

Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aus einer subjektiv-biographischen Perspektive Jugendlicher

Der folgende Beitrag befasst sich aus einer biographischen Perspektive mit der Frage, was Partizipation für Jugendliche attraktiv und zu einem subjektiv sinnvollen Handeln macht und was sich hieraus für Offene Kinder- und Jugendarbeit lernen lässt. Grundlage sind Ergebnisse eines Forschungsprojektes (Schwanenflügel 2015), in welchem Jugendliche, die in Jugendhäusern aktiv sind, zu ihrer subjektiv-biographischen Perspektive interviewt wurden.

Partizipation gilt als ein zentraler fachlicher Anspruch Offener Kinder- und Jugendarbeit und findet als solcher in der Regel auch breite Zustimmung bei Fachkräften; gleichzeitig wird ihre Realisierung häufig als „schwieriges Geschäft“ erlebt, wie sich im folgenden Zitat einer Jugendhaus-Mitarbeiterin widerspiegelt: „Zum Beispiel unsere Jugendkonferenz, die wir nun schon seit Monaten immer wieder versuchen aufzubauen [...] das ist ganz schwierig in die jugendlichen Köpfe reinzukriegen, dass das ihr Mittel ist, um hier Ansprüche wirklich zu stellen“.¹ Häufig wird die Nichtbeteiligung an einem solchen Angebot dem Desinteresse Jugendlicher, mangelnder Kompetenz oder fehlendem Durchhaltevermögen zugeschrieben.

Hier spiegelt sich der gesellschaftspolitische Diskurs wider, in dem insbesondere sogenannte benachteiligte Jugendliche als wenig interessiert gelten, sich politisch oder sozial zu engagieren; von ihnen heißt es auch oft, sie seien mit Partizipationsangeboten schwer zu erreichen. Forschungsergebnisse haben diesen Eindruck (scheinbar) immer wieder untermauert. So hat beispielsweise die Shell-Jugend-Studie (2015) jahrelang ein sinkendes politisches Interesse Jugendlicher ausgemacht; zur Erleichterung der Öffentlichkeit ist dieses aktuell jedoch wieder deutlich gestiegen: 1984 galten 56% der Jugendlichen als politisch interessiert, 2002 waren es nur noch 34% und 2015 wiederum 46%. Derartige Forschungsergebnisse und ihre Darstellung suggerieren, dass vollkommen klar sei, was Politik, was politisches Interesse oder Partizipation heißt, und dass dieses Verständnis über die letzten Jahrzehnte gleich geblieben sei. Schaut man sich diese Forschungsergebnisse jedoch genauer an, so wird deutlich, dass dies keineswegs klar ist: So fragt z.B. der DJI-Jugendsurvey (2012) heute nicht mehr nur nach konventionellen Formen wie der Mitgliedschaft in einer Partei oder Gewerkschaft und nach der Teilnahme an Wahlen, sondern auch nach sogenannten non-konventionellen Formen, wie der Teilnahme an Demonstrationen, Petitionen oder Konsumboykott. Der Freiwilligen-survey (Picot 2011) kommt zu dem Ergebnis, dass formal höher gebildete Jugendliche häufiger in *ehrenamtlichen Funktionen* zu finden sind, dass formal niedriger gebildete Jugendliche aber deutlich häufiger in Vereinen, Initiativen und Projekten aktiv sind. Allerdings erkennt der Freiwilligen-survey dies nicht als Engagement oder Partizipation an, sondern als eine Art Vorform. Statistisch fallen diese Jugendlichen also nicht unter die „wirklich Engagierten“. Hierin zeigt sich, dass scheinbar klar ist, aber nicht systematisch in Frage gestellt oder diskutiert wird, was Partizipation ist. *Informelle Formen von Partizipation* werden eher nicht als Partizipation anerkannt oder vernachlässigt.

¹ Das Zitat stammt aus einem Interview, das im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur Kinder- und Jugendarbeit geführt wurde.

Wie wird Partizipation zu einem subjektiv relevanten Handeln? Ergebnisse eines Forschungsprojektes

Die Frage der Partizipation oder Nicht-Partizipation (Walther 2010) Jugendlicher ist also zentral geprägt durch die Frage, was wir unter Partizipation verstehen, was als solche anerkannt wird oder nicht. Dies legt auch für die Kinder- und Jugendarbeit nahe, dass es durchaus zentral ist, das eigene Partizipationsverständnis zu reflektieren. Aus dem eingangs erwähnten Zitat kann man ableiten, dass unter dem Stichwort Partizipation auch in der Jugendarbeit häufig vor allem an formales Handeln gedacht wird. Ungeklärt bleibt zumeist die Frage, wie Partizipation zu einem subjektiv sinnvollen oder erstrebenswerten Handeln wird, warum sich Jugendliche subjektiv gesehen überhaupt aktiv einbringen, engagieren oder partizipieren sollten.

Diese Forschungslücke war Anlass, im Rahmen eines Forschungsprojektes (Schwanenflügel 2015) danach zu fragen, wie Jugendliche *Zugang zu Partizipationskontexten* finden, was Anlässe und Motive sind zu partizipieren und wie Partizipation zu etwas subjektiv Sinnvollem wird. Forschungsfeld war die Offene Kinder- und Jugendarbeit, ein Feld, das ohne ein Mindestmaß an Partizipation nicht auskommt und das beansprucht, näher an den Bedürfnissen und Interessen junger Menschen dran zu sein als andere Felder. Die Ergebnisse, die im Folgenden dargelegt werden, basieren auf insgesamt zehn problemzentrierten Interviews mit Jugendlichen, die in unterschiedlichen Kinder- und Jugendzentren aktiv sind.

Vor dem oben skizzierten Hintergrund war die zentrale Ausgangsfrage des Forschungsprojektes, welches Partizipationsverständnis überhaupt geeignet ist, um unterschiedliches, auch alltägliches Partizipationshandeln Jugendlicher im Rahmen einer Forschung in den Blick nehmen zu können. In Anlehnung an den politischen Philosophen Gerhardt (2007) wird Partizipation hier als ein auf Öffentlichkeit bezogenes individuelles Handeln verstanden. Das heißt, um Partizipation handelt es sich dann, wenn Menschen sich mit einem Anliegen oder Interesse auf eine Öffentlichkeit beziehen. In diesem Sinne versteht Gerhard Partizipation als einen Akt der Selbstbestimmung, in dem sich der Einzelne in ein Verhältnis zur Gesellschaft setzt und in diesem Prozess gleichzeitig begrenzt wird durch die Selbstbestimmungsbedürfnisse anderer, die zur Auseinandersetzung auffordern. Um aber eigene Anliegen zu formulieren und realisieren zu können, bedarf es anderer, die einen als handlungsfähig anerkennen und adressieren, die jedoch zugleich ihre eigenen Interessen haben und geltend machen. Partizipation kann in diesem Sinne also als ein Aushandlungsprozess unterschiedlicher Interessen und Anliegen gelten, in dem der Einzelne immer zugleich auf andere verwiesen ist (Gerhardt 2007, S. 21 ff.).

Vor diesem Hintergrund erfolgte die Analyse der Interviews im Hinblick auf die folgenden Fragen: Wie haben die interviewten Jugendlichen Zugang zu Partizipation gefunden? Was macht Partizipation für sie attraktiv, bzw. welche Motive begründen ihr Handeln? Welche Erfahrungen tragen dazu bei, dass sie Partizipation als für sich sinnvolles Handeln erfahren und längerfristig verfolgen? Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für eine partizipatorische Jugendarbeit?

Theoretisch verdichtet und zugespitzt lassen sich die Ergebnisse in zwei Aspekten fassen: Partizipationshandeln ist zum einen immer als ein biographisches Handeln in Bezug auf Öffentlichkeit zu verstehen. Zum anderen ist es als ein Aneignungsprozess zu sehen, in dem

Partizipation zunächst als subjektiv-sinnvolle Strategie erfahren und zu eigen gemacht werden muss und in dem Selbst- und Mitbestimmungsansprüche und -anliegen proportional zueinander wachsen.

Was dies im Einzelnen heißt, soll im Folgenden beispielhaft an einigen Aspekten aus den Biographien dreier Jugendlicher verdeutlicht werden – sie werden hier Sinan, Anil und Ramona genannt.

Partizipation als biographisches Handeln

In den Interviews wird zunächst deutlich, dass der Anlass, im Jugendhaus Partizipationsaktivitäten aufzunehmen, von dem Wunsch der Jugendlichen motiviert ist, dem Jugendhaus als sozialem Kontext anzugehören und Sichtbarkeit und Anerkennung zu erfahren. Es sind also ganz grundlegende Bedürfnisse eines jeden Menschen, hinter denen allerdings jeweils unterschiedliche biographisch zu bewältigende Themen stehen, die diesen Wunsch nach Zugehörigkeit, Sichtbarkeit und Anerkennung auf eine ganz spezifische Weise kleiden und ganz unterschiedliche – auch eigensinnige – Partizipationsäußerungen hervorbringen (können).

Sinan ist zum Zeitpunkt des Interviews fünfzehn Jahre alt, hat das Kinder- und Jugendhaus besucht, seit er sieben Jahre alt war, arbeitet inzwischen an der Theke des offenen Treffs, macht ein eigenständiges Angebot für andere Jugendliche im PC-Raum und unterstützt eine Mitarbeiterin bei Arbeiten am PC. Er hat gerade die Hauptschule abgeschlossen.

Eine Mitarbeiterin lädt Sinan im Kontext einer Schulveranstaltung zur Kindergruppe des Kinder- und Jugendhauses ein. Seine Lebenssituation ist zu diesem Zeitpunkt geprägt durch den Tod seiner Mutter, dem eine längere Krankheitsphase voranging, und die sehr schnelle Wiederheirat seines Vaters. Sinan wird zum regelmäßigen Besucher der Kindergruppe, die ihm zur Ersatzfamilie und die Mitarbeiterin zur zweiten Mutter wird: „[...] weil wir waren dann so wie ne GANZ kleine Familie, [wo] alle zusammengehalten haben.“ Und: „Ina kennt mich halt jetzt, seit ich acht Jahre [war] [...] sie war halt für mich dann so wie ne zweite MUTTER.“

Mit elf Jahren ist Sinan altersmäßig aus der Kindergruppe herausgewachsen, gleichzeitig sind diese Gruppe und die Mitarbeiterin immer noch sehr wichtig für ihn. Er beginnt die Rolle des Kindergruppenhelfers für sich zu schaffen und die Mitarbeiterin bei der Vorbereitung und Durchführung von Aktivitäten der Kindergruppe zu unterstützen. Auf diese Weise kann Sinan eine altersangemessene Rolle für sich einnehmen und sich zugleich die Nähe zu seiner Zweitfamilie sichern. „Dann kam’s halt langsam, dass ich irgendwie AKTIVER wurd’ hier“, kommentiert Sinan seinen Einstieg in seine Partizipationsgeschichte, die noch viele weitere Facetten hat.

Anil ist zum Zeitpunkt des Interviews zweiundzwanzig Jahre alt. Er besuchte unterschiedliche Jugendhäuser, seit er dreizehn Jahre alt war. Er ist als DJ aktiv und bietet Workshops für jüngere Jugendliche an. Seit dem Abschluss der Hauptschule arbeitet er in Gelegenheitsjobs. Er hat einen unsicheren Aufenthaltsstatus, seit er mit drei Jahren aus dem Kosovo nach Deutschland gekommen ist.

Sein zentrales Einstiegsmotiv ist die Suche nach Anerkennung durch Ältere, das den Ausgangspunkt darstellt, sich einer Gruppe älterer DJs im Jugendhaus anzuschließen, sich deren Respekt und Akzeptanz zu erarbeiten und dann auch zunehmend selbst als DJ im Jugendhaus aktiv zu werden: „[...] also den Respekt verdienen so von den Älteren, gut, die hatten [...]

sehr viel Zeit für mich gehabt, aber um IMMER dabei zu sein [...], musst ich mich schon ziemlich anstrengen.“

Das Thema der Anerkennung bleibt auch im weiteren Verlauf seiner Partizipationsbiographie ein zentrales Identitäts- und Partizipationsthema, das er durchgängig bearbeitet; es wurzelt zum einen in seinem unsicheren Aufenthaltsstatus und seiner Verzweiflung darüber, in Deutschland nicht als vollwertiger Staatsbürger anerkannt zu werden; es wurzelt aber auch im subjektiv erfahrenen Mangel an Anerkennung in seiner großen Herkunftsfamilie, in der er als drittes von sechs Kindern aufwächst und zum Beispiel beklagt: „Meine Eltern hatten kaum Zeit für mich.“

Partizipation stellt für beide Jugendliche also zunächst ein Mittel dar, biographische Themen und Herausforderungen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt – das heißt mit den Möglichkeiten, die sich ihnen bieten – auf subjektiv sinnvolle Weise zu bearbeiten. Und es wird deutlich: Der Anlass zu Partizipation hat zunächst wenig mit einer formalen Logik zu tun, in der es darum geht, zivilgesellschaftlich tätig zu werden. Es geht im Kern aber insofern um Partizipation, als die Jugendlichen sich mit einem Selbstbestimmungsanliegen auf einen öffentlichen Ort – das Jugendhaus – beziehen. Auch im weiteren Verlauf ihrer Geschichte bleibt diese biographische Dimension für das Partizipationshandeln der beiden Jugendlichen zentral und bildet eine Art ‚Partizipationsmodus‘ im Sinne einer Kombination aus Anliegen und Ausdrucksform. Das heißt, dort, wo sich die Jugendlichen in Anerkennungskontexte eingebunden erfahren, weiten sie ihr Partizipationshandeln aus. Im Laufe ihrer Biographie verändert es sich, bezieht andere Kontexte und Themen mit ein, aber es bleibt in seiner inneren Logik doch an diese biographischen Themen gebunden, die so etwas wie den roten Identitätsfaden bilden.

Das zeigt sich bei *Sinan* in seiner Identitätskonstruktion als Anderer – die er z.B. in dem Satz zum Ausdruck bringt: „Ich bin irgendwie wie‘ n ANDERER Mensch [...] wie alle anderen Jugendlichen, deswegen verbindet sich das Jugendhaus mit mir.“ Seine biographischen Erfahrungen, so seine Deutung, haben ihn zu einem Anderen gemacht; gleichzeitig ist Partizipation ein Mittel, sich als dieser Andere zu inszenieren. Als zentrales Unterscheidungsmerkmal macht Sinan geltend, dass er aktiver ist als andere Jugendliche, sich aktiv kümmert, die Dinge in die Hand nimmt statt zu Hause „rumzuhocken“, wie er das anderen Jugendlichen zuschreibt. Er ist derjenige, der in der längerfristigen Abwesenheit des zuständigen Jugendhaus-Mitarbeiters den PC-Raum am Laufen hält, indem er selbst dort Angebote für Jugendliche macht. Aber er ist auch derjenige, der so lange und hartnäckig eine Lehrstelle sucht, bis er stolz verkünden kann: „Ich bin halt auch der Einzige in meiner Klasse, wo ne Ausbildung hat.“ Sinan gelingt also nicht nur die Verknüpfung seiner subjektiven Interessen und Bedürfnissen mit den kollektiven Prozessen an einem öffentlichen Ort, das Jugendhaus wird zugleich zu einem Symbol seiner Identität und Biographie.

Anils zentrales Identitäts- und Partizipationsthema der Anerkennung wird im weiteren Verlauf seiner Partizipationsbiographie zum Anlass, sich als älterer DJ um jüngere Heranwachsende im Jugendhaus zu kümmern. Die Anerkennung, die er selbst durch ältere Jugendliche erfahren hat, möchte er seinerseits an die jüngere Generation weitergeben: „Ich war selber auch klein und ich hatte auch ältere Leute, die sich auch selber dafür geopfert haben, dass wir auch was davon haben, und ich bin eigentlich nur auf dem Weg, jetzt das weiterzugeben, was ich gesehn hab.“ Anil erhebt dieses Thema zu einer Art Generationenprinzip, in dem für ihn die wechselseitige Verpflichtung zwischen Älteren und Jüngeren aufgehoben ist; die Älte-

ren geben das weiter, was sie selbst erfahren haben. Damit bindet er seine Geschichte in einen größeren Sinnzusammenhang ein; sie wird damit Teil einer ‚größeren Erzählung‘.

In den biographischen Ausschnitten wird deutlich, dass Partizipation als zivilgesellschaftliches Handlungsmuster dort zu einem subjektiv sinnvollen wird, wo es in die eigene biographische Narration eingebunden werden kann bzw. wo sich umgekehrt öffentliche Orte als anschlussfähig an und nutzbar für diese Narrationen erweisen.

Partizipation als Aneignungsprozess

Der zweite Ergebnisaspekt – Partizipation als ein Aneignungsprozess – lässt sich besonders plastisch am Beispiel von *Ramona* verdeutlichen. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews achtzehn Jahre alt, besuchte das Jugendhaus, seit sie zwölf Jahre alt war, und arbeitet im Jugendhaus an der Theke, bei Veranstaltungen und überall, wo sie gebraucht wird. Seit einem Jahr ist sie gewähltes Jugendratsmitglied. Nach Abschluss der Realschule hat sie mit der Ermütigung der Jugendhausmitarbeiter/innen die Fortsetzung ihres Schulbesuchs am Gymnasium durchgesetzt.

Ramonas Erfahrung, dass ihre zunächst sehr zurückhaltende Unterstützung an der Theke des Jugendhauses anerkannt wird, führt dazu, dass sie ihre Mitarbeit nach und nach intensiviert und auf andere Bereiche ausweitet und dass diese Mitarbeit sich zu einer zunehmend selbstbewussteren Einmischung in die Angelegenheiten des Jugendhauses entwickelt. Es ist vor allen Dingen die Erfahrung, dass ihre Vorstellungen und Ideen ernst genommen und aufgegriffen werden und sie diese in die Realität umsetzen kann, die diesen Prozess in Gang setzt. Sie beschreibt dies als einen Erkenntnisprozess, in dem ihr klar wurde, dass die Welt veränderbar ist: „Also je mehr Zeit ich im Jugendhaus verbracht hab, desto mehr [...] is mir klar geworden, dass ich ja doch was ändern kann.“ Sie beschreibt dies zugleich als Aneignungsprozess: „Des musste sich bei mir aber auch erst mal entwickeln [...], so DIE Chance wahrzunehmen und so den kleinen Revolutionär in sich SELBER dann halt so rauszukitzeln.“ Es ist also ein Prozess, der ihre Eigentätigkeit verlangt, der aber auch verwiesen ist auf die aktive Förderung durch die Mitarbeiter/innen, die Ramona ihrerseits aktiv einbeziehen: „Wenn man hier [im Jugendhaus] dann mal gefragt wird, was hättest du denn gern, was sich ändert, [...] da merkt man, ok, der [Mitarbeiter] nimmt mich ernst‘ [...] [da] sprudeln die Ideen auf einmal so aus einem raus.“

Ramonas Partizipationsbiographie beschreibt sehr plastisch, was sich auch in den anderen Partizipationsbiographien findet: ihre Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit wächst proportional zu ihrem Selbst- und Mitbestimmungsbedürfnis. Sich überhaupt einmischen zu *wollen* setzt voraus zu begreifen, dass sie sich einmischen *kann*, dass die Welt veränderbar ist. Das führt zu einem wachsenden Selbstbewusstsein und einer erheblichen Ausweitung ihrer Partizipationsaktivitäten – je mehr sie begreift, dass sie etwas bewegen kann, desto größer werden auch ihre Bereitschaft und ihr Wunsch, sich einzumischen. In ihrem Fall führt dies letztlich auch zu einer Auseinandersetzung mit der formalen Partizipationsform des Jugendrates, dem sie zunächst äußerst skeptisch gegenübersteht und zu dem sie ohne ihre partizipatorischen Vorerfahrungen im Jugendhaus vermutlich niemals gefunden hätte. Ihr gewachsenes Selbstbewusstsein trägt außerdem dazu bei, ihren Gymnasialbesuch durchzusetzen; es kommt also auch zu einer Erweiterung ihrer Aktivitäten auf formale Partizipationsformen und formale Bildung.

Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Zusammenfassend lässt sich sagen: Im Partizipationshandeln der interviewten Jugendlichen drückt sich zunächst einmal die Notwendigkeit aus, biographische Herausforderungen zu bewältigen und Handlungsfähigkeit zu sichern. Werden diese Äußerungen als Ausdruck ihrer Individualität und damit als Selbstbestimmung anerkannt, erfahren die Jugendlichen sich nicht nur als Subjekte, sondern zugleich auch als Teil eines größeren sozialen Kontextes. Mit der Erfahrung, Teil eines sozialen Kontextes zu sein, wächst das Bedürfnis, diesen mitzugestalten und ihre Zugehörigkeit zu sichern, sich diesen Kontext – in der dialektischen Bedeutung des Wortes – anzueignen. Dieser Aneignungsprozess ist als ein fortwährender ‚Aus-handlungsprozess‘ zu denken, in dem das Individuum auf die „Verfügung [...] über seine eigenen Lebensbedingungen zielt, die zugleich Teilhabe an der Verfügung über den gesellschaftlichen Prozess“ ist (Holzkamp 1985, S. 241).

Dort, wo eine „Resonanz“ zwischen biographischen Bewältigungsherausforderungen „einerseits und institutionellen Strukturen und Unterstützungsbedingungen andererseits“ besteht (Zeller 2012, S. 272), werden in den Partizipationsbiographien wachsende Aneignungsprozesse sichtbar: wachsend in dem Sinne, dass sie sich der mit Partizipation verbundenen Handlungsmöglichkeiten erst bewusst werden, sie als etwas subjektiv Sinnvolles erfahren, so dass ihre Selbst- und Mitbestimmungsanliegen im zeitlichen Verlauf wachsen und klarer hervortreten.

Dort wo Jugendliche beginnen ein Selbstbewusstsein darüber zu entwickeln, dass sie etwas zu sagen haben und mit ihren Partizipationsäußerungen etwas in Bewegung setzen können, was für sie subjektiv bedeutsam ist, kann sich dies – im Sinne einer Art Erfahrungsaufschichtung – zu einer biographischen Disposition festigen.

In diesem Sinne kann dieser Prozess als ein Prozess von (demokratischer) Bildung (Sturzenhecker 2008) gefasst werden: Dort, wo den Jugendlichen die erweiterten Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungen bewusst, das heißt einer Reflexion zugänglich werden, verändert sich ihr Selbstverständnis in der Welt. Bildungstheoretisch gesprochen kommt es dann zu einem veränderten Selbst-Weltverhältnis (Marotzki 1990).

Ein solcher Bewusstwerdungsprozess ist zentral an die Erfahrung von Anerkennung gebunden. Die Erfahrung von Anerkennung eigenen Handelns erlaubt es den Jugendlichen, sich mit ihren „Eigenschaften zu identifizieren und daher zu größerer Autonomie zu gelangen“ (Stojanow 2006, S. 110). Wo der Mensch von sich selbst Gebrauch macht und für andere damit in Erscheinung tritt, wird er für sich selbst und die anderen in seiner Identität sichtbar (Gerhardt 2007, S. 245).

Schlussfolgerungen für die Kinder- und Jugendarbeit

Was lässt sich hieraus für Kinder- und Jugendarbeit lernen? Die Forschungsergebnisse zeigen: Kinder- und Jugendarbeit hat erhebliches Potential, Jugendliche in der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, in der Subjektentwicklung, in der Entwicklung eines demokratischen Verständnisses zu unterstützen, wenn sie Partizipation als Kerngeschäft ernst nimmt und als ein grundlegendes, alltägliches Arbeitsprinzip versteht. Was heißt das im Hinblick auf eine konkrete Jugendarbeitspraxis?

Eine Resonanz zwischen biographischen Themen und Bedarfen einerseits und den institutionellen Strukturen und Möglichkeiten von Jugendarbeit andererseits wird dort möglich, wo *Partizipation von den Jugendlichen, nicht von der Institution her gedacht* wird. Das heißt, von dem auszugehen, was die Jugendlichen mitbringen, den mehr oder weniger expliziten Anliegen, Äußerungen und Wünschen, mit denen sie ins Kinder- und Jugendhaus kommen, diese ernst zu nehmen, sie aufzugreifen und sie damit erst einmal als berechtigt, als Äußerung der Selbstbestimmung anzuerkennen. Diese Anliegen mögen mehr oder weniger nachvollziehbar sein, manchmal absurd, schräg, provokant oder auch unrealistisch erscheinen. Sie sind dennoch mit dem Wissen anzuerkennen, dass sie einen subjektiven Sinn haben, auch wenn dieser nicht immer unmittelbar erkennbar, vielleicht auch Ausdruck einer Erfahrung ist, die so unmittelbar gar nicht geäußert werden kann. Das heißt, auch Konflikte müssten als Partizipationsanlässe verstanden werden, weil genau da Selbstbestimmungsäußerungen zum Ausdruck kommen, über die sichtbar wird, dass Jugendliche etwas wollen oder eben gerade nicht wollen. Dabei geht es nicht darum, Jugendarbeit als ein Wunschkonzert zu verstehen, sondern sich mit den Vorstellungen der Jugendlichen auseinanderzusetzen und sich darauf einzulassen, gemeinsam Formen ihrer Bearbeitung zu entwickeln. Partizipation von den Jugendlichen her zu denken heißt aber auch, sie aktiv aufzusuchen und in den Dialog zu gehen, nicht darauf zu warten, dass oder bis sie kommen. Zum einen erlaubt dies, Jugendlichen aktiv zu vermitteln, dass ihre Sicht der Dinge von Interesse ist; zum anderen schafft es Räume, in denen weniger klare Bedarfe oder biographische Themen zur Sprache kommen können.

In diesem Sinne ist Partizipation vor allem ein Alltagsprinzip, keine Zusatzaufgabe oder etwas, das auf Projekte ausgelagert werden könnte. Es geht darum, den Alltag der Institution offen zu halten für die Themen und Bedürfnisse, mehr noch: die Institution und ihren Alltag selbst zum Aushandlungsgegenstand zu machen. Das heißt eben gerade nicht, Felder, Zeiträume, Themen oder Verfahren festzulegen, damit vorzubestimmen und zu erwarten, dass sich Jugendliche hieran beteiligen, oder dann zumindest ihre mögliche Nicht-Partizipation als Ausdruck der Selbstbestimmung zu verstehen und sie ihnen nicht als mangelndes Durchhaltevermögen, Bildungsproblem oder generelles Desinteresse zuzuschreiben.

In Anlehnung an Müller u.a. (2005) könnte man sagen: Wir brauchen weniger eine Angebots- als eine Antwort- und Verständigungspädagogik, die stärker darauf fokussiert ist, wahrnehmen und sich mit Jugendlichen verständigen zu können – wahrnehmen zu können, was Jugendliche tun, was sie damit evtl. zum Ausdruck bringen und was Partizipations- und Entwicklungsanlässe sind, die aufgegriffen werden können. Und eine Pädagogik, die bereit ist, sich dort, wo sich Bedarfe konflikthaft äußern, in einen Verständigungs- und Auseinandersetzungsprozess einzulassen, wie es beispielsweise im Rahmen des Projektes „Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter fördern“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2015) entwickelt wurde.

Konkret heißt das, weniger Energie darauf zu verwenden, Projekte und den Alltag für Jugendliche zu planen, sondern dies mit ihnen gemeinsam zu tun und Formen zu entwickeln, in denen sie sich mit ihren Bedarfen und Vorstellungen wiederfinden; denn Jugendliche partizipieren immer schon oder versuchen es zumindest, wenn auch nicht immer entsprechend formaler Beteiligungsformen.

Hier liegt auch das Bildungspotential von Jugendarbeit – in der Ermöglichung von Partizipation, im Schaffen von Aneignungsräumen, in der Anerkennung von Jugendlichen mit ihren auch eigensinnigen Anliegen, in der dialogischen Auseinandersetzung und in der Bearbeitung

von Konflikten. Wo es Jugendarbeit gelingt, einen solchen Rahmen zu schaffen, entsteht Potential für Prozesse der Persönlichkeits- und Subjektentwicklung, aber auch der Demokratiebildung. In dieser Weise könnte Kinder- und Jugendarbeit den Anspruch, ein ‚anderer Bildungsort‘ zu sein, sehr viel deutlicher beanspruchen als mit der Vermittlung von Kenntnissen im Rahmen von Workshops oder der Etablierung von Hausaufgabenhilfe und Bewerbungsunterstützung, welche Bildung letztlich doch auf schulische Bildung reduzieren.

Literatur:

Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina (2012): Soziale und politische Partizipation. Trends, Differenzierungen, Herausforderungen. In: T. Rauschenbach/W. Bien (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey, Weinheim und Basel, S. 136-159.

Gerhardt, Volker (2007): Partizipation. Das Prinzip der Politik, München.

Holzkamp, Klaus (1985). Grundlegung der Psychologie, Frankfurt a. M. und New York.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim.

Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (2005): Wahrnehmen können: Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg i. Brsg.

Picot, Sibylle (2011): Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher von 1999 bis 2009. Kurzbericht, Gütersloh.

Schwanenflügel, Larissa von (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit, Wiesbaden.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie, Frankfurt a. M.

Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden.

Sturzenhecker, Benedikt (2008): Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In: Thomas Coelen/Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden, S. 704-713.

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

Walther, Andreas (2010): Partizipation oder Nicht-Partizipation? Sozialpädagogische Vergewisserung eines scheinbar eindeutigen Konzeptes zwischen Demokratie, sozialer Integration und Bildung. In: neue praxis, Jg. 40, H. 2, S. 115-136.

Zeller, Maren (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in Erziehungshilfen, Weinheim und München.