

Lektorierte Online-Version | Oktober 2018. Erstveröffentlichung: Schwerthelm, M. (2018): Demokratische Partizipation in der Offenen Jugendarbeit – Teilnahmeversuche von Jugendlichen. In: Kammerer, B. (Hrsg.): "Auf dem Weg zur jugendgerechten Kommune? - Neue Ansätze der Partizipation Jugendlicher". Nürnberg. S. 107-128.

Demokratische Partizipation in der Offene Jugendarbeit – Teilnahmeversuche von Jugendlichen

Moritz Schwerthelm

Dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit die Partizipation junger Menschen fördern soll, ist unumstritten und keine neue Idee. Der Auftrag zur Förderung von Partizipation ist bereits in vielen Fachartikeln, zum einen durch das Gesetz – genauer die Paragraphen 8 und 11 des SGB VIII – und zum anderen fachlich, durch die Strukturcharakteristika der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Sturzenhecker 2004), begründet worden. Dieser Beitrag hingegen nimmt stärker aktuelle Ergebnisse der Jugendforschung zur Partizipation von Jugendlichen in den Blick und soll so begründen, warum es einer Förderung der Partizipation von Jugendlichen durch die Offene Kinder- und Jugendarbeit bedarf und dass diese in besonderem Maße dazu geeignet ist, Partizipationsversuche Jugendlicher zu unterstützen.

Dabei wird im Laufe des Beitrags deutlich, dass bereits eine Vielzahl unterschiedlicher Formen von Jugendpartizipation im Alltag der Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bestehen, die unterschiedlichen Qualitäten dieser Partizipationsformen jedoch bisher wenig in den Blick genommen werden. Das wäre aber wichtig, um zu klären, welche spezifischen Erfahrungen Jugendlichen durch die unterschiedlichen Partizipationsformen eröffnet wird, oder anders gesagt, welche Bildungschancen mit welchen Partizipationsformen verbunden sind und was sie mit ihrer Partizipation wirklich bewirken können. Der Beitrag setzt sich darum zum Ziel diesen Blick zu schärfen und zu begründen, warum es der Offenen Kinder- und Jugendarbeit um die Förderung nicht irgendeiner, sondern einer *demokratischen* Partizipation gehen müsste.

Daran anknüpfend, werden einerseits empirische Hinweise aus qualitativen Studien dargestellt, die darauf hindeuten, dass sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit als ein „prodemokratischer Ort“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016) konstituieren kann. Dessen Möglichkeiten können Fachkräfte und Jugendliche auch gemeinsam nutzen, so die Ergebnisse der Studien, um prodemokratische Prozesse zu gestalten, in denen sie sich als aktive Mitglieder einer Gesellschaft der Einrichtungen erfahren können. Gleichsam wird in diesem Beitrag auf Ergebnisse quantitativer Erhebungen zurückgegriffen, die deutlich machen, dass die Chancen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für die Förderung der demokratischen Partizipation ihrer Adressat*innen in der Praxis bisher selten genutzt werden.

Abschließend soll darum angedacht werden, wie „Übergangsgestaltungen“ (Cloos et al. 2007, S. 171) von Fachkräften vorgenommen werden können, die den Beteiligten eine Demokratisierung ihrer Partizipation ermöglichen, also informelle Partizipationsprozesse aufgreifen um demokratische Partizipation zu unterstützen. Dabei soll aufgezeigt werden, dass eine Formalisierung von demokratischer Partizipation, wie bspw. die Regelung der Mitgliedschaft oder die Etablierung von demokratischen Gremien und Verfahren, auch für die Offene Jugendarbeit Potenziale eröffnen und Risiken abwenden würde.

Partizipation von Jugendlichen – einige empirische Befunde

Im Zusammenhang mit der Partizipation von Jugendlichen in Deutschland ist im gesellschaftlichen und medialen Diskurs nach wie vor die Rede von der sogenannten Politikverdrossenheit. Es wird unterstellt, dass Jugendliche zu wenig aktiv Politik und Gesellschaft mitgestalten (wollen) würden. Dabei wurde jedoch bisher selten differenziert betrachtet worauf sich dieser Verdrossenheit genau bezieht, wie er entsteht und ob es überhaupt zutrifft, dass sich Jugendliche nicht gesellschaftlich und politisch engagieren (wollen). Dies soll im Folgenden kurz diskutiert werden.

Viele empirische Studien zu Partizipation, Engagement und politischem Handeln von Jugendlichen der letzten 20 Jahre weisen darauf hin, dass soziale Ungleichheit Jugendliche von Partizipation exkludiert (u.a. Reinders 2009; Picot 2011; Shell 2015). Um dies festzustellen, muss man sich nicht einmal das Handeln der jungen Menschen anschauen. Das wird bereits an der Frage nach ihrem politischen Interesse deutlich, wenn bspw. die Shell-Jugendstudie nachweist, dass das politische Interesse von Jugendlichen aus den sogenannten „unteren Schichten“ geringer ist, als bei Jugendlichen aus den „gehobenen Schichten“ (vgl. Shell 2015). Aus anderen Studien wissen wir, dass die Ausstattung mit sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital im Zusammenhang mit dem politischen Interesse und dem politischen Handeln der Menschen steht – und dies bezieht sich durchaus nicht nur auf Jugendliche, sondern trifft auch auf Erwachsene zu (vgl. bspw. Bremer/Kleemann-Göhring 2010). Die Schichtspezifität drückt sich dann, so ein weiteres Ergebnis der Shell-Studie, nicht nur in dem politischen Interesse aus, sondern auch in Bezug auf die Einstellung zur Demokratie. Denn „Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten artikulieren eine höhere Unzufriedenheit mit der Demokratie“ (Shell 2015, S. 22), als Jugendliche aus den sog. „oberen Schichten“. Soziale Ungleichheit, so die Ergebnisse der Studien, erschweren den Zugang zu bestimmten, nämlich hauptsächlich zu konventionellen und institutionalisierten Formen politischer und gesellschaftlicher Partizipation, wie Wahlen und Parteimitgliedschaften. Gerade diese Formen sind jedoch auch die gesellschaftlich anerkanntesten Formen von Partizipation. Reinders (2009) kann in diesem Zusammenhang sogar feststellen, dass freiwilliges Engagement weitere Ungleichheit produzieren kann. Denn wenn sich vermehrt Jugendliche aus den „oberen Schichten“ gesellschaftlich und politisch engagieren können, führt dies auch dazu, dass sich die Kluft zwischen benachteiligten und weniger benachteiligten Jugendlichen bzgl. ihrer Bildungschancen vergrößert, da ein Zusammenhang zwischen Engagement und Bildung besteht, sich also engagierte Jugendliche auch durch ihr Engagement bilden können (vgl. ebd.; auch Kohl/Seibring 2012).

Ein weiterer Befund neuerer Studien macht jedoch deutlich, dass dies nicht bedeutet, dass Jugendliche (und das gilt selbstverständlich auch für die sogenannten benachteiligten Jugendlichen) keine politischen Interessen haben. Denn der Verdruss der Jugendlichen bezieht sich nicht auf das Politische im Allgemeinen. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche vor allem mit den etablierten Parteien und ihren Politiker*innen unzufrieden sind (Shell 2015; BMFSFJ 2017). Spricht man also von Politikverdrossenheit, wird dabei häufig ein sehr enger Begriff von Politik verwendet, der das Politische mit seinen vielfältigsten Erscheinungs- und Handlungsformen nicht in den Blick nehmen kann. Weitet man jedoch das Verständnis politischen Handelns und versteht darunter nicht nur die Beteiligung an Wahlen und die formalisierte, institutionell-politische Partizipation, wird sichtbar – so die Ergebnisse der qualitativen Studie von Calmbach und Borgstedt (2012) – dass Jugendliche durchaus politische Interessen haben, wenn es u.a. darum geht

- „Ungerechtigkeit im eigenen Umfeld und in der Gesellschaft wahrzunehmen und dazu Stellung zu beziehen
- Interesse an Gestaltung von Lebensräumen zu haben
- Sprachrohre zu suchen, die die eigenen Probleme, Sehnsüchte, aber auch
- (politischen und sozialen) Interessen artikulieren (können) – und zwar in
- ‚ihrer‘ Sprache und mit Bezug zu ‚ihren‘ Themen
- Bereitschaft und Selbstverpflichtung zu zeigen, sich für andere (zum Beispiel Schwächere) einzusetzen
- sich persönlich für eine konkrete soziale Sache im Nahumfeld zu engagieren“ (Calmbach/Borgstedt 2012, S. 77).

Jugendliche haben demnach durchaus politische Interessen, die sie dann auch verfolgen, wenn sie „ihre Themen“ in „ihrer Sprache“ artikulieren und bearbeiten können. Auch in der Shell-Jugendstudie 2015 bezeichnen sich immerhin 46% der befragten Jugendlichen als politisch interessiert und stark interessiert. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch der 15. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2017), der jedoch nicht nur auf Interessen von Jugendlichen hinweist, welche nicht wahrgenommen werden, sondern auch anmerkt, dass mit einem zu engen Begriff des Politischen auch die bestehenden Formen des Handelns „öffentlicher Interessenartikulationen und politischer Partizipation“ nicht wahrgenommen werden:

„Erweitert man jedoch den Fokus und bezieht in das Verständnis von politischen Aktivitäten und Ausdrucksformen alle Handlungen ein, in denen sich Jugendliche auf das Gemeinwesen in kritischer, verändernder oder gestaltender Absicht beziehen, dann eröffnet sich ein breiteres Spektrum vielfältiger Formen öffentlicher Interessenartikulationen und politischer Partizipation, die Jugendlichen zur Verfügung stehen und von ihnen genutzt bzw. von ihnen selbst hervorgebracht werden (können).“ (ebd., S. 230)

Dass Jugendliche mit ihren Interessen und ihrem Handeln nicht anerkannt werden, problematisieren sie dann auch selbst, wenn 69% aller befragten Jugendlichen in der Shell-Jugendstudie 2015 folgender Aussage zustimmen: „Politiker kümmern sich nicht darum, was Leute wie ich denken“ (Shell 2015, S. 23). Ähnlich äußern es die interviewten Jugendlichen in der Studie von

Calmbach und Borgstedt (2012, S. 65), wenn sie über sich selbst feststellen, „kein Wort, keine Stimme zu haben“. Das deutet darauf hin, dass diese Jugendlichen Erfahrungen der politischen und sozialen Aberkennung soweit internalisieren, dass sie sich selbst als ‚mundtot‘ empfinden¹ und sich so selbst nicht mehr zutrauen, ihre Anliegen öffentlich zu artikulieren, sich also nicht zutrauen Partizipationsversuche zu unternehmen.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Jugendliche durchaus partizipieren, wenn politische Partizipation dort beginnt, wo Menschen versuchen, sich ihren Teil zu nehmen², wo sie „das Private überschreiten und sich mit ihren Anliegen an die Öffentlichkeit eines Gemeinwesens wenden, ihre Themen/Kritiken/Interessen oder Ähnliches vorbringen und diese zum Thema einer allgemeinen Auseinandersetzung und gemeinsamen Regelung machen (oder zu machen versuchen)“ (Sturzenhecker 2012, S. 153). Jugendliche nutzen dazu jedoch oft Handlungs- und Aneignungsweisen, die von anderen Gesellschaftsmitgliedern nicht als (politische) Partizipation sondern als abweichendes Verhalten wahrgenommen werden. Mit Jacques Rancière (2016) könnte man sagen, dass die „politischen Reden“, die Jugendliche artikulieren, von anderen als „Lärm“ wahrgenommen werden. Dieses Phänomen bezeichnet Rancière als „Unvernehmen“, eine Sprechsituation, „bei der einer der Gesprächspartner gleichzeitig vernimmt und auch nicht vernimmt, was der andere sagt“ (Rancière 2016, S. 9). Dies führt dazu, dass der gesellschaftliche und politische Inhalt jugendlicher Artikulationen nicht als solcher anerkannt wird, weil nicht einmal ihre Sprache als Sprache, sondern als Lärm (un-)vernommen wird (vgl. Sturzenhecker 2013). Dem folgend äußern Jugendliche also gesellschaftliche und politische Interessen und unternehmen Partizipationsversuche. Ihre Themen und die dabei genutzten „Sprachen“ werden jedoch oft nicht als solche (an-)erkannt. Dementsprechend müsste mit dem hier genutzten weiten Begriff des Politischen konsequenterweise nicht von politikverdrossenen und politikfernen Jugendlichen gesprochen werden, sondern von jugendfernen politischen und pädagogischen Institutionen. Diese Institutionen scheinen nicht in der Lage die „Sprachen“ und „Themen“ der Jugendlichen wahrzunehmen und als politisch (anzu)erkennen.

Kommt man zu der Frage zurück, warum Partizipation überhaupt gefördert werden sollte, wird nun deutlich, dass Jugendliche strukturell in ihrer Partizipation benachteiligt werden und sie dabei unterstützt werden müssten, damit sie selbst ihr Recht umsetzen können, die Gesellschaft in der sie Leben mitgestalten zu können. Eine pädagogische Förderung von Partizipation wäre demzufolge das, was Rancière als „politische Tätigkeit“ beschreibt: Die Förderung von Partizipation müsste sehen lassen „was keinen Ort hatte, gesehen zu werden, läßt [sic!] eine Rede hören, die nur als Lärm gehört wurde.“ (Rancière 2016, S. 41). Pädagogische Aufgabe wäre dann das, was ohnehin Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit ist und bereits in unterschiedlichen Handlungskonzepten vorgeschlagen ist (Scherr 1997; Lindner/Sturzenhecker 2004; Sting/Sturzenhecker 2005; Cloos et al. 2007; Müller et al. 2008; Sturzenhecker/Schwerthelm 2015, 2016), nämlich

¹ Mundtot machen: jemandem die Gelegenheit zur Äußerung, zur Entfaltung nehmen

² Partizipation lat.: partem capere: sich seinen Teil nehmen

- die „Sprachen“ und die „Themen“ der Kinder und Jugendlichen „wahrnehmen zu können“ (Müller et al. 2008) und zur Förderung aufzugreifen,
- daran anknüpfend Adressat*innen (pädagogisch unterstützend) zu ermöglichen, ihre Anliegen in Öffentlichkeiten zu artikulieren und Resonanz von anderen Gesellschaftsmitgliedern dazu zu bekommen
- und die Gesellschaft in der pädagogischen Einrichtung – aber auch die Gesellschaft in der Kommune – mitzugestalten, mitzubestimmen und mitzuverantworten.

Diese hier entworfene Partizipation von Jugendlichen in und an der Gesellschaft sollte dann nicht irgendeine, sondern eine demokratische Partizipation sein. Die Notwendigkeit, der Partizipation eine demokratische Qualität beizufügen, wird im folgenden Kapitel begründet.

Warum sollten wir demokratische Partizipation fördern?

Die These, die hier begründet werden soll, lautet: Es ist nicht egal welche Formen von Partizipation wir fördern. Gehen wir davon aus, dass Partizipation und Bildung in einem engen Zusammenhang stehen, also Partizipation Bildung eröffnet und vice versa, muss berücksichtigt werden, dass unterschiedliche Formen von Partizipation auch unterschiedliche Bildungserfahrungen ermöglichen bzw. verunmöglichen können. Fördern wird also eine bestimmte Form der Partizipation, eröffnen wir damit auch immer bestimmte Formen von Bildung. Gilt es nun die Demokratiebildung der Adressat*innen zu unterstützen, müsste dies bedeuten, ihnen auch eine demokratische Partizipation zu ermöglichen (vgl. zum Auftrag der Jugendarbeit zur Demokratiebildung Richter et al. 2016; Sturzenhecker/Schwerthelm 2016). Demokratiebildung ist deshalb notwendig, weil

„Demokratie die einzig staatlich verfasste Gesellschaftsform [ist], die gelernt werden muss. Dabei geht es um die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins bei den Heranwachsenden, indem man sie aktiv an Gestaltungsprozessen in Schule und Hochschule [und Kinder- und Jugendarbeit] beteiligt. Konsequenz umgesetzt, würde dies die Bildungsinstitutionen in ihrer Kultur und Struktur grundlegend verändern“ (Negt 2008).

Der letzte Satz dieses Zitates von Oskar Negt deutet auch darauf hin, dass es nicht egal ist, in welcher pädagogischen Institution die demokratische Partizipation gefördert wird. So sind mit jeder Institution spezifische Strukturen verbunden, die demokratische Partizipation eröffnen, aber auch erschweren oder gar unmöglichen machen können (vgl. Riekmann 2011). Dies beginnt schon mit der Zugehörigkeitsform, also der Form, wie Zugehörigkeit zu der jeweiligen Institution und ihren Mitgliedern hergestellt wird. In der Kinder- und Jugendarbeit entscheiden sich die Adressat*innen freiwillig, ob sie teilnehmen wollen. In der Schule hingegen ist die Teilnahme verpflichtend und in der Familie wird die Zugehörigkeit in den meisten Fällen qua Geburt hergestellt. Schon diese unterschiedlichen Inklusionsformen können als mehr oder weniger demokratische Strukturen identifiziert werden. Wenn Kinder und Jugendliche selbst entscheiden, ob sie an etwas teilnehmen möchten, hat dies eine andere Qualität, als wenn andere über sie entscheiden, dass sie (wie an Schule) teilnehmen müssen. Dies wirkt sich dann auch

auf die Partizipation innerhalb der Institutionen aus.³ Insofern ist es nachvollziehbar, warum Negt der Meinung ist, dass eine konsequent umgesetzte Demokratiebildung „die Bildungsinstitutionen in ihrer Kultur und Struktur grundlegend verändern“ müsste. Wenn wir Kindern und Jugendlichen also ermöglichen wollen demokratisches Handeln zu erlernen, müssen wir ihnen auch ermöglichen demokratisch zu partizipieren. Dazu benötigen wir auch Institutionen mit demokratischen Strukturen. Es ist also nicht egal, welche Partizipation wir fördern und auch nicht in welchen institutionellen Strukturen dies geschieht.

Dies belegen auch noch einmal neuere Studien aus der Partizipationsforschung die feststellen, dass Partizipierende nicht grundsätzlich und immer auch die besseren Demokrat*innen sind. Vielmehr ist – neben der Frage, ob es sich um demokratische Partizipation handelt – entscheidend, um welche Form von Demokratie es sich handelt. Van Deth (2013, S. 50) kann bspw. zeigen, dass die Akzeptanz demokratischer Tugenden „unter den Bürgern, welche sich auf die Nutzung konventioneller Partizipationsmöglichkeiten beschränken“ niedriger ist, als bei Bürger*innen, die auch unkonventionelle demokratische Partizipationsformen nutzen, wie Bürger*inneninitiativen, Demonstrationen, Online-Partizipation und unterschiedlichste Protestformen. Demokratie, so scheint es dabei auch, wird nicht hauptsächlich in der Demokratie als Regierungsform, sondern in der Demokratie als Lebensform „im Rahmen einer gesellschaftlich-demokratischen Auseinandersetzung, Mitentscheidung und Mitverantwortung“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S.189) gelernt. Die zweite These lautet also: Es ist auch nicht egal welche Formen demokratischer Partizipation wir fördern. Auch diese These soll an dieser Stelle noch kurz begründet werden.

Vergleicht man Schumpeters Entwurf einer Elitendemokratie, die sich in erster Linie als Regierungsform konstituiert, mit John Deweys Demokratie als Lebensform, werden entscheidende Unterschiede deutlich. Laut Dewey ist „Demokratie [...] mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung.“ (Dewey 1916/2011, S. 121). Hier geht es also um das tägliche gesellschaftliche Zusammenleben, das gemeinsame Handeln und die gemeinsamen und geteilten Erfahrungen demokratischen Handelns. Dabei ist bei John Dewey die Erfahrung auch immer mit Bildung verbunden. Für Schumpeter hingegen ist „die demokratische Methode [...] diejenige Ordnung der Institutionen zur Erreichung politischer Entscheidungen bei welcher einzelne die Entscheidungsbefugnis vermittels eines Konkurrenzkampfs um die Stimmen des Volkes erwerben.“ (Schumpeter 1950, S. 428). In einer solchen Elitendemokratie geht es um den Kampf einzelner weniger gegeneinander und die jeweilige Durchsetzung ihrer Partikularinteressen. Ein ganz anderes Verständnis von Demokratie also, dass den demokratisch Handelnden ganz andere Erfahrungen und damit auch eine ganz andere Bildung eröffnet. Wir können also festhalten: Ein Demokratiekonzept, dass den Adressat*innen von Offener Kinder- und Jugendarbeit Demokratiebildung eröffnen möchte, muss sich in erster Linie nicht auf die Befähigung zur Teilnahme an Demokratie als Regierungsform, sondern auf eine aktive Beteiligung an Demokratie als Lebensform be-

³ ausführlich zu den Strukturcharakteristika der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Schwerthelm/Sturzenhecker 2016; vgl. zur „komplementären Bildungsqualität“ von Jugendarbeit und Schule auch Coelen 2008, S.733 ff.

ziehen (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2016). Dies wirft die Frage auf, was eine solche Demokratiebildung durch demokratische Partizipation der Jugendlichen und Fachkräfte, für die Offene Kinder- und Jugendarbeit konkret bedeutet.

Was bedeutet das für die Offene Kinder- und Jugendarbeit?

Einmal abgesehen davon, dass demokratische Partizipation und Demokratiebildung per Gesetz Auftrag der OKJA sind, sollte bewusst sein, dass Angebote und Einrichtungen der OKJA stets gesellschaftliche Aspekte beinhalten. Die OKJA ist untrennbar mit der Gesellschaft in der sie sich befindet verbunden und potenziell können alle gesellschaftlichen Konflikte auch in ihren Einrichtungen auftreten. John Dewey hat dazu den Begriff der „embryonic society“ (Dewey 1907) geprägt. Dies hat Benedikt Sturzenhecker (2015) für die OKJA ausbuchstabiert und deutlich gemacht, dass Einrichtungen der OKJA auch immer schon Teil-Gesellschaften bilden und damit auch Öffentlichkeit herstellen. Da Jugendliche auch immer gesellschaftliche Subjekte sind, die von gesellschaftlichen Konflikten betroffen sind (wie Armut, sozialer Ungleichheit, Diskriminierung, usw.) tragen sie gewissermaßen diese Konflikte in die Einrichtungen hinein und spielen somit auch in den Interaktionen zwischen den Jugendlichen und mit den Fachkräften eine Rolle. In pädagogischen Einrichtungen können junge Menschen diese Konflikte jedoch demokratisch mit Fachkräften bearbeiten, wenn man sie als gleichberechtigte, mitbestimmende Subjekte anerkennt. Sie hätten in der OKJA also die Möglichkeit, Erfahrungen demokratischen Handelns in der konkreten Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, sie betreffenden Konflikten zu sammeln. Dieser Ansatz unterscheidet sich maßgeblich von einer klassischen politischen Bildung der Wissensvermittlung und der Unterrichtung von Individuen, damit sie später einmal mitbestimmende Bürger*innen sein werden. So kritisiert Hermann Giesecke bereits 1971 (ebd., S. 19f.):

„Wir lehren in Sachen politischer Bildung etwas, was anzuwenden und zu benutzen wir zugleich verwehren. So predigen wir etwa das Ideal des mitbestimmenden Bürgers, verwehren aber zugleich, daraus praktische Konsequenzen zu ziehen, also den Jugendlichen Mitbestimmung einzuräumen.“

Das hier vorgeschlagene Verständnis von Demokratiebildung (nach Richter et al. 2016) rückt hingegen das demokratische Handeln und damit die demokratische Partizipation der sich bildenden Menschen in den Mittelpunkt, also die demokratische Teilnahme an Meinungs-, Willensbildungs- und Aushandlungsprozessen, sowie an der Entscheidungsfindung in Einrichtungen der OKJA und den Kommunen. Es ginge – demokratietheoretisch gesprochen – darum, „dass sich die Adressat/innen von Rechtsnormen zugleich als ihre vernünftigen Urheber/innen verstehen dürfen. Damit sichern sie eine demokratische Praxis durch gleichberechtigtes Teilen von Herrschaft in der Form von einvernehmlichen Entscheidungen, z. B. fairen und das heißt eben auch wechselseitig bildenden Kompromissen“ (Richter et al. 2016, S. 114). So steht es auch im Gesetz, wenn dort steht, dass Kinder und Jugendliche an den sie betreffenden Entscheidungen beteiligt sein sollen. Sie sollen also zugleich Adressat*innen, als auch Urheber*innen der gemeinsam getroffenen Entscheidungen sein. Wenn also bspw. im Jugendhaus Regeln für die

Nutzung der Computer aufgestellt werden, müssten prinzipiell all jene in die Formulierungen der Regeln einbezogen werden, die auch davon betroffen sind.

In der Fachliteratur ist man sich weitestgehend darüber einig, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit für eine solche Förderung demokratischer Partizipation und Demokratiebildung in besonderem Maße strukturell geeignet ist, weil sie einerseits über den entsprechenden gesetzlichen Auftrag verfügt und weil sie andererseits Strukturcharakteristika aufweist, die demokratische Prozesse möglich machen können. So ist die Offenheit der OKJA als Chance zu verstehen, weil Fachkräfte immer neu mit allen Beteiligten aushandeln müssen, was wann wie gemacht wird (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2016). Offene Kinder- und Jugendarbeit hat damit prodemokratische Potenziale (ebd.). Dieses Verständnis der OKJA als Ort der Demokratiebildung, „lässt sich“, so merkt der 15. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2017, S. 424) kritisch an, „empirisch jedoch nur schwer unterfüttern“. Eben diese empirische Unterfütterung soll im Folgenden genauer geprüft werden. Die Frage lautet in diesem Zusammenhang also, ob die Offene Kinder- und Jugendarbeit ihre prodemokratischen Potenziale in der Praxis nutzt.

Empirische Hinweise zu demokratischer Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Sondiert man die empirische Forschung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zur demokratischen Partizipation wird zweierlei deutlich:

Erstens wird die **Chance der Offenheit** zum Teil genutzt: Jugendliche können sich in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Mitglieder einer „embryonic society“ erfahren. Dies eröffnet ihnen prodemokratische Erfahrungen in einer „Expertendemokratie“ (vgl. Richter et al. 2016) und damit verbunden die Aneignung prodemokratischer Kompetenzen. Denn in den Jugendhäusern können sich die Jugendlichen als aktive und mitbestimmende Mitglieder der Gesellschaft der Einrichtung erfahren und dort wichtige Erfahrungen im Umgang mit Diversität und in der Bearbeitung sozialer Konflikte machen. Sie eignen sich durch die Heterogenität der Besucherstruktur Kompetenzen gewaltfreier Konfliktbearbeitung an, sowie sie in Projekten lernen können, zu eigenen Interessen aktiv zu handeln und durch die Zuweisung begrenzter Verantwortlichkeit, eben diese zu übernehmen (vgl. Scherr/Delmas 2005; Deinet et al. 2016; Moser 2010; Schulz 2010; Schwerthelm 2015; von Schwanenflügel 2015; Seckinger et al. 2016). Daraus entstehen auch „Chancen für soziale Integration, soziales Lernen und damit zumindest partiell auch Möglichkeiten für demokratieorientierte Bildung“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S. 197). Diese Demokratieorientierung wird auch darin deutlich, dass sich in der Praxis eine bestimmte Form der Demokratie zu etablieren scheint, die einerseits zwar demokratisch genannt werden kann, andererseits aber auch ihre Grenzen in der Ausübung von Demokratie und damit auch Grenzen bzgl. der Eröffnung von Demokratiebildung für die Adressat*innen hat. Aus den wenigen empirischen Daten zur Partizipation in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kann geschlossen werden, dass diese sich vor allem als „Expertendemokratien“ verfassen (vgl. Richter et al. 2016; Sturzenhecker/Schwerthelm 2016). Dabei handelt es sich um eine demokratische Herrschaft, in der die Fachkräfte die Regierung bilden. In der Studie von

Sonja Moser (2010) zur „Partizipation aus Sicht von Jugendlichen“ sagen zwar 60% der regelmäßigen Besucher*innen, dass über ihre Ideen gesprochen wird. Nur 6% sagen jedoch, dass diese Ideen auch umgesetzt werden (vgl. ebd.). Das deutet darauf hin, dass die Fachkräfte sich die Entscheidung oft vorenthalten, wenn sie auch die Jugendlichen mitsprechen und mitgestalten lassen. Ebenso zeigen die empirischen Erkenntnisse, dass die Partizipation der Besucher*innen von Einrichtungen der OKJA abhängig von den Einstellungen der Fachkräfte gegenüber den einzelnen Jugendlichen ist, und sich die Fachkräfte demnach vorenthalten zu entscheiden, wer wieviel bestimmen darf (vgl. Bröckling et al. 2011; Kausch/Sturzenhecker 2014; Kamp et al. 1977; Schmidt 2014). Darüber hinaus findet Holger Schmidt (2014) heraus, dass Fachkräfte Konflikte zwar nicht unterdrücken und die Adressat*innen „die Möglichkeit [bekommen], ihr eigenes Handeln hinsichtlich möglicher Normbrüche zu reflektieren“ (Schmidt 2014, S. 473) und so auch die „Situationsdeutungen ausgehandelt werden, nicht jedoch die zugrunde liegenden sozialen Normen selbst“ (ebd., S. 472). Insofern ist die oben beschriebene Diskursivität als prodemokratisches Potenzial begrenzt genutzt, weil die Klärung was wann wie warum gemeinsam gemacht wird, stets auf Grundlage der Normen der Fachkräfte geschieht.

Trotz dieser Einschränkungen der Partizipation durch die Fachkräfte, ist das Demokratische an einer solchen Expertendemokratie, dass das Volk – hier also die Kinder, Jugendlichen und Fachkräfte – ihre Expert*innen (aus-)wählen oder abwählen können:

„Kinder und Jugendliche können freiwillig an der Offenen Kinder- und Jugendarbeit teilnehmen, d. h. auch, sie wieder verlassen, wenn ihnen die Entscheidungen der ExpertInnen dort nicht passen. Durch ihre freiwillige Teilnahme erkennen sie – zumindest indirekt – die Herrschaft der Fachkräfte an. Außerdem können Kinder und Jugendliche den Fachkräften auch immer wieder Macht [...] entziehen und Anweisungen nicht befolgen. Die Herrschaft der ExpertInnen ist demnach abhängig von den Entscheidungen (zur Teilnahme) der Kinder und Jugendlichen. Wenn sie nicht in irgendeiner Weise so auf die Wünsche und Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen eingehen, dass diese die Angebote für sich als attraktiv wahrnehmen und teilnehmen, kommt überhaupt keine Jugendarbeit zu Stande. Die ExpertInnen können also gar nicht ohne eine gewisse grundsätzliche Zustimmung ihres Demos (des Volkes der Teilnehmenden) regieren“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S. 198f.).

Die Herrschaft der Expert*innen ist auf Grund der Freiwilligkeit abhängig von den Entscheidungen (zur Teilnahme) der Kinder und Jugendlichen. Sie hat, wie oben beschrieben, prodemokratisches Potenzial, konstituiert sich aber als Regierungsform. Da Demokratie nicht als Lebensform stattfindet und nur wenige an den Meinungs-, Willens- und Entscheidungsprozessen beteiligt sind, verwehrt sie einem Großteil der Besucher*innen das Ausüben demokratischer Partizipation und damit Chancen der Demokratiebildung. Da diese Form der demokratiebildungsorientierten Partizipation nicht strukturell und formal verankert ist, bleibt sie außerdem stark situativ und personell von den Fachkräften abhängig. Studien zeigen, dass diese informellen Formen von Partizipation in der OKJA als Expertendemokratie häufig vorkommen und insgesamt viel informelle und wenig formelle Partizipation in Einrichtungen der OKJA aufzufinden ist (vgl. Schmidt 2010; Deinet et al. 2016; Seckinger et al. 2016). Aufgrund dieser Informalität ist

Partizipation in der OKJA meist „eingebunden in die soziale Praxis freundschaftlich verbundener Hauptbesucher-Innengruppen, die auf informelle Weise Inhalte und soziale Umgangsregeln mitbestimmen“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S. 195). Dies verweist schon auf die Gefahr die mit der Offenheit der OKJA verbunden sein kann.

Denn zweitens wird, wie mehrere Studien zeigen können (Cloos et al. 2007; Schmidt 2014; Schwerthelm 2015), das **Risiko der Offenheit** kaum beachtet, welches demokratische Erfahrungen sogar verhindern kann. Weil Fachkräfte befürchten, dass die stärkere Formalisierung der Partizipation bspw. durch eine Regelung von Mitgliedschaft oder demokratische Gremien und Verfahren die Offenheit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gefährden könnte, nutzen sie in erster Linie informelle und konsensuelle Formen von (pro-)demokratischer Partizipation. Die dadurch auch entstehende unregelmäßige Offenheit ist riskant, da sie zu „sozialen Selektionsmechanismen“ (Schmidt 2014) führt und zur Folge haben kann, dass soziale Konflikte oft individuell bearbeitet werden müssen (Cloos et al. 2007). Daraus schließen Sturzenhecker und Schwerthelm (2016, S. 195):

„Wer also ein Jugendhaus kontinuierlich besuchen und damit auch an den nicht strukturierten, subkulturellen Mitentscheidungsmöglichkeiten partizipieren möchte, muss zunächst die spezifischen Hürden der Erlangung von Zugehörigkeit überwinden.“

Die Offenheit, die also einerseits strukturell die Diskursivität und damit prodemokratische Potenziale eröffnet – die in der Praxis auch genutzt werden, um Jugendlichen demokratieorientierte Bildung zu ermöglichen – kann andererseits dazu führen, dass Konflikte um Zugehörigkeit subkulturell und dadurch auch zum Teil undemokratisch bearbeitet werden. Der Vorschlag ist darum zunächst eine bewusste Klärung von Mitgliedschaft:

„Mit einer bewussten Klärung von Mitgliedschaft (die auch durch Mitgliedsausweise, Mitgliedsbeiträge usw. deutlich würde) geschähe überhaupt keine Eingrenzung der prinzipiellen Offenheit der Jugendeinrichtungen für alle Interessierten (wie gern behauptet wird); im Gegenteil: Statt sich in einer undurchschaubaren sozialen Arena soziale Zugehörigkeit erkämpfen zu müssen, wären Zugangsmöglichkeiten klar geregelt und nutzbar; statt auf (gnädige) Aufnahme in gebundene Gemeinschaften (bonding) hoffen zu müssen, würden Individuen und Gruppen Brücken der (berechtigten und berechtigenden) Integration (bridging) in eine demokratisch strukturierte Community differenter Mitglieder gebaut.“ (ebd., S. 200)

Klar ist jedoch auch, dass eine solche Regelung der Mitgliedschaft oder auch die Einführung demokratischer Gremien, wie z.B. einer Mitglieder- oder Vollversammlung, nicht einfach von den Pädagog*innen eingeführt werden kann. Vielmehr muss sie – der Diskursivität entsprechend – gemeinsam mit den Jugendlichen entwickelt und gestaltet werden. Einerseits, weil es das Recht der Jugendlichen nach §11 SGB VIII ist und andererseits, weil das Handeln in diesen eher institutionalisierten, d.h. formalisierten Verfahren demokratischer Partizipation erlernt werden muss, erst recht, wenn bisher – wie oben beschrieben – hauptsächlich negative Erfahrungen mit diesen Partizipationsformen gemacht werden konnten. Andernfalls könnte eine von den Fachkräften bestimmte und durchgesetzte Formalisierung schnell zur (berechtigten)

Ablehnung durch die Jugendlichen kommen; sie würden dann evtl. erst gar nicht in der Vollversammlung auftauchen. Diese Partizipationsformen würden nicht mit „ihrer Sprache“ „ihre Themen“ bearbeiten können. Pädagogisch geht es deshalb darum, Verfahren und Gremien nicht einfach nur zu implementieren, sondern sich darüber Gedanken zu machen, wie gemeinsam mit Jugendlichen Übergänge zwischen den unterschiedlichen Partizipationsformen pädagogisch gestaltet werden können. Die Frage die im nächsten Kapitel bearbeitet werden soll, lautet deshalb: Wie können Übergänge zu demokratischeren Formen von Partizipation gestaltet werden, die auch weiterhin der Sprache und den Themen der Jugendlichen entsprechen? Oder mit den Begriffen Jacques Rancières: Wie gelingt es eine Rede hörbar zu machen, die zuvor nur als Lärm gehört wurde? Oder auch: Wie gelingt es eine „embryonic society“ zu einer ‚embryonic democracy‘ gemeinsam weiter zu entwickeln (vgl. Schwerthelm 2015). Cloos et al. (2007) sprechen in ihrer Studie in Bezug auf informelle, non-formelle und formelle Bildung von sogenannten „Übergangsgestaltungen“ (S. 171), die Übergänge zwischen den Formen von Bildung ermöglichen, sodass informelle Bildungsprozesse im Alltag der Einrichtungen aufgegriffen werden und in formalere Prozesse überführt werden können. Wie dies in Bezug auf unterschiedliche Formen von Partizipation praktisch möglich ist, kann folgendes Beispiel verdeutlichen.

Pädagogische Übergangsgestaltungen von „embryonic society“ zu ‚embryonic democracy‘

Ein Beispiel aus einem Praxis-Entwicklungs-Projekt kann Hinweise darauf geben, wie es Fachkräften gelingen kann, die Reden der Jugendlichen sichtbar werden zu lassen und dabei sogar demokratischere Formen von Partizipation gemeinsam zu entwickeln; eben Übergangsgestaltungen vorzunehmen. Das Beispiel stammt aus dem Projekt „GEBE – Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern“, einem Teilprojekt von „jungbewegt – Dein Einsatz zählt“ der Bertelsmann Stiftung, das im Herbst 2012 mit sieben Einrichtungen der OKJA in Deutschland aus Kommunen bzw. Bezirken der Städte Mainz, Berlin, Magdeburg und Halberstadt unter Leitung von Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker (Universität Hamburg) startete. Das Modellprojekt sucht nach Wegen, wie Kinder- und Jugendarbeit ihr Ziel der Förderung von Partizipation in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit anstreben kann. Die beteiligten Fachkräfte dokumentierten dabei die Entwicklungen im Alltag ihrer Einrichtungen und bekamen eine prozessbegleitende Beratung zur Förderung gesellschaftlichen Engagements ihrer Adressat*innen.⁴

In einem der beteiligten Jugendhäuser kam es vermehrt zu Konflikten zwischen Fachkräften und Jugendlichen, weil die Fachkräfte den Sprachgebrauch der Jugendlichen als problematisch empfanden (vgl. zum Folgenden Schwerthelm 2015). Besonders die gegenseitigen Beschimpfungen fielen den Mitarbeitern auf. Um – wie im Projekt empfohlen – in einen Dialog mit den

⁴ Detaillierte Informationen zum Projekt sowie die darin entwickelten Methoden und Übungen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind zu finden in Sturzenhecker (2015) und Sturzenhecker/Schwerthelm (2015).

Jugendlichen zu treten, begann eine Fachkraft damit, mit den beteiligten Jungen die von ihnen verwendeten Schimpfwörter zu sammeln; sprich ein Glossar anzulegen. Dabei bemerkte sie schon, dass die Schimpfwörter der Jugendlichen nicht nur beleidigend, sondern durchaus auch humorvoll, selbstdarstellerisch und kreativ sein konnten. Sie erkannte, dass die Jugendlichen hier ein kreatives Potenzial besitzen. Dies artikulierten die Jugendlichen sogar selbst, als sie gefragt wurden, wofür sie Experten seien: „Für Schlägereien und für Ausdrücke und so Sprüche!“. Bei einem Gespräch über die Wörter teilten die Jugendlichen ihre Schimpfwortsammlung dann selbstständig in zwei Kategorien ein: „Witz und Ernst“. Im Dialog mit der Pädagogin kamen sie auf die Idee, eine Umfrage zu Konnotationen der Wörter bzw. zu ihrer sozialen Bedeutungskonstruktion in dem Jugendhaus und der angrenzenden Schule durchzuführen. Dazu wurden einige der gesammelten Beleidigungen ausgewählt, und Schüler*innen wurden gefragt, ob sie diese Beleidigungen als „Witz“ oder „Ernst“ empfanden. Die beiden Kategorien wurden dabei wieder von den Jugendlichen vorgeschlagen. Dazu überlegten die Jugendlichen, dass sie zwei Exemplare des Fragebogens benötigten. Auf einem müsse gefragt werden, ob man die Beleidigungen als witzig oder ernst empfindet, wenn man sie zu jemandem sagt. Auf dem zweiten Exemplar müsse dann gefragt werden, ob man die Beleidigungen als witzig oder ernst empfindet, wenn sie jemand zu einem selbst sagt. So entwarfen die Jugendlichen die Fragebögen und fügten Smileys (als „rating scale“) ein, damit Befragte ankreuzen konnten, in welchem Grad sie die Beleidigungen witzig oder ernst fänden. Die Umfrage wurde anschließend selbstständig von den Jugendlichen in den Klassen durchgeführt. Dem Vorschlag, die Fragebögen auch wissenschaftlich auszuwerten, kamen die Jugendlichen nicht nach. Darum wurden die ausgefüllten Fragebögen an eine freie Wand der Jugendeinrichtung gehängt. Daraufhin war zu beobachten, dass die Jungs, wenn sie sich wieder einmal beschimpft hatten, an die Wand gingen und auf den Fragebögen überprüften, was andere Kinder und Jugendliche über das Schimpfwort sagen.

Anschließend schlug die Pädagogin der Projektidee entsprechend vor, Bewohner*innen des Stadtteils zu ihrem Schimpfwortgebrauch zu befragen und die Interviews mit einer Videokamera aufzuzeichnen. Der Vorschlag der Pädagogin wurde von den Jugendlichen zwar teilweise aufgegriffen, aber im Sinne ihrer eigenen Interessen in einer dialogischen Klärung mit der Fachkraft adaptiert, und so befragten und filmten sie sich selbst an ihren „Lieblings- und Hassorten“. Dabei haben sie sich folgende Fragen gestellt: „Für welchen Ort hast du dich entschieden? Mit wem und wann nutzt du diesen Ort? Was findest du an diesem Ort besonders gut /schlecht? Was würdest du an diesem Ort verändern, wenn du könntest?“ Der Film wurde nach Fertigstellung in einem nahegelegenen Bürgerzentrum der Öffentlichkeit präsentiert. Bei der Filmvorführung hatten die Zuschauer*innen die Möglichkeit, den Jugendlichen Rückmeldungen zu geben, indem sie auf eine Wandzeitung neben die im Film vorgestellten Orte rote und grüne Punkte klebten. So konnten sie ebenfalls Stellung beziehen, welches ihre Lieblings- bzw. Hassorte sind und den Jugendlichen Resonanz geben.

Dieses Beispiel kann zeigen, dass es zumindest möglich ist, selbst die kleinsten Partizipationsversuche der Adressat*innen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit pädagogisch aufzugreifen und gemeinsam mit den Jugendlichen das konkrete, aber auch das gesellschaftliche The-

men auszuhandeln und in Öffentlichkeiten zu bearbeiten. Man kann sagen, hier lässt die Förderung von Partizipation – sowohl in der Einrichtung als auch in der Kommune – „sehen, was keinen Ort hatte, gesehen zu werden“ und „eine Rede hören, die nur als Lärm gehört wurde.“ Dies war möglich, weil die Jugendlichen ihr Thema der Beleidigungen, der Ehre und Männlichkeit weiterfolgen konnten. Für die Bearbeitung des Themas konnten sie nun aber andere Aneignungs- bzw. Artikulationsweise als das Beleidigen nutzen, nämlich Diskussionen, Glossar und Umfrage. Die Pädagogin hat hier Übergangsgestaltungen gemeinsam mit den Adressat*innen vorgenommen. Jugendliche haben dadurch die Möglichkeit eröffnet bekommen und genutzt, ihre Expertise in die Gestaltung einer Bildungseinrichtung einzubringen. Als die Fachkraft den Übergang zu einer weiteren Formalisierung und Öffnung der Partizipation vorantreiben wollte und die Jugendlichen zur Schimpfwortbefragung in den Stadtteil ‚schicken‘ wollte, ist es ihr gelungen, nah an den Themen und Sprachen der Jugendlichen zu bleiben und statt das Projekt dann ganz abzubrechen, zu einer Befragung zu „Lieblings- und Hassorten“ im Stadtteil entsprechend der Jugendlichen umzugestalten und ihnen so die Artikulation ihrer Anliegen in gesellschaftlichen Öffentlichkeiten zu ermöglichen und Resonanz von anderen Gesellschaftsmitgliedern zu bekommen. Es wurde ein Dialog eröffnet, in dem die Adressat*innen die Gesellschaft in der pädagogischen Einrichtung – aber auch die Gesellschaft in der Kommune (wenn auch begrenzt) – mitgestalten, mitbestimmen und mitverantworten konnten. Kurz: Den Jugendlichen wurde Partizipation eröffnet.

Außerdem haben die Jugendlichen begonnen gemeinsame Regeln für den Sprachgebrauch auszuhandeln. Hier sind Übergänge zu einem demokratischen Handeln erkennbar: Haben die Beteiligten (Fachkräfte und Jugendliche) vorher situativ und individuell über den Sprachgebrauch bestimmt, also im Moment der Beschimpfung einzeln entschieden was witzig und was ernst ist, haben sie nun gemeinsam mit der Fachkraft in einem Meinungs- und Willensbildungsprozess, die Meinungen anderer Mitglieder der embryonic society eingeholt. Auf der Grundlage der Umfrageergebnisse haben sie nun begonnen, Regeln des gemeinsamen Sprachgebrauchs auszuhandeln, dessen Adressat*innen und Urheber*innen sie sein können. Dies hat ihnen erstens die Umsetzung ihres Rechts, nämlich der Mitbestimmung und -gestaltung der Angebote der Jugendarbeit nach §11 SGB VIII ermöglicht. Zweitens ermöglicht ihnen diese Form demokratischen Handelns in einer Demokratie als Lebensform aber auch „gemeinsam und miteinander geteilte Erfahrungen“ (s.o.), die zu Demokratiebildung führen können. Durch eine Einheit von Adressat*innen und Urheber*innen könnte drittens das Verständnis entstehen, „dass die mit anderen verhandelten Regeln für einen bestimmten Zeitraum subjektiv und objektiv Gültigkeit haben“ (Sturzenhecker 2013b, S. 330). Statt die sozialen Konflikte in den unstrukturierten Öffentlichkeiten der sozialen Arenen individuell bearbeiten zu müssen, haben sie – unterstützt durch die Fachkraft – Verfahren entwickelt, die einerseits ihren Aneignungs- und Artikulationsweisen entsprechen, andererseits aber auch eine Demokratisierung der gemeinsamen Mitgestaltung und Mitbestimmung bewirken können. In diesem Beispiel wurden also Übergänge zu einer demokratischen Partizipation gestaltet und dabei die Themen und Sprachen der Jugendlichen wahrgenommen, anerkannt und aufgegriffen. Hier wurden die pro-demokratischen Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit genutzt und Übergänge zu demokratischeren Formen von Partizipation gemeinsam vorgenommen.

Dabei werden aber auch noch einmal die Grenzen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als informelle Expertendemokratie deutlich: Denn wie stellen die bisher Beteiligten nun sicher, dass die Regeln zum Sprachgebrauch zumindest potenziell von allen diskutiert werden können, die es betrifft; also auch andere Jugendliche und Fachkräfte der Einrichtung? Wie entscheiden wir ohne eine geregelte Mitgliedschaft, wer mitentscheiden darf und wer nicht? Schnell wird deutlich, dass auf dem Weg zu einer demokratischen OKJA als Lebens- und Regierungsform Strukturen fehlen,

„die auch eine gemeinsame „Regierung“ der eigenen Angelegenheiten der Betroffenen/Beteiligten in der pädagogischen Einrichtung eröffnen und regeln würden: eine rechtlich geregelte Mitgliedschaft und Mitverantwortung, formelle Entscheidungsgremien und Entscheidungsregeln, eine Möglichkeit der Selbstorganisation von Interessengruppen in „Binnenvereinen“, eine geregelte und öffentliche, statt informelle und ‚privat-persönliche‘ Konfliktaustragung sowie eine strukturierte und nutzbare einrichtungsinterne Öffentlichkeit“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S. 197).

Erst dadurch würden Gelegenheitsstrukturen geschaffen, die Kindern und Jugendlichen ermöglichen, dass alle Mitglieder bzw. Betroffenen zugleich Urheber*innen als auch Adressat*innen der gemeinsamen Regeln/Gesetze sind und damit *Kratia* (Herrschaft) und *Demos* (Volk) der Jugendeinrichtungen in eins fallen. So würde jungen Menschen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Kommune wirklich demokratisches Handeln eröffnet werden.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): 15. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2017.

Bremer, H./Kleemann-Göhring, M.: „Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. Vortrag beim Symposium „Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung“ im Rahmen des DGfE-Kongresses „Bildung in der Demokratie“ am 15.–17. März 2010. Mainz 2010.

Bröckling, B./Flösser, G./Schmidt, H.: Besucherinnen- und Besucherstruktur der Offenen Kinder- und Jugendarbeit des Trägervereins der Evangelischen Offenen und Mobilien Arbeit mit Kindern und Jugendlichen e. V. in Bielefeld. Tu Dortmund und Ev. Jugend Bielefeld. Dortmund 2011. URL: <http://soz-kult.fh-duesseldorf.de/members/ulrichdeinet/Besucherbefragung> [Zugriff 08.09.2017].

Calmbach, M./Borgstedt, S.: „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, W./Seibring, A. (Hrsg.): "Unsichtbares" Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von bildungsfernen Jugendlichen. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2012. S. 43-80.

- Cloos, P./Königter, St./Müller, B./Thole, W.: Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2007.
- Coelen, Th.: Kommunale Jugendbildung. In: Coelen, Th./ Otto, H-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008. S. 732-740.
- Deinet, U./Icking, M./Nüsken, D./Schmidt, H.: Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten. Weinheim/Basel 2017.
- Delmas, N./Scherr, A.: Bildungspotenziale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. In: deutsche jugend, Heft 3/2005, S. 105-109.
- Dewey, J.: The School and Society. Chicago 1907. URL: http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907a.html [Zugriff 08.09.2017].
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Oelkers, Jürgen (Hrsg.). Weinheim/Basel 1916/2000.
- Kamp, H./ Schön, B./ Walter, M.: Offene Jugendarbeit in Selbstverwaltung. Schwierigkeiten und Chancen politischer Jugendbildung in Jugendclubs. In: deutsche Jugend, 25/1977 (8). S. 351-359.
- Kausch, J/Sturzenhecker, B. : Adressatenbilder in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – eine exemplarische Erkundung. In deutsche Jugend, 26/2014 (2). S. 68-77.
- Klatt, J./ Walter, F.: Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement. Bielefeld 2011.
- Lindner, W./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim/München 2004.
- Müller, B./ Schmidt, S./ Schulz, M.: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau 2008.
- Moser, S.: Beteiligt sein. Partizipation aus Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden 2010.
- Lindner, W./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim/München 2004.
- Müller, B./ Schmidt, S./ Schulz, M.: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau 2008.
- Lindner, W./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim/München 2004.
- Müller, B./ Schmidt, S./ Schulz, M.: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau 2008.

- Negt, O.: Demokratie muss gelernt werden. Demokratie muss gelernt werden. Gespräch mit Helga Haas-Rietschel. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 7-8/2008, S. 12.
- Picot, S.: Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher von 1999 bis 2009. Gütersloh 2011.
- Ranciere, J (2016): Das Unvernehmen. STW. Frankfurt
- Reinders, H.: Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter. Expertise für die Bertelsmann Stiftung Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung Band 10. Universität Würzburg. Würzburg 2009.
- Richter, E./Richter, H./Sturzenhecker, B./Lehmann, T./Schwerthelm, M.: Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel 2016.
- Riekmann, W.: Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden 2011.
- Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim/München 1997.
- Schmidt, H.: Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2010.
- Schmidt, H.: ‚Das Gesetz bin ich‘. Verhandlungen von Normalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2014.
- Schumpeter, J.A.: Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Bern/Stuttgart 1950.
- Schwanenflügel, L. von: Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden 2015.
- Schwerthelm, M.: Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit –Erfolge und Schwierigkeiten. Zur Evaluation des gleichnamigen Projekts der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2015. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/M_Schwerthelm_ErfolgeGEBE.pdf [Zugriff: 08.09.2017].
- Schwerthelm, M./ Sturzenhecker, B.: Die Jugendarbeit nach § 11 – Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung. Hamburg 2016. URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf> [Zugriff am 08.09.2017]

- Seckinger, M./ Pluto, L./Peucker, Ch./van Santen, E.: Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Unter Mitarbeit von Tina Gadow. Weinheim/Basel2016.
17. Shell-Jugendstudie: Jugend 2015. Deutsche Shell Holding (Hrsg.). 2015.
- Sting, St./Sturzenhecker, B.: Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2005. S. 230–247.
- Sturzenhecker, B.: Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In: neue praxis, Heft 5/2004, S. 444-454.
- Sturzenhecker, B.: Den Kids eine Stimme geben! In: Thomas, P./Calmbach, M. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin/Heidelberg 2012. S. 151-174.
- Sturzenhecker, B.: Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie. In: Widersprüche, Heft 130/2013, Jg. 33, S. 43-58.
- Sturzenhecker, B.: Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2013b. S. 325-337.
- Sturzenhecker, B.: Anspruch, Potential und Realität von Demokratiebildung in der Jugendverbandsarbeit. In: Oechler, M. und Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden 2014. S. 225–236.
- Sturzenhecker, B.: Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern. Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Unter Mitarbeit von Moritz Schwerthelm. Gütersloh 2015.
- Sturzenhecker, B./Schwerthelm, M.: Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern. Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh 2015.
- Sturzenhecker, B./Schwerthelm, M.: Demokratie ist machbar – gerade in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel 2016.
- Van Deth: Sind Partizipierende die besseren Demokraten? In: Keil, S./Thaidigsmann, S. (Hrsg.): Zivile Bürgergesellschaft und Demokratie. Wiesbaden 2013.

Autoreninfo

Moritz Schwerthelm, M.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Gesellschaftliches Engagement, demokratische Partizipation und Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Er ist Mitbegründer des Kooperationsverbundes Kinder- und Jugendarbeit.

Email: Moritz.Schwerthelm@Uni-Hamburg.de