

**PARTIZIPATION VON JUGENDLICHEN
AUF STUFE DER ORGANISATION IN DER
OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT**

Flavio Uhlig

Eingereicht bei: **Manuel Fuchs, M.A. Soziale Arbeit**

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit,
Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten
Eingereicht im Juni 2017 in Basel zum Erwerb des Bachelor of Arts in
Sozialer Arbeit

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird eine theoretische Untersuchung von Partizipation von Jugendlichen innerhalb Organisationen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gemacht.

Dabei werden auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit Demokratie und Partizipation Empfehlungen für die Nutzer*innenbeteiligung innerhalb Offener Kinder- und Jugendarbeitsinstitutionen formuliert.

Es zeigt sich, dass für eine demokratische Partizipation von Nutzer*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine, auf einem deliberativen Demokratieverständnis und Demokratie als Lebensform aufbauenden Orientierung von Kinder- und Jugendarbeit als Demokratiebildung besonders Nutzbringend ist.

Offene Kinder- und Jugendarbeit wird als Gesellschaft im Kleinen gesehen, welche Partizipation auf Grundlage einer Jugendhausverfassung organisiert. Dadurch bekommt Kinder- und Jugendarbeit einen Praxisschwerpunkt, welcher mit keinem anderen sozialen Träger geteilt wird.

Inhalt

1. Abkürzungsverzeichnis	4
2. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	4
2.1 Abbildungsverzeichnis	4
2.2 Tabellenverzeichnis	4
3. Einleitung	5
4. Demokratie als Grundlage von Partizipation	8
4.1 Definition	8
4.2 Demokratie im 21. Jh.: Postdemokratie und Demokratiekrise.....	11
4.3 Demokratie als Lebensform	14
4.4 Deliberatives Demokratieverständnis	15
4.5 Fazit: Demokratie und Soziale Arbeit.....	17
5. Partizipation in der Sozialen Arbeit	17
5.1 Demokratische Partizipation	17
5.2 Strukturierung von Partizipation	20
5.2.1 Partizipationsmodelle	20
5.2.2 Kategorien der Partizipation	26
5.2.3 Rechtliche Aspekte	27
5.2.4 Empirischer Zugang.....	27
5.3 Fazit.....	28
6. Offene Kinder- und Jugendarbeit	29
6.1 Definition und Grundprinzipien von Offener Kinder- und Jugendarbeit	30
6.1.1 Definition und historische Einordnung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Deutschschweiz	30
6.1.2 Grundprinzipien und Charakteristiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	31
6.2 Nutzer*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	33
6.2.1 Jugend.....	33
6.2.2 Nutzer*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	34
6.3 Emanzipation vs. Erziehung.....	35
6.4 Demokratiebildung oder Hilfe zur Lebensbewältigung	36

6.5 Offene Kinder- und Jugendarbeit als «Gesellschaft im Kleinen».....	37
7. Nutzer*innenbeteiligung und Nutzer*innenbewegung	38
7.1 Nutzer*innenbewegung	38
7.2 Beteiligung von Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	39
7.2.1 Welche Bereiche der Offene Kinder- und Jugendarbeit sind für Beteiligung geöffnet.....	39
7.2.2 Interesse an Beteiligung und Mitbestimmung von Seiten der Nutzer*innen.....	40
7.3 Jugendhausverfassung als Grundlage von Nutzer*innenbeteiligung.....	42
8. Empfehlungen für die Praxis in der OKJA.....	43
8.1 Arbeitsweisen, Methoden.....	43
8.2 Kommunikation	46
8.3 Fachkräfte	47
8.4 Grenzen und Stolpersteine	49
9. Fazit und Ausblick.....	50
9.1 Folgen für die Praxis	52
9.2 Folgen für die Theoriebildung	52
9.3 Folgen für die Forschung	53
9.4 Weiterführende Fragestellungen und offene Aspekte.....	53
10. Literatur- und Quellenverzeichnis.....	54
10.1 Literatur.....	54
10.2 Elektronische Quellen	59
11. Ehrenwörtliche Erklärung	61

1. Abkürzungsverzeichnis

OKJA: Offene Kinder- und Jugendarbeit

Kap.: Kapitel

DOJ: Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz

2. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

2.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arnsteins Ladder of Citizen Participation (In: Arnstein 1969: 217).....	21
Abbildung 2: Harts The Ladder of Participation (In: Hart 1992: 8)	21
Abbildung 3: Lüttringhaus Stufenmodell der Partizipation (Lüttringhaus 2000: 44).....	23
Abbildung 4: Strassburger/Rieger Partizipationspyramide (eigene Darstellung)	24
Abbildung 5: Prozent der Einrichtungen mit jeweiliger Beteiligungsmöglichkeiten (Peucker et al. 2016: 232).....	39
Abbildung 6: Bereiche welche für Mitbestimmung offen sind nach Häufigkeit (Peucker et al. 2016: 236)	40
Abbildung 7: Die 5 Merkmale des demokratiepädagogischen Handelns in der Kita (Bartosch et al. 2016: 262).....	49

2.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Das Athener Demokratiemodell (eigene Darstellung) (In Anlehnung an: Schmidt 2010: 28–31)	9
Tabelle 2: Demokratische Partizipation und Manageralistische Partizipation im Direktvergleich (eigene Darstellung) (In Anlehnung an: (Beresford und Croft 2004a: 21–35)	19
Tabelle 3: Gegenüberstellung Arnsteins und Harts Partizipationsmodelle (eigene Darstellung) (In Anlehnung an: Arnstein 1969: 217, Hart 1992: 8)	22
Tabelle 4: Gegenüberstellung der vier Partizipationsmodelle. (eigene Darstellung) (In Anlehnung an: Arnstein 1969: 217, Hart 1992: 8, Lüttringhaus 2000: 44, Rieger/Strassburger 2014: 12–28)	25

3. Einleitung

Die Offene Jugendarbeit sieht die Partizipation als eine der Leitideen in ihrer Arbeit. Die Diskussion um Partizipation wird in der Sozialen Arbeit insgesamt und damit auch in der Offenen Kinder und Jugendarbeit auf einer sehr abstrakten und meist von den Nutzer*innen¹ isolierten Ebene diskutiert (vgl. Beresford/Croft 2004a: 17f.). Dabei bleibt die Diskussion oft losgelöst von sämtlichen politischen Grundlagen. Partizipation wird für sich schon als gute Praxis deklariert und diskutiert. Partizipation hat das Ziel, Nutzer*innen zu Beteiligen und diese in Entscheidungsvorgänge zu inkludieren (vgl. Beresford/Croft 2004a: 17). Es handelt sich also um Demokratie oder einen demokratischen Vorgang. Demokratie scheint jedoch momentan einen schweren Stand zu haben. *«Die Demokratie als Regierungsform verliert weltweit an Rückhalt»* (vgl. Urech 2017: o.S.) titelte die NZZ unlängst. Und auch der Freedom House's annual report on political rights and civil liberties, ein jährlicher Bericht zum Zustand der Demokratie weltweit, zeichnet ein besorgniserregendes Bild. Die Länder, mit einem geringeren Demokratiescore, nehmen seit 2006 im Gegensatz zu den Ländern mit einem verbesserten Demokratiescore stetig zu (vgl. Puddington/Roylance 2017: 5).

Grund genug sich vertiefter mit Partizipation auseinander zu setzen und dabei Demokratie als Grundlage von Partizipation zu verstehen. Für die Partizipation von Kindern- und Jugendlichen war vor allem rechtlich die 1989 verabschiedete und in der Schweiz 1997 ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention von Bedeutung. *„Das Recht des Kindes, seine Meinung zu allen seine Person betreffenden Fragen oder Verfahren zu äussern und gewiss zu sein, dass diese Meinung auch mitberücksichtigt wird.“* (Schweizerisches Komitee für UNICEF 2007: Art. 12) Dabei findet Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf drei Ebenen statt: Kommunalen Ebene, Partizipation innerhalb der Einrichtung und Partizipation in der eigenen Lebenswelt (vgl. Zinser 2005: 158).

Das Konzept des *«Jugendhaus als Gesellschaft im Kleinen»* (Schwerthelm/Sturzenhecker 2015: 84) bietet sich an, Partizipation innerhalb der Einrichtung zu denken. Wenn die OKJA und deren Organisationen als *«Gesellschaften im Kleinen»* gedacht wird und das Ziel der Arbeit sein soll zu klären, wie Jugendliche auf Stufe der Organisation innerhalb der Jugendarbeit partizipieren sollen, stellt sich die Frage nach einer Gesellschaftsform und deren

¹ Um den unterschiedlichen Geschlechter- und Sexualitätsorientierungen und alle Gender jenseits der Geschlechterdualität gerecht zu werden, wird in dieser Arbeit auf eine alleinige Verwendung von männlicher bzw. weiblicher Endungen verzichtet. In dieser Arbeit wird das Gendersternchen «*» in Kombination mit «in» oder «innen» verwendet. Damit verneint die Arbeit eine hegemoniale Zuschreibung und inkludiert alle Genderkategorien (vgl. Fereidooni 2016: 15). Diese Schreibweise wird überall, ausser in wörtlichen Zitaten übernommen.

Organisation innerhalb Institutionen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Deshalb stellt sich diese Arbeit der Hauptfrage:

Wie kann Partizipation von Jugendlichen auf Stufe der Organisation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gestaltet werden?

Die Politikwissenschaft geht davon aus, dass Partizipation nur in demokratischen Systemen möglich ist. Die Teilnahme der Bürger an Entscheidungen des gemeinsamen Zusammenlebens gehörte zu den Grundforderungen und gilt als Qualitätsmerkmal demokratischer Gesellschaften (vgl. Nassmacher 2010: 30f.). Deshalb wird in dieser Arbeit in einem ersten Schritt auch eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Demokratie und mit dem Zusammenhang von Demokratie und Partizipation gemacht. Dabei stellt sich die Frage: Welches Demokratieverständnis eignet sich als Grundlage für Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit?

Dabei werden auch Schwierigkeiten im momentanen Demokratieempfinden aufgegriffen. In der Arbeit wird dargelegt, warum es sich lohnt, ein an das deliberatives Demokratieverständnis nach Habermas (vgl. Habermas 1992b: 20–23) angelehntes demokratisches Grundgerüst für die Organisation der «Gesellschaft im Kleinen» zu nehmen.

Aufbauend auf diesem demokratischen Fundament, wird ein Partizipationsverständnis klassiert, welches dem voraus deklarierten demokratischen Anspruch genügt. Ein Exkurs zu Partizipationsmodellen, rechtlichen Aspekten (vgl. Stange et al. 2012: 21–33), Kategorisierungen (vgl. Bröckling/Schmidt 2012: 48; vgl. Stange et al., 2012: 41–45) und empirische Befunde (vgl. Peucker et al. 2016: 229–244) hilft dem Leser Partizipation besser zu fassen und einzuordnen. Immer mit den Fragen im Hintergrund: Was ist Partizipation?

Was sind Voraussetzungen gelingender Partizipation?

In einem nächsten Teil der Arbeit wird auf das Praxisfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eingegangen. Nach einer kurzen Definition stehen die verschiedenen Leitlinien oder Prinzipien Offener Kinder- und Jugendarbeit im Fokus. Da sich die Arbeit um Nutzer*innenbeteiligung dreht, werden auch die Nutzer*innen von OKJA in der Arbeit dargestellt. Die Wiedergabe von, für die Beantwortung der Fragestellung relevanten Diskursen in der OKJA, folgt in einem nächsten Schritt. Dabei soll das Praxisfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dem Leser näher gebracht werden, ohne den Fokus auf die Hauptfragestellung zu verlieren.

Der folgende Teil widmet sich der Nutzer*innenbeteiligung. Ein kurzer historischer Abriss zeigt die Nutzer*innenbewegung in den Sozialen Diensten in England, Deutschland und der Schweiz. Aus dieser Bewegung ergeben sich einige spannende Aspekte für die

Nutzer*innenbeteiligung innerhalb der OKJA. Da die Nutzer von OKJA im vorherigen Kapitel schon Thema waren, geht es darum, deren Interesse an Beteiligung zu überprüfen. Danach wird auf verschiedenste Bereiche in der OKJA eingegangen, in welcher Nutzerbeteiligung jetzt schon stattfindet und die Idee einer Jugendhausverfassung einführt. Das Ziel dieses Kapitels ist es dabei, die Nutzer*innen Sozialer Arbeit und deren Bereitschaft und Engagement sich zu beteiligen, zu klären.

Im letzten Abschnitt werden die vorausgegangenen Themen kategorisiert und Empfehlungen im Hinblick auf die Praxis formuliert. Es soll geklärt werden, ob es in Bezug auf die Partizipation von Jugendlichen auf Stufe der Organisation Grenzen gibt, welche Methoden sich eignen, um mit Jugendlichen zusammen eine demokratische «kleine Gesellschaft» im Jugendhaus zu etablieren und welche Rolle Kommunikation dabei spielt. Die Arbeit wird versuchen darzulegen, welche Rolle die Mitarbeiter*innen dabei innehaben und welche Kompetenzen die Mitarbeiter*innen mitbringen sollten. All dies geschieht mit dem Ziel, einen ersten Anstoss zu geben, wie die Partizipation Jugendlicher innerhalb der OKJA organisiert werden kann.

Am Ende der Arbeit sollen Empfehlungen stehen, wie Partizipation auf Stufe der Organisation aussehen könnte gefüllt und hinterlegt mit theoretischen Grundlagen und methodischen Arbeitsvorschläge.

In der Arbeit stütze ich mich vor allem auf Benedikt Sturzenheckers Beiträge zu Demokratiebildung und Partizipation in der Jugendhilfe (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013; Scherr/Sturzenhecker 2014; Schwerthelm/Sturzenhecker 2015a; Sturzenhecker 2003b). Zum Thema Demokratie und Soziale Arbeit war das Buch «Soziale Arbeit und Demokratie» (Geisen et al. 2013) von Thomas Geisen, Fabian Kessl, Thomas Olk und Stefan Schnurr sehr aufschlussreich. Wie erwähnt wird Jürgen Habermas und sein an die Theorie des Kommunikativen Handelns anschließende Konzept der deliberativen Demokratie (vgl. Habermas 1992a, 1992b) eine Rolle spielen. Auch die von John Dewey artikulierte Idee von «Demokratie als Lebensform» (vgl. Dewey 1916) hilft dabei, ein Demokratieverständnis für die Gestaltung von Partizipation zu entwickeln. Der Vergleich verschiedener Partizipationsmodelle (vgl. Arnstein 1969; Hart 1992; Lüttringhaus 2000; Rieger/Strassburger 2014) wird neben anderen relevanten Kategorisierungen von Partizipation im Fokus stehen. Mit den spannenden Essays und Beiträgen zu Nutzer*innenbeteiligung und Nutzer*innenbewegung der Sozialen Arbeit von Suzy Croft und Peter Beresford (vgl. Beresford/Croft 2004a, 2004b) kommt ein wichtiger und komplementierender Teil zur

Beantwortung der Fragestellung hinzu, um abschliessend aufbauend auf die vorhergehenden Teile Empfehlungen für die Praxis zu formulieren.

Die Relevanz für die Soziale Arbeit ergibt sich einerseits durch die wiederangefachte Diskussion um ein politisches Mandat der Sozialen Arbeit (Geisen et al. 2013: 10) und einem damit verbundene inkludieren von Nutzer*inneninteressen in die Praxis und Theoriebildung der Sozialen Arbeit. Weiter gilt Partizipation, wie bereits erwähnt, als Leitidee der Offenen Jugendarbeit, hat aber nach wie vor Probleme das Konzept der Nutzer*innenpartizipation zu deuten und in der Praxis zu konzipieren und zu integrieren (vgl. Peucker et al. 2016: 29).

4. Demokratie als Grundlage von Partizipation

In diesem Kapitel wird zuerst eine Bestimmung des Demokratiebegriffs gemacht (Kapitel (folgend Kap.) 4.1). Dabei werden die wichtigsten Eckpunkte von Demokratie in seiner historischen gesellschaftlichen Bestimmung dargelegt. In einem nächsten Schritt untersucht die Arbeit relevante Demokratiediskurse. Dabei wird auf folgende zwei, für die Beantwortung der Fragestellung relevanten Bereiche, eingegangen (Kap. 4.2). Die These der Postdemokratie von Colin Crouch (vgl. ebd. 2008) und die im Rahmen der Untersuchungen zu Sozialer Arbeit und Demokratie eingeführte Demokratiekrise (vgl. Geisen 2013. 77-82). In Kapitel 4.3 werde ich auf die Unterscheidung von Demokratie als Lebensform und als Regierungsform eingehen, um dann eine weitere Bestimmung von Demokratie vornehmen zu können. Danach wird das deliberative Demokratieverständnis in seinen wichtigsten Punkten dargelegt (Kap. 4.4) um abschliessend ein erstes Fazit zu ziehen und das bisher dargelegte zu Bündeln (Kap. 4.5).

4.1 Definition

Athen, im antiken Griechenland, gilt als die Geburtsstätte der Demokratie. Das Wort Demokratie stammt aus dem griechischen und setzt sich zusammen aus den Wörtern «demos» was mit Volk übersetzt werden kann und «kratia» was eine Herrschaft bedeutet (vgl. Lehman et al. 2016: 108). Demokratie kann folglich in einem ersten Schritt als Herrschaft des Volkes deklariert werden. Im antiken Griechenland kam ein erstes Mal «das Politische» als Handlung mit «Politik» als Philosophie des gesellschaftlichen Zusammenlebens zusammen. Die Philosophen Griechenlands prägten durch Philosophie das Alltägliche, wie auch das Alltägliche die Philosophie prägte. Es gab also eine direkte Verbindung zwischen Philosophie und Lebensalltag (vgl. Nassmacher 2010: 316). Vor allem die Athener-Demokratie sticht dadurch heraus, dass für die damalige Zeit, ein hoher Grad an Demokratie im «heutigen»

Verständnis verwirklicht wurde. Die Athener-Demokratie baute auf Vier Säulen auf. Die erste Säule war die Volksversammlung, welche 40mal im Jahr tagte und über sämtliche Belange des alltäglichen Lebens entschied. Die zweite Säule bestand aus dem Rat der 500. Dieser bestimmte das Agenda-Setting und beriet Anträge an die Volksversammlung vor. Die dritte Säule bildeten die Beamte, welche, durch ein Losverfahren bestimmte, Führungspersonen des täglichen Lebens waren. Die vierte Säule war die Gerichtsbarkeit. Auch die Gerichte bestanden aus, durch Los berufenen, Laienrichter (vgl. Schmidt 2010: 27f.).

Name:	Wer:	Funktion:
Volksversammlung	Alle Vollbürger Athens	Entscheidungen über sämtlich gesellschaftliche Belange
Rat der 500	Deligierte aus den verschiedenen Regionen	Anträge an die Volksversammlung vorberaten, Agenda-Setting
Beamten	Durch Los bestimmte Vollbürger	Führungspositionen für die einzelnen Gesellschaftsbereiche
Volksgerichte	Durch Los bestimmte Vollbürger	Judikative

Tabelle 1: Das Athener Demokratiemodell (eigene Darstellung) (In Anlehnung an: Schmidt 2010: 28–31)

Demokratiegeschichte kommt nicht an Aristoteles vorbei, da Aristoteles einen wichtigen Beitrag zur zukünftigen Analyse von Demokratie und Demokratieverständnis geleistet hat. Aristoteles bestimmte Demokratie als: «wenn die armen Freien als Majorität im Besitz der Herrschaft sind» (Aristoteles Politik IV 1290b in Schmidt 2010: 28). Mit den armen Freien sind nicht etwa die Bettler*innen oder Sklav*innen gemeint, sondern die damaligen Handwerker, Bauern oder Soldaten. Die demokratische Teilhabe war nur Vollbürgern offen. Das heisst, freie, im athenischen Gebiet geborene von athenischen Vorfahren abstammende Männer. Ausgenommen waren dadurch Sklav*innen, Frauen und Zugezogene (vgl. Schmidt 2010: 27f.). Für Aristoteles war aber nicht die Demokratie die beste aller Staatsformen, da er es ablehnte, dass eine arme Mehrheit von «freien Bürgern» über eine, dem Adel und der oberen Schichten zugehörigen Minderheit entscheiden können. Er beschied der Demokratie einen oligarchischen Charakter, in welchem diese arme Schicht ihre Interessen gegen die, in Aristoteles Verständnis, natürlich Bessergestellten durchsetze (vgl. ebd. 2010: 30–37). Diese Deklaration von Demokratie als falsche Herrschaftsform bringt Aristoteles heute Kritik ein. Aristoteles sei ein Gegner der Demokratie gewesen (vgl. ebd. 2010: 30–37). Bei aller Kritik kann Aristoteles über 2000 Jahre alte Herrschaftsformanalyse noch heute als ein Grundstein angesehen werden, wenn es darum geht, Demokratie zu definieren und von Autokratie oder gar Diktatur zu unterscheiden. Ausser in akademisch und den intellektuellen Kreisen war Demokratie nach Aristoteles, in der politischen Ideengeschichte und als Herrschaftsform bis in die Neuzeit kaum mehr ein Thema.

Für eine Vorstellung von Beteiligung und Mitbestimmung, musste erst der Gedanke der gottgegebenen Stellung innerhalb der Gesellschaft aufgelöst werden. Was um 18Jh., mit der Zeit der Aufklärung seinen Lauf nahm (vgl. Nassmacher 2010: 317). Einer der berühmten Vertreter der Aufklärung und der demokratischen Idee war Charles-Louis de Secondat, Baron de La Brède de Montesquieu (1689-1755) - heute kurz einfach Montesquieu genannt. Auch wenn bei Montesquieus Herrschaftsverständnis nur bedingt von Demokratie geredet werden kann, sind seine Ideen der Gewaltenteilung und die Kritik an Monarchie und Kirche Grundlage von weiteren Entwicklungen in der Demokratiegeschichte (vgl. Schmidt 2010: 78f.). Im weiteren Verlauf der Demokratiegeschichte wurden Veränderungen eher angestoßen durch «oberen» Gesellschaftsschichten. Das Bürgertum in der USA und in Europa strebten eine Art Volksherrschaft an. Diese Volksherrschaft machte jedoch Einschränkungen, etwa bei Hautfarbe, Geschlecht, Grundeigentümerqualifikation oder Herkunft. Es war Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), welcher in seinen Ausführungen zu Demokratie sämtliche Menschen, auch die Besitzlosen, einschloss (vgl. Nassmacher 2010: 317). Rousseau vertrat eine rigide, radikale Volkssouveränitätslehre mit einer Charakterisierung von Demokratie als «direkt». Die Staatsgewalt wird unmittelbar durch das Volk ausgeführt. Die Bestimmung von Repräsentant und Delegierten sind dabei keine Option in seinem Demokratiemodell. Rousseau sah seine Direktdemokratie deshalb selber aus machbarkeitsgründen kaum oder nur im kleinen Rahmen umsetzbar. Neben dieser Tatsache gibt es noch andere Kritikpunkte an Rousseaus Modell. Auch Rousseau schloss, wie zur damaligen Zeit üblich, Frauen aus seinem Demokratiemodell aus. «*Die Frau ist frei geboren, und Rousseau legt sie in Ketten*» beschreibt Henning Ottmann (ebd. 2006: 501) die Rolle der Frau in Rousseaus Theorie angelehnt an das berühmte Zitat Rousseaus (Rousseau 1758, zit. nach Schmidt 2010: 93) «*Der Mensch ist frei geboren, und überall liegt er in Ketten*». Ein weiteres Manko in Rousseaus Theorie sind die fehlenden Grundrechte der einzelnen Individuen in der Gesellschaft. Dieser Grundgedanke öffnet Türen für einen möglichen Zwang und Unterdrückung durch die Gesamtheit. Rousseau gilt als Ideengeber und Katalysator für die, bald nach seinem Tode stattfindende, Französische Revolution (1789-1798) (vgl. Schmidt 2010: 91–97). Durch die Französische Revolution bekam die Idee der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit eine Manifestierung und eine durch das Volk legitimierte Staatsform und Verfassung wurde immer deutlicher gefordert. Nach wie vor war es aber unbestritten, dass die Volksinteressen durch das Bürgertum vertreten sein sollten. Spätestens im 19Jh. war die Forderung nach Volksherrschaft und Mitsprache auch realpolitisch Thema und beherrschte das soziale Zusammenleben. Eine geforderte Beteiligung

an staatlicher Entscheidung wurde, nebst der Forderung nach Beteiligung an dem erarbeiteten Mehrwert, ein zentrales Merkmal der erstarkten Arbeiterschaft. Es folgte eine Aufwertung der Parlamente welche, mit Parteien funktionierten, welche die Interessen sämtlicher Bevölkerungsschichten repräsentieren sollten (vgl. Nassmacher 2010: 317–320).

Nach dem 19Jh. entwickelte sich die Ideengeschichte von Demokratie in verschiedenste Richtungen, weshalb es dem Autor nicht möglich ist, diese in kurzem Umfang darzulegen. Wichtig für die Entwicklung war das Erkämpfen des Frauenstimmrecht, die Ausweitung der Grundrechte, welche mit der Erklärung der Menschenrechte eine neue Dimension erlangten und die auf den Nationalsozialismus folgende Idee der Demokratiebildung als Grundlage und Festigung von Demokratie. Auch die Parteienstruktur und mit ihr die Herausbildung von Parteibeamt*innen prägten die Demokratiegeschichte im 19. und 20. Jh. (vgl. Schmidt 2010: 160–163).

Nachdem die wichtigsten Eckpfeiler der Demokratiegeschichte dargelegt sind, ergibt sich ein Bild der Demokratie als kein festes Konstrukt. Vielmehr kann Demokratie als ein dynamisches Modell verstanden werden, welches sich historisch ausdehnte, gewisse Ideen seiner Zeit aufnimmt und sich stets gesellschaftlichen Entwicklungen anpasste. Demokratie beinhaltet eine Mitbestimmung, in direkter oder indirekter Form durch Repräsentanten, durch die getroffenen Entscheidung Betroffenen. Grundrechte und eine formelle Erklärung über die Art der Entscheidungsfindung sind ausserdem Teil von Demokratie. Demokratie als Konzept scheint schwer fassbar und eine gewisse Definitionsoffenheit bleibt gegeben. Diese Tatsache bleibt für den weiteren Verlauf dieser Arbeit relevant.

4.2 Demokratie im 21. Jh.: Postdemokratie und Demokratiekrise

«*Demokratie in der Krise*» (Mijnssen 2017: o.S.) in der NZZ, «*Krise des Systems*» (Dietz 2017: o.S.) im Spiegel Online, «*Demokratie-Krise: Wer kann die etablierten Parteien retten?*» (Poschardt 2017: o.S.) in «die Welt», all diese Überschriften etablierter Nachrichtenblätter zeigen, dass dem Thema Demokratie in der heutigen Zeit wieder eine gewisse Relevanz zugewiesen wird und Demokratie kein Selbstläufer ist. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist eine Spannung innerhalb der Demokratieidee seit längerem ein Thema. Mit seiner These in seinem gleichnamigen Buch «*Post-democracy*» 2004 gab der britische Politikwissenschaftler und Soziologe Colin Crouch der Diskussion um Demokratie neuen Wind. Crouch nimmt in seinem Buch Bezug auf funktionierende Demokratien und einer Erweiterung der Demokratie in der Nachkriegszeit (vgl. Crouch 2008a: 14–16) und attestiert der heutigen Zeit ein Abdriften in ein postdemokratisches

Zeitalter in Anlehnung an ein Postindustrielles Zeitalter (vgl. Crouch 2008b: 5). Crouch (ebd. 2008a: 10) definiert Postdemokratie folgendermassen: *«Der Begriff bezeichnet ein Gemeinwesen, in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden, Wahlen, die sogar dazu führen, dass Regierungen ihren Abschied nehmen müssen, in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, dass sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben. Die Mehrheit der Bürger spielt dabei eine passive, schweigende, ja sogar apathische Rolle, sie reagieren nur auf die Signale, die man ihnen gibt.»*

Crouch beschreibt damit eine Konzentration von Demokratie auf eine Eliten-, Expert*innen- und Parteienherrschaft bei einer gleichzeitigen medialen und popkulturellen Inszenierung von Politik, in welcher grosse Teile der Gesellschaft eine passive Rolle spielen. Crouch sieht die kapitalistische westliche Gesellschaft noch nicht im postdemokratischen Zeitalter angekommen, doch formuliert er drei Indizien, welche als postdemokratisierende Entwicklungen gelten.

1. Durch die Globalisierung der Kapitalströme haben Unternehmen und Finanzmärkte die Möglichkeit sich der Volkssouveränität eines Landes zu entziehen, da die Hauptakteure der Demokratie Bürger*innen und die Regierung an die geografischen Grenzen des jeweiligen Gebiets gebunden sind.
2. Schwächer gestellte Gesellschaftsschichten haben zunehmend Mühe gemeinsame Interessen zu formulieren, während ökonomisch Bessergestellte eine gemeinsame Ideologie vertreten und diese auch gegenüber den schwächer Gestellten als Gemeinwohl verkaufen.
3. Politiker*innen entfernen sich immer mehr von dieser sozio-ökonomisch schlechter gestellten Gesellschaftsschicht und begegnen potenziellen Wählern in einer Firma-Kundenlogik. Sie verkommen dabei zu *«Apparaten zum Stimmenfang»* (Crouch 2008b: 7) (vgl. ebd. Crouch 2008b: 4–7).

Dabei findet ein Ausbau der formal existierenden demokratischen Institutionen und Prinzipien statt, mit einer gleichzeitigen inhaltlichen Aushöhlung, da die Zugänge zu diesen Institutionen für einen grossen Teil der Gesellschaft verwehrt sind. Dies passiert analog zu einem Abbau von Sozialstaat und sozialen Rechten, was wiederum dem von diesem Abbau betroffenen Teil der Gesellschaft die Ressourcen entzieht, sich demokratisch zu beteiligen (vgl. Brand 2013: 12; Wagner 2013: 28–29).

Angelehnt an Crouch formuliert Geisen (vgl. ebd. 2013: 79–82) eine These der Demokratiekrise und deren Einfluss auf Soziale Arbeit. Eine seit den 90er Jahren anhaltende Tendenz der Entsolidarisierung und Individualisierung führt zu einer geringeren Bereitschaft sich füreinander einzusetzen und sich gegenseitig zu unterstützen. Dabei ist genau diese Solidarität innerhalb einer Gesellschaft eines der Kernelemente der Demokratie. Zusammen mit den von Crouch angeführten Problematiken, führen diese Tendenzen dazu, dass gewisse Themen politisch an Relevanz verlieren. Insbesondere die Interessen von sozial und ökonomisch schwächer Gestellten spielen vermehrt keine Rolle mehr. Dies hat eine Bedeutung für Soziale Arbeit, da gerade die soziale Beteiligung von sozial und ökonomisch marginalisierter Gesellschaftsgruppen an der Gesellschaft für die Soziale Arbeit als Bezugspunkt gilt oder gelten sollte. Es sind die Menschen dieser Gesellschaftsgruppen, an welche sich die Soziale Arbeit hauptsächlich richtet. Gleichzeitig kann festgestellt werden, dass eine politische Repräsentation und damit einhergehend, eine politische Partizipation von diesen Gesellschaftsschichten oder Migrant*innen fehlt (vgl. Geisen 2013: 79f.). Im inhaltlichen Interesse dieser Arbeit muss angefügt werden, dass auch Jugendliche durchaus in diese Analyse einbezogen werden können (vgl. Hart 1992: 9). Geisen führt weiter fort, dass eine Zunahme von ökonomischer Diskursweise, bei einer gleichzeitigen Abnahme altruistischer und sozialpolitischer Motive, dieser marginalisierten Gesellschaftsschicht einen Teil ihrer Handlungsfähigkeit entzieht. Die Demokratiekrise zeigt sich in einer zunehmenden Ausgrenzung und einer Verwehrung von sozialer und politischer Partizipation (vgl. Geisen 2013: 80–82). Laut Geissen wird Demokratie *«...immer auch daran gemessen, inwieweit sie in der Lage ist auf soziale Problemlage zu fokussieren, Lösungen zu finden und diese im sozialstaatlichen Handeln unter Einbezug von professionellem Handeln umzusetzen. ... Das professionelle Handeln der Sozialen Arbeit wird auf diese Weise mittelbar zu einem Massstab der Demokratie.»* (Geisen 2013: 82)

Paul Nolte, Professor für Neuere Geschichte an der Freien Universität Berlin hält diesen beiden Ansätze entgegen. Eine Ausweitung der Demokratie habe in der neueren Zeit stattgefunden. Als Beispiel führt er dabei die unter dem Begriff «Arabischen Frühling» bekannt gewordene Protestwelle im Mittleren Osten auf. Nolte kritisiert aber auch eine zu enthusiastische Verfechtung der These, der globalen Ausweitung der Demokratie. Er fügt an, dass sowohl die Demokratiekritik wie auch die Demokratieausweitungsthese politisch gefärbt sind. Die Demokratieausweitungsthese sei dabei eher dem liberalen, konservativen Spektrum anzurechnen, während die Demokratiekritik eher bei der politischen Linken verankert ist (vgl. Nolte 2017: 2). Dabei unterstellt er beiden Lagern einen wichtigen Punkt zu

vernachlässigen. Beide vernachlässigen Demokratie jenseits ihrer klassischen Institutionen. Mit klassischen Institutionen ist alles gemeint, was mit repräsentativer Demokratie zu tun hat, sprich Parlamente, Wahlen, Initiativen und Referenden. Dabei betont Nolte, dass Demokratiekrisen, wie auch im Kapitel 4.1 ersichtlich, der Demokratiegeschichte immanent sind. *«Eine bessere Kenntnis der Geschichte demokratischer Krisendiskurse und ihres Verhältnisses zur realen Geschichte der Demokratie könnte heute davor schützen, diese Geschichte voreilig für beendet oder auch nur für im Abstieg begriffen zu erklären.»* (Nolte 2017: 3)

Unter dem Begriff der multiplen Demokratie beschreibt Nolte, dass sich jenseits von Parlament neue Bereiche für Bürgerbeteiligung aufgetan haben, als neuestes Beispiel nennt er die Entwicklung digitaler Medien, welche im Gegensatz zu den «alten» repräsentativen Demokratiefeldern einen grösseren Anteil an diskursiver, deliberativer und partizipativer Demokratie beinhaltet. Nolte plädiert dazu, Demokratie in unserer Gesellschaft vielschichtiger zu begreifen und die repräsentative Ebene als nur einen Teil dessen zu betrachten. Weiter Teile sind unter anderem Bürgerinitiativen, Nichtregierungsorganisationen und die digitalen Technologien. Das aber sozial und ökonomisch schlechter Gestellte sowohl in den neuen Bereichen, wie auch in den alten «offiziellen» repräsentativer Demokratiefelder, untervertreten sind, sieht auch Nolte als bedenklich an (vgl. Nolte 2017: 3–5). Nolte sieht keine Krise oder eine Postdemokratisierung auf uns zukommen, vielmehr entwickle sich die Demokratie in eine vielschichtigere, diskursivere Demokratie.

«Historisch scheint eine Tendenz zur deliberativen Demokratie zu führen, in der politischen Praxis ebenso wie in den Ideen und Theorien von Demokratie.»

(Nolte 2017: 5)

4.3 Demokratie als Lebensform

Dass Demokratie mehr als eine Staatsform sein kann, beschrieb schon John Dewey (1859-1952) zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Dewey beschreibt Demokratie als eine Lebensform, eine soziale Idee.

«Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform (sic!); sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.» (Dewey 1916: 121)

Dewey's Demokratieidee erlebt gerade im Kontext von Pädagogik, Erziehung und Sozialer Arbeit ein Revival (Google.scholar zeigt eine Zitierzahl von 700 seit 2000 an). Als Demokratie als Regierungsform gilt die offizielle, in westlichen Staaten als «repräsentative»

Demokratie praktizierte Form. Als «repräsentative» Demokratie sind dabei das Parlament, Parteien, Volksvertreter, Wahlen, Initiativen und Referenden gemeint. Die Regierungsform bestimmt wie Entscheidungen in der Gesellschaft getroffen werden. Demokratie als Regierungsform macht eine klare Trennung von Gesellschaft und Staat, wie es in der liberalen Demokratieidee üblich ist (vgl. Lehman et al. 2016: 109f.; Oehler 2013: 107f.). Das kann, analog zur Postdemokratiethese von Crouch dazu führen, dass eine Gruppe politischer PR-Profis um die Stimme der Bürger*innen kämpft um anschliessend ohne Rückfrage und Berücksichtigung der Betroffenen Entscheidungen trifft. Daraus entsteht eine Art «*Expertendemokratie*» (Lehman et al. 2016: 110). Deshalb plädiert heute eine Vielzahl von Vertretern aus Wissenschaft und Praxis Demokratie, angelehnt an Dewey, vermehrt auch als Lebensform zu sehen. Demokratie als Lebensform heisst auch nichtstaatliche Institutionen in diesen Begriff miteinzuschliessen und Demokratie erlebbar und im Alltag spürbar zu machen (vgl. ebd. 2016: 111f.). Ein weiterer Punkt, warum Demokratie auch als Lebensform gedacht und gelebt werden soll, ist eine sich ausbreitende demokratische Apathie breiter Bevölkerungsschichten, welche durch die Expertokratiesierung der staatlichen Demokratieinstitutionen stattgefunden hat. Demokratie ist als Antwort zu sehen als: «...*emanzipatorische Forderung, als uneingelöstes Versprechen, als Lebenspraxis und Begehren, die sich jenseits der liberalen Demokratie entwickelt.*» (Brand 2013: 12)

Ein über Regierungsform hinausgehendes Demokratieverständnis wurde von Jürgen Habermas unter der Theorie der «deliberativen Demokratie» beschrieben.

4.4 Deliberatives Demokratieverständnis

Bei der deliberativen Politik handelt es sich um eine Ausdehnung der von Habermas eingeführten «Theorie des kommunikativen Handelns» auf die Bereiche der Politik und des Rechts (vgl. König 2012: 11). Grundlage des deliberativen Demokratieverständnis ist die Annahme, dass Recht und damit meint Habermas das Recht als Organisation des gemeinsamen Zusammenlebens, seine sozial-integrative Rolle nur ausüben kann, wenn: «...sich die einzelnen Adressaten der Rechtsnormen zugleich in ihrer Gesamtheit als vernünftige Urheber dieser Normen verstehen dürfen.» (Habermas 1992a: 52) Das deliberative Modell versteht Demokratie als «Lebensform» und als Qualitätsmerkmal einer Gesellschaft. Damit hebt es sich von Marktmodellen und Konkurrenzmodellen der modernen Demokratiemodelle ab. Es geht weniger um den Output, sondern Demokratie ist als Wert an sich erstrebenswert. Eine möglichst hohe und breite Beteiligung über möglichst vieles ist deshalb das erstrebenswerte Ziel (vgl. Schmidt 2010: 236f.). Deliberation meint dabei

kommunikatives Handeln als Beratschlagung, Verhandlung, argumentativ abwägende und auf Verständigung ausgerichtete Kommunikation (vgl. Schmidt 2010: 237). Wie bereits erwähnt, geht Habermas davon aus, dass in einer Gesellschaft ein geregeltes Zusammenleben nur durch einen grösstmöglichen Konsens über die Rechte und die Normen erreicht werden können. Damit das Recht seine soziale Integrationsfunktion leisten kann, braucht es einerseits Folgebereitschaft und andererseits Einsicht. Habermas nennt diesen Doppelcharakter Faktizität und Geltung. Habermas geht dabei davon aus, dass durch eine ähnliche Sozialisation und durch geteilte Werte ein Konsens erreicht werden kann, jedenfalls innerhalb der eigenen Schichtzugehörigkeit, womit eine Selbstsetzung des Rechts möglich wird (vgl. König 2012: 11–16). *«Gültig sind genau die Handlungsnormen, denen alle möglicherweise Betroffenen als Teilnehmer an rationalen Diskursen zustimmen könnten.»* (Habermas 1992a: 138)

Dabei plädiert Habermas für eine Institutionalisierung von Selbstgesetzgebung. Habermas formuliert zwei Machtformen. Einerseits die kommunikative Macht, welche sich immer dann bildet, wenn sich Menschen zusammentun und der administrativen Macht, welche von Staat und Institutionen ausgeht. Nun bedingen sich diese zwei Machtformen gegenseitig. Die kommunikative Macht benötigt die administrative Macht für die Umsetzung des gemeinsam beschlossenen, während die administrative Macht die kommunikative Macht benötigt um im Handeln legitim zu sein und nicht bloss Gewalt auszuüben. Habermas formuliert als Grundlage für die Selbstgesetzgebung Grundrechte. Abgekürzt dargestellt das Recht auf: 1) Gleichheit und Freiheit, 2.) Das Recht auf Status als Bürger*in, 3.) Das Recht auf individuellen Rechtsschutz, 4.) Das Recht auf Partizipation bei der Selbstgesetzgebung, 5) Das Recht auf eine materielle , wie soziale Grundlage damit Teilhabe möglich ist (vgl. König 2012: 16–20). Kurz zusammengefasst kann Habermas Ideal von Demokratie folgendermassen dargestellt werden: Eine sich auf Grundlage von Grundrechten berufende Gesellschaft beschliesst in einem diskursiven Prozess, durch kommunikatives Handeln, auf grösstmöglichen Konsens berufende Rechtsnormen. Dabei ist Demokratie gleichbeutend *«...mit der politischen Selbstorganisation der Gesellschaft»*. (Habermas 1992b: 21) Habermas macht dabei die Umsetzung der deliberativen Demokratie nicht von *«... einer kollektiv handlungsfähigen Bürgerschaft abhängig, sondern von der Institutionalisierung entsprechender (deliberativer) [Anmerkung des Autors] Verfahren»*. (Habermas 1992b: 22) Mit der Ausdehnung der kommunikativen Macht erhofft sich Habermas, dass sich diese gegen die Ökonomische Macht und die administrative Macht behaupten kann und nicht einfach zum

talk without action verkommt, dies wäre das Ende jeglicher deliberativer Demokratie (vgl. ebd. Habermas 1992b: 23).

4.5 Fazit: Demokratie und Soziale Arbeit

Soziale Arbeit und die Position zur Demokratie wird unterschiedlich diskutiert. Vertreter einer Normalisierungsthese sehen Soziale Arbeit als Reproduktionsinstrument und durch planvolles eingreifen auf ein Individuum wird dieses in bestehendes integriert. Daran anlehnend sehen Vertreter der Demokratisierungsthese die Soziale Arbeit als gesellschaftliche Institution, welche ermöglicht, dass Individuen auf eine selbstbestimmte Gestaltung von gemeinsamer Gesellschaft eingehen können (vgl. Lütke-Harmann 2013: 47). *«Notwendigkeit oder Freiheit, Disziplinierung zu Industriesoldaten oder Bildung zu Demokraten, Unterwerfung unter die gegebenen Funktionsanforderungen oder selbstbestimmte Ermächtigung zur Zukunftsgestaltung.»* (ebd. Lütke-Harmann 2013: 47) Thomas Geisen klassiert die Soziale Arbeit als vorpolitische Arbeit, in welcher wichtige Grundlagen für Erhalt und Weiterentwicklung von Demokratie gemacht erarbeitet werden (vgl. ebd. 2013: 97). Die *«Demokratie als Lebensform»* kann dabei als Grundlage dienen und durch Habermases *«deliberativem Demokratieverständnis»* hat die Soziale Arbeit ein Führsprecher der Institutionalisierung demokratischer, deliberativer Prozesse innerhalb von Organisationen. Partizipation kann dabei als Handlungsmaxime nützlich sein.

5. Partizipation in der Sozialen Arbeit

In diesem Kapitel wird in einem ersten Teil (Kap. 5.1) demokratische Partizipation in Anlehnung an Kap. 4 definiert und von einem managerialistischem Partizipationsverständnis abgegrenzt. Im Kapitel 5.2 wird Partizipation durch eine Kategorisierung fassbarer. In einem ersten Schritt, im Vergleich von mehreren Partizipationsmodellen (Kap. 5.2.1) in einem zweiten Schritt, durch unterschiedliche Kategorien (Kap. 5.2.2). Danach wird aufgezeigt, dass es auch normative-gesetzliche Aufträge zur Partizipation gibt (Kap. 5.2.3) und empirische Forschungsergebnisse zu Partizipation werden dargelegt (Kap. 5.2.4). In Kapitel 5.3 wird ein kurzes Fazit gezogen, um eine Überleitung auf das nächste Kapitel zu ermöglichen.

5.1 Demokratische Partizipation

Partizipation kommt aus dem lateinischen Wort Participare und bedeutet *„Teilhabe“* oder *„teilnehmen“* (vgl. wissen.de o.S.). In dieser Arbeit wird, analog zu Claudia Zinser, Partizipation als *„Berechtigung zur Einmischung“* (Zinser 2005: 158) verwendet. Laut Zinser bedeutet dies: *„Das Recht auf Mitsprache, im Sinne meine eigene Meinung auszudrücken, das*

Recht Mitzuwirken, in meiner Lebenswelt aktiv mitzugestalten und das Recht auf Mitbestimmung, als gleichberechtigter Teil eines Entscheidungsprozess zu agieren.» (ebd. 2005: 158) Dabei stellt Partizipation immer auch die Frage der Machtverteilung, das heisst, dass hegemoniale Strukturen in Frage gestellt werden, Entscheidungsmacht abgegeben wird und ein Emanzipationsprozess an deren Stelle tritt (vgl. Bröckling/Schmidt 2012: 45).

Durch die Einführung eines Demokratieverständnisses kann eine Klassierung von demokratischer Partizipation gemacht werden. Demokratische Partizipation setzt den Menschen in seiner Unabhängigkeit und als Subjekt in das Zentrum. Dabei soll Partizipation dem Menschen mehr Mitbestimmung in den eigenen Belangen geben und die Möglichkeit eröffnen, Kontrolle über sein eigenes Leben zu übernehmen. Demokratische Partizipation stellt dabei auch die Machtfrage in deren Verteilung (vgl. Beresford und Croft 2004a: 29–34). Dabei bleibt die Demokratie als *«normative Orientierung»* (Oehler 2013: 115) Grundlage jeglicher Teilhabe und Teilnahme.

Im Gegensatz zu demokratischer Partizipation und mit der damit verbundenen Orientierung an Demokratie, kann eine Differenzierung zu Partizipation in Dienstleistungslogik oder im *«Konsumerismus und Managerialismus der Gegenwart»* (Beresford/Croft 2004a: 22) gemacht werden. Der Ursprung dieses Partizipationsgedankens liegt nicht in der Idee einer Ausweitung von Demokratie, vielmehr geht es darum, in einer Marktlogik und im Sinne des Neoliberalismus eingeführten Dienstleistungsbegriffs, auch in sozialen Institutionen anzuwenden, ein Produkt zu verbessern und Inputs zur angebotenen Leistung zu bekommen. Die Umsetzung und die Verwendung wird aber durch die den Partizipationsprozess initiiierende Institution selbst entschieden. Die Frage nach der Machtausübung und der Machtverteilung wird nicht gestellt. Im Gegensatz zu Demokratischer Partizipation verfolgt die managerialistische Partizipation eine Top-Down Logik. Die Hauptziele dieser beiden Partizipationsansätze unterscheiden sich merklich. Zielt die demokratische Partizipation darauf, eine Ausweitung der demokratischen Mitentscheidung auf die den Entscheid Betreffenden voranzutreiben, geht es dem managerialistischen Ansatz darum, Daten zu sammeln, um die eigene Interessen zu sichern (vgl. Beresford/Croft 2004a: 32–34). Dabei betonen Beresford und Croft die Gefahr des regressiven Potenzial von solcher Partizipation. Durch die Beteiligung von Menschen werden diese zur *«Manövriermasse»* (ebd. 2004a: 34) und helfen vorher getroffene Entscheidungen zu legitimieren. Dabei hilft Partizipation einzig dazu, die vorhandenen Machtstrukturen zu stärken als diese zu Verteilen oder Aufzulösen. Eine Steuerung *«administrativer und ökonomischer Macht»* durch *«kommunikative Macht»* (vgl. Kap. 4.4.) und Demokratie als Lebensform wird damit Verunmöglicht.

Partizipationsmodell:	Demokratische Partizipation	Managerialistische Partizipation
Ursprung:	Grassroot-Bewegungen	Ökonomisierung und Neoliberalisierung
Prozesslogik:	Bottom-Up	Top-Down
Politische Verortung:	Partizipationsorientierten Demokratieverständnis	Keine explizite politische Verortung Implizite Verortung im Neoliberalismus und repräsentativer Demokratie
Machtfrage:	Eine Machtverteilung und -beteiligung wird angestrebt	Keine
Ziel:	Veränderung Sicherung von Einfluss- und Veränderungsmöglichkeiten	Veränderung Sammeln von Daten für die «Verbesserung» der eigenen Dienstleistung
Folgen:	Befreiung und Transformation durch Neuverteilung der Macht. Festigung «kommunikativer» Macht	Erhaltung und Stärkung Status Quo. Festigung «administrativer und ökonomischer Macht»

Tabelle 2: Demokratische Partizipation und Managerialistische Partizipation im Direktvergleich (eigene Darstellung) (In Anlehnung an: (Beresford und Croft 2004a: 21–35)

Stefan Schnurr differenziert nicht so klar wie Beresford und Croft das tun. Er spricht viel mehr von drei Begründungen von Partizipation. Die demokratietheoretische, die dienstleistungstheoretische und die bildungstheoretische Begründung. Dabei bedingen sich diese drei Begründungen wechselseitig (vgl. ebd. 2011: 1073). Partizipation kann mehr oder weniger, je nach Demokratieverständnis verschieden demokratietheoretisch legitimiert werden (vgl. ebd. 2011: 1070). Spätestens hier differenzieren sich die Meinungen von Beresford und Croft mit Schnurr. Sie empfehlen ein demokratisches Partizipationsmodell, welches klar vom Nutzenden ausgeht und bezeichnen ein dienstleistungsorientiertes Partizipationsmodell als «Sackgasse» (Beresford und Croft 2004a: 35). Laut Beresford und Croft genügt es nicht mehr einfach Argumente für oder gegen Partizipation zu definieren, vielmehr müssen die Argumente auf ein demokratisches Partizipationsmodell verweisen und auch deren zugrunde liegende Ideologie, in diesem Falle ein partizipationsorientiertes Demokratieverständnis, vertreten (vgl. ebd. 2004a: 35). Schnurr verweist auch darauf, dass eine Implementierung von Partizipation in sozialen Einrichtungen zu begrüßen und zu fördern sei und zu einer Bewahrung und Ausdehnung von Demokratie in der Gesellschaft führen kann (vgl. ebd. 2011: 1073). Marion Hobi und Barbara Pomey fügen an, dass, wenn von der Demokratie die Rede ist, unweigerlich auch von Partizipation gesprochen wird (vgl. ebd. 2013: 123). Eine Bestimmung der Zusammenhänge von Demokratie, Partizipation und Soziale Arbeit dient laut Hobi und Pomey «*nicht nur als Reflexionsfolie der Praxis, sondern auch der (Bestimmung) [Anmerkung des Autors] Sozialpolitik und der demokratischen Gesellschaft insgesamt.*» (ebd. 2013: 141). Im Umkehrschluss sollte also auch aufgrund einer Analyse der Art und Inklusionsfähigkeit der vorhandenen Partizipation, der Argumentationsweise für Partizipation und dem Verständnis sozialarbeiterischer Praxis innerhalb einer Organisation Rückschlüsse auf das Demokratieverständnis einer Organisation gemacht werden können.

5.2 Strukturierung von Partizipation

5.2.1 Partizipationsmodelle

Eine Art der Strukturierung von Partizipation ist das Darstellen in Stufenmodellen. Dabei werden verschiedene Unterscheidungen in der Grösse der ermöglichten Teilhabe dargestellt. Unzählige Modelle mit den verschiedensten Perspektiven wurden entworfen. Ursprung war aber auch beim Entwurf der verschiedenen Modellen eine Analyse des Beteiligungsgrades von Bürgern an gesellschaftlichen Entscheidungen. In der Auseinandersetzung mit Partizipationsmodellen können zwei Arten unterschieden werden. Einerseits die einseitigen Modelle, welche beschreiben, inwiefern der Partizipierende an einem Prozess beteiligt wird. Andererseits die zweidimensionalen Modelle, welche sowohl den Partizipationsgrad des Partizipierenden darstellen, wie auch, wieviel Entscheidungsmacht von einer Gegenseite abgegeben wird. Eines der ersten Modelle wurde von Sherry R. Arnstein (vgl. ebd. 1969) entwickelt. Es hiess «*Ladder of Citizen Participation*» (Arnstein 1969: 217) und beinhaltete acht Stufen. Arnstein entwickelt das Modell, im Bewusstsein darüber, dass zwischen einem leeren Prozess oder Ritual, welches Partizipation genannt wird und echter Machtverteilung auf die Bürger eine Unterscheidung besteht. Wie schon im Kapitel 5.1 beschrieben, soll Partizipation immer auch die Machtfrage stellen. Mit Machtfrage ist dabei die Frage gemeint, wer besitzt Entscheidungsmacht, wer ist Adressat der Entscheidungen. Arnstein drückt dies folgendermassen aus: «...*participation without redistribution of power is an empty and frustrating process for the powerless. It allows the powerholders to claim that all sides were considered, but makes it possible for only some of those sides to benefit. It maintains the status quo.*» (Arnstein 1969: 216)

Die acht Stufen sind in drei Unterteilungen gegliedert.

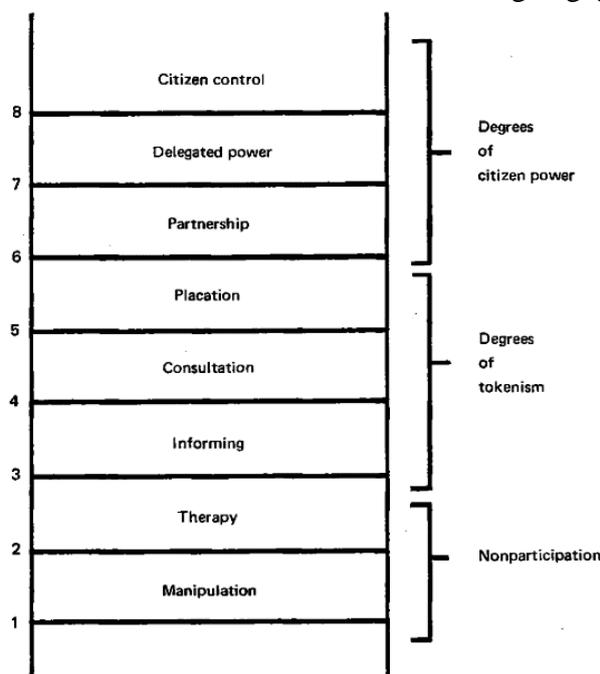


FIGURE 2 *Eight Rungs on a Ladder of Citizen Participation*

Keine Partizipation «Nonparticipation»:

1. Manipulation «*Manipulation*», 2. Therapie «*Therapy*»,

Alibipartizipation «Degrees of tokenism»:

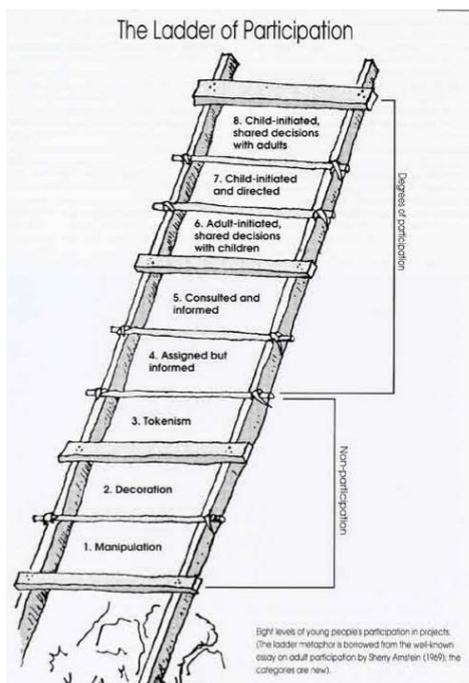
3. Informieren «*Informing*», 4. Rücksprache «*Consultation*», 5. Beschwichtigung «*Placation*»,

Machtübergabe zu Bürger*innen «Degrees of citizen power»:

1. Partnerschaft «*Partnership*» 7. Machtdelegation «*Delegated Power*» 8. Übernahme der Macht durch die Bürger «*Citizen control*» (Arnstein 1969: 217).

Abbildung 1: Arnsteins Ladder of Citizen Participation (In: In Anlehnung an Arnstein aber mit dem Fokus auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen entwarf Roger A. Hart dreiundzwanzig Jahre später eine eigene Partizipationsleiter (vgl. Hart 1992: 9). Dies mit der Erkenntnis, dass es keine so gesellschaftlich Ausgestellte aber unbeteiligte Gesellschaftsgruppe wie Kinder und Jugendliche gibt. «*Children are undoubtedly the most photographed and the least listened to members of society. There is a strong tendency on the part of adults to underestimate the competence of children while at the same time using them in events to influence some cause; the effect is patronizing*». (ebd. 1992: 9).

Sein Modell definiert zwei Überkategorien und unterteilt den Beteiligungsgrad von Kinder- und Jugendlichen ebenfalls auf acht Stufen. **Keine Partizipation «Non-participation»:**



1. Manipulation «*Manipulation*», 2. Dekoration «*Decoration*», 3. Alibipartizipation «*Tokenism*»

Partizipationsgrad «Degree of Participation»:

4. Zugewiesen aber informiert «*Assigned but informed*» 5. Rücksprache und Information «*Consulted and informed*» 6. Erwachseneninitiiert Entscheidung mit Kindern «*Adult-initiated shared decisions with children*» 7. Kindinitiiert und dirigiert «*Child-initiated and directed*» 8. Kindinitiiert und Entscheidung mit Erwachsenen «*child initiated shared decisions with adults*» (ebd. Hart 1992: 8).

Da es sich bei Harts Modell gerade in der Offenen

Kinder und Jugendarbeit um ein viel rezitiertes Modell handelt, wird jede Stufe kurz beschrieben.

Abbildung 2: Harts The Ladder of Participation benutzt und (In: Hart 1992: 8) Stufe kurz

Keine Partizipation

1. Manipulation «*Manipulation*»: Erwachsene benutzen Kinder und Jugendliche um etwas durchzusetzen. Kinder und Jugendliche werden gefragt aber nicht informiert wofür sie gefragt werden. Am Schluss wird das Resultat als im Wille der Kinder und Jugendlichen präsentiert.

2. Dekoration «Decoration»: Kinder und Jugendliche werden zum Ausstellungsstück. Sie sind zum Beispiel an einem Anlass um zu tanzen, singen etc. um diesem Anlass mehr Gewicht zu Geben. Dekoration unterscheidet sich insofern zur Manipulation, dass die Organisationen nicht betonen im Namen des Kindes zu handeln.

3. Alibipartizipation «Tokenism»: Es scheint als werde Kindern und Jugendlichen eine Stimme gegeben, sie haben aber weder Einfluss auf die Art der Einflussnahme noch Zeit und Gelegen-

heit ihre Meinung zu formulieren.

Partizipationsgrad «Degree of Participation»

4. Zugewiesen aber informiert «Assigned but informed»: Die Kinder und Jugendlichen verstehen den Sinn eines Projekts. Sie wissen, wer die Entscheidung traf Kinder und Jugendliche zu involvieren und warum sie einbezogen werden. Sie haben eine wichtige Rolle und sie melden sich freiwillig, nachdem sie das Projekt verstanden haben.

5. Rücksprache und Information «Consulted and informed»: Kinder und Jugendliche wirken beratend bei einem Projekt mit, welches von Erwachsenen initiiert wurde, nachdem sie dieses verstanden haben und sich ihrer Rolle bewusst sind.

6. Erwachseneninitiierte Entscheidung mit Kindern «Adult-initiated shared decisions with children»: Hart nennt dies echte Partizipation. Das Projekt und der Prozess wurden zwar durch Erwachsene initiiert, Entscheidungen werden aber gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen getroffen.

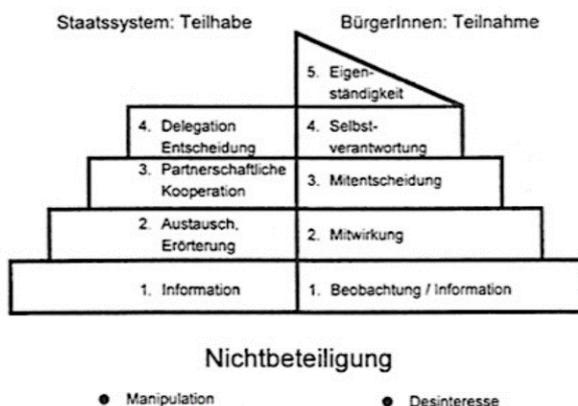
7. Kindinitiiert und dirigiert «Child-initiated and directed»: Kinder und Jugendlichen initiieren ein Prozess oder Projekt und teilen die Entscheidungsmacht. Die Erwachsenen halten sich zurück.

8. Kindinitiiert und Entscheidung mit Erwachsenen «child initiated shared decisions with adults»: Kinder und Jugendliche haben eine Projektidee, welche sie zusammen mit Erwachsenen auf einer gemeinsamen Entscheidungsbasis umsetzen. (vgl. Hart 1992: 7–14).

Sherry R. Arnstein (1969) <i>Ladder of Citizen Participation</i>	Roger A. Hart (1992) <i>The Ladder of Participation</i>
Keine Partizipation	
1. Manipulation	1. Manipulation 3. Alibipartizipation
2. Therapie	2. Dekoration
Alibipartizipation	3. Alibipartizipation
3. Informieren	
4. Rücksprache	
5. Beschwichtigung	
Partizipation	
6. Partnerschaft	4. Zugewiesen aber informiert
7. Machdelegation	5. Rücksprache und Information
8. Komplette Machtübernahme	6. Erwachseneninitiiert Entscheidung mit Kindern
	7. Kindinitiiert und dirigiert
	8. Kindinitiiert und Entscheidung mit

In der direkten Gegenüberstellung dieser Modelle fällt auf, dass Arnstein eine engere Beurteilung von Partizipation macht. Hart deklariert Rücksprache und Information

bereits als Partizipation. Er klassiert zudem, ohne Unterscheidung eine Alibipartizipation als Keine Partizipation.



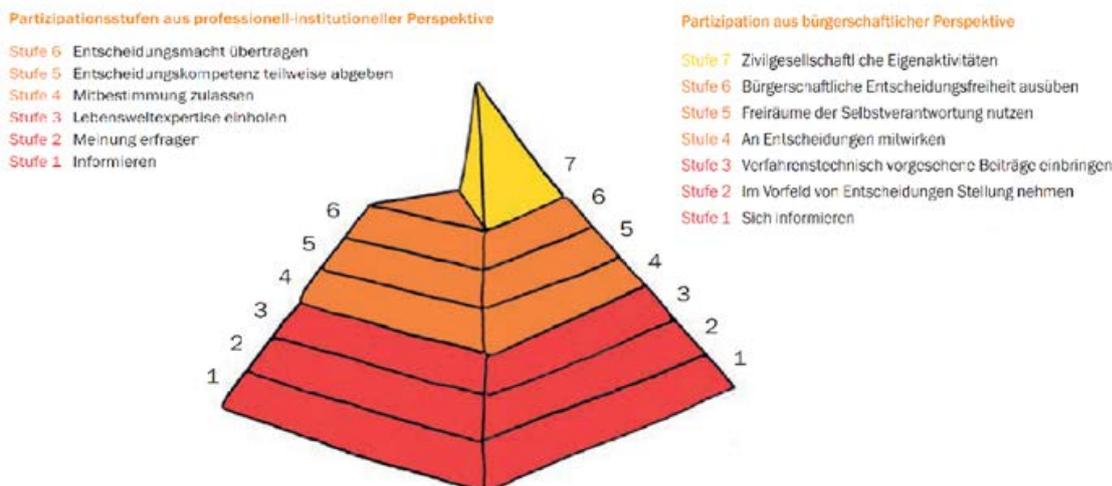
Die eindimensionalen Stufenmodelle machen es schwierig den Teil der geforderten Macht abgabe und übernommene Machtannahme zu überblicken. Deshalb entwickelte Maria Lüttringhaus, unter anderem in Anlehnung an Arnstein (vgl. Lüttringhaus 2000: 38–44) ein zweidimensionales Stufenmodell.

Dabei macht Lüttringhaus eine Unterscheidung zwischen Teilhabe, das Staatsystem gewährt Teilnahme (vgl. ebd. 2000: 38–42) und Teilnahme von Seiten der Bürger*innen welche an einem Prozess teilnehmen (vgl. ebd. Lüttringhaus 2000: 38). Beide Seiten hängen zwar voneinander ab, können aber auch nicht geradlinig verlaufen. Erst eine Analyse beider Seiten lässt einen Rückschluss auf vorhandene Partizipation zu (vgl. ebd. 2000: 44).

Abbildung 3: Lüttringhaus Stufenmodell der Partizipation (Lüttringhaus 2000: 44)

Ein weiteres zweidimensionales Partizipationsmodell ist die von Gaby

Strassburger und Judith Rieger entwickelte Partizipationspyramide. Dieses wurde, in Abgrenzung zu den bisher eingeführten Partizipationsmodellen, explizit für die Soziale Arbeit entworfen. Auf der einen Seite befinden sich Partizipationsprozesse, welche von Professionellen und deren Institutionen verantwortet werden, auf der anderen Seite sind Partizipationsprozesse welche von Bürger*innen oder Adressatinnen initiiert und getragen werden (vgl. Rieger/Strassburger 2014: 21).



*Abbildung 4: Strassburger/Rieger Partizipationspyramide (eigene Darstellung)
(In Anlehnung an: Rieger/Strassburger 2014: 12–28)*

Rieger und Strassburger unterteilen die Partizipationspyramide in drei Teile, im Bild durch die drei Farben gekennzeichnet. Rot steht dabei für eine Vorstufe der Partizipation, eine Einflussmöglichkeit für den oder die Adressat*in fehlt. Orange steht für echte Partizipation da die Adressat*innen zu einem Grad Mitentscheidungsmöglichkeiten gewährt werden. Gelb steht für zivilgesellschaftliche Eigenaktivität und eine Form von gesellschaftlicher Partizipation, jedoch ohne Einfluss von Institutionen oder Professionellen der Sozialen Arbeit (vgl. ebd. 2014: 17–20).

Aufgrund der Relevanz und dem beschränkten Umfang dieser Arbeit wird nur auf die Stufen eingegangen, welche Rieger und Strassburger als echte Partizipation beschreiben.

Partizipationsstufen aus professionell-institutioneller Perspektive

Stufe 4 Mitbestimmung zulassen: Professionelle besprechen die Ausgangssituation und Möglichkeiten des Reagierens mit den Adressat*innen, zusammen mit den Professionellen wird eine Entscheidung getroffen.

Stufe 5 Entscheidungskompetenz teilweise abgeben: Bei der 4. Stufe sind die Adressat*innen an den Entscheidungen zwar beteiligt, können aber keine selbständige, also von Professionellen unabhängige Entscheidungen treffen. Auf der fünften Stufe wird ein Teil der Entscheidungskompetenz an die Adressat*innen abgegeben.

Stufe 6 Entscheidungsmacht übertragen: Die Rolle der Professionellen ist eine unterstützende und begleitende. Die Adressat*innen treffen alle Entscheidungen alleine (vgl. ebd. 2014: 26).

Partizipation aus bürgerschaftlicher Perspektive

Stufe 4 An Entscheidungen mitwirken: Bürger*innen treffen Entscheidungen gemeinsam mit Fachkräften, zum Beispiel durch das Geben eines Einverständnisses.

Stufe 5 Freiräume der Selbstverantwortung nutzen: Bürger*innen nehmen ihr Recht wahr, in gewissen Bereichen selbst zu bestimmen oder Entscheidungen abzuwehren.

Stufe 6 Bürgerschaftliche Entscheidungsfreiheit ausüben: Die Bürger*innen nehmen die gegebene volle Entscheidungsmacht wahr.

Bei der direkten Gegenüberstellung der vier Modelle fällt auf, dass nur Arnstein und Rieger/Strassburger eine Vorstufe oder Alibifunktion der Partizipation deklariert haben. Hart zeigt zwar etwas wie Alibipartizipation an, betrachtet dies aber schlicht als keine Partizipation. Wohingegen Hart mit Lüttringhaus übereinstimmt, dass Information schon eine Art der Partizipation ist. Lüttringhaus und Rieger/Strassburger bringen mit ihren zweidimensionalen Modellen einen wichtigen Punkt in die Diskussion um Partizipation mit ein. Es braucht zwei Seiten, damit Partizipation stattfinden kann. Sei dies bei bürgerschaftlicher Partizipation in einer Gemeinschaft oder im Verhältnis von Professionellen und Nutzer*innen dieser Angebote. Bei Harts Modell, welches mit der Perspektive von Partizipation von Kindern und Jugendlichen entworfen wurde fällt auf, dass er als oberste Partizipationsstufe die Kindinitiierte Partizipation, welche zusammen mit Erwachsenen umgesetzt wird, stellt. Damit weist er auf zwei Punkte hin. Kinder und Jugendliche brauchen Unterstützung, um ihr bürgerschaftliches Potential auszuschöpfen und es benötigt Erwachsene, damit Kinder und Jugendliche ihre Ideen auch umsetzen können. Er fordert damit auch die Erwachsenen auf, sich mit den Wünschen und dem Potential von Kindern und Jugendlichen auseinander zu setzen.

Eine weitere Unterscheidung zwischen den Modellen wird auf den ersten Blick nicht fassbar, ist aber entscheidend. Während bei Arnsteins Modell die oberste Stufe auch die

Sherry R. Arnstein (1969) Ladder of Citizen Participation	Roger A. Hart (1992) The Ladder of Participation	Lüttringhaus (2000) Stufenmodell der Partizipation		Rieger/Strassburger (2014) Partizipationspyramide	
		Staatssystem: Teilhabe	BürgerInnen: Teilnahme	Professionell-institutionelle Perspektive	Bürgerschaftliche Perspektive
Keine Partizipation					
1. Manipulation	1. Manipulation 3. Alibipartizipation	Manipulation	Desinteresse		
2. Therapie	2. Dekoration				
	3. Alibipartizipation				
Alibipartizipation/Partizipation "light"					
3. Informieren				1. Informieren	1. Sich informieren
4. Rücksprache				2. Meinung erfragen	2. Im Vorfeld Stellung nehmen
5. Beschwichtigung				3. Lebensweltexpertise einholen	3. Verfahrenstechnisch vorgesehene Beiträge einbringen
Partizipation					
	4. Zugewiesen aber informiert	1. information	1. Beobachtung/Information		
	5. Rücksprache und Information	2. Austausch, Erörterung	2. Mitwirkung	4. Mitbestimmung zulassen	4. An Entscheidungen mitwirken
6. Partnerschaft	6. Erwachseneninitiiert Entscheidung mit Kindern	3. Partnerschaftliche Kooperation	3. Mitentscheidung	5. Entscheidungskompetenzen teilweise abgeben	5. Freiräume der Selbstverantwortung nutzen
7. Machdelegation	7. Kindinitiiert und dirigiert	4. Delegation Entscheidung	4. Selbstverantwortung	6. Entscheidungsmacht übertragen	6. Bürgerschaftliche Entscheidungsfreiheit ausüben
8. Komplette Machtübernahme	8. Kindinitiiert und Entscheidung mit Erwachsenen		5. Eigenständigkeit		
Über Partizipation hinausgehen					
					7. Zivilgesellschaftliche Eigenaktivität

Tabelle 4: Gegenüberstellung der vier Partizipationsmodelle. (eigene Darstellung) (In Anlehnung an: Arnstein 1969: 217, Hart 1992: 8, Lüttringhaus 2000: 44, Rieger/Strassburger 2014: 12–28)

erstrebenswerteste ist (vgl. ebd. 1969: 217), spielt bei Hart vielmehr die Analyse der vorhandenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen eine Rolle bei der Wahl der anzustrebenden Partizipationsstufe (vgl. ebd. 1992: 11). Rieger und Strassburger plädieren für gar keine Wertigkeit innerhalb ihrer Stufen und treten dafür ein, die Partizipationsstufen den vorhandene Rahmenbedingungen anzupassen (vgl. ebd Rieger und Strassburger 2014: 21). Zudem gibt es im momentanen Diskurs um die Partizipationsmodelle einige Vertreter, welche die Stufenmodelle eher als Prozess sehen, das heisst, dass zuerst eine Stufe der Partizipation erreicht werden soll bevor die nächste Stufe erreicht wird (Block et al. 2008: o. S.).

5.2.2 Kategorien der Partizipation

Partizipation kann unterschiedlich strukturiert und kategorisiert werden.

Grad der Einflussnahme: Wie im Kapitel 5.2.1 dargestellt, kann der Grad der Einflussnahme und der Grad der Teilhabe bestimmt werden. Die Betrachtung mehrerer Stufenmodelle hat eine Kategorisierung von Partizipation als Fehlform, Alibipartizipation oder Partizipation «light», Partizipation und Selbstbestimmung respektive Autonomie gezeigt.

Direkte/ Indirekte Partizipation: Angelehnt an direkte und indirekte Demokratie kann zwischen direkter und indirekter Partizipation unterschieden werden. Bei direkter Partizipation, nimmt der oder die Partizipierende* direkt Einfluss. Bei einer indirekter Partizipation geschieht dies durch eine*n Delgierte*n (vgl. Stange et al. 2012: 31f.).

Reichweite: Eine weitere Differenzierung von Partizipation kann durch seine Reichweite gemacht werden. Für die OKJA können die von Claudia Zinser beschriebenen drei Ebenen aufschlussreich sein. Es sind dies: 1. «*Förderung der Partizipation innerhalb der Einrichtung*, 2. *die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Einmischung in die eigene Lebenswelt* und 3. *die aktive (Mit-)Gestaltung der kommunalen Partizipation.*» (Zinser 2005: 158)

Alltagspartizipation vs. formalisierte Partizipationsgefässe: Alltagspartizipation oder auch informelle Partizipation findet in der Situation direkt, wenn Entscheidungen anstehen, statt (vgl. Bröckling/Schmidt 2012: 48). Die situative Alltagspartizipation zeigt sich meist in einer Grundhaltung des Machträgers in der Bereitschaft zur Teilhabe (vgl. Zinser 2005: 160). Formalisierte Beteiligungsformen sind in Institutionen verankerte Partizipationsgefässe in unterschiedlichster Form (vgl. Bröckling/Schmidt 2012: 48). Zinser präzisiert die formale Partizipation in drei Unterkategorien. «*Repräsentative Beteiligungsformen*» gewählte Interessensvertreter befinden gemeinsam in einer Besprechung über gewisse Punkte. «*Projektorientierte Beteiligungsformen*» sind zeitlich begrenzte zielausgerichtete Partizipationsprozesse, welche sich oft thematisch in der Lebenswelt der Partizipierenden

abspielen. «*Offene Beteiligungsformen*» stehen offen für alle Interessierten und bieten die Möglichkeit einer spontanen Teilnahme (ebd. 2005: 160).

5.2.3 Rechtliche Aspekte

Im Verlauf des 20. Jh. hat sich Partizipation, explizit die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, immer mehr auch als normative Vorgabe in die Gesetze verankert. In der 1989 verabschiedeten UN-Kinderrechtskonvention steht unter Artikel 12 folgendes: «*Das Recht des Kindes, seine Meinung zu allen seine Person betreffenden Fragen oder Verfahren zu äussern und gewiss zu sein, dass diese Meinung auch mitberücksichtigt wird.*» (Schweizerisches Komitee für UNICEF 2007: Art. 12) Auf der Ebene des Bundes findet man in der Bundesverfassung unter Art. 41 Abs. 1g: «*Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden.*» (BV 2013: Art. 41 Abs. 1g) Sturzenhecker betont zum Thema Integration, dass gerade Beteiligungsprozesse und Mitbestimmung in demokratischen Diskussions- und Mitbestimmungsprozesse ein riesiges Integrationspotential bergen (vgl. ebd. 2013: 333).

5.2.4 Empirischer Zugang

In der empirischen Bestandsaufnahme, werde ich spezifisch auf Resultate der empirischen Forschung von Partizipation aus der Sozialen Arbeit eingehen. Barbara Hobi und Marion Pomey stellen der Sozialen Arbeit in der Schweiz in Bezug auf Partizipation ein schlechtes Zeugnis aus. In der Analyse von sechs verschiedenen Studien zu Beteiligung von Adressat*innen der Sozialen Arbeit kommen sie zum Schluss, dass Partizipation im bisher dargelegten Sinne kaum erreicht wird. In Bezug auf die eingeführten Stufenmodelle zeigen sich kaum auf Teilhabe ausgerichtete Prozesse (vgl. Hobi/Pomey 2013: 128–137). «*Statt auf Partizipationsprozesse und der Befähigung zur Gestaltung von Lebensentwürfen werden somit aktuell Entmündigung und eine Verfremdung der Autonomie sichtbar.*» (Hobi/Pomey 2013: 137) Hobi und Pomey analysierten vor allem die offizielle staatliche Sozialhilfe und die Arbeitsintegrationsprogramme. In Bezug auf Kinder und Jugendliche kann die Studie «*Den Kindern eine Stimme gebe: Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*» (Fatke/Niklowitz 2003) erste Aussagen machen. Fatke und Niklowitz zeigten auf, dass Partizipation in den drei Lebensbereichen Familie, Schule und Öffentlichkeit/Gemeinde einen unterschiedlichen Stellenwert haben. Während in der Familie Partizipation auf einem gewissen Niveau vorhanden ist, nimmt sie in der Schule schon einen geringeren Stellenwert

ein und ist in der Öffentlichkeit/Gemeinde kaum mehr Thema (vgl. ebd. 2003: 53). Zudem weisen sie bei der Partizipationsqualität auf einen gewissen Spielwiesencharakter der zugestandenen Teilhabe hin. Bereiche, welche mit einer tatsächlichen Abgabe von Macht- und Entscheidungskompetenz verbunden sind, werden kaum für Partizipation geöffnet (vgl. ebd. 2003: 53–73). In Bezug auf Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt die 2016 erschienene Studie von Christian Peucker, Liane Pluto, Eric van Santen und Mike Seckinger (vgl. ebd. 2016) Aufschluss. Zwar wurde diese gross angelegte Studie in Deutschland durchgeführt, da aber die OKJA von Deutschland und der Deutschweiz ähnliche fachliche Grundlagen haben, können die Resultate sicherlich als ähnlich Übertragbar gelten. Peucker et al. weisen darauf hin, dass Partizipation zum Selbstverständnis und zum Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gehören und es vielfältige Möglichkeiten der Einflussnahme gibt. Diese beschränken sich aber vor allem auf informellen Formen. Formale Formen der Teilhabe gibt es selten (vgl. ebd. 2016: 242). Ausserdem ist auch in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit der Spielwiesencharakter von Partizipationsmöglichkeiten feststellbar (vgl. ebd. 2003: 29). Deshalb weisen Peucker et al. darauf hin, dass auch in der Offene Kinder- und Jugendarbeit Partizipation noch weiter geöffnet werden muss und unbedachte Möglichkeiten noch nicht genutzt werden (vgl. ebd. 2016: 33).

5.3 Fazit

Damit Demokratie nicht zur Leerformel verkommt, muss sie stetig gesellschaftlich reproduziert werden. Hobi und Pomey weisen darauf hin, dass der politische Rahmen der Demokratie alleine nicht ausreicht um undemokratische Tendenzen zu verhindern (vgl. ebd. 2013: 140f.). Wenn Demokratie als Lebensform betrachtet wird und innerhalb der Gesellschaft eine kommunikative Macht entstehen soll, braucht es Partizipation möglichst vieler Menschen. Genauso wie Demokratie zur Leerformel verkommen kann, kann auch Partizipation verschieden gedeutet werden. Damit Partizipation nicht zur Legitimation von administrativer oder ökonomischer Macht wird, braucht es eine Abgrenzung von managerialistischer gegenüber demokratischer Partizipation. Es braucht das Zusammendenken eines Demokratieverständnisses und einer damit zusammenhängenden Partizipation um postdemokratischen Tendenzen oder Demokratiekrise zu begegnen. Partizipationsmodelle können dabei helfen Partizipationsintensität und den Grad der Machtverteilung zu bestimmen. Dabei gilt, dass Beteiligung einen positiven Einfluss auf die Ergebnisqualität von professioneller sozialer Hilfe hat. Sogar eine Verknüpfung von Qualitätsdiskussion und Partizipationsdiskurs in der Sozialen Arbeit ist denkbar (vgl. Hansbauer 2004: 365).

Adressat*innen können Sozialer Arbeit als «soziales Kapital» dabei helfen, Qualität im professionellen Handeln zu steigern. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Adressat*innen Sozialer Arbeit nicht zu reinem Datenmaterial, welches es zu sammeln gilt, verkommen (vgl. Beresford/Croft 2004a: 21). Damit wäre der Anspruch an Partizipation nicht erfüllt. Kinder und Jugendliche, welche die Hauptadressat*innen und Nutzer*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind dürfen nicht als Objekte gesehen werden. Es gibt keine Altersgrenze für Partizipation und demokratische Teilhabe. Kinder- und Jugendliche sind Träger von Rechten. Kinder haben bereits sehr früh einen eigenen Willen und drücken diesen auch aus. Bereits mit drei Jahren können Kinder Wünsche und Bedürfnisse äusseren, welche es zu berücksichtigen gilt (vgl. Maywald 2016: 24ff.). Die auf das Kindsein folgende Jugendphase ist die Phase der Auseinandersetzung zwischen Individualität und Rolle in der der Gesellschaft, ein Prozess der Verbürgerlichung findet statt (vgl. Hurrelmann 2006: 37). Gesetzliche Grundlagen bilden eine Normative Basis für Partizipation. Niemand wird als Demokrat*in geboren, Demokratie muss gelernt werden (vgl. Hansen et al. 2016: 38f.). *«Eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so.»* (Negt 2010: 27) Eine empirische Überprüfung der Partizipation hat ergeben, dass es im Bereich der Partizipation von Jugendlichen und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit noch Potential gibt.

6. Offene Kinder- und Jugendarbeit

In diesem Kapitel werden nach einer Definition und einer kurzen Rezension der wichtigsten historischen Eckpunkte von Offener Kinder- und Jugendarbeit (folgend OKJA) (Kap. 6.1.1) und dem darstellen der Grundcharakteristiken und Grundprinzipien von OKJA (Kap. 6.1.2) die Nutzer*innen der OKJA genauer bestimmt. Danach werden zwei Grunddiskurse der OKJA diskutiert (Kap. 6.3 und 6.4.). In Kap. 6.3 wird es um die Diskussion von OKJA als Emanzipation oder Erziehung gehen und damit verbunden um die Diskussion von OKJA als Hilfe zur Lebensbewältigung oder Demokratiebildung. Am Schluss wird das Konzept die Offene Kinder- und Jugendarbeit als «Gesellschaft im Kleinen» von Sturzenhecker vorgestellt (Kap. 6.5).

6.1 Definition und Grundprinzipien von Offener Kinder- und Jugendarbeit

6.1.1 Definition und historische Einordnung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Deutschschweiz

Neben Familie, Schule, Berufsbildung und Peergroups ist Offene Kinder und Jugendarbeit ein weiterer Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsbereich. Dabei ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit mit der Jugendverbandsarbeit der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen. Im Gegensatz zur Jugendverbandsarbeit, welche durch eine Vereinsstruktur und durch freiwilliges Engagement gekennzeichnet ist, wird die OKJA durch die Gemeinde finanziert und unterliegt der Arbeit Professioneller, sprich ausgebildeter Fachpersonen. Im Kontrast zur Jugendverbandsarbeit, welche eine Mitgliedschaft und ein Vereinsziel mit dahinterliegender Wertorientierung beinhaltet, kennt Offene Kinder- und Jugendarbeit keine Mitgliedschaftspflichten und orientiert sich nicht an einem spezifischen Vereinsinteresse. Dabei ist die OKJA ein Teilbereich der Sozialen Arbeit (vgl. Gerodetti 2012: 6). Der Dachverband Offene Jugendarbeit Schweiz (folgend DOJ) definiert OKJA folgendermassen: *«Die Offene Kinder und Jugendarbeit begleitet und fördert Kinder und Jugendliche auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Dabei setzt sie sich dafür ein, dass Kinder und Jugendliche im Gemeinwesen partnerschaftlich integriert sind, sich wohl fühlen und an den Prozessen unserer Gesellschaft mitwirken.»* (DOJ-Fachgruppe „Identität“ 2007: 3)

Dabei betont der DOJ, den nicht profitorientierten und ökonomisch durch die öffentliche Hand abgesicherten wirtschaftlichen Charakter der Offenen Kinder und Jugendarbeit (vgl. DOJ-Fachgruppe „Identität“ 2007: 3).

Eine weitere Charakteristik der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz ist die Mehrsprachigkeit des Landes. Dabei entwickelte sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit je nach Landessprachenteil unterschiedlich, geprägt durch unterschiedliche Verhältnisse zwischen Gemeinde und Jugend und unterschiedlicher theoretischer Orientierungen.

In der Deutschschweiz begann die Entwicklung der OKJA in den 50er Jahren, als die Halbstarcken, die bürgerliche Lebensweise der Vorgängergeneration herausforderte und Jugendliche sich infolge verlängerte Bildungswege zusammantaten und Räume forderten um neue Ideen und Verhaltensweisen auszuprobieren. Im Verlauf der 60er Jahre kam es dann auch zu der Eröffnung erster offener Jugendhäuser, nicht autonom, aber auch nicht so durchprofessionalisiert wie heute. Bis in die Siebzigerjahre hielt die Eröffnungswelle von Jugendhäusern an. Die Jugendhäuser waren dabei von einer engagierten, oft aus alternativen

Kreisen stammenden politisierten Generation Jugendlicher getragen. Mit der Ausweitung der Jugendhäuser fand auch eine Verberuflichung der Leitung der Jugendhäuser statt. Mitte der 1970er Jahre rückte erstens die Politik in den Jugendhäusern in den Hintergrund, denn bis dahin waren politische Veranstaltungen in Jugendhäusern keine Seltenheit und zweitens fand eine Professionalisierung der Offenen Jugendarbeit statt. In Zürich (1973) und Luzern (1977) wurden erste Ausbildungen auf Hochschulniveau angeboten. Die Jugendunruhen 1980/81 brachten die Forderung nach Autonomen Jugendzentren. Diese wurden erkämpft und für kurze Zeit auch betrieben, hatten aber nicht lange Bestand. Sie regten aber eine erneute Welle von Einrichtungseröffnungen auf dem Land und in kleineren Städten an. Dabei wechselte die Trägerstruktur von Vereinen direkt zur öffentlichen Hand. Politik verschwand auch schnell wieder aus den Jugendhäusern und mit den Ausländer*innen der 1. und 2. Generation, hatte die Offene Jugendarbeit eine neue Nutzer*innengruppierung. Ausserdem sank das Alter der Nutzer*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf die schulische Oberstufe (12-16jährig). Die Offene Jugendarbeit entwickelte sich zunehmend aus den Jugendhäusern heraus. Aufsuchende- mobile Jugendarbeit, Gemeinwesenarbeit und jugendpolitisches Engagement wurden Teil der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Es entstand ein äusserst vielseitiges und differenziertes Arbeitsfeld (vgl. Wettstein 2005: 469ff.).

6.1.2 Grundprinzipien und Charakteristiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Der Dachverband Offene Jugendarbeit Schweiz definiert drei Grundprinzipien der OKJA. «Prinzip der Offenheit», «Prinzip der Freiwilligkeit» und «Prinzip der Partizipation» (DOJ-Fachgruppe „Identität“ 2007: 4).

Prinzip der Offenheit

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist offen für eine sehr breite, meist nur durch Alters- oder Schulstufen begrenzte, Adressat*innengruppe. Die OKJA ist dabei konfessionslos und politisch neutral. Sie ist offen für sämtliche Lebenslagen und reagiert flexibel auf soziokulturelle Veränderungen. Dabei bewahrt sie eine Flexibilität und Vielfalt ihrer Angebote und Arbeitsprinzipien.

Prinzip der Freiwilligkeit

Die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind freiwillig. Meistens findet sie in der Freizeit statt. Durch dieses Prinzip wird die Selbstbestimmung und Autonomiebildung der Nutzer*innen bewahrt. Sturzenhecker betont, dass sich aus den Punkten der Offenheit und der Freiwilligkeit eine weitere Charakteristik Offener Kinder- und Jugendarbeit ergibt, nämlich

das fast komplette Fehlen von Durchsetzungs- respektive Machtmittel auf Seiten der Professionellen (vgl. Sturzenhecker 2005: 341).

Prinzip der Partizipation

Die Arbeitsform der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist an Partizipation ausgerichtet. «... zielt auf *Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung*.» (DOJ-Fachgruppe „Identität“ 2007: 4) Durch die Prinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit muss jede einzelne Institution immer wieder auf ein Neues klären, welche Themen, Inhalte und Ziele erreicht werden sollen. Dies geschieht in Zusammenarbeit mit den beteiligten Nutzer*innen der jeweiligen Angebote Offener Kinder- und Jugendarbeit (vgl. DOJ-Fachgruppe „Identität“ 2007: 4). In Ergänzung zu den drei Grundprinzipien des DOJs klassiert Sturzenhecker zwei weitere Charakteristiken der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

«*Marginalität*» (Sturzenhecker 2005: 341)

Die Jugendarbeit musste sich seit jeher neben Schule und Familie ihren Status als Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsinstanz erarbeiten. Dabei nahm sie eine, was Status und Priorität innerhalb eines Gemeinwesens angeht, geringe Stellung innerhalb dieser Bereiche ein. Die Jugendhilfe, welcher die OKJA zugehörig ist, hat die Lücken zu füllen, welche die beiden anderen Instanzen nicht bewirtschafteten. Die Jugendhilfe ist dabei immer wieder durch Austeritätsprogramme betroffen. Innerhalb der Jugendhilfe kommt der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine marginale Position zu, Tagesstrukturen, Kinderbetreuungsangebote werden von Staat und Gemeinden finanziell und statusmässig besser ausgestattet. Die OKJA bleibt dabei für politische Entscheidungsträger ein Feld, mit welchem man sich nicht so gern beschäftigt oder nur dann, wenn es Probleme gibt. Auch die Nutzer*innen der OKJA gehören zu den marginalisierten Interessensgruppen, welche keine starke Lobby haben. Dabei bietet die Marginalität auch Chancen. Durch die Marginalität können Experimentier- und Freiräume entstehen, welche sich von den stark formal organisierten anderen Institutionen der Jugendhilfe abgrenzen (Sturzenhecker 2005: vgl. 341f.).

«*Diskursivität*» (ebd. 2005: 342)

Durch die genannten Charakteristiken und Prinzipien müssen in jeder OKJA-Organisation die alltäglichen Bedingungen ausgehandelt werden. Die Bedingungen müssen aber auch auf die Adressat*innen angepasst werden. Dadurch werden der Alltag und die darin stattfindenden Prozesse diskursiv zusammen mit den Jugendlichen organisiert und gestaltet. Nutzer*innen und Professionelle der OKJA befinden sich dabei in einem Diskurs auf Augenhöhe und ohne explizite Machtunterschiede (vgl. Sturzenhecker 2005: 342f.).

6.2 Nutzer*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

6.2.1 Jugend

Die Offene Jugendarbeit richtet sich in erster Linie an Jugendliche. Dabei sind zwei Punkte besonders wichtig, wenn man sich mit der Jugendphase beschäftigt. Jugend ist ein Produkt der moderneren Industriegesellschaften. Eine gesellschaftlich eingerichtete Phase zur Bildung und Reproduktion der arbeitseiligen Gesellschaft, einer Gesellschaft, welche fortlaufender Spezialisierung und Differenzierungen unterworfen ist (vgl. Böhnisch 2008: 25f.). Die Jugend ist dabei seit jeher durch einen Generationenkonflikt gekennzeichnet, sie ist Träger des Neuen und kann dabei teilweise abwertend gegenüber dem Alten wirken (vgl. ebd. 2008: 28f.). Welche Themen, Ideen oder Konsumformen dabei gerade aktuell sind, unterliegt dem gesellschaftlichen Wandel. Es ist deshalb wichtig, dass eine Auseinandersetzung mit der Jugend immer auch eine Reflexion der eigenen Jugendzeit mit dem darin liegenden Generationenkonflikt beinhaltet (vgl. Schröder 2013: 111). Die Jugendphase ist schwierig zu definieren, sie beginnt irgendwann mit der Pubertät und ihr Ende lässt sich kaum deklarieren (vgl. ebd. 2013: 111). Deshalb formuliert Schröder drei Zeitphasen für die Jugend. Erstens die Zeit der Pubertät oder frühen Jugendphase, welche frühestens mit 9 Jahren beginnt und spätestens mit 16 Jahren aufhört. Diese Phase ist vor allem geprägt durch die körperlichen Veränderungen. Die Zweite Phase beginnt frühestens mit 14 Jahren und endet mit ca. 19 Jahren. In der zweiten Phase steht das Aufbauen von sozialen Beziehungen ausserhalb des Elternhauses im Zentrum und die ökonomische Selbstständigkeit wird vorbereitet oder ist teilweise bereits erworben. In der dritten Phase, zwischen frühestens 18 Jahren und spätestens 30 Jahren entscheidet sich, wie sich der Mensch in der Gesellschaft einbringen kann und wie er inkludiert wird oder ob er von Marginalisierung und Ausgrenzung bedroht ist (vgl. Schröder 2013: 113). Schröder spricht, im Unterschied zur Entwicklungspsychologie, welche von Entwicklungsaufgaben spricht, von Bewältigungsfeldern, welche die Jugendphase prägen (vgl. Schröder 2013: 113). Dabei sieht Schröder die Bewältigung der vier Felder: «*Familie, Liebe, Arbeit und Selbst*» (ebd. 2013: 113) als unumgänglich an.

In der heutigen Zeit stehen im Bewältigungsfeld Familie die Ablösung von den Eltern und eine Hinwendung zu Peers im Vordergrund. Dabei kann es zwischen den Eltern und den Jugendlichen zu Ablösungskonflikten kommen. Das Bewältigungsfeld Liebe widmet sich der Herausforderung, seine Sexualität zu entdecken und Liebe ausserhalb der Familie zu finden. Im dritten Bewältigungsfeld der Arbeit geht es einerseits darum, seine berufliche Reproduktion zu finden, sowie ökonomische Unabhängigkeit vorzubereiten und zu erreichen.

Der oder die Jugendliche wird gezwungen, seine «Arbeitsfähigkeit» (ebd. 2013: 115) zu entwickeln. Das letzte Bewältigungsfeld, «Selbst», dient dazu seine bisherigen Erfahrungen und Persönlichkeitsteile «*im Selbst zu integrieren*» (ebd. 2013: 113). Es geht darum, die Verwirrung und Widersprüchlichkeiten der Adoleszenz in Balance zu bringen und seine Selbstwahrnehmung und Selbstzufriedenheit aufzubauen. Eine gelungene Persönlichkeitswerdung steht bei diesem Bewältigungsfeld im Zentrum (vgl. Schröder 2013: 113ff.). Schwerthelm und Sturzenhecker definieren noch ein weiteres Bewältigungsfeld, nämlich Demokrat*in zu werden. Dabei sehen sie es als Teil der Jugendphase an, ein Verhältnis zu Bürgerschaft und damit zu Demokratie und Politik aufzubauen (vgl. Schwerthelm und Sturzenhecker 2015a: 65).

6.2.2 Nutzer*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Wolfgang C. Müller, welcher zusammen mit Helmut Kentler, Klaus Mollenhauer und Hermann Giesecke 1964 als einer der ersten Erziehungswissenschaftler einen Versuch startete eine Theorie der Jugendarbeit zu entwerfen, benennt die Nutzer*innen von OKJA als zentraler Ausgangspunkt von Jugendarbeit (vgl. Müller 1972: 18f.). «*Deshalb meine ich, es könne nur einen Gegenstand geben, der es wert wäre, im Zentrum moderner Jugendarbeit zu stehen: die an dieser Jugendarbeit teilnehmenden jungen Leute selbst.*» (ebd. 1972: 19) Leider fehlen auf gesamtschweizerischer Ebene Daten über die Nutzer*innen Offener Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Gerodetti/Gutmann 2013: 290). Es gibt aber Resultate auf lokaler und kantonaler Ebene, welche eine erste Schlussfolgerung zulassen. Der Grossteil der Nutzer*innengruppe ist zwischen 12- und 17 Jahre alt. Dabei ist ein deutlich höherer Anteil der Nutzer*innen männlich. Ein höherer Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist dabei festzustellen (vgl. Gerodetti/Schnurr 2013: 834). Eine bessere empirische Bestimmung zu Nutzer*innen der OKJA gibt es in Deutschland. Auch diese Untersuchungen zeigen eine ähnliche Altersstruktur und eine Überpräsenz von männlichen Jugendlichen. Eine neue Untersuchung von Christian Peucker, Liane Pluto, Eric van Santen und Mike Seckinger hat gezeigt, dass Migrationshintergrund als Bestimmungsmerkmal zumindest in Frage gestellt werden muss. Eine wichtige Erkenntnis zeichnet sich jedoch beim Bildungsniveau ab. Nutzer*innen der OKJA sind dabei sehr oft bildungsferne Jugendliche (vgl. Peucker et al. 2016: 153). Dabei unterliegen gerade bildungsferne Jugendliche einem doppelten Entwicklungsrisiko. Die in der Schule erworbenen Qualifikation und der damit verbundene Abschluss bilden die Grundlage für das Bewältigungsfeld Arbeit. Eine ökonomische Unabhängigkeit ist somit gefährdet. Doppelt ist das Risiko aufgrund des Bewältigungsfeldes des Selbst. Schlechte Noten, die Qualifikation als Verlierer oder als gesellschaftlich

nichtgenügend dargestellt zu werden gefährdet die Bildung eines positiven Selbstbildes (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015a: 62f.).

6.3 Emanzipation vs. Erziehung

Offene Kinder- und Jugendarbeit hat, wie die meisten Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, einen sozialintegrativen Charakter. Laut Böhnisch soll OKJA «...*soziale Integration in der Sozialisationsdimension des tendenziell selbstbestimmten Hineinwachsens der Jugend in die demokratische Gesellschaft mitgestalten.*» (Böhnisch 2013: 5) Mit der Verschiebung von einer wohlfahrtstaatlichen zu einer aktivierungstaatlichen Idee des Sozialstaates in den 90er Jahren und einem einhergehenden Abbau des Sozialstaates mit gleichzeitigem Aufbau von Kontroll- und Verwaltungsinstanzen wird eine alte Diskussion im Diskurs um Offene Kinder- und Jugendarbeit wieder aufgenommen: Emanzipation oder Erziehung? (vgl. Böhnisch 2013: 7; Scherr/Sturzenhecker 2014: 370ff.; Sturzenhecker 2003b: 9f.). Erziehung ist dabei «...*die Vermittlung der Mündigkeit an Unmündige.*» (Menck 2015: 48) Es werden dabei einem Subjekt Kompetenzen abgesprochen, welche ein Kompetenzbesitzender übermittelt. Die Machtstrukturen sind dabei ziemlich klar, hier der «mündige» Erwachsene, da der «unmündige» Jugendliche. Emanzipation ist im Gegensatz dazu «*Forderung nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, die Maxime einer Entlassung aus der Abhängigkeit um die der "bürgerlichen" Begrifflichkeit einer "egalitären Ebene" erweiterte* [Anm. des Autors: erweitert von der blossen Freilassung des Sklaven nach altem römischem Rech]» (Wilk 1999: 23). Die Machtstruktur verändert sich, wenn wir von Emanzipation reden, eine zugesprochene Unmündigkeit ist nicht mehr vorhanden.

Einer der ersten Autoren welcher OKJA im Erziehungssystem einordnete war Helmut Kentler, welcher Offene Jugendarbeit als «*Aufklärung*» (Kentler 1972: 37) verstand. Dabei erwähnt er das Spannungsverhältnis zwischen Emanzipation und Erziehung: «*In der Jugendarbeit werden beide, nicht nur die Gesellschaft, sondern auch Erziehung und Bildung, zum Problem*» (ebd. 1972: 45). Ihren emanzipatorischen Charakter zeigt die OKJA alleine durch seine in Kap. 4.1.2 dargestellten Grundprinzipien und Charakteristiken. OKJA beruht auf Freiwilligkeit, steht allen offen und muss deshalb bei den Bedürfnissen der Jugendlichen ansetzen will sie attraktiv sein. Dabei steht, wie bereits durch Böhnisch erwähnt, die Selbstbestimmung im Vordergrund. Den Jugendlichen wird also Mündigkeit zugesprochen. Mit dem Prinzip der Partizipation wird eine Forderung nach Gleichheit und Bürgerlichkeit formuliert. OKJA soll aber auch den Jugendlichen gesellschaftliche Normen und Werte vermitteln und zur Not diese auch in ihren Bereichen durchsetzen, ganz im Sinne des

Erziehungsbegriffes. Die OKJA nimmt also eine Doppelfunktion ein (vgl. Sturzenhecker 2003a: 382). Die OKJA muss jedoch aufpassen, dass sie sich nicht zu stark den Erziehungs- und Normierungstendenzen anschliesst. Eine Tendenz, welche durchaus zu beobachten ist, schliesst sich die OKJA doch, durch vermehrte Kooperation, an andere Erziehungs- und Kontrollinstanzen an (Sturzenhecker 2003b: 9f.). Eine gefährliche Entwicklung, denn: *«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.»* (Sturzenhecker 2003b: 10)

6.4 Demokratiebildung oder Hilfe zur Lebensbewältigung

Eine der am häufigsten angetroffenen theoretischen Grundlagen der OKJA ist die von Lothar Böhnisch eingeführte Unterstützung zur Lebensbewältigung und der aus der Theorie der Lebensbewältigung abgeleiteten sozialräumlichen Jugendarbeit (vgl. Deinet/Krisch 2013: 311). *«Die sozialräumliche Orientierung der Offenen Jugendarbeit heißt eben, Kinder und Jugendliche gleichermaßen bei der Erweiterung ihrer Erlebnis- und Erfahrungsräume über die Einrichtung hinaus zu unterstützen und damit die sozialräumlichen Zusammenhänge ihres Aufwachsens als zentrale Ressource ihrer Lebensbewältigung [Hervorhebung durch Verf.] anzuerkennen.»* (Krisch o. J.) Auch der DOJ gibt die sozialräumliche Orientierung als eines der Arbeitsprinzipien an (vgl. DOJ-Fachgruppe „Identität“ 2007: 5). Der Ansatz der Lebensbewältigung geht aus den von Böhnisch deklarierten Bewältigungsproblemen hervor, welche in modernen Gesellschaften vorkommen. Diese Bewältigungsprobleme verschärfen sich, wenn noch Armut oder Migration dazukommen. Zur Rolle der Sozialarbeitenden gehört, die Jugendlichen bei der Bewältigung dieser Probleme zu unterstützen. Für die OKJA bedeutet dies, die Gestaltung von Erfahrungsräume und eine sozialräumliche Orientierung ausserhalb des Jugendhauses. Die Jugendarbeit wird zur Hausaufgaben- und Bewerbungshilfe, Krisenbewältigungs-, Streitschlichtungs- und Mediationsstelle. Im Alltag der Organisation werden Regeln, Werte und gesellschaftliche Normen vermittelt. Die OKJA arbeitet also an den Problemen welche die Jugendlichen haben oder machen (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015a: 32f.). Schwerthelm und Sturzenhecker stellen, im Gegensatz zur Orientierung an Lebensbewältigung, eine Orientierung an Demokratiebildung in den Vordergrund. Das bedeutet, es geht nicht darum, die Probleme der Jugendlichen zu ignorieren und deren Bearbeitung komplett abzulehnen, sondern eine Prioritätenverschiebung. Denn, wer sich nur noch um die Probleme der Individuen kümmert, gerät in die Handlungslogik anderer Träger wie Jugendsozialarbeit, Schulsozialarbeit,

Jugendberatungsstellen, Polizei und verschiebt seine Perspektiven in Richtung Erziehung (siehe Kap. 4.3) (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015a: 33–36). OKJA, welche sich an der Demokratiebildung orientiert, stellt sich nur den Problemen, welche die Jugendlichen selbst einbringen. Zudem kann Demokratiebildung nicht durch theoretische Abhandlungen in der Schule oder der Politik passieren, sondern muss eine reale Erfahrung des Mitbestimmens und der Mitverantwortung werden (vgl. Sturzenhecker 2013: 326). *«Damit wird Kinder- und Jugendarbeit (und so werden auch die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit) als ein Ort realer demokratischer Erfahrungen konzipiert, an dem die Beteiligten über ihre Themen und Inhalte gemeinschaftlich entscheiden und deren Realisierung sie gemeinsam verantworten.»* (Sturzenhecker 2013: 326) OKJA ermöglicht dadurch Kindern und Jugendlichen sich Demokratie aktiv anzueignen.

6.5 Offene Kinder- und Jugendarbeit als «Gesellschaft im Kleinen»

In Anlehnung an Kapitel 4.4 stellt sich nun die Frage, wie eine Aneignung von Demokratie und Gesellschaft in einem solch kleinen Raum wie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geschehen kann. Schwerthelm und Sturzenhecker betonen, dass OKJA immer Teil von Gesellschaft ist. Sie befindet sich nicht ausserhalb der Gesellschaft, weil zentrale Normen, Prägungen und Werte in die OKJA hineingetragen werden. Somit ist jedes Handeln von Nutzer*innen der OKJA auch gesellschaftliches Handeln dabei wird OKJA zu einer *«Gesellschaft im Kleinen»* (ebd. 2015a: 84). Gesellschaft kann also unter anderem in der OKJA angeeignet werden. Schwerthelm und Sturzenhecker lehnen sich dabei an die Ideen von John Dewey (siehe Kap. 4.3) und Michael Winkler an (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015a: 84f., 87-90). Michael Winkler entwickelte für den Heimkontext die Idee des pädagogischen Ortes. Der pädagogische Ort muss dem Kind die Möglichkeit bieten, *«sich ein eigenes Universum zu schaffen, das dem unsrigen fremd sein mag, in dem es sich aber ertragen kann.»* (Winkler 1988: 279) Es geht also darum, dass Nutzer*innen die Rahmenbedingungen, in welchen OKJA stattfindet, mitbestimmen, mitproduzieren und mitverantworten. Dabei werden die Nutzer*innen von passiven Konsumenten zu aktiven Produzent*innen von OKJA, zusammen mit den Professionellen und Mitarbeitenden der jeweiligen Institution (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015a: 84–90). Damit entsteht ein Bild der OKJA, als hochkomplexe Instanz, welche keinem festen Normalitätsentwurf folgen kann. Es entsteht eine Idee von OKJA, welche keine starren Abläufe kennt und klaren Befehls- und Organisationstrukturen folgt. Vielmehr entsteht ein Konzept von OKJA als Einrichtung, welche einer diskursiven Logik folgt (vgl. Sturzenhecker 2007: 230f.).

Sturzenhecker nennt dies 2007 auch «...*Jugendarbeit als organisierte Anarchie...*» (ebd. 2007: 234). Dieser diskursive Charakter einer Institution, welche grundsätzlich eine staatliche ist, entspricht damit auch der Idee von Habermas, der deliberativen Demokratie (siehe Kap. 4.4).

7. Nutzer*innenbeteiligung und Nutzer*innenbewegung

In diesem Kapitel wird in einem ersten Schritt die verschiedenen Nutzer*innennbewegungen eingegangen (Kap. 7.1) um dann auf die Nutzer*innenbeteiligung in der Offenen Kinder und Jugendarbeit einzugehen (Kap. 7.2).

7.1 Nutzer*innenbewegung

Mit Nutzer*innenbewegungen in der Sozialen Arbeit ist, analog zu Peter Beresford und Suzy Croft, eine Gruppe von Adressat*innen oder Klient*innen der Sozialen Arbeit, welche sich als passive-empfangende Objekte von Sozialer Arbeit verstehen, gemeint. Wenn diese Gruppe dann eine Beteiligung, eine aktivere Rolle im sozialarbeiterischen Prozess fordert und dabei die Nutzer*innenperspektive darstellt und in Aktion tritt, entspricht dies einer Nutzer*innenbewegung (Beresford/Croft 2004a: 24). In den späten 70er und früheren 80er Jahren etablierten sich in England in den Themenfelder der Psychiatrie, im Behindertenbereich, und sonstigen Sozial- und Gesundheitsbereichen immer mehr dieser Bewegungen (vgl. Beresford/Croft 2004a: 32). Auch in Deutschland gewannen zum gleichen Zeitpunkt sogenannte Selbsthilfegruppen immer mehr an Bedeutung. Sie traten an, um einen anderen Umgang mit Kranken, Armen und sonstige Adressat*innen des Gesundheits- und Sozialbereich zu propagieren (vgl. Wohlfahrt 2009: 182). Der Sozialen Arbeit gegenüber hatten beide Bewegungen einer eher kritische Sichtweise. Sie wurde als technokratisch, als verdeckte Kontrolle und als zu weit weg von den Problemen der Leute gesehen (vgl. Beresford/Croft 2004b: 55; Wohlfahrt 2009: 182). Auch in der Schweiz gibt es Organisationen, welche sich diese Kategorie der Nutzer*innenbewegung zuordnen lassen. Das Planet 13 zum Beispiel entstand 2003 aus einer Armutskonferenz und eine daraus resultierenden Gruppe von Armutsbetroffenen (vgl. Heinzmann/Projektgruppe Planet 13 2008: 5f.). Ähnliche Gruppierungen gibt es in Zürich. Diese Gruppierung beeinflussen Soziale Arbeit in verschiedenster Weise. Sie üben Kritik an traditioneller Sozialer Arbeit und dies aus einer progressiven und befreienden Position heraus. Sie zeigen eine Art direkte Hilfe von Nutzer*innen für Nutzer*innen auf und fordern damit ein aktivierendes Verständnis von organisierter Hilfe heraus. Sie brachten Ideen für eine bessere Beteiligung von Nutzer*innen

in der Sozialen Arbeit mit ein (vgl. Beresford/Croft 2004b: 62). Soziale Arbeit tut sich lange schwer, solche Bewegungen ernst zu nehmen und ihre Anregungen und Forderungen aufzunehmen. Offene Jugendarbeit, welche sich einer emanzipatorischen auf Demokratiebildung berufenden Praxis verschreibt, tut gut darin Nutzer*innebewegungen ernst zu nehmen und eine möglichst hohe Nutzer*innenbeteiligung zu ermöglichen. Beresford und Croft sagen dazu passend: *«In our view the lesson of recent decades ist that without the control of service users, workers and other local peopel, social work will be an controlling rather than liberating activity.»* (Beresford/Croft 2004b: 65f.)

7.2 Beteiligung von Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Partizipation und Aushandlungsprozesse gehören, wie in Kapitel 6.1.2 beschrieben, zu den Strukturmerkmalen Offener Kinder- und Jugendarbeit. Es ist deshalb kaum möglich OKJA ohne irgendeiner Art von Nutzer*innenbeteiligung zu machen. Dabei gibt es zwei Punkte, welche bei der Untersuchung des Grades der Beteiligung eine Rolle spielen. Erstens ist es wichtig, wiederzugeben wie und wo Jugendliche in der OKJA momentan partizipieren. Zweitens gilt es zu klären, ob Jugendliche überhaupt Interesse an Beteiligung und Mitbestimmung haben.

7.2.1 Welche Bereiche der Offene Kinder- und Jugendarbeit sind für Beteiligung geöffnet

Es gibt verschieden Möglichkeiten der Mitsprache und Beteiligung in der Offene Kinder- und Jugendarbeit. Diese werden unterschiedlich zur Verfügung gestellt. Christian Peucker, Liane Pluto, Eric van Santen, Mike Seckinger haben dies in einer empirischen Studie genauer untersucht.

	Ost	West	Kein Personal vorhanden	Personal vorhanden	Insgesamt
Gespräche mit Hauptamtlichen**	96%	97%	84%	98%	96%
Ideenwände/Gästebuch/Homepage**	39%	44%	21%	44%	42%
Fragebogen/Umfrage**	40%	38%	13%	41%	39%
Vollversammlungen*	24%	41%	33%	36%	35%
Mecker- oder Kummerkasten*/**	29%	22%	8%	26%	24%
Gewählte Vertretung**	26%	22%	43%	21%	23%
Zukunftswerkstatt o. ä.**	11%	13%	3%	13%	12%
Gesprächsrunden	5%	4%	6%	4%	4%
Sonstige Form**	2%	3%	6%	2%	3%

* Ost-West-Unterschiede signifikant (p < 0,05)
 ** Unterschied nach „Personal vorhanden“ und „kein Personal vorhanden“ signifikant (p < 0,05)
 Quelle: DJI-Jugendzentrumserhebung 2011, n = 1.086

Abbildung 5: Prozent der Einrichtungen mit jeweiliger Beteiligungsmöglichkeiten (Peucker et al. 2016: 232)

(vgl. Kap. 5.2.2) in fast allen Institutionen vorhanden sind. Formale Partizipationsformen sind

Es erstaunt nicht, dass Gespräche mit den Professionellen in nahezu allen Institutionen möglich sind. Dahinter steckt auch die Grundhaltung der Professionellen der OKJA, die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder- und Jugendlichen aufzunehmen. Es fällt bei der Betrachtung der Tabelle auf, dass informelle oder Alltagspartizipation

aber dünn gesät, was sowohl repräsentative, als auch offene Beteiligungsformen angeht. Peucker et al. betonen die Wichtigkeit, dass Professionelle der OKJA den Nutzer*innen verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen und sich aktiv um Beteiligung zu bemühen. Institutionen, welche sich der Demokratiebildung und Demokratieförderung verschrieben haben, bieten auch ein Mehr und eine grössere Vielfalt an Beteiligungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten an (Peucker et al. 2016: 234f.). Die Art der Mitbestimmungsmöglichkeiten sagt noch nichts über die Themen oder Bereiche aus, in welchen Nutzer*innen der OKJA mitbestimmen können. Auch hier hilft die Studie von Peucker et al..

	Immer	Manchmal	Nie	Trifft nicht zu	n
Programm	46%	52%	1%	2%	1 087
Raumgestaltung	35%	62%	1%	2%	1 091
Anschaffungen	13%	83%	2%	2%	1 086
Öffnungszeiten	8%	69%	14%	9%	1 073
Getränkpreise	6%	41%	27%	25%	1 048
Hausverbote	5%	38%	38%	19%	1 048
Einstellung neuer MitarbeiterInnen	2%	13%	53%	31%	1 043

Abbildung 6: Bereiche welche für Mitbestimmung offen sind nach Häufigkeit (Peucker et al. 2016: 236)

Nur 2% der Einrichtungen sagen, dass Beteiligung in keinem Bereich möglich ist. Zudem weisen Peucker et al. darauf hin, dass bestimmte

Rahmenbedingungen (finanzielle, räumliche Begrenzungen) es nicht

erlauben, Beteiligung und Mitbestimmung zu zulassen. Es wäre deshalb eine Farce, Möglichkeiten zu offerieren, wo diese aus verschiedenen Gründen nicht möglich wären (vgl. ebd. 2016: 236f.). Es erstaunt trotzdem, dass vor allem bei Hausverboten und Einstellungen neuer Mitarbeiter*innen die Jugendlichen fast nie mitbestimmen können. Zusammengedacht mit den Erkenntnissen zu dem Spielwiesencharakter von Jugendpartizipation in Kapitel 5.2.4, kann eine Erklärung darin liegen, dass Professionelle dabei Macht abgeben müssen und den Jugendlichen eine Beteiligung an solch «wichtigen» Themen nicht zugetraut wird. Peucker et al. weisen darauf hin, dass die Eröffnung von neuen Beteiligungsmöglichkeiten und Beteiligungsbereichen immer auch eine Auflösung von alten, festgefahrenen Prozessen und Arbeitsabläufen ist (vgl. ebd. 2016: 238f.).

7.2.2 Interesse an Beteiligung und Mitbestimmung von Seiten der Nutzer*innen

In der Diskussion um Beteiligungsmöglichkeiten und Partizipationsstufen wurden die Nutzer*innen etwas vernachlässigt. In letzter Zeit rücken diese wieder vermehrt in den Fokus. Anlass dazu bot die Erkenntnis, dass geschaffene Beteiligungsmöglichkeiten nicht automatisch zum Erreichen von mehr Partizipation und dem Erreichen von mehr Jugendlichen, führt (vgl. Stange et. al 2012: 69). Für Jugendliche erscheint Politik und politisches Handeln als etwas Abstraktes, Abgehobenes, was jenseits ihrer Lebenswelt

passiert. Die Jugendlichen sehen sich dabei selbst als passive Empfänger von etwas, was in der Ferne stattfindet und auf das sie keinen Einfluss haben. Das betrifft auch politische Inhalte, jedenfalls im engeren Sinne: Parteien, Parlamentsablauf, Wahlen (vgl. Borgstedt/Calmbach 2015: 132–138). Ähnliche Resultate lieferte die Internationale Studie der ICCS von 2009, ein Ländervergleich zu Wissen und Bezug zu politischer Partizipation von 14 bis 15-jährigen. Die Schweizer Jugendlichen schneiden dabei bei der Absicht später an politischen Wahlen teilzunehmen und bei dem Prozentsatz von Jugendlichen welche später selbst politisch partizipieren wollen, im unteren Drittel ab (vgl. Ainley et al. 2010: 145, 147). Eine weitere wichtige Erkenntnis für die OKJA erbringt eine Studie welche das Bundesamt für Sozialversicherung durchführen liess. Dabei wurden 1986 17-jährige in der Schweiz wohnhafte Bürger*innen befragt. Die Studie weist einen grossen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Politikinteresse auf (vgl. Beyeler et al. 2015: 67). Diese Tatsache ist relevant für die OKJA, denn Nutzer*innen der OKJA sind oft bildungsferne Jugendliche (vgl. Kap. 6.2.2). Auf den ersten Blick scheint also ein geringes Potenzial für ein Partizipationsinteresse von Seiten der Nutzer*innen der OKJA vorhanden zu sein. Dieser Schein täuscht, zumindest teilweise. Politik ist für Jugendliche etwas, auf was sie keinen Einfluss haben oder weitentfernt von der eigenen Lebenswelt stattfindet. «Ich kann ja doch nichts ändern! Ich bin noch zu jung für Politik! Später vielleicht...» sind Sprüche, welche jede*r schon mal gehört hat, wenn er oder sie mit Jugendlichen arbeitet. Im Umkehrschluss ist dann, jeder Bereich, welcher die Jugendlichen direkt betrifft und sie beeinflussen können losgekoppelt von Politik. Als Konsequenz sehen die Jugendlichen ihr Handeln auch nicht als politisches Handeln an (vgl. Borgstedt/Calmbach 2015: 136f.).

Bei Befragungen von «bildungsfernen» Jugendlichen, welche diesen Aspekt miteinbeziehen, zeigt sich dann auch ein Bild von jungen Menschen, welche durchaus Interesse an der Gestaltung ihrer Lebensräume haben. Es sind Jugendliche, welche Möglichkeiten und Sprachrohre suchen, um ihre Interessen, Probleme und Sehnsüchte formulieren zu können und dabei sehr wohl bereit sind, sich für andere einzusetzen und dies auch im unmittelbaren Umfeld tun (vgl. Borgstedt/Calmbach 2015: 147). *«Die politische Agenda «bildungsferner» Jugendlicher bleibt somit zwingend verdeckt, sucht man nach ihr mit einer Brille, der ein eng gestecktes Politikverständnis zugrunde liegt. Nähert man sich dieser Zielgruppe aber mit einem «entgrenzten» Politikbegriff, wird deutlich, dass diese Jugendliche keineswegs so politikdistanziert sind wie gemeinhin angenommen.»* (ebd. 2015: 147) Eine weitere Studie konnte einen Zusammenhang zwischen einer Beteiligung von Jugendlichen an Gesprächen über politische und soziale Themen und Interesse an diesen Themen belegen. Umso mehr sich

Jugendliche also an Diskussionen beteiligen können umso mehr interessieren sie sich auch dafür (vgl. Biedermann et al. 2010: 68).

7.3 Jugendhausverfassung als Grundlage von Nutzer*innenbeteiligung

Um Nutzer*innenbeteiligung in der Offenen Jugendarbeit zu verankern, braucht es einen Überbau, in welchem die Bereiche, Themen und Prozesse der Partizipation festgeschrieben sind. Es sollte deklariert und für alle klar sein, in welchem Bereich, wer und mit welchen Rechten partizipieren kann. Dieser Überbau, wie es in demokratischen Strukturen üblich ist, kann eine Art Verfassung darstellen. Rainard Knauer und Benedikt Sturzenhecker haben Verfassungen für Kindertageseinrichtungen beurteilt, aus deren Analyse können Ideen für eine Jugendhausverfassung abgeleitet werden. Auch in der OKJA fordern Jugendliche selten aktiv Mitbestimmungsrechte ein. Deshalb bleibt es an Fachkräften zu klären, welche Beteiligungsrechte den Jugendlichen zugestanden werden sollen. Dabei soll zuallererst geklärt werden, welche Entscheidungen die Jugendlichen selber treffen sollen, in welchen Bereichen die Jugendlichen mitbestimmen dürfen und welche Entscheidungen den Fachkräfte vorbehalten bleiben (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013: 253). Im Gegensatz zur Kindertageseinrichtung müssen diese Entscheidungen nicht alleine unter Fachkräften geklärt werden, Jugendliche können in diesen Prozess durchaus miteinbezogen werden. Die Einführung von Verfassungen in der OKJA kann analog zur Kindertageseinrichtung auf mehreren Ebenen positive Effekte haben.

Wirkung bei den Nutzer*innen: Die Nutzer*innen lernen demokratische Verfahren kennen und können dieses auch anwenden. Die Nutzer*innen mischen sich dabei in den Alltag in der OKJA ein und werden dabei zu Mitgestaltern des Alltags und der «Gesellschaft im Kleinen».

Wirkung bei den Fachkräften: Die Auseinandersetzung mit demokratischer Beteiligung zwingt die Fachkräfte dazu ihre Handlungen intensiver zu reflektieren. Die Beziehung zu den Nutzer*innen wird enger und verändert sich. Mitbestimmungsmöglichkeiten werden nicht mehr aus einer Laune der Fachkräfte heraus gewährt, sondern sind formell festgelegt. Dabei kann bei Fachkräften auch ein gewisser Druck wegfallen in jeder Situation pädagogisch richtige und wertvolle Entscheidungen zu treffen, was aber nicht als ein Verneinen von Verantwortung gesehen werden soll (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013: 258–263).

Im Sinne der von Habermas postulierten deliberativen Demokratie sollte eine solche Institutionalisierung von Demokratie in einer Verfassungsform in einem diskursiven Prozess zwischen Nutzer*innen und Fachkräfte geschehen. Dabei ist neben einer, alleinigen

Darstellung von Form, Themen und Grad der Partizipation, auch eine Festschreibung von Grundrechten und Grundpflichten zu machen (vgl. Kap. 4.4.)

8. Empfehlungen für die Praxis in der OKJA

Im letzten Kapitel geht es darum, aufgrund der vorher geschaffenen Grundlagen anhand der Themen Arbeitsweisen und Methoden (Kap. 8.1), Kommunikation (Kap. 8.2), Fachkräfte (Kap. 8.3) Empfehlungen für die Nutzer*innenbeteiligung in der OKJA abzugeben. Dabei beansprucht die Arbeit keine Vollständigkeit, sondern dient als Anstoss für weitere Überlegungen. Im Kapitel 8.4 wird ferner auf Grenzen und Stolpersteine von Nutzer*innenbeteiligung auf Stufe der Organisation in der OKJA hingewiesen.

8.1 Arbeitsweisen, Methoden

Klärung des Demokratieverständnisses

Wenn eine Jugendarbeitseinrichtung sich der Demokratiebildung als eine Handlungsmaxime verschreibt und Nutzer*innenbeteiligung auf Stufe der Organisation ermöglichen will muss sie zuerst klären, welches Demokratieverständnis der Organisation zu Grunde liegt. Diese Arbeit plädiert für ein partizipatives Demokratieverständnis auf der Grundlage der deliberativen Demokratie und der Demokratie als Lebensform (vgl. Kap. 4.5). Durch Demokratie als Handlungsmaxime im Alltag der OKJA und im Umgang mit Jugendlichen kann OKJA einen essentiellen Part in der Demokratiebildung junger Menschen spielen.

Möglichkeiten und Experimentierräume

Um in der OKJA Selbstbildung und Selbstintegration zu ermöglichen (vgl. Kap 6.2.1) brauchen Jugendliche Möglichkeits- und Experimentierräume (vgl. Kap. 6.5.). Es liegt an der OJA solche Räume zur Verfügung zu stellen. Dabei können zum Beispiel Cliquenräume, genderspezifische Bereiche oder eine offene Fehlerkultur, welche sich einem diskursiven Verständnis von Problembewältigung verpflichtet, solche Möglichkeits- und Experimentierräume innerhalb einer Einrichtung der OKJA eröffnen.

Mitentscheiden/Mithandeln als Demokratiebildung

In Anlehnung an die Zweidimensionalität der in Kapitel 5.2.1 vorgestellten Partizipationsmodellen scheint es für eine sich der Demokratiebildung verpflichtete Jugendarbeit auch im Handeln zwei Ebenen zu geben. Einerseits muss, wie in Kapitel 6.4 eingeführt, Demokratie eine reale Erfahrung werden. Das heisst, wer mitentscheidet soll auch die Möglichkeit bekommen die Verantwortung für diese Entscheidung wenigstens teilweise zu tragen und mit zu handeln. Deshalb sollte die Umsetzung der von Nutzer*innen der OKJA

getroffenen Entscheidungen, nicht als repräsentatives Handeln durch die Jugendarbeitenden geschehen, sondern die Nutzer*innen sollen genauso an der Umsetzung beteiligt und dem Mithandeln verpflichtet werden. Dabei können alternative Handlungsweisen entstehen, welche sich positiv auf den Prozess und das Resultat auswirken (vgl. Kap. 7.1). Demgegenüber kann kein Mithandeln durch die Nutzer*innen erwartet werden, wenn diese nicht über Mitentscheidung verfügt haben.

Wahl- und Abstimmungsverfahren eröffnen

Um diese Mitentscheidung der Nutzer*innen der OJA zu ermöglichen, sollte auf unterschiedlichen Ebenen Wahlverfahren eröffnet werden, welche auf einen vorrangigen Dialog folgen und welche zu dokumentieren sind. Dabei liegt es an den Fachkräften diese Wahl- und Abstimmungsverfahren zu eröffnen. Zudem liegt es an den Fachkräften anhand des zugrundeliegenden Demokratieverständnisses stets zu reflektieren, ob die Beteiligten einer Entscheidung auch die Adressaten dieser Entscheidungen sind und ob die in der Jugendhausverfassung beschriebenen Grundrechte einzelner beachtet werden (vgl. Kap. 7.2.3).

Inhalte der OJA

Wie in Kapitel 6.3 dargelegt, sollte der Inhalt von OJA durch die Nutzer*innen bestimmt werden. Da die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen jedoch oft versteckt sind, beschreiben Schwerthelm und Sturzenhecker einen Handlungsablauf, wie Inhalte mit den Jugendlichen geklärt und bearbeitet werden können.

1. **Beobachten:** Die Fachkräfte der OJA müssen sich entfernen von einer stetigen Handlungsorientierung und eine fachliche Beobachtung der Prozesse entwickeln. Dies dient dazu, sich den Bedürfnissen und Inhalten der Nutzenden zu vergewissern. Aufgrund der Vielfalt und Rasanz der sich in der OJA abspielenden Handlungen müssen diese Beobachtungen dokumentiert werden. Dabei geht es nicht darum, dass sich die Fachkräfte als neutrale Beobachter sehen, vielmehr sollen Interpretationen bewusst zugelassen werden. Denn erstens fällt es einfacher zu dokumentieren und zweitens macht eine sich selbst eingeredete neutrale Haltung blind gegen implizite Bewertungen und Interpretationen (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015b: 73–88).
2. **Im Beobachteten Inhalte und Themen entdecken:** Auf der Grundlage einer fachlichen Reflexion entdecken Fachkräfte Themen und Inhalte und ihren gesellschaftlichen Bezug. Mit gesellschaftlicher Bezug ist, sowohl der gesellschaftliche Charakter einer Jugendarbeit, als auch das Hineinwachsen in Gesellschaft in ihrer Gesamtheit gemeint. Die Deutungen, welche aus einer solchen

Reflexion hervorgehen, haben jedoch maximal Hypothesencharakter und müssen mit den Nutzer*innen geklärt werden. Bei der Formulierung ist dabei auf eine positive Darstellungsweise zu achten (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015b: 105–115).

3. **Klärung dialogisch:** Die in Hypothesen beschriebenen Beobachtungen, Inhalte und Themen werden erst durch die dialogische Klärung und Bestätigung durch die Nutzer*innen bearbeitbar. Dabei steht im Vordergrund, ob die Nutzer*innen dem Thema überhaupt Priorität beimessen. Es beginnt ein Dialog zwischen Fachkräften und Jugendarbeitenden (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015b: 127f.)
4. **Öffentlich machen, Projekt, Handlung:** Das dialogisch geklärte Thema bekommt Öffentlichkeit. Ein explizites Bewusstsein entwickelt sich auf Seiten der Nutzer*innen und auf Seiten der Fachkräfte. Inhalte und Themen werden behandelbar. Diese sich zeigenden Handlungsmöglichkeiten werden nun mit den Nutzer*innen zusammen bearbeitet (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015b: 166–180). Dabei bildet das in Kapitel 5.1 und Kapitel 5.2 angeführte Partizipationsverständnis die Handlungsgrundlage.
5. **Reflexion:** Die Reflexion geschieht auf zweierlei Weise. Einerseits reflektieren die Fachkräfte selbst ihre Handlungen und ihre Rolle im Prozess. Dabei ergeben sich oft bereits weitere Handlungsmöglichkeiten und mögliche Fortsetzungen. Andererseits sollte eine Reflexion des Handelns mit den involvierten Nutzer*innen geschehen (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015b: 183–188). Für die Jugendlichen bietet sich durch Feedbacks und durch die angeleitete Reflexion die Möglichkeit, weitere Schritte Richtung Selbstfindung und Selbstintegration zu machen.

Die mehreren Ebenen der Nutzer*innenbeteiligung innerhalb der OJA

Eine OKJA welche sich der Beteiligung von Nutzer*innen verschrieben hat, muss gelingen, möglichst verschiedene Ebenen innerhalb der Organisation demokratisch zu konzipieren. Auf den verschiedenen Handlungsebenen, als Nutzer*innen als Individuum und Fachkräfte ist auf eine auf dialogisch vereinbarte Konsensentscheidung hin zu arbeiten. Auf der Seite von verschiedenen Nutzer*inneninteressen können die Bildung von Interessengruppen oder Cliquesarbeit und eine Mehrheitsentscheidung Handlungsmaxime sein. Auf der Ebene der gesamten Organisation sind Gremien, wie Vollversammlungen oder Nutzerräte, Instrumente, um diese Ebene einer Demokratisierung zu überführen (vgl. Lehman et al. 2016: 126) Dabei ist es wichtig, dass verschiedene Formen der Partizipation angeboten werden (vgl. Kap. 5.2.29).

8.2 Kommunikation

In Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit findet auf mehreren Ebenen Kommunikation statt, zwischen Fachkräften und Nutzer*innen, zwischen Nutzer*innen unter sich, zwischen Fachkräften und zwischen Institution und Öffentlichkeit. Dabei treffen unterschiedliche Interessen und Ziele aufeinander. Ein für die Herstellung von Nutzer*innenbeteiligung zentraler Punkt ist dabei die Erarbeitung eines Kommunikationskonzept (Stange et al. 2012: 61f.). Ein solches Konzept regelt die Information von Nutzer*innen, als Grundlage von jeglicher Partizipation (vgl. Kap. 5.2.1). Dabei soll für Nutzer*innen erkennbar sein, dass es verschiedene Partizipationsgefäße gibt, an welchen sie sich beteiligen können. Es sollte geklärt werden, was das richtige Medium ist, um die Informationen zu verbreiten. Dabei ist auf eine gezielte und direkte Ansprache zu achten und falls gewünscht, eine, den unterschiedlichen Zielgruppen entsprechende Ansprechweise (Stange et al. 2012: 118f.).

Für die Aushandlung und den diskursiven Charakter, welche partizipatorischen Prozesse immanent ist, sollte Face-to-Face Kommunikation den Vorrang haben. Nur so können sämtliche Sinne der Kommunikation in einen Dialog treten (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015a: 77).

In der Kommunikation zwischen Fachkräften und Jugendlichen kann die Orientierung an der Idee des pädagogischen Diskurses helfen. Dieser findet zwischen Fachkraft und Nutzer*in statt und folgt dabei nur dem Zwang des besseren Arguments. Als gültiges Argument gilt die Akzeptanz aller am Dialog teilnehmenden Parteien. Der pädagogische Diskurs findet dabei in der Handlungspause statt. Dabei findet eine Auflösung des, dem Nutzer oder Nutzerin überstellte*n Jugendarbeiter*in statt. Das zwingt die Fachkräfte sich mit den Argumenten der Nutzer*innen auseinander zu setzen und die eigene Logik des Arguments zu reflektieren.

Wenn es für die Fachkräfte darum geht, Inhalte und Themen bei Beobachteten zu erkennen, kann das von Schwerthelm und Sturzenhecker entwickelte und an das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun angelehnte, vierseitiges Interpretationsschema helfen. Dabei haben Aussagen immer 4-Seiten: Erstens, einen **konkreten Sachverhalt**, welcher die vordergründigen Inhalte darlegen und gut erkennbar sind. Zweitens, werden damit aber auch **mögliche Bedürfnisse** transportiert, welche befriedigt werden wollen. Drittens, transportiert eine Aussage möglicherweise auch ein **pragmatisches Interesse**, welches im Vergleich zum Bedürfnis «das brauche ich!» ein Interesse an etwas beteiligt zu sein «da will ich mitmachen, dass sollte für mich möglich sein:» ausdrückt. Viertens, kann eine Aussage auch ein

habituelles Interesse transportieren, also Prägungen aufgrund von Schichtzugehörigkeiten und Prägungen, welche sich beim Aufwachsen entwickeln (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015b: 112–115). Alle vier Seiten können aber nur im Dialog geklärt werden. Eine gute methodische Anleitung zur dialogischen Klärung findet sich bei Schwerthelm und Sturzenhecker (vgl. ebd. 2015b: 128–135). Eine grosse Bedeutung in der Kommunikation kommt der Resonanz zu. Resonanz im Sinne von Zuspruch und Anerkennung. Die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und Selbstwirksamkeitserfahrungen haben einen grossen Zusammenhang mit Resonanz (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015b: 141f.). Gerade bei sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen, welche einen grossen Teil der OKJA ausmachen (vgl. Kap. 6.2.2), spielt Resonanz eine wichtige Rolle. Die Erfahrung des Zutrauens von Beteiligung und das Erleben von Selbstwirksamkeit wird durch Resonanz gefördert (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2015b: 143f.).

8.3 Fachkräfte

Die Fachkräfte der OJA sind die wichtigsten Förderer von Beteiligung. Deshalb soll hier auf die Rolle der Fachkräfte eingegangen werden. Was brauchen Fachkräfte um Nutzer*innenbeteiligung in der OKJA zu fördern. Nachfolgend eine Liste mit Wissen und Können, welches sich aufgrund der Beschäftigung mit Nutzer*innenbeteiligung herausgestellt hat.

Wissen: Fachkräfte brauchen pädagogisches, entwicklungspsychologisches und soziologisches Wissen über die Lebensphase Jugend und zu unterschiedlichen Demokratietheorien. Sie brauchen Wissen zu Organisationsformen und Partizipationsmodellen, um Analysefähigkeiten aufzubauen. Fachkräfte brauchen aber auch Projektmanagementkenntnisse, um Partizipationsprozesse zu leiten. Aufgrund der marginalisierten Rolle von OJA (vgl. Kap. 6.1.2) brauchen sie Kenntnisse, wie sie zusätzliche Ressourcen akquirieren können. Ein institutionelles Grund- und Detailwissen hilft, die Möglichkeiten innerhalb der Institution und dem Gemeinwesen einzuschätzen. Wissen um Selbsthilfe und Selbsthilfeorganisationen gibt Orientierung bei der Förderung von demokratischer Partizipation (vgl. Kap. 7.1) (vgl. Wendt 2005: 195f.).

Können: Fachkräfte brauchen ein Interesse an demokratischer Beteiligung und an Jugendlichen. Dabei müssen sie eine gewisse Flexibilität und Offenheit an den Tag legen, was den Umgang mit verschiedenen Interessen und wechselnden Akteuren angeht. Die Fachkräfte benötigen die Fähigkeit sich auf Bedürfnisse und Wünsche der Nutzer*innen einzulassen und sollten über Kontaktfähigkeit und kommunikative Kompetenzen verfügen. Sie müssen dabei

fähig sein, Aushandlungsprozesse und Beteiligungsprozesse zu moderieren und divergierende Interessen zuzulassen. Die Fachkräfte benötigen dafür Reflexionskompetenzen was die eigene Prägung und das eigene Handeln im Sinne der Demokratiebildung angeht (vgl. Wendt 2005: 196f.). Dabei können die, für demokratiepädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen entwickelten, 10 Dimensionen von Christiane und Ulrich Bartosch und Agnieszka Maluga Reflexionsanleitung sein. Die Fachkräfte reflektieren ihr Handeln anhand den Dimensionen Macht/Entscheidungen, Kommunikation, Wertschätzung, Utopiefähigkeit/Wünsche, Themen/Inhalte, Regeln/Ordnung/Gesetze, Raum, Subjekt/Gruppe, Bildungsverständnis und Motivation (vgl. Bartosch et al. 2016: 256–259). Dabei stellen sich die Fachkräfte die Frage, ob sie in der jeweiligen Dimension aufgrund eines partizipationsdemokratischen Verständnisses gehandelt haben oder andere Motivationsgrundlagen eine Rolle spielten. Laut Bartosch et al. weist das Handeln der Fachkräfte dabei 5 Merkmale auf, welche für die OJA übersetzt werden können.

Merkmal 1 Anerkennung: Um Nutzer*innenbeteiligung in der OKJA zu fördern, gestehen die Fachkräfte den Jugendlichen Selbständigkeit und Rechte zu, nehmen Anteil an ihrem Handeln und geben den Jugendlichen Resonanz.

Tabelle 2: Merkmale demokratiepädagogischen Handelns in der Kita

Merkmal 1 Anerkennung	Merkmal 2 Pädagogische Gestaltung	Merkmal 3 Transparenz	Merkmal 4 Demokratie in der ganzen Einrichtung	Merkmal 5 Präsentation nach außen
Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Kindern Selbständigkeit und Rechte zugestehen, an ihrem Handeln Anteil nehmen und sie wertschätzen.	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Handlungs- und Entscheidungsräume für Kinder didaktisch-methodisch eröffnen und begleiten.	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Strukturen und Prozesse für Kinder transparent gestalten und Kindern damit ermöglichen, sich selbständig in demokratische Prozesse einbringen zu können.	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn auch die gesamte Kita durch demokratisches Handeln gekennzeichnet ist.	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn die Fachkräfte demokratisches Handeln in der Kita auch in der Öffentlichkeit nach außen darstellen und mit Müttern und Vätern kooperieren.

Merkmal 2 Pädagogische

Gestaltung: Die Fachkräfte öffnen für Jugendliche Partizipations- und Beteiligungsräume und achten auf eine Diversität, was die Art der möglichen Partizipation angeht.

Merkmal 3 Transparenz: Die Fachkräfte machen Vorgänge und Angebote öffentlich, damit sich Jugendliche beteiligen und einbringen können.

Abbildung 7: Die 5 Merkmale des demokratiepädagogischen Handelns in der Kita (Bartosch et al. 2016: 262)

Merkmal 4 Demokratie in der ganzen Einrichtung: Die gesamte Institution wird durch demokratisches Handeln gekennzeichnet. Fachkräfte untereinander bemühen sich um einen demokratischen Umgang.

Merkmal 5 Präsentation nach aussen: Die Fachkräfte erklären das Prinzip der Nutzer*innenbeteiligung gegen aussen. Die Fachkräfte unterstützen die Nutzer*innen dabei, Beteiligung auch in Bereichen ihrer sonstigen Lebenswelt und den kommunalen Strukturen zu ermöglichen (Bartosch et al. 2016: 261f.).

Als letzter Punkt ist zu nennen, dass die Nutzer*innen auch den Prozess der Fachkräfteauswahl miteinbezogen werden. Dabei muss jede Institution selbst regeln, mit welcher Partizipationsintensität und auf welche Art dies geschehen soll. Es sind aber gerade Bereiche wie Fachkräfteauswahl oder Finanzen, bei welchem sich der Charakter der Nutzer*innenpartizipation zeigt (vgl. Kap. 7.2.1).

8.4 Grenzen und Stolpersteine

Im Laufe der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit und damit auch der Offenen Kinder und Jugendarbeit zeigt sich eine Entwicklung zur Beurteilung der Leistungsqualität anhand betriebswirtschaftlichen Kriterien (vgl. Hansbauer 2004: 359). Inwiefern sich diese Kriterien mit einer Nutzer*innenbeteiligung im Sinne eines partizipativen Demokratieverständnis vereinbaren lassen ist schwierig zu beantworten, jedoch lässt die Unterscheidung zwischen demokratischer Partizipation und managerialistischer Partizipation (vgl. Kap. 5.1) erste Rückschlüsse zu.

Es gibt auch Grenzen von Nutzer*innenbeteiligung welche sich aus situativen Umständen ergeben. Es macht keinen Sinn, Räume und Themen, welche nur die Fachkräfte betreffen, für eine Beteiligung zu öffnen. Dabei muss darauf geschaut werden, ob wirklich keine Nutzer*innen betroffen sind. Zum Beispiel scheinen der Besuch von Weiterbildungen auf den ersten Blick keinen Einfluss zu haben, betrifft Nutzer*innen aber dennoch. Es kann deshalb Sinn machen die Nutzer*innen zu informieren, welche Weiterbildungen gerade besucht werden. Die Fachkräfte haben innerhalb der Organisation von OJA eine Aufsichts- und Fürsorgepflicht, welche bei einer Gefährdung der Sicherheit und Gesundheit der Jugendlichen gegenüber demokratischer Partizipation Vorrang hat. Es gibt zudem Bereiche, in welchen das

Trägerinteresse überwiegt und deshalb können diese Bereiche nicht zur Beteiligung geöffnet werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt beschrieb Hermann Giesecke bereits 1964. Beteiligung und Teilhabe bietet grosses Potential für Überforderung und muss schrittweise konstruiert werden. Diese Überforderung stellt sich schnell ein, wenn man Jugendliche zu früh zu Leitern macht und ihnen die Verantwortung ganzer Bereiche übergibt. Weiter fügt er an, dass wenn Jugendliche zu intensiv in einem Beteiligungsbereich in Anspruch genommen werden, so dass die gesamte freie Zeit für die Beteiligung aufgewendet wird, der Jugendliche nicht neues lernt sondern seine Lernenergie eher verschwendet (vgl. Giesecke 1972: 154). Den Jugendlichen wird die Möglichkeit genommen verschiedene Erlebens- und Erfahrungsräume zu entdecken (vgl. Kap. 6.2.1).

Giesecke rät aus diesem Grund gesamthaft von einer allzu frühen Beteiligung Jugendlicher in gesellschaftlichen Belangen ab. Dabei soll eher die Vielfalt von angebotenen Aktivitäten als pädagogischer Massstab gelten als ihre politisch-gesellschaftliche Relevanz (vgl. Giesecke 1972: 155). *«Lediglich in geschichtlichen Krisensituationen, wie nach 1918 und in den ersten Jahren nach 1945 mag es politisch notwendig sein, frühe gesellschaftliche Aktivität einer jugendlichen Elite zu fordern»* (ebd. 1972: 155)

Ob wir uns heute in einer solchen Situation befinden, überlasse ich dem Leser und gleichzeitig wird es die Geschichte zeigen. Die in Kapitel 4.3 kurz beschriebene Demokratiekrise und postdemokratischen Tendenzen stimmt auf jeden Fall nachdenklich.

9. Fazit und Ausblick

Ziel der Arbeit war es, zu klären, wie Partizipation auf Stufe der Organisation in der Offenen Jugendarbeit organisiert werden kann. Dabei wurde dies im Kontext von Demokratiebildung als eines der Ziele der Offenen Jugendarbeit angeschaut. Eine Betrachtung der Eckpunkte der Ideengeschichte von Demokratie hat gezeigt, dass Demokratie einem ständigen Wandel unterworfen ist, was deren Interpretation betrifft. Es ist deshalb schwierig, sich einfach an Demokratie zu orientieren, sondern bedarf einer engeren Klärung welchem Demokratieverständnis nun gefolgt wird. Mit der Demokratie als Lebensform und der deliberativen Demokratie klassierte diese Arbeit ein Demokratieverständnis, welches äusserst partizipativ ist und in welchem der «demos», also der Entscheider, gleichzeitig «kratie» Empfänger der Entscheidung ist und umgekehrt. Mit diesen Kenntnissen kann auch eine demokratische Partizipation klassiert werden, welche darauf abzielt, an Macht teilzunehmen und Macht abzugeben. Verschiedenste Partizipationsmodelle helfen dabei Orientierung zu

geben und durch die später entwickelte Zweidimensionalität von Partizipationsmodellen zeigt sich dabei auch den doppelten Charakter von Partizipation. Weitere Strukturierungen von Partizipation machen es einfacher Partizipation zu erkennen und in der Praxis zu reflektieren. Dabei wurde klar, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit Partizipation noch weiter öffnen kann. Die Auseinandersetzung mit dem Praxisfeld Offene Kinder und Jugendarbeit brachte dabei zu Tage, dass dieses Praxisfeld über gute Arbeitsprinzipien und Charakteristiken verfügt um Nutzer*innenbeteiligung zu fördern und zu zulassen. Die Offenheit und die Freiwilligkeit machen eine Einbindung von Jugendlichen schon fast notwendig. Auch die Marginalität, vielfach als negativer Punkt verschriene, bietet die Möglichkeit Experimentier- und Freiräume anzubieten, in welcher partizipativdemokratische Entscheidungen möglich werden.

Die Beschäftigung mit der Entwicklungsphase Jugend zeigt, dass Jugendliche Räume brauchen, um Teilzuhaben und Mitzubestimmen, um die verschiedenen Bewältigungsfelder zu bearbeiten. Dabei kann die OKJA Raum bieten, um Selbstintegration zu ermöglichen, durch ausprobieren und dem Erleben von Bestätigung durch andere Nutzer*innen oder den Fachkräften. «Demokrat*in werden» kann als ein Bewältigungsfeld der Jugendphase betrachtet werden, in welchem die OKJA die Jugendlichen unterstützt. Es zeigt sich, dass gerade Jugendliche mit einem tiefen Bildungsniveau und damit, was ein positives Selbstbild angeht ohnehin gefährdete Jugendliche, die OKJA proportional öfters aufsuchen. Um die Beteiligung von Jugendlichen in der OKJA zu organisieren, hilft die Orientierung an der Jugendarbeit als Demokratiebildung und als «Gesellschaft im Kleinen». Die «Gesellschaft im Kleinen» organisiert mit dem partizipativen Demokratieverständnis führt dabei, theoretisch, zu einer automatischen Auseinandersetzung mit den Nutzer*innen der Organisation. Dabei hat Nutzer*innenbeteiligung in der Sozialen Arbeit eine längere Tradition. Es hat sich gezeigt, dass ohne die Beteiligung von Nutzer*innen in den Institutionen der Sozialen Arbeit, diese einen Hang zur Kontrollinstanz haben, vielmehr als zur Hilfe-, Bildungs- oder Sozialisationsinstanz. real existiert auch in der Offenen Jugendarbeit noch einiges an Potential für Beteiligung und auch hier zeigt sich ein Spielwiesencharakter, was die vorhandenen Partizipationsangebote und Möglichkeiten angeht. Gerade in Bereichen, in welchen es darum gehen würde als Fachkräfte Macht abzugeben oder für die Teilnahme zu öffnen, scheint Partizipation weniger möglich. Dabei zeigte sich, dass Jugendliche durchaus Interesse haben, in den Bereichen mitzubestimmen, welche sie betreffen.

Eine Jugendhausverfassung kann dabei eine wichtige erste Grundlage sein, um Nutzer*innenbeteiligung in der OJA zu organisieren. Dabei setzen sich Fachkräfte anhand

eines konkreten Tools mit Nutzer*innenbeteiligung und Bereichen auseinander. Dies zwingt die Fachkräfte, sich mit dem eigenen Handeln intensiver auseinander zu setzen. Die Nutzer*innen lernen dabei demokratische Verfahren kennen und sich einzumischen. Dabei kann schon die Verfassung in einem Prozess mit den Jugendlichen ausgearbeitet werden. Wichtige Grundrechte und Grundpflichten von einzelnen Nutzer*innen müssen dabei den Eingang in die Verfassung finden.

Für die Organisation von Nutzer*innenbeteiligung in der OKJA auf Stufe der Organisation heisst dies, dass eine Institution sich zuerst über ihr Demokratieverständnis klarwerden sollte. Das sie möglichst verschiedene Partizipationsgefässe innerhalb der Organisation installiert, welche sämtliche Bereiche der Jugendarbeit, welche die Nutzer*innen betrifft und in welcher Partizipation möglich ist, zu Teilhabe und Teilnahme öffnet. Ausgebildete Fachkräfte, welche über die nötigen Kompetenzen verfügen, bilden dabei die Grundlage, dass dies möglich wird.

9.1 Folgen für die Praxis

Eine stärkere Orientierung an Demokratiebildung und Nutzer*innenbeteiligung kann eine grosse Chance für die Offene Kinder- und Jugendarbeit sein. Einerseits steigert sich damit die Attraktivität der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, andererseits hat sie damit eine Argumentationsgrundlage bei Konflikten, welche sich daraus ergeben können. Das Handeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit basiert auf der demokratischen Basis. Die OKJA kann sich im Feld der verschiedenen sozialen, pädagogischen und repressiven Träger besser positionieren, da sie ihre Orientierung an Demokratiebildung hat, welche sonst kein anderer Träger als Kernaufgabe sieht. Zudem bildet die Orientierung an Nutzer*innenbeteiligung und Demokratiebildung eine Reflexionsgrundlage für die Praxis. Dazu braucht die OKJA ausgebildete Fachkräfte in spezifischen Bereichen. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit muss deshalb im Studium der Sozialen Arbeit einen wichtigeren Stellenwert bekommen.

9.2 Folgen für die Theoriebildung

Die Auseinandersetzung mit Demokratie und Sozialer Arbeit ist zwar nicht neu, bekommt aber erst seit einer kurzen Zeit wieder einen gewissen Stellenwert. Eine Orientierung der Theoriebildung von Sozialer Arbeit und im Speziellen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit an Demokratie kann die Disziplin weiter vorwärtsbringen. Dabei sehe ich eine grosse Chance in der Festigung eines Demokratieverständnisses innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

9.3 Folgen für die Forschung

Allgemein fällt auf, dass schweizweite Daten für Offene Kinder- und Jugendarbeit kaum vorhanden sind und Deutschland in diesem Bereich Vorsprung hat. In der Auseinandersetzung mit Studien zur Bereitschaft Jugendlicher zur Beteiligung fiel auf, dass es kaum Daten zu Beteiligung in der Offenen Jugendarbeit gibt, meist sind nur die Felder Familie, Schule, Gemeinwesen aufgeführt. Zudem wäre eine Umsetzung des von hier vorgeschlagenen Konzepts der Jugendausverfassung und einer Orientierung an Nutzer*innenbeteiligung und partizipativer Demokratie in der Praxis alleine schon für Forschungszwecke hochinteressant.

9.4 Weiterführende Fragestellungen und offene Aspekte

Um dieser Arbeit eine weiterführende Perspektive zu geben, werden hier noch offene und weiterführende Fragen aufgeführt.

- Die Arbeit konzentrierte sich auf Jugendliche, es wäre deshalb spannend, wohin die Thematik mit Kindern als Zielgruppe führen würde?
- Diese Arbeit beinhaltet aufgrund des Umfangs keine Genderaspekte, es wäre aber von Interesse zu untersuchen, ob Geschlecht und Gender einen Einfluss haben auf Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit?
- Eine Untersuchung von bestehenden Partizipationsgefässen innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeitsstellen in der Schweiz wäre interessant. Gibt es Offene Kinder- und Jugendarbeitsstellen, welche eine Jugendhausverfassung eingeführt haben oder über sonstige Instrumente der Nutzer*innenbeteiligung verfügen?
- Wie stehen die Fachkräfte zu einer höheren Beteiligung von Nutzer*innen in der Praxis? Wo sehen sie Schwierigkeiten?
- Über was für ein Demokratieverständnis verfügen Kinder- und Jugendliche und Fachkräfte der OKJA in der Schweiz? Wie wirkt sich dieses auf das Verhalten und Handeln aus?

10. Literatur- und Quellenverzeichnis

10.1 Literatur

Ainley, John/Fraillon, Julian/Kerr, David/Losito, Bruno/Schulz, Wolfram (2010). ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Arnstein, Sherry R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. In: Journal of the American Institute of Planners. 35. Jg. (4). S. 216–224.

Bartosch, Ulrich/Bartosch, Christiane/Maluga, Agnieszka (2016). Was müssen pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung können und wie können sie ihre Kompetenzen ausbauen?. In: Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 250–272.

Beresford, Peter/Croft, Suzy (2004a). Die Demokratisierung Sozialer Arbeit: Vom Klient als Objekt zum Nutzer als Produzent. In: Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. 91 Jg. (24). S. 17–45.

Beresford, Peter/Croft, Suzy (2004b). Service Users and Parctitioners Reunited: The Key Component for Social Work Reform. In: British Journal of Social Work. 34 Jg. (1). S. 53–68.

Beyeler, Michelle/Bütikofer, Sarah/Stadelmann-Steffen, Isabelle. Bundesamt für Sozialversicherung. Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (Hg.) (2015). Ich und meine Schweiz. Befragung von 17-jährigen Jugendlichen in der Schweiz. Forschungsbericht Nr. 13/15. Bern: BBL, Verkauf Bundespublikationen.

Biedermann, Horst/Konstantindou, Liana/Oser, Fritz/Dagmar, Widorski. Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften (Hg.) (2010). Stattsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Fribourg: ICCS-International Civic And Citizenship Education Study.

Böhnisch, Lothar (2013). Die sozialintegrative Funktion der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 3–10.

Böhnisch, Lothar (2008). Lebenslage Jugend, sozialer Wandel und Partizipation von Jugendlichen. In: Ködelpeter, Thomas/Nitschke, Ulrich (Hg.). Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten: Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel. Wiesbaden: Springer VS. S. 25–41.

Borgstedt, Silke/Calmbach, Marc (2015). „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern-Band 1. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 118–151.

Brand, Ulrich (2013). Demokratie und emanzipatorische globale Bildung. Gegen die Standort- und Sachzwangpolitik. In: Widerspruch: Beiträge zu sozialistischer Politik. 63 Jg. (32). S. 7–18.

Bröckling, Björn/Schmidt, Holger (2012). Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 42 Jg. (1), S. 44–60.

Bundesverfassung der Schweizer Eidgenossenschaft vom 3. März (2013). S. 9.

Crouch, Colin (2008a). Postdemokratie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2013). Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 311–325.

Dewey, John. Oelkers, Jürgen (Hg.) (1916). Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.

DOJ-Fachgruppe „Identität“. Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz (Hg.) (2007). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger und Fachpersonen. Moosseedorf: Zentrum passepartout.ch.

Fatke, Reinhard/Niklowitz, Matthias/Schwarz, Jürg/Sultanian, Elena (2003). "Den Kindern eine Stimme geben": Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Fereidooni, Karim (2016). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer.

Geisen, Thomas (2013). Wozu braucht die Demokratie die Soziale Arbeit? - Ambivalenzen des Sozialen in modernen Gesellschaften. In: Geisen, Thomas/Kessl, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hg.). Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS. S. 77-99

Geisen, Thomas/Kessl, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (2013). Soziale Arbeit und Demokratie: Zur notwendigen Bestimmung eines weitgehend unbestimmten Zusammenhangs. In: Geisen, Thomas/Kessl, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hg.). Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS. S. 9-22

Gerodetti, Julia (2012). „Begleitbroschüre zur „Fachtagung Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Gemeinde und Kirchgemeinde“. Eine Zusammenstellung praxisnaher Instrumente und Bausteine zur Gestaltung Offener Kinder- und Jugendarbeit in der Gemeinde und Kirchgemeinde auf der Basis aktueller Fachliteratur. Basel: FHNW Institut Kinder- und Jugendhilfe.

Gerodetti, Julia/Gutmann, Renate (2013). Offene Jugendarbeit in der Schweiz – Forschung und Entwicklung. In: Piller, Edith Maud/Schnurr, Stefan (Hg.) Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Wiesbaden: Springer. S. 269–294.

Gerodetti, Julia/Schnurr, Stefan (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 827–839.

Giesecke, Hermann (1972). Versuch 4. In: Giesecke, Hermann/Kentler, Helmut/Müller, Carl Wolfgang/Mollenhauer, Klaus (Hg.). Was ist Jugendarbeit?: Vier Versuche zu einer Theorie. 6. Aufl. München: Beltz Juventa. S. 119–176.

Habermas, Jürgen (1992a). Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1992b). Drei normative Modelle der Demokratie: Zum Begriff deliberativer Politik. In: Münkler, Herfried (Hg.). Die Chancen der Freiheit: Grundprobleme der Demokratie. München: Piper. S. 11–25.

Hansbauer, Peter (2004). Partizipation als Merkmal von Dienstleistungsqualität in der Jugendhilfe. In: Beckmann, Christof/Otto, Hans-Uwe/Richter, Martina/Schrödter, Mark (Hg.). Qualität in der Sozialen Arbeit: zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: Springer VS. S. 357–369.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2016). Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 31–47.

Hart, Roger A. (1992). Children's Participation from tokenism to citizenship. In: Unicef (Hg.). Innocenti essays. No. 4. Florence: International Child Development Centre. S. 1–38.

Heinzmann, Claudia/Projektgruppe Planet 13 (2008). Planet 13 weit weg und mitten drin. Basel: Planet 13.

Hobi, Barbara/Pomey, Marion (2013). Die Frage nach Partizipation als demokratisches Moment in der Sozialen Arbeit. In: Geisen, Thomas/Kessler, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hg.). Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS. S. 121–145.

Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim: Beltz.

Kentler, Helmut (1972). Versuch 2. In: Giesecke, Hermann/Kentler, Helmut/Müller, Carl Wolfgang/Mollenhauer, Klaus (Hg.). Was ist Jugendarbeit?: Vier Versuche zu einer Theorie. 6. Aufl. München: Beltz Juventa. S. 37–88.

Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2013). Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: Geisen, Thomas/Kessler, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hg.). Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS. S. 243–267.

König, Tim (2012). In guter Gesellschaft? Einführung in die politische Soziologie von Jürgen Habermas und Niklas Luhmann. Wiesbaden: Springer VS.

Lehman, Teresa/Richter, Elisabeth/Richter, Helmut/Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt (2016). Bildung zur Demokratie - Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 106–132.

- Lütke-Harmann, Martina (2013). Patchwork-Oder über die Frage, wie die Soziale Arbeit das Politische mit dem Sozialen verbindet. In: Geisen, Thomas/Kessl, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hg.). Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS. S. 47–77.
- Lüttringhaus, Maria (2000). Stadtentwicklung und Partizipation: Fallstudien aus Essen Katernberg und der Dresdner Äusseren Neustadt. Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Maywald, Raingard (2016). Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 16–31.
- Menck, Peter (2015). Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Siegen: Universi, Universitätsverlag Siegen.
- Müller, Carl Wolfgang (1972). Versuch 1. Giesecke, Hermann/Kentler, Helmut/Müller, Carl Wolfgang/Mollenhauer, Klaus (Hg.). Was ist Jugendarbeit?: Vier Versuche zu einer Theorie. 6. Aufl. München: Beltz Juventa. S. 11–37.
- Nassmacher, Hiltrud (2010). Politikwissenschaft. 6. Aufl. München: Oldenbourg.
- Negt, Oskar (2010). Politische Bildung und Demokratie. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise/Tippelt, Rudolf (Hg.). Bildung in der Demokratie: Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich. S. 27–37.
- Oehler, Patrick (2013). Das Abenteuer der Demokratie-Zur Rekonstruktion einer demokratischen Sozialen Arbeit. In: Geisen, Thomas/Kessl, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hg.). Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS. S. 101–121.
- Ottman, Henning (2006). Geschichte des politischen Denkens. Band 3: Neuzeit. Teilband 1: Von Machiavelli bis zu den grossen Revolutionen. Stuttgart: Metzler.
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van/Seckinger, Mike (2016). Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit: Eine empirische Bestandsaufnahme. 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Puddington, Arch/Roylance, Tyler (2017). Freedom in the World 2017. Populists and Autocrats: The Dual Threat to Global Democracy. Highlights from Freedom House's annual report on political rights and civil liberties. Washington: FreedomHouse.
- Rieger, Judith/Strassburger, Gaby (2014). Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim: Beltz Juventa.
- Scherr, Albert/Sturzenhecker, Benedikt (2014). Jugendarbeit verkehrt: Thesen gegen die Abwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Fachkräfte. In: Deutsche Jugend: Zeitschrift für die Jugendarbeit. 62 Jg. (9). S. 369–376.
- Schmidt, Manfred G. (2010). Demokratietheorien: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Schnurr, Stefan (2011). Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 3. Aufl. München: Reinhardt. S. 1069–1078.

Schröder, Achim (2013). Jugendliche, die 14- bis 20-Jährigen. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 111–118.

Schweizerisches Komitee für UNICEF (2007). UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Kurzfassung. Zürich: Schweizerisches Komitee für UNICEF.

Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt (2015a). Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern. Band 1: Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt (2015b). Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern. Band 2: Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Stange, Waldemar/Meinhold-Henschel, Sigrid/Schack, Stephan. Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2012). Mitwirkung (er)leben: Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen. 3. Aufl. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Sturzenhecker, Benedikt (2003a). Aktivierende Jugendarbeit?. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Otto, Hans-Uwe/Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (Hg.). Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. Opladen: Leske und Budrich. S. 381–393.

Sturzenhecker, Benedikt (2003b). Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). Kiste - Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung, Entwicklung und Wissenschaftliche Leitung. Berlin: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes. S. 1-48

Sturzenhecker, Benedikt (2005). Institutionelle Charakteristika der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 338–344.

Sturzenhecker, Benedikt (2007). Revisionäre Planung - Bedeutung und Grenzen von Konzeptentwicklung in der „organisierten Anarchie“ von Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit: Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. Weinheim: Beltz Juventa. S. 220–236.

Sturzenhecker, Benedikt (2013). Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Aufl. Springer VS. S. 325–337.

Wagner, Thomas (2013). Soziale Arbeit als Ort der (Post)Demokratisierung von Gesellschaft?-Ein kritischer Blick auf das sozialpädagogische Spannungsverhältnis von Ver- und Entbürgerlichung. In: Geisen, Thomas/Kessl, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hg.). Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS. S. 77–101.

Wendt, Peter-Ulrich (2005). Selbstorganisation Jugendlicher und ihre Förderung durch kommunale Jugendarbeit: Zur Rekonstruktion professionellen Handelns. Hamburg: Dr. Kovač.

Wettstein, Heinz (2005). Offene Jugendarbeit in der Schweiz. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 469–476.

Wilk, Michael (1999). Macht, Herrschaft, Emanzipation: Aspekte anarchistischer Staatskritik. Frankfurt: Trotzdem-Verlag.

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

Wohlfahrt, Norbert (2009). Selbsthilfe als Ergänzung und kritische Begleitung sozialer Arbeit. In: Wagner, Leonie (Hg.). Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 181–192.

Zinser, Claudia (2005). Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 157–167.

10.2 Elektronische Quellen

Block, Martina/Unger, Hella/Wright, Michael T. (2008). Partizipative Qualitätsentwicklung - Stufen der Partizipation. URL: <http://www.partizipative-qualitaetsentwicklung.de/partizipation/stufen-der-partizipation.html> [Zugriffdatum: 23. Mai 2017].

Crouch, Colin (2008b). „Postdemokratie“. In: Neue Gesellschaft - Frankfurter Hefte. URL: http://www.frankfurter-hefte.de/upload/Archiv/2008/Heft_04/NGFH_April_08_Archiv_Crouch.pdf [Zugriffdatum: 3. Mai 2017]. S. 4–8.

Dietz, Georg (2017). Krise des Systems: Demokratie ist nicht Kapitalismus. Spiegel Online. URL: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/krise-des-systems-demokratie-ist-nicht-kapitalismus-a-1128581.html> [Zugriffdatum: 16. Mai 2017].

Krisch, Richard (o.J.). Sozialräumliche Jugendarbeit. URL: http://www.xn--lothar-bhnisch-2pb.de/sozialraumliche_jugendarbeit.php. [Zugriffdatum: 4. Juni 2017]

Mijnssen, Ivo (2017). Die Demokratie in der Krise: Wie aus einem Versprechen ein Kampfbegriff wurde. Neue Zürcher Zeitung. URL: <https://www.nzz.ch/meinung/die-demokratie-in-der-krise-wie-aus-einem-versprechen-ein-kampfbegriff-wurde-ld.1292677> [Zugriffdatum: 16. Mai 2017].

Nolte, Paul (2017). Von der repräsentativen zur multiplen Demokratie. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <http://www.bpb.de/apuz/33567/von-der-repraesentativen-zur-multiplen-demokratie?p=all> [Zugriffdatum: 16. Mai 2017].

o. A. (o. J.). Woher kommt partizipieren. wissen.de. URL: <http://www.wissen.de/wortherkunft/partizipieren> [Zugriffdatum: 20. Mai 2017].

Poschardt, Ulf (2017). Demokratie-Krise: Wer kann die etablierten Parteien retten?. Die Welt. URL: <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article158355526/Der-Union-und-der-FDP-fehlen-intellektuelle-Koepfe.html> [Zugriffsdatum: 16. Mai 2017].

Urech, Fabian (2017). Demokratie auf dem Rückzug: «Die letzten 25 Jahre haben gezeigt, dass Diktaturen nicht von selbst verschwinden werden». Neue Zürcher Zeitung. URL: <https://www.nzz.ch/international/demokratie-auf-dem-rueckzug-die-letzten-25-jahren-haben-gezeigt-dass-diktaturen-nicht-von-selbst-verschwinden-werden-ld.1300104> [Zugriffsdatum: 15. Juni]