

Dieser Text erschien in:

Hafeneger, B. / Jansen, M. M. / Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen. Verlag Barbara Budrich (<http://www.budrich-verlag.de>) Opladen 2005, S. 63-94

Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker

Partizipation im Jugendalter

Der allgemeine Anspruch auf Partizipation von Jugendlichen bezieht sich im Prinzip auf alle Lebensfelder von Jugendlichen: also Familie, Ausbildung/Schule, Beruf, Freizeit und Konsummarkt, Jugendhilfe, Politik, Vereine, etc. Bisher hat sich die Konzipierung von Jugend-Partizipation allerdings besonders auf die Felder Pädagogik (insbesondere Schule und Jugendhilfe) und Politik (insbesondere die Kommunalpolitik) bezogen. Diese Felder stellen auch den Hintergrund der Argumentation dieses Textes dar, obschon der allgemeine Partizipationsanspruch von Jugendlichen damit nicht aufgegeben oder reduziert wird.

Im Folgenden wird aus einer Analyse von Begründungsmustern (auch jugendlicher) Partizipation ein Partizipationsbegriff abgeleitet, der Jugendliche als Subjekte von Partizipation versteht. Im Anschluss werden Voraussetzungen der Eröffnung und Umsetzung von jugendlicher Partizipation geklärt. Danach werden basale Qualitätsstandards vorgeschlagen, die auch und gerade für jugendliche Partizipation gelten und schließlich die Partizipationswege und Chancen für Jugendliche in verschiedenen Lebensfeldern exemplarisch aufgeschlüsselt.

1. Begründungsmuster für jugendliche Partizipation

Warum sollen Jugendliche an demokratischen Entscheidungsprozessen in Staat und Gesellschaft partizipieren? Man kann drei grundsätzliche Begründungsmuster erkennen: ein politisches Muster, das Partizipation vor dem Hintergrund politischer Handlungsfelder konzipiert, ein dienstleistungstheoretisches Muster, das Partizipation in sozialen („people processing“) Organisationen (hier besonders im Blick auf Soziale Arbeit und Jugendhilfe) begründet und schließlich ein pädagogisches Muster, das Partizipation als Thema von Lernen, Erziehung und Bildung modelliert. Aus konzeptioneller Perspektive werden die verschiedenen Begründungsmuster und Zielsetzungen zu jugendlicher Partizipation gelegentlich alle drei nebeneinander verwendet. Dies weist darauf hin, dass Partizipation besonders in Politik und Pädagogik relativ unklar konzipiert wird und eher in modischen Floskeln, denn in theoretisch vertieften Begründungen vorgebracht wird.

Als Beispiel für aktuelle Begründungen aus dem *politischen Raum* kann die Auswertung der Befragung aller Mitgliedsländer der Europäischen Union zur Partizipation von Jugendlichen herangezogen werden (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003): „Für die befragten Länder ist es wichtig, die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen zu kennen, um die politischen Inhalte darauf abstimmen zu können. Wenn die Jugendlichen in die vorbereitenden Überlegungen sowie in die Ausarbeitung und – noch besser – in die Umsetzung der politischen Maßnahmen, einschließlich der präventiven, mit einbezogen werden, so verbessert dies die Methoden der Entscheidungsfindung. Partizipation hat eine positive Auswirkung auf die Entscheidungsfindungsprozesse. (...) Ein weiterer wichtiger Effekt der

Partizipation (...) ist der damit einhergehende Erwerb und Ausbau von Fähigkeiten, die den Jugendlichen in ihrem beruflichen und sozialen Leben von Nutzen sind, aber auch positive Auswirkungen auf die gesamte Gesellschaft haben, indem sie zur ‚Bildung intelligenter Staatsbürgerschaften‘ beitragen“ (a.a.O. S.8) „Partizipation ist erlernbar, die Erziehung zur Partizipation muss verstärkt werden. Das bedeutet, dass die Partizipation der Jugendlichen gefördert werden muss, um ihren Bedürfnissen, Interessen und Ideen besser Rechnung tragen zu können. Der Mehrheit der Mitgliedstaaten zufolge trägt eine derartige verstärkte Berücksichtigung zum reibungslosen Funktionieren unserer Gesellschaften bei und führt zu einer Weiterentwicklung der Politik. In diesem Sinne ist die Partizipation der Jugendlichen Voraussetzung für ein besseres Regieren.“ (a.a.O. S. 15)

Jugendliche sind hier nicht Subjekte demokratischer Entscheidungen, sie sollen lediglich ihre Bedürfnisse und Interessen vortragen, weil auf dieser Grundlage andere besser für sie entscheiden können. Partizipation wird als lehrreich für andere Lebensfelder verstanden, nicht aber für das Politik machen. Sie wird als Teil einer allgemeinen pädagogischen Strategie der Staaten gegenüber ihren Bürgern konzipiert: es geht darum „intelligente Staatsbürgerschaften“ herzustellen. Trotz der zu fördernden Intelligenz dieser Bürger, werden diese aber nicht als Träger von Rechten und als Subjekte des Staates entworfen, sondern sie sollen reibungsloser und besser regiert werden. Partizipation wird hier für gutes Regieren funktionalisiert. Jugendliche sind Objekte eines wohlmeinenden Staates, der gerne besser auf ihre Bedürfnisse und Interessen eingehen, aber auf keinen Fall die Macht teilen will. Im Gegenteil: der Staat will sich die Bürger erziehen, die er braucht. Dieses Muster ist paternalistisch: Partizipation bleibt eine Gnade, die wohlmeinende Regierende ihren Bürgern gewähren, weil sie durchaus die Wünsche und Interessen der Untergebenen aufgreifen wollen. Solche Partizipation, die die Bürger befriedet, statt emanzipiert nennt Gronemeyer (1973) „apathische Partizipation“: „Partizipation wirkt konflikthemmend durch Integration in den Horizont gegebener institutioneller Möglichkeiten. Ihrer kritischen Inhalte beraubt, degeneriert Partizipation so zu einer besonders subtilen Form politischer Apathie (als widerspruchslose Fügung in institutionelle Gegebenheiten)“ (a.a.O. S. 28, vgl. dazu auch Griese 2003).

Dieses Begründungsmuster existiert von der Ebene der Europäischen Union bis zur lokalen Politik. Eine Untersuchung über Jugendgemeinderäte in Baden Württemberg (Hermann 1996) fand heraus, dass Politik und Verwaltung mit Partizipation folgende Ziele verfolgen: 1. Jugendliche für Mitarbeit in Organisationen und Parteien gewinnen, 2. negative Einstellungen abbauen und 3. Grundlage schaffen für eine optimierte kommunale Politik. Anders gesagt: Durch Partizipation sollen Jugendliche bei herkömmlicher Politik mitmachen, weniger modern und besser regiert werden. Hier wird Scheinmitbestimmung angeboten, keine demokratischen Rechte eingestanden. Die Funktion von Partizipation scheint hier in einer neuen Legitimation für (Kommunal-) Politik zu liegen. Das ist symbolische Politik (Sarcinelli): Nicht die politische Praxis wird verändert, sondern sie wird nur anders, legitimationswirksam verbrämt. Nicht die Ursache von Politikverdrossenheit in schlechter Politik sondern das Gefühl der Verdrossenheit bei den jugendlichen Kritikern soll geändert werden. Die Jugendlichen erkennen allerdings solche Strategien und berichten von mangelnder Anerkennung durch die Erwachsenen (vgl. Burdewick 2003).

Diese politischen Begründungen stammen von den tatsächlichen Machthabern in Parlamenten und Verwaltungen (übrigens keine neue Position: Schumpeter vertrat bereits 1950, dass die Bürger mit der Wahl das Politik machen an die Gewählten abgeben müssten). Solchen Positionen realer Machthaber stehen durchaus andere politische und zwar demokratiethoretische Begründungsmuster entgegen, die darin übereinstimmen, „dass Partizipation nicht nur Instrument ist, sondern einen Eigenwert besitzt und die Maximierung

von Partizipation folglich als genuines Ziel demokratischer Gesellschaften anzusehen ist“ (Schnurr 1991, S.1331). Weil Partizipation als ein Recht aller konzipiert wird, kann sie als Modus politischer und sozialer Integration wirken. Repräsentativdemokratie soll ersetzt werden durch Beteiligung möglichst vieler. Dabei sollen Fähigkeiten der Konfliktaustragung und gemeinsamen Entscheidung erweitert werden. (vgl. zu dieser radikaldemokratischen Position besonders Barber 1994/1984). Auch hier kann pädagogisches Denken entdeckt werden: die Bürger lernen besser Demokratie zu realisieren, wenn sie ihnen Rechte tatsächlicher Mitbestimmungsmacht eröffnen. Sie werden allerdings nicht funktionalisiert, sondern sind Subjekte des gemeinsamen Entscheidungsprozesses.

Die allerdings nicht spezifisch auf Jugendliche bezogenen Partizipationsbegründungen von *Dienstleistungstheorien* fasst Schnurr (2001, S.1334) zusammen: „Nutzerpartizipation“ diene generell dem Ziel einer Optimierung der Abstimmung von Nachfrage und Angebot, wenn und insofern Situationen und Strukturen geschaffen werden, in denen die Nutzerseite ihre (Wandlungen unterworfenen) Interessens-, Bedarfs- und Bedürfnislagen artikuliert und die Angebotsseite erstens adäquate – bzw. „responsive“ (Windhoff-Héritier 1987) – Leistungstypen und Leistungszuschüsse bereitstellt und zweitens diese im Prozess ihrer Erbringung auf die je individuellen und situativen Erfordernisse und Interessenlagen abstimmt. Diese Theorien haben einen aktiven Begriff vom „Klienten“, sie gehen von einer unumgänglichen Ko-Produktion zwischen Klienten und Dienstleister aus: nur gemeinsam mit dem Klienten und in dessen Interesse kann der Dienstleister erfolgreich arbeiten. Obschon es ohne die Mitwirkung des Klienten nicht geht, ist Partizipation hier kein Wert an sich, und gerät so in Gefahr für eine effektivere/effizientere Erbringung von Dienstleistungen funktionalisiert zu werden. Der Klient soll sich partizipativ einbringen, aber wie weit seine Bestimmungsmacht reicht, bleibt unklar. Der Dienstleister/Professionelle bleibt das Subjekt und organisiert seine *Respons* auf den Klient. Von dessen Rechten ist meistens nicht die Rede. Schaarschuch (1998) hingegen entwirft einen Dienstleistungsansatz, in dem der Klient als Produzent seiner Selbst – also als Subjekt - verstanden wird und Professionelle seiner Selbst-Reproduktion zu assistieren haben.

Pädagogische Partizipationsbegründungen teilen das klassische pädagogische Dilemma, einerseits das jugendliche Gegenüber als zu erziehendes, defizitäres Mängelwesen zu sehen, andererseits aber seine Mündigkeit erreichen zu wollen. So wird einerseits davon ausgegangen, dass Jugendliche die Fähigkeiten einer demokratischen Teilhabe erst noch erlernen müssen (obwohl die Kompetenzen vieler Erwachsener dazu auch nicht weit reichen!), andererseits erkennt man, dass man den angestrebten selbstbestimmten Subjektstatus nicht unter den Bedingungen von Fremdbestimmung erreichen kann (vgl. Lüders 2004). Konzepte des pädagogischen Taktens (seit Herbart und Schleiermacher), die mit diesem Paradox umgehen, suchen einen Weg in der kontrafaktischen Unterstellung von Mündigkeit. Obwohl Jugendliche häufig entwicklungsbedingt nicht die Kompetenzen voller Mündigkeit und somit auch Partizipationsfähigkeit erlangt haben, unterstellt man ihnen – gelegentlich gegen die Fakten, also kontra-faktisch - doch einen Subjektstatus, den man ermöglichen will. Man fordert die Mündigkeit der Jugendlichen heraus, in denen man ihnen Gelegenheit bietet, selbstbestimmt zu handeln und gleichberechtigt mit zu entscheiden. Die neuere deutsche Forschung zur „Demokratischen Gemeinschaft“ (vgl. z.B. Sutter/Bader/Weyers 1998; Sutter 2003) zeigt an empirischen Forschungen (ausgerechnet am Extrembeispiel demokratischer Gemeinschaften im Jugendstrafvollzug), dass eine solche Eröffnung demokratischer Partizipation in der Lage ist Entwicklung herauszufordern, eben ohne sie pädagogisch vorzubestimmen. Denn es sind nicht etwa pädagogisch eingebrachte und geforderte Wertorientierungen, die solche Entwicklungspotentiale freisetzen, sondern: „eben jene institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen, die (1.) wie vorläufig auch

immer, die verbalen Auseinandersetzungen um Fragen und Konflikte des alltäglichen Zusammenlebens fördern, hierbei (2.) auch latente Konflikte und Widersprüche öffentlich werden lassen und (3.) demokratische Verfahrensprinzipien zur Problemlösung und Konfliktbewältigung strukturelle begünstigen.“ (Sutter 2003, S. 388). Das hieße Jugendliche zu berechtigen eigene Themen einzubringen, nichts auszuschließen und über alles gemeinsam in demokratischen Verfahren zu entscheiden. Solche Partizipation thematisiert Jugendliche als potentielle Subjekte, statt sie von vorneherein von einer Defizitunterstellung ausgehend als erziehungsbedürftige Objekte zu behandeln. Demokratie wird zugemutet (vgl. Sturzenhecker 1993). Die für sie nötigen Kompetenzen entstehen, wenn Partizipation als Strukturprinzip des gemeinsamen Handelns erfahrbar wird. Demokratie lernt man durch die Praxis demokratisches Handelns. Dies muss aber als Recht den Subjektstatus begründen. Nur so wird Partizipation echt und ernst und ist nicht abhängig von der Gnade der PädagogInnen. In diesem Bewusstsein haben die Reformpädagogen wie Korczak, Makarenko, Bernfeld und Neill Kinder-Republiken gegründet. In ihnen sind die Kinder und Jugendlichen Bürger mit Rechten und nicht Zöglinge (vgl. Kamp 1995; Knauer 1998).

De facto muss man immer wieder von noch mangelnden Kompetenzen Jugendlicher ausgehen, aber dieses führt nicht dazu, den Anspruch auf den Subjektstatus einzugrenzen. Pädagogisch muss man Sorge tragen, dass die Zumutungen Herausforderungs- und nicht Überforderungscharakter haben. Hildenbrand (2005, S. 7) bestimmt Zumutbarkeit „als das Herausfinden des richtigen Maßes zwischen Unterforderung und Überforderung im Sinne eines Auslotens von Möglichkeitsspielräumen.“ Anders formuliert: es müssen „Zonen nächster Entwicklung“ (Wygotski) eröffnet werden, nicht übernächster. Jedoch auch wenn die Zumutungen nicht bewältigt werden, ist dies ein Lernanlass auf dem Weg zu mehr mitverantwortlicher Selbstbestimmung.

Vergleicht man die aufgezeigten Konzipierungen von Partizipation lässt sich ein Kontinuum entwerfen, das von Mitsprache über Mitwirkung und Mitbestimmung bis zur mitverantwortlichen Selbstbestimmung reicht. Die Partizipations-Begründungsmuster aktueller Politik bleiben häufig bei Mitsprache stehen, demokratietheoretische Positionen entwerfen ein mitbestimmendes Subjekt auf dem Weg zu gemeinsamer Selbstbestimmung. Dienstleistungsansätze begründen Mitwirkung und beleiben schwammig in Richtung Selbstbestimmung. Pädagogische Partizipationstheorien müssen angesichts des noch nicht vollen Mündigkeitsstatus von Jugendlichen das gesamte Spektrum nutzen, aber dabei muss gezeigt werden, dass jeweils die nächst „höhere“ Stufe herausgefordert wird.

An den polaren Enden des Kontinuums kann man zwei normative Grundmuster konstruieren: einmal ein solches, das Jugendliche eher als Objekte von Partizipation thematisiert (polemisch gesagt ihnen Partizipation paternalistisch als „Gnade“ gewähren) und zum anderen ein Muster, das Jugendliche als mündigkeitsfähige Subjekte von demokratischen Entscheidungen versteht und Partizipation als Recht bestimmt.

2. Partizipationsbegriff

Im Anschluss an diese Begründungen wird im Folgenden ein spezifischer Partizipationsbegriff unterlegt. Partizipation wird hier verstanden als das **Recht** auf freie, gleichberechtigte und öffentliche Teilhabe der BürgerInnen, an gemeinsamen Diskussions- und Entscheidungsprozessen in Gesellschaft, Staat und Institutionen, in institutionalisierter oder offener Form. Partizipation ist aktive Praxis von Demokratie durch die Subjekte. Partizipation wird nicht gewährt, sondern sie ist ein Recht der Gesellschaftsmitglieder. Partizipation für Jugendliche

meint dann, dass auch sie das Recht und die Fähigkeit zur Teilhabe am demokratischen Prozess haben, und zwar in allen sie betreffenden gesellschaftlichen Feldern und Fragen. Jugendliche sind (ebenso wie Kinder) Träger der im Grundgesetz gewährten Rechte. Sie sind Bürger dieses Staates und ihnen stehen wie allen Grund- und Beteiligungsrechte zu. Trotz der allgemeinen grundgesetzlichen Bürgerrechte fehlen gesetzliche Regelungen, die die Beteiligungsrechte von (Kindern und) Jugendlichen differenzieren und sichern. Bisherige Regelungen verbleiben eher bei Mitsprache- und Mitwirkungsrechten und geben den Jugendlichen keine (Mit-)Entscheidungsmacht.

Mit dieser normativen Begriffsbestimmung wird an eine Tradition emanzipatorischer Partizipation (und Pädagogik) angeschlossen (vgl. Griese 2003), die auf Selbstbestimmung der Subjekte/Bürger in einem mitverantwortlichen gesellschaftlichen Konflikt- und Aushandlungsprozess zielt. Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung reichen aus dieser Perspektive nicht aus: erst mitverantwortliche Selbstbestimmung erfüllt die Ansprüche solcher Partizipation. Pädagogisch geht es damit um eine Bereitstellung von Freiräumen der mitverantwortlichen Selbstbestimmung, die als Recht verstanden und einforderbar ist. Partizipation muss so gestaltet werden, dass sie ein Mehr an Mit- und Selbstbestimmung der Jugendlichen herausfordert und auch ihre Fehler, mangelnden Kompetenzen, Rückschritte als Aspekte des Lernprozesses zu mehr Demokratie versteht.

Man kann davon ausgehen, dass dieser konzeptionelle pädagogische Anspruch kaum eingelöst ist. Allerdings werden durch seine konzeptionelle Radikalität dennoch alle „kleinen“ Anstrengungen, die diesen Anspruch noch nicht erfüllen, aber im Blick auf dieses Fernziel agieren, nicht sinnlos. Nicht erst das leuchtende Ziel „Selbstbestimmung“ gilt, sondern alle Zwischenstufen auf dem Weg dahin, wenn sie angemessen an Entwicklungsstand und Kompetenzen der Jugendlichen eine Weiterentwicklung zumuten. Im Sinne emanzipatorischer Partizipation gilt es sich für eine Ausweitung der Beteiligungsrechte von Jugendlichen einzusetzen. Dabei sind auch die kleinsten Versuche nützlich.

3. Voraussetzungen für Partizipation von Jugendlichen

Auch wenn Partizipation als demokratisches Recht vorbehaltlos gewährt werden muss, basiert sie doch auf bestimmten Voraussetzungen, die berücksichtigt werden müssen: materielle Sicherung, entwicklungsbedingte Voraussetzungen, Motivation sowie dem Verhältnis zwischen Gleichheit und Differenz.

Vorraussetzung materielle Sicherung

Demokratische Beteiligung der Bürger wird im modernen Sozialstaat gewährleistet durch: zivile Schutzrechte des Individuums, Politische Entscheidungsrechte (Beteiligung) und Soziale Bürgerrechte (soziale Sicherung). Diese Dreiheit, die in sozialen Kämpfen durchgesetzt wurde, beruht auf der Erkenntnis, dass nur wer materiell gesichert ist Chancen der Entwicklung von Individualität und demokratischer Beteiligung hat. Angesichts der Erkenntnisse über verschärfte Armut bei Kindern und Jugendlichen, Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit bei gleichzeitiger Kürzung von Leistungen sozialer Sicherung und Jugendhilfestrukturen wird deutlich, dass die materielle Basis für Beteiligungschancen von Jugendlichen mehr und mehr entzogen wird. So werden Voraussetzungen demokratischer Beteiligung genommen, ebenso wie Leistungsfähigkeit potentieller Unterstützungsorgane z.B. der Jugendhilfe. Soll demokratische Teilhabe für Jugendliche möglich bleiben oder erweitert werden, muss ihre materielle Grundsicherheit gewährleistet werden, ebenso wie die Existenz ihrer professionellen Unterstützungssysteme.

Diese Forderung wird umso dringlicher angesichts der weiterhin skandalösen Erkenntnis, dass soziale Herkunft in Deutschland die Bildungschancen bedingt (vgl. dazu zuletzt PISA Studien), und das niedrige Bildungsqualifikationen objektive Chancen wie subjektiven Willen zur politischen Beteiligung minimieren (s.u.).

Entwicklungsbedingte Voraussetzungen oder Können Jugendliche partizipieren?

Die Fähigkeit zur Beteiligung an demokratischen Entscheidungen ist mitgeprägt durch die unterschiedlichen Kompetenzen, die mit dem Lebensalter und psychosozialen Entwicklungsstand verbunden sind. Die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie zeigen, dass Jugendliche im Allgemeinen über die kognitiven Kompetenzen zur Selbst- und Mitbestimmung verfügen (vgl. Oerter 1997). Piaget (1973) kann zeigen, dass Kinder ab dem 11. Lebensjahr in der „formal-operationalen Phase“ von konkreten Einzelfällen abstrahieren und zu allgemeinen Urteilen gelangen können. Kohlbergs Studien stellen fest, dass Kinder ab zehn Jahren eine konventionelle Moralvorstellung ausbilden, mit der sie allgemeine gesellschaftliche Normen und Regeln verstehen, begründen und entwickeln können. So sind sie fähig, sich in anderen Menschen hineinzusetzen und eine Frage sowohl vom eigenen, wie auch vom Standpunkt des anderen betrachten zu können. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, egozentrische oder auf Eigengruppen begrenzte Perspektiven zu überschreiten und soziale und sachliche Kompromisslösungen zu entwickeln. Jugendliche haben im Allgemeinen kindliche Moralmuster (z. B. das „Wie du mir, so ich dir“ der jüngeren Kinder oder das „Was du nicht willst, das man dir tut, das füg' auch keinem anderen zu“ der älteren Kinder) überschritten. Sie lernen dann, entsprechend Kohlbergs Stufe 4 der konventionellen Ebene, nach für alle in gleicher Weise gültigen gesellschaftlichen Rechten und Pflichten zu urteilen („Was wäre, wenn das jeder täte?“), und können fortschreiten zur „postkonventionellen Ebene“, in der sie erkennen, dass es viele relative Werte und Normen in einer Gesellschaft gibt, aber dass bestimmte Werte wie Leben und Freiheit allgemein respektiert werden müssen. Jugendliche können dann universelle Prinzipien entwickeln, wie z. B. den kategorischen Imperativ „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die durch zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (vgl. Oser/Althof 1992). Jugendliche können eine postkonventionelle Moral (Kohlberg) entwickeln, die über die bestehenden gesellschaftlichen Regeln und Gesetze hinaus denken kann und moralische Entscheidungen von Grundprinzipien wie Menschenwürde und Gerechtigkeit abhängig macht. Sie können damit auch übergreifende gesellschaftliche Belange und Interessen erkennen und einbeziehen.

Nicht alle Jugendlichen haben ab 15, 16 Jahren solche Kompetenzen tatsächlich ausgebildet (wie übrigens auch nicht alle Erwachsenen). Die Ausbildung dieser Fähigkeiten hängt von ihren sozialen, moralischen Lernerfahrungen und kognitiven Kompetenzen ab. Wichtig ist, dass sie grundsätzlich dazu in der Lage sind und Fähigkeiten der Beteiligung an demokratischen Entscheidungen potenziell besitzen und deshalb auch ihre Fähigkeiten darin entwickeln und steigern können.

Voraussetzung Motivation zur Partizipation oder Wollen Jugendliche das?

Motivation von Jugendlichen zur Partizipation wird zum einen auf der Ebene der Haltungen zur Politik und repräsentativen Demokratie analysiert, zum anderen auf der Ebene von Handlungsfeldern des Alltag, einschließlich der pädagogischen Einrichtungen.

Interesse an institutionalisierter Politik scheint beim größten Teil der Jugendlichen seit vielen Jahren abzunehmen (vgl. Heitmeyer 1991; Deutsche Shell 2000; Deutsche Shell 2002). Regelmäßig zeigen Jugendbefragungen, dass z. B. der Beruf des Politikers am geringsten geschätzt

wird, Politik keine Fähigkeiten zur Bewältigung anstehender Probleme zugetraut wird (vgl. Hurrelmann 1994). Die Wahlbeteiligung junger Menschen ist niedrig und die Bedeutung von Politik im Vergleich zu anderen Lebensbereichen (vor allem Beruf und Familie) rangiert ganz weit hinten, ebenso wie das Vertrauen in politische Institutionen und Parteien gering ist (vgl. Hoffmann-Lange u. a. 1994). Der Anteil von Jugendlichen (15-24 Jahre) mit politischem Interesse ging von 1991 bis 1999 von 57 Prozent auf 43 Prozent zurück (vgl. Deutsche Shell 2000). Nur 35% der (deutschen) Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren gaben in der 14. Shell Jugendstudie an, sich – sofern sie wahlberechtigt wären – ganz sicher an der nächsten Bundestagswahl zu beteiligen, während weitere 37% meinten, sie würden "wahrscheinlich" wählen gehen. Je jünger die Jugendlichen, desto geringer die Bereitschaft, sich (wenn man bereits wahlberechtigt wäre) an einer Bundestagswahl zu beteiligen (vgl. Deutsche Shell 2002)

Andererseits zeigen die vielen Erfahrungen von Partizipationsprojekten auf Ebene pädagogischer Einrichtungen oder auf kommunaler Ebene, dass Jugendliche durchaus bereit sind, ihre Interessen öffentlich einzubringen und (auch mit Erwachsenen – z.B. PädagogInnen und KommunalpolitikerInnen) in einen Kooperationsprozess der Entwicklung gemeinsamer realistischer Lösungen einzutreten. Ebenso zeigen Jugendstudien die grundsätzliche Bereitschaft Jugendlicher, sich sozial und politisch zu engagieren. Dies wollen sie allerdings nicht in etablierten Organisationen und Strukturen und Handlungsmustern tradiertes „Politik“, sondern in eher offenen Formen mit flexibler Einbindung, mit Spaßchancen und hohen Mitgestaltungspotentialen (vgl. Gille/Krüger 2000, Sturzenhecker 1999).

Möglicherweise kann man diese unterschiedlichen Erfahrungen mit einem "gespaltenen politischen Bewusstsein" von Jugendlichen erklären: Einerseits lehnen sie ab was nach abstrakter, allgemeingesellschaftlicher Politik und verkrusteter Institutionalisierung aussieht, andererseits engagieren sie sich für konkret greifbare Themen ihres Interesses in ihrem Lebensbereich, wenn ihnen dazu Möglichkeiten angeboten werden. Anders gesagt, viele Jugendliche sind bereit, sich jugend- und kommunalpolitisch und partizipativ in pädagogischen Einrichtungen einzubringen, es darf nur nicht "politisch" genannt werden. Die Spaltung ist eigentlich doppelt: Jugendliche lehnen klassische Bundes- und Lokalpolitik ab, interessieren sich aber für globale Probleme einerseits, z. B. Umweltprobleme auf Weltmaßstab und für ganz konkrete kleine Probleme ihres eigenen Alltags andererseits.

Vorraussetzung Umgang mit Differenz – oder – bei den Zielgruppen ansetzen

Jugend existiert nur noch im Plural, als Jugenden: so verschieden sind die Lebensbedingungen, gesellschaftlichen Chance, kulturellen und politischen Stile etc. von Jugendlichen. Die Altersstufe allein reicht nicht aus um eine Gemeinsamkeit zu konstruieren. Diese Vielfalt muss auf zweierlei Weisen berücksichtigt werden: Zum einen muss es eine Gleichheit der Beteiligten an Partizipation geben, das bedeutet, es muss eine Gleichberechtigung existieren, die sichert, dass alle TeilnehmerInnen gleiche Rechte und Zugang zu ihnen haben. Andererseits muss die Differenz der Teilnehmenden berücksichtigt werden. Ihre unterschiedlichen Potenziale sowie Arten und Weisen zu partizipieren, dürfen ihr Beteiligungsrecht nicht mindern, sondern müssen berücksichtigt und konstruktiv aufgenommen werden. Behandelt man Ungleiche gleich, entsteht Ungerechtigkeit. So bedeutet das „gleiche“ Recht für alle, in einer partizipativen Versammlung zu sprechen, dass die sprachmächtigen Jugendlichen sich artikulieren können, aber die sprachlich Unsicheren dieses Gleichheitsrecht nicht genug nutzen können und Nachteile erfahren müssen. Partizipationsorientierung muss deshalb einerseits gleiche Rechte ermöglichen (abzustimmen, Zugang zu Räumen zu haben, Zugang zu Ressourcen zu haben, überhaupt Entscheidungen beeinflussen zu können) und andererseits müssen die Partizipationsmethoden so eingerichtet sein, dass sie die Differenz berücksichtigen

und unterschiedlichsten Personen und Gruppierungen Chancen eröffnen, sich tatsächlich in Partizipation auf ihre Weise einzubringen (zur Bedeutung von Differenz und Gleichheit vgl. Prengel 1993)

Wenn man pädagogisch Partizipation ermöglichen will, muss man über die Unterschiede seiner spezifischen Zielgruppe(n) genau Bescheid wissen. Aus der Kenntnis dieser Differenzen sind dann methodische Konsequenzen für die Frage zu ziehen, wie man die Einzelnen und Gruppen unterstützen will sich in gemeinsame und öffentliche demokratische Entscheidungen einzubringen. Um bei dem erwähnten Beispiel zu bleiben, hieße das: Wie kann man weniger sprachmächtige Personen und Gruppen befähigen, ihre Position zu klären und sie in öffentliche Diskussionen und Aushandlungsprozessen einzubringen? Dazu muss man genau verstehen und erkennen, wie ihr „Sprachproblem“, oder besser ihr Ausdrucksstil beschaffen ist, um ihnen dann eine adäquate Unterstützung anbieten zu können.

Die Unterschiede der jeweils Beteiligten ist für jede Personengruppe und jedes Setting speziell zu erkennen und zu berücksichtigen. Sie können verallgemeinert nicht umfassend dargestellt werden. Die im Folgenden vorgestellten Unterschiede sind also eher Hinweise, mit deren Hilfe man die Besonderheit dieser Differenzen in Bezug auf die eigene(n) Zielgruppe(n) erkunden kann.

(1) Differenzieren im Blick auf Geschlecht (Gender)

Die Konstruktionen des sozialen Geschlechtes (Gender) haben Einflüsse auf die Arten und Weisen, auf die Potenziale, und Zugänge, wie Mädchen und Jungen Partizipation realisieren. Diese Geschlechterkonstruktionen und ihre Folge für politisch partizipatives Handeln werden durch die Jungen und Mädchen selber, durch ihre gesellschaftliche Umwelt, aber besonders auch durch das Handeln und Unterstellen der Erwachsenen, insbesondere der PädagogInnen geformt. Man kann nicht von einer unveränderlichen strukturellen Ungleichheit von Männern und Frauen in Bezug auf moralisches Bewusstsein ausgehen (vgl. Nunner-Winkler 1994). Wohl aber bestimmen aktuelle Geschlechter(selbst)konstruktionen und aktuelle Betroffenheiten unterschiedliche Wahrnehmungen von Problemen und unterschiedliche Grundweisen, damit umzugehen. Die Geschlechterkonstruktionen haben Einfluss darauf, welche Probleme und Themen Mädchen und Jungen wichtig finden, wie sie sich soziales Handeln erklären, welche „Lösungsweisen“ sie im Allgemeinen favorisieren, in welcher Art und Weise sie sich öffentlich „politisch“ artikulieren und darstellen, auf die Strategien, wie sie mit „gegnerischen Positionen“ umgehen und in Konflikten handeln u.v.m. Die Arbeiten von Gilligan (1984) und Belenky u.a. (1989) zeigen, dass sich weibliche Denkweisen mehr durch persönliche Beziehungen als durch das Bemühen um Objektivität dem Gegenstand ihres Denkens gegenüber auszeichnen (vgl. Prengel 1993, S. 119) und dass sich Mädchen häufig in öffentliche Diskurse mit „anderer Stimme“ einbringen als Jungen (das kann sogar soweit gehen, dass diese Weise von anderen als „Zurückhaltung“ o.ä. gedeutet wird). Partizipation muss dafür Sorge tragen, dass auch die Stimme(n) der Mädchen Einfluss gewinnt und ihre Sichtweise und ihre Lösungsideen wertgeschätzt und einbezogen werden. Partizipationsförderung, die die Geschlechter nicht einfach „gleich machen“ will (die Risiken einer Gleichheitspädagogik hat die Kritik an der Praxis der Koedukation - vgl. z. B. Faulstrich-Wieland 1987, Enders-Drägässer/Fuchs 1989 - deutlich aufgezeigt), muss also die unterschiedlichen Handlungsweisen der konkreten Mädchen und Jungen berücksichtigen, um ihnen zu ermöglichen, dass sie sich auf unterschiedliche und spezifische Weise, letztendlich aber doch mit der Möglichkeit gleichberechtigt mitzubestimmen, in die Partizipation einbringen

(2) Differenzieren im Blick auf Soziale Herkunft und (Aus-)Bildung

Neben dem Geschlecht hat besonders die soziale (Herkunfts-)Schicht und auch die damit verbundene Ausbildung (vgl. PISA Untersuchungen) deutliche Auswirkungen auf politisch-moralisches Bewusstsein; Arten und Weisen, sich politisch öffentlich zu artikulieren und einzubringen; mit Problemen umzugehen; Konflikte zu bearbeiten und Lösungen zu finden. Als pointierte Formel kann gelten: die unteren Schichten haben schlechtere Bildungschancen und wer weniger gebildet ist, ist auch politisch weniger interessiert und aktiv (vgl. u.a. Stiftung Bertelsmann 2004). Die sozialen Unterschiede und damit verbundenen Potenziale zur Einmischung in demokratische Partizipationsprozesse sind sehr differenziert nach den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und können hier nicht umfassend dargestellt werden. Allgemein zeigen die Jugenduntersuchungen, dass politisches Interesse und die Überzeugung auch etwas bewirken zu können mit höherem Bildungsstatus einhergeht. Als politisch interessiert verstehen sich eher die älteren und besser gebildeten Jugendlichen: gut zwei Drittel der Studierenden, sowie ein signifikant höherer Anteil der Schüler aus der gymnasialen Oberstufe reklamiert für sich Interesse an Politik. Die politisch desinteressierten Jugendlichen (31% bezeichnen sich so) sind eher jünger und in der Regel auf Haupt- und Realschulen (vgl. Deutsche Shell 2002).

Für die Partizipationspraxis ist es von Bedeutung zu entschlüsseln, welche für Beteiligung bedeutsamen Denk- und Handlungsweisen durch soziale Schicht und Bildungsunterschiede beeinflusst, ermöglicht oder behindert werden. In Bezug darauf müssen geeignete Umgangsweisen mit diesen Unterschieden gefunden werden, die doch zu einer Stärkung der Partizipationspotentiale führen.

(3) Differenzieren im Blick auf Ressourcen

Die Fähigkeit zur gelingenden Beteiligung an Partizipation und auch die Fähigkeit, sich im eigenen Interesse aktiv einzubringen, hängt auch von vielerlei Ressourcen ab. Oft wird dabei nach ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital unterschieden (vgl. Bourdieu 1992), das in den sozialen Schichten und Milieus - also auch bei Jugendlichen - unterschiedlich verteilt ist. Wer finanzielle Mittel zur Verfügung hat, kann diese nutzen, um Entscheidungsprozesse zu beeinflussen (z. B. durch das Kopieren und Verteilen von Flugblättern mit der eigenen Position). Wer in der Lage ist, über Medien zu verfügen und sie gut einzusetzen, kann auch damit Einfluss nehmen (z. B. mit selbst gedrehten Videospots, die die eigene Position geschickt „rüber bringen“). Wer sozial in einem kompetenten Netzwerk von Beziehungen steht, kann diese nutzen, um Informationen zu bekommen, Einfluss von außen zu erlangen und andere Unterstützungen zu erhalten. Wer sozial integriert ist und Beziehungen nutzen kann, kann mit deren Hilfe und deren Wissen Entscheidungen beeinflussen. Wer über kulturelles Kapital verfügt z.B. über differenzierte Informationen (und ihre Erlangung) und auch über ein allgemeines Wissen, hat mehr Potenziale, sich in Partizipation einzubringen. Da weiterhin gilt: „Wissen ist Macht“, Wissen aber ungleich verteilt ist, muss Partizipationsorientierung prüfen, wem es an welchen Informationen mangelt, und muss helfen, diesen Mangel zu erkennen und ihn zu beheben.

Wer in all diesen Ressourcen schwach ist, dessen Chancen minimieren sich, wenn nicht bewusst mit der Ressourcendifferenz umgegangen wird. Eine pädagogische Analyse der unterschiedlichen Ressourcen der Jugendlichen kann helfen, vorhandene Ressourcen zu nutzen, aber auch Benachteiligungen abzuschwächen und neuen Ressourcen zu vermitteln, die für ein gleichberechtigtes Einbringen und Aushandeln eigener Positionen hilfreich sein können.

(4) Differenzieren im Blick auf Cliques- und Jugendkulturen

Cliques, das sind eher gleichaltrige (jugendliche) Freundschaftsgruppen, findet man sowohl geschlechtsgemischt und als auch in bestimmten Altersstufen als vorwiegend Jungen- oder

Mädchencliquen. Die Jugendforschung weiß seit langem, dass diese Gleichaltrigengruppen (peers) großen Einfluss auf die Sozialisation und Entwicklung der Jugendlichen haben. Die Cliques entwickeln gemeinsame Normen und Handlungsweisen, mit denen sie die Entwicklungsaufgaben und Probleme des Jugendalters zu bewältigen suchen. Sie dienen u.a. der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Die Cliques unterscheiden sich häufig durch jugendkulturelle Orientierungen, die sich durch Musikgeschmack, Kleidungsstile, Werte und Normen, Raumanordnungsweisen, politische Positionen, Verhältnis zu Erwachsenen usw. kennzeichnen. Sowohl die spezifischen internen Normen aus einer Clique, als auch ihre jugendkulturellen Orientierungen bedingen die Art und Weise, wie sie an Partizipation teilnehmen (können). Ansätze cliquenorientierter pädagogischer Arbeit (vgl. Krafeld 1998) weisen darauf hin, dass die Cliques als Selbstorganisationsform der Jugendlichen akzeptiert werden müssen und dass nur auf der Basis von Anerkennung Arbeit mit ihnen möglich wird. Deshalb ist es für Partizipationskonzepte von entscheidender Bedeutung, Cliques in die Mitbestimmung einzubeziehen, ihnen dabei aber ihre Besonderheiten und Gemeinschaft zu lassen. Es ist darauf zu achten, besonders die jugendkulturellen Handlungsweisen zur Orientierung für methodisches Handeln zu machen. Nur wenn der kulturelle Stil einer Clique, mit dem sie sich ohnehin ausdrückt, anerkannt wird und Basis auch der Einmischungsweisen in Partizipation sein kann, wird ein Einbezug von Cliques in Partizipation gelingen.

(5) Differenzieren im Blick auf ethnischen Hintergrund ?

Weitere für Partizipationschancen relevante Unterschiede von Jugendlichen können in ihre ethnischen Herkunft bedingt liegen. Nun ist es aber besonders problematisch, das Handeln von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vereinfachend auf Grund ihrer kulturellen Herkunft zu erklären („Das ist eben typisch die türkische Kultur“). Diese Bilder der anderen oder fremden Kultur sind konstruiert, besonders im Blick auf eine Konstruktion des Eigenen. Sie enthalten Verzerrungen und Stigmatisierungen, die die tatsächlichen Lebensverhältnisse und deren Folgen für die Migrantenkinder selten genau abbilden. Statt Handlungsstile und in unserem Fall besonders Artikulations- und Konfliktstile auf ethnische Herkunft zurückzuführen („Das ist mal wieder typischer Basarhandel!“ oder „Die Serben sind eben brutal!“), ginge es darum, die Handlungsweisen von Jugendlichen eher aus ihrem Jugendstatus, ihrem gesellschaftlichen Status und ihren konkreten Lebenssituationen und Gruppenzusammenhängen zu interpretieren, statt auf eine Herkunftskultur zurückzuverweisen, die für sie in den meisten Fällen ohnehin in Reinheit nicht mehr wirksam ist. Einflussreicher als die Herkunftssituation ist sicherlich die Lebenssituation der Migranten hier und jetzt, die häufig von gesellschaftlicher Randständigkeit, Armut, politischer Machtlosigkeit und Sprachlosigkeit geprägt ist. Andererseits zeigen die Migrantengleichaltrigen, dass sie kreativ in der Lage sind, mit ihrer Situation „zwischen den Kulturen“ umzugehen und ganz neue Lösungs-, Sprach- und Identitätsweisen zu entwickeln (vgl. Gemende/Schröder/Sting 1999). Ihr Handeln wird dann als Bewältigungsstrategie ihrer jetzigen (durchaus von Migrationserfahrungen beeinflussten) Situation verstehbar und wird nicht in einer Herkunftskultur verankert. Statt ihre Handlungsweisen im Rückgriff auf ihre angebliche Herkunftskultur zu stigmatisieren, ginge es unter dem Blickwinkel von Partizipationsorientierung vielmehr darum, genau die Potenziale zu stärken und weiterzuentwickeln, die Jugendliche angesichts ihrer Lebensrealität entwickeln.

(6) Differenzieren im Blick auf Verstehens-, Verständigungs-, Sprachkompetenzen

Wenn es um Aushandeln von Konflikten und gemeinsames Entscheiden geht, ist die Kompetenz, andere zu verstehen und sich selber auf Ebene der Sprache verständlich zu machen, zentral. Über diese Fähigkeiten verfügen Jugendliche aber unterschiedlich. So zeigen die PISA Untersuchungen, dass die für Partizipation durchaus wichtige Kompetenz schriftliche Texte zu lesen und zu verstehen, bei einer gar nicht so kleinen Gruppe von Jugendlichen

schwach ausgeprägt ist. Fast 10% der 15-jährigen erreichen nicht einmal die Kompetenzstufe I im Lesevermögen (OECD-Durchschnitt = 6%), insges. 23% überschreiten die Kompetenzstufe I nicht (vgl. Deutsches PISA Konsortium 2001). Das heißt nicht unbedingt, dass sie gar nicht lesen können. Es bedeutet aber, dass sie Texte nicht verstehen, sie nicht interpretieren, die in ihnen enthaltenen Informationen nicht nutzen können. Dieses Bildungsrisiko trifft besonders Jungen aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau sowie schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen (vgl. oben, Unterschiede in Bezug auf Gender und Schicht). Kinder mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich häufig in dieser Risikogruppe zu finden.

Wer die anderen nicht oder wenig versteht, wer Informationen nicht erkennen und verwerten kann, wer seine eigene „Stimme“ nicht präzise artikulieren kann, der hat Nachteile im demokratischen Entscheidungsprozess. Wiederum stellt sich deshalb die Frage, wie diese Kompetenzen durch pädagogische Einflussnahme so gestärkt werden können, dass sich die Einzelnen und Gruppen für ihre Interessen selbstbestimmt und aktiv einbringen können.

4. Standards von Partizipation

Will man die bisher formulierten Ansprüche an eine weitgehende Partizipation von Jugendlichen umsetzen, geht es um eine nähere Bestimmung der Standards einer solchen Partizipation. Damit ist die Frage nach Qualität von Partizipation angesprochen (vgl. auch Sturzenhecker 1998). Qualität ist ein Begriff, der obwohl er über eine deskriptiv-analytische Komponente verfügt (wie lässt sich die Beschaffenheit einer Dienstleistung empirisch beschreiben?) vor allem eine normative Frage ist (welche Güte hat eine Dienstleistung vor dem Hintergrund normativer Zielbestimmungen? vgl. Honig 2004), die auf den oben entwickelten, Begründungsmutern und Voraussetzungen für Partizipation beruhen. Im Folgenden geht es um die Standards einer guten Partizipation Jugendlicher in den klassischen Qualitätsdimensionen Ergebnis-, Struktur- und Prozessqualität (vgl. Sturzenhecker 2005). Im Kern steht die Frage: Wie gelingt es, allen Jugendlichen eine aktive Praxis von Demokratie als Subjekte zu ermöglichen? Es geht um die Frage „gelingender Demokratie“ in allen für Jugendliche relevanten Lebensbereichen. Die hier formulierten Standards verweisen dabei vor allem auf die Verantwortung, die Erwachsene für das Gelingen von Partizipation haben.

Ergebnisqualität von Partizipation – die Suche nach Eigensinn

Ergebnisqualität beschreibt das Ergebnis bzw. die Wirkung einer Leistung. Die Ergebnisqualität von Partizipation Jugendlicher kann damit als der Grad beschrieben werden, in dem es Jugendlichen gelingt, ihre Rechte auf Selbstbestimmung und Teilhabe an sie betreffenden Entscheidungen wahrzunehmen und damit auch Verantwortung in dem Sinne zu übernehmen, dass sie sich zuständig fühlen und ihre Interessen in öffentlichen Aushandlungsprozessen vertreten können. Darüber hinaus ist vor allem unter dem Aspekt politischer Bildung bedeutsam, wie Kinder und Jugendliche Partizipationserfahrungen subjektiv reflektieren und so Wirkungen in ihren Lebensbezügen herstellen. Vor allem das Nachdenken über Partizipation eröffnet Jugendlichen (politische) Bildungsprozesse.

Auf der Zielebene kann nur sehr allgemein beschrieben werden, welches der erwünschte Zustand bzw. die erwünschten Wirkungen einer erfolgreichen Partizipation von Jugendlichen ist. Eine Operationalisierung von Ergebnisqualität kann nur konkret erfolgen („Jugendliche artikulieren im Jugendrat des Jugendhauses ihre Interessen und setzen sich für eine Umsetzung ein“). Entsprechende Zielformulierungen dürfen keine inhaltlichen und normativen Einschränkungen vornehmen, die Partizipation zur Scheinbeteiligung macht („Die Jugendlichen

vertreten Interessen, die mit dem Konzept des Jugendhauses übereinstimmen“ oder „Die Jugendlichen entscheiden über folgendes mit: ... [und jetzt folgt eine abschließende Aufzählung, die häufig wichtige Entscheidungsthemen auslöst]“. Offenheit ist gerade der Kern von Partizipation. Waldemar Stange pointiert dies in einem Film sehr deutlich mit dem Satz: „Wenn man Kindern erlaubt zu sagen, was sie denken, darf man sich nicht wundern, wenn etwas anderes dabei herauskommt, als man sich vorher gedacht hat.“ Partizipation hat es immer auch mit Eigensinn zu tun, sie gleicht damit einer Spurensuche nach jugendlicher auch unkonventioneller Interessenartikulation.

Strukturqualität von Partizipation – Verankerung von Rechten

Strukturqualität beschreibt die formalen Bedingungen, die die Basis von Partizipation im Blick auf die Ergebnisqualität – zunehmende Selbstbestimmung und Mitverantwortung sowie das Nachdenken über diese Erfahrungen – darstellen. Strukturqualität behandelt damit vor allem die Frage nach einer strukturellen Verankerung von Beteiligung – unabhängig von subjektiven und situativen Wahrnehmungen und Handlungen einzelner Erwachsener.

Zentrales Moment von Strukturqualität sind die Rechte, die Jugendlichen zugestanden und die Zugänge, die ihnen eröffnet werden. Eine gute Strukturqualität von Partizipation Jugendlicher beinhaltet damit folgende Qualitätsaspekte:

(1) Strukturelle Verankerung von Rechten auf Beteiligung

Das Recht auf Partizipation muss allen Jugendlichen unabhängig von der „Gnade“ der Erwachsenen zur Verfügung stehen. Jugendliche müssen unabhängig von momentanen Befindlichkeiten Erwachsener ihre Rechte einfordern können. Dazu benötigen sie Regularien, derer sie sich autonom bedienen können. Diese formalen Wege, Rechte einzuklagen, müssen allen Jugendlichen bekannt sein. Die Beteiligungsstrukturen müssen ihnen durchgängig (für alle Fragen, die sie beschäftigen – auch für unbequeme) und nicht nur für harmlose Probierprojekte zur Verfügung stehen. Nur so werden Jugendliche als demokratische Subjekte in allen sie betreffenden gesellschaftlichen Feldern ermächtigt.

(2) Zugänglichkeit von Beteiligungsverfahren für alle Jugendlichen

Jugendliche können sich ihrer Rechte nur dann bedienen, wenn sie sich aus ihren individuellen Lebenswelten heraus Zugänge erschließen können. Jugendliche müssen die in den für sie im Alltag relevanten Handlungsfeldern (siehe unten) verankerten Rechte kennen und nutzen können. Dies verlangt Zielgruppenorientierung in der Gestaltung von Partizipation. U.a. hier wird die besondere Rolle, die pädagogische Berufsgruppen für die Gestaltung von Partizipation haben, besonders deutlich. Ihr professionelles Wissen und Können ist bei der Berücksichtigung der Lebenslage verschiedener Zielgruppen besonders geeignet (vgl. oben).

(3) Partizipationskonzepte klären

Die Differenzierung von jugendlichen Zielgruppen, die Ungewohnheit von Partizipation für alle Beteiligten, der Machtstatus der Erwachsenen, die nicht voll erreichte Mündigkeit von Jugendlichen machen es nötig, in den Handlungsfeldern genau zu konzipieren, wie man Partizipation umsetzen will (zu den Wegen und Regeln von Konzeptentwicklung vgl. Deinet/Sturzenhecker 1998, von Spiegel 2004). Zentral ist dabei zu klären, ob und wie Jugendlichen die nächstmögliche Stufe der Selbstbestimmung zugemutet werden kann und wie ihnen bei der Erreichung dieser „Zone nächster Entwicklung“ assistiert werden soll. Nicht automatisch wird man sich und den Jugendlichen „volle Selbstbestimmung“ zumuten, es bedarf einer (selbst-)kritischen Analyse, was man zumuten kann und wo man mit welchen guten Gründen man dennoch Grenzen setzen will.

Mögliche Stufen der Rechte wie der Zumutungen von Partizipation beschreiben Blandow/Gintzel/Hansbauer (1999, S. 58 ff). Diese sind zwar zunächst für pädagogische Einrichtungen formuliert, können aber auch auf andere Partizipationsfelder übertragen werden:

1. „Die Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden autonom (ohne weitere Verpflichtung gegenüber dem Mädchen/dem Jungen, (dies schließt Gespräche nicht aus).
2. Die Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden autonom, haben aber eine Anhörungspflicht gegenüber dem Mädchen/dem Jungen.
3. Die Pädagoginnen und Pädagogen entscheiden, das Mädchen/der Junge hat aber ein Vetorecht.
4. Die Pädagoginnen und Pädagogen und das Mädchen/der Junge müssen bei der Entscheidung zustimmen (Konsensverpflichtung).
5. Das Mädchen/der Junge entscheidet, die Pädagoginnen und Pädagogen haben aber ein Vetorecht.
6. Das Mädchen/der Junge entscheidet, hat aber eine Anhörungspflicht gegenüber den Pädagoginnen und Pädagogen, d.h. diese müssen vorher gehört, mit ihnen muss gesprochen werden.
7. Das Mädchen/der Junge entscheidet autonom.“

(4) Ressourcen für Beteiligung

Beteiligung braucht neben materiellen Ressourcen (Zeit, Geld und Raum) vor allem personelle Ressourcen. Jugendliche brauchen kompetente Erwachsene, die selber eine inhaltlich neutrale und gleichzeitig für Partizipation engagierte Position beziehen und den Beteiligten helfen, ihre eigenen Interessen zu klären und machtvoll einzubringen. Auf Grund ihrer mangelnd ausgeführten Partizipationsrechte und ihres noch nicht voll erlangten Mündigkeitsstatus ist jugendliche Partizipation vom Handeln der Erwachsenen abhängig. Dabei spielen Pädagoginnen und Pädagogen aufgrund ihrer für Partizipation zentralen methodischen Kompetenzen (Gestaltung zielgruppenadäquater Prozesse) eine wichtige Rolle.

(5) Sicherstellung von Öffentlichkeit und Information

Partizipation als demokratischer Aushandlungsprozess unterschiedlicher Interessen ist keine private Angelegenheit, sie verlangt Öffentlichkeit (das gilt auch in einer Gemeinschaft oder Institution). Gerade in paternalistischer Pädagogik werden oft Interessen, „mal eben im Zweiergespräch“ besprochen und Konflikte „im Büro“ bearbeitet. Die Jugendlichen können sich aber nur in der Öffentlichkeit (einer Einrichtung) als politische Träger, als Subjekte von Interessen und Positionen erkennen. Der Zugang zu Informationen muss für alle Beteiligte gesichert sein. Prozesse, Informationen und Entscheidungsabläufe eines Partizipationsverfahrens müssen immer allen Beteiligten zugänglich und von ihnen beeinflussbar sein.

(6) Sicherung von Offenheit und Entscheidungsalternativen

Partizipation ist lediglich dort möglich, wo es Alternativen und damit reale Entscheidungsoptionen für Jugendliche gibt. Ergebnis-Offenheit ist ein zentraler Aspekt auch der Strukturqualität. Dazu gehört, dass Entscheidungsverfahren transparent und beeinflussbar sind.

(7) Dokumentation, Evaluation und Reflektion

Schließlich gehört zur Strukturqualität die Sicherstellung der Evaluation (basierend auf einer Dokumentation des Prozesses). Das gilt zunächst für die beteiligten Jugendlichen. Sie müssen aus den Dokumentationen erkennen können, welches Thema wie von wem behandelt wurde, wer was wann wo diskutiert und entschieden hat. Sie müssen auswerten, wie der Prozess für sie verlief – was gut war oder nicht, was beim nächsten mal anders gemacht werden sollte etc.

Erst durch das Nachdenken und das Gespräch darüber, wie die Beteiligung verlaufen ist, eröffnen sich Jugendlichen Bildungsmöglichkeiten. Nur so wird politische Bildung angestoßen.

Prozessqualität von Partizipation – Achtung von Rechten

Bei der Prozessqualität von Partizipation geht es darum, wie gut es den Beteiligten im Partizipationsprozess gelingt, ihre subjektiven Wahrnehmungen und Interessen zu artikulieren, sich gegenseitig zu verstehen und in einen Dialog zu treten. Ausgangspunkt für die Initiierung und Begleitung von Partizipation müssen daher die lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen sein. Ihre Anerkennung als Subjekte muss sicher gestellt sein.

(1) Anerkennung, Achtung und symmetrische Kommunikation

Partizipation meint die Anerkennung des Subjektstatus Jugendlicher. Anerkennung realisiert sich in Liebe, Recht und Solidarität (Honneth 2003). Neben der strukturellen Verankerung von Partizipationsrechten konstituiert sich Anerkennung damit zunächst oder auch in den Beziehungen zwischen den Subjekten. Für die Herstellung von Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen tragen die Erwachsenen eine besondere Verantwortung. Ihnen obliegt die Gestaltung von Anerkennung durch Achtung (vor der Person und den Positionen der Jugendlichen) und der Gestaltung symmetrischer Kommunikation. Partizipation verlangt von den Erwachsenen, mit Jugendlichen über Inhalte und Interessen zu verhandeln, ohne zu dominieren.

(2) Gleichheit in Differenz

Partizipation muss beides gewährleisten: die Gleichberechtigung der Einzelnen und Gruppen im Mitgestaltungsprozess und das Recht auf Unterschiedlichkeit und die Wertschätzung von Differenz. In konkreten Partizipationsprozessen muss stets herausgefunden und ausgehandelt werden, wie man beiden Aspekten in ihrem Zusammenhang gerecht werden kann, denn, „Gleichheit ohne Differenz ist Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit ist Hierarchie“ (Prengel 1993). Es geht darum, die Differenzen der Teilnehmenden zu erkennen und sie methodisch so zu berücksichtigen, dass sich alle Teilnehmenden gleichmächtig und gleichberechtigt in demokratische Entscheidungsprozesse einmischen können.

(3) Unterstützung bei der Artikulation und Interessenpräzisierung

Das Aushandeln von Ideen und Interessen setzt voraus, dass die Beteiligten sich öffentlich artikulieren. Demokratie beginnt damit, dass Menschen ihre Vorstellungen in der Öffentlichkeit präsentieren und begründen. Ihre Ideen, Wünsche, Interessen und Vorschläge müssen für andere wahrnehmbar werden – auch und gerade abweichende, ungewohnte, eigensinnige Positionen. Artikulation braucht – und damit wird die Verbindung zur Strukturqualität deutlich – Räume und Medien der Artikulation (Versammlungen, Wandzeitungen, Video etc.). Jugendliche brauchen Unterstützung darin, aus diffusen Vorstellungen ihre Interessen und Positionen präzisieren zu können. Artikulation braucht ein Gegenüber (andere Jugendliche, Erwachsene), die die Äußerungen aufgreifen und sich ernsthaft mit ihnen auseinandersetzen.

(4) Ergebnisoffenheit, Konfliktfreundlichkeit und Konfliktfähigkeit

Partizipation muss offen sein für die unterschiedlichsten Themen, Wünsche, Bedürfnisse und Interessen von Jugendlichen, auch wenn sie den Vorstellungen der Erwachsenen nicht oder wenig entsprechen. Damit braucht Partizipation auf Seiten der Erwachsenen eine Haltung, die die Interessen der Betroffenen respektiert und ihnen Fähigkeiten unterstellt, diese Interessen in einem Aushandlungsprozess zu bringen, sie darin aber auch zu verändern (s.o.).

Um Ergebnisoffenheit zu gewährleisten, dürfen Konflikte nicht als Störung sondern müssen als selbstverständlicher Bestandteil von Partizipation begriffen werden. Immer wenn unterschiedliche Interessen ausgehandelt werden müssen, kommt es zu Konflikten. Partizipation braucht Erwachsene, die konfliktfähig sind und damit Erwachsene, die eigene Positionen deutlich artikulieren und Jugendlichen gegenüber vertreten. Partizipation verlangt nicht nur von den Jugendlichen die Artikulation ihrer Interessen sondern auch von den Erwachsenen. Auch sie haben ein Recht auf ihre Positionen und Interessen. Anerkennung verlangt gerade, dem anderen den eigenen Standpunkt nicht vorzuenthalten (und so vermeintlich Partizipation zu praktizieren). Wer jugendlicher Partizipation assistieren will, wird Konflikte begrüßen. In ihnen zeigen sich Interessen, Engagement und Beteiligungsbereitschaft. Sie enthalten Lern-, Mitbestimmungs- und Lernchancen und sind deshalb der Grundstoff aus dem Partizipation beschaffen ist. Partizipation heißt immer auch Experimente zu wagen und mit Hindernissen, Fehlern, Rückschlägen zu rechnen. Die Regel der Zumutung der nächstmöglichen Selbstbestimmungsstufe kann auch zu Überforderungen führen. Auf dem Weg zu mehr Partizipation erscheint es jedoch besser aus Fehlern und Überforderungen bei der Eröffnung von Freiräumen zu lernen, statt Jugendliche paternalistisch in „Spielwiesen und Sandkästen“ harmloser Schein-Partizipation festzuhalten.

Darüber hinaus kann es (besonders in pädagogischen Einrichtungen) Situationen geben, in denen die Erwachsenen ihre Macht nutzen müssen, um Schwache zu schützen bzw. ungesetzliche oder Leib und Leben gefährdende Entscheidungen zu verhindern. Es bleibt ihre pädagogische Aufgabe und ihr Recht bzw. ihre Verpflichtung ein für alle Beteiligten förderliches Setting zu schützen und zu erhalten. Entscheidungen aus Macht müssen dennoch begründet werden und sich der Kritik der Betroffenen stellen (zu den Fragen einer pädagogischen Advokatur vgl. Brumlik 1992).

(5) Aktive Zeitgenossenschaft oder: selber partizipieren

Erwachsene, die jugendliche Partizipation fördern wollen, sollten selber Erfahrungen in politischem Handeln und Beteiligung haben. Sie sollten sich durch „aktive Zeitgenossenschaft“ auszeichnen (v. Hentig), also sich selber in Gesellschaft und Politik engagieren. Man muss selber Erfahrungen im Lernprozess zur Mündigkeit und Realisierung von Demokratie gemacht haben, um auftretende Schwierigkeiten und Wege des Lernens demokratischen Handelns zu kennen und sie so bei Jugendlichen besser verstehen und begleitend bewältigen zu helfen. Außerdem hilft eigenes politisches Eintreten für eigene Interessen, frei zu sein für die Interessendurchsetzung der Jugendlichen, die dann weder als Vehikel missbraucht, noch als Hinderer eigener Entfaltung bekämpft werden müssen.

(6) Revidierbarkeit und das Recht auf Scheitern

Der Standard der Ergebnisoffenheit geht einher mit „Revidierbarkeit“. Einmal getroffene Entscheidungen in Partizipationsverfahren müssen zurückgenommen und verändert werden können. Jugendliche dürfen in Beteiligungsverfahren Fehler machen und Entscheidungen fällen, die sich als falsch oder nachteilig herausstellen. Partizipation ermöglicht solche Entscheidungen zu revidieren und daraus zu lernen. Jugendliche müssen auch die Erfahrung des „Fehlers“ und der Revision selber machen dürfen.

Partizipation wird vor allem im dienstleistungstheoretischen Diskurs (Schnurr 2001) mit Erfolg im Sinne von „das Produkt/die Dienstleistung ist besser geworden“ legitimiert. Das ist mit der Gefahr verbunden, Partizipation primär unter dem Blickwinkel der Verwertbarkeit zu beurteilen. Als Beispiel: während der eine Schulhof öffentlichkeitswirksam neu gestaltet wurde und damit als positives Beispiel für Partizipation gilt, wird ein anderes Schulhofprojekt, als gescheitert betrachtet, weil die Schülerinnen und Schüler die Gestaltung einer Raucherecke

als Grundbedingung formulierten und nach einer verlorenen Abstimmung auf der Schulkonferenz ihr Engagement aufgaben. Beides ist aber Partizipation – Partizipation darf scheitern und ist damit doch erfolgreich. Ein Scheitern von Beteiligung darf keinen Einfluss auf das Recht Jugendlicher auf Partizipation haben. Mit anderen Worten: Das Recht auf Partizipation darf nicht vom Erfolg von Partizipationsprozessen abhängig gemacht werden.

(7) Argumentation und Moderation

Partizipation stützt sich auf rationale Argumentation und die gegenseitige Prüfung von Begründungen. Das „Warum, Wozu, Weshalb?“ ist für Jugendliche nicht immer leicht zu beantworten (für Erwachsene allerdings häufig auch nicht). Sie brauchen für das Argumentieren ggf. Unterstützung. Dabei spielt Moderation als Methode eine wichtige Rolle. Die Rolle des für Partizipation Zuständigen (der nicht immer ein Erwachsener sein muss!) ist häufig eine moderierende. PartizipationsassistentInnen sollten daher über Moderationskompetenzen verfügen (zu Methoden von Partizipation vgl. u.a. Stange 1996)

(8) Ernstcharakter und Vertrauensvorschluss

Demokratie lernt man nur, indem sie echt zugemutet wird. Deshalb darf Partizipation nicht nur als Befragung und Mitwirkung eröffnet werden, sondern muss als reales Entscheidungsrecht mit Ernstcharakter greifbar sein. Jugendliche sollen nicht in harmlosen Fragen entscheiden, sondern in den für sie ernstesten und wichtigsten Fragen: dazu gehören auch Personaleinstellungen und Haushaltspläne in jugendrelevanten Institutionen. Nur wenn man Entscheidungsmacht hat, wird es ernst, nur dann macht es Sinn sich zu engagieren, zu kämpfen, zu lernen und Lösungen zu finden.

Mutet man Jugendlichen solche echten Entscheidungen zu, ist dies immer mit der Unterstellung verbunden, dass sie auch mündig und damit verantwortungsfähig sind. Die Frage ist nicht, *ob* Jugendliche Verantwortung übernehmen können (genauso wenig wird danach gefragt, ob Jugendliche partizipieren können), sondern *wie* sie Verantwortung übernehmen können: Welche Aufgaben können sie eigenverantwortlich übernehmen und welche Unterstützung brauchen sie dafür? Dabei ist darauf zu achten, dass keine der gemeinsam getroffenen Entscheidungen die Selbstentfaltungsrechte von einzelnen oder Gruppen einschränkt oder verhindert. Vor allem Pädagogen haben an dieser Stelle eine advokatorische Schutzfunktion (siehe oben). Sie behalten letztlich die Verantwortung auch in Partizipationsprozessen.

(9) Freiwilligkeit oder das Recht von Jugendlichen auf Verweigerung von Partizipation

Selbst- und Mitbestimmung kann nicht unter Zwang erfolgen. Es kann keine Verpflichtung zur Beteiligung für die Jugendlichen geben. Gerade Jugendliche vertreten manchmal ihr Recht auf Selbstbestimmung auch durch Negation. Partizipation beinhaltet immer auch ein Recht auf Verweigerung von Partizipation. Letztendlich kann Demokratie nur dafür werben, dass sich die Betroffenen selber einbringen und ihre Lebensbedingungen selber mitbestimmen. In der Jugendhilfe würde man das Recht der Jugendlichen verteidigen auch durch Negation oder Abweichung Selbstbestimmung zu erproben. Und man würde trotzdem nach Weisen suchen, wie sie solches Handeln doch auch als „Position oder Aussage“, öffentlich werden und in Beteiligungsprozesse eingebracht werden kann.

5. Partizipationsfelder

Wenn es Partizipation primär um Mündigkeit und damit um die gesellschaftliche Anerkennung Jugendlicher als Subjekte und Bürger geht, dann braucht Partizipation den Ernstfall und darf nicht auf pädagogisch gestaltete Proberäume beschränkt werden. Die Frage nach Partizi-

pationsfeldern ist damit die Frage: Wo erleben Kinder und Jugendliche den Ernstfall der Beteiligung? In welchen Entscheidungsfeldern und bei welchen Fragen ist ihnen die Artikulation und das Aushandeln ihrer Interessen in der Realität wichtig? Den Ernstfall erfahren Jugendliche u.a. in folgenden Handlungsfeldern erfahren: (1) Familie, (2) Schule, (3) Jugendhilfe, (4) Kommunen und (5) anderen Handlungsfeldern, die im Folgenden exemplarisch diskutiert werden.

(1) Familie

Familie unterscheidet sich von den anderen Partizipationsfeldern durch ihren privaten und intimen Charakter. Sie eignet sich damit nur begrenzt als Ort demokratischen Handelns, beinhaltet letzteres doch immer öffentliches Aushandeln unterschiedlicher Interessen. Gleichwohl wirkt die familiäre Erziehung auf die Partizipationsbereitschaft und –fähigkeit von Jugendlichen.

Jugendliche befinden sich in einer Phase der Ablösung von der Familie, die seit einigen Jahren anscheinend relativ unproblematisch verläuft. In der 14. Shellstudie gaben fast 90% der Jugendlichen an, dass sie mit ihren Eltern gut klar kommen, auch wenn es ab und an einmal Meinungsverschiedenheiten gebe (vgl. Deutsche Shell 2002). Partizipation in der Familie scheint – so lassen sich diese Aussagen interpretieren – für Jugendliche kein Problem zu sein. „An die Stelle der Großen Zusammenstöße zwischen Eltern und Jugendlichen ist ein wortreiches, fast spielerisches Austesten von Grenzen getreten, bei dem die Jugendlichen das Tempo bestimmen“ (Abels 1993). Die Shellstudie bezeichnet das Verhältnis zu den Eltern als Gentle Agreement statt Generationenstreit (vgl. Deutsche Shell 2002).

Unabhängig davon, dass sich die Aushandlungsspielräume in den Familien vermutlich sehr unterschiedlich darstellen (ein Hinweis darauf ist die Tatsache, dass der Beginn von Heimerziehung in der Altersgruppe der 15- bis unter 18-jährigen am höchsten ist, vgl. Pothmann/Schilling 1999), lässt sich diese Tendenz auch anders interpretieren. Ulrich Beck vermutet in den beschriebenen innerfamiliären Verhältnissen zwischen Eltern und Jugendlichen auch eine reflexive Ignoranz, bestenfalls tolerante Gleichgültigkeit bei dem herrschenden wechselseitigen Waffenstillstand der Ichlinge (vgl. Beck 1997). Beck spricht in diesem Zusammenhang von einer Konfliktökonomie: „Den jeweils anderen machen zu lassen, was er will, ist letztlich billiger, effektiver. Die Erwachsenen erkaufen sich so ihre eigene Freiheit, ihr eigenes Leben. Wer seinem Nachwuchs dasselbe gönnt, erspart sich die Peinlichkeit – und Vergeblichkeit! – des Besserwissens und autoritären Aufplusterns“ (a.a.O., S. 65).

Partizipation in der Familie behandelt also auch die Frage des Generationenkonflikts: Wie bedeutsam ist die Auseinandersetzung zwischen Eltern und Jugendlichen? Wie konfliktfreudig sind Erwachsene? Partizipation von Jugendlichen in der Familie thematisiert die Fähigkeit von Müttern und Vätern sich mit erwachsen werdenden Subjekten solidarisch und konfrontativ auseinander zusetzen. Dabei ist bedeutsam, wie Eltern die Auseinandersetzung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen (insbesondere der Schule) erleben.

(2) Schule

Partizipation wird in der Schule in unterschiedlichen Begründungszusammenhängen diskutiert: als politische Bildung und Förderung demokratischer Handlungskompetenz, als Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und Förderung sozialen Lernens oder neuerdings als didaktisches Prinzip bei der Lern-Lehr-Planung. Anknüpfend an die einleitende Begriffsbestimmung von Partizipation steht auch in der Schule die Frage im Mittelpunkt: Wie gelingt es Schülerinnen und Schüler in der Schule als Subjekte mit Rechten auszustatten? Wie gelingt

eine Ermächtigung von Jugendlichen in der Schule? Dabei geraten in der Schule vor allem zwei Partizipationsfelder in den Blick: Partizipation bei der Gestaltung des Schullebens und Partizipation bei der Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse. Letztlich hat Partizipation von Jugendlichen in der Schule viel mit der Frage zu tun, ob und wie es gelingt, Jugendliche auch in der Schule aus ihrer Objektrolle als Schülerin oder Schüler zu entlassen und als Subjekte zu behandeln.

Zwar sind die Rechte von Schülerinnen und Schülern auf Beteiligung in den Schulgesetzen der Länder schon jetzt *strukturell* verankert, eine tatsächliche Umsetzung von Partizipation als Recht von Jugendlichen im Schulalltag findet aber nur begrenzt statt. Solange Schülerinnen und Schüler auf die Frage: „Was macht eine Klassensprecherin?“ erfahren: „Die sorgt für Ordnung, wenn die Lehrkraft mal nicht da ist!“, bleibt das strukturell verankerte Recht auf Beteiligung ein Papiertiger. Auch in der Lehr- und Lernplanung ist Partizipation in einigen Bundesländern zwar schon formal eingefordert – z.B. bei den von Lehrkräften und Schülern gemeinsam zu erstellenden Lernplänen in Schleswig-Holstein – das methodische know-how und die professionelle Haltung einer partizipatorischen Didaktik sind aber noch unterentwickelt.

Die *Prozesse* klassischer Unterrichtskonzepte (mit dem Primat der Lehrerorientierung) unterlagen bislang einer anderen Logik als Partizipation (mit dem Primat des Aushandelns und der Anerkennung subjektiver Deutungen und Bildungswege). „Bei den Zielgruppen ansetzen“ ist eine Voraussetzung für Partizipation. Von der Schule fordert dies, sowohl in der Gestaltung des Schullebens als auch in der Didaktik mit Differenz gestaltend und nicht ausgrenzend umzugehen.

Schließlich verlangt Partizipation von der Schule auch die Praxis ihrer Zielformulierung zu ändern. Obwohl *Ergebnisstandards* zum schulischen Alltag gehören (Zensuren), hat Schule mit einer aktiven Formulierung von Standards, die über Zensurierung hinausgehen doch relativ wenig Erfahrung. Wenn Partizipation von Jugendlichen Eigensinn nicht nur toleriert, sondern gleichsam herausfordert, kann der Erfolg von Partizipation auch in der Schule nicht am reibungslosen Funktionieren gemessen werden (weniger Konflikte durch Streitschlichter, weniger Vandalismus durch selbst verwaltete Schulpausen etc.). Schule müsste sich sehr viel stärker als sie es bislang tut auf den Eigen-Sinn Jugendlicher einlassen und Umwege nicht nur zulassen, sondern herausfordern und gutheißen.

Gerade hier werden aber auch Grenzen von Partizipation in der Schule deutlich. In der formalen Bildungseinrichtung Schule existieren immer Zumutungen, die nicht demokratisch verhandelbar sind – die Auswahl von Unterrichtsinhalten und die Operationalisierung von Leistungsstandards bleiben in der Verantwortung der Lehrkräfte. Dabei müssen die Anforderungen allerdings transparent bleiben und die Beurteilung – auch aus Sicht der Jugendlichen – fair sein.

(3) Jugendhilfe

In der Jugendhilfe wird Partizipation unter drei Aspekten thematisiert: als Beitrag zur demokratischen Bildung und Erziehung und als konstitutives Merkmal außerschulischer Bildung (in beiden Aspekten liegt der Akzent primär auf dem pädagogischen Aspekt von Partizipation) und als Verbesserung der Dienstleistungsqualität (Optimierung der Ko-Produktion zwischen Jugendhilfe und Jugendlicher).

Die Jugendhilfe ist gekennzeichnet durch eine große Bandbreite ihrer Angebote. In ihr spiegeln sich die vielfältigen – zum Teil problematischen – Lebensbedingungen Jugendlicher.

Merkmal der Jugendhilfe ist es, diese Lebensbedingungen zum Ausgangspunkt ihres fachlichen Handelns zu machen. Partizipation ist in der Jugendhilfe eine grundlegende (fach-)politische Leitlinie geworden (vgl. BMJFF 1990; BMFSFJ 2002) und muss in den Einrichtungen (von der offenen Jugendarbeit bis zu den erzieherischen Hilfen) bedürfnisspezifisch und zielgruppenadäquat umgesetzt werden. In Jugendhilfeeinrichtungen hat es Partizipation vor allem mit der demokratischen Gestaltung des gemeinsamen (Alltags-)Handelns (zur Alltagspartizipation vgl. Knauer 2005), der Einmischung in öffentliche Entscheidungen und daraus resultierend mit Ermächtigung Jugendlicher in Bezug auf die Planung ihres eigenen Lebens zu tun:

Partizipation in Jugendhilfeeinrichtungen geht es um die *demokratische Gestaltung des Gemeinsamen Handelns*. Der Alltag im Jugendhaus, der Tagesablauf in der betreuten Wohngruppe, der Kauf von Möbeln für die Hortgruppe – in all diesen Themen eröffnen sich für Jugendliche Einflussmöglichkeiten. Der pädagogische Alltag in Jugendeinrichtungen darf nicht *für* die Jugendlichen gestaltet werden (auch wenn dies wohlmeinend geschieht). Partizipation fordert vielmehr, den Alltag mit den Jugendlichen gemeinsam zu gestalten. Partizipationsrechte müssen in den Einrichtungen strukturell verankert, den Jugendlichen bekannt und zugänglich sein. Dies ist umso wichtiger, je weniger Jugendliche sich entziehen können (z.B. in außerfamilialen Unterbringungsformen). Partizipation in Jugendhilfeeinrichtungen findet einerseits als Gestaltung von Beteiligungsprozessen in pädagogischen Settings statt, andererseits ist Partizipation in der Jugendhilfe ein konstitutiver Bestandteil pädagogischen Denkens und Handelns selbst. Heinrich Kupffer thematisiert dieses Verhältnis als die Frage nach „Freiheit“, die sich primär als Element des Handelns zeigt. „Mit der Freiheit ist es ähnlich wie mit dem Recht, von dem Kurt Tucholsky sagt: ‚Recht kann man nur in bedrohten Lagen erkennen; wenn es da nicht gilt, taugt es nichts.‘“ (vgl. Kupffer 1980, S. 26).

Gemeinwesenorientierung als fachlicher Standard verlangt von der Jugendhilfe nicht nur, sich selbst als Handelnder im Gemeinwesen zu verstehen, sondern auch Jugendliche auch bei ihrer *Einmischung in öffentliche Entscheidungen* zu unterstützen. Im Einrichtungsalltag manifestieren sich konkrete Fragen und Probleme von Jugendlichen, die über die Einrichtung hinaus weisen (sie stammen aus der Schule oder dem öffentlichen Raum). Jugendhilfe ist aufgefordert, Jugendliche bei der Wahrnehmung ihrer Rechte in anderen Institutionen oder der Öffentlichkeit zu unterstützen.

Letztlich fordert Partizipation in der Jugendhilfe, Jugendliche dazu zu ermächtigen, *Entscheidungen für ihr eigenes Leben* treffen zu können. Nur über Partizipation lassen sich Kompetenzen der individuellen Lebensbewältigung fördern: eigene Interessen wahrnehmen, artikulieren, aushandeln, durchsetzen, unterliegen, sowie die Wirkungen des eigenen Handelns erfahren.

(4) Öffentlicher Raum / Kommunen

Partizipation ist auch und vor allem direkte politische Mitbestimmung Jugendlicher, direkte Einflussnahme auf politische Entscheidungen. Diese kann anwaltschaftlich geschehen (durch Jugendbeauftragte oder Jugendanwälte) oder durch Jugendliche direkt (in repräsentativen offenen oder projektorientierten Formen, vgl. BMFSFJ 2002). Primäres Handlungsfeld politischer Beteiligung ist die Kommune als öffentlicher Alltagsraum für Jugendliche. Fünf Bundesländer haben die Rechte Jugendlicher auf politische Mitwirkung in ihren Gemeindeordnungen festgeschrieben (vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 1999). Am weitesten geht Schleswig-Holstein mit der Formulierung: „Die Gemeinde muss bei Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, diese in angemessener Weise beteiligen“ (§ 47f GO).

Kennzeichnend für kommunale Partizipation ist, dass Jugendliche hier außerhalb eines pädagogisch gestalteten Raums Rechte auf Mitwirkung haben: Jugendinteressen sollen als Querschnittsthema in allen politischen und planerischen Vorhaben berücksichtigt werden. In kommunale Entscheidungen fließen sehr unterschiedliche Perspektiven und Interessen ein: so sind bei der gemeinsamen Außenraumplanung eines Wohnviertels neben den Pädagogen auch politische Vertreter, Mitarbeiter der Verwaltung, Vertreter der Wohnungswirtschaft u.a. involviert (vgl. Knauer/Friedrich/Hermann/Liebler 2004). Jugendliche treten hier als politisch handelnde Akteure im politischen Raum auf. Sie werden damit auch für andere Interessengruppen in der Kommune als politisch Handelnde sichtbar bzw. ihnen als weiterer Aushandlungspartner zugemutet. Damit wird Partizipation „entpädagogisiert“: Jugendliche werden zu Subjekten in einem nicht-pädagogischen Raum.

Ihre Beteiligung ist damit gleichzeitig den Spielregeln politischen Handelns unterworfen (vgl. Lüders 2004), sie sind mit den Strategien politischen Handelns direkt konfrontiert. Die Gefahr, dass Jugendliche in dieser Gemengelage ihre Interessen nicht artikulieren können, dass sie in Aushandlungsprozessen keine faire Chance bekommen, ist groß. Daher muss Partizipation Jugendlicher in der Kommune dort, wo es notwendig ist, begleitet sein. Jugendliche brauchen für ihre Einmischung in die lokale Politik und Planung Unterstützung (z.B. durch Partizipationsfachkräfte). Dabei geht es nicht um eine „Pädagogisierung des Politischen“ – Notwendig ist vielmehr ein coaching Jugendlicher bei der ihnen als Recht zustehenden Einmischung in ein Handlungsfeld, das nicht pädagogisch gestaltet ist. Und gerade deshalb bekommt Pädagogik auch in diesem Handlungsfeld wieder Bedeutung: Pädagogen – insbesondere der Jugendhilfe – können (wenn sie über die entsprechenden Kompetenzen verfügen) als Partizipationsfachkräfte die Beteiligung Jugendlicher initiieren und absichern.

(5) Andere Partizipationsfelder

Partizipation ist für Jugendliche in weiteren Handlungsfeldern von Bedeutung z.B. in Ausbildung und Beruf, Mediengestaltung und Mediennutzung, Konsum und Freizeit und viele mehr. Je früher und je nachhaltiger Jugendliche Partizipation als mitverantwortete Selbstbestimmung erfahren, desto größer werden ihre Ressourcen für demokratisches Handeln und desto größer ist ihre Chance, in Auseinandersetzungen über zukünftige Gestaltung von Gesellschaft eine Stimme zu haben.

Literatur

- Abels, H., 1993: Jugend in der Moderne, Opladen
- Barber, B., 1994, Starke Demokratie, (Strong Democracy, Berkeley 1984), Hamburg.
- Beck, U., 1997, Soziologische Aspekte: Demokratisierung der Familie, in: Palentien, C./Hurrelman, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Neuwied/Kriftel/Berlin: 47 -67
- Belenky, M.F. u. a., 1989, Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau, Frankfurt/M./New York
- Blandow, J./Gintzel, U./Hansbauer, P., 1999, Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung, Münster
- BMFSFJ (Hrsg.), 2002, Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Bonn
- BMJFF (Hrsg.), 1990, Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn
- Bourdieu, P., Ökonomisches Kapital- Kulturelles Kapital – Soziales Kapital, in : ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur 1., Hamburg 1992: 49-79
- Brumlik, M., 1992, Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Bielefeld
- Bruner, C.F./Winklhofer, U./Zinser, C., Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung, München 1999
- Burdewick, I., 2003#, Jugend-Politik-Anerkennung. Einen qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11 – bis 18-Jähriger. Opladen
- Deinet, U./Sturzenhecker, B., 1998, Grundbegriffe von Konzeptentwicklung in der Offenen Jugendarbeit, in: Deinet, U./Sturzenhecker, B. Handbuch Offene Jugendarbeit, Münster
- Deutsche Shell (Hrsg.), 2000, Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Opladen

- Deutsche Shell (Hrsg.), 2002, Jugend 2002. 14. Shell-Studie, Hamburg
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), 2001, PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich, Opladen
- Enders-Drägässer, U./Fuchs, C., 1989, Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule, Weinheim, München
- Faulstrich-Wieland, H. (Hrsg.), 1987, Abschied von der Koedukation? Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt/M.
- Gemende, M./Schröer, W./Sting, St. (Hrsg.), 1999, Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität., Weinheim, München
- Gille, M./Krüger, W. (Hrsg.), 2000, Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2, Opladen
- Gilligan, C., 1984, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München
- Griese, H.M., 2003, Jugend und Partizipation - Integration oder Emanzipation, in: Grise, H./Honisch, C./Klemm, R. (Hrsg.), Projekt: Partizipation in Jugendzentren. Erstes Expertenforum, Hannover: 18-31
- Gronemeyer, R., 1973, Integration durch Partizipation?, Frankfurt
- Heitmeyer, W., Individualisierungsprozesse und Folgen für die politische Sozialisation von Jugendlichen. Ein Zuwachs an politischer Paralisierung und Machiavellismus?, in: Heitmeyer, W./Jacobi, J. (Hg.), 1991, Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung. Weinheim/München 1991: 15-34
- Hermann, U. C., 1996, Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg. Eine interdisziplinäre Evaluation, Pfaffenweiler
- Hildenbrand, 2005, "Zumutbarkeit" als zentrale Kategorie therapeutischen Handelns. Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung, 29(1): 4-9
- Hoffmann-Lange, K./Gille, U./Krüger, W.: Jugend und Politik in Deutschland, in: Niedermayer, O./von Beyme, K. (Hrsg.): Politische Kultur in Ost- und Westdeutschland, Berlin 1994
- Honneth, Axel, 2003, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt am Main
- Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N., 2004, Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik, Weinheim/München
- Hurrelmann, K., Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/München 1994
- Kamp, J.-M., 1995, Kinderrepubliken, Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen, Opladen
- Knauer, R. 2005, Alltagsbeteiligung, in: BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend (Hrsg.), Kiste - Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung. FH Lüneburg - Forschungsstelle Kinderpolitik, Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes, Berlin
- Knauer, R./Friedrich, B./Herrmann, T./Liebler, B., 2004, Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen, Wiesbaden
- Knauer, R./Brandt, P. 1998, Kinder können mitentscheiden, Neuwied, Kriftel, Berlin
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2003, Auswertung der Antworten der Mitgliedstaaten auf die Fragebögen der Kommission zur Partizipation und Information der Jugendliche (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen SEK(2003) 465), Brüssel
- Krafeld, F.-J., 1998, Cliquesorientiertes/akzeptierendes Muster. in: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. Münster, 2. Aufl.: 180 - 188
- Kupffer, H., 1980, Erziehung - Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt, Weinheim, Basel
- Lüders, C., 2004, Partizipation - eine (Heraus)forderung und Aufgabe für die Jugendhilfe, in: Freistaat Thüringen - Landesamt für Soziales und Familie (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung Partizipation - Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache Europäische Jugendbildungs- und Begegnungsstätte Weimar 25.06.2003 bis 26.06.2003, o.O.: 7-20
- Nunner-Winkler, G., 1994, Eine weibliche Moral? Differenz als Ressource im Verteilungskampf, in: Zeitschrift für Soziologie(6): 417 - 433
- Oerter, R., 1997, Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden?, in: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.), Jugend und Politik, ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Neuwied, Kriftel/Berlin
- Oser, F./Althof, W., 1992, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart
- Piaget, J., 1973, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/Main
- Pothmann, J./Schilling, M., 1999, Anhaltender Anstieg der Heimerziehung. Neue Befunde - neue Irritationen. Komdat Jugendhilfe, 1: 1-3

- Prenzel, A., 1993, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheiten und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Opladen
- Schaarschuch, A., 1998, Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung, (Habilitationsschrift), Bielefeld
- Schnurr, S., 2001, Partizipation, in: Thiersch, H./Otto, H.-U. (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Luchterhand, Neuwied, Kriftel: 1330 - 1345
- Schumpeter, J., 1950, Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, Bern
- Spiegel, H. von, 2004, Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis, Stuttgart
- Stiftung Bertelsmann, 2004, Politische Partizipation in Deutschland, Gütersloh
- Stange, W., 1996, Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche, Deutsches Kinderhilfswerk und Aktion „Schleswig-Holstein – Land für Kinder (Hrsg.), Kiel
- Sturzenhecker, B., 1993, Demokratie zumuten - Moralerziehung in der offenen Jugendarbeit, in: deutsche jugend, Heft 3: 111-119
- Sturzenhecker, B., 1998, Qualitätsfragen an Jugendpartizipation. in: deutsche jugend, Heft 5: 210-218
- Sturzenhecker, B. (Hg.), 1999, Freiwillige fördern. Ansätze und Arbeitshilfen für einen neuen Umgang mit Freiwilligen in der Kinder- und Jugendarbeit, Weinheim/München
- Sturzenhecker, Benedikt, 2005, Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. In: BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend (Hrsg.), Kiste - Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung. FH Lüneburg - Forschungsstelle Kinderpolitik, Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes, Berlin
- Sutter, H., 2003, Die sozialisatorische Relevanz des Alltäglichen in einem demokratischen Vollzug, in: Schweppe, C. (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik., Opladen
- Sutter, H./Baader, M./Weyers, St., 1998, Die "Demokratische Gemeinschaft" als Ort sozialen und moralischen Lernens. Der Modellversuch in der Justizvollzugsanstalt Adelsheim- eine Zwischenbilanz, in: neue praxis(4): 383-400
- Windhoff-Héritier, A., 1987, Responsive Sozialpolitik in: Otto, H.-U./Olk, Th. (Hrsg.), Soziale Dienste im Wandel, Neuwied: 231-249_