



Partizipation in der Steirischen Offenen Jugendarbeit

Impressum

Herausgeber:

Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit
Karmeliterplatz 2, 8010 Graz
www.dv-jugend.at
ZVR-Nr.: 531839399

Für den Inhalt verantwortlich:

Verein beteiligung.st
Die Fachstelle für Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung
Birgit Lacheiner
Eva Rosenkranz (Bedarfserhebungen)
Karmeliterplatz 2, 8010 Graz
www.beteiligung.st

Titelbild: beteiligung.st

© 2011



Partizipation in der Steirischen Offenen Jugendarbeit

Fassung November 2011

1. Vorwort	4
2. Einleitung	4
3. Qualitätskriterien	8
4. Stufen der Partizipation	10
5. Vielfalt und Partizipation	11
6. Partizipation und Politische Bildung	14
7. Bedarfserhebung	16
8. Good Practice in der Steiermark	17
9. Literatur und Infosammlung	
9.1 Literatur	23
9.2 Links	30
9.3 Rechtliche Grundlagen	31
9.4 Fortbildungen	31
10. Partizipation im Jugendalter (Knauer R., Sturzenhecker B.)	34
11. Partizipation in der Offenen Jugendarbeit (Sturzenhecker B.)	58

1. Vorwort

Die Beteiligung junger Menschen an Gestaltungsprozessen, die Unterstützung ihrer Selbstorganisationsfähigkeit und der Artikulation ihrer Interessen in unterschiedlichen Zusammenhängen (persönliche Interessen, lebensweltspezifische Interessen, gesellschaftliche und politische Interessen) stellt eines der wichtigsten Handlungsprinzipien in der Offenen Jugendarbeit dar.

Dieser Leitfaden ist eine Melange aus bestehenden Fachbeiträgen und dem aktuellen Partizipationsdiskurs unter Einbindung der Vertreterinnen und Vertreter aus den steirischen Einrichtungen, der Fachstelle beteiligung.st und des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit.

Wir möchten uns herzlich bei den Beteiligten des Partizipationsdiskurses bedanken sowie bei Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker und beim Verlag Barbara Budrich, die uns dankenswerterweise die Fachbeiträge zur Verfügung gestellt haben.

Wir hoffen, durch die Zusammenstellung dieses Leitfadens die unabdingbare Verschränkung von Beteiligungsmöglichkeiten und partizipatorischen Zugängen in der Offenen Jugendarbeit aufzeigen und dadurch den in der Offenen Jugendarbeit tätigen Personen einige Anregungen bereitstellen zu können.

Daniela Köck
(beteiligung.st)

Florian Arlt
(Steirischer Dachverband
der Offenen Jugendarbeit)

2. Einleitung

Beteiligung findet in vielfältigster Weise in der täglichen Arbeit der Jugendzentren und Jugendräumen statt, da das umfassende Angebot der Offenen Jugendarbeit ideale Voraussetzungen für unterschiedliche Partizipationsvorhaben bietet. Auf allen Ebenen ist es wichtig und möglich, die Kinder und Jugendlichen und ihre Bedürfnisse ernst zu nehmen, einen partnerschaftlichen und demokratischen Umgang zu fördern und die Bereitschaft zu haben, die Mädchen und Buben auch tatsächlich mitreden, mitentscheiden und mitplanen zu lassen.

Die Palette, welche Form ein Beteiligungsvorhaben annehmen kann, ist breit gefächert und wird von den Akteurinnen und Akteuren unterschiedlich eingeschätzt: Beteiligung beginnt für die einen bereits, wenn Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geboten wird, ihre Meinung zu sagen. Mädchen und Buben können aber auch konkret Mitsprachekompetenzen bei Entscheidungen im Jugendzentrum übertragen werden. In monatlichen Schwerpunkten oder regelmäßigen Haussitzungen und Diskussionen kann Beteiligung ebenso gelebt werden wie bei der Organisation und Durchführung von Projekten. Dabei ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten, dass junge Menschen sich aktiv einbringen, mitentscheiden und Verantwortung übernehmen können. Die verschiedenen Formen und Richtungen haben ihre Berechtigung und sollen durch die Akteurinnen und Akteure bewusst und mit Hintergrundwissen eingesetzt werden.

Beteiligungsvorhaben in der Offenen Jugendarbeit können nie losgelöst vom täglichen Betrieb gesehen oder durchgeführt werden, sie sind immer in den bestehenden Kontext von Akteurinnen und Akteuren und Rahmenbedingungen eingebettet. Die Herausforderung für Jugendarbeiterinnen und -arbeiter liegt darin, alle Betroffenen zu Beteiligten zu machen und die Rahmenbedingungen des Alltags im Jugendzentrum möglichst partizipationsfreundlich zu gestalten. Partizipation lohnt sich: Die Zufriedenheit zu erfahren, die sich breit macht, wenn nach langen Diskussionen endlich ein Ergebnis gefunden wird, mit dem wirklich

alle Beteiligten einverstanden sind, ist für jeden Menschen wichtig und wertvoll. Und die Verantwortung für den gemeinsamen Erfolg wird von allen Beteiligten getragen, denn sie wissen, dass es um ihre Sache geht.

Man kann Partizipation gezielt lernen, durch einfache Methoden kann die Beteiligung aller ermutigt und verbessert werden. Partizipation in der Offenen Jugendarbeit ist also auch Qualifikationszuwachs für junge Menschen und das in doppelter Hinsicht: Zum einen wird innerhalb einer Gruppe eine faire und demokratische Gesprächskultur gefördert, die Basis einer jeden demokratischen Gesellschaft ist. Zum anderen können Ideensammlungen und Projektplanungen effektiv und innovativ gestaltet werden und der Umsetzungserfolg erhöht sich (vgl. Bertelsmann, 2009).

Diesen Qualifikationszuwachs für Kinder und Jugendliche verantwortungsvoll zu gestalten, ist eine wichtige und zentrale Aufgabe und bedarf eines grundlegenden Basiswissens. Der vorliegende Leitfaden möchte Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Offenen Jugendarbeit diese Grundlagen in kompakter Form als Werkzeug und Hintergrundwissen zur Verfügung stellen. Ausgangspunkt in diesem Leitfaden sind die **Qualitätskriterien**, die für jedes Beteiligungsvorhaben Standards zur Kontrolle und Evaluierung bieten. Die **Stufen von Partizipation** informieren über die unterschiedlichen Grade von Kinder- und Jugendbeteiligung. Im Kapitel **Vielfalt und Partizipation** werden die unterschiedlichen Sozialisationshintergründe thematisiert, mit denen Kinder und Jugendliche in Beteiligungsprozessen aufeinander stoßen. Betrachtet werden die vielfältigen Voraussetzungen und die sich daraus ergebende Gestaltung der Rahmenbedingungen. **Partizipation und Politische Bildung** stehen in einer engen Beziehung und bieten Kindern und Jugendlichen wichtige Qualifikationsmöglichkeiten. Gerade die Offene Jugendarbeit kann jungen Menschen wichtige (politische) Erfahrungsorte bieten, die sie im formalen Bildungssystem so nicht finden. Einen Auszug von Beteiligungsprojekten, die in der Praxis erprobt und umgesetzt wurden, sind im Kapitel **Good Practice in der Steiermark** gesammelt. Diese Auflistung der Projektbeispiele will neue Initiativen

und Weiterentwicklungen und den Kontakt zwischen den Akteurinnen und Akteuren anregen. Die **Literatur- und Infosammlung** bietet eine Auflistung interessanter Bücher mit einer kurzen Inhaltsbeschreibung, eine Sammlung von Links, Downloadmöglichkeiten der rechtlichen Grundlagen für Beteiligung in Österreich und Angebote für Fortbildungen zum Thema Offene Jugendarbeit und Beteiligung. Zwei grundlegende Artikel zu Jugend und Partizipation können im letzten Teil des Leitfadens zur Verfügung gestellt werden: Die **Beiträge zu Partizipation im Jugendalter** und **Partizipation in der Offenen Jugendarbeit** von Benedikt Sturzenhecker und Raingard Knauer bieten auch in der zweiten Auflage des Leitfadens wieder in kompakter Form die wichtigsten Aspekte zum Themenkomplex Kinder, Jugendliche und Partizipation. Die inhaltliche Ausdifferenziertheit und die Handlungsvorschläge für partizipative Ansätze der Beiträge sind eine Bereicherung für das Arbeitsfeld. Wir danken dem Verlag, dem Autor und der Autorin sehr herzlich für die Abdruckgenehmigung.



KRITISCH HINTERFRAGEN
STATT
GEDANKENLOS KONSUMIEREN

be**TEIL**igung
Jugendhomepage

www.beteiligung.st



3. Qualitätskriterien

Die folgenden Qualitätskriterien, an denen sich der Standard von Beteiligungsprojekten ablesen lässt, wurden in Österreich von der ARGE Partizipation definiert und durch Erfahrungswerte von beteiligung.st erweitert und spezifiziert.

Kompetente Begleitung

Die Begleitung von Beteiligungsprozessen braucht kompetente Personen, die als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner anerkannt sind und eine Vermittlungsrolle zwischen allen Beteiligten einnehmen können. Sie sollen die Selbstständigkeit fördern, Methodenvielfalt anwenden, Wissen zur Verfügung stellen und Expertinnen und Experten hinzuziehen.

Gemeinsame Zielformulierung

Alle am Prozess beteiligten Kinder und Jugendlichen sowie alle Entscheidungsträgerinnen und -träger formulieren gemeinsam das Ziel, das erreicht werden soll. Die Rahmenbedingungen dafür sind vorab geklärt (Zeit, Ressourcen, Verbindlichkeiten).

Freiwilligkeit

Die Kinder und Jugendlichen nehmen freiwillig am gesamten Prozess teil und sind auch in den einzelnen Prozessschritten ohne Zwang, sich einbringen zu müssen. Langfristige und kurzfristige Mitarbeit basiert auf der Freiwilligkeit aller Teilnehmenden.

Wertschätzung

Alle Beteiligten werden als gleichwertige Partnerinnen und Partner angesehen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene begegnen einander mit Respekt und Wertschätzung. Zentrale Voraussetzungen für die Zusammenarbeit sind: einander ausreden lassen, sammeln statt werten, aktives Zuhören, Zeit geben, positiv bestärken und das Stellen von offenen Fragen.

Eigenaktivität

Die Themen der Kinder und Jugendlichen stehen im Mittelpunkt des Beteiligungsprozesses und sie sind in allen Projektphasen beteiligt.

Überparteilichkeit

Das Ziel des Beteiligungsprozesses ist die Verbesserung der Lebenswelt. Es erfolgt keine Instrumentalisierung der Kinder und Jugendlichen für andere Zwecke.

Verbindlichkeit

Alle Beteiligten treten dem Beteiligungsprozess mit Verbindlichkeit gegenüber, Vereinbarungen werden zu Beginn getroffen. Von Anfang an sind die notwendigen Ressourcen gewährleistet, die eine konkrete Durchführbarkeit der Vorhaben garantieren. Vereinbarungen werden auf allen Ebenen ernsthaft diskutiert und umgesetzt.

Generationenübergreifender Dialog

Alle Beteiligten sind gleichberechtigt, unterschiedliche Sichtweisen werden berücksichtigt und als Bereicherung wahrgenommen.

Transparenz und Überschaubarkeit

Abläufe und Prozesse werden kind- und jugendgerecht dargestellt und zugänglich gemacht. Entwicklungsschritte werden sichtbar gemacht und alle Beteiligten am Laufenden gehalten. Wenn Entscheidungen getroffen werden, sind diese auch verständlich begründet.

Öffentlichkeitsarbeit

Öffentlichkeitsarbeit garantiert Verständnis und Akzeptanz für die Vorhaben und bewirkt ein positives Image. Zugleich werden Informationen sichergestellt und auf breiter Ebene Resonanz auf Vorhaben erreicht.

Geschlechtssensibilität

Allen Mädchen und Buben, Frauen und Männern wird eine gleichberechtigte Mitarbeit ermöglicht, alle profitieren gleichermaßen vom Beteiligungsprozess. Arbeitsformen werden danach ausgerichtet.

Diversität

Im Beteiligungsprozess werden alle Beteiligten in ihrer Vielfalt bewusst wahrgenommen und alle Zielgruppen immer mitgedacht. Der Zugang zum Prozess wird für alle ermöglicht und die Aktivierung unterstützt den offenen Zugang. Sprache und Kommunikation sollen an alle unterschiedlichen Personen und Gruppen angepasst sein, die Methoden ebenso.

Dokumentation und Reflexion

Der Prozess wird durch Berichte, Fotos, Ton- und Videomitschnitte dokumentiert. Reflektiert werden die persönliche Ebene, Gruppenprozesse als auch die einzelnen Projekte und Veranstaltungen.

Wenn Beteiligung und aktive Einbindung ein Grundprinzip der Offenen Jugendarbeit ist, heißt das, verschiedenste Möglichkeiten anzubieten:

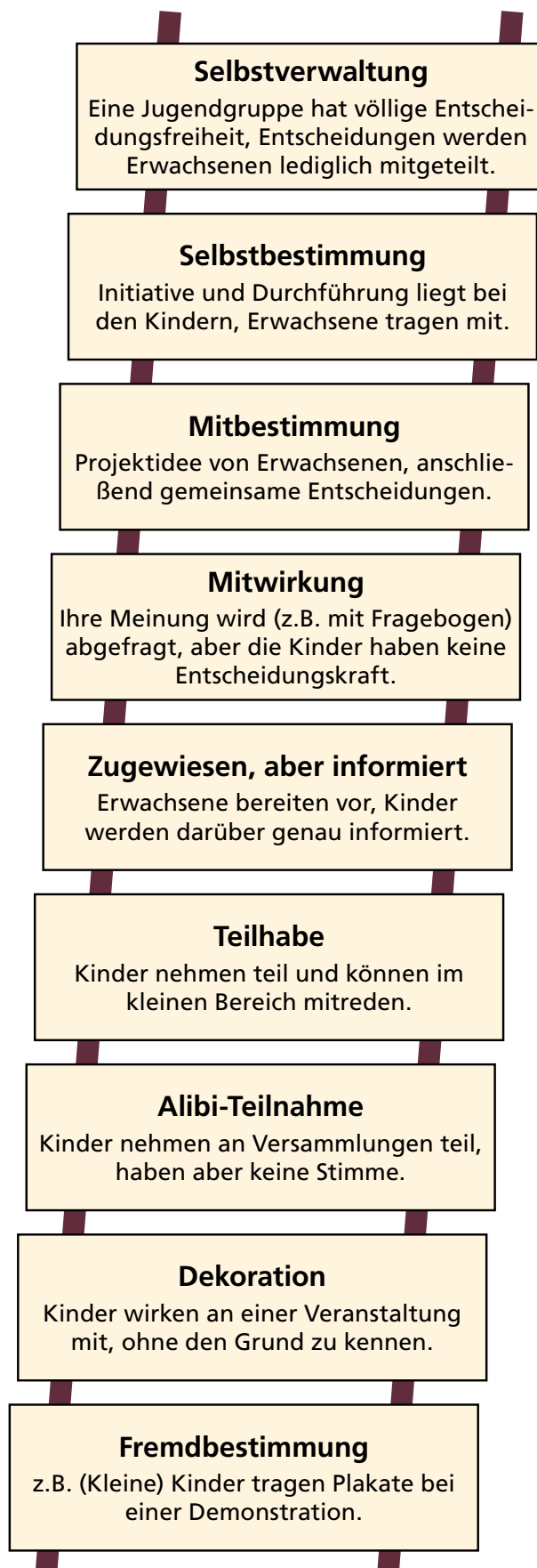
- Freiräume für Beteiligung zu schaffen
- Informationen darüber zu geben
- Bei Entscheidungen alle betroffenen Menschen miteinzubinden
- Hinzuhören, welche Bedürfnisse da sind
- Formen und Methoden anzubieten
- Demokratischen Umgang miteinander (z.B. Jugendliche, Betreuerinnen und Betreuer) zu finden

4. Stufen der Partizipation

Beteiligung ist nicht gleich Beteiligung. Nicht überall wo Kinder, Jugendliche und Erwachsene gemeinsam auftreten, kann von kind- und jugendgerechter Beteiligung gesprochen werden. Für die Arbeit ist es wichtig, sich bewusst zu sein, in welcher Stufe das Beteiligungsvorhaben ansetzt. Die Partizipationsleiter nach Schröder nennt die folgenden Stufen von Partizipation, explizit für die Offene Kinder- und Jugendarbeit hat Benedikt Sturzenhecker die Grade von Partizipation im Jugendzentrum (nach Arnstein, 1996) festgelegt (siehe Seite 79 in diesem Leitfaden).

Die Partizipationsleiter nach Schröder

Quelle: Schröder Richard: Kinder reden mit – Beteiligung in Politik, Stadtplanung und -gestaltung (1995).
Nach Roger Hart (1992) und Wolfgang Gernert (1993)



5. Vielfalt und Partizipation

Gleichgültigkeit, Frust, Überforderung, Faulheit – was genau hält Mädchen und Buben eigentlich ab, an partizipativen Prozessen teilzunehmen? In Befragungen bekunden junge Menschen ein Desinteresse an politischer Teilhabe und auch in der öffentlichen Meinung hat sich das Bild der uninteressierten und inaktiven Jugendlichen festgesetzt. Jugend als Einheit ist allerdings ein längst überholtes Konzept. Die Altersstufe alleine konstruiert keine Gemeinsamkeit, zu verschieden sind die Lebensbedingungen, gesellschaftlichen Chancen, kulturellen und politischen Stile der Jugendlichen. Die Sozialisations Hintergründe haben großen Einfluss auf die Arten, Potenziale und Zugänge, wie Mädchen und Buben Partizipation umsetzen (vgl. Knauer, Sturzenhecker 2005). Um in der partizipativen Jugendarbeit der Vielfalt an Lebenskonzepten und den unterschiedlichen politischen Frustrationsmomenten gerecht zu werden, müssen Fragen der Gleichberechtigung immer auch im Kontext von Macht- und Strukturfragen erörtert werden.

Junge Menschen mit unterschiedlichsten Sozialisations Hintergründen treffen im Arbeitsfeld der Offenen Jugendarbeit aufeinander. In der partizipativen Jugendarbeit ist das bewusste Wahrnehmen von Differenzen im Gesamtkonzept „Kinder und Jugendliche“ ein Qualitätsmerkmal und für Beteiligungsprozesse unbedingte Voraussetzung. Das Differenzieren auf die Besonderheiten der Zielgruppe ist bei Knauer und Sturzenhecker im Beitrag „Jugend und Partizipation“ (S. 34 ff. in diesem Leitfaden) formuliert. Für den Leitfaden um Erfahrungen aus der Praxis erweitert sind die sechs Kategorien hier zusammengefasst:

Differenzieren im Blick auf Geschlecht (Gender)

- Geschlechterkonstruktionen haben Einfluss auf
 - welche Probleme und Themen Mädchen und Buben wichtig finden,
 - welche „Lösungsweisen“ sie im Allgemeinen favorisieren,
 - in welcher Art und Weise sie sich öffentlich „politisch“ artikulieren,
 - die Strategien, wie sie mit „gegnerischen Positionen“ umgehen.

Differenzieren im Blick auf soziale Herkunft und (Aus-)Bildung

- Soziale Herkunft und Ausbildung haben Auswirkungen auf politisch-moralisches Bewusstsein.
- Soziale Herkunft bestimmt Bildungschancen, politisches Interesse und politische Aktivität.
- Soziale Unterschiede sowie Potenziale zur Einmischung in demokratische Prozesse sind sehr differenziert.
- Als politisch interessiert verstehen sich eher die älteren und besser gebildeten Jugendlichen.

Differenzieren im Blick auf Ressourcen

- Wer ist in der Lage, über Medien zu verfügen?
 - Wer ist sozial integriert?
 - Wer verfügt über ein fundiertes, allgemeines Wissen?
- Wer nicht darüber verfügt: Chancenminimierung.

Differenzieren im Blick auf Cliquen- und Jugendkulturen

- Gleichaltrigengruppen (peers) haben großen Einfluss auf die Sozialisation und Entwicklung der Jugendlichen.
- Entwicklung gemeinsamer Normen und Handlungsweisen.
- Einbeziehung der Cliquen bei Mitbestimmung.

Differenzieren im Blick auf ethnischen Hintergrund

- Klärung des Handelns von Kindern und Jugendlichen aufgrund kultureller Herkunft führt zu Verzerrungen und Stigmatisierungen.
- Interpretation der Handlungsweisen von Jugendlichen erfolgt über
 - Jugendstatus,
 - gesellschaftlichen Status,
 - Lebenssituationen,
 - Gruppenzusammenhängen,anstatt auf die Herkunftskultur zurückzuverweisen.
- Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten
- Entwicklung neuer Lösungs-, Sprach- und Identitätsweisen

Differenzieren im Blick auf Verstehens-, Verständigungs- und Sprachkompetenzen

- Kompetenz, andere zu verstehen und sich selber auf Ebene der Sprache verständlich zu machen.
- Wer seine eigene „Stimme“ nicht präzise artikulieren kann, der hat Nachteile im demokratischen Entscheidungsprozess.

Jedes einzelne Kind und jede Jugendliche, jeder Jugendliche treffen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen auf Beteiligungsangebote, unterschieden werden drei Ebenen:

Strukturelle Voraussetzungen

- Politische Struktur auf Bundes- und Landesebene
- Strukturelle Bedingungen auf kommunaler Ebene
- Schule
- Familie

Individuelle Voraussetzungen

- Kognitive Voraussetzungen
- Urteilsprozesse
- Wissenserwerb

Gesellschaftliche Voraussetzungen

- Strukturen als Hemmer und Förderer
- Politische Sozialisationsprozesse
- Wirkung auf Individuum

Check-Liste: Diversität

Beteiligung von jungen Menschen muss sichtbar und spürbar sein, Alibiveranstaltungen sind als Beteiligungsfälle für Kinder und Jugendliche zu vermeiden. Damit Mitwirkung auch Wirkung für alle Beteiligten hat und nicht Randgruppen und Minderheiten entlang den Kategorien Geschlecht, Herkunft und Bildungsniveau erzeugt, muss sie mehreren Ansprüchen gerecht werden, die mit folgenden Fragen bewusst werden: Wer ist beteiligt und welche Aufgaben werden jeweils zugeteilt? Wer hält eine Rede? Wer moderiert? Wer leistet die gesellschaftlich anerkannte und wer die nicht anerkannte Arbeit im Rahmen des Projekts? Wer steht im Rampenlicht und wer leistet die unerlässliche Arbeit im Hintergrund?

Es ist sinnvoll, bei jedem gesetztem Angebot die Frage zu stellen, welche Wirkung dieses Angebot auf die Beteiligten hat und ob es dazu dient, überkommene Rollenzuschreibungen fortzusetzen oder aufzubrechen (vgl. Zentrum polis 2008). In der Offenen Jugendarbeit ist das bewusste Analysieren von Planung und Durchführung der Beteiligungsprojekte und Aktivitäten zentral. Folgende Punkte sollen diesen reflektierenden Umgang erleichtern und bewusst machen:

1. Die Informationen über das Beteiligungsverfahren erreichen alle Teilnehmenden gleichermaßen. Die Informationen werden an Orten und in Medien verbreitet, die von allen genutzt werden. Alle Informa-

tionen sind so formuliert, dass keine Ausgrenzung erzeugt wird. Es müssen Themen aufgegriffen werden, die auf das Interesse von vielen treffen.

2. Das Beteiligungsverfahren bezieht alle im Planungsgebiet Lebenden und bindet schwer erreichbare Gruppen (differenziert nach Alter, Geschlecht, sozialer Stellung, Kultur) ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Beteiligung (Mobilität, Freizeitplanung, Veranstaltungszeit).
3. Die Art der Beteiligung wird bewusst gewählt und kommt ergänzend und abwechselnd im Beteiligungsverlauf vor: kooperative Beteiligungsverfahren (z.B. Workshops), aktivierende Beteiligung (z.B. Zukunftswerkstatt), Begehungen (z.B. House-Checkup).
4. Das Beteiligungsverfahren ist für alle gleichberechtigt zugänglich. Über einen Methodenmix wird eine ausgewogene Beteiligung erreicht, die alle Teilnehmenden anspricht und berücksichtigt (Fragebogenaktionen, Interviews, Workshops etc.).
5. Beteiligungsverfahren werden so moderiert, dass alle gleichberechtigt zu Wort kommen. Ausgewogene Präsenz von Männern und Frauen in den Verfahren ist wichtig. Geschlechterreflektierende Sprache und die Verwendung der weiblichen und männlichen Form ist zentral (Infomaterial, Moderation).
6. Die Art der Vermittlung der Inhalte ist in verständlicher Sprache, gegebenenfalls mit Übersetzungen und Adaptierungen zu präsentieren. Bei Planungsvorhaben sind verständliche Pläne, Modelle und Fotos wichtig. Die Moderation erfolgt sprachlich zielorientiert und transparent.
7. Beteiligungsverfahren sind so dokumentiert, dass deutlich wird, ob alle gleichberechtigt beteiligt waren und ob unterschiedliche Prioritäten gesetzt wurden.
8. Der Zeitpunkt der Beteiligung innerhalb des Gesamtvorhabens muss überdacht und genau ge-

plant werden, um Scheinbeteiligung zu verhindern. Gender-Aspekte sind z.B. bei der Erarbeitung von Rahmenplänen bzw. der problemorientierten Bestandsanalyse zu berücksichtigen, damit sie in die konkrete Umsetzung tatsächlich einfließen können (vgl. Färber 2008, Stiegler 2008).

Methodenmix

Das Kombinieren von unterschiedlichen Methoden im Beteiligungsverlauf soll alle Teilnehmenden ansprechen und berücksichtigen. Festgefahrene methodische Strukturen verhindern oft das aktive Einmischen von jungen Menschen. Daher empfiehlt sich ein Methodenmix für alle Phasen der Beteiligung. In der Ideenfindungsphase ist es wichtig, auf verschiedenen Wegen zu Ideen und Einfällen zu kommen, um allen Beteiligten die Möglichkeit zu geben, sich einzubringen (Methodenbeispiele: Brainstorming, 6-5-3 Methode, Mind-Map, Befragung von Expertinnen und Experten, Interview bzw. Straßenumfrage, World Café etc.). Auch bei der Auswahl der Projektideen ist auf Ausgewogenheit zu achten (Methodenbeispiele: Entscheidungspyramide, Trichter der Entscheidung, Jetzt-Bald-Später-Matrix etc.). Die Zukunftswerkstatt ist eine oft angewandte Methode, um für komplexe Themen Lösungsansätze zu entwickeln. In drei Phasen (Kritik-Idee-Umsetzung oder Meckerphase-Traumphase-Loslegphase) wird mit fantasievollen Methoden gearbeitet und die aktive Teilnahme möglichst vieler Jugendlicher gefördert. Ziel der Zukunftswerkstatt ist es, allen das Gefühl zu vermitteln, eine Expertin und ein Experte zu sein und gemeinsam zur Entwicklung umsetzungsfähiger Vorhaben beizutragen. Aber auch Open Space, Spielleitplanung und Modellbau sind mögliche Beteiligungsmethoden. Um Öffentlichkeit für die Projekte zu schaffen, bieten sich Podiumsdiskussionen, Fishbowl, Flyer, Rundbriefe, Zeitungen, Plakate, Konzerte und Partys an (vgl. Bundesjugendring 2009). Wichtig dabei ist immer die Reflexion der Methode und des Ablaufs hinsichtlich der Einbindung aller Beteiligten. Um Bedürfnisse direkt erfassen zu können, bieten sich Mädchen- und Bubentage an. Grundlage dafür sind geschlechtsho-

mogene und geschlechtssensible Gruppenerfahrungen: Eine bestimmte Zeit wird bewusst in einer Gruppe von Mädchen/jungen Frauen bzw. Buben/jungen Männern verbracht. Den Beteiligten werden Möglichkeiten für geschlechteruntypische Aktivitäten bzw. Verhalten geboten und strukturelle Hürden thematisiert (vgl. Zentrum polis 2008).

Sprache und Moderation

Das Konstruieren von festgefahrenen Rollenbildern und insbesondere Geschlechterkonstruktionen und ihre Folgen für politisch partizipatives Handeln werden durch die Kinder und Jugendlichen selber, durch ihre gesellschaftliche Umwelt, aber besonders durch das Handeln und Unterstellen der Erwachsenen, insbesondere der Pädagoginnen und Pädagogen, geformt. Die bewusste Haltung der anleitenden Personen dazu braucht es während des gesamten Prozesses. Im Beteiligungsverfahren ist der Gebrauch von Sprache von zentraler Bedeutung. In der Kommunikation mit den Beteiligten gestalten sich sehr schnell und früh die Beziehungsstrukturen, Hierarchiekonstrukte und Rollenverteilungen, die im gesamten Beteiligungsprozess wirksam bleiben. Der Moderationsstil und die damit einhergehende Sprache (gesprochen und schriftlich) ist zentraler Bestandteil und fließt aktiv in die Planung von Partizipationsprozessen mit ein.

Damit das Gesprochene nicht verlorengeht, sind das schriftliche Visualisieren und das Verfassen von Texten im Verlauf sehr wichtig. In Beteiligungsverfahren müssen Protokolle, Berichte, Vereinbarungen und Infoblätter entstehen, in denen Sachverhalte, Maßnahmen sowie Verantwortungen genau benannt sind. Dieses schriftliche Formulieren fordert Deutlichkeit und Klarheit. Durch sprachliche Explizitheit wird der Sachverhalt deutlich, der Kern wird zur Sprache gebracht und auch gehört. Explizite, präzise und geschlechtergerechte Sprache ist eine notwendige Bedingung gelingender Beteiligung.

6. Partizipation und Politische Bildung

Partizipation als Strategie verknüpft unterschiedliche Lebenswelten und gesellschaftliche Bereiche im Sinne der gemeinsamen Gestaltung des Zusammenlebens. Jede und jeder erhält im Idealfall Mitverantwortung für die gemeinsamen Angelegenheiten. Diese Mitverantwortung muss jedoch auch angeboten und der bzw. dem Einzelnen zugetraut werden. Die, heute medial oft eingeforderte, „Politikfähigkeit“ von Bürgerinnen und Bürgern braucht Vorbereitung und Unterstützung, über alle Altersgruppen hinweg. Die politische Bildungsarbeit gründet darauf, die Menschen anzuregen, kritisch zu hinterfragen, selbstständig zu denken, sich eine eigene Meinung zu bilden und Selbstvertrauen für ein eigenständiges politisches Handeln zu entwickeln. Vor allem Kinder und Jugendliche sollen durch politische Bildung Kompetenzen und Motivationen wie Verantwortlichkeit, Kooperationsfähigkeit und Selbstbewusstsein erwerben, die ihre Rolle als aktive Bürgerinnen und Bürger stärken. Im Mittelpunkt dieser Bildungsarbeit steht der Mensch in allen möglichen Bürgerinnen- und Bürgerrollen. Diese Rollen sind offen und wechselbar, daher muss kompetenzorientierte politische Bildung mit ihren Lernangeboten Politik als Raum für eigenes Handeln zugänglich machen. Politische Bildung in diesem Sinne schreibt nicht vor, aus welchen Anlässen und in welchem Umfang Menschen sich politisch engagieren sollen, aber sie befähigt sie zur politischen Partizipation. Bei dieser Befähigung geht es darum, Zugehörigkeitsgefühl, Selbstbewusstsein und die Befähigung zu selbstsicherem Beteiligungshandeln zu fördern und nicht um die Durchsetzung bestimmter Verhaltenserwartungen an die „gute Bürgerin“ oder an den „guten Bürger“ – die Erzeugung von gelenkter Loyalität der jeweiligen gesellschaftlich-politischen Ordnung gegenüber ist nicht Aufgabe partizipativer Bildungsarbeit (vgl. Kühberger, Windischbauer 2009). Politische Bildung ist als Unterrichtsprinzip oder auch als eigenes Fach im österreichischen Schulsystem verankert und umgesetzt. Jugendliche sollen demokratische Prozesse und politisches Handeln erfahren, erleben und verstehen können. Schülerinnen und Schüler

sollen aber auch die Gelegenheit bekommen, selbst aktiv zu sein, mitzudiskutieren, sich einzubringen. Um dieses Ziel zu erreichen, muss politische Bildung und Beteiligung auch außerhalb der Schule stattfinden, am besten dort, wo Jugendliche selbst ihre Welt direkt mitgestalten können. Die Offene Jugendarbeit bietet solche Orte und kann durch partizipatives Vorgehen Kindern und Jugendlichen Gelegenheit bieten, Kompetenzen zu entwickeln. Probehandeln und „spielerisches“ Einüben von Erwachsenen vorbehaltenen Formen der politischen Partizipation reichen dabei als Methodik nicht aus. Ziel ist es, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich in jedem Lebensalter und in jeder Entwicklungsphase in verschiedenartigen Formen aktiv zu beteiligen. Kinder- und Jugendbeteiligung kann einen entscheidenden Beitrag leisten, junge Menschen in die Gestaltung gesellschaftlicher Angelegenheiten einzubeziehen und ihnen die Erfahrung einer anerkannten Mitbürgerschaft zu vermitteln (vgl. Olk, Roth 2007). Die Erfahrung zeigt, dass es besonders wichtig und effektiv ist, Jugendlichen politische Bildung durch partizipative Methoden in einem außerschulischen Kontext zu ermöglichen. Politische Prozesse in einen direkten Zusammenhang mit dem Lebenskontext von Jugendlichen zu stellen, ist für die politische Sozialisation von jungen Menschen von großer Bedeutung.

Beteiligung in der Offenen Jugendarbeit bietet Jugendlichen vielfältige Anlässe und Möglichkeiten, demokratische, soziale und rhetorische und organisatorische Kompetenzen zu entwickeln. In Diskussions- und Entscheidungsprozessen erleben sie demokratische Handlungsabläufe. Zudem erfahren die jungen Menschen, dass ihre Meinung gehört und ernst genommen wird und sie erkennen, dass ihr Engagement Erfolge und Veränderungen bewirkt. Partizipationsangebote in der Offenen Jugendarbeit (mit all ihren Möglichkeiten und Grenzen) schaffen Raum für die Jugendlichen, einen wichtigen Teil ihres Lebensumfelds mitzugestalten. Für die Jugendarbeit offenbart Beteiligung die Chance, den Jugendlichen Wege zur Mitentscheidung und zur Übernahme von Verantwortung aufzuzeigen und so einen anderen Zugang zu den Jugendlichen, ein neues Miteinander zu finden. In Österreich wurde ein Kompetenzmodell formuliert, das die wissenszentrierte Ausrichtung der politischen Bildung wesentlich erweitert. Der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten und vor allem die Bereitschaft, sie im gegebenen Fall auch einzusetzen, stehen dabei im Mittelpunkt. Die vier Kompetenzen wurden für den Schulunterricht festgelegt, sind aber auch in der außerschulischen Bildungsarbeit grundlegend.

Urteilskompetenz	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur selbstständigen und begründeten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen . Sie bezieht sich darauf, vorliegende Urteile nachzuvollziehen, zu prüfen und zu bewerten und darauf, selbst Urteile zu fällen und zu formulieren.
Sachkompetenz	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Kategorien und Konzepte des Politischen zu verstehen und über sie zu verfügen und Basiskonzepte (politische Leitideen und Grundvorstellungen) zu entwickeln , mit deren Hilfe politisches Wissen strukturiert und eingeordnet werden kann.
Methodenkompetenz	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich politisch artikulieren und politische Manifestationen anderer entschlüsseln zu können .
Handlungskompetenz	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen zu formulieren, die Standpunkte anderer zu verstehen und an der Lösung von Problemen mitzuwirken .

Zitiert aus: „Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung“ von Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer. In: Politische Bildung konkret (Zentrum polis – Politik lernen in der Schule, Hg.) 2009.

7. Bedarfserhebungen

Durch Bedarfserhebungen mittels Regionalanalyse, Fragebögen und Fokusgruppeninterviews können Angebot und Nachfrage in der Offenen Jugendarbeit sowie die Mitsprache und Mitplanung von Jugendlichen in der Gemeinde ermittelt werden. Diese Erhebungen dienen als Grundlage für eine Organisations- und Strukturentwicklung sowie eine Entwicklung von Mitsprachemöglichkeiten.

Ein zentraler Punkt der Erhebung ist unter anderem die Vergleichbarkeit der Einschätzungen und Wahrnehmungen von Jugendlichen und Erwachsenen. Deshalb beantworten Jugendliche als auch Erwachsene dieselben Fragen. Einerseits werden Daten zu Angeboten der Offenen Jugendarbeit erhoben. Inhaltlich handelt es sich hierbei um die Zufriedenheit, Wichtigkeit, Unterstützungsbereitschaft und Nutzungsbereitschaft von bestehenden Angeboten bzw. von Aspekten des Angebotes (wie beispielsweise die Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Barrierefreiheit, Öffnungszeiten) in der Offenen Jugendarbeit. Weiters gibt es Fragen zum Freizeitverhalten der Jugendlichen und zum Thema Mobilität. Andererseits werden speziell Fragen zum Thema Beteiligung gestellt. Die Fragenbatterie zum Thema Beteiligung umfasst Schwerpunkte wie Motive und Themen von Beteiligung, Informations- und Kommunikationskanäle bezüglich Informationen über die Gemeinde.

Bei durchgeführten Erhebungen des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit und Beteiligung ist wurde deutlich, dass die befragten Erwachsenen die Motive, warum sich Jugendliche beteiligen wollen, und die Themen, zu denen sich Jugendliche einbringen wollen, anders einschätzen als die Jugendlichen selbst. Auch bei der Wichtigkeit und Zufriedenheit von bestehenden bzw. zukünftigen Angeboten divergieren die Antworten von Jugendlichen und Erwachsenen. Dies verdeutlicht, dass ein entsprechender Dialog mit Jugendlichen wichtig ist. Die Informationen der erhobenen Daten dienen somit als Grundlage für konkrete Planungsmaßnahmen.

„Interessieren sollte, welche Medien Jugendliche nutzen und warum sie gerade diese nutzen und nicht andere“ (Pressedienst des Instituts für Jugendkultur-

forschung, Ausgabe 29 vom 8.2.2011). Häufig werden die Informations- und Kommunikationskanäle der Jugendlichen von Erwachsenen nicht genutzt. Bei der Befragung werden die Präferenzen der Jugendlichen bezüglich ihrer Informationsquellen erhoben und mit den verwendeten Kommunikationsmitteln der Erwachsenen verglichen. Das Wissen über das Informationsverhalten von Jugendlichen ist erforderlich, um sie gezielt zu erreichen. Denn erst wenn Jugendliche Informationen über Möglichkeiten der Mitsprache und Mitbestimmung haben, können sie sich einbringen.

Die essentielle Frage, wie und wo sich Mitsprache und Mitbestimmung in der Gemeinde verankern lässt, kann durch das Wissen der Motivationen und Themen, bei denen sich Jugendliche beteiligen möchten, geklärt werden. Es bedarf einer Verbindung zwischen Jugendlichen und der Gemeinde, welche durch die Offene Jugendarbeit und die Jugendreferentin bzw. den Jugendreferenten ermöglicht werden kann. Seitens der Gemeinde braucht es ein klares Bekenntnis zur Mitsprache, Mitbestimmung und Beteiligung von Jugendlichen sowie die Klärung von Rahmenbedingungen. Durch einen partizipativ gestalteten Prozess dieser notwendigen Voraussetzungen wird eine breite Akzeptanz bei allen Beteiligten erreicht.

8. Good Practice in der Steiermark

Kinder- und Jugendbeteiligung in der Steiermark hat viele Akteurinnen und Akteure, die Projektlandschaft ist vielfältig und innovativ. Ein Auszug von gelungenen Partizipationsprojekten wurde im Rahmen einer Erhebung erfasst und die einzelnen Projekte von maßgeblich Beteiligten kurz beschrieben. Die dargestellten Beispiele aus Jugendzentren in der Steiermark zeigen, dass Partizipation in der sozialpädagogischen Praxis der Offenen Jugendarbeit verankert ist und als grundlegendes Konzept im Selbstverständnis von Jugendarbeit Platz findet.

Im Rahmen der Erhebung wurde auch erfasst, welchen Grad von Partizipation (vgl. Text Sturzenhecker Seite 79 in diesem Leitfaden) die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter im Jugendzentrum bzw. Jugendraum verwirklicht sehen: Anwaltschaft (JugendsprecherIn, MentorIn), Information (Schwarzes Brett, Website, Newsletter, Facebook), Beratung (Ideensammlung

mit Jugendlichen), Partnerschaft (Versammlungen aller mit Entscheidungskompetenzen), Delegation (Selbstverwaltete Räume) und Kontrolle (Jugendliche werden in Gremium gewählt). Zu einem hohen Grad wird die Verwirklichung in den Bereichen Information, Beratung und Partnerschaft eingeschätzt. Gegenläufig verhält es sich bei Anwaltschaft und Kontrolle. Die Form der Delegation wird als nur teilweise verwirklicht angesehen.

Formale Bedingungen für Selbstbestimmung und Mitverantwortung im Jugendzentrum (vgl. Sturzenhecker; Strukturstandards, Seite 90 in diesem Leitfaden) sind, laut Informationen von den befragten Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern, gegeben. Vor allem wenn es sich um Information, Entscheidungsart und Reflexion handelt.

Die hier angeführten Good-Practice-Beispiele wollen neue Initiativen und Weiterentwicklungen anregen, Kontakt zu den Projektausführenden kann über den Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit und beteiligung.st gerne hergestellt werden.

Projektname	INDOOR SKATEN UND DIRT BIKEN in der Landesausstellungshalle in Knittelfeld
Jugendzentrum	zone4u, Referat Kinder, Jugend und Familie Stadtgemeinde Knittelfeld
Kurzbeschreibung	<p>Im Rahmen des Knittelfelder Jugendbeteiligungsmodells „Open Space“ im Jänner 2007 haben Jugendliche den Vorschlag gemacht, die Landesausstellungshalle im Winter für jugendliche Dirt Biker und Skater zu öffnen. Im Sommer 2007 wurde ein Gemeinderatsbeschluss zur Öffnung der Halle gefasst.</p> <p>Die Dirt Biker bauten zwei Sprünge und eine Anfahrtsrampe aus Erde. Dafür sind 6 Dreiaxser mit gesiebter, lehmiger Erde notwendig. Die Metallsäulen und die Mauer in der Halle wurden mit Schaumstoff und Strohhallen überzogen, um die notwendige Sicherheit zu garantieren. Couchen wurden in der Vorhalle aufgestellt, um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich zusammzusetzen. Eine mobile Heizung sorgt dort für Wärme. Zwei Jugendliche, die am Projekt beteiligt sind, erhalten einen Schlüssel für die Halle, um außerhalb der Öffnungszeiten Wartungsarbeiten durchführen zu können. Für die Skater werden mobile Skatergeräte aus dem Skaterpark Knittelfeld und Apfelberg angeliefert. Darüber hinaus bauten die Jugendlichen 2008 in Zusammenarbeit mit einem Experten selbst ein Skatergerät, das vom TÜV geprüft und genehmigt wurde. In Knittelfeld wurden Räume für Jugendliche geöffnet, in denen sie aktiv sein und Verantwortung übernehmen können.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche, die für sich und andere Jugendliche Aktionen ins Leben rufen, wurden unterstützt. • Dadurch wurde die Identifikation der Jugendlichen mit ihrer Stadt gesteigert, Vandalismus sowie Abwanderung konnten dadurch entgegengewirkt werden. • Jugendliche, die betreute Räume vorfinden und sich mit ihren Anliegen, Aktivitäten und Problemen ernst genommen fühlen, neigen weniger zu Gewalt und konsumieren weniger Drogen. • Somit sind Beteiligungsmodelle mit Jugendlichen auch immer Präventionsprojekte.

Projektname	OPEN SPACE
Jugendzentrum	zone4u, Referat Kinder, Jugend und Familie Stadtgemeinde Knittelfeld
Kurzbeschreibung	<p>Am 22. März 2011 öffneten sich die Türen des Kulturhauses für ca. 180 Jugendliche, die ihre Ideen und Vorschläge in Bezug auf die Stadt Knittelfeld kundtun konnten. Die Jugendlichen organisierten sich in verschiedenen Projektgruppen, die alle Anregungen und Wünsche auf Papier brachten und schließlich zu konkreten Vorschlägen weiterverarbeiteten. Im Anschluss wurden diese dann zusammen mit dem Bürgermeister auf ihre Umsetzbarkeit geprüft und an die zone4u zur weiteren Bearbeitung übergeben.</p> <p>Ein Ergebnis aus dem Open Space ist der Stadtjugendrat der Stadtgemeinde Knittelfeld. Ziel des FREI.Rats ist es, eine aktive Beteiligung der Jugendlichen sicherzustellen, sodass die verschiedenen Projektideen, die beim "Open Space 2011" genannt wurden, auch realisiert werden können. Junge Bürgerinnen und Bürger der Stadtgemeinde sollen hier zu Wort kommen, in einen aktiven Dialog mit Politikerinnen und Politiker treten und ihre Wünsche äußern. Sie können somit direkt an der Umsetzung verschiedener Projekte mitwirken. Zentral ist auch die Erfahrung, dass sich durch eigenes Engagement und Kooperation mit anderen sowie mit den zuständigen Politikerinnen und Politikern etwas in der Gemeinde verändern lässt.</p>

Projektname	PAVILLON IM GLEISDORFER STADTPARK
Jugendzentrum	[aus]ZEIT JUGENDhaus Gleisdorf
Kurzbeschreibung	<p>Aus der Betreuung der Jugendlichen (12–16 Jahre) im Gleisdorfer Stadtpark durch Streetwork Gleisdorf wurde der Wunsch nach einer Überdachung aufgegriffen. Ca. 10–15 Jugendliche arbeiteten in ca. 15 Projektmeetings in Zusammenarbeit mit der Stadtgemeinde Gleisdorf (Jugendreferentin, Baubüro/Architekten) zusammen. Von der Planungsphase des Pavillons (Pläne zeichnen), Finanzierungsvarianten, Vorstellen des Projekts im Gleisdorfer Gemeinderat mit Bitte um Finanzierung, "Geldschnorren" bei Gleisdorfer Firmen, erarbeiten von Regeln für die Benutzung des Pavillons, Bauverhandlungsfest mit Politik und AnrainerInnen im Park, errichten des Pavillons (teilweise durch Firmen, teilweise unter Mithilfe von Jugendlichen selbst) bis zu einem großen Eröffnungsfest des Pavillons vergingen 9 Monate. Unsere Aufgabe bestand in Begleitung des ganzen Prozesses (Projektmanagement, Begleitung und direkte Ansprechpersonen für die Jugendlichen, Herstellen der Kontakte und Dolmetsch zur Stadtgemeinde, Bindeglied zwischen Gemeinde und Jugendlichen, Vor und Nachbesprechung der Meetings).</p>

Projektname	HAUSVERSAMMLUNG(EN)
Jugendzentrum	ClickIn Jugendtreff Gratwein
Kurzbeschreibung	<p>Bei der Hausversammlung, die ca. alle 3–4 Monate an einem Nachmittag stattfindet, treffen sich ca. 5 bis 10 Jugendliche zwischen 12 und 16 Jahren bzw. die Stammgruppe im Jugendtreff und planen die Aktivitäten für die nächsten Wochen/Monate. Weiters werden ebenfalls Ideen besprochen, die die Jugendlichen gerne machen würden und was von den Ressourcen her möglich ist und was nicht geht. Ebenso wird über einen Vorschlag, der nicht möglich ist, diskutiert – warum ist es nicht möglich und was können die Jugendlichen trotzdem dafür tun?</p> <p>Diese Versammlungen sind bei den Jugendlichen sehr beliebt und haben sich im Jugendtreff etabliert. Von jedem Treffen gibt es ein Protokoll für alle zum Nachlesen.</p>

Projektname	SPEAKER'S CORNER
Jugendzentrum	Judenburg
Kurzbeschreibung	<p>Ziel dieses regelmäßigen Forums (jeweils am 1. Mittwoch im Monat), mit Jugendlichen zwischen 10 bis 20 Jahren aus Judenburg, ist die Erprobung von Partizipation im Rahmen der Einrichtung. Die Jugendlichen sollen ihre Interessen erkennen bzw. artikulieren und sich für Anliegen und Bedürfnisse einsetzen. Sie bringen Ideen betreffend Programm oder Strukturen und Regeln ein und sind eingeladen, bei der Umsetzung mitzuwirken.</p> <p>Es gelten drei Regeln, die immer sichtbar sind: Jede und jeder kann ihre bzw. seine Meinung frei äußern und alle haben das Recht, angehört zu werden! Es soll immer nur eine Person sprechen! Wertschätzender Umgang! In einem Brainstorming werden alle Vorschläge auf Flipchart festgehalten und in einer darauffolgenden Runde besprochen und beraten, welche umsetzbar sind und welche verworfen werden. In einer nächsten Runde haben die Jugendlichen die Möglichkeit, durch jeweils 3 zu vergebende Punkte, Prioritäten zu verleihen. Das Team ist bemüht, jeweils einen wichtigen Punkt aus diesem Forum relativ rasch umzusetzen, damit die Jugendlichen auch von der Sinnhaftigkeit und Nachhaltigkeit ihrer Mitsprache überzeugt sind. Es können aber zusätzlich auch größere und längerfristige Projekte daraus entstehen.</p>

Projektname	DAS TRAFHAUS
Jugendzentrum	Transformator - Jugendverein zur Jugendintegration Leibnitz
Kurzbeschreibung	<p>Der Verein Transformator bietet Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 16 und 30 Jahren mit eigenen Talenten, Ideen, Vorstellungen und Visionen einen freien Projektraum an. Das "Trafhaus" steht als Experimentier- und Arbeitsplatz allen zur Verfügung. Hier können Kontakte geknüpft, Bedürfnisse artikuliert, neue Projekte entwickelt, wie RivaReka, Naturtheater, Events und Workshops geplant und auch durchgeführt werden.</p> <p>Die Trafhauswerkstatt erlaubt es, Lebensräume zu schaffen und dabei einen ressourcenorientierten und kreativen Umgang mit einfachen Materialien, sowie Wertschätzung und Integration anderer Lebensformen.</p> <p>Restaurierungsprojekte am Trafhaus finden immer mit einer Expertin oder einem Experten und einigen Jugendlichen statt:</p> <p>2006 Entrümpelung, Dach-grobe Löcher, Böden-Löcher, Plumpsklo 2007 Parkplatz, Pergola, Küche, Vordach Werkstatt, Garten 2008 Strom, Kamin neu, Fliesen, Heizung Phase 1 2009 Heizung Phase 2, Dachstuhl und Dach Hauptgebäude 2010 Strom Werkstatt, Lattenzaun, Heizung fertig, Drainage</p> <p>Da der "Transformator" vorwiegend experimentell, mit einer prozessorientierten Perspektive arbeitet, werden Ziele nicht explizit vorgegeben. Evaluierungen finden im Rahmen eines mediativen Coachings laufend statt. Sogenannte "Projektziele" werden meist über Umwege mit vielen Hindernissen erreicht. So stellt sich die Frage meist nach dem "Wie" als nach dem "Was".</p>

Projektname	UMGESTALTUNG DES JUGENDCAFÉS UND DER VEREINSRÄUMLICHKEITEN
Jugendzentrum	Verein Zukunftswerk-Stadt – Jugendcafé AfterSchool Zeltweg
Kurzbeschreibung	<p>Die jugendlichen Besucherinnen und Besucher des Jugendcafés AfterSchool im Alter zwischen 10 und 18 Jahren traten im Jänner 2010 an die verantwortlichen Jugendarbeiterinnen und -arbeiter mit der Idee heran, das Jugendcafé und die angrenzenden Vereinsräumlichkeiten in einigen Bereichen entsprechend umzugestalten. Der Vorschlag wurde mit Begeisterung aufgenommen – eine Projektgruppe wurde gebildet. Nach der Erstellung eines grundlegenden Konzepts über den Verlauf und die geplanten Veränderungen konnte jede und jeder ihre bzw. seine Ideen und Vorschläge einbringen und aktiv am Projekt teilnehmen. Daraus resultierte eine tolle Schminkecke für die Mädchen, die mit einem Spiegel und einer Ablage für etwaige Kosmetika, entsprechend den Vorschlägen der Mädchen, gestaltet und künstlerisch umrahmt wurde. Mit der Hilfe von Sponsoren konnten eine Vielzahl an Kosmetika aufgetrieben und kostenlos zur Verfügung gestellt werden.</p> <p>Ein weiterer Meilenstein dieses Projektes war die Gestaltung der Wände im Jugendcafé. Auch hier tat sich einiges und die beteiligten Jugendlichen schufen mit der Hilfe eines Projektors verblüffende Kunstwerke auf den Wänden. Zusätzlich wurde auch das Büro des Vereins Zukunftswerk-Stadt Zeltweg entsprechend ihren Vorstellungen räumlich umgestaltet und mit einem Sichtschutz versehen.</p> <p>Aufgrund der unzähligen Vorschläge und Ideen der Jugendlichen wird dieses Projekt ständig weitergeführt. Initiiert wurde das Projekt hauptsächlich von den Mädchen. Die Jugendlichen waren sehr kreativ und künstlerisch sehr begabt, wodurch Ideen relativ rasch umgesetzt werden konnten.</p>

Projektname	JUGENDCAFÉ SEIERSBERG
Jugendzentrum	Jugendtreff "Szene" Seiersberg
Kurzbeschreibung	<p>Im Rahmen des organisierten Jugendcafés, welches seit Anfang 2010 regelmäßig mindestens alle 2 Wochen stattfindet, haben die Jugendlichen, im Alter zwischen 10 und 18 Jahren, die Möglichkeit Entscheidungen, welche die Szene Seiersberg betreffen, gemeinsam mit den Betreuerinnen/Betreuern zu diskutieren und zu fällen. Die Jugendlichen können mitentscheiden, ihre Meinungen äußern und Verbesserungsvorschläge/Ideen einbringen. Häufig ergeben sich daraus auch Projektideen, die auch längerfristig umgesetzt werden. Auch werden bevorstehende Einkäufe für den Jugendtreff abgestimmt.</p> <p>Projektziele sind Partizipation der Jugendlichen in den gesamten Ablauf des Jugendtreffs, Förderung von Selbstbestimmung und Einblick in demokratische Prozesse. Das Projektziel, die Partizipation der Jugendlichen in den gesamten Ablauf des Jugendtreffs zu erreichen, kann als vollständig erreicht bezeichnet werden. Ebenso die Förderung von Selbstbestimmung und den Einblick in demokratische Prozesse.</p> <p>Aus dem Jugendcafé hat sich ein Lerncafé entwickelt, d. h. hier können sich Jugendliche in entspannter Atmosphäre gegenseitig bei Lernfragen bzw. Aufgaben unterstützen oder Hilfe von den BetreuerInnen bekommen. Betreut wird das Projekt von SOFA Soziale Dienste GmbH und MitarbeiterInnen der Szene Seiersberg.</p>

Projektname	LEBENSWELTEN – SEIERSBERG ERZÄHLT
Jugendzentrum	Jugendtreff "Szene" Seiersberg
Kurzbeschreibung	<p>In zwei Workshops ab Mai 2010 wurden mit Jugendlichen aus dem Jugendtreff Seiersberg Fragen zu den Themen „Liebe, Suchtmittel, Freizeit Politik und Schule“ erarbeitet. Die interessantesten Fragen wurden zu einem Leitfaden für Interviews mit jungen und älteren Mitmenschen in der Gemeinde zusammengefasst und Jugendliche von Jugendlichen zu diesen Themengebieten mit Videokameras befragt. Dieselben Fragen wurden in weiterer Folge Besucherinnen und Besucher des Seniorenzentrums in Seiersberg gestellt. Die Ergebnisse wurden in einem Film zusammengefasst und im Rahmen einer Abendveranstaltung präsentiert. Bei dieser Veranstaltung haben junge und ältere Menschen gemeinsam für den festlichen Rahmen gesorgt.</p> <p>Ziele waren, die Schaffung von generationenübergreifenden Räumen, Verständnis für verschiedene Lebenswelten und Realitäten schaffen, Dokumentation und Konservierung von lokalen Geschichten und Erlebnissen und Kennenlernen von Interviewtechniken, Kennenlernen des Mediums Film zu Dokumentationszwecken, Kennenlernen von Videoschnittprogrammen sowie die Organisation einer Veranstaltung. Das Projekt sollte einerseits das Verständnis zwischen "Alt" und "Jung" fördern und auch anregend für ein neues Miteinander wirken. Gleichzeitig sollte es die Menschen ermuntern, die gewohnten Räume zu verlassen und eben auch in anderen Lebenswelten und Realitäten spazieren zu gehen, um so den eigenen Horizont zu erweitern.</p>

Projektname	LEBENSWELTEN – SEIERSBERG FÜR ALLE
Jugendzentrum	Jugendtreff "Szene" Seiersberg
Kurzbeschreibung	<p>Im Herbst 2009 wurde mit einer großen Umfrage unter allen 12–17jährigen Seiersbergerinnen und Seiersbergern ein umfangreiches Partizipationsprojekt mit dem Namen "Lebenswelten – Seiersberg für alle" ins Leben gerufen. Im Rahmen des Partizipationsprojektes "Lebenswelten - Bitte zu Tisch" hatten die Jugendlichen der Gemeinde Seiersberg die Möglichkeit, ihre Anliegen offen mit den VertreterInnen der Gemeinde zu diskutieren. Aus den Anliegen der Jugendlichen ergaben sich drei Interessensschwerpunkte: Beruf, Mobilität und Freizeit. Verschiedene Arbeitsgruppen zu den Themen "Beruf", "Verkehr und Mobilität" und "Sport- und Freizeitanlage", welche sich im Folgetreffen zu Diskussionsrunden und Arbeitskreisen zusammenfanden, wurden gebildet. Im Rahmen der Partizipationsbewegung konnte im Jänner 2010 eine 2tägige Berufsinformationsmesse mit über 1.200 Besucherinnen und Besucher durchgeführt, während der Sommerferien ein Bäderbus eingerichtet und die Planung einer Freisportanlage in Angriff genommen werden.</p> <p>An den laufenden Treffen zur Projektplanung waren rund 15–20 Jugendliche (Altersgruppe 10–20 Jahre) beteiligt, ebenso ca. 2–8 Erwachsene. Das Projektziel, den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, in Ihrer Gemeinde mitzureden und diese aktiv mitzugestalten, wurde zu 100 % erreicht. Zusätzlich zu den Ergebnissen aus der Jugend- und Elternumfrage konnten die Interessen der Jugend zum einen gut erfasst und zum anderen bereits gut berücksichtigt werden. Die Evaluierung erfolgte mittels Protokollführung, statistischer Auswertung der Fragebögen und Projektbeschreibungen. Eine umfangreiche Dokumentation begleitet den gesamten Projektverlauf.</p>

Projektname	DIE WERK-STADT (JUGENDZEITUNG DES VEREINS ZUKUNFTSWERK-STADT)
Jugendzentrum	Zukunftswerk-Stadt Zeltweg
Kurzbeschreibung	Mit der Realisierung der neuen Jugendzeitung, die mit einer Auflage von 4200 Stk. einmal jährlich erscheinen soll, wird die gesamte Zeltweger Bevölkerung erreicht, um diese für jugendrelevante Themen zu sensibilisieren und auf deren Relevanz aufmerksam zu machen. Im Zentrum des Projekts, welches im Juni 2010 startete, standen die freie Themenwahl (z.B. Facebook, Killerspiele, Rauchen) der Jugendautorinnen und -autoren im Alter zwischen 16 und 20 Jahren sowie die kritische Betrachtung dieser. Daraus resultierten sieben kritische Artikel zu Themenbereichen, welche den Autorinnen und Autoren am Herzen lagen und deren Sichtweise widerspiegeln. Die grafische Aufbereitung der Zeitung, die Aufgliederung der Inhalte und das Logo wurden von einem versierten Jugendlichen selbstständig konzipiert und mit entsprechenden Grafikprogrammen realisiert.

Projektname	JUZ GOES FACEBOOK
Jugendzentrum	Zukunftswerk-Stadt Zeltweg
Kurzbeschreibung	Das Ziel dieses Projekts, welches im September 2010 startete, ist die mediale Bedienung eines wachsenden Netzwerkes, um hauptsächlich die Jugend in und um Zeltweg zeitgerecht und rasch über Neuigkeiten, Veranstaltungen, Projekte usw. informieren zu können. Da einige soziale Netzwerke existieren, wurde zuerst über die Auswahl abgestimmt. Facebook wurde wegen seiner vielseitigen Möglichkeiten und der umfassenden Userzahl recht schnell als gemeinsamer Nenner in der Projektgruppe ausgewählt. Die Jugendlichen richteten für den Verein und das Jugendzentrum einen gemeinsamen Account ein und versorgen somit die Zeltweger Jugend mit News rund um das Jugendzentrum und den Verein. Dadurch sind die Jugendlichen ständig miteinander in Kontakt. Neben der schnellen Informationsweitergabe mittels Facebook soll die Betreuungsgruppe selbstständig wechseln und somit auch allen anderen interessierten Jugendlichen aktiv zur Verfügung stehen.

9. Literatur- und Infosammlung

9.1. Literatur

Alle hier angegebenen Bücher stehen in den Bibliotheken von beteiligung.st und dem Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit zur Ausleihe zur Verfügung. Literatursuche unter www.beteiligung.st und www.dv-jugend.at. Der Bestand an Büchern zum Thema Partizipation wird regelmäßig erweitert.

BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.)	
Titel	Die Kunst der Beteiligung Junge Menschen zum Engagement befähigen mit der „Technology of Participation“ (TOP®)
Erscheinungsjahr	2009
Das Praxishandbuch beschreibt die „Technology of Participation“ (ToP®), eine Methode für Beteiligungsprozesse. Diese Methode setzt sich zusammen aus der „Austauschmethode“, dem „Konsens-Workshop“ und der „Aktionsplanung“. Thematisiert wird die Rolle der Moderatorinnen und Moderatoren im Prozess und die wichtigsten Voraussetzungen für gelingende Beteiligung: Vorbereitung, Raumgestaltung, Zeitvorgabe, Regeln, gezielte Fragen, Zuhören, Visualisieren, Medien effektiv nutzen, Körpersprache, Objektivität, Gruppenkonflikte klären, Wertschätzung, Transparenz und Kreativität. Das Praxishandbuch stellt gutes Werkzeug für die konkrete Arbeit im Jugendzentrum zur Verfügung, praktisch sind die Kopiervorlagen und eine CD mit allen Praxismaterialien.	

BISCHOFF Ariane, SELLE Klaus, SINNING Heidi	
Titel	Informieren. Beteiligen. Kooperieren Kommunikation in Planungsprozessen. Eine Übersicht zu Formen, Verfahren und Methoden
Erscheinungsjahr	2005
Ein großer Teil von Planungs- und Entwicklungsaufgaben besteht in Kommunikations- und Vermittlungsarbeit, denn Beteiligte in Planungsprozessen sind oft auf sehr unterschiedlichem Wissenstand. Der Schwerpunkt in diesem Buch liegt bei Aufgaben der räumlichen Planung und Entwicklung (z.B. Stadtplanung, Dorferneuerung), viele Methoden und Techniken sind aber auch in anderen Feldern gut einsetzbar. Eingeteilt in 3 Abschnitte gibt das Buch Hinweise zu Auswahl und Einsatz der Methoden, einen Überblick über Formen der Kommunikation und stellt Methoden und Techniken für die Arbeit mit Gruppen zur Verfügung.	

DAUSCHER Ulrich	
Titel	Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt
Erscheinungsjahr	2005
<p>Die Moderationsmethode und die Zukunftswerkstatt sind zwei Methoden, Menschen in gemeinsamer und eigenständiger Arbeit zu unterstützen. Beide Ansätze werden voneinander abgegrenzt übersichtlich und detailliert dargestellt. Das Buch eignet sich für das Kennenlernen der Methoden, als auch für das Nachschlagen. Viele konkrete Tipps und Hinweise für die Moderation sind hilfreich für die praktische Planung von Beteiligungsprozessen. Beschrieben werden auch 4 Methoden für die Arbeit mit Großgruppen (z.B. Open Space).</p>	

DEINET Ulrich	
Titel	Sozialräumliche Jugendarbeit Methoden und Praxiskonzepte
Erscheinungsjahr	2005
<p>Mit Methoden der qualitativen Sozialraumanalyse sollen Kinder und Jugendliche in ihrem jeweiligen Sozialraum verstanden und so Anforderungen und Ziele für die Arbeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erfasst werden. Die vorgeschlagenen Methoden zur Bedarfserhebung sollen Kinder und Jugendliche vor allem aktiv an der Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendarbeit beteiligen. Ausführlich vorgestellt und beschrieben werden u.a.: subjektive Landkarten, Autofotografie, Fremdbilderkundung, strukturierte Stadtteilbegehung etc.</p>	

DEINET Ulrich, STURZENHECKER Benedikt	
Titel	Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit Methoden und Praxiskonzepte
Erscheinungsjahr	2005
<p>Das Handbuch bietet einen Gesamtüberblick über das weite Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und richtet sich an Praktikerinnen und Praktiker. In zahlreichen Beiträgen werden Erfahrungen aus der Praxis, Probleme, Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt und Argumente zur fachlichen und jugendpolitischen Sicherung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beschrieben.</p>	

DEUTSCHER BUNDEJUGENDRING (Hg.)	
Titel	Jugendbeteiligung leicht gemacht
Erscheinungsjahr	2009
<p>Dieses Handbuch richtet sich direkt an Jugendliche und bietet ihnen das Handwerkszeug für Mitbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe. Sehr konkret wird zusammengefasst, wie echte Jugendbeteiligung aussehen muss und wie Jugendliche selbst solche Prozesse anleiten und organisieren können. Angefangen von Warm-Up-Spielen bis zur kurzen Beschreibung von Zukunftswerkstatt und Fishbowl werden unterschiedlichste Methoden in leichter Sprache zusammengefasst.</p>	

FATKE Reinhard, SCHNEIDER Helmut	
Titel	Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland Daten, Fakten, Perspektiven
Erscheinungsjahr	2005
<p>Der kompakte Bericht zeigt die Realitäten der Mitsprachemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in Familie, Schule und Gemeinde auf und gibt einen Einblick in die Wünsche und Perspektiven junger Menschen in Deutschland. Als Voraussetzung für die Entwicklung von neuen Strategien wurde die Ist-Situation erfasst: Im Rahmen einer Studie wurden 42 Kommunen ausgewählt und Kinder und Jugendliche zu ihren Erfahrungen mit Partizipation befragt.</p>	

FÄNDERL Wolfgang (Hg.)	
Titel	Beteiligung übers reden hinaus Gemeinsinn-Werkstatt: Materialien zur Entwicklung von Netzwerken
Erscheinungsjahr	2005
<p>Dieser Leitfaden führt in das Beteiligungsverfahren „Gemeinsinn-Werkstatt“ ein. Ausgehend davon, dass Demokratie mehr ist als ein Abstimmungsprozess oder Mehrheitsentscheid, baut dieses Verfahren auf Beteiligung, Kooperation und Vernetzung auf. Die Idee ist, dass innovative Methoden und Moderationstechniken für eine nachhaltige Beteiligung allein nicht ausreichen, sondern der Blick auch auf das Geschehen davor und danach gerichtet werden muss. Die „Gemeinsinn-Werkstatt“ soll von brennenden Anliegen zu nachhaltigen Lösungen führen. Nützlich für die konkrete Arbeit sind z.B. 9 Beteiligungsschritte als Kurzsätze. Auf einer beiliegenden CD gibt es den „Gemeinsinn-Werkstatt-Baukasten“ mit methodischen Bausteinen für die praktische Arbeit.</p>	

HAFENEGGER Benno, JANSEN Mechthild M., NIEBLING Torsten (Hg.)	
Titel	Kinder- und Jugendpartizipation Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren
Erscheinungsjahr	2005
<p>In dem Sammelband beschäftigen sich 9 Beiträge mit den Fragen: Welche Gründe gibt es für Partizipation und welche Differenzierungen gibt es in den unterschiedlichen Anwendungsfeldern? Im ersten Teil werden theoretische Perspektiven aufgezeigt und eine Zwischenbilanz gezogen. Die Sicht von Partizipation von Akteurinnen und Akteuren wie z.B. Jugendarbeit, Politik und Verwaltung, Jugendlichen etc. wird im zweiten Teil thematisiert und Modellprojekte werden vorgestellt.</p>	

JONUSCHAT Helga, BARANEK Elke, BEHRENDT Maria, u.a. (Hg.)	
Titel	Partizipation und Nachhaltigkeit Vom Leitbild zur Umsetzung
Erscheinungsjahr	2007
<p>Ausgehend von dem Konzept der Nachhaltigkeit werden in diesem Tagungsbericht Beiträge zum Thema Partizipation und nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung gesammelt. Expertinnen und Experten aus den Bereichen Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung, Psychologie sowie Politik- und Erziehungswissenschaften beschäftigten sich in diesem Zusammenhang mit Machtstrukturen, geeigneten Verfahren und gesellschaftlichen Lernprozessen. Das Buch konzentriert sich auf theoretische Hinweise und Handlungsanleitungen, gibt wichtige Tipps für die Konzeptionsarbeit, gibt aber eher keine praktischen und methodischen Angaben.</p>	

KERSTING Norbert (Hg.)	
Titel	Politische Beteiligung Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation
Erscheinungsjahr	2008
Der Sammelband vereint Beiträge zu Instrumenten und Methoden politischer und gesellschaftlicher Diskussion (Kinder- und Jugendparlament, Webforum, Open Space, Zukunftskonferenz etc.) und stellt Kriterien für deren Evaluation vor. In den Beiträgen wird kurz das Verfahren vorgestellt und anhand eines Fallbeispiels beschrieben. Anschließend wird im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse das Instrument/die Methode evaluiert.	

KLAGES Helmut, KEPPLER Ralph, MASSER Kai	
Titel	Bürgerbeteiligung als Weg zur lebendigen Demokratie
Erscheinungsjahr	2009
In der Reihe mitarbeiten.skript 04 der Stiftung Mitarbeit ist dieses Heft zum Thema Bürgerbeteiligung erschienen. Die Autoren zeigen in übersichtlicher Weise die Problemfelder von Beteiligungsprozessen auf und geben Hinweise auf Lösungen, die alle Akteurinnen und Akteure im Prozess berücksichtigen.	

KNAUER Reingard, FRIEDRICH Bianca, HERRMANN Thomas, u.a.	
Titel	Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune
Erscheinungsjahr	2004
In dieser empirischen Untersuchung wird der Frage nachgegangen, welche Wirkung die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune hat. Im ersten Teil wird ein guter Überblick über das Thema Partizipation generell gegeben: Grade der Beteiligung, Formen, Handlungsfelder etc. mit einem Schwerpunkt auf kommunale Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Für die im 2. Teil beschriebene Untersuchung, wurden insgesamt 152 Projekte erfasst und 6 davon genau untersucht. Das Buch bietet einen Einblick in gut funktionierende Praxisbeispiele und gibt auch Hinweise für die Organisation von Beteiligungsprojekten in der Kommune. Außerdem liefern die Autorinnen und Autoren Argumente, warum Beteiligung wichtig ist und sehen Partizipation als Prozess, bei dem alle Seiten gewinnen können.	

KÖDELPETER Thomas, NITSCHKE Ulrich (Hg.)	
Titel	Jugend und politische Partizipation Annäherung aus der Perspektive der Politischen Bildung
Erscheinungsjahr	2009
In diesem Sammelband diskutieren Akteurinnen und Akteure der Jugendforschung und der Praxis Partizipationsprojekte von Jugendlichen in Deutschland, Österreich, Schweiz und Brasilien. Das Spektrum reicht von der Beteiligung am Bürgerhaushalt, generationsübergreifenden Projekten bis hin zur Partizipation an Planungsverfahren und Gemeindeentwicklung. Alle Beiträge sind im Rahmen der Internationalen Tagung „Jugendliche gestalten ihre Zukunft in der Gemeinde mit“ 2007 entstanden.	

KÜHBERGER Christoph, WINDISCHBAUER Elfriede (Hg.)	
Titel	Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel
Erscheinungsjahr	2009
<p>Das Thema politische Partizipation aus der Sicht der Schule bzw. des Faches Politische Bildung wird mit Theorie, Praxisbeispielen und Unterrichtsbeispielen aus österreichischer, schweizerischer und deutscher Perspektive bearbeitet. In den Beiträgen findet sich wissenswertes zu den Phasen der Entwicklung politischen Denkens und zum Kompetenzmodell des Schulfaches Politische Bildung. Der Sammelband bietet auch Unterrichtsbeispiele und Materialsammlungen, die an Schulen erprobt wurden.</p>	

MALEH Carole	
Titel	Open Space: Effektiv arbeiten mit großen Gruppen Ein Handbuch für Anwender, Entscheider und Berater
Erscheinungsjahr	2001
<p>Durch die Methode „Open Space“ kann mit dem Einverständnis und Engagement von vielen Leuten, schnell und effektiv etwas verändert werden. Die Veranstaltung steht unter einem Leitthema, zu dem die Teilnehmenden selbst die Initiative ergreifen und in Workshops die für sie interessantesten Aspekte behandeln. Das Buch beschreibt die Großgruppenmethode detailliert und gibt Hinweise für die Durchführung und Planung der Veranstaltung als auch wichtige Tipps aus der Praxis.</p>	

MOSER Sonja	
Titel	Beteiligt sein Partizipation aus der Sicht der Jugendlichen
Erscheinungsjahr	2010
<p>Die Studie liefert einen umfangreichen Überblick über Partizipation und legt dabei einen Schwerpunkt auf die Perspektive der Jugendlichen und macht sie zum entscheidenden Kriterium auf allen Ebenen. Die Autorin hat Jugendliche gefragt, was sie selbst unter Partizipation verstehen und welche Chancen sie sehen, sich gesellschaftlich zu beteiligen. Diese Ergebnisse sind eingebettet in theoretische Grundlagen zu Jugend, Partizipation, Offene Jugendarbeit etc.</p>	

MOSER Robert, SIEGHARTSLEITNER Karl, LICHTENWÖRTHER Hans	
Titel	Miteinander Bürger gewinnen Leitfaden für Bürgeraktivitäten und Projekte
Erscheinungsjahr	2008
<p>Ausgehend von ihren Erfahrungen von Beteiligungsprozessen in Gemeinden (Österreich und Deutschland) geben die Autoren einen Überblick über zahlreiche Initiativen und Projekte in Kommunen. Das Buch bezieht sich vor allem auf die nachhaltige Weiterentwicklung von Gemeinden und hinsichtlich Beteiligungsverfahren stark auf die Arbeit von Gemeindepolitik.</p>	

OLK Thomas, ROTH Roland	
Titel	Mehr Partizipation wagen Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen
Erscheinungsjahr	2007
Dieses Buch ist ein Beitrag zu der Initiative „mitWirkung!“ (Bertelsmann Stiftung, Deutschland) und hat die Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten für Jugendliche in Kommunen zum Ziel. Kinder- und Jugendbeteiligung findet statt, aber oft gibt es keine strukturelle Absicherung und eine geringe Nachhaltigkeit. Thematisiert werden die aktuellen politischen Zusammenhänge, denen sich Partizipation gegenüber sieht. Reformen in der Gesellschaft brauchen das Engagement aller, vor allem junge Generationen spielen dabei eine wichtige Rolle und nur eine Beteiligung aller Generationen kann darauf reagieren. Dem Buch liegt eine Handlungsempfehlung für Kommunen bei, diese liefert Argumente für Beteiligung und Qualitätskriterien.	

QUESEL Carsten, OSER Fritz (Hg.)	
Titel	Die Mühen der Freiheit Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen
Erscheinungsjahr	2006
Dieser in der Schweiz erschienene Sammelband vereint 10 Beiträge zum Überthema „Chancen und Grenzen der Partizipation“. Gespannt wird ein Bogen zwischen Forschung und pädagogischer Praxis, um der Banalisierung des Partizipationskonzeptes entgegen zu wirken (jede Gruppenaktivität wird zur Partizipation erhoben). Der Sammelband bietet auf wissenschaftlichem Niveau viele grundlegende Informationen zum Thema Partizipation und geht Klischees und Fehleinschätzungen auf den Grund. Beschrieben werden auch konkrete Praxisbeispiele aus der Schweiz, mit einem Schwerpunkt auf parlamentarischen Beteiligungsformen.	

RABENSTEIN Reinhold, REICHEL René	
Titel	Kreativ beraten Methoden und Strategien für kreative Beratungsarbeit
Erscheinungsjahr	2001
Beratung als Reflektieren und Suchen nach passenden Möglichkeiten spielt auch in Beteiligungsprozessen eine große Rolle. Diese Buch bietet eine kompakte Einführung in Beratungsformen und Beratungsprozesse mit vielen Methoden und Strategien für die konkrete Umsetzung, z.B.: Rollenklärung in Teams, Feedback, Konflikte-Lösungen etc.	

RABENSTEIN Reinhold, REICHEL René, THANHOFFER Michael	
Titel	Das Methoden-Set 1-5 1. Anfängen; 2. Themenbearbeiten; 3. Gruppen erleben; 4. Reflektieren; 5. Konflikte
Erscheinungsjahr	2009
Fünf Bücher zum Vorbereiten und Gestalten von Lernsituationen oder Arbeitsphasen in kleinen und großen Gruppen. Sehr umfangreiche Sammlung von Methoden und Techniken, mit grundlegenden Informationen zum Hauptthema (z.B. Konflikt), Situationsbeschreibungen, Strategien und Materialien.	

STANGE Waldemar (Hg.)	
Titel	Beteiligungsbausteine Band 1-8
Erscheinungsjahr	2008
<p>Im Rahmen des Projektes „Beteiligungskiste“ (Bundesministerium Jugend, Deutschland) entstand eine Reihe von Beiträgen, die in der Reihe „Beteiligungsbausteine“ vom Deutschen Kinderhilfswerk herausgegeben wurden. Diese Reihe setzt sich aus vier Teilen zusammen: Grundlagen der Partizipation; Strategien; Aktionsfelder der Beteiligung; Methoden der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diese 4 Themenbereiche werden in insgesamt 8 Bänden theoretisch und praktisch bearbeitet. Die sehr umfangreiche Sammlung bietet einen detaillierten Überblick über Partizipation als Schlüsselthema der gesellschaftlichen Entwicklung des 21. Jahrhunderts.</p>	

STANGE Waldemar, MEINHOLD-HENSCHEL Sigrid, SCHACK Stephan	
Titel	Mitwirkung (er)leben Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen
Erscheinungsjahr	2008
<p>Das übersichtliche Handbuch ist in 3 Teile gegliedert: Im 1. Teil werden theoretische Aspekte von Partizipationsprojekten beleuchtet, im 2. Teil wird die Praxis thematisiert und Grundlagen des Projektmanagements, Moderierens und Präsentierens aufgezeigt. Im 3. Teil wird eine Vielzahl an Methoden vorgestellt. Auf der beiliegenden CD gibt es zu jeder Methode eine ausführliche Anleitung mit einem Überblick, eine Anleitung zur Moderation und weitere praktische Hinweise und Arbeitsblätter, Fragebögen und andere Hilfsmittel für die Praxis.</p>	

STIFTUNG MITARBEIT (Hg.)	
Titel	Im Fokus: Demokratie und Beteiligung
Erscheinungsjahr	2009
<p>Das Heft versammelt in dem Newsletter „Wegweiser Bürgergesellschaft“ 16 Beiträge von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren zum Thema Demokratie und Beteiligung. Spannend zum Beispiel der Artikel von Helmut Klages: „Im Spannungsfeld zwischen Spielwiese und Machtabgabe- BürgerInnenbeteiligung zwischen Anspruch und Wirklichkeit“. Partizipation wird als Schlüssel zu Bildung und Demokratie gesehen, interessante Umfrageergebnisse zeigen auf, wo Jugendliche das Gefühl haben mitbestimmen zu können. Das Heft bietet viele Begründungen und Plädoyers für mehr Partizipation.</p>	

ULRICH Susanne	
Titel	Achtung (+) Toleranz Wege demokratischer Konfliktregelung
Erscheinungsjahr	2006
<p>Das praxisorientierte Handbuch zu Demokratie- und Toleranzerziehung stellt eine Menge an Methoden für das prozesshafte Lernen in der Gruppe zur Verfügung. Konzipiert als Trainingsprogramm sammelt das Buch Methoden angefangen vom Seminarbeginn bis zum Seminarabschluss. Jeder Trainingsschritt wird in einer Einführung erklärt und die Voraussetzungen, Erwartungen und Übungsinhalte erläutert. Pro Seminarabschnitt werden zumindest 5 Übungen angeboten, im Kapitel Zusatzübungen finden sich vertiefende Materialien. Auf einer beiliegenden CD gibt es alle Arbeitsmaterialien gesammelt zum Ausdrucken.</p>	

VEREIN WIENER JUGENDZENTREN (Hg.)	
Titel	Partizipation Zur Theorie und Praxis politischer Bildung in der Jugendarbeit
Erscheinungsjahr	2008
Dieser Band sammelt theoretische Beiträge zum Thema politische Bildung und Praxisbeispiele aus den Wiener Jugendzentren. Die Formen von politischer Bildung in der Jugendarbeit und die sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen, auf die Jugendliche heute treffen, werden ebenso thematisiert wie die Rahmenbedingungen einer geeigneten Praxis politischer Bildung. Im Anschluss werden Projekte aus der Praxis vorgestellt und detailliert beschrieben.	

WIDMAIER Benedikt, NONNENMACHER Frank (Hg.)	
Titel	Partizipation als Bildungsziel Politische Aktion in der politischen Bildung
Erscheinungsjahr	2011
Im Sammelband wird der Frage nachgegangen, wie für die kontrovers diskutierte Beziehung zwischen Bildung und politischer Aktion in der politischen Bildung eine zeitgemäße pädagogische Praxis gefunden werden kann. Partizipationsmöglichkeiten werden von den Autorinnen und Autoren als grundlegende Voraussetzung für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse gesehen und geben damit dem Begriff eine größere Dimension und Wirkungsbreite.	

9.2. Links

Die angeführten Webseiten sind eine fragmentarische Sammlung zum Thema Kinder- und Jugendbeteiligung, sollen eine Anregung sein und stellen keine vollständige Auflistung dar.

www.beteiligung.st
www.beteiligung.st/jugend
www.mitmischen.steiermark.at
www.dv-jugend.at
www.boja.at
www.fachstellennetzwerk.at

www.jugendbeteiligung.cc
www.partizipation.at
www.politik-lernen.at

www.bpb.de
www.jugendmitwirkung.ch
www.demokratiezentrum.org
www.polipedia.at
www.politik-lexikon.at
www.du-machst.de
www.kinderpolitik.de
www.beteiligt-kinder.de
www.hanisauland.de
www.bertelsmann-stifung.de

9.3. Rechtliche Grundlagen

UN-Kinderrechtskonvention

Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes ist ein internationales Vertragswerk. In 54 Artikeln werden grundlegende Menschenrechte festgelegt, die für alle Kinder (Personen unter 18 Jahren) auf der ganzen Welt gelten sollen. Die UN-Kinderrechtskonvention vollständig nachzulesen unter: www.bmsg.gv.at

EU-Weißbuch

Das Weißbuch „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ wurde gemeinsam mit Jugendlichen aus ganz Europa verfasst und stellt eine Ausgangsbasis für die Jugendpolitik in den einzelnen EU-Mitgliedstaaten dar. Als PDF zum Download auf www.jugendinaktion.at

Nationaler Aktionsplan

2004 hat die Österreichische Bundesregierung einen Nationalen Aktionsplan für die Rechte von Kindern und Jugendlichen verabschiedet. Als PDF zum Download auf www.beteiligung.st

Steirisches Volksrechtengesetz

Im Steirischen Volksrechtengesetz ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Gemeinden festgelegt. Suche Volksrechtengesetz auf: www.ris.bka.gv.at

Steiermärkisches Jugendförderungsgesetz

Das Land Steiermark hat im Jugendförderungsgesetz gemäß der UN-Kinderrechtskonvention und dem EU-Weißbuch die Ziele und Grundlagen von Jugendförderung festgelegt. Nachzulesen auf www.ris.bka.gv.at/lr-steiermark

Steiermärkisches Jugendschutzgesetz

Im Steiermärkischen Jugendschutzgesetz werden nicht nur die Rechte und Pflichten von jungen Menschen angeführt, es bestimmt auch die Verantwortlichkeit von Eltern und Erziehungsberechtigten sowie von UnternehmerInnen und VeranstalterInnen. Vollständig zu finden auf <http://jugendreferat.steiermark.at>

9.4. Fortbildungen

Der Verein beteiligung.st bietet regelmäßig in Zusammenarbeit mit dem Landesjugendreferat Steiermark und dem Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit Fortbildungen zum Thema Kinder- und Jugendbeteiligung an. Kenntnisse, Methoden und Praxisbeispiele werden in Seminaren und Workshops, Symposien und Vernetzungstreffen vermittelt und ermöglicht.

Gerne informieren wir Sie regelmäßig über unsere Fortbildungs- und Vernetzungsangebote per E-Mail. Bitte schicken Sie eine Anfrage an office@beteiligung.st

Alle Angebote und aktuelle Informationen zu unserer Arbeit finden Sie auf www.beteiligung.st und www.dv-jugend.at.



MITTEILEN

NIMM TEIL

ANTEIL HABEN

MITGESTALTEN
STATT
BLIND GEHORCHEN

be**TEIL**igung
Jugendhomepage

www.beteiligung.st



10

Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker

Partizipation im Jugendalter

Erschienen in: Hafeneger, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen. Verlag Barbara Budrich (<http://www.budrich-verlag.de>), Opladen, S. 63 – 94

Der allgemeine Anspruch auf Partizipation von Jugendlichen bezieht sich im Prinzip auf alle Lebensfelder von Jugendlichen: also Familie, Ausbildung/Schule, Beruf, Freizeit und Konsummarkt, Jugendhilfe, Politik, Vereine, etc. Bisher hat sich die Konzipierung von Jugend-Partizipation allerdings besonders auf die Felder Pädagogik (insbesondere Schule und Jugendhilfe) und Politik (insbesondere die Kommunalpolitik) bezogen. Diese Felder stellen auch den Hintergrund der Argumentation dieses Textes dar, obschon der allgemeine Partizipationsanspruch von Jugendlichen damit nicht aufgegeben oder reduziert wird.

Im Folgenden wird aus einer Analyse von Begründungsmustern (auch jugendlicher) Partizipation ein Partizipationsbegriff abgeleitet, der Jugendliche als Subjekte von Partizipation versteht. Im Anschluss werden Voraussetzungen der Eröffnung und Umsetzung von jugendlicher Partizipation geklärt. Danach werden basale Qualitätsstandards vorgeschlagen, die auch und gerade für jugendliche Partizipation gelten und schließlich die Partizipationswege und Chancen für Jugendliche in verschiedenen Lebensfeldern exemplarisch aufgeschlüsselt.

10.1. Begründungsmuster für jugendliche Partizipation

Warum sollen Jugendliche an demokratischen Entscheidungsprozessen in Staat und Gesellschaft partizipieren? Man kann drei grundsätzliche Begründungsmuster erkennen: ein politisches Muster, das Partizipation vor dem Hintergrund politischer Handlungsfelder konzipiert, ein dienstleistungstheoretisches Muster, das Partizipation in sozialen („people processing“) Organisationen (hier besonders im Blick auf Soziale Arbeit und Jugendhilfe) begründet und schließlich ein pädagogisches Muster, das Partizipation als Thema von Lernen, Erziehung und Bildung modelliert. Aus konzeptioneller Perspektive werden die verschiedenen Begründungsmuster und Zielsetzungen zu jugendlicher Partizipation gelegentlich alle drei nebeneinander verwendet. Dies weist darauf hin, dass Partizipation besonders in Politik und Pädagogik relativ unklar konzipiert wird und eher in modischen Floskeln, denn in theoretisch vertieften Begründungen vorgebracht wird.

Als Beispiel für aktuelle Begründungen aus dem politischen Raum kann die Auswertung der Befragung aller Mitgliedsländer der Europäischen Union zur Partizipation von Jugendlichen herangezogen werden (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003): „Für die befragten Länder ist es wichtig, die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen zu kennen, um die politischen Inhalte darauf abstimmen zu können. Wenn die Jugendlichen in die vorbereitenden Überlegungen sowie in die Ausarbeitung und – noch besser – in die Umsetzung der politischen Maßnahmen, einschließlich der präventiven, mit einbezogen werden, so verbessert dies die Methoden der Entscheidungsfindung. Partizipation hat eine positive Auswirkung auf die Entscheidungsfindungsprozesse. (...) Ein weiterer wichtiger Effekt der Partizipation (...) ist der damit einhergehende Erwerb und Ausbau von Fähigkeiten, die den Jugendlichen in ihrem beruflichen und sozialen Leben von Nutzen sind, aber auch positive Auswirkungen auf die gesamte Gesellschaft haben, indem sie zur ‚Bildung intelligenter Staatsbürgerschaften‘ beitragen“ (a.a.O. S. 8) „Partizipation ist

erlernbar, die Erziehung zur Partizipation muss verstärkt werden. Das bedeutet, dass die Partizipation der Jugendlichen gefördert werden muss, um ihren Bedürfnissen, Interessen und Ideen besser Rechnung tragen zu können. Der Mehrheit der Mitgliedstaaten zufolge trägt eine derartige verstärkte Berücksichtigung zum reibungslosen Funktionieren unserer Gesellschaften bei und führt zu einer Weiterentwicklung der Politik. In diesem Sinne ist die Partizipation der Jugendlichen Voraussetzung für ein besseres Regieren.“ (a.a.O. S. 15)

Jugendliche sind hier nicht Subjekte demokratischer Entscheidungen, sie sollen lediglich ihre Bedürfnisse und Interessen vortragen, weil auf dieser Grundlage andere besser für sie entscheiden können. Partizipation wird als lehrreich für andere Lebensfelder verstanden, nicht aber für das Politik machen. Sie wird als Teil einer allgemeinen pädagogischen Strategie der Staaten gegenüber ihren Bürgern konzipiert: es geht darum „intelligente Staatsbürgerschaften“ herzustellen. Trotz der zu fördernden Intelligenz dieser Bürger, werden diese aber nicht als Träger von Rechten und als Subjekte des Staates entworfen, sondern sie sollen reibungslos und besser regiert werden. Partizipation wird hier für gutes Regieren funktionalisiert. Jugendliche sind Objekte eines wohlmeinenden Staates, der gerne besser auf ihre Bedürfnisse und Interessen eingehen, aber auf keinen Fall die Macht teilen will. Im Gegenteil: der Staat will sich die Bürger erziehen, die er braucht. Dieses Muster ist paternalistisch: Partizipation bleibt eine Gnade, die wohlmeinende Regierende ihren Bürgern gewähren, weil sie durchaus die Wünsche und Interessen der Untergebenen aufgreifen wollen. Solche Partizipation, die die Bürger befriedet, statt emanzipiert nennt Gronemeyer (1973) „apathische Partizipation“: „Partizipation wirkt konflikthemmend durch Integration in den Horizont gegebener institutioneller Möglichkeiten. Ihrer kritischen Inhalte beraubt, degeneriert Partizipation so zu einer besonders subtilen Form politischer Apathie (als widerspruchslöse Fügung in institutionelle Gegebenheiten)“ (a.a.O. S. 28, vgl. dazu auch Griese 2003).

Dieses Begründungsmuster existiert von der Ebene der Europäischen Union bis zur lokalen Politik. Eine

Untersuchung über Jugendgemeinderäte in Baden Württemberg (Hermann 1996) fand heraus, dass Politik und Verwaltung mit Partizipation folgende Ziele verfolgen: 1. Jugendliche für Mitarbeit in Organisationen und Parteien gewinnen, 2. negative Einstellungen abbauen und 3. Grundlage schaffen für eine optimierte kommunale Politik. Anders gesagt: Durch Partizipation sollen Jugendliche bei herkömmlicher Politik mitmachen, weniger modern und besser regiert werden. Hier wird Scheinmitbestimmung angeboten, keine demokratischen Rechte eingestanden. Die Funktion von Partizipation scheint hier in einer neuen Legitimation für (Kommunal-) Politik zu liegen. Das ist symbolische Politik (Sarcinelli): Nicht die politische Praxis wird verändert, sondern sie wird nur anders, legitimationswirksam verbrämt. Nicht die Ursache von Politikverdrossenheit in schlechter Politik sondern das Gefühl der Verdrossenheit bei den jugendlichen Kritikern soll geändert werden. Die Jugendlichen erkennen allerdings solche Strategien und berichten von mangelnder Anerkennung durch die Erwachsenen (vgl. Burdewick 2003).

Diese politischen Begründungen stammen von den tatsächlichen Machthabern in Parlamenten und Verwaltungen (übrigens keine neue Position: Schumpecker vertrat bereits 1950, dass die Bürger mit der Wahl das Politik machen an die Gewählten abgeben müssten). Solchen Positionen realer Machthaber stehen durchaus andere politische und zwar demokratietheoretische Begründungsmuster entgegen, die darin übereinstimmen, „dass Partizipation nicht nur Instrument ist, sondern einen Eigenwert besitzt und die Maximierung von Partizipation folglich als genuines Ziel demokratischer Gesellschaften anzusehen ist“ (Schnurr 1991, S. 1331). Weil Partizipation als ein Recht aller konzipiert wird, kann sie als Modus politischer und sozialer Integration wirken. Repräsentativdemokratie soll ersetzt werden durch Beteiligung möglichst vieler. Dabei sollen Fähigkeiten der Konfliktaustragung und gemeinsamen Entscheidung erweitert werden. (vgl. zu dieser radikaldemokratischen Position besonders Barber 1994/1984). Auch hier kann pädagogisches Denken entdeckt werden: die Bürger lernen besser Demokratie zu realisieren, wenn sie ihnen Rechte tatsächlicher Mitbestimmungs-

macht eröffnen. Sie werden allerdings nicht funktionalisiert, sondern sind Subjekte des gemeinsamen Entscheidungsprozesses.

Die allerdings nicht spezifisch auf Jugendliche bezogenen Partizipationsbegründungen von Dienstleistungstheorien fasst Schnurr (2001, S.1334) zusammen: „Nutzerpartizipation“ diene generell dem Ziel einer Optimierung der Abstimmung von Nachfrage und Angebot, wenn und insofern Situationen und Strukturen geschaffen werden, in denen die Nutzerseite ihre (Wandlungen unterworfenen) Interessens-, Bedarfs- und Bedürfnislagen artikuliert und die Angebotsseite erstens adäquate – bzw. „responsive“ (Windhoff-Héritier 1987) – Leistungstypen und Leistungszuschnitte bereitstellt und zweitens diese im Prozess ihrer Erbringung auf die je individuellen und situativen Erfordernisse und Interessenlagen abstimmt. Diese Theorien haben einen aktiven Begriff vom „Klienten“, sie gehen von einer unumgänglichen Ko-Produktion zwischen Klienten und Dienstleister aus: nur gemeinsam mit dem Klienten und in dessen Interesse kann der Dienstleister erfolgreich arbeiten. Obschon es ohne die Mitwirkung des Klienten nicht geht, ist Partizipation hier kein Wert an sich, und gerät so in Gefahr für eine effektivere/effizientere Erbringung von Dienstleistungen funktionalisiert zu werden. Der Klient soll sich partizipativ einbringen, aber wie weit seine Bestimmungsmacht reicht, bleibt unklar. Der Dienstleister/Professionelle bleibt das Subjekt und organisiert seine Respons auf den Klient. Von dessen Rechten ist meistens nicht die Rede. Schaarschuch (1998) hingegen entwirft einen Dienstleistungsansatz, in dem der Klient als Produzent seiner Selbst – also als Subjekt – verstanden wird und Professionelle seiner Selbst-Reproduktion zu assistieren haben.

Pädagogische Partizipationsbegründungen teilen das klassische pädagogische Dilemma, einerseits das jugendliche Gegenüber als zu erziehendes, defizitäres Mängelwesen zu sehen, andererseits aber seine Mündigkeit erreichen zu wollen. So wird einerseits davon ausgegangen, dass Jugendliche die Fähigkeiten einer demokratischen Teilhabe erst noch erlernen müssen (obwohl die Kompetenzen vieler Erwachsener dazu auch nicht weit reichen!), andererseits

erkennt man, dass man den angestrebten selbstbestimmten Subjektstatus nicht unter den Bedingungen von Fremdbestimmung erreichen kann (vgl. Lüders 2004). Konzepte des pädagogischen Taktes (seit Herbart und Schleiermacher), die mit diesem Paradox umgehen, suchen einen Weg in der kontrafaktischen Unterstellung von Mündigkeit. Obwohl Jugendliche häufig entwicklungsbedingt nicht die Kompetenzen voller Mündigkeit und somit auch Partizipationsfähigkeit erlangt haben, unterstellt man ihnen – gelegentlich gegen die Fakten, also kontrafaktisch – doch einen Subjektstatus, den man ermöglichen will. Man fordert die Mündigkeit der Jugendlichen heraus, in denen man ihnen Gelegenheit bietet, selbstbestimmt zu handeln und gleichberechtigt mit zu entscheiden. Die neuere deutsche Forschung zur „Demokratischen Gemeinschaft“ (vgl. z. B. Sutter/Bader/Weyers 1998; Sutter 2003) zeigt an empirischen Forschungen (ausgerechnet am Extrembeispiel demokratischer Gemeinschaften im Jugendstrafvollzug), dass eine solche Eröffnung demokratischer Partizipation in der Lage ist Entwicklung herauszufordern, eben ohne sie pädagogisch vorzubestimmen. Denn es sind nicht etwa pädagogisch eingebrachte und geforderte Wertorientierungen, die solche Entwicklungspotentiale freisetzen, sondern: „eben jene institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen, die (1.) wie vorläufig auch immer, die verbalen Auseinandersetzungen um Fragen und Konflikte des alltäglichen Zusammenlebens fördern, hierbei (2.) auch latente Konflikte und Widersprüche öffentlich werden lassen und (3.) demokratische Verfahrensprinzipien zur Problemlösung und Konfliktbewältigung strukturelle begünstigen.“ (Sutter 2003, S. 388). Das hieße Jugendliche zu berechtigen eigene Themen einzubringen, nichts auszuschließen und über alles gemeinsam in demokratischen Verfahren zu entscheiden. Solche Partizipation thematisiert Jugendliche als potentielle Subjekte, statt sie von vorneherein von einer Defizitunterstellung ausgehend als erziehungsbedürftige Objekte zu behandeln. Demokratie wird zugemutet (vgl. Sturzenhecker 1993). Die für sie nötigen Kompetenzen entstehen, wenn Partizipation als Strukturprinzip des gemeinsamen Handelns erfahrbar wird. Demokratie lernt man durch die Praxis demokratisches Handelns. Dies muss aber als Recht den Subjektstatus begrün-

den. Nur so wird Partizipation echt und ernst und ist nicht abhängig von der Gnade der PädagogInnen. In diesem Bewusstsein haben die Reformpädagogen wie Korczak, Makarenko, Bernfeld und Neill Kinder-Republiken gegründet. In ihnen sind die Kinder und Jugendlichen Bürger mit Rechten und nicht Zöglinge (vgl. Kamp 1995; Knauer 1998).

De facto muss man immer wieder von noch mangelnden Kompetenzen Jugendlicher ausgehen, aber dieses führt nicht dazu, den Anspruch auf den Subjektstatus einzugrenzen. Pädagogisch muss man Sorge tragen, dass die Zumutungen Herausforderungs- und nicht Überforderungscharakter haben. Hildenbrand (2005, S. 7) bestimmt Zumutbarkeit „als das Herausfinden des richtigen Maßes zwischen Unterforderung und Überforderung im Sinne eines Auslotens von Möglichkeitsspielräumen.“ Anders formuliert: es müssen „Zonen nächster Entwicklung“ (Wygotski) eröffnet werden, nicht übernächster. Jedoch auch wenn die Zumutungen nicht bewältigt werden, ist dies ein Lernanlass auf dem Weg zu mehr mitverantwortlicher Selbstbestimmung.

Vergleicht man die aufgezeigten Konzipierungen von Partizipation lässt sich ein Kontinuum entwerfen, das von Mitsprache über Mitwirkung und Mitbestimmung bis zur mitverantwortlichen Selbstbestimmung reicht. Die Partizipations-Begründungsmuster aktueller Politik bleiben häufig bei Mitsprache stehen, demokratiethoretische Positionen entwerfen ein mitbestimmendes Subjekt auf dem Weg zu gemeinsamer Selbstbestimmung. Dienstleistungsansätze begründen Mitwirkung und beleiben schwammig in Richtung Selbstbestimmung. Pädagogische Partizipationstheorien müssen angesichts des noch nicht vollen Mündigkeitsstatus von Jugendlichen das gesamte Spektrum nutzen, aber dabei muss gezeigt werden, dass jeweils die nächst „höhere“ Stufe herausfordert wird.

An den polaren Enden des Kontinuums kann man zwei normative Grundmuster konstruieren: einmal ein solches, das Jugendliche eher als Objekte von Partizipation thematisiert (polemisch gesagt ihnen Partizipation paternalistisch als „Gnade“ gewähren) und zum

anderen ein Muster, das Jugendliche als mündigkeitsfähige Subjekte von demokratischen Entscheidungen versteht und Partizipation als Recht bestimmt.

10.2. Partizipationsbegriff

Im Anschluss an diese Begründungen wird im Folgenden ein spezifischer Partizipationsbegriff unterlegt. Partizipation wird hier verstanden als das Recht auf freie, gleichberechtigte und öffentliche Teilhabe der BürgerInnen, an gemeinsamen Diskussions- und Entscheidungsprozessen in Gesellschaft, Staat und Institutionen, in institutionalisierter oder offener Form. Partizipation ist aktive Praxis von Demokratie durch die Subjekte. Partizipation wird nicht gewährt, sondern sie ist ein Recht der Gesellschaftsmitglieder. Partizipation für Jugendliche meint dann, dass auch sie das Recht und die Fähigkeit zur Teilhabe am demokratischen Prozess haben, und zwar in allen sie betreffenden gesellschaftlichen Feldern und Fragen. Jugendliche sind (ebenso wie Kinder) Träger der im Grundgesetz gewährten Rechte. Sie sind Bürger dieses Staates und ihnen stehen wie allen Grund- und Beteiligungsrechte zu. Trotz der allgemeinen grundgesetzlichen Bürgerrechte fehlen gesetzliche Regelungen, die die Beteiligungsrechte von (Kindern und) Jugendlichen differenzieren und sichern. Bisherige Regelungen verbleiben eher bei Mitsprache- und Mitwirkungsrechten und geben den Jugendlichen keine (Mit-)Entscheidungsmacht.

Mit dieser normativen Begriffsbestimmung wird an eine Tradition emanzipatorischer Partizipation (und Pädagogik) angeschlossen (vgl. Griese 2003), die auf Selbstbestimmung der Subjekte/Bürger in einem mitverantwortlichen gesellschaftlichen Konflikt- und Aushandlungsprozess zielt. Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung reichen aus dieser Perspektive nicht aus: erst mitverantwortliche Selbstbestimmung erfüllt die Ansprüche solcher Partizipation. Pädagogisch geht es damit um eine Bereitstellung von Freiräumen der mitverantwortlichen Selbstbestimmung, die als Recht verstanden und einforderbar ist. Partizipation muss so gestaltet werden, dass sie ein Mehr

an Mit- und Selbstbestimmung der Jugendlichen herausfordert und auch ihre Fehler, mangelnden Kompetenzen, Rückschritte als Aspekte des Lernprozesses zu mehr Demokratie versteht.

Man kann davon ausgehen, dass dieser konzeptionelle pädagogische Anspruch kaum eingelöst ist. Allerdings werden durch seine konzeptionelle Radikalität dennoch alle „kleinen“ Anstrengungen, die diesen Anspruch noch nicht erfüllen, aber im Blick auf dieses Fernziel agieren, nicht sinnlos. Nicht erst das leuchtende Ziel „Selbstbestimmung“ gilt, sondern alle Zwischenstufen auf dem Weg dahin, wenn sie angemessen an Entwicklungsstand und Kompetenzen der Jugendlichen eine Weiterentwicklung zumuten. Im Sinne emanzipatorischer Partizipation gilt es sich für eine Ausweitung der Beteiligungsrechte von Jugendlichen einzusetzen. Dabei sind auch die kleinsten Versuche nützlich.

10.3. Voraussetzungen für Partizipation von Jugendlichen

Auch wenn Partizipation als demokratisches Recht vorbehaltlos gewährt werden muss, basiert sie doch auf bestimmten Voraussetzungen, die berücksichtigt werden müssen: materielle Sicherung, entwicklungsbedingte Voraussetzungen, Motivation sowie dem Verhältnis zwischen Gleichheit und Differenz.

Voraussetzung materielle Sicherung

Demokratische Beteiligung der Bürger wird im modernen Sozialstaat gewährleistet durch: zivile Schutzrechte des Individuums, Politische Entscheidungsrechte (Beteiligung) und Soziale Bürgerrechte (soziale Sicherung). Diese Dreieit, die in sozialen Kämpfen durchgesetzt wurde, beruht auf der Erkenntnis, dass nur wer materiell gesichert ist Chancen der Entwicklung von Individualität und demokratischer Beteiligung hat. Angesichts der Erkenntnisse über

verschärfte Armut bei Kindern und Jugendlichen, Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit bei gleichzeitiger Kürzung von Leistungen sozialer Sicherung und Jugendhilfestrukturen wird deutlich, dass die materielle Basis für Beteiligungschancen von Jugendlichen mehr und mehr entzogen wird. So werden Voraussetzungen demokratischer Beteiligung genommen, ebenso wie Leistungsfähigkeit potentieller Unterstützungsorgane z. B. der Jugendhilfe. Soll demokratische Teilhabe für Jugendliche möglich bleiben oder erweitert werden, muss ihre materielle Grundsicherheit gewährleistet werden, ebenso wie die Existenz ihrer professionellen Unterstützungssysteme. Diese Forderung wird umso dringlicher angesichts der weiterhin skandalösen Erkenntnis, dass soziale Herkunft in Deutschland die Bildungschancen bedingt (vgl. dazu zuletzt PISA Studien), und das niedrige Bildungsqualifikationen objektive Chancen wie subjektiven Willen zur politischen Beteiligung minimieren (s.u.).

Entwicklungsbedingte Voraussetzungen oder: Können Jugendliche partizipieren?

Die Fähigkeit zur Beteiligung an demokratischen Entscheidungen ist mitgeprägt durch die unterschiedlichen Kompetenzen, die mit dem Lebensalter und psychosozialen Entwicklungsstand verbunden sind. Die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie zeigen, dass Jugendliche im Allgemeinen über die kognitiven Kompetenzen zur Selbst- und Mitbestimmung verfügen (vgl. Oerter 1997). Piaget (1973) kann zeigen, dass Kinder ab dem 11. Lebensjahr in der „formal-operationalen Phase“ von konkreten Einzelfällen abstrahieren und zu allgemeinen Urteilen gelangen können. Kohlbergs Studien stellen fest, dass Kinder ab zehn Jahren eine konventionelle Moralvorstellung ausbilden, mit der sie allgemeine gesellschaftliche Normen und Regeln verstehen, begründen und entwickeln können. So sind sie fähig, sich in anderen Menschen hineinzuversetzen und eine Frage sowohl vom eigenen, wie auch vom Standpunkt des anderen betrachten zu können. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, egozentrische oder auf Eigengruppen begrenzte Perspektiven zu überschreiten und soziale und sachliche Kompromisslösungen zu entwickeln. Jugendliche

haben im Allgemeinen kindliche Moralmuster (z. B. das „Wie du mir, so ich dir“ der jüngeren Kinder oder das „Was du nicht willst, das man dir tut, das füg' auch keinem anderen zu“ der älteren Kinder) überschritten. Sie lernen dann, entsprechend Kohlbergs Stufe 4 der konventionellen Ebene, nach für alle in gleicher Weise gültigen gesellschaftlichen Rechten und Pflichten zu urteilen („Was wäre, wenn das jeder täte?“), und können fortschreiten zur „postkonventionellen Ebene“, in der sie erkennen, dass es viele relative Werte und Normen in einer Gesellschaft gibt, aber dass bestimmte Werte wie Leben und Freiheit allgemein respektiert werden müssen. Jugendliche können dann universelle Prinzipien entwickeln, wie z. B. den kategorischen Imperativ „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (vgl. Oser/Althof 1992). Jugendliche können eine postkonventionelle Moral (Kohlberg) entwickeln, die über die bestehenden gesellschaftlichen Regeln und Gesetze hinaus denken kann und moralische Entscheidungen von Grundprinzipien wie Menschenwürde und Gerechtigkeit abhängig macht. Sie können damit auch übergreifende gesellschaftliche Belange und Interessen erkennen und einbeziehen.

Nicht alle Jugendlichen haben ab 15, 16 Jahren solche Kompetenzen tatsächlich ausgebildet (wie übrigens auch nicht alle Erwachsenen). Die Ausbildung dieser Fähigkeiten hängt von ihren sozialen, moralischen Lernerfahrungen und kognitiven Kompetenzen ab. Wichtig ist, dass sie grundsätzlich dazu in der Lage sind und Fähigkeiten der Beteiligung an demokratischen Entscheidungen potenziell besitzen und deshalb auch ihre Fähigkeiten darin entwickeln und steigern können.

Voraussetzung Motivation zur Partizipation oder: Wollen Jugendliche das?

Motivation von Jugendlichen zur Partizipation wird zum einen auf der Ebene der Haltungen zur Politik und repräsentativen Demokratie analysiert, zum anderen auf der Ebene von Handlungsfeldern des Alltags, einschließlich der pädagogischen Einrichtungen.

Interesse an institutionalisierter Politik scheint beim größten Teil der Jugendlichen seit vielen Jahren abzunehmen (vgl. Heitmeyer 1991; Deutsche Shell 2000; Deutsche Shell 2002). Regelmäßig zeigen Jugendbefragungen, dass z. B. der Beruf des Politikers am geringsten geschätzt wird, Politik keine Fähigkeiten zur Bewältigung anstehender Probleme zugetraut wird (vgl. Hurrelmann 1994). Die Wahlbeteiligung junger Menschen ist niedrig und die Bedeutung von Politik im Vergleich zu anderen Lebensbereichen (vor allem Beruf und Familie) rangiert ganz weit hinten, ebenso wie das Vertrauen in politische Institutionen und Parteien gering ist (vgl. Hoffmann-Lange u. a. 1994). Der Anteil von Jugendlichen (15-24 Jahre) mit politischem Interesse ging von 1991 bis 1999 von 57 Prozent auf 43 Prozent zurück (vgl. Deutsche Shell 2000). Nur 35% der (deutschen) Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren gaben in der 14. Shell Jugendstudie an, sich – sofern sie wahlberechtigt wären – ganz sicher an der nächsten Bundestagswahl zu beteiligen, während weitere 37% meinten, sie würden „wahrscheinlich“ wählen gehen. Je jünger die Jugendlichen, desto geringer die Bereitschaft, sich (wenn man bereits wahlberechtigt wäre) an einer Bundestagswahl zu beteiligen (vgl. Deutsche Shell 2002).

Andererseits zeigen die vielen Erfahrungen von Partizipationsprojekten auf Ebene pädagogischer Einrichtungen oder auf kommunaler Ebene, dass Jugendliche durchaus bereit sind, ihre Interessen öffentlich einzubringen und (auch mit Erwachsenen – z. B. PädagogInnen und KommunalpolitikerInnen) in einen Kooperationsprozess der Entwicklung gemeinsamer realistischer Lösungen einzutreten. Ebenso zeigen Jugendstudien die grundsätzliche Bereitschaft Jugendlicher, sich sozial und politisch zu engagieren. Dies wollen sie allerdings nicht in etablierten Organisationen und Strukturen und Handlungsmustern tradierter „Politik“, sondern in eher offenen Formen mit flexibler Einbindung, mit Spaßchancen und hohen Mitgestaltungspotentialen (vgl. Gille/Krüger 2000, Sturzenhecker 1999).

Möglicherweise kann man diese unterschiedlichen Erfahrungen mit einem „gespaltenen politischen Bewusstsein“ von Jugendlichen erklären: Einerseits

lehnen sie ab was nach abstrakter, allgemeingesellschaftlicher Politik und verkrusteter Institutionalisierung aussieht, andererseits engagieren sie sich für konkret greifbare Themen ihres Interesses in ihrem Lebensbereich, wenn ihnen dazu Möglichkeiten angeboten werden. Anders gesagt, viele Jugendliche sind bereit, sich jugend- und kommunalpolitisch und partizipativ in pädagogischen Einrichtungen einzubringen, es darf nur nicht „politisch“ genannt werden. Die Spaltung ist eigentlich doppelt: Jugendliche lehnen klassische Bundes- und Lokalpolitik ab, interessieren sich aber für globale Probleme einerseits, z. B. Umweltprobleme auf Weltmaßstab und für ganz konkrete kleine Probleme ihres eigenen Alltags andererseits.

Voraussetzung Umgang mit Differenz – oder – bei den Zielgruppen ansetzen

Jugend existiert nur noch im Plural, als Jugenden: so verschieden sind die Lebensbedingungen, gesellschaftlichen Chance, kulturellen und politischen Stile etc. von Jugendlichen. Die Altersstufe allein reicht nicht aus um eine Gemeinsamkeit zu konstruieren. Diese Vielfalt muss auf zweierlei Weisen berücksichtigt werden: Zum einen muss es eine Gleichheit der Beteiligten an Partizipation geben, das bedeutet, es muss eine Gleichberechtigung existieren, die sichert, dass alle TeilnehmerInnen gleiche Rechte und Zugang zu ihnen haben. Andererseits muss die Differenz der Teilnehmenden berücksichtigt werden. Ihre unterschiedlichen Potenziale sowie Arten und Weisen zu partizipieren, dürfen ihr Beteiligungsrecht nicht mindern, sondern müssen berücksichtigt und konstruktiv aufgenommen werden. Behandelt man Ungleiche gleich, entsteht Ungerechtigkeit. So bedeutet das „gleiche“ Recht für alle, in einer partizipativen Versammlung zu sprechen, dass die sprachmächtigen Jugendlichen sich artikulieren können, aber die sprachlich Unsicheren dieses Gleichheitsrecht nicht genug nutzen können und Nachteile erfahren müssen. Partizipationsorientierung muss deshalb einerseits gleiche Rechte ermöglichen (abzustimmen, Zugang zu Räumen zu haben, Zugang zu Ressourcen zu haben, überhaupt Entscheidungen beeinflussen zu

können) und andererseits müssen die Partizipationsmethoden so eingerichtet sein, dass sie die Differenz berücksichtigen und unterschiedlichsten Personen und Gruppierungen Chancen eröffnen, sich tatsächlich in Partizipation auf ihre Weise einzubringen (zur Bedeutung von Differenz und Gleichheit vgl. Prengel 1993).

Wenn man pädagogisch Partizipation ermöglichen will, muss man über die Unterschiede seiner spezifischen Zielgruppe(n) genau Bescheid wissen. Aus der Kenntnis dieser Differenzen sind dann methodische Konsequenzen für die Frage zu ziehen, wie man die Einzelnen und Gruppen unterstützen will sich in gemeinsame und öffentliche demokratische Entscheidungen einzubringen. Um bei dem erwähnten Beispiel zu bleiben, hieße das: Wie kann man weniger sprachmächtige Personen und Gruppen befähigen, ihre Position zu klären und sie in öffentliche Diskussionen und Aushandlungsprozessen einzubringen? Dazu muss man genau verstehen und erkennen, wie ihr „Sprachproblem“, oder besser ihr Ausdrucksstil beschaffen ist, um ihnen dann eine adäquate Unterstützung anbieten zu können.

Die Unterschiede der jeweils Beteiligten ist für jede Personengruppe und jedes Setting speziell zu erkennen und zu berücksichtigen. Sie können verallgemeinert nicht umfassend dargestellt werden. Die im Folgenden vorgestellten Unterschiede sind also eher Hinweise, mit deren Hilfe man die Besonderheit dieser Differenzen in Bezug auf die eigene(n) Zielgruppe(n) erkunden kann.

(1) Differenzieren im Blick auf Geschlecht (Gender)

Die Konstruktionen des sozialen Geschlechtes (Gender) haben Einflüsse auf die Arten und Weisen, auf die Potenziale, und Zugänge, wie Mädchen und Jungen Partizipation realisieren. Diese Geschlechterkonstruktionen und ihre Folge für politisch partizipatives Handeln werden durch die Jungen und Mädchen selber, durch ihre gesellschaftliche Umwelt, aber besonders auch durch das Handeln und Unterstellen der Erwachsenen, insbesondere der PädagogInnen geformt. Man kann nicht von einer unveränderlichen

strukturellen Ungleichheit von Männern und Frauen in Bezug auf moralisches Bewusstsein ausgehen (vgl. Nunner-Winkler 1994). Wohl aber bestimmen aktuelle Geschlechter(selbst)konstruktionen und aktuelle Betroffenheiten unterschiedliche Wahrnehmungen von Problemen und unterschiedliche Grundweisen, damit umzugehen. Die Geschlechterkonstruktionen haben Einfluss darauf, welche Probleme und Themen Mädchen und Jungen wichtig finden, wie sie sich soziales Handeln erklären, welche „Lösungsweisen“ sie im Allgemeinen favorisieren, in welcher Art und Weise sie sich öffentlich „politisch“ artikulieren und darstellen, auf die Strategien, wie sie mit „gegnerischen Positionen“ umgehen und in Konflikten handeln u.v.m. Die Arbeiten von Gilligan (1984) und Belenky u. a. (1989) zeigen, dass sich weibliche Denkweisen mehr durch persönliche Beziehungen als durch das Bemühen um Objektivität dem Gegenstand ihres Denkens gegenüber auszeichnen (vgl. Prengel 1993, S. 119) und dass sich Mädchen häufig in öffentliche Diskurse mit „anderer Stimme“ einbringen als Jungen (das kann sogar soweit gehen, dass diese Weise von anderen als „Zurückhaltung“ o.ä. gedeutet wird). Partizipation muss dafür Sorge tragen, dass auch die Stimme(n) der Mädchen Einfluss gewinnt und ihre Sichtweise und ihre Lösungsideen wertgeschätzt und einbezogen werden. Partizipationsförderung, die die Geschlechter nicht einfach „gleich machen“ will (die Risiken einer Gleichheitspädagogik hat die Kritik an der Praxis der Koedukation – vgl. z. B. Faulstrich-Wieland 1987, Enders-Drägässer/Fuchs 1989 – deutlich aufgezeigt), muss also die unterschiedlichen Handlungsweisen der konkreten Mädchen und Jungen berücksichtigen, um ihnen zu ermöglichen, dass sie sich auf unterschiedliche und spezifische Weise, letztendlich aber doch mit der Möglichkeit gleichberechtigt mitzubestimmen, in die Partizipation einbringen.

(2) Differenzieren im Blick auf Soziale Herkunft und (Aus-)Bildung

Neben dem Geschlecht hat besonders die soziale (Herkunfts-)Schicht und auch die damit verbundene Ausbildung (vgl. PISA Untersuchungen) deutliche Auswirkungen auf politisch-moralisches Bewusstsein; Arten und Weisen, sich politisch öffentlich zu artiku-

lieren und einzubringen; mit Problemen umzugehen; Konflikte zu bearbeiten und Lösungen zu finden.

Als pointierte Formel kann gelten: die unteren Schichten haben schlechtere Bildungschancen und wer weniger gebildet ist, ist auch politisch weniger interessiert und aktiv (vgl. u. a. Stiftung Bertelsmann 2004). Die sozialen Unterschiede und damit verbundenen Potenziale zur Einmischung in demokratische Partizipationsprozesse sind sehr differenziert nach den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und können hier nicht umfassend dargestellt werden. Allgemein zeigen die Jugenduntersuchungen, dass politisches Interesse und die Überzeugung auch etwas bewirken zu können mit höherem Bildungsstatus einhergeht. Als politisch interessiert verstehen sich eher die älteren und besser gebildeten Jugendlichen: gut zwei Drittel der Studierenden sowie ein signifikant höherer Anteil der Schüler aus der gymnasialen Oberstufe reklamiert für sich Interesse an Politik. Die politisch desinteressierten Jugendlichen (31% bezeichnen sich so) sind eher jünger und in der Regel auf Haupt- und Realschulen (vgl. Deutsche Shell 2002).

Für die Partizipationspraxis ist es von Bedeutung zu entschlüsseln, welche für Beteiligung bedeutsamen Denk- und Handlungsweisen durch soziale Schicht und Bildungsunterschiede beeinflusst, ermöglicht oder behindert werden. In Bezug darauf müssen geeignete Umgangsweisen mit diesen Unterschieden gefunden werden, die doch zu einer Stärkung der Partizipationspotentiale führen.

(3) Differenzieren im Blick auf Ressourcen

Die Fähigkeit zur gelingenden Beteiligung an Partizipation und auch die Fähigkeit, sich im eigenen Interesse aktiv einzubringen, hängt auch von vielerlei Ressourcen ab. Oft wird dabei nach ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital unterschieden (vgl. Bourdieu 1992), das in den sozialen Schichten und Milieus – also auch bei Jugendlichen – unterschiedlich verteilt ist. Wer finanzielle Mittel zur Verfügung hat, kann diese nutzen, um Entscheidungsprozesse zu beeinflussen (z. B. durch das Kopieren und Verteilen von Flugblättern mit der eigenen Position). Wer in der Lage ist, über Medien zu verfügen und sie gut

einzusetzen, kann auch damit Einfluss nehmen (z. B. mit selbst gedrehten Videospots, die die eigene Position geschickt „rüber bringen“). Wer sozial in einem kompetenten Netzwerk von Beziehungen steht, kann diese nutzen, um Informationen zu bekommen, Einfluss von außen zu erlangen und andere Unterstützungen zu erhalten. Wer sozial integriert ist und Beziehungen nutzen kann, kann mit deren Hilfe und deren Wissen Entscheidungen beeinflussen. Wer über kulturelles Kapital verfügt z. B. über differenzierte Informationen (und ihre Erlangung) und auch über ein allgemeines Wissen, hat mehr Potenziale, sich in Partizipation einzubringen. Da weiterhin gilt: „Wissen ist Macht“, Wissen aber ungleich verteilt ist, muss Partizipationsorientierung prüfen, wem es an welchen Informationen mangelt, und muss helfen, diesen Mangel zu erkennen und ihn zu beheben.

Wer in all diesen Ressourcen schwach ist, dessen Chancen minimieren sich, wenn nicht bewusst mit der Ressourcendifferenz umgegangen wird. Eine pädagogische Analyse der unterschiedlichen Ressourcen der Jugendlichen kann helfen, vorhandene Ressourcen zu nutzen, aber auch Benachteiligungen abzuschwächen und neuen Ressourcen zu vermitteln, die für ein gleichberechtigtes Einbringen und Aushandeln eigener Positionen hilfreich sein können.

(4) Differenzieren im Blick auf Cliquen- und Jugendkulturen

Cliquen, das sind eher gleichaltrige (jugendliche) Freundschaftsgruppen, findet man sowohl geschlechtsgemischt und als auch in bestimmten Altersstufen als vorwiegend Jungen- oder Mädchencliquen. Die Jugendforschung weiß seit langem, dass diese Gleichaltrigengruppen (peers) großen Einfluss auf die Sozialisation und Entwicklung der Jugendlichen haben. Die Cliquen entwickeln gemeinsame Normen und Handlungsweisen, mit denen sie die Entwicklungsaufgaben und Probleme des Jugendalters zu bewältigen suchen. Sie dienen u. a. der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Die Cliquen unterscheiden sich häufig durch jugendkulturelle Orientierungen, die sich durch Musikgeschmack, Kleidungsstile, Werte und Normen, Raumeignungsweisen,

politische Positionen, Verhältnis zu Erwachsenen usw. kennzeichnen. Sowohl die spezifischen internen Normen aus einer Clique, als auch ihre jugendkulturellen Orientierungen bedingen die Art und Weise, wie sie an Partizipation teilnehmen (können). Ansätze cliquenorientierter pädagogischer Arbeit (vgl. Krafeld 1998) weisen darauf hin, dass die Cliquen als Selbstorganisationsform der Jugendlichen akzeptiert werden müssen und dass nur auf der Basis von Anerkennung Arbeit mit ihnen möglich wird. Deshalb ist es für Partizipationskonzepte von entscheidender Bedeutung, Cliquen in die Mitbestimmung einzubeziehen, ihnen dabei aber ihre Besonderheiten und Gemeinschaft zu lassen. Es ist darauf zu achten, besonders die jugendkulturellen Handlungsweisen zur Orientierung für methodisches Handeln zu machen. Nur wenn der kulturelle Stil einer Clique, mit dem sie sich ohnehin ausdrückt, anerkannt wird und Basis auch der Einmischungsweisen in Partizipation sein kann, wird ein Einbezug von Cliquen in Partizipation gelingen.

(5) Differenzieren im Blick auf ethnischen Hintergrund?

Weitere für Partizipationschancen relevante Unterschiede von Jugendlichen können in ihre ethnischen Herkunft bedingt liegen. Nun ist es aber besonders problematisch, das Handeln von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vereinfachend auf Grund ihrer kulturellen Herkunft zu erklären („Das ist eben typisch die türkische Kultur“). Diese Bilder der anderen oder fremden Kultur sind konstruiert, besonders im Blick auf eine Konstruktion des Eigenen. Sie enthalten Verzerrungen und Stigmatisierungen, die die tatsächlichen Lebensverhältnisse und deren Folgen für die Migrantenkinder selten genau abbilden. Statt Handlungsstile und in unserem Fall besonders Artikulations- und Konfliktstile auf ethnische Herkunft zurückzuführen („Das ist mal wieder typischer Basarhandel!“ oder „Die Serben sind eben brutal!“), ginge es darum, die Handlungsweisen von Jugendlichen eher aus ihrem Jugendstatus, ihrem gesellschaftlichen Status und ihren konkreten Lebenssituationen und Gruppenzusammenhängen zu interpretieren, statt auf eine Herkunftskultur zurückzuverweisen, die für sie in den meisten Fällen ohnehin in Reinheit

nicht mehr wirksam ist. Einflussreicher als die Herkunftssituation ist sicherlich die Lebenssituation der Migranten hier und jetzt, die häufig von gesellschaftlicher Randständigkeit, Armut, politischer Machtlosigkeit und Sprachlosigkeit geprägt ist. Andererseits zeigen die Migrantenjugendlichen, dass sie kreativ in der Lage sind, mit ihrer Situation „zwischen den Kulturen“ umzugehen und ganz neue Lösungs-, Sprach- und Identitätsweisen zu entwickeln (vgl. Gemende/Schröer/Sting 1999). Ihr Handeln wird dann als Bewältigungsstrategie ihrer jetzigen (durchaus von Migrationserfahrungen beeinflussten) Situation verstehbar und wird nicht in einer Herkunftskultur verankert. Statt ihre Handlungsweisen im Rückgriff auf ihre angebliche Herkunftskultur zu stigmatisieren, ginge es unter dem Blickwinkel von Partizipationsorientierung vielmehr darum, genau die Potenziale zu stärken und weiterzuentwickeln, die Jugendliche angesichts ihrer Lebensrealität entwickeln.

(6) Differenzieren im Blick auf Verstehens-, Verständigungs-, Sprachkompetenzen

Wenn es um Aushandeln von Konflikten und gemeinsames Entscheiden geht, ist die Kompetenz, andere zu verstehen und sich selber auf Ebene der Sprache verständlich zu machen, zentral. Über diese Fähigkeiten verfügen Jugendliche aber unterschiedlich. So zeigen die PISA Untersuchungen, dass die für Partizipation durchaus wichtige Kompetenz schriftliche Texte zu lesen und zu verstehen, bei einer gar nicht so kleinen Gruppe von Jugendlichen schwach ausgeprägt ist. Fast 10% der 15-jährigen erreichen nicht einmal die Kompetenzstufe I im Lesevermögen (OECD-Durchschnitt = 6%), insges. 23% überschreiten die Kompetenzstufe I nicht (vgl. Deutsches PISA Konsortium 2001). Das heißt nicht unbedingt, dass sie gar nicht lesen können. Es bedeutet aber, dass sie Texte nicht verstehen, sie nicht interpretieren, die in ihnen enthaltenen Informationen nicht nutzen können. Dieses Bildungsrisiko trifft besonders Jungen aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau sowie schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen (vgl. oben, Unterschiede in Bezug auf Gender und Schicht). Kinder mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich häufig in dieser Risikogruppe zu finden.

Wer die anderen nicht oder wenig versteht, wer Informationen nicht erkennen und verwerten kann, wer seine eigene „Stimme“ nicht präzise artikulieren kann, der hat Nachteile im demokratischen Entscheidungsprozess. Wiederum stellt sich deshalb die Frage, wie diese Kompetenzen durch pädagogische Einflussnahme so gestärkt werden können, dass sich die Einzelnen und Gruppen für ihre Interessen selbstbestimmt und aktiv einbringen können.

10.4. Standards von Partizipation

Will man die bisher formulierten Ansprüche an eine weitgehende Partizipation von Jugendlichen umsetzen, geht es um eine nähere Bestimmung der Standards einer solchen Partizipation. Damit ist die Frage nach Qualität von Partizipation angesprochen (vgl. auch Sturzenhecker 1998). Qualität ist ein Begriff, der obwohl er über eine deskriptiv-analytische Komponente verfügt (wie lässt sich die Beschaffenheit einer Dienstleistung empirisch beschreiben?) vor allem eine normative Frage ist (welche Güte hat eine Dienstleistung vor dem Hintergrund normativer Zielbestimmungen? vgl. Honig 2004), die auf den oben entwickelten, Begründungsmustern und Voraussetzungen für Partizipation beruhen. Im Folgenden geht es um die Standards einer guten Partizipation Jugendlicher in den klassischen Qualitätsdimensionen Ergebnis-, Struktur- und Prozessqualität (vgl. Sturzenhecker 2005). Im Kern steht die Frage: Wie gelingt es, allen Jugendlichen eine aktive Praxis von Demokratie als Subjekte zu ermöglichen? Es geht um die Frage „gelingender Demokratie“ in allen für Jugendliche relevanten Lebensbereichen. Die hier formulierten Standards verweisen dabei vor allem auf die Verantwortung, die Erwachsene für das Gelingen von Partizipation haben.

Ergebnisqualität von Partizipation – die Suche nach Eigensinn

Ergebnisqualität beschreibt das Ergebnis bzw. die Wirkung einer Leistung. Die Ergebnisqualität von Partizipation Jugendlicher kann damit als der Grad beschrieben werden, in dem es Jugendlichen gelingt, ihre Rechte auf Selbstbestimmung und Teilhabe an sie betreffenden Entscheidungen wahrzunehmen und damit auch Verantwortung in dem Sinne zu übernehmen, dass sie sich zuständig fühlen und ihre Interessen in öffentlichen Aushandlungsprozessen vertreten können. Darüber hinaus ist vor allem unter dem Aspekt politischer Bildung bedeutsam, wie Kinder und Jugendliche Partizipationserfahrungen subjektiv reflektieren und so Wirkungen in ihren Lebensbezügen herstellen. Vor allem das Nachdenken über Partizipation eröffnet Jugendlichen (politische) Bildungsprozesse.

Auf der Zielebene kann nur sehr allgemein beschrieben werden, welches der erwünschte Zustand bzw. die erwünschten Wirkungen einer erfolgreichen Partizipation von Jugendlichen ist. Eine Operationalisierung von Ergebnisqualität kann nur konkret erfolgen („Jugendliche artikulieren im Jugendrat des Jugendhauses ihre Interessen und setzen sich für eine Umsetzung ein“). Entsprechende Zielformulierungen dürfen keine inhaltlichen und normativen Einschränkungen vornehmen, die Partizipation zur Scheinbeteiligung macht („Die Jugendlichen vertreten Interessen, die mit dem Konzept des Jugendhauses übereinstimmen“ oder „Die Jugendlichen entscheiden über folgendes mit: ... [und jetzt folgt eine abschließende Aufzählung, die häufig wichtige Entscheidungsthemen auslöst]“). Offenheit ist gerade der Kern von Partizipation. Waldemar Stange pointiert dies in einem Film sehr deutlich mit dem Satz: „Wenn man Kindern erlaubt zu sagen, was sie denken, darf man sich nicht wundern, wenn etwas anderes dabei herauskommt, als man sich vorher gedacht hat.“ Partizipation hat es immer auch mit Eigensinn zu tun, sie gleicht damit einer Spurensuche nach jugendlicher auch unkonventioneller Interessenartikulation.

Strukturqualität von Partizipation – Verankerung von Rechten

Strukturqualität beschreibt die formalen Bedingungen, die die Basis von Partizipation im Blick auf die Ergebnisqualität – zunehmende Selbstbestimmung und Mitverantwortung sowie das Nachdenken über diese Erfahrungen – darstellen. Strukturqualität behandelt damit vor allem die Frage nach einer strukturellen Verankerung von Beteiligung – unabhängig von subjektiven und situativen Wahrnehmungen und Handlungen einzelner Erwachsener.

Zentrales Moment von Strukturqualität sind die Rechte, die Jugendlichen zugestanden und die Zugänge, die ihnen eröffnet werden. Eine gute Strukturqualität von Partizipation Jugendlicher beinhaltet damit folgende Qualitätsaspekte:

(1) Strukturelle Verankerung von Rechten auf Beteiligung

Das Recht auf Partizipation muss allen Jugendlichen unabhängig von der „Gnade“ der Erwachsenen zur Verfügung stehen. Jugendliche müssen unabhängig von momentanen Befindlichkeiten Erwachsener ihre Rechte einfordern können. Dazu benötigen sie Regularien, derer sie sich autonom bedienen können. Diese formalen Wege, Rechte einzuklagen, müssen allen Jugendlichen bekannt sein. Die Beteiligungsstrukturen müssen ihnen durchgängig (für alle Fragen, die sie beschäftigen – auch für unbequeme) und nicht nur für harmlose Probierprojekte zur Verfügung stehen. Nur so werden Jugendliche als demokratische Subjekte in allen sie betreffenden gesellschaftlichen Feldern ermächtigt.

(2) Zugänglichkeit von Beteiligungsverfahren für alle Jugendlichen

Jugendliche können sich ihrer Rechte nur dann bedienen, wenn sie sich aus ihren individuellen Lebenswelten heraus Zugänge erschließen können. Jugendliche müssen die in den für sie im Alltag relevanten Handlungsfeldern (siehe unten) verankerten Rechte kennen und nutzen können. Dies verlangt Zielgruppen-

orientierung in der Gestaltung von Partizipation. U. a. hier wird die besondere Rolle, die pädagogische Berufsgruppen für die Gestaltung von Partizipation haben, besonders deutlich. Ihr professionelles Wissen und Können ist bei der Berücksichtigung der Lebenslage verschiedener Zielgruppen besonders geeignet (vgl. oben).

(3) Partizipationskonzepte klären

Die Differenzierung von jugendlichen Zielgruppen, die Ungewohnheit von Partizipation für alle Beteiligten, der Machtstatus der Erwachsenen, die nicht voll erreichte Mündigkeit von Jugendlichen machen es nötig, in den Handlungsfeldern genau zu konzipieren, wie man Partizipation umsetzen will (zu den Wegen und Regeln von Konzeptentwicklung vgl. Deinet/Sturzenhecker 1998, von Spiegel 2004). Zentral ist dabei zu klären, ob und wie Jugendlichen die nächstmögliche Stufe der Selbstbestimmung zugemutet werden kann und wie ihnen bei der Erreichung dieser „Zone nächster Entwicklung“ assistiert werden soll. Nicht automatisch wird man sich und den Jugendlichen „volle Selbstbestimmung“ zumuten, es bedarf einer (selbst-)kritischen Analyse, was man zumuten kann und wo man mit welchen guten Gründen man dennoch Grenzen setzen will.

Mögliche Stufen der Rechte wie der Zumutungen von Partizipation beschreiben Blandow/Gintzel/Hansbauer (1999, S. 58 ff). Diese sind zwar zunächst für pädagogische Einrichtungen formuliert, können aber auch auf andere Partizipationsfelder übertragen werden:

1. Die Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden autonom (ohne weitere Verpflichtung gegenüber dem Mädchen/dem Jungen; dies schließt Gespräche nicht aus).
2. Die Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden autonom, haben aber eine Anhörungspflicht gegenüber dem Mädchen/dem Jungen.
3. Die Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden, das Mädchen/der Junge hat aber ein Vetorecht.

4. Die Pädagoginnen und Pädagogen und das Mädchen/der Junge müssen bei der Entscheidung zustimmen (Konsensverpflichtung).

5. Das Mädchen/der Junge entscheidet, die Pädagoginnen und Pädagogen haben aber ein Vetorecht.

6. Das Mädchen/der Junge entscheidet, hat aber eine Anhörungspflicht gegenüber den Pädagoginnen und Pädagogen, d.h. diese müssen vorher gehört, mit ihnen muss gesprochen werden.

7. Das Mädchen/der Junge entscheidet autonom.

(4) Ressourcen für Beteiligung

Beteiligung braucht neben materiellen Ressourcen (Zeit, Geld und Raum) vor allem personelle Ressourcen. Jugendliche brauchen kompetente Erwachsene, die selber eine inhaltlich neutrale und gleichzeitig für Partizipation engagierte Position beziehen und den Beteiligten helfen, ihre eigenen Interessen zu klären und machtvoll einzubringen. Auf Grund ihrer mangelnd ausgeführten Partizipationsrechte und ihres noch nicht voll erlangten Mündigkeitsstatus ist jugendliche Partizipation vom Handeln der Erwachsenen abhängig. Dabei spielen Pädagoginnen und Pädagogen aufgrund ihrer für Partizipation zentralen methodischen Kompetenzen (Gestaltung zielgruppenadäquater Prozesse) eine wichtige Rolle.

(5) Sicherstellung von Öffentlichkeit und Information

Partizipation als demokratischer Aushandlungsprozess unterschiedlicher Interessen ist keine private Angelegenheit, sie verlangt Öffentlichkeit (das gilt auch in einer Gemeinschaft oder Institution). Gerade in paternalistischer Pädagogik werden oft Interessen, „mal eben im Zweiergespräch“ besprochen und Konflikte „im Büro“ bearbeitet. Die Jugendlichen können sich aber nur in der Öffentlichkeit (einer Einrichtung) als politische Träger, als Subjekte von Interessen und Positionen erkennen. Der Zugang zu Informationen muss für alle Beteiligte gesichert sein. Prozesse, Informationen und Entscheidungsabläufe eines Par-

tizipationsverfahrens müssen immer allen Beteiligten zugänglich und von ihnen beeinflussbar sein.

(6) Sicherung von Offenheit und Entscheidungsalternativen

Partizipation ist lediglich dort möglich, wo es Alternativen und damit reale Entscheidungsoptionen für Jugendliche gibt. Ergebnis-Offenheit ist ein zentraler Aspekt auch der Strukturqualität. Dazu gehört, dass Entscheidungsverfahren transparent und beeinflussbar sind.

(7) Dokumentation, Evaluation und Reflektion

Schließlich gehört zur Strukturqualität die Sicherstellung der Evaluation (basierend auf einer Dokumentation des Prozesses). Das gilt zunächst für die beteiligten Jugendlichen. Sie müssen aus den Dokumentationen erkennen können, welches Thema wie von wem behandelt wurde, wer was wann wo diskutiert und entschieden hat. Sie müssen auswerten, wie der Prozess für sie verlief – was gut war oder nicht, was beim nächsten mal anders gemacht werden sollte etc. Erst durch das Nachdenken und das Gespräch darüber, wie die Beteiligung verlaufen ist, eröffnen sich Jugendlichen Bildungsmöglichkeiten. Nur so wird politische Bildung angestoßen.

Prozessqualität von Partizipation – Achtung von Rechten

Bei der Prozessqualität von Partizipation geht es darum, wie gut es den Beteiligten im Partizipationsprozess gelingt, ihre subjektiven Wahrnehmungen und Interessen zu artikulieren, sich gegenseitig zu verstehen und in einen Dialog zu treten. Ausgangspunkt für die Initiierung und Begleitung von Partizipation müssen daher die lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen sein. Ihre Anerkennung als Subjekte muss sicher gestellt sein.

(1) Anerkennung, Achtung und symmetrische Kommunikation

Partizipation meint die Anerkennung des Subjektstatus Jugendlicher. Anerkennung realisiert sich in Liebe, Recht und Solidarität (Honneth 2003). Neben der strukturellen Verankerung von Partizipationsrechten konstituiert sich Anerkennung damit zunächst oder auch in den Beziehungen zwischen den Subjekten. Für die Herstellung von Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen tragen die Erwachsenen eine besondere Verantwortung. Ihnen obliegt die Gestaltung von Anerkennung durch Achtung (vor der Person und den Positionen der Jugendlichen) und der Gestaltung symmetrischer Kommunikation. Partizipation verlangt von den Erwachsenen, mit Jugendlichen über Inhalte und Interessen zu verhandeln, ohne zu dominieren.

(2) Gleichheit in Differenz

Partizipation muss beides gewährleisten: die Gleichberechtigung der Einzelnen und Gruppen im Mitgestaltungsprozess und das Recht auf Unterschiedlichkeit und die Wertschätzung von Differenz. In konkreten Partizipationsprozessen muss stets herausgefunden und ausgehandelt werden, wie man beiden Aspekten in ihrem Zusammenhang gerecht werden kann, denn, „Gleichheit ohne Differenz ist Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit ist Hierarchie“ (Prenzel 1993). Es geht darum, die Differenzen der Teilnehmenden zu erkennen und sie methodisch so zu berücksichtigen, dass sich alle Teilnehmenden gleichmächtig und gleichberechtigt in demokratische Entscheidungsprozesse einmischen können.

(3) Unterstützung bei der Artikulation und Interessenpräzisierung

Das Aushandeln von Ideen und Interessen setzt voraus, dass die Beteiligten sich öffentlich artikulieren. Demokratie beginnt damit, dass Menschen ihre Vorstellungen in der Öffentlichkeit präsentieren und begründen. Ihre Ideen, Wünsche, Interessen und Vorschläge müssen für andere wahrnehmbar werden – auch und gerade abweichende, ungewohnte, eigen-

sinnige Positionen. Artikulation braucht – und damit wird die Verbindung zur Strukturqualität deutlich – Räume und Medien der Artikulation (Versammlungen, Wandzeitungen, Video etc.). Jugendliche brauchen Unterstützung darin, aus diffusen Vorstellungen ihre Interessen und Positionen präzisieren zu können. Artikulation braucht ein Gegenüber (andere Jugendliche, Erwachsene), die die Äußerungen aufgreifen und sich ernsthaft mit ihnen auseinandersetzen.

(4) Ergebnisoffenheit, Konfliktfreundlichkeit und Konfliktfähigkeit

Partizipation muss offen sein für die unterschiedlichsten Themen, Wünsche, Bedürfnisse und Interessen von Jugendlichen, auch wenn sie den Vorstellungen der Erwachsenen nicht oder wenig entsprechen. Damit braucht Partizipation auf Seiten der Erwachsenen eine Haltung, die die Interessen der Betroffenen respektiert und ihnen Fähigkeiten unterstellt, diese Interessen in einem Aushandlungsprozess zu bringen, sie darin aber auch zu verändern (s.o.).

Um Ergebnisoffenheit zu gewährleisten, dürfen Konflikte nicht als Störung sondern müssen als selbstverständlicher Bestandteil von Partizipation begriffen werden. Immer wenn unterschiedliche Interessen ausgehandelt werden müssen, kommt es zu Konflikten. Partizipation braucht Erwachsene, die konfliktfähig sind und damit Erwachsene, die eigene Positionen deutlich artikulieren und Jugendlichen gegenüber vertreten. Partizipation verlangt nicht nur von den Jugendlichen die Artikulation ihrer Interessen sondern auch von den Erwachsenen. Auch sie haben ein Recht auf ihre Positionen und Interessen. Anerkennung verlangt gerade, dem anderen den eigenen Standpunkt nicht vorzuenthalten (und so vermeintlich Partizipation zu praktizieren). Wer jugendlicher Partizipation assistieren will, wird Konflikte begrüßen. In ihnen zeigen sich Interessen, Engagement und Beteiligungsbereitschaft. Sie enthalten Lern-, Mitbestimmungs- und Lernchancen und sind deshalb der Grundstoff aus dem Partizipation beschaffen ist. Partizipation heißt immer auch Experimente zu wagen und mit Hindernissen, Fehlern, Rückschlägen zu rechnen. Die Regel der Zumutung der nächstmöglichen Selbstbestimmungsstufe kann auch zu Überforderungen füh-

ren. Auf dem Weg zu mehr Partizipation erscheint es jedoch besser aus Fehlern und Überforderungen bei der Eröffnung von Freiräumen zu lernen, statt Jugendliche paternalistisch in „Spielwiesen und Sandkästen“ harmloser Schein-Partizipation festzuhalten.

Darüber hinaus kann es (besonders in pädagogischen Einrichtungen) Situationen geben, in denen die Erwachsenen ihre Macht nutzen müssen, um Schwache zu schützen bzw. ungesetzliche oder Leib und Leben gefährdende Entscheidungen zu verhindern. Es bleibt ihre pädagogische Aufgabe und ihr Recht bzw. ihre Verpflichtung ein für alle Beteiligten förderliches Setting zu schützen und zu erhalten. Entscheidungen aus Macht müssen dennoch begründet werden und sich der Kritik der Betroffenen stellen (zu den Fragen einer pädagogischen Advokatur vgl. Brumlik 1992).

(5) Aktive Zeitgenossenschaft oder: selber partizipieren

Erwachsene, die jugendliche Partizipation fördern wollen, sollten selber Erfahrungen in politischem Handeln und Beteiligung haben. Sie sollten sich durch „aktive Zeitgenossenschaft“ auszeichnen (v. Hentig), also sich selber in Gesellschaft und Politik engagieren. Man muss selber Erfahrungen im Lernprozess zur Mündigkeit und Realisierung von Demokratie gemacht haben, um auftretende Schwierigkeiten und Wege des Lernens demokratischen Handelns zu kennen und sie so bei Jugendlichen besser verstehen und begleitend bewältigen zu helfen. Außerdem hilft eigenes politisches Eintreten für eigene Interessen, frei zu sein für die Interessendurchsetzung der Jugendlichen, die dann weder als Vehikel missbraucht, noch als Hindernis eigener Entfaltung bekämpft werden müssen.

(6) Revidierbarkeit und das Recht auf Scheitern

Der Standard der Ergebnisoffenheit geht einher mit „Revidierbarkeit“. Einmal getroffene Entscheidungen in Partizipationsverfahren müssen zurückgenommen und verändert werden können. Jugendliche dürfen in Beteiligungsverfahren Fehler machen und Entscheidungen fällen, die sich als falsch oder nachteilig herausstellen. Partizipation ermöglicht solche

Entscheidungen zu revidieren und daraus zu lernen. Jugendliche müssen auch die Erfahrung des „Fehlers“ und der Revision selber machen dürfen.

Partizipation wird vor allem im dienstleistungstheoretischen Diskurs (Schnurr 2001) mit Erfolg im Sinne von „das Produkt/die Dienstleistung ist besser geworden“ legitimiert. Das ist mit der Gefahr verbunden, Partizipation primär unter dem Blickwinkel der Verwertbarkeit zu beurteilen. Als Beispiel: während der eine Schulhof öffentlichkeitswirksam neu gestaltet wurde und damit als positives Beispiel für Partizipation gilt, wird ein anderes Schulhofprojekt, als gescheitert betrachtet, weil die Schülerinnen und Schüler die Gestaltung einer Raucherecke als Grundbedingung formulierten und nach einer verlorenen Abstimmung auf der Schulkonferenz ihr Engagement aufgaben. Beides ist aber Partizipation – Partizipation darf scheitern und ist damit doch erfolgreich. Ein Scheitern von Beteiligung darf keinen Einfluss auf das Recht Jugendlicher auf Partizipation haben. Mit anderen Worten: Das Recht auf Partizipation darf nicht vom Erfolg von Partizipationsprozessen abhängig gemacht werden.

(7) Argumentation und Moderation

Partizipation stützt sich auf rationale Argumentation und die gegenseitige Prüfung von Begründungen. Das „Warum, Wozu, Weshalb?“ ist für Jugendliche nicht immer leicht zu beantworten (für Erwachsene allerdings häufig auch nicht). Sie brauchen für das Argumentieren ggf. Unterstützung. Dabei spielt Moderation als Methode eine wichtige Rolle. Die Rolle des für Partizipation Zuständigen (der nicht immer ein Erwachsener sein muss!) ist häufig eine moderierende. PartizipationsassistentInnen sollten daher über Moderationskompetenzen verfügen (zu Methoden von Partizipation vgl. u. a. Stange 1996).

(8) Ernstcharakter und Vertrauensvorschuss

Demokratie lernt man nur, indem sie echt zugemutet wird. Deshalb darf Partizipation nicht nur als Befragung und Mitwirkung eröffnet werden, sondern muss als reales Entscheidungsrecht mit Ernstcharakter greifbar sein. Jugendliche sollen nicht in harmlosen Fragen

entscheiden, sondern in den für sie ernstesten und wichtigsten Fragen: dazu gehören auch Personaleinstellungen und Haushaltspläne in jugendrelevanten Institutionen. Nur wenn man Entscheidungsmacht hat, wird es ernst, nur dann macht es Sinn sich zu engagieren, zu kämpfen, zu lernen und Lösungen zu finden.

Mutet man Jugendlichen solche echten Entscheidungen zu, ist dies immer mit der Unterstellung verbunden, dass sie auch mündig und damit verantwortungsfähig sind. Die Frage ist nicht, ob Jugendliche Verantwortung übernehmen können (genauso wenig wird danach gefragt, ob Jugendliche partizipieren können), sondern wie sie Verantwortung übernehmen können: Welche Aufgaben können sie eigenverantwortlich übernehmen und welche Unterstützung brauchen sie dafür? Dabei ist darauf zu achten, dass keine der gemeinsam getroffenen Entscheidungen die Selbstentfaltungsrechte von einzelnen oder Gruppen einschränkt oder verhindert. Vor allem Pädagogen haben an dieser Stelle eine advokatorische Schutzfunktion (siehe oben). Sie behalten letztlich die Verantwortung auch in Partizipationsprozessen.

(9) Freiwilligkeit oder das Recht von Jugendlichen auf Verweigerung von Partizipation

Selbst- und Mitbestimmung kann nicht unter Zwang erfolgen. Es kann keine Verpflichtung zur Beteiligung für die Jugendlichen geben. Gerade Jugendliche vertreten manchmal ihr Recht auf Selbstbestimmung auch durch Negation. Partizipation beinhaltet immer auch ein Recht auf Verweigerung von Partizipation. Letztendlich kann Demokratie nur dafür werben, dass sich die Betroffenen selber einbringen und ihre Lebensbedingungen selber mitbestimmen. In der Jugendhilfe würde man das Recht der Jugendlichen verteidigen auch durch Negation oder Abweichung Selbstbestimmung zu erproben. Und man würde trotzdem nach Weisen suchen, wie sie solches Handeln doch auch als „Position oder Aussage“, öffentlich werden und in Beteiligungsprozesse eingebracht werden kann.

10.5. Partizipationsfelder

Wenn es Partizipation primär um Mündigkeit und damit um die gesellschaftliche Anerkennung Jugendlicher als Subjekte und Bürger geht, dann braucht Partizipation den Ernstfall und darf nicht auf pädagogisch gestaltete Proberäume beschränkt werden. Die Frage nach Partizipationsfeldern ist damit die Frage: Wo erleben Kinder und Jugendliche den Ernstfall der Beteiligung? In welchen Entscheidungsfeldern und bei welchen Fragen ist ihnen die Artikulation und das Aushandeln ihrer Interessen in der Realität wichtig? Den Ernstfall erfahren Jugendliche u. a. in folgenden Handlungsfeldern erfahren: (1) Familie, (2) Schule, (3) Jugendhilfe, (4) Kommunen und (5) anderen Handlungsfeldern, die im Folgenden exemplarisch diskutiert werden.

(1) Familie

Familie unterscheidet sich von den anderen Partizipationsfeldern durch ihren privaten und intimen Charakter. Sie eignet sich damit nur begrenzt als Ort demokratischen Handelns, beinhaltet letzteres doch immer öffentliches Aushandeln unterschiedlicher Interessen. Gleichwohl wirkt die familiäre Erziehung auf die Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit von Jugendlichen.

Jugendliche befinden sich in einer Phase der Ablösung von der Familie, die seit einigen Jahren anscheinend relativ unproblematisch verläuft. In der 14. Shellstudie gaben fast 90% der Jugendlichen an, dass sie mit ihren Eltern gut klar kommen, auch wenn es ab und an einmal Meinungsverschiedenheiten gebe (vgl. Deutsche Shell 2002). Partizipation in der Familie scheint – so lassen sich diese Aussagen interpretieren – für Jugendliche kein Problem zu sein. „An die Stelle der Großen Zusammenstöße zwischen Eltern und Jugendlichen ist ein wortreiches, fast spielerisches Austesten von Grenzen getreten, bei dem die Jugendlichen das Tempo bestimmen“ (Abels 1993). Die Shellstudie bezeichnet das Verhältnis zu den Eltern als Gentle Agreement statt Generationenstreit (vgl. Deutsche Shell 2002).

Unabhängig davon, dass sich die Aushandlungsspielräume in den Familien vermutlich sehr unterschiedlich darstellen (ein Hinweis darauf ist die Tatsache, dass der Beginn von Heimerziehung in der Altersgruppe der 15- bis unter 18-jährigen am höchsten ist, vgl. Pothmann/Schilling 1999), lässt sich diese Tendenz auch anders interpretieren. Ulrich Beck vermutet in den beschriebenen innerfamiliären Verhältnissen zwischen Eltern und Jugendlichen auch eine reflexive Ignoranz, bestenfalls tolerante Gleichgültigkeit bei dem herrschenden wechselseitigen Waffenstillstand der Ichlinge (vgl. Beck 1997). Beck spricht in diesem Zusammenhang von einer Konfliktökonomie: „Den jeweils anderen machen zu lassen, was er will, ist letztlich billiger, effektiver. Die Erwachsenen erkaufen sich so ihre eigene Freiheit, ihr eigenes Leben. Wer seinem Nachwuchs dasselbe gönnt, erspart sich die Peinlichkeit – und Vergeblichkeit! – des Besserwissens und autoritären Aufplusterns“ (a.a.O., S. 65).

Partizipation in der Familie behandelt also auch die Frage des Generationenkonflikts: Wie bedeutsam ist die Auseinandersetzung zwischen Eltern und Jugendlichen? Wie konfliktfreudig sind Erwachsene? Partizipation von Jugendlichen in der Familie thematisiert die Fähigkeit von Müttern und Vätern sich mit erwachsen werdenden Subjekten solidarisch und konfrontativ auseinanderzusetzen. Dabei ist bedeutsam, wie Eltern die Auseinandersetzung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen (insbesondere der Schule) erleben.

(2) Schule

Partizipation wird in der Schule in unterschiedlichen Begründungszusammenhängen diskutiert: als politische Bildung und Förderung demokratischer Handlungskompetenz, als Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und Förderung sozialen Lernens oder neuerdings als didaktisches Prinzip bei der Lern-Lehr-Planung. Anknüpfend an die einleitende Begriffsbestimmung von Partizipation steht auch in der Schule die Frage im Mittelpunkt: Wie gelingt es Schülerinnen und Schüler in der Schule als Subjekte mit Rechten auszustatten? Wie gelingt eine Ermächtigung von Jugendlichen in der Schule? Dabei geraten

in der Schule vor allem zwei Partizipationsfelder in den Blick: Partizipation bei der Gestaltung des Schullebens und Partizipation bei der Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse. Letztlich hat Partizipation von Jugendlichen in der Schule viel mit der Frage zu tun, ob und wie es gelingt, Jugendliche auch in der Schule aus ihrer Objektrolle als Schülerin oder Schüler zu entlassen und als Subjekte zu behandeln.

Zwar sind die Rechte von Schülerinnen und Schülern auf Beteiligung in den Schulgesetzen der Länder schon jetzt strukturell verankert, eine tatsächliche Umsetzung von Partizipation als Recht von Jugendlichen im Schulalltag findet aber nur begrenzt statt. Solange Schülerinnen und Schüler auf die Frage: „Was macht eine Klassensprecherin?“ erfahren: „Die sorgt für Ordnung, wenn die Lehrkraft mal nicht da ist!“, bleibt das strukturell verankerte Recht auf Beteiligung ein Papiertiger. Auch in der Lehr- und Lernplanung ist Partizipation in einigen Bundesländern zwar schon formal eingefordert – z. B. bei den von Lehrkräften und Schülern gemeinsam zu erstellenden Lernplänen in Schleswig-Holstein – das methodische know-how und die professionelle Haltung einer partizipatorischen Didaktik sind aber noch unterentwickelt.

Die Prozesse klassischer Unterrichtskonzepte (mit dem Primat der Lehrerorientierung) unterlagen bislang einer anderen Logik als Partizipation (mit dem Primat des Aushandelns und der Anerkennung subjektiver Deutungen und Bildungswege). „Bei den Zielgruppen ansetzen“ ist eine Voraussetzung für Partizipation. Von der Schule fordert dies, sowohl in der Gestaltung des Schullebens als auch in der Didaktik mit Differenz gestaltend und nicht ausgrenzend umzugehen.

Schließlich verlangt Partizipation von der Schule auch die Praxis ihrer Zielformulierung zu ändern. Obwohl Ergebnisstandards zum schulischen Alltag gehören (Zensuren), hat Schule mit einer aktiven Formulierung von Standards, die über Zensurierung hinausgehen doch relativ wenig Erfahrung. Wenn Partizipation von Jugendlichen Eigensinn nicht nur toleriert, sondern gleichsam herausfordert, kann der Erfolg von Partizipation auch in der Schule nicht am reibungslosen Funktionieren gemessen werden (weniger Konflikte

durch Streitschlichter, weniger Vandalismus durch selbst verwaltete Schulpausen etc.). Schule müsste sich sehr viel stärker als sie es bislang tut auf den Eigen-Sinn Jugendlicher einlassen und Umwege nicht nur zulassen, sondern herausfordern und gutheißen.

Gerade hier werden aber auch Grenzen von Partizipation in der Schule deutlich. In der formalen Bildungseinrichtung Schule existieren immer Zumutungen, die nicht demokratisch verhandelbar sind – die Auswahl von Unterrichtsinhalten und die Operationalisierung von Leistungsstandards bleiben in der Verantwortung der Lehrkräfte. Dabei müssen die Anforderungen allerdings transparent bleiben und die Beurteilung – auch aus Sicht der Jugendlichen – fair sein.

(3) Jugendhilfe

In der Jugendhilfe wird Partizipation unter drei Aspekten thematisiert: als Beitrag zur demokratischen Bildung und Erziehung und als konstitutives Merkmal außerschulischer Bildung (in beiden Aspekten liegt der Akzent primär auf dem pädagogischen Aspekt von Partizipation) und als Verbesserung der Dienstleistungsqualität (Optimierung der Ko-Produktion zwischen Jugendhilfe und Jugendlichen).

Die Jugendhilfe ist gekennzeichnet durch eine große Bandbreite ihrer Angebote. In ihr spiegeln sich die vielfältigen – zum Teil problematischen – Lebensbedingungen Jugendlicher. Merkmal der Jugendhilfe ist es, diese Lebensbedingungen zum Ausgangspunkt ihres fachlichen Handelns zu machen. Partizipation ist in der Jugendhilfe eine grundlegende (fach-)politische Leinlinie geworden (vgl. BMJFF 1990; BMFSFJ 2002) und muss in den Einrichtungen (von der Offenen Jugendarbeit bis zu den erzieherischen Hilfen) bedürfnisspezifisch und zielgruppenadäquat umgesetzt werden. In Jugendhilfeeinrichtungen hat es Partizipation vor allem mit der demokratischen Gestaltung des gemeinsamen (Alltags-)Handelns (zur Alltagspartizipation vgl. Knauer 2005), der Einmischung in öffentliche Entscheidungen und daraus resultierend mit Ermächtigung Jugendlicher in Bezug auf die Planung ihres eigenen Lebens zu tun.

Partizipation in Jugendhilfeeinrichtungen geht es um die demokratische Gestaltung des Gemeinsamen Handelns. Der Alltag im Jugendhaus, der Tagesablauf in der betreuten Wohngruppe, der Kauf von Möbeln für die Hortgruppe – in all diesen Themen eröffnen sich für Jugendliche Einflussmöglichkeiten. Der pädagogische Alltag in Jugendeinrichtungen darf nicht für die Jugendlichen gestaltet werden (auch wenn dies wohlmeinend geschieht). Partizipation fordert vielmehr, den Alltag mit den Jugendlichen gemeinsam zu gestalten. Partizipationsrechte müssen in den Einrichtungen strukturell verankert, den Jugendlichen bekannt und zugänglich sein. Dies ist umso wichtiger, je weniger Jugendliche sich entziehen können (z. B. in außerfamilialen Unterbringungsformen). Partizipation in Jugendhilfeeinrichtungen findet einerseits als Gestaltung von Beteiligungsprozessen in pädagogischen Settings statt, andererseits ist Partizipation in der Jugendhilfe ein konstitutiver Bestandteil pädagogischen Denkens und Handelns selbst. Heinrich Kupfer thematisiert dieses Verhältnis als die Frage nach „Freiheit“, die sich primär als Element des Handelns zeigt. „Mit der Freiheit ist es ähnlich wie mit dem Recht, von dem Kurt Tucholsky sagt: ‚Recht kann man nur in bedrohten Lagen erkennen; wenn es da nicht gilt, taugt es nichts.‘“ (vgl. Kupfer 1980, S. 26).

Gemeinwesenorientierung als fachlicher Standard verlangt von der Jugendhilfe nicht nur, sich selbst als Handelnder im Gemeinwesen zu verstehen, sondern auch Jugendliche auch bei ihrer Einmischung in öffentliche Entscheidungen zu unterstützen. Im Einrichtungsalltag manifestieren sich konkrete Fragen und Probleme von Jugendlichen, die über die Einrichtung hinaus weisen (sie stammen aus der Schule oder dem öffentlichen Raum). Jugendhilfe ist aufgefordert, Jugendliche bei der Wahrnehmung ihrer Rechte in anderen Institutionen oder der Öffentlichkeit zu unterstützen.

Letztlich fordert Partizipation in der Jugendhilfe, Jugendliche dazu zu ermächtigen, Entscheidungen für ihr eigenes Leben treffen zu können. Nur über Partizipation lassen sich Kompetenzen der individuellen Lebensbewältigung fördern: eigene Interessen wahrnehmen, artikulieren, aushandeln, durchsetzen,

unterliegen, sowie die Wirkungen des eigenen Handelns erfahren.

(4) Öffentlicher Raum / Kommunen

Partizipation ist auch und vor allem direkte politische Mitbestimmung Jugendlicher, direkte Einflussnahme auf politische Entscheidungen. Diese kann anwaltschaftlich geschehen (durch Jugendbeauftragte oder Jugendanwälte) oder durch Jugendliche direkt (in repräsentativen offenen oder projektorientierten Formen, vgl. BMFSFJ 2002). Primäres Handlungsfeld politischer Beteiligung ist die Kommune als öffentlicher Alltagsraum für Jugendliche. Fünf Bundesländer haben die Rechte Jugendlicher auf politische Mitwirkung in ihren Gemeindeordnungen festgeschrieben (vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 1999). Am weitesten geht Schleswig-Holstein mit der Formulierung: „Die Gemeinde muss bei Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, diese in angemessener Weise beteiligen“ (§ 47f GO).

Kennzeichnend für kommunale Partizipation ist, dass Jugendliche hier außerhalb eines pädagogisch gestalteten Raums Rechte auf Mitwirkung haben: Jugendinteressen sollen als Querschnittsthema in allen politischen und planerischen Vorhaben berücksichtigt werden. In kommunale Entscheidungen fließen sehr unterschiedliche Perspektiven und Interessen ein: so sind bei der gemeinsamen Außenraumplanung eines Wohnviertels neben den Pädagogen auch politische Vertreter, Mitarbeiter der Verwaltung, Vertreter der Wohnungswirtschaft u. a. involviert (vgl. Knauer/Friedrich/Hermann/Liebler 2004). Jugendliche treten hier als politisch handelnde Akteure im politischen Raum auf. Sie werden damit auch für andere Interessengruppen in der Kommune als politisch Handelnde sichtbar bzw. ihnen als weiterer Aushandlungspartner zugemutet. Damit wird Partizipation „entpädagogisiert“: Jugendliche werden zu Subjekten in einem nicht-pädagogischen Raum.

Ihre Beteiligung ist damit gleichzeitig den Spielregeln politischen Handelns unterworfen (vgl. Lüders 2004), sie sind mit den Strategien politischen Handelns direkt konfrontiert. Die Gefahr, dass Jugendliche in dieser

Gemengelage ihre Interessen nicht artikulieren können, dass sie in Aushandlungsprozessen keine faire Chance bekommen, ist groß. Daher muss Partizipation Jugendlicher in der Kommune dort, wo es notwendig ist, begleitet sein. Jugendliche brauchen für ihre Einmischung in die lokale Politik und Planung Unterstützung (z. B. durch Partizipationsfachkräfte). Dabei geht es nicht um eine „Pädagogisierung des Politischen“ – Notwendig ist vielmehr ein Coaching Jugendlicher bei der ihnen als Recht zustehenden Einmischung in ein Handlungsfeld, das nicht pädagogisch gestaltet ist. Und gerade deshalb bekommt Pädagogik auch in diesem Handlungsfeld wieder Bedeutung: Pädagogen – insbesondere der Jugendhilfe – können (wenn sie über die entsprechenden Kompetenzen verfügen) als Partizipationsfachkräfte die Beteiligung Jugendlicher initiieren und absichern.

(5) Andere Partizipationsfelder

Partizipation ist für Jugendliche in weiteren Handlungsfeldern von Bedeutung z. B. in Ausbildung und Beruf, Mediengestaltung und Mediennutzung, Konsum und Freizeit und viele mehr. Je früher und je nachhaltiger Jugendliche Partizipation als mitverantwortete Selbstbestimmung erfahren, desto größer werden ihre Ressourcen für demokratisches Handeln und desto größer ist ihre Chance, in Auseinandersetzungen über zukünftige Gestaltung von Gesellschaft eine Stimme zu haben.

10.6. Literatur

- Abels, H.: Jugend in der Moderne, Opladen, 1993,
- Barber, B., 1994, Starke Demokratie, (Strong Democracy, Berkeley 1984), Hamburg
- Beck, U., 1997, Soziologische Aspekte: Demokratisierung der Familie, in: Palentien, C./Hurrelman, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Neuwied/Kriftel/Berlin: 47–67
- Belenky, M. F. u. a., 1989, Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau, Frankfurt/M./New York
- Blandow, J./Gintzel, U./Hansbauer, P., 1999, Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung, Münster
- BMFSFJ (Hrsg.), 2002, Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Bonn
- BMJFF (Hrsg.), 1990, Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn
- Bourdieu, P., 1992, Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital, in: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur 1., Hamburg: 49–79
- Brumlik, M., 1992, Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Bielefeld
- Bruner, C.F./Winklhofer, U./Zinser, C., 1999: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung, München
- Burdewick, I., 2003, Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11 – bis 18-Jähriger. Opladen
- Deinet, U./Sturzenhecker, B., 1998, Grundbegriffe von Konzeptentwicklung in der Offenen Jugendarbeit, in: Deinet, U./Sturzenhecker, B. Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster
- Deutsche Shell (Hrsg.), 2000, Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Opladen
- Deutsche Shell (Hrsg.), 2002, Jugend 2002. 14. Shell-Studie, Hamburg
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), 2001, PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Enders-Drägässer, U./Fuchs, C., 1989, Interaktionen der Geschlechter. Sexismustrukturen in der Schule, Weinheim, München
- Faulstrich-Wieland, H. (Hrsg.), 1987, Abschied von der Koedukation? Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt/M.
- Gemende, M./Schröer, W./Sting, St. (Hrsg.), 1999, Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Weinheim, München
- Gille, M./Krüger, W. (Hrsg.), 2000, Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2, Opladen
- Gilligan, C., 1984, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München
- Griese, H.M., 2003, Jugend und Partizipation – Integration oder Emanzipation, in: Grise, H./Honisch, C./Klemm, R. (Hrsg.), Projekt: Partizipation in Jugendzentren. Erstes Expertenforum, Hannover: 18–31
- Gronemeyer, R., 1973, Integration durch Partizipation?, Frankfurt

Heitmeyer, W., 1991, Individualisierungsprozesse und Folgen für die politische Sozialisation von Jugendlichen. Ein Zuwachs an politischer Paralyse und Machiavellismus?, in: Heitmeyer, W./Jacobi, J. (Hg.), Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung. Weinheim/München, 15 – 34

Hermann, U. C., 1996, Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg. Eine interdisziplinäre Evaluation, Pfaffenweiler

Hildenbrand, 2005, „Zumutbarkeit“ als zentrale Kategorie therapeutischen Handelns. Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung, 29(1): 4 – 9

Hoffmann-Lange, K./Gille, U./Krüger, W., 1994, Jugend und Politik in Deutschland, in: Niedermayer, O./von Beyme, K. (Hrsg.): Politische Kultur in Ost- und Westdeutschland, Berlin

Honneth, Axel, 2003, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt am Main

Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N., 2004, Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik, Weinheim/München

Hurrelmann, K., 1994, Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/München

Kamp, J.-M., 1995, Kinderrepubliken, Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen, Opladen

Knauer, R., 2005, Alltagsbeteiligung, in: BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend (Hrsg.), Kiste – Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung. FH Lüneburg – Forschungsstelle Kinderpolitik, Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes, Berlin

Knauer, R./Friedrich, B./Herrmann, T./Liebler, B., 2004, Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen, Wiesbaden

Knauer, R./Brandt, P., 1998, Kinder können mitentscheiden, Neuwied, Kriftel, Berlin

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2003, Auswertung der Antworten der Mitgliedstaaten auf die Fragebögen der Kommission zur Partizipation und Information der Jugendliche (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen SEK(2003) 465, Brüssel

Krafeld, F.-J., 1998, Cliquenorientiertes/akzeptierendes Muster. in: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. Münster, 2. Aufl.: 180 – 188

Kupffer, H., 1980, Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt, Weinheim, Basel

Lüders, C., 2004, Partizipation – eine (Heraus)Forderung und Aufgabe für die Jugendhilfe, in: Freistaat Thüringen – Landesamt für Soziales und Familie (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung Partizipation – Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache Europäische Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Weimar 25.06.2003 bis 26.06.2003, o.O.: 7 – 20

Nunner-Winkler, G., 1994, Eine weibliche Moral? Differenz als Ressource im Verteilungskampf, in: Zeitschrift für Soziologie(6): 417 – 433

Oerter, R., 1997, Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden?, in: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.), Jugend und Politik, ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Neuwied./Kriftel/Berlin

Oser, F./Althof, W., 1992, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart

- Piaget, J., 1973, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/Main
- Pothmann, J./Schilling, M., 1999, Anhaltender Anstieg der Heimerziehung. Neue Befunde – neue Irritationen. Komdat Jugendhilfe, 1: 1 – 3
- Prengel, A., 1993, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheiten und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Opladen
- Schaarschuch, A., 1998, Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung, (Habilitationsschrift), Bielefeld
- Schnurr, S., 2001, Partizipation, in: Thiersch, H./Otto, H.-U. (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Luchterhand, Neuwied, Kriftel: 1330 – 1345
- Schumpeter, J., 1950, Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, Bern
- Spiegel, H. von, 2004, Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis, Stuttgart
- Stiftung Bertelsmann, 2004, Politische Partizipation in Deutschland, Gütersloh
- Stange, W., 1996, Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche, Deutsches Kinderhilfswerk und Aktion „Schleswig-Holstein – Land für Kinder (Hrsg.)“, Kiel
- Sturzenhecker, B., 1993, Demokratie zumuten – Moralerziehung in der offenen Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Heft 3: 111 – 119
- Sturzenhecker, B., 1998, Qualitätsfragen an Jugendpartizipation. in: deutsche jugend, Heft 5: 210 – 218
- Sturzenhecker, B. (Hg.), 1999, Freiwillige fördern. Ansätze und Arbeitshilfen für einen neuen Umgang mit Freiwilligen in der Kinder- und Jugendarbeit, Weinheim/München
- Sturzenhecker, Benedikt, 2005, Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. In: BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend (Hrsg.), Kiste – Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung. FH Lüneburg – Forschungsstelle Kinderpolitik, Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes, Berlin
- Sutter, H., 2003, Die sozialisatorische Relevanz des Alltäglichen in einem demokratischen Vollzug, in: Schweppe, C. (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik., Opladen
- Sutter, H./Baader, M./Weyers, St., 1998, Die „Demokratische Gemeinschaft“ als Ort sozialen und moralischen Lernens. Der Modellversuch in der Justizvollzugsanstalt Adelsheim – eine Zwischenbilanz, in: neue praxis(4): 383 – 400
- Windhoff-Héritier, A., 1987, Responsive Sozialpolitik, in: Otto, H.-U./Olk, Th. (Hrsg.), Soziale Dienste im Wandel, Neuwied: 231 – 249



TEILHABEN STATT EINGETEILT SEIN



11

Benedikt Sturzenhecker

Partizipation in der Offenen Jugendarbeit

Erschienen in: BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Kiste – Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung. Entwicklung und wissenschaftliche Leitung: Prof. W. Stange (FH Lüneburg, Forschungsstelle Kinderpolitik) Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes, Berlin 2003

Partizipation in der Offenen Jugendarbeit – Gliederung

- 11.1. Partizipation als gesetzlicher Auftrag der Jugendarbeit
- 11.2. Eignung der Institution Offene Jugendarbeit für Partizipation
- 11.3. Partizipation in Jugendarbeits-Konzepten
 - 11.3.1 Partizipation in Konzepten Offener Jugendarbeit
 - 11.3.2 Bildungsansätze und Partizipationsorientierung
- 11.4. Zur Kritik der Partizipationspraxis aktueller Offener Jugendarbeit
- 11.5. Essentials eines Partizipationsansatzes in der Offenen Jugendarbeit
 - 11.5.1 Das Partizipations-Paradox: Anleitung zur Selbstbestimmung
 - 11.5.2 Anerkennung als Basis von Partizipation
 - 11.5.3 Rechte in der Offenen Jugendarbeit
 - 11.5.4 Konflikte als Partizipationschance

11.6. Konzeptelemente von Partizipation im Jugendhaus

- 11.6.1 Differenzierte Voraussetzungen von Partizipation im Jugendhaus
- 11.6.2 Grade von Partizipation im Jugendhaus
- 11.6.3 Ebenen von Partizipation im Jugendhaus
- 11.6.4 Formen von Partizipation im Jugendhaus
- 11.6.5 Qualitätsstandards von Partizipation im Jugendhaus
 - 11.6.5.1 Ergebnisqualität
 - 11.6.5.2 Prozessqualität
 - 11.6.5.3 Strukturstandards
- 11.6.6 Phasen von Partizipation im Jugendhaus

11.7. Partizipation als Konzipierungsaufgabe

11.1. Partizipation als gesetzlicher Auftrag der Jugendarbeit

Der § 11 SGB VIII (KJHG) gibt die Ziele der Jugendarbeit vor. Dieser Gesetzesparagraf kann als durchgängige Aufforderung zur Ermöglichung von Partizipation in der Jugendarbeit interpretiert werden. § 11 ist für die Jugendarbeit nicht so sehr eine Beschreibung schon etablierter Praxis, sondern eine Herausforderung an Innovation und Selbstveränderung. Er fordert mehr als zurzeit geleistet wird. So erhält erstaunlicher Weise ausgerechnet das Gesetz die Funktion, avantgardistische Ansprüche einer Weiterentwicklung von Jugendarbeit aufrecht zu erhalten und herauszufordern.

§ 11 Abs. 1 SGB VIII lautet: „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen

und zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“

Das Partizipationskonzept des § 11 zeigt sich in jedem seiner Sätze. Zunächst wird mit der Formulierung, dass den Jugendlichen „Angebote“ der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen sind, das Strukturcharakteristikum der Freiwilligkeit von Jugendarbeit eingeführt. Nur wenn Freiwilligkeit besteht, kann im Unterschied zur (Schul-)Pflicht die Entwicklung von eigensinniger Selbstbestimmung möglich werden. Der Ansatz bei den „Interessen“ der Jugendlichen stellt eine starke Formulierung da, man mache sich klar, was es bedeutet wenn sich eine pädagogische Institution nach den Interessen der Kinder und niemandes sonst richten soll. Dabei geht es sowohl um die manifesten „subjektiven“ Interessen der Jugendlichen, die sie direkt äußern und einbringen, aber auch um die latenten „objektiven“ Interessen der Jugendlichen, die in einem Auseinandersetzungsprozess gesucht und sprachlich formuliert werden müssen. Hier wird eindeutig kein erzieherisches Curriculum vorgegeben, sondern die Inhalte von Jugendarbeit sind durch die Adressaten zu bestimmen. Sie entscheiden sowohl über die Inhalte als auch über die methodische Umsetzung dieser Themen (Mitbestimmung und Mitgestaltung). Damit wird auch die Ausformung der institutionellen Settings und Arbeitsweisen in ihre Macht gestellt. Auch dieses müsste Jugendarbeit unterscheiden von erzieherischen Institutionen (wie z. B. Schule oder Hilfen zur Erziehung), die nicht ohne Weiteres von Jugendlichen beeinflusst werden können.

Entsprechend wird das Ziel der Jugendarbeit mit Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung angegeben. Diese Formulierung fasst den Kern von Partizipation in der Jugendarbeit zusammen. Selbstbestimmung wird nicht isoliert individuell-egoistisch verstanden, sondern sie entsteht im sozialen, gesellschaftlichen Zusammenhang. Selbstbestimmung verdankt sich immer der sozialen Eingebundenheit und Anerkennung. Partizipative Jugendarbeit wird also auch die Mitverantwortung und Mitgestaltung der Gesellschaft und des sozialen Gemeinwesens beinhalten. Mitverantwortung wird einerseits als Recht gewährt – Jugendliche können durch die und in der Jugendarbeit gesellschaftlich-politisch mitentschei-

den-andererseits als Pflicht gefordert, sich auch verantwortlich für die Mitgestaltung der Gesellschaft zu engagieren. Dieses Ziel kann als „politische Bildung“ verstanden werden. Denn ermöglicht werden sollen die Kompetenzen eines demokratischen Bürgers als selbstbestimmtes, aber auch sozialverantwortliches und engagiertes Individuum. Durch politische Partizipation soll nicht nur das eigene Feld der Jugendarbeit mitbestimmt, sondern auch ermöglicht werden, dass sich Jugendliche in der Gesellschaft politisch einbringen und sich für ihre Interessen einsetzen. Mit § 11 wird Jugendarbeit als ein Freiraumangebot an Kinder und Jugendliche entworfen, das ihnen Möglichkeiten der Selbstorganisation und Partizipation eröffnet. Emanzipatorische Bildung kann nicht curricular und didaktisch eingepaukt werden, sondern es können nur Entfaltungsmöglichkeiten in einem offenen Feld angeboten werden.

11.2. Eignung der Institution Offene Jugendarbeit für Partizipation

Beschreibt man die institutionellen Grundbedingungen Offener Jugendarbeit, fällt zunächst ein Charakteristikum auf, das zusammenfassend als **Offenheit** gekennzeichnet werden kann. Offenheit besteht zunächst in den Zielen und Zielgruppen Offener Jugendarbeit. Die Zielgruppe Offener Jugendarbeit sind im Prinzip alle Jugendlichen in einem Einzugsgebiet einer Einrichtung. Das bedeutet alle Altersstufen zwischen sechs und siebenundzwanzig Jahren, also alle sozialen Schichten, alle Jugendszenen usw. Jede Einrichtung muss jeweils genauer bestimmen, wen sie als Zielgruppen definiert, aber diese Entscheidungen können sich prozesshaft wandeln. Auch die grundsätzlichen Ziele Offener Jugendarbeit sind kaum präzise festgelegt. Neben der allgemeinen Zielformulierung des KJHG, der Förderung von Entwicklung und der Befähigung zur Selbstbestimmung und zur gesellschaftlichen Mitverantwortung (das ja auch als die Aufgabe der Ermöglichung weitreichender Partizipation gelesen werden muss), gibt es in der Praxis

ein recht breites Zielfeld. Jede Einrichtung wählt aus diesem potenziellen Fundus einzelne Großziele aus und nur selten werden diese in Teilziele operationalisiert. Einerseits besteht die Verpflichtung Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen, andererseits ist es notwendig, diese für die jeweiligen Bedingungen einer Einrichtung und der spezifischen Zielgruppen präziser zu bestimmen. Da ergibt sich aber schon die Notwendigkeit dieses auch zusammen mit den Zielgruppen zu tun. Wer in eine Einrichtung kommen soll, welche Ziele dort vermittelt werden sollen, wie sie methodisch-inhaltlich umgesetzt werden sollen, all das muss dann von den betroffenen Kindern und Jugendlichen mitentschieden werden, zumindest wenn man die Aufforderung des Gesetztes ernst nehmen will. Die strukturelle Offenheit erlaubt genau dieses, da es nur sehr weite gesetzliche Vorgaben gibt, besteht Offenheit, dass sich die beteiligten Kinder und Jugendlichen mit ihren Zielvorstellungen einmischen können.

Das Gesetz formuliert, dass Jugendarbeit ein „Angebot“ sei, das heißt man kann freiwillig teilnehmen, oder es auch bleiben lassen. Diese Strukturbedingung Offener Jugendarbeit von „Freiwilligkeit“ sorgt allerdings dafür, dass nicht selbstverständlich ist, dass bestimmte Zielgruppen auch tatsächlich in die Offene Jugendarbeit kommen und dort verbleiben. Anders als in geschlosseneren Institutionen kann in der Offenen Jugendarbeit niemand zur Teilnahme verpflichtet werden. Selbst wenn eine bestimmte Besucherzusammensetzung relativ stabil über einige Zeit Offene Jugendarbeit aufsucht, so gibt es doch auch in dieser Gruppe immer wieder Fluktuationen, Tage und Wochen, an denen Einzelne oder Untergruppen die Einrichtung nicht aufsuchen. Insgesamt ist häufig ein Wechsel von Besuchergruppen zu beobachten. Dieses Charakteristikum der Freiwilligkeit in der Offenen Jugendarbeit macht nötig, nahe an den Bedürfnissen, Interessen und lebensweltlichen Problemlagen der Zielgruppen anzusetzen. Das bedeutet: Freiwilligkeit schafft automatisch Partizipativität. Da die Grundentscheidung der Teilnahme frei ist, wird die „Attraktivität“ des Angebotes entscheidend abhängig von der Zustimmung der Teilnehmenden. Nur mit den Adressaten können also Beteiligung und Pädagogik möglich gemacht werden. Dementsprechend verfügt

die Offene Jugendarbeit mit ihrer Strukturbedingung Freiwilligkeit auch nicht über „Machtmittel“, die andere Erziehungsinstitutionen besitzen (z. B. Elternrecht oder Schulpflicht). Das einzige Machtmittel ist das Hausrecht und es hilft auch nicht, die Adressaten zu halten, denn es kann nur ausschließen. Wenn also Kinder und Jugendliche etwa in Konflikte oder bei Gewalt von der Teilnahme ausgeschlossen werden, verhindert man nicht nur ihre Beteiligungschance, sondern beraubt sich auch seiner „Kundschaft“.

Variabel sind in der Offenen Jugendarbeit auch „Zeiten“ und „Inhalte“. Die Zeiten können sich nach lokalen Gepflogenheiten, Interessen der Hauptamtlichen oder Bedürfnissen wechselnder Zielgruppen richten. Ebenso variieren die Inhalte mit den unterschiedlichen Themen unterschiedlicher Teilnehmergruppen. Was gemacht werden soll, um was es inhaltlich gehen soll, ist also erneut in die Entscheidung der Beteiligten gesetzt (anders als in der Schule mit fixierten Lehrplänen).

Offen sind ebenfalls „fachliche Handlungsvorgaben“. Es gibt (außer dem Jugendschutz) keine rechtlich geregelten Vorgaben oder bürokratischen Verfahrensregeln (z. B. über Aufnahme oder Ausscheiden aus der Institution), die einen Rahmen für pädagogisches Handeln vorgeben würden. Handlungsabläufe lassen sich kaum formalisieren (wie etwa in anderen sozialpädagogischen Feldern, z. B. der Jugendgerichtshilfe) und es ist nicht festgelegt, welche Methoden in welchem Fall zur Anwendung kommen. Ob man einer Projektmethode folgt oder in Einzelberatung „robert“, ob man soziale Gruppenarbeit macht oder Thekengespräche führt, ob man Erlebnispädagogik macht oder Mädchenarbeit, darüber gibt es keine verbindlichen Orientierungen. Es ist also möglich (aber auch nötig) das methodische Handeln den jeweiligen Zielgruppen und ihren Themen, Interessen und Zielen anzupassen.

Zu dem Charakteristikum der Offenheit tritt die **Marginalität** des Handlungsfeldes. Steht schon allgemein die Jugendhilfe eher nachrangig hinter den großen Erziehungsinstitutionen wie Familie und Schule, so ist Jugendarbeit vielleicht das randständigste Gebiet in

der Jugendhilfe. Die von den Großen nicht abgedeckten "leichteren Aufgaben" soll Jugendarbeit erledigen (für die schwierigen Fälle sind dann Erzieherische Hilfen und Jugendgerichtshilfe, Allgemeiner Sozialer Dienst usw. zuständig). In der Jugendhilfe sind die Ganztagsbetreuung von Kindern und die Erzieherischen Hilfen wichtig. Dafür gibt es klare institutionelle Formen und Aufträge, dahin geht ein Großteil der finanziellen Mittel. Die Jugendarbeit ist im Vergleich zu diesen Aufgaben auch in der Jugendhilfe marginal. Die MitarbeiterInnen kommunaler Jugendarbeit z. B. stehen eher am Ende der Jugendamtshierarchie. Das äußert sich auch in niedriger Bezahlung und schlechter finanzieller Ausstattung der Einrichtungen. Diese Einrichtungen sind dann auch oft isoliert und nicht vernetzt mit anderen erzieherischen staatlichen und kommunalen Institutionen. Politik und Leitungskader verachten häufig das Arbeitsfeld, das ihnen wenig greifbar und kontrollierbar erscheint, wenig messbare Wirkung entfaltet und eher für Unruhe und Probleme sorgen kann. Die jugendlichen Besucher sind kaum eine starke Lobby (schon gar nicht, wenn sie zu Randgruppen gehören) und in der aktuellen Finanzkrise der öffentlichen Haushalte gehören die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit häufig als erste zu den Einsparungsobjekten. Randständig ist die Institution aber auch, weil sie keine institutionelle Macht hat die Biografie der Teilnehmenden nachhaltig zu beeinflussen. Das wird deutlich am Vergleich mit der Schule: mit ihrer Macht Bildungsabschlüsse zu erteilen (oder auch nicht) also gesellschaftliche Chancen zuzuteilen, wird sie bedeutungsvoll für die Biografie. Die Jugendarbeit kann zwar Wirkung entfalten, diese entsteht aber nicht durch die formale Macht der Institution, sondern durch die „zufälligen“ Interaktionen der beteiligten Personen. Ob man an der Jugendarbeit teilnimmt oder nicht, hat keine „automatischen“ Folgen für die Biografie.

Aus der Marginalität und Machtlosigkeit der Offenen Jugendarbeit folgt dann aber auch ein großer Freiraum. Man kann in der Jugendarbeit experimentell handeln, man kann ungewöhnliches probieren, man kann Fehler machen, ohne dass dieses einschneidende Folgen für die Biografie hätte (auch wenn man immer nur „faul“ im Cafébereich „abhängt“, wird

man des halb nicht verwiesen, oder bekäme etwas wie schlechte Noten). Das macht die Jugendarbeit zu einem idealen Experimentierfeld für Selbst- und Mitbestimmung. Andererseits ist aber auch eine unernste Vorläufigkeit damit verbunden, die Gefahr nur „Spielwiese“ oder ein „Sandkasten“ zu sein, in dem alles nicht so genau drauf ankommt und letztlich egal ist. Wenn Mitbestimmung aber nicht an „echten“ Problemen geübt wird, ist sie wenig motivierend. Es stellt sich der Offenen Jugendarbeit also die Aufgabe einerseits ihren marginalen Freiraum zu nutzen, ihn aber andererseits ernst genug zu gestalten.

Das dritte Charakteristikum Offener Jugendarbeit kann zusammenfassend als **Diskursivität** bezeichnet werden. Das Fehlen von starren Regelungen und bürokratischen Vorgaben macht es nötig, dass die alltäglich konkreten Bedingungen in jeder Einrichtung der Offenen Jugendarbeit eigens entwickelt werden müssen. Die Freiwilligkeit verlangt, dass diese Bedingungen auf die Zielgruppe abgestimmt sind, denn wenn das Angebot nicht mit den Zielgruppen entwickelt und auf sie zugeschnitten ist, haben sie die Möglichkeit, es zu ignorieren und die Institution ins Leere laufen zu lassen, einfach z. B. dadurch, dass sie nicht weiter kommen. Außerdem liegt die Zielgruppe nicht fest, sondern als Jugendliche verändert sie sich, wächst heraus und neue Zielgruppen folgen nach. Daraus ergibt sich, dass das Handeln in der Institution in einem dauernden Diskurs oder Aushandlungsprozess der Beteiligten entwickelt und verändert werden muss. Immer wieder neu muss geklärt werden, was für die jeweiligen BesucherInnen Thema ist, welche Ziele und Inhalte sich daraus ergeben und wie methodisch gehandelt werden soll. Gerade im "Offenen Bereich", in dem es am wenigsten strukturierende Vorgaben gibt, muss im Prinzip jeden Tag neu eine spezifische Definition der Situation von den Beteiligten (PädagogInnen und BesucherInnen) gefunden werden. Dieses Prinzip könnte auch die strukturelle „Partizipativität“ genannt werden, d.h. die strukturellen Charakteristika der Institution machen Beteiligung nötig. Dieses ist bei keiner der anderen Institution der Erziehung / Jugendhilfe so stark ausgeprägt wie in der (Offenen) Jugendarbeit. Doch für die beteiligten Jugendlichen, wie ihre Pädagog(inn)en scheint dieses Charakteristi-

kum keine einfach Herausforderung darzustellen. Auf Dauer gestellte Partizipationsnotwendigkeit ist anderen erzieherischen oder gesellschaftlichen Handlungsfeldern kaum bekannt und geübt. Plötzlich alles selber entscheiden zu können und zu sollen stellt häufig eine Überforderung dar und eine „Angst vor der Freiheit“ setzt sich durch, in der man lieber feste Regeln und leicht konsumierbare Angebote möchte als permanente Neuverhandlung aller wichtigen Entscheidungen. Hauptamtlich wie Teilnehmende können immer wieder in Versuchung geraten diese Anforderung zu meiden. Pädagogisch ergibt sich angesichts dessen die Aufgabe so viel Partizipation herauszufordern wie möglich, aber doch so viel Sicherheit, Begleitung, Unterstützung zu geben wie nötig. Bevor allerdings methodische Grundprinzipien erläutert werden, die dieses in die Praxis umsetzen helfen, sollen auch die „Deformationen“ Offener Jugendarbeit beleuchtet werden, die entstehen, wenn (aus unterschiedlichen) Motiven der Partizipationsanspruch ignoriert oder verhindert wird.

11.3. Partizipation in Jugendarbeits-Konzepten

Obschon § 11 SGB VIII Partizipation als zentrale Aufgabe von (Offener) Jugendarbeit beschreibt und die institutionellen Bedingungen Partizipation geradezu herausfordern, ist dieser Begriff dennoch in der Konzeptdebatte der Offenen Jugendarbeit von keiner herausragenden Rolle. Dennoch kann gezeigt werden, dass die Grundidee der Partizipation, also das Einüben mitverantwortlicher Selbstbestimmung, in vielen Konzepten der Jugendarbeit von Bedeutung ist. Hier soll nur kurz auf einige solcher Konzepte verwiesen werden, die zumindest implizit Partizipation zu einem wichtigen Ziel und zu einer zentralen Arbeitsweise machen, um sich dann zu konzentrieren auf aktuelle Ansätze von Jugendarbeit als „Bildung“. Diese theoretischen Ansätze werden ausführlicher dargestellt, weil es sich in ihrem Bildungsverständnis um die Ermöglichung von Selbstbestimmung in sozialer Eingebundenheit handelt. Sie beziehen also nicht

nur deutlich eine partizipative Perspektive, sondern sind auch in der aktuellen Debatte um eine neue Bildung für Kinder und Jugendliche von herausragender Bedeutung.

11.3.1 Partizipation in Konzepten Offener Jugendarbeit

Jugendarbeit ist aus ihrer Geschichte der Jugendbewegung her ohne Beteiligung, ja mehr noch ohne Selbstorganisation nicht denkbar. Sich selber in Gruppen, Verbänden zu organisieren, Jugendhäuser zu fordern und zu beleben, gehört zu den Kerncharakteristika von Jugendarbeit. Obwohl gerade die Offene Jugendarbeit auch stark von einem erzieherischen Interesse von Staat und Kommunen geprägt ist (die Häuser einrichten, „um die Jugend von der Straße zu holen“), ist in ihr besonders seit den 70-er Jahren durch die Jugendzentrumsbewegung doch auch ein starkes Selbstorganisations- und Selbstbestimmungselement enthalten. Die Jugendzentrumsbewegung der 70-er Jahre forderte selbstverwaltete Räume und Häuser für Jugendliche ein und selbst wenn dieses nicht in weitgehender Weise großflächig erreicht wurde, hatte die Bewegung doch den Erfolg, dass in vielen Kommunen Jugendhäuser eingerichtet werden, in denen die jugendlichen Besucher weitgehende Mitbestimmungschancen erhielten. Exemplarisch für die theoretischen Konzepte von Offener Jugendarbeit in dieser Zeit ist das einflussreiche Buch „Politische Jugendarbeit“ von Diethelm Damm (1975) zu nennen. In ihm wurde bedürfnisorientierte Jugendarbeit entworfen. Dieser Begriff entstand in einer Ablehnung von den zu der damaligen Zeit diskutierten Konzepten einer objektivistischen Bedürfnisorientierung (in der man davon ausging, dass Interessen Jugendlicher aus ihrer „Klassenlage“ und den daraus resultierenden „objektiven“ Erfordernissen abgeleitet werden könne). Jugendarbeit sollte darin bestehen, Jugendlichen diese objektiven Interessen und Erfordernisse bewusst zu machen und sie zu ihrer Durchsetzung zu motivieren und zu befähigen (vgl. Damm 1998). Ebenfalls setzte sich aber die bedürfnisorientierte Jugendarbeit gegen einen „subjektivistischen

Ansatz“ ab, der Jugendlichen einfach nur eins zu eins die Wünsche erfüllen wollte, die sie direkt formulierten. Gegen diese beiden Verzerrungen formuliert die bedürfnisorientierte Jugendarbeit ein Konzept, das partizipatorisch ist, denn es geht darum, gemeinsam mit den Jugendlichen zu klären, welche Bedürfnisse und Interessen sie haben, und dann anzuhandeln, wie sie in die Tat umgesetzt werden könnten. Dabei ging es immer darum, die Selbstorganisationsfähigkeiten der Jugendlichen herauszufordern und ihnen nicht einfachen Konsum anzubieten. Das heißt der Ansatz fordert von Jugendlichen, sich selber zu aktivieren, ihre eigene Freizeitgestaltung in der Offenen Jugendarbeit selbstorganisiert in die Hände zu nehmen und Inhalte wie Arbeitsweisen selbst zu bestimmen.

In den 80-er Jahren verflachte der Mitbestimmungsplan der Jugendzentrumsbewegung, die Lebensbedingungen von Jugendlichen wandelten sich und die Rolle der hauptamtlichen Pädagogen in der Offenen Jugendarbeit wurde dominanter. Besonders im Blick auf das pädagogische Handeln des Personals wurde von Lothar Böhnisch, Richard Münchmeier, Ulrich Deinet u. a. seit Mitte der 80-er Jahre die sozialräumliche Jugendarbeit entwickelt (Böhnisch/ Münchmeier 1987, 1990). Dieser Ansatz wurde von Ulrich Deinet präzisiert und ausgearbeitet (Deinet 1992, 1999). Danach stehen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Jugendarbeit die „Aneignungsformen“ von Jugendlichen und diese besonders bezogen auf die „Aneignung im Sozialraum“. Jugendarbeit soll die Aneignungskompetenzen der Jugendlichen herausfordern und qualifizieren. Das ist bezogen zum einen auf die Räume des Jugendhauses selber, aber auch auf die räumliche Umgebung (die von der Kommune in die Region bis in das Land gedacht werden kann). Indem Jugendliche bemächtigt werden sollen, ihre Handlungs(spiel)räume zu erweitern, Räume und Situationen zu verändern, soziale und räumliche Ressourcen zu nutzen und zu beeinflussen, hat der sozialräumliche Ansatz eine deutlich partizipative Orientierung. Er will die sozialräumliche Selbstbestimmung und Mitverantwortung der Kinder und Jugendlichen stärken. „Jugendarbeit ist aufgefordert und hat das Mandat, sich in Planungsprozesse (z. B. Freiraum-, Spielplatz-, Wohnumfeld- und Verkehrsplanung) ein-

zumischen und für den Erhalt und die Schaffung von „Frei-Räumen“ für Kinder und Jugendliche zu kämpfen (Deinet 1998, S. 212). Viele der Arbeitsweisen in diesem Ansatz sind deshalb richtungsweisend und auch typisch für Partizipationsprojekte. Als erster Schritt wird mit einer Analyse der Orte und Räume von Kindern und Jugendlichen begonnen, in die auch das Jugendhaus als Bestandteil sozialer Infrastruktur einbezogen wird. Gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen wird ihre Welt erforscht und werden Aneignungspotenziale, aber ebenso Behinderungen erkundet und Möglichkeiten der Ausweitung von Handlungsräumen entdeckt. Diese sollen sich die Kinder und Jugendlichen mit Hilfe ihrer JugendarbeiterInnen möglichst selbsttätig aneignen.

Die ebenfalls seit Mitte der 80-er Jahre sich entwickelnde Mädchenarbeit, bekannt für die Offene Jugendarbeit besonders mit der Kritik, dass die sozialen Räume von Jugendhäusern im Wesentlichen von Jungen dominiert seien und Jugendarbeit Jungenarbeit sei. Die Ziele der Mädchenarbeit waren es nicht nur, den Mädchen mindestens gleichberechtigte Raummacht in der Offenen Jugendarbeit zu ermöglichen, sondern ihnen insgesamt eine stärkere Selbstbestimmung ihrer persönlichen und sozialen Biografie zu eröffnen (Graff 1999). Für die Konzipierung eines Mädchentreffs formulierte Graff (1999, S. 10) das folgendermaßen: „Der Mädchentreff will deshalb ein Freiraum für Mädchen sein, den sie selbst gestalten, wo sie mit ihren Fähigkeiten und Vorlieben im Mittelpunkt stehen. Sie sollen selbst, ohne direkten männlichen Einfluss, entscheiden können, was sie machen, wer und wie sie sein wollen.“ Auch damit ist also ein Partizipationskonzept formuliert, das auf die Ausweitung von Selbstbestimmung setzt und diese Mädchen im Jugendhaus, im sozialen und gesellschaftlichen Leben wie in ihrer persönlichen Biografiegestaltung ermöglichen will.

In den hier nur exemplarisch genannten Ansätzen von Jugendarbeit zeigt sich, dass Partizipation in ihnen implizit enthalten ist. Das wird auch deutlich an einer aktuellen Zusammenfassung von Jugendarbeitsansätzen (Thole 2000), in der zwar der Partizipationsbegriff als theoretisches Element von Jugendarbeit

nicht eingeführt wird, dennoch aber konzediert wird, dass sich in der Praxis eine Kinder- und Jugendarbeit entwickle, „die wieder stärker auf die Jugendlichen ansetzt, zur Selbstorganisation vertraut, insbesondere in der Kinder- und Jugendkulturarbeit und der politischen Bildungsarbeit, aber auch vereinzelt in der Jugendverbandsarbeit – Mitverantwortungs- und Selbstorganisationsansätze favorisiert;“ (Thole 2000, S. 239).

Solche Anstrengungen in der Praxis können m. E. am besten durch theoretische Grundlagen gestärkt werden, die im Rahmen einer Konzipierung von Jugendarbeit als „Bildung“ entwickelt wurden. Deshalb sollen sie nun etwas ausführlicher dargestellt werden.

11.3.2 Bildungsansätze und Partizipationsorientierung

In den Ansätzen von Jugendarbeit als subjektorientierte Bildung (besonders bei B. Müller und A. Scherr) wird Partizipation im Sinne der Ermöglichung der Entwicklung von mitverantwortlicher Selbstbestimmung zur zentralen Aufgabe gemacht.

Bereits 1993 hat Burkhard Müller kritisiert, dass die verschiedenen aktuellen Konzepte von Jugendarbeit sich nicht mehr explizit auf die jugendarbeiterische Ermöglichung einer „Selbstinitiation“ von Kindern und Jugendlichen bezögen. Auch Müller unterscheidet „zwischen Erziehen als dem Vermitteln (manchmal auch Einbläuen) von gesellschaftlichen Werten und Bildung als dem Vorgang, durch den ein Individuum zu einer eigenen Wertorientierung und Lebensform kommt...“ (Müller 1996, S. 89) Müller bestimmt den so verstandenen emanzipatorischen Bildungsansatz der Jugendarbeit als eine Basis der unterschiedlichen Konzepte, wie Raumorientierung, Kulturarbeit, Beziehungsarbeit oder Sozialarbeit. Wie auch immer die konzeptionelle Orientierung sei, in der Praxis ergäben sich jeweils viele Möglichkeiten, Themen der Selbstbestimmung und Handlungsformen der Ermöglichung solchen Eigensinns aufzugreifen. Solche Aussagen ließen sich auch übersetzen als: Ermöglichung von Partizipationserfahrungen gehört zu den Essentials von Jugendarbeit. Der für Eröffnung

von partizipativen Möglichkeiten mitverantwortlicher Selbstbestimmung so zentrale Eigensinn wird nach Müller besonders greifbar in Konflikten, in denen die Jugendlichen Interessen und Handlungsweisen zeigen, die nicht ohne Weiteres mit denen ihrer JugendarbeiterInnen übereinstimmen. So können ihren Raumaneignungsweisen oder die Stile ihrer kulturellen Selbstbehauptung ebenso wie die Gemeinschaftsweisen in ihren Cliquen und Szenen zu Konflikten führen, weil sie die Erwartung erwachsener Pädagogen enttäuschen. Diese Handlungsweisen und Interessen aufzugreifen und sie als einen konstruktiven „Kampf um Anerkennung“ zu verstehen, würde Bildungspotenziale von Jugendarbeit eröffnen, wieder könnte man ergänzen: Partizipationspotentiale eröffnen. Müller vertritt also explizit einen Konfliktansatz. Eigensinn und Selbstbestimmung werden da greifbar, wo Interessen und Handlungsweisen konflikthaft zusammenstoßen. Statt Partizipation künstlich zu initiieren (oder sie gar funktionalisierend didaktisch zu organisieren), braucht man nur dort anzusetzen, wo sich das Eigene schon entfaltet: in Konflikten.

Auch Albert Scherr, der mit seiner „subjektorientierten Jugendarbeit“ (1997) die aktuell elaborierteste Theorie zur emanzipatorischen Bildung in der Jugendarbeit vorgelegt hat, bezieht sich auf den Kampf um Anerkennung (Honneth 1992). Die Erfahrung des Individuums von sozialer Anerkennung ist eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit, eine persönliche Individualität, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu entwickeln. Das Bedürfnis nach Anerkennung enthält aber auch eine gesellschaftliche Dimension: „Anerkennung ist ein Gegenbegriff zur herrschaftlichen Unterwerfung von Individuen unter ihnen fremde Zwecke, zu ihrer bloßen Benutzung und Instrumentalisierung, zur Verletzung ihrer Würde und Integrität. Die Utopie einer Gesellschaft freier und gleicher Individuen, die Vorstellung nichtrepressiver Gemeinschaften kann als ein Verhältnis der wechselseitigen Anerkennung als Subjekte konkretisiert werden.“ (Scherr 1997, S. 53) Mit dem Blick auf die Bedeutung der sozialen Anerkennung für die Personalisation wird deutlich, dass Scherrs Ziel ein mündiges Subjekt ist, das nicht als monadisch individuell gedacht wird, sondern das aus der Angewiesenheit auf Strukturen wechselseitiger

Anerkennung aufbauend eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis entwickelt. Die basale, von sozialer Anerkennung abhängige Selbstachtung wird ergänzt durch das Selbstbewusstsein, durch die reflexive Fähigkeit, Wissen über sich selber auch sprachlich fassen zu können. Aus diesem Wissen und Abwägen über sich selber Handlungsperspektiven und Handlungsentscheidungen zu finden ermöglicht, zur Selbstbestimmung zu gelangen. Die Bildungsgeschichte zum Subjekt beinhaltet also aufeinander aufbauende Prozesse der Personalisation, gerade auch durch die Erfahrung sozialer Anerkennung (Selbstachtung), der Selbstreflexivität (Selbstbewusstsein) und der Fähigkeit zu „eigenmächtigem“ Handeln (Selbstbestimmung).

Selbstbestimmung muss aber in Rechnung stellen, welche Grenzen bzw. Chancen der Eigenmächtigkeit durch materielle, politische, soziale und kulturelle Bedingungen vorge setzt sind. „Jugendarbeit, die Jugendliche zu Selbstbestimmung befähigen will, ist also darauf angewiesen, sich umfassend mit deren Lebenswirklichkeit vor dem Hintergrund der Frage auseinander zu setzen, welche Möglichkeiten und Beschränkungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis Jugendliche vorfinden und welcher Beitrag pädagogisch zur Erweiterung der Selbstbestimmungsfähigkeit Jugendlicher erbracht werden kann. Dabei geht es um die Verbesserung der materiellen und sozialen Lebensbedingungen der konkreten Klientel, um eine partizipativ-demokratische Gestaltung ihres Alltagslebens, insbesondere in der Institution der Jugendarbeit selbst, sowie um politisch-kulturelle Lernprozesse, die Jugendliche zu einem bewusst gestalteten Leben, aber auch zur politischen Mitwirkung befähigen.“ (Scherr 1997, S. 58)

In Scherrs Konzept wird also die gesetzliche Aufforderung der Ermöglichung von mitverantwortlicher Selbstbestimmung theoretisch untermauert und differenziert. Scherr begründet warum eine solche, auf politische Einmischung und Beteiligung bauende Jugendarbeit so wichtig ist: Zum einen sei eine offene demokratische Gesellschaft angewiesen auf BürgerInnen, die gelernt haben, eigenverantwortlich und in sozialer Verantwortung zu entscheiden und zu

handeln. Da aber wenige soziale Orte jenseits von Leistungskonkurrenz, Konsumzwang und Erziehung in der Lage seien, Erfahrungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis zu ermöglichen, habe Jugendarbeit besonders genau diesen Auftrag. Zum anderen habe das Ziel besondere Bedeutung für die wichtige Zielgruppe der Offenen Jugendarbeit, den „Modernisierungsverlierern“. Ihnen fehle es nicht nur an Geld und Arbeit, sondern auch an sozialer Anerkennung und Erfahrungen eigener Stärken, der Selbstreflexion und der Auseinandersetzung mit den ihnen gesellschaftlich zugemuteten Lebensbedingungen (vgl. Scherr 2000). Partizipation als demokratisches Recht, wird hier also gerade eingeklagt für die potentiellen Verlierer und Machtlosen.

11.4. Zur Kritik von Partizipationspraxis aktueller Offener Jugendarbeit

Es ist schon erstaunlich: Theorien der Jugendarbeit konzipieren die Partizipationsaufgabe, sogar das Gesetz beschreibt Jugendarbeit so und auch die institutionellen Charakteristika erlauben (ja erzwingen fast) eine partizipative Ausrichtung von Jugendarbeit. Dennoch wird der Partizipationsanspruch in der Praxis nur selten aufgenommen und nicht nur in Konzepten versteckt, sondern gar ignoriert und aufgegeben. Das lässt sich zeigen an aktueller Ausrichtung von pädagogischer Praxis in der Offenen Jugendarbeit. Partizipations-Ignoranz kann erkannt werden in Praxisformen von Betreuung, anpasserischer Kooperation, Prävention und konsumistischer Dienstleistungsorientierung (vgl. Sturzenhecker 1998 a).

Jugendarbeit sucht und erhält immer mehr **Betreuungsaufgaben** im Anschluss an Schule. Kinder und Jugendliche sollen auch am Nachmittag verlässlich verwahrt werden, so dass den Eltern eine Berufstätigkeit ermöglicht wird. Zentrales Ziel ist dann nicht mehr Bildung, sondern „eine kustodiale, also eine Verwahrungsverlässlichkeit“ (Brenner 1999, S. 251). Kinder und Jugendliche sollen sich nicht allein und

unbeaufsichtigt in der Öffentlichkeit aufhalten und dort „gefährdet werden, aber auch selber gefährden“, sondern sie sollen sicher verwahrt werden. Pädagogisches Ziel ist dann allenfalls noch die Begleitung von schulischen und anderen erzieherischen Inhalten, wie z. B. Hausaufgabenbetreuung, Sprachunterricht o. ä. Wenn Jugendarbeit sich solchen Betreuungsanforderungen beugt, verrät sie die Chancen und Aufgaben, Kindern und Jugendlichen einen Freiraum für mitverantwortlich Selbstbestimmung anzubieten und mit ihnen Partizipation zu üben. Diese ist in Betreuung nicht vorgesehen (oder wenn nur für unbedeutende Themen- „Wollt ihr erst spielen und dann Hausaufgaben machen oder anders herum?“). Partizipation ist unter Zwang nur schwer umzusetzen, sie verlangt Freiwilligkeit und Offenheit für das was die Kinder und Jugendlichen selber wollen und das kann sehr anders sein, als im Interesse von Eltern sicher verwahrt zu werden.

Solches Vergessen von Partizipationsansprüchen zeigen sich auch in **anpasserischen Kooperationen**, die die Jugendarbeit mit anderen Erziehungs- und Ordnungsmächten zurzeit häufig eingeht. Dabei geht es um Kooperationen mit Schule, Allgemeinem Sozialen Dienst, Polizei, Erzieherischen Hilfen, Jugendgerichtshilfe usw. Die Kooperationsinstitutionen haben aber selten vorrangig Partizipationsziele, sondern weisen in der Regel geringere Grade von Freiwilligkeit auf, zeichnen sich durch institutionelle Sanktionsmacht aus sowie durch geregelte Handlungsstrukturen und erzieherische Verfahren. Das fragile Feld der Entfaltung von mitverantwortlicher Selbstbestimmung in der Jugendarbeit kann unter der Anpassung an die institutionellen Strukturen und Ziele fremder Erziehungsinstitutionen leicht zerbrechen. Wenn Jugendarbeit nur noch mitwirken will, die erzieherischen Ziele der anderen zu erfüllen, verliert sie ihren eigenen stark partizipativen Charakter und unterwirft sich den Befehlsstrukturen der Kooperationsinstitutionen. Aus den Jugendlichen, die in der Offenen Jugendarbeit freiwillig und in Offenheit selbstbestimmte Mitverantwortung erproben könnten, werden dann Klienten von Erziehungsinstitutionen und ihren Zugriffsnetzen. So entsteht die Gefahr einen der letzten Freiräume aufzugeben, in dem ausschließlich

Interessen der Kinder und Jugendlichen im Zentrum stehen könnten, ohne dass sie erzieherisch geformt, politisch funktionalisiert oder ökonomisch ausgenutzt werden sollen.

Unter der (fälschlichen) Annahme, dass durch Präventionsversprechen noch am ehesten der Bestand der Offenen Jugendarbeit legitimiert und gesichert werden könnte, werden immer häufiger **Präventionskonzepte** behauptet und umgesetzt (Zur Kritik von Prävention vgl. Lindner/Freund 2001, Sturzenhecker 2000, Scherr 1998). Die paradigmatischen Essentials von Prävention widersprechen allerdings dem Partizipationsgedanken. Prävention geht nicht von der positiven Unterstellung eines selbsttätigen Entwicklungspotenzials also auch der Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung aus, sondern Jugend wird als potenzieller Risikoträger konstruiert. Entwicklung wird nicht verstanden als selbsttätige Erringung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung, sondern als Entfaltung von Abweichungs- und Gefährdungsrissen. Die Verhinderung dieser Abweichung steht dann im Zentrum der pädagogischen Maßnahmen und nicht die Eröffnung von Freiräumen für die Erprobung und Entwicklung der eigenen Person und politischer Mitbestimmung. Statt zu Subjekten von Bildung und Partizipation werden Jugendliche so tendenziell zu Patienten, also zu Menschen, die über ein negatives Merkmal bestimmt werden, das es institutionell zu beseitigen oder zu verhindern gilt. Da Abweichung negativ thematisiert wird, gelingt es mit Präventionsorientierungen nicht, auch deren positive Entwicklungspotenziale zu entdecken, Abweichung also auch als Versuch von Selbstbestimmung zu entziffern. Es wird Jugendlichen nicht ermöglicht, in Konflikten selbsttätig zu lernen, sondern Konflikte sollen von vornherein verhindert und verhütet werden. Das geschieht in möglichst trickreich didaktischen Erziehungsprogrammen, in denen die Eigenaktivität der Kinder und Jugendlichen funktionalisiert wird, um ihnen die Präventionsziele einzublauen. Obwohl immer mehr Untersuchungen belegen, dass Prävention nicht die in sie gesetzten Hoffnungen erfüllt und die Autonomie von Menschen (hier Kindern und Jugendlichen) unhintergebar ist, wird Prävention doch von Jugendarbeit zunehmend als Konzept über-

nommen. Der durchaus anstrengende und anforderungsreiche Anspruch der Ermöglichung von Partizipation und Bildung wird nicht nur ignoriert, sondern gar konterkariert.

Man ahnt es ja bereits: Solche schlimmen Tendenzen sind auch zu entdecken in einer **konsumeristischen Dienstleistungsorientierung**, die sich in Offener Jugendarbeit breit macht. Sie muss deutlich unterschieden werden von einer partizipativen Dienstleistungsorientierung (vergl. Schaarschuch 1996/1999), die die Verhältnisse vom Kopf auf die Füße stellt und den anscheinenden Konsumenten von sozialpädagogischen Dienstleistungen zu ihrem tatsächlichen Produzenten erhebt. Statt die selbsttätige Selbstentwicklung des Adressaten als Kern pädagogischen Handelns zu bestimmen, verlegen sich konsumeristische Dienstleistungsorientierungen in der Jugendarbeit darauf, den Jugendlichen möglichst glatte, gebrauchseinfache, ausschließlich Spaß und Fun versprechende Aktivitäten anzubieten. Kneipe, Sport, Reisen, Erlebnisaktivitäten und Kulturveranstaltungen gehören zum Repertoire dieser Dienstleistungsorientierung. Man will das Konsuminteresse der Jugendlichen einfach nur befriedigen. Probleme des langwierigen und anstrengenden diskursiven Aushandelns von Interessen, der Einigung und wohl möglich sogar der selbst zu gestaltenden Interessenumsetzung werden hier vermieden. Ein Kampf um Anerkennung wird ignoriert, weil es hier ausschließlich um Befriedigung von Konsuminteressen geht. Statt selber herauszufinden, was man will und wie man es durch- und umsetzen könnte, werden vorgefertigte Erlebnishäppchen zur schnellen und einfachen Sättigung angeboten. Statt Jugendliche zu ermutigen und aufzufordern, sich auf den riskanten Erfahrungsprozess der Erlangung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung einzulassen, geht es hier nur darum, die Kompetenz des „fit for fun“ zu realisieren, die letztendlich in der Fähigkeit des Kunden besteht, sich an die Vorgaben des Erlebnismarktes anzupassen.

11.5. Essentials eines Partizipations-Ansatzes in der Offenen Jugendarbeit

Bevor im einzelnen Konzeptelemente einer Ermöglichung von Partizipation in der Jugendarbeit aufgezeigt werden, müssen drei grundsätzliche Überlegungen vorgeschaltet werden. Bei diesen Essentials einer Partizipationspädagogik handelt es sich zum einen um den grundsätzlichen Widerspruch, in den diese gerät wenn sie Selbstund Mitbestimmung erzieherisch anleiten, vorgeben, organisieren will. Wie sie dem Paradox zwar nicht ausweichen, aber doch mit ihm umgehen kann, wird erläutert. Zum zweiten ist die Erfahrung sozialer Anerkennung eine Voraussetzung der Entwicklung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertschätzung und die wiederum sind Voraussetzungen einer gelingenden Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen. Zum dritten geht es – in Anlehnung an Jugendarbeitskonzepte – Konflikte als Chance für Partizipation und Demokratie-Üben zu begreifen und sie mit der Haltung der Konfliktfreundlichkeit zu begrüßen und zu nutzen.

11.5.1 Das Partizipations-Paradox: Anleitung zur Selbstbestimmung

Eine Pädagogik, die sich Ermöglichung mitverantwortlicher Selbstbestimmung als Ziel setzt, stößt auf den Widerspruch, dass Selbstbestimmung nur selbsttätig errungen werden kann. Wird sie durch pädagogische Anleitungen, Vorgaben, Sanktionen, Curricula und Didaktiken erzeugt, verliert sie ihren Autonomiecharakter. Wie kann also selbsttätige Selbstentwicklung möglich gemacht werden, ohne sie durch pädagogisierende Ein- und Vorgriffe schon wieder zu verhindern? Wie kann Autonomie von Kindern und Jugendlichen gefördert werden, die doch entwicklungsbedingt und statusbedingt noch nicht völlig mündig sind?

Sozialpädagogisch wird mit dem Paradox der Anleitung zur Selbstbestimmung umgegangen, indem kontrafaktisch Kindern und Jugendlichen die Fähig-

keit zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung, also zur Autonomie und demokratisch-kompetenten Mitentscheidung, zugestanden wird. Statt von der noch nicht vorhandenen Autonomie- und Partizipationsfähigkeit auszugehen und diesen "Mangel" durch pädagogische Regelungen, Sanktionen und Rahmungen vorsichtig zu bearbeiten, ginge es darum, sich als Pädagoge/ Pädagogin in allen anstehenden Entscheidungen zu fragen, wie der Partizipations- und Autonomiespielraum von Kindern und Jugendlichen vergrößert, statt begrenzt werden könnte. Will man Selbstbestimmung und Verantwortung als Ziel setzen, muss man ihnen Raum geben. Man muss maximale Selbstständigkeit und Verantwortungsfähigkeit unterstellen und doch mit aktuell vorhandener Begrenztheit rechnen. Wo solche Grenzen der Fähigkeit zur (Selbst-)Verantwortung und Selbstbestimmung zu einer Selbst- oder Fremdgefährdung werden können, müssen unter Umständen stellvertretende Entscheidungen für die Kinder und Jugendlichen gefällt werden, um ihre (oder fremde) potenzielle Autonomie in Zukunft zu sichern. Diese Abweichung von der zu unterstellenden Selbstständigkeit muss allerdings begründet werden. Wenn Pädagogen eine selbstkritische Reflexion der ausnahmsweisen Annahme von Unselbstständigkeit leisten, besteht ein gewisser Schutz gegen Entmündigung (zur grundsätzlichen Legitimation pädagogischer Eingriffe vgl. Brumlik 1992 und Hansbauer/ Schnurr 2002, S.77.ff.). Kindern und Jugendlichen gegenüber müssen und können stellvertretende Entscheidungen begründet werden, so dass ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, solche Entscheidungen zu kritisieren. Damit wird nicht die Entscheidung hinfällig gemacht, jedoch das pädagogische Machtgefälle aufgedeckt. Indem die betroffenen Kinder und Jugendlichen stellvertretende Entscheidungen gegen ihre Autonomie hinterfragen können, erheben sie den Anspruch auf Selbstbestimmung und ein Konflikt entsteht, indem sie Selbstbestimmung für sich entwerfen und einklagen. Wenn emanzipatorische Bildung Autonomie und Integrität des Subjekts ermöglichen und schützen will, so gilt auch, dass Selbstbestimmung Grenzen haben kann, z. B. in der Wahrung und Schätzung der Autonomie und Integrität des/der Anderen. Auf der umfassenden Geltung dieses "Respekts" gegenüber

Anderen muss partizipative Jugendarbeit bestehen und u. U. in Konflikten um diese Einhaltung kämpfen, bzw. mit deutlichen Entscheidungen die Unversehrtheit Anderer schützen. Die Formel lautet: soviel Zumutung von Selbstbestimmung und demokratischer Mitverantwortung wie möglich, soviel Schutz und „anwaltschaftliche“ Unterstützung für Einzelne und Gruppen wie möglich. Wenn pädagogisch Schutz (und damit Schwächung des Selbstvertretungsanspruches) als nötig behauptet wird, ist immer Vorsicht angesagt. Zu leicht breitet sich hier ein Helfer-Imperialismus aus, der mit „gutem Willen“ das Beste für die Schwachen tun will, aber in Gefahr gerät sich mächtig und sie ohnmächtig zu machen, bzw. ihnen Chancen des (durchaus mühsamen) Einübens von Selbst und Mitbestimmung vorzuenthalten. (Beispiele gibt es hier in Bezug auf Mädchen, die man vor der Dominanz der Jungen im Jugendhaus schützen möchte – was berechtigt sein kann! –, indem man die Jungen mit pädagogischer Macht beeinflusst und die Mädchen in Schonräumen „Selbstbehauptung“ üben lässt. Dabei vernachlässigt man aber die Mündigkeitsunterstellung.)

Demokratische Partizipation herauszufordern durch die Unterstellung von Selbstständigkeit, stellt ein ständiges Kriterium zur Gestaltung des pädagogischen Alltags in der Offenen Jugendarbeit dar. Statt, wie sonst häufig üblich, zu versuchen, den Alltag pädagogisch möglichst reibungsfrei zu gestalten, auch indem statt Verantwortung an Kinder und Jugendliche zu übertragen, sie pädagogisch monopolisiert wird, wäre eine Partizipationsperspektive, sich ständig zu fragen, wie in jeder alltäglichen Handlung und gemeinsamen Aktivität die Fähigkeit zur Mitverantwortung und Selbstbestimmung der Jugendlichen unterstellt und ermöglicht werden könnte.

11.5.2 Anerkennung als Basis von Partizipation

In den Bildungskonzepten von Müller und Scherr für die Jugendarbeit ist bereits die Bedeutung von sozialer Anerkennung für die Entwicklung und Entfaltung von Subjektivität und damit auch von Befähigung zur Partizipation betont worden. Sich als eine Person mit

besonderen Eigenschaften fühlen zu können, setzt voraus, dass diese Charakteristika von anderen sozial anerkannt und respektiert werden. Nur dann kann man sich auch selber als Person erkennen, Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertschätzung entwickeln und so anerkannt an der demokratischen Gestaltung der Gesellschaft teilhaben.

Honneth (1992) zeigt, durch welche Anerkennungsmuster solche zentralen Erfahrungen der Subjekthaf-tigkeit vermittelt werden können. Er nennt sie "Liebe, Recht und Solidarität".

Liebe bezeichnet hier die bedingungslose Zuwendung und Gefühlsbindung, die vertraute Personen einem Menschen geben. "Weil diese Erfahrung im Verhältnis der Liebe wechselseitig sein muss, bezeichnet Anerkennung hier den doppelten Vorgang einer gleichzeitigen Freigabe und emotionalen Bindung der anderen Person; nicht eine kognitive Respektierung, sondern eine durch Zuwendung begleitete, ja unterstützte Bejahung von Selbstständigkeit ist also gemeint, ..." (a.a.O., S. 173) Durch diese symbiotische Bindung, die gleichzeitig wechselseitig gewollte Abgrenzung ermöglicht, entsteht ein individuelles Selbstvertrauen, das die Basis für alle weiteren Einstellungen der Selbstachtung und damit auch der autonomen Teilnahme am demokratisch-öffentlichen Leben ist.

Der Anerkennungsmodus Recht bezieht sich auf das Selbstachtungsegefühl, das entsteht, wenn sich eine Person als ein Mensch mit gleichen Rechten wie andere wahrnehmen kann. Sich als Träger von Rechten zu begreifen, verlangt umgekehrt auch ein Wissen über die normativen Verpflichtungen gegenüber anderen. Eine moralische Selbstachtung und Autonomie des Einzelnen entsteht auf Basis der gegenseitigen Verpflichtung zur Gleichbehandlung und zur wechselseitigen Pflicht aller Subjekte, sich als Person zu respektieren und zu behandeln, denen dieselbe moralische Zurechnungsfähigkeit zukommt. "Wie im Fall der Liebe das Kind durch die kontinuierliche Erfahrung mütterlicher Zuwendung das Vertrauen erwirbt, seine Bedürfnisse ungezwungen kundtun zu können, so gewinnt das erwachsene Subjekt durch die Erfahrung rechtlicher Anerkennung die Möglich-

keit, sein Handeln als eine von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können." (a.a.O., S. 192) "Weil individuelle Rechte zu besitzen bedeutet, sozial akzeptierte Ansprüche stellen zu können, statten sie das einzelne Subjekt mit der Chance zu einer legitimen Aktivität aus, anhand derer es sich selbst vor Augen führen kann, dass es die Achtung aller anderen genießt. Es ist der öffentliche Charakter, den Rechte dadurch besitzen, dass sie ihren Träger zu einem von den Interaktionspartnern wahrnehmbaren Handeln ermächtigen, was ihnen die Kraft verleiht, die Ausbildung von Selbstachtung zu ermöglichen; ..." (a.a.O., S. 194)

Der Anerkennungsmodus Solidarität bezeichnet die Anerkennung der besonderen Fähigkeiten, in denen sich die Menschen unterscheiden, aber die von konstitutivem Wert für konkrete Gemeinschaften sind. Wenn Gesellschaftsmitglieder die Erfahrung machen, dass sie Leistungen erbringen oder Fähigkeiten besitzen, die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als "wertvoll" anerkannt werden, so kann das damit verbundene Gefühl der Person "Selbstwertgefühl" oder "Selbstschätzung" genannt werden. "Beziehungen solcher Art sind 'solidarisch' zu nennen, weil sie nicht nur passive Toleranz gegenüber, sondern affektive Anteilnahme an dem individuellen Besonderen der anderen Person wecken: Denn nur in dem Maße, in dem ich aktiv dafür Sorge trage, dass sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten vermögen, sind die uns gemeinsamen Ziele zu verwirklichen." (a.a.O., S. 210)

Wenn Anerkennung eine wichtige Voraussetzung der Selbstgefühle von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung sind, sind sie wichtige Voraussetzungen und Elemente von demokratischer Partizipation. Es stellt sich also die Frage, wie die Anerkennungsmodi von Liebe, Recht und Solidarität in einer partizipationsorientierten Offenen Jugendarbeit realisiert werden können.

Der Anerkennungsmodus der Liebe ist in Honneths Konzept auf wenige eng vertraute Primärbeziehungen begrenzt. Dennoch gibt es in der Offenen Jugendarbeit immer häufiger die Erfahrung, dass viele Kinder und Jugendliche diese basale bedingungslose

Zuwendung nicht erfahren haben und entsprechend ihr Selbstvertrauen schwach ausgebildet ist. Um auch ihnen Beteiligung zu ermöglichen, muss also zunächst das Selbstvertrauen gestärkt werden. Insofern geht es möglicherweise nicht um "Liebe", aber doch um die Ermöglichung einer vertrauensvollen sicheren Beziehung, die in Form professioneller Beziehungsarbeit gestaltet werden muss. Die Aufgabe besteht dann sowohl darin, verlässliche Zuwendung zu geben, als auch deren Qualität prüfen zu lassen durch Kämpfe um Abgrenzung und Abtrennung. "Anerkennung erfahren mit seinen eigenen Bedürfnissen, seinem eigenen Kopf kann nur, wer ausprobiert (...) und wer Chancen hat, dass das hin und wieder auch klappt. Wer aber keinerlei Widerstand dabei erfährt, wie soll der oder die eine Instanz finden, die glaubwürdig Anerkennung zu vergeben hat?" (Müller 1996, S. 26 f.)

Der Anerkennungsmodus Recht fragt nach den Möglichkeiten, die Kinder und Jugendliche einerseits in der Offenen Jugendarbeit haben, in der Institution als Menschen mit gleichen Rechten anerkannt zu werden, und andererseits nach Unterstützungen, die sie aus der Offenen Jugendarbeit erhalten für die Erfahrung und Wahrnehmung ihrer Rechte in der Gesellschaft. Wenn also Selbstachtung als Element von demokratischer Partizipation ermöglicht werden soll, geht es im pädagogischen Alltag darum, zu fragen, welche Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrechte den Einzelnen in prinzipiell gleicher Weise eingeräumt werden und wie die Wahrnehmung von Chancen der Partizipation am öffentlichen Willensbildungsprozess durch die Offene Jugendarbeit unterstützt würde. Kinder und Jugendliche können als Schritt zur umfassenden gesellschaftlichen Partizipation Selbstachtung im Jugendhaus erfahren, weil sie dort wie alle anderen gleiche Rechte haben und weil ihnen geholfen wird, darüber hinaus ihre Rechte in der Gesellschaft wahrzunehmen. Eine Übersetzung des Anerkennungsmodus von Solidarität auf die Offene Jugendarbeit bezeichnet zum einen die Anerkennung besonderer Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in dem sozialen Binnenraum einer Jugendeinrichtung selber, aber zum anderen auch die Ermöglichung der Erfahrung, dass Kinder und Jugendliche ihre Fähigkeiten

für soziale Gemeinschaften außerhalb der Einrichtung entwickeln und beweisen können. Will man Kindern und Jugendlichen die Erfahrung ermöglichen, dass ihre Fähigkeiten von anderen als wertvoll anerkannt werden, muss man ihnen im Jugendhaus die Gelegenheit geben, solche Fähigkeiten einzubringen und zu erweitern. Das geschieht, indem Kinder und Jugendliche in die gemeinsame Gestaltung des sozialen Ortes Jugendhaus einbezogen werden, gerade in solche Tätigkeiten, die die Sicherung und die Qualität des gemeinsamen sozialen Feldes für alle betreffen. Dazu müssen sie als Produzenten und nicht als Konsumenten des Jugendhauses aktiv werden können. Es geht um ihre Mitverantwortung und ihre Potenzialentfaltung in der gemeinsamen Herstellung und Gestaltung eines gelingenden Alltags und sozialen Raumes. Dazu muss zum einen die soziale Rückmeldung organisiert werden, andererseits auch im Sinne eines Kampfes um Anerkennung eigensinnige Einbringung von auch neuen und ungewohnten Fähigkeiten und Potenzialen möglich werden. Der Anerkennungsmodus Recht ermöglicht eher die Erfahrung der Gleichheit (Gleichberechtigung), der der Solidarität eher die Ermöglichung von Differenz (vgl. Prengel 1993). Das gilt umso mehr für die Ermöglichung von solidaritätsförmiger Anerkennung in der Gesellschaft außerhalb einer Offenen Jugendeinrichtung. Jugendlichen müssen Erfahrungsfelder eröffnet werden, in denen sie mit ihren Kompetenzen im sozialen Gemeinwesen tätig werden, in dem aber auch ihre spezifischen (sub-)kulturellen Selbstäußerungen Anerkennung verlangen. Über die Ermöglichung von Erfahrungen sozialer Wertschätzung durch ohnehin als förderlich akzeptierte Tätigkeiten hinaus (z. B. Bau eines Kinderspielplatzes), ginge es darum, den Kampf um Anerkennung so zu inszenieren, dass auch Jugendliche mit ihren eigenartigen kulturellen Selbstäußerungen um öffentliche Wertschätzung ringen können (z. B. in Konzerten mit selbst geschriebener Hip-Hop-Musik oder in Konflikten um Graffiti). Da das nicht ohne Konflikte abgehen kann, besteht das bildende Angebot besonders darin, öffentliche Konfliktinszenierungen und Aushandlungsprozesse zu organisieren.

Die hier genannten Handlungsprinzipien der Umsetzung von Anerkennungsmustern in die Praxis der Jugendarbeit stimmen mit den "förderlichen Bedingungen überein", die Albert Scherr aufgezeigt hat für die Entwicklung selbstbestimmter Handlungsfähigkeit – also auch der Partizipationsfähigkeiten – im Jugendalter (1997, S. 139 f.):

- „Strukturen des sozialen Handelns, die ein durch wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung als eigenverantwortliche und moralisch autonome Individuen gekennzeichnetes gemeinsames Handeln ermöglichen (...);
- die Möglichkeit, eigene Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in kooperativen Handlungszusammenhängen, d. h. sich selbst als handlungs- und gestaltungsfähige Person zu erfahren (...);
- Erfahrungen der Teilhabe an egalitären Entscheidungsstrukturen, in denen eigene Überzeugungen dargelegt und als motivierte und begründete Stellungnahmen respektiert werden (...);
- Erfahrungen der eigenen Stärken und der eigenen Fähigkeiten als Gegenerfahrungen zu gesellschaftlich zugemuteten Ohnmacherfahrungen (...);
- Anforderungen und Anregungen zu einer umfassenden aktiven Entfaltung eigener Fähigkeiten und Interessen (...);
- Möglichkeiten, sich mit der eigenen Lebensgeschichte und Lebenssituation reflexiv auseinander zu setzen sowie die eigenen lebenspraktische Zukunft bewusst zu entwerfen (...);
- soziale Beziehungen, die sich durch Verlässlichkeit und Wahrhaftigkeit auszeichnen.“

11.5.3 Rechte in der Offenen Jugendarbeit

Will man die Erkenntnis der Anerkennungstheorie ernst nehmen, dass Anerkennung auch wesentlich von der Verfügung über Rechte abhängt, würde dies bedeuten, auch in der Offenen Jugendarbeit, in der Jugendeinrichtung zu klären, was die grundsätzlichen Rechte der Teilnehmenden sind. Häufig bestehen Regelwerke in Jugendhäusern aus Verboten („Wer mit Billardkugeln wirft, wird mit Hausverbot bestraft“). Diese sind sogar häufig aufgeschrieben und ausgehängt. Im Gegensatz dazu sind die Rechte der Kinder und Jugendlichen im Jugendhaus selten kodifiziert, den Betroffenen bekannt oder gar mit diesen gemeinsam erarbeitet und umgesetzt. Partizipationsorientierung würde im Gegensatz dazu die Grundrechte, quasi das Grundgesetz eines Jugendhauses, entwickeln und es mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam gestalten und verändern. Will man solche Grundrechte in der Offenen Jugendarbeit formulieren, ergeben sich einige Prinzipien aus § 11 SGB VIII. Demnach besteht das Recht der Freiwilligkeit und das bedeutet negativ auch die Abwesenheit von (erzieherischem) Zwang. Aus der Interessenorientierung folgt das Recht, eigene Interessen einzufordern und umgesetzt zu bekommen (allerdings verbunden mit der Pflicht, sich mitgestaltend daran zu beteiligen). Aus der Mitverantwortungs- und Mitgestaltungsaufforderung des § 11 ergibt sich das Recht zur Beteiligung, das in konkreten Beteiligungsformen umgesetzt werden muss. Ebenfalls aus § 11 abgeleitet werden kann das allgemeine Recht auf Förderung von Entwicklung.

Aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ließen sich auch Anregungen für Rechte im Jugendhaus finden. So ginge es um Rechte, die sich aus der Unantastbarkeit der Würde des Einzelnen ableiten. Die persönliche Integrität muss besonders geschützt werden in Bezug auf körperliche Verletzung. Jede/r Beteiligte muss sicher sein, sich ohne Furcht vor körperliche Sanktionen im Jugendhaus und in Beteiligungsprozesse einbringen zu können. Brumlik (1992, S. 298 f.) argumentiert, dass es zur Sicherung der persönlichen Integrität besonders im Blick

auf eine demokratische Konfliktaustragung weiterhin wichtig ist, dass moralische Kränkungen unterbleiben, d. h. man darf sich nicht absprechen, überhaupt eine moralische Person zu sein und damit das Recht anzugreifen, als gleichberechtigte und kompetente Person an Entscheidungen teilzunehmen. Ebenfalls sollen Missachtungen der kulturellen Lebensweisen der Einzelnen wenn möglich unterbleiben, d. h. Beteiligte sollen nicht ununterbrochen gegenseitig ihre Lebensformen verächtlich machen (vgl. auch Sturzenhecker 1993). Aus dem Grundgesetz lässt sich auch das Recht auf Gleichheit ableiten, das andererseits auch die Abwesenheit von Diskriminierung auf Grund von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung, Alter, Religion, nationaler Herkunft, Familienstand, politischer Überzeugung, geistiger oder körperlicher Behinderung fordert, ebenso wie nicht diskriminiert werden darf auf Grund einer anderen Orientierung oder eines Merkmals einer Person, ihres Zustandes oder ihres Status.

Dieses Diskriminierungsverbot lässt sich auch aus den UN-Kinderrechten ableiten, die vielfältige Übereinstimmungen mit dem Grundgesetz zeigen. So entsprechend gilt auch für die Offene Jugendarbeit das Recht auf freie Meinungsbildung und Meinungsäußerung, auf Versammlungs- und Religionsfreiheit. Ebenfalls wichtig ist das Recht auf freien Zugang zu Information.

Konkretisiert man diese Rechte noch einmal für ein Jugendhaus, gäbe es das Recht, seine Persönlichkeit frei entfalten und entwickeln zu können, im Sinne der Interessenorientierung das Recht zu haben, Programme und Inhalte der Jugendarbeit zu bestimmen, gleichberechtigten Zugang zu haben zu Ressourcen wie Geld, Material, Räume, pädagogische Zeit und Unterstützung usw. Ebenfalls folgte das Recht, sich frei zu gesellen, das alltäglich große Bedeutung hat für Cliques und Freundeskreise.

All diese Rechte sind aber nichts wert, wenn nicht ebenso das Recht darauf geklärt ist, wie die grundsätzlichen Rechte „eingeklagt“ werden können und wie Beteiligungsrechte konkret umgesetzt wird. Das Recht, soziale Regeln im Hause mitzubestimmen, Ressourcen zu verteilen und über Inhalte zu entscheiden,

muss klar zeigen, wie dieses im Alltag der offenen Arbeit umgesetzt werden kann. Wenn man diese Rechte gewähren will, können sie nur durch demokratische Beteiligungsverfahren umgesetzt werden. Den Kindern und Jugendlichen muss klar werden, wie sie ihre Rechte einklagen und durchsetzen können, wie sie gegen einen Verstoß protestieren können und wie solche Verstöße geregelt werden. Diese Rechte auf Partizipation und Einklagen von Rechten können auf unterschiedliche Arten und Weisen umgesetzt werden. Sie müssen für die Zielgruppen und für die Bedingungen jedes Jugendhauses spezifisch bestimmt werden. Im weiteren Verlauf des Textes werden dazu detailliertere Vorschläge gemacht.

11.5.4 Konflikte als Partizipationschance

Konflikte sind ideales Ausgangsmaterial für das Üben von demokratischer Partizipation, von mitverantwortlicher Selbstbestimmung. In Konflikten müssen Interessen nicht erst herausinterpretiert werden, sondern sie sind häufig im Konflikthandeln direkt erkennbar. Selbstbestimmungsimpulse werden deutlich, wenn jemand für die eigenen Interessen kämpft. Konflikte kann es in der Jugendarbeit zahlreiche geben: das Zusammenleben der Geschlechter ist konflikthaft, die Pädagogen zerstreiten sich untereinander, es gibt Zoff mit dem Träger oder den Eltern, die Kinder und Jugendlichen funktionieren nicht so wie man möchte, halten sich nicht an Absprachen und Regeln. Die älteren Jugendlichen streiten sich mit dem jüngeren, die Nationalitäten tragen ihre Kämpfe aus, Cliques stehen im Streit untereinander, „beste FreundInnen“ verprügeln sich, Interessen sind unterschiedlich und stoßen hart aufeinander. Es geht um Räume, Sexualität, Zugang zu Sachen und Besitz, Macht und Anerkennung, Rechte und Chancen. Es geht aber nicht nur um einfache brutale Selbstdurchsetzung, sondern auch um Auseinandersetzung mit dem Konflikt gegenüber und die Suche nach Lösungen. Das bezieht sich auf Konflikte von Jugendlichen untereinander, auf Konflikte zwischen Jugendlichen und pädagogischem Personal und auf Konflikte zwischen Jugendlichen und anderen außerhalb des Jugendhauses.

Kein Wunder, dass angesichts dieser Vielfalt und Risikanz die Pädagogen und Pädagoginnen Konflikte fürchten. Sie begreifen Konflikte als negativ und zu vermeidend. Dass Konflikte auch immer viele Chancen beinhalten (vgl. Sennett 2000, S. 197 f.), wird oft nicht erkannt. Bei Konflikten sind beteiligte Menschen stark interessiert, sie haben Motive und Energie, sich einzusetzen. Sie wollen (Lebens)bedingungen verändern, auch wenn das oft so formuliert wird, dass sich zunächst die anderen ändern sollen. Sie fordern Gerechtigkeit und Beteiligung, Anerkennung und Toleranz. Solche starken Bewegungen beinhalten Chancen für Lernen und Entwicklung. Die Beteiligten können dabei mehr über sich erfahren, können ihre Kompetenzen erweitern, sie können üben, ihr Lebensfeld Jugendarbeit aktiv zu gestalten, sie können Demokratie, gewaltlose Konfliktbearbeitung und Kompromißentwicklung lernen, ebenso wie den Umgang mit Menschen, die anders sind als man selber und mit denen man doch zusammenleben muss (vgl. Sturzenhecker 1993). All dieses sind Partizipations-Ziele, die wahrscheinlich in den vielen pädagogischen Konzepten der Jugendarbeit auftauchen. Also sind Konflikte eine hervorragende Chance, diese Ziele ein bisschen mehr zu erreichen.

Statt aber mittels „Konfliktfreundlichkeit“ Konflikte als ideale Chance für einen Partizipationsansatz zu nutzen, besteht pädagogisches Handeln häufig darin, Konflikte zu vermeiden oder durch Eingriffe und Sanktionen ohne die direkte Beteiligung der Betroffenen „zu lösen“. Konflikte werden nur in ihren negativen und riskanten Aspekten betrachtet und nicht mit ihren positiven Chancen wahrgenommen. Eine innovativ partizipationsorientierte Offene Jugendarbeit hingegen könnte konstruktiv-partizipative Konfliktbearbeitung sogar zu einem leitenden Konzept erheben. Die Arbeitsweisen von Mediation haben dazu vielerlei geeignete Methoden zur Verfügung gestellt (vgl. Schmauch 2001). In der Mediation wird ein Konflikt nicht erzieherisch vorbewertet oder gelöst, sondern allen Beteiligten wird Subjektstatus, Selbstvertretungsrecht und selbstbestimmte Lösungsfindung zugetraut. Eine konflikt- und damit auch partizipationsorientierte Offene Jugendarbeit würde die Konflikte innerhalb und außerhalb des Hauses

suchen und ihnen eine Inszenierungsbasis organisieren, in der nicht nur aktuelle Lösungen gefunden werden, sondern auch selbstbewusste Klärungen der eigenen Interessen, Gefühle und Motive geübt werden, ebenso wie die selbsttätige Erstellung von Handlungsalternativen, die sowohl der eigenen Person, der eigenen Gruppe und ihren Interessen gerecht werden, als auch dieses für den Gegenüber ermöglichen. Partizipation könnte geübt werden.

Auch und gerade die Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen und ihren Pädagogen sind ein Partizipations- und Konfliktfeld, denn man muss davon ausgehen, „dass Jugendliche im Allgemeinen eben etwas anderen wollen als Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter, dass sie auch ein Recht dazu haben und dass zwischen diesem beiderseitigen Wollen Kämpfe um Anerkennung (s. o.) und Kompromisse unvermeidlich sind, ja dass die Jugendarbeit in dem gekonnten Führen und Organisieren solcher Kämpfe besteht.“ (Müller 1996, S. 94) Das setzt voraus, dass „auf all die Erziehungs- und Organisationsmittel verzichtet wird, die herkömmlicherweise einsetzen, wenn Bildungsansprüche (oder auch Partizipationsansprüche, B. St.) auf Gegenwillen stoßen. Dazu gehören Drohungen, Mahnungen, Meinungsmanipulation, Strafen, Verteilung von Privilegien, die wieder entzogen werden können, ebenso wie administrativ durchgesetzte Regelungen, die nicht diskutierbar sind.“ (a.a.O., S. 94).

11.6. Konzeptelemente von Partizipation im Jugendhaus

Wer Partizipation im Jugendhaus konzeptionell umsetzen will, steht vor einer reizvollen planerischen Aufgabe. Er muss Prioritäten setzen und entscheiden in Bezug auf vielfältige Fragen. Zum ersten gilt es zu klären, auf welche Zielgruppe der Besucher/ die Besucherinnen sich Partizipation beziehen soll. Die unterschiedlichen Personen und Gruppen im Haus zeichnen sich aber durch außerordentlich differenzierte Voraussetzungen für Partizipation im Jugendhaus aus. Alle haben unterschiedliche Zugänge und Fähigkeiten zur Beteiligung, die inhaltlich und methodisch

berücksichtigt werden müssen. Dafür ist zunächst ein pädagogisch-analytisches Verstehen der Zielgruppen und ihrer Voraussetzungen nötig, um auf der Basis solchen Wissens Entscheidungen über Zielgruppen von Partizipationsarbeit treffen zu können.

Des Weiteren muss geklärt werden, welche Grade von Partizipation den Beteiligten im Jugendhaus zugemutet werden sollen (will man z. B. nur Informationen geben oder im weitesten Sinne demokratische Selbstverwaltung des Hauses ermöglichen?). Es ist auch zu bestimmen, auf welchen Ebenen die Partizipation stattfinden soll, die reichen vom Individuum über Cliquen zum ganzen Haus, über den Träger bis zur Kommune und vielleicht zum Land und bis nach Europa hinein. Dann ist es nötig, über Formen zu entscheiden, in denen die Partizipation mit differenzierten Teilnehmern auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden soll (Formen sind z. B. repräsentative Formen wie Hausrat, offene Foren wie Hausversammlungen oder alltägliche wie der Meckerkasten). Diese konkreten Handlungs- und Umsetzungsformen von Partizipation sollten bestimmte Qualitätsstandards erfüllen, die man sich bewusst machen sollte und die in die Praxis umgesetzt werden müssen (ein Qualitätsstandard z. B. ist jugendarbeitstypisch die Freiwilligkeit der Beteiligung). Und schließlich muss ein Phasenverlauf von Partizipation geplant werden, also Einstiege, Entscheidungs- und Auswertungsprozesse müssen in eine zeitliche und methodische Abfolge gebracht werden.

Mit diesen Anforderungen sind die Konzeptelemente einer Partizipationsorientierung im Jugendhaus umschrieben. Sie können im Folgenden nur ganz allgemein vorgestellt werden, denn sie müssen in jeder Jugendeinrichtung auf die konkreten vorhandenen Verhältnisse übersetzt und für diese ausbuchstabiert werden. Die hier nacheinander abgehandelten methodischen Aspekte müssen ja in der Praxis gleichzeitig zu einer Handlungseinheit verschmolzen werden. Die hier im Folgenden formulierten Elemente müssen und können also auch in der Planung „übereinander gelegt werden“, um sich ihre gegenseitige Abhängigkeit deutlich zu machen und entsprechende Planungskonsequenzen zu ziehen.

11.6.1 Differenzierte Voraussetzungen von Partizipation

In einem Jugendhaus nehmen sehr heterogene Teilnehmer und Zielgruppen an Partizipation teil. Diese Vielfalt muss auf zweierlei Weisen berücksichtigt werden: Zum einen muss es eine Gleichheit der Teilnehmer an Partizipation geben, das bedeutet, es muss eine Gleichberechtigung existieren, die sichert, dass alle Teilnehmer gleiche Rechte und Zugang zu ihnen haben. Andererseits muss die Differenz der Teilnehmenden berücksichtigt werden. Ihre unterschiedlichen Potenziale sowie Arten und Weisen zu partizipieren, dürfen ihr Beteiligungsrecht nicht mindern, sondern müssen berücksichtigt und konstruktiv aufgenommen werden. Behandelt man alle gleich, entsteht die Gefahr, dass einige davon profitieren, weil die für alle gleichermaßen vorgesehenen Umgangs- und Handlungsweisen ihren Fähigkeiten, Praxen und Ressourcen entgegen kommen oder entsprechen; andere aber unterliegen, wenn die angeblich „gleiche“ Behandlung ihren typischen Handlungsweisen, Kompetenzen und Ressourcen wenig oder nicht entspricht. Z. B. bedeutet das „gleiche“ Recht für alle, in der Hausversammlung zu sprechen, dass die sprachmächtigen Kinder und Jugendlichen sich artikulieren können, aber die weniger sprachlich Versierten und sprachlich Unsicheren dieses Gleichheitsrecht nicht genug nutzen können und Nachteile erfahren müssen. Partizipationsorientierte Jugendarbeit muss deshalb einerseits gleiche Rechte ermöglichen (abzustimmen, Zugang zu Räumen zu haben, Zugang zu Ressourcen zu haben, überhaupt Entscheidungen beeinflussen zu können) und andererseits müssen die Partizipationsmethoden so eingerichtet sein, dass sie die Differenz berücksichtigen und unterschiedlichsten Personen und Gruppierungen Chancen eröffnen, sich tatsächlich in Partizipation auf ihre Weise einzubringen. (Zur Bedeutung von Differenz und Gleichheit vgl. Prengel 1993.)

Wenn man also pädagogisch Partizipation ermöglichen will, muss man über die Unterschiede seiner spezifischen Zielgruppe(n) genau Bescheid wissen. Aus der Kenntnis dieser Differenzen sind dann methodische Konsequenzen zu ziehen, dafür wie man die Einzelnen und Gruppen unterstützen will, sich in gemein-

same und öffentliche demokratische Entscheidungen im Jugendhaus einzubringen. Um bei dem erwähnten Beispiel zu bleiben, hieße das: Wie kann ich weniger sprachmächtige Personen und Gruppen befähigen, ihre Position zu klären und sie in öffentliche Diskussionen und Aushandlungsprozessen einzubringen? Dazu muss ich genau verstehen und erkennen, wie ihr „Sprachproblem“ (oder besser ihr Ausdrucksstil) beschaffen ist, um ihnen dann eine adäquate Unterstützung anbieten zu können.

Die Unterschiede der jeweils Teilnehmenden ist für jede Personengruppe und für jedes Jugendhaus speziell zu erkennen. Sie können verallgemeinert nicht umfassend dargestellt werden. Die im Folgenden vorgestellten Unterschiede sind also eher Hinweise, mit deren Hilfe man die Besonderheit dieser Differenzen in Bezug auf die eigene(n) Zielgruppe(n) erkunden kann. Die Differenzliste zeigt, auf wieviel Ebenen Verschiedenartigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Jugendhaus bestehen und dass diese in unterschiedliche Handlungs- und Unterstützungsweisen münden müssen.

Unterschiede: Alter und moralisch kognitiver Entwicklungsstand

Die Fähigkeit zur Beteiligung an demokratischen Entscheidungen im Jugendhaus ist mitgeprägt durch die unterschiedlichen Kompetenzen, die mit dem Lebensalter und psychisch sozialem Entwicklungsstand verbunden sind. Die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie zeigen, dass Jugendliche im Allgemeinen über die kognitiven Kompetenzen zur Selbst- und Mitbestimmung verfügen. Piaget (1973) kann zeigen, dass Kinder ab dem 11. Lebensjahr in der „formal-operationalen Phase“ von konkreten Einzelfällen abstrahieren und zu allgemeinen Urteilen gelangen können. Kohlbergs Studien stellen fest, dass Kinder ab zehn Jahren eine konventionelle Moralvorstellung ausbilden, mit der sie allgemeine gesellschaftliche Normen und Regeln verstehen, begründen und entwickeln können. So sind sie fähig, sich in anderen Menschen hineinzusetzen und eine Frage sowohl vom eigenen, wie auch vom Standpunkt des anderen betrachten zu können. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, egozentrische oder auf Eigengruppen

begrenzte Perspektiven zu überschreiten und soziale und sachliche Kompromisslösungen zu entwickeln. Darauf aufbauend können Jugendliche eine postkonventionelle Moral (Kohlberg) entwickeln, die über die bestehenden gesellschaftlichen Regeln und Gesetze hinaus denken kann und moralische Entscheidungen von Grundprinzipien wie Menschenwürde und Gerechtigkeit abhängig macht. Jugendliche können damit auch übergreifende gesellschaftliche Belange und Interessen erkennen und einbeziehen. Nicht alle Jugendlichen haben ab 15, 16 Jahren solche Kompetenzen tatsächlich ausgebildet (wie übrigens auch nicht alle Erwachsenen). Die Ausbildung dieser Fähigkeiten hängt von ihren sozialen, moralischen Lernerfahrungen und kognitiven Kompetenzen ab. Wichtig ist, dass sie grundsätzlich dazu in der Lage sind und Fähigkeiten der Beteiligung an demokratischen Entscheidungen potenziell besitzen und deshalb auch ihre Fähigkeiten darin entwickeln und steigern können.

Moral ist ein imperatives Handeln, d. h. ein System von Handlungsregeln für den Umgang mit der eigenen Person, mit anderen Menschen, mit der Gesellschaft und der Natur. Das moralische Urteil entwickelt sich in einer Stufenfolge (Kohlberg). Da hier die individuellen und sozialen Grundlagen für Entscheidungen und Handlungsregeln liegen, ist der Stand der Moralentwicklung eine wichtige Voraussetzung für die Befähigung, wie für die inhaltliche Art und Weise der Umsetzung von gemeinschaftlichen Entscheidungen. So haben Jugendliche im Allgemeinen kindliche Moralmuster (z. B. das „Wie du mir, so ich dir“ der jüngeren Kinder oder das „Was du nicht willst, das man dir tut, das füg' auch keinem anderen zu“ der älteren Kinder) überschritten. Sie lernen dann, entsprechend Kohlbergs Stufe 4 der konventionellen Ebene nach für alle in gleicher Weise gültigen gesellschaftlichen Rechten und Pflichten zu urteilen („Was wäre, wenn das jeder täte?“), und können fortschreiten zur „postkonventionellen Ebene“, in der sie erkennen, dass es viele relative Werte und Normen in einer Gesellschaft gibt, aber dass bestimmte Werte wie Leben und Freiheit allgemein respektiert werden müssen. Jugendliche können dann universelle Prinzipien entwickeln, wie z. B. den kategorischen Imperativ „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die durch zugleich wollen

kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (vgl. Oser/Althof 1992). Für die Entwicklung von Partizipationsmethoden ist es also wichtig, den moralisch-kognitiven Entwicklungsstand der Zielgruppe zu kennen, um Methoden zu entwickeln, die diesem Stand angemessen sind, aber andererseits auch weiterentwickeln können.

Unterschiede: Geschlecht (Gender)

Die Konstruktionen des sozialen Geschlechtes (Gender) haben Einflüsse auf die Arten und Weisen, auf die Potenziale, und Zugänge, wie Jungen und Mädchen Partizipation realisieren. Diese Geschlechterkonstruktionen und ihre Folge für politisch partizipatives Handeln werden durch die Jungen und Mädchen selber, durch ihre gesellschaftliche Umwelt, aber besonders auch durch das Handeln und Unterstellen ihrer Pädagogen und Pädagoginnen geformt. Man kann nicht von einer unveränderlichen strukturellen Ungleichheit von Männern und Frauen in Bezug auf moralisches Bewusstsein ausgehen (Nunner-Winkler 1994). Wohl aber bestimmen aktuelle Geschlechter-(selbst)konstruktionen und aktuelle Betroffenheiten unterschiedliche Wahrnehmungen von Problemen und unterschiedliche Grundweisen, damit umzugehen. Die Geschlechterkonstruktionen haben Einfluss darauf, welche Probleme und Themen Jungen und Mädchen wichtig finden, wie sie sich soziales Handeln erklären, welche „Lösungsweisen“ sie im Allgemeinen favorisieren, in welcher Art und Weise sie sich öffentlich „politisch“ artikulieren und darstellen, auf die Strategien, wie sie mit „gegnerischen Positionen“ umgehen und in Konflikten handeln u.v.m. Die Arbeiten von Gilligan (1984) und Belenky u. a. (1989) zeigen, dass sich weibliche Denkweisen mehr durch persönliche Beziehungen als durch das Bemühen um Objektivität dem Gegenstand ihres Denkens gegenüber auszeichnen (vgl. Prengel 1993, S. 119) und dass sich Mädchen häufig in öffentliche Diskurse mit „anderer Stimme“ einbringen als Jungen (das kann sogar soweit gehen, daß diese Weise von anderen als „Zurückhaltung“ o. ä. gedeutet wird). Partizipationspädagogik muss dafür Sorge tragen, dass auch die Stimme(n) der Mädchen Einfluss gewinnt und ihre Sichtweise und ihre Lösungsideen wertgeschätzt und

einbezogen werden. Die Strategie der „Gleichheit“, die z. B. der Einführung der Koedukation zu Grunde lag, birgt dabei aber Risiken für die „Bemächtigung“ von Mädchen. Die Kritik an der Praxis der Koedukation (vgl. z. B. Faulstrich-Wieland 1987, Enders-Drägässer/Fuchs 1989) hat gezeigt, dass Mädchen dabei häufig Nachteile erfahren. Eine Partizipationspädagogik in der Jugendarbeit, die die Geschlechter nicht einfach „gleich machen“ will, muss also die unterschiedlichen Handlungsweisen ihrer konkreten Jungen und Mädchen berücksichtigen, um ihnen zu ermöglichen, dass sie sich auf unterschiedliche und spezifische Weise, letztendlich aber doch mit der Möglichkeit gleichberechtigt mitzubestimmen, in die Partizipation einbringen

Unterschiede: Soziale Schicht und (Aus-)Bildung

Neben dem Geschlecht hat besonders die soziale (Herkunfts-)Schicht (und heute auch die damit verbundene Ausbildung) deutliche Auswirkungen auf politisch-moralisches Bewusstsein; Arten und Weisen, sich politisch öffentlich zu artikulieren und einzubringen; mit Problemen umzugehen; Konflikte zu bearbeiten und Lösungen zu finden. Die sozialen Unterschiede und damit verbundenen Potenziale zur Einmischung in demokratische Partizipationsprozesse sind sehr differenziert nach den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und können hier nicht detaillierter dargestellt werden. Für die Partizipationspraxis ist es ja doch von Bedeutung zu entschlüsseln, welche für Beteiligung bedeutsamen Denk- und Handlungsweisen durch soziale Schicht und Bildungsunterschiede beeinflusst, ermöglicht oder behindert werden. Auch darauf muss pädagogisch eingegangen werden.

Unterschiede: Cliquen- und Jugendkulturen

Cliquen, das sind (jugendliche) Freundschaftsgruppen mit Mitgliedern, die häufig ähnliches Alter haben, gibt es geschlechtsgemischt und in bestimmten Altersstufen auch als vorwiegend Jungen- oder Mädchencliquen. Die Jugendforschung weiß seit langem, dass diese Gleichaltrigengruppen (peers) großen Einfluss auf die Sozialisation und Entwicklung der Jugendlichen haben. Die Cliquen entwickeln gemein-

same Normen und Handlungsweisen, mit denen sie die Entwicklungsaufgaben und Probleme des Jugendalters zu bewältigen suchen. Sie dienen u. a. der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Die Cliques unterscheiden sich häufig durch jugendkulturelle Orientierungen, die sich durch Musikgeschmack, Kleidungsstile, Werte und Normen, Raumaneignungsweisen, politischen Positionen, Verhältnis zu Erwachsenen usw. kennzeichnen. Sowohl die spezifischen internen Normen aus einer Clique, als auch ihre jugendkulturellen Orientierungen bedingen die Art und Weise, wie sie an Partizipation teilnehmen (können). Ansätze cliquenorientierter Arbeit (vgl. Krafeld 1998) weisen darauf hin, dass in der Offenen Jugendarbeit die Cliques als Selbstorganisationsform der Jugendlichen akzeptiert werden müssen und dass nur auf der Basis von Anerkennung Arbeit mit ihnen möglich wird. Deshalb ist es für Partizipationskonzepte von entscheidender Bedeutung, Cliques in die Mitbestimmung einzubeziehen, ihnen dabei aber ihre Besonderheiten und Gemeinschaft zu lassen. Es ist darauf zu achten, besonders die jugendkulturellen Handlungsweisen zur Orientierung für methodisches Handeln zu machen. Nur wenn der kulturelle Stil einer Clique, mit dem sie sich ohnehin ausdrückt, anerkannt wird und Basis auch der Einmischungsweisen in Partizipation sein kann, wird ein Einbezug von Cliques in Partizipation gelingen. Die „politischen“ Stile von Rappern z. B. sind anders als die von Boy-Group-Fans, die von Skatern anders als die von Globalisierungsgegnern, die von McDonald's-Kunden anders als die von Veganern. Partizipation muss sich diese Stile, in denen Jugendliche sich ausdrücken und ihre Aussagen machen, zu eigen machen. Das kann einfacher sein (z. B. bei Rapper-Cliques von Jungen, die sich ohnehin in ihrer Musik artikulieren) und auch schwerer (z. B. bei an Pferden und Reiten interessierten Mädchen-Cliques).

Unterschiede: Ethnischer Hintergrund

Viele Teilnehmer an der Offenen Jugendarbeit kommen aus den verschiedensten ethnischen Herkunftsländern. Nun ist es aber besonders problematisch, das Handeln von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Grund ihrer kulturellen Herkunft zu erklä-

ren. Diese Bilder der anderen oder fremden Kultur sind häufig konstruiert, besonders im Blick auf eine Konstruktion des Eigenen. Sie enthalten Verzerrungen und Stigmatisierungen, die die tatsächlichen Lebensverhältnisse und deren Folgen für die Migrantenkinder selten genau abbilden. Statt Handlungsstile und in unserem Fall besonders Artikulations- und Konfliktstile auf ethnische Herkunft zurückzuführen („Das ist mal wieder typischer Basarhandel!“ oder „Sie Serben sind eben brutal!“), ginge es darum, die Handlungsweisen der Kinder und Jugendlichen eher aus ihren konkreten Lebenssituationen und Gruppenzusammenhängen zu interpretieren, statt auf eine Herkunftskultur zurückzuverweisen, die für sie in den meisten Fällen ohnehin in Reinheit nicht mehr wirksam ist. Einflussreicher als die Herkunftssituation ist sicherlich die Lebenssituation der Migranten hier und jetzt, die häufig von gesellschaftlicher Randständigkeit, Armut, politischer Machtlosigkeit und Sprachlosigkeit geprägt ist. Andererseits zeigen die Migrantengleichaltrigen, dass sie kreativ in der Lage sind, mit ihrer Situation „zwischen den Kulturen“ umzugehen und ganz neue Lösungs-, Sprach- und Identitätsweisen zu entwickeln. Statt ihre Handlungsweisen ethnisch zu stigmatisieren im Rückgriff auf ihre angebliche Herkunftskultur, ginge es in partizipationsorientierter Jugendarbeit vielmehr darum, genau die Potenziale zu stärken und weiterzuentwickeln, die Jugendliche angesichts ihrer Lebensrealität entwickeln (vgl. zur Interkulturalität Gemende/Schröer/Sting 1999).

Unterschiede: Personal im Jugendhaus

Neben den teilnehmenden Jugendlichen gibt es im Jugendhaus auch das pädagogische Personal, die hauptamtlichen Mitarbeiter, die Honorarkräfte und die freiwillig Engagierten. Sie sind ja nicht nur die „Moderatoren“ von Partizipation, sondern auch sie sollen sich und ihre Interessen und Themen in die gemeinsame Bestimmung der eigenen Angelegenheiten im Jugendhaus einbringen. Da aber die Macht, sich einzubringen und Interessen, um die es geht, sehr unterschiedlich sind, müssen auch für diese beteiligten Gruppierungen unterschiedliche Zugangsweisen methodisch geschaffen werden. Dies kann in einer Öffnung von Mitbestimmungsmöglichkeiten beste-

hen, aber auch in einer bewussten Eingrenzung, mit der z. B. die Macht der hauptamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen deutlich begrenzt werden kann.

Unterschiede: Ressourcen

Die Fähigkeit zur gelingenden Beteiligung an Partizipation und auch die Fähigkeit, sich im eigenen Interesse aktiv einzubringen, hängt auch von vielerlei Ressourcen ab. Wer finanzielle Mittel zur Verfügung hat, kann diese nutzen, um Entscheidungsprozesse zu beeinflussen (z. B. durch das Kopieren und Verteilen von Flugblättern mit der eigenen Position). Wer in der Lage ist, über Medien zu verfügen und sie gut einzusetzen, kann auch damit Einfluss nehmen (z. B. mit selbst gedrehten Videospots, die die eigene Position geschickt „rüber bringen“). Wer sozial in einem kompetenten Netzwerk von Beziehungen steht, kann diese nutzen, um Informationen zu bekommen, Einfluss von außen zu erlangen und andere Unterstützungen zu erhalten. Wer sozial integriert ist und Beziehungen nutzen kann, kann mit deren Hilfe und deren Wissen Entscheidungen beeinflussen. Und im Gegenteil: Wer in diesen Ressourcen schwach ist, dessen Chancen minimieren sich, wenn nicht bewusst mit der Ressourcendifferenz umgegangen wird. Eine pädagogische Analyse der unterschiedlichen Ressourcen der Teilnehmenden kann helfen, Benachteiligungen abzuschwächen und Ressourcen zu vermitteln, die für ein gleichberechtigtes Einbringen und Aushandeln eigener Positionen hilfreich sein könnten.

Unterschiede: Verstehens-, Verständigungs-, Sprachkompetenz

Wenn es um Aushandeln von Konflikten und gemeinsames Entscheiden geht, ist die Kompetenz, andere zu verstehen und sich selber auf Ebene der Sprache verständlich zu machen, zentral. Diese Fähigkeiten sind aber bei Teilnehmenden im Jugendhaus unterschiedlich verteilt. Wer die anderen nicht oder wenig versteht, wer seine eigene „Stimme“ nicht präzise artikulieren kann, der hat Nachteile im demokratischen Entscheidungsprozess. Wiederum stellt sich deshalb die Frage, wie diese Kompetenzen durch pädagogische Einflussnahme so gestärkt werden können, dass

sich die Einzelnen und Gruppen für ihre Interessen selbstbestimmt und aktiv einbringen können.

Unterschiede: Grade von Information und Wissen

Im Absatz über Ressourcen ist schon erwähnt worden, wie die Verfügung über differenzierte Informationen und auch ein allgemeines Wissen die Potenziale, sich in Partizipation einzubringen, beeinflussen. Da weiterhin gilt: „Wissen ist Macht“, Wissen aber ungleich verteilt ist, muss Partizipationsorientierung prüfen, wem es an welchen Informationen mangelt, und muss helfen, diesen Mangel zu erkennen und ihn zu beheben.

Unterschiede: Erfahrung/Übung in Mitbestimmung

Wer sich schon mit Partizipation auskennt; wer weiß, wie man eigene Interessen und Positionen einbringt und verteidigt; wer weiß, wie Entscheidungsprozesse laufen; wer gewöhnt ist, auch kontroverse Diskussionen und Konflikte auszuhalten, der hat unter Umständen Vorteile. Die aus solchen Unterschieden von Erfahrungen resultierenden möglichen Behinderungen von Partizipationschancen müssen methodisch berücksichtigt werden. Wenn z. B. eine Clique von 13-jährigen Jungen auf eine Gruppe von 17-jährigen Streitschlichtern (die vielleicht durch das Jugendhaus qualifiziert und unterstützt werden) stößt, sind die Möglichkeiten, die sich aus den unterschiedlichen Vorerfahrungen erfahren, deutlich. Methodisch wäre zu fragen, wie die unerfahrenen jüngeren Jugendlichen gegen die schon konfliktversierten älteren qualifiziert werden können, so dass ihnen die Unterschiede nicht zum Nachteil gereichen.

11.6.2 Grade von Partizipation im Jugendhaus

Wenn man der bisherigen Argumentation folgt, wäre also die Anforderung zu stellen, möglichst viel Demokratie zuzumuten, also Kindern und Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit reale Entscheidungsmacht zu geben. Sherry Arnstein (1969) hat bereits in den 60er Jahren (in Bezug auf Bürgerbeteiligung in kommunalen Planungsverfahren) eine Stufenleiter der

Partizipation entworfen, deren oberste ideale Stufe volle demokratische Selbstbestimmung („Bürgerkontrolle“) nennt. In diese Stufenleiter lassen sich auch aktuell gängige Partizipationsmethoden einordnen und es lässt sich jeweils prüfen, inwieweit sie sich dem Ziel von möglichst umfassender Demokratisierung annähern. (Ich habe Arnsteins Liste einen Punkt zugefügt und zwar die Form „Anwaltschaft“, weil sie eine zurzeit gebräuchliche Form darstellt.)

Partizipationsformen	Beispiel Kommunalpolitik	Beispiel Jugendhaus
Bürgerkontrolle als Partizipationsform	Jugendstadtrat, Bezirksversammlungen	Gewählter Hausvorstand mit Weisungsbefugnis
Delegation von Entscheidungen	Kommunalpolitisches Vetorecht	Cliquenräume und selbstverwaltete Bereiche
Partnerschaft	Parlamente und Konferenzen mit deutlichen Bestimmungsrechten	Hausrat und Hausversammlung mit Entscheidungskompetenzen
Beschwichtigung	Jugendsprechstunden, Runde Tische und Parlamente (ohne Rechte)	Programmbeirat
Konsultation/ Beratung	Junge Experten (Gutachten), Konferenzen ohne Rechte	Ideensammlungen
Information	Publikationen, Informationstage	Schwarzes Brett, Hausinfo, Hauszeitung
Anwaltschaft	Kinderbeauftragte	Jugendsprecher, Mädchenmentorin
Therapie	Seminar zur Einführung in die Kommunalpolitik	Rhetorikkurs und Selbstbehauptungskurs für Mädchen
Manipulation	Verschiedene Tricks	Verschiedene Tricks, z. B. Belabern

Manipulation bedeutet hier, wenn Mächtige, z. B. die PolitikerInnen, oder Pädagog(inn)en die Bürger oder die Jugendlichen in einer Frage, die diese angeht überreden, austricksen, um dem Willen der Mächtigen zuzustimmen.

Therapie meint hier eine Form, in der von der Unfähigkeit der Betroffenen zur eigenmächtigen Entscheidung ausgegangen wird und ihnen deshalb eine erzieherische Behandlung verordnet wird, um überhaupt erst basale Fähigkeiten für Teilhabe zu produzieren.

Die Form der **Anwaltschaft** habe ich ergänzt, und damit sind Formen gemeint, in denen ausgehend von Unmündigkeit der Betroffenen ein Vertreter ihrer Interessen gegenüber den Mächtigen bestellt wird.

Information bezeichnet die Veröffentlichung von Wissen über Rechte, Pflichten, Chancen und Wege der Beteiligung sowie über alle bedeutungsvollen Sachfakten. Damit ist auch gemeint, dass diese Informationen für die Betroffenen verstehbar sein müssen.

Beratung ist eine Beteiligungsform, in der Betroffene ihre Position zur anstehenden Fragestellung entwickeln und einbringen dürfen, ohne dass aber Mächtige an diese Vorschläge gebunden wären.

Beschwichtigung bedeutet, dass der Schein der Einflußmacht der betroffenen Vorschläge erhöht wird, aber ohne ihnen letztendlich gewährt zu werden, z. B. durch Einbeziehung ausgesuchter Mitglieder der Betroffenenengruppe ohne Rechenschaftspflicht ihr gegenüber in die Entscheidungsgremien der Mächtigen.

Partnerschaft meint ein geregeltes Verfahren über Beiräte, Ausschüsse, Konferenzen usw. die Planungs- und Entscheidungsverantwortung gemeinsam zu tragen. Bürgervertreter müssen dazu in Austausch und Rechenschaftspflicht zu ihrer Basis stehen.

Delegierte Macht bedeutet, dass Betroffene über ein bestimmtes Projekt, Programm oder Teilproblem die volle Entscheidungsmacht erhalten.

Bürgerkontrolle stellt sicher, dass die Beteiligten/Betroffenen „ein Vorhaben oder eine leiten können, dass sie die Ziele und Vorgehensweisen voll in der Hand haben und dass sie darüber mitbestimmen können, unter welchen Bedingungen Außenstehende Änderungen daran vornehmen dürfen“ (Arnstein 1969, S. 214).

Ich habe dieser Liste einige Formen kommunalpolitischer und institutioneller Partizipation als Projekte aktueller Jugendarbeit zugeordnet (dabei kann man über diese Zuordnung sicherlich streiten). Die Arnstein Stufenleiter der Bürgerbeteiligung lässt klären,

welche Grade von praktischer Partizipation man zugehen, eröffnen will. Sie kann helfen, eigene Ziele und Formen präziser zu bestimmen und sie ist so eine Orientierung für eine Konzeptentwicklung zur Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. Man kann die schon in der eigenen Einrichtung bestehenden Beteiligungsweisen einordnen und sich fragen ob oder wie weit sie erweitert werden sollen. Die Arnstein Stufenleiter fordert auf mehr Demokratie zu wagen.

11.6.3 Ebenen von Partizipation im Jugendhaus

Beteiligungskonzepte im Jugendhaus müssen klären, auf welchen Ebenen sie ansetzen wollen. Die möglichen Ebenen reichen von der der einzelnen Person bis hin zur Beteiligung an politischen Prozessen in Deutschland, in Europa und weltweit (z. B. über das Internet).

Als erste Stufe sind die Beteiligungsmöglichkeiten auf der **Ebene des Individuums** zu prüfen. Häufig wird diese Stufe im Jugendhaus in der Praxis ignoriert, weil man sich auf Gruppen bzw. Cliquen, Altersstufen oder Geschlechter konzentriert. Umso wichtiger ist es, sich deutlich zu machen, dass auch der Einzelperson Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten eingeräumt werden sollten. Die grundsätzliche erste Entscheidung des Individuums liegt in seiner freiwilligen Teilnahme. Jeder Junge/jedes Mädchen kann entscheiden, wann und wie lange er/es an der Offenen Jugendarbeit teilnehmen will. Häufig wissen die pädagogische Fachkräfte nicht, warum und wie solche Entscheidungen der Einzelperson zustande kommen. Beteiligungskonzepte auf der Ebene des Individuums würden hier bereits ansetzen und in Befragung (z. B. mit Fragebögen, Kassettenrecorder-Befragungen, Videointerviews o. ä.) überhaupt herausfinden, welche Gründe die Einzelnen für Teilnahme oder Fernbleiben haben. Aus solchen Untersuchungen können schon Folgen gezogen werden für die Gestaltung des Programms, der Öffnungszeiten, der Räume, der sozialen Beziehungen usw. im Sinne einer Ermöglichung einer freien Teilnahme, die den Wünschen des Individuums entsprechen.

Im Jugendhaus gibt es viele Möglichkeiten, an denen Individuen für sich Entscheidungen fällen und an denen sie ihre persönlichen Interessen umsetzen können (oder auch nicht). Vielfach sind ihnen, aber auch ihren Fachkräften diese Entscheidungsorte nicht bekannt (so entscheidet man z. B. über Konsum an der Theke, Benutzung von Spielen, Auswahl von Räumen, Beteiligung an Programmen, Zusammensein mit anderen usw.). Um den Fachkräften und den Kindern und Jugendlichen diese Entscheidungsmöglichkeiten bewusst zu machen, gibt es verschiedene Methoden, so z. B. den „House-Checkup“ oder: „My way“. Man streift mit einzelnen Personen durch das Haus und dokumentiert ihre Kommentare zu den einzelnen Entscheidungs- und Nutzungsmöglichkeiten (ideal auf Video). Anschließend wird in der Auswertung eine Prioritätenliste erstellt, darüber wo Entscheidungsmöglichkeiten schon gut sind und wo sie verbessert werden können.

Führt man diesen „House-Checkup“ mit mehreren einzelnen Personen durch, kann man die Ergebnisse schließlich zu einer Art Brettspiel zusammenfügen unter dem Titel „Du bestimmst“. Ein Plan des Hauses wird als Spielplan genommen und mit Würfeln wird der Weg durch das Haus bestimmt. An jedem Entscheidungsort gibt es Ereigniskarten über die dort möglichen Entscheidungen. Ebenfalls werden offene Ereigniskarten vorgehalten, auf denen Wünsche für weitere Entscheidungsmöglichkeiten notiert werden.

Abgesehen von den Entscheidungen, die ein Individuum betreffen können, ist auch zu reflektieren, durch welche Entscheidungen von anderen es beeinflusst wird (wer entscheidet über Öffnungszeiten, über Angebote, über Ressourcenverteilung usw.). Es ist zu überlegen, wie auch das Individuum sich in seinem Interesse in diese Entscheidungen einbringen kann und wie ihm Einflussrechte eröffnet werden. Obwohl ein Jugendhaus das gemeinschaftliche Zusammenleben ermöglichen muss, kann es dies doch nur tun, wenn es auch die Interessen und Positionen der Individuen dazu klärt und diese einbezieht. Dieses kann auch mit den Teilnehmenden reflektiert (und dann natürlich verändert) werden. Dazu verwendet werden kann die Übung „Big brother: Wer bestimmt

hier über dich?“. Dabei wird ein großes Plakat aufgehängt mit einer großen schwarzen Figur, die den Daumen auf eine kleine weiße Figur hält. Die Jugendlichen können nun auf Karten notieren, wer alles der große Bruder sein kann und was er dem kleinen aufdrückt.

Die „nächsthöhere“ Ebene nach dem Individuum ist die **Ebene von Gruppen und Cliques** im Jugendhaus. Dazu gehören sowohl die Peergruppen und Cliques, also die Freundeskreise, die sich selbstorganisiert zusammenfinden, als auch die „inszenierten Gruppen“, die durch pädagogische Unterstützung als Programmangebot des Jugendhauses stattfinden (Kursgruppen, Themen- und Interessengruppen, Kompetenzaneignungsgruppen usw.). Als Ebene der Gruppen kann man ebenfalls Altersstufen betrachten und die wichtigen Gruppen der Mädchen und Jungen, ebenso wie die jugendkulturellen oder ethnischen Gruppierungen (die aber häufig in Form von Cliques auftreten). In der Partizipation geht es sowohl darum, wie die Gruppen für sich ihr Handeln im Jugendhaus selber bestimmen können, andererseits aber auch, wie sie am Entscheidungsprozess für die gesamte Einrichtung teilnehmen können. Mit der wichtigen Erkenntnis der akzeptierenden Jugendarbeit, dass solche Gruppierungen und Cliques nicht pädagogisch aufgelöst, sondern gefördert werden müssen, sind sie ein Kernelement von Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. In ihnen werden normative Orientierungen gebildet und untereinander durchgesetzt, werden Interessen entfaltet, werden jugendkulturelle Stile ausgebildet und präsentiert, werden Konflikte mit anderen Gruppierungen „durchgekämpft“. Genauso wie auf einzelne Individuen geachtet werden muss, geht es also in der Partizipation darum, den Cliques ihre Interessen bewusst zu machen und ihnen Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Methodisch werden dazu Verfahren gewählt, die einerseits auch mit Individuen durchführbar sind (und bereits referiert wurden), andererseits werden Gruppen in Verfahren einbezogen, in denen die Mitbestimmung im ganzen Haus organisiert wird (s. folgenden Absatz). Es ist wichtig, mit den Gruppen ihre Sicht des Jugendhauses und ihre Interessen zu klären. Das bedeutet aber auch, zu verdeutlichen, dass sie in einer sozialen

Gemeinschaft leben und Mitverantwortung tragen müssen. Sie müssen lernen, ihre Interessen zu vertreten, aber auch Kompromisse mit anderen zu schließen. Dabei ist die Methode der Mediation eine wichtige methodische Basis. Cliques müssen erkennen, dass einerseits ihre Differenz anerkannt wird und „Raum entfalten darf“, andererseits müssen sie als Gleiche und Gleichberechtigte an der gemeinschaftlichen Gestaltung des Hauses mitwirken.

Als weitere Ebene der Partizipation in der Offenen Jugendarbeit ist die **Ebene der gesamten Einrichtung oder des Hauses** zu betrachten. Damit ist die gesamte Institution, all ihre Beteiligten (Kinder und Jugendlichen und pädagogischen Fachkräfte im Kern) gemeint, aber es müssen auch die Bezüge zum Träger, zu Finanziers und zu anderen wichtigen Einflussbedingungen in der Außenwelt bedacht werden. Partizipation auf der Ebene des Hauses behandelt die Fragen, die alle gemeinsam angehen und an deren Entscheidung alle gemeinsam beteiligt werden sollten. Es ist damit nicht nur die konzeptionelle Entscheidung zu fällen, wer über was entscheidet, sondern damit verbunden ist auch die Frage, wer entscheidet darüber, wer über was entscheiden darf. Das Haus als Partizipationsebene zu thematisieren, bedeutet also, die Machtfrage zu stellen. De facto geht die konkrete Macht im Haus vom Träger (und Finanziers) und den Hauptamtlichen aus. Sie entscheiden normalerweise über die grundsätzlichen konzeptionellen Bedingungen des Hauses. Meistens sind Kinder und Jugendliche besonders an den Grundsatzfragen wie Finanzen, bauliche Entscheidungen und Personal so gut wie nicht beteiligt. Wollen aber Träger und Hauptamtliche den Partizipationsauftrag der Offenen Jugendarbeit ernst nehmen, müssen sie Schritt für Schritt den Entscheidungsfreiraum der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen erweitern. Dazu gehört andererseits auch zu klären, wo und warum Entscheidungen nicht in die Macht der Jugendlichen gestellt sind. Mit einer Partizipationsorientierung allerdings müssten mindestens diese Machtentscheidungen vor den betroffenen Teilnehmern gerechtfertigt werden und ihnen, wenn nicht die Entscheidungsmacht, so doch eine Protestchance eingeräumt werden. Der erste Schritt in Richtung einer durchgehenden

Partizipationsorientierung in der Offenen Jugendarbeit ist also auch, den Beteiligten die Entscheidungsstrukturen und Entscheidungsinhalte überhaupt bewusst zu machen. Es bleibt Recht (und auch erzieherische Aufgabe) der Hauptamtlichen (und der Träger) zu entscheiden, wer über was bestimmen darf. Wenn man jedoch das Jugendhaus konzeptionell demokratisieren und die Macht teilen will, muss auch allen Beteiligten klar sein, welche Entscheidungspotenziale und –grenzen es überhaupt gibt. Im Kern geht es dabei um Pflichten und Rechte der Einzelnen und Gruppen im Jugendhaus, um Regeln des sozialen Umgangs miteinander und um die Verfügung über Ressourcen (Geld, Raum, Personal, Aufmerksamkeit usw.), aber auch um Regelungen von Konflikten und Umgang mit Abweichungen von den gemeinsam entschiedenen Normen und Regeln.

Das Vorhandensein von Macht und Entscheidungen im Jugendhaus überhaupt für die Beteiligten bewusst zu machen, kann methodisch unterschiedlich angegangen werden. Um erst einmal für alle die Entscheidungsmöglichkeiten zu klären, kann eine Methode namens „Das Buch der Macht, oder: Über was entscheidet wer im Haus?“ verwendet werden. Dazu werden zwei große Wandzeitungen aufgehängt (vielleicht ansprechend gestaltet im Stil eines Zauberbuches) und auf der einen Seite steht die Frage nach den Inhalten (was wird entschieden?), auf der anderen Seite die Frage: Wer entscheidet? In einer gemeinsamen Übersituation oder auch im normalen offenen Betrieb können Kinder und Jugendliche Kärtchen ausfüllen und ihre inhaltlichen Erkenntnisse in der Entscheidungsliste des „Buches der Macht“ dokumentieren. Auch die Hauptamtlichen werden sich an dieser Übung beteiligen. Eine Möglichkeit zu ihrer Auswertung ist die Methode „Wieso eigentlich? – Hinterfragung von Macht- und Entscheidungsstrukturen“. Dazu werden Plakate zu einzelnen Entscheidungsträgern und –inhalten gestaltet, indem in einem einfachen Satz die Entscheidungsstruktur beschrieben und dann hinterfragt wird (z. B. „Die großen Jungen entscheiden, wer wann an den Billardtisch darf – wieso eigentlich?“). An diese Übung müssen sich Diskussionsforen anschließen, in denen die Beteiligten ihre Entscheidung rechtfertigen und die Betroffenen sie

kritisieren können.

Da das „Buch der Macht“ noch keine hierarchische Machtverteilung anzeigt, kann die Übung „Die Bestimmer – eine Landkarte der Entscheidungen“ weiterhelfen. Dazu wird eine Art Soziogramm angelegt, in dem jeweils die Gruppen, die am meisten über andere bestimmen, nach oben gesetzt werden können (z. B. in Form einer Machtpyramide) und ihre Entscheidungen und die Entscheidungsbetroffenen ihnen untergeordnet werden. Bunte Pfeile können helfen, Macht und Mitentscheidungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Eine solche allgemeine Problematisierung von Entscheidungsstrukturen muss beantwortet werden mit einer Prioritätensetzung, in der entschieden wird, was man gemeinsam ändern will. Solche Entscheidungen brauchen formale Gremien wie eine Hausversammlung (als offenes Forum), einen Haus-Rat von gewählten Vertretern und/oder Arbeitsgruppen, die zu bestimmten Bereichen (wie Ausschüsse im Parlamentarismus) Entscheidungen vorbereiten oder teilweise treffen. Immer wieder müssen solche Entscheidungen thematisch begrenzt werden, es ist kaum möglich, gleichzeitig alle wichtigen Entscheidungen im Haus gemeinsam zu treffen.

Die Methode „Das Grundgesetz – Deine Rechte in unserem Jugendhaus“ kann helfen, die gemeinsamen Entscheidungen zu dokumentieren und sie für alle transparent zu machen. In diesem „Buch“ werden nicht nur die Pflichten, Regeln und Sanktionen beschrieben (und es ist in vielen Jugendhäusern leider üblich, nur solche Aussagen zu veröffentlichen), sondern auch die Rechte der Einzelnen und beteiligten Gruppen werden deutlich gemacht. Mit dem Titel „Das Grundgesetz“ wird ein deutlicher Bezug zur demokratischen Verfassung der Bundesrepublik hergestellt.

Kaum eine Grundsatzentscheidung im Jugendhaus kann ohne Berücksichtigung der **Ebene des Trägers** gefällt werden. Das betrifft besonders Finanzen, Personal und die räumliche Infrastruktur, aber auch die Zielorientierung, das Grundkonzept und möglicherweise Programminhalte des Hauses. Im gewissen

Sinne den engeren Bestimmungsrahmen des Hauses überschreitend, wird eine Partizipationsorientierung also Kinder und Jugendliche auch in Diskussionen und Entscheidungen mit dem Träger einbeziehen. Dieses ist am besten möglich, wenn der Träger ein Partizipationskonzept mitentschieden hat und aktiv unterstützt. Den Kindern und Jugendlichen müssen die Entscheidungsstrukturen des Trägers (beim öffentlichen also das Jugendamt mit Verwaltung und Jugendhilfeausschuss sowie Rat und beim freien Träger dessen spezifische Gremien) bekannt gemacht und erklärt werden. Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zu exemplarischen Themen müssen entsprechend vorbereitet werden und es müssen methodische Wege gefunden werden, wie einerseits die Entscheidungsregeln und -sitten des Trägers berücksichtigt werden und andererseits aber auch für eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen eingerichtet werden können.

In Bezug auf den kommunalen Träger ist damit auch schon eine Partizipation auf der **Ebene der Kommune** verbunden. Sie kann die Ebene des Hauses überschreiten und Offene Jugendarbeit kann Themen und Probleme ihrer Adressaten mit diesen in die öffentliche Politik einer Kommune einbringen. Ein partizipationsorientiertes Jugendhaus wird sich nicht auf Demokratie im Hause beschränken, sondern auch die Mitbestimmungspotenziale der Kinder und Jugendlichen in der (politischen) Gemeinde stärken.

Dieses kann auch gelten für eine politische Beteiligung an Themen und Entscheidungen auf **Ebene des Bundeslandes, des gesamten Staates und der Europäischen Union**. Nach der Devise „Lokal und global denken und handeln“ können wiederum zu Themen, die die Besucher eines Jugendhauses interessieren, Projekte auf diesen Ebenen gestartet werden oder man kann sich an bereits vorhandenen Projekten auf diesen höheren Ebenen beteiligen (so z. B. führen oft Landesjugendringe politische Aktionen auf Landesebene durch, Jugendverbände agieren auf Bundes- und Europabasis). Für diese erweiterten Ebenen müssen auch entsprechende Kommunikationsformen gefunden werden. Dafür eignet sich besonders das world-wide-web, das Internet. Über das Netz

können Besucher eines Jugendhauses mit anderen Kindern und Jugendlichen regional, überregional, europa- und weltweit in Kontakt treten, ihre Positionen austauschen und klären und versuchen, Einfluss zu gewinnen (z. B. mit E-Mail-Kettenbriefen).

11.6.4 Formen von Partizipation

Zur Darstellung der Formen von Partizipation in der Offenen Jugendarbeit verwende ich eine (leicht erweiterte) Gliederung, die Stange und Thiemann (1999) entwickelt haben.

Punktuelle und alltägliche Formen der Beteiligung

„Die alltäglichen Formen unterscheiden sich von allen anderen Partizipationsformen (auch den punktuellen) dadurch, dass sie nicht fest institutionalisiert und organisiert bzw. bewusst vorab geplant werden, sondern spontan aus der Alltagssituation heraus zur Anwendung kommen.“ (a.a.O., S. 251) Zu den kleineren punktuellen Formen in der Offenen Jugendarbeit gehören z. B. die regelmäßige Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an der Auswahl von Musik- und Videoprogrammen. Dieses geschieht auch oft alltäglich im offenen Bereich, in dem die jeweiligen BesucherInnen mitentscheiden, welche Musik gespielt wird. Nach Stange/Thiemann gehören auch regelmäßige Befragungen nach Wünschen und Vorschlägen bzw. Kritiken zu punktuellen Partizipationsformen. Fragebögen, Ideenwände, Meckerkästen können zu solchen regelmäßig verwendeten Formen gehören. Sie sind punktuell, weil hier im Wesentlichen Ideen und Vorschläge gesammelt werden, die dann pädagogisch ausgewertet und wieder eingespeist werden, ohne dass es eine explizitere weitere Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Auswahl und Umsetzung gäbe. Punktuell kann auch eine Methode verwendet werden, die ich „Chefin für einen Tag“ nenne. Dabei begleitet ein Junge oder ein Mädchen den Chef oder die Chefin des Hauses für einen Tag lang und

entscheidet mit ihr oder ihm zusammen quasi als Zweierteam über all die anstehenden Fragen im Alltag des Jugendhauses.

Eine andere Form ist die offene Teamsitzung des pädagogischen Teams. Kinder und Jugendliche haben dann das Recht, an der öffentlichen Teamsitzung teilzunehmen und sich die Verhandlungen anzuhören. Sie können sich nicht in der gesamten Sitzung dauernd einbringen, allerdings werden oft Möglichkeiten gewährt, sich dennoch einzumischen, z. B. über einen freien Stuhl im Kreis des Teams, den Beobachter besetzen können und auf dem sie berechtigt sind, kurze Beiträge beizusteuern. Oder am Ende der Teamsitzung gibt es eine kurze Auswertungsrunde mit allen, in der auch die zunehmenden Kinder und Jugendlichen ihre Kommentare einbringen können.

Im Alltag der Offenen Jugendarbeit, besonders im offenen Bereich, gibt es viele spontane Beteiligungsmöglichkeiten. Die entstehen z. B. bei einer spontanen Streitschlichtung/Mediation. Unter Beteiligungsorientierung werden die Pädagogen entstehende Streitigkeiten nicht einfach mit ihrer Macht lösen, sondern werden unter den Regeln von Mediation die unterschiedlichen Positionen der Beteiligten klären und sie dazu anregen, eigene Lösungen für ihren Konflikt zu finden. Diese Arbeitsweise gilt auch für kleine alltägliche Streitigkeiten.

Alltägliche Beteiligung findet auch statt durch Entscheidung über spontane Aktivitäten im offenen Bereich, indem sich gerade artikulierende Interessen aufgenommen werden. Das gilt ähnlich für die Raumnutzung, denn häufig fragen Teilnehmer und Cliques nach Möglichkeiten für eine bestimmte Raumnutzung (für Fernseh gucken, Tanzen proben, Knutschen, Hausaufgaben machen usw.). Diese Interessen werden dann häufig spontan umgesetzt und geregelt. Das gilt auch für die Beteiligung an spontaner Raumgestaltung, wenn entsprechend aktueller Bedürfnisse Möbel verrückt werden, Licht verändert wird und andere Atmosphären hergestellt werden.

Repräsentative Formen

Im Grunde geht es dabei um Formen, in denen Mitbestimmungsgremien durch Wahl zusammengesetzt werden. Diese Gremien können unterschiedlich weitreichende Befugnisse haben und auch thematische Eingrenzungen. Die allgemeine Form stellt der „Hausrat“ dar, der ähnlich wie ein Parlament gewählt wird und in dem dann die gewählten Vertreter Interessen ihrer Wähler vertreten und umsetzen. Geklärt werden muss dabei auch die Rolle der „Exekutive“, also der pädagogischen MitarbeiterInnen. Solche Räte können generell für das ganze Haus und für alle BesucherInnen zusammen gelten, sie können aber auch für spezifische Gruppen eingerichtet werden, so z. B. als Altersstufenräte, als Mädchen- oder Jungenräte. In einer weiteren repräsentativen Form wählen solche Teilgruppen ihre Interessenvertreter in ein Beteiligungsgremium, die Mädchen eine Vertreterin, die Jungen einen Vertreter, die Kinder einen der ihren, die einzelnen Cliques und Gruppen usw. Diese Vertreter können sich zu eine Art Gruppensprecherrat zusammenfinden und ähnlich wie der Hausrat arbeiten.

Wie Erwachsenenparlamente auch, ist häufig eine vorbereitende Arbeit in Ausschüssen und Arbeitskreisen in diesen Beteiligungsgremien nötig. Auch dabei kann es sein, dass dazu noch einmal extra Beteiligte gewählt oder berufen werden (Expertenrat, Enquete-kommission). Eine Partizipationsform in Kooperation mit dem Träger könnte „Hausvorstand“ heißen und durch pädagogische MitarbeiterInnen, gewählte Vertreter der BesucherInnen und durch Trägervertreter zusammengesetzt werden.

Auch ohne die Zusammensetzung von gewählten Vertretern in Räten kann es in einer Art anwaltschaftlichen Form Interessenvertreter für einzelne Gruppen geben, die entweder von diesen gewählt werden (Mädchensprecherin) oder diesen zugeordnet werden. So z. B. können ältere Jugendliche Paten oder Mentoren für Kindergruppen im Hause sein, können erfahrener Besucher Begleiter für neue Cliques werden. Wie Kinderbeauftragte in Kommunen haben sie das Recht, sich stellvertretend für ihre Gruppe in allen Entscheidungen und Prozessen im Haus einzumischen, Handlungsweisen zu begründen bzw. deren Probleme aufzuzeigen.

Offene Versammlungsformen

An diesen Formen können alle Beteiligten des Jugendhauses offen ohne Wahl teilnehmen und sich einbringen. Bei Entscheidungen gilt das Prinzip: „Ein Mann/ eine Frau – eine Stimme“.

Der Klassiker ist die für alle Beteiligten anforderungsreiche „Hausversammlung“. In ihr werden vorbereitete Themen zur Diskussion gestellt und Entscheidungen gefällt, ebenso wie auf spontane Vorschläge reagiert. Häufig gibt es ein besonderes Verfahren, die Diskussion und Beteiligung zu regeln und Ergebnisse festzuhalten und zu dokumentieren. Eine neutrale Leitung, die sich nur um den Kommunikations- und Entscheidungsprozess kümmert, ist nötig. Deren Aufgabe ist es auch, die Fairnessregeln einer guten gemeinsamen Diskussion durchzusetzen, zu denen Ausredenlassen, Unterlassen von Beschimpfungen und Beleidigungen, Recht auf Meinungsäußerung usw. gehören. Der basisdemokratische Auseinandersetzungsprozess in einer Hausversammlung ist häufig für die Beteiligten ungewohnt und muss am besten geübt und vorbereitet werden. Deshalb ist die Hausversammlung die hohe Kunst und vielleicht der Abschlusspunkt einer Einführung von Partizipation im Jugendhaus. Offene Versammlungsformen können aber auch verwendet werden für Teilgruppen des Hauses (Mädchenplenum, Jungenplenum, Altersstufenplenum usw.), ebenso wie für eingegrenzte Themen. So kann des Versammlungen geben zur Klärung von Konflikten, die viele oder alle betreffen, zur Entscheidung von Programmen und zur Klärung von Regeln im Haus.

Projektorientierte Formen

Im Sinne des Projektbegriffes gibt es in diesen Beteiligungsformen eine Beschränkung auf Themen, Teilnehmer und Durchführungszeit, die häufig mit einem klaren End- oder Produktziel verbunden sind. Projektorientierte Formen werden häufig mit Versammlungsformen kombiniert, in denen dann schließlich im Projekt vorbereitete Entscheidungen gemeinsam getroffen werden. Typische Projekte sind z. B. Entwicklung von gemeinsamen sozialen Regeln, Festlegung des Jugendhaus-Programms oder von Pro-

grammdetails wie Party/ Disco, Ferien oder Fahrten, Sonderaktionen usw. Ebenfalls können ausführliche Streitschlichtungen in Projektform durchgeführt werden. Zu den Projektklassikern im Jugendhaus gehört auch die Umgestaltung der Räume.

Alle Projektformen sehen vor, dass sich die Kinder und Jugendlichen aktiv an den Entscheidungen, aber ebenso an der Handlungsumsetzung der Entscheidung beteiligen. Z. B. werden nicht nur Entscheidungen über die Raumgestaltung gefällt, sondern diese wird dann auch mit eigener Arbeit aktiv umgesetzt.

Medienorientierte Beteiligung

Von Stange/Thiemann (1999) ist damit die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von öffentlichen Medien gemeint. Übertragen auf das Jugendhaus lässt sich aber hier ebenfalls ein wichtiges Teilelement von Beteiligung realisieren: Dabei geht es um die Herstellung einer jugendhauseigenen Öffentlichkeit. Dabei werden mit Hilfe von unterschiedlichen Medien überhaupt Foren eines öffentlichen Streites und Diskurses geschaffen. Die BesucherInnen des Hauses sollen über diese Medien Gelegenheit haben, sich über die gemeinsamen Anliegen und Entscheidungen des Hauses zu informieren, sich eine Meinung zu bilden, Argumente zu vertreten und Lösungen vorzuschlagen. Diese öffentliche Diskurskultur ist eine wesentliche Voraussetzung für das Fällen qualifizierter Entscheidungen in repräsentativen oder offenen Gremien. Durch solche Formen kann Beteiligung und ihre jeweiligen Inhalte im Jugendhaus ständig virulent gehalten werden. Unter der Beteiligung von Jugendlichen werden Hauszeitungen hergestellt, Flugblätter produziert, Infowände gestaltet. Man kann in einfachsten Formen auch Informationen auf einem elektronischen Schriftauflaufband publizieren. Videomagazine treffen häufig den kulturellen Geschmack der Jugendlichen und motivieren zur Teilnahme. Eine Art „Kassettenradio“ kann Interviews, Statements und Beiträge auf Tonkassetten aufnehmen und im offenen Bereich des Jugendhauses regelmäßig abspielen. Auf einer Edding- oder Graffitiwand können Diskussionen geführt werden, auch mit jugendtypischen Kürzeln und Schlagworten.

Weitestgehende Bestimmungsmacht

Stange/Thiemann haben Wahlrecht als den Abschluss ihrer Liste von Beteiligungsformen gewählt. Damit ist das demokratische grundsätzliche Beteiligungs- und Einflussrecht formuliert. Übersetzt man dieses auf das Jugendhaus, ginge es dabei um die Ermöglichung von Beteiligung an grundsätzlichen und essenziellen Entscheidungen, die für die offene Jugendeinrichtung von Bedeutung sind. Es geht um die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Personalentscheidungen, an der Planung von Haushalten und Budgets, an der Gestaltung der räumlich-architektonischen Infrastruktur und an der Mitbestimmung über Konzepte, Ziele und Zielgruppen. Zwar werden zu letzterem Punkt inzwischen häufiger Positionen von (potenziellen) BesucherInnen eingeholt (z. B. auch über punktuelle Befragungen), aber eine Beteiligung an Personal-, Finanz- und Infrastrukturentscheidungen ist außerordentlich selten. Sie gibt es höchstens in den vereinzelt noch übrig gebliebenen Häusern mit Selbstverwaltung. Unter einem umfassenden Partizipationsanspruch allerdings wäre es wichtig, Teilnehmenden gerade diese weitestgehende Macht an der Gestaltung eines Hauses zu eröffnen und ihnen volle demokratische Beteiligung zuzumuten, anstatt diese nur für Fachkräfte und Träger zu reservieren.

11.6.5 Standards von Partizipation

Im Folgenden werden Grundstandards von Partizipation in der Offenen Jugendarbeit beschrieben. Sie lassen sich folgern aus den Ansprüchen an eine öffentliche gemeinsame und demokratische Selbst- und Mitbestimmung, hier in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit. Sie sind gegliedert nach den klassischen Qualitätsdimensionen von Ergebnis (darin werden die zukünftig herzustellenden und erwünschten Zustände formuliert), Prozess (bezeichnet Handlungsregeln und Handlungsprinzipien bei der Erreichung der angestrebten Ergebnissen) und Struktur (beinhaltet festliegende Grundstrukturen einer Einrichtung oder eines pädagogischen Konzep-

tes, auf deren Basis gehandelt wird, um Ergebnisse zu erzielen). Die Qualitätsansprüche eines Konzeptes (hier also einer Partizipationsorientierung) müssen in der Praxis von den Beteiligten ausgehandelt werden (vgl. von Spiegel 2000 – Kapitel 7: Partizipation als Konzipierungsaufgabe). Darin müssen die Qualitätsansprüche selbstbestimmt konkretisiert werden. Die im Folgenden aufgezählten Standards stellen Grundaspekte des hier formulierten allgemeinen Partizipationskonzeptes Offener Jugendarbeit vor. Sie sind deshalb notwendigerweise allgemein gehalten und müssten für konkrete Konzepte einer Einrichtung ausbuchstabiert werden. In diesem Rahmen stellen sie Orientierungen dar, mit denen man die eigene Praxis entwerfen und überprüfen kann. Man kann checken, inwieweit die eigenen Methoden und Arbeitsweisen diesen Anforderungen entsprechen, und dann daraus Folgerungen für deren Gestaltung ziehen.

11.6.5.1 Ergebnisstandards

Der Zustand, den Partizipationsorientierung in der Offenen Jugendarbeit anstrebt, ist die Befähigung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Einübung von Fähigkeiten demokratischer Selbstbestimmung und Mitverantwortung in der Einrichtung Offener Jugendarbeit. Dieses „Wirkungsziel“ beschreibt nur sehr allgemein, was Kinder und Jugendliche bezüglich Partizipation im Jugendhaus lernen sollen. Sie müssen im Blick auf die konkreten vorhandenen Kompetenzen und Bedingungen von Zielgruppen in einem spezifischen Jugendhaus übersetzt werden. Dabei müssen konkretisierte Wirkungsziele gefunden werden, ebenso wie Handlungsziele, die beschreiben, mit welchen Arbeitsweisen die Ziele erreicht werden sollen (so beginnt z. B. eine Operationalisierung des Jugendhauses „Treffpunkt Jugend“ in Stadtlohn, von Spiegel 2000, S. 206) mit dem Wirkungsziel „Kinder und Jugendliche sind fähig, Vorstellungen zu entwickeln, diese zu vertreten und sich für die Umsetzung einzusetzen.“ Als eine Operationalisierung in Handlungsziele wurden Zielstellungen für die Zielgruppe und die Einrichtung benannt: „Die MitarbeiterInnen fördern die Entwicklung eigener Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen. Es gibt Räume,

um eigene Vorstellungen ausprobieren zu können. Die BesucherInnen werden für Interessenvertretung qualifiziert. Es gibt Foren, in denen partnerschaftlich Vorstellungen vertreten werden können. BesucherInnen beteiligen sich an der Programmplanung.“

11.6.5.2 Prozessstandards

Prozessstandards bezeichnen die pädagogischen Handlungsregeln, Arbeitsprinzipien und Haltungen, die dem Handeln in Partizipationsprojekten zu Grunde liegen sollen.

- Anerkennung

Die Bedeutung von Anerkennung als Voraussetzung von Partizipation ist bereits im Kapitel 5 eingeführt worden. Anerkennung ermöglicht Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertschätzung, die es der Person grundsätzlich ermöglichen, sich aktiv in demokratische (gesellschaftliche) Entscheidungsprozesse einzubringen. Anerkennung wird realisiert in Form von vertrauenssicheren Beziehungen, demokratischen Rechten und Solidarität für die kulturelle Lebensform und die spezifischen Leistungen, die Einzelne und ihre Gruppen einbringen können. Partizipationspädagogik wird immer wieder überprüfen, auf welche Weise ihren Kindern und Jugendlichen diese Anerkennung vermittelt wird.

- Freiwilligkeit

Unter Zwang kann keine demokratische Selbst- und Mitbestimmung geleistet werden. Obwohl das so klar ist, ist dies in der Praxis von Partizipationspädagogik nicht einfach auszuhalten, denn anstatt „schön mitzubestimmen“ könnten Jugendliche auch ihr Recht auf Selbstbestimmung praktizieren durch „Negation“. Unter Umständen verweigern sie sich, leisten Widerstand und finden „alles scheiße“. Allerdings sollte man auch Negation als eine Möglichkeit von Partizipation ansehen und manchmal kann aus dem was Jugendliche verweigern erschlossen werden, welche Inhalte und Methoden für sie unangemessen/ schwierig sind und was sie stattdessen brauchten. Letztendlich kann

Demokratie aber immer nur dafür werben, dass sich die Betroffenen selber einbringen und ihre Lebensbedingungen selber mitbestimmen. In der Jugendarbeit würde man das Recht der Kinder und Jugendlichen verteidigen auch durch Negation oder Abweichung Selbstbestimmung zu erproben. Und man würde trotzdem nach Weisen suchen, wie sie solches Handeln doch auch als „Position oder Aussage“, in Beteiligungsprozesse einbringen könnten.

- Gleichheit und Differenz

Partizipation muss wie oben erläutert beides gewährleisten, einerseits die Gleichberechtigung der Einzelnen und Gruppen im Mitgestaltungsprozess und andererseits das Recht auf Unterschiedlichkeit und die Wertschätzung von Differenz. In konkreten Partizipationsprozessen muss stets herausgefunden und ausgehandelt werden, wie man beiden Aspekten in ihrem Zusammenhang gerecht werden kann, denn, „Gleichheit ohne Differenz ist Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit ist Hierarchie“ (Prenzel 1994). In der Partizipationspädagogik geht es besonders darum, die Differenzen der Teilnehmenden zu erkennen und sie methodisch so zu berücksichtigen, dass sie sich gleichmächtig und gleichberechtigt in demokratische Entscheidungsprozesse einmischen können.

- Offenheit und Konfliktfreundlichkeit

Wenn Kinder und Jugendliche ihre Interessen im Jugendhaus realisieren können sollen, dann muss Partizipationspädagogik Offenheit gewährleisten. Sie muss offen sein für die unterschiedlichsten Themen, Wünsche, Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen, auch wenn sie auf Anhieb den Vorstellungen der Hauptamtlichen und Erwachsenen nicht oder wenig entsprechen. Partizipationspädagogik braucht eine Haltung, die die Interessen der Betroffenen respektiert und ihnen Fähigkeiten unterstellt, diese Interessen in einem Aushandlungsprozess zu bringen, sie aber auch darin zu verändern. Deshalb hängt Offenheit mit Konfliktfreundlichkeit zusammen, denn wenn Einzelne und Gruppen offen ihre Interessen und Wünsche einbringen können, dann

müssen in durchaus konflikthaften Aushandlungsprozessen gemeinsame Lösungen gefunden werden. Andererseits scheinen in vorhandenen Konflikten immer wieder Interessen und Wünsche auf, die aufgegriffen werden können, wenn man die Chancen von Konflikten entdeckt.

- Artikulation

Im Prozess der Partizipation geht es immer wieder darum, den Einzelnen und Gruppierungen möglich zu machen, ihre „Stimme“ (Voice) zu erheben und sich öffentlich mit ihren Interessen und Positionen zu artikulieren. Demokratie beginnt damit, dass Menschen ihre Vorstellungen in der Öffentlichkeit präsentieren und begründen. So muss auch Partizipationspädagogik immer wieder darauf achten, dass solche Artikulation (auch mit Hilfe verschiedenster Medien und möglicherweise mit Unterstützung) möglich wird. Das kann auf schlichte Weise beginnen (etwa mit einer Forderung auf einer Graffiti-Wand) und muss nicht sofort ausführlich, sprachlich elaboriert und bestens begründet sein. Per Artikulation erklärt man seinen Willen zur Teilhabe und etabliert sich als TeilnehmerIn am demokratischen Prozess. Präzisieren wird sich die eigene Position und ihre Artikulation dann in den weiteren Auseinandersetzungen mit anderen.

- Positions- und Interessenpräzisierung

In einem demokratischen Streit- und Entscheidungsprozess ist es nötig, dass die Beteiligten klären, was sie warum wollen oder meinen, was sie dazu motiviert und was sie schließlich durchsetzen und umsetzen wollen. Im Prozess der Auseinandersetzung mit anderen Argumenten und Positionen kann sich die eigene Position wandeln und klären. Partizipationsorientierung sollte Kindern und Jugendlichen helfen, dass sie aus diffusen Vorstellungen ihre Interessen und Positionen präzisieren können, um sie so umso besser in einen Aushandlungsprozess mit anderen einbringen zu können.

- Argumentation

Demokratische Entscheidungsprozesse verlangen von den Beteiligten, dass ihre Positionen und Interessen mit Argumenten begründet werden. Eine Selbstdurchsetzung mit Positionen wie „das machen wir so, weil ich/wir es wollen“, kann es nicht geben. Demokratie stützt sich auf rationale Argumentation und auf die gegenseitige Prüfung von solchen Begründungen. Das „warum, wozu, weshalb“ ist für Kinder und Jugendliche nicht immer leicht zu beantworten. Aber mit Übung und Unterstützung können sie lernen, solche Gründe sprachlich zu formulieren. Partizipationspädagogik wird also Argumentieren fördern, ohne diese Fähigkeit schon vorauszusetzen.

- Perspektivenverschränkung

Dieser Standard bedeutet, sich in die Position des Gegenübers hineinversetzen zu können und das Thema und den Entscheidungsprozess aus seiner/ihrer Sicht sehen zu können. Die Perspektivenverschränkung ist eine wichtige Fähigkeit für demokratische Entscheidungen, in denen man ja in Gemeinschaft und Anerkennung der anderen nach gemeinsamen Lösungen sucht. Deshalb ist es wichtig, auch die Sichtweise des Gegenübers nachzuvollziehen und sie zu der eigenen in Beziehung zu setzen. Insofern tritt zu dem Prozessstandard der Klärung der eigenen Positionen immer wieder auch der Standard, sich in die Lage und Denkweise der anderen hineinzuversetzen und sie in die eigene Argumentationsweise und Lösungssuche einzubeziehen.

- Symmetrische Kommunikation

Dieser Standard fragt danach, wie es möglich ist, dass die Beteiligten „auf gleicher Augenhöhe“ miteinander verhandeln und möglichst gleich mächtig sind. Auf Grund der großen Unterschiede von Beteiligten an Mitbestimmungsprozessen im Jugendhaus muss häufig überlegt werden, wie Unterstützung gewährleistet werden kann, um eine solche Symmetrie der Kommunikation herzustellen.

- Vervielfältigung der Möglichkeiten

In Entscheidungsprozessen ist es hilfreich, möglichst viele unterschiedliche Lösungsalternativen zu entwickeln und ihre Folgen für die Beteiligten zu prüfen. Häufig fällt dieses aber schwer, weil jede neue Möglichkeit auch die Entscheidung komplexer macht. Nicht nur Kinder und Jugendliche tendieren deshalb leicht dazu, einfache Lösungsvorschläge zu entwickeln. Dadurch entsteht dann häufig eine Polarisierung und Zwischenlösungen oder Kompromisse gehen verloren. Partizipationspädagogik wird deshalb versuchen, einerseits die Überschaubarkeit des Entscheidungsprozesses zu ermöglichen, andererseits aber doch mit einer Vervielfältigung der Entscheidungsmöglichkeiten die Suche nach besseren Lösungen zu qualifizieren.

- Prozessoffenheit/Revidierbarkeit von Entscheidungen

Nur wenn offen ist, welche Lösung es gibt, findet echte Selbst- und Mitbestimmung statt. Deshalb darf es pädagogisch keine Manipulation in Richtung vorgefertigter Lösungen geben. Demokratie vertraut auf die prozesshafte langfristige Verbesserung von Entscheidungen. Deshalb ist einer ihrer Standards die „Revidierbarkeit“, einmal getroffene Entscheidungen können zurückgenommen und verändert werden. Dieser Standard ist von besonderer Bedeutung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Fehler machen dürfen müssen. Sie sollten erkennen lernen, welche Folgen ihre Entscheidung hatte und sie sollten diese Folgen auswerten und unter Umständen zu neuen Verhandlungen revidierten Entscheidungen kommen. Sie müssen auch diese Erfahrung des „Fehlers“ und der Revision selber machen dürfen, denn nur dann kann man daraus lernen. Das bedeutet, dass es pädagogisch problematisch wäre, Entscheidungen zu verhindern, von denen man durchaus weiß, dass sie Probleme mit sich bringen werden. Dazu mehr beim nächsten Standard.

- Advokatorische Schutz- und Grenzsetzung

Einerseits muss Partizipationspädagogik Entscheidungen wirklich offen- und freistellen, andererseits muss sie aber doch gewährleisten, dass keine der gemeinsam getroffenen Entscheidungen die Selbstentfaltungsrechte von Einzelnen oder Gruppen einschränkt oder verhindert. Obwohl Kindern und Jugendlichen Mündigkeit unterstellt wird, kann es doch sein, dass sie entwicklungsbedingt nicht alle Folgen ihrer Entscheidungen und Handlungen abschätzen können. Um sie vor den Folgen falscher Entscheidungen zu schützen, kann es pädagogisch notwendig sein, machtvoll einzuschreiten und den demokratischen Entscheidungsprozess auszusetzen. Es kann nötig sein, Einzelne und Gruppen zu schützen und ihr Wohl und Wehe nicht von Gemeinschaftsentscheidungen abhängig zu machen. Wenn allerdings solche advokatorischen Entscheidungen durch pädagogische MitarbeiterInnen gefällt werden, müssen sie begründet werden und ebenfalls muss Protest von Betroffenen dagegenmöglich sein.

- Verantwortungsübernahme

Demokratie lernt man nur, indem sie echt zugemutet wird, deshalb lautet ein Prozessstandard, dass die Übernahme von Verantwortung durch Kinder und Jugendliche möglich gemacht werden muss. Das bedeutet auch immer wieder zu unterstellen, dass sie verantwortungsfähig sind. Andererseits ist aber auch zu überlegen, welche Unterstützung sie brauchen, um die Verantwortung auch wirklich realisieren zu können. Partizipationspädagogik muss sich immer wieder prüfen, ob den Kindern und Jugendlichen nicht mehr Verantwortung im Entscheidungsprozess und im Jugendhaus allgemein zugemutet werden kann.

11.6.5.3 Strukturstandards

Strukturstandards beschreiben die formalen Bedingungen, die grundsätzlich gegeben sein müssen, als Basis von demokratischen Entscheidungsprozessen im Blick auf das Ergebnis zunehmender Selbstbestimmung und Mitverantwortung.

- Rechte

Den Kindern und Jugendlichen muss völlig klar sein, welche prinzipiellen Zugänge zur Beteiligung im Jugendhaus es gibt, welche Partizipationsstrukturen vorhanden sind und wie sie funktionieren. Es muss ihnen klar sein, welche Rechte sie einklagen und nutzen können. Damit ist auch der Ernstcharakter von Partizipation verbunden, sie muss möglichst durchgängig möglich gemacht werden und nicht nur für Ausnahmen und harmlose Probierprojekte (Sandkasten).

- Öffentlichkeit

Demokratie findet in der Öffentlichkeit einer Gemeinschaft oder Institution statt. Kungelei oder geheime Machtabsprachen widersprechen ihr. Deshalb muss der Strukturstandard „Öffentlichkeit“ immer wieder genau beachtet werden mit der Frage, wie alle wichtigen Prozesse, Informationen und Entscheidungen für alle Beteiligten öffentlich zugänglich und beeinflussbar sind.

- Information

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass alle Informationen für alle Beteiligten gleichermaßen verfügbar sein müssen. Man muss über alles Bescheid wissen, was für Entscheidungen wichtig ist. Es ist zu klären, wie alle Beteiligten möglichst kurzfristig alle Entwicklungen und neuen Informationen erhalten können.

- Dokumentation und Publikation

Darauf folgt, dass alle Geschehnisse im Entscheidungsprozess und auch dessen Ergebnisse auf eine Weise dokumentiert und publiziert werden müssen, die für alle verfügbar, verstehbar und beeinflussbar ist.

- Ressourcen/Unterstützung

Im Entscheidungsprozess brauchen die Beteiligten unterschiedliche Ressourcen: Zeit, Raum, Geld, Medien usw. um ihre Position zu klären und zu vertreten und zu entwickeln. Besonders wichtig ist für Kinder und Jugendliche auch die Unterstützung durch kompetente Erwachsene und pädagogische Helfer, die selber eine neutrale Position beziehen und den Beteiligten helfen, ihre eigenen Interessen zu klären und machtvoll einzubringen. Deshalb muss für die Beteiligten klar sein, welche Ressourcen und Unterstützungen vorhanden sind und wie sie erreichbar/nutzbar sind.

- Zeitstruktur

Zu den Ressourcen gehört auch das Vorhandensein von Zeit, ebenso wie der Überblick über zeitliche Verläufe von Entscheidungsprozessen und Partizipationsprojekten. Die Beteiligten brauchen Zeit, um sich zu informieren, Positionen zu entwickeln, öffentliche Positionierung zu planen und umzusetzen usw. Sie müssen einen Überblick haben, wann welche Schritte im Entscheidungsprozess geschehen und welche Zeiten ihnen zur Verfügung stehen.

- Entscheidungsvarianten

Eine Strukturvoraussetzung von demokratischen Entscheidungen ist, auf welche Weise welche Entscheidungen gültig werden. Es muss klar sein, ob Entscheidungen mit Konsens getroffen werden (d. h. alle einigen sich auf eine gemeinsame Lösung), ob es ein Mehrheitsprinzip gibt (es wird abgestimmt und die Mehrheit entscheidet; unter Umständen mit Regelungen, dass ein bestimmter Zustimmungssatz erreicht werden muss). Es muss geklärt sein, ob es bei einem Mehrheitsprinzip einen Minderheitenschutz gibt und wie er ausgefüllt werden soll, es muss geklärt sein, wie mit möglicherweise weiterbestehendem Dissens umgegangen wird, es muss geklärt sein, ob und wie Kompromisse gefunden und gelöst werden können und möglicherweise müssen Veto-Regelungen für Einzelne oder Gruppen gefunden werden und bekannt sein. Diese Entscheidungsstrukturen müssen

vorhanden sein, denn sie bedingen unter Umständen Strategien und Handlungsweisen von Einzelnen oder Gruppen im Entscheidungsprozess.

- Evaluation/Reflexion

Als basale Struktur muss die Möglichkeit gegeben sein, aus dem Prozess gedanklich „auszusteigen“ und ihn zu reflektieren, also zu prüfen, was gut läuft, was schlecht läuft und was verbessert werden müsste. Das kann zusammengeführt werden zu einer abschließenden Evaluation, in dem sowohl der Prozess, als auch seine Erkenntnisse bewertet werden. Dieses schafft die Voraussetzungen zum Prozessstandard der Revidierbarkeit.

11.6.6 Phasen von Partizipation

Der im Folgenden dargestellte ideale Verlauf von Partizipation bezieht sich sowohl auf spontane alltägliche Partizipation zu „kleinen Themen und Problemen“ als auch auf den grundsätzlichen Verlauf von regelmäßiger institutioneller Partizipation im Jugendhaus.

Entstehung

Wie kommt es überhaupt dazu, dass ein Thema, ein Problem, ein Interesse entstehen kann und es relevant wird für Beteiligung? Dazu muss es von pädagogischer Seite Sensibilität und Offenheit geben, eine Art Suchperspektive, die wahrnimmt, wo sich im alltäglichen Handeln und in der Artikulation von BesucherInnen Interessen und Themen äußern, die relevant sein könnten für Beteiligung. Das kann im Prinzip alles sein, was das gemeinsame Leben im Jugendhaus betrifft und was für die BesucherInnen von Interesse ist. Solche Interessen können durch die Fachkräfte „entdeckt“ werden, andererseits können auch vorhandene Partizipationsstrukturen und Angebote den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben, sie zu nutzen und ihre Themen einzubringen. Manchmal

treten auch aktuelle Konflikte auf, die geschlichtet werden müssen und dabei lassen sich häufig auch Interessen und Themen entdecken, die in die Partizipation gehören. Zu methodischen Möglichkeiten im Alltag Themen zu entdecken, gehören folgende Arbeitsweisen (s. im Detail Methodenraster).

• **„Interessen-Scan im Offenen Bereich“**

Die Fachkräfte beobachten das Handeln der Jugendlichen im Offenen Bereich (mit Hilfe eines Wahrnehmungsrasters) des Jugendhauses und interpretieren es als Hinweise auf Themen und Interessen.

• **„Darstellen was ist (ästhetische Reflektion)“**

Einzelne oder Gruppen von Jugendlichen werden ermutigt, mit Hilfe von Medien und ästhetischen Gestaltungen ihre Handlungspraxis oder ihre Themen darzustellen. Bei einer solchen medialen Umsetzung, einer ästhetischen Spiegelung, schälen sich häufig konkretere Interessen und Themen heraus.

• **„Pro-vokare = hervor-rufen!“**

Es gibt verschiedene Methoden durch pädagogische Aktionen, Interessen von Kindern und Jugendlichen hervorzurufen, an denen dann Themen und Interessen entdeckt werden können. So kann man den Raum provokativ verändern, kann zu spannenden Themen unsichtbares Theater durchführen, kann persönliche Interessen und Aktivitäten attraktiv vorstellen, kann provokative Bilder oder Videos einsetzen usw.

• **„Anonyme Meldungen“**

Es ist hilfreich, sehr einfache Methoden vorzuhalten, durch die die BesucherInnen anonyme Themen und Interessen artikulieren können. Das sind z. B. Meckerkasten, Eddingwand, Diskussionswände, anonyme Fragebogen usw.

• **„Befragungen/Themensammlungen“**

Nicht anonym sind spezifische Fragebögen, persönliche Interviews (auch mit Kassettenrecorder oder Video), öffentliche Befragungen, Themensammlungen für Hausrat oder Hausversammlungen.

• **„KönigIn der Woche“**

In dieser Methode (die durchaus über den engeren Partizipationsrahmen hinausgeht) wird ein Kind oder ein Jugendlicher für eine Woche zum König gekrönt und residiert auf einem speziell geschmückten Thron. Seine Fähigkeiten, Interessen, Lebensweisen, werden „gepriesen“ und vorgestellt. Seine Regierungsvorschläge enthalten möglicherweise Themen für Partizipation.

• **„Minikonfliktauswertung“**

Die Pädagog(inn)en machen sich Notizen zu spontanen „kleinen“ Streitereien und interpretieren diese in Bezug auf mögliche enthaltenen Interessen.

• **„Konfliktmediation“**

Bei heftigeren Konflikten bieten die Pädagog(inn)en den beteiligten genannten Jugendlichen Konflikt-schlichtung (Mediation) an. In einer wichtigen Phase der Mediation werden die dem Konflikt zugrunde liegenden Interessen und Bedürfnisse geklärt und es wird nach Möglichkeiten gesucht, wie sie gemeinsam umgesetzt werden können.

Problem- bzw. Interessenklärung

Dass in der Entstehungsphase „irgendwie“ Interessen und Themen artikuliert werden, bedeutet noch nicht, dass diese damit so klar sind, dass sie ohne weiteres in einen Partizipationsprozess eingebracht werden können. Kinder und Jugendliche äußern ihre Interessen oft nicht sehr präzise, manchmal haben sie wenig oder überhaupt keine Worte dafür, manchmal können sie die Interessen nur äußern, indem sie sie auf etwas beziehen, was sie schon kennen. Es müsste also ein Klärungsprozess einsetzen, in dem deutlich werden sollte, wer was genau will und braucht, und was genau das eigentliche Interesse ist. Diese Phase wird durch die Fachkräfte leider häufig vernachlässigt, weil sie sich freuen, wenn in einer Entstehungsphase ein „einfaches“ Interesse geäußert wird und sie sich dann schon eifrig in dessen Umsetzung stürzen können. Sie wundern sich dann später, dass die Kinder und Jugendlichen doch nicht wie erwartet mitmachen. Das liegt dann häufig daran, dass gar nicht genau

geklärt wurde, was die Teilnehmenden wirklich wollten. Deshalb ist auch die Frage „was wollt ihr denn mal machen?“ ungeeignet. Sie stellt eine Konfrontation dar, in der die Befragten unter Druck geraten und häufig irgendetwas stammeln, um die fragenden Fachkräfte zu befriedigen. Wenn diese dann mit einer schnellen Antwort zufrieden sind und sich sofort an die Umsetzung machen, erleben sie eben oft die frustrierende Erfahrung, dass die Kinder und Jugendlichen dann doch nicht auf die erhoffte Weise mitmachen. Benötigt werden also Methoden die helfen, erste Ideen und Interessenformulierungen zu prüfen und zu präzisieren. Das sind z. B.:

• „Aktives Zuhören“

In dieser aus der humanistischen Psychologie stammenden klassischen Gesprächsweise versuchen die Zuhörenden (in unserem Fall auf eine Interessensideen-äußerung hin) die darin mitschwingenden Gefühle in Worte zu fassen und sie dem Gesprächspartner „zurückzuspiegeln“. Diese fühlen sich dadurch verstanden und haben die Chance auf die zurückgespiegelte Gefühlsessenz noch einmal selber zu reagieren, sie zu prüfen und unter Umständen zu vertiefen/zu klären. Daraus ergeben sich häufig Gesprächsketten, in denen die Interessenäußerungen zugrunde liegenden Gefühle und Bedürfnisse den Betroffenen deutlich werden und sich damit stärker klären lässt, was sie eigentlich wünschen und brauchen.

• „Was wäre wenn ...?“

Mit dieser Methode versucht man, gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen, die eine Idee vorgebracht haben, diese weiter auszuspinnen. Die Frage lautet: was geschähe denn, wenn die Idee umgesetzt würde? Wenn sie sich in der Phantasie ausmalen, was denn geschehen würde, wird daran oft deutlicher, um was es ihnen wirklich ging, was sie wirklich wollen.

• „Du willst doch lieber ...“

In dieser Methode reagiert der Zuhörende auf eine Ideenäußerung, in dem er sich in den Sprechenden hineinversetzt und eine Hypothese darüber bildet, was dieser „eigentlich“ tun möchte, was ihn an der Interessensidee wirklich beschäftigt, und was er möglicherweise viel lieber will, als die geäußerte Idee.

• „Ideen-Prüfungs-Trichter“

In dieser Übung werden alle vorhandenen Interessen und Ideen auf kleine Karten geschrieben, die in den oberen offenen Teil eines großen aufgemalten Trichters geklebt werden. An der Trichterverengung steht: „das fände ich echt geil, klasse, super ...“. Gemeinsam wird jede Idee diskutiert und gefragt, ob sie diesen Kriterien entspricht und durch die Verengung in das „Aktionsbecken“ fließen darf.

• „Goodies and Badies“

Alle Interessensideen werden auf kleine Karten geschrieben und anschließend aufgeteilt nach einem Raster, in dem links die guten Ideen (Goodies) stehen und rechts die als schlecht bewerteten (Badies).

• „... und dahinter steckt ... – die Babuschka-Methode“

Die erste Interessensäußerung wird mit einem kleinen Zettelchen auf die äußere Babuschkafigur geklebt, und dann gefragt, was denn wohl noch dahinter verborgen sein könnte. Diese Idee wird auf die zweite innere Babuschka geklebt, usw. bis verschiedene Ideen darüber bestehen, was hinter der ursprünglichen Äußerung stecken könnte. Die aus den verschiedenen nun komplett sichtbaren Babuschkas kann ausgewählt werden, welches Interesse weiter angegangen werden soll.

• „Mindmap“

In den Kern, den Ausgangspunkt der Karte wird eine geäußerte Interessensidee geschrieben (z. B. Tischtennisturnier durchführen) und in die verschiedenen Seitenäste und Verzweigungen des Gedankenbaums werden dann mögliche Hintergründe oder Variationen dieser Idee hypothetisch entwickelt (z. B. Seitenbaum 1: Siegesfeier, Seitenbaum 2: Kampf gegen eine andere Clique, Seitenbaum 3: mal wieder etwas zusammen machen, Seitenbaum 4: sportliche Aktion).

Planung des Einstiegs

Wenn man mit einzelnen oder einer Gruppe geklärt hat, was sie gerne möchte, und dies in einen Beteiligungsprozess einbringen will, dann geht es darum, den Einstieg zu planen. Man muss feststellen, wen die Idee angeht, mit wem sie umgesetzt werden muss, was dazu nötig ist und besonders muss geklärt werden, wie man die Idee öffentlich artikulieren / kommunizieren will und wie sie begründet werden soll.

Öffentliche Artikulation

Mit dieser Phase beginnt der Prozess einer öffentlichen gemeinsamen Verhandlung oder Aushandlung von Problemen, Interessenkonflikten usw. Eine Person, eine Gruppe bringt (mit so viel pädagogischer Unterstützung wie nötig, und so viel pädagogische Zurückhaltung wie nötig) ihre Kritik, ihre Position, ihre Forderung, ihr Interesse, ihre Wünsche vor und fordert andere Betroffene auf, darauf zu reagieren. Methodisch kann diese Artikulation sehr unterschiedlich sein. Sie sollte einerseits dem Thema angemessen sein; sie sollte die jugendkulturellen Vorlieben und Stile der Einbringer aufnehmen; sie sollte in deren Sprach- und Kommunikationsstil verfasst sein (und dabei deren Ausdrucksfähigkeiten berücksichtigen); sie sollte positiv und konstruktiv formuliert sein; sie sollte konstruktiv auf andere Beteiligungspartner eingehen (und diese nicht verletzen, beleidigen oder angreifen); sie sollte beinhalten wie und wann man mit wem weiter dazu kommunizieren will; sie sollte falls nötig, schon Argumente liefern; sie sollte zu einem gemeinsamen Verständigungsprozess einladen. Dafür können unterschiedliche Medien genutzt werden, schriftliche Eingabe, Poster und Positionswandzeitungen, Kassetteneinspielungen im Offenen Bereich, kurze Videobeiträge, persönliche Ansprache usw. Besonders in Konflikten kann es sein, dass zwei oder mehrere unterschiedliche Positionen und Interessen artikuliert werden.

Verhandlung und Verständigung

In dieser Phase erläutern sich die Betroffenen ihre Positionen und bringen Argumente vor. Es geht häufig auch darum zu klären, welche Hintergründe, welche Motive, welche Bedürfnisse es gibt, die hinter dem Interesse oder der Forderung stecken. Die Klärung dieser Hintergründe ist für alle Beteiligten besonders wichtig, damit sie verstehen können, warum wer zu welchen Interessen und Vorschlägen kommt. Häufig stellt die Darstellung der Hintergründe auch schon eine Basis dar, die erlaubt, zu gemeinsamen neuen Lösungen zu kommen, die in den zuerst vorgebrachten Positionen und Forderungen noch nicht greifbar waren. In dieser Phase kann auch ein Element der Information, der Wissenserweiterung und der Klärung von Sachfragen vorkommen.

Mögliche Handlungs- und Entscheidungsalternativen können entwickelt und geprüft werden. Im Übergang zur nächsten Phase kann hier geklärt werden, wie viel Übereinstimmung und welche verbleibenden Trennungen es gibt. Methodisch kann diese Phase kaum vorstrukturiert werden, sondern die Arbeitsweisen ergeben sich aus den behandelten Inhalten ebenso wie aus den Kommunikations- und Verhandlungsfähigkeiten der Beteiligten. Die Verhandlungsphase kann sich zeitlich durchaus länger hinziehen und in unterschiedlichen Treffen, Sitzungen, Gesprächen stattfinden. Eine neutrale Moderation sollte besonders darauf achten, dass allen Beteiligten klar ist, welche Frage gerade behandelt wird („Prüfen wir noch die Hintergründe oder suchen wir schon nach Lösungen“). Einzelne Positionen, die sich herauschälen, ebenso wie Argumente, Handlungsalternativen usw. sollten jeweils für alle öffentlich erkennbar dokumentiert werden. Ebenfalls ist durch die pädagogische Moderation immer zu prüfen, ob sich alle Beteiligten gleich mächtig einbringen können. Falls dies nicht der Fall ist, ist zu überlegen, wie Einzelne oder Gruppen im Verständigungsprozess Unterstützung erhalten können.

Lösungen/Entscheidungen

Die aus der Verhandlung sich ergebenden Lösungsvorschläge sollten in dieser Phase deutlich präzisiert werden, so dass alle Beteiligten wissen, um was es bei einer Entscheidung geht. Möglicherweise ist bereits in der Verständigungsphase eine gemeinsame Lösung und Einigung entstanden. Dann muss sie in dieser Phase noch einmal klar von allen bestätigt werden. Falls dies nicht der Fall ist, muss allen Beteiligten klar sein, auf welche Art und Weise eine Entscheidung gefällt wird. Gilt das Konsensprinzip oder das Mehrheitsprinzip? Was geschieht mit verbleibendem Dissens und möglichen Minderheiten? Gibt es eine Kompromisslösung oder möglicherweise Vetos (z. B. in Ausübung advokatorischer Einfluss macht zum Schutz von Einzelnen oder Gruppen). Die Beteiligten müssen ein möglichst klares Bild darüber haben, welche Folgen mit der Entscheidung verbunden sind oder sein könnten. Handlungskonsequenzen müssen klar werden und Rollen und Aufgaben für die Umsetzung der Entscheidung verteilt werden.

Umsetzung

Mit dieser Phase wird die Entscheidung in die Realisierung überführt. Möglicherweise müssen Wege gefunden werden, wie die Entscheidung an andere kommuniziert werden kann, die nicht direkt an der Verhandlung beteiligt waren.

Auswertung des Prozesses

In dieser Phase klärt man, ob alle Beteiligten mit dem Partizipationsprozess zufrieden waren, welche Kritiken und Probleme übrig geblieben sind, und man überlegt, wie diese möglicherweise angegangen werden können. Man versucht aus dem Prozess zu lernen und Folgerungen für zukünftige Verhandlungen zu ziehen.

Reflexion der Umsetzung und Revision

In dieser Phase wird die Umsetzung der gemeinsamen Entscheidung geprüft: wurden die Interessen erfüllt, haben die gemeinsamen Problemlösungen gegriffen; funktionieren die vereinbarten Regeln; kamen alle Beteiligten zu ihrem Recht? Dies sind mögliche Fragen. Wenn es mit der Umsetzung Probleme gibt und Unzufriedenheiten entstehen, steht möglicherweise eine Revision der Entscheidung an. Man muss dann auf der Basis der Erfahrungen neue Positionen formulieren, erneut verhandeln und zu neuen Lösungen kommen. Methodisch können hier die unterschiedlichen Methoden der Auswertung, Rückmeldung, des Feedbacks und der Reflexion angewandt werden.

11.7. Partizipation als Konzipierungsaufgabe

Da Partizipation selten in der Offenen Jugendarbeit als durchgängiges Prinzip praktiziert wird, stehen die meisten Hauptamtlichen vor der Aufgabe, für Beteiligung ein Konzept und einen Einstieg zu entwickeln (dies sollten sie aber auch nur tun in Abwägung mit anderen möglichen Konzeptschwerpunkten und nach einer klaren Prioritätensetzung). Zu den Vorgehensweisen einer solchen qualitätsorientierten Konzeptentwicklung und Selbstevaluation vgl. von Spiegel 2000.

Als erster Schritt einer Konzipierung sollte der Ist-Stand geklärt werden. Dabei geht es darum, sich die vorhandenen Partizipationsweisen deutlich zu machen, den bisherigen Umgang mit Interessen, Konflikten und Entscheidungsprozessen (selbstkritisch) zu rekonstruieren, die wie auch immer rudimentäre Beteiligungspraxis und -fähigkeit der BesucherInnen zu erheben und Stärken und Schwächen der bisherigen Beteiligungsformen zu analysieren.

In einem zweiten Schritt kann aus dem Ist-Stand der Bedarf erschlossen werden. Hier wird einerseits gefragt, wo sich bei den Kindern und Jugendlichen

besonderer Bedarf zeigt, z. B. an Konflikten, an Kritiken, am stillschweigenden Wegbleiben, an nicht mehr „funktionierenden“ Angeboten, an Abstimmung mit dem Füßen usw. Zum anderen ergibt sich der Bedarf aus einer pädagogischen Analyse, die im Blick auf eigene theoretische Konzepte, Ansprüche und Werte fragt, welche Lernerfahrungen und Entwicklungsförderungen im Feld von Partizipation für die teilnehmenden Zielgruppen besonders wichtig seien. Eine Bedarfsanalyse muss aber auch eingrenzen. Es müssen Prioritäten gesetzt werden, zu welchen Themen, mit welchen möglichen Arbeitsweisen und mit welchen möglichen Zielgruppen die Einführung von Beteiligung besonders nötig wäre. Wenn Partizipation noch nicht als grundständiges Prinzip im Jugendhaus durchgesetzt ist, sollte man mit machbaren und bescheidenen Schritten anfangen und nicht sofort von allen Beteiligten die hohe Kunst der umfassenden Basisdemokratie verlangen.

Im dritten Schritt sind dann Wirkungsziele zu entwickeln. Diese beschreiben, welche Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen eintreten sollen in der Befähigung zu demokratischer Partizipation. Dabei ist darauf zu achten, dass die Großziele von Mitverantwortung und Selbstbestimmung heruntergekürzt werden auf Wirkungsziele, die für die konkreten Zielgruppen realistisch sind.

Im vierten Schritt werden dann diese Ziele operationalisiert: es wird erarbeitet, mit welchen Handlungen die Ziele umgesetzt werden sollen und an welchen Kriterien man erfolgreiches Handeln erkennen will. Daraus folgt, sich für konkrete Arbeitsweisen, Methoden und Zeitverlaufspläne zu entscheiden und – möglicherweise an einem ersten „kleinen“ Einstiegsprojekt – die Umsetzung von Partizipation zu erproben.

In einer abschließenden Selbstevaluationsphase sollte das eigene Handeln ausgewertet werden. Dieses ist möglich, weil man selber Ziele gesetzt hat und selber Kriterien (Indikatoren) formuliert hat, an denen man einen „Erfolg“ der eigenen Arbeit bemessen will.

Bei der Konzipierungsarbeit ist es zu empfehlen, geeignete Partizipationsmethoden selber zu erfin-

den und sie so für die Bedingungen des Hauses, für die eigenen pädagogischen Kompetenzen und für die Fähigkeiten und Eigenschaften der beteiligten Zielgruppe genau anzupassen. Es empfiehlt sich auf keinen Fall, vorgestanzte Gesamtkonzepte von anderen zu übernehmen, ohne genau zu prüfen, ob sie für die eigenen Bedingungen im Jugendhaus geeignet sind. Die Grundstrukturen solcher Methoden sind in obigem Text weitestgehend beschrieben worden. Sie zu konkretisieren geschieht vor allen Dingen dadurch, dass sie an die jeweiligen Stile und Kulturen von Artikulation, Verständigung und Aushandlung angepasst werden. Statt an die beteiligten Kinder und Jugendlichen hohe Forderungen von demokratischer Argumentation und Kompromissfindung zu stellen, ist es eher zu empfehlen, ihre Äußerungsweisen konstruktiv zu nutzen. Zum Beispiel ist es wenig hilfreich, von schulmüden 16-jährigen Jungen mit Migrationshintergrund zu verlangen, komplexe sprachliche Argumentationsmuster aufzubauen, wenn sie sonst gewöhnt sind sich mit 4-Wort-Sätzen à la „was guckst du?“ zu verständigen. Genau diese Verständigungsform müsste methodisch aufgegriffen werden und als Basis demokratisch öffentlicher Verhandlungen genutzt werden. Das ginge z. B. in Form von graffitihaft gestalteten Plakaten, den die Position der Gruppe mit ihren klar und einfach formulierten Kernsätzen präsentiert werden.

Literatur

- Arnstein, Sh. R., July 1969, **A Ladder Of Citizen Participation.** in: Journal of The American Institute of Planners.
- Bartscher, M., 1998, **Partizipation von Kindern in der Kommunalpolitik.** Freiburg i.B.
- Belenky, M. F. u. a., 1989, **Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau.** Frankfurt/M. / New York
- Böhnisch, L./Münchmeier, R., 1990, **Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik.** Weinheim/München
- Böhnisch, L./Münchmeier, R., 1987, **Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis.** Weinheim/München
- Brenner, G., 1999, **Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft.**
in: deutsche jugend, Heft 6, S. 249 – 257
- Brumlik, M., 1992, **Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe.** Bielefeld
- Brumlik, N., 1992, **Politische Kultur des Streits im Licht sozialisationstheoretischer Überlegungen.** in: Brumlik, M.: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld, S. 289 – 301
- Damm, D., 1975, **Politische Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Projekte.** München
- Damm, D., 1998, **Bedürfnisorientierte Jugendarbeit.**
in: Deinet/Sturzenhecker (Hg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. Münster. 2. Aufl., S. 221 – 233
- Deinet, U., 1992, **Das Konzept ‚Aneignung‘ im Jugendhaus. Neue Impulse für die Offene Kinder- und Jugendarbeit.** Opladen
- Deinet, U., 1998, **Das sozialräumliche Muster in der Offenen Jugendarbeit.** in: Sturzenhecker/Deinet (Hg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. Münster, 2. Aufl., S. 211 – 221
- Deinet, U., 1999, **Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Jugendarbeit.** Opladen
- Enders-Drägässer, U./Fuchs, C., 1989, **Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule.** Weinheim/München
- Faulstrich-Wieland, H. (Hg.), 1987, **Abschied von der Koedukation? Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik.**
Bd. 18. Frankfurt/M.
- Graff, U., 1999, **Selbstbestimmung für Mädchen. Pädagogische Auswertung der Theorie und Praxis des Mädchentreffs Bielefeld.** Münster
- Gemende, M./Schröer, W./Sting, St. (Hg.), 1999, **Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität.** Weinheim/München
- Gilligan, C., 1984, **Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau.** München
- Hansbauer, P./Schnurr, St., 2002, **Riskante Entscheidungen in der Sozialpädagogik. Ein Versuch zur Operationalisierung des pädagogischen Takts am Beispiel der „Straßenkinder“- Problematik**
in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 1, S.73 – S. 94
- Honneth, A., 1992, **Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.** Frankfurt/ M.
- Krafeld, F.-J., 1998, **Cliquenorientiertes/akzeptierendes Muster.** in: Deinet/Sturzenhecker (Hg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. Münster, 2. Aufl., S. 180 – 188

Lindner, W./Freund, Th., 2001, Der Prävention vorbeugen? Thesen zur Logik der Prävention und ihrer Umsetzung in der Kinder- und Jugendarbeit.

in: deutsche jugend, Heft 5, S. 212 – 220

Müller, B. K., 1993, Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch?

in: deutsche jugend, Heft 7 – 8, S. 310 – 319

Müller, B. K., 1996, Jugendliche brauchen Erwachsene.
in: Brenner, G./Hafeneger, B. (Hg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung.

Weinheim/München, S. 22 – 29

Müller, B. K., 1996, Bildungsansprüche der Jugendarbeit. in: Brenner, G./Hafeneger, B. (Hg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung.

Weinheim/München, S. 89 – 96

Nunner-Winkler, G., 1994, Eine weibliche Moral? Differenz als Ressource im Verteilungskampf.

in: Zeitschrift für Soziologie, Heft 6, S. 417 – 433

Oser, F./Althof, W., 1992, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart

Piaget, J., 1973, Das moralische Urteil beim Kinde.
Frankfurt/Main

Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheiten und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik

Riemer, Ch./Sturzenhecker, B., 1999, Das Eigene entfalten. Anregungen zur ästhetischen Bildung.
Gelnhausen

Schaarschuch, A., 1996, Dienst-Leistung und soziale Arbeit. Theoretische Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Arbeit als Dienstleistung.

in: Widersprüche, Heft 1, S. 87 – 97

Schaarschuch, A., 1999, Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung.

in: Neue Praxis, Heft 6, S. 543 – 560

Scherr, A., 1997, Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim/München

Scherr, A., 1998, Jugendkriminalität, Sicherheitspraktiken und präventive soziale Arbeit – Aspekte einer Analyse und Kritik der aktuellen Diskussion.

in: Neue Praxis, Heft 6, S. 577 – 591

Scherr, A./Thole, W., 1998, Jugendarbeit im Umbruch. Stand, Problemstellungen und zukünftige Aufgaben.

in: Kiesel, D./Scherr, A./Thole, W. (Hg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach, S. 9 – 34

Scherr, A., 2000, Emanzipatorische Bildung des Subjekts. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um eine Theorie der Jugendarbeit. in: deutsche jugend, Heft 5, S. 203 – 208

Schmauch, U., 2001, „Mit Reden statt Kloppen erfolgreicher durchs Leben“ Mediation und mediative Elemente in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (1).

in: deutsche jugend, Heft 5, S. 221 – 228

Schnurr, St., 2001, Partizipation in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage, Neuwied, S. 1330 – 1345

Sennett, R., 2000, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2000 von Spiegel, H. (Hg.): Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Ein Modellprojekt des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe, Landesjugendamt. Münster

- Stange, W./Thiemann, D., 1999, **Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune.** in: Glinka, H.-J. u. a. (Hg.): Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. München, S. 211 – 231
- Sturzenhecker, B., 1993, **Demokratie zumuten! Moralerziehung in der Offenen Jugendarbeit.** in: deutsche jugend, Heft 3, S. 111 – 119
- Sturzenhecker, B., 1997, **Konflikte und Gewalt in der Offenen Jugendarbeit – Problematische Umgangsweisen und mögliche Alternativen.** in: Hassemer, E./Marks, E./Meyer, K. (Hg.): Zehn Jahre Täter-Opfer-Ausgleich und Konfliktschlichtung. Bonn, S. 281 – 313
- Sturzenhecker, B., 1998, **Qualitätsanfragen an Jugendpartizipation.** in: deutsche jugend, Heft 5/b, S. 210 – 218
- Sturzenhecker, B., 2000, **Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung.** in: Sozialmagazin, Heft 1, S. 14 – 21
- Sturzenhecker, B., 2001, **Arbeitsprinzipien der Jugendhilfe im Umgang mit Rechtsextremismus.** in: Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe, Heft 146, S. 27 – 38
- Sturzenhecker, B., 2002, **Bildung – Wiederentdeckung einer Grundkategorie von Jugendarbeit.** in: Rauschenbach, Th.(Hg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster (i.E.)
- Tenorth, H.-E., 1997, **„Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft.** in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 6, S. 969 – 984
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-O.: **Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von Pädagog(inn)en in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit.** Opladen 1997
- Thole, W., 2000, **Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung.** Weinheim/München
- Winkler, M., 1988, **Eine Theorie der Sozialpädagogik: Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität.** Stuttgart



Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit

Karmeliterhof, Karmeliterplatz 2, 8010 Graz
Tel. +43 316/90370-121

office@dv-jugend.at · www.dv-jugend.at
ZVR-Nr: 531839399



Gefördert vom Land Steiermark