



17

Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch

ABER WIR MÖCHTEN AUCH MITMACHEN!

Eine Analyse der Umsetzung von Partizipation

und Demokratisierung in der Praxis

der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

"Aber wir möchten da auch mitmachen!"

Eine Analyse der Umsetzung von Partizipation und Demokratiebildung in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

PROJEKT- und REDAKTIONSLEITUNG:

Dr. Jürgen Ebert

REDAKTION:

Yonca Altunas | Clara Frederike Bardelle | Ann-Christin Bode | Alisa Fiech |
Linda Freiburger | Robin Fünder | Vanessa Gardein | Laura Hagemann | Kathrin
Kocadag | Larissa Korpiun | Lisa Küster | Suleiman Majnoon | Vanessa Möller |
Rina Rodewald | Sophie-Marie Schiedeck | Maike Schmolke | Denise Thor-
mann | Lea Kristin Waßmann

Inhaltsverzeichnis	III
Einleitung	V
1 Offene Kinder- und Jugendarbeitⁱ	1
1.1 Einleitung und Definition	1
1.2 Kurzer Überblick über die Geschichte der OKJA	2
1.3 Rahmenbedingungen der OKJA.....	4
1.3.1 Rechtsgrundlagen	5
1.3.2 Zielgruppe	6
1.3.3 Räumlichkeiten und Öffnungszeiten	6
1.4 Prinzipien der OKJA	7
1.5 Ziele der OKJA	8
1.6 Methoden der OKJA	8
1.7 Aufgaben der OKJA	10
1.8 Zusammenfassung	11
2 Demokratiebildung und Partizipation in der OKJAⁱⁱ	12
2.1 Thematisierung von Demokratie, Sozialstaat und Soziale Arbeit	12
2.2 Demokratie als Staats-, Gesellschafts-, und Lebensform	14
2.3 Ansätze zu einer demokratischen Bildung (in der OKJA)	16
2.4 Lebensweltorientierung	18
2.5 Partizipation als Struktur- und Handlungsmaxime in der Sozialen Arbeit.....	19
2.5.1 Formen der Partizipation	20
2.5.2 Partizipation als fachliches Leitprinzip der Sozialen Arbeit	21
2.5.3 Problematik von Partizipation in pädagogischen Institutionen	21
2.6 Partizipation in der OKJA	23
2.7 Zusammenfassung/ Überleitung ..	23
3 Rechtsextremismus als eine besondere Herausforderung der Demokratiebildung in der OKJAⁱⁱⁱ	25
3.1 Rechtsextremismus	25
3.2 Rechtsextremismus und Jugendliche	27
3.2.1 Wege der Jugendlichen in den Rechtsextremismus	27
3.2.2 Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen in der OKJA	29
3.2.3 Prävention von Rechtsextremismus (in der OKJA)	32
4 Forschungsmethodik^{iv}	35
4.1 Forschungsansatz u. Sampling	35
4.1.1 Fragestellung	35
4.1.2 Sampling	36
4.2 Erhebungsmethode Teilnehmende Beobachtung	38
4.3 Auswertungsmethode qualitative Inhaltsanalyse	42

5	Einrichtungsporträts	45
5.1	Einrichtungsporträt OKJA 1 (Kathrin Kocadag u. Lea Kristin Waßmann).....	45
5.2	Einrichtungsporträt OKJA 2 (Kathrin Kocadag u. Lea Kristin Waßmann)	46
5.3	Einrichtungsporträt OKJA 3 (Vanessa Gardein)	47
5.4	Einrichtungsporträt OKJA 4 (Ann-Christin Bode, Linda Freiberger u. Sophie-Marie Schiedeck)	48
5.5	Einrichtungsporträt OKJA 5 (Yonca Altuntas, Alisa Fiech u. Vanessa Möller)	49
5.6	Einrichtungsporträt OKJA 6 (Larissa Korpiun)	52
5.7	Einrichtungsporträt OKJA 7 (Lisa Küster und Laura Hagemann)	53
5.8	Einrichtungsporträt OKJA 8 (Robin Fünder u. Denise Thormann)	54
5.9	Einrichtungsporträt OKJA 9 (Rina Rodewald)	55
5.10	Einrichtungsporträt OKJA 10 (Suleiman Majnoon)	56
5.11	Einrichtungsporträt OKJA 11 (Clara Frederike Bardelle)	57
5.12	Einrichtungsporträt OKJA 12 (Maike Schmolke)	58
6	Interpretation der Ergebnisse	60
6.1	Demokratieverständnis (Vanessa Gardein u. Larissa Korpiun)	60
6.2	Partizipation (Linda Freiberger u. Laura Hagemann)	62
6.3	Förderung der Selbstbestimmung (Alisa Fiech u. Denise Thormann)	63
6.4	Pädagogisches Handeln (Ann-Christin Bode u. Robin Fünder)	65
6.5	Angebote (Kathrin Kocadag u. Lea Kristin Waßmann)	68
6.6	Aushandeln (Clara-Friederike Bardelle und Suleiman Majnoon)	69
6.7	Interessenanknüpfung (Yonca Altuntas u. Vanessa Möller)	71
6.8	Transparenz (Alisa Fiech u. Denise Thormann)	73
6.9	Flexibilität (Lisa Küster u. Sophie-Marie Schiedeck)	74
6.10	Umgang mit Grenzen und Regeln (Rina Rodewald u. Maike Schmolke)	75
6.11	Diskriminierung (Rina Rodewald u. Maike Schmolke)	76
6.12	Konzeption (Lisa Küster u. Sophie-Marie Schiedeck)	77
	Fazit	78
	Danksagung	80
	Literatur	81
	Impressum	85

ⁱ Linda Freiberger, Vanessa Gardein, Larissa Korpiun, Lisa Küster u. Sophie-Marie Schiedeck

ⁱⁱ Clara Friederike Bardelle, Ann-Christin Bode, Robin Fünder, Suleiman Majnoon u. Denise Thorman

ⁱⁱⁱ Yonca Altuntas, Alisa Fiech, Kathrin Kocadag u. Lea Kristin Waßmann

^{iv} Laura Hagemann, Rina Rodewald u. Maike Schmolke

Einleitung

Das Projekt „Im Dialog mit der Praxis – Politische Bildungsarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA)“ fand im Sommersemester 2019 und im Wintersemester 2019/20 statt. Das Projektstudium an der HAWK soll einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis dienen. Ziel ist die Verbindung von Lehranteilen und Praxisanteilen auf der Basis intensiver Reflexion. Die Themenstellung, die theoretische Aufarbeitung und praktische Umsetzung der Inhalte und die Präsentation der Ergebnisse bilden den Kern des Projektstudiums. Problemorientiertes Lernen und Handeln stehen dabei im Vordergrund. Charakteristisch für die Projektarbeit ist, dass die Verantwortung für die Planung und Ausführung im Verlauf des Projekts immer mehr von der lehrenden Person auf die Studierenden übergeht. Die Projektarbeit soll die Studierenden zu selbständigem und eigenverantwortlichem Handeln in ihren zukünftigen Arbeitsfeldern anleiten (vgl. Kraimer 2006: 61).

Der inhaltliche Schwerpunkt des zweisemestrigen Praxisforschungsprojekts „Im Dialog mit der Praxis“ lag im oben genannten Zeitraum auf der Auseinandersetzung mit der politischen Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA).

„Kinder- und Jugendarbeit ist eine ausgesprochen erfolgreiche Institution. Sie erreicht mit sehr wenigen Fachkräften eine sehr große Zahl von freiwillig und motiviert teilnehmenden Kindern und Jugendlichen und fördert Bildung als Entwicklung von eigenverantwortlicher Persönlichkeit und Demokratiekompetenz.“ (Sturzenhecker 2007: 18)

Das Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, den Teilnehmer*innen in Ergänzung zum parallel laufenden Forschungsmodul zusätzliche Methoden der Sozialforschung zu vermitteln. Als Erhebungsmethode wurde im Projekt, im Unterschied zum Forschungsmodul, die „Teilnehmende Beobachtung“ genutzt. Im Fokus der Analyse stand, wie exemplarisch ausgewählte Einrichtungen der OKJA im Rahmen ihres Bildungsauftrags politische Kompetenzen (z.B. Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitverantwortung, Umgang mit Gremien, Formulierung und Abwägung von Interessen, Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme) vermitteln (vgl. AGFJ 2018a: 27).

Das Projekt „Dialog mit der Praxis“ ist ein Praxisforschungsprojekt. Im Rahmen des Projekts erweitern die Teilnehmer*innen ihre Forschungskompetenzen, indem sie die Methoden der qualitativen Praxisforschung anwenden. Der Ablauf des Projekts „Dialog mit der Praxis“ lässt sich anhand von drei Schwerpunktsetzungen charakterisieren:

- 1 Den ersten Schwerpunkt bildet die Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Entwicklungen im Feld der Sozialen Arbeit.
- 2 Der zweite Schwerpunkt liegt auf der Durchführung einer empirischen Untersuchung. Der Forschungsprozess ist wie folgt aufgebaut:
 - Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld der OKJA mit den Themen „Demokratiebildung“ und „Partizipation“
 - Aneignung der Erhebungsmethode „Teilnehmende Beobachtung“ und Erarbeitung einer Forschungsfrage

- Durchführung der „Teilnehmenden Beobachtung“ im Rahmen von Hospitationen in Einrichtungen der OKJA in der Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen
 - Auswertung der Beobachtungsprotokolle (Qualitative Inhaltsanalyse)
 - Diskussion der Ergebnisse in Peer-Groups
- 3 Die öffentlichkeitswirksame Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie bildet den dritten Schwerpunkt. Ziel ist die Präsentation der Arbeitsergebnisse im Rahmen einer Broschüre.

Im ersten Kapitel befasst sich der Forschungsbericht mit dem Feld der OKJA. Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte werden die Rahmenbedingungen (rechtliche Grundlagen, Zielgruppe sowie die Räumlichkeiten und Öffnungszeiten) der OKJA näher beschrieben. Außerdem werden die Prinzipien, Ziele, Aufgaben und Methoden des Arbeitsfeldes betrachtet. Nach unserem Verständnis ist Demokratie in erster Linie eine Haltung und gleichzeitig eine Form des Zusammenlebens in einer Gesellschaft, die von den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern verinnerlicht und gelebt werden muss. Dieser Anspruch hat Auswirkungen auf die Art und Weise, wie demokratische Bildungsprozesse in der OKJA zu gestalten sind. Zu den grundlegenden Struktur- und Handlungsmaximen der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und der OKJA im Besonderen zählt die Partizipation. Die Relevanz beider Ansätze für die OKJA steht im Zentrum des dritten Kapitels. Im vierten Kapitel werden der Forschungsansatz, die Fragestellung und das Sampling der Studie dargestellt. Eine Einführung in das Erhebungsinstrument „Teilnehmende Beobachtung“ erfolgt im Anschluss. Das Kapitel wird mit der Darstellung der Auswertungsmethode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) und einem Überblick über die gebildeten Kategorien abgeschlossen. Nachfolgend werden im fünften Kapitel die Einrichtungen, in denen die teilnehmenden Beobachtungen durchgeführt wurden, anhand eines Kurzporträts vorgestellt. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt über die Darstellung der erstellten Kategorien im sechsten Kapitel. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse in einem Fazit zusammengefasst.

1 Offene Kinder- und Jugendarbeit (Linda Freiberger, Vanessa Gardein, Larissa Korpiun, Lisa Küster u. Sophie-Marie Schiedeck)

1.1 Einleitung und Definition (Lisa Küster)

Die OKJA ist ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Um den Begriff OKJA zu definieren, macht es Sinn, den Begriff von anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit abzugrenzen. Die Arbeit der OKJA bezieht sich auf eine Zielgruppe, die aus Kindern im Schulalter bis hin zu jungen Erwachsenen besteht. Da die Altersspanne recht groß ist, hat die OKJA eine weit gefächerte Angebotsvielfalt. Das Handlungsfeld ist dafür bekannt, dass außerschulische Jugendarbeit betrieben wird, in dem Bildungsprozesse fest integriert sind (vgl. Kraft 2011: 38ff.). In Abgrenzung zur Schule gibt es hier kein klar festgelegtes Lernziel. Im Vordergrund stehen die Herausbildung und Förderung von sozialen Fähigkeiten.

Bei der Arbeit stehen die Kinder und Jugendlichen mit ihren Interessen, Ressourcen und Lebenswelten im Fokus. Die OKJA fungiert als Bindeglied zwischen den verschiedenen Lebenswelten wie der Schule, der Familie und dem öffentlichen Raum. Durch pädagogische Unterstützung in ihrer Freizeit werden die Kinder und Jugendlichen auf dem Weg zur Entwicklung der Selbständigkeit und des Selbstwertgefühls begleitet. Eng damit verknüpft ist, den Kindern und Jugendlichen Raum für eigene Ideen zu geben, damit sie ihren Horizont erweitern können. Es gilt, bereits vorhandene Fähigkeiten zu fördern und neue Ressourcen zu entdecken (vgl. AGJF 2018b: 4f.). Eine solche Arbeit trägt zur Integration von sozial- und bildungsbenachteiligten Bevölkerungsgruppen bei und wirkt der Ausgrenzung entgegen, wobei sich das Arbeitsfeld ganz eindeutig nicht auf „Randgruppen“ beschränkt, sondern die allgemeine Förderung von Kindern und Jugendlichen im Fokus steht (vgl. Deinet u. Müller 2013: 13).

Je nach Einrichtung wird mit unterschiedlichen methodischen Konzepten gearbeitet. Kernpunkte der Arbeit des Handlungsfeldes sind Freiwilligkeit, Anpassung, Niedrigschwelligkeit, Öffentlichkeit und Bildung. Diese Inhalte, Methoden und Angebote sind offen zu gestalten, damit eine schnelle Anpassung an die ständig wechselnden Interessen und Themen der Zielgruppe gegeben ist (vgl. AGJF 2018b: 4f.). Die Betreuung oder Begleitung von Kindern und Jugendlichen erfolgt durch ehren- und/oder hauptamtliche Mitarbeiter*innen. Aufgrund der Offenheit des Arbeitsfeldes handeln die Fachkräfte flexibel und der notwendige Raum für Entwicklungen bietet Platz für viele innovative Ideen. Neue Angebote in den Bereichen Medien, Kultur, Sport, Mobilität etc. zu entwickeln, zählt zu ihren Aufgaben (vgl. Deinet u. Müller 2013: 15f.).

Der Begriff „offen“ bezeichnet den Gegensatz zur Jugendverbandsarbeit, da in der OKJA unabhängig von religiösen oder politischen Organisationen gehandelt wird. Somit sind die Angebote für alle jungen Menschen frei zugänglich.

Initiiert wird die OKJA von öffentlichen und freien Trägern. Ausgeführt wird die Arbeit in Kinder- und Jugendzentren, Jugendtreffs, Abenteuerspielplätzen oder in mobilen Einrichtungen. Bei der Ausführung der Arbeit ist das Prinzip der Partizipation äußerst wichtig. Hierbei geht es primär um das bedürfnisorientierte Arbeiten und die Anpassung an Interessen. Methoden oder

Herangehensweisen können zum Beispiel die Gemeinwesenorientierung, Einzel- und Gruppenarbeit, Erlebnispädagogik oder Projektarbeit sein. Die OKJA macht es sich zur Aufgabe, jungen Menschen Hilfen zur Lebensbewältigung bereitzustellen.

Der sozialpädagogische Auftrag lautet demnach Hilfe zur Selbsthilfe. Belastungspotenziale sollen abgefangen werden. Sofern dies nicht gelingt, soll adäquat darauf reagiert werden. Außerdem werden gesellschaftliche Entwicklungen stark in die Arbeit einbezogen (vgl. AGFJ 2018: 4f.). Zusammenfassend gesagt, ist das Handlungsfeld ein Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche, in dem die eigene Identität entwickelt und gestärkt werden soll.

1.2 Kurzer Überblick über die Geschichte der OKJA (Linda Freiberger)

Um zu verstehen, wie die OKJA heute aufgebaut ist, geben wir im Folgenden einen Überblick über die Entwicklung im Verlauf der zurückliegenden Jahrzehnte.

Deutsches Kaiserreich und Weimarer Republik

Bereits in der Zeit des Deutschen Kaiserreiches (1872 bis 1918) und der Weimarer Republik (1918 bis 1933) gab es Vorformen der OKJA, welche sich jedoch von der heutigen Ausrichtung wesentlich unterschieden. Die damaligen „offenen Jugendhäuser“, „Jugendclubs“ oder „städtischen Jugendheime“, wie die Einrichtungen der Jugendpflege zur dieser Zeit bezeichnet wurden, legten den Fokus ihrer Arbeit auf männliche Jugendliche in Großstädten, die delinquentes oder auffälliges Verhalten zeigten (vgl. Hafener 2013: 37). Eine weitere Zielgruppe waren Banden und Cliques, deren Mitglieder insbesondere in der Zeit nach der Weltwirtschaftskrise von Arbeitslosigkeit betroffen waren oder die kriminelles Verhalten zeigten. Die jeweiligen Einrichtungen waren häufig an eine bestimmte Konfession gebunden. Im Vordergrund der Jugendpflege stand die (Re-)Integration der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft, die durch erzieherische Maßnahmen erreicht werden sollte (vgl. Hafener 2013: 37f.).

Nachkriegszeit

Die Jugendarbeit in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg war davon geprägt, die Jugendlichen auf das parlamentarisch-demokratische System vorzubereiten und sie von den Denksätzen der NS-Zeit, vor allem denen der Hitlerjugend, zu befreien (vgl. Fimpler u. Hannen 2016a: 92; vgl. Hafener 2013: 38; vgl. Seckinger, Pluto, Peucker u. van Santen 2016: 39). Die Hauptakteure waren in der amerikanischen Besatzungszone bis zur Gründung der BRD die Erziehungsabteilungen der amerikanischen Militärregierung. Als Basis für die Umerziehung wurden neue Freizeitangebote von Jugend- und Erziehungsoffizieren geschaffen, darunter vor allem die Offene Clubarbeit, die auch als „German Youth Activities“ (GYA) bezeichnet wird (vgl. Hafener 2013: 38; vgl. Seckinger et al. 2016: 39). Die neu errichteten GYA-Heime dienten als freiwillige Anlaufstelle für Jugendliche und waren darauf ausgerichtet, Meinungsfreiheit, Offenheit und Demokratiebewusstsein zu stärken (vgl. Fimpler u. Hannen 2016a: 92; vgl. Hafener 2013: 38). Zudem konnten die Heime von Jugendlichen genutzt werden, die am Rande des Existenzminimums lebten und Hilfen zur Grundversorgung benötigten (vgl. Deinet u. Müller 2013: 12; vgl. Fimpler u. Hannen 2016a: 92).

Die 1950er Jahre

Zu Beginn der 1950er Jahre wurde die Trägerschaft der GYA-Heime von der amerikanischen Militärregierung in deutsche Hände übergeben (vgl. Hafener 2013: 39). Viele der Heime wurden geschlossen oder aber den Bedingungen angepasst, die die für die Jugendarbeit Verantwortlichen als wesentlich ansahen. Die Aufgaben und Ziele der Kinder- und Jugendarbeit, die die amerikanische Besatzungsmacht gesteckt hatte, wurden stark hinterfragt und überarbeitet (vgl. Hafener 2013: 39). Im Jahr 1956 wurden die GYA-Heime gemäß der Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen und der Frankfurter Empfehlungen in „Heime der Offenen Tür“ (HOT) umbenannt (vgl. Hafener 2013: 40). Der offene und an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientierte Charakter nahm jedoch, entgegen der Namensgebung, immer weiter ab. Das Angebot beschränkte sich auf zweckmäßige und ordnungsgemäße Aktivitäten, bei denen die Interessen der Jugendlichen in den Hintergrund rückten und vor allem auf das Erwachsensein hingearbeitet wurde (vgl. Hafener 2013: 40f.; vgl. Seckinger et al. 2016: 15, 231).

Die 1960er Jahre

Im Zuge der sexuellen Revolution und der materiellen Umbrüche in den 1960er Jahren war auch die OKJA darauf angewiesen, sich zu verändern und den sich wandelnden Bedürfnissen anzupassen, um die Jugendlichen weiterhin erreichen zu können (vgl. Hafener 2013: 41). Die sich herausbildende Konsumgesellschaft veranlasste, dass die Angebote der OKJA vorzugsweise kommerziell ausgelegt wurden. Gleichzeitig rückte aber auch der bildungspolitische Auftrag wieder stärker ins Blickfeld (vgl. Fimpler u. Hannen 2016a: 93; vgl. Hafener 2013: 41). Es wurden „Jugendclubs“ gegründet, die die Prinzipien der GYA-Heime, also Offenheit, Meinungsfreiheit sowie die Orientierung an den Bedürfnissen der Jugendlichen, wieder aufgriffen. Die Trägerschaft wurde zu der Zeit an eingetragene Vereine übergeben (vgl. Hafener 2013: 41). Im Vergleich zu heute waren freie Träger, wie die Jugendverbände, deutlich stärker vertreten als öffentliche Träger (vgl. Seckinger et al. 2016: 39). Die 1960er Jahre formten die OKJA maßgeblich und trugen dazu bei, dass die Jugend als eigene Entwicklungsphase anerkannt wurde (vgl. Fimpler u. Hannen 2016a: 91f.).

Die 1970er Jahre

Die 1970er Jahre waren von den Ende der 1960er Jahre angestoßenen Student*innen- und Schüler*innenbewegungen geprägt, die Freiheit und vor allem Selbstbestimmung und Partizipation forderten (vgl. Fimpler u. Hannen 2016a: 93; vgl. Hafener 2013: 42). Damit einhergehend gründeten sich insbesondere in den Universitätsstädten Initiativgruppen, die für die Verwirklichung ihrer Ziele eintraten (vgl. Hafener 2013: 42). Ihr politisches Engagement übte auch einen starken Einfluss auf die Jugendlichen in ländlichen Regionen aus, die den Mangel an Freizeitangeboten kritisierten (vgl. Fimpler u. Hannen 2016a: 93; vgl. Hafener 2013: 42). In dieser Zeit wurden politische Debatten um Missstände in der Jugendarbeit sehr häufig geführt. Die Forderungen nach Modernisierung und nach eigenen selbstverwalteten Räumen führten erneut zu einem Umbruch (vgl. Hafener 2013: 42; vgl. Seckinger et al. 2016: 39). Viele Vereine wurden gegründet, die die neuen Träger für Jugendzentren wurden. Zudem folgte eine beachtliche Professionalisierung im Bereich der OKJA (vgl. Hafener 2013: 42; vgl. Seckinger et al. 2016: 37, 58). Die zunehmende Interessenorientierung und Selbstbestimmung der Jugendlichen führte dazu, dass die Attraktivität der Jugendangebote gesteigert wurde und die Jugendlichen die Gestaltung immer stärker selbst in die Hand nahmen (vgl. Hafener 2013: 43; vgl. Seckinger et al.

2016: 160). So leisteten sie zum Beispiel Öffentlichkeitsarbeit durch selbst herausgegebene Zeitungen oder andere Medien (vgl. Hafenegger 2013: 43).

Die 1980er Jahre

Viele der Jugendlichen, die sich für ihre Selbstbestimmung engagierten, wandten sich Anfang der 1980er Jahre von der OKJA ab und setzten sich im Rahmen unterschiedlicher Bewegungen und Mitgliedschaften in verschiedenen Gruppen in zunehmendem Maße für die Umwelt und die Emanzipation von Frauen ein (vgl. Hafenegger 2013: 43). Infolgedessen bildeten hauptsächlich die Jugendlichen die Zielgruppe der Jugendarbeit, welche von Problemen wie Jugendarbeitslosigkeit, Ausbildungsnot, Drogenkonsum oder Delinquenz betroffen waren (vgl. Hafenegger 2013: 43; vgl. Leymann 2017: 465; vgl. Seckinger et al. 2016: 15). Dies erforderte gewisse Beratungskompetenzen und Kriseninterventionsmaßnahmen seitens der Mitarbeiter*innen (vgl. Hafenegger 2013: 44). Das Augenmerk der Jugendarbeit verlagerte sich immer mehr von politischen und bildungsorientierten Aspekten zu problemorientierten Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Hafenegger 2013: 44). Grundlage dieser Arbeit wurden neue Methoden, die sich unter anderem auf die Förderung motorischer Kompetenzen und Medienpädagogik stützten (vgl. Fimpler u. Hannen 2016a: 96; vgl. Hafenegger 2013: 44).

Die 1990er Jahre

In den 1990er Jahren stand besonders die sozialräumliche Jugendarbeit im Vordergrund (vgl. Fimpler u. Hannen 2016a: 96; vgl. Hafenegger 2013: 45). Basis dafür bildete die Sozialraumaneignung durch die Jugendlichen selbst sowie deren Selbstentfaltung. Außerdem wurde zu der Zeit viel Wert auf eine pädagogische und kooperative Arbeitsweise gelegt (vgl. Hafenegger 2013: 45). Die Jugendarbeit in den 1990er Jahren konzentrierte sich insbesondere auf die Zielgruppe der männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund und schaffte Raum für Begegnungen und Identitätsentwicklung. Um die Lebensweltorientierung gezielter umsetzen zu können, rückten Kooperationen und Vernetzungen mit anderen jugendspezifischen Angeboten, Schulen oder Kindertagesstätten in den Vordergrund (vgl. Hafenegger 2013: 45; vgl. Seckinger et al. 2016: 21).

1.3 Rahmenbedingungen der OKJA (Sophie-Marie Schiedeck)

Die OKJA ist ein vielschichtiges Feld. Die Mitarbeiter*innen müssen sich immer wieder neu auf die Zielgruppe einstellen. Die Kinder und Jugendlichen können mit ganz verschiedenen Anliegen immer wieder auf die Mitarbeiter*innen zugehen und diese müssen dementsprechend reagieren. Daher muss die OKJA ausreichende Handlungsmöglichkeiten haben, um sich auf die Zielgruppe einlassen zu können. Dies gilt auch für die Angebote der Einrichtungen. Die OKJA ist besser in der Lage, auf die Bedürfnisse der Zielgruppe einzugehen als zum Beispiel die Schule, welche an festgeschriebene Funktionen gebunden ist. Die OKJA kann flexibler auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen reagieren. Die Reflexion nimmt in der Arbeit der OKJA einen großen Raum ein (vgl. Schmidt 2013: 13).

1.3.1 Rechtsgrundlagen

Die OKJA ist ein Arbeitsfeld der Jugendhilfe. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen finden sich im Kinder- und Jugendhilferecht wieder. Seit dem Jahr 1990 werden die Rechtsgrundlagen im SGB VIII¹ geregelt. Die Gesetze beziehen sich auf die Belange der Jugendarbeit, die heute auch als Kinder- und Jugendarbeit bezeichnet wird. Die Förderung der OKJA ist eine Pflichtaufgabe der Landkreise und Kommunen, die als öffentliche Träger Sorge tragen müssen, dass in ihrem Zuständigkeitsbereich ein ausreichendes Angebot für Kinder und Jugendliche vorgehalten wird (vgl. AGJF 2018a: 4). In den §§ 11 und 12 SGB VIII finden sich die einschlägigen gesetzlichen Regelungen für die OKJA:

- Gemäß § 11 Abs. 1 SGB VIII sind jungen Menschen Angebote, die zur Förderung ihrer Entwicklung dienen, in Form der Jugendarbeit bereitzustellen. Diese sollen sich an den Interessen der jungen Menschen orientieren. Zusätzlich soll ihnen die Möglichkeit zur Mitbestimmung und Mitgestaltung gegeben werden.
- Nach § 11 Abs. 2 SGB VIII werden sie von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend und von anderen Trägern der Jugendarbeit und dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe angeboten. Sie beinhalten Angebote der Offenen Jugendarbeit sowie Angebote, die gemeinwesenorientiert sind.
- Der § 11 Abs. 3 SGB VIII umfasst die Schwerpunkte, die zu einer Jugendarbeit gehören. Beispiele hierfür wären Jugendberatung, Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit oder internationale Jugendarbeit.
- Laut § 11 Abs. 4 SGB VIII können die Angebote der Jugendarbeit auch Personen, die das 27. Lebensjahr vollendet haben, im angemessenen Umfang einbeziehen.

Aus diesen Paragrafen lassen sich Orientierungen für die Arbeit im Feld ableiten, wie zum Beispiel die Selbstbestimmung, die gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement. Die OKJA muss sich daher immer wieder fachlichen und gesellschaftspolitischen Ansprüchen stellen (vgl. Fimpler u. Hannen 2016b: 117 ff.).

Die Mitarbeiter*innen in der OKJA umfassen neben Fachkräften (Sozialarbeiter*innen, Pädagog*innen u.a.) sehr häufig auch studentische Hilfskräfte und ungelernte Kräfte. Eine solche Politik der Stellenbesetzung deutet darauf hin, dass den möglichen Zielen der OKJA (z.B. das Erlernen demokratischer Handlungsmuster) eine geringe Bedeutung eingeräumt wird. Es liegt dann nahe, die Einsparung professioneller Kräfte damit zu rechtfertigen, dass die Zielgruppe ohnehin keiner bestimmten Tätigkeit nachgehen möchte. Die Kinder und Jugendlichen, die die Einrichtungen besuchen, wollen sich eher ausruhen oder einen Ort haben, um Freunde zu treffen, aber auch, um Kontakt zu den Mitarbeiter*innen aufnehmen zu können. Wichtige Kooperationspartner der OKJA sind Schulen und Jugendämter (vgl. Schmidt 2013: 13).

¹ Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 4. August 2019 (BGBl. I S. 1131) geändert worden ist

1.3.2 Zielgruppe

Die Zielgruppe der OKJA lässt sich in zwei Gruppen aufteilen. Die Angebote für Kinder richten sich an die Gruppe der 7- bis 10-Jährigen, die des Jugendalters an eine Gruppe von 12- bis 16-Jährigen. Etwa 5 bis 10 Prozent der 12- bis 17-Jährigen gehen regelmäßig in eine Einrichtung der OKJA. Unter regelmäßig wird mindestens einmal die Woche verstanden. Etwa 20 bis 30 Prozent der Jugendlichen nutzen die Angebote der OKJA gelegentlich. Die Zahlen können jedoch variieren, da sie auch immer von den jeweiligen Angeboten der OKJA abhängig sind (vgl. Schmidt 2013: 14).

Um Aussagen über die Geschlechterverteilung zu treffen, muss wiederum die Altersstruktur berücksichtigt werden. Bei den Kindern bis zum 11. Lebensjahr ist die Geschlechterverteilung von Jungen und Mädchen noch ausgeglichen. Ab dem 11. Lebensjahr meiden viele Mädchen den Besuch in der OKJA. Mädchen mit einem Migrationshintergrund kommen im Jugendalter kaum noch in die Einrichtungen (vgl. Schmidt 2013: 14).

Viele Kinder und Jugendliche, die eine Einrichtung der OKJA aufsuchen, kommen aus sozial schwierigen und belasteten Verhältnissen. Aufgrund der schlechten ökonomischen Situation ihrer Familien sind sie im Hinblick auf mögliche Maßnahmen zur Bildungsförderung nicht selten anderen Kindern und Jugendlichen gegenüber benachteiligt. Seit den 1980er Jahren spielt auch der Migrationshintergrund eine Rolle. Häufig kommen die Kinder aus einem räumlich eng umrissenen Wohngebiet und haben oftmals keinen weiten Weg vom Wohnhaus zur Einrichtung (vgl. Schmidt 2013:14).

Die Besucher*innen der OKJA wollen in den Einrichtung Kontakt zu anderen Gleichaltrigen aufnehmen. Hierbei geht es auch darum, Beziehungen zu Kindern der gleichen Gesellschaftsschicht zu knüpfen. Zugang zu einer Einrichtung der OKJA finden die Kinder und Jugendlichen oftmals über Freunde (vgl. Schmidt 2013:15).

1.3.3 Räumlichkeiten und Öffnungszeiten

Die Öffnungszeiten der OKJA können von den verschiedenen Einrichtungen selbst festgelegt werden und sind daher sehr individuell. Abhängig sind die Öffnungszeiten von unterschiedlichen Faktoren, wie zum Beispiel der Personalaufstellung oder den finanziellen Möglichkeiten. Von einer Kernöffnungszeit von Montag bis Freitag ist jedoch trotzdem auszugehen. Dennoch können die Öffnungszeiten individuell gestaltet werden. So sind auch Öffnungszeiten am Wochenende möglich (vgl. Schmidt 2013: 12).

Die Räumlichkeiten der OKJA sind oftmals flexibel gestaltbar. Die Zuweisung hängt von den Besucherzahlen ab. Die Räume bieten Platz für Bildung und Inszenierung (vgl. Schmidt 2013: 18).

1.4 Prinzipien der OKJA (Larissa Korpiun)

Die OKJA erhebt den Anspruch, ihre Arbeit an grundlegenden Maximen auszurichten. Diese Richtlinien umfassen Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung und Geschlechtergerechtigkeit. Im Folgenden werden diese Prinzipien näher erläutert.

Prinzip der Offenheit

Wie schon im Namen erkennbar, sind alle Angebote der OKJA ohne Zugangsvoraussetzung und somit für alle Kinder und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft und Milieus zugänglich. Ebenso offen ist die Themensetzung und -gestaltung innerhalb einer konkreten Einrichtung und der in dieser Einrichtung aktiv werdenden Gruppen. Die Themen werden nicht festgelegt und auch nicht anhand eines festen Curriculums abgearbeitet. Die Prozesse der Aushandlung der Ziele und die Umsetzungsschritte sollen allerdings immer auf Basis der fünf Prinzipien erfolgen (vgl. AGJF 2018a: 14).

Prinzip der Freiwilligkeit

Dieses Prinzip setzt, ergänzend zum Prinzip der Offenheit, eine auf die Themen und Anliegen der Jugendlichen bezogene Freiwilligkeit und Eigenmotivation voraus. Hieraus resultiert allerdings auch die Schwierigkeit, dass Projekte oder Angebote oft schwer verbindlich zu planen sind, da eine Freiwilligkeit auch eine hohe Fluktuation der Kinder und Jugendlichen hervorruft (vgl. AGJF 2008a: 14).

Prinzip der Partizipation

Im Gegensatz zu anderen Einrichtungen, die von den Kindern und Jugendlichen besucht werden, bekommen sie in Einrichtungen der OKJA die Möglichkeit, die Abläufe und Rahmenbedingungen aktiv mitzugestalten. Dieses Prinzip ist ein wichtiger Bestandteil und von großer Relevanz, um die politische Bildung sicherzustellen. Die Kinder und Jugendlichen sollen eigene Erfahrungen mit Demokratie und partizipativen gesellschaftlichen Strukturen sammeln. Auf diese Weise soll nicht zuletzt Extremismus vorgebeugt werden (vgl. AGJF 2018a: 14ff.).

Prinzip der Lebenswelt- und Sozialraumorientierung

Aufgabe der OKJA ist es außerdem, sich am sozialen Umfeld der Besucher*innen zu orientieren und unterschiedliche Lebensmodelle anzuerkennen. So können Bedürfnisse gesehen und es kann auf die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten eingegangen werden. Im Sinne der Sozialraumorientierung ist es zudem, dass eine gut ausgebaute Netzwerkarbeit vorhanden ist (vgl. AGJF 2018a: 16).

Prinzip der Geschlechtergerechtigkeit

Die OKJA setzt den ersten Grundstein, um in der Gesellschaft zukünftig Chancengleichheit zu etablieren und eine Gleichberechtigung der Geschlechter fest zu verankern (vgl. AGJF 2018a: 17).

1.5 Ziele der OKJA (Larissa Korpiun)

Sturzenhecker und Richter (2012: 469, zit. n. Giesecke 1971) bezeichnen die OKJA „(...) als drittes Feld von Erziehung und Bildung neben der Familie und den Institutionen des schulischen und beruflichen Bildungswesens“. Um dieser Aufgabe nachzukommen, strebt die OKJA verschiedene Ziele an. Als Grundlage für die Umsetzung dieser Ziele gelten die oben genannten Prinzipien (AGJF 2018a: 12).

Eine der zentralen Zielsetzungen der OKJA ist, in Übereinstimmung mit den Zielen der Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen, die Unterstützung der individuellen und sozialen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Durch die Lebensweltorientierung und die angestrebte Verbesserung der Lebensbedingungen soll zum Beispiel Ausgrenzung vermieden werden, damit keines der Kinder oder keiner der Jugendlichen negativ durch Diskriminierung in der Entwicklung beeinträchtigt wird.

Die Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e.V. (AGJF) verortet die Umsetzung der Ziele der OKJA auf drei unterschiedlichen Ebenen: Der institutionellen, der gesellschaftlichen und der individuellen. Auf der institutionellen Ebene werden die Kinder und Jugendlichen zu einer aktiven Teilnahme aufgefordert. Die OKJA setzt auf lebensweltorientierte Angebote und auf Strukturen, die am Prinzip der Partizipation ausgerichtet sind.

Auf der gesellschaftlichen Ebene soll, im Rahmen der OKJA, das Interesse der Besucher*innen an der Gesellschaft und ihren Strukturen geweckt und gestärkt werden. So soll die Bereitschaft zur politischen Mitbestimmung auch auf der gesellschaftlichen Ebene gefördert werden. Die individuelle Ebene umfasst die Selbstbestimmung und Stärkung der persönlichen Interessen und der sozialen, politischen und kulturellen Kompetenz (vgl. AGJF 2018a: 22 ff.).

Zusammenfassend ist also zu erkennen, dass alle drei Ebenen miteinander verknüpft sind und die Ziele der OKJA auch nur im Dreiklang umsetzbar sind. Wie bereits oben beschrieben, bilden die Prinzipien der OKJA die Grundlage der Ziele und werden gleichzeitig erst mit Erreichen der Ziele tatsächlich umgesetzt. Beides bedingt sich also ebenfalls.

Im Hinblick auf die Orientierung an der Lebenswelt und am Sozialraum fordern Autor*innen, wie z.B. Deinet (vgl. 2017: 463), dass die OKJA aktiver mit dem Schulsystem zusammenarbeiten sollte. Deinet rechtfertigt eine solche Ausrichtung mit der aktuellen Entwicklung des Ganztagschulbetriebes, die die Arbeit der OKJA stark beeinflusst. Durch Intensivierung der Beziehung zwischen diesen beiden Institutionen können „Bildungslücken“ der Kinder und Jugendlichen geschlossen werden (vgl. Deinet 2008: 474).

1.6 Methoden der OKJA (Vanessa Gardein)

Die OKJA ist ein großes Feld der Sozialen Arbeit. Dementsprechend ist auch das Aufgabenspektrum breit gefächert. Die OKJA verfügt über viele Möglichkeiten und Methoden, welche in der praktischen Arbeit umgesetzt werden, um bestimmte Aufgaben zu erfüllen.

Offene Kinder- und Jugendarbeit

Einer der wichtigsten Ansätze in der OKJA ist die Beziehungsarbeit. Mit ihr steht und fällt die gesamte Arbeit in einer Einrichtung. Unter Beziehungsarbeit „versteht man in der Praxis all jene Aktivitäten und Bemühungen, die zur Herstellung und Aufrechterhaltung eines personalen Kontakts eingebracht werden“ (Schröder 2013: 427). Ein fester Mitarbeiter*innenstamm ist eine Voraussetzung dafür, dass die Kinder und Jugendlichen eine Einrichtung regelmäßig frequentieren. Auf dieser Grundlage können sich allmählich stabile Beziehungen herausbilden. Entwickeln sich Sympathien zwischen den Fachkräften und Kindern oder Jugendlichen, ist eine gute Basis für eine professionelle Beziehungsarbeit geschaffen. Angebote und Aktivitäten werden deutlich besser angenommen (vgl. Schröder 2013: 427).

Die Art und Weise des Umgangs der Fachkräfte mit den Kindern und Jugendlichen prägt die sich zwischen ihnen entwickelnden Beziehungen. Dazu gehört auch der Aspekt des Humors und der Ironie. Zu diesem Thema gibt es noch recht wenige empirische Studien und Theorien (vgl. Schulz 2013: 471). Trotzdem lässt sich sagen, dass ein humorvoller, gleichzeitig aber auch respektvoller Umgangston in der OKJA dazu einlädt, Einrichtungen wieder zu besuchen. Denn im Vordergrund steht für die Kinder und Jugendlichen nicht der pädagogische Gedanke, sondern der, ihre Freizeit dort zu verbringen. Und natürlich besteht dieser Wunsch nur, wenn der Besuch der Einrichtung Freude bringt und eine ungezwungene Atmosphäre herrscht (vgl. Schulz 2013: 474).

Eine weitere Chance für einen gelingenden Beziehungsaufbau ist das gemeinsame Kochen und Essen in der OKJA. Kinder und Jugendliche bringen sich oft selbst Essen mit, um dieses in der Einrichtung aufzuwärmen oder sie kochen spontan zusammen. Mitarbeiter*innen können die Initiative ergreifen und den Kindern und Jugendlichen anbieten, gemeinsam zu kochen und in einer Runde zusammen zu essen. Dies stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl, die Verbindung zueinander und die Selbständigkeit der Kinder und Jugendlichen. Es entstehen Tischgespräche und die Teilnehmenden lernen sich besser kennen (vgl. Rose 2013: 465f.) Auch eine Art „Kiosk“ oder Theke in der Einrichtung, an der sich die Kinder und Jugendlichen Snacks, Süßes oder etwas zu trinken kaufen können, ist keine Seltenheit.

Neben dem Essen gibt es in der OKJA auch einige andere Rituale, die in den Alltag mit einfließen. Zwar ist die OKJA ein Feld der Sozialen Arbeit, welches von Spontaneität lebt und in dem kein Tag wie der andere abläuft. Trotzdem wird man in jeder Einrichtung ganz individuelle und nützliche Rituale finden (vgl. Neubauer u. Winter 2013: 445). Dazu zählen z.B. Hausordnungen oder auch geschlechtsspezifische Angebote an bestimmten Wochentagen.

Wenn Beziehungen entstanden sind und Vertrauen zueinander gefunden wurde, werden höchstwahrscheinlich auch Situationen entstehen, in denen die Kinder und Jugendlichen sich den Mitarbeiter*innen anvertrauen und über ihre Probleme sprechen möchten. Hier kommen die Einzelarbeit und die Beratung ins Spiel. Der Vorteil der Einrichtungen der OKJA liegt darin, dass die Angebote niedrigschwellig angesetzt sind und Kinder und Jugendliche die Einrichtungen als einen ersten Anlaufpunkt begreifen. Aufgrund der offenen Struktur der OKJA können sich aber auch Probleme für die professionelle Einzelarbeit und Beratung ergeben. Die Fachkräfte müssen die Zeit finden, sich aus der Gruppe zu lösen, um ein Einzelgespräch führen zu können. Sie müssen ggf. entscheiden, ob Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Einrichtung geholfen werden kann oder ob die Ansprüche an die Fachkraft zu hoch sind. Eine solche Entscheidung zu

treffen, ist nicht leicht (vgl. Bettmer u. Sturzenhecker 2013: 421ff.). Jede Fachkraft sollte dem oder der Jugendlichen im Zweifelsfall Anlaufstellen nennen können, an die er oder sie sich wenden kann.

Die Arbeit mit Gruppen ist der Kern der OKJA. Ein mitmenschlicher Umgang mit anderen, die Herausbildung einer autonomen Persönlichkeit sowie die Etablierung von Werten und Normen sind nur ein paar Beispiele für Einstellungen und Haltungen, die Menschen vor allem im Kontakt zu anderen erlernen. Die Mitarbeiter*innen sollten aus diesem Grund über Kenntnisse zu sozialen Gruppen, Gruppenbildungsprozessen und Gruppendynamiken verfügen (vgl. Ader 2013: 433ff.).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Umgang mit Konflikten im Alltag. Wenn viele Menschen aufeinander treffen, ist es unumgänglich, dass kleinere oder auch größere Konflikte entstehen. Entscheidend ist, wie mit diesen Konflikten umgegangen wird. Allgemein lässt sich sagen, dass die Mitarbeiter*innen der OKJA darin geschult sein sollten, Konfliktsignale frühzeitig zu erkennen, um ggf. einer Eskalation vorzubeugen. Es sollte für jeden Fall neu entschieden werden, ob es sinnvoll bzw. nötig ist, sich in die Interaktion einzumischen oder ob die Situation beobachtet und den Kinder und Jugendlichen das Vertrauen entgegengebracht werden sollte, ihren Konflikt eigenständig zu lösen (vgl. Sturzenhecker u. Trödel 2013: 451ff.).

1.7 Aufgaben der OKJA (Vanessa Gardein)

Die OKJA deckt viele Aufgaben gleichzeitig ab. Im Mittelpunkt der OKJA steht der offene Betrieb. Kinder und Jugendliche können nach dem Prinzip der Freiwilligkeit offene Einrichtungen besuchen und diese auch verlassen, wenn und wann sie es wünschen. Die Aufgabe der OKJA besteht darin, Räume für die Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Dazu zählt einerseits der Gedanke eines Raumes im physischen Sinne, also einen Raum zu schaffen, in denen sich die Jugendlichen aufhalten können und sich wohl fühlen, andererseits der Gedanke eines Raumes im übertragenen Sinne, d.h. einen Raum zur Entfaltung, zum Knüpfen von Beziehungen, zum Erlernen von Fähigkeiten und zur Entwicklung der Persönlichkeit zu schaffen (vgl. AGJF 2018a: 23f.).

Weiterhin sollten Angebote organisiert werden. Diese können in den verschiedenen offenen Einrichtungen vollkommen unterschiedlich sein. Sie sollten mit den Kindern und Jugendlichen zusammen erarbeitet werden. Angebote können und sollen zugeschnitten sein auf das Geschlecht, die verschiedenen Altersstufen sowie an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert sein. Sie reichen zum Beispiel von einem kleinen Kochangebot bis hin zu aufwendig geplanten größeren Projekten (vgl. AGJF 2018a: 25).

In Einrichtungen der OKJA gibt es oft Events und Veranstaltungen. Diese werden von den Jugendlichen gewünscht. Auch hier ist es die Aufgabe der Mitarbeiter*innen, den Kindern und Jugendlichen Räume zur Verfügung zu stellen und sie bei der Planung und Gestaltung zu unterstützen. In vielen Fällen werden dazu Arbeitsgemeinschaften ins Leben gerufen, innerhalb derer die Jugendlichen die Events planen und die Aufgaben untereinander verteilen (vgl. AGJF 2018a: 25).

Offene Kinder- und Jugendarbeit

Zu den Funktionen der Mitarbeiter*innen in der OKJA gehören auch die Beratung und die Begleitung. Wie oben beschrieben, wenden sich Kinder und Jugendliche mit ihren Problemen oft als erstes an die Mitarbeiter*innen der von ihnen besuchten Einrichtung. Hier üben die Fachkräfte eine unterstützende und beratende Funktion aus. Es geht darum, den Jugendlichen so zu helfen, dass ihnen die eigene Selbstwirksamkeit bewusst bleibt. Auch das Vermitteln der Jugendlichen an Expert*innen und andere Einrichtungen ist eine wichtige und hilfreiche Aufgabe, die Handlungsfähigkeit sicherstellt (vgl. AGJF 2018a: 25).

Eine weitere Aufgabe ist die Prävention und der Kinder- und Jugendschutz. Ist die Beziehungsarbeit gelungen, vertrauen sich Kinder und Jugendliche auch in bedrohlichen Situationen den Mitarbeiter*innen der OKJA an. Aufgrund ihrer Qualifikation sind die professionellen Mitarbeiter*innen in der Lage, den Jugendlichen bestimmte Hilfsangebote aufzuzeigen und ggf. den Kontakt zu Spezialisten herzustellen (vgl. AGJF 2018a: 25f.).

Einrichtungen der OKJA sollten mit anderen Organisationen des Sozialraums kooperieren. Die Vernetzung z.B. mit Schulen, Verbänden, Vereinen und umliegenden Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bietet Sicherheit und Unterstützung. Gleichzeitig können durch die verschiedenen Partner auch viele individuelle und interessante Angebote ins Leben gerufen werden (vgl. AGJF 2018a: 26).

1.8 Zusammenfassung/Überleitung (Linda Freiburger)

Die Ausrichtung der OKJA hat im Laufe der letzten Jahrzehnte einen Wandel erfahren. Der Selbstbestimmung wird heute eine höhere Relevanz beigemessen. Auch die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen erhält immer mehr Gewicht. Zu dieser neuen Sichtweise haben insbesondere die Kinder und Jugendlichen selbst beigetragen, die sich dafür eingesetzt haben, dass der Erziehungsgedanke von dem Mitbestimmungsgedanken abgelöst wurde.

Mittels der zahlreichen Angebote, die die OKJA bietet, können viele Kinder und Jugendliche erreicht werden. Dieses Arbeitsfeld verspricht, insbesondere durch die Prinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit, viel Raum für Bildungsprozesse. Es können Demokratiebildung und Partizipation durch Mitbestimmung und Interessenorientierung gefördert werden, wie es auch gesetzlich im §11 Abs. 1 SGB VIII geregelt ist.

Demokratiebildung und Partizipation sind nicht nur auf institutioneller Ebene wichtig. Auch im gesellschaftlichen Kontext haben sie einen hohen Stellenwert und können ebenso auf individueller Ebene die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit zu erfahren sowie eigene Ziele zu verfolgen und zu erreichen. Deshalb ist es wichtig, dass Fachkräfte sich mit diesen beiden Prinzipien ausreichend auseinandersetzen, sie in ihrem Bewusstsein verankern und ihr Handeln kontinuierlich reflektieren.

2 Demokratiebildung und Partizipation (Clara Friederike Bardelle, Ann-Christin Bode, Robin Fänder, Suleiman Majnoon u. Denise Thorman)

Politische Bildung hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Menschen ein Demokratieverständnis zu vermitteln. Mit diesem Wissen sollen sie dazu befähigt werden, sich aktiv an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und demokratische Prinzipien und Handlungsmuster so weit wie möglich in die Strukturen ihrer Lebenswelt zu integrieren. Der Begriff der Partizipation stammt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie „teilnehmen“. Im weitesten Sinne meint Partizipation die Einbeziehung von Individuen in Willensbildungsprozesse. Sie geht über das politische Engagement, das sich in der Ausübung des aktiven oder passiven Wahlrechts in einer repräsentativen Demokratie erschöpft, hinaus. Die Bedeutung des Partizipationsgedankens wurde in den 1970er Jahren immer größer und die damit verbundenen Ziele wurden klarer formuliert. Dies zeigte sich beispielsweise in der Ausweitung der betrieblichen Mitbestimmung in Unternehmen, in der Wiederbelebung des Genossenschaftsgedankens oder der Forderung nach einer stärkeren Einbindung der Studierenden in die Hochschulpolitik. Die Ziele der Partizipation lagen folglich darin, Prozesse demokratischer Willensbildung in möglichst vielen gesellschaftlichen Bereichen zu etablieren. Auch in der Kinder- und Jugendhilfe hat der Partizipationsgedanke Eingang gefunden.

2.1 Demokratie, Sozialstaat und Soziale Arbeit

Thomas Geisen diskutiert den Zusammenhang von Sozialer Arbeit und Demokratie vor dem Hintergrund der Herausbildung der Sozialen Arbeit in den westeuropäischen Staaten im Zuge der Etablierung des kapitalistischen Wirtschaftssystems und der allmählichen Durchsetzung einer demokratischen Verfassung. Das kapitalistische System ist ohne eine Staatsordnung, die den Bürger*innen möglichst weitgehende Freiheiten auf dem Feld des ökonomischen Handelns gewährt, nicht denkbar. Die kapitalistische Ausrichtung der ökonomischen Strukturen schließt demnach die Forderung nach einer Institutionalisierung politischer Mitbestimmungsrechte ein, zumindest derjenigen Bürger*innen, die wirtschaftlich leistungsfähig sind. Die im Handel und Gewerbe erfolgreichen Mitglieder der Gesellschaft kämpften im 18. und 19. Jahrhundert für eine repräsentative Verfassung, die ihnen eine Einflussnahme auf die Gesetzgebung einräumte. Sie wollten diese Einflussnahme aber denjenigen vorenthalten, die wirtschaftlich unselbständig waren (vgl. Geisen 2013: 83).

Die im Zuge der Industrialisierung auftretenden ökonomischen und sozialen Verwerfungen (Soziale Frage) konnten nicht ohne staatliche Interventionen und die Etablierung eines staatlichen und nichtstaatlichen Unterstützungssystems eingedämmt werden. Neben wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen (Sozialversicherungssystem, Fabrikgesetze etc.) wurde die Soziale Arbeit zu einem wesentlichen Faktor, um sozialen Problemen zu begegnen. Die Soziale Arbeit als Teil eines gesellschaftlich-institutionellen Unterstützungssystems muss also mit der politisch-institutionellen Strukturiertheit moderner Gesellschaften zusammengedacht werden (vgl. Geisen 2013: 83).

Auch ökonomische Benachteiligung und unzureichende demokratische Einbindung bestimmter sozialer Gruppen hängen demnach eng miteinander zusammen. Armutsbekämpfung erweist sich daher als eine wichtige Voraussetzung, um Demokratiebildung zu gewährleisten (vgl. Geisen 2013: 84). Soziale Arbeit kann sich nicht allein, wie in den theoretischen Diskursen häufig angedacht (vgl. Geisen 2013: 82f.), darauf fokussieren, mittels Erziehung und Bildung denjenigen sozialen Gruppen demokratische Wertorientierungen zu vermitteln, die ökonomisch benachteiligt sind und politisch resigniert haben. Anders als dem Wirtschaftsbürgertum des 18. und 19. Jahrhunderts fehlt es diesen sozialen Gruppen häufig an Mut und Selbstwertgefühl, um aus eigener Kraft für ihre Interessen einzutreten.

Der Kampf um demokratische Mitbestimmung der Arbeiterklasse wurde im 19. Jahrhundert zunächst vor allem von den wirtschaftlich besser gestellten Facharbeiter*innen initiiert und getragen. Je kostspieliger die Maschinen waren, die im Produktionsprozess eingesetzt wurden, desto verlustreicher war es für die Fabrikant*innen, wenn der Produktionsprozess gestoppt wurde. Facharbeiter*innen ließen sich, anders als angelernte Fabrikarbeiter*innen, nicht kurzfristig ersetzen. Die Arbeiterklasse gewann auf diese Weise nicht nur an Selbstbewusstsein, sondern auch ein Gespür für ihr Potential, auf die Unternehmer*innen und die Politiker*innen Druck auszuüben und für die Verwirklichung partizipativer und demokratischer Strukturen sowohl auf Ebene der Wirtschaftsunternehmen als auch auf gesellschaftlicher Ebene einzutreten. Dies kann als ein deutliches Zeichen dafür gewertet werden, wie wichtig es ist, dass Erziehung zur Demokratie mit einer Stärkung des Selbstwertgefühls einhergehen und dem Aufzeigen des eigenen Machtpotentials verknüpft werden muss.

Dabei darf auch der ambivalente Charakter, der der Sozialen Arbeit von Beginn an inhäriert, nicht außer Acht gelassen werden. Die Funktion der Sozialen Arbeit wird nicht allein mit dem Emanzipationsgedanken verknüpft, sondern auch mit dem der sozialen Kontrolle. Im Hinblick darauf lässt sich die Soziale Arbeit vom Staat mal mehr, mal weniger stark in die Pflicht nehmen. Als besonders tragisch erwies sich diese Unentschiedenheit in der Zeit des Nationalsozialismus, als sich der Schwerpunkt der Sozialen Arbeit auf die soziale Kontrolle hin verlagerte und die Professionellen dem Staat wenig Widerstand entgegensetzten, ihm in der Tendenz eher zuarbeiteten (vgl. Geisen 2018: 83). Für die Zeit des Nationalsozialismus gilt, dass die Erfahrung von Machtlosigkeit und wirtschaftlicher Not demokratische Antriebe entscheidend schwächen und einem totalitären System zum Durchbruch verhelfen kann.

Die kapitalistische Produktionsweise orientiert sich am Konkurrenz- und Leistungsprinzip. Sie kann aber auf demokratische und partizipative Strukturen nicht verzichten, damit das System sich nicht selbst zerstört. Soziale Arbeit leistet für die Sicherung des Systems insofern einen Beitrag, als dass sie mit dafür sorgt, dass soziale Sprengkräfte entschärft werden und dem Arbeitsmarkt ein ausreichendes Angebot an motivierten und disziplinierten Arbeitskräften zur Verfügung steht. Sie unterstützt die Erwerbsfähigen darin, ihre Probleme zu bewältigen und ihre Arbeitsleistung dem Staat zur Verfügung zu stellen. Sie versucht die Nicht-Erwerbsfähigen, sofern diese vor den Anforderungen des kapitalistischen Systems kapitulieren, zu fördern und zu stärken, um sie wieder in das System zu integrieren. Das demokratisch organisierte politische System und die Soziale Arbeit lassen sich also wechselseitig aufeinander beziehen. Demokratisch

verfasste Staaten beeinflussen die Ausgestaltung der Sozialen Arbeit, umgekehrt kann die Soziale Arbeit auf eine fortschreitende Demokratisierung der Gesellschaft Einfluss nehmen (vgl. Geisen 2013: 84).

2.2 Demokratie als Staats-, Gesellschafts- und Lebensform

Der Begriff der politischen Demokratie beruht auf der Anerkennung von Menschen- und Bürgerrechten sowie des Rechtsstaats und der Gewaltenteilung. Doch immer mehr wird Demokratie nicht allein als Staatsform, sondern auch als Gesellschafts- und Lebensform angesehen. In diesem Sinne bedeutet Demokratie nicht nur eine bestimmte Form staatlicher Herrschaft, sondern darüber hinaus auch die Verankerung demokratischer Strukturen in der Gesellschaft und die Vermittlung demokratischer Denk- und Handlungsmuster auf der Ebene der face-to-face-Interaktion. Demokratie wird nicht nur als ein verfassungsrechtlich verankerter Zustand begriffen, sondern als ein dynamischer Prozess, der auf sozialem Lernen beruht, zukunftsorientiert ist und gemeinschaftlich weiter entwickelt wird. Empirische Forschungen, aber auch die Erfahrungen aus der Geschichte, haben gezeigt, dass, um die Demokratie in einem politischen System auf Dauer zu stellen, ein gesellschaftliches Bewusstsein wach gehalten werden muss, welches die Bürger*innen befähigt, antidemokratische Bestrebungen frühzeitig zu erkennen und ihnen entgegenzutreten. Damit tritt die Demokratie nicht nur als Herrschafts-, sondern auch als Gesellschafts- und Lebensform in den Fokus des Interesses.

Demokratie als Staatsform umfasst die verfassungsrechtlich geschützten Elemente der Demokratie als Herrschaftsform. Neben der o.g. Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte und des Rechtsstaats sowie der Gewaltenteilung zählen hierzu die Idee der Volkssouveränität, Mechanismen der Machtkontrolle, das repräsentative System, sowie Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz (vgl. Himmelmann 2004: 7).

Demokratie als Gesellschaftsform basiert auf der Erkenntnis, dass „Demokratie nicht einfach auf die Staatlichkeit beschränkt gesehen werden darf. Denn nur eine gesellschaftliche Verankerung und Tradierung demokratischer Prinzipien ermöglichen das Funktionieren politischer demokratischer Systeme. Dies bedingt eine starke Zivilgesellschaft, in der Pluralismus und soziale Differenz Raum haben und Konflikte friedlich geregelt werden“ (Leimgruber 2015: o.S.).

Demokratie als Lebensform befasst sich mit der Frage, wie demokratische Prozesse erlebbar werden. Wichtig ist, dass die Erlebnisse mit positiven Gefühlen verknüpft werden, damit sie handlungsleitend werden. Es geht, so Leimgruber, um die Mikro-Ebene demokratischer Kultur, wie sie beispielsweise in der Familie oder in der Schule gepflegt wird. Sie bildet die „Grundlage eines demokratischen politischen Engagements und demokratischer Gesellschaften überhaupt“ (Leimgruber 2015: o.S.).



Abb. 1: Demokratie in komplexer Wechselwirkung (Demokratie in der Grundschule: 2015: o.S.)

Damit Demokratie als Gesellschaftsform funktionieren kann, muss, wie oben dargelegt, der Ansatz verfolgt werden, Demokratie als Lebensform zu vermitteln. Demokratie als Lebensform beschreibt in diesem Kontext das alltägliche Zusammenleben der Menschen nach Maßgabe demokratischer Prinzipien. Diese Form sozialen Lernens wird insbesondere in der formellen und informellen Bildung praktiziert. Dies geschieht zum Beispiel durch die Etablierung von Konfliktregelungen und Gewaltprävention an Schulen. Allerdings fasst die demokratische Bildung auch immer mehr Fuß in der außerschulischen Bildungsarbeit. Dabei geht es nicht allein darum zu belehren, sondern Erfahrungen in lebensnaher Demokratie zu vermitteln. Dies wird auch als Alltags- oder Lebensweltdemokratie bezeichnet. Abschließend ist also festzuhalten, dass die oben behandelten Formen der Demokratie aufeinander aufbauen und voneinander abhängig sind. Um Demokratie als Herrschaftsform zu betreiben, muss sie als Gesellschaftsform in der Gesellschaft verankert sein. Damit dies der Fall ist, muss sie durch die Menschen in dieser Gesellschaft als Lebensform praktiziert werden (vgl. Himmelmann 2004: 9).

Jane Addams geht in ihrem 1902 erschienenen Werk „Democracy and Social Ethics“ von der These aus, dass „Menschen (...) die Neigung [haben], ihre Beziehungen auf diejenigen Menschen zu beschränken, von denen sie Gegenseitigkeit erwarten können und deshalb Respekt zollen“ (Addams 1902: 9, zit. n. Staub-Bernasconi, 2019: 47). Im Unterschied zu dieser herrschenden Meinung betont sie jedoch, dass die zentrale Idee der Demokratie „die Identifikation mit dem gemeinsamen Los aller Menschen“ ist (Addams 1902: 11, zit. n. Staub-Bernasconi 2019: 47). Addams leitet hieraus ab, dass alle gesellschaftlichen Teilsysteme nach demokratischen Prinzipien gestaltet werden müssen. Addams Blickwinkel auf die Gesellschaft ist geprägt von einer kritischen Analyse der Machtverteilung in den verschiedenen Teilsystemen der amerikanischen Gesellschaft (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 47), beispielsweise des Schul- und Bildungssystems. Addams verweist darauf, dass sich vor allem die Wirtschaft in das Bildungswesen einmischt, um die Arbeiter*innen von der höheren Bildung auszuschließen. Im Gegensatz dazu hebt sie hervor, dass es die Aufgabe des Bildungssystems ist, den Kindern und Jugendlichen aus der Arbeiterklasse den Sinn und Zweck von Demokratie zu vermitteln (vgl. Addams 1902: 180, zit. n. Staub-Bernasconi 2019: 52).

Welcher geringe Stellenwert politischer Bildung auch heute noch eingeräumt wird, zeigt eine Studie der Universität Bielefeld auf, die belegt, dass wirtschaftliche Kenntnisse an den Schulen wesentlich häufiger vermittelt werden als politisches Wissen. Hedtke stellt daher fest, dass „(m)it Blick auf wachsende Demokratiedistanz, geringe Partizipationsbereitschaft und die Zunahme von sozialer Ausgrenzung und Fremdenhass [...] eine inakzeptable Form der Politikverweigerung“ provoziert wird (vgl. Gökbudak u. Hedtke 2018: o.S.). Addams kritisierte zu Beginn des 20. Jahrhunderts, dass es Immigrantenkinder in der amerikanischen Gesellschaft schwerer im Leben haben werden, da sie keine Bildung genießen können (vgl. Addams 1902: 187, zit. n. Staub-Bernasconi 2019: 187). In der Bundesrepublik Deutschland steht heute zwar allen ein Recht auf Bildung zu, doch es ist keine wirkliche Chancengleichheit gegeben. Dies wird von der Bundeszentrale der Politischen Bildung bestätigt. Immigrantenkinder werden in den Bildungsstätten diskriminiert und unzureichend gefördert. Dabei ist in den Grundrechten verankert, dass alle, unabhängig von Ethnie, Herkunft oder Religion, die gleiche Chance auf Bildung haben sollen. Das meritokratische Prinzip gibt vor, dass schulische Leistungen nach objektiven Kriterien bewertet werden können. Jedem Kind wird, so der Kerngedanke, unabhängig vom Status seiner Eltern, die gleiche Chance eingeräumt, eine höhere Schulbildung zu realisieren. Scheitern die Kinder und Jugendlichen, so ist der Misserfolg allein ihrer mangelnden Leistungsbereitschaft zuzuschreiben. Tatsächlich hängt eine erfolgreiche Schullaufbahn aber wesentlich von subjektiven Bewertungskriterien ab. In den Augen nicht weniger Lehrkräfte stellt ein hoher sozialer Status der Eltern eine Garantie für den zukünftigen Schulerfolg dar (vgl. Geißler u. Weber-Menges 2008: o.S.).

Somit bestehen auch heute noch gravierende Defizite innerhalb der Bildungspolitik, die für eine ungleiche Machtverteilung der verschiedenen sozialen Gruppen in der Gesellschaft verantwortlich gemacht werden können. Das Unterrichtsfach Politik wird aus dem Lehrplan verdrängt. Dies wirkt sich negativ auf das politische Wissen aus. Woher sollen die Kinder und Jugendlichen aber dann noch wissen, was Demokratie ist? Eine solche Vernachlässigung der politischen Bildung hat, wie oben ausführlich dargestellt, Demokratiedistanz zur Folge. Aufgrund der oben geschilderten Schwächen des meritokratischen Modells schwinden Ausgrenzung und Fremdenhass, entgegen aller Beteuerungen, nicht. Das Machtungleichgewicht wird in der Tendenz eher verstärkt. Diese Tendenz lässt sich nicht nur im Bildungssystem wahrnehmen, sondern auch in anderen Teilsystemen, wo Fremdenhass z. B. in Vereinen, Betrieben oder auch Wohnsiedlungen offen zutage tritt und soziale Gruppen von der Mitwirkung an politischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen werden.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, ist es besonders wichtig, dass dafür gesorgt wird, dass die Demokratiebildung in unserer Gesellschaft umgesetzt wird und insbesondere den jungen Menschen wieder mehr demokratische und partizipative Prinzipien vermittelt werden.

2.3 Ansätze zu einer demokratischen Bildung

In einer parlamentarischen Demokratie, in der die Machtverteilung im Parlament nach Maß der Stimmenabgabe der Wahlbevölkerung erfolgt, bestimmen die Parteien, die die meisten Stimmen auf sich vereinigt haben, die Politik. Oppositionsparteien verfügen im Parlament über

ein Machtpotential. Der Wille einer Minderheit, die ihre Interessen durch keine Parteien vertreten sieht oder deren Partei nicht ins Parlament gewählt wurde, kommt in der Gesellschaft kaum zum Tragen. Durch politische Meinungsbildung wird versucht, auf den Wählerwillen Einfluss zu nehmen und so eine unabhängige Willensbildung zu unterlaufen. Auch eine direkte Demokratie bietet keine Gewähr dafür, dass das Ergebnis der Stimmenausschüttung den eigentlichen Willen der zur Stimmabgabe berechtigten Personen widerspiegelt.

Nach Rousseau ist der Wille der Individuen einer Gesellschaft nicht wirklich frei, solange die Menschen unreflektiert ihre Bedürfnisse an den Interessen anderer ausrichten. Ihr eigentlicher Wille wird verfälscht. Einflussreiche Gruppen suggerieren ihnen Bedürfnisse, die ursprünglich nicht die ihren waren. Der „volonté générale“ Rousseaus ist eine Fiktion, die unterstellt, dass eine freie, unabhängige Urteilsbildung möglich ist und diese sich nicht an eigennützigen Interessen, sondern am gesellschaftlichen Ganzen orientiert. Der allgemeine Wille strebt nach einer Gesellschaftsordnung, die allen Gesellschaftsmitgliedern gerecht wird. Das Konzept des „volonté générale“ betrachtet die Einzelnen als Teile eines Ganzen. Durch verbindliche, selbst gesetzte Regeln soll sichergestellt werden, dass sie sich nicht gegenseitig ihre Rechte streitig machen. Im Rahmen dieses Regelwerks sind sie frei, ihre eigenen Interessen zu verfolgen. Inhalt des Partizipationsgedankens und Aufgabe der Demokratiebildung ist also die Beantwortung der Frage, wie es gelingen kann, in Kindern und Jugendlichen ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was es bedeutet, ein autonom entscheidendes Individuum zu sein und sich doch gleichzeitig auch als Teil eines Ganzen einem allgemeinen Willen freiwillig zu unterwerfen. Eine der Antworten ist die wechselseitige Mitteilung seiner Wünsche und Vorstellungen.

Was die Menschen wollen, welche Bedürfnisse sie haben, wird ihnen erst durch die Erfahrung eines Mangels bewusst. Sie entwickeln eine bestimmte Vorstellung von einem „äußeren Etwas“ (Ernst Bloch) und sind bemüht, dieses an die Stelle des Mangels zu setzen. Wird die Bedürfnisorientierung kommunikativ geteilt, kann ein Konsens zustande kommen. Die Vorstellung von einem „besseren Etwas“ (Ernst Bloch) kann durch wechselseitige Interpretation der Bedürfnisse in ein Wünschen übergehen (vgl. May 2019: 105). Durch Vernunft und Verallgemeinerung kann sich in den Individuen ein gemeinsames Interesse herausbilden, das dem „volonté générale“ angenähert ist. Doch sollte jeder erkennen, was er wirklich will, damit sein wahres Interesse Eingang in den Prozess der diskursiven Willensbildung findet (vgl. May 2019: 105).

Solange das Gewicht der Meinungsbildung auf den partikularen Interessen beruht, müssen politisch schwache und sozial benachteiligte Gruppen, die wollen, dass ihre Interessen Berücksichtigung finden, nach Mitteln suchen, ihre Kräfte zu bündeln, um ein Gegengewicht zu einflussreichen Gruppen zu bilden. Das Konzept der Sozialraumorganisation ist an der Realisierung eines allgemeinen Willens im Sinne Rousseaus orientiert. Auf Grundlage einer gemeinsamen Interpretation ihrer Bedürfnisse bilden sich Gruppen heraus, die versuchen, ihre Vorstellungen einer gerechten Gesellschaft in die Politik einzubringen. Aus der Erfahrung eines Mangels heraus artikulieren die Menschen folglich nicht ihre eigennützigen Interessen, sondern Ansprüche an eine gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit und fordern ihr Recht auf gesellschaftliche Teilhabe ein (vgl. May 2019: 110). Mit dem Konzept der Sozialraumentwicklung ist die Vorstellung verknüpft, dass sich die Verfolgung gesamtgesellschaftlicher Interessen

gegenüber der Verfolgung partikularer Interessen durch Einsicht als die sinnvollere Option erweist. Dabei geht es, so May, darum „Menschen einen Raum für einen (...) Prozess stetiger Selbstvergewisserung im Rahmen einer Bildung am Sozialen zu eröffnen“ (May 2019: 105). Sozialraumentwicklung zielt darauf, Menschen, die bislang noch nicht in Interaktion miteinander getreten sind, an möglichen „Versammlungsorten“ miteinander in Kontakt zu bringen (vgl. May 2019: 106). Zur Beantwortung der Frage, inwieweit Sozialarbeitende Menschen dazu anregen können, über ihre Bedürfnisse nachzudenken und die wahren von den falschen zu unterscheiden, ohne sie zu manipulieren, verweist May auf Henri Lefebvre, Paolo Freire und Nancy Fraser. Die gemeinsame Interpretation der Bedürfnisse führt im Bewusstsein einer schrankensetzenden Wirklichkeit zu einer Orientierung an Lösungen, die allen einsichtig sind und die die Zustimmung aller finden (vgl. May 2019: 107f.). Durch die Teilhabe an demokratischen Strukturen bildet sich ein Interesse am Sozialen heraus (vgl. May 2019: 110f.). Dieses Interesse sollte frühzeitig bspw. in der Schule und in der OKJA vermittelt werden.

Die Demokratiebildung in Bildungsstätten und Jugendzentren sollte von eigens auf diese Thematik hin geschulten Fachkräften geleitet werden. Demokratiebildung umfasst also sowohl die Entwicklung eines Konzepts, um Fortbildungen für Lehr- und Fachkräfte über das Thema Demokratiebildung anbieten zu können, als auch die Schaffung von Angeboten zu dem Thema Demokratie in Bildungseinrichtungen. Es sollte nicht nur dafür gesorgt werden, dass das Thema im Lehrplan der Schulen und im Angebot von Jugendzentren stärkere Berücksichtigung findet, sondern zudem dafür, dass die Sensibilisierung für demokratische Strukturen auch in den Familien ankommt (vgl. Nanzig 2019: 14).

2.4 Lebensweltorientierung

Bei der Lebensweltorientierung handelt es sich um einen Ansatz der Sozialen Arbeit, der sich mit Adressat*innen beschäftigt, die sich in kritischen Lebenssituationen befinden und ihren Alltag nicht mehr ohne Hilfe von außen bewältigen können. Der Begriff der Lebenswelt bezieht sich auf das konkrete und praktische Handeln einzelner Personen in ihrem alltäglichen Leben. Dabei spielt die von Stereotypisierungen geprägte Alltagsroutine eine besondere Rolle. Bestimmte Handlungs- und Deutungsmuster lassen auf ein bestimmtes Welt- und Menschenbild von Akteur*innen schließen. Dieses beeinflusst wiederum das Erleben und Bewältigen des Alltags. Der sozialarbeiterische Auftrag ist es, einen Zugang zur Lebenswelt der Adressat*innen zu finden, um so ihren Alltag und ihre Routinen zu verstehen und die Klient*innen dabei zu unterstützen, ihr Handeln kritisch zu reflektieren. Dabei ist der respektvolle Umgang mit den individuellen Wertorientierungen, die die Art und Weise der Lebensführung beeinflussen, von großer Bedeutung (vgl. Sturzenhecker 2015: 35-36). Das Konzept der Lebensweltorientierung der OKJA zielt insbesondere auf Kinder in multiplen Problemlagen ab. Dabei werden Methoden der Demokratiebildung oft nur unterstützend herangezogen. Im Vordergrund steht die Stärkung der Fähigkeiten zur Lebensbewältigung. Bei einer solchen Fokussierung auf die subjektive Handlungsfähigkeit kann es allerdings dazu kommen, dass Jugendliche nur als „Problemträger“ gesehen werden bzw. man sich nur auf die Defizite des betreffenden Kindes oder Jugendlichen konzentriert. Die schwierigen Verhältnisse, in denen sich die Kinder und Jugendlichen befinden und die oft Ursache der Probleme sind, werden nicht in den Blick genommen (vgl. Sturzenhecker

2015: 35-36). An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie der Auftrag, Selbstbildung und die Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen zu ermöglichen, erfüllt werden kann.

Entscheidend ist, wie bereits oben angerissen, dass im Rahmen einer Demokratiebildung die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen gestärkt werden. Sie müssen einerseits dazu angeregt werden, sich ihrer Ideen und Vorstellungen deutlicher bewusst zu werden, andererseits, ihre Wünsche und Vorstellungen anderen gegenüber zu formulieren. Dem diskursiven Handeln muss innerhalb der Einrichtungen Zeit und Raum gegeben werden. Dadurch ermöglicht man die soziale Bildung der Kinder. Indem Kinder und Jugendliche sich im kommunikativen Austausch mit anderen ein breites Spektrum an sprachlichen Mitteln und symbolischen Ausdrucksformen aneignen, erwerben sie die Fähigkeit, ihre moralischen Empfindungen, ihre Gerechtigkeitsvorstellung, Lebensentwürfe und Bedürfnisse zu artikulieren. Sie werden auf der einen Seite darin bestärkt, dafür Sorge zu tragen, dass ihre Interessen in Entscheidungsfindungsprozessen Berücksichtigung finden. Gleichzeitig lernen sie, dass sie den anderen das gleiche Recht einräumen müssen (vgl. Sturzenhecker 2015: 35-36).

2.5 Partizipation als Struktur- und Handlungsmaxime in der Sozialen Arbeit

Dem Streben nach Selbstbestimmung sowie der Handlungsfähigkeit der Adressat*innen wird in der Sozialen Arbeit ein hoher Stellenwert beigemessen. Auf diese Weise soll gleichzeitig bewirkt werden, dass benachteiligte soziale Gruppen und Individuen in die Gesellschaft integriert werden. Im Rahmen der Demokratiebildung steht der Partizipationsgedanke an erster Stelle (vgl. Geisen 2013: 121).

„Wenn von Demokratie die Rede ist, rückt Partizipation unweigerlich in den Blick, weil erst durch die Beteiligung möglichst aller Bürgerinnen und Bürger an politischen Diskursen von Volksherrschaft gesprochen werden kann [...]“ (Geisen 2013: 123). Im Kontext der Sozialen Arbeit werden die verschiedenen Positionen im Rahmen von Verstehens- und Aushandlungsprozessen herausgearbeitet. Auf diese Weise wird deutlich gemacht, dass die Persönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen wertgeschätzt werden. Erst auf dieser Grundlage kann eine Vertrauensbasis aufgebaut werden. Dieses Verfahren ist für eine sozialpädagogische Intervention unerlässlich. Wörtlich übersetzt bedeutet Partizipation Teilnahme oder auch Teilhabe. Der Begriff wird jedoch auch als Synonym für Mitsprache und Mitbestimmung verwendet. Der Grad der Teilhabe hängt in unserer Gesellschaft stark von dem Demokratieverständnis jeder Person ab. Je nach Einrichtung und Konzeption wird Partizipation als Voraussetzung der Legitimation von Herrschaft angesehen. Sie wird zudem auch als ein „Modus“ der sozialen und politischen Integration verstanden (vgl. Geisen 2013: 123). Habermas formulierte eine Theorie des kommunikativen Handelns, um mit Hilfe dieses Modells aufzuzeigen, wie ein möglichst hoher Grad an Beteiligung bei Aushandlungsprozessen (Gesetze etc.) gewährleistet werden kann (vgl. Geisen 2013: 123).

Partizipation sollte jedoch nicht nur als ein Instrument oder Mittel zum Zweck angesehen werden, sondern stellt einen Wert an sich dar. Durch Partizipation wird angestrebt, die Demokratie zu erweitern und die Transparenz politischer Entscheidungen innerhalb der

Gesellschaft zu erhöhen. Auf diese Weise soll soziale Gerechtigkeit verwirklicht werden. Im Idealfall soll sich eine Vielzahl von Menschen an der Willensbildung sowie an den Entscheidungsprozessen beteiligen. Die Beteiligung an der Demokratie und somit die Bereitschaft zur Partizipation soll zum einen dazu beitragen, Konflikte gemeinwohlverträglich zu bewältigen und zu lösen. Zum anderen sollen die Identifikation mit sowie das Engagement für die Gesellschaft gesteigert werden. Auf diese Weise trägt Partizipation auch zur eigenen Emanzipation bei.

2.5.1 Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es mehrere Modelle, mit deren Hilfe versucht wird, den Gedanken der Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen umzusetzen und zwar vor allem in den Bereichen, in die sie ohnehin eingebunden sind oder eingebunden werden können. Diese Modelle lassen sich anhand von vier Kategorien unterscheiden und in die offene, die parlamentarische, die mediengebundene und die projektgebundene Form einteilen (vgl. Frowerk u. Sombetzki 1999: 40ff.).

Zu den offenen Beteiligungsformen zählen jene Veranstaltungen und Angebote, zu denen alle interessierten Kinder und Jugendlichen freien Zugang haben und an denen sie ungehindert teilnehmen dürfen. Geachtet wird lediglich darauf, dass die Kinder und Jugendlichen ihrem Alter entsprechend unter Angeboten wählen können. Anwesend sind von Seiten der Erwachsenen in der Regel Moderator*innen, gegebenenfalls auch interessierte politische Entscheidungsträger*innen. In Deutschland ordnet man den Bereich der Kinder- und Jugendforen dieser Form der Partizipation zu. Die parlamentarische Form der Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Diskussion über Regeln im Mittelpunkt steht. Sie entsprechen demnach der Grundform der politischen Partizipation in der repräsentativen Demokratie (vgl. Frowerk u. Sombetzki 1999: 40ff.). Analog zu den parlamentarischen Vertretungen für Erwachsene werden Kinder und Jugendliche beispielsweise als Delegierte für Kinder- und Jugendbeiräte gewählt. Die mediengebundene Form der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen orientiert sich an den Grundrechten der Meinungs- und Pressefreiheit, die Voraussetzung für eine freie Willensbildung sind. Beispielsweise bieten viele lokale Zeitungsverlage einzelnen Kindern und Jugendlichen oder Schulklassen regelmäßig die Möglichkeit an, einzelne Seiten ihrer Printausgaben selbst zu redigieren (vgl. Frowerk u. Sombetzki 1999: 40ff.). Die projektorientierte Form der Partizipation ist die in Deutschland am häufigsten zur Anwendung kommende Form. Sie wird als besonders kindgerecht empfunden und umfasst Projekte, die aus konkreten Anliegen von Kindern und Jugendlichen oder geplanten Maßnahmen, die Kinder und Jugendliche betreffen, hervorgehen. Dazu können beispielsweise Vorhaben, wie die Sanierung des Schulhofes gezählt werden. Natürlich birgt eine Orientierung an den vorgestellten Modellen immer die Gefahr, dass in der Praxis Fehler gemacht werden und sich die beabsichtigten Ziele nicht umsetzen lassen. Es gilt u.a. Folgendes zu beachten: Die Kinder und Jugendlichen dürfen sich in den Diskussionen und Aktionen nicht überfordert fühlen. Es sollten keine Versprechen gegeben werden, die nicht gehalten werden können. Ein zynisches und arrogantes Auftreten gegenüber Kindern und Jugendlichen soll vermieden werden. Die Ansprechpartner*innen und die Kinder und Jugendlichen müssen sich aufeinander abstimmen

(vgl. Frowerk u. Sombetzki 1999: 40ff.). Es gibt bisher kein Erfolgsrezept für ein rundum gelungenes Partizipationsmodell für Kinder und Jugendliche. Jedoch lassen sich aufgrund praktischer Erfahrungen einige Hinweise geben, was zu tun oder zu unterlassen ist, damit Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher werden. Dazu gehört insbesondere die Freiwilligkeit, denn die Initiative zur Mitarbeit muss von den Jugendlichen selbst ausgehen. Außerdem gilt es zu bedenken, dass sich die kommunikative Kompetenz von Kindern und Jugendlichen unter Umständen an anderen Kommunikationsmittel herausgebildet hat als die der Sozialarbeitenden, die einer anderen Generation angehören (vgl. Frowerk u. Sombetzki 1999: 40ff.).

2.5.2 Partizipation als fachliches Leitprinzip der Sozialen Arbeit

Die Leitbilder von Einrichtungen können unterschiedliche Ausrichtungen haben. Vom Gesichtspunkt des Partizipationsgedankens heraus betrachtet, wird insbesondere das Machtgefälle zwischen den Menschen, die in einer Einrichtung als Professionelle tätig sind und den Menschen, die die Angebote der Einrichtung in Anspruch nehmen, kritisch in den Blick genommen. Orientiert sich eine Einrichtung an der Leitmaxime Partizipation, müssen sich folglich die in ihr handelnden Akteur*innen mit Machtungleichgewichten innerhalb der eigenen Einrichtung auseinandersetzen (vgl. Geisen 2013: 125).

Mittlerweile wird Partizipation als ein wesentliches fachliches Leitprinzip der Sozialen Arbeit angesehen. Vor dem Hintergrund dieser Leitidee soll den Kindern und Jugendlichen Demokratiebildung vermittelt werden. Zur Demokratiebildung zählen Konzepte wie Selbstregierung sowie Selbstregulierung. In der Umsetzung dieser Konzepte wird den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, sich als Gruppe selbst Regeln zu geben. Die Einhaltung der Regeln wird von den anderen Gruppenmitgliedern kontrolliert. Kinder und Jugendliche, die gegen die Regeln verstoßen, müssen damit rechnen, dass sie von den anderen Gruppenmitgliedern zurechtgewiesen werden. Hierbei wird die Selbstwirksamkeit als ein „Motor“ des pädagogischen Geschehens betrachtet. Auch das Einbringen seiner eigenen Person und der eigenen Ideen, mit dem Ziel, sich selbst als ein Teil des Geschehens zu begreifen, zählt wesentlich zur Partizipation dazu. Ein Vorhaben wird vermutlich eher von jedem*jeder Akteur*in ernst genommen und mit Eifer und hoher Motivation verfolgt und durchgeführt, wenn die Entscheidung von allen gemeinsam getroffen wurde. So eröffnet Beteiligung an der Willensbildung den Akteur*innen die Erfahrung demokratischen Handelns innerhalb ihrer nächsten Umgebung. Erst im Zusammenhang damit, dass Kindern und Jugendlichen das Recht eingeräumt wird, in einer Diskussion den eigenen Standpunkt zu vertreten und mit Argumenten zu verteidigen, werden Demokratiekompetenzen erlernt (vgl. Geisen 2013: 125).

2.5.3 Problematik von Partizipation in pädagogischen Einrichtungen

Coelen geht in seinem Artikel „Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen“ der Frage nach, inwiefern pädagogische Institutionen in der Lage sind, einen Beitrag zur Demokratieerziehung zu leisten (vgl. Coelen 2010: 37). Er fasst unter pädagogische

Institutionen sowohl das Schulsystem als auch Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Aufgrund der Analyse der Ergebnisse empirischer Forschung und in Anlehnung an Bettmer (2008) kommt Coelen zu dem Schluss, dass bei der Umsetzung des Partizipationsgedankens in pädagogischen Einrichtungen zwei grundsätzliche Faktoren zu berücksichtigen sind. Zum einen können übergeordnete Institutionen dem Umfang der Pläne der Mitarbeiter*innen, den Gedanken der Mitbestimmung in ihrer Einrichtung umzusetzen, Grenzen setzen. Zum anderen spielt bei einer erfolgreichen Realisierung von Partizipation das Anerkennungsverhältnis der Akteur*innen untereinander, also die Qualität der Beziehungen zwischen den Fachkräften und den Kindern und Jugendlichen, eine große Rolle (vgl. Coelen 2010: 46).

Institutionen und Umwelt

Unter der Überschrift „Institution und Umwelt“ erläutert Coelen näher, wie die äußeren rechtlichen Rahmenbedingungen dem Bestreben der Akteur*innen, in ihren Einrichtungen demokratische Ideen zu realisieren, Schranken setzen. Coelen weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Einrichtungen jeweils in bestimmte Funktionszusammenhänge eingebettet sind. Diese Funktionssysteme (Kinder- und Jugendhilfe, Bildungssystem) müssen sich an bestimmten Gesetzen und demokratisch beschlossenen Zielen (Sozialministerium, Bildungsministerium) orientieren. Auch auf dieser Ebene zeigt sich wieder ein Machtgefälle. Die Rahmenbedingungen werden von den demokratisch legitimierten Institutionen geschaffen. Die Macht, aus den Einrichtungen heraus Mitbestimmung auch auf nichtstaatlicher Ebene zu etablieren und auf diese Weise ein größeres demokratisches Bewusstsein zu schaffen, ist vergleichsweise gering, aber nicht ausgeschlossen. „Entscheidend wäre“, so Coelen, „dass der Partizipationsgedanke etwa als Umsetzung der UNKinderrechtskonvention zunehmend in rechtliche Grundlagen einflöße“ (Coelen 2010: 46).

Anerkennung und Asymmetrie

Axel Honneth unterscheidet zwei Formen der Anerkennung, die des Rechts und die der Solidarität. Eine soziale Beziehung beruht auf wechselseitiger Wahrnehmung der Interessen. Das Rechtssubjekt, also die Person, die ihre eigenen Interessen vertritt, benötigt Selbstachtung und Selbstwertgefühl, wenn es in einer Gruppe seine Wünsche vortragen und sich für ihre Anerkennung stark machen will. Besteht eine Asymmetrie in der Beziehung, ist also der eine Teil schwächer als der andere, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass der*die schwächere Interaktionspartner*in sich an den Wünschen seines*ihres Gegenübers orientiert. Umgekehrt kann aus dem Bewusstsein, sich der Gruppe gegenüber solidarisch zu verhalten, also auch die Interessen der anderen zu berücksichtigen, eine positive Selbstschätzung abgeleitet werden (vgl. Coelen 2010: 46).

Für die Einrichtungen der OKJA bedeutet dies, dass die Rolle des*der „Bestimmenden“ innerhalb einer Gruppe neu überdacht werden muss. Die Mitarbeiter*innen müssen sich mit den Kindern und Jugendlichen auf eine Stufe stellen und ihnen bei der Umsetzung ihrer Ideen möglichst freies Spiel lassen. Die Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen sollten von den Fachkräften ernst genommen werden. Sie sollten die Kinder und Jugendlichen bei ihren Aktivitäten und Zielen unterstützen (vgl. Coelen 2010: 46).

2.6 Partizipation in der OKJA

In den 1970er Jahren entwickelte sich eine Jugendzentrumsbewegung. Ihre Anhänger stellten die Forderung auf, Kindern und Jugendlichen Räume zur Verfügung zu stellen, in denen sie Selbstbestimmung und Selbstorganisation erlernen können. In den 1980er Jahren trat der Mitbestimmungsgedanke zunächst wieder in den Hintergrund. Mitte der 1980er Jahre wurde aber auch das Konzept der sozialräumlichen Jugendarbeit entwickelt. Jugendliche sollten ihre sozialen und räumlichen Ressourcen nutzen und auch beeinflussen können. Somit hat der sozialräumliche Ansatz eine partizipative Orientierung. In der sozialräumlichen Jugendarbeit geht es darum, dass die Jugendarbeit dazu aufgefordert wird, die Kinder und Jugendlichen in die Planungsprozesse einzubeziehen und für den Erhalt der Freiräume der Jugendlichen zu kämpfen. Zur gleichen Zeit begann die Arbeit mit Mädchen eine immer größer werdende Rolle zu spielen. Bisher wurden die Jugendhäuser und Jugendzentren vorwiegend von Jungen besucht. Jetzt wurde dafür gekämpft, dass auch Mädchen die Jugendhäuser besuchten, sich dort wohlfühlten und als gleichberechtigt angesehen wurden. Im Sinne des Partizipationsgedankens ging es darum, die Selbstbestimmung der Mädchen zu fördern und sie in die Prozesse der Entscheidungsfindung miteinzubeziehen. Seit Mitte der 1990er Jahre lässt sich, laut Coelen, ein verstärktes Interesse für die Thematik Partizipation und Demokratie im pädagogischen Diskurs verzeichnen (vgl. Coelen 2010: 37).

2.7 Zusammenfassung und Überleitung

Eine der Erfahrungen der Weimarer Republik ist, dass die Konstituierung einer parlamentarischen Demokratie allein nicht ausreichend ist, um eine Demokratie zu etablieren und diese vor gesellschaftlichen Tendenzen, die die Verfassung zu ändern, zu schützen. Um die Demokratie zu festigen, muss sie auch in den Denk- und Handlungsstrukturen der Menschen verankert und als ein Wert begriffen werden, den es zu verteidigen gilt. Dieser Aufgabe stellten sich die Besatzungsmächte in Deutschland nach Beendigung des zweiten Weltkriegs. Mit Hilfe von Re-Education-Programmen im Rahmen von Erwachsenenbildung und Schulen, aber auch der Kinder- und Jugendarbeit (siehe Kapitel 1.2) sollten den Deutschen demokratische Inhalte vermittelt werden. Nach wie vor ist Soziale Arbeit, sofern sie den Ideen von Partizipation und Demokratie verpflichtet ist, ein wesentlicher Faktor der Demokratieförderung. Mithilfe der Demokratie wird, sofern sie auf allen gesellschaftlichen Ebenen als Staats-, Gesellschafts- und Lebensform verankert ist, eine menschliche, gesellschaftliche und politische Kooperation innerhalb der Gesellschaft bewirkt. Daher finden wir es sehr wichtig, dass die Ansätze der Demokratiebildung, wie sie oben beschrieben worden sind, mehr Beachtung finden und auch mehr gefördert werden. Eine Lebensweltorientierung mit demokratischem Ansatz, wie sie sich z.B. im Ansatz von Jane Addams findet, hilft Kindern und Jugendlichen, sich besser einschätzen und entwickeln zu können. Die Lebensweltorientierung kann dabei helfen, dem Fremdenhass, der Ausgrenzung und dem Machtverteilungsproblem in Bildungsinstitutionen, wie den Schulen oder Einrichtungen der OKJA, wirkungsvoll zu begegnen. Auch in den Familien kann es hilfreich sein, den Partizipationsgedanken zu leben, denn es stärkt nicht nur das demokratische Bewusstsein, sondern auch das Selbstbewusstsein von Kindern und Jugendlichen.

Ohne Verwirklichung des Partizipationsgedankens ist die repräsentative Demokratie immer gefährdet. Ohne Partizipation, verstanden als gelebte Demokratie von unten, die sich in der Beteiligung der Bürger*innen an Entscheidungsprozessen in Bereichen, die ihren Lebensmittelpunkt ausmachen, sei es in den Einrichtungen, die sie besuchen, auf kommunaler Ebene oder in den Betrieben, in denen sie arbeiten, zeigt, ist Demokratisierung unvollständig. Erst durch die Vermittlung des Bewusstseins, ein wertzuschätzender, unentbehrlicher und verantwortlicher Teil der Gesellschaft zu sein, wird eine gesamtgesellschaftliche Zugehörigkeit geschaffen. Das Wohlergehen innerhalb der Gesellschaft hängt folglich von der Mitwirkung und Achtung eines*einer jeden einzelnen ab. Damit wird die Demokratie erweitert, die gesellschaftlichen Strukturen werden für die Mitglieder transparenter und die Macht ist ausgewogener verteilt. Es kann mehr Gerechtigkeit in den verschiedenen sozialen Bereichen angestrebt werden. Bezogen auf die OKJA heißt dies, dass durch Partizipation in den Einrichtungen bei Kindern und Jugendlichen der Gleichstellungsgedanke und das Engagement für die Gesellschaft gesteigert werden. Nachteilig wirkt es sich aus, wenn hinter der Idee der Partizipations- und Demokratieförderung kein echtes Engagement steht und die Werte und Normen, an denen die Strukturen ausgerichtet sind, nicht authentisch gelebt werden. Kinder und Jugendliche spüren, wenn Fachkräfte ihnen gegenüber ein arrogantes, ironisches, unzuverlässiges oder herablassendes Auftreten zeigen. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass das Projekt unter diesen Bedingungen zum Misserfolg verurteilt ist.

3 Rechtsextremismus als eine besondere Herausforderung der Demokratiebildung in der OKJA (Yonca Altunts, Alisa Fiech, Kathrin Kocadag u. Lea Kristin Waßmann)

Rechtsextremismus gehört zu den größten Bedrohungen der Demokratie. In den letzten Jahren ist eine Verschärfung der Problematik des Rechtsextremismus in Deutschland zu verzeichnen: Die Zahl rechter Gewalttaten ist gestiegen, die Rechten werden lauter und rechte Ansichten finden durch Parteien wie die AfD oder die Identitäre Bewegung eine Plattform. Einige Wissenschaftler*innen warnen vor einem Rechtsruck in der Mitte der Gesellschaft (vgl. Schulte von Drach 2019: o.S.).

Rechtsextremismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, das sich durch alle Altersgruppen, soziale Milieus und Geschlechter zieht. Der Umgang damit ist als Querschnittsaufgabe anzusehen, die umfassende Lösungsstrategien und die Beteiligung verschiedenster Akteur*innen und Netzwerke aus Bildung, Politik, Wirtschaft, etc. (Schule, demokratische Netzwerke, Justiz und Polizei, u.v.m.) erfordert. Da vor allem junge Menschen als besonders offen für rechtsextreme Ideen gelten, stellt Rechtsextremismus nicht zuletzt auch die OKJA mit ihrem Auftrag der Demokratiebildung vor eine besondere Herausforderung (vgl. Klose 2006: 8ff.). Zwar kann Jugendarbeit allein den Rechtsextremismus nicht bekämpfen, dennoch können mithilfe der Demokratiebildung wichtige Grundsteine gelegt werden. Dazu ist es wichtig, sich als Akteur*in in der OKJA mit dem Phänomen des Rechtsextremismus als solches sowie mit der Art und Weise des Umgangs damit intensiv auseinanderzusetzen – zum einen, um präventive Arbeit leisten zu können, zum anderen, um vorbereitet und handlungsfähig zu sein, wenn rechtsextremistische Vorfälle in einer Einrichtung der OKJA auftreten.

Dieses Kapitel widmet sich daher zunächst der Begriffsbestimmung und -einordnung von Rechtsextremismus. Daran anknüpfend geht es konkret um den Bereich Rechtsextremismus bei Jugendlichen: Wie entstehen für Jugendliche Wege in den Rechtsextremismus und wie kann die OKJA damit umgehen? Anschließend werden mögliche Präventionsmaßnahmen beschrieben.

3.1 Rechtsextremismus (Kathrin Kocadag)

Im Folgenden wird der Begriff Rechtsextremismus definiert und von anderen Begrifflichkeiten wie Ethnopluralismus und Rassismus abgegrenzt. Da sich der zeitliche und soziale Hintergrund über Jahre hinweg verändert hat, ist es wichtig, den geschichtlichen Kontext zu berücksichtigen, um den Begriff Rechtsextremismus besser verstehen zu können. Termini wie Rechtspopulismus, Rechtsextremismus, Neofaschismus und Neonazismus können nicht als Synonyme füreinander verwendet werden, weil sie im Kern nicht dasselbe meinen. Sie sind Begrifflichkeiten, welche unterschiedlich zu verstehen sind und zum Teil entgegengesetzte Bedeutungen haben. Sie beziehen sich außerdem auf verschiedene soziale und politische Hintergründe. Begriffe wie Neofaschismus und Neonazismus waren in den ersten Nachkriegsjahrzehnten verbreitet und wurden in dieser Zeit üblicherweise verwendet. Seit zwei Jahrzehnten hat sich jedoch als Sammelbegriff im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext der Oberbegriff Rechtsextremismus etabliert (vgl. Salzborn 2015: 13ff.).

Laut Nandlinger gibt es keine einheitliche Definition von Rechtsextremismus (vgl. Nandlinger 2008: o.S.). Es kann demnach nur grob festgestellt werden, was Rechtsextremismus ist und wer oder was als Rechtsextremist*in und rechtsextremistisch betitelt wird. Als Extremist*in wird eine Person benannt, welche auf politischer Ebene eine extreme und radikale Einstellung vertritt. Wenn diese Einstellung nach außen hin vertreten, unterstützt und verbreitet wird, wird dies folglich als extremistisch bezeichnet. Somit kann als Rechtsextremismus der Extremismus bezeichnet werden, welcher im Sinne der Ideologie der äußersten Rechten ausgeübt wird (vgl. Nandlinger 2008: o.S.).

Zwei Besonderheiten gehen mit dem Begriff des Rechtsextremismus einher: Als erstes Merkmal kann er durch soziale Zusammenschlüsse wie z.B. Gruppen oder Organisationen dargestellt werden. Personen, die Teil dieser Strukturen sind, haben stark verankerte Einstellungen zum Rechtsextremismus. Dagegen können Menschen, die keiner rechtsextremen Organisation angehören, dennoch rechtsextreme Orientierungen haben. Die zweite Besonderheit ist, dass Rechtsextremismus ein Orientierungsmuster sein kann, aus dem sich starke oder schwache Einstellungen herausbilden (vgl. Küpper u. Zick 2016: 83ff.).

Grundlegend haben Vertreter*innen des Rechtsextremismus folgende Wertvorstellung gemeinsam: Sie verweigern eine freie und demokratisch geprägte Verfassung und wollen vielmehr ein diktatorisches Staatssystem, in welchem „[...] nationalistisches und rassistisches Gedankengut die Grundlage der Gesellschaftsordnung ist“ (Nandlinger 2008: o.S.).

In der Wunschvorstellung der Rechtsextremist*innen soll somit eine Volksgemeinschaft erschaffen werden, die ihre Grundprinzipien in der Identifizierung mit der eigenen Kultur und dem Volkstum haben. Dabei gehen Rechtsextremist*innen von einer Überlegenheit der eigenen Rasse aus und begründen damit ihre Fremdenfeindlichkeit und die Ablehnung sozialer Randgruppen (vgl. Gensing 2015: o.S.).

Rechtsextreme identifizieren sich zudem mit nationalsozialistischem und faschistischem Gedankengut und der Glorifizierung des totalitären Führerkults in der Zeit des NS-Regimes. Damit einhergehend gehört die Verherrlichung und Leugnung des Holocaust ebenso zum rechtsextremen Weltbild. Weitere Merkmale einer rechtsextremistischen Einstellung sind die Vertretung völkischer Ideologien und das Anstreben eines Ethnopluralismus, welcher im modernen Rassismus mehr und mehr Einzug hält (vgl. Gensing 2015: o.S.).

Laut der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) sehen Ethnopluralist*innen die Menschheit in verschiedene Völker unterteilt, welche es klar voneinander zu trennen gilt. Sie behaupten „Völker besäßen unveränderliche kulturelle Identitäten, die vor fremden Einflüssen zu schützen seien“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2016: o.S.). Ethnopluralist*innen streben somit eine Trennung nach Ethnien in Bezug auf ihre Kultur an, sodass jedes Volk an seinem Platz ist. Dieses Konzept der Neuen Rechten verzichtet im Gegensatz zur Rassentheorie auf die Höherwertigkeit der eigenen Rasse und versucht so den Rassismus salonfähig zu machen (vgl. Gensing 2015: o.S.).

Unter Rassismus ist zu verstehen, dass Menschen oder Personengruppen aufgrund von Sprache, Rasse, religiösem Hintergrund, nationaler oder ethnischer Herkunft und äußerlicher und körperlicher Merkmale (Hautfarbe) kategorisiert oder bewertet werden. Des Weiteren wird von rassistischem Verhalten gesprochen, wenn Menschen aufgrund der zuvor genannten Aspekte unterdrückt oder ungleich behandelt werden (vgl. Gensing 2018: o.S.).

Der Begriff Rassismus ist folglich ein Bestandteil des Rechtsextremismus. Menschen, die sich rechtsextremistisch verhalten, teilen Personengruppen gemäß der Kategorien Nation oder Rasse in Klassen ein und vertreten außerdem die Position, dass u.a. die genetischen Eigenschaften der anderen gegenüber den eigenen minderwertig seien (vgl. Koller 2015: o.S.). Hierbei darf jedoch nicht unbeachtet bleiben, dass nicht jeder Mensch gleich als rechtsextrem einzustufen ist, sobald er rassistische Denk- und Handlungsmuster zeigt.

3.2 Rechtsextremismus und Jugendliche

Das folgende Kapitel betrachtet Jugendliche im Kontext des Rechtsextremismus. Es zeigt auf, wie und warum Jugendliche den Weg in den Rechtsextremismus suchen und wie die OKJA mit rechtsorientierten Jugendlichen umgehen kann.

3.2.1 Wege der Jugendlichen in den Rechtsextremismus (Yonca Altuntas)

Im Folgenden wird zum einen die Frage diskutiert, inwiefern sich Jugendliche durch bestimmte Merkmale als rechtsextrem zu erkennen geben, zum anderen die Frage, inwiefern sich die OKJA als eine Art Portal für Rekrutierungen eignet. Mittlerweile lässt sich die Zugehörigkeit zu rechten Gruppen nicht mehr an einseitigen Merkmalen ihres äußeren Erscheinungsbildes festmachen. Ursächlich dafür ist die Tatsache, dass sich auch in dieser Szene verschiedene Jugendkulturen etablieren konnten. Generell kann festgehalten werden, dass es eher Einstellungs- und Handlungsmuster als das äußere Erscheinungsbild sind, durch die Jugendliche zu erkennen geben, dass sie sich rechten Gruppierungen zugehörig fühlen. In der OKJA wird zwischen drei Gruppen unterschieden: Zum einen gibt es Jugendliche, die durch bestimmte verbale Äußerungen und durch das Konsumieren rechtsextremer Musik auffallen. Dabei handelt es sich um einzelne Jugendliche, die darüber hinaus unauffällig im Hinblick auf eine rechte Gesinnung sind. Zum anderen gibt es Jugendliche, die zwar einer rechten Jugendclique angehören, aber als Personen weder in die rechtsextremistische Szene integriert sind, noch ihre Ideologien teilen. Bei der dritten Gruppe handelt es sich um Menschen, die in der Ideologie des Rechtsextremismus gefestigt und in rechte Organisationen eingebunden sind. Gerade diese suchen primär die OKJA zur Rekrutierung neuer Mitglieder auf. Für Jugendliche, die zu einer der beiden ersten Gruppen gezählt werden können, besteht eine größere Gefahr, dass sie in der Einrichtung von Vertreter*innen der dritten Gruppe angesprochen und dazu animiert werden, sich zu rechtsextremen Positionen zu bekennen und rechtsextremistischen Organisationen beizutreten. Die Strategie rechtsextremer Organisationen ist es zunächst, in den Gruppen der OKJA jene Kinder und Jugendlichen aufzuspüren, die verhaltensunsicher sind. Hat sich die Beziehung zu ihnen gefestigt, wird systematisch

versucht, die Bindungen, die die Kinder und Jugendlichen zu anderen Menschen außerhalb der rechten Szene haben, soweit wie möglich zu zerstören (vgl. Nacken 2013: 209f.).

Vor allem die Vielfalt an Internetangeboten führt oftmals zu einem erstmaligen Kontakt der Jugendlichen mit der rechtsextremen Szene. Internetportale, deren Anbieter*innen der rechtsextremen Szene zugeordnet werden können, arbeiten meist mit versteckten rassistischen Anmerkungen (Tweets) und veröffentlichen mit Absicht neutrale Statements, um neue Kameradschaften zu gewinnen, ohne die Nutzer*innen des Portals gleich zu überrumpeln. Dies geschieht anonym und kann deshalb meist nicht verhindert werden (vgl. Quent u. Schulz 2015: 62f.). Vermutlich ist bei potentiellen Nutzer*innen bereits aufgrund ihres sozialen Umfelds ein diffuser Rassismus vorhanden bzw. ist ihnen ein solcher vermittelt worden, der ein rechtsextremes Angebot für sie verlockend macht. Zudem lockt das Versprechen, zu einer sozialen Gruppe zu zählen, die dem Gemeinschaftsgedanken einen besonderen Wert beimisst und der Überzeugung ist, dass die eigene Gruppe den anderen Gruppen gegenüber überlegen ist. Ein weiterer, nicht zu vernachlässigender Anreiz ist das Wissen darum, etwas Verbotenes zu tun (vgl. Nacken 2013: 210). Diese Aussage wird auch von Köttig (2004) gestützt, die eine biografisch angelegte Forschung zur Thematik durchgeführt hat. Sie beschreibt das wechselseitige Zusammenwirken zweier Faktoren: Zum einen eine ohnehin unsichere Beziehung zwischen Eltern und Kindern, zum anderen die zusätzliche Problematik, dass die Familiengeschichte von Familienmitgliedern geprägt wurde, die den Nationalsozialismus zwar erlebt, aber nicht verarbeitet haben (vgl. Sigl 2016: 71).

Des Weiteren kann festgestellt werden, dass der Konsum von Alkohol eine Rolle dabei spielt, ob Kinder und Jugendliche anfällig dafür sind, von rechten Organisationen angeworben zu werden. Insbesondere gilt aber rechte Musik als ein Anlass für den Einstieg in die rechte Szene. Mithilfe fremdenfeindlicher und gewaltverherrlichender Texte werden die Grundzüge der Ideologie vermittelt. Das Hören der Musik suggeriert das Gefühl der Zugehörigkeit zur rechten Szene. Spätestens sobald Jugendliche an einem rechten Rockkonzert oder an einem Aufmarsch mitwirken, ist die Rekrutierung abgeschlossen. Die Betroffenen wurden vollständig in die rechte Szene integriert (vgl. Nacken 2013: 210).

Hervorzuheben ist, dass insbesondere der Gruppenzusammenhalt und der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft Jugendliche in die rechtsextrem orientierte Szene führt. Die Idealisierung der rassistischen Denk- und Handlungsstrukturen erfolgt vor dem Hintergrund wechselseitig geteilter Überzeugungen und dem Mysterium der Gruppendynamik (vgl. Sigl 2016: 72). Besonders männliche Jugendliche können leicht mit den Praktiken rechtsextremer Organisationen geködert werden. Die rechtsextreme Orientierung ermöglicht es den jungen Männern, sich in der Rolle des Kämpfers und Beschützers zu sehen. Diese Rollen werden mit physischer Stärke, dem Recht, über die Mitmenschen zu bestimmen und zu herrschen und dem ausschweifenden Konsum von Alkohol in Verbindung gebracht. Sie versuchen auf diese Weise, ihre Verhaltensunsicherheiten und ihr mangelndes Selbstwertgefühl zu kompensieren (vgl. Nacken 2013: 210). Der sozialpsychologische Erklärungsansatz zum Rechtsextremismus stützt diese These: Personen, die besonders anfällig für rechtsextreme Haltungen sind, lassen sich einem autoritären Persönlichkeitstypus zuordnen (vgl. Sigl 2016: 72f.). Allerdings sind rechtsextremistische Einstellungen ebenso oft unter weiblichen Jugendlichen zu finden. Hervorzuheben ist, dass die Mädchen im Gegensatz zu den Jungen weniger Aufsehen erregen. Dabei steigt die Bedeutung der Frauen

in der rechtsextremistischen Szene stetig. Frauen erfahren in dieser Szene primär Anerkennung über Werte, die durch ein sehr traditionelles Frauenbild geprägt sind. Angestrebt ist die Rückkehr zu einer „von der Natur vorgegebenen“ geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, d.h. Frauen sollen sich wieder den Aufgaben der Kinderbetreuung, der Familienarbeit und der Fürsorge widmen (vgl. Nacken 2013: 210). In einer Gesellschaft, in der die Gleichstellung der Geschlechter einen wesentlichen Wert darstellt, werden Frauen, die in der rechtsextremistischen Szene Fuß gefasst haben und sich dem traditionellen Rollenbild unterwerfen, als diskriminiert und unterdrückt wahrgenommen. Diese Wahrnehmung teilen die betroffenen Frauen nicht. Sie legen die Gleichstellung der Geschlechter als Schwäche aus und begreifen hierarchische Strukturen als Stärke. Auf diese Weise profitieren die Frauen von dem System. Der Gedanke, zu einer Gruppe zu zählen, deren Mitglieder sich als kulturell und politisch dominant ansehen, wertet ihre eigene Existenz darüber hinaus auf (vgl. Sigl 2016: 74).

Festgehalten werden kann, dass verschiedene Ansätze benötigt werden, um zu erklären, weshalb ein Mensch sich der rechten Szene anschließt und sich rechtsextreme Handlungs- und Denkmuster zu eigen macht. Aufschluss über die Beweggründe, die einen Menschen veranlassen, sich der rechten Szene zuzuordnen, können sowohl die Interpretationen der jeweiligen Sichtweisen als auch die Biografien einzelner Personen geben (vgl. Sigl 2016: 72).

3.2.2 Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen der OJKA (Alisa Fiech)

Wie können Fachkräfte in der OJKA angemessen reagieren, wenn Jugendliche rechte Haltungen zeigen bzw. wie sieht ein angemessener Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen in der OJKA aus? Diese Frage wird in diesem Kapitel näher beleuchtet.

Nacken formuliert Möglichkeiten für eine erste spontane Reaktion auf ein Ereignis mit rechtem Hintergrund. Demnach ist es als Fachkraft sehr wichtig, dem*der Jugendlichen deutlich zu machen, dass er*sie als Person wertgeschätzt wird. Gleichzeitig muss ihm*ihr auch klar gemacht werden, dass die geäußerte rechte Position nicht geteilt wird (vgl. Nacken 2013: 210). Weibböck nennt dies eine „zugewandt-kritische“ (Weibböck 2014: 166) Grundhaltung, die Fachkräfte annehmen sollten. Diese Haltung beinhaltet die Akzeptanz der Jugendlichen in ihrer Persönlichkeit. Es muss aber gleichzeitig darum gehen, sie mit einer Kritik an ihren Ansichten und Handlungsweisen zu konfrontieren. Ziel ist es, dass die Fachkraft versucht, eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen aufzubauen und aufrechtzuerhalten und zu signalisieren, dass er*sie stets als Ansprechpartner*in zur Verfügung steht. Moralisierende Belehrungen sind dabei zu vermeiden. Auch eine ausschließlich faktenorientierte Argumentation ist zunächst nicht hilfreich, doch sollte diese im weiteren Verlauf der Intervention erfolgen (vgl. Nacken 2013: 210).

Des Weiteren weist Nacken darauf hin, dass die anderen Kinder und Jugendlichen nicht vergessen werden dürfen. Sie sollten geschützt werden, da u.a. die Gefahr besteht, dass sie sich mit den rechtsorientierten Jugendlichen solidarisieren und ihre politischen Meinungen adaptieren. Nacken stellt aber auch fest, dass sich die Jugendlichen in den meisten Einrichtungen von rechten Positionen distanzieren, d.h. oftmals gar keine rechtsorientierten Jugendlichen vorzufinden

sind. Dennoch besteht häufig ein großes Interesse bzw. Gesprächsbedarf zu dem Thema. Aufgabe der Fachkräfte ist es daher auch, das Thema Rechtsextremismus mit den Kindern und Jugendlichen zu besprechen und zu bearbeiten. Dabei sollte vor allem das Phänomen an sich im Fokus stehen und weniger rechtsextreme Jugendliche im Besonderen. Eine intensive Auseinandersetzung des Kollegiums mit dem Thema ist dazu unabdingbar (vgl. Nacken 2013: 210).

Darüber hinaus wird in der Literatur die Auffassung vertreten, dass struktur-involvierte, rechtsextrem ideologisierte Jugendliche keine Adressat*innen der OKJA sind (vgl. Nacken 2013: 210; Steger 2014: 177; Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Sachsen e.V. (AGJFb 2018: 3). Sie können von der OKJA nicht erreicht werden, da sie Aufklärungs- bzw. Bildungsarbeit als Angriff auf ihre Überzeugungen und Haltungen auffassen. Zudem besteht die große Gefahr, dass sie die OKJA instrumentalisieren, um rechtsextreme Ideologien in der Einrichtung zu verbreiten und andere Kinder und Jugendliche als Mitstreiter*innen zu gewinnen (vgl. Steger 2014: 177).

Deutlich anders verhält es sich mit weniger stark ideologisierten, eher als „rechtsextrem-affin“ (Steger 2014: 177) bezeichneten Jugendlichen. Bezüglich dieser Zielgruppe sollte sich die OKJA „der Herausforderung stell[en], [sie] nicht auszugrenzen, sondern im Gegenteil um ihre Mitarbeit zu werben und sie zu integrieren“ (Steger 2014: 177). Damit diese Herausforderung gelingen kann, sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, die nun erläutert werden. Eine wichtige Grundhaltung dafür ist, das Auftreten rechter Denk- und Verhaltensweisen bei Jugendlichen als normal anzusehen. Das mag verharmlosend klingen, es weist aber auf die Erkenntnis hin, dass Jugendliche und ihre Ansichten ein Spiegel der Gesellschaft und ihrer politischen Meinungen sind und diese sich somit auch in der Jugendarbeit zeigen. Äußert ein*e Jugendliche*r eine rechte Ansicht bzw. verhält sich entsprechend, sollte dies zwar unbedingt wahrgenommen und auch thematisiert, allerdings nicht dramatisiert werden. Auch dürfen diese Jugendlichen nicht in eine Schublade gesteckt bzw. direkt als ‚rechtsextrem‘ abgestempelt werden oder nur über ihre rechtsgerichtete Orientierung definiert werden. Es gibt viel mehr an Eigenschaften, die einen Menschen ausmachen und mit denen im Sinne einer Stärkenorientierung gearbeitet werden kann. Belehrungen sind dabei, wie oben beschrieben, nicht hilfreich. Vielmehr geht es darum, neue Gedanken und Erfahrungen zu ermöglichen (z.B. durch jugendkulturelle Angebote, Sportangebote, anregende Diskussionen) und auf das Entwicklungspotential der Jugendlichen zu bauen. Nötig sind hierzu vor allem Geduld und das Vertrauen in das Veränderungspotential der Jugendlichen – ein Veränderungsdruck bzw. Zweifel sind wiederum nicht hilfreich. Damit kein Druck entsteht, sind Akzeptanz und die Bereitschaft zur Ergebnisoffenheit wichtig (vgl. Steger 2014: 177ff.).

Zudem wird in der Literatur vor allem verdeutlicht, wie wichtig das Im-Dialog-Bleiben auch mit dem Ziel eines langfristigen, belastungsfähigen und vertrauensvollen Arbeitsbündnisses ist. Nur so kann gemeinsam an der Veränderung der rechten Denk- und Verhaltensmuster der Jugendlichen gearbeitet werden. Da dem Dialog hierbei eine zentrale Rolle zukommt, soll im Folgenden noch näher darauf eingegangen werden, was bei der Gestaltung des Dialogs zu beachten ist. Zum einen ist hier erneut die Haltung der Fachkräfte von Belang: Diese sollte wertschätzend, den Jugendlichen zugewandt und neugierig, interessiert sein. Zum anderen ist wichtig, dass der Dialog ehrlich gestaltet wird und die Fachkraft authentisch auftritt. Jugendliche sind meist sehr feinfühlig und spüren schnell, wenn ihnen etwas vorgemacht wird. Hilfreich ist dafür, wenn die

Fachkraft im Dialog offen mit eigenen Unsicherheiten umgeht und Widersprüche und Ambivalenzen thematisiert (vgl. Steger 2014: 177ff.).

Im Dialog soll es um den Austausch von sachlichen Argumenten gehen, noch wichtiger ist allerdings, mit Gefühlen und Emotionalität zu arbeiten (vgl. Weilnböck 2014: 166). Ängste und Erfahrungen der Jugendlichen sind dabei ernst zu nehmen (vgl. AGJF 2018c: 3). Es geht auch darum, zu hinterfragen und herauszufinden, was hinter der rechten Haltung der Jugendlichen steckt. Steger spricht von einer „Erforschung von Ursachen, Motiven und Bedingungen“ (Steger 2014: 188). Er bezieht sich dabei nicht auf den wissenschaftlichen Kontext, sondern darauf, gemeinsam mit den Jugendlichen und auch im Team Hypothesen aufzustellen, auf welche Probleme² die Jugendlichen mit ihrer rechten Orientierung Antworten suchen bzw. warum rechts-extreme Ansichten für Jugendliche sinngemäß sind. Ziel ist es, sozialarbeiterische Lösungen für dabei deutlich gewordene Bedürfnisse, Potentiale und Probleme zu finden, sodass der Rechtsextremismus als Antwort seinen Reiz verliert (vgl. Steger 2014: 188).

„Autoritäres, intolerantes, rechthaberisches und vorurteilfixes Verhalten“ (Steger 2014: 182) lässt jeglichen Austausch verstummen. Es ist wichtig, dass Fachkräfte im Dialog ihre Ablehnung rechter Denkweisen sachlich begründen, die Äußerung anderer Denkweisen aber zulassen und auch Raum für kritische Fragen schaffen sowie sich diesen Fragen stellen. Der Lerneffekt in Diskussionen ist am größten, wenn Jugendliche Widersprüche anhand von geschickten, einfühlsamen Fragen der Fachkräfte selbst erkennen. Geeignete Fragen können z.B. „gut überlegt[...], [...] kreativ[...], überraschend[...], verblüffend[...], [...] situativ aufgegriffen[...], pfiffig[...] bzw. humorvoll“ (Steger 2014: 183) sein. Bezüglich möglicher Fragetypen für den Dialog schlägt Steger vor: Fragen nach Ressourcen für Veränderung, Fragen nach Folgen der Rechtsorientierung der Jugendlichen für Freunde und Familie, Selbstoffenbarungsfragen, Präzisierungsfragen, Skalierungsfragen und Fragen, die Mehrdeutigkeit fördern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es vor allem wichtig ist, mit Jugendlichen, die rechte Ansichten äußern oder sich dementsprechend verhalten, im Dialog zu bleiben. Dabei sollten die Fachkräfte anregende Fragen stellen und viel Geduld und Zeit zum Zuhören mitbringen. Auch zu erwähnen ist, dass es eine echte Herausforderung für Fachkräfte sein kann, spontan eine angemessene, einfühlsame und strategisch gute Reaktion auf rechte Vorfälle zu zeigen. Dazu sind zum einen, wie oben beschrieben, eine intensive Auseinandersetzung und fundiertes Hintergrundwissen zum Rechtsextremismus unabdingbar. Steger weist zusätzlich darauf hin, dass eine gute Dialogführung sowie die Anwendung hilfreicher Fragestrategien eine Sache der Übung und somit erlernbar sind. Darüber hinaus betont er den Grundsatz „Haltung trifft auf Haltung“ (Steger 2014: 180). Damit ist gemeint, dass es sehr wichtig ist, dass sich auch das Kollegium immer wieder selbst reflektiert und geschaut wird, welche Weltanschauungen und politischen Ansichten die Teammitglieder selbst aufweisen. Auch sollte darauf geachtet werden, welche Rolle die Fachkräfte den Jugendlichen gegenüber einnehmen und welche Hierarchien im Team und auch zwischen Team und Adressat*innen bestehen (Steger 2014: 180ff.).

² Die Beschreibung dieser Lebensprobleme sowie wie die Suche danach konkret gestaltet werden kann, würde den Rahmen dieses Kapitels übersteigen. Steger (2014: 187f) beschreibt dies im Detail.

Nachdem in diesem Kapitel dargelegt werden konnte, wie die OKJA mit rechtsorientierten Jugendlichen bzw. dem Auftreten rechter Sprüche, Ansichten, etc. umgehen kann³, soll im folgenden Kapitel verdeutlicht werden, welche Rolle der OKJA hinsichtlich des Aspekts der Prävention zukommt.

3.2.3 Prävention von Rechtsextremismus in der OKJA (Lea Kristin Waßmann)

Das folgende Kapitel gibt einen kurzen Einblick in präventive Interventionsmöglichkeiten, die dem Rechtsextremismus bei Jugendlichen vorbeugen sollen. Jugendliche, aber auch Erwachsene kommen durch unterschiedliche Bereiche und Möglichkeiten mit dem Rechtsextremismus in Berührung (siehe Kap. 3.2.1) (vgl. Kurth u. Salzborn 2017: 185). Das Kapitel zeigt auf, welche Zielgruppe und welche Arten die Prävention von Rechtsextremismus optimaler Weise beinhalten sollte. Ein Exkurs auf ein Bundesprogramm, welches explizit auf die Vorbeugung von Rechtsextremismus abzielt, rundet das Kapitel ab.

Laut Salzborn (2015: 138) richtet sich die Prävention von Rechtsextremismus auf die politische Bildung. Daher soll im Folgenden der Fokus auf die Möglichkeiten der politischen Bildung zur Prävention von Rechtsextremismus gelegt werden. Zu beachten gilt hierbei, dass nicht der*die Rechtsextremist*in im Zentrum steht, sondern dass die Prävention früher beginnen soll. Kinder und Jugendliche im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren sollten primär Adressat*innen der Präventionsansätze sein. In diesem Alter ist es noch möglich zu verhindern, dass sich politische Einstellungen verfestigen (vgl. Kurth u. Salzborn 2017: 192). Weiter heißt es laut Kurth und Salzborn (2017: 192), dass die Adressat*innen der Rechtsextremismus-Prävention vorab idealerweise noch keine Berührungspunkte zur rechten Szene gehabt haben sollten. Grundlage einer gelingenden Prävention im schulischen oder auch außerschulischen Bereich der politischen Bildung ist das Faktenwissen. Es sollten die Begrifflichkeiten Nationalsozialismus und auch Rechtsextremismus bekannt sein und die Inhalte verstanden werden. Grund dafür ist, dass bei der Bekämpfung und Prävention des Rechtsextremismus eine fundierte und sachgerechte Argumentation unabdingbar ist. Lehr- und Ausbildungskräfte aus dem schulischen Bereich, aber auch Fachkräfte aus der OKJA sollten Seminare belegen, um sich auf die Thematik gut vorzubereiten. Beispielsweise sind Trainingskurse wie das „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ wichtig, um frühzeitig eingreifen zu können (vgl. Kurth u. Salzborn 2017: 193). Jaschke (2012: 35f., zit. n. Kurth u. Salzborn 2017: 192) gliedert die Prävention durch die politische Bildung in vier Arten:

- 1) direkte Thematisierung bei akuten Vorfällen,
- 2) indirekte Thematisierung in Bezug auf verwandte Themen des Rechtsextremismus (z.B. „Kameradschaft“, „Vorurteile“),
- 3) historischer Blick auf den Nationalsozialismus sowie

³ Abschließend soll hier noch das Positionspapier der AGJF Erwähnung finden, welches wichtige Überlegungen zur strukturellen Aufstellung, Haltung, Positionierung und fachpolitischen Verortung einer Jugendarbeit im Sinne der Demokratiebildung und Menschenrechtserziehung bereitstellt. Da es in diesem Kapitel sehr konkret um den Umgang mit rechten Vorfällen in der OKJA geht, kann das Papier der AGJF ergänzend hinzugezogen werden, um Anregungen zum Umgang der OKJA mit rechtsorientierten Jugendlichen auf einer allgemeineren Metaebene zu bekommen.

- 4) die Demokratie als Gegenstand der Präventionsarbeit etablieren, d.h. demokratische Werte einsetzen und Demokratie erleben sowie reflektieren.

Der Einsatz der hier benannten vier Arten sollte im Vorfeld gut durchdacht sein. Wenig Sinn macht der Einsatz von Medien zum Nationalsozialismus (Bezug zu Punkt 3 „historischer Blick auf den Nationalsozialismus“) im Grundschulalter. Die konfrontierende Art könnte Kinder und Jugendliche negativ beeinflussen und schockieren. Die präventive Arbeit gegen den Rechtsextremismus ist ein sensibles Thema. Einen bewährten und als sinnvoll erachteten Einstieg stellt nach Kurth und Salzborn (2017: 194) die frühzeitige Vermittlung demokratischer Werte, beginnend im Grundschulalter, dar. Die Praktizierung demokratischer und partizipatorischer Elemente sollte innerhalb des Schulsystems weiter fortgeführt werden. Auch Greuel spricht von der Bedeutung der Demokratiepädagogik, die sich im Laufe der Zeit immer mehr im schulischen und außerschulischen Bereich in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfestigt habe. Frühe Prävention ziele laut Greuel vor allem auf die altersentsprechende Wissensvermittlung (in Form von historisch-politischer Bildung und interkulturellem Lernen), Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen sowie Förderung von Partizipation ab (vgl. Greuel 2012: 2ff.).

Pingel (2012: 44) liefert ein konkretes Beispiel: Die Autorin betrachtet Auslandsaufenthalte und Austauschprogramme als wichtige Präventionsansätze. Die Jugendlichen sollen ihre sozialen und interkulturellen Fähigkeiten ausbauen. Sie sollen lernen, dass es Länder gibt, in denen andere Werte und Normen gelten. Wichtig ist es, zwischen Werten und Normen zu unterscheiden, die ins Belieben gestellt werden können, da sie grundlegende Rechte nicht verletzen und anderen, die Verstöße gegen die Menschenrechte darstellen. Mit Hilfe dieses Kompetenzerwerbs ist es einfacher, die Jugendlichen vor dem Rechtsextremismus zu schützen. In der Praxis zeigen sich Grenzen dieses Präventionsansatzes z.B. wachsen viele Kinder und Jugendliche in Armut auf. Sie haben aufgrund fehlender finanzieller Mittel keinen Zugang zu einem solchen Programm. In Zukunft müssen Rechtskreise verbunden, finanzielle Mittel geschaffen und soziale Strukturen angepasst werden, damit Jugendliche Zugang zu dieser Art von Präventionsangebot bekommen. Dazu sollten die Bildungsarbeit und Jugendsozialarbeit enger miteinander kooperieren (vgl. Pingel 2012: 44).

Es gibt zudem viele weitere pädagogische Präventionsangebote, die auf unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet sind und damit einhergehend verschiedene Ansätze nutzen. Die meisten Präventionsprogramme werden von Freien Trägern der Jugendhilfe angeboten. Das Bundesprogramm „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) schuf von 2011 bis 2014 in ganz Deutschland Projekte zur präventiv-pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. BMFSFJ: o.J.). Kritisch zu sehen ist die zum Teil kurze Dauer angebotener Präventionsprojekte. Grund hierfür ist meist, dass Projekte über Bundesmittel (teil-)finanziert werden. Zudem bedarf es einer Vernetzung der Projekte und Bereiche, in denen Präventionsangebote institutionalisiert sind. Durch den Austausch kann die Qualität der Projekte und eine wachsende Zahl an positiven Ergebnissen gewährleistet werden (vgl. Greuel 2012: 2ff.).

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass Präventionsmöglichkeiten gegen den Rechtsextremismus gut durchdacht, aufeinander abgestimmt und möglichst frühzeitig eingesetzt werden müssen. Das Grundverständnis von Demokratie sollte schon in der frühen Kindheit im schulischen und außerschulischen Kontext vermittelt werden und nimmt laut Greuel (2012: 2) immer mehr Platz in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ein. Ein frühzeitiger Beginn der präventiven Arbeit ist wichtig, da laut Kurth und Salzborn (2017: 192) die Adressat*innen der Prävention von Rechtsextremismus mit der rechten Szene noch nicht in Kontakt gekommen sein sollten. Um optimale Präventionsmöglichkeiten durchzuführen, die für jedes Kind und jeden Jugendlichen erreichbar sind, ist eine rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit und Vernetzung von Fachkräften nicht wegzudenken. Die Erreichbarkeit der Kinder und Jugendlichen aller Altersstufen ist vor allem in der Schule gegeben. Eine Etablierung von Rechtsextremismus-Präventionsarbeit in den Curricula wäre laut Greuel sinnvoll.

4 Forschungsmethodik (Laura Hagemann, Rina Rodewald u. Maike Schmolke)

Unsere Studie basiert auf teilnehmenden Beobachtungen in Einrichtungen der OKJA. Bevor in diesem Kapitel die Forschungsfrage, das Sampling sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethode dargestellt werden, erläutern wir im ersten Abschnitt die der Studie zugrunde liegende Forschungsmethode. Den Abschluss des Kapitels bildet die Vorstellung der im Seminar erarbeiteten Definitionen der sowohl deduktiv als auch induktiv hergeleiteten Kategorien.

4.1 Forschungsansatz und Sampling

Das Seminar „Dialog mit der Praxis“ setzt den inhaltlichen Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit der politischen Bildung in der OKJA. Wir haben im Rahmen des Seminars zu dieser Thematik gemeinsam mehrere Fragestellungen entwickelt. Über die Forschungsfrage „Wie werden die Prinzipien der Partizipation und Demokratiebildung innerhalb von Einrichtungen der OKJA in der Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen aktuell umgesetzt?“ wurde demokratisch, nach dem Mehrheitsprinzip, abgestimmt. Wir entschieden uns für die Erhebungsmethode der „Teilnehmenden Beobachtung“, da wir der Meinung sind, dass sich diese Methode in der OKJA sehr gut umsetzen lässt. Wir erwarteten, dass sie für unsere Fragestellung entscheidende Ergebnisse liefern würde. In der Diskussion unseres Forschungsinteresses kristallisierte sich heraus, dass es hinsichtlich unserer Thematik im Rahmen der OKJA um folgende wesentlichen Prinzipien gehen muss: Mitgestaltung, Mitbestimmung (Demokratie) und Mitverantwortung (Partizipation). Wie diese Prinzipien ausgestaltet sein sollten, arbeiteten wir im weiteren Verlauf des Seminars heraus. Vor diesem Hintergrund setzten wir uns mit der Entwicklung der OKJA im Allgemeinen auseinander. Im Anschluss an die theoriegeleitete Phase des Projekts hospitierten wir einzeln oder in kleinen Gruppen in verschiedenen Einrichtungen der OKJA. Die teilnehmende Beobachtung erfolgte offen. Dies bedeutet in unserem Fall, dass die Einrichtungsleitung und die Mitarbeiter*innen über unser Forschungsinteresse informiert waren. Die Kinder und Jugendlichen, die beobachtet wurden, wurden darüber in Kenntnis gesetzt, dass die Personen, die einmalig an den Gruppenaktivitäten teilnahmen, Studierende waren, die sich Notizen machen wollten. Den von uns für unsere Forschungsfrage als relevant erachteten Situationen wurde besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Beobachtungen wurden überwiegend aus dem Gedächtnis, also mit zeitlichem und räumlichem Abstand, aber unter Zuhilfenahme der in der Situation gemachten Notizen, protokolliert.

4.1.1 Fragestellung

Die theoretische Auseinandersetzung mit Demokratiebildung und Partizipation im Arbeitsfeld der OKJA ließ die folgenden Fragen aufkommen:

- Inwiefern werden Angebote zur politischen Bildungsarbeit in Einrichtungen der OKJA eingebracht und wie werden diese durchgeführt?
- Inwiefern kann die OKJA mithilfe ihrer Prinzipien aktuell gegen den Populismus in der Gesellschaft vorgehen?

Aus diesem Fragenkomplex wurde im Rahmen des Forschungsprojekts die leitende Forschungsfrage der Studie entwickelt:

Wie werden die Prinzipien „Partizipation“ und „Demokratiebildung“ in Einrichtungen der OKJA in der Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen umgesetzt?

4.1.2 Sampling

Techniken zur Stichprobenziehung für qualitative Studien

Es gibt verschiedene Verfahren zur Gewinnung einer Stichprobe, welche unter dem Prinzip der Varianzmaximierung durchgeführt werden können. Die Varianzmaximierung soll sicherstellen, dass Informationen so umfangreich wie nur möglich erhoben werden (vgl. Reinders 2005: 134). Reinders beschreibt zwei unterschiedliche Verfahren. Zum einen benennt er die deduktive Stichprobenziehung (Inspektion) und zum anderen die induktive Stichprobenziehung (Exploration/Theoretical Sampling) (vgl. Reinders 2005: 136ff.).

1. Die deduktive Stichprobenziehung (Inspektion):
Bei der deduktiven Stichprobenziehung wird auf das theoretische Know-how der Forschungsgruppe zurückgegriffen. Aufgrund ihres Kenntnisstandes wählen die Wissenschaftler*innen gezielt Proband*innen aus, die aller Voraussicht nach wichtige Informationen zur Forschungsfrage geben können. Ein Nachteil ist, dass dieses Verfahren von dem Vorwissen der forschenden Personen abhängt (vgl. Reinders 2005: 136f.).
2. Die induktive Stichprobenziehung (Exploration/ Theoretical Sampling):
Bei der induktiven Stichprobenziehung ist vorab noch nicht ersichtlich, welche Personen wichtige Informationen über die Forschungsfrage geben könnten. Daher wird eine zufällig ausgewählte Person zu der Forschungsthematik befragt. Die daraus resultierenden Rückschlüsse verweisen auf die Personengruppen, welche vermutlich relevante Daten im Hinblick auf die Forschungsfrage liefern werden. Ein Nachteil könnte sich daraus ergeben, dass die forschenden Personen ein zu ausgeprägtes Selektionsverhalten aufweisen und daher ihre Proband*innen vorab zu differenziert auswählen (vgl. Reinders 2005: 137ff.).

Sowohl die deduktive als auch die induktive Stichprobenziehung bedienen sich des Prinzips der Varianzmaximierung in unterschiedlicher Ausprägung (vgl. Reinders 2005: 137ff.). Des Weiteren beschreibt Reinders unterschiedliche Samplingtechniken. Die „Sampling durch Gatekeeper“-Technik ist eine davon. Der oder die Gatekeeper sind Expert*innen, welche sich in dem zu untersuchenden Feld auskennen und Proband*innen benennen können, deren Beobachtung ggf. Daten liefert, deren Analyse zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen kann. Auch hier besteht die Gefahr des zu ausgeprägten Selektionsverhaltens (vgl. Reinders 2005: 139ff.).

Unsere Forschungsgruppe hat die deduktive Stichprobenziehung in Form der „Sampling durch Gatekeeper“- Technik angewendet. Wir als Forschungsteam verfügten vorab über Informationen darüber, in welchen Einrichtungen wir mit der Erhebung relevanter Daten zu unserer Forschungsfrage rechnen können. Da Demokratie und Partizipation in pädagogischen Institutionen seit längerem ein hochaktuelles Thema ist, standen die Einrichtungsleitungen unserem Anliegen sehr aufgeschlossen gegenüber. Die deduktive Stichprobenziehung ist folglich angewendet worden, da Einrichtungen kontaktiert worden sind, von denen wir wussten, dass uns die in den Einrichtungen stattfindenden Gruppenaktivitäten in Bezug auf unsere Forschungsfrage Daten liefern würden.

Zusammensetzung unserer Stichprobe

Insgesamt besuchte unsere Forschungsgruppe zwölf verschiedene Einrichtungen der OKJA. Die Jugend- und Kinderzentren oder Kinder- und Jugendhäuser richten ihre Angebote jeweils an unterschiedlichen Zielgruppen aus. Auf diese unterschiedlichen Zielgruppen gehen wir im Kapitel 1.3.1 genauer ein. Bei den 12 Einrichtungen der OKJA handelt es sich um:

- 8 Jugendzentren
- 2 Kinder- und Jugendhäuser
- 2 Kinderzentren

Da es für die Soziale Arbeit nicht unerheblich ist, ob eine Einrichtung der OKJA in einer großen oder kleinen Kommune angesiedelt ist, wird in der Studie zwischen Großstädten, Mittelstädten und Kleinstädten unterschieden. Unsere Forschungsgruppe hat sich, in Übereinstimmung mit dem Institut für Bau-, Stadt- und Raumforschung, auf folgende Definitionen festgelegt: Eine Großstadt hat mindestens 100.000 Einwohner*innen, eine Mittelstadt hat zwischen 20.000 und 100.000 Einwohner*innen und eine Kleinstadt hat unter 20.000 Einwohner*innen.

Demnach befinden sich von den 12 Einrichtungen der OKJA...

- ...7 in Großstädten
- ...2 in Mittelstädten
- ...3 in Kleinstädten

Analysieren wir die von uns hinsichtlich der Personalstruktur erhobenen Daten, so kommen wir zu folgenden Ergebnissen. Insgesamt waren in den 12 Einrichtungen beschäftigt:

- 28 Hauptamtliche
- 32 nicht Hauptamtliche (geringfügig Beschäftigte/ ehrenamtlich Beschäftigte)
- 12 nicht Qualifizierte (Praktikant*innen/ FSJler*innen/ BFDler*innen)

Um zu verdeutlichen, wie unterschiedlich die Qualifikationen der Mitarbeiter*innen in den von uns aufgesuchten Einrichtungen der OKJA sind, listen wir die Qualifikationen im Folgenden auf, ohne näher auf die quantitative Verteilung der unterschiedlichen Berufsklassen in den jeweiligen Einrichtungen einzugehen:

- Sozialarbeiter*innen
- Diplom Sozialpädagoge*innen
- Diplom Pädagoge*innen
- Diplom Kulturpädagoge*innen
- Kindheitspädagoge*innen
- Erzieher*innen
- Studierende (Praktikum/ Ehrenamt)
- Schülerpraktikant*innen

Wie zu erwarten, werden die Einrichtungen, je nach Größe, Einzugsgebiet und Adressat*innenstruktur, unterschiedlich häufig besucht. Folgendermaßen gestaltete sich die durchschnittliche Anzahl der Besucher*innen in den Einrichtungen pro Tag:

- 4 Einrichtungen mit 0-10 Besucher*innen
- 5 Einrichtungen mit 10-20 Besucher*innen
- 2 Einrichtungen mit 20-30 Besucher*innen
- 1 Einrichtung mit 50-60 Besucher*innen

4.2 Erhebungsmethode „Teilnehmende Beobachtung“

Bei der teilnehmenden Beobachtung geht es darum, dass die Sozialwissenschaftler*innen in von ihnen ausgewählten Bereichen ihre Aufmerksamkeit auf Situationen richten, die in einem Kontext zur Forschungsfrage stehen. Beobachtet und protokolliert werden alltägliche Interaktionen, in denen Akteur*innen sozial handeln. Nach Weber soll unter sozialem Handeln ein Handeln verstanden werden „welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1922: 1). Beobachtet ein*e Sozialwissenschaftler*in eine Situation, in der Individuen miteinander agieren, so deckt sich der Sinn, den die Forschenden der Situation beilegen, nicht unbedingt mit dem Sinn, den die Akteur*innen ihrem Handeln beilegen. Dies macht z.B. einen wesentlichen Unterschied zu Expert*inneninterviews aus, denn hier werden die Interviewpartner*innen aufgefordert, sich aktiv mit der vom Forschungsteam vorgegebenen Thematik auseinanderzusetzen und ihre eigene Haltung zu reflektieren. Jede wissenschaftliche Forschung verändert ihren Gegenstand. Die Forschungsergebnisse spiegeln die Wirklichkeit nicht so wider, wie sie sich dargestellt hätte, hätte der*die Forschende nicht in das Handlungsgeschehen eingegriffen. Im sozialwissenschaftlichen Bereich liegt der Vorzug der teilnehmenden Beobachtung darin, dass der*die Forschende in den sie*ihn interessierenden Sachverhalt nicht so stark eingreift, wie das bspw. in Interviews der Fall ist. Aber auch im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung verändert der*die Forschende durch seine*ihre Anwesenheit den Ablauf der von ihm beobachteten Interaktionsprozesse. Um diesen Einfluss noch weiter zurückzudrängen, kann eine teilnehmende Beobachtung nicht nur offen, sondern auch verdeckt erfolgen. Beide Forschungsansätze haben Vor-, aber auch Nachteile, die wir unten erörtern werden.

Die Möglichkeit, in das Geschehen einzugreifen und es zu anzuleiten, um herauszufinden, wie sich die Akteur*innen zu bestimmten Inhalten der Forschungsfrage verhalten, stellt eine Chance dar. Der*die Forschende hat die Möglichkeit, in einer Situation Fragen zu stellen oder kann durch das Aufzeigen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten versuchen, herauszufinden, ob die an der Situation beteiligten Personen unterschiedlich darauf reagieren. Wenn eine Situation anhand einer Videoaufzeichnung, die nicht im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung erfolgte, analysiert wird, gibt es diese Möglichkeiten nicht. Ein weiterer Unterschied dieser Methode zur teilnehmenden Beobachtung ist, dass bei einer solchen Videoaufzeichnung eine emotionale Distanz gewahrt werden kann. Bei einer teilnehmenden Beobachtung ist es nicht möglich, diese Distanz aufrechtzuerhalten, sondern sie muss für eine gewisse Zeit abgelegt werden. Dies bedeutet, dass Personen, welche eine teilnehmende Beobachtung vornehmen wollen, sich darüber im Klaren sein müssen, dass dies eine körperliche und psychische Erfahrung ist, die, je nach Themengebiet, auch sehr belastend sein kann (vgl. Rosenthal 2008: 106f.). Ein Vorzug der Teilnahme der forschenden Person an den Alltagssituationen ist, dass sie zudem die Möglichkeit hat, aus dem eigenen Erleben heraus zu interpretieren.

Bei der teilnehmenden Beobachtung wird, wie oben bereits erwähnt, zwischen einer offenen und einer verdeckten Beobachtung unterschieden. Dabei gilt es, die Vor- und Nachteile gegeneinander abzuwägen. Soll die teilnehmende Beobachtung verdeckt erfolgen, dann werden die Personen, die beobachtet werden sollen, nicht vorab über das Forschungsvorhaben informiert. Sie wissen also nicht, aus welchem Interesse die ihnen bisher nicht bekannte Person an den Aktivitäten der Gruppe teilnimmt. Bei einer offen durchgeführten teilnehmenden Beobachtung sind alle Beteiligten darüber informiert, mit welchem Interesse der*die Forschende an den Interaktionsprozessen teilnimmt. Diese Offenheit hat Auswirkungen auf das Verhalten der Proband*innen. Sie verhalten sich unter Umständen nicht so, wie sie sich verhalten würden, ständen sie nicht unter Beobachtung. Andererseits lässt die Offenlegung des Forschungsinteresses eine Diskussion zur Thematik zu. Bei einer offenen teilnehmenden Beobachtung hat der*die Beobachter*in die Möglichkeit, von den anderen Personen als eine Art Gast angesehen zu werden. Je nach Situation und Kontext der Beobachtung wird sich dieser Status als Gast unterscheiden. Auf der anderen Seite gibt es aber auch Forschungen, wo nur bestimmte Personen eingeweiht sind und ansonsten verdeckt geforscht wird. Des Weiteren ist es möglich, dass sich der*die Forschende in dem jeweiligen Handlungsfeld, in dem die Beobachtung angesiedelt ist, in Absprache mit den Verantwortlichen eine bestimmte Rolle zuweisen lässt, die ihn*sie nicht als Forschende*n zu erkennen gibt. Die Interaktion wird dann aus dieser Position heraus beobachtet. Beispielsweise könnte der*die Beobachter*in sich als Student*in ausgeben, um an einer Universität teilnehmend zu beobachten (vgl. Rosenthal 2008: 106f.). Bei der Entscheidung für oder gegen eine verdeckte teilnehmende Beobachtung spielen auch forschungsethische Fragen eine wichtige Rolle, die wir hier aber nicht weiter erörtern können.

Ziel der teilnehmenden Beobachtung ist es, ein möglichst umfassendes und von außen möglichst wenig beeinflusstes Bild zu den Aktivitäten bestimmter Gruppen zu liefern. Die Besonderheit der von uns beobachteten Gruppen ist, dass sich die Mitglieder spontan und freiwillig zusammenfinden, also die Häufigkeit und Dauer ihrer Teilnahme selbst bestimmen. Diese informelle Mitgliedschaft kann, im Unterschied zur Mitgliedschaft oder verpflichtenden Teilnahme in an-

deren sozialen Organisationen, von den Kindern und Jugendlichen jederzeit aufgekündigt werden. Durch die teilnehmende Beobachtung werden soziale Prozesse erforscht. Im Fokus des Interesses der Sozialwissenschaftler*innen stehen auf der einen Seite die Faktoren, die Veränderungen innerhalb der Gruppenprozesse bewirken, zum anderen die Faktoren, die für das Fortbestehen sozialer Strukturen verantwortlich sind. Ziel ist es, diese erforschten Daten zur Veränderbarkeit aber auch Kontinuität sozialen Verhaltens in einen gesellschaftlichen Kontext zu stellen und ihre Tragweite auf unterschiedlichen sozialen Ebenen zu analysieren (vgl. Bachmann 2009: 248 ff.).

Nach Merkens lässt sich der Begriff „Beobachtung“ als systematische, zielgerichtete und aufmerksame Wahrnehmung definieren (vgl. Merkens 1992: 218). Der Prozess der Datenerhebung nimmt bei der Methode der teilnehmenden Beobachtung einen verhältnismäßig breiten Raum ein, da, wie oben bereits dargestellt, die Forschenden in die Gruppenaktivitäten mit eingebunden sind. Bei der teilnehmenden Beobachtung werden protokollierte Beobachtungen zu Schlüsselsituationen miteinander verglichen. Die Datenerhebung ist weniger strukturiert, der zu veranschlagende Zeitrahmen weniger überschaubar und die Struktur der Daten weniger einheitlich, als dies beispielweise bei qualitativ oder quantitativ auszuwertenden Interviews der Fall ist. Bei der teilnehmenden Beobachtung spielt auch die Persönlichkeit des*der Beobachter*in eine wichtigere Rolle, denn sein*ihr Verhalten in der Gruppe bestimmt mit, wie sich die Proband*innen geben. Zudem muss berücksichtigt werden, was für Akteur*innen die zu beobachtende Gruppe bilden, welcher Altersgruppe sie beispielweise angehören. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der besondere Reiz der Methode darin liegt, dass der Ausgang der Forschung ungewisser ist als bei anderen Forschungsmethoden. Daher wird die teilnehmende Beobachtung auch als methodenfeindlich bezeichnet (vgl. Bachmann 2009: 250).

Bevor die Mitglieder eines Forschungsteams sich für eine bestimmte Forschungsmethode entscheiden, ist es erforderlich, sich mit den Vor- und Nachteilen der unterschiedlichen Methoden im Hinblick auf die eigene Forschungsfrage auseinanderzusetzen und sich im Vorfeld mit der ausgewählten Methode vertraut zu machen. Hier stehen Forschungsberichte und Methodenlehrbücher in großer Anzahl zur Verfügung (vgl. Bachmann 2009: 250f.).

Zu Beginn der Untersuchung ist es wichtig, sich, wie oben bereits ausgeführt, der Wirkung bewusst zu sein, die Beobachtende auf die zu erforschenden Personen ausüben. Hilfreich kann es sein, in der Institution, in der eine teilnehmende Beobachtung angedacht ist, eine Person zu kennen, die es ermöglicht, zu der Gruppe, um die es geht, eine Beziehung aufzubauen. Ohne eine solche Anbahnung der Beziehung kann es sein, dass die, in unserem Fall Kinder und Jugendlichen, Misstrauen und Unklarheit empfinden, wenn eine ihnen unbekannt Person an ihren Aktivitäten teilnimmt und sich Notizen macht. Außerdem ist die Art und Weise der Selbstpräsentation, also das Auftreten der Beobachter*innen in der Gruppe wichtig. Dieses Auftreten sollte den Umständen angemessen und möglichst neutral gegenüber allen Mitgliedern der Gruppe sein. Bei einer offenen teilnehmenden Beobachtung thematisieren die Beobachter*innen ihr Forschungsvorhaben mit den Personen, denen ihr Forschungsinteresse gilt. Sie begründen ihre Anwesenheit entsprechend. Es ist wichtig, ausdrücklich auf die Gewährleistung der Diskretion

hinzuweisen, zu der die Wissenschaftler*innen verpflichtet sind. Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses ist für diese Art der Forschung von besonderer Bedeutung (vgl. Bachmann 2009: 251ff.).

Führen Sozialwissenschaftler*innen mit Einverständnis der Einrichtungsleitung innerhalb einer Organisation eine teilnehmende Beobachtung durch, so wird ihnen formal eine Rolle zugeschrieben. Dies bedeutet, dass die Einrichtungsleitung bestimmte Erwartungen an das Verhalten der Sozialwissenschaftler*innen hat. Sie müssen Regeln entsprechen, deren Nichtbeachtung von der Einrichtungsleitung sanktioniert werden kann. Es gibt jedoch auch unbewusste und unbemerkte Rollenzuschreibungen. Auch dieser Rollenzuschreibungen muss sich der*die Beobachter*in bewusst sein. Beispielsweise gibt es den „Research up“, bei dem der*die Beobachter*in einen niedrigeren gesellschaftlichen Status als die zu erforschende Person hat und den „Research down“, bei dem der*die Beobachter*in einen höheren gesellschaftlichen Status als die zu erforschende Person hat (vgl. Bachmann 2009: 253f.). Bei unserem Forschungsvorhaben spielt die Altersdiskrepanz zwischen uns als forschenden Studierenden und den beobachteten Kindern und Jugendlichen eine größere Rolle als unterschiedliche Status. Je nach Alter werden die Kinder und Jugendlichen uns eher der Gruppe der Mitarbeiter*innen zuordnen als uns als ihresgleichen anzusehen.

Auf die Frage „Wie wird in der teilnehmenden Beobachtung geforscht und beobachtet?“ gibt es keine einheitliche Antwort. Jede einzelne teilnehmende Beobachtung ist besonders und kann nicht gleichgesetzt werden mit anderen Beobachtungen. Es kommt immer darauf an, wie sich eine Situation entwickelt und diese Entwicklung ist nicht vorhersehbar. Neben der jeweiligen Besonderheit der miteinander agierenden Personen spielt auch die je eigene Gruppendynamik eine wichtige Rolle. Die Beobachtung selbst ist ein Prozess, dessen Verlauf im Auge zu behalten ist. Die Anfangseindrücke sind wichtig und wert, festgehalten zu werden, um den weiteren Entwicklungsprozess analysieren zu können (vgl. Bachmann 2009: 255ff.).

Um die teilnehmende Beobachtung schriftlich festhalten zu können, bieten sich Protokolle an. Um diese Protokolle anfertigen zu können, eignen sich Notizen, Randbemerkungen und eigene Bemerkungen, welche während der Beobachtung festgehalten werden. Zusätzlich ist es sinnvoll, persönliche Erfahrungen und Gefühle mit aufzuschreiben. Diese Vermerke bieten eine Unterstützung bei der späteren Interpretation der protokollierten Ereignisse. Außerdem können Hypothesen notiert werden, um sie zu verifizieren oder ggf. zu falsifizieren (vgl. Bachmann 2009: 258f.). Bei der Auswertung der Protokolle ist immer zu berücksichtigen, dass jedem einzelnen Protokoll die Sichtweise des*der Beobachter*in zugrunde liegt und festgehalten wurde, was er*sie gesehen hat (vgl. Merckens 1992: 219). Des Weiteren kann beim Vergleich der Untersuchungsergebnisse mehrerer chronologisch aufeinanderfolgender Protokolle bzw. Phasen von Protokollen nachvollzogen werden, wie sich die Sichtweise oder Haltung des*der Beobachter*in verändert hat (vgl. Merckens 1992: 229).

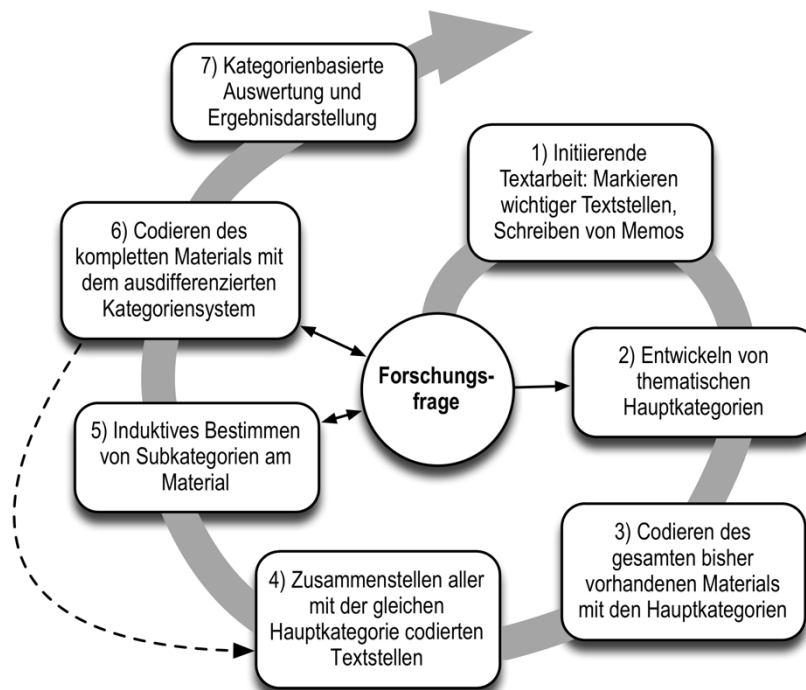
Nachdem einige Zeit vergangen ist, sollte das erhobene Datenmaterial nochmals gesichtet werden, um das Geschriebene eventuell erneut zu interpretieren. Durch den zeitlichen Abstand und aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen können bei einer wiederholten Durchsicht unter Umständen neue Erkenntnisse gewonnen werden. Alles in allem sollten die Protokolle und die

vorläufigen Ergebnisse im Verlauf der Forschungsarbeit immer wieder reflektiert werden, ehe das Forschungsteam zu einem endgültigen Fazit gelangt (vgl. Bachmann 2009: 259f.).

4.3 Auswertungsmethode qualitative Inhaltsanalyse

Der Auswertungsprozess orientiert sich am Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018: 97ff.). Ziel der Methode ist es, gemeinsame Strukturmerkmale aus den vorliegenden Texten herauszufiltern. Dies geschieht auf der Grundlage eines Kategoriensystems. Die Kategorienbildung erfolgte zunächst deduktiv aus der Auseinandersetzung mit der einschlägigen Fachliteratur zu den Themen „OKJA“ und „Demokratiebildung und Partizipation in der OKJA“. In einem zweiten Schritt wurden weitere Kategorien induktiv aus dem Material herausgearbeitet.

Die Arbeitsschritte „Codieren“ und „Verfassen von analytischen Memos“, denen in der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse besondere Funktionen zuerkannt werden, sind an der Auswertungsmethode der Grounded Theory orientiert. Das Codieren – auch als Methode des ständigen Vergleichens bezeichnet – dient der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten (vgl. Strübing 2008: 17ff.).



Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018: 100)

Wie in der Grounded Theory werden bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse drei Phasen des Codierens mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen unterschieden:

1) Offenes Codieren

Beim „Offenen Codieren“ werden in der Auseinandersetzung mit den Interviews bestimmten Textausschnitten erste Benennungsideen bzw. Phänomenbeschreibungen zugeordnet (vgl. Breuer 2010: 76f.).

2) Axiales Codieren

Die entstandenen Codes rücken in der Phase des „Axialen Codierens“ in den Mittelpunkt. Breuer benennt diese Phase auch als Sortieren Erster Ordnung. Die Codes werden sortiert und gebündelt, nach Gemeinsamkeiten oder Unvereinbarkeiten und Sinnzusammenhängen durchgearbeitet. Es entstehen Codierparadigma oder Codierfamilien, die die Grundlage für eine erste Kategorisierung bilden (vgl. Breuer 2010: 76f.).

3) Selektives Codieren

In der Phase des selektiven Codierens, nach Breuer das Sortieren Zweiter Ordnung, werden die gebildeten Kategorien erneut durchgearbeitet und zu Kernkategorien verdichtet. Es entsteht ein Erklärungsmodell (vgl. Breuer 2010: 76f.).

Strübing betont, dass die Phasen eines an der Grounded Theory orientierten Forschungsprozesses nie vollständig abgeschlossen sind. Die Theoriebildung erfolgt kontinuierlich während der gesamten Forschungsarbeit und bildet nicht deren Abschluss. Dementsprechend wird dem geschilderten Phasenmodell ein idealtypischer Prozessablauf zugeschrieben. In der Forschungspraxis wurde diese Abfolge mehrmals durchlaufen, da sich auf der Grundlage des gesamten Materials das Vorverständnis modifizierte bzw. neue Code-Ideen entstanden und andere Sinnzusammenhänge entdeckt wurden (vgl. Strübing 2008: 15 u. Breuer 2010: 77).

Abschließend sollen die von uns entwickelten und im Forschungsprozess verwendeten Kategorien benannt und definiert werden:

Die erste Kategorie stellt das „**Demokratieverständnis**“ dar. Im Rahmen dieser Kategorie gilt es herauszufinden, welches Demokratieverständnis in der Einrichtung vorherrschend ist, welche Verhaltensweisen Rückschlüsse auf ein bestimmtes Demokratieverständnis der Fachkräfte erlauben und was für ein Demokratieverständnis die Kinder und Jugendlichen haben, bzw. welches Verständnis ihnen durch die Fachkräfte oder die Art und Weise der Organisation der Gruppenprozesse vermittelt wird.

Mit der Kategorie „**Partizipation**“ wollen wir das Augenmerk auf die Frage lenken, ob die Kinder und Jugendlichen in der OKJA selbst Entscheidungen treffen können und am Geschehen in der jeweiligen Einrichtung beteiligt werden oder nicht.

Im Kontext der Kategorie „**Förderung der Selbstbestimmung**“ stellen wir uns die Frage, welche Rolle die Förderung von Selbstbestimmung im Rahmen der Demokratiebildung in der jeweiligen Einrichtung spielt.

Unter der Kategorie „**Pädagogisches Handeln**“ untersuchen wir, wie sich der Anspruch auf Demokratiebildung und Partizipation im pädagogischen Handeln der professionell Handelnden in Einrichtungen der OKJA niederschlägt.

Im Kontext der „**Angebote**“ wollen wir erfahren, ob im Rahmen demokratischer Entscheidungsfindungsprozesse und dem pädagogischen Anspruch von Partizipation gemäß, über die Angebote in den Einrichtungen demokratisch entschieden wird.

Mit Hilfe der sechsten Kategorie „**Aushandeln**“ soll geklärt werden, auf welche Art und Weise die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, bestimmte Entscheidungen mit auszuhandeln.

Bei der Kategorie „**Interessenanknüpfung**“ haben wir bewusst zwei Subkategorien gebildet. Wir differenzieren zwischen spontanen und langfristigen Interessen der Adressat*innen der OKJA.

Unter der Kategorie „**Flexibilität**“ soll ergründet werden, ob die Strukturen in den Einrichtungen durch eine pädagogische Haltung, die Offenheit und Flexibilität zum Ausdruck bringt, geprägt sind. Flexibilität bildet unserer Meinung nach die Voraussetzung für eine auf Partizipation ausgerichtete Gestaltung der Handlungsabläufe in den Einrichtungen der OKJA.

Die neunte Kategorie bildet den „**Umgang mit Grenzen und Regeln**“ ab. Mit Hilfe dieser Kategorie soll herausgestellt werden, wie die untersuchten Einrichtungen der OKJA mit den aufgestellten Regeln verfahren und auf welche Weise sie dafür Sorge tragen, dass Grenzen nicht überschritten und Regeln eingehalten werden.

Im Bereich der „**Diskriminierung**“ soll erforscht werden, inwieweit Angebote der OKJA in den jeweiligen Einrichtungen frei von Diskriminierungen jeglicher Art sind. Jedes Individuum hat in einer Demokratie gleiche Rechte. Mit diesem Recht wird verbürgt, dass es in Entscheidungsfindungsprozessen eine aktive Rolle spielt und es wird dafür Sorge getragen, dass seine legitimen Interessen Berücksichtigung finden. Diskriminierungen würden dem Gleichheitsgedanken zuwiderlaufen und die Rechte der diskriminierten Kinder beschneiden. Daher ist diese Kategorie für unseren Forschungsgegenstand von besonderem Interesse.

Die deduktiv entwickelte Kategorie „**Konzeption**“ soll Aufschluss darüber geben, auf welche Weise die konzeptionell festgeschriebenen Prinzipien Demokratiebildung und Partizipation ihren Niederschlag in der Art des Umgangs der Fachkräfte mit den Kindern und Jugendlichen finden.

5 Einrichtungsporträts

5.1 Einrichtungsporträt OKJA 1 (Kathrin Kocadag u. Lea Kristin Waßmann)

Kurzporträt der Einrichtung

Die Einrichtung 1 der OKJA liegt in einer Kleinstadt der erweiterten Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. Freier Träger des Jugendzentrums ist eine Arbeitsgemeinschaft von Jugendverbänden und -vereinen. Hauptaufgabe der Einrichtung ist die Förderung der Interessen der Kinder und Jugendlichen. In der Einrichtung sind zwei Fachkräfte (Erzieher*innen) angestellt, drei Schulpraktikant*innen sowie ein*e studentische*r Praktikant*in. Täglich wird das Jugendzentrum von ca. 15-20 Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 8-18 Jahren besucht. In geringer Zahl nutzen auch über 18-Jährige die Angebote.

Fallbeschreibung

Im Hinblick auf unsere Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass in der Einrichtung explizit Inhalte der **Partizipation**, der **Demokratiebildung** und der **Interessenanknüpfung** umgesetzt werden.

Während der wöchentlichen Öffnungszeit bietet die Einrichtung verschiedene fest eingeplante Wochenangebote, die von den Fachkräften oder den Praktikant*innen geleitet werden. Die Fachkräfte der Einrichtung achten darauf, dass die Kinder und Jugendlichen in die Auswahl der Angebote mit einbezogen werden. Der Einbezug der Kinder und Jugendlichen erfolgt dadurch, dass über die Inhalte der jeweiligen Aktivitäten gemeinsam abgestimmt wird (OKJA 1b (P3): Z 9). Dies verdeutlicht, dass in der Einrichtung insbesondere die Partizipation der Teilnehmer*innen gefördert werden soll.

Neben den festen Wochenangeboten bietet das Jugendzentrum den Kindern und Jugendlichen außerdem die Möglichkeit, offene Angebote wahrzunehmen. Die Kinder und Jugendlichen dürfen unter diesen Angeboten frei nach ihren Interessen wählen. Somit wird diese Einrichtung der OKJA ihrem Auftrag nach § 11 Abs. 1 SGB VIII gerecht, der besagt, dass den Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden soll, ihre Interessen frei auszuüben. Eine Besonderheit in der Einrichtung ist, dass diese offenen Angebote den Kindern und Jugendlichen im Rahmen spezieller „Themen-Räume“, wie z.B. Bewegungsräumen, zur Verfügung gestellt werden. Zum einen können Kinder und Jugendliche diese Räume mitgestalten, zum anderen erfordern diese Angebote, dass die Teilnehmer*innen sich untereinander abstimmen (OKJA 1a (P1-3): Z 3-4). Bei der Anschaffung von neuen Materialien oder der Umsetzung von neuen Projekten orientiert sich das Jugendzentrum an den Interessen der Kinder und Jugendlichen. Diese können ihre Wünsche frei äußern (OKJA 1a (P1-3): Z 23-24).

5.2 Einrichtungsporträt OKJA 2 (Kathrin Kocadag u. Lea Kristin Waßmann)

Kurzporträt der Einrichtung

Die Einrichtung 2 der OKJA befindet sich in einer Kleinstadt der erweiterten Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. Das Jugendzentrum besteht in der Kommune seit über 30 Jahren. Die Einrichtung verfügt über zwei Fachkräfte (Sozialpädagog*innen), welche auch in Arbeitskreisen innerhalb der Gemeinde aktiv sind und mit diesen verschiedene Veranstaltungen planen. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der Präventionsarbeit. Weiterhin sind vier Honorarkräfte und zeitweise ein*e studentische*r Praktikant*in angestellt. Am Tag wird das Jugendzentrum von ca. 20-30 Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 6-22 Jahren besucht.

Fallbeschreibung

Im Hinblick auf unsere Forschungsfrage kann festgestellt werden, dass auch in dieser Einrichtung der OKJA einige wichtige Prinzipien demokratischen Handelns in der täglichen Arbeit realisiert werden. Sie spielen eine prägnante Rolle und werden in der Einrichtung auf besondere Art umgesetzt. Zu diesen Prinzipien zählen u.a. die Förderung von Selbstbestimmung, Interessenanknüpfung, Partizipation und das Demokratieverständnis.

Demokratie bedeutet nach Sturzenhecker und Richter „[...] ein gleichberechtigtes, freies Diskutieren und Aushandeln von gemeinsamen Entscheidungen [...]“ (Sturzenhecker u. Richter 2010: 103). Die Einrichtung setzt dies um, indem sie die Kinder und Jugendlichen bei der Gestaltung des Jugendzentrums aktiv mitwirken lässt. Das Besondere an dieser Einrichtung ist die Installation einer Wunsch-Box. Mit Hilfe der Wunsch-Box können Meinungen, Wünsche oder auch Anregungen der Kinder und Jugendlichen in anonymisierter Form gesammelt werden. Die Vorschläge werden innerhalb einer „Teamsitzung“, an der die Kinder der Einrichtung teilnehmen, besprochen und diskutiert. Ist die Diskussion abgeschlossen, wird abgestimmt, welche Ideen umgesetzt werden sollen (vgl. OKJA 2b (P4): Z 15-16). Durch diese Aktion wird neben der **Partizipation** auch das **Demokratieverständnis** gefördert. Dadurch, dass die Wünsche der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden (vgl. OKJA 2b (P5): Z 5), sie als Teilnehmer*innen frei entscheiden dürfen, was sie tun möchten (vgl. OKJA 2b (P5): Z 26) und aktiv an der Installierung von Angeboten mitwirken können (vgl. OKJA 2b (P5): Z 6), fördert die Einrichtung auf eine ihr eigene Art und Weise die Partizipation.

Neben der Wunsch-Box hat die Einrichtung die Besonderheit, dass die **Interessenanknüpfung** und die **Selbstbestimmung** gefördert werden. Diese beiden Forderungen stehen gemäß § 11 Abs. 1 SGB VIII miteinander in Verbindung. Der Paragraph 11 Absatz 1 besagt, dass die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben sollen, eigene Interessen umzusetzen und es ihnen ermöglicht werden soll, selbstbestimmt zu handeln. Diese Fähigkeiten sollen in der Einrichtung durch die verschiedenen Wochenangebote für Mädchen, Jungen und Kinder weiterentwickelt werden. Die feststehenden Angebote können innerhalb der Öffnungszeiten des Jugendzentrums frei gewählt werden. Neben diesen Aktivitäten gibt es die Möglichkeit des freien Spiels. Durch die freie Entscheidung und die vielfältigen Angebote wird die Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen gefördert. Die Teilnehmer*innen werden dazu befähigt, ihren Interessen gemäß zu wählen (vgl. OKJA 2b (P4): Z 22-25). Gibt es spontane Wünsche für Aktivitäten, werden diese mit den Fachkräften besprochen und nach Möglichkeit realisiert (vgl. OKJA 1a (P1-3) OKJA 2a

Einrichtungsporträt

(P4-6): Z 80). Ein Beispiel dafür ist die Umsetzung eines eigenen Projektes (Verkaufsstand), welches sich die Kinder des Jugendzentrums gewünscht haben. Die Kinder stimmen untereinander ab, welche Lebensmittel sie einkaufen wollen und sich finanziell leisten können und verkaufen diese in der Einrichtung. Auch in die Wochenplanung werden die Kinder und Jugendlichen mit einbezogen. Die Fachkräfte orientieren sich an ihren Interessen. Die Kinder und Jugendlichen können selbst bestimmen, womit sie sich beschäftigen wollen (vgl. OKJA 2b (P5): Z 3-4).

Das Jugendzentrum bietet nicht nur intern Aktivitäten für Kinder und Jugendliche der Gemeinde an, sondern tritt auch in Kooperation mit Schulen, Verbänden und der Kommune an sich. Gemeinsam organisierte größere Projekte und Veranstaltungen zu ausgewählten Themen (wie z.B. Akzeptanz) werden in regelmäßigen Abständen angeboten (vgl. OKJA 2b (P5): Z 9).

5.3 Einrichtungsporträt OKJA 3 (Vanessa Gardein)

Kurzporträt der Einrichtung

Die Einrichtung 3 der OKJA befindet sich in einer Kleinstadt in der Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. In der Einrichtung sind zurzeit zwei hauptamtliche Sozialarbeiter*innen angestellt. Zudem arbeiten dort an bestimmten Tagen zwei Honorarkräfte sowie eine Bundesfreiwilligendienstleistende. Außerdem bietet die Einrichtung gern Schüler*innen an, ein Praktikum in der Einrichtung zu absolvieren. Dieses Angebot wird häufig in Anspruch genommen. Pro Tag besuchen im Durchschnitt ungefähr 10 Kinder und Jugendliche die Einrichtung.

Fallbeschreibung

In der Einrichtung wird die Vermittlung eines **Demokratieverständnisses** oft implizit in den Alltag mit eingebunden. Für die Sozialarbeiter*innen ist es z.B. üblich, bei Entscheidungen, den Tagesablauf oder das Essen betreffend, alle anwesenden Kinder und Jugendlichen nach ihrer Meinung zu befragen. Vor allem bei der Gestaltung der Tagesprogrammpunkte dürfen alle Besucher*innen der Einrichtung ihre Wünsche äußern. Nach diesem Prinzip werden die Flyer mit den entsprechenden Programmunkten für den Jungen-, Mädchen- und Kindertag gestaltet (vgl. OKJA 3: Z 11).

Besonders auffällig war, dass die Kinder und Jugendlichen frei entscheiden können, ob sie an Programmunkten oder Gruppenaktivitäten teilnehmen möchten oder nicht. Viele der Kinder und Jugendlichen besuchen die Einrichtung vor allem, um Spaß zu haben und ihre Freundschaften zu pflegen. Zum Beispiel spielen sie zusammen Spiele oder Billard. Es wird hinsichtlich der Programmunkte kein Druck auf die Kinder ausgeübt (vgl. OKJA 3: Z 35). Trotzdem liegt es im Interesse der Sozialarbeiter*innen, dass den Besucher*innen viele Möglichkeiten zur Teilhabe geboten werden. Besonders wichtig ist den Kindern und Jugendlichen, dass ein regelmäßiger Verkauf von Süßigkeiten und Getränken in der Einrichtung stattfindet. Dafür planen die Fachkräfte zusammen mit Jugendlichen, die sich freiwillig gemeldet haben, einen Verkaufsplan, welcher auch vertrauensvoll eingehalten wird (vgl. OKJA 3: Z 36). Des Weiteren besitzt die Einrichtung eine sogenannte „Wunschbox“, die jederzeit für die Kinder und Jugendlichen zugänglich ist. In diese können sie Zettel mit Wünschen jeglicher Art werfen (vgl. OKJA 3: Z 40).

Weiterhin spielt in der Einrichtung **Flexibilität** eine große Rolle. Oftmals werden Tagesplanungen durch unvorhersehbare Vorkommnisse oder aufgrund spontaner Wünsche der Kinder umgestaltet (vgl. OKJA 3: Z 73). In einem besonderen Fall stellten nicht nur die Fachkräfte ihr Vermögen, flexibel zu reagieren unter Beweis, sondern auch die Kinder und Jugendlichen. An einem Tag der Woche ist ein „Mädchentag“ fest eingeplant. An diesem ist die Einrichtung nur für Besucherinnen geöffnet. Es trifft sich eine Tanzgruppe. Das Angebot wird von den Besucherinnen sehr positiv aufgenommen. Trotzdem darf ein männlicher Besucher am Mädchentag teilnehmen. Grund dafür ist seine Homosexualität und der Umstand, dass er sich unter Mädchen und Frauen wohler fühlt. Dies ist mit den anderen Teilnehmerinnen abgesprochen. Der Junge tanzt regelmäßig in der Tanzgruppe mit (vgl. OKJA 3: Z 51).

5.4 Einrichtungsportrait OKJA 4 (Ann-Christin Bode, Linda Freiberger u. Sophie-Marie Schie-deck)

Kurzportrait der Einrichtung

Die Einrichtung 4 der OKJA liegt in der erweiterten Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. Sie befindet sich in einer Großstadt. Im Beobachtungszeitraum waren zwei hauptamtliche Diplom-Sozialpädagog*innen, sieben nicht-hauptamtliche Studierende und zwei nicht-qualifizierte Schülerpraktikant*innen in der Einrichtung tätig. Im Durchschnitt besuchen pro Tag 10 bis 20 Kinder und Jugendliche die Einrichtung. Die Angebote unterteilen sich in den Kinder-, Mädchen- und Jugendtreff. Der Kindertreff und der Mädchentreff werden jeweils für Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren angeboten. Der Jugendtreff richtet sich an Jugendliche ab zwölf Jahren.

Fallbeschreibung

Aus den Beobachtungsprotokollen zur Einrichtung 4 wurden besonders viele Textstellen den Kategorien Partizipation, Demokratieverständnis und Interessenanknüpfung zugeordnet.

Partizipation äußert sich in der Einrichtung bereits dadurch, dass jedes Kind bzw. jede*r Jugendliche individuell begrüßt und in Empfang genommen wird (vgl. OKJA 4a: Z 10; vgl. OKJA 4c: Z 126 ff.). Alle können selbst entscheiden, wie sie die Zeit in der Einrichtung gestalten möchten (vgl. OKJA 4a: Z 21; vgl. OKJA 4b: Z 15). Dazu gehört zum Beispiel, dass der Spieleschrank frei zugänglich ist, aber auch die täglichen Angebote freiwillig wahrgenommen werden können (vgl. OKJA 4a: Z 12; vgl. OKJA 4c: Z 126ff.). Bei fehlenden Kompetenzen (z.B. aufgrund von Alter) werden die Spiele so abgewandelt, dass sich alle daran beteiligen können (vgl. OKJA 4a: Z 17f.). Die Mitarbeitenden orientieren sich kontinuierlich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, indem sie flexibel auf deren Wünsche eingehen und aufgeschlossen gegenüber neuen Ideen sind (vgl. OKJA 4a: Z 109f.; vgl. OKJA 4c: Z 78). In bestimmten Situationen gehen die Mitarbeitenden bewusst auf jede*n Einzelne*n ein und fragen gezielt nach Meinungen oder Wünschen (vgl. OKJA 4a: Z 95f.). Diese werden anschließend im Monatsplan verankert. Da die Angebote im Hinblick auf die mögliche Teilnehmer*innenzahl begrenzt sind, wird jeder*jedem durch Rotation die Möglichkeit gegeben, zu einer bestimmten Zeit an diesen teilzunehmen (vgl. OKJA 4a: Z 15f.). Am Ende des jeweiligen Treffs wird gemeinsam aufgeräumt (vgl. OKJA 4a: Z 22). Auffällig ist

auch, dass die Kinder und Jugendlichen den Mitarbeitenden offen entgegenzutreten und sie gerne in Spielzusammenhänge einbeziehen (vgl. OKJA 4a: Z 11; vgl. OKJA 4a: Z 77ff.).

Die **Demokratiebildung** in der Einrichtung zeigt sich hauptsächlich durch gemeinsame Abstimmungen über Aktivitäten und durch die freiwillige Teilnahme daran (vgl. OKJA 4a: Z 80f.). Die Teambildung erfolgt meistens durch gemeinschaftliche Prozesse (vgl. OKJA 4a: Z 46ff.). Innerhalb des Teams finden, insbesondere in den Pausen, politische Diskussionen über Umwelt, Geschlechtergerechtigkeit und Diskriminierung statt (vgl. OKJA 4a: Z 39ff.; vgl. OKJA 4a: Z 121ff.; vgl. OKJA 4a: Z 147ff.; vgl. OKJA 4b: Z 9). Diskussionen zwischen den Kindern und Jugendlichen finden meist nur dann statt, wenn es zu Unstimmigkeiten in Spielsituationen kommt oder es um die Auswahl von Spielen geht (vgl. OKJA 4b: Z 3; vgl. OKJA 4c: Z 5). Auffällig war, dass in dem Beobachtungszeitraum nicht explizit Demokratiebildung betrieben wurde, sondern diese eher implizit ablief. In einigen Situationen, zum Beispiel bei der Auswahl von Filmen für einen Kinotag, hätte, so unser Eindruck, mehr Demokratie vermittelt werden können, indem die Kinder und Jugendlichen zum Beispiel gemeinsam über einen Film hätten abstimmen können (vgl. OKJA 4c: 13ff.).

Interessenanknüpfung steht neben der Partizipation und der Demokratiebildung im Kern der Aktivitäten, die für unsere Forschungsfrage relevant sind. Durch Fragen nach den Wünschen und dem Befinden der Kinder und Jugendlichen, zum Beispiel durch Äußerungen wie „Worauf habt ihr heute Lust?“, können sowohl die allgemeine Tagesgestaltung als auch die spezifischen Angebote bedürfnisorientiert gestaltet und ggf. auch flexibel umgeändert werden oder ganz wegfallen (vgl. OKJA 4a: Z 13f.; vgl. OKJA 4c: Z 17; vgl. OKJA 4c: Z 30ff.; vgl. OKJA 4c: Z 126ff.; vgl. OKJA 4c: Z 144ff.). Die Fachkräfte betonen immer wieder, dass jedes Angebot freiwillig ist und auch die Kinder und Jugendlichen untereinander weisen sich gegenseitig darauf hin, wenn mal jemand keine Lust hat (vgl. OKJA 4a: Z 91ff.). In Bezug auf die Interessenanknüpfung erfolgt im Team regelmäßig eine Reflexion über mögliche Anliegen, Auffälligkeiten oder über das Annehmen von Angeboten seitens der Kinder und Jugendlichen (vgl. OKJA 4c: Z 18; vgl. OKJA 4c: Z 78). Für besondere Wünsche werden Anschaffungen getätigt, zum Beispiel Spiele gekauft oder von zu Hause mitgebracht (vgl. OKJA 4a: Z 35).

5.5 Einrichtungsporträt OKJA 5 (Yonca Altuntas, Alisa Fiech u. Vanessa Möller)

Kurzporträt der Einrichtung

Die Einrichtung 5 der OKJA befindet sich in der erweiterten Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. Sie liegt in einem Stadtteil einer Großstadt. Die Personalstruktur der Einrichtung gestaltet sich wie folgt: Es gibt drei hauptamtliche Mitarbeiter*innen (eine Vollzeitstelle; zwei Stellen à je 28 und 30 Stunden). Des Weiteren gibt es einen geringfügig beschäftigten Mitarbeiter (7 Stunden/ Woche), vier Ehrenamtliche, die eine Aufwandsentschädigung erhalten (zwei à 12 Stunden/ Monat, zwei à 14 Stunden/ Monat) und derzeit drei Praktikant*innen (einen Schülerpraktikanten sowie zwei studentische Praktikant*innen). Bei den professionellen Kräften handelt es sich um Sozialarbeiter*innen und Dipl. Kultur-Pädagog*innen. Die Studierenden kommen aus Studiengängen wie der Sozialen Arbeit, den Erziehungswissenschaften und der

Psychologie. Die Anzahl der Besucher*innen beläuft sich durchschnittlich auf 15 bis 25 Personen pro Bereich und Tag.

Fallbeschreibung

Im Hinblick auf unsere Forschungsfrage soll im Folgenden ein erster Überblick gegeben werden, was unsere Auswertung der Beobachtungsprotokolle insbesondere hinsichtlich der Kategorien Demokratieverständnis sowie Partizipation ergeben hat. Abschließend werden Beobachtungen, die der Kategorie Transparenz zugeordnet wurden, dargestellt, da sich Merkmale dieser Kategorie hier als besonders prägnant herauskristallisiert haben.

Insgesamt wurden 32 Textstellen aus den Beobachtungsprotokollen der Einrichtung der Kategorie **Demokratieverständnis** zugeordnet. Dabei zeigt sich, dass in dieser Einrichtung demokratische Prozesse in etwa im selben Verhältnis sowohl unter den Kindern und Jugendlichen selbst als auch zwischen Kindern, Jugendlichen und Fachkräften stattfanden. Die Umsetzung von Demokratie scheint in der Einrichtung folglich grundsätzlich ein Thema zu sein. Unter der Kategorie Demokratieverständnis wurden sowohl Beobachtungen subsumiert, in der ein positives Demokratieverständnis zu Tage trat, als auch Beobachtungen, die eher auf ein unzureichendes Demokratieverständnis hindeuteten. Die Positiv- und Negativbeispiele sind in etwa ausgeglichen.

Situationen, in denen demokratische Prozesse gut funktionierten, waren z.B. solche, bei denen die Kinder und Jugendlichen bei Uneinigkeiten selbst oder aber die Fachkräfte vorschlugen, eine demokratische Abstimmung durchzuführen (vgl. OKJA 5a (P6): Z 21). Fand eine Abstimmung statt, waren die Kinder und Jugendlichen in der Lage, das Ergebnis zu akzeptieren und sich daran zu halten (vgl. OKJA 5b (P2): Z 15). Dies deutet darauf hin, dass sie mit dieser demokratischen Vorgehensweise und den Regeln vertraut sind. So heißt es:

„Stattdessen konnten die Kinder heute im Aktivraum Turnen und Trampolinspringen. Dies wurde vorher in einem Sitzkreis mit allen Kindern und der Fachkraft so besprochen. Jedes Kind durfte dabei sagen, worauf es Lust hat. Anschließend wurde das aufgebaut (Trampolin), worauf die meisten Lust hatten“ (OKJA 5c (P1-3): Z 18).

Auch gab es Situationen, in denen bei Uneinigkeiten im gemeinsamen Dialog mit den Mitarbeitenden und den Kindern und Jugendlichen Lösungen gefunden werden konnten (vgl. OKJA 5c (P 1-3): Z 18). Außerdem schlugen die Fachkräfte den Kindern gelegentlich vor, Streitigkeiten zunächst selbständig zu klären (vgl. OKJA 5b (P6): Z 10; OKJA 5b (P1): Z 18).

In den Beispielen, in denen Demokratie eher weniger zu gelingen schien, entschieden Fachkräfte Dinge im Alleingang, ohne die Meinung der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen oder gar anzuhören (vgl. OKJA 5c (P1-3): Z 14). Zudem gab es einige Situationen, in denen die Kinder und Jugendlichen Streitigkeiten nicht selbst lösten, sondern schnell eine Fachkraft hinzuholten und von ihm*ihr eine Lösung bzw. „das letzte Wort“ erwarteten (vgl. OKJA 5c (P1-3): Z 13). Hin und wieder traten manche Kinder bei Uneinigkeiten sehr bestimmend auf und verhinderten damit eine demokratische Lösung des Konflikts (vgl. OKJA 5a (P3): Z 18). Ein solches Verhalten war vor allem bei älteren gegenüber jüngeren Kindern zu beobachten.

Einrichtungsporträt

Die zweite Kategorie, die für unsere Forschungsfrage relevant ist– die Kategorie **Partizipation** – weist insgesamt 20 Textstellen auf. Darunter finden sich in erster Linie Beispiele für eine partizipative Gestaltung von Angeboten, so z.B. hier beim Fußballspielen:

„Beim Besprechen der Regeln hatte sich ein Mädchen als Schiedsrichterin angeboten. Als während des Spiels nicht klar war, ob ein Tor zählte oder nicht, fragten die Kinder die Fachkraft bzw. wollten von ihr eine Entscheidung hören. Dieses verwies aber auf die Schiedsrichterin“ (OKJA 5c (P4-6): Z 25).

Was die **partizipative** Planung von Angeboten angeht, lässt sich feststellen: In die Planung selbst werden die Kinder und Jugendlichen nicht mit einbezogen. Die Fachkräfte berücksichtigen dabei jedoch ihre Interessen und planen bewusst Freiräume zur freien Gestaltung mit ein (vgl. OKJA 5c (P1-3): Z 6).

Unter der Kategorie **Transparenz** subsumierten wir insgesamt 14 Textstellen aus unseren Beobachtungsprotokollen. Zwar gibt es Kategorien, denen sich in den Beobachtungsprotokollen mehr Textstellen zuordnen lassen (s.o.), dennoch sind die Beispiele, die sich in dieser Kategorie finden, besonders prägnant. Dies verdeutlicht, dass den Fachkräften Transparenz in ihrem pädagogischen Handeln offenbar wichtig ist. In den Beobachtungsprotokollen finden sich Beispiele, in denen verschiedene Fachkräfte transparentes Verhalten zeigten. Es lässt sich schlussfolgern, dass diesem Aspekt insgesamt in der Einrichtung große Bedeutung beigemessen wird. In den Beispielen werden v.a. Situationen beschrieben, in denen die Fachkräfte den Kindern und Jugendlichen offenlegen:

- Wie sie sich in bestimmten Situationen fühlen und wieso:

„Bevor die Kinder nach Hause gingen, sagte sie ihnen, dass sie es nicht schön fand, dass das Aufräumen heute nicht gut geklappt hat und manche Kinder nicht mithelfen wollten. Sie erklärte, dass auch sie keine Lust hat, alles alleine aufzuräumen und dass nur Trampolin gesprungen werden kann, wenn auch gemeinsam auf und abgebaut wird“ (OKJA 5 (P1-3): Z 21).

- Wie die Regeln oder Entscheidungen, die sie treffen zustande gekommen sind. Das zeigt dieses Beispiel sehr anschaulich:

„Der Jugendliche fragte, ob man eigentlich auch Arabisch sprechen dürfe oder ob das verboten sei. Er sagte, dass eine Mitarbeiterin ihm gesagt habe, dass sie das nicht so gut findet, da sie dann nichts verstehe. Der Mitarbeiter erklärte dem Jugendlichen, dass es okay ist, wenn Jugendliche ab und zu untereinander wenige Sätze in einer anderen Sprache sprechen. Grundsätzlich sei die Regel, dass die gemeinsame Sprache [...] Deutsch ist, mit der Begründung, dass das die Sprache sei, die alle Kinder, Jugendlichen und Mitarbeitenden [...] sprechen. Auch wenn manchmal Kinder und Jugendliche kommen, die nicht so gut Deutsch sprechen oder noch nicht viel Deutsch verstehen, könnten sie es so [...] gut üben. Er erklärte, dass es diese Regel gebe, damit sich niemand ausgeschlossen fühle“ (OKJA 5c (P4-6): Z 20).

5.6 Einrichtungsporträt OKJA 6 (Larissa Korpiun)

Kurzporträt der Einrichtung

Die Einrichtung der OKJA 6 liegt in der erweiterten Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. Sie befindet sich in einer Großstadt. Da es sich bei der Einrichtung um ein Kinderzentrum handelt, wird sie überwiegend von Kindern im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren besucht. Das Team besteht aus einem Diplom-Sozialpädagogen, der eine Vollzeitstelle hat, einer Halbtagskraft ohne abgeschlossene Berufsausbildung im sozialen Bereich und einer FSJlerin. Hinzu kommen regelmäßig noch wechselnde (Langzeit-) Praktikant*innen. Die Einrichtung wird im Durchschnitt von circa 20 bis 30 Kindern am Tag besucht. Einmal in der Woche trifft sich parallel zueinander eine Mädchen- und Jungengruppe in unterschiedlichen Räumlichkeiten.

Fallbeschreibung

Die Einrichtung handelt sehr **partizipativ**, was auch an der Häufigkeit der Codierungen abzulesen ist. Die Kinder werden in sehr viele Entscheidungsprozesse miteinbezogen. Beispiele dafür sind die monatliche Gestaltung des Speiseplans oder die Gestaltung der Ferienprogramme. Außerdem wird jedes Kind wahrgenommen und wertgeschätzt. Vor allem der vollzeitarbeitende Diplom-Sozialpädagoge legt Wert darauf, dass alle Kinder integriert sind und fördert Kinder, die mehr Aufmerksamkeit benötigen.

Bemerkenswert in der Einrichtung ist der Umgang mit Grenzen und Regeln in Kombination mit dem pädagogischen Handeln der Mitarbeitenden. Grundsätzlich werden durch die Fachkräfte sehr wenig Regeln vorgegeben. Bei Bedarf setzen sich die Mitarbeitenden mit den Kindern zusammen und geben ihnen die Möglichkeit, bestimmte Regeln selber zu bestimmen. Die Kinder konnten beispielsweise eigenständig festlegen, nach welchem Prinzip der Fernseher genutzt werden darf. Sie haben sich darauf geeinigt, dass nach dem Mehrheitsprinzip entschieden werden muss. Aber selbst feststehende Regeln werden, auf Anfrage, durch das Personal ständig hinterfragt und auch überarbeitet und den Wünschen der Kinder angepasst. Sollte dieses einmal nicht möglich sein, wird den Kindern in den meisten Fällen erklärt, warum das so ist. Dieses Vorgehen fördert und fordert die Partizipation der Kinder und sorgt dafür, dass sich die Kinder ernstgenommen und wertgeschätzt fühlen.

Demokratisches Verhalten und Handeln ist sehr gut im Alltag der Einrichtung integriert. Bei Spieleturnieren oder anderen Situationen wird immer demokratisch abgestimmt und dieses wird auch kommuniziert, sodass die Kinder auch untereinander nach demokratischen Regeln miteinander umgehen. Auch die oben genannten Punkte der Mitbestimmung definieren deutlich das **Demokratieverständnis** der Einrichtung. Allerdings gibt es unter den Kindern starke Hierarchien. Diese basieren vor allem auf den Altersunterschieden zwischen den Kindern. Es sind mehrere „Anführer*innen“ zu erkennen, die bereits zwölf Jahre alt sind und einen sehr großen Einfluss auf die jüngeren Kinder haben. Wenn das autoritäre Gebaren, das sie zuweilen den schwächeren Kindern gegenüber an den Tag legen, zu ausgeprägt ist, versuchen die Mitarbeiter*innen dagegen vorzugehen. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass sich die Kinder in ähnlicher Konstellation oft außerhalb der Einrichtung treffen und sich die soziale Rangordnung verfestigen kann. Dies

kann dazu führen, dass eigenständige Dynamiken entstehen, aus denen manchmal Unstimmigkeiten resultieren. Die Mitarbeitenden fordern, dass diese unter den Kindern selber geregelt werden, stehen aber stets bereit, falls die Kinder Unterstützung brauchen.

5.7 Einrichtungsporträt OKJA 7 (Lisa Küster und Laura Hagemann)

Kurzporträt der Einrichtung

Die Einrichtung 7 der OKJA befindet sich in einer Großstadt der erweiterten Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. Es handelt sich um ein Kinderzentrum. In dieser Einrichtung arbeiten zwei hauptamtliche, sieben nicht hauptamtliche und zwei nicht qualifizierte Mitarbeiter*innen. Die Qualifikation der hauptamtlichen Mitarbeiter*innen umfasst einen Abschluss im Bereich Kindheitspädagogik und einen im Bereich der Sozialen Arbeit. Bei den nicht hauptamtlich tätigen Mitarbeiter*innen handelt es sich um angehende Erzieher*innen und Studierende der Sozialen Arbeit. Die nicht qualifizierten Mitarbeiter*innen bestehen aus BFDler (Bundesfreiwilligendienst) und Schülerpraktikant*innen. Die Einrichtung wird sehr häufig frequentiert. Insbesondere bei warmen Temperaturen ist die Zahl der Besucher*innen sehr hoch und kann bis zu 60 Personen umfassen. Dies liegt daran, dass das Kinderzentrum über eine große Außenanlage verfügt, die während der Öffnungszeiten für Familien frei zugänglich ist. Die Struktur der Besucher*innen setzt sich somit aus Familien, die die Außenanlage nutzen sowie den Kindern, die an den offenen Angeboten teilnehmen, zusammen. Den Kindern wird eine große Vielfalt an Aktivitäten und Möglichkeiten zum Spielen geboten. Die unterschiedlichen Räumlichkeiten sowie das große Außengelände bieten zahlreiche Möglichkeiten, sich frei zu entwickeln und aktiv an der Arbeit des Kinderzentrums mitzuwirken. In den Räumlichkeiten werden Veranstaltungen zu verschiedenen Themenbereichen angeboten. Die vielfältigen Angebote animieren die Kinder dazu, ihren individuellen Interessen nachzugehen.

Fallbeschreibung

In dieser Einrichtung wurde eine „Partizipations-Wand“ installiert, die den Gedanken der **Partizipation** in dieser Einrichtung besonders sinnfällig macht. Auf dieser Wand sind verschiedene Angebotsbereiche dargestellt. Die Kinder können ihre Ideen und Wünsche durch Aufschreiben festhalten. Die Mitarbeiter*innen des Kinderzentrums versuchen stets, auf die Interessen der Kinder einzugehen und passen ihre Angebote entsprechend an.

Mittels der oben beschriebenen „Partizipations-Wand“ werden viele Ideen der Kinder gesammelt. Die Angebotsvorschläge werden von den Kindern mit Hilfe der Fachkräfte ausgewertet, diskutiert und schließlich wird demokratisch darüber abgestimmt, welche Ideen realisiert und als Angebote in den Alltag eingebaut werden können. Die Abstimmungen sind somit Ausdruck des in der Einrichtung vertretenen **Demokratieverständnisses**. Gleichzeitig können die Interessen der Kinder weitestgehend abgedeckt, aber auch Dopplungen vermieden werden. Durch das Einbeziehen der Kinder in die Angebotsplanung begreifen sich die Kinder als eigenständig handelnde Personen und fühlen sich wertgeschätzt.

Neben dem Demokratieverständnis und der Partizipation fielen in den Beobachtungsprotokollen dieser Einrichtung besonders Textstellen ins Auge, die wir der Kategorie **pädagogisches Handeln** zuordneten. In dem Kinderzentrum spielt das pädagogische Handeln der Mitarbeiter*innen eine sehr große Rolle. Der Umgang untereinander sowie zu den Kindern ist sehr respektvoll, wertschätzend und freundlich (vgl. OKJA 7: Z 54). Die individuelle Eigenständigkeit der Kinder soll gefördert werden. Die spezifischen Rückfragen der Mitarbeiter*innen verdeutlichen ihr echtes Interesse an den Kindern, die Beziehung wird gestärkt (vgl. OKJA 7: Z 20ff.). Am folgenden Beispiel ist das pädagogische Handeln ersichtlich:

Mitarbeiter*in: „Wie geht es dir heute?“

Kind: „Mir geht es heute gut.“

Mitarbeiter*in: „Was bedeutet denn für dich gut?“

Kind: „Ich habe heute eine gute Note geschrieben und meine Eltern sind stolz auf mich.“ (OKJA 7: Z 65)

5.8 OKJA 8 (Robin Fünder u. Denise Thormann)

Kurzporträt der Einrichtung

Die Einrichtung 8 der OKJA liegt in einer Mittelstadt in der erweiterten Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen und ist mit drei Sozialarbeiter*innen in Vollzeit besetzt. Die Besucherzahl schwankt mit jedem Tag. Unsere Hospitation fand in den Herbstferien statt. Daher waren im Verhältnis zu Zeiten, an denen keine Schulferien sind, weniger Besucher*innen vor Ort. Der Durchschnitt in unserer Hospitationszeit lag zwischen drei und zehn Besucher*innen. In der regulären Schulzeit sollen die Besucher*innenzahlen, laut Aussage der Fachkräfte, bis auf 20-30 Personen ansteigen.

Fallbeschreibung

Demokratieverständnis wird in der Einrichtung vermittelt, indem die Kinder und Jugendlichen an der Planung der verschiedenen Aktionen beteiligt werden. Ausdruck des Demokratieverständnisses ist, dass die Kinder und Jugendlichen Vorschläge, die die Sozialarbeiter*innen machen, die die Kinder und Jugendlichen aber nicht umsetzen möchten, ablehnen dürfen. Außerdem dürfen die Jugendlichen selbst Vorschläge machen, die wiederum von den anderen befürwortet, aber auch abgelehnt werden können.

In der Einrichtung wird **Partizipation** gelebt, indem die Jugendlichen Vorschläge äußern, was sie gerne an einem bestimmten Tag tun möchten. Die Sozialarbeiter*innen kommen diesen Wünschen in den meisten Fällen nach, sofern sie an dem Tag auch tatsächlich umgesetzt werden können. Beispielsweise ist es so, dass, wenn die Jugendlichen gerne Kicker spielen und dabei Musik hören möchten, ein*e Mitarbeiter*in mit ihnen mitgeht, mit ihnen spielt und ihnen erlaubt, die Musikbox an zu machen.

Weitere Kennzeichen, die in der Einrichtung von besonderer Bedeutung sind, haben wir unter der Kategorie **Interessenanknüpfung** zusammengefasst. Den Sozialarbeiter*innen ist besonders wichtig, dass die Jugendlichen gerne und freiwillig zu ihnen in die Einrichtung kommen. Dafür ist

es erforderlich, dass sie ein Angebot bereithalten, welches den Interessen der Jugendlichen entspricht. Diese Interessenanknüpfung wird möglich, da die Sozialarbeiter*innen regelmäßig fragen, was die Jugendlichen an einem bestimmten Tag gerne machen möchten. Sie weisen die Kinder und Jugendlichen auch auf verschiedene Aktionen hin, welche in der nächsten Zeit stattfinden, und sagen ihnen, dass sie sich eintragen können, wenn sie es gerne möchten. Die Jugendlichen selbst können auch Wünsche abgeben und die Sozialarbeiter*innen versuchen dann, diese Ideen nach Möglichkeit umzusetzen.

5.9 Einrichtungsporträt OKJA 9 (Rina Rodewald)

Kurzporträt der Einrichtung

Die Einrichtung 9 der OKJA befindet sich in der erweiterten Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. Sie liegt in einer Mittelstadt. In der Einrichtung arbeiten drei geringfügig beschäftigte Mitarbeiter*innen, welche von einem*r hauptamtlichen Sozialarbeiter*in betreut werden. Bei den geringfügig Beschäftigten handelt es sich um eine*n Rentner*in, eine*n Schüler*in und eine*n Studierende*n. Die Einrichtung wird im Durchschnitt von zehn Besucher*innen pro Tag aufgesucht.

Fallbeschreibung

Der Analyse der Beobachtungsprotokolle lässt sich entnehmen, dass in der Einrichtung der Vermittlung eines **Demokratieverständnisses** große Bedeutung beigemessen wird. Von den Mitarbeiter*innen der Einrichtung wird den Kindern und Jugendlichen Demokratie vorgelebt, indem diese immer wieder in Entscheidungsfindungsprozesse eingebunden werden, mit abstimmen dürfen und Wünsche für Aktionen und Projekte äußern dürfen. Den Kindern und Jugendlichen ist diese Form der Demokratie allerdings oftmals nicht als solche ersichtlich. Sie wird ihnen erst durch die Fachkräfte bewusst gemacht (vgl. OKJA 9: Z 26-27). Somit liegt ein implizites Verständnis von Demokratie vor. Untereinander vertreten die Kinder und Jugendlichen die Auffassung, dass die Mehrheit entscheidet und die Minderheit sich der Situation anpassen muss. Des Weiteren verstehen die Kinder und Jugendlichen unter Demokratie, dass sie ihre Meinung frei äußern dürfen.

Partizipation ist ein wichtiger Aspekt der Einrichtung. Die Kinder und Jugendlichen dürfen tagtäglich bestimmen, was sie innerhalb der Einrichtung machen wollen und die Fachkräfte bemühen sich, die Vorschläge der Kinder und Jugendlichen, soweit dies möglich ist, umzusetzen. Es gibt an bestimmten Tagen bestimmte Aktionen, welche allerdings nur stattfinden, wenn die Kinder und Jugendlichen auch Lust dazu haben und sie dürfen sich dann aussuchen, was sie in dem vorgegebenen Rahmen machen wollen. Beispielsweise gibt es ein wöchentliches Koch- und Backangebot, bei welchem die Kinder und Jugendlichen sich aussuchen dürfen, was sie kochen oder backen wollen und wann (vgl. OKJA 9: Z 72-76).

Die Mitarbeiter*innen der Einrichtung versuchen immer, die Interessen der Kinder und Jugendlichen zu ermitteln und die Angebote der Einrichtung entsprechend einzurichten. Dies bildet einen Großteil ihrer täglichen Arbeit. Die Kategorie **Interessenanknüpfung** steht mit den beiden anderen Kategorien Partizipation und Demokratieverständnis in enger Verbindung. Die Kinder

und Jugendlichen bringen unterschiedliche Interessen mit und wollen diese innerhalb der Einrichtung umsetzen. Die Fachkräfte versuchen diese Interessen aufzunehmen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten umzusetzen. Beispielsweise wollten die Kinder und Jugendlichen in einer Situation mit der Fachkraft lieber Fußball spielen, statt an dem Koch- und Backangebot teilzunehmen. Die Fachkraft hat spontan das Angebot abgesagt und ist mit den Kindern und Jugendlichen Fußball spielen gegangen (vgl. OKJA 9: Z 29-30).

5.10 Einrichtungsportrait OKJA 10 (Suleiman Majnoon)

Kurzporträt der Einrichtung

Die Einrichtung 10 der OKJA befindet sich in der erweiterten Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. Sie liegt in einer Großstadt. Es handelt sich um ein Jugendzentrum. Die Einrichtung wird von 3 Vollzeitkräften geleitet, die von Montag bis Freitag im Jugendzentrum sind. Zwei dieser drei Vollzeitkräfte sind Sozialarbeiter*innen, die dritte ist von Beruf gelernter Erzieher. Er ist schon sehr viele Jahre im Jugendzentrum tätig. Es kommen täglich 5 bis 10 Besucher*innen ins Jugendzentrum. Von Montag bis Freitag ist das Jugendzentrum für Kinder und Jugendliche geöffnet. Mittwochs ist im Jugendzentrum Mädchentag. Daher wird an diesem Wochentag für die Jungen Fußballspielen angeboten. Das Alter der Kinder und Jugendlichen, welche das Jugendzentrum besuchen und an den Angeboten oder Aktivitäten teilnehmen, beträgt zwischen 14 und maximal 28 Jahre bei den männlichen und 8 bis 21 Jahre bei den weiblichen Teilnehmenden.

Fallbeschreibung

Um das **Demokratieverständnis** zu stärken, lassen die Fachkräfte die Kinder und Jugendlichen selbst bestimmen, mit wem sie gemeinsam spielen wollen und welche Regeln gelten sollen. Die Erfahrung zeigt, dass es bei den jeweiligen Spielen immer dieselben Regeln sind (vgl. OKJA 10: Z 40-42), die befolgt werden bzw. eingehalten werden müssen. So lernen die Kinder und Jugendlichen auch untereinander, ohne eine Fachkraft auszukommen und von sich aus ihre Wünsche zu nennen oder Ideen vorzuschlagen. Falls die Kinder oder Jugendlichen sich nicht einig waren, kam eine Fachkraft dazu, die versuchte, das Problem zu lösen. Dies gelang ihr in der Regel auch (vgl. OKJA 10: Z 100ff.). Die Fachkräfte wurden nicht immer und zu jederzeit voll und ganz respektiert. Wir haben den Eindruck gewonnen, dass insbesondere männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund versuchen, sich gegenüber den Fachkräften durch dominantes Auftreten zu behaupten (vgl. OKJA 10: Z 38f.; OKJA 10: 112f.; OKJA 10: 154f.). Sie loten besonders häufig die Grenzen aus, versuchen, Probleme auf ihre „eigene Art“ zu lösen und in Diskussionen ihren eigenen Willen durch lautstarke Äußerungen durchzusetzen.

Der Kategorie **Partizipation** ordnen wir auch die Verhaltensweisen zu, die darauf schließen lassen, dass die Fachkräfte den Kindern und Jugendlichen eine hohe Wertschätzung entgegenbringen und die die Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder und Jugendlichen zur Folge haben. Die Fachkräfte waren immer bemüht, die Kinder und Jugendlichen sachlich und ruhig auf ihre Fehler hinzuweisen und ihnen gegebenenfalls Tipps zu geben, damit sie diese Fehler in Zukunft nicht mehr machen. Dabei wurde stets der respektvolle Umgang miteinander gepflegt. Diesem

Einrichtungsporträt

Verhalten kann eine wichtige Vorbildfunktion für das Verhalten der Kinder und Jugendlichen untereinander zugesprochen werden (vgl. OKJA 10: Z 138ff.).

Das Engagement der Fachkräfte ist nicht nur auf die unmittelbaren Aktivitäten im Jugendzentrum gerichtet. Die Fachkräfte möchten die Jugendlichen durch **pädagogisches Handeln** darin unterstützen, ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten. Sie versuchen, ihnen dabei zu helfen, eine berufliche Perspektive zu finden. Beispielsweise unterstützen sie Jugendliche bei Bewerbungen und versuchen, sie zu motivieren. Sie setzen sich mit ihnen gemeinsam an den Computer und suchen mit ihnen Ausbildungsplätze oder Aushilfsjobs (vgl. OKJA 10: Z 16 ff.; OKJA 10: Z 68f.). Zu dieser pädagogischen Zielsetzung zählt auch, dass die Jugendlichen lernen, sich an Regeln zu halten, sofern Sinn und Zweck der Regeln einsichtig sind. Auf diese Weise werden den Jugendlichen Grenzen aufgezeigt, ohne die ein respektvoller Umgang aller miteinander nicht möglich ist. Wir konnten beispielsweise beobachten, dass in der Einrichtung sehr viel Wert darauf gelegt wird, dass die Hausregeln immer eingehalten werden. Falls jemand gegen diese verstößt, wird er von der Fachkraft ermahnt. Dabei tritt die Fachkraft stets entschieden auf, um von den Jugendlichen ernst genommen zu werden (vgl. OKJA 10: Z 31ff.).

5.11 Einrichtungsporträt OKJA 11 (Clara Frederike Bardelle)

Kurzporträt der Einrichtung

Die Einrichtung der OKJA 11 ist in der erweiterten Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen angesiedelt. In dieser Einrichtung werden Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 12 und 15 Jahren an Wochentagen von 11 Uhr bis 18 Uhr betreut. Das Team besteht aus drei hauptamtlichen Sozialpädagog*innen, einer pädagogischen Fachkraft und zwei Honorarkräften auf 450 Euro Basis. Im Schnitt gibt es täglich zwischen 15 und 25 Besucher*innen. Das tägliche Programm besteht aus einem Bastelangebot und einer Hausaufgabenbetreuung. Darüber hinaus können die Kinder und Jugendlichen ihren Aufenthalt in der Einrichtung frei gestalten. Die Einrichtung teilt sich Räumlichkeiten mit einer anderen Einrichtung der Kommune. Dementsprechend stehen ihr eine Vielzahl unterschiedlich nutzbarer Räume zur Verfügung. Dazu gehören als feste Räumlichkeiten der Einrichtung eine Küche, ein Bastelraum, ein Sofazimmer, ein Aufenthaltsraum, ein Büro, ein Lager sowie zwei Räume der Mensa. Im Außenbereich stehen den Jugendlichen ein Sportplatz mit einem Fußball- und Basketballfeld und zwei Pausenhöfe zur Verfügung. Den Kindern und Jugendlichen, die in dieser Einrichtung betreut werden, wird unter anderem durch einen Wunsch- und Vorschlagsbriefkasten die Möglichkeit gegeben, sich aktiv an der Gestaltung des Alltags zu beteiligen.

Fallbeschreibung

In der Einrichtung ist **Partizipation**, so legt es die Analyse der Beobachtungsprotokolle nahe, ein allgegenwärtiges Thema. Die Kinder und Jugendlichen werden animiert, sich bei allen offenen Entscheidungsprozessen, die sie betreffen, aktiv zu beteiligen. Sie dürfen jederzeit Wünsche für die Gestaltung der Tages- und Monatsprogramme äußern sowie Vorschläge für Aktivitäten und Freizeitfahrten vorbringen. Dies können sie entweder öffentlich in Gesprächen tun oder über den sogenannten „Wunsch- und Vorschlagsbriefkasten“.

Die Vermittlung der **Demokratiebildung** geschieht in dieser Einrichtung eher unterschwellig. Die Kinder und Jugendlichen werden bei Unstimmigkeiten oder bei der Lösungssuche animiert, eigenständig zu handeln. Die Fachkräfte beteiligen sich an diesen Prozessen eher als Impulsgeber*innen oder schlichtende Personen. Allgemein ist zu erkennen, dass demokratisches Handeln bei den Kindern ein wichtiges Thema ist. Kleinste Entscheidungen werden per Abstimmung getroffen:

Fachkraft: „ wollt ihr Äpfel ? „ Mädchen 1-4: „Ja !“. Fachkraft : „Mit oder ohne Zitronensaft ?“. Mädchen 1: „ Mit !“, Mädchen 2 : „Ne ohne“. Mädchen 1 : „Warum?, schmeckt doch viel besser „. Mädchen 2 : „Ich mag das nicht“. Mädchen 3: „ Dann müssen wir abstimmen“ . Abstimmung fällt gegen den Zitronensaft aus und das wird so akzeptiert (OKJA 11,Protokoll vom 10.10.2019, Seite 3)

Die Kategorie **Aushandeln** hat sich in dieser Einrichtung besonders im Bereich der Nutzung der PCs und der Playstation herauskristallisiert. Es gab insbesondere von Seiten der Jugendlichen immer wieder Vorschläge, die ihnen die weitere Nutzung dieser Geräte ermöglichen sollte. Abgesehen von diesem Bereich fand sich bei der Analyse der Beobachtungsprotokolle zu dieser Einrichtung nur wenig Gelegenheit, Textpassagen dieser Kategorie zuzuordnen, da den Kindern und Jugendlichen ohnehin die Gestaltung ihrer Zeit dort zum größten Teil frei steht. Das tägliche Programm ist somit nur ein Vorschlag und keine Vorgabe.

5.12 Einrichtungsporträt OKJA 12 (Maike Schmolke)

Kurzporträt der Einrichtung

Die Einrichtung der OKJA 12 befindet sich in der erweiterten Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. Sie liegt in einer Großstadt.

Der Personalschlüssel einer Einrichtung gibt an, wie viele Fachkräfte für die Betreuung von Personen zur Verfügung stehen. Für die Einrichtungen der OKJA ist er nur schwer zu ermitteln, da die Besucher*innenzahl in der Regel von einer hohen Fluktuation geprägt ist. Die Einrichtung schöpft ihre Möglichkeiten derzeit nicht aus, da eine der beiden Vollzeitstellen nur zu zwei Dritteln besetzt ist. Außerhalb der Ferien arbeitet eine Honorarkraft an zwei Tagen für 3 bis 3,5 Stunden pro Tag in der Einrichtung. Ihrer Qualifikation nach sind die in der Einrichtung arbeitenden Menschen Erzieher*innen und Sozialarbeiter*innen.

Die tägliche Besucher*innenzahl schwankt sehr stark. Durchschnittlich kommen 15 bis 20 Besucher*innen pro Tag in die Einrichtung, wobei der Altersdurchschnitt zwischen 10 und 22 Jahren liegt.

Fallbeschreibung

Die Art und Weise, wie die Mitarbeiter*innen in der Einrichtung miteinander und mit den Kindern und Jugendlichen umgehen, zeugt von einem sehr ausgeprägten **Demokratieverständnis**. Da die Fachkräfte den Kindern und Jugendlichen gegenüber eine Vorbildfunktion haben, werden sie vermutlich auf diese Weise ihr demokratisches Verständnis den Besucher*innen der Einrich-

Einrichtungsporträt

tung vermitteln. Die demokratische Haltung der Fachkräfte wird unter anderem durch die entschiedene Ablehnung von physischer und psychischer Gewalt (z.B. Beleidigungen) verdeutlicht. Demokratische Strukturen spiegeln sich in der Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen an Aktionen und Projekten. Außerdem fördern die Mitarbeiter*innen durch ihr Verhalten die Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen. Alle Wünsche und Anregungen werden ernst genommen und mit allen Anwesenden kommuniziert. Ein solches Verfahren gewährleistet zudem eine hohe **Transparenz** (vgl. OKJA 12: Z 16).

Wie bereits oben kurz beschrieben, wird jede*r Besucher*in in die Entscheidungsprozesse für Aktionen und Projekte mit eingebunden. Der **Partizipation** wird also eine hohe Bedeutung beigemessen. Sollten sich Besucher*innen nicht einbringen wollen, wird dies ebenfalls akzeptiert. Die betreffende Person wird aber direkt angesprochen, um in Erfahrung zu bringen, worin ihre Interessen bestehen (vgl. OKJA 12: Z 24).

In der Einrichtung wird die **Förderung der Selbstbestimmung** sehr ernst genommen. Dies nicht nur, weil das Prinzip der Freiwilligkeit ein wichtiges Prinzip der OKJA darstellt, sondern auch, weil auch den Kindern und Jugendlichen die Selbstbestimmung sehr viel bedeutet und sie daher ein wichtiges Kriterium für den Besuch der Einrichtung darstellt (vgl. OKJA 12: Z 21).

6 Interpretation der Ergebnisse

6.1 Demokratieverständnis (Vanessa Gardein u. Larissa Korpiun)

In vielen Konzeptionen der OKJA sind politische Bildung, Demokratiebildung und die Förderung individueller Begabungen und sozialer Kompetenzen festgeschriebene Kernziele. Unser Forschungsinteresse richtet sich allerdings vielmehr auf die Frage, wie sich das tatsächliche Handeln in den Einrichtungen unter dem Gesichtspunkt von Demokratie und Partizipation darstellt. Wir interessieren uns weniger für die Theorie, mehr für die in der Praxis zum Ausdruck kommenden Handlungsorientierungen der OKJA. Um dieser Frage nachzugehen, stellt aus unserer Sicht die teilnehmende Beobachtung ein geeignetes Instrument dar. Dadurch, dass die beobachteten Personen mitunter nicht über die Forschungsfrage informiert werden, kann eine weitgehend unbeeinflusste Realität wahrgenommen werden. In unserem Falle kann also wirklich das Demokratieverständnis, welches im alltäglichen Handeln gezeigt wird, beobachtet werden. Die Ist-Situation der Einrichtung wird deutlich. Es geht nicht darum, völlig überspitzte und inszenierte „Extra-Aktionen“ oder Projekte zu erschaffen, um oft utopisch und realitätsferne Inhalte der Konzeptionen künstlich zu herbeizuführen. Die Ergebnisse der Protokolle spiegeln die tatsächliche Situation in den Einrichtungen wider und machen dabei sogar Hoffnung. Es gibt zwar auch verschiedene, von uns beobachtete Situationen, die zeigen, dass es sowohl im Handeln der Kinder untereinander, als auch in der Fachkräfte-Kinder-Beziehung noch an Demokratieverständnis mangelt. Allerdings überwiegen in den Protokollen die Aussagen zu Erlebnissen, die geprägt sind von Partizipation, Gleichberechtigung, Mitbestimmung und, bezogen auf die Kinder- und Jugendarbeit, adäquate soziale Hierarchien. Diese Indizien zeigen, dass in vielen Einrichtungen ein sehr bereicherndes Demokratieverständnis vorherrscht, was dazu führt, dass die Kinder dieses Demokratieverständnis übernehmen und sich aktiv für Demokratie und die damit verbundenen Vorteile einsetzen.

Mehrere Beobachtungsprotokolle verzeichnen sogenannte „Wunschboxen“, „Kinder-Runden“ und ähnliches (vgl. OKJA2b (P4): Z 16; OKJA1a (P1-3): Z 61-62). Auch wenn die Namen unterschiedlich sind, haben alle diese Aktionen ein gemeinsames Ziel. Den Kindern wird Raum geboten, zu partizipieren und mitzuentcheiden. Die Fachkräfte drücken durch diese Angebote ein ganz bestimmtes Demokratieverständnis aus. Ähnlich wie bei einer Wahl, geben sie den Kindern, die in diesem Gedankenbild das Volk darstellen, die Möglichkeit, ihre Bedürfnisse und Anliegen zu teilen. Durch Abstimmungen und Mehrheitsentscheide wird, wie bei einer demokratischen Wahl üblich, eine Entscheidung im Sinne der Gruppe herbeigeführt. Durch diese Methode lernen die Kinder, sich zu äußern, mitzubestimmen, ihre Anliegen zu kommunizieren und machen die Erfahrungen, dass ihre Stimme zählt. Auch die Kinder untereinander entwickeln somit ein Verständnis für Demokratie. In vielen Einrichtungen war dieses der Rahmen, in dem das Demokratieverständnis und die Demokratiebildung am prägnantesten zu erkennen war.

Im Gegensatz dazu standen allerdings auch einige Beobachtungen, die zeigen, dass die Demokratie in den Einrichtungen der OKJA manchmal nicht so umgesetzt wird, wie es ursprünglich geplant war. In den Protokollen wurden verschiedene Situationen festgehalten, die sich in der

Interpretation der Ergebnisse

Grundproblematik allerdings sehr ähneln. Gemessen an den jeweiligen in den Konzepten benannten Zielen war die Realität das eine oder andere Mal enttäuschend. So waren in der Praxis in circa fünf Fällen, sowohl in der Kind-Kind-Beziehung, als auch in der Fachkraft-Kind-Beziehung, Handlungen zu erkennen, die nicht den Grundsätzen der Demokratie, Partizipation und Selbstbestimmung entsprachen. Es wurde von Fachkräften berichtet, die die Entscheidungskompetenz für sich allein beanspruchten und undemokratisch Entscheidungen fällten, die eine große Gruppe von Kindern betrafen (vgl. OKJA 4c: Z 13-16; OKJA 5a (P2): Z21). Außerdem wurde berichtet, dass die Wünsche der Kinder zwar aufgenommen, mitunter aber nicht umgesetzt wurden. Wenn in den Beobachtungsprotokollen von „Anführer*innen“ gesprochen wird, so verdeutlicht dies das Problem auf der Ebene der Kind-Kind-Beziehung. Demnach gab es oft Kinder, die das Geschehen dominierten und die bestimmte Situationen nicht demokratisch und partizipativ, sondern eher antidemokratisch gestalteten (vgl. OKJA 6 (P5): Z 18). Beispiele dafür waren Spieleturniere oder die Nutzung des Fernsehers in einer Einrichtung (vgl. OKJA 6 (P3): Z 6f.). Hier entscheiden oft die älteren Kinder, die Kinder mit der größeren Durchsetzungskraft oder Kinder, die ein hohes Ansehen genießen. Es wurde nicht gemeinschaftlich nach einer Lösung gesucht. Auch diese Situationen zeigen einen Aspekt des vorherrschenden Demokratieverständnisses der Kinder und Jugendlichen auf. Die Frage ist natürlich, inwieweit Demokratie in einer Einrichtung der OKJA umsetzbar ist und wie diese gestaltet wird. Kann es in einer demokratischen Einrichtung soziale Hierarchien und „Bestimmer*innen“ geben? Und brauchen Kinder und Jugendliche nicht auch eine Fachkraft, die ihnen Grenzen und Regeln aufzeigt, gegebenenfalls durchgreift und damit eher „autoritär“ als demokratisch handelt? Sicherlich müssen einige dieser Strukturen in der Praxis der OKJA integriert werden. Dieses wird auch mehrfach in den Protokollen erwähnt und erläutert, wenn es zum Beispiel um das Einhalten von Regeln geht. Gleichzeitig wird in einem der Protokolle festgehalten, dass die Kinder und die Jugendlichen diese Regeln selber festgelegt haben (vgl. OKJA 6 (P5): Z 4; OKJA 6 (P3): Z 8). Die Fachkräfte wirken dann auf den ersten Blick vielleicht undemokratisch, fungieren aber eher als eine Art Exekutive, die die Gesetze des Staates vollzieht. In zwei Protokollen wird sogar festgehalten, dass die Kinder und die Jugendlichen fast schon erwarten, dass die Fachkräfte das „letzte Wort haben“ und entscheiden (vgl. OKJA 1b (P3): Z 12).

Viele Protokolle zeigen allerdings auch verschiedene Situationen auf, in denen das alltägliche Demokratieverständnis auch außerhalb von „Wunschboxen“ oder ähnlichem sehr deutlich wird. So ist einem Protokoll zu entnehmen, dass die Kinder untereinander Abstimmungen gemacht und nach dem Mehrheitsprinzip entschieden haben (vgl. OKJA 2b (P4): Z 16). Ein anderes umreißt eine Situation, in der vermeintlich schwächere und leiser auftretende Besucher*innen gestärkt und integriert wurden, damit diese partizipieren und mitbestimmen konnten. Einige Protokolle berichten auch davon, dass die Fachkräfte sich immer über Inputs und Ideen der Kinder und der Jugendlichen gefreut haben und auch sehr spontan und flexibel diesen Anregungen nachgegangen sind (vgl. OKJA 4b: Z26; OKJA 4c: Z 30ff.). Des Weiteren liegt die Schilderung einer Situation vor, in der die Kinder aufgefordert wurden, an der Planung des Speiseplanes teilzunehmen, deren Bedürfnisse ohne diese Intervention vielleicht „untergegangen“ wären (vgl. OKJA 6 (P2): Z 5). Demnach wurde versucht, eine Chancengleichheit und Gleichberechtigung zu erreichen, die wichtige Bestandteile einer Demokratie sind. Die Gestaltung des Speiseplanes ist ohnehin, laut Aussage vieler Protokolle, ein weiteres Mittel, um die Kinder mitbestimmen und selbstständig entscheiden zu lassen (vgl. OKJA 6 (P1): Z 13).

In zwei Protokollen wird davon berichtet, dass im Alltag immer wieder absichtlich Situationen von Fachkräften herbeigeführt wurden, die das Demokratieverständnis und die Demokratiefähigkeit der Kinder stärken sollten. Ein Beispiel dafür war ein Spieleturnier, in dem die Kinder in Teams aufgeteilt waren, gemeinsam entscheiden und partizipativ handeln mussten. So wurde die Demokratiebildung spielerisch umgesetzt.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich die Mehrzahl der Einrichtungen für eine gelebte Demokratie einsetzt und Elemente der Demokratie aktiv fördert. Gleichzeitig wird berichtet, dass dieses im Alltag mitunter schwer umzusetzen ist. Das Demokratieverständnis ist in den meisten der beschriebenen Situationen allerdings sehr positiv und verbreitet. Besonders bemerkenswert war, dass eine sehr große Anzahl an Situationen beschrieben wurde, in denen die Kinder das vorgelebte Demokratieverständnis übernehmen und in ihren Wirkungskreisen umsetzen. Dieses erfordert sicherlich eine gewisse Vorsicht, bietet gleichzeitig aber, bei geeigneter Umsetzung, eine große Chance.

6.2 Partizipation (Linda Freiberger u. Laura Hagemann)

Partizipation in der OKJA bedeutet vor allem, dass die Kinder und Jugendlichen selbst Entscheidungen treffen können und am Geschehen in der jeweiligen Einrichtung beteiligt werden.

Die Entscheidungsfreiheit ist wichtig für die individuelle Entwicklung und die freie Entfaltung der Kinder und Jugendlichen. Diese äußert sich in der Praxis unter anderem dadurch, dass Kinder und Jugendliche einen Essensplan für den kommenden Monat selbst erstellen dürfen und eigenständig entscheiden können, mit wem sie spielen und an welchen Angeboten sie teilnehmen wollen (vgl. OKJA 6 (P2): Z 2). Die Entscheidungsfreiheit kann einzelne Kinder und Jugendliche manchmal aber auch überfordern (vgl. OKJA 5c (P1-3): Z 7).

In einigen Einrichtungen kommt es gelegentlich vor, dass die Entscheidungsfreiheit durch die Fachkräfte eingegrenzt wird. Somit treffen die Fachkräfte einige Entscheidungen alleine, zum Beispiel, indem sie Filme für einen Kinonachmittag selbst aussuchen, ohne mit den Kindern zu kommunizieren (vgl. OKJA 4c: Z 13 ff.). Durch Kapazitätsbegrenzungen ist es manchmal nicht möglich, alle Kinder und Jugendlichen zu beteiligen. Bei solchen Angeboten suchen Fachkräfte die Teilnehmer*innen eigenständig aus (vgl. OKJA 1b (P2): Z 4). Demnach kann es zu Ausgrenzungen kommen. Um dem entgegenzuwirken, gibt es oftmals Alternativangebote, die die Kinder und Jugendlichen nutzen können. Jede*r kann an den Angeboten oder Alternativmöglichkeiten teilnehmen, damit das Gemeinschaftsgefühl gestärkt wird (vgl. OKJA 4b: Z 109 f.).

Eng mit der Entscheidungsfreiheit verbunden sind Selbstbestimmung und Selbständigkeit. Darunter wird gefasst, dass die Kinder und Jugendlichen selbständig ihren Alltag in der Einrichtung gestalten können und auch die Möglichkeit haben, Angebote abzulehnen (vgl. OKJA 5c (P4-6): Z 17). In Anlehnung daran haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Wünsche zum Beispiel durch Wunschboxen oder Wunschwände zu äußern (vgl. OKJA 3: Z 40). Dabei spielen Transparenz und Kommunikation seitens der Fachkräfte eine wichtige Rolle, da manche Wünsche aus organisatorischen und finanziellen Gründen für die Einrichtung nicht erfüllbar sind.

Interpretation der Ergebnisse

Häufig werden sie auch von den Fachkräften dazu angeregt, Ideen einzubringen. Dadurch hat jede*r die Chance, am Alltag mitzuwirken. In den meisten Fällen nehmen die Fachkräfte die Wünsche sehr ernst und versuchen, diese bestmöglich umzusetzen (vgl. OKJA 1a (P1-3) OKJA 2a (P4-6): Z 80 f.). Jedoch besteht in manchen Situationen ein Desinteresse bezüglich der Kommunikation von Seiten der Fachkräfte (vgl. OKJA 4a: Z 23).

Die Individualität der Kinder und Jugendlichen steht im Zentrum der meisten Einrichtungen. Das bedeutet, dass jedes Individuum in seiner*ihrer Persönlichkeit wertgeschätzt wird. Dazu gehören Begrüßungen und ein respektvoller Umgang miteinander (vgl. OKJA 4b: Z 10). Gleichberechtigung bildet die Grundlage dafür. Ein Beispiel aus der Praxis ist, dass ein homosexueller Junge auf Wunsch an einem Mädchentag teilnehmen konnte (vgl. OKJA 3: Z 51). Aufgrund dessen ist es wichtig, bedürfnisorientiert mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Die Bedürfnisorientierung wird durch Reflexion und Erkundigen nach der aktuellen Gefühlslage sowie dem Befinden gefördert (vgl. OKJA 5b (P1): Z 13).

Allgemein ist es in den beobachteten Einrichtungen der OKJA wichtig, das Zusammengehörigkeitsgefühl, zum Beispiel durch Abschiedsrunden, zu stärken (vgl. OKJA 4b: Z 24). Interessant ist in den Einrichtungen der Umgang mit den verschiedenen Altersgruppen. Häufig gibt es Hierarchien, durch die ältere Kinder und Jugendliche versuchen, einen Vorteil zu erlangen. Zum Beispiel werden Ältere oft zu Mannschaftskapitän*innen gewählt und beeinflussen das Alltagsgeschehen (vgl. OKJA 6 (P1): Z 4 ff.). Dies führt zu einem Gruppenzwang. Um solche Situationen zu vermeiden, gibt es in vielen Einrichtungen den Handlungsansatz, das Selbstbewusstsein von Jüngeren zu stärken. Auch unter den Kindern und Jugendlichen wird dieser Ansatz unbewusst angewandt. Ein Beispiel dafür ist, dass ein jüngeres Kind nicht lesen konnte, jedoch mit Hilfe der Älteren die Möglichkeit hatte, dennoch an dem Spiel teilzunehmen (vgl. OKJA 4b: Z 17 f.). Diese Situation spiegelt gleichzeitig den fairen Umgang untereinander wider. Ältere und jüngere Kinder und Jugendliche werden gleichbehandelt und niemand wird bevorzugt. Zum Beispiel räumen alle die Einrichtung gemeinsam auf (vgl. OKJA 11: Z 30 ff.).

Ein wichtiger Bestandteil der Partizipation bildet die Mitbestimmung. Das bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen an der internen Alltagsstruktur teilhaben. Diesem Anspruch werden die Einrichtungen beispielsweise durch Kinderbesprechungsrunden gerecht, in denen Monatspläne oder neue Anschaffungen durch Abstimmung ausdiskutiert werden. Bei solchen Besprechungen halten sich die Fachkräfte der meisten Einrichtungen zurück (vgl. OKJA 2b (P4): Z 16).

Insgesamt findet Partizipation in den beobachteten Einrichtungen statt und wird sowohl von den Fachkräften als auch von den Kindern und Jugendlichen umgesetzt. Allgemein ist zu sagen, dass Partizipation in der OKJA ein wichtiges Thema ist.

6.3 Förderung der Selbstbestimmung (Alisa Fiech u. Denise Thormann)

Angebote der Jugendarbeit „sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§ 11 Abs.

1 SGB VIII). Dieser Gesetzesvorschrift zufolge ist ein Ziel der Jugendarbeit, die Selbstbestimmung ihrer Adressat*innen zu fördern und ihnen somit wichtigen Handwerkszeug für eine mündige, aktive und sozial verantwortungsbewusste Teilhabe am Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft mit auf den Weg zu geben. Das Recht auf Selbstbestimmung ist gleichzeitig einer der wesentlichen Grundgedanken der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Im Grundgesetz⁴ findet er sich vor allem in Art. 2 GG wieder, laut dem jede*r das Recht auf die „freie Entfaltung [der] Persönlichkeit“ hat. Allgemein wird Selbstbestimmung definiert als „die Leitidee des Unterstützens und Wachsenlassens zu Eigenständigkeit, Selbstaktivität und Selbstgestaltung als zentraler Dimension menschlicher Wirklichkeit“ (Spektrum der Wissenschaft o.J.: o.S.). Die Förderung der Selbstbestimmung ist ein wesentlicher Teil des Prinzips der Freiwilligkeit der OKJA, welches für eine erfolgreiche OKJA von großer Bedeutung ist (vgl. AGJF 2018b: 14).

Da die Förderung von Selbstbestimmung folglich eine wichtige Rolle im Rahmen der Demokratiebildung in der OKJA einnimmt, haben wir unsere Beobachtungsprotokolle auch hinsichtlich dieser Kategorie ausgewertet. Unsere Analyse ergab die folgenden Ergebnisse:

Wir haben in allen Einrichtungen Situationen beobachtet, die wir dieser Kategorie zuordnen konnten. Insgesamt wurden 77 Textstellen aus den Beobachtungsprotokollen zu den von uns besuchten Einrichtungen der Kategorie „Selbstbestimmung“ zugeordnet.

Inhaltlich wurden in dieser Kategorie vor allem Beobachtungen kodiert, in denen die Kinder und Jugendlichen selbst Dinge frei entscheiden durften bzw. sie Raum und Zeit frei nach ihren Interessen und Bedürfnissen nutzen konnten. So wird in einem Beispiel aus einer der Einrichtungen eine Fachkraft mit folgenden Worten zitiert: „Die Selbständigkeit ist meiner Meinung nach auch sehr wichtig. Sie [die Kinder; Anmerk. d. Verfass.] dürfen sich selbst aussuchen, was sie machen wollen, was ja auch ein wichtiger Aspekt der Demokratiebildung und Partizipation ist“ (OKJA 4a: Z 21). In einem anderen Beispiel aus einer anderen Einrichtung wurde folgende Situation im Beobachtungsprotokoll festgehalten: „Die Fachkraft und weitere Kinder zeigen dem Kind die Räumlichkeiten und erklären ihm, dass er spielen kann, was er möchte“ (OKJA 2a (P4-6): Z 94f.).

Analysiert man die Beobachtungsprotokolle im Hinblick auf die Kategorie „Selbstbestimmung“, so lassen sich zwei unterschiedliche Arten der Förderung der Selbstbestimmung herausfiltern. In den Protokollen sind zum einen Situationen zu finden, in denen sich die Kinder gegenseitig in ihrer Selbstbestimmung fördern: „Ein Kind schaltete sich dann ein und äußerte, dass jeder so tanzen kann, wie er will“ (OKJA 5a (P3): Z 20). Zum anderen finden sich aber auch viele Beispiele, in denen die Fachkräfte in ihrem Handeln die Selbstbestimmung der Kinder bzw. Jugendlichen unterstützen – so wie in dieser Textpassage:

„Ein Jugendlicher sagte, dass er gerne in der Shisha-Bar eines Bekannten arbeiten wolle. [...] Er sagte, dass er der Meinung sei, dass man letztendlich ganz allein entscheiden sollte, was man werden möchte und niemand anders mitzureden habe, da es letztendlich das eigene Leben und die eigene Wahl sei. Der Mitarbeiter bestärkte ihn darin. Etwas

⁴ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1546) geändert worden ist

Interpretation der Ergebnisse

später ging es um das Thema Rauchen und gesundheitliche Risiken. Hier griff der Mitarbeiter, nachdem er viel darüber aufgeklärt hatte, wieso Rauchen ungesund ist, wieder den Satz des Jugendlichen auf. Er sagte zu den Jugendlichen, dass trotz der ganzen gesundheitlichen Risiken am Ende jede*r selbst entscheide, ob er rauchen wolle oder nicht und jede*r selbst verantwortlich für seinen*ihren Körper sei“ (OKJA 5c (P4-6): Z 16).

Auch wurden Situationen der Kategorie „Selbstbestimmung“ zugeordnet, in denen bei Planungsgesprächen oder Entscheidungsfindungsprozessen (z.B. zur Programmgestaltung) von den Fachkräften aktiv die Meinung jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen angehört wurde und anschließend meist demokratisch abgestimmt wurde (vgl. OKJA 4a: Z 95-96).

Ebenso finden sich unter dieser Kategorie Beispiele aus den einzelnen Einrichtungen zur methodischen Umsetzung zur Förderung von Selbstbestimmung wie z.B. einen Ideen- oder Vorschlagsbriefkasten (vgl. OKJA 11: Z 11), eine Wunschbox (OKJA 3: Z 40), Aushänge mit Angeboten, durch die sich die Kinder und Jugendlichen Ideen und Anregungen holen können und anschließend selbst entscheiden, woran sie teilnehmen möchten (OKJA 11: Z 6), ein Wunschtag (OKJA 3: Z 71) sowie die aktive Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an der Monatsplangestaltung (OKJA 11: Z 38).

Hierbei werden auch die inhaltlichen Schnittstellen der hier beschriebenen Kategorie „Förderung der Selbstbestimmung“ mit den Kategorien „Interessenanknüpfung“ sowie „Partizipation“ deutlich.

Bei der kritischen Betrachtung des Auswertungsmaterials wird in dieser Kategorie deutlich, dass nur in wenigen Protokollen wirklich konkrete Methoden oder Ansätze zur Förderung von Selbstbestimmung beschrieben werden. Die oben genannten Beispiele beschränken sich auf zwei Einrichtungen. In einigen Einrichtungen umfasst die Förderung der Selbstbestimmung, zumindest laut der von uns angefertigten und analysierten Protokolle, schlicht den Grundsatz „jede*r kann machen, was er*sie möchte“.

Darüber hinaus lässt das Datenmaterial keinerlei Aussagen darüber zu, ob und in welcher Hinsicht die Selbstbestimmung der Kinder oder Jugendlichen in Einrichtungen gegebenenfalls zu kurz kommt bzw. sogar ganz ignoriert wird, geschweige denn, welche Schwierigkeiten es bei der Umsetzung dieses Grundprinzips der OKJA gibt. Dies herauszufinden und somit eine kritische Perspektive auf die Umsetzung dieses u.a. für die Demokratiebildung in der OKJA wichtigen Prinzips zu werfen, könnte eine lohnenswerte Aufgabe für zukünftige Forschungen und der in einem vergleichbaren Rahmen stattfindenden Hospitationen sein.

6.4 Pädagogisches Handeln (Ann-Christin Bode u. Robin Fünder)

Unter der Kategorie pädagogisches Handeln haben wir untersucht, wie sich der Anspruch auf Demokratiebildung und Partizipation im pädagogischen Handeln der professionell Handelnden in Einrichtungen der OKJA niederschlägt. Da es im pädagogischen Alltag viele ähnliche Situationen gibt, zählen wir hier nicht alle im Einzelnen auf, sondern unterteilen diese in Subkategorien,

deren unterschiedliche Inhalte wir weitestgehend zusammenfassen. Diese Subkategorien dienen dazu, in der Hauptkategorie pädagogisches Handeln eine klare Struktur zu schaffen.

Als Subkategorien haben wir folgende Aspekte des professionellen Handelns zusammengefasst:

- Angebote/ Aktionen/ Motivation
- Klären/ Aufklären
- Regelungen
- Konflikte/ Streitigkeiten.

Zuerst stellen wir die Interpretationen unserer Subkategorien vor. Dann zeigen wir die Zusammenhänge zwischen den Subkategorien auf. Im Anschluss gehen wir auf die Verbindung zum theoretischen Teil unserer Arbeit ein.

Angebote/ Aktionen/ Motivation

Es gibt, so die Analyse unserer Beobachtungsprotokolle, eine Vielzahl von Vorschlägen kleinerer Natur, die ohne Weiteres umgesetzt wurden. Die Angebote an sich lösten, was die Art und Weise der Ausgestaltung anbelangt, immer wieder Klärungsbedarf aus, z.B. die Klärung der Frage, wie das Ausleihen von Gegenständen geregelt werden solle. Viele Angebote wurden genutzt, auch die Fachkräfte haben häufig mitgewirkt. Darüber hinaus wurde versucht, Kinder und Jugendliche zu Angeboten und Aktionen zu motivieren. Bestimmte Angebote trafen oft auf große Begeisterung. Für andere Vorschläge haben sich die Kinder und Jugendlichen nicht so sehr interessiert, weshalb diese Angebote weniger bis gar nicht durchgeführt wurden. Manche Aktionen sorgten teilweise auch für offene Konflikte unter den Kindern, die die Fachkräfte nötigten, zu intervenieren.

Klären/ Aufklären

Der größte Anteil der Beobachtungen in dieser Kategorie betraf das Klären von Regelungen und das Aufklären über verschiedene Abläufe bzw. Themen. Dieser Bereich des pädagogischen Handelns hat konkrete Bezüge zum Themengebiet Demokratiebildung. Die Fachkräfte müssen die Kinder und Jugendlichen oft erst anleiten, damit sie lernen, wie sie verschiedene Angebote und Abläufe mitbestimmen können. Vor allem müssen die Fachkräfte für Transparenz sorgen, damit den Kindern und Jugendlichen ihre Mitwirkungsmöglichkeiten auch bewusst werden. Aus der Analyse der Beobachtungsprotokolle im Hinblick auf die Subkategorie Klären/Aufklären lässt sich feststellen, dass das Aufklären über Zusammenhänge dafür sorgt, dass die Kinder und Jugendlichen sich in der Einrichtung gut aufgehoben fühlen, und somit ein aktives Interesse daran haben, Angebote und Strukturen ihren Interessen gemäß weiterzuentwickeln.

Regelungen

Unter die Kategorie des pädagogischen Handelns lässt sich auch die Kategorie Regelungen subsumieren. Innerhalb der Einrichtungen nehmen das Aufstellen und die Kommunikation von Regeln einen breiten Raum ein. Die konkrete Ausgestaltung der Regelungen unterscheidet sich zwar je nach Einrichtung, doch bleiben die Grundregeln die gleichen. Diese betreffen überwie-

Interpretation der Ergebnisse

gend den Geräuschpegel und den Umgang mit Gegenständen. Auch die Art und Weise des Umgangs miteinander ist ein wesentlicher Bereich, der intern geregelt werden muss. Besonderer Wert wurde in allen Einrichtungen auf ein respektvolles Miteinander gelegt. Der Umgang mit Regelverstößen zählt für die pädagogischen Fachkräfte zum beruflichen Alltag. Bei Verstößen werden Sanktionen aufgezeigt und die entsprechenden Maßnahmen ggf. konsequent durchgesetzt.

Konflikte/ Streitigkeiten

Zu Konflikten und Streitigkeiten kommt es in Einrichtungen der OKJA immer wieder. Die Aufstellung von Regeln, die dazu verhelfen, Konflikte zu lösen, ist eine wichtige Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte. Die Art und Weise der Konfliktreglung ist auch Ausdruck demokratischen Denkens und Handelns. Kinder und Jugendliche benötigen dabei Unterstützung. Die Mitarbeiter*innen versuchen, das entstehende Chaos inmitten der Streitereien zu ordnen und mit den Kindern oder Jugendlichen zu einer friedlich herbeigeführten Lösung zu kommen. Gelingt dies nicht, sehen sich die Fachkräfte gezwungen, ihrem pädagogischen Auftrag entsprechend, selbst eine Lösung zu erarbeiten und Konsequenzen aus der jeweiligen Situation zu ziehen.

Zusammenhänge der Subkategorien

Viele der oben genannten Aspekte traten oft zusammen auf. Das Klären und Aufklären im Hinblick auf geltende Regeln war für die meisten Abläufe wesentlich und trat häufig gemeinsam mit den Aspekten z.B. Konflikte und Streitigkeiten und dem Aspekt Angebote auf. Somit ist es nicht weiter verwunderlich, dass Klären/ Aufklären einen Großteil der Beobachtungen einnimmt. Diese Handlungsdimensionen bilden oft eine Stütze für die Abläufe innerhalb der Einrichtungen. Auch die Subkategorie Beschäftigung mit den Jugendlichen trat häufig in Zusammenhang mit anderen Abläufen auf, was vermutlich daran liegt, dass die Kinder und Jugendlichen, wie bereits oben genannt, eine Beziehung zu den Fachkräften aufgebaut haben. Das Zusammenwirken der verschiedenen, in den Subkategorien genannten Inhalte ist in der Praxis so gewollt, und es wird darauf großer Wert gelegt.

Zusammenhang mit dem Theorieteil

Die Subkategorien spiegeln die Standbeine der Demokratie, wie sie im theoretischen Teil beschrieben sind, wider. Im theoretischen Teil unserer Studie haben wir festgehalten, dass Themengebiete wie Mitbestimmung, Aufklärung, Regelungen und Konfliktlösungsstrategien für die Demokratie von großer Bedeutung sind. Im Abschnitt „Lebensweltorientierung“ haben wir ausgeführt, dass Demokratiebildung erforderlich ist, um ein Demokratieverständnis zu entwickeln. Es ist Aufgabe pädagogischer Fachkräfte, ein solches Demokratieverständnis zu vermitteln, auf Problematiken aufmerksam zu machen und mit den Kindern und Jugendlichen zusammen Lösungen und Abläufe zu erarbeiten. Demokratie führt dazu, dass Institutionen einem stetigen Wandlungsprozess unterliegen, denn die Bedürfnisse der Menschen entwickeln sich immer weiter. Eine demokratische Kultur kann in den Einrichtungen der OKJA aber nur dann entstehen, wenn sich die Mitarbeiter*innen den Kindern und Jugendlichen gegenüber wertschätzend und respektierend verhalten und Wert auf ihre Meinungen legen. Leider war ein solcher respektvoller Umgang nicht überall zu beobachten. Doch glücklicherweise traf dieser negative Aspekt auf den Großteil der Institutionen nicht zu.

Im Kapitel 2.3 „Ansätze zu einer demokratischen Bildung“ wird beschrieben, wie Personen an die Macht kommen, indem sie für sich selber werben, die meisten Stimmen erzielen und somit ins Parlament gewählt werden. Ähnliche Abläufe sind auch in den Einrichtungen der OKJA zu beobachten, wenn verschiedene Vorschläge von den Kindern und Jugendlichen gesammelt, diese von den Fachkräften geordnet und zur Abstimmung freigegeben werden. Der Vorschlag mit den meisten Stimmen wird dann zum Beispiel die nächste Aktivität, eine Regelung oder auch das nächste Projekt. An solchen Beispielen kann man den demokratischen Einfluss seitens der Fachkräfte sehr gut erforschen.

6.5 Angebote (Kathrin Kocadag u. Lea Kristin Waßmann)

Die Analyse der Kategorie Angebote nimmt einen wichtigen Raum im Rahmen demokratischer Entscheidungsfindungsprozesse ein und ist ein Beispiel für das Gelingen von Partizipation. Unter diese Kategorie fallen im Hinblick auf unsere Fragestellung alle Angebote, über die demokratisch entschieden wird. Das bedeutet, dass die Mitarbeiter*innen sich über Angebote mit den Teilnehmer*innen der OKJA abstimmen oder innerhalb des Angebotes verschiedene Abläufe gemeinsam vereinbart werden, um die Demokratiebildung der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Mittels dieser Kategorie wird ersichtlich, welche Einrichtungen bereits Demokratiebildung oder Förderung von Partizipation durch ihre Programme in der OKJA umsetzen. Anhand der Auswertung unserer Beobachtungsprotokolle kann festgestellt werden, dass über Angebote in insbesondere in fünf der zwölf Einrichtungen demokratisch entschieden wird.

Beispiele für demokratische Angebote sind:

- Der Inhalt der Ereignisstage wird zusammen (Fachkraft und Teilnehmer*innen der OKJA) abgestimmt und demnach gestaltet (OKJA 1a (P1-3): Z 31-32).
- Ein Kinder-Kiosk wurde auf Wunsch der Kinder in der Einrichtung aufgebaut. Der Ein- und Verkauf von Lebensmitteln wird innerhalb der Einrichtung demokratisch entschieden. Ein weiteres demokratisches Angebot ist ein wöchentliches Treffen, an dem Kinder der Einrichtung teilnehmen. Innerhalb dieser Runde werden u.a. Wünsche aus der Wunschbox miteinander besprochen und es wird demokratisch ausgehandelt, welche Wünsche umgesetzt werden (OKJA 2a (P4-6): Z 61-63; OKJA 2b (P5): Z 3-6).
- Die Einrichtung stellt eine Wunschbox zur Verfügung. Des Weiteren können Kinder und Jugendliche bei der Gestaltung des Tagesprogrammes mitwirken (OKJA 3: Z 40; OKJA 3: Z 11, 71).
- In der Einrichtung wird die Wochenplanung gemeinsam abgestimmt (OKJA 9: Z 29-31).
- Die Gestaltung eines Monatsplans ist ein demokratisches Angebot in dieser Einrichtung (OKJA 11: Z 38).

Aus diesen oben aufgeführten Beispielen ist zu erkennen, dass die Wunschbox in mehreren Einrichtungen als demokratisches Instrument genutzt wird. Weiterhin fällt die demokratische Abstimmung bei der Wochen-, Monats- und Tagesplanung auf. Im Gegensatz zu den oben genannten Einrichtungen konnten in den sieben anderen Einrichtungen z.T. gehäuft nicht demokratisch ausgehandelte Angebote registriert werden. Deren Merkmale sind:

Interpretation der Ergebnisse

- Allgemeine oder feststehende Angebote, die nicht-demokratisch ausgehandelt wurden.
- Über die Angebote erfolgte keine Abstimmung, aber allen Kindern und Jugendlichen wurde die Teilnahme ermöglicht.
- Allein die Fachkraft bestimmt die Angebote und die Art und Weise der Umsetzung der Wünsche der Kinder und Jugendlichen.
- Freies Spielen, aber keine richtigen Angebote.
- Starre Strukturierung der Abläufe innerhalb der Einrichtungen. Keine Flexibilität vorhanden.

Aus der Analyse der Beobachtungsprotokolle im Hinblick auf die Kategorie Angebote geht hervor, dass nur in einem geringen Teil der beobachteten Einrichtungen über die Angebote demokratisch entschieden wird. Zwar sind in jeder der Einrichtungen reguläre Angebote vorhanden, jedoch werden oftmals strukturelle und organisatorische Entscheidungen ausschließlich von den Fachkräften getroffen. Demnach haben die Kinder und Jugendlichen wenig Entscheidungsspielraum. Der Integration demokratischer Verfahren zur Entscheidung über die Angebote, wie z.B. Besprechungsunden, Wunschboxen, Mitgestaltung von Tages-, Wochen- und Monatsplänen sollte in den Einrichtungen mehr Bedeutung beigemessen werden, damit Mitbestimmung und Demokratie gefördert werden.

6.6 Aushandeln (Clara-Friederike Bardelle und Suleiman Majnoon)

Der Freizeitbereich ist ein wesentlicher Ort des sozialen Lernens und wird meist mit der OKJA in Verbindung gebracht. Ab ihrem 12. Lebensjahr streben Kinder und Jugendliche danach, möglichst viel ihrer frei planbaren Zeit mit Gleichaltrigen zu verbringen. Diese frei gewählten Peer-groups bilden einen wichtigen Bestandteil des sozialen Lernens. Hierbei kommt die OKJA ins Spiel, welche den Kindern und Jugendlichen Angebote unterbreitet, deren Inhalte an ihre Interessen anknüpfen und die ihnen die Möglichkeit bieten, sich in der heutigen Gesellschaft besser zurechtzufinden. Die OKJA offeriert den Kindern und Jugendlichen Freiräume, in denen sie lernen können, etwas selbst zu organisieren und Regeln oder Angebote mit anderen auszuhandeln. Auf diese Weise sollen die Kinder und Jugendlichen lernen, mitzubestimmen, Angebote mitzugestalten und selbst zu entscheiden, ob sie die Angebote wahrnehmen oder nicht. Die Analyse der Kategorie Aushandeln ist daher für uns besonders wichtig, zumal wir durch diese erkennen können, ob die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit bekamen, Angebote mitgestalten zu dürfen oder ob ihnen Angebote nur unterbreitet wurden, ohne jegliche Chance, über diese mitentscheiden zu dürfen. Zudem interessiert uns in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Kinder und Jugendlichen diese Angebote und Möglichkeiten auch genutzt haben oder eher weniger.

Aufgrund der Erkenntnisse, die wir aus der Analyse der Beobachtungsprotokolle gewonnen haben, lässt sich schließen, dass es in jeder Einrichtung Angebote und Möglichkeiten gibt, mit denen die Kinder und Jugendlichen ihre Freizeit aktiv/ selbstbestimmt gestalten können (vgl. OKJA 5c (P1-3): Z 3). Oft setzten sich die Fachkräfte mit den Kindern und Jugendlichen zusammen,

fragten sie nach Interessen oder Ideen. Diese wurden dann notiert und nacheinander durchgegangen. So wurde den Kindern und Jugendlichen in einigen Einrichtungen die Möglichkeit gegeben, mitzuentcheiden, was sie am kommenden Tag alle gemeinsam kochen wollen, was sie gemeinsam spielen oder tun können (vgl. OKJA 11: Z 38) bis hin zur Diskussion der Frage, wohin der nächste Gruppenausflug gehen könne. Oft gab es auch Listen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen für Aktivitäten eintragen konnten (vgl. OKJA 2b (P6): Z 3; OKJA 2b (4P): Z 3; OKJA 1b (P3): Z 7ff.; OKJA 11: Z 5). Das Fachpersonal war kompetent, sachlich und respektvoll im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen (vgl. OKJA 9: Z 82ff.) und sprach sie auch auf kommende Ausflüge oder Projekte an, welche für die Kinder und Jugendlichen vielleicht interessant sein könnten.

Außerdem blieben sich die Fachkräfte hinsichtlich der Regeln und ihres eigenen Auftretens gegenüber den Kindern und Jugendlichen treu. Sie traten authentisch auf. Diese Form der Aufrichtigkeit stellt einen wesentlichen Faktor für Glaubwürdigkeit dar und ist eine wichtige Grundlage dafür, dass die Fachkräfte von den Kindern und Jugendlichen ernst genommen werden (vgl. OKJA 8d: Z 4ff.). Somit kamen die Fachkräfte den Kindern und Jugendlichen entgegen und ermöglichten ihnen, soweit wie möglich, ihre Ideen umzusetzen (vgl. OKJA 7: Z 66).

Einige Fachkräfte ließen die Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Entscheidungsfindung und Aushandeln selbst bestimmen (vgl. OKJA 5b (P1): Z 12). Sie griffen häufig erst dann in die gruppendynamischen Aushandlungsprozesse ein, wenn sie merkten, dass die Kinder und Jugendlichen mit der Situation überfordert schienen. In diesen Situationen brachten die Fachkräfte die Kinder und Jugendlichen dazu, ihren Konflikt durch die Herbeiführung eines Kompromisses, welcher allen Beteiligten angemessen und fair erscheint, zu lösen (vgl. OKJA 5c (P1-3): Z 22). Dies lehrte sie für die Zukunft, ähnliche Situationen gegebenenfalls ähnlich zu handhaben. Die Kinder und Jugendlichen selbst waren stets über neue Angebote und Möglichkeiten informiert und waren außerdem in Kenntnis darüber gesetzt, was es für Hausregeln gibt (vgl. OKJA 5c (P1-3): Z 20). Beispielsweise wird nach dem gemeinsamen Kochen und Mittagessen auch gemeinsam aufgeräumt, ehe das erste Kind nach Hause gehen darf.

Was die Beobachtungsprotokolle in Bezug auf das Aushandeln der Jugendlichen untereinander aussagen, ist, dass es sich meist ohne die Anwesenheit einer fachbezogenen Person als schwierig erwies, ein faires und respektvolles Aushandeln untereinander herbeizuführen (vgl. OKJA 5a (P1): Z 23; OKJA 5a (P6): Z 14ff.). Meist versuchten die älteren Kinder die Oberhand zu gewinnen und keiner kam auf die Idee eines Kompromisses oder einer anderweitigen friedlichen Lösung (vgl. OKJA 5c (P4-6): Z 26). Manche Kinder wurden anschließend auch geärgert oder gar von irgendwelchen Aktivitäten ausgeschlossen, sodass eine Fachkraft das Gespräch mit den Beteiligten suchte, um die entstandenen Konflikte zu lösen (vgl. OKJA 4c: Z 6f.); OKJA 5c (P4-6): Z 27). Die Kinder und Jugendlichen fühlten sich auch manchmal gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen benachteiligt. Ihrer Meinung nach gab es schon Kinder und Jugendliche, welche, im Unterschied zu ihnen, die Erlaubnis für etwas bekamen, was ihnen verwehrt wurde. Sie hatten auch häufig kein Zeitgefühl, wenn es darum ging, ein anderes Kind beispielsweise nun an die Playstation zu lassen oder ihnen nach beispielsweise 10 bis 20 Minuten ein Spiel zu überlassen. Hierbei mussten die Fachkräfte des Öfteren auf die Uhr schauen (vgl. OKJA 1a (P1-3): Z 41f.);

OKJA 11: Z 20ff.). Die Fachkräfte hatten oft eine Lösung parat, wenn es darum ging, Konflikte, die zwischen den Kindern und Jugendlichen auftraten, zu lösen (vgl. OKJA 4a: Z 69ff.).

Selten war das Demokratieverständnis bei den Kindern untereinander ausgeprägt. Somit lässt sich zusammengefasst sagen, dass den Kindern und Jugendlichen oft die Möglichkeit geboten wurde, mitzubestimmen und Sachverhalte auszuhandeln. Sie nutzten diese Chance aber meist nur, wenn eine Fachkraft anwesend war. Auf sich allein gestellt kam es häufig zu verbalen Wortgefechten und Streitereien. Daher lässt sich sagen, dass es bei den Kindern und Jugendlichen der Einrichtungen der OKJA zum großen Teil noch viel Luft nach oben gibt, wenn es darum geht, mit anderen Kindern und Jugendlichen eine passende Lösung zu finden, die alle zufriedenstellt.

6.7 Interessenanknüpfung (Yonca Altuntas u. Vanessa Möller)

Die Kategorie „Interessenanknüpfung“ haben wir bewusst aufgeteilt. Wir zählen dazu zum einen die spontanen, zum anderen die langfristigen Interessen der Adressat*innen der OKJA. In der Auswertung und Analyse der Beobachtungsprotokolle wurden 175 Textstellen der von uns gebildeten Subkategorie „langfristige Interessenanknüpfung“ sowie ca. 55 Textstellen der Subkategorie „spontane Interessenanknüpfung“ zugeordnet.

Die Jugendarbeit soll den jungen Menschen ermöglichen, den eigenen Interessen nachzugehen und ihnen auch Mittel und Wege zur Verfügung zu stellen, mit denen sie zu einer selbstbestimmten Lebensführung befähigt werden (vgl. § 11 Abs. 1 SGB VIII).

Mit den spontanen Interessenanknüpfungen wollten wir die Tatsache einfangen, dass aus einem plötzlichen Impuls heraus entschieden wurde und die „Aktivitäten“ eher von kurzer Dauer sind.

Bei der Auswertung der Beobachtungsprotokolle ist erkennbar, dass die Kinder und Jugendlichen häufig aus einem Impuls heraus handeln und spontan ihre Interessen entwickeln. Um diesem impulsiven Verhalten gerecht zu werden, stellt das pädagogische Fachpersonal den Kindern und Jugendlichen möglichst vielfältiges Material zur Verfügung. Diese Materialien können sie immer nach Absprache mit den Fachkräften frei nutzen. Laut Analyse unserer Beobachtungsprotokolle stehen jeder Einrichtung nur begrenzte Räumlichkeiten und finanzielle Mittel zur Verfügung, sodass nicht allen spontan geäußerten Interessen der Kinder und Jugendlichen nachgegangen werden kann. Die pädagogische Fachkraft hat hier die Aufgabe, die goldene Mitte zu finden. Ein passendes Beispiel aus einer der Einrichtungen zeigt die Handhabung einer solchen Situation: „Mehrere Kinder haben den Wunsch geäußert im Toberaum das Trampolin aufzustellen, bei der Idee gab es Uneinigheiten, sodass eine Abstimmung mit der Anleitung der Fachkraft erfolgte“ (vgl. OKJA 5b (P2): Z 11). In dieser Situation wollte ein Kind lieber den Raum zum Toben benutzen, die anderen Kinder aber wollten Trampolin springen. Die Fachkraft schlug eine Abstimmung vor, um zu schauen, welche Interessen von der Mehrheit vertreten werden. Die Kinder entschieden sich bis auf eines für das Trampolinspringen und motivierten das Kind mit der gegenteiligen Meinung dazu, sich an der Aktivität zu beteiligen. Wenn diesen spontanen Interessenanknüpfungen nachgegangen werden soll, müssen sich sowohl die Fachkräfte als auch die Kinder und Jugendlichen an den bestehenden Regeln innerhalb der Einrichtung orientieren. In

den überwiegenden Fällen konnten wir aufgrund unserer Analyse der Ergebnisse erkennen, dass es sich in der Regel so verhält: Ein Kind schlägt eine gewünschte Aktivität den anderen, in seiner Nähe befindlichen Kindern vor und motiviert diese dazu, den von ihm geäußerten Interessen nachzugehen. Zudem konnte man beobachten, dass die Fachkräfte an den spontanen Interessenanknüpfungen zum großen Teil nur beteiligt waren, wenn sie von den Kindern und Jugendlichen dazu aufgefordert wurden. Somit haben die Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen die Gelegenheit bekommen, selbstbestimmt zu handeln und ihren eigenen Interessen nachzugehen.

Im Bereich der Interessenanknüpfungen führten wir neben der Orientierung an den spontanen Interessen die Unterkategorie der langfristigen Interessenanknüpfungen ein. Hiermit beziehen wir uns auf die langandauernden, beziehungsweise auf lange Sicht geplanten und durchgeführten Aktivitäten, die in den verschiedenen Einrichtungen stattfinden. Bei der Datenanalyse konnten wir erkennen, dass die langfristig geplanten Aktivitäten sowohl von den pädagogischen Fachkräften, als auch von den Kindern und Jugendlichen geplant und durchgeführt wurden. Sie entstehen in den meisten Fällen aus den Wünschen und Bedürfnissen heraus. Zudem konnte beobachtet werden, dass, wenn die Angebote aus den Interessen der Kinder und Jugendlichen hervorgehen, sich diese aktiver beteiligen und motivierter sind.

In einer Einrichtung haben die anwesenden Kinder einmal im Monat die Gelegenheit, bei einer „Kids-Runde“ mitzuwirken, bei der die Kinder selbständig ihre Wünsche und Bedürfnisse besprechen können. Hierzu führen sie ein Protokoll und erhalten von den Fachkräften ein festes Budget, das sie autonom verwalten können (vgl. OKJA 2b (P5): Z 16). Das pädagogische Fachpersonal ist bei den langfristigen Interessenanknüpfungen überwiegend beteiligt, da sie die Anleitung übernehmen. Zudem passen sie sich den Interessen und Angeboten der Kinder und Jugendlichen an. Da der Besuch von Kinder- und Jugendzentren auf Freiwilligkeit basiert, sind die pädagogischen Fachkräfte geneigt, ihre Angebote so nah wie möglich den Wünschen ihrer Adressant*innen anzupassen. Daher richten sie die Angebote der Einrichtung an den Interessen der Kinder und Jugendlichen aus. Aber auch die selbstgestalteten und geplanten Angebote stechen bei der Durchsicht der Beobachtungsprotokolle hervor. Beispielsweise wurde Jugendlichen in einer Einrichtung ein Raum zur freien Nutzung überlassen. Sie mussten jedoch bei unterschiedlichen Kostenträgern um finanzielle Mittel bitten, um diesen Raum nach ihren Vorstellungen frei einrichten zu können. Also haben mehrere Jugendliche aus Eigeninitiative die Planung der Gestaltung des zur Verfügung gestellten Raumes übernommen (OKJA 1b (P1): Z 9ff.).

„Beteiligung macht Sinn, weil (wenn) Kinder und Jugendlichen die Auswirkungen ihres Engagements sehen, nachvollziehen und sich damit identifizieren können. Kinder und Jugendliche erhalten über ihre Beteiligung die Chance, sich in einer vielfach fremdbestimmten Umwelt einen eigenen Lebensbereich zu schaffen, für den sie ein Stück Verantwortung übernehmen können“ (Frädrich 2010: o.S.).

Natürlich ist es nicht immer möglich, alle spontanen Interessen der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen. In Situationen, in denen dies nicht möglich ist, ist es wichtig, den Kindern und Jugendlichen gegenüber transparent zu machen, aus welchen Gründen sich die Ideen jetzt nicht umsetzen lassen, aber auch Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sich ihre Interessen auf lange Sicht vielleicht doch noch verwirklichen lassen (OKJA 1a (P1-3): Z 80). In regelmäßig stattfindenden

Reflexionsgesprächen innerhalb eines Teams können Fachkräfte ansprechen, welche Interessen in ihrer Einrichtung bestehen. So können die pädagogischen Fachkräfte der OKJA gewährleisten, dass Lösungen innerhalb ihrer Einrichtung angedacht werden, die die verschiedenen Interessen ihrer Adressat*innen aufgreifen und auf diese Weise Angebote geschaffen werden, die für alle attraktiv und zugänglich sind.

6.8 Transparenz (Alisa Fiech u. Denise Thormann)

Transparenz kann sich sowohl auf die Strukturen von Organisationen als auch auf die Haltung und das Handeln von Personen beziehen. Wir haben uns im Rahmen unserer Forschungsarbeit insbesondere darauf konzentriert, mit der Kategorie Transparenz die Art und Weise zu erfassen, wie die Fachkräfte den Jugendlichen und Kindern gegenüber auftreten. Offenheit und Authentizität werten wir als Ausweis von Transparenz. Mit dieser Aufrichtigkeit bzw. Ehrlichkeit den Kindern und Jugendlichen gegenüber wird den Kindern und Jugendlichen aufgezeigt, welche Absichten hinter dem pädagogischen Handeln stecken und welche Möglichkeiten es eröffnet, aber auch, welche Grenzen den Fachkräften durch die Rahmenbedingungen gesetzt sind (vgl. Prinzipien der Jugendarbeit o.J.: 1).

Somit findet Transparenz auch einen wichtigen Platz in der OKJA und folglich haben wir uns die Hospitationsprotokolle im Hinblick auf diese Kategorie angeschaut und ausgewertet. Insgesamt wurden der Kategorie Transparenz 51 Textstellen zugeordnet. Die Häufigkeit der Codierungen variiert von Einrichtung zu Einrichtung.

In vielen Schlüsselsituationen, die der Kategorie Transparenz zugeordnet wurden, geht es inhaltlich darum, dass die Fachkräfte mit den Jugendlichen und Kindern über Aktivitäten oder Projekte diskutieren. Sollte es nicht möglich sein, eine Aktivität durchzuführen, so wird dies den Kindern und Jugendlichen klar kommuniziert und es werden auch entsprechende Gründe genannt, damit die Argumentation für die Jugendlichen nachvollziehbar ist (vgl. OKJA 2b (P5): Z4).

Im Zusammenhang einer transparenten Kommunikation zwischen den Mitarbeiter*innen der Einrichtung und den Besucher*innen ist uns auch klar geworden, wie wichtig es ist, eine gemeinsame Sprache zu sprechen. Dies bedeutet nicht, dass die Kinder und Jugendlichen, sofern sie mit unterschiedlichen Muttersprachen aufgewachsen sind, von dieser Sprachenvielfalt nicht profitieren. Um den eigenen Ansichten Ausdruck verleihen zu können und die eigenen Interessen wirksam gegenüber allen Anwesenden vertreten zu können, ist es aber wichtig, eine gemeinsame Basis zu haben. Daher sind sowohl die Frage, welche Sprache in der Einrichtung gesprochen werden soll, als auch die Erklärung, warum Kinder im Gespräch untereinander z.B. auf Deutsch zurückgreifen sollen, sofern sie die Sprache beherrschen, von Bedeutung (OKJA 5c (P 4-6): Z 20).

Transparentes Verhalten tritt auch da zutage, wo offengelegt wird, nach welchen Regeln Abstimmungen erfolgen und nach welchen Kriterien Entscheidungen herbeigeführt werden. Es gibt in mehreren Einrichtungen eine sogenannte Wunschbox. In diese Box können die Kinder und Jugendlichen Notizen einwerfen, auf denen sie Kritik äußern oder ihre Wünsche und Gedanken festhalten. Die Wunschbox wird dann in der Gruppe gemeinsam mit den Fachkräften geöffnet.

Damit wird sichergestellt, dass die Fachkräfte keine Vorauswahl treffen, sondern alle Notizen Berücksichtigung finden. Über die unterschiedlichen Anregungen und die Kritik wird in der Gruppe diskutiert (OKJA 2a (P 4-6): Z 82). Zur Transparenz zählen wir auch die Präsentation von Projekten und Angeboten der Einrichtung durch Plakate und Flyer (OKJA 11: Z 6).

Transparentes Verhalten lässt sich allerdings nicht nur zwischen den Fachkräften und den Kinder und Jugendlichen beobachten. Transparenz zeigt sich auch in der Art und Weise, wie die Kinder und Jugendlichen miteinander umgehen. Dies wird an folgendem Beispiel deutlich: Wenn eine Gruppe von Jugendlichen ein Spiel spielt und andere Kinder fragen, was sie spielen, dann wird es ihnen erklärt (OKJA 4b: 18).

Transparenz ist ein wichtiges Merkmal zur Bewertung der Qualität sozialer Beziehungen. Transparenz innerhalb der sozialen Strukturen der Einrichtung charakterisiert auch den Umgang der Fachkräfte miteinander und den Umgang der Geschäftsführung mit den Mitarbeiter*innen. So bedeutet es beispielsweise den Mitarbeiter*innen sehr viel, wenn sie informiert werden, falls neue Kolleg*innen eingestellt werden sollen (OKJA 4a. Z 137-138).

6.9 Flexibilität (Lisa Küster u. Sophie-Marie Schiedeck)

Vorgegebene und starre Strukturen lassen keinen Raum für demokratische Willensbildungsprozesse und Innovationen. Neben den Strukturen ist auch eine pädagogische Haltung, die von Offenheit und Flexibilität geprägt ist, Voraussetzung für eine auf Partizipation ausgerichtete Gestaltung der Handlungsabläufe in den Einrichtungen der OKJA. Den Beobachtungsprotokollen ist zu entnehmen, dass sich Flexibilität in allen Einrichtungen der OKJA wiederfindet und auf ähnliche Art und Weise gelebt wird. Grundsätzlich gilt die Devise, dass Fachkräfte probieren, die Wünsche der Kinder und Jugendlichen zu erfüllen (OKJA 2b (P5): Z 4). Außerdem wird den Kindern und Jugendlichen ein großer Entscheidungsfreiraum geboten. Dadurch besteht die Möglichkeit, die Räumlichkeiten frei zu nutzen und sich an der Umgestaltung zu beteiligen. Eigene Ideen und Angebote können eingebracht werden, die von den Fachkräften angenommen und umgesetzt werden (OKJA 11: Z 5). Flexibles Handeln findet in den Einrichtungen dann statt, wenn es um die Planung und Durchführung von Aktivitäten geht. Besonders wird dies durch die spontanen und situationsabhängigen Entscheidungen der Fachkräfte beeinflusst (OKJA 5b (P1): Z 19). Faktoren sind dabei zum Beispiel ein mögliches Desinteresse der Kinder, das Wetter oder das derzeitige Stimmungsbild sowie die Besucherzahlen. Unter Umständen müssen geplante Aktivitäten ausfallen und alternative Angebote kurzfristig initiiert werden (OKJA 1b (P3): Z 5). Flexibilität kann jedoch auch bedeuten, dass bewusst keine Planung der Angebote erfolgt, sodass den Kindern und Jugendlichen Freiraum für die individuellen Interessen gegeben wird.

Schließlich lässt sich sagen, dass die in den von uns besuchten Einrichtungen arbeitenden Fachkräfte in ihrem Alltag flexibel und auch in der Lage sind, ihre Planungen umzustrukturieren. Anzumerken ist hier, dass ohne Flexibilität der Handlungsspielraum der Kinder und Jugendlichen stark eingeschränkt werden würde und sie dadurch ihren individuellen Wünschen nicht nachgehen könnten.

6.10 Umgang mit Grenzen und Regeln (Rina Rodewald u. Maïke Schmolke)

Im Hinblick auf unser Forschungsthema der Partizipation und Demokratiebildung in Einrichtungen der OKJA schien es uns sinnvoll, auch den Umgang mit Grenzen und Regeln in den Einrichtungen kritisch unter die Lupe zu nehmen. Demokratie lebt davon, dass bestimmte Grenzen nicht überschritten und Regeln eingehalten werden. Der Schutz des Individuums vor möglichen negativen Konsequenzen einer Entscheidung steht immer im Vordergrund. Regeln müssen respektiert werden. Daher analysierten wir die von uns angefertigten Beobachtungsprotokolle im Hinblick auf diese Kategorie. Der Umgang mit Grenzen und Regeln wird in den verschiedenen Einrichtungen der OKJA unterschiedlich gelebt. Teilweise werden die Handlungsmöglichkeiten von den Trägern der Einrichtungen begrenzt und die Arbeit der Akteur*innen innerhalb der Institutionen dadurch eingeschränkt. Ein Beispiel hierfür sind die Öffnungszeiten (vgl. OKJA 4c: Z 12). Eine der Grenzen, die den Mitarbeiter*innen der Einrichtungen der OKJA gesetzt sind, stellt die Regelung der Verantwortlichkeit bezüglich der Räumlichkeiten sowie der Plätze rings um die Einrichtungen dar. Über den Bereich der Einrichtungen hinaus haben die Fachkräfte nur eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten. Dies zeigte sich in einer Situation, in welcher Anwohner*innen sich über das Verhalten einiger Besucher*innen vor dem Supermarkt beschwerten (vgl. OKJA 2b (P4): Z 4). Da die Fachkräfte für diesen Bereich nicht aufsichtspflichtig sind, bleibt ihnen lediglich die Intervention innerhalb der Einrichtungen als Handlungsoption offen.

Neben den bestehenden gesetzlichen Vorgaben bestehen institutionelle Regelungen, welche die gesellschaftlichen Werte und Normen widerspiegeln. Dazu gehören in vielen Einrichtungen der OKJA unter anderem, keine persönlichen Angriffe und Beschuldigungen zu tolerieren sowie die nicht angemessene Lautstärke in geschlossenen Räumen. Häufig legen Fachkräfte innerhalb der Einrichtungen Regeln fest, welche selten auch von Kindern und Jugendlichen mitbestimmt werden dürfen. Beispielweise muss in vielen Einrichtungen ein Pfand für Spielutensilien abgegeben werden. Die Fachkräfte achten in allen Einrichtungen auf die Einhaltung vorhandener Spielregeln. Allerdings ist in einigen Einrichtungen auch beobachtet worden, dass Fachkräfte in einzelnen Situationen ihre eigenen Regeln missachteten oder inkonsequent handhabten (vgl. OKJA 5c (P4-6): Z 4). Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass teilweise die Auslegung der Regelungen individuell gestaltet wird. So gelten für Kinder und Jugendliche manchmal andere Bestimmungen als für die betreuenden Fachkräfte.

Außerdem begrenzen die Eltern der Kinder und Jugendlichen in manchen Situationen den Handlungsspielraum. In mindestens einer Einrichtung sind Eltern nicht bereit, ihre Einwilligung für bestimmte Aktionen zu geben, sodass die Kinder und Jugendlichen nicht an diesen teilnehmen können (vgl. OKJA 12: Z 22). Vereinzelt wurde beobachtet, dass Kinder und Jugendliche sich untereinander ebenfalls in ihren Handlungsmöglichkeiten einschränkten. Bei den Kindern und Jugendlichen zeigte sich eine Toleranzschwelle, wenn Kinder Gewalt gegen andere ausübten oder die Lautstärke (z.B. lautes Schreien) bestimmte Grenzen überschritt (vgl. OKJA 1a (P1-3): Z 43f.).

Bei einer großen Mehrheit der Einrichtungen folgen auf die Nichteinhaltung der festgelegten Grenzen Konsequenzen. Entschuldigungen, der Ausschluss von Angeboten und Hausverbote können als mögliche Strafen von den Fachkräften verhängt werden. Des Weiteren werden den Kindern und Jugendlichen in wenigen Einrichtungen Alternativen aufgezeigt. Beispielsweise

durften die Kinder in einer der Einrichtungen nicht Inliner fahren. Die Fachkräfte haben ihnen aber vorgeschlagen, nach draußen zu gehen und dort zu fahren (vgl. OKJA 6 (P4): Z 13). Oft spielen bei Entscheidungen die persönlichen Einstellungen der Fachkräfte eine Rolle. In einer Situation wurde beobachtet, dass eine Fachkraft einem Jugendlichen aufgrund des guten Wetters untersagt hat, Playstation zu spielen (OKJA 1b (P3): Z 12). Eine andere Situation hat gezeigt, dass eine Fachkraft Mädchen im Allgemeinen zugewandter ist und diese dadurch gegenüber den Jungen Vorteile genießen (vgl. OKJA 4a: Z 6ff.). Diese persönlichen Einstellungen der Fachkräfte können sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder und Jugendlichen haben.

6.11 Diskriminierung (Rina Rodewald u. Maike Schmolke)

Unter Demokratie wird verstanden, dass jedes Individuum gleiche Rechte hat, es in Entscheidungsfindungsprozessen eine aktive Rolle spielt und seine legitimen Interessen Berücksichtigung finden. Nichtsdestotrotz finden sich im Umgang der Menschen miteinander immer wieder Diskriminierungen, durch die Individuen diese Rechte streitig gemacht, sie in ihrem Selbstwertgefühl gekränkt oder ihnen mehr Rechte als anderen eingeräumt werden. Wir haben daher unsere Protokolle auch anhand der Kategorie Diskriminierung ausgewertet. Im Hinblick auf diese Kategorie sind verschiedene Arten von Diskriminierung beobachtet worden. Wir stellten fest, dass bestimmte Verhaltensweisen, die von Fachkräften im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen zu beobachten waren, als Diskriminierung zu werten sind. Ein Beispiel hierfür ist, dass eine Fachkraft Mädchen bevorzugt hat, weil ihr diese nach ihrer Aussage lieber seien und deshalb gelten in dieser Einrichtung der OKJA manche Regeln nur für die Jungen und nicht auch für die Mädchen (vgl. OKJA 4a: Z 6ff.). Diese Form der Diskriminierung ist allerdings nur in sehr wenigen Einrichtungen beobachtet worden. Außerdem wurde in einigen Einrichtungen festgestellt, dass manche Kinder und Jugendlichen subjektiv das Gefühl hatten, von anderen diskriminiert zu werden. Die anderen Kinder und Jugendlichen hatten aber nicht vor, sie zu diskriminieren. Innerhalb einer Einrichtung gab es beispielsweise die Situation, dass ein Spiel gespielt wurde und die Stimmung allgemein sehr gut war. Ein Kind war in dem Spiel nach eigenem Empfinden nicht gut und als die anderen Kinder gelacht haben, hat dieses Kind das Gelächter der anderen auf sich bezogen. Diese haben allerdings nur aufgrund der ausgelassenen Stimmung gelacht und hatten nicht das Ziel, dem anderen Kind ein schlechtes Gefühl zu geben (vgl. OKJA 4c: Z 6).

Eine dritte Art der Diskriminierung beschreibt das diskriminierende Verhalten der Kinder und Jugendlichen untereinander. Beispielsweise wurden jüngere Kinder und Jugendliche von Älteren ausgegrenzt und durften nicht mitspielen. Auch wurden „Regeln“ von älteren Kindern und Jugendlichen aufgestellt, durch die jüngere Kinder ausgeschlossen und/ oder unterdrückt wurden (vgl. OKJA 5a (P2): Z 20). In einer der Einrichtungen wurde eine Diskriminierung aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung beobachtet (vgl. OKJA 5c (P1-3): Z 16).

Eine weitere Art der Diskriminierung könnte als unbewusste Diskriminierung gekennzeichnet werden, da in einigen Einrichtungen ein bestimmtes Verhalten beispielsweise von der Fachkraft als diskriminierend beurteilt wurde. Eine solche Diskriminierung war aber von dem angeblich diskriminierenden Kind oder Jugendlichen nicht beabsichtigt (vgl. OKJA 4a: Z 39ff.).

6.12 Konzeption (Lisa Küster u. Sophie-Marie Schiedeck)

Im Folgenden wird näher auf die Codierungen im Hinblick auf die Kategorie Konzeption eingegangen. In den jeweiligen Konzeptionen der Einrichtungen werden oftmals die Regeln aufgegriffen (OKJA 4b: Z 3). Eng damit verknüpft, wird darauf hingewiesen, dass auf Verstöße gegen Regeln eine Sanktion folgt. Außerdem sollen in zwei Jugendeinrichtungen Listen über die Besucherzahlen geführt werden. Angebote wie Kochen, Backen, Sport und Bewegung, sowie die Förderung der Kreativität sind für die verschiedenen Peergroups in den Konzepten vorgesehen. In einer Einrichtung wird festgehalten, dass die Räumlichkeiten sowohl mit Fotos und Aktivitäten, als auch mit Bastelarbeiten und Ankündigungsplakaten dekoriert werden sollen (OKJA 11: Z 4). Als weiteres Beispiel gibt es einen Ideen- oder Vorschlagbriefkasten und einen Monatsplan, der die Aktivitäten festhält. Bezüglich der personellen Strukturen wird in der Konzeption vorgeschrieben, dass mindestens zwei Fachkräfte vor Ort sein müssen. Kooperationen, beispielsweise mit Schulen, sind weitere Bestandteile (OKJA 11: Z 14).

Insgesamt bieten Konzeptionen den Kinder- und Jugendeinrichtungen einen strukturellen Rahmen. Grundhaltungen sowie Methoden der pädagogischen Arbeit spiegeln sich wider. Weiterhin sollen die Konzepte jeweils Hinweise auf die Inhalt geben, aber auch Daten und Fakten zu den Einrichtungen vermitteln.

Fazit (Linda Freiberger, Laura Hagemann, Vanessa Gardein, Larissa Korpiun)

Innerhalb unseres Forschungsprojektes „Im Dialog mit der Praxis – Politische Bildungsarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ haben wir uns mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit Demokratiebildung und Partizipation in den Einrichtungen der OKJA im südlichen Niedersachsen umgesetzt werden. Dabei wollten wir untersuchen, in welchem Umfang diese wichtigen Kriterien der politischen Bildungsarbeit in die OKJA einfließen und im Alltag der Einrichtungen gelebt werden.

Um dies herauszufinden, nutzten wir die Methode der teilnehmenden Beobachtung und hospitierten in verschiedenen Einrichtungen der Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. Die dabei angefertigten Protokolle codierten wir mithilfe des Programms MaxQDA anhand vorher abgestimmter Kategorien. Im Anschluss daran werteten wir arbeitsteilig die einzelnen Kategorien aus und konnten daraus folgende Schlussfolgerungen ziehen.

Besonders relevant für unsere Forschungsfrage sind die Kategorien Demokratieverständnis und Partizipation. Um Demokratie und Partizipation in Einrichtungen der OKJA erfahrbar zu machen, ist es für die Kinder und Jugendlichen wichtig, zu erleben, dass die eigene Stimme bei Abstimmungen genauso viel zählt, wie die Stimmen der anderen Kinder und Jugendlichen. Neben dem wertschätzenden Verhalten, das die Fachkräfte jedem einzelnen der Kinder und Jugendlichen entgegenbringen, trägt zur Ausbildung einer starken Persönlichkeit wesentlich bei, dass die Kinder und Jugendlichen erfahren, dass sie zwar Teil einer Gruppe sind, dass ihre Person aber allen anderen Mitgliedern der Gruppe gegenüber gleichgestellt ist. Die Mehrzahl der Einrichtungen setzt sich für eine gelebte Demokratie ein und fördert aktiv Elemente der Demokratie, auch wenn die Prinzipien im Alltag manchmal schwer umzusetzen sind. Das zum Ausdruck kommende Demokratieverständnis ist in den meisten der beschriebenen Situationen allerdings sehr positiv zu werten und verbreitet.

Partizipation bedeutet in der OKJA, dass die Kinder und Jugendlichen ihren Alltag in den Einrichtungen selbstbestimmt gestalten können. Ob sie die Angebote wahrnehmen wollen oder nicht, ist ihnen freigestellt. Die Einrichtungen der OKJA orientieren sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Eines der Ziele der OKJA ist es, die Individualität der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Transparenz, das Offenlegen von Handlungsschritten seitens der Fachkräfte, ermöglicht den Kindern und Jugendlichen, an den Abläufen innerhalb der Einrichtungen teilzuhaben und sie mitzubestimmen. Dies stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl und schafft eine Grundlage für die Erfahrung, gleichberechtigt zu sein.

Eine starke Persönlichkeit ist wichtig, um in einer Gruppe seine eigene Meinung vertreten zu können. Zu dieser starken Persönlichkeit zählen zum einen kognitive Fähigkeiten, zum anderen ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl. Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten ist wichtig, um sich eine eigene Meinung bilden und diese argumentativ vertreten zu können. Emotionale Stärke ist wichtig, um sich in der Diskussion mit anderen behaupten zu können. Neben der Regel, dass in einer Abstimmung jede Stimme gleich viel zählt, sind dies entscheidende Voraussetzungen für die Etablierung demokratischer Strukturen.

Zudem ist eine gestärkte Persönlichkeit weniger anfällig für die Suggestivkraft von Aussagen, die nahelegen, dass der*die Einzelne nur in der Gemeinschaft etwas zählt und der Wert seiner Person nur aus dem Umstand abgeleitet werden kann, dass diese vermeintliche Gemeinschaft eine herausgehobene Stellung einnimmt. Starke Persönlichkeiten sind auch weniger bereit, sich kritiklos hierarchischen Strukturen zu fügen und unhinterfragt Befehle und Anweisungen entgegenzunehmen. Dies fördert die Mündigkeit der Kinder und Jugendlichen und ihre Fähigkeit zur eigenen Reflexion. Es trägt dazu bei, dass Themen wie Rassismus und Extremismus, die in der OKJA omnipräsent sind, keinen Zulauf finden.

Gleichzeitig lernen die Kinder und Jugendlichen in demokratischen Strukturen aber auch, dass das Verhalten in der Interaktion mit anderen nicht freigestellt sein kann. Sie lernen, dass das Zusammenleben Regeln bedarf, die von allen anerkannt werden, damit sich niemand unfreiwillig dem Willen anderer unterordnen muss. Deshalb ist es wichtig, dass die Einhaltung der Regeln in einer Gruppe von einer möglichst neutral bleibenden Person, die ihre Autorität nicht auf ihre herausgehobene Stellung, sondern auf Vernunftgründe stützt, beobachtet wird und Verstöße ggf. auch von dieser Person mit vorab ausgehandelten Strafen sanktioniert werden. Die Fachkräfte tragen die Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen. Es kann angenommen werden, dass die Kinder und Jugendlichen nicht die Reife besitzen, um die Konsequenzen ihrer Wünsche zu überschauen.

Angeleitet durch unsere Forschungsfrage konnten wir in der Praxis beobachten, dass sich die Einrichtungen dieser Verantwortung bewusst sind und grundsätzlich einen demokratiefördernden und partizipativen Rahmen schaffen wollen. Allerdings unterscheiden sich die Einrichtungen hinsichtlich der Art und Weise der Umsetzung und des Umfangs voneinander. Grund dafür können strukturelle Rahmenbedingungen, wie bspw. Unterbesetzungen, sein. Die Förderung einer aktiven Partizipation und das Ermöglichen demokratischen Handelns nehmen mehr Zeit in Anspruch und wirken im ersten Moment mühsamer, weil sie stetigen Aushandlungsprozessen und einer komplexeren Planung bedürfen. Ein weiterer Punkt könnte sein, dass die Fachkräfte selber eine demokratiefördernde Grundeinstellung haben müssen und diese in ständiger Selbstreflexion in ihrem alltäglichen Handeln verankern müssen. Unsere Beobachtungen zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen sich das vorgelebte Demokratieverständnis zu eigen machen und in ihren Wirkungskreisen umsetzen. Die Fachkräfte sollten sich ihres Einflusses bewusst sein, was einer gewissen Vorsicht bedarf, aber gleichzeitig, bei geeigneter Umsetzung, eine große Chance bietet.

Danksagung

Wir bedanken uns recht herzlich bei allen Beteiligten unseres Projektes im Dialog mit der Praxis: Politische Bildungsarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA). Ein besonderer Dank geht an die Einrichtungen der OKJA und deren Fachkräfte der Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen. Diese ermöglichten es uns, die teilnehmenden Beobachtungen durchzuführen und unterstützten uns dabei, einen erfolgreichen Abschluss der Arbeit zu erreichen. Ein weiterer Dank geht an Mohammed Ali Al Nawab, der das Layout dieser Broschüre mit viel Mühe und Kreativität gestaltet hat. Abschließend möchten wir einen großen Dank an unseren Projektleiter Herrn Dr. Ebert richten, welcher uns jederzeit mit guten Ideen und hilfreichen Tipps unterstützt hat.

Literatur

Addams, J. (1902): *Democracy and Social Ethics*. New York

Ader, S. (2013): *Arbeit mit Gruppen*. In: Deinet, Ulrich u. Sturzenhecker Benedikt (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden. 433-437

AGJF (2018a): *Meine 2. Heimat das Juze*. Offene Kinder- und Jugendarbeit. Grundsätze und Leistungen, https://www.agjf.de/files/cto_layout/Material/PDFs/AGJF-Broschuere-web.pdf (Download 22.11.2019)

AGJF (2018b): *Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Grundsätze und Leistungen, https://www.agif.de/files/cto_layout/Material/Publikationen/AGJF-zweite-Heimat-web.pdf (Download 15.01.2019)

AGJF (2018c): *Für eine Jugendarbeit im Sinne der Emanzipation*, https://www.mja-sachsen.de/wp-content/uploads/2018/10/Positionspapier-F%C3%BCr-eine-Jugendarbeit-im-Sinne-der-Emanzipation_210918.pdf (Download 12.08.2019)

Bachmann, G. (2009): *Teilnehmende Beobachtung*. Stefan Kühl, S.; Strodtholz, P. u. Taffertshofer, A. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden. 248-271

Bettmer, F. u. Sturzenhecker, B. (2013): *Einzelarbeit und Beratung*. In: Deinet, U. u. Sturzenhecker B. (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden. 421-425

Breuer, F. (2010): *Reflexive Grounded Theory*. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o.J.): *Abgeschlossene Programme und Initiativen*. Toleranz fördern – Kompetenz stärken, <https://www.demokratie-leben.de/bundesprogramm/weitere-programme-und-initiativen/abgeschlossene-programme-und-initiativen.html> (Download 02.08.2019)

Bundeszentrale für politische Bildung (2016): *Ethnopluralismus*, <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/230862/transkript-zum-ethnopluralismus> (Download 23.09.2019)

Coelen, T. W. (2010): *Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 65-Heft 1. Frankfurt am Main. 37-52

Deinet, U. (2017): *Jugendarbeit*. In: *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge* (Hrsg.): *Fachlexikon der Sozialen Arbeit*. Baden-Baden. 462-463

Deinet, U. (2008): *Offene Kinder- und Jugendarbeit*. In: Coelen, T. u. Otto, H. – U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Das Handbuch. 1. Auflage. Wiesbaden. 467-475

Deinet, U. u. Müller, K. (2013): *Die Offene Kinder- und Jugendarbeit vor großen Herausforderungen*. In: Deinet, U. (Hrsg.): *Innovative Offene Jugendarbeit*. Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen, Berlin u. Toronto. 12-24

Faltermeier, J. (2017): *Jugendsozialarbeit*. In: Mulot, R. u. Schmitt, S. (Hrsg.): *Fachlexikon der Sozialen Arbeit*. 8. völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden. 478

Fimpler, T. u. Hannen, P. (2016a): *Das Profil der Offenen Jugendarbeit*. In: Fimpler, T. u. Hannen, P. (Hrsg.): *Kernaufgaben der Offenen Jugendarbeit*. Auseinandersetzung mit Selbstverständnis und eigenständiger Legitimation. Wiesbaden. 91-116

Fimpler, T. u. Hannen, P. (2016b): *Offene Jugendarbeit und eigenständige Legitimation*. In: Fimpler, T. u. Hannen, P. (Hrsg.): *Kernaufgaben der Offenen Jugendarbeit*. Auseinandersetzung mit Selbstverständnis und eigenständiger Legitimation. Wiesbaden. 117-129

Frädrich, J. (2010): *Kinderbeteiligung: Kinder vertreten ihre Interessen selbst*, https://www.lpb.bw.de/fileadmin/Abteilung_III/jugend/pdf/ws_beteiligung_dings/2019/ws2_19/fraedrich_kinderbeteiligung.pdf (Download 29.11.2019)

Frowerk, J. - U. u. Sombetzki, C. (1999): *Kinderpolitik – Kinderbeteiligung – Kinder- und jugendpolitische Beteiligungsmodelle*. Bonn

- Geißler, R. u. Weber-Menges, S. (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/apuz/30801/migrantenkinder-im-bildungssystem-doppelt-benachteiligt?p=all> (Download 12.09.2019)
- Geisen T. (2013): Wozu braucht die Demokratie die Soziale Arbeit? - Ambivalenzen des Sozialen in modernen Gesellschaften. In: Geisen T., Kessl, F., Olk, T. u. Schnurr, S. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden. 77-99
- Gensing, P. (2018): Was ist Rassismus?, <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/hintergrund/rassismus-113.html> (Download 23.09.2019)
- Gensing, P. (2015): Was ist eigentlich Rechtsextremismus?, <https://www.tagesschau.de/inland/rechtsextremismus106.html> (Download 23.03.2019)
- Gökbudak M. u. Hedtke R. (2018): Wirtschaft gut – Politik mangelhaft. <https://news.idw-online.de/2018/12/17/wirtschaft-gut-politik-mangelhaft/>. Download am: 12.09.2019
- Greuel, F. (2012): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – Ansätze der pädagogischen Prävention, <https://www.demokratie-leben.de/wissen/themendossiers/paedagogischer-umgang-mit-rechtsextremismus.html> (Download 01.08.2019)
- Hafeneger, B. (2013): Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In: Deinet, U. u. Sturzenhecker B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden. 37-47
- Himmelmann, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?. In. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Berlin
- Klose, B. (2006): Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und -intervention bei Jugendlichen. Verein für demokratische Kultur in Berlin e.V. und mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin e.V. (Hrsg.). Download. [am 17.10.2019] von https://www.mbr-berlin.de/wp-content/uploads/2012/08/MBR_HR_Jugendarbeit_Web.pdf
- Koller, C. (2015): Was ist eigentlich Rassismus?, <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/213678/was-ist-eigentlich-rassismus> (Download 23.09.2019)
- Kraft, D. (2011): Offene Kinder- und Jugendarbeit am Beispiel von Jugendzentren in Österreich, http://dv-jugend.at/wp-content/uploads/2015/10/Masterarbeit_Kraft_OJA_2011.pdf (Download 22.09.2019)
- Kraimer, K. (2006): Durch Projekte lernen. Ein Modell für wünschenswerte Lösungen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 2/2006. 61-63
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage Weinheim und Basel
- Küpper, B. u. Zick, A. (2016): Rechtsextreme und menschenfeindliche Einstellungen. In: Häusler, A. u. Langebach, M. u. Virchow, F. (Hrsg): Handbuch Rechtsextremismus. 83- 114
- Kurth, A. u. Salzborn, S. (2017): Rechtsextremismus im Fokus von Politikwissenschaft und Politischer Bildung. In: Oberle, M. u. Weißeno, G. (Hrsg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie. 183-197
- Leimgruber, Y. (2015): Demokratie Begriff, <http://politischebildung.ch/fuer-lehrpersonen/grundlagen/demokratie-begriff> (Download 08.11.19)
- Leymann, D. (2017): Jugendberatung. In: Mulot, R. u. Schmitt, S. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 8. völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden. 465

- May, M. (2019): Ansätze zu einer demokratischen Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen: Perspektiven der Gemeinwesenarbeit. In: Köttig, M. u. Röh, D. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Demokratie – Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Reflexionen zur Demokratieförderung und Partizipation. Berlin. 104 - 111
- Merkens, H. (1992): Teilnehmende Beobachtung. Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen
- Nacken, W. (2013): Rechtsorientierte und rechtsextreme Jugendliche. In: Deinet, U. u. Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. 209-211
- Nandlinger, G. (2008): Wann spricht man von Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus oder Neonazismus....?, <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41312/was-ist-rechtsextrem?p=all> (Download 23.09.2019)
- Nanzig, M. (2019): Herausforderungen, Ziele und Aufgaben der Demokratiepädagogik. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/02/ppt-degede-07.02.19-mn.pdf> (Download 14.09.2019)
- Neubauer, G. u. Winter, R. (2013): Rituale gestalten. In: Deinet, U. u. Sturzenhecker B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden. 445-449
- Pingel, A. (2012): Jugendsozialarbeit – Was sind ihre Aufgaben und Ziele? Und worin liegt ihr Präventionspotenzial gegenüber Rechtsextremismus?. In: Bundschuh, S. u. Drücker A. u. Scholle, T. (Hrsg.): Wegweiser. Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven. Schwalbach am Taunus. 33-45
- Quent, M. u. Schulz, P. (2015): Rechtsextremismus in lokalen Kontexten. Vier vergleichende Fallstudien. Wiesbaden
- Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München
- Rose, L. (2013): Essen und Kochen im Jugendhaus. In: Deinet, U. u. Sturzenhecker B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden. 465-469
- Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. korrigierte Auflage. Weinheim und München
- Salzborn, S. (2015): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. 2. Auflage Baden-Baden
- Schmidt, H. (2013): Das Wissen zur Offenen Kinder und Jugendarbeit. In: Deinet, U. u. Sturzenhecker B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden. 11-22
- Schröder, A. (2013): Beziehungsarbeit. In: Deinet, U. u. Sturzenhecker B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden. 427-431
- Schulte von Drach, M. (2019): Rechtsruck in Deutschland? Ehrenrettung für die Mitte. Süddeutsche Zeitung, <https://www.sueddeutsche.de/politik/rechtsextremismus-rechtsruck-mitte-gesellschaft-sozialwissenschaften-1.4489983> (Download 17.10.2019)
- Schulz, M. (2013): Humor und Ironie. In: Deinet, U. u. Sturzenhecker B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden. 471-475
- Seckinger, M. u. Pluto, L. u. Peucker, C. u. van Santen, E. (2016): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. In: Rauschenbach, T. (Hrsg.): Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim und Basel. 13-34
- Sigl, J. (2018): Biografische Wandlungen ehemals organisierter Rechtsextremer. Eine biografieanalytische und geschlechterreflektierende Untersuchung. Wiesbaden
- Spektrum der Wissenschaft (o.J.): Selbstbestimmung. Lexikon der Psychologie, <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/selbstbestimmung/13876> (Download 22.11.2019)

Stadtjugendpflege Sachsenheim (o.J.): Prinzipien der Jugendarbeit, https://www.sachsenheim.de/resources/ecics_108.pdf (Download 10.12.2019)

Staub-Bernasconi, S. (2019): Jane Addam's integrale Demokratietheorie – oder: Was soll eine 1902 entstandene Theorie der Demokratie Neues beizutragen haben? In: Köttig, M. u. Röh, D. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Demokratie – Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Reflexionen zur Demokratieförderung und Partizipation. Berlin. 46-56

Steger, P. (2014): Zum Umgang mit rechtsextremen Haltungen von Jugendlichen in der Jugendclubarbeit. In: Baer, S. u. Möller, K. u. Wiechmann, P. (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen, Berlin, Toronto. 177-188

Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Wiesbaden

Sturzenhecker, B. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern- Band 1 Konzeptionelle Grundlagen für die offene Kinder- und Jugendarbeit. 1. Auflage. Gütersloh

Sturzenhecker, B. (2007): Kinder- und Jugendarbeit ist erfolgreich. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit 1/2007. 18-23

Sturzenhecker B. u. Trödel, M. (2013): Umgang mit Konflikten im Alltag Offener Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U. u. Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden. 451-457

Sturzenhecker, B. u. Richter, E. (2012): Die Kinder- und Jugendarbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden. 469-475

Weber, Max (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen

Weilnböck, H. (2014): Die ‚Wir unter uns Gruppe‘ als ein nachhaltiges Verfahren in der Arbeit mit rechtsextrem affinen Jugendlichen. In: Baer, S. u. Möller, K. u. Wiechmann, P. (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Praxis der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen. Opladen, Berlin, Toronto. 163-175

IMPRESSUM

HERAUSGEBER:



HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim | Holzminden |
Göttingen
Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit
Brühl 20 | 31134 Hildesheim

ZEITUNG

Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch Nr. 17 / 2020 | ISSN 2510-1722
Redaktion: Dr. Andreas W. Hohmann

PROJEKT-& REDAKTIONSLEITUNG:

Dr. Jürgen Ebert

REDAKTION:

Yonca Altunas | Clara Frederike Bardelle | Ann-Christin Bode | Alisa Fiech | Linda Freiberger |
Robin Fünder | Vanessa Gardein | Laura Hagemann | Kathrin Kocadag | Larissa Korpiun | Lisa
Küster | Suleiman Majnoon | Vanessa Möller | Rina Rodewald | Sophie-Marie Schiedeck |
Maike Schmolke | Denise Thormann | Lea Kristin Waßmann

GRAFIK COVER:

Mohamed Ali Al Nawab

LEKTORAT

Alisa Fiech | Vanessa Gardein

LAYOUT:

Dr. Jürgen Ebert

VORSCHLAG ZUR ZITIERWEISE:

Studierende der Sozialen Arbeit im Dialog mit der Praxis (2019): "Aber wir möchten da auch
mitmachen!" – Eine Analyse der Umsetzung von Partizipation und Demokratiebildung in der
Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: HAWK – Hochschule für angewandte Wissen-
schaft und Kunst (Hrsg.): Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch. Hildesheim



Kontakt

HAWK

Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/n/Göttingen
Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit
Brühl 20 | 31134 Hildesheim
www.hawk.de/s

Zeitung: Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch | Nr. 17/2019 | ISSN 2510-1722
Redaktion der Zeitung: Dr. Andreas W. Hohmann

Wissenschaftliche Begleitung: Dr. Jürgen Ebert | juergen.ebert@hawk.de

