



Benedikt Sturzenhecker

# Partizipation in der Offenen Jugendarbeit

■ Kritik der Praxis – Essentials – Konzeptelemente

**Baustein C 3.1**

Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des  
Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. ([www.kinderpolitik.de](http://www.kinderpolitik.de))

Entwicklung und wissenschaftliche Leitung:  
Professor Dr. Waldemar Stange, Leuphana-Universität Lüneburg

## Inhaltsverzeichnis

1. Partizipation als gesetzlicher Auftrag der Jugendarbeit.....	3
2. Eignung der Institution Offene Jugendarbeit für Partizipation .....	4
3. Partizipation in Jugendarbeits-Konzepten .....	7
3.1 Partizipation in Konzepten Offener Jugendarbeit .....	7
3.2 Bildungsansätze und Partizipationsorientierung.....	9
4. Zur Kritik von Partizipationspraxis aktueller Offener Jugendarbeit.....	11
5. Essentials eines Partizipations-Ansatzes in der Offenen Jugendarbeit .....	13
5.1 Das Partizipations-Paradox: Anleitung zur Selbstbestimmung .....	14
5.2 Anerkennung als Basis von Partizipation .....	15
5.3 Rechte in der Offenen Jugendarbeit.....	18
5.4 Konflikte als Partizipationschance .....	20
6. Konzeptelemente von Partizipation im Jugendhaus.....	21
6.1 Differenzierte Voraussetzungen von Partizipation.....	22
6.2 Grade von Partizipation im Jugendhaus.....	28
6.3 Ebenen von Partizipation im Jugendhaus .....	29
6.4 Formen von Partizipation.....	33
6.5 Standards von Partizipation.....	36
6.5.1 Ergebnisstandards .....	37
6.5.2 Prozessesstandards .....	37
6.5.3 Strukturstandards.....	41
6.6 Phasen von Partizipation .....	42
7. Partizipation als Konzipierungsaufgabe.....	47
8. Literatur .....	49

## 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 erstaunlicherweise 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 dar. 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 mitentscheiden –, 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 eingepackt werden, sondern es können nur Entfaltungsmöglichkeiten in einem offenen Feld angeboten werden.

## 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 6 und 27 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 (die ja auch als 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 Gesetzes 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* bringt allerdings mit sich: Es ist nicht selbstverständlich, 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 macht es nötig, nahe an den Bedürfnissen, Interessen und lebensweltlichen Problemlagen der Zielgruppen anzusetzen. Das bedeutete, die *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 Konfliktsituationen 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 betreibt 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 Mitarbeiter 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 deshalb nicht verwiesen oder bekäme so 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 darauf 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 starrer Regelungen und bürokratischer Vorgaben macht es nötig, dass die alltäglich konkreten Bedingungen in jeder Einrichtung der Offenen Jugendarbeit eigens entwickelt werden müssen. Die Freiwilligkeit verlangt, diese Bedingungen auf die Zielgruppe abzustimmen, 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 mehr 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 und Besucher 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 (Pädagogen und Besucher) 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 Institutionen der Erziehung / Jugendhilfe so stark ausgeprägt wie in der (Offenen) Jugendarbeit.

Doch für die beteiligten Jugendlichen wie auch für ihre Pädagoginnen und Pädagogen scheint dieses Charakteristikum keine einfache 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. Hauptamtliche 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 umzusetzen helfen, sollen auch die „Deformationen“ Offener Jugendarbeit beleuchtet werden, die entstehen, wenn (aus unterschiedlichen Motiven) der Partizipationsanspruch ignoriert oder verhindert wird (siehe Abschnitt 4).

### 3. Partizipation in Jugendarbeits-Konzepten

Obschon § 11 SGB VIII Partizipation als zentrale Aufgabe von (Offener) Jugendarbeit beschreibt und die institutionellen Bedingungen Partizipation geradezu herausfordern, spielt dieser Begriff dennoch in der Konzeptdebatte der Offenen Jugendarbeit keine herausragende 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.

#### 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 und 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 70er Jahren durch die Jugendzentrumsbewegung doch auch ein starkes Selbstorganisations- und Selbstbestimmungselement enthalten. Die Jugendzentrumsbewegung der 70er 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 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, sie zu ihrer Durchsetzung zu motivieren und zu befähigen (Damm 1998). Ebenfalls setzte sich aber die *bedürfnisorientierte Jugendarbeit* von einem *subjektivistischen Ansatz* ab, der Jugendlichen einfach nur 1 : 1 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 auszuhandeln, 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 80er Jahren verflachte der Mitbestimmungselan 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 80er 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) einzumischen 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 mithilfe ihrer Jugendarbeiter möglichst selbsttätig aneignen.

Ebenfalls seit Mitte der 80er Jahre entwickelte sich die *Mädchenarbeit*, entstanden aus der Kritik, die sozialen Räume von Jugendhäusern seien im Wesentlichen von Jungen dominiert und Jugendarbeit sei in erster Linie Jungenarbeit. 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 sie 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.

### 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 die Eröffnung partizipativer 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 Jugendarbeiter übereinstimmen. So können ihre Raumaneignungsweisen oder die Stile ihrer kulturellen Selbstbehauptung ebenso wie die Gemeinschaftsweisen in ihren Cliques 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: Partizipationspotenziale 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 auseinanderzusetzen, 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 und Bürger, 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 (Scherr 2000). Partizipation als demokratisches Recht wird hier also gerade eingeklagt für die potenziellen Verlierer und Machtlosen.

#### 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 (Sturzenhecker 1998a).

Jugendarbeit sucht und erhält immer mehr Betreuungsaufgaben im Anschluss an Schule. Kinder und Jugendliche sollen auch am Nachmittag verlässlich verwahrt werden, sodass 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 mitverantwortliche Selbstbestimmung anzubieten und mit ihnen Partizipation zu üben. Diese ist in Betreuung nicht vorgesehen (oder wenn, dann 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 zeigt 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: 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 Gefährdungsrisiken. 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 einzubläuen. 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 übernommen. 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, 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 (Schaarschuch 1996 / 1999). Man will das Konsuminteresse der Jugendlichen einfach nur befriedigen. Probleme des langwierigen und anstrengenden diskursiven Aushandelns von Interessen, der Einigung und womöglich 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.

## 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 Selbst- und 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 diese wiederum

sind Voraussetzungen einer gelingenden Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen.

Zum Dritten gilt 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.

### 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 Fähigkeit 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: Brumlik 1992 und Hansbauer / Schnurr 2002, S. 77 ff.). Kindern und Jugendlichen gegenüber müssen und können stellvertretende Entscheidungen begründet werden, sodass 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 Verantwortung pädagogisch monopolisiert wird, statt sie an Kinder und Jugendliche zu übertragen), 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.

## 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 Subjekthaftigkeit 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 ...“ (Honneth 1992, 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 Selbstachtungsgefühl, 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 Möglichkeit, sein Handeln als eine von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können“ (Honneth 1992, 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 ...“ (Honneth 1992, 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“ (Honneth 1992, S. 210).

Wenn Anerkennung eine wichtige Voraussetzung der Selbstgefühle von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung ist, ist sie wichtige Voraussetzung und Element 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 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 (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 denen 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 (Scherr 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 Gegen-erfahrungen zu gesellschaftlich zugemuteten Ohnmachts-Erfahrungen ...
- Anforderungen und Anregungen zu einer umfassenden aktiven Entfaltung eigener Fähigkeiten und Interessen ...
- Möglichkeiten, sich mit der eigenen Lebensgeschichte und Lebenssituation reflexiv auseinanderzusetzen sowie die eigene lebenspraktische Zukunft bewusst zu entwerfen ...
- soziale Beziehungen, die sich durch Verlässlichkeit und Wahrhaftigkeit auszeichnen”

### 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. Jeder Beteiligte muss sicher sein, sich ohne Furcht vor körperlichen Sanktionen im Jugendhaus 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 (Sturzenhecker 1993). Aus dem Grundgesetz lässt sich auch das Recht auf Gleichheit ableiten, das andererseits auch die Abwesenheit von Diskriminierung aufgrund von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung, Alter, Religion, nationaler Herkunft, Familienstand, politischer Überzeugung, geistiger oder körperlicher Behinderung fordert, ebenso wie nicht diskriminiert werden darf aufgrund 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 Informationen.

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 werden. 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.

#### 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 Freunde oder 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 Konfliktgegenüber 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 Riskanz die Pädagogen und Pädagoginnen Konflikte fürchten. Sie begreifen Konflikte als negativ und zu vermeiden. Dass Konflikte auch immer viele Chancen beinhalten (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 (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 (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 dieses auch für den Gegenüber ermöglichen.

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, Anm. d. A.) 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“ (ebd., S. 94). (Zu einem Gesprächsstil für Konfliktklärungen, der Eskalationen vermeidet und konstruktiv nach der Befriedigung zugrundeliegender Bedürfnisse und Wünsche sucht: Rosenberg 2002.)

## 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 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 Cliques 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 im Folgenden formulierten Elemente müssen und können also auch in der Planung „übereinandergelegt werden“, um sich ihre gegenseitige Abhängigkeit deutlich zu machen und entsprechende Planungskonsequenzen zu ziehen.

## 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 entgegenkommen 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: 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 dafür zu ziehen, wie man die Einzelnen und Gruppen unterstützen will, sich in gemeinsame 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 sind 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 wie vielen 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 10 Jahren eine konventionelle Moralvorstellung ausbilden, mit der sie allgemeine gesellschaftliche Normen und Regeln verstehen, begründen und entwickeln können. So sind sie fähig, sich in andere 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. Darauf aufbauend können Jugendliche eine postkonventionelle Moral (Kohlberg) entwickeln, die über die bestehenden gesellschaftlichen Regeln und Gesetze hinausdenken 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, 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 gemeinschaftlicher 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“ (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, ihn 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 (Prenzel 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 zugrunde lag, birgt dabei

aber Risiken für die „Bemächtigung“ von Mädchen. Die Kritik an der Praxis der Koedukation hat gezeigt, dass Mädchen dabei häufig Nachteile erfahren. Eine Partizipationspädagogik in der Jugendarbeit, die die Geschlechter nicht einfach „gleichmachen“ 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 die 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: Cliques- und Jugendkulturen

Cliques – (jugendliche) Freundschaftsgruppen mit Mitgliedern, die häufig ähnliches Alter haben – gibt es geschlechtsgemischt und in bestimmten Altersstufen auch als vorwiegend Jungen- oder Mädchencliques. Die Jugendforschung weiß seit Langem, dass diese Gleichaltrigengruppen (Peers) großen Einfluss auf die Sozialisation und Entwicklung der Jugendlichen haben. Die Cliques 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 Cliques unterscheiden sich häufig durch jugendkulturelle Orientierungen, die sich durch Musikgeschmack, Kleidungsstile, Werte und Normen, Raumeignungsweisen, 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 (Kraffeld 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 McDonalds-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-Cliquen von Jungen, die sich ohnehin in ihrer Musik artikulieren) und auch schwerer (z. B. bei an Pferden und Reiten interessierten Mädchen-Cliquen).

#### Unterschiede: ethnischer Hintergrund

Viele Teilnehmer an der Offenen Jugendarbeit kommen aus den verschiedensten ethnischen Herkünften. Nun ist es aber besonders problematisch, das Handeln von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer kulturellen Herkunft zu erklären. 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 „Die 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 Migranteng Jugendlichen, 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 (zur Interkulturalität: Gemende / Schröder / 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 die 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 bestehen, aber auch in einer bewussten Eingrenzung, mit der z. B. die Macht der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter 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 13jährigen Jungen auf eine Gruppe von 17jährigen Streitschlichtern (die vielleicht durch das Jugendhaus qualifiziert und unterstützt werden) stößt, sind die Möglichkeiten, die sich aus den unterschiedlichen Vorerfahrungen ergeben, deutlich. Methodisch wäre zu fragen, wie die unerfahrenen jüngeren Jugendlichen gegen die schon konfliktversierten älteren qualifiziert werden können, sodass ihnen die Unterschiede nicht zum Nachteil gereichen.

## 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 er 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 in Arnsteins Liste einen Punkt hinzugefügt, und zwar die Form „Anwaltschaft“, weil sie eine zurzeit gebräuchliche Form darstellt.)

*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. 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, ohne jedoch diese Macht letztendlich zu gewähren, 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., um 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 Institution 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 zugestehen, 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 Teilnehmungsweisen einordnen und sich fragen, ob oder wie weit sie erweitert werden sollen. Die Arnstein-Stufenleiter fordert auf, mehr Demokratie zu wagen.

### 6.3 Ebenen von Partizipation im Jugendhaus

Beteiligungskonzepte im Jugendhaus müssen klären, auf welchen Ebenen sie ansetzen wollen. Die möglichen Ebenen reichen von 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 Teilnehmungs- 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 pädagogischen Fachkräfte nicht, warum und wie solche Entscheidungen der Einzelperson zustande kommen. Beteiligungskonzepte auf der Ebene des Individuums würden hier bereits ansetzen und in einer 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 Schlüsse gezogen werden für die Gestaltung des Programms, der Öffnungszeiten, der Räume, der sozialen Beziehungen usw. im Sinne der Ermöglichung einer freien Teilnahme, die den Wünschen des Individuums entspricht.

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 (die Kinder und Jugendlichen und die 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 wird.

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). Auf der einen Seite steht die Frage nach den Inhalten (Was wird entschieden?), auf der anderen Seite die Frage: Wer entscheidet? In einer gemeinsamen Übungssituation 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, andererseits aber auch eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen eingerichtet werden kann.

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. 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).

#### 6.4 Formen von Partizipation

Zur Darstellung der Formen von Partizipation in der Offenen Jugendarbeit verwende ich eine (leicht erweiterte) Gliederung, die Stange und Tiemann (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“ (Stange / Tiemann 1999, S. 251). Zu den kleineren punktuellen Formen in der Offenen Jugendarbeit gehört 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 Besucher mitentscheiden, welche Musik gespielt wird. Nach Stange / Tiemann 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 „Chef / 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 es gibt am Ende der Teamsitzung eine kurze Auswertungsrunde mit allen, in der auch die teilnehmenden 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 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 Fernsehgucken, 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, Licht verändert 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 Mitarbeiter. Solche Räte können generell für das ganze Haus und für alle Besucherinnen und Besucher 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 einer Art Gruppensprecher-Rat zusammenfinden und ähnlich wie der Hausrat arbeiten.

Wie für 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, Enquetekommission). Eine Partizipationsform in Kooperation mit dem Träger könnte „Hausvorstand“ heißen und durch pädagogische Mitarbeiter, gewählte Vertreter der Besucher und durch Trägervertreter zusammengesetzt werden.

Auch ohne die Zusammensetzung von gewählten Vertretern in Räten kann es in einer Art anwaltschaftlicher Form Interessenvertreter für einzelne Gruppen geben, die entweder von diesen gewählt (z. B. eine Mädchensprecherin) oder diesen zugeordnet werden. So z. B. können ältere Jugendliche Paten oder Mentoren für Kindergruppen im Hause sein, können erfahrenere 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 auf spontane Vorschläge reagiert. Häufig gibt es ein besonderes Verfahren, die Diskussion und Beteiligung zu regeln, 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 es 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 ist. Projektorientierte Formen werden häufig mit Versammlungsformen kombiniert, in denen dann schließlich im Projekt vorbereitete Entscheidungen gemeinsam getroffen werden. Typische Projekte sind z. B. Entwicklung gemeinsamer sozialer Regeln, Festlegung des Jugendhaus-Programms oder von Programmdetails 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 / Tiemann (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: die Herstellung einer jugendhauseigenen Öffentlichkeit. Dabei werden mithilfe unterschiedlicher Medien überhaupt Foren eines öffentlichen Streites und Diskurses geschaffen. Die Besucherinnen und Besucher 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 können 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 Schriftlaufband 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 / Tiemann (1999) haben Wahlrecht als den Abschluss ihrer Liste von Beteiligungsformen gewählt. Damit ist das weitestgehende demokratische 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. Zu nennen wäre hier 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) Besuchern 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.

## 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 Ergebnisse) und *Struktur* (beinhaltet festliegende Grundstrukturen einer Einrichtung oder eines pädagogischen Konzeptes, 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 (von Spiegel 2000, Kap. 7: Partizipation als Konzipierungsaufgabe). Darin müssen die Qualitätsansprüche selbstbestimmt konkretisiert werden. Die im Folgenden aufgeführten Standards stellen Grundaspekte des hier formulierten allgemeinen Partizipationskonzeptes Offener Jugendarbeit dar. 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 daraus Folgerungen für deren Gestaltung ziehen.

### 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“.

### 6.5.2 Prozessesstandards

Prozessesstandards bezeichnen die pädagogischen Handlungsregeln, Arbeitsprinzipien und Haltungen, die dem Handeln in Partizipationsprojekten zugrunde liegen sollen.

- *Anerkennung*: Die Bedeutung von Anerkennung als Voraussetzung von Partizipation ist bereits im Abschnitt 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 vertrauten sicheren 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 gleich-mächtig und gleich-berechtigt 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 konflikt-haften 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 mithilfe 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 auf ausführlich, sprachlich elaboriert und bestens begründet sein. Per Artikulation erklärt man seinen Willen zur Teilhabe und etabliert sich als Teilnehmer 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 um so 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 solcher 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 das 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. Aufgrund 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, in 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

Mitarbeiter gefällt werden, müssen sie begründet werden und ebenfalls muss Protest von Betroffenen dagegen möglich 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.

### 6.5.3 Strukturstandards

Strukturstandards beschreiben die formalen Bedingungen, die grundsätzlich gegeben sein müssen, als Basis demokratischer Entscheidungsprozesse 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:* Daraus 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, 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; u. U. mit Regelungen, dass ein bestimmter Zustimmungszuentsatz 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.

## 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 Besuchern Interessen und Themen äußern, die wichtig sein könnten für Beteiligung. Das kann im Prinzip alles sein, was das

gemeinsame Leben im Jugendhaus betrifft und was für die Besucherinnen und Besucher 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. dazu Stange 2009 a u. b)

- „*Interessen-Scan im Offenen Bereich*“: Die Fachkräfte beobachten das Handeln der Jugendlichen im Offenen Bereich (mithilfe 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 Besucher anonyme Themen und Interessen artikulieren können. Das sind z. B. Meckerkasten, Eddingwand, Diskussionswände, anonyme Fragebögen usw.
- „*Befragungen / Themensammlungen*“: Nicht anonym sind spezifische Fragebögen, persönliche Interviews (auch mit Kassettenrecorder oder Video), öffentliche Befragungen, Themensammlungen für Hausrat oder Hausversammlungen.
- „*König / 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 sehr wahrscheinlich Themen für Partizipation.
- „*Konfliktmediation*“: Bei heftigeren Konflikten bieten die Pädagogen den beteiligten genannten Jugendlichen Konfliktschlichtung (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 sich die Kinder und Jugendlichen dann doch nicht auf die erhoffte Weise engagieren. 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 Interessensideenäußerung 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 Gefühlssensenz 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 Trichter 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 Interessenideen 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 Babuschka-Figur 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 Interessenidee 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. 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 ausfallen. 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, per-

sönliche Ansprache usw. Besonders in Konflikten kann es sein, dass zwei oder mehr 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, sodass 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 Einflussmacht 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 übriggeblieben 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.

## 7. Partizipation als Konzipierungsaufgabe

Da Partizipation in der Offenen Jugendarbeit selten 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: 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 und Besucher zu erheben sowie 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 den 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. Die Bestimmung und Eingrenzung von Bedarfen und allgemeinen Zielen geschieht in einem Aushandlungsprozess mit den verschiedenen Beteiligten (Kinder / Jugendliche, Träger, Jugendamt, Eltern, Nachbarn, andere Institutionen, pädagogisches Personal etc.), ist also selber partizipativ zu gestalten. Wenn Beteiligung 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 herunter gekürzt 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 Phase der *Selbstevaluation* 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 zu empfehlen, geeignete Partizipationsmethoden selber zu erfinden 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 3- und 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 graffitihaft gestalteter Plakate, auf denen die Position der Gruppe mit ihren klar und einfach formulierten Kernsätzen präsentiert wird.

## 8. Literatur

- Arnstein, Sherry R. (1969): „A Ladder of Citizen Participation“. In: Journal of the American Institute of Planners. July 1969
- Bartscher, Matthias (1998): *Partizipation von Kindern in der Kommunalpolitik*. Freiburg im Breisgau
- Belenky, Mary Field u. a. (1989): *Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau*. Frankfurt am Main und New York
- Böhnisch, Lothar / Münchmeier, Richard (1987): *Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis*. Weinheim und München
- Böhnisch, Lothar / Münchmeier, Richard (1990): *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim und München
- Brenner, Gerd: „Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft“. In: deutsche jugend. Heft 6/1999
- Brumlik, Michael: *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Bielefeld
- Brumlik, Michael. (1992): „Politische Kultur des Streits im Licht sozialisationstheoretischer Überlegungen“. In: Brumlik, Michel (1992): *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Bielefeld
- Damm, Diethelm (1975): *Politische Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Projekte*. München
- Damm, Diethelm (1998): „Bedürfnisorientierte Jugendarbeit“. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt. Hrsg. (1998): *Handbuch Offene Jugendarbeit*. 2. Auflage. Münster
- Deinet, Ulrich (1992): *Das Konzept ‚Aneignung‘ im Jugendhaus. Neue Impulse für die Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen
- Deinet, Ulrich (1998): „Das sozialräumliche Muster in der Offenen Jugendarbeit“. In: Sturzenhecker, Benedikt / Deinet, Ulrich. Hrsg. (1998): *Handbuch Offene Jugendarbeit*. 2. Auflage. Münster
- Deinet, Ulrich (1999): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Jugendarbeit*. Opladen
- Enders-Drägässer, Uta / Fuchs, Claudia (1989): *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule*. Weinheim und München
- Faulstrich-Wieland, Hannelore. Hrsg. (1987): *Abschied von der Koedukation? Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Bd. 18. Frankfurt am Main
- Graff, Ulrike (1999): *Selbstbestimmung für Mädchen. Pädagogische Auswertung der Theorie und Praxis des Mädchentreffs Bielefeld*. Münster
- Gemende, Marion / Schröder, Wolfgang / Sting, Stephan. Hrsg. (1999): *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim und München
- Gilligan, Carol (1984): *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München
- Hansbauer, Peter / Schnurr, Stefan (2002): „Riskante Entscheidungen in der Sozialpädagogik. Ein Versuch zur Operationalisierung des pädagogischen Takts am

- Beispiel der ‚Straßenkinder-Problematik‘ “. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 1/2002
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main
- Krafeld, Franz-Josef (1998): „Cliquenorientiertes / akzeptierendes Muster“. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt. Hrsg. (1998): *Handbuch Offene Jugendarbeit*. 2. Auflage. Münster
- Lindner, Werner / Freund, Thomas (2000): „Der Prävention vorbeugen? Thesen zur Logik der Prävention und ihrer Umsetzung in der Kinder- und Jugendarbeit“. In: deutsche jugend. Heft 5/2001
- Müller, Burkhard K. (1993): Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche jugend. Heft 7 - 8/1993. S. 310 – 319.
- Müller, Burkhard K. (1996): „Jugendliche brauche Erwachsene“. In: Brenner, Gerd / Hafener, Benno. Hrsg. (1996): *Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung*. Weinheim und München
- Müller, Burkhard K. (1996): „Bildungsansprüche der Jugendarbeit“. In: Brenner, Gerd / Hafener, Benno. Hrsg. (1996): *Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung*. Weinheim und München
- Nunner-Winkler, Gertrud. (1994): „Eine weibliche Moral? Differenz als Ressource im Verteilungskampf“. In: Zeitschrift für Soziologie. Heft 6/1994
- Oser, Fritz / Althof, Wolfgang (1992): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart
- Piaget, Jean (1973): *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt am Main
- Prengel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheiten und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Auflage. Wiesbaden
- Riener, Christoph / Sturzenhecker, Benedikt (1999): *Das Eigene entfalten. Anregungen zur ästhetischen Bildung*. Gelnhausen
- Rosenberg, Marshall B. (2002): *Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten*. Paderborn
- Schaarschuch, Andreas (1996): „Dienst-Leistung und soziale Arbeit. Theoretische Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Arbeit als Dienstleistung“. In: Widersprüche. Heft 1/1996
- Schaarschuch, Andreas (1999): „Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung“. In: Neue Praxis, Heft 6/1999
- Scherr, Albert (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim und München
- Scherr, Albert (1998): „Jugendkriminalität, Sicherheitspraktiken und präventive soziale Arbeit – Aspekte einer Analyse und Kritik der aktuellen Diskussion“. In: Neue Praxis, Heft 6/1998
- Scherr, Albert / Thole, Werner (1998): „Jugendarbeit im Umbruch. Stand, Problemstellungen und zukünftige Aufgaben“. In: Kiesel, Doron / Scherr, Albert / Thole, Werner. Hrsg. (1998): *Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde*. Schwalbach

- Scherr, Albert (2000): „Emanzipatorische Bildung des Subjekts. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um eine Theorie der Jugendarbeit“. In: deutsche jugend, Heft 5/2000
- Schmauch, Ulrike (2001): „Mit Reden statt Kloppen erfolgreicher durchs Leben. Mediation und mediative Elemente in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (1)“. In: deutsche jugend, Heft 5/2001
- Schnurr, Stefan (2001): „Partizipation“. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans. Hrsg. (2001): *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*. 2. völlig überarb. Auflage. Neuwied
- Sennett, Richard (2000): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin
- Spiegel, Hiltrud von. Hrsg. (2000): *Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Ein Modellprojekt des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe*. Münster
- Stange, Waldemar / Tiemann, Dieter (1999): „Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune“. In: Glinka, Hans-Jürgen u. a. Hrsg. (1999): *Kulturelle und politische Partizipation von Kindern*. München
- Stange, Waldemar (Hrsg.) (2009a): *Methoden der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Die operative Dimension der Partizipation I*. Münster. Im Erscheinen
- Stange, Waldemar (Hrsg.) (2009b): *Methoden der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Die operative Dimension der Partizipation II*. Münster 2008. Im Erscheinen
- Sturzenhecker, Benedikt (1993): „Demokratie zumuten! Moralerziehung in der Offenen Jugendarbeit“. In: deutsche jugend, Heft 3/1993
- Sturzenhecker, Benedikt (1997): „Konflikte und Gewalt in der Offenen Jugendarbeit – Problematische Umgangsweisen und mögliche Alternativen“. In: Hassemer, Elke / Marks, Erich / Meyer, Klaus. Hrsg. (1997): *Zehn Jahre Täter-Opfer-Ausgleich und Konfliktschlichtung*. Bonn
- Sturzenhecker, Benedikt (1998): „Qualitätsanfragen an Jugendpartizipation“. In: deutsche jugend, Heft 5/1998
- Sturzenhecker, Benedikt (2000): *Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung*. In: Sozialmagazin, Heft 1/2000
- Sturzenhecker, Benedikt (2001): „Arbeitsprinzipien der Jugendhilfe im Umgang mit Rechtsextremismus“. In: Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe, Heft 146, 2001. Münster
- Sturzenhecker, Benedikt (2002): „Bildung – Wiederentdeckung einer Grundkategorie von Jugendarbeit“. In: Rauschenbach, Thomas. Hrsg. (2002): *Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven*. Münster
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 6/1997
- Thole, Werner / Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997): *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von Pädagog(inn)en in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen
- Thole, Werner (2000): *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*. Weinheim und München

Winkler, Michael (1988): *Eine Theorie der Sozialpädagogik: Über Erziehung als  
Rekonstruktion der Subjektivität*. Stuttgart