



Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit

Erkenntnisse, Arbeitshilfen und Praxisbeispiele
aus der Entwicklungswerkstatt des
LWL-Landesjugendamtes Westfalen

Gefördert von:
Ministerium für Kinder, Jugend, Familie,
Gleichstellung, Flucht und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



LWL
Für die Menschen.
Für Westfalen-Lippe.

Impressum

Herausgeber:

Landschaftsverband Westfalen Lippe
LWL-Landesjugendamt Westfalen
48133 Münster
www.lwl-landesjugendamt.de

Verantwortlich:

Birgit Westers, Landesrätin LWL-Landesjugendamt Westfalen

Redaktion:

Petra Beckersjürgen, LWL-Landesjugendamt Westfalen
Kerstin Jung, LWL-Landesjugendamt Westfalen
Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker, Universität Hamburg

Layout:

Andreas Gleis, Umschlag
Andrea Schulze Kalthoff, Innenteil

Münster, im September 2022

Gefördert von:

Ministerium für Kinder, Jugend, Familie,
Gleichstellung, Flucht und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



Demokratiebildung
in der Jugendsozialarbeit –
Erkenntnisse, Arbeitshilfen
und Praxisbeispiele aus der
Entwicklungswerkstatt
des Landesjugendamtes
Westfalen-Lippe

2021–2022

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1. Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit – Das Konzept der GEBe-Methode zur Förderung gesellschaftlich-demokratischen Engagements von benachteiligten Jugendlichen
Benedikt Sturzenhecker 8
 2. Didaktisch-methodische Umsetzung der Entwicklungswerkstatt: Wie wurde in die GEBe-Methode eingeführt und mit ihr experimentiert?
Sonja Tangermann 25
 3. Konkrete Arbeitsanleitungen und Übungen zu den Schritten der GEBe-Methode
Benedikt Sturzenhecker 38
 4. Erfahrungen im Prozess der Erprobung der GEBe-Arbeitsweise in der Entwicklungswerkstatt zur Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit
Thomas Glaw, Stefan Willich 82
 5. Aus dem Alltag Themen demokratischer Partizipation entwickeln – Kommentare zu den ersten Beobachtungen nach der GEBe-Methode in Einrichtungen der Jugendsozialarbeit
Benedikt Sturzenhecker 94
 6. Chill-Sessel bauen – Ein Demokratie- und Bildungsprozess zur Gestaltung von Sitzgelegenheiten für die Jugendwerkstatt
Tobias Böker 106
 7. Dran bleiben! Die GEBe-Methode in partizipativer Theaterarbeit
Elisabeth Emmanouil-Maß 111
 8. „Raum zum Chillen!“ – Ein GEBe-Projekt der Jugendsozialarbeit der Volkshochschule Castrop-Rauxel
Alessandra Adam 120
 9. Die GEBe-Methode im Rahmen eines partizipativen Gesamtkonzepts in den Jugendwerkstätten der Jugendhilfe Köln e.V.
Gerlinde Bade 127
 10. Erkenntnisse und Folgerungen zur Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit mit Hilfe der GEBe-Methode in der Jugendsozialarbeit
Benedikt Sturzenhecker 134
-

Vorwort

Junge Menschen wollen mitbestimmen!

Sie wollen mitreden, gefragt werden, sich beteiligen, beteiligt werden, ernst genommen werden, (Zukunft) mitgestalten – dies zeigen nach wie vor eindrücklich die weltweiten Fridays-for-Future-Bewegungen. Das erfährt man aber auch, wenn man mit jungen Leuten spricht.

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist keine „Kann“-Leistung, Beteiligung darf auch nicht zufällig oder beliebig sein – denn Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Beteiligung und Mitgestaltung an allen sie betreffenden Belangen und Angelegenheiten. Das ergibt sich unter anderem aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz des Bundes, wo es in §8 SGBVIII heißt: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Dabei ist ihr Entwicklungsstand zu berücksichtigen und die zunehmende Fähigkeit zu selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln“.

Für NRW regelt das Landesrecht, dass Kinder und Jugendliche „an alle ihre Interessen berührenden Planungen, Entscheidungen und Maßnahmen, insbesondere bei der Wohnumfeld- und Verkehrsplanung, der bedarfsgerechten Anlage und Unterhaltung von Spielflächen sowie der baulichen Ausgestaltung öffentlicher Einrichtungen in angemessener Weise beteiligt werden (sollen) (vgl. § 6, Abs. 2 Kinder- und Jugendförderungsgesetz NRW, 3. AG-KJHG- KJFÖG).

Dieser Anspruch und die Bedeutung von Beteiligung von Kindern und Jugendlichen findet seine Entsprechung im Kinder- und Jugendförderplan NRW (2018 – 2022), in dem es heißt: „Nordrhein-Westfalen braucht für die Gestaltung seiner Gegenwart und Zukunft die Expertise junger Menschen“.

In diesem Sinne werden zum Beispiel über den Kinder- und Jugendförderplan NRW zahlreiche Einzelprojekte in den Kommunen aber auch Vorhaben zur Neuentwicklung von Beteiligungsmöglichkeiten unterstützt, damit junge Menschen durch verbesserte Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sich verstärkt an der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung beteiligen können. Beim LWL-Landesjugendamt-Westfalen ist es vor allem die Servicestelle Kinder – und Jugendbeteiligung, die NRW-weit Angebote zur Beteiligung entwickelt und die auch bei Neugründung kommunaler Kinder- und Jugendgremien die Verantwortungsträger für die Beteiligung Jugendlicher in Politik und Verwaltung, in Kommunalparlamenten, in der Kinder- und Jugendförderung und Jugendhilfeplanung unterstützt.

Erfreulicherweise machen sich in den letzten Jahren zunehmend mehr Kommunen und Gemeinden auf den Weg, über die unterschiedlichsten Beteiligungsformate Kindern und Jugendlichen Mitwirkung an (kommunal)politischen Entscheidungen zu ermöglichen. Es zeigt sich allerdings auch, dass nach wie vor in diesen Gremien vor allem Kinder und Jugendliche aus dem sogenannten Bildungsbürgertum mitwirken. Benachteiligte Jugendliche trifft man hier eher weniger an. Hierauf verweisen nicht nur fachwissenschaftliche Studien. Auch aus der Praxis von Fachkräften, die jugendliche Beteiligungsgremien be-

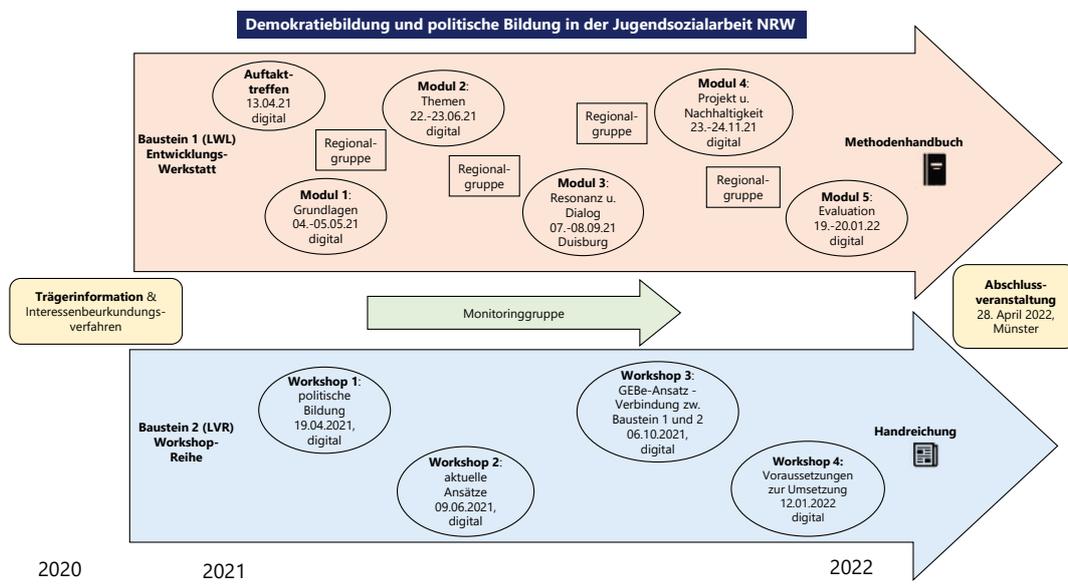
treuen, wird deutlich, dass mehrheitlich die Jugendlichen von partizipativen Arbeits- und Beteiligungsformaten profitieren, die „die etablierten Beteiligungsformate (auch) für sich nutzen können“. (Siehe: Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit, Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder – und Jugendhilfe – AGJ, Berlin, Dezember 2017).

Die Ursache hierfür wird aber weniger bei den benachteiligten Jugendlichen und deren mangelndem Interesse an Mitwirkung und Mitbeteiligung gesehen, sondern sei vielmehr Folge von fehlenden Zugängen– also Ausdruck struktureller Barrieren und nicht passgenauer Angebote. So wird in einer von der Bundeszentrale für politische Bildung in Auftrag gegebenen Studie (2004) eindrücklich darauf hingewiesen, dass politische Bildung bildungsbenachteiligter junger Menschen eher gelingt, wenn sie Bezug nimmt auf deren Lebenswelten und deren Themen.

Dieser Ansatz, niederschwellig an den Lebenswelten und den Themen der Jugendlichen anzusetzen, war Grundlage für das Projekt: **„Demokratiebildung und politische Bildung in der landesgeförderten Jugendsozialarbeit in NRW“**, das von den beiden Landesjugendämtern Westfalen – Lippe und Rheinland mit Unterstützung des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration in den Jahren 2021 und 2022 umgesetzt worden ist mit dem Ziel, gerade benachteiligte junge Menschen im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit, die oftmals „vergessen“ und nicht wahrgenommen werden, stärker in ihrem gesellschaftlichen Engagement und in ihrem demokratischen Handeln zu unterstützen und zu fördern.

Das Projekt richtete sich an Fachkräfte und Trägervertretungen der landesgeförderten Jugendsozialarbeit NRW mit den Angeboten Jugendwerkstatt, Beratungsstellen und Projekte zur Vermeidung schulischen Scheiterns¹.

Die Umsetzung des Gesamtprojektes erfolgte über **zwei Bausteine**, für das jeweils ein Landesjugendamt verantwortlich war:



¹ In NRW fördert das Land aus Mitteln des Kinder- und Jugendförderplans landesweit aktuell 60 sozialpädagogische Beratungsstellen, 59 Jugendwerkstätten und 48 Projekte zur Vermeidung schulischen Scheiterns.

Baustein 1: „Entwicklungswerkstatt zur Erarbeitung und Aufbereitung von alltagstauglichen Methoden der Demokratiebildung im Handlungsfeld Jugendsozialarbeit“ (Verantwortung LWL-Landesjugendamt)

Um für die Zielgruppe benachteiligter junger Menschen im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit einen niedrigschwelligen Zugang zur Demokratiebildung zu erarbeiten, wurde der GEBE-Ansatzes (Gesellschaftlich-demokratisches Engagement Benachteiligter fördern), ein ursprünglich für die Offene Kinder- und Jugendarbeit entwickelter Ansatz der Demokratiebildung, in den Settings Jugendwerkstatt und Beratungsstellen der Jugendsozialarbeit mit wissenschaftlicher Begleitung durch Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker erprobt.

Als Ergebnis wurden in den fünf zweitägigen Workshop-Modulen und zwischengeschalteten Regionaltreffen Handlungsschritte und Beispiele für niederschwellige, an den Themen der Jugendlichen orientierte, methodische Ansätze von Demokratieförderung erarbeitet, die dazu beitragen, in der Praxis von Jugendwerkstatt und Beratung Selbstbestimmung und Mitverantwortung der Jugendlichen zu stärken. An diesem Baustein, der sich vornehmlich an Fachkräfte aus Beratungsstellen und Jugendwerkstätten richtete, haben 19 Fachkräfte aus 15 Einrichtungen landesweit teilgenommen.

Baustein 2: „Workshops zur Systematisierung bestehender Ansätze von politischer Bildung“ (Verantwortung LVR-Landesjugendamt)

In vier eintägigen Workshops wurden bestehende Ansätze von politischer Bildung für die Strukturen landesgeförderter Jugendsozialarbeit gesichtet und systematisiert. Ziel war es, einen Überblick zu gewinnen, welche Angebote an Demokratiebildung und politischer Bildung es bereits in der Jugendsozialarbeit gibt und gemeinsam zu erarbeiten, wo und unter welchen Bedingungen noch Entwicklungspotential besteht. Der zweite Projektbaustein, der sich vor allem an Trägervertreter:innen richtete, wurde wissenschaftlich von Dr.in Helle Becker begleitet. An diesem Baustein nahmen 12 Trägervertreter:innen teil.

Die **vorliegende Veröffentlichung** informiert praxisnah und anschaulich über die Ergebnisse und Erkenntnisse aus Baustein 1 (die Ergebnisse aus Baustein 2 werden gesondert über das LVR-Landesjugendamt veröffentlicht):

- In einem grundlegenden Beitrag beschreibt Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker das Konzept der GEBE-Methode zur Förderung gesellschaftlich – demokratischen Engagements von benachteiligten Jugendlichen. Er beschreibt die Hindernisse, aber vor allem auch die Chancen von Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit als „unterschätzten Raum“ politischer Bildung und erläutert im Überblick die methodischen Grundannahmen der GEBE-Methode.
 - Da bis auf ein Modul der Workshopreihe alle anderen Teile der Entwicklungswerkstatt coronabedingt digital durchgeführt wurden, ist vor allem der Beitrag von Sonja Tangermann, die die digitalen Module der Entwicklungswerkstatt technisch begleitet hat, von besonderem Interesse. In ihrem Beitrag beschreibt sie den didaktischen Ablauf und die verwendeten Methoden mit Hinweisen auf digitale Verfahren.
 - Im Teil **Schritte und Methoden** der Veröffentlichung werden die einzelnen verwendeten Schritte der GEBE-Methode praxisnah und anschaulich auf das jeweilige Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit bezogen vorgestellt. Eine sehr ausführliche und gut nachvollziehbare konkrete Arbeitsanleitung mit Übungen zu den einzelnen Phasen der GEBE-Methode zeigt im Detail, wie die einzelnen Schritte dieser Methode in der Praxis von Jugendsozialarbeit aber auch in anderen Feldern der Jugendhilfe umgesetzt
-

werden können. Ergänzt wird dieser Teil der Veröffentlichung mit einer fachwissenschaftlichen Kommentierung erster Beobachtungsschritte der mitwirkenden Fachkräfte an der Entwicklungswerkstatt.

- Neben der Vorstellung ganz konkret im Projekt von teilnehmenden Fachkräften erarbeiteter Demokratiebildungsprojekte aus dem Praxisalltag von Jugendsozialarbeit werden abschließend Erfahrungen und Folgerungen aus der Entwicklungswerkstatt mit der GEBE-Methode in Jugendwerkstätten und Beratungsstellen gezogen.

Die in der vorliegenden Veröffentlichung zusammengefassten Ergebnisse stellen wichtige Erkenntnisse für den fortlaufenden Prozess der Demokratiebildung dar und werden für den weiteren Entwicklungsprozess in der Jugendsozialarbeit genutzt werden.

Unser besonderer Dank gilt vor allem den Fachkräften, die an diesem Projekt engagiert mitgearbeitet und dazu beigetragen haben, den Prozess der Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit voranzutreiben; und auch den Trägerverantwortlichen der landesgeförderten Jugendsozialarbeit, die es ihren Mitarbeitenden ermöglicht haben, diesen Entwicklungsprozess mit zu gestalten. Denn ohne deren Engagement und Einsatz hätte dieses Projekt überhaupt nicht umgesetzt werden können.

Besonderen Dank gilt ebenso dem Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen für die Unterstützung zur Umsetzung des Projektes.

Nicht zuletzt durch die engagierte Arbeit von Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker, den mitwirkenden Trainern Thomas Glaw und Stefan Willich sowie Sonja Tangermann konnten wir diesen erfolgreichen Weg gehen, der nach unserer Einschätzung auf alle Fälle lohnt, weiter zu gehen.

Petra Beckersjürgen

Projektleitung Baustein 1

LWL-Landesjugendamt Westfalen

1. Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit – Das Konzept der GEBE-Methode zur Förderung gesellschaftlich-demokratischen Engagements von benachteiligten Jugendlichen

Benedikt Sturzenhecker

Der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020) stellt klar, dass Jugendsozialarbeit (JSA) einen Auftrag zur politischen Bildung hat. Wie aber kann eine politische Bildung als Demokratiebildung in der JSA unter Berücksichtigung der institutionellen Aufträge und Rahmenbedingungen sowie in Bezug auf die diversen Zielgruppen methodisch gestaltet werden? Kurz: Wie kann Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit ermöglicht werden?

Das war die Grundfrage des Explorationsprojekts „Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit“. Dieses Projekt hat das LWL-Landesjugendamt Westfalen – Lippe mit Unterstützung des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration, NRW mit Fachkräften aus Jugendwerkstätten und Beratungsstellen der landesgeförderten Jugendsozialarbeit in NRW durchgeführt. Das Projekt war als „Baustein 1“ Teil des Gesamtprojektes „Demokratiebildung und politische Bildung in der Jugendsozialarbeit in NRW – Projekt für Träger und Fachkräfte landesgeförderter Jugendsozialarbeit NRW, das die beiden Landesjugendämter Westfalen-Lippe und Rheinland 2021 und 2022 durchgeführt haben.

In Baustein 1 ging es darum, mit Hilfe der GEBE-Methode modellhaft die Ermöglichung von Demokratiebildung in Einrichtungen der Jugendsozialarbeit zu erproben. „GEBE“ ist die Abkürzung für „**G**esellschaftlich-demokratisches **E**ngagements von **B**enachteiligten Jugendlichen fördern“. Dieses Konzept der politischen Bildung wurde ab 2012 (gefördert im Rahmen des Projekts „jungbewegt“ der Bertelsmann Stiftung) unter der Leitung von Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker entwickelt, in der Praxis erprobt und zu konkreten methodischen Orientierungen verdichtet (vgl. Sturzenhecker 2015, Sturzenhecker/Schwerthelm 2015; Sturzenhecker/Glaw/Schwerthelm 2020). Die Arbeitsweise bezog sich ursprünglich auf benachteiligte Kinder und Jugendliche in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Diese stellen dort (besonders in Großstädten) die größte Besucher:innengruppe dar. Die methodische Orientierung ist aber auch in anderen Handlungsfeldern der Sozialpädagogik und Sozialarbeit nutzbar.

Die GEBE-Methode setzt bei den lebensweltlichen Betroffenheiten der Jugendlichen an. Sie geht davon aus, dass politische Bildung als Demokratiebildung besondere Chancen hat, wenn sie die konkreten Themen, Interessen und Problemstellungen aufgreift, die die Jugendlichen wirklich in ihrem Leben betreffen. Die Methode will Jugendlichen demokratische Partizipation ermöglichen, in ihren Einrichtungen, in der Kommune und der Gesellschaft. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die für die Jugendlichen spannenden Themen auch in den Einrichtungen der Jugendsozialarbeit im Alltag zeigen und

erkennen lassen. Wenn solche Inhalte und Interessen gemeinsam demokratisch bestimmt und umgesetzt werden, können die Jugendlichen Demokratie ausüben – zumindest in ihrer Einrichtung der Jugendsozialarbeit. Das nennen wir Demokratiebildung. Es bedeutet sich demokratisches Handeln anzueignen, indem man selbst an öffentlichen Diskussions- und Entscheidungsprozessen teilnimmt. Das gilt hier für die Gestaltung des gemeinsamen Lebens in den Einrichtungen der Jugendsozialarbeit.

Die Bedeutung einer solchen politischen Bildung für die JSA, ihre Einrichtung(-stypen), das Handeln der Fachkräfte und ihre Zielgruppen wird im Folgenden begründet und dann wird in die Handlungsprinzipien der Methode eingeleitet.

Ermöglichung demokratischer Partizipation als Auftrag des „unterschätzten Raums“ Jugendsozialarbeit

Der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020) beschreibt die JSA als „unterschätzten Raum“ politischer Bildung. Der Bericht argumentiert (a.a.O. S. 477), dass das Feld bisher kaum eine differenzierte Fachdebatte zum Thema geführt habe. Es ließen sich aber für dieses Handlungsfeld große Entwicklungsbedarfe ebenso wie -potentiale für Prozesse politischer Bildung erkennen.

• **Das Recht auf demokratische Partizipation im Kinder- und Jugend Förderplan NRW und im SGB VIII**

Das gilt nun ganz speziell für die Jugendsozialarbeit, die im Rahmen des Kinder- und Jugend Förderplans des Landes Nordrhein-Westfalen (2018–2022) stattfindet. Dieser Plan formuliert folgendes Ziel: *„Junge Menschen verstärkt an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligen: Nordrhein-Westfalen braucht für die Gestaltung seiner Gegenwart und Zukunft die Expertise junger Menschen. Zugleich haben diese das Recht, an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt zu werden. Um dieses Recht einzulösen, junge Menschen zugleich in unsere Demokratie einzubinden und ihnen die Chance zu geben, sich dabei demokratisch zu bilden und mit ihrem Umfeld und der Gesellschaft in den Dialog über unser Veränderungen unterworfenen Wertesystem zu treten, bedarf es geeigneter Angebote der Jugendförderung. Mit dem gesellschaftlichen Wandel müssen auch die Instrumente und Angebote weiterentwickelt werden. Daher ist es ein Ziel des Kinder- und Jugendförderplans entsprechende Initiativen der Träger anzuregen, die auf eine verbesserte Partizipation und Mitbestimmung junger Menschen an der Gestaltung der Gesellschaft und Politik zielen. Dabei sollen zugleich auch die politische Bildung und Wertebildung weiterentwickelt und verstärkt werden.“* (MKFFI 2018, S. 6).

Das sind starke Zielvorgaben. Wenn Jugendliche das Recht haben, an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt zu werden, dann gilt das auch für die Einrichtungen der Jugendsozialarbeit. Denn wenn jemand ein Recht hat, dann bedeutet dies, dass jemand anderes eine Pflicht hat, dieses Recht umzusetzen (vgl. Schickart 2016, S. 117). Es besteht also die Aufgabe, auch der Jugendsozialarbeit in NRW, die Beteiligungsrechte der Jugendlichen in den Einrichtungen zu realisieren. Dieser Auftrag sieht Jugendliche damit nicht nur als berechnigte, sondern auch befähigte Dialogpartner:innen und Mitentscheider:innen. Das gilt für die demokratische Mitgestaltung der Gesellschaft im Allgemeinen und für die Mitgestaltung der pädagogischen Institutionen, wie den Einrichtungen der Jugendsozialarbeit im Besonderen.

Ein solches Recht zur demokratischen Partizipation lässt sich im SGB VIII erkennen. § 1 SGB VIII bestimmt: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Auf der einen Seite steht das Ziel, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Person zu fördern und auf der anderen Seite die Förderung ihrer Gemeinschaftsfähigkeit. In einem demokratischen Rechtsstaat wieder Bundesrepublik Deutschland (siehe Art. 20 GG) bezieht sich „Gemeinschaftsfähigkeit“ nicht auf eine völkische Gemeinschaft. Diese würde ein „Wir“ erzeugen, das gleichzeitig andere („Die“) ausschließt. Stattdessen geht es um das vielfältige Gemeinwesen der Bevölkerung der Republik, dessen Zusammenleben den Menschenrechten verpflichtet ist. Das demokratische „Volk“, von dem alle Macht ausgeht, ist außerordentlich divers und das Grundgesetz klärt auch, dass diese Unterschiedlichkeiten nicht zu Diskriminierungen führen dürfen. Positiv gewendet bedeutet dies, dass alle unterschiedlichen Mitglieder der Bevölkerung immer die gleiche Berechtigung zur Mitentscheidung haben.

Bringen sich die selbstbestimmten Individuen in ein solches Gemeinwesen ein, müssen sie ihre Selbstbestimmung so mit der der anderen Mitglieder abstimmen, dass allen ein Maximum an Freiheit eröffnet wird und alle in Gegenseitigkeit das Gemeinwohl fördern. Geschieht dies öffentlich und gleichberechtigt, so dass sich die Mitglieder des Gemeinwesens gleichzeitig als Urheber:innen, wie als Adressat:innen der kollektiven Entscheidungen (Habermas 1992, S. 52) über die gemeinsame Lebensführung erfahren können, kann man von einer Demokratie sprechen. Selbstbestimmung der Individuen geht also in Mitbestimmung des Gemeinwesens über, also in eine demokratische Partizipation. Das ist eine ‚Teil-Nahme‘ an kollektiven Entscheidungsprozessen in der Gesellschaft. Diese finden statt in den ‚kleineren‘ Strukturen der Gesellschaft, wie etwa den einzelnen pädagogischen Institutionen und in den großen Strukturen, wie zum Beispiel den Bundesländern.

Ich interpretiere § 1 SGB VIII also so, dass die Kombination von Selbstbestimmung und Gemeinschaftsfähigkeit das Recht auf Förderung der Partizipation an der demokratischen Gesellschaft als Ziel von Erziehung setzt. Das nimmt § 9 SGB VIII auf; der Paragraph verpflichtet die Kinder- und Jugendhilfe „die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln“ zu berücksichtigen. In dem Begriff der Selbstständigkeit ist die Selbstbestimmung angesprochen und in dem Begriff des Verantwortungsbewusstseins der Bezug dieser Selbstbestimmung zur (Mit)Verantwortung für das Gemeinwesen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Kinder- und Jugendförderplan NRW und das SGB VIII in ihren Zielformulierungen fordern, dass Kinder und Jugendliche das Recht haben, in ihrer demokratischen Beteiligung gefördert zu werden. Der Kinder- und Jugendförderplan NRW formuliert es ganz klar; Auftrag der Träger ist es auf eine „verbesserte Partizipation und Mitbestimmung junger Menschen an der Gestaltung der Gesellschaft und Politik“ zu zielen.

- **Widersprüchliche Aufträge der Jugendsozialarbeit in Blick auf demokratische Partizipation**

Der spezifische gesetzliche Auftrag der Jugendsozialarbeit im § 13 SGB VIII setzt jedoch auf ersten Blick andere Ziele als Demokratiebildung. Er beschreibt die Zielgruppe als sozial benachteiligt, individuell beeinträchtigt und in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen. Von Selbstbestimmung und dem Recht auf Mitbestimmung ist hier nicht

die Rede. Und damit auch nicht von einer Fähigkeit der Jugendlichen, an Entscheidungen in Einrichtungen und Gesellschaft zu partizipieren. Stattdessen werden sie als hilfs- bzw. unterstützungsbedürftig beschrieben. Die im § 13 SGB VIII benannten pädagogischen Aufgaben laute, dann entsprechend: Angebot von Hilfen, schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und soziale Integration.

Hier tut sich ein Widerspruch auf: Der Kinder- und Jugendförderplan NRW thematisiert (auch benachteiligte) Jugendlichen als berechtigt und befähigt zur demokratischen Mitbestimmung; § 13 SGB VIII thematisiert sie als bedürftige und beeinträchtigte Empfänger:innen von Hilfe. Einerseits werden die Jugendlichen als Subjekte verstanden, die selbstbestimmt auch mitbestimmen können und sollen, andererseits sind sie Objekte von Unterstützung. Aus der Perspektive von Demokratiebildung sind die benachteiligten Jugendlichen inkludierte und berechtigte Mitglieder demokratischer Entscheidungskollektive; aus Perspektive des Auftrages von Jugendsozialarbeit sind sie gesellschaftlich randständig oder gar ausgegrenzt. Aufgrund dieser Problemstellung, sollen sie ja sozial integriert werden. Wie soll sich die Jugendsozialarbeit in diesem Widerspruch positionieren? Was kann hier Orientierung schaffen, gerade mit Blick auf den Auftrag zur politischen Bildung?

- **Teilhabe und Teilnahme**

Hier hilft die konzeptionelle Perspektive einer Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Mit dem „Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen“ ist im April 2021 das SGB VIII reformiert worden. Das geschah auch und gerade, um die Inklusion behinderter und benachteiligter Kinder und Jugendliche in die Angebote der Jugendhilfe rechtlich besser zu ermöglichen. Dadurch ist der Bezug auf Selbstbestimmung und das Ziel der Ermöglichung von Teilhabe am Leben im Gesetz ausgebaut worden. So gibt § 9 SGB VIII der Kinder- und Jugendhilfe unter 4. die Aufgabe: „die gleichberechtigte Teilhabe von jungen Menschen mit und ohne Behinderungen umzusetzen und vorhandene Barrieren abzubauen.“ Damit folgt das SGB VIII der UN Behindertenrechtskonvention. Sie definiert in Art. 24 als staatliches Ziel: „Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.“ In der deutschen Formulierung: „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ Der englische „participation“ hat eine doppelte Bedeutung, nämlich Teilhabe UND Teilnahme. Man kann Partizipation als gesellschaftliche Teilhabe und demokratische Teilnahme genauer unterscheiden: „Teilnahme meint die aktive Beteiligung an und Einflussnahme auf Entscheidungen und Entwicklungen, die das eigene Leben im Rahmen einer Gemeinschaft (von einzelnen Institutionen bis zur Gesamtgesellschaft) betreffen. Dazu gehören auch die Beteiligung an der Herstellung von Gütern und die Teilnahme an politischen Prozessen als Artikulation und Aushandlung von Konflikten und Interessen. Partizipation bezeichnet aber auch die Teilhabe an den Ergebnissen dieser Entscheidungen – also an den Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft (etwa im Sinne einer Partizipation am öffentlichen Leben, an Freiheit, gesellschaftlicher Macht, Reichtum, Wohlstand, Sicherheit), die für die individuelle Lebensführung im gesellschaftlichen Rahmen wichtig sind. (Beck 2014; Schnurr 2018). (Beck). Mit Teilhabe bezeichnen wir auch die Möglichkeiten des Zugangs zu den gesellschaftlichen Handlungsfeldern und Institutionen. Zugang bedeutet allerdings noch nicht schon die Möglichkeit, auch aktiv mitzubestimmen, also Teilnahme zu entfalten. Teilhabe als Zugang ist insofern eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung von Teilnahme. Erst Teilhabe und Teilnahme, also Zugang und aktive Mitentscheidungschance erzeugen zusammen partizipatorische Inklusion bzw. inklusive Partizipation.“ (Beck/Sturzenhecker 2021, S. 745).

So kann man als erstes Ziel von Jugendsozialarbeit die Ermöglichung individueller Teilhabe definieren, besonders als Zugang zur Arbeitsgesellschaft/Berufsarbeit. Betrachtet man aber das Individuum nicht nur als teilhabende:n Wirtschaftsbürger:in, sondern auch als gleichzeitig zur Freiheit wie zur Mitentscheidung und Mitverantwortung berechtigten Teilnehmer:in am demokratischen Gemeinwesen, hat auch die Jugendsozialarbeit den Auftrag, ihren Zielgruppen solche Erfahrungen zu eröffnen. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention wird deutlich, dass Behinderung bzw. Benachteiligung nur ein Aspekt des Lebens und der Person der betroffenen Jugendlichen ist. Jugendsozialarbeit nimmt diesen Aspekt durchaus ernst und bietet entsprechend Hilfen und Unterstützung an, die Teilhabe sichern sollen. Aber sie darf ihre Adressat:innen nicht auf die Benachteiligung bzw. die Hilfsbedürftigkeit reduzieren. Die Jugendlichen sind nur auch oder unter anderem benachteiligt, aber zunächst einmal sind sie wie alle Menschen in der Bundesrepublik berechtigt zur Teilnahme, d. h. zur aktiven demokratischen Mitbestimmung und Mitgestaltung der Lebensführung in der Gesellschaft. Die Demokratie unterstellt allen unterschiedlichen Menschen, ohne sie zu diskriminieren, die Berechtigung und Befähigung zu solcher Partizipation. Die benachteiligten Jugendlichen sind deshalb primär als berechnigte Mitbürger:innen zu thematisieren und sekundär erst als Bedürftige von spezifischer Unterstützung zur Ermöglichung ihrer Teilhabe.

Politische Bildung und Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit

Folgt man der hier entwickelten Argumentation, ist Teilnahme an der Demokratie nichts, was man zunächst beigebracht bekommt und dann später erst wahrnehmen darf. Stattdessen geht es um Berechtigung zur Mitbestimmung sofort. Dazu muss die JSA in ihren Einrichtungen und ihrer Pädagogik Strukturen schaffen, die Selbstbestimmung fördern und damit verbunden die Mitbestimmung der Jugendlichen in den Einrichtungen und der Gesellschaft stärken. Tun sie das, haben die Jugendlichen (aber auch die beteiligten Fachkräfte/Erwachsenen) die Chance, an Demokratie teilzunehmen: Sie können selbst aktiv Demokratie ausüben und sie dabei einüben. Sie können Erfahrungen mit demokratischem Handeln machen, indem sie ihre demokratischen Rechte wahrnehmen. Bildung bedeutet (kurz gesagt) die individuelle, aber sozial mit anderen verbundene Aneignung der Welt/Gesellschaft durch eigenes aktives Wollen und Handeln und die reflexive (Weiter)Entwicklung von Selbst- und Weltbildern der Person in diesem Prozess. Bildung ist der Aneignungsprozess, der auf Seiten der Person durch ihr Handeln und Reflektieren geschieht. Etwas anderes meint Aus-Bildung, die Qualifikation für die Teilnahme am Wirtschaftsleben vermittelt. Solche Ausbildung ist vorrangig die Aufgabe von Schule.

Die aktive Aneignung demokratischen Handelns durch eigene Mitentscheidungspraxis wird hier als Demokratiebildung bezeichnet. Die demokratiepädagogische Aufgabe der Fachkräfte ist es dann, Strukturen und Möglichkeiten demokratischer Partizipation anzubieten, also Bildungserfahrungen damit zu eröffnen und zu unterstützen. Demokratiebildung (wie Bildung generell) kann man pädagogisch nicht von außen herstellen, sondern man kann nur Strukturen und Rahmenbedingungen schaffen, die den Beteiligten ermöglichen, Demokratieerfahrungen zu machen und sich selbst daran zu bilden.

Dieses Konzept von Demokratiebildung soll kurz in Verhältnis zum Überbegriff der politischen Bildung gesetzt werden. Als das Politische „wird die Art und Weise [verstanden], wie Menschen gemeinsam ihre öffentlichen Angelegenheiten regeln. Das heißt, wie sie

miteinander verbunden sind, sich austauschen, sich miteinander für Themen stark machen und wie sie betreffende Angelegenheiten öffentlich aushandeln.“ (AGJ 2017, S. 2). Ähnlich der 16. Kinder und Jugendbericht (2020, S. 47): Politik ist jener „Bereich von Aktivitäten und Strukturen, die auf die Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen abzielt“. Inhalte von Politik sind also die Prozesse und Ergebnisse der Regelungen der kollektiven Lebensführung von Menschen in kleinen und großen Gemeinwesen.

Politische Bildung wäre zu verstehen als die persönliche Aneignung der jeweiligen gesellschaftlich-öffentlichen Arten und Weisen der Regelung der kollektiven Lebensführung. In dieser Definition, ist aber eine spezifisch demokratische Qualität der Regelungsweisen nicht bestimmt. Politische Bildung könnte also unter verschiedenen gesellschaftlichen Herrschaftssystemen stattfinden. Man kann damit feststellen: „Demokratiebildung ist politische Bildung, politische Bildung jedoch nicht notwendig Demokratiebildung.“ (Ahlrichs et al. 2021, S.428). Erst wenn Partizipation so gestaltet wird, dass die von Entscheidungen Betroffenen zugleich deren Urheber:innen wie Adressat:innen sind, kann von Demokratie und damit von Demokratiebildung gesprochen werden (Richter et al. 2016).

Hindernisse demokratischer Partizipation in der Jugendsozialarbeit

Die Einrichtungen der Jugendsozialarbeit (JSA) lassen sich nicht ohne Weiteres als Demokratie im vollen Sinne gestalten. Verschiedene Hindernisse für die Umsetzung einer demokratischen Partizipation in diesem Handlungsfeld müssen benannt werden. Dabei geht es zunächst um die Grenzen einer vollen Ausübung von Demokratie, die durch die Strukturen pädagogischer Institutionen generell gesetzt sind. Weiter ist zu berücksichtigen, dass auch der spezifische Auftrag und die Settings der Jugendsozialarbeit Hindernisse für die Umsetzung demokratischer Mitentscheidungsrechte zur Folge haben. Diese Hindernisse muss man kennen und bewusst reflektieren, um trotzdem demokratische Partizipation in der JSA zu eröffnen.

• **Kennzeichen deliberativer Demokratie**

Die JSA ist eine pädagogische Organisation und die an ihr beteiligten Menschen lassen sich nicht schlicht als ein souveränes ‚Volk‘ betrachten, das sein Zusammenleben demokratisch regelt. Ich benenne erneut kurz die Charakteristika von Demokratie, um an ihnen aufzuzeigen, wo sich die strukturellen Herrschaftsbedingungen in pädagogischen Institutionen wie der JSA davon unterscheiden. Dabei beziehe ich mich auf die demokratietheoretischen Positionen einer deliberativen Demokratie, die auf Jürgen Habermas zurückgeht. Demokratie bedeutet, dass ein „Volk“ (griechisch: demos) in Freiheit die Herrschaft (gr.: kratia) über die eigenen Angelegenheiten ausübt. Aus Freiheit folgt eine Freiwilligkeit der Teilnahme an den kollektiven Entscheidungen. Hinzu kommt in Demokratien die Gleichberechtigung und die Gleichrangigkeit der Mitglieder, die in öffentlichen Aushandlungen ihre kollektive Lebensführung regeln und dies Entscheidungen zurücknehmen (revidieren) können. Dazu braucht es eine demokratische Öffentlichkeit, in der die Betroffenen gleichberechtigt Probleme/Fragen der gemeinsamen Lebensführung aufbringen und in fairen Argumentationen aushandeln. Dies Prinzipien einer deliberativen Demokratie (Deliberation bedeutet auf argumentativen Abwägungen bzw. Aushandlungsprozeduren bestehend) beinhalten, dass die von den Folgen von Entscheidungen Betroffenen (die Adressat:innen) gleichzeitig auch die Urheber:innen dieser Regelungen

sein müssen (vgl. Habermas 1992, S. 52). An diesem Konzept orientiere ich auch die Ansprüche demokratischer Partizipation in pädagogischen Einrichtungen, hier der JSA (mit den spezifischen Formen der landesgeförderten JSA in NRW).

- **Hindernisse demokratischer Partizipation in pädagogischen Institutionen**

Diese Ansprüche an eine Gestaltung von Herrschaft als Demokratie, lassen sich nicht ohne Weiteres und umfassend in pädagogischen Institutionen erfüllen. Zunächst einmal meint der Begriff ‚Institution‘ schon (länger) bestehende gesellschaftlich geregelte Funktionen, Strukturen und Handlungsmuster, wie etwa Familie oder Schule. Das System der Organisationen bzw. Einrichtungen der JSA stellt eine solche Institution dar, ebenso wie Kindertageseinrichtungen oder die Kinder- und Jugendarbeit. Diese Institutionen sind gesetzlich geregelt und haben spezifisch definierte Funktionen zu erfüllen. Es bestehen also schon sehr viele Entscheidungen mit Folgen für die Beteiligten und sie können solche Rahmenbedingungen nicht als ein ‚Teilvolk‘ einer Einrichtung außer Kraft setzen und neu bestimmen.

Hinzu kommt, dass es in pädagogischen Institutionen strukturelle Machtungleichheiten zwischen den Beteiligten gibt. Die Fachkräfte bleiben, während die jugendlichen Teilnehmenden wechseln. Fachkräfte sind nicht nur Erwachsene, sondern auch für ihre Tätigkeit spezifisch ausgebildet. Sie haben Machtvorteile auf Grund von Tradierung ihres Handelns, von generationaler Differenz und professionellem Wissen und Können. Die Fachkräfte bekommen Geld für ihre Arbeit und müssen die Aufträge der Institution erfüllen. All das gibt ihnen strukturell Chancen sowie den Auftrag, die kollektiven Handlungsweisen gegenüber den teilnehmenden Jugendlichen zu bestimmen. Das ist gerade angesichts der Partizipationsrechte von Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe doch Chancen für die Entfaltung von Demokratiebildung gibt, wird unten noch genauer erläutert.

- **Gesellschaftliche Benachteiligung und Folgen für die Ausübung demokratischer Partizipation**

Aber auch die gesellschaftliche Verursachung der „Benachteiligung“ der Jugendlichen macht Partizipation schwierig. Gesellschaftliche Verhältnisse sind es, die die Jugendlichen benachteiligen und ausgrenzen. Was den Jugendlichen objektiv widerfährt, sollen sie aber doch subjektiv bewältigen. JSA soll die Benachteiligten unterstützen und die Ausgegrenzten wieder integrieren, besonders in die Ökonomie. Die Jugendlichen sind gleichzeitig betroffen von Ausgrenzung UND von Integrationshilfe. Die gesellschaftlich-ökonomische Benachteiligung und die Konstruktion von Hilfen führen häufig dazu, dass die Individuen die Schuld für ihr ‚Versagen‘ bei sich sehen. Das zur Folge, dass ihr Selbstbewusstsein und ihre Selbstwirksamkeitserwartung geschwächt und ihre politischen Partizipationschancen gemindert werden. Ihnen widerfährt nicht nur Ungleichheit und Ungerechtigkeit, sondern die Individualisierung dieser Probleme behindert auch noch ihre Bewältigungsfähigkeit ebenso wie ihre Fähigkeit, ihre Lage öffentlich politisch zu skandalisieren. Ihre Möglichkeiten die Stimme zu erheben und ihre Lebenslage als gesellschaftlich verursachtes und zu verantwortendes Problem zur kritisieren und so Politik zu machen, sind häufig sehr begrenzt. Sie widmen sich mit aller Kraft der individuellen Bewältigung, suchen die Beschämungs- und Ausgrenzungserfahrungen zu kompensieren, irgendwie eine Art Normalbiografie auf die Reihe zu kriegen und dem eingeschränkten Leben etwas Glück abzutrotzen.

Die Jugendlichen in Angeboten der Jugendsozialarbeit sind von den gesellschaftlichen Verhältnissen und Widersprüchen besonders be- bzw. getroffen. Das könnte politisieren.

Andererseits führt eine „Akkumulation von Elend“ (Marx) nicht (unbedingt) zu einer Erhöhung von kritischer Analyse und Widerständigkeit. Hannah Arendt meint, dass Menschen erst die Freiheit zur Politik haben, wenn sie frei sind „von der Notwendigkeit des Lebens und der Sorge um seine Erhaltung“ (Arendt 1959, S. 450). Manchmal ist die Bewältigung dieser Sorge für benachteiligte Jugendliche so drängend, dass sie angesichts dessen kaum Freiheit zur Politik demokratischen Beteiligung gewinnen können.

Und noch eine Schwierigkeit kommt hinzu: Benachteiligte Jugendlichen sind nicht in allgemeine Bildungsinstitutionen inkludiert, sondern in der JSA abgesondert (segregiert). Benachteiligung wird so summiert. Die unterschiedlichsten betroffenen Individuen und Milieus werden strukturell in ihrer Benachteiligung ‚gleich gemacht‘ (homogenisiert). Benachteiligende Lebenslagen sind aber durchaus different zum Beispiel in Bezug auf Ethnie, Lebensort, Geschlecht, Migration bzw. Fluchtgeschichte, Bildungserfahrungen, Körper, Religion, soziale Ressourcen usw. und deren Überkreuzungen (Intersektionalität). Es entsteht so in den Einrichtungen der JSA eine differenzierte ‚kleine Gesellschaft‘ der Benachteiligten, Randständigen und Ausgegrenzten. Die gesellschaftlichen Differenzkonflikte und die Probleme des gesellschaftlichen ‚Zusammenhalts‘ finden sich also verschärft in den kleinen Gesellschaften der JSA. Das, was die Gesamtgesellschaft kaum hinbekommt, nämlich Zersplitterung zu verhindern und eine demokratischen ‚Zusammenhalt‘ herzustellen, das stellt sich auch in den Einrichtungen der JSA als große Schwierigkeit.

Chancen für Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit

JSA muss gleichzeitig die Lebensbewältigung und die gesellschaftliche Integration unterstützen (Hilfe) und Bedingungen schaffen, in denen die Jugendlichen sich mindestens in ihren Einrichtungen und in ihrem konkreten Lebensumfeld als politisch mitbestimmende erfahren können (politische Bildung). Trotz der genannten Hindernisse einer vollen Realisierung demokratischer Partizipation, ergeben sich doch eine Reihe von Chancen, mindestens für die ‚kleine Gesellschaft‘ der jeweiligen Einrichtung der JSA, die Regelung der gemeinsamen Lebensführung demokratisch mitzubestimmen, mitverantworten und mitzugestalten.

• Partizipationsrechte in der Kinder- und Jugendhilfe als Chance

Oben hatte ich aufgezeigt, wie die strukturell asymmetrischen Machtverhältnisse in pädagogischen Institutionen die Ausübung einer gleichberechtigten und gleichrangigen Mitentscheidung der Beteiligten behindern können. Aus diesen generationalen und institutionellen Machtverhältnissen folgt allerdings keine absolute, unbeschränkte Alleinherrschaft der Pädagog:innen. Denn ganz grundsätzlich sind die Fachkräfte und ihre Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe gesetzlichen Rahmenbedingungen unterworfen, die ihre Machtbefugnisse einschränken. So haben die Adressat:innen der Kinder- und Jugendhilfe ein prinzipielles Wunsch- und Wahlrecht (§ 5 SGB VIII) in Bezug auf die Dienste und Einrichtungen, die sie in Anspruch nehmen. Das gewährleistet ihnen eine Mindestform von Freiwilligkeit, denn sie können die Einrichtung und ihre Fachkräfte ‚abwählen‘ bzw. der Einrichtung ‚kündigen‘. Die freiwillige Teilnahme bedingt andererseits eine Anerkennung der Fachkräfte als Expert:innen. So sind die Teilnehmenden nicht Objekte von Herrschaft, sondern in Bezug auf das SGB VIII als Subjekte zu betrachten, die ein Partizipationsrecht an den Entscheidungen der Fachkräfte haben (etwa §§ 5, 8, 11, 36 und 45 SGB VIII). „Daraus folgt auch, dass die Fachkräfte gehalten sind, gegenüber den Betroffenen ihre Entscheidungen zu begründen. Insofern entsteht eine (rudi-

mentäre) demokratische Öffentlichkeit in sozialpädagogischen Einrichtungen, weil die Umsetzung einer Begründungsverpflichtung auch Konflikte bzw. Diskurse über die Angemessenheit der von Expert/innen getroffenen Entscheidungen und Begründungen mit sich bringt. Sozialpädagogische Institutionen und professionelles pädagogisches Handeln sind heute nicht mehr zu legitimieren ohne Geltung des prinzipiellen Strukturelements freiwilliger Teilnahme bzw. Zustimmung, ohne die Anerkennung der Kinder und Jugendlichen als zu beteiligende Subjekte und ohne einen fachlichen Begründungszwang (...)“ (Richter et al 2016, S.) Anders gesagt: Fachkräfte müssen mit fachlichen Argumenten ihre Entscheidungen begründen. Wer aber argumentiert, dem kann mit guten Gegenargumenten widersprochen werden. So entstehen (zumindest strukturell) doch Verhältnisse, die prinzipiell einen demokratischen Diskurs ermöglichen, in dem Gleiche suchen, sich mit besseren Argumenten zu überzeugen. Das bringt die asymmetrischen Machtverhältnisse nicht zum Verschwinden, aber schafft eine Basis für demokratische Partizipation. Die Jugendlichen müssen an argumentativen Aushandlungsprozessen über Entscheidungen teilnehmen können. Insofern sprechen wir von demokratischer Partizipation in pädagogischen Einrichtungen: Es herrscht hier keine Demokratie im vollen Sinne, aber es gibt förderliche Bedingungen, die doch eine Beteiligung der Jugendlichen an Entscheidungen zulassen, die ihr eigenes Leben und das Leben des Kollektivs der Einrichtung betreffen.

Die pädagogischen Machtstrukturen müssen also in der Kinder- und Jugendhilfe demokratische Entscheidungen aller Betroffenen nicht prinzipiell verhindern. Ich habe oben schon darauf hingewiesen, dass es einen in der Funktion der Institution JSA verankerten Widerspruch gibt: Der Auftrag der JSA betrachtet ihre Adressat:innen als sozial benachteiligt und individuell beeinträchtigt und damit als hilfs- und unterstützungsbedürftig. Sie sind aber gleichzeitig doch auch Mitbürger:innen der demokratischen Gesellschaft, die Rechte der Selbst- und Mitbestimmung verfügen. Demokratie unterstellt ihren Mitgliedern Mündigkeit, sie sind prinzipielle (trotz ihrer Unterscheide) fähig und berechtigt zur Selbstbestimmung (zur Nutzung ihres Verstandes ohne Anleitung anderer) und damit auch zur Mitbestimmung. Dieser Widerspruch ist nicht auflösbar, denn es ist einerseits unabweisbar, dass manche Jugendlichen Unterstützungsbedarfe haben. Daraus folgt aber nicht, ihnen ihre Rechte auf Selbst- und Mitbestimmung vermindern zu dürfen. Ich habe oben vorgeschlagen, ihre Benachteiligung als sekundäres Charakteristikum zu betrachten und ihre Berechtigung der Teilnahme und Teilhabe als primäres Charakteristikum. So könnten sich auch in diesem Widerspruch Chancen demokratischer Partizipation entfalten.

- **Das politische Potenzial der benachteiligten Jugendlichen**

Wie oben gezeigt, sind Lebenslagen und Lebenserfahrungen von benachteiligten Jugendlichen nicht unbedingt förderlich für die Teilnahme an Demokratie in Gesellschaft und Institutionen. Bei genauerem Hinsehen wird erkennbar (wie die Forschung zum politischem Engagement Benachteiligter demonstriert, z. B. Klatt/Walther 2011, Calmbach/Borgstedt 2012), dass es sehr wohl ein politisches Interesse und gesellschaftliches Engagement dieser Jugendlichen besonders in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen gibt. Die Ermöglichung demokratischer Partizipation und damit der Demokratiebildung kann sich auf die Jugendlichen verlassen, wenn sie es schafft, deren Engagementbereitschaft eng an deren lebensweltlichen Relevanzen und Interessen aufzugreifen.

Über die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit in generalisierender Weise als ‚benachteiligte Jugendliche‘ zu sprechen, ist riskant. Die Kategorie ‚Benachteiligung‘ ist außerordentlich grob und fasst ein so breites Bündel von unterschiedlichsten Lebenslagen zusammen, dass kaum konkrete Zielgruppen vor Ort damit beschrieben werden können. Es handelt

sich also um eine konzeptionell theoretische Kategorie, die nur begrenzt helfen kann, die realen Lebenslagen von spezifischen Jugendlichen in den Einrichtungen der JSA zu deuten. Zudem verführt die Kategorie leicht dazu, die konkreten Zielgruppen mit diesem Label zu stigmatisieren, also durch die Zuschreibung von Benachteiligung, diese selbst noch weiter mit herzustellen. In einem konzeptionell generellen Artikel, wie diesem hier, können die in der Praxis relevanten großen Unterschiede der benachteiligenden Lebenslagen der einzelnen Jugendlichen nicht differenziert aufgegriffen werden. Das bleibt die Aufgabe der Praxis. Hier kann nur versucht werden, diese Zielgruppen nicht negativ festzuschreiben. Die reflexive Problematisierung der Kategorie Benachteiligung hat auch den Zweck, die in der Praxis häufig vorzufindenden negativen Annahmen über die Fähigkeiten von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu einer demokratischen Mitgestaltung von sozialpädagogischen Einrichtungen (oder gar kommunaler Politik) zu widersprechen. Fachkräfte erheben immer wieder die Behauptung, „Mit meinen Jugendlichen geht das nicht“, nämlich eine aktive demokratische Mitbestimmung, oder „Die wollen gar nicht mitbestimmen“. Das Wollen und Können demokratischen Engagements wird ihnen so auf riskante Weise abgesprochen. Die Erkenntnisse der Jugendforschung und die Erfahrungen aus den Modellprojekten zur GEBE-Methode zeigen, dass sie (so einfach) nicht stimmen.

- **Benachteiligte Jugendliche können und wollen sich demokratisch einbringen**

Benachteiligte Kinder und Jugendlichen werden in der öffentlichen Diskussion und teilweise auch in der Fachdebatte immer wieder als bildungsfern und politikdistanziert, als nur an Konsum und Spaß orientiert und als wenig sozial und gesellschaftlich engagiert dargestellt. Dabei handelt es sich jedoch um eine verzerrte Wahrnehmung bzw. um Vorurteile. Die Jugendforschung (vgl. zum Folgenden Calmbach/Borgstedt 2012) kann zeigen, dass diese Kinder und Jugendlichen eher von den Institutionen aus der Ausbildung ‚entfernt‘ werden (siehe die seit langem bestehenden Erkenntnisse zu Bildungsungerechtigkeit und institutionellen Diskriminierung in Deutschland) und selbst doch eine gelingende Ausbildung und ökonomische Selbstständigkeit anstreben. Sie sind nicht ‚politikdistanziert‘, sondern erleben die etablierte Politik als distanziert zu ihren kulturellen Ausdrucksformen, Interessen und Problemen. Zwar schätzen sie (wie andere Kinder und Jugendliche und, wie man hört, auch Erwachsene) Spaß und Konsum, sind aber gleichzeitig sehr ernsthafte und kritische Beobachter:innen von Diskriminierung und Ungerechtigkeit, von Armut und Ausgrenzung. Zwar fühlen sich die benachteiligten Kinder/Jugendlichen insgesamt gesellschaftlich eher ohnmächtig, sind aber in ihrer Lebenswelt sehr wohl engagiert für sozialen Zusammenhalt, gegenseitige Unterstützung und konkrete Verbesserungen. Sie sind solidarisch und hilfsbereit, statt egoistisch und distanziert. Bei dieser Engagementsbereitschaft kann die Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit ansetzen.

Allerdings haben benachteiligte Kinder und Jugendliche vielfach Erfahrungen von Zurücksetzung, Entwürdigung und Beschämung in Familie, Schule und Gesellschaft machen müssen. Häufig werden sie nur als defizitär wahrgenommen und entsprechend als Objekte von Erziehung, Kontrolle und Funktionalisierung behandelt. Deshalb ist ein gesellschaftliches Engagement und politische Beteiligung über die engere soziale Gruppe hinaus für sie oft stark verunsichernd. Gesellschaftliche Öffentlichkeiten zu betreten, sich zu äußern und zu positionieren, ist für sie häufig ungewohnt und verunsichernd. Hier kann Jugendsozialarbeit, gerade anknüpfend an ihren Auftrag, eine Erfahrungswelt anbieten, in dem diese Jugendlichen ihre Potenziale und Stärken auch zur politisch demokratischen Beteiligung entdecken und entwickeln. Gerade wenn sie sich in der demokratischen Gestaltung des Gemeinwesens der jeweiligen Einrichtung der JSA mitent-

scheidend einbringen können, könnten sie ihre politische Selbst- und Sozialwirksamkeit erkunden und entfalten. Daraus erwachsen Chancen der politischen Einmischung in Kommune und Gesellschaft.

- **Einrichtungen der JSA als demokratische ‚Gesellschaft im Kleinen‘ zu gestalten**

Demokratische Beteiligung ein- und auszuüben, kann bereits in den Einrichtungen der JSA beginnen. Diese sind keine vom Rest der Gesellschaft abgekoppelten Inseln, sondern sie gehören zur Gesellschaft. JSA ist eine gesellschaftlich gewollte und finanzierte, sowie rechtlich geregelte Aufgabe. Die Einrichtungen sind also vielfach mit der Gesellschaft und besonders anderen Organisationen und politischen Netzwerken in der sie umgebenden Kommune verknüpft. In der JSA geschieht kein pädagogisches Sonderleben, sondern Verhältnisse, Beziehungsmuster, Handlungsweisen und Problemstellungen der gesamten Gesellschaft spiegeln sich auch in ihren Einrichtungen wieder. Mit John Dewey (1907, S. 31 f.) verstehe ich pädagogische Einrichtungen wie der Jugendsozialarbeit als „miniature community, an embryonic society“ als eine Miniaturgemeinde oder Gesellschaft im Kleinen. Wie oben schon mehrfach angesprochen, geht es auch in den Gemeinwesen der Einrichtungen um Politik im Sinne der Gestaltung und Regelung kollektiver Lebensführung. Hier spiegeln sich auch gesellschaftliche Machtprozesse und Herrschaftsverhältnisse. Damit ergibt sich aber auch die Chance, diese kritisch zu reflektieren durch eine demokratische Teilung der Macht zu verändern. Die ‚binnenpolitischen‘ Prozesse und die Verbindung der Einrichtung mit der politisch- gesellschaftlichen Umwelt, eröffnen Möglichkeiten exemplarischer politischer Bildung durch Ausübung demokratischer Mitentscheidungen.

- **Die gesellschaftlich politischen Themen sind immer schon da**

Menschen sind von den gesellschaftlichen und kulturellen Lebensbedingungen geprägt und doch gleichzeitig auch fähig, diese wieder zu beeinflussen. Man muss also nicht künstlich in der Jugendsozialarbeit Themen politischer Bildung und demokratischen Handelns ‚importieren‘, da die Lebensführung der Beteiligten in der kleinen Gesellschaft der Einrichtung der JSA ebenso wie ihr sonstiges Leben in der Gesellschaft genug Anlässe und Material anbieten. Die Inhalte und Fragen der gemeinsamen Regelung der kollektiven Lebensführung sind also im Handeln der Jugendlichen und Erwachsenen in der Einrichtung enthalten und erkennbar. Wenn man also ihre Interessen, Themen, Problemstellungen, Wünsche und Positionen entdeckt und an sie anknüpft, heißt das, ihr demokratisch-gesellschaftliches Engagement zu eröffnen. Das beginnt mit der Demokratisierung der politischen Verhältnisse in der Einrichtung, sollte aber immer auch mitberücksichtigen, dass viele Themen gesellschaftlichen Leben außerhalb der Einrichtung entstehen, die auch aufgegriffen werden können und sollen. Ziel einer Ermöglichung von Demokratiebildung ist ja, dass die Jugendlichen in den Einrichtungen und in Kommune und Gesellschaft ihre Rechte auf demokratische Partizipation wahrnehmen. Wie nun solche Themen im Alltag der Jugendsozialarbeit im Handeln der Jugendlichen entdeckt, mit ihnen dialogisch geklärt und in Projekten der Demokratiebildung aufgegriffen werden können, beschreibt detailliert die GEBE-Methode, die Methode zur Förderung gesellschaftlich-demokratischen Engagements von Benachteiligten.

Die Arbeitsschritte der GEBE-Methode

Im Folgenden werden die grundsätzlichen Arbeitsschritte kurz abstrakt beschrieben. In Kapitel 3 werden einzelne methodische Handlungsweisen aus diesen Schritten genauer

ausgeführt. Damit entstehen konkrete Handlungsorientierungen für den Alltag. In den Berichten zum Verlauf unseres Explorationsprojekts und in den exemplarisch geschilderten Projekten, die dabei entstanden, wird die Umsetzung der Methode in der Praxis deutlich.

- **Beobachtung: Das Handeln der Jugendlichen wahrnehmen**

Die Arbeitsweise beginnt mit einer vergleichsweise passiven Handlungsweise der Fachkräfte. Sie sollen die Handlungsweisen der Jugendlichen im Alltag ihrer JSA Einrichtung genau beobachten – eine altbekannte Regel fachlichen Handelns (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008). Diese Handlungsregel ist darauf zurückzuführen, dass Jugendliche in den seltensten Fällen zu ihren Fachkräften kommen und manifest formulieren, welche ihrer Inhalte und Themen der Mitentscheidung und Mitgestaltung der Einrichtung oder gar der Kommune sie betrieben sehen möchten. Stattdessen sind ihre lebensweltlichen Themen und deren Relevanz im alltäglichen Handeln der Jugendlichen enthalten und erkennbar. Nur wenn es den Fachkräften gelingt, diese lebensweltlichen Themen zu entdecken und aufzugreifen, werden sie Motivation und Engagement bei den Beteiligten entdecken und entfalten können. Alles beginnt also damit, sich auf das einzulassen, was die Jugendlichen in ihrem Alltag stark beschäftigt. Das bedeutet auch, nicht vorher schon zu wissen, was für die Jugendlichen wichtig wäre, welche Themen der demokratischen Mitgestaltung der Einrichtung, des Sozialraums oder der Kommune mal dringend aufgegriffen werden müssten, oder gar was erzieherisch dringend vermittelt werden sollte. Es geht also darum, pädagogische Schwerpunktsetzungen der Fachkräfte zurückzustellen und stattdessen zu entdecken und zu klären, was die Jugendlichen selbst tatsächlich angeht. Deshalb müssen Fachkräfte üben, zunächst genau hinzusehen und hinzuhören (vgl. dazu Sturzenhecker 2021), statt besser zu wissen, was die Adressat:innen beschäftigt. Solche ausgiebigen Beobachtungen ermöglichen Fachkräften das bewusste Wahrnehmen und Reflektieren der Interessen und Themen der Adressat:innen. Dies bedeutet für Fachkräfte, den von ihnen häufig empfundenen Handlungszwang zurückzustellen, also nicht immer gleich auf das Handeln der Jugendlichen zu reagieren, sondern zunächst einmal relativ passiv hinzuschauen und zu hören. Diese Übung fiel den Fachkräften im Explorationsprojekt nicht leicht, da aus ihrer Sicht das Handeln Jugendlicher oft nach einer (schnellen) Positionierung oder Intervention der Fachkräfte verlangt. Doch dieser permanent selbsterzeugte pädagogische Handlungsdruck führt dazu, dass Fachkräfte kaum noch Möglichkeiten finden, sich der Handlungsweisen, Themen und Probleme der Jugendlichen zu vergewissern und diese als Ausgangspunkte pädagogischen Handelns zu reflektieren; das wäre aber der Anspruch eines professionellen sozialpädagogischen Handelns. Die Praxiserfahrung mit diesem Handlungsschritt zeigt auch, dass die Fachkräfte, die sich für Beobachtungen freimachen, Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen entdecken, die sie vorher nicht oder schon lange nicht mehr wahrgenommen hatten (vgl. Sturzenhecker/Glaw/Schwerthelm 2020).

- **Dokumentation der Beobachtungen**

Der Alltag der Jugendsozialarbeit, besonders in den Jugendwerkstätten, besteht aus außerordentlich komplexen Situationen mit vielen Teilnehmenden, unterschiedlichsten Settings von Personen und Personal, von Räumen und Aktivitäten. Es passiert also gleichzeitig sehr viel Unterschiedliches. Das bedeutet, dass nicht alle Handlungen von Jugendlichen beobachtet werden können und auch nicht, dass alle solche Wahrnehmungen im Gedächtnis bleiben. Wollen die Fachkräfte alleine oder mit ihren Teams Beobachtungen auswerten, sind sie darauf angewiesen, das Gesehene und Gehörte wenigstens kurz schriftlich zu dokumentieren. Nur dann können beobachtete Szenen im Nachhinein wie-

der aktualisiert und im dann folgenden Schritt der Auswertung reflektiert werden. Dieser Verschriftlichung von Beobachtungen ist für Fachkräfte häufig ungewohnt und anscheinend auch unbequem. Sie sind es gewohnt, in einem ständigen Handlungsfluss zu agieren und sind wenig geübt, Wahrnehmung zu verschriftlichen. Im Alltag wird mit den Jugendlichen und den Kolleg:innen gesprochen und Schreibtätigkeiten sind oft eher bürokratischen Pflichten vorbehalten. Erst wenn Fachkräfte diese Hürde überwinden, erzeugen sie in einer alltagsnahen Sprache Dokumente ihrer Wahrnehmungen des Handelns der Jugendlichen, die ihn dann im nächsten Schritt erlauben, diese Beschreibungen selbst kritisch reflexiv auszuwerten und dann darin Themen und Ansätze für ein gesellschaftlich-demokratisches Engagement zu entdecken. In den detaillierten Anleitungen der GEBe-Methode (siehe Kapitel 3 und) werden verschiedene Anregungen gegeben, wie solche Beobachtungen in den Alltag der Fachkräfte eingeflochten werden können, besonders auch so, dass damit nicht ein zusätzlicher Zeitaufwand verbunden ist.

- **Pädagogische Verzerrungen eigener Wahrnehmungen reflektieren**

Es wird vorgeschlagen, die Dokumentationstexte der Beobachtungen zunächst selbstkritisch in Blick auf möglicherweise darin enthaltene Verzerrungen der Wahrnehmung durch einen spezifisch pädagogischen Blick zu reflektieren. Die kurzen Beobachtungstexte enthalten häufig pädagogische Bewertungen, zum Beispiel zur sozialen Dynamik der beobachteten Gruppierung oder zur Persönlichkeit von Beteiligten. Darin ist oft ein Defizitblick zu erkennen, mit dem die Fachkräfte auf (nach ihrer Meinung) problematisches Handeln der Jugendlichen fokussieren. Ebenfalls entdeckt man in den Beschreibungen alltagstriviale Deutungen, die das Handeln der Jugendlichen einseitig diagnostizieren oder manifestieren, zum Beispiel mit dem gern wiederholten Satz „Er/sie will ja nur Aufmerksamkeit!“. Solche Defizitorientierungen können den Blick für die tatsächlich für die Jugendlichen wichtigen Themen verschließen und damit auch eine gemeinsame Bearbeitung von relevanten Inhalten der Gestaltung der kleinen Gesellschaft der Einrichtung verhindern. Erst wenn die Fachkräfte selbst reflexiv ihre Beobachtungstexte hinterfragen und deren Verzerrungen erkennen und öffnen, entstehen Potenziale, sich auf die Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen einzulassen. Auch dazu finden sich weitere selbstreflexive Übungen in Kapitel 3, die den Fachkräften helfen, sich mit einem fehlerfreundlichen Blick auf sich selbst von ihren pädagogischen Wahrnehmungsverzerrungen zu distanzieren.

- **Auswertung – im beobachteten Handeln Angebote und Themen der Jugendlichen erkennen**

Die dokumentierten und im Blick auf pädagogische Wahrnehmungsverzerrungen reflektierten Beobachtungen werden anschließend hinsichtlich der Themen und Interessen der Teilnehmer:innen, die sie persönlich oder in ihren Cliques aktuell beschäftigen, ausgewertet. Dabei gilt das, was die Jugendlichen tun, immer als Angebot eines Engagements an sie selbst, die Fachkräfte und das Gemeinwesen der Einrichtung. Da alles menschliche Handeln sozial ist und immer in Verbindung mit anderen steht, gibt es selten Themen, die nur Einzelne angehen. Das meiste, was die Jugendlichen beschäftigt, teilen sie mit anderen und damit wird es auch relevant für eine gemeinschaftliche Thematisierung in der Einrichtung. In vielen Alltagshandlungen und Erfahrungsgeschichten, die die Jugendlichen erzählen, sind bei näherem Hinsehen gesellschaftliche Bezüge zu erkennen. Das ist die erste Aufgabe dieses Handlungsschrittes. Da im Alltag eine Vielzahl solcher Themen zum Vorschein kommt, gilt es, diese zwar zu erkennen, aber dann auch für die weitere Bearbeitung auszuwählen. Eine solche Prioritätensetzung sollte auf Grund fach-

licher Entscheidungen getroffen werden: Was ist für die beteiligten Jugendlichen im Moment besonders vorrangig, was betrifft sich stark und was ist aus Sicht der Fachkräfte in Blick auf ihre Ressourcen bearbeitbar. Bei dieser Auswahl müssen die Fachkräfte vorsichtig und selbstkritisch sein, denn häufig sind Sie an dieser Stelle verführt, ihre pädagogischen Intentionen ins Zentrum zu rücken. Sie lassen sich dann nicht auf das ein, was für die Jugendlichen zentral ist, sondern stellen ihre Ziele in den Vordergrund. Damit verpassen sie die Chance, sich mit den Motiven und Themen der Jugendlichen anzuschließen und diese zusammen demokratisch zu entfalten.

- **Dialogische Klärung – die Themen mit den Jugendlichen klären und aushandeln**

Die Deutung des Handelns und die Auswahl eines Themas durch die Fachkräfte geschehen jedoch immer unter Vorbehalt; es handelt sich um Hypothesen, die erst im Dialog mit den Jugendlichen verifiziert und damit gemeinsam bearbeitbar bzw. falsifiziert werden können. Deshalb besteht der nächste Arbeitsschritt darin, den Jugendlichen die als von den Fachkräften vorrangig wahrgenommenen Themen zurückzuspiegeln. In diesem Prozess sind die Fachkräfte gehalten, ihre Wahrnehmungen von erkannten Themenstellungen mitzuteilen, indem sie auf das Handeln der Jugendlichen antworten, also eine Rückmeldung oder Resonanz geben. Erst diese Antwort auf das Handeln der Teilnehmer:innen eröffnet einen Dialog. Es geht darum, Resonanz konstruktiv zu geben, ohne die Aneignungsweisen und -themen der Jugendlichen als problematisch oder negativ zu bewerten und auszuschließen. Stattdessen melden die Fachkräfte den Jugendlichen zurück „Wir haben euch das Thema XY gesehen. Haben wir das richtig verstanden? Ist es wichtig und inwieweit ist es wichtig für euch?“. Es ist empfehlenswert, solche Resonanzen nicht nur sprachlich zu geben, sondern die ästhetischen Ausdrucksweisen, welche die Jugendlichen in ihrem Alltagshandeln praktizieren, aufzugreifen und selbst mithilfe medial gestalteter Antworten auf ihre Themen zu reagieren. Wenn die Jugendlichen eine solche offene Antwort ihrer Fachkräfte auf wichtige Themen erhalten, sehen sie sich und ihre relevanten Themen anerkannt und antworten ihrerseits. So kann in einem sich öffnenden Dialog gemeinsam geklärt werden, um was es den Jugendlichen genau geht und was an den Themen weiteres Engagement hervorrufen könnte. Es wird also zusammen ausgehandelt, was wem warum wie genau wichtig ist und wie man zusammen weiter daran arbeiten könnte. Es entstehen Themen einer gemeinsamen Gestaltung der kleinen Gesellschaft der Einrichtung und möglicherweise darüber hinaus auch der Kommune. Erst was so gemeinsam ausgehandelt wurde, kann Bedeutung für eine weitere Entfaltung gesellschaftlich demokratischen Engagements erhalten.

- **Ein Projekt demokratisch gestalten – sich und seine Themen öffentlich einbringen und sie mit anderen zusammen umsetzen**

Gesellschaftlich-demokratisches Engagement bedeutet, sich und seine Anliegen öffentlich in die Gesellschaft (die ‚kleine‘ der JSA- Einrichtung oder die ‚große‘ in Stadtteil/ Kommune usw.) einzubringen und sich damit in öffentliche Auseinandersetzungen zu begeben. Deshalb wird es zur pädagogischen Aufgabe, sukzessiv Öffentlichkeit(en) herzustellen, in der beteiligte Jugendliche sich engagieren und sich als aktive Mitglieder der Gesellschaft erfahren können. Es geht darum, dass sie anderen Menschen ihre Themen vorstellen und mit ihnen zusammen entwickeln, aushandeln und entscheiden, wie man sie umsetzen könnte. Pädagog:innen sollten dabei sowohl die geeignete Öffentlichkeit auswählen als auch geeignete Unterstützungsmethoden entwickeln, die es den Jugendlichen ermöglichen, ihre Anliegen zu artikulieren und dafür Resonanz zu bekommen. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass die Unterschiedlichkeit der beteiligten Jugendlichen nicht zu Ungleichheiten und damit zu Ungerechtigkeiten der Mitwirkung

führen. Nötig ist ein Differenzbewusstsein darüber, wie Ungleichheiten im pädagogischen Handeln in der Einrichtung und unter den Jugendlichen selbst hergestellt werden und wie dadurch das demokratische Artikulieren von Themen und die dann folgende Mitentscheidung und Mithandlung behindert werden können. Es ist sicherzustellen, dass den unterschiedlichen Teilnehmenden ihrer Unterschiedlichkeit gerecht werdende Handlungsmöglichkeiten der Beteiligung angeboten werden (vgl. Plößer/Sturzenhecker 2020).

Werden Themen auf diese Weise dialogisch und öffentlich eingebracht und mit anderen Betroffenen der Einrichtung oder in der Kommune diskutiert, entstehen meistens schon aus den anstehenden Inhalten selbst hervorgehende Handlungsweisen. Solche Projekte müssen und können eben nicht von den Fachkräften vorgeplant werden, sondern die Handlungsweisen ergeben sich aus einer engen Orientierung an den Alltagspraxen der Jugendlichen. Das, was sie tun, gibt vor, wo es für sie langgehen kann. Ihre Inhalte und deren Umsetzungsweisen sind die Themen der gemeinsamen Lebensgestaltung in der kleinen Gesellschaft der JSA und möglicherweise darüber hinausgehend in der Kommune.

Die Praxiserfahrungen in unserer Entwicklungswerkstatt zeigen, dass wenn sich Fachkräfte so auf eine gemeinsame dialogisch-demokratische Erklärung und Aushandlung mit den Jugendlichen einlassen, diese erstaunliche Motivation und Engagementkraft zur Realisierung ihrer Interessen und Inhalte entfalten. Die Arbeitsweise beginnt bei ganz kleinen alltäglichen Themenstellungen – zum Beispiel Beobachtungen von Beleidigungspraxen, plötzliches Interesse an gemeinsamem Häkeln, Suche nach einem Sofa zum Chillen, der Frage, was eigentlich mit Essensresten geschieht, Konflikten über erotische Annäherungsweisen, Alltagsgeschichten über Frustrationen und Ängste, fehlende Stühle in der Werkstatt usw. Auch was Fachkräften im Handeln der Jugendlichen zunächst als nebensächlich, klein oder unwichtig erscheint, kann sich durch bewusste Wahrnehmung und klärenden Dialog zu Projekten der gemeinsamen Entscheidung über die Gestaltung des Zusammenlebens in den Einrichtungen entwickeln. Gesellschaftlich-demokratisches Engagement beginnt damit, die eigenen Interessen anerkannt und aufgenommen zu sehen, sie selbst in Öffentlichkeiten vor und mit anderen einzubringen und dann demokratisch Umsetzungsweisen zu entscheiden und zu realisieren. Eine demokratische Partizipation in der Jugendsozialarbeit besteht aus diesen kleinen und manchmal großen Fragen der Gestaltung des gemeinsamen Lebens. Wenn sich Fachkräfte darauf einlassen, Jugendliche als fähige und engagierte Mitentscheider:innen und Mitgestalter:innen ernst zu nehmen, werden sie feststellen, dass die Erreichung der Demokratie – Bildungsziele ganz einfach ist und dass Jugendlichen sie selbst mit großem Engagement betreiben.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2017): Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin.

Ahlrichs, Rolf/Maykus, Stephan/Richter, Elisabeth/Richter, Helmut/Riekmann, Wibke/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Demokratiebildung im 16. Kinder und Jugendbericht – kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 10/2021, S. 426–440.

Arendt, Hannah (1959): Freiheit und Politik. In: Erziehung zur Freiheit. – Erlenbach-Zürich: Rentsch. S. 31–62. Hier zitiert nach: <http://siaf.ch/files/arendt.pdf>. (Letzter Zugriff 22.5.2022).
Beck, Iris(2014). Partizipation/Teilhabe. In: Heimlich, Ulrich/Stein, Roland/Wember, Franz B. (Hrsg.): Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 267–271

Beck, Iris/Sturzenhecker, Benedikt: Inklusion und Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/v. Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit. 5., völlig erneuerte Auflage. SpringerVS: Wiesbaden 2021, S.749 – 771.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter-Berlin.

Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von bildungsfernen Jugendlichen. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn. S. 43–80.

Dewey, John (1907): The School and Society. Chicago. http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907a.html (letzter Zugriff 22.5.2022).

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

Klatt, Johanna/Walter, Franz (2011): Entbehrliche der Bürgergesellschaft?: Sozial Benachteiligte und Engagement. Transcript Verlag: Bielefeld.

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge, und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen – MKFFI (Hrsg.) (2018): Kinder und Jugendliche stark machen – Gemeinsam Zukunft gestalten. Kinder- und Jugendförderplan des Landes Nordrhein-Westfalen 2018 – 2022. Düsseldorf.

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

Plößer, Melanie /Sturzenhecker Benedikt: Differenz und Demokratie im Partizipationsalltag der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sturzenhecker, Benedikt/Glaw, Thomas/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 3. Kooperativ in der Kommune demokratisches Engagement von Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh 2020, S. 277–308.

Richter, Elisabeth/Richter, Helmut/Sturzenhecker, Benedikt/Lehmann, Teresa/Schwerthelm Moritz: Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. BeltzJuventa, Weinheim, S. 107–129

Schickhardt, Christoph (2016) Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder. Mentis Verlag: Münster., 2. überarb. Aufl.

Schnurr, Stefan (2018). Partizipation. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6. Aufl.). München: Ernst Reinhardt. S. 1126–1137

Sturzenhecker, Benedikt (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Unter Mitarbeit von Moritz Schwerthelm. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, 4. Aufl. 2021.

Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, 4. Aufl. 2021.

Sturzenhecker, Benedikt/Glaw, Thomas/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.) (2020): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 3. Kooperativ in der Kommune demokratisches Engagement von Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.

Sturzenhecker, Benedikt: Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/v. Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit. 5., völlig erneuerte Auflage. SpringerVS: Wiesbaden 2021, S. 1227–1244.

2. Didaktisch-methodische Umsetzung der Entwicklungswerkstatt: Wie wurde in die GEBE-Methode eingeführt und mit ihr experimentiert?

Sonja Tangermann

Im vorliegenden Kapitel soll die didaktisch-methodische Umsetzung der GEBE-Entwicklungswerkstatt und zugleich praktische Ansatzmöglichkeiten für eine Auseinandersetzung mit der GEBE-Methode dargelegt werden. Ausgehend von den bildungstheoretischen Grundannahmen soll die Herangehensweise der GEBE-Entwicklungswerkstatt skizziert werden und dabei auf das ‚Wie‘, also die methodische Vorgehensweise, fokussiert werden.

Das bildungstheoretische Gerüst der GEBE-Entwicklungswerkstatt

Die Entwicklungswerkstatt lehnt sich in ihrem didaktischen Aufbau an dem Modell der Kompetenzentwicklung nach Erpenbeck und Sauter (2015, S. 20ff.) an und integriert dementsprechend die Stufen des Wissensaufbaus, der Qualifikation, des Wissenstransfer in die Praxis und die Kompetenzentwicklung mit dem Ziel kompetentes Handeln der pädagogischen Fachkräfte zu stärken und zu erweitern, um die Interessen und Bedarfe der benachteiligten Jugendlichen in den Fokus zu nehmen.

Der Beginn der GEBE-Methode mit der Beobachtung des Handelns der Jugendlichen beschreibt damit ein Handeln der Fachkräfte. Solches pädagogisches Handeln steht im Zusammenhang mit der pädagogischen Haltung der Fachkräfte. Kuhl et al. (2014, S. 107) verstehen eine professionelle Haltung „als ein hoch individualisiertes (d. h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Person aufweist. Pädagogisch wird die Haltung durch ihren Gegenstandsbezug.“ zu verstehen. Die Definition zur Haltung ist im Kontext der Kompetenzentwicklung als Stärkung zielgerichteter Handlungsweisen der Teilnehmenden zu betrachten, die durch (Selbst-)Reflexion der pädagogischen Haltung zum Ausdruck kommen. Fachliche Handlungsweisen können nur durch die Person selbst aktiv in neuen und offenen Herausforderungen erfahren und reflexiv entwickelt werden. Ausgehend von diesen Grundüberlegungen sollte im Rahmen der Entwicklungswerkstatt ein Wissensaufbau zur GEBE-Methode erfolgen und mittels Übungen und Reflexionen der Erfahrungen als Können angeeignet werden. Das erworbene Wissen sollte im eigenen Arbeitsumfeld angewendet werden. Der Prozess der Aneignung und Anwendung in realen beruflichen

Situationen trägt zur Übernahme neuer Handlungsweisen bei. Aus diesem Grund war die Entwicklungswerkstatt als ein mehrmonatiges Konzept angelegt, um langfristige Bildungsprozesse zu ermöglichen. Zudem unterstützte die Dauer der Entwicklungswerkstatt die Entwicklung eines Netzwerks der teilnehmenden Personen untereinander, die in kommunikativen Prozessen ihre Kompetenzen selbstorganisiert entwickeln können. Der Netzwerkgedanke wurde durch die Bildung zweier regionaler Untergruppen innerhalb der Entwicklungswerkstatt unterstützt.

Die didaktische Herangehensweise in der Entwicklungswerkstatt basierte auf der Aneignung eigenständiger Bildungsaktivitäten in einem durch die Leitung vorbereitem anregenden Bildungsarrangement. Es wurden durch die unterschiedlichen beteiligten Fachkräfte vielfältige Perspektiven auf die GEBE-Arbeitsweise eröffnet und anhand realer Problemstellungen aus der Jugendsozialarbeit (JSA) vertieft. Die Wissensaufnahme wurde dabei durch das eigene Handeln in pädagogischen Praxissettings gestärkt. Mit dem Wunsch eine Antwort auf die alltägliche Herausforderung der Gestaltung politischer Bildung in der JSA zu suchen, war bei den Teilnehmenden eine Motivation zur Beteiligung an der Entwicklungswerkstatt gegeben, die die Bereitschaft zur Selbstbildung unterstützte. Mit der Entwicklung eigener Ziele bzw. Vorhaben innerhalb der Entwicklungswerkstatt wurde an Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der Bildungsprozesse angeknüpft. Zugleich unterstreicht dieser Aspekt, dass auch die Vorgehensweise der Entwicklungswerkstatt sich selbst an den (unplanbaren) spezifischen Interessen, aber auch Krisen der Beteiligten orientieren musste und eine Offenheit gegenüber Differenzierungen und Variationen ihrer Methodik im Verlauf mit sich bringen sollte, um für alle beteiligten Personen stimmig zu sein. Die prozessorientierte Didaktik der Entwicklungswerkstatt geschah damit parallel zu dieser Orientierung in der GEBE-Methode.

Das strukturelle Arrangement der Entwicklungswerkstatt

Der strukturelle Aufbau der Entwicklungswerkstatt sah folgendermaßen aus: Es wurden fünf aufeinander aufbauende zweitägige Module durch zwei GEBE-Multiplikatoren zur Erarbeitung und Aufbereitung von alltagstauglichen Methoden der Demokratiebildung für den Kontext landesgeförderter Jugendsozialarbeit angeboten. Die Teilnahmebedingungen dieser Entwicklungswerkstatt verlangten u. a. die Bereitschaft ein eigenes Praxisvorhaben der Umsetzung der Methode in der eigenen Einrichtung. Die GEBE-Arbeitsweise sollte in der jeweiligen Handlungspraxis der Teilnehmer:innen erprobt, angewendet und evaluiert werden. Das Praxisvorhaben trägt aus didaktischer Sicht durch ein ‚learning by doing‘ zur Erweiterung der Handlungsalternativen bei sowie zur Aufrechterhaltung des Aneignungsinteresses.

Zwischen den Modulen fanden Regionaltreffen mit jeweils 6–8 Teilnehmer:innen und einem der beiden die Entwicklungswerkstatt leitenden GEBE-Multiplikatoren statt. Die Regionaltreffen waren halbtägig angesetzt und dienten dem Austausch, der gegenseitigen Unterstützung und der reflexiven Begleitung des Handelns in der Praxisphase.

Der Zusammenschluss von Fachkräften in diesen zwei kleineren Beratungssettings verstärkte die Netzwerkbildung untereinander und die Verknüpfung der explorativen Umsetzung der GEBE-Methode im eigenen Arbeitskontext. Diese Netzwerke boten die Chancen, die individuellen Erfahrungen durch den Austausch mit anderen zu steigern und zu aktualisieren.

Bevor auf die Methodiken der GEBE-Entwicklungswerkstatt näher eingegangen wird soll der konzeptionelle Aufbau der Reihe kurz dargelegt werden.

| Bezeichnung | Inhaltliche Schwerpunkte | Umfang | Format |
|--|--|---------------|---------------|
| Kennenlernen | <ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen der beteiligten Personen innerhalb der Entwicklungswerkstatt • Überblick über die Entwicklungswerkstatt darlegen • Offenen Austausch ermöglichen • Fragen, Wünsche, Bedenken miteinander teilen | ½ Tag | digital |
| Modul 1 Auftakt & Grundlagen sowie Einführung in den methodischen Schritt I | <ul style="list-style-type: none"> • Crashkurs Miro • Wissenschaftlicher Input zum demokratischen Handeln benachteiligter Zielgruppen sowie den Anforderungen an die Fachkräfte der JSA zur Stärkung gesellschaftlichen und politischen Handelns von Jugendlichen • Reflexion des eigenen Demokratieverständnisses • Überblick über die Entwicklungswerkstatt darlegen • Arbeitsweise und Kommunikationen innerhalb der Entwicklungswerkstatt abstimmen • Arbeitsschritte der GEBE-Methode kennenlernen und vertiefend mit dem Schritt 1 auseinandersetzen (hier Geschichten aus der eigenen Praxis) | 2 Tage | digital |
| Modul 2 Methoden- check Schritt I und Einführung in den metho- dischen Schritt II | <ul style="list-style-type: none"> • Crashkurs Miro • Inhaltliche Präsentation der Beobachtungsergebnisse (Schritt 1) aus den Teams • Erarbeitung von Methoden zur GEBE-Arbeitsweise sowie praktische Umsetzung der Analysemethoden • Methodischer Schritt II: Die gesellschaftliche/politische Relevanz der Themen der Jugendlichen herausarbeiten. • Betrachtung der Umsetzung der GEBE-Arbeitsweise im Kontext der Beratung und des Multiplizierens (Identifikation von Umsetzungsschritten und Herausforderungen in der Umsetzung) mit dem Ziel ggf. Anpassungen der Methoden im Feld der JSA vorzunehmen | 2 Tage | digital |
| Regionaltreffen | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und Beratung innerhalb der Umsetzungsphase • Klärung von Fragen | ½ Tag | digital |

| | | | |
|---|--|--------|------------|
| Modul 3: Methoden- check Schritt II sowie Einfüh- rung in den methodischen Schritt III + IV | <ul style="list-style-type: none"> • Methodeninput zu Resonanzen • Dekonstruktion von Partizipationsprozessen und Identifikation von Anknüpfungspunkten zum GEBE-Kreislauf • Methodischer Schritt III „Resonanz und Dialog“ • Vorstellung und Erprobung von Visualisierungstechniken um Anknüpfungspunkte für die GEBE-Arbeitsweise in den eigenen Netzwerken zu identifizieren und für die Planung der eigenen Vorhaben • Reflexion und Planung des eigenen Vorhabens • Bezug zum methodischen Schritt IV „Projekte gestalten und Öffentlichkeit herstellen“ herstellen | 2 Tage | In Präsenz |
| Regionaltreffen | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und Beratung innerhalb der Umsetzungsphase • Klärung von Fragen | ½ Tag | digital |
| Modul 4: Methoden- check Schritt III + IV sowie Reflexion zur gesamten Entwicklungs- werkstatt | <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung und Bearbeitung der Ergebnisse aus der Monitoring-Gruppe • Arbeitsphase zur Umsetzung der GEBE-Arbeitsweise in der Beratung und dem Aspekt des Multiplizierens • Gruppeninterview zu erlebten (Umsetzungs-)Praxis und der Wirksamkeit der GEBE-Arbeitsweise sowie zum Gesamtprozess der Entwicklungswerkstatt • Reflexion und Planung des eigenen Vorhabens sowie der Pecha Kuchas für die Abschlusspräsentation • Ideen und Austausch zu den Themenfeldern Organisationsentwicklung, Kommunikationsstrukturen, Selbstreflexion und Bereitstellung zeitlicher Ressourcen | 2 Tage | digital |
| Regionaltreffen | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und Beratung innerhalb der Umsetzungsphase • Klärung von Fragen | ½ Tag | digital |
| Modul 5: Methoden- check Schritt III + IV, Präsentati- on des eigenen Vorhabens | <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Ideen zur Qualitätssicherung und nachhaltigen Verankerung • Präsentation der individuellen Pecha Kuchas und Resonanz dazu • Arbeitsphase und Ideenfindung zum Herstellen von Öffentlichkeit | 2 Tage | digital |

Tab.1: Inhaltlicher Aufbau der Entwicklungswerkstatt

Das Multiplikatoren-Team war für die Teilnehmer:innen während der gesamten Entwicklungswerkstatt neben den Modultermine zusätzlich per Mail und den Kommunikationswegen der digitalen Tools, hier z. B. dem Chat in Miro oder den Kommentarfunktionen zu Texten in der Cloud HiDrive ansprechbar. Zwischen den einzelnen Modulen fand zudem ein reflexiver Austausch zwischen dem Multiplikatoren-Team und der wissenschaftlichen Begleitung statt, um Rückmeldungen im konzeptionellen Ablauf zu berücksichtigen mit dem Ziel eine praxisorientierte Handlungsempfehlung zu entwickeln.

Die Methodiken der GEBE-Entwicklungswerkstatt

Die methodische Gestaltung der einzelnen Module integrierte verschiedene Elemente wie zum Beispiel Einzel- oder Gruppenarbeit, Arbeitseinstiege und Ausstiege, Gamification, Projektarbeit, Moderation oder Diskussion von Leittexten. Auf die methodisch-didaktische Umsetzung wird im folgenden Abschnitt je Modul näher eingegangen.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die konzipierte Modulreihe sowohl in Präsenz als auch im digitalen Raum stattfand. Die digitalen Tools eröffneten die Möglichkeit, sich auch außerhalb der angesetzten Werkstattzeiten selbst mit den Materialien zu GEBE-Methode auseinanderzusetzen sowie sich die jeweils von den Beteiligten erstellten Bearbeitungen zur Umsetzung und Reflexion im Handlungsfeld zu vergegenwärtigen. Durch die Nutzung eines kooperativen Kommunikationstools, in diesem Falle Miro, wurde es allen beteiligten Personen ermöglicht, zu jedem Zeitpunkt asynchron und ortsunabhängig auf die digitalen Unterlagen und Arbeitsschritte zuzugreifen. Für die Übersichtlichkeit wurde für jedes Modul ein sogenanntes eigenes ‚Board‘ angelegt. Ein Board bei Miro entspricht einem Whiteboard, das allerdings unendlich ausdehnbar und zoombar ist. Die Möglichkeit der gleichzeitigen Bearbeitung erlaubte eine Beteiligung aller teilnehmenden Personen im digitalen Raum. Hierdurch konnten Beobachtungen, Themen, Resonanzen und eine gemeinsame Bearbeitung analog zu den Schritten der GEBE-Methode umgesetzt werden. Bezogen auf die GEBE-Arbeitsweise konnte die Nutzung von Miro den ersten Schritt Dokumentation von Beobachtungen unterstützen, weil alle Beobachtungen für alle einsehbar waren und als Orientierung dienten. Somit konnten die Beteiligten im Laufe der Zeit einen sicheren Umgang mit der Dokumentation ihrer Gedanken, Beobachtungen und Ideen usw. entwickeln.

Parallel dazu wurde ein Cloud Speicher, hier HiDrive, eingerichtet. Auf diesem wurden ebenfalls analog der Struktur der Modulreihe die didaktischen Unterlagen ergänzend abgelegt sowie das PDF als visuelles Extrakt des Miroboards zum jeweiligen Projektschritt. Dieses Vorgehen eröffnete den Teilnehmer:innen sowohl je nach ihren persönlichen Präferenzen und technischen Voraussetzungen in den Gesamtprozess Einblick zu erhalten, als auch die bereitgestellten Materialien für die Multiplikation der Methode in ihrer Einrichtung zu nutzen.

Weitere Vorteile des Kooperationswerkzeugs Miro lagen in der gemeinsamen Sichtbarkeit der individuellen Prozessvorhaben, durch die alle beteiligten Personen Einblicke in die jeweiligen Vorhaben der anderen und somit zugleich Anregungen für die Umsetzung in ihrem Team oder in ihrer Organisation erhielten. Das digitale Werkzeug erlaubte durch die systemeigene Integration von Elementen wie Stiften, Formen, Videos oder externen Links usw. gepaart mit den digitalen Gruppenräumen des Videokonferenztools Zoom Gamification als Element einer spielerischen Auseinandersetzung mit der GEBE-Arbeits-

weise einzubinden. Mit Gamification wird im Wesentlichen die Einbettung spieltypischer Aspekte wie Quests, Gruppenarbeit oder Rankings in einen spielfremden Kontext bezeichnet. Hierdurch soll die Motivation aufrechterhalten werden, die einen Einfluss auf den Lernerfolg und die Beteiligung haben. Im Rahmen der Entwicklungswerkstatt ermöglichten die Einstiege, sogenannte Check Ins, thematisch eine vertiefende Betrachtung der GEBE-Arbeitsweise: Zum Beispiel sollten Analysemethoden aus der GEBE-Arbeitsweise in Kleinteams mit Symbolen dargestellt werden (s. Abb. 1) oder ein gemeinsames Bild zum Verständnis von Beteiligung mit Hilfe „digitaler Bügelperlen“ erstellt werden (s. Abb. 2).

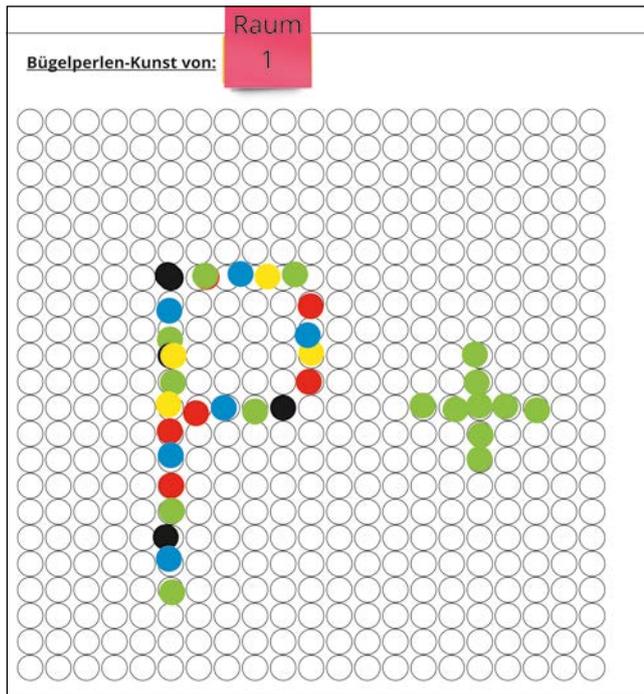


Abb. 1: Bügelperlenbild zum Verständnis von Beteiligung

Das in Abbildung 1 dargestellt P+ stellt die assoziative Interpretation zum Thema Beteiligung dar. Das P steht in diesem Falle für Partizipation und das + für ein mehr an Partizipation, dass im Zusammenhang mit der Aneignung der GEBE-Arbeitsweise in Verbindung gebracht wird.

In der Abbildung 2 zur symbolischen Darstellung einer GEBE-Wahrnehmungsmethode hat eine Kleingruppe mit Hilfe von Icons wie Smiley oder Herz auf die Methode „Zack“, die spezielle pädagogische Verzerrungen der Wahrnehmung aufgreift, hingewiesen. Hiermit sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass

Pädagog:innen in ihrer Rolle oft bestimmte pädagogisch verzerrte Sichtweisen auf das Handeln von Kindern und Jugendlichen einnehmen können. Aus diesem Grund wurden

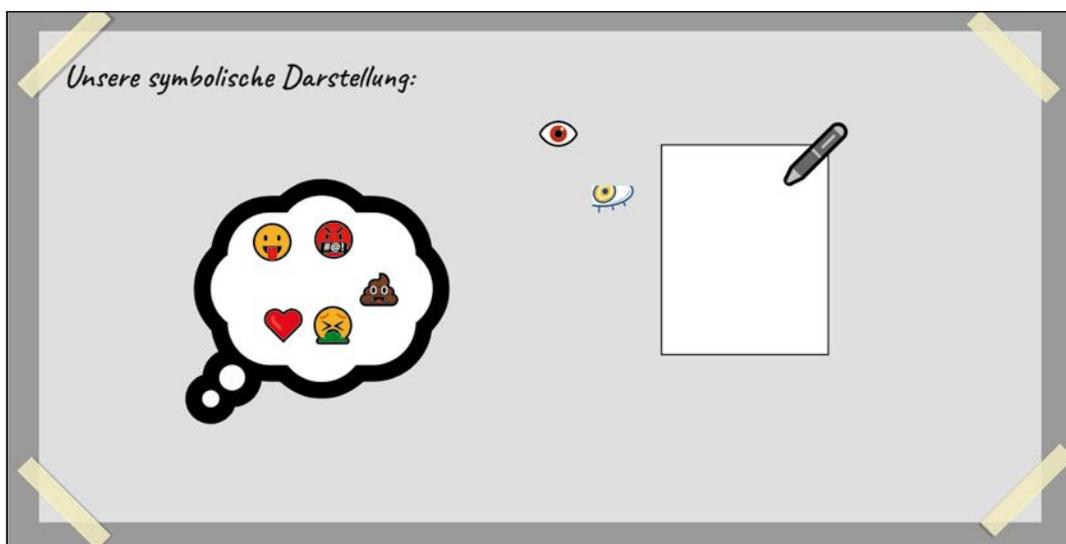


Abb. 2: Symbolische Darstellung einer GEBE-Wahrnehmungsmethode

die Icons in einer Gedankenblase platziert. Die Elemente „Auge“, „Stift“ und „Papier“ stehen für das Thema „Beobachten und Dokumentieren“ innerhalb der GEBE-Arbeitsweise.

Die kreative und spielerische Herangehensweise konnte auf diese Weise indirekt den GEBE-Schritt der Resonanz aufgreifen, der auch medial erfolgen kann. Die in den Check-Ins erlebte Nutzung von Symbolen oder Bildern sollte daher auf die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten dieser Elemente im Rahmen von „Resonanz geben“ hinweisen. Zugleich wurden durch die gebildeten Kleingruppen im Sinne einer demokratischen Gemeinschaft, der Fokus auf das gemeinsame Lösen einer Aufgabe gelegt.

Die Methodiken des Konzepts „liberating structures²“ (also etwa „befreiende Strukturen“) setzen ebenso an der Beteiligung vieler an. Das Konzept „liberating structures“ zeichnet sich mit seinen integrierten Methoden durch eine klare Strukturiertheit, die mitunter kurzen Zeitintervalle und die Einbindung aller Personen in den jeweiligen Arbeitsprozessen aus. Die in sich vorgegebene Struktur fokussiert auf die gemeinsam zu lösende Frage und verschafft allen ‚Gehör‘. Im Rahmen der Entwicklungswerkstatt fanden u. a. die liberating structures „1,2,4 all“ oder „15 % Solution“ Anwendung. Bei „1,2,4, all“ macht sich jede Person alleine Gedanken (1), entwickelt diese mit einer anderen Person (2) weiter, um sie dann mit einem anderen Zweierpaar zu verfeinern (4) und im Plenum zu teilen (all). Mit Hilfe der liberating structure „15 % Solution“ sollte der Aspekt der eigenen Handlungsoptionen aufrechterhalten werden, da diese Methode auf die eigenen Handlungen fokussiert. Es geht hier um die Identifikation von Möglichkeiten, die direkt ohne jegliche Hilfe anderer umgesetzt werden können. Diese Optionen werden dann einer kleinen Gruppe vorgestellt und beratend verfeinert. Nicht nur, dass die liberating structures durch ihre Handhabung einer demokratischen Beteiligung entsprechen, sondern auch die kurzen Zeitintervalle waren für die GEBE-Arbeitsweise unterstützend. Die Erfahrung des Zeitdrucks und das Wahrnehmen der entwickelten wertvollen Ergebnisse, zeigt prägnant auf, was doch alles in der Kürze der Zeit möglich ist. Bezogen auf die GEBE-Methoden konnten diese Erfahrungen hilfreich sein, sowohl das Potenzial als auch die Umsetzbarkeit der Methode, zu unterstreichen.

Auf zeitliche Vorgaben setzt auch die Präsentations- und Vortragsmethode Pecha Kucha (Japanisch für „andauernd redend“; gesprochen etwa: Petscha Kutscha), die für die Darstellung der individuellen Projektvorhaben der Teilnehmenden im Werkstattprozess ausgewählt wurde. Bei der Methode werden 20 PowerPoint Folien für jeweils 20 Sekunden gezeigt und kurz erläutert. Die Folien sollten im Idealfall keine Schrift enthalten. Auch hier zielt die Zeitvorgabe auf eine Fokussierung auf die wesentlichen inhaltlichen Aussagen ab. Die Nutzung der Pecha Kucha Methode integriert die Aufforderung zu medialer Resonanz dokumentiert die Handlungsweisen und Fortschritte der Teilnehmer:innen bei der Aneignung der GEBE-Arbeitsweise. Zugleich bietet sie eine Form der Dokumentation an und ermöglicht eine Reflexion des Prozesses. Die reflexive Auseinandersetzung mit der GEBE-Arbeitsweise kommt beispielhaft in den folgenden Aussagen einer Teilnehmenden zu ihrer Pecha Kucha zum Ausdruck „Ganztägliches GEBE garantiert ganzheitliche Großleistungen“, denn „GeBe gibt gute Gelegenheiten“. Hervorgebracht wurden diese Aussagen durch die Nutzung einer Energizer Methode die sich die „Acht alberne Affen“ nennt: Hier soll ein Satz formuliert werden bei dem jedes Wort mit dem zuvor durch eine Person ausgewählten Buchstaben beginnt.

2 Vgl. <https://liberatingstructures.de/>

Der Arbeitsprozess der GEBE-Entwicklungswerkstatt

Vor Beginn des ersten Moduls wurde ein dreistündiges Online Treffen der Beteiligten eingerichtet. Das Treffen diente dem gegenseitigen Kennenlernen der Leitung der Entwicklungswerkstatt, der teilnehmenden Fachkräften aus den JSA Einrichtungen sowie den Fachberater:innen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe. Der informelle erste Austausch schaffte positive Voraussetzungen für die langfristige Zusammenarbeit im Rahmen der GEBE-Entwicklungswerkstatt, da u. a. Erwartungen thematisiert und offen über die Gestaltung und den Verlauf der Entwicklungswerkstatt gesprochen wurde. Ebenso konnten Bedenken, Wünsche und Unklarheiten aufgenommen werden.

In der der Entwicklungswerkstatt wurde die Beziehungs- und Netzbildung zu Beginn mit Hilfe von auszufüllenden Steckbriefen unterstützt. Da alle beteiligten Personen ein Portfolio zu ihren Einrichtungen auf dem Miroboard öffentlich gemacht haben, konnten Annäherungen und ein Gewährsein der Beteiligten gestärkt werden.



Abb. 3: Assoziationen zum Demokratieverständnis

Das erste Modul konzentrierte sich auf den wissenschaftlichen Diskurs zur demokratischen Bildung und der Rolle der pädagogischen Fachkräfte sowie den damit einhergehenden Erwartungen und Anforderungen an diese Rolle. Die Auseinandersetzung mit den fachlichen Impulsen erfolgte zum einen durch eine Diskussion mit allen Beteiligten und zum anderen durch eine reflexive Beobachtung des eigenen Erfahrungs- und Erlebenskontextes. Hier aus den Betrachtungsebenen „Ich“ und „Wir“ als verbindende Gemeinschaft in der Einrichtung und Gesellschaft (s. Abb. 3).

Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung zu Demokratie und Politik sowie dessen Ausweitung auf die Rolle der Pädagog:innen in der Jugendsozialarbeit macht deutlich, dass auf der Individualebene Demokratie und Politik u. a. mit Verantwortung, Mitbestimmung, Beteiligung, Allgegenwärtigkeit und den eigenen Normen und Werten assoziiert wird. Beispielhaft hierzu:

- Demokratie ist fragen... und zuhören und aushandeln
- Demokratie gleich Verantwortung
- Demokratie ist Teilhabe, Partizipation, Diskussionsfreudigkeit, Offenheit etc. und ist allgegenwärtig
- Ich finde es schwierig, demokratische Wertebegriffe gut zu füllen, zu erklären und anderen (Jgl.= Jugendliche) zu vermitteln
- Für mich ist Demokratie Mitbestimmungsrecht. Sei es in der Politik, bei der Arbeit usw.

In Bezug auf das „Wir in der Jugendsozialarbeit + Demokratie bzw. Politik“ wird zum einen die Frage aufgeworfen, ob es einen „pädagogischen Auftrag“ gibt. Zum anderen wird der Erwerb von Wissen sowie die Mitbestimmung auch im Sinne von „erlebbar und sichtbar machen“ genannt. Insbesondere der letztgenannte Aspekt spiegelt die GEBE-Arbeitsweise mit ihren vier Schritten von der Beobachtung, Auswertung, dialogischen Klärung und der Gestaltung eines Projekts gesellschaftlichen Engagements wider, da hiermit demokratische Bildung erlebbar und ebenso für die Öffentlichkeit sichtbar gemacht wird. Zugleich wurden die Grundlagen der GEBE-Methode durch eigene Übungssequenzen erfahrbar gemacht. Schwerpunkte waren hier der erste Schritt „Beobachtung“ und der zweite Schritt „Dokumentation“ der GEBE-Arbeitsweise.

Neben den fachlichen Aspekten wurde gemeinsam eine Verständigung über die Zusammenarbeit und die gemeinsam zu nutzenden Kommunikationstools getroffen.

Eine Vertiefung der GEBE-Schritte 1 und 2 erfolgte im zweiten Modul der Entwicklungswerkstatt und orientierte sich u. a. an den Beobachtungen, die die Teilnehmer:innen in ihrer Praxis zwischenzeitlich getätigt haben. Bereits nach dem ersten Modul und der handlungsleitenden Erprobung zeigten sich positive Effekte hinsichtlich der Anwendbarkeit der GEBE-Methoden (s. Abb. 4).

Exemplarisch für die positiven Effekte soll auf die folgenden Aussagen hingewiesen werden:

- Selbstreflexion durch die Beobachtungen
 - Blick auf die Jugendlichen verändert/Fokus GEBE-Methode/Beteiligung
 - Stärkere Fokussierung auf eigenes Handeln
 - Entspannter mit sich selbst – reduzierter Handlungstrieb
 - Die Beachtung von Zacks und Hopplas lassen einen die eigene Haltung hinterfragen
 - Besseres und genaueres Zuhören
-

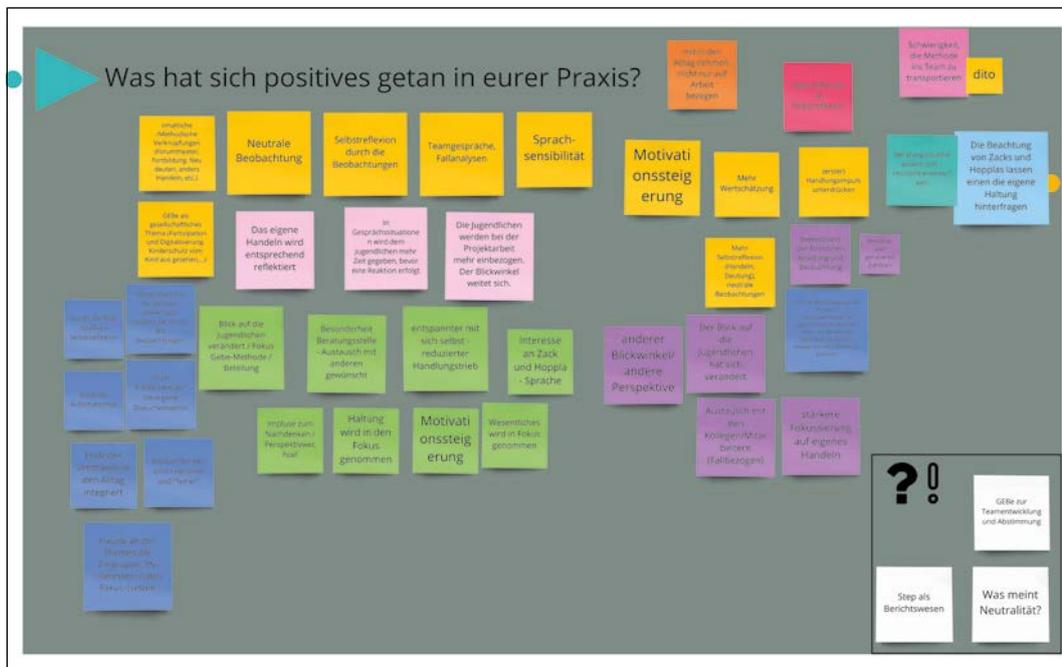


Abb. 4: Positive Erfahrungen mit der GEBe-Arbeitsweise

Die Aussagen knüpfen an das Themenfeld Haltung an: Sie zeigen auf inwiefern die (Selbst-)Reflexion sich im pädagogischen Handeln äußert und als zielgerichtete Handlungsweisen zum Ausdruck kommen.

Neben der Reflexion der Beobachtungen wurde der dritte Schritt der GEBe-Arbeitsweise in den Blick genommen und jeweils erste Themen der Jugendlichen herausgearbeitet. Es erfolgte eine Anpassung der Entwicklungswerkstatt mit dem Ziel, besonders die Anwendung der GEBe-Arbeitsweise in Beratungskontexten in den Fokus zu nehmen. Letztere sind mit ihrem 2er-Setting der individuellen eher kurzzeitigen Beratung ein Sonderfall, die GEBe-Methode richtet sich eher auf kollektive mittelfristige soziale Settings mit Gruppen, wie etwa in den Werkstätten der JSA. Deshalb ging es darum, auch eine Passung der Methode für Beratungssetting zu suchen. Ein Schwerpunkt des zweiten Moduls war die Aneignung der Methodenvielfalt der GEBe-Arbeitsweise durch das sogenannte Methodenkarussell. Hierfür wurden drei Kleingruppen gebildet, die jeweils 3 von 10 Methoden visualisiert auf dem Miroboard darstellen und sich gegenseitig präsentieren. Wie bei einem Karussell veränderte sich die Zusammensetzung, so dass die neu entstandenen Gruppen jeweils aus einem Mitglied der drei Gruppen bestanden. Diese Gruppen wiederum präsentierten sich gegenseitig weitere Methoden. Die angeeigneten Methoden sollten zugleich in der Praxis nach dem Modul genutzt werden.

An diese Erfahrungen knüpfte das dritte Modul in Präsenz an. Neben der vertiefenden Erarbeitung zum Schritt drei der GEBe-Arbeitsweise, hier die „Dialogische Klärung“ durch das Geben von (medialen) Resonanzen wurde ein inhaltlicher Schwerpunkt auf Visualisierungstechniken wie das eingangs erwähnte Pecha Kucha sowie Eco Mapping und Visual Thinking gesetzt. Die kreative und praktische Auseinandersetzung mit den Visualisierungstechniken diente unter anderem für die Verortung im eigenen Projekt, indem unterstützende Systeme durch das Eco Mapping sichtbar gemacht wurden sowie als Anregung für die Präsentation der eigenen Abschlussarbeit. Beim Eco-Mapping werden durch 8 Segmente wie z. B. Kolleg:innen, Familienmitglieder, Leitungen oder Kooperationspartner:innen das persönliche unterstützende Netzwerk rekonstruiert.

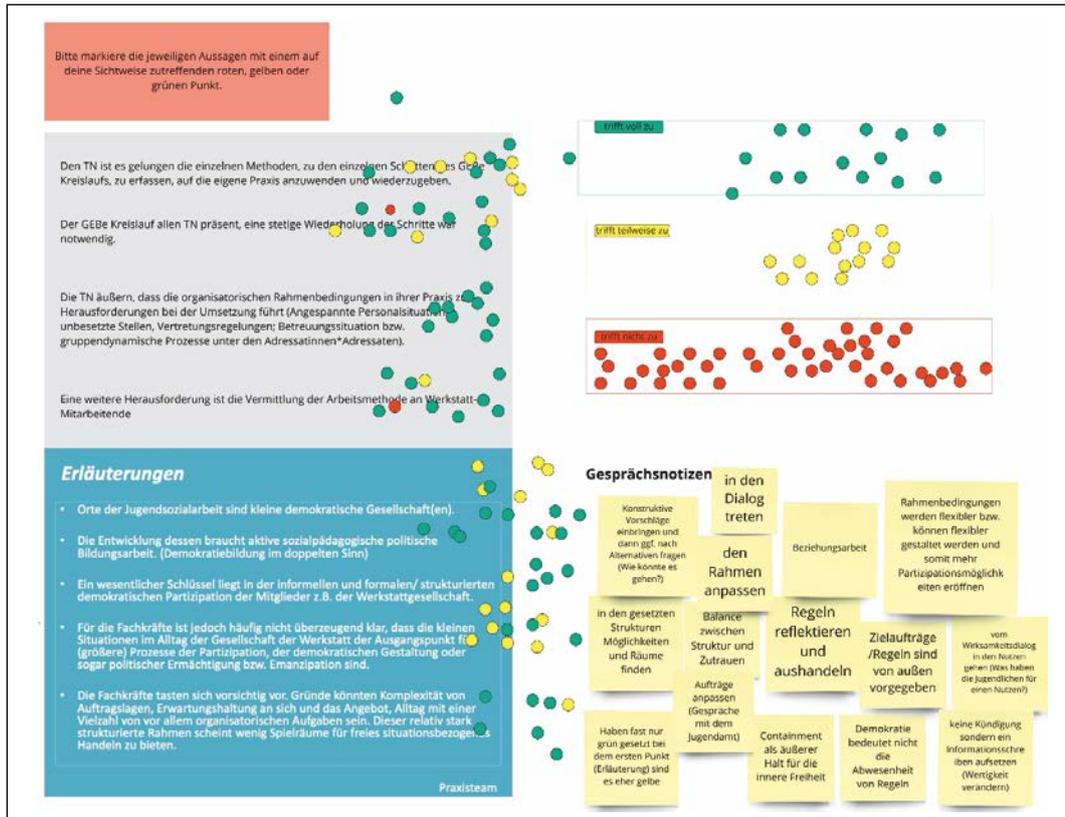


Abb. 7: Rückmeldungen zu den Evaluationsentwürfen

erkennbar, erhält die folgende Aussage nur grüne Punkte: „Die TN äußern, dass die organisatorischen Rahmenbedingungen in ihrer Praxis zu Herausforderungen bei der Umsetzung führt (Angespannte Personalsituation, unbesetzte Stellen, Vertretungsregelungen, Betreuungssituation bzw. gruppenspezifische Prozesse unter den Adressatinnen*Adressaten)“. Insgesamt betrachtet fällt die Resonanz angesichts der Vielzahl von gelben und grünen Punkten positiv aus und Erläuterungen wie z. B. „Orte der Jugendarbeit sind kleine demokratische Gesellschaft(en)“ oder „Die Entwicklung dessen braucht aktive sozialpädagogische politische Bildungsarbeit. (Demokratiebildung im doppelten Sinne) erhalten viel Zuspruch.

Ausgehend davon wurden die vier Handlungsbereiche „Organisationsentwicklung“, „Schaffen von Kommunikationsstrukturen“, „Selbstreflexion“ und „Bereitstellung von Ressourcen“ in den Blick genommen sowie erste Lösungsideen entwickelt. Zu den jeweiligen Handlungsbereichen wurden die folgenden Ideen entwickelt:

1. Organisationsentwicklung: „GEBe-Methode auch in Teamsitzungen verankern“, „Dauerhafte Unterstützung durch Leitungspositionen wichtig“
2. Schaffen von Kommunikationsstrukturen: Gemeinsame Teams/Teamtage planen
3. Selbstreflexion: Kollegiale Fallbesprechung mit anderen Einrichtungen, Selbstreflexion als etwas positives konnotieren; mehr Zeit dafür investieren (bewusst!)
4. Bereitstellung von Ressourcen: Man muss in den Alltag integrieren, keine Extrazeit, „es muss mitlaufen“

Im Kontext der Evaluation wurde ebenso mit den Teilnehmer:innen der Regionalgruppen Gruppeninterviews hinsichtlich der Wirkungen der GEBE-Arbeitsweise durchgeführt. Leitend waren hier Fragen zu den Wirkungen auf der Ebene der pädagogischen Fachkraft und der Zielgruppe (der Jugendlichen) sowie auf der Ebene der Teams und Organisation. Ebenso wurden die Erfahrungen zur Umsetzung in der Praxis eruiert, indem zum Beispiel gefragt wurde „Was ist in Bezug auf die Umsetzung förderlich?“, „Welche Unterstützungen sind hilfreich?“ oder „Was ist in Bezug auf die Umsetzung der Arbeitsweise hinderlich? Wie könnte es gehen?“.

Parallel dazu wurde die Arbeit an den individuellen Pecha Kuchas zur Darstellung der Entwicklung der eigenen GEBE-Projekte im Rahmen eines kollegialen Austauschs zu zweit fortgeführt.

Die Präsentation der Pecha Kuchas erfolgte im fünften Modul. Zu jeder individuellen Präsentation konnte Resonanz aus der Teilnehmendengruppe gegeben werden: Ganz im Sinne der GEBE-Arbeitsweise konnten Beobachtungen und Wahrnehmungen geteilt oder die Annahmen zu den Themen der Jugendlichen innerhalb des Praxisprojektes in der Gruppe abgeglichen werden. Die Präsentation an sich schließt zudem an dem GEBE-Schritt des „öffentlich Sichtbar Werdens“ an, denn jede teilnehmende Person tritt mit ihrem Projekt in die geschützte Öffentlichkeit des Werkstatt-Netzwerks und stellt sich den Perspektiven, Ansichten, Nachfragen, Rückmeldungen usw. er andere.

Hinsichtlich der digitalen Umsetzung wurden im fünften Modul die zuvor geäußerten Rückmeldungen zur ‚digitalen Müdigkeit‘ einzelner beteiligter Personen aufgegriffen. Dementsprechend wurde eine Yogasession sowie die Methodik „Walk & Talk“ in das Modul integriert.

Literatur

Erpenbeck; J./Sauter, W. (2015): Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts, Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Kuhl, J./Schwer, C./Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff, Klinhardt Verlag, Osnabrück, S. 107–123.

<https://liberatingstructures.de/> (zuletzt abgerufen, 08.06.2022)

3. Konkrete Arbeitsanleitungen und Übungen zu den Schritten der GEBe-Methode

Benedikt Sturzenhecker

Im Folgenden werden einzelne Arbeitsanleitungen und Übungen vorgeschlagen, die im Detail zeigen, wie man die Schritte der GEBe-Methode in der Praxis umsetzen kann. Sie sind deshalb den einzelnen Phasen zugeordnet, also:

1. Beobachtung
2. Reflexion von Verzerrungen der pädagogischen Wahrnehmungen
3. Hypothetisches Erschließen von partizipationsrelevanten Themen und Prioritätensetzung
4. Resonanz geben und klärenden Dialog zum Thema eröffnen
5. Partizipative Projekte gestalten – auch in Öffentlichkeiten
6. Projekte prozessorientiert entwickeln und reflektieren

Es ist zu empfehlen sich die Anleitungen und Übungen anzuschauen und auszuwählen, mit welcher Übung man experimentieren will. Ich schlage Ihnen vor, sich zunächst durchaus an den vorgeschlagenen Ablauf zu halten. ES ist wie beim Kochen, zunächst folgt man dem Rezept und mit mehr Erfahrung wandelt man es ab und geht eigenständig damit um.

Die Reihenfolge der Anleitungen und Übungen folgt den GEBe-Schritten, baut aber nicht unbedingt aufeinander auf. Man sollte also auswählen, was für die eigenen Praxis in welche Phase der GEBe-Methode als unterstützend erscheint.

Der überwiegende Teil der Methoden stammt aus der Publikation: Sturzenhecker/Schwerthelm (2015) und wurde für das Setting der Jugendsozialarbeit eingerichtet.

1. Arbeitsanleitungen und Übungen zur Beobachtung

1.1 Übung: Neben sich stehen im Handlungsfluss: Ständig unter Strom/ ‚Hoppla!‘

| | |
|---------------------------|---|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Beobachten im Alltag der Einrichtung |
| Ziel | Bewusst registrieren, wie stark der Handlungsdruck für Fachkräfte im Alltag ist; Handlungsdruck in ausgewählten bewussten Situationen erkennen, um ihn zurückzustellen oder zu reduzieren, um freier zu werden für eine Beobachtung und nicht sofort handelnd einzuschreiten. |

| | |
|---------------------------|--|
| Theoretischer Hintergrund | Es geht darum wahrzunehmen, wie das eigene Handeln im pädagogischen Alltag unter Strom steht, ohne dass reflexive Momente dazwischen treten könnten. Eine Reflexion über solchen Handlungsstress kann selbst nur in einer Handlungspause erfolgen. Es ist also nicht zu umgehen, sich die eigenen Wahrnehmungen während des Handels und Entscheidens noch einmal in einer distanzierteren, handlungsentlasteteren Situation vor Augen zu führen. |
| Vorgehensweise | <ol style="list-style-type: none"> 1. Nehmen Sie sich vor, sich eine Weile (vielleicht einmal zum Anfang 20 Minuten) bei ihrem Handeln in der Einrichtung quasi selbst von außen zu beobachten. Registrieren Sie also bewusst was sie tun. 2. Nehmen sie wahr, wie schnell Sie bereit sind, in Situation mit Jugendlichen zu intervenieren. Wenn Sie in eine solche Handlung gehen, machen Sie sich das selbst klar, indem sie innerlich „Hoppla“ denken. Sie können auch ein ähnliches Wort nehmen, das bezeichnet wie sie ‚ruckzuck‘ ins Handeln geraten. 3. Versuchen sich am Ende des Beobachtungszeitraums nochmal klarzumachen, wie oft und an welchen Stellen sie interveniert haben. 4. Nehmen Sie sich vor in einer dieser Szenen beim nächsten Mal nichts zu tun und weiter zu beobachten. |
| Beispiel | ‚Kevin‘ und ‚Denis‘ spielen Wii. Kevin (macht einen Fehler): „Oh fuck, verkackt!“ Fachkraft: „Wie ging noch die Regel über die verbotenen Schimpfworte!“ (Fachkraft denkt: „Hoppla, jetzt bin ich aber schnell dazwischen gegangen. Dabei hätte ja auch zwischen den beiden Jungs etwas dazu passieren können. Jetzt hab ich verpasst, das weiter zu beobachten. Na gut, macht nichts! Beim nächsten Mal!“) |

1.2 Übung: No time 2 think?

| | |
|---------------------------|---|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Beobachten und dokumentieren |
| Ziel | Eine minimalste Reflexionspause einschieben. Es geht es darum, Ihre Handlungs- und Entscheidungsrountinen überhaupt zu unterbrechen und sie fähig für ein Beobachten zu machen. |
| Theoretischer Hintergrund | Wenn wir die Routinen unseres Handelns unterbrechen, können solche Krisen neue Sichtweisen öffnen. Im Handlungsdruck des Alltages kann es helfen, solche Distanzierung klein und spielerisch zu beginnen. |
| Vorgehensweise | Sie versuchen, sich selbst mit einer SMS zu überraschen. Schicken Sie sich jedes Mal, wenn Sie eine Reflexionspause nicht nehmen, eine SMS an Ihre eigene Nummer. In der SMS benennen Sie Ihre vorgebliche Begründung, für die Entscheidung, jetzt oder heute oder morgen keine Reflexionspause einzuschieben. Speichern Sie die SMS unter Eingänge und lesen Sie alle nach ein paar Tagen noch einmal durch. Wenn Sie alle SMS noch einmal anschauen (wieder eine minimale Reflexionspause) haben Sie noch einmal eine Chance den Begründungsmodus gegenüber dem Entscheidungsmodus zu stärken. Sie können sich selbst fragen, wie gut sie ihre Begründung finden und ob sie sie akzeptieren wollen. |

1.3 Übung: Short Cuts

| | |
|---------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Beobachten und Dokumentieren |
| Ziel | Sich selbstreflexiv während des Handelns im pädagogischen Alltag wahrnehmen; Handlungsautomatiken bremsen, vielleicht reduzieren. In der dann entstehenden weniger definierten Situation die Jugendlichen beobachten, ohne sofort immer wieder in ein Routinehandeln zu geraten. |
| Theoretischer Hintergrund | Nur wenn man Beobachtungen dokumentiert, und das bedeutet aufschreibt (!), kann man sie nachträglich auswerten. Gefragt sind keine langen super genauen Beschreibungen, sondern kurze Szenen, die man ohne größere Ansprüche schnell hinschreibt. Der Begriff Short Cuts bedeutet im englischen sowohl „Abkürzung“ als auch schnelle kleine Schnitte im Film. Darum geht es hier: Kleine schnelle Beobachtungsschnipsel. |
| Vorgehensweise | <ol style="list-style-type: none"> 1. Besorgen Sie sich Schreibmaterial, das Sie im Alltag der Einrichtung nutzen können (Stift, einen Block, ein Notizbuch, ein Tablet-PC, ein Handy) 2. Stellen Sie bewusst eine Handlungspause dar und machen Sie sich klar, dass sie jetzt beobachten. 3. Warten Sie nicht, bis außergewöhnliche Situationen entstehen, sondern schauen Sie auf das ganz normale, alltägliche. Wählen Sie eine kleine Situation ohne große Begründung und schreiben Sie auf, was Sie gesehen haben. Versuchen Sie nicht ‚extra‘ neutral zu sein. Schreiben Sie so auf, wie es Ihnen gerade einfällt. Emotionen sind erlaubt (sie werden später noch wichtig). |
| Beispiel | Viktoria (14) findet die gehäkelteten Teile [im Projekt selbst gehäkelte Mützen] cool, aber selbst aktiv werden? Weit gefehlt. Als eine Kollegin im Gespräch versuchte, zu verstehen, warum Viktoria nicht über ihren Schatten springt (Argumentationslinie der Kollegin wie folgt: der Wert des Selbstgemachten, Individualität/eigene Identität, Gewinnung von handwerklichen Fähigkeiten/Fertigkeiten) reagierte Viktoria lautstark mit: „Was soll’n wir mit so ner Scheiße!“ |

1.4 Übung: Seien Sie banal! Oder: 1000 Mal gesehen!

| | |
|---------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Beobachten und Dokumentieren |
| Ziel | Das Alltägliche in den Blick nehmen, potentielle Gelegenheiten/Themen für demokratische Partizipation erkennen |
| Theoretischer Hintergrund | Die Kollegen Müller/Schmidt/Schulz (2005) weisen darauf hin, dass bei einer Beobachtung nicht von vornherein zwischen wichtigen und unwichtigen, banalen oder relevanten Szenen oder Situationen unterschieden werden darf. Es gilt alles Mögliche, was in der Einrichtung geschieht „auch wenn es scheinbar altbekannt und ganz banal ist“. |

| | |
|----------------|--|
| | Das Handeln der Jugendlichen ist erst einmal unteilbar: In allen Situationen wird deutlich, was für sie relevant ist und deshalb auch in der pädagogischen Arbeit bedeutungsvoll werden könnte. |
| Vorgehensweise | Versuchen Sie an einigen ausgewählten Tagen besonders das „Stinknormale“ zu beschreiben. Die Beschreibung des schon tausendmal Gesehenen kann mithilfe eines Distanzierungstricks erleichtert werden: Man stellt sich zum Beispiel vor, man käme das erste Mal in die Einrichtung, wie der Ethnologe zu einem fremden Stamm auf einer Insel. Oder man setzt sich eine besondere, vielleicht sogar „rosarote Brille“ auf (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2005, S. 242). Oder man versucht einem Alien aus dem Weltall zu erklären, was so normalerweise immer wieder in der Einrichtung geschieht. |

1.5 Übung: Ein paar Fakten

| | |
|---------------------------|---|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Beobachten und Dokumentieren |
| Ziel | Sich selbstreflexiv während des Handelns im pädagogischen Alltag wahrnehmen, Handlungsmuster bremsen, vielleicht reduzieren. In der dann entstehenden weniger definierten Situation die Jugendlichen beobachten, ohne sofort immer wieder ins Handeln zu geraten (vgl. 1.4) |
| Theoretischer Hintergrund | Die Übung stammt aus dem Buch „Wahrnehmen können“ von Müller, Schmidt und Schulz (2005, S. 225), das Beobachtungen aus dem Alltag der Offenen Jugendarbeit beschreibt und einige methodische Hinweise zu einer solchen Wahrnehmungshaltung der Fachkräfte gibt. |
| Vorgehensweise | Eine Beobachtung sollte nicht durch spezifische Beobachtungskriterien vorher definiert sein. Dennoch kann man sich ein paar einfache Fragen stellen, die helfen, eine Situation zu beschreiben. Wenn man so will geht es hier um ein Minimum eines relativ sachlichen Protokolls. Konkrete Fragen nutzen zur Situationsbeschreibung <ul style="list-style-type: none"> • Wo findet die Situation statt? • Wie sieht sie räumlich aus? • Zu welchem Zeitpunkt findet sie statt? • Gibt es einen beschreibbaren Zeitablauf? • Welche Jugendlichen sind an der Situation beteiligt? • Was sagen die Jugendlichen? • Was tun die Jugendlichen? • Sind Pädagogen mit dabei? • Was tun und sagen eventuell anwesende Pädagogen? • Spiele ich selbst eine Rolle dabei? • Gibt es andere Faktoren die auffallen (zum Beispiel Musik Lautstärke, Raumtemperatur, etc.)? |

| | |
|--|--|
| | Wenn man einfach nur diesen Fragen folgt und das Tun und Sagen der Jugendlichen in Bezug aufeinander (als Inter-Aktion) dokumentiert, entstehen kleine Minigeschichten oder Minidramen, eben Short Cuts. |
|--|--|

1.6 Übung: Keine Vorsicht mit Interpretationen und Bewertungen! (im ersten Schritt)

| | |
|------------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Beobachten und Dokumentieren |
| Ziel | Sich nicht durch den Anspruch, neutral schreiben zu müssen, einengen lassen. |
| Theoretischer Hintergrund | In den beobachteten pädagogischen Szenen ist immer die Fachkraft als Beobachter:in selbst involviert. Selbst wenn man den Handlungsdruck für einen Moment zurückstellt, ist man doch selbst weiterhin Beteiligte:r an den Situationen, schon allein durch die körperliche Präsenz im Raum. Soziales Handeln ist Inter-Aktion, also immer wechselseitig aufeinander bezogen. Deshalb kann es keine Beobachtung und ihre Reflexion geben, ohne die beobachtenden Fachkräfte als Mit-Handelnde in dieser Situation zu verstehen. Die Jugendlichen zu beobachten, heißt auch, sich selbst als Fachkraft zu beobachten. Beide Beobachtungen – die des Handelns der Jugendlichen sowie der inneren Prozesse der Fachkraft – sind später Material für die weitere Reflexion und Arbeit. |
| Vorgehensweise | Zunächst spontan schreiben, sich nicht disziplinieren und ständig korrigieren. Nur wenn die spontanen Deutungen, emotionalen Reaktionen und schnellen Bewertungsmuster ausgedrückt werden, kann man sie auch selbst reflektieren und möglicherweise hinterfragen und revidieren. |

1.7 Übung: Neutral und offener wahrnehmen und beschreiben! (im zweiten Schritt)

| | |
|------------------------------|---|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Beobachten und Dokumentieren |
| Ziel | Durch die eigene Interpretation und Bewertungen weniger abgelenkt werden; Material erzeugen, das offener für eine spätere Interpretation ist; sich fragen, welche Situationen man warum überhaupt ins Auge fasst. |
| Theoretischer Hintergrund | Zwar ist es notwendig, sich zunächst selber zu erlauben befangen zu beobachten und zu schreiben, aber in einem nächsten Schritt kann es doch helfen, die Beschränkungen und Verzerrungen der eigenen Wahrnehmungen bewusst zu erkennen und zu mindestens etwas zu reduzieren. |

| | |
|----------------|--|
| | Müller, Schmidt und Schulz (2005, S.222) bestehen auf einer Öffnung des Blicks: „Paradoxerweise hat genaues Beobachten mit einer Dezentrierung des Blicks zu tun: Eine unbefangene Neugier auf das, was Jugendliche tun, wie sie in den Räumen der Einrichtung auftreten, sich bewegen, was sie machen, auch wenn es scheinbar altbekannt und ganz banal ist.“ |
| Vorgehensweise | Werten Sie eine Ihrer vorangegangenen Beobachtungen aus und versuchen Sie sie ohne Interpretation und Bewertungen neu aufzuschreiben. Fertigen Sie dabei aber schon eine Liste Ihrer interpretativen Begriffe und Bewertungen an. |
| Beispiel | Im Jugendbereich waren gestern ca. 30 Jugendliche im Alter zwischen 13 und 20 Jahren. Meine Beobachtung war, dass seit Wochen intensiv „chinesisch“ gespielt wird. Diese Aktivität findet größtenteils schreiend und mit Äußerungen der Fäkalsprache statt. Weiterhin werden die Schläger als „Schlagwerkzeug“ genutzt. Man haut sich zum Beispiel damit gegenseitig auf den Po. Liste der Interpretation und Bewertungen: übliche Äußerungen in Fäkalsprache, Handeln ist gegenseitige „Animation“, Szene ist als „Balzverhalten“ zu deuten. |

1.10 Übung: Eine Wochensequenz

| | |
|------------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Beobachten und Dokumentieren |
| Ziel | Schärfung der professionellen Wahrnehmung in einer Woche |
| Theoretischer Hintergrund | s.o. |
| Bezug zu GE | Im gesellschaftlichen Leben des Gemeinwesens der Einrichtung der JSA passiert sehr viel. Damit man sich nicht nur auf einzelne, zufällig beobachtete Szenen fokussiert, um daraus Themen gesellschaftlichen Engagements abzuleiten, sollte man auch einmal das ganze Spektrum des gesellschaftlichen Handelns im Jugendhaus dokumentieren. Dann kann man später aus einer breiteren Darstellung Themen auswählen. |
| Vorgehensweise | Eine ganze Woche lang jeden Tag beobachtete Szenen aufschreiben. Dafür ist es nötig, sich jeden Tag mindestens eine Viertelstunde Aufschreibe-Zeit zu reservieren. Dazu sollte man bereits während des Arbeits- und Beobachtungsprozesses Notizen anlegen. Dafür braucht man einen kleinen unauffälligen Block oder Leute mit schnellen Daumen schreiben auch in ihr Handy. Es genügen meistens ein paar Stichworte zu Namen der Beteiligten, dem Ort der beobachteten Sequenz und zum Inhalt der Interaktion. Wenn man dann nach einem solchen Arbeitstag die Notizen anschaut, kommen einem meistens die Erinnerungen noch in passabler Klarheit. Zunächst sollte man einfach jeden Tag solche Dokumentationen anlegen, ohne groß zurück zu blättern und vorangegangene Beobachtungsberichte zu lesen und auszuwerten. Selbstverständlich kann man das tun und |

| | |
|----------|---|
| | sich etwa fragen, ob man einen bestimmten Beobachtungsfokus hat (auf bestimmte Personen, Inhalte oder Orte), ob man detailliert genug berichtet hat, um selbst am nächsten Tag noch verstehen zu können, ob Perspektiven fehlen usw. |
| Beispiel | Beispiel für eine längeren Dokumentation einer beobachteten Szene aus der Offenen Jugendarbeit (aus Müller/Schmidt/Schulz 2005, S. 70 f.): „Hinter der Theke im offenen Treff stehen zwei jüngere Mädchen, beide 10 Jahre alt, und machen einen hervorragenden Job: Sie ver-ausgaben sich geradezu, um schnell und freundlich alle Wünsche zu bedienen. Nur die Backzeit der Baguettes haben sie nicht im Blick: alle zwei Minuten öffnen sie den Ofen, schauen zu zweit lange rein und beratschlagen, wie lange die Baguettes noch brauchen. Einem älteren Jungen geht es auf die Nerven, er hat Hunger und will sein Baguette haben. An der Theke motzt er herum. Eine der beiden Mädchen dreht sich kommentarlos um, sagt zu mir: ‚M., hilfst du mir?‘, geht an den Backofen und holt mit meiner Hilfe (sie kann nicht allein das Blech herausziehen und die Backofentür halten) eines der Baguette, noch sehr bleich in Erscheinungsform, heraus. Ich sage: ‚Das ist aber noch gar nicht...‘, und sehe sie aber schon grinsen. Sie setzt es ihm direkt vor die Nase. Er mault weiter: ‚Wie sieht das denn aus, das ist ja noch gar nicht fertig.‘ – ‚Aber du wolltest es doch gleich haben.‘ – ‚Ja, aber nicht so.‘ – ‚Dann haste Pech gehabt.‘ – ‚Mach’s nochmal rein.‘ – ‚Nö, das war’s. Zuerst rummotzen und jetzt so.‘ Der Junge ist sichtlich von soviel Frauenpower irritiert und wird ganz ‚großer charmanter Bruder‘ und überzeugt die Mädchen, es nochmals in den Backofen zu schieben. Gemeinsam lachen sie und die eine sagt nochmals: ‚Fast hätte ich das ja nicht gemacht, weil du so doof warst‘“ |

1.11 Übung: „Hineinversetzen in die beteiligten Jugendlichen“

| | |
|------------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion, Austausch |
| Thema | Beobachten und Dokumentieren |
| Ziel | Den eigenen Blickwinkel verändern, neue Wahrnehmungen einfangen |
| Theoretischer Hintergrund | Vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2005, S. 228 |
| Vorgehens- weise | Man nimmt sich eine der beobachteten Situationen und stellt sich vor, eine:r der beteiligten Jugendlichen zu sein. Dann beschreibt man, wie diese Person möglicherweise die Szene gesehen und empfunden hat. Wie hat sich die Person selbst wahrgenommen und wie die anderen Beteiligten? Ahmen Sie die Körperhaltung der Jugendlichen und ihre Bewegung in der Szene selbst einmal nach. Es geht darum, genau zu registrieren, wie sich der Körper dabei anfühlt und welche weiteren Gefühle dadurch ausgelöst werden. Dann schreibt man die Geschichte noch einmal, nun in Sprache und Sichtweise des oder der Betroffenen. Es ist durchaus naheliegend, dass man die Gefühle der Jugendlichen in der eigenen Erfahrungsgeschichte als Jugendliche/r wiedererkennt. Eine solche Rückversetzung in die eigene Jugendzeit und in die |

| | |
|--|--|
| | damaligen Gefühle und Handlungen schafft nochmal neue Empathie für die Jugendlichen. Sie ermöglicht, sich von der erwachsenen Fachkraftperspektive etwas zu distanzieren und Verständnis für die Jugendlichen zu entwickeln. |
|--|--|

1.12 Übung: Beobachtung als öffentliche Inszenierung

| | |
|------------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Beobachten und Dokumentieren; Schnittstelle zwischen ausschließlicher Beobachtung durch die Fachkräfte und öffentlicher Thematisierung von Beobachtung als Bildungsanlass. |
| Ziel | Entwicklung verfremdeter Beobachtungssituationen. Gewohnte Wahrnehmung des Alltags unterbrechen und für neue Blicke öffnen. |
| Theoretischer Hintergrund | Wenn man die Beobachtung öffentlich inszeniert, also so dass alle in der Szene erkennen können, dass die Fachkräfte beobachten, werden die Besucher:innen mit zu Beobachter:innen und Kommentator:innen ihres eigenen Handelns im Jugendhaus. Es entsteht so eine reflexive Schleife, welche die systemische Beratung „Beobachtungen 2. Ordnung“ nennt. Damit ist gemeint, dass man die Routinen der Wahrnehmung und der interaktiven Handlungen (die Beobachtung 1. Ordnung) noch einmal aus einer distanzierteren Außenperspektive beobachtet und sie versucht als regelmäßige Muster zu erkennen. Die gewohnten Routinen und Handlungstereotype werden als solche erkennbar und ihr quasi automatischer Ablauf wird dadurch (zumindest ein wenig) unterbrochen. Wenn dann noch mehrere Perspektiven von unterschiedlichen Beobachter:innen auf dieselbe Situation zusammenkommen, wird deutlich, welche unterschiedlichen Möglichkeiten der Wahrnehmung und Deutung dieser Situation es gibt. Die Multiperspektivität zeigt, dass es auch andere Handlungsmöglichkeiten geben könnte. Aus dem „Wirklichkeitssinn“ der Beobachtungen 1. Ordnung wird der „Möglichkeitssinn“ (Musil) der Beobachtungen 2. Ordnung. (vgl. auch Müller/Schmidt/Schulz 2005, S. 242) |
| Vorgehensweise | Man setzt Beobachtungsformen ein, die den Jugendlichen auffallen müssen, ja eigentlich schon deutliche Interventionen darstellen. Die Jugendlichen können und dürfen bemerken, dass ihre Fachkräfte das Geschehen im offenen Bereich aufmerksam wahrnehmen und registrieren. Auf Nachfragen hin kann man einfach erklären, was man hier tut. Schon bezieht man die Jugendlichen in einen Dialog darüber ein, was eigentlich in der Einrichtung passiert, was sie selber beobachten, was sie wichtig finden, was häufig ignoriert wird und was möglicherweise wichtig wäre, einmal gemeinsam angegangen zu werden. |

| | |
|-----------|---|
| Beispiel: | <p>„Installieren Sie eine Videokamera in einem Bereich, wo sich die meisten Jugendlichen aufhalten bzw. etwas tun. Die Videokamera schließen Sie direkt an einen Fernseher an, der in einem anderen Raum steht. Stellen Sie dort eine gemütliche Wohnzimmeratmosphäre her, füllen sie Schälchen mit Knabbergebäck und sehen Sie fern.“ (Müller/Schmidt/Schulz 2005, S. 242).</p> <p>Gerade in ihrem sehr bekannten und der beliebten Medium Fernsehen blicken Jugendlichen plötzlich selbst auf ihren eigenen Alltag. Fachkräfte und die Besucher:innen können so einen verfremdeten Blick auf ihr übliches Handeln werfen. Es entsteht eine reflexive Distanz, aus der heraus das Normale neu gesehen werden kann.</p> <p>Eine simple Variante lautet:</p> <p>„Stellen Sie einen Stuhl auf einen Tisch oder den Tresen, setzen Sie sich darauf und sehen sie sich das Tagesgeschehen von oben“ (a.a.O.). Das bekommt man gar nicht hin, ohne dass die Besucher:innen die Szene kommentieren und Nachfragen stellen. Wahrscheinlich entsteht durch diese Intervention viel stärker ein gemeinsamer Reflexions- und Bildungsprozess, als dass sie inhaltliche Beobachtungsergebnisse erbringen würde.</p> <p>Das gilt erst recht für folgende Variante:</p> <p>„Drehen Sie mit Jugendlichen einen Videofilm über die Einrichtung. Alternativ: geben Sie den Jugendlichen eine Einwegkamera und lassen Sie die Jugendlichen aus ihrer Perspektive die Einrichtung und den Alltag fotografieren“ (a.a.O.).</p> |
|-----------|---|

1.13 Übung: Beobachtung der Beobachtung

| | |
|---------------------------|---|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | (Sich selbst) beim Beobachten beobachten |
| Ziel | Kreative und eigene Weiterentwicklung der Beobachtungsübungen Den eigenen Umsetzungsprozess bewusst wahrnehmen und auswerten, um daraus Veränderungskonsequenzen für die eigene Beobachtungspraxis zu ziehen. |
| Bezug zu GE | Die Jugendliche sollen nicht Objekt der Beobachtungen der Fachkräfte sein und die Fachkräfte sollen nicht Objekt der hier vorgestellten Übungen sein. Förderung gesellschaftlich-demokratischen Engagements setzt voraus, dass sich auch die Fachkräfte als reflexive und handlungsfähige Subjekte thematisieren. |
| Theoretischer Hintergrund | Die hier gemachten Übungen und Vorschläge haben den Charakter von Kochrezepten. Alle Praktiker:innen in der Sozialpädagogik wissen allerdings, dass man aus solchen ‚Rezepten‘ noch lange kein ‚gutes Essen‘ im Sinne einer authentischen und gelingenden pädagogischen Handlung direkt ableiten kann. Dem Rezept genau zu folgen, erzeugt alleine kein gutes Ergebnis. Stattdessen muss man das Rezept in die eigene (Koch)Erfahrungen und -kompetenzen einfügen, es variieren, und auf die eigene Weise realisieren. Das sagt das |

| | |
|----------------|---|
| | <p>(angeblich) chinesisches Sprichwort: „Es reicht nicht das Rezept zu stehlen, man muss auch den Koch klauen“. Nur die aktiv selbst gestaltete Praxis, hier Übung von Beobachtung und Reflexion hat eine Chance auf Gelingen. Der Sozialwissenschaftler und Gourmet und Gourmand Rolf Schwendter hat ein Kochbuch veröffentlicht, in dem es keine Mengenangaben gibt. Damit fordert er dazu heraus, die Rezepte nur als Anregung für eine eigene kreative Kochpraxis zu verwenden. Entsprechend wird also auch hier empfohlen, frei und kreativ mit den hier vorgeschlagenen Übungen und Rezepten umzugehen. Daraus folgt aber wiederum, dass man den eigenen Umsetzungsprozess bewusst wahrnehmen und auswerten sollte, um daraus Veränderungskonsequenzen für die eigene Beobachtungspraxis zu ziehen. Selbstbildungsprozesse verlangen Reflexivität, auch zu diesem Thema.</p> |
| Vorgehensweise | <p>Man beobachtet, wie man die Übungen nutzt und umarbeitet, aber auch wie man ihre Vorschläge abschwächt oder umgeht. Auch zu erkennen, was man alles nicht getan hat, verschafft einem nochmal eine Chance zu klären, ob man solchen Vermeidungsstrategien nachgeben will, oder wie man sich und die schwierigen Arbeitsverhältnisse doch selbst überlistet, um sich möglichst niederschwellig ins Beobachten und Dokumentieren hinein zu spielen.</p> <p>Zur Auswertung der Beobachtungspraxis haben die Kollegen Müller, Schmidt und Schulz (2005, S. 232) wieder eine kluge Liste von Fragen zusammengestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lasse ich mich leicht von anderen Situationen oder Anliegen der Jugendlichen ablenken? • Kann ich beschreiben, warum ich ausgerechnet diese Situation gewählt habe? • Welche Situation kann ich neutral beschreiben und welche nicht? • Kann ich auch dann noch beschreiben, was passiert ist, wenn ich selber in die Situation involviert bin? • Fällt es mir schwer, meine Beobachtungen von meinen Situationsdeutungen zu trennen? • Komme ich in die Versuchung, mich einzumischen? • Kann ich meine eigenen Gefühle beschreiben? • Habe ich bestimmte Sorgen oder Ängste, wenn ich in der Beobachter Position bin? • Fällt es mir schwer, mich in die Situation der beteiligten Jugendlichen hinein zu versetzen? <p>Man kann jeweils ergänzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie oder warum ist das so? • Was kann und will ich neu und anders ausprobieren und welchen Aspekt ändern? |

2. Arbeitsanleitungen und Übungen zu selbstkritischen Reflektion pädagogischer Verzerrungen der Wahrnehmung

2.1 Übung: ‚Zack‘ – defizitbezogene pädagogische Verzerrungen der Wahrnehmung erkennen

| | |
|------------------------------|---|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkräfte |
| Thema | Beobachten und dokumentieren |
| Ziel | Verzerrungen der eigenen Wahrnehmung, gerade durch pädagogische Blickwinkel bewusster reflektieren. Pädagogische Verzerrungen relativieren und sich für neue und andere Wahrnehmungen der Jugendlichen öffnen. |
| Theoretischer Hintergrund | <p>Gerade aus der Rolle als Pädagog:in erwachsen oft bestimmte Sichtweisen auf das Handeln der Jugendlichen. Es wird dann z. B. besonders stark darauf geschaut, ob Regelübertretungen vorliegen und sanktioniert werden müssen, ob Bedarf und Möglichkeiten von Erziehung auftreten, ob jemand geschützt oder unterstützt werden muss, ob die organisationellen Rahmenbedingungen erhalten werden müssen. Auch besondere fachliche Blickwinkel können dominant werden, so fokussieren manche Kolleg:innen (fast nur noch) Konflikte, Gefährdungen, Geschlechterverhältnisse, Interkulturelles, usw. Immer wieder kommt es vor, dass besonders Defizite und Probleme bei Jugendlichen entdeckt werden, denn das rechtfertigt ja, dass die Fachkräfte helfend einschreiten. Pädagogisch handeln wollen und Ziele erreichen wollen, kann die Wahrnehmung so verzerren, dass das, was für die Jugendlichen relevant ist, kaum noch in den Vordergrund treten kann.</p> <p>Statt die Wahrnehmung so zu verzerren oder durch einen ganz spezifischen Fokus einseitig zu beschränken geht es darum zu üben, sie zu öffnen.</p> <p>„Von den Zen-Meistern in der japanischen Kunst des Bogenschießens wird der Satz überliefert: ‚Man muss sein Ziel vergessen, um es treffen zu können‘. Ein Stück einer solchen Haltung scheint uns für erfolgreiche Jugendarbeit unentbehrlich. Denn die Ziele sind jedes Mal anders und in keiner Weise standardisierbar“ (Müller/Schmidt/Schulz 2005, S. 222). Das was sie hier mit „Zielen“ meinen, könnte auch bezeichnet werden als persönliche/emotionale und professionelle Blickwinkel, die einen spezifisch pädagogischen ‚Tunnelblick‘ erzeugen können. Statt durch solche Beschränkungen den Blick zu verengen, sollte geübt werden, mit einer „freischwebenden Aufmerksamkeit“ hinzuschauen.</p> |
| Vorgehensweise | <ol style="list-style-type: none"> 1. Wählen Sie eine dokumentierte Beobachtungssequenz aus, in der sie wie empfohlen nicht besonders darauf geachtet haben ‚neutral‘ zu beschreiben. 2. Gehen Sie Ihre Beschreibung noch einmal durch und versuchen sie zu entdecken, wo sie das Handeln der Jugendliche schon in diesem Text aus pädagogischem Blickwinkel einseitig wahrnehmen, |

in eine Schublade stecken, fachlich bewerten, und einseitig aus ihrer Rolle als Fachkraft deuten.

3. Machen Sie sich klar, dass solche Einseitigkeiten und Verzerrungen gerade aus dem Blickwinkel der Profession ‚normal‘ sind. Es geht nicht darum, sie von vornherein zu vermeiden, sondern darum aus ihnen zu lernen. Um die Normalität, aber auch die Geschwindigkeit dieser schnellen Einordnungen zu bezeichnen, wenn sie solche Elemente, die sie in ihren Beschreibung entdecken als ‚Zack‘. Das bezeichnet, wie blitzartig und kaum bewusst solche Einordnungen geschehen und es benennt, mit quasi dem Ton, wie diese Wahrnehmungsmuster ‚einrasten‘. ‚Zack‘ ermöglicht Ihnen selbst solche ‚Einraster‘ humorvoll und nicht zu streng sich selbst wahrzunehmen. Erst das eröffnet die Chance, sich von ihm zu distanzieren.
4. Bei der ‚Zack‘-Analyse Ihrer Beobachtungen können Sie folgendes Schema verwenden:

| Text(elemente)/ Kernbegriffe der Beobachtung | ‚Zack‘ – schnelle pädagogische Einordnungen und verzerrte Wahrnehmungen |
|---|---|
| <p>Viktoria (14) findet die gehäkelten Teile [im Projekt selbst gehäkelte Mützen] cool, aber selbst aktiv werden? Weit gefehlt. Als eine Kollegin im Gespräch versuchte, zu verstehen, warum Viktoria nicht über ihren Schatten springt (Argumentationslinie der Kollegin wie folgt: der Wert des Selbstgemachten, Individualität/ eigene Identität, Gewinnung von handwerklichen Fähigkeiten/Fertigkeiten, Identifikation mit dem Jugendhaus) reagierte Viktoria lautstark mit: „Was soll’n wir mit so ner Scheiße!“</p> | <p>Zack1: Meine pädagogische Erwartung: die Jugendlichen sollen selbst aktiv werden. Zack 2: Im „Weit gefehlt“ deutet sich ironisch meine Enttäuschung darüber an, dass das Mädchen das hier nicht tut. Zack3: „Verstehen“? Sie versucht ja nicht zu verstehen, sondern das Mädchen mit schlaunen „Argumentationen“ zu dem von uns erwünschten Handeln zu erziehen. Und so zu handeln, wie wir es wünschen, wäre ja ganz einfach: Sie muss nur „über ihren Schatten“ springen. Zack 4: Statt die Originaltöne der Kollegin zu dokumentieren, fasse ich diese mit Fachsprache zusammen. Deren Äußerungen erscheinen so extrem professionell. Das ist wohl eher eine Rechtfertigung und Sicherung ihres Handelns. Zack 5: Die von mir hineingeschriebene Fachsprache der Kollegin steht dem rüden und trivialen Ton des Mädchens gegenüber. Das Handeln der Kollegin erscheint in meinem Text als fachlich kompetent und sachlich, das Mädchen hingegen als emotional, aggressiv, abweichend – kurz als Problem. Zack 6: Das Problem war vielleicht eher die erzieherische Überredung, gegen die sich das Mädchen nun stark zur Wehr setzen muss. Vielleicht waren wir das Problem, nicht sie.</p> |

| | |
|--|---|
| | 5. Versuchen Sie die Beschreibung neu zu schreiben, indem Sie probieren, das Handeln der Jugendliche nicht so stark durch die pädagogische Brille zu verzerren. |
|--|---|

2.2 Übung: Umwertung der Abwertung

| | |
|---|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Beobachten und Dokumentieren |
| Ziel | Umwertung von negativen Bewertungen, falls es Ihnen auffällt, dass Sie eine ganze Reihe von negativen Bewertungen der beobachteten Jugendlichen aufgeschrieben haben. |
| Theoretischer Hintergrund | Es gibt durchaus die sozialpädagogische Deformation der Wahrnehmung, das Handeln von Jugendlichen besonders als problematisch, defizitär, abweichend usw. gesehen werden. Falls Sie bei den vorangegangenen Übungen feststellen, dass Sie die Jugendlichen vor allen Dingen defizitär beschreiben, kann es hilfreich sein, zu versuchen, genau diese Wahrnehmungskonstruktionen einmal positiv ‚umzudrehen‘. |
| Vorgehens- weise | Die bei den Jugendlichen wahrgenommenen Defizite umwerten und als Potenziale oder Stärken verstehen. Dazu stellt man ein einfaches Schema auf, indem links die negativen Beschreibungen aufgelistet werden, zu denen man dann auf der rechten Seite jeweils versucht positive Gegenteile zu finden. Die Übung darf ruhig zwischen Humor und ernsthafte Suche nach einer positiven Umwertung changieren. Wichtig scheint es, überhaupt zu üben, Jugendliche anders als mit den bisher gewohnten (negativen) Mustern wahrzunehmen. |
| Beispiel für eine Beobachtung: „Im Jugendbereich waren gestern ca. 30 Jugendliche im Alter zwischen 13 und 20 Jahren. Meine Beobachtung war, dass seit Wochen intensiv „chinesisch“ gespielt wird. Diese Aktivität findet größtenteils schreiend und mit den üblichen Äußerungen der Fäkalsprache statt. Weiterhin werden die [Tischtennis]Schläger als „Schlagwerkzeug“ zur gegenseitigen „Animation“ genutzt. Da sich beide Geschlechter hier treffen, würde ich dieses als Balzverhalten untereinander annehmen.“ | |
| Negative Bewertung | Positive Umwertung |
| „übliche“ Äußerungen | Äußerungen mit versteckten Qualitäten |
| Fäkalsprache | direkte, emotional engagierte und volkstümlicher Ausdrucksweise |
| Gegenseitige Animation | Bewältigungsversuche der Entwicklungsaufgabe erotischer Selbstpräsentation und Kontaktaufnahme Animation bedeutet vom Wort her: Beseelung |

| | |
|--|---|
| Balzverhalten (meint eigentlich instinktgesteuerte sexuelle Annäherung von Tieren) | Komplexe, sinnhafte Handlungspraxen erotischer Selbstpräsentation und Kontaktabahnung |
|--|---|

2.3. Übung: ‚Hoppla! – den Drang zu pädagogischen Interventionen reflektieren

| | |
|---------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Die Beobachtung kritisch darauf befragen, ob bzw. wie das beobachtete Geschehen durch (eigene) pädagogische Interventionen oder Interventionswünsche verändert bzw. verzerrt wurde. |
| Ziel | Trennen zwischen den pädagogischen Interventionen bzw. den damit verbundenen pädagogischen Themen und Bewertungen und den Themen der Jugendlichen in der gesehenen Handlungssequenz. Pädagogische Bewertungen und Eingriffe zurückzustellen oder reduzieren, um freier zu werden für eine Beobachtung des Handelns und der Themen der Jugendlichen. |
| Theoretischer Hintergrund | Handlungen von Jugendlichen in den Einrichtungen lösen pädagogische Bewertungen aus und daraus entstehen Eingriffe. Das Selbstverständnis als Sozialpädagog:in, die professionellen Aufgaben und Deutungsmuster bringen häufig eine habituelle Bewertung von Situationen, Handlungsweisen und Personen mit sich. So z. B. wollen (und sollen!) Fachkräfte verletzte Personen schützen, Menschen Neues beibringen, Konflikte schlichten und Probleme lösen, einen reibungslosen organisationellen Ablauf gewährleisten, Menschen Qualifikationen vermitteln oder ihnen Handlungsalternativen für ihr Leben eröffnen u.s.w. Daraus entsteht in der pädagogischen Praxis ein beruflicher Habitus: Das ist eine (selten bewusste) Strukturierung der Wahrnehmung und damit verbundener Handlungsmuster. Ein solcher beruflicher Habitus befähigt dazu, spontan in den schnell ablaufenden Interaktionen des pädagogischen Alltags als Fachkraft zu handeln. Diese Schnelligkeit bezeichne ich in dem Begriff ‚Hoppla!“. Man muss nicht groß überlegen, Unsicherheit verspüren oder zweifeln, sondern Situationsdeutungen und Handlungsentwürfe stehen blitzartig zur Verfügung. Man ist damit fähig in unterschiedlichen beruflichen Herausforderungen, schnell und adäquat als Professionelle:r zu handeln. Man kann sich als Fachkraft damit selbst seiner Rolle und Kompetenz versichern, auch wenn die Situation und Interaktion selbst ungewohnt und verunsichernd sein mag. |

| | |
|----------------|---|
| | <p>Das hilft zwar häufig situative Herausforderungen zu bewältigen, antwortet aber auf Neues mit schon Bekanntem. Darin steckt ein Risiko, nicht mehr auf die immer wieder unterschiedlichen einzelnen Menschen und ihre Anliegen neu zu antworten, sondern in Routinen zu verfallen. Dann aber würde man dem Einzelfall nicht spezifisch gerecht, was doch auch eine zentrale Norm professionellen Handelns ist. Zudem verhindert oft die Schnelligkeit des Eingriffs, dass Jugendlichen erst einmal entfalten können, um was es ihnen geht. In solchen Situationen beraubt die Intervention die Jugendlichen ihrer eigenen und eigensinnigen Bildungsthemen und verwandelt sie in Themen erzieherisch pädagogisch-professionellen Handelns. Fachkräfte geraten in Gefahr, dann den Jugendlichen ihre pädagogischen Perspektiven (und damit verbundenen ‚Lösungen‘) auszudrücken und nehmen ihnen damit Chancen, sich durch eigene Aneignungstätigkeit mit dem anstehenden Thema auseinanderzusetzen, also sich selbst zu bilden.</p> <p>Das bedeutet andererseits für Fachkräfte wiederum nicht, sich einfach nur herauszuhalten. Sie sind ja ein wichtiger, mitbestimmender Teil der Einrichtung und haben wichtige Aufgaben die Bildungsprozesse der Jugendlichen zu unterstützen.</p> <p>Daraus folgt, dass es einer bewussten Reflexion der eigenen Handlungseingriffe, deren Sinn und deren Folgen bedarf. Wenn auch in Situationen des Handlungsdrucks habituell-spontan gehandelt wird, brauchen Professionelle doch Settings der Handlungspause, in denn sie hinterfragen, was sie situativ warum mit welchen Folgen getan haben und planen können, was sie wie in Zukunft zum wollen.</p> <p>Darum geht es in dieser Übung. Sie gibt die Chance das eigen Handeln in den beobachteten Sequenzen zu hinterfragen. Es wird möglich zu analysieren, ob und wie solche Interventionen die eigenständigen Bildungsprozesse der Jugendlichen be- oder verhindert haben. Aber auch zu entscheiden, ob die Intervention sinnvoll oder notwendig war. Daraus kann man auch Handlungsperspektiven für zukünftige Situationen ableiten.</p> |
| Vorgehensweise | <p>Untersuchen Sie eine Beobachtungsgeschichte auf ihre tatsächlichen Eingriffe. Was haben Sie aus welchen Motiven (inclusive Gefühlen) getan? Welche Folgen hatte das für die Entwicklung der Situationen und der Bildungsprozesse der Jugendlichen? Welche Themen und Ausdrucksweisen bei den Jugendlichen wurden wie be- oder verhindert? Was wurde gefördert und ermöglicht? Welche Interventionen waren zwingend nötig (z. B. zur Gefahrenabwehr)? Welche Handlungsalternativen (inklusive Passivität) hätte es gegeben?</p> |

| | |
|-----------|--|
| Beispiel: | <p>Die Jugendlichen (alle unter 18 Jahren) stehen vor der Einrichtung und rauchen. Die Fachkraft kommt und schimpft: „Ihr wisst genau, dass Rauchen verboten ist. Macht die Kippen sofort aus. Und ich will das nicht nochmal sehen!“ Eine Jugendliche: „Mann-o, hier ist echt gar kein Spaß erlaubt!“ Andere Jugendlicher: „Dabei rauchen Sie ja sogar selber!“. Fachkraft: „Das diskutiere ich nicht. Kippen aus!“</p> <p>Hopplas: Mögliche Motive der Fachkraft:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ich muss doch das Jugendschutzgesetz durchsetzen.• Wenn ich Regeln nicht konsequent durchsetze, tanzen mir die Jugendlichen bald auf der Nase herum und halten sich an gar nichts mehr.• Ich weiß ja um meine Nikotinsucht, wenigstens die Sucht der Jugendlichen möchte ich verhindern. <p>Mögliche Folgen:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ich stand mal wieder als der Ober-Controllletti da. Das schadet meiner Beziehung zu den Jugendlichen.• Weder haben wir die Gefahren des Nikotins diskutiert, noch meine eigenen Erfahrungen damit.• Ich begründe und diskutiere nicht, sondern befehle nur. Wir sind ja nicht in einer Kaserne. Ich nehme mir UND den Jugendlichen jeden Handlungs- und Diskussionsspielraum, wenn ich einfach nur befehle.• Umgang mit (auch gesetzlichen Regeln) wird nicht gemeinsam diskutiert und beschlossen (das wäre demokratisch), sondern nur befohlen. <p>Be- und Verhinderung von (Demokratie-)Bildung:</p> <ul style="list-style-type: none">• Jugendliche können sich nicht selbst mit Motiven, (Gruppen-) Zwängen, Folgen ihres Rauchens beschäftigen.• Sie üben nicht mit riskantem Handeln umzugehen.• Sie werden Objekte von Gesetzen und pädagogischer Macht. Sie bestimmen nicht mit.• Die Fachkraft ist Befehlsgeber:in und nicht Moderatorin oder Bildungsassistent:in <p>Was war notwendig: Das Jugendschutzgesetz kann nicht ignoriert werden. Aber wahrscheinlich sind andere Umgangsweisen damit möglich, die mehr gemeinsame Bildung und Entscheidung eröffnen.</p> |
|-----------|--|

3. Arbeitsanleitungen und Übungen zum hypothetischen Erschließen von partizipationsrelevanten Themen und zur Prioritätensetzung

3.1 Übung: Viel gesehen – was auswählen? (oder Prioritätensetzung 1)

| | |
|------------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Auswerten |
| Ziel | Eine Auswahl aus den Dokumentationen treffen, um daran vertiefend weiterzuarbeiten Überlastung vermeiden, Arbeitseinsatz fokussieren |
| Theoretischer Hintergrund | Die Jugendliche bieten viele Themen an, die pädagogisches Handeln aufgreifen könnte. Man kann nicht ‚alles‘ aufgreifen. Deshalb muss man begründete Prioritäten setzen. |
| Vorgehens- weise | Überprüfung der Beobachtungen, z. B. anhand folgender Kriterien <ul style="list-style-type: none"> • In welchen Situationen und zu welchen Themen waren die Jugendlichen stark involviert? • Welche Situationen tauchen immer wieder auf? • Welche Szenen beschäftigen Sie als Fachkräfte am stärksten? • Welche Beobachtungen betreffen eine Ihnen besonders wichtige Ziel oder Teilgruppe der BesucherInnen? • Welche Situationen waren für Sie überraschend und/oder irritierend? • Welche Szenen erschienen Ihnen so „stinknormal“, dass ausgerechnet diese einmal berücksichtigt werden sollten? • Welche Situationen und Themen scheinen Ihnen besondere Selbstbildungspotenziale zu enthalten? Bzw. welche scheinen Ihnen gar nicht dafür geeignet zu sein? • Gab es Beobachtungen, dass Jugendliche gesellschaftliche Themen aufgreifen? Bzw. welche gesellschaftlichen Themen sind in ihrem Handeln erkennbar? • Welche Szenen erscheinen Ihnen konflikthaft? • Welche Situationen scheinen dringend nach Interventionen und Regelungen zu verlangen? <p>Einerseits ist diese Frage Liste sicherlich nicht vollständig und Sie könnten weitere Beurteilungskriterien hinzufügen. Andererseits muss man aus dieser Liste selbst wiederum eine Auswahl treffen.</p> |

3.2 Übung: „Alles ist ein Angebot oder Die vier Seiten einer Nachricht/Handlung“

| | |
|---------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Beobachtete Szenen auswerten |
| Ziel | Perspektiverweiterung der Fachkräfte bei der Interpretation beobachteter Handlungen von Jugendlichen |

| | |
|---------------------------|---|
| Theoretischer Hintergrund | <p>Zunächst wird wieder vorgeschlagen, alle (ausgewählten) beobachteten Handlungen von Jugendlichen prinzipiell positiv als ein Angebot von Themen und Beziehungen an andere Jugendliche und an die Fachkräfte zu bewerten. Es wird empfohlen, Handlungen nicht als irrelevant einerseits oder andererseits als ausschließliche Störung zu deuten. Alle Handlung der Jugendlichen sind relevant, sie zeigen damit ja, wer sie sind, was sie wollen und brauchen und wie sie mit anderen handeln wollen. Wenn die Handlungen der Jugendliche prinzipiell als Angebot gedeutet werden, entsteht damit plötzlich die Perspektive eines reichen Fundus von möglichen positiven Arbeitsansätzen, statt sie als anstrengende Erzwingung von Intervention und Sanktionen wahrzunehmen. Um die dokumentierten und ausgewählten Beobachtungen tiefer verstehen zu können kann man (unter anderem) das von Friedemann Schulz von Thun (1981) entwickelte Kommunikationsmodell „Die vier Seiten einer Nachricht“ verwenden.</p> |
| Vorgehensweise | <p>Was Schulz von Thun für eine sprachliche Aussage oder Nachricht annimmt, kann ebenfalls für eine Handlung gelten.</p> <p>In ihr sind jeweils 4 Aspekte erkennbar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein „Sachinhalt“, in dem es um den Sachverhalt geht, der für den handelnden oder sprechenden relevant ist • eine „Selbstoffenbarung“, mit der der/die SprecherIn/Handelnde zu erkennen gibt, wie er/sie sich selbst sieht, • eine Thematisierung der „Beziehung“, in der der/die Handelnde einerseits ihr Bild des Gegenübers vermittelt und andererseits, damit verbunden, die Beziehung zwischen sich und dem Gegenüber beschreibt, • ein „Appell“, mit dem deutlich gemacht werden kann, wozu der oder die Handelnde den Gegenüber veranlassen möchte oder wie er/sie sich allgemeiner eine (gemeinsame) Handlungsweise vorstellt. <p>Kleidet man die vier Seiten einer Handlung in Aussagesätze könnten diese lauten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Darum geht es mir (Sachinhalt). 2. So sehe ich mich (in Bezug zur Sache und zu dir). 3. So sehe ich dich (in Bezug zur Sache und zu mir). 4. So möchte ich, dass du handelst und/oder dass wir handeln. <p>Um dieses Schema zu verwenden, nimmt man eine beobachtete Szene, in der das Handeln eines oder mehrerer Jugendlichen deutlich zu erkennen ist. Dann versucht man zu jedem der 4 Aspekte zu interpretieren, was der oder die Handelnde(n) möglicherweise ausdrücken könnte. Dazu ein Beispiel.</p> <p>Beobachtete Handlungen oder Aussage eines Kindes oder Jugendlichen oder einer Gruppe</p> <p>Hier zum Beispiel: Ein sechzehnjähriger Junge sagt in der Mensa der Einrichtung zu einer Fachkraft: „Gib Cola!“</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mögliche Deutungen des Sacheinhalts Getränk bekommen, Durst löschen |

| | |
|----------|--|
| | <p>„Gib Cola!“</p> <p>2. Mögliche Deutungen der Selbstoffenbarung aus Sicht der Person:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einfache Sachen drücke ich auch einfach aus. • Ich mache keinen großen Zirkus um schlichte körperliche Bedürfnisse. • Ich bin Kunde einer Dienstleistung. • Ich bin ein cooler Bestimmer. • Ich habe Macht (die du sonst immer hast). • Ich bin ein Herausforderer, ein Risikosucher. • Ich habe keine Angst vor Konfrontation. • Ich bin ein ganzer Kerl (und die machen nicht viele Worte). • Ich habe es nicht nötig, um etwas zu bitten. • <p>„Gib Cola!“</p> <p>1. Mögliche Deutungen des Bildes von den Beziehung und vom Gegenüber: So sehe ich dich (in Bezug zur Sache und zu mir).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wir sind in einer Dienstleistungsbeziehung von Kunde und Dienstleister. • Ich kann dir befehlen, du musst gehorchen. Ich bin der Herr und du der Knecht. • Ich fordere dich heraus, zeig mir wer du bist und zeigt mir dadurch auch, wer ich sein könnte. • Als Variante: Herausforderung als Spiel (Rückzug ist möglich): Noch nie was von Ironie gehört? • Ich drehe die Beziehungsmuster der Generationen um: Statt dir Altem und Mächtigen bestimme jetzt ich als Junger und vorher Nicht-Mächtiger. <p>„Gib Cola!“</p> <p>1. Mögliche Deutungen des Appells / Handlungsentwurfes: So möchte ich, dass du handelst und/oder dass wir handeln.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gib mir zu trinken. • Befolge meine Ansagen/Befehle/Wünsche. • Behandle mich als Kunde (und der Kunde ist König). • Respektiere meine Coolness. • Beuge dich meiner Macht. Variante: Gestehe mir Macht zu, damit ich etwas mit dir machen kann. • Gib mir ein Echo; ich rufe dich heraus, also antworte mir. • Spiel mit mir ein Machtspiel (ohne mich zu zerstören). |
| Hinweise | <p>Schulz von Thun weist nun darauf hin, dass diese vier Aspekte nicht immer eindeutig und bruchlos beim Empfänger ankommen, sondern dass in ihrer Sendung wie in ihrem Empfang zahlreiche Verzerrungen oder Missverständnisse entstehen können und die Intentionen der Aussage oder Handlung nicht angemessen verstanden werden. In unseren alltäglichen Handlungsrouninen reagieren wir ja blitzartig auf Aussagen/Handlungen von anderen, in dieser Übung aber geht es</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>darum, noch einmal genauer hinzuschauen und die schnellen Interpretationen der (angeblichen) Intentionen der Handelnden zu überdenken und zu differenzieren und damit auch die eigene Beteiligung an der gelingenden oder misslingenden Kommunikation zu reflektieren. Die Perspektive der vier Aspekte kann helfen, den Zusammenhang von sachlichen Themen, Selbst- und Fremdbild sowie Handlungsentwürfen der Jugendlichen bewusster zu erkennen. Daraus lassen sich dann Folgerungen ableiten für die Auswahl von Themen des gesellschaftlichen Engagements, die durch die Fachkräfte aufgegriffen werden können.</p> <p>Hier ist immer schon im Plural von den Jugendlichen gesprochen worden, obwohl das Modell von Schulz von Thun sich zunächst auf den Idealfall von zwei einzelnen Personen in Interaktion bezieht. In der Jugendsozialarbeit muss man aber über die Individuen hinaus auch deren Gruppenhandeln beachten. Die Themen der Jugendlichen entfalten sich selten isoliert individuell, sondern meistens in einem sozialen Zusammenhang. Weder darf man diesen Gruppenbezug ignorieren, und nur auf das Individuum schauen, noch darf man die Einzelfälle einfach als unspezifische Fälle einer Gruppe deuten. Gerade Letzteres geschieht häufig, weil im pädagogischen Alltagssprachstil häufig von „den Jugendlichen“ die Rede ist (oder von einer konkreten einzelnen Clique oder Gruppe). Dabei ist schon oft nicht mehr erkennbar ob es sich um Jungen, Mädchen, andere Geschlechter, Ältere oder Jüngere, usw. handelt. Die Besonderheiten der Einzelnen geraten dabei auch schnell aus dem Blick. Deshalb ist es bei dieser Übung angesagt, immer wieder zwischen einzelnen Personen und ihren Gruppen hin und herzuwechseln und auch den Zusammenhang zwischen den Individuen und ihrem Gruppenhandeln zu beleuchten.</p> <p>Die Markierung des Handelns als „Angebot“ bedeutet ja auch, dass nicht alle Angebote angenommen werden müssen. Nicht alle Handlung aller Jugendlichen können pädagogisch beantwortet werden (einmal davon abgesehen, dass auch eine Irrelevanzklärung und Nichtbeachtung eine Handlung ist und zwar eine häufig folgenreiche), das käme einer völligen situativen Überforderung gleich. Stattdessen geht es hier darum, auf der Basis von Beobachtungen und Dokumentationen bewusster Handlungen und Situationen von und mit Jugendlichen auszuwählen, um auf sie pädagogisch geplant und reflektiert zu antworten.</p> |
|--|---|

3.3 Übung: „Nicht Abweichung, sondern Erprobungs- und Bewältigungsversuche entdecken“

| | |
|---------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion |
| Thema | Inhaltliche Angebote der Jugendlichen positiv deuten |
| Ziel | Negative Bewertungen der Jugendlichen durch die Fachkräfte erkennen und stattdessen Stärken, Potentiale und Ressourcen in ihren Handlungsweisen entdecken. |

| | |
|---|--|
| Theoretischer Hintergrund | <p>Bereits die Übung „Umwertung der Abwertung“ oben versucht Fachkräfte zu unterstützen, negative Stigmatisierungen ihrer Adressaten als problematisch, defizitär, abweichend/deviant zurückzustellen oder ganz umzuwerten. In der Auswertung von Beobachtungen ist es deshalb ein wichtiger Arbeitsschritt, negative Bewertungen der Jugendlichen durch die Fachkräfte zu erkennen und stattdessen Stärken, Potentiale und Ressourcen in ihren Handlungsweisen zu entdecken. Lothar Böhnisch hat stets darauf hingewiesen wie schnell pädagogische Institutionen jugendlichen (Selbst)Erprobungsweisen als deviant definieren, statt in ihnen Funktionen von (Lebens-)bewältigungsversuchen zu erkennen. „Die Jugendzeit ist eine Phase der Erprobung und des Austestens von normativen Regeln und Grenzen, so dass die Grenzen zwischen Jugendkultur und Devianz oft fließend sind und es letztlich darauf ankommt, wie die öffentlichen und institutionellen Reaktionen auf dieses Verhalten ausfallen, bzw. welche Kompetenzen die Jugendlichen entwickeln können, sich aus solchen Definitionszonen herauszuhalten. Denn die Jugendphase fordert in ihrer Sozialräumlichkeit, aber auch aufgrund ihrer selbstverständlichen Einbindung in Kontrollagenturen (z. B. die Schule) gerade dazu auf, Definitionen abweichenden Verhaltens über die jugendkulturelle Vielfalt und Unübersichtlichkeit zu legen und sie damit gesellschaftlich zu ordnen. Dieses Charakteristikum gesellschaftlicher Kontrollpolitik gegenüber der Jugend findet sich in allen Institutionen, die auf Jugendliche bezogen sind und zu denen sie sozialisatorisch in Beziehung treten, wieder. Jugendliche laufen eher als andere Altersgruppen Gefahr, in deviante bis kriminelle Karrieren hinein definiert zu werden“ (Böhnisch 2006, S. 129).</p> |
| Beispiele | |
| Beobachtung | Mögliche Funktionen für Bewältigungsversuche |
| Schnibbeln (Aufritzen, etwa der Unterarme mit einer Messerklinge) | <ul style="list-style-type: none"> • Sich des eigenen Körpers vergewissern • (Selbst-)Gefühle erleben, wenn auch als Schmerz (I hurt myself today/To see if I still feel/I focus on the pain/The only thing that's real („Hurt“ – Nine Inch Nails) • Sich stark machen – Schmerz aushalten können • Sich stark machen, Mut zeigen, sich beweisen vor anderen |
| Gewalt (als Antwort auf schlimme Beleidigungen) | <ul style="list-style-type: none"> • Beleidigern einen deutliche Grenze setzen • Gegen übermächtige Entwürdigung ein Zeichen der Selbstbehauptung setzen • Ohnmachtsgefühle bearbeiten, Selbstwirksamkeit zurückerobern • ... |
| Hitlergruß oder Nazisymbole zeigen | <ul style="list-style-type: none"> • Irgendeine Reaktion bei Erwachsenen hervorrufen, sich Resonanz verschaffen • Generelle, einfach machbare Gesellschaftskritik ausüben • den „selbstverständlichen“ gesellschaftlichen Konsens zur expliziten Rechtfertigung herausfordern • ... |

| | |
|-----------|--|
| Schweigen | <ul style="list-style-type: none"> • Keine ‚Angriffsflächen‘ für überwältigende Interventionen von Fachkräften bieten • Sich vor eigenen Emotionen und deren Folgen schützen, die für sich selbst und andere ‚entstehen können, wenn sie offen formuliert würden • Widerstand, Nichtzustimmung, Gefährdung signalisieren ohne ‚aggressive‘ Reaktionen auf sich zu ziehen • ‚in Deckung bleiben‘ • ... |
|-----------|--|

3.4 Übung: „Das Gesellschaftliche im Handeln der Jugendlichen erkennen“

| | |
|------------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkräfte im Blick auf Jugendliche |
| Thema | Das ‚Gesellschaftliche‘ im Handeln der Jugendlichen erkennen |
| Ziel | Analyse, welches gesellschaftliche, politische Thema in einem beobachteten Handeln erkennbar ist. Entscheidungsgrundlage, ob und wie ein solches Thema zur Förderung GE aufgegriffen werden kann. |
| Theoretischer Hintergrund | <p>Im Alltag der Sozialpädagogik geschieht es häufig, dass das Handeln der Jugendlichen von Fachkräften „individualisierend“ gedeutet wird: entweder ist/zeigt es ihr persönliches Problem (siehe die Defizitunterstellung) oder es ist eine individuelle Lernaufgabe. Die hier vorgeschlagene pädagogische Perspektive thematisiert die Akteure aber auch als Teilnehmer:innen ihrer Sozialtäten (z. B. ihrer Peer-Gruppen oder Cliquen) als Teilnehmer:inn der ‚kleinen Gemeinwesen‘ ihrer pädagogischen Einrichtung und als Gesellschaftsmitglieder, deren Handeln durch gesellschaftliche Bedingungen, Positionen und (Macht)Verhältnisse bestimmt ist, die aber doch auch aktiv gesellschaftlich handeln und Gesellschaft so auch mit herstellen. Will man an diese Gesellschaftlichkeit des Handels anknüpfen und die Möglichkeiten aktiver Aneignung von Gesellschaft durch die Jugendlichen stärken, geht es darum, genau diese gesellschaftlichen Aspekte in ihrem Tun zu erkennen.</p> <p>Hier wird noch einmal deutlich, dass Sozialpädagogik/Jugendsozialarbeit nicht nur in Beziehungsarbeit besteht, sondern dass die Fachkräfte auch Kenntnisse und Kompetenzen zu gesellschaftlichen Zusammenhängen und gesellschaftlichem Handeln benötigen. Denn nur dann, kann man solches Wissen an die Handlungsweisen der Jugendlichen interpretativ herantragen, wenn man möglichst vielfältige, aber doch wissenschaftlich informierte Hypothesen über die gesellschaftlichen Zusammenhänge ihres Lebens und ihrer Aktionen kreiert.</p> |

| Vorgehensweise | <p>Nutzen Sie das Raster zur Suche nach möglichen gesellschaftlichen Bezügen im Handeln von Jugendlichen. Tragen Sie Ideen und Hypothesen (eher als Brainstorming!) ein.</p> <table border="1" data-bbox="344 356 1182 495"> <thead> <tr> <th data-bbox="344 356 778 398">Beobachtetes Handeln / Thema</th> <th data-bbox="783 356 1182 398">Gesellschaftlicher Bezug</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="344 398 778 495"></td> <td data-bbox="783 398 1182 495"></td> </tr> </tbody> </table> | Beobachtetes Handeln / Thema | Gesellschaftlicher Bezug | | |
|------------------------------|---|------------------------------|--------------------------|--|--|
| Beobachtetes Handeln / Thema | Gesellschaftlicher Bezug | | | | |
| | | | | | |
| Hinweise | <p>Die Kenntnis soziologischer Theorien und aktueller gesellschaftlicher Debatten kann hier helfen!</p> <p>Es gibt kein einfaches Rezept, wie man von einer Beobachtung zur Interpretation des gesellschaftlichen Zusammenhangs der gesehenen Handlung kommen kann. Es ist soziologische Fantasie gefragt. Wichtig scheint besonders, diesen Arbeitsschritt überhaupt zu versuchen und sich damit anzugewöhnen, grundsätzlich immer auch die gesellschaftliche Perspektive im Handeln der Jugendlichen zu suchen.</p> | | | | |
| Beispiel | <p>Beobachtetes Handeln / Thema: Fortgesetzte Beleidigungen, besonders zwischen Jungen im Alter von etwa 14 Jahren</p> <p>(Möglicher) Gesellschaftlicher Bezug des Themas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist Anerkennung und was „Aberkennung“ bzw. Missachtung? • Was sind Quellen der Anerkennung? Wer gibt sie wem wann wozu wie? (Wie) kann man sich Anerkennung erkämpfen? • Wie ist Anerkennung mit gesellschaftlichen Positionen verbunden? Spezieller: Erhalten die Verlierer und Außenseiter überhaupt Anerkennung? Wie können Sie diese erringen? • Was sind soziale Regeln, was ist ihr Sinn, wie funktionieren sie? • Was ist Familie, Ehre, anerkannte Sexualität, Männlichkeit? • Und immer wieder: Warum soll das alles so sein und warum ist das (für wen) gut und sinnvoll? Muss man sich daran anpassen oder kann man eigensinnig leben? Wenn man sich nicht anpasst, fällt man dann raus? Wenn man nicht anerkannt, sondern missachtet wird, ist man dann ein gesellschaftlicher Niemand? | | | | |

Weiteres Beispiel für ein ausgefülltes Raster zu Suche nach möglichen gesellschaftlichen Bezügen im Handeln von Jugendlichen

| | |
|------------------------------|--|
| Beobachtetes Handeln / Thema | Gesellschaftlicher Bezug |
| Breakdancen | <p>Breaken ist wie Sprayen oder Rappen eine nun schon fast klassische Strategie von Getto Kids auf sich aufmerksam zu machen. Sie verweist auf Mangel an gesellschaftlicher Anerkennung und Angehört werden, also auch Mangel an Chancen der Einflussnahme auf Gesellschaft.</p> |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>Breaken zeigt gesellschaftlich geforderte Fähigkeiten von Körperbeherrschung, Disziplin und Ästhetik, aber auf eigenkulturelle Weise. Wer sonst nichts hat, kann doch vielleicht noch etwas aus seinem Körper machen.</p> <p>Breaken kann mit gesellschaftlichen Aufstiegsfantasien verbunden sein (der Jennifer-Lopez-Mythos: aus dem „Block“ auf die Bühne). Gesellschaftliche Aufstiegs- und Geschmacksgrenzen werden bezeichnet. Damit werden eine Klassengesellschaft und der eigene Ort in ihr thematisiert.</p> <p>u.v.m.</p> |
| Pornographisierte Anmache | <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen, die sich mit klassenspezifischen Geschlechterbeziehungen und Kommunikationsstilen kreuzen • Krise der herrschenden (klassenspezifischen) Konstruktionen von Männlichkeit • Gleichzeitige gesellschaftliche Sexualisierung des Öffentlichen und der Skandalisierung • Gesellschaftlicher Verlust von Erotik und Intimität <p>u.v.m.</p> |
| Abkotzen über Schule und Lehrer:innen | <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftlicher Leistungsstress • Disziplinterror der Schule bei gleichzeitigem Verlust der Chance Einstieg in Normalbiografien zu gewährleisten • Kritik an eigener Machtlosigkeit (in Schule, gegenüber LehrerInnen) • Kritik an Ungerechtigkeiten <p>u.v.m.</p> |
| Markenfetischismus | <ul style="list-style-type: none"> • Bezeichnung des Wunsches zur gesellschaftlichen Teilhabe • Letzte Chance gesellschaftlich aktiv zu handeln als „souveräner Konsument“ • Eigen Status und damit Anerkennung gewinnen <p>u.v.m.</p> |
| Häkeln wollen | <ul style="list-style-type: none"> • Sich in einer Gesellschaft, in der alles schon fertig ist, selbst eine sachliche Fertigkeit aneignen • Einer gesellschaftlichen Mode folgen oder gerade Eigensinn und Eigenart präsentieren; oder genau in diesem Widerspruch: sich als „einzigartiges“ Individuum doch in gesellschaftliche Muster integrieren • Produktion und Vermarktung erproben <p>u.v.m.</p> |

3.5 Übung: Themen für die Weiterarbeit auswählen – Prioritäten- setzung

| | |
|---------------------------|---|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkräfte |
| Thema | Prioritätenentscheidung über aufzugreifende Themen gesellschaftlichen Engagements |

| | |
|---|--|
| Ziel | Die Fachkräfte begründen sich, warum welches Thema für die Förderung gesellschaftlich-demokratischen Partizipierens aufgegriffen werden soll. |
| Theoretischer Hintergrund | Man kann nicht alles aufgreifen, was an gesellschaftlichen relevanten Themen beobachtet wird. Fachkräfte müssen Prioritäten setzen. Im ersten Schritt einer Prioritätensetzung oben ging es darum, aus den vielen Beobachtungen überhaupt eine Auswahl für die vertiefte Reflexion und Bearbeitung im Team zu treffen. Wenn dann auch mithilfe der hier vorgeschlagenen Übungen die Themen und ihre Potenziale für Gesellschaftliches Engagement genauer analysiert wurden, muss man erneut auswählen, mit was man weiter arbeiten will. Ein zentraler Projektschritt, die Entscheidung für die Thematisierung des gesellschaftlichen (innerhalb der JSA Einrichtung oder darüber hinaus) wird hier vorbereitet. |
| Vorgehensweise | <ol style="list-style-type: none"> 1. Legen Sie für jedes bereits tiefer reflektierte Thema ein Bewertungs- oder Auswahl-Raster nach dem Muster unten an. 2. Füllen Sie das Raster aus. 3. Vergleichen Sie alle abschließenden Bewertungen und entscheiden Sie (im Team) über das anzugehende Thema. |
| Weiterarbeit/Anschlüsse | Danach folgt das Einbringen des Themas gegenüber den Jugendlichen und eine dialogische Klärung der Relevanz und möglichen Ausrichtung des Themas mit ihnen. |
| Beispiel: Exemplarisch ausgefülltes Raster zur Auswahl möglicher Themen der Förderung gesellschaftlichen Engagements | |
| Thema | Beleidigen |
| Bedeutung für die einzelne/n Person/en | Hoch; alltägliche, wiederholte Praxis; hohe Kompetenz; hohe Risiken |
| Bedeutung für ihre Gruppen | Typisch für den Umgang miteinander in Cliques der Jungen (ca. 14 Jahre alt) |
| Bedeutung für die Gesellschaft der Einrichtung | Hoch; Thema prägt sozialen Umgang („gesellschaftliches Klima“) im Haus stark wiederholte Streitigkeiten über Regeln und Regeleinhaltung; Risiko der Entstehung von Gewalt; starker Bedarf einer gemeinschaftlichen Debatte und Regelung zu Umgang mit Beleidigungen |
| Bedeutung für Förderung gesellschaftlichen Engagements | Wichtige Norm individueller Würde wird problematisiert; zentrale gesellschaftliche Normen (Gesetze) werden hinterfragt; gesellschaftliche Anerkennung von marginalisierten Jugendlichen wird thematisiert; Probleme von Ehre und Männlichkeit werden thematisiert |
| mögliche Problemstellungen | Ein Aufgreifen des Themas darf nicht zu einer Verstärkung von Beleidigungskompetenz und -praxis führen. |

| | |
|-------------------------|--|
| Abschließende Bewertung | Das Thema kann kaum ignoriert werden. Es ist für die Gestaltung der alltäglichen gesellschaftlichen Beziehung in der Einrichtung der JSA zentral; an ihm kann der gesellschaftliche Diskurs über Normen geübt werden; an ihm kann demokratische Mitgestaltung von Regeln geübt werden; es ergeben sich Anschlüsse für gesellschaftlich-demokratisches Engagement auch außerhalb der Einrichtung. |
|-------------------------|--|

3.6 Übung: Antworten schafft Bedeutung

| | |
|---------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Kids |
| Thema | Dialogische Klärung |
| Ziel | Kommunikative Klärung mit den Jugendlichen, welche Themen für sie relevant sind. |
| Theoretischer Hintergrund | Aus Beobachtungen erschlossene Themen sind nur Hypothesen. Erst ein Dialog mit den Jugendlichen klärt, um was es ihnen geht oder gehen könnte, auch in Bezug auf die Themen gesellschaftlichen Engagements. |
| Bedeutung für GE | In dialogischer Aushandlung von Fachkräften mit Jugendlichen entstehen sachliche Inhalte und Arbeitsweisen eines gemeinsamen gesellschaftlichen Engagements. Sich im Dialog anzuerkennen und gemeinsam die Sachen zu klären und anzugehen, ist eine sehr konkrete Grundlage demokratischen Handelns. |
| Vorgehensweise | Ein Klärungsdialog meldet also zunächst den Jugendlichen zurück, was die Fachkräfte beobachtet haben und dass ihnen ein Thema wichtig vorkam. Der erste Schritt ist also eine Antwort auf das als Angebot wahrzunehmende Handeln der Jugendlichen. Nach Bodenheimer werden drei grundsätzliche Formen von Antworten als Auftakt für (pädagogische) Dialoge näher beschrieben (1989 S. 14 und S. 23): Begleiten, erweitern und stören . Begleiten bedeutet ein „Mit-gleiten“ ein Be-gleiten des Tuns oder Sagens „in derselben Form, Richtung und Intensität“ (a.a. O., S. 19). Z. B. in der Bestätigung einer Aussage (so isstes; da sagste was; genau, Alter!). Es geht darum, in solchen Antworten die Jugendlichen nicht zu hinterfragen, zu kommentieren, zu bewerten, zu diagnostizieren, usw. Sie werden durch die Antwort zunächst erstmal „in einem Raum“, in einer Sprache, in einem gemeinsamen System des gegenseitigen Bezugs bestätigt. Selbst für das Beispiel der Beleidigung könnte so etwas funktionieren: so etwa wird gerne begleitend auf die Expression „Fuck you!“ mit der Antwort „Fuck you too!“ reagiert. Anrede und Antwort bewegen sich zwar auf einen gemeinsamen Sprachebene, bleiben aber leicht im Altbekannten und Altgewohnten verhaftet. |

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>Deshalb kommt man zur Form der Erweiterung. Sie bezeichnet zwar weiterhin ein Mitgehen in Sprachweise und Inhalt des Anredenden, das dann allerdings „über die eingelaufene Richtung hinaus“ neue „An- und Aussichten“ (a.a.O., S. 20) eröffnet. Es geht also hier in einer klärenden Dialogkommunikation mit den Jugendlichen darum ihre Expressionen bzw. Themen aufzugreifen und sie aber durch neue Variationen zu bereichern, neue Möglichkeiten zu eröffnen, ja, ihnen mehr zuzutrauen als zunächst die Absicht Ihres Ausdrucks zu sein schien.</p> <p>Eine andere Variante ist das Stören. Es nimmt durchaus die Anregungen eine Anrede auf, bleibt auch in deren Inhalt und Modus, aber fügt diesen ein neues Element oder etwas nicht Erwartetes, Irritierendes hinzu. Eine Störung gibt eine Antwort die nicht erwartet wurde, ohne deshalb allerdings in eine Verneinung oder gar Zerstörung zu gehen. Eine An-Rede wird mit einer Gegen-Rede beantwortet.</p> |
| Beispiel/ Hinweise | <p>Begleiten: Z. B. in der Bestätigung einer Aussage („so isstes; da sagste was; genau, Alter!“). Selbst für das Beispiel der Beleidigung könnte so etwas funktionieren: so etwa wird gerne begleitend auf die Expression „Fuck you!“ mit der Antwort „Fuck you too!“ reagiert. Es könnten erweiternde Antworten lauten:</p> <p>„Ich habe eine neue Beleidigung erfunden:... . Oder: „Sagt doch mal alle Beleidigungen, die ihr kennt. Oder: Zählt doch mal wieviele Beleidigungen ihr kennt. Oder: Du sagst Hodenarsch; ich sage Oberhodenpimmelarsch. Oder: Wir könnten ja mal eine Beleidigungsbattle machen. Oder: Was ist eigentlich die schlimmste Beleidigung?“</p> <p>Störende Antworten auf das Themenangebot „Beleidigung“:</p> <p>„Das finde ich nicht mehr witzig“ „Ich will nicht, dass hier beleidigt wird! Oder: „Du kannst dich hier streiten aber nicht beleidigen.“ Oder: „Ich will, dass wir entscheiden, welche Beleidigungen hier nicht erlaubt sind.“</p> <p>Damit ist nicht die in der Praxis anzutreffende Zerstörung der Position des Gegenübers und damit dann häufig auch eines weiterführenden Dialogs gemeint: zum einen, indem spezifische Handlungen und Aussagen sofort durch ein Verbot dieser Aktion oder Position still gestellt oder abgeschaltet werden oder gar durch einen Ausschluss der Jugendlichen sanktioniert werden (Hausverbot). Zum anderen – vielleicht sogar noch gemeiner als der Rauswurf – indem Handlungen oder Anreden der Jugendlichen lächerlich gemacht und zynisch abgetan werden. Zerstörende Antworten: „Wer beleidigt, fliegt raus!“ Oder: „Ich will dies Wort nicht nochmal hören!“ Oder: „Du weißt ja nicht einmal was ein Kanake ist.“ Oder: „Hodenarsch? Wenn du im Bio-Unterricht mal besser aufpassen würdest, wüsstest du, dass ist das gar nicht geben kann“. Oder: „Wichser? Du redest wohl über dich selbst“. Oder: „Die Damen und Herren können ja sonst nicht viel, aber bei Schweineworten sind sie Weltmeister“.</p> <p>Stören fordert heraus, Zerstören verhindert und vernichtet.</p> |

| | |
|----------|---|
| Hinweise | <p>Es wird hier vorgeschlagen, die unterschiedlichen Antworttypen bewusst zu verwenden und zu erproben. Dazu wählt man sich einen bestimmten Zeitraum in dem man sich etwa in einer Pausenzone informell mit den Jugendlichen aufhält und versucht in den Alltagskommunikationen auf die Expression der Jugendlichen mit unterschiedlichen Antworttypen zu reagieren. Die daraus entstehenden Dialoge sind wiederum zu beobachtendes Material. Man kann dann bewusster wahrnehmen, für welche Antwortform man sich in welcher Situation in Bezug auf welche Jugendlichen entscheidet, wie diese Antworten Bedeutung schaffen (als Bedeutung des Gegenübers, des Inhaltes und der Ausdrucksweise). Man kann dann deutlicher erkennen, wie sich daraufhin das Wechselgespräch weiter entfaltet, welche Folgen also aus dem Auftakt eines Dialoges entstehen.</p> <p>Insgesamt kann diese Übung dazu beitragen, das eigene pädagogische Handeln auch in kleinen Alltagssituationen bewusster wahrzunehmen und sich überhaupt Antwort oder Interventionsalternativen zu schaffen.</p> |
|----------|---|

3.6 Übung: Reframing oder mit ungewohnten Antworten neue Bedeutungsmöglichkeiten eröffnen

In sozialpädagogischen Einrichtungen haben sich Fachkräfte oft Routinen angewöhnt: Bestimmte bekannte Expressionen (also der handelnde Ausdruck von Jugendlichen) ziehen bekannte Reaktionen der Fachkräfte nach sich. Besonders oft ist das der Fall, wenn das Handeln von Jugendlichen als negativ, problematisch oder abweichend definiert wird. Damit werden aber auch die Inhalte und die Bedeutungen der Beteiligten in der Situation (negativ) festgeschrieben. So entstehen fixierte Bedeutungsrahmen. Die Rahmung von Handlungen der Jugendlichen als problematisch zieht dann bestimmte Reaktion von Hauptamtlichen nach sich. Zum Beispiel der Durchsetzung von Normen und Regeln, Sicherung eines geordneten Alltagsbetriebs, Erziehung zu angepassten sozialen Handeln. Es scheint dann kaum noch möglich, aus diesem ewigen Wiederholungskreislauf auszusteigen und sich und die anderen Beteiligten sowie die in Rede stehenden Themen neu und erfahren zu können. Die Interventionsform des Reframing – also der Neu-Rahmung – besteht nun darin, dem Handeln von Jugendlichen nicht in der üblichen, erstarrten Form zu antworten, sondern den Rahmen umzudefinieren.

| | |
|---------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Jugendliche |
| Thema | Auf den Ausdruck und beobachtete Themen von Jugendlichen ungewohnt antworten, so dass jeweils ein neuer Bedeutungsrahmen entstehen kann. |
| Ziel | Den Jugendlichen ermöglichen nicht (nur) festgelegt zu sein auf Interaktionsmuster und spezifische Inhalte, besonders nicht auf solche, in denen sie als Problem erscheinen. Stattdessen sollen sie sich als selbstwirksames und engagiertes Gesellschaftsmitglied (auch in der kleinen Gesellschaft der JSA Einrichtung) erfahren können. Ziel der Fachkräfte ist es, Erstarrung in |

| | | | |
|---------------------------|--|--|--|
| | den Themen und Interaktionsformen zu erkennen und sich um eine Öffnung zu bemühen. Negative Konstruktionen von Jugendlichen positiv umwidmen (neu rahmen). | | |
| Theoretischer Hintergrund | Die systemische Familientherapie hat die Erkenntnis aufgegriffen, dass durch Antworten Bedeutungen und soziale Bedeutungsrahmen von Situationen erzeugt, also auch verändert werden können. Die Interventionsform des Reframing besteht nun darin, auf Anreden (von Jugendlichen) nicht in der üblichen Form zu antworten, sondern den Rahmen umzudefinieren. Wenn man also z. B. Beleidigungen nicht immer ‚automatisch‘ als Regelbruch und Verletzung der Würde eines anderen definiert, entlässt man auch den angeblichen Beleidiger aus seiner negativen Bedeutung und der Inhalt der Aussage kann sich völlig wandeln, etwa zu einem Element eines Spiels. Betrachtet man den Alltag im Jugendhaus, fallen einem eine große Menge von jugendlichen Handlungs- bzw. Ausdrucksweisen auf, die sich gerade durch ihre mögliche Vieldeutigkeit auszeichnen. Wahrscheinlich geht es bei solchen „Performances“ genau darum, spielerisch Handlungsmöglichkeiten, Bedeutungsmöglichkeiten, und Selbst-Versuche zu kreieren, die die Handelnden und ihre Umgebung zu (neuen) Antworten herausfordern. Wer sich der Möglichkeiten unterschiedlicher Antwortformen und speziell des Reframing bewusst ist, kann pädagogisch erstarrte Routinen vermeiden und neue Bildungschancen eröffnen. | | |
| Vorgehensweise | Man beschreibt typisches Handeln der Jugendlichen, dass man im Alltag der Einrichtung wahrgenommen hat. Dann stellt man daneben, als was man dieses Handeln üblicherweise selbst behandelt hat, als was man es „gerahmt“ hat. Im 3. Schritt geht es darum das Handeln umzuwidmen und alternative Rahmung zu finden. Besonders achtet man darauf, wie man das Handeln von Jugendlichen negativ rahmte, und wie es dennoch auch positiv umgewidmet werden könnte. | | |
| Beispiel | Beobachtetes Handeln von Jugendlichen Max kommentiert alles, was geschieht sehr laut. Eine zweisprachige Clique wechselt bei Konflikten mit den Fachkräften gerne ins Türkische. | Bisher übliche pädagogische Rahmung Das nervige Schreien stört alle und muss unterbunden werden. Sich einer offenen Auseinandersetzung entziehen, sich geheim über die Fachkraft lustig machen können oder sie sogar beleidigen | Reframing: neue Rahmgebung, Umwidmung Max verschafft sich Gehör. Er hat eine starke Stimme. Er kann öffentliche Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Sprachkompetenz demonstrieren; als Machtlose (Sprach)Macht behaupten; Solidarität untereinander herstellen; ... |

4 Resonanz geben und klärende Dialog zum Thema eröffnen

4.1 Übung: Resonanz geben mit Hilfen von Medien

Bisher wurden besonders sprachliche Antwortformen als Auftakt von Klärungsdialogen über Themen gesellschaftlich-demokratischen Engagements unterstellt. Es empfiehlt sich jedoch diese Antwortweisen zu erweitern durch die Variante ihrer Gestaltung mithilfe von Medien. Das ist besonders angesagt, wenn es um die pädagogische Rückmeldung eines Themas geht, das in Beobachtung und Auswertung als möglicherweise wichtig erkannt wurde. Damit kann betont werden, dass das rückgemeldete Thema den Fachkräften wichtig ist und man kann die Aufmerksamkeit der Jugendlichen darauf konzentrieren. Wenn die ihnen bekannten und meistens wertgeschätzten Medien auftauchen, kann man normalerweise mit einem gewissen Interesse der Jugendlichen rechnen. Indem die Inhalte und Ausdrucksweisen der Jugendlichen gerade durch den Einsatz von Medien positive Resonanz erhalten, erhalten die handelnden Jugendlichen und ihre Themen Anerkennung. Auf dieser positiven Basis lässt sich ein Dialog über die gemeinsamen Themen gesellschaftlich-demokratischen Engagements in der JSA-Einrichtung entwickeln.

| | |
|------------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Jugendliche |
| Thema | Rückmeldung eines Themas mit Hilfe von Medien als Auftakt dialogischer Klärung, |
| Ziel | Erweiterung der päd. Antwortmöglichkeiten um mediale Formen. Fachkräfte zeigen, dass ihnen das rückgemeldete Thema wichtig ist. Dadurch sollen die Jugendlichen und ihre Inhalte Anerkennung erfahren. Das eröffnet einen Dialog über mögliche Themen gesellschaftlich-demokratischen Engagements. |
| Theoretischer Hintergrund | Resonanz ist eine Voraussetzung von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Wenn die Jugendlichen solche Rückmeldungen auf ihr Handeln hin erhalten, eröffnet das einen Dialog über das, was ihnen wichtig ist. Daraus können Themen des gemeinsamen gesellschaftlich-demokratischen Engagements entwickelt werden. |

| Beispiel | (beobachteter) Ausdrucksinhalt | Ausdrucks- mittel | Aus- drucks- form | mögliche Resonanzweise |
|----------|---|---|---|--|
| | Beleidigung | (obszöne) Schimpf- und Schmähwörter, Körper (auch mit Hand- gesten und mimischer Begleitung), Stimme, eventuell Schrift in Handy-SMS, Facebook, o.ä. (oder traditioneller: Schmäh- graffitti an Wänden) | (Schrei-) Performance, Battle, Action- film, Drama, eventuell Kurz- gedicht, Grafik, ... | „unsichtbares Theater“ – 2 Hauptamtliche spielen im offenen Bereich eine Beleidigungsszenen nach; Beleidigungsliste – im offenen Bereich wird eine lange Liste mit gehörten Beleidigung ausgestellt |
| | Geschichten über Saufexzesse am Wochenende | Körper, Stimme, Jugendsprache, | Protz- bzw. Heldengeschichte, Abenteuer- erzählung, Schelmenroman, Film „Hang- over“, ... | MP3 Recording: typische Sätze werden nachgesprochen, aufgenommen und im offenen Bereich abgespielt; Fotos von jugendkulturellen Helden werden mit Sprechblasen mit Saufsprüchen ausgestellt |
| | Am Billardtisch wird einem Jungen von seinen Kumpels das Queue in die Hand gedrückt, statt zu spielen hält er einem daneben sitzenden Mädchen die Queuespitze bis knapp vor die Nase entgegen und sagt trocken: „Willste mal poppen?“ (Schulz 2010, S. 113) | Queue, Stimme, Körper, Sexvokabeln | „Sex-Performance“ (Schulz), Anmach-Spiel, Macho-Komödie, (Jonglage), ... | Videozusammen-schnitt von unterschiedlichen Anmachestrategien aus aktuellen Filmen wird im offenen Bereich gezeigt; Fotoprints von irgendwie phallischen Objekten (Hinkelstein, Eiffelturm, Banane,...) werden |

4.2 Den Dialog entfalten – sagen statt fragen

| | |
|---------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Jugendliche |
| Thema | Den Dialog mit Jugendlichen starten und gestalten durch Aussagen und Antworten der Fachkräfte (sagen) statt durch Ausfragen. |
| Ziel | Kommunikative Klärung mit den Jugendlichen welche Themen für sie relevant sind. Jugendliche durch Aussagen der Fachkräfte in ihren Positionen anerkennen. Durch solche Anerkennung ein Zwiegespräch zur Klärung von Themen und Inhalten entfalten und fortsetzen. |
| Theoretischer Hintergrund | Bodenheimer (1984): „Warum? – Von der Obszönität des Fragens“: Er macht darin deutlich, dass der Fragende fast immer in der Sicherheit bleibt und den Befragten machtvoll zu Aussagen und Rechtfertigungen zwingt. Der Befragte muss sich entblättern (oder die Situation abbrechen), während der Frager unhinterfragt in Deckung bleiben kann. Jugendliche erfahren häufig solches insistierendes Befragen von mächtigen Erwachsenen. Resonanz ist etwas anderes. Sie ist ein „Sagen“ und gibt zurück, was man vom anderen verstanden hat und fügt das Eigene bei. So kann der Dialog erweitern und man kann gegenseitig auf Neues kommen. |
| Vorgehensweise | Ein Dialog (zwischen mindestens zwei Beteiligten) beginnt mit der Antwort (hier einer Fachkraft) auf eine Expression (hier von Jugendlichen). Das ist aber nur der Auftakt. Ein Dialog ist kein Interview und erst recht kein Verhör! Es darf also nicht in ein Ausfragen geraten. Im Gegenteil: es geht darum ohne Druck und Hinterfragung, sondern über Resonanz und Anerkennung die Jugendlichen zum Sprechen zu bringen, sie zu unterstützen ihre Position zu entfalten. Das geht durch Sagen statt durch Fragen. Dabei folgt man den Regeln aktiven Zuhörens, nach denen man das Gehörte zurückgibt, und zwar so dass der Sprechende Gegenüber erkennen kann, was ich verstanden habe und was von mir dazu kommt. Das ist eine Bestätigung als relevanter Sprecher, aber nicht zwingend eine Bejahung des Inhalts. Statt aber durchaus problematische Inhalte zu sanktionieren (dadurch bräche der Klärungsdialog ab) sollte man zwar seinen Meinung nicht verheucheln, aber doch eher dafür sorgen, dass der Gegenüber angeregt wird die seinige erst einmal zu entfalten. |
| Beispiele | Resonanzen zu beobachteten Beleidigungen (1) Fachkraft: Ihr kennt aber echt viele schlimme Worte. – Jugendliche/r: Genau! Willst du noch im paar mehr hören. – FK: a, sag an. – J: (heftige Worte folgen) – FK: Ich fand „Hodenarsch“ witzig und „Spasti“ geht gar nicht. – J: Ich kenn noch mehr mit „Hoden“, oder so...(sagt neue Varianten). – FK: Du kennst dich echt aus. – J: Ja, ich bin so Beleidigungs-Checker. – FK: Kannste mal ein Youtube Video machen; sagen, was an Beleidigungen geht. – J: Genau, quasi Beleidigungsrap so. – FK: Sollen wir mal ne Liste aufschreiben, die du dann rappen kannst? – J: Ok, komm Büro. |

| | |
|--|---|
| | <p>Variante (2) ab: FK: Ich fand „Hodenarsch“ witzig und „Spasti“ geht gar nicht. – J: Ey wieso? Spastis sind einfach die Voll-Loser . – FK: Opfer sein geht gar nicht. – J: Genau, dann bist du gefickt. – FK: Echt riskant so’n Opfer zu werden. – J: Klar, die Bullen wollen dich ficken, die Lehrer, die XY-Gang,... . – FK: Viel Stress! – Stress ist immer.- ...</p> <p>Die nächste Resonanz würde ich dann medial gestalten: am nächsten Tag eine große Wandzeitung aufhängen mit dem Körperumriss eines/ einer Jugendlichen und der großen Überschrift: „Die machen dir Stress!“ . Daneben bei Google-Bilder gefundene Fotos kleben, mit Polizisten, Lehrern, Jugendgangs usw. und leeren Sprechblasen. Am Bindfaden einen Edding daneben hängen und Jugendlichen könnten (wenn es klappt) anonym in die Sprechblasen oder auf das Poster schreiben.</p> <p>Ob der Versuch, die stressenden gesellschaftlichen Beziehungen der Jugendlichen zu thematisieren von diesen aufgegriffen wird, und ob von da eine Reflexion ihrer gesellschaftlichen Lebensbedingungen entstehen könnte und vielleicht sogar ein aktives Engagement dazu, ist offen.</p> <p>Auch wenn sie die Wandzeitungresonanz durchstreichen, herunterreißen, herunter machen würden, ist das doch auch alles wieder eine dialogische Reaktion, die eine erneute Antwort ermöglicht. Aus jeder Reaktion und Antwort der Jugendlichen kann ich etwas lernen. Vielleicht zeigen mir ‚negative‘ Antworten, dass ich das Thema falsch verstanden habe, oder dass es zu ‚heiß‘ ist, um öffentlich thematisiert zu werden, oder dass es einfach langweilig ist. Das kann dazu führen, dass meine Resonanz verebbt. Dann versuche ich es mit einem neuen Thema anders.</p> <p>Variante (3) ab: FK: Ich fand „Hodenarsch“ witzig und „Spasti“ geht gar nicht. – J: Ey wieso? Spastis sind einfach die Voll-Loser . – FK: Opfer sein geht gar nicht. – J: Genau, dann bist du gefickt. – FK: Echt riskant so’n Opfer zu werden. – J: Ja, klar, aber ich/wir doch nicht! – FK: Ihr seid keine Opfer. – J: Du sagts es Alter, wir sind cool. – IFK: hr kriegt das irgendwie hin, nicht die Opfer zu sein. – J: Ja, wir sehen gut aus. Starker Körper, gute Haare, vollkorrekte Klamotten. – FK: Ihr seht echt gut aus.</p> |
|--|---|

4.3 Übung: Mediale Ausdrucksweisen aus dem Handeln der Jugendlichen ableiten

| | |
|---------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Jugendliche |
| Thema | Projekteinstieg über mediale Gestaltung von Themen der Jugendlichen |
| Ziel | Fachkräfte entdecken die angemessenen medialen Ausdrucksweisen im alltäglichen Handeln der Jugendlichen. |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>Sie bieten den Jugendlichen Möglichkeiten sich auch bildlich gestalterisch (und nicht nur verbal-kognitiv) auszudrücken.</p> <p>Die Jugendlichen werden durch die mediale Gestaltung in ihren Themen und Handlungspraxen anerkannt.</p> <p>Sie können sich im eigenen Ausdruck reflektieren.</p> <p>Die Jugendliche können mithilfe der medialen Produkte eine Artikulation in Öffentlichkeiten beginnen.</p> |
| Theoretischer Hintergrund | Siehe Übung 3.6 |
| Vorgehensweise | <ol style="list-style-type: none"> 1. Beobachten Sie das Handeln der Jugendlichen (siehe Übungen oben) 2. Wählen Sie ein Thema, das für die Jugendlichen besonders relevant zu sein scheint. 3. Arbeiten Sie hypothetisch Ausdrucksinhalt und Ausdrucksweise heraus (was kommunizieren die Jugendlichen wie?) 4. Suchen Sie nach Möglichkeiten, wie man das Handeln der Jugendlichen möglichst eng an seiner ursprünglichen Ausdrucksweise auch mithilfe von Medien darstellen könnte. 5. Verwenden Sie dabei das Raster unten aus dem Beispiel 6. Wählen Sie eine Darstellungsform aus und schlage Sie diese den jeweiligen Jugendlichen zur Umsetzung vor. 7. Wenn die Jugendlichen den Vorschlag annehmen, führen Sie die Gestaltung mit ihnen durch. Helfen Sie ihnen die Gestaltung ästhetisch/technisch möglichst gut auszuführen. 8. Achten Sie bei der gemeinsamen Gestaltungsarbeit auf Gespräche und Kommentare. Diese enthalten entweder Hinweise zu einer Präzisierung des Themas und Ausdrucks, oder machen bereits neue Themen auf. 9. Achten Sie darauf, Inhalte und Ausdrucksweisen möglichst nicht negativ zu bewerten oder zu zensieren. Ermutigen Sie die Teilnehmenden zu möglichst freiem Ausdruck. Wenn sich Ausdruck und Aussagen herabwürdigend gegen andere richten, behandeln Sie das Produkt zunächst nur als intern-geheimes Material der Beteiligten. Schützen Sie andere vor anfänglich allzu aggressiven Artikulationen. 10. Wenn die Jugendlichen den Gestaltungsvorschlag nicht annehmen, lernen Sie aus der Ablehnung, was daran wohl weshalb für die Jugendlichen nicht geht. 11. Schlagen Sie später noch einmal eine andere Darstellungsform vor oder gehen Sie zurück auf Beobachtung. |
| Hinweise | <p>Wenn das Produkt ausgestellt wird, sorgen Sie für Resonanz des Publikums. Entfalten Sie daraus möglicherweise einen thematisch inhaltlichen Dialog zwischen Gestalter:innen und Antwortenden, wo angemessen, auch wieder mit Hilfe von Medien. Nehmen Sie bewusst wahr, in welche inhaltliche Richtung die Beteiligten das Thema entwickeln und führen Sie das Projekt genau damit fort. Es kommt wahrscheinlich anders, als Sie denken.</p> |

| | |
|--|--|
| | Unterschätzen Sie nicht die Fähigkeit der Jugendlichen zur Selbst-reflexion, zur Selbstkritik und zur angemessenen öffentlichen Selbstdarstellung. Unterschätzen Sie auch nicht ihre Unsicherheit sich zu präsentieren. Stellen Sie nicht mehr Öffentlichkeit her, als die Jugendlichen selber zulassen. |
|--|--|

Raster/Beispiele zur Übung 4.3: Mediale Ausdrucksweisen aus dem Handeln der Jugendlichen ableiten

| Beobachtete Handlungspraxis | Mögliche Darstellung über ein Medium |
|---|--|
| 2 Jungen sitzen auf dem Sofa und antworten auf jede Ansprache durch die Fachkraft mit „Fuck u!“ | Plakat mit der gesprayten Aufschrift: „Can und Tim sagen: Fuck u!“ zum Hochhalten, dann braucht man nicht mal mehr sprechen. Bereitstellung einer Flüstertüte zur Verstärkung der Aussage, so dass sie auch alle deutlich mitkriegen. Erstellung eines Sound- oder Video-Loops, mit der Aussage, die öffentlich immer wieder abgespielt wird. Aus Youtube ein Video von „Stadler und Walldorf“, den beiden ewig meckernden alten Säcken aus der Sesamstrasse zeigen. Stadler und Walldorffotos mit leeren Sprechblasen versehen, den Jungen anbieten, die Sprechblasen mit ihren Sätzen zu füllen. |
| Eine Clique tagged verbotenerweise mit Eddings einen Tisch (Beispiel aus dem GEBE-Projekt). | Erweiterung der Materialien: Sprühdosen, Jugendhauswände, Leinwände, legale Außenflächen... Fotodokumentation von dem beschriebenen Tisch: Detailaufnahmen, Vergrößerungen, nochmaliges übersprayen von Fotos; Ausstellung der Fotos im offenen Bereich |
| Eine Jungenclique motzt über das vegetarische Essen, dass eine Fachkraft gekocht hat: „Wir wolln Fleisch, wir wolln Fleisch!“ | Kurzvideo mit dem „Fleisch-Chor“, Interviewvideo: „Warum Fleisch geil ist?!“, gemalte Lieblingsfleischspeisen, aus Ton gebrannte Riesensteaks, Poster mit männlichen (Popkultur)Helden und Aufschrift: „Wir wurden wer durch Fleisch!“ |
| Wiederholt kommt in den Gesprächen einiger Mädchen vor, dass XY eine Hure sei. | Fotos von weiblichen Stars googeln und in einer Fototabelle als entweder ‚Huren‘ oder ‚Heilige‘ einteilen, ausdrucken und ausstellen. Ein Stille-Post Video drehen, auf dem man nur übertriebenes Geflüster von Ohr zu Ohr sieht und etwas hört, aber nichts versteht. Wandzeitung mit angefangenen Definitionen: Eine ‚Hure‘ ist...“, Eddings zum weiter ausfüllen. |

5. Partizipative Projekte gestalten – auch in Öffentlichkeiten

5.1 Übung: Ein Thema als Projekt gestalten: Gerade mit Hilfe von Medien

| | |
|------------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Jugendliche |
| Thema | Mithilfe von medialen Gestaltungen das eigene Thema klären und entwickeln können |
| Ziel | Jugendliche gestalten ein Thema durch mediale Produkte. Sie klären ihre Aussage und Aussagemittel. Mithilfe solchen medial gestalteten Ausdrucks treten sie in Kontakt und Kommunikation mit anderen in der Öffentlichkeit. |
| Theoretischer Hintergrund | Wenn man seine eigene Aussage in einer irgendwie materiell ästhetischen Gestaltung erstellt, ist man genötigt, zu klären, was man genau sagen will. Im direkten Gespräch geschieht vieles schnell, bleibt unklar oder gar missverständlich. Wenn man sich aber entscheidet, eine materielle Gestalt für die eigene Aussage zu formen (und sei es nur ein Brief, ein Poster mit einer Sprechblase, oder eine einfache Zeichnung), muss man präzisieren, was man ausdrücken will. Wenn man einen kleinen Videofilm dreht, in dem jemand versteckt unter seiner Hoodie-Kapuze erläutert, was sie/er z. B. an dem Stadtteil gut oder schlecht findet, kann er oder sie sich diesen Filmausschnitt noch einmal ansehen und klären, ob er oder sie wirklich so rüberkommt wie es gemeint war. Eine mediale Gestaltung ermöglicht deshalb zunächst auch dem, der oder die eine Aussage macht, sich selbst zu beobachten und zu reflektieren. Die entstehende materielle Gestaltung/ein Produkt spiegelt den oder die Autor:in sich selbst zurück. Indem man sich mithilfe des Produkts seiner Aussage selbst ‚von außen‘ distanziert betrachten kann, wird es möglich den Ausdruck zu prüfen. Man kann die Aussagewirkung des eigenen Produkts noch einmal in sich selbst hervorrufen und kritisch feststellen, ob man solche Bedeutungen tatsächlich auch in anderen erzeugen möchte. Auf diese kann es möglich werden, dass jemand die eigene Aussage verändert, weiterentwickelt und klärt. Medialer Ausdruck ermöglicht also eine Selbstreflexion, eine Selbst-Veränderung und eine Präzisierung des eigenen Bezugs zu anderen. Und d. h. in unserem Zusammenhang auch immer zur Gesellschaft. Anders gesagt: Eine mediale Gestaltung hilft mich selbst zu gestalten oder zu finden und mit anderen in Kommunikation zu treten. Sie erlaubt damit aber auch, mich oder meine Aussage experimentell zu fassen. Ich kann mich erproben, Handlungs- und Selbstalternativen erfahren und die Resonanzen von anderen darauf kennen lernen. |
| Vorgehensweise | Es ist wichtig, Jugendlichen mediale Ausdrucksmittel anzubieten, mit denen sie ihre Expressionen oder Positionen zunächst festhalten, präzisieren und dann später auch anderen öffentlich mitteilen können. Eine mediale Dokumentation knüpft an die jugendkulturellen Ausdrucksweisen der jeweiligen Szene oder Clique an. Aktuell zeichnen zum Beispiel manche Mädchen gerne und mit hoher |

| | |
|-----------|---|
| | <p>Kompetenz Bildgeschichten im Stil japanischer Mangas. Oder Sie tanzen auf TikTok. Sempel ist die Dokumentation von Geschichten und Interviews mit mp3-Rekorder oder auf Video. Oder nur ein Plakat, auf das ein Symbol und eine einzelne Aussage mit dem Namen des/der AutorIn geschrieben werden. Liedtexte selbst geschriebener HipHop Songs, SMS, Handyfotos, Instagram Posts, ganze Fotostorys, selbst gemalte Bilder, Skulpturen aus Knete, Schrott und vielem mehr, Gedichte, Flugblätter, selbstgemachte Zeitungen, Blogs, besprayte oder mit Eddings beschriebene Wände, elektronische Laufbandschrift, usw. können genutzt werden. Wenn Jugendliche beginnen gesellschaftliche Themen aufzugreifen, nutzen sie häufig Thematisierungs- und Gesprächsweisen, die sie aus dem Fernsehen kennen, z. B. Talk- und Gerichtsshows. Einerseits gefällt den Jugendlichen solch medialer Ausdruck ihre Geschichten und Positionen und sie arbeiten engagiert daran, andererseits misstrauen sie ihren Ausdruckskompetenzen und Inhalten und fürchten belacht oder abgewertet zu werden. Deshalb ist auch im Prozess der ästhetisch-medialen Erarbeitung ihres Ausdrucks eine ständige Unterstützung und Bestätigung nötig. Ein medialer Ausdruck bleibt zudem als Dokument vorhanden. Man kann im Laufe des Projektes wieder auf ihn zurückgreifen, in anderen zeigen und ihn variieren.</p> |
| Beispiele | <p>Über mediale Gestaltungen ein Projekt dialogisch entwickeln</p> <p>Das folgende Beispiel (vgl. Sturzenhecker 2012) zeigt, wie ein mediales Aufgreifen von zunächst rein verbalen Geschichten der Jugendlichen (hier Jungen) sich zu einem fortschreitenden Dialog entwickelt, indem prozessorientiert immer wieder über die Nutzung neuer medialer Ausdrucksformen weitere Themen und Fragen der Beteiligten erschlossen und gestaltet werden.</p> <p>„In einem Jugendzentrum prahlte eine Jungenclique häufig mit Alkoholexzessen am Wochenende. Der Jungenarbeiter war zunächst von diesen Prahlereien angeervt und zeigte den Jungen deutlich seine Kritik. Das führte aber nicht zu einer Veränderung. Nach einer Fachberatung beschloss er, ihre angeberischen Berichte statt als negatives Ärgernis als positives Angebot zu begreifen und sie zum Thema zu machen. Dies tat er jedoch nicht mehr in Form von Kritik und Belehrungen, sondern indem er sich eine handwerklich-konkrete Weise ausdachte, wie das Handeln der Jungen in einem Medium abgebildet werden konnte, ohne es pädagogisierend zu bewerten. Da die Jungen immer über die Menge des konsumierten Biers ihre Leistungen definierten, schlug er ihnen vor, aus leeren Bierdosen den Bierkonsum eines Wochenendes als Bier-Turm darzustellen. Es sollte die „Schluckleistung“ eines Wochenendes sichtbar gemacht werden. Der Jungenarbeiter schlug also eine Art „Denkmalbau“ vor, allerdings mit der Perspektive, dass Denkmäler auch zum Denken anregen können und hier nicht nur zur angeberischen Präsentation männlichen Drogenkonsums und riskanter Körpererfahrung dienen müssten. Die Jungen akzeptierten die Idee und machten sich</p> |

zunächst an das "Ingenieursproblem", wie denn ein solcher Turm technisch gebaut werden könnte. Sie schleppten viele Bierdosen zusammen und brachten schließlich den Turm zu Stande. Beim Bau wurden wieder viele Saufgeschichten erzählt, häufig mit "Abkotz-Erfahrungen".

Daraus entstand die Frage, wie viele Liter Flüssigkeit eigentlich in einen Mann hineingehen, wann er sozusagen "voll" ist und ab wann eigentlich eine Alkoholvergiftung eintritt, woran man sie erkennt und was man dann tut. Das waren wichtige Recherchefragen, zu denen der Jungenarbeiter einen Assistenzarzt aus dem örtlichen Krankenhaus zu einer Infoveranstaltung mit den Jungen ins Jugendhaus holte. Dabei wurde deutlich, dass die Jungen sehr wenig über ihre inneren Körpervorgänge wussten. Um dieses klarer zu machen, wurden Körperumrisse der Jungen gezeichnet, einschließlich der inneren Organe und der "Durchlaufwege des Bieres". Das brachte unvermeidlich eine Thematisierung des Penis mit sich – mit großem Hallo und den üblichen homophoben Sprüchen beim Aufzeichnen der Körper wie "Ey, geh da weg mit deinem Stift, du schwule Sau" oder beim Zeichnen des notwendigen Austrittsweges des Bieres. Die neben dem Bierdosenturm aufgehängten Körperumrisse stellten dann die Frage nach den "Maßen eines Mannes". Die Körpergröße wurde mit dem Bierdosenturm verglichen, die Magen-, Darm- und Blasengröße mit den eingefüllten Litern und das Problem der Penislänge wurde thematisiert.

Daraus entwickelte sich das Thema: "Was haben der Alkoholkonsum und die Protzerei mit den sexuellen Wünschen und Ängsten der Jungen zu tun"? Jetzt konnten sowohl die Ängste als auch die Motive zum Alkoholtrinken formuliert werden. Z. B.: "Wir saufen doch, weil wir sonst keinen Mut haben, die Mädchen auf der Party anzubaggern, und dann stehen wir den ganzen Abend doch nur wie die Klemmer zusammen und mit Mädels läuft gar nichts ... und dann kommt Frustsaufen". Im Weiteren konnte gesprochen werden z. B. über den Druck, bei den Mädchen anzukommen, die Unsicherheit, wie eine gute "Anmache" denn eigentlich aussehe, die Angst, sexuell zu versagen, verbunden mit der Frage "wie lang muss er denn sein?", über die Zwangsnorm "ein Mann muss den ersten Schritt machen" und über die Angst, sich vor den zusehenden Kumpels beim Flirten zu blamieren. Die Jungen eigneten sich einerseits ein neues Wissen über den Umgang mit Risiken beim Alkoholtrinken (medizinische Informationen, Umgang mit Vergiftungen usw.) an und sie konnten ihre Motive zum Saufen, die in ihren Männlichkeitskonstruktionen lagen, bewusster wahrnehmen und kritischer reflektieren. Da bei dieser Arbeitsweise deutlich wurde, dass es viele Unsicherheiten beim Flirten gab, wurde eine Flirtschule angeschlossen. Diese Entwicklung ist auch ein Beispiel, wie in einer Prozessorientierung zunächst ganz einfach die Praxis der Jungen abgebildet wurde (ein angeberischer Turm des Bierkonsums wurde gebaut) und sich aus den daraus weiter ergebenden Themen weiterführende Methoden jeweils entwickelt und umgesetzt wurden".

5.2 Übung: Welche gesellschaftlichen Öffentlichkeiten werden von Themen angesprochen?

| | | | | |
|---------------------------|--|---|---|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft, Eigenreflexion | | | |
| Thema | Wie kommt ein Thema der Jugendlichen in Öffentlichkeiten der Einrichtung und Gesellschaft | | | |
| Ziel | Klärung, welche gesellschaftlichen Themen der Jugendliche an welchen öffentlichen Orten stattfinden oder dann auch in gesellschaftliche Öffentlichkeiten getragen werden könnten. | | | |
| Theoretischer Hintergrund | Diese Übung steht schon im Zusammenhang mit einem später folgenden Arbeitsschritt: sie sucht bereits nach Möglichkeiten, wie ein gesellschaftliches Thema der Jugendliche auch in gesellschaftliche Öffentlichkeiten getragen werden könnte. Eine solche Überlegung kann aber auch in diesem Schritt der Auswertung von Beobachtungen wichtig sein, um ein Thema in Bezug auf seine Öffentlichkeitspotenziale einzuschätzen. | | | |
| Beispiel | Thema | (1) Thematisierungsort | (2) damit einbezogene Teilöffentlichkeit | (3) allgemeinere Öffentlichkeit |
| | Beleidigen -> Anerkennung; Missachtungserfahrungen; klären, was „Ehre“ sein kann,... | Halb versteckte Öffentlichkeit im Jugendhaus, oder in der Schule (oder in völlig unsichtbaren Peer-Gruppen) | Kleine Gesellschaft der pädagogischen Einrichtungen, andere Jugendliche, pädagogische Fachkräfte, u. U. Eltern und andere pädagogische und staatliche Dienste | Von unsichtbaren Jugendszenen zu inszenierten Szenen von Jugendlichen in der Öffentlichkeit der Kommune; Jugendliche zeigen sich und Ihre Themen auf dem Marktplatz; Jugendliche bilden Fachkräfte aus über An- bzw. Aberkennung, Marginalisierung und Unsichtbarkeit (Wo werden wir anerkannt, wo werden wir beleidigt und missachtet, wo und wie werden wir öffentlich unsichtbar?; Jugendpolitik; |

5.3 Übung: Risikostufen öffentlicher Artikulation auswählen

| | |
|------------------------------|---|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkraft (Jugendliche) |
| Thema | Klären, welche Form von Artikulation welchen Jugendlichen in welchen Öffentlichkeiten zugemutet werden kann. |
| Ziel | Abgestufte Zumutungen entwickeln, wie welche Jugendlichen auf ihre eigene Weise Öffentlichkeit ‚betreten‘ und sich dort artikulieren können. |
| Theoretischer Hintergrund | Es sollte möglichst bewusst sozialpädagogisch reflektiert werden, welche Form von öffentlicher Artikulation man einzelnen Jugendlichen oder ihre Gruppierungen zumuten kann und will. Ein Ausdruck vor anderen kann und sollte durchaus eine gewisse Herausforderung mit sich bringen, um sich neue Fähigkeiten anzueignen. Andererseits darf er eben nicht überfordern. Deshalb folgt hier eine Stufenfolge von möglichen Orten und Setting der öffentlichen Artikulation. Sie erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit (viele andere Kombinationen und Formen sind möglich), zeigt aber, dass man sozialpädagogisch reflektieren und bestimmen sollte, welche Stufe man wem zumutet und welche Unterstützung dabei nötig werden kann. |
| Vorgehens- weise | Möglichkeiten öffentlicher Artikulation: <ol style="list-style-type: none"> 1. Schweigen als Artikulation 2. Gar nichts selber aussagen, sondern erstmal andere fragen 3. Anonym, kurz und klein 4. Persönlich, aber getarnt 5. Positionierung als Gruppe gegenüber vertrauter Teilöffentlichkeit (z. B. im Jugendhaus) 6. Persönliche Positionierung gegenüber vertrauter Teilöffentlichkeit (Peers oder Teilgruppen im Jugendhaus) 7. Geschützte Positionierung als Gruppe gegenüber begrenzter, aber eher unvertrauter Öffentlichkeit (mit vorbereiteten Medien und/ oder in offener Kommunikation) 8. Geschützte persönliche Positionierung gegenüber begrenzter, aber eher unvertrauter Öffentlichkeit 9. Offene Positionierung gegenüber unvertrauten, diffusen Öffentlichkeiten (im JZ oder der Kommune) |

5.4 Übung: Zumutbare Öffentlichkeit einschätzen

| | |
|---------------------------|---|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkräfte |
| Thema | Einschätzen welchen Beteiligten Jugendlichen welche Öffentlichkeitsformen zugemutet werden können |
| Ziel | Einschätzung soll helfen, Kids nicht zu überfordern und Unterstützungsbedarf zu klären. |

| | |
|---------------------------|---|
| Theoretischer Hintergrund | s.o. |
| Vorgehensweise | <ol style="list-style-type: none"> 1. Überlegen Sie, welche Öffentlichkeit sich sachlich aus dem Projektthema ergibt: Mit wem muss man kommunizieren, um das Thema anzugehen? 2. Analysieren Sie, welche Form der Kommunikation für diese Öffentlichkeit, dies Gegenüber normalerweise typisch oder angemessen ist. 3. Rufen Sie sich die beteiligten Jugendlichen vor Augen. 4. Überlegen Sie, ob und wie die beteiligten Jugendlichen Kommunikationsform und Ort des Gegenübers souverän genug ‚bespielen‘ könnten. 5. Gehen Sie die Liste der acht möglichen Öffentlichkeitsformen (s.o.) durch und prüfen Sie, welche a) für die Jugendlichen machbar wären, aber auch b) für das Gegenüber angesagt wären. 6. Ermitteln Sie, welche Unterstützung die Jugendlichen brauchen könnten, um mit Herausforderung, aber ohne Überforderung in dieser Öffentlichkeit handlungsfähig zu sein/zu werden. 7. Füllen Sie eine Entscheidung, was Sie zumuten wollen und wie Sie Unterstützung geben wollen. |
| Hinweise | Nie vergessen, immer eine Resonanz der Gegenüber zu organisieren. Erst dann kann Dialog, Kooperation, Mitentscheidung und Mitverantwortung entstehen. Unterschätzen Sie die Fähigkeiten der Jugendlichen nicht von vorneherein, aber rechnen Sie doch auch mit möglicher Unsicherheit. |

6. Projekte prozessorientiert entwickeln und reflektieren

6.1 Übung: Als Fachkraft Aktionen reflektieren und prozessorientiert anpassen

| | |
|---------------------------|---|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Fachkräfte im Blick auf Jugendliche |
| Thema | Aktionen prozessorientiert reflektieren und anpassen |
| Ziel | Auswerten, was an welchen Aktionsformen geklappt hat und was warum nicht und daraus folgern, wie sich ein Projekt weiter entwickeln könnte |
| Theoretischer Hintergrund | Projekte können nicht starr geplant und durchgezogen werden, sondern müssen den konkreten Erfahrungen der Jugendlichen in den Aktionen angepasst werden. Sie sollen neue Handlungs- und Engagementsformen anregen, dürfen aber nicht überfordern. In manchen Projekten stellen sich das Thema und das Potenzial gesellschaftlich-demokratischen Engagements erst langsam heraus. Andererseits ergeben sich auch Veränderungen von Themen und Handlungsweisen. Die Fachkräfte müssen diesen Prozess beobachten und auswerten, um mit ihren Handlungsvorschlägen eng an den Jugendlichen und deren Entwicklungspotenzialen bleiben zu können. |

| | |
|----------------|--|
| Vorgehensweise | <p>Beobachten Sie in einem (auch noch so kleinen) Projekt und Projektschritt, was die Jugendlichen tun und sagen und schließen sie daraus, wie sie die Weiterentwicklung eines Projektes anstoßen und ermöglichen konnten, immer auch in Gesellschaftliches Engagement hinein.</p> <p>Hilfsfragen zur Auswertung der Beobachtungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was hat an einer Aktion geklappt und was nicht? • Worin war der gesellschaftliche Bezug erkennbar? • Wie wurde Engagement als aktives gesellschaftliches Handeln möglich? • Welche Stärken konnten die Jugendlichen entfalten? • Wo waren Sie unsicher und ängstlich? Was hat sie geschwächt? • Welcher medialer Ausdruck, hat ihnen geholfen (oder sie gehindert) sich zu klären und zu artikulieren? • Welche neuen Themen und Handlungsweisen wurden im Handeln schon erkennbar? • Wer ist weshalb neu dazugekommen oder weggeblieben? • Welche Möglichkeiten der Herausforderung einer nächsten Entwicklungsstufe durch Betreten neuer Öffentlichkeiten deuten sich an? • Wo gab es Kontaktabbrüche/Kommunikationsabbrisse und wie könnte Kontakt wiederhergestellt werden (nachhaken)? |
| Hinweise | <p>Wie immer gilt: Was man bei der Reflexion von Beobachtungen herausfindet, hat den Status von Hypothesen. Das, was man als möglichen nächsten Handlungsschritt entwirft, muss man dann mit den beteiligten Jugendlichen dialogisch aushandeln und so zur Gestaltung ihres nächsten Handlungsschrittes kommen.</p> <p>Dass ein Projektschritt oder eine Aktion schief geht, ist ziemlich normal. Daraus kann man als Fachkraft lernen, was warum nicht ging. So lassen sich Folgerungen für neue Resonanzen und Handlungsansätze finden. Wichtig ist nur, trotz Flops die Jugendlichen nicht abzuschreiben nach dem Motto: Das kann man mit denen vergessen, das können die einfach nicht. Ein solcher Satz bedeutet, dass die Fachkräfte noch nicht tief genug erkannt haben, was bei den Jugendlichen los ist und wo genau doch etwas ginge.</p> |

6.2 Übung: Reflexion von Projekterfahrungen mit beteiligten Jugendlichen

| | |
|---------------------------|--|
| Beteiligte/ Zielgruppe | Jugendliche, die an einem Projekt beteiligt sind |
| Thema | Auswertung von Projekterfahrungen |
| Ziel | Eigene Handlungsweisen im Projekt bewusster sprachlich reflektieren; eigene Stärken und Potenziale erkennen und ausweiten; sich Handlungsalternativen öffnen |

| | |
|---------------------------|--|
| Theoretischer Hintergrund | Es wird eine doppelgleisige Reflexion und Weiterentwicklung von Projekten vorgeschlagen: 1. in der Beobachtung und fachlichen Auswertung innerhalb des Fachkräfteteams, 2. im Dialog mit den beteiligten Jugendlichen selbst. Selbstbildung ist zentral dadurch gekennzeichnet, dass Subjekte auch sprachlich reflektieren, was ihnen bei Aneignungsprozessen widerfährt. So erst werden aus vereinzelt ‚Erlebnissen‘ grundsätzlich reflektierte ‚Erfahrungen‘, die das eigene Selbstbild und Handlungsrepertoire bereichern können. |
| Vorgehensweise | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fachkräfte geben Resonanz: die Fachkräfte teilen den Jugendlichen mit (gegebenenfalls wiederum medial gestaltet) was sie an ihrem Handeln im Projekt wahrgenommen haben, was sie an Stärken erkennen und wo sie Entwicklungsbedarfe sehen. 2. Jugendliche geben sich gegenseitig Resonanz: die Beteiligten berichten sich gegenseitig, wie sie sich und andere im Projektverlauf wahrgenommen haben. Sie bezeichnen positive und negative Erfahrungen. 3. Gemeinsame Frage: Wie kam es dazu? Hier wird noch einmal zusammen nachgezeichnet, wie sich ein Projekt entwickelt, wie die Beteiligten gehandelt haben und welche Reaktionen und Resonanzen sie von anderen bekommen haben. Es geht darum zu verstehen, was warum wie im Projekt geschehen ist, also auch was warum gut gelaufen und was schief gegangen ist. 4. Was kann anders und besser werden? In der Bewertung der berichteten Erfahrung geht es darum gemeinsam festzustellen, welche anderen Themen bzw. welches andere Handeln angesagt wäre. 5. Nächste Schritte! Es werden Vorschläge gesammelt, wie die nächsten Handlungsschritte aussehen könnten. Vor und Nachteile der Vorschläge werden diskutiert und sie werden auf ihre Umsetzbarkeit geprüft. Gemeinsam wird demokratisch entschieden, wie man als nächstes vorgehen will. |
| Hinweise | Es gilt eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung und der Fehlerfreundlichkeit zu erzeugen. Das bedeutet allerdings nicht, dass gegenseitig künstliches Lob ausgegossen wird, ohne dass sachlich geprüft wurde, was tatsächlich warum wie geklappt hat und was nicht. Rückmeldungen sollten nicht zerstörerisch sein, aber doch auch sachlich angemessen kritisieren, wo das nötig ist. Behandelt man die Jugendlichen als gleichberechtigte Kooperationspartner in Projekten, wird man sie nicht künstlich loben, sondern sachlich mit ihnen an den bestehenden Problemen arbeiten. Künstliches pädagogisches Lob ist Missachtung, sachliche Kritik Anerkennung. |

Literatur

Böhnisch, Lothar (2006): Abweichendes Verhalten. Weinheim/München.

Bodenheimer, Aron R. (1984): Warum? – Von der Obszönität des Fragens. Stuttgart.

Bodenheimer, Aron R. (1992): Verstehen heißt antworten. Stuttgart.

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

Schulz, Marc (2010): Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Eine ethnografische Studie. Wiesbaden.

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg.

Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, 4. Aufl. 2021.

4. Erfahrungen im Prozess der Erprobung der GEBE-Arbeitsweise in der Entwicklungswerkstatt zur Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit

Thomas Glaw, Stefan Willich

Im Folgenden stellen wir als die fachlichen Begleiter der Entwicklungswerkstatt die Erfahrungen mit der Erprobung der einzelnen Schritte der GEBE-Methode vor. Wir erläutern jeweils kurz, welchen konkreten Arbeitsschritt der Methode wir eingeführt haben und dann welche Erfahrungen die Teilnehmenden damit in ihrer Praxis gemacht haben. Dabei beziehen wir uns auf die Reflexion der Umsetzung der einzelnen Schritte und die Gesamtevaluation der Arbeit.

Erprobung des GEBE-Methode und Reflexion der Erfahrungen

Die beteiligten Fachkräfte erprobten die Schritte der GEBE-Methode in ihrer Praxis der JSA. Das heißt, dass auch der Aneignungsprozess individuell verlief. Die Arbeitsweise gingen zunehmend in individuellen und organisationalen Handlungspraxen über. Die fachliche Perspektive auf ihre bisherige Arbeit veränderte sich, so die Aussage der meisten Fachkräfte. Die Fachkräfte konnten nun im konkreten Alltag bereits die Themen der Jugendlichen erkennen und bestenfalls Resonanz geben. Mit zunehmender Erfahrung verkürzten sich die Auswertungsprozesse. Die aus den Beobachtungen und den folgenden Arbeitsschritten entstehenden Partizipationsprozesse ließen sich so gut nachvollziehen und nach außen darstellen. Auch boten sie den Fachkräften Sicherheit in der Prozessoffenheit, die charakteristisch für informelle Partizipation ist. In der konsequenten Dokumentation der Beobachtung UND der entstehenden Prozesse liegen Übergänge zur Evaluation, Berichterstattung oder auch zur generelleren Konzeptentwicklung.

Die Arbeitsweise ermöglicht durch die Dokumentation des Wahrgenommenen in einem komplexen und schnelllebigen Alltag, dass die Themen der jungen Menschen nicht verloren gehen. Die Dokumentationen stellen den Ausgangspunkt für das weitere sozialpädagogische Handeln dar und eröffnet so eine differenzierte und fachlich fundierte Begründung des eigenen professionellen Handelns. Die Fachkräfte nutzten diese Darstellungen auch in der Berichterstattung der eigenen Arbeit, in der Öffentlichkeitsarbeit und im Multiplizieren der Arbeitsweise innerhalb der Organisation.

Damit konnte auch in der Werksattreihe kontinuierlich reflektiert werden, welche Erfahrungen die Fachkräfte machten. Damit ließ sich evaluieren, ob und wie die GEBE-Methode für die Ermöglichung von Demokratiebildung in der JSA geeignet ist.

Methodische Schritte und Erkenntnisse zur Umsetzung

Wir erläutern nun die in der Werkstattreihe erprobten Schritte der GEBE-Methode und folgern aus den Erfahrungen der Fachkräfte Hinweise für die Umsetzung der Methode in der Praxis.

GEBE-Schritt: Beobachten und Dokumentieren

Der wesentliche Ausgangspunkt für die GEBE-Arbeitsweise ist der methodische Schritt Beobachten und Dokumentieren. Die Grundannahme ist, dass die (gesellschaftlichen) Themen der Kinder und Jugendlichen in allem Handeln und Tun stecken. Ausgehend von Beobachtungen, also Wahrnehmungen, die die pädagogischen Fachkräfte in der Praxis machen, werden diese Themen entdeckt. (Sturzenhecker, 2015a S. 73f) Wichtig ist, verbindlich festzuhalten, was gesehen wird.

In der Werkstattreihe wurden alle Übungen des methodischen Schritts Beobachten und Dokumentieren erprobt (siehe dazu den Text von Benedikt Sturzenhecker „Konkrete Arbeitsanleitungen und Übungen zu den Schritten der GEBE-Methode“ in dieser Publikation). Die Fachkräfte wendeten n folgende Übungen häufig an:

- Short cuts
- Ein paar Fakten
- Zack
- Hoppla
- Umwertung der Abwertung
- 1000 x gesehen
- In Kinder und Jugendliche hineinversetzen. :
- Beobachtung der Beobachtung
- Beobachtung als öffentliche Inszenierung
- Keine Vorsicht vor Interpretationen
- No time to think.

Die Erprobung der Tipps und Übungen sowie die Reflexion der bestehenden Handlungspraxis führten zu einer machbaren, verlässlichen und zielorientierten Umsetzung.

Hinweise zur praktischen Umsetzung des Beobachtens

Das Beobachten stellt eine eigenständige professionelle Tätigkeit dar, die eine reflektierte Organisation braucht. Dazu gehören u. a. die Festlegungen, wann beobachtet werden kann oder wer informiert werden muss. Dieser Prozess findet je Fachkraft statt und braucht Zeit. Für das Beobachten sind bereits kurze Phasen von wenigen Minuten geeignet. Die Fachkräfte suchen Gelegenheiten zum Beobachten. Beobachtungen können grundsätzlich anlassunabhängig erfolgen. Im Rahmen der Jugendsozialarbeit bestehen u. a. folgende Möglichkeiten der Anwendung:

- Generell in der Jugendwerkstatt oder in der Beratung
- In Alltagsituationen, wie in Pausen oder beim Frühstück, Mittagessen, etc.
- In Gruppensettings wie Gewerkegruppen, Freizeit- und Peergruppen, Gruppenunterricht oder in zufälligen Konstellationen

- In persönlichen, individuellen Gesprächen, z. B. Beratungsgesprächen (Anfangs-, Joiningphase, 1zu1-Treffen, Telefonate). Beobachten findet hier durch Zuhören statt.
- Digital: im Videochat oder Videokonferenzen, auf Lernplattformen, Online-Unter-richt, Telefonaten

Die Fachkräfte etablierten das Beobachten nach und nach regelmäßig in ihrer Praxis. „Der Blickwinkel verändert sich.“ (Zitat Fachkraft). Das bewusste Wahrnehmen wird zu einer Qualität professionellen Handelns. Wichtig sind die Verbindlichkeit des dokumentierten Beobachtens sowie der Austausch und die Abstimmung darüber im Team. Absprachen in der Jugendsozialarbeit erfolgen u. a. mit „den direkten Kolleg:innen in der konkreten Praxis, mit dem Team der Jugendwerkstätten, in der Teamsitzung, in Nachbesprechung der Projekttreffen sowie mit Vorgesetzten wie Bereichsleitungen und in Leitungsrunden“. (Zitate Fachkräfte).

Durchschnittlich dokumentierten die Fachkräfte ihre Wahrnehmungen ein bis drei Mal pro Woche. Die Absprache im Team ist in der Regel notwendig, um das Beobachten in der Praxis als bewusstes professionelles Handeln möglich zu machen und sich nicht in andere Aufgaben zu verstricken. Auch die Kommunikation mit den Jugendlichen ist dabei relevant. Das Beobachten kann als „Spionieren“ missverstanden werden, insbesondere, wenn Fachkräfte Wahrgenommenes auch noch schriftlich dokumentieren. Die Fachkräfte sprechen am besten offen an, dass sie aus Interesse an den Jugendlichen und ihren Themen das Handeln bewusst wahrnehmen möchten. Als Übung kann Beobachtung als öffentliche Inszenierung genutzt werden. Mitunter kann sich aus dem direkten Vorlesen der Dokumentation direkt ein Dialog über die Themen der Jugendlichen entfalten. Die Dokumentation wird so unmittelbar zur Resonanz. Beobachtungen sind individuell durch die Fachkräfte anwendbar. Aufgrund der Fokussierung auf alltägliches gesellschaftliches Handeln der jungen Menschen ergibt sich eine große Auswahl an Beobachtungsgelegenheiten. „So kommt man schnell ins Arbeiten“. (Zitat Fachkraft). Für eine verlässliche Praxis kann hilfreich sein, sich feste Zeiten und Gelegenheiten einzuplanen und diese mit den Kolleg:innen abzusprechen. Als besonders wirkungsvoll hat sich gezeigt, wenn möglichst das ganze Team beobachtet. Die Absprache im Team ermöglicht, frei im Praxisalltag beobachten zu können, in dem sich die Fachkraft aus dem Geschehen herauszieht und mit Abstand das gesellschaftliche Handeln bewusst wahrnehmen kann. Eine Fachkraft beschreibt dies als „Sitzen und sein.“ (Zitat Fachkraft). Einige Fachkräfte äußern, dass ebenfalls die Bereitschaft und „Fähigkeit zur Selbstreflexion und -kritik“ Fachkraft bei den Profis der Jugendsozialarbeit förderlich für die wirkungsvolle Anwendung sind.

Hinderliche Faktoren sind „Zeitmangel, personelle Engpässe, Arbeitsbelastung/-auslastung, 1zu1 im Beratungssetting und administrative Arbeiten“. (Zitate Fachkräfte).

Hinweise zur praktischen Umsetzung des Dokumentierens

„Wenige Sätze können schon ausreichend sein.“ (Zitat Fachkraft). Die Dokumentation des Wahrgenommenen ist wesentlich, denn „nur wenn das Gesehene zuvor festgehalten wurde, besteht eine Grundlage, über die gesprochen werden kann.“ Die Organisation und Umsetzung der Dokumentation orientieren sich ebenfalls stark an den individuellen und organisationalen Praxen und Bedingungen der jeweiligen Fachkräfte in der Jugendsozialarbeit. Wie schon beim Beobachten unterstreichen die Fachkräfte, dass auch das Dokumentieren Ressourcen, Übung und Verbindlichkeit zur Umsetzung braucht.

„In der Anwendung hat sich gezeigt, dass zwei Formen des Dokumentierens möglich sind: Die Livedokumentation und das Dokumentieren im Nachhinein. Beide Formen sind für das Finden von Themen gleichermaßen ertragreich.“ (Glaw 2020, S. 14) Der Vorteil des Dokumentierens im Nachhinein liegt in der „Ruhe, wenn nichts anderes Akutes ansteht.“ (Zitat Fachkraft). Hingegen ermöglicht das Live-Dokumentieren das unmittelbare und unreflektierte Festhalten und damit eine hohe Authentizität.

„Immer etwas zum Schreiben griffbereit haben.“ (Zitat Fachkraft). Viele Fachkräfte halten ihre Beobachtungen als erste kurze Notiz, als Zwischenschritt oder zur generellen Dokumentation handschriftlich fest, sowohl z. B. in einer persönlichen Kladde oder einem Notizbuch, in einem Kalender oder aber auch in organisationalen Formaten wie einem Regieheft, Tagesdokumentation oder anderen Dokumentationsvorlagen. Hilfreich ist auch ein Beobachtungsformular, das verschiedene auch auswertende Aspekte der GEBE-Arbeitsweise beinhaltet. Andere Fachkräfte nutzen digitale Formen der Dokumentation. Entweder werden die Inhalte aus den handschriftlichen Notizen übertragen oder die Beobachtungen werden direkt digital festgehalten, z. B. in bestehende Datenbanksysteme oder trägereigene Dokumentationsprogramme. Der Fokus liegt auf der verbindlichen Anwendung, so dass individuelle Lösungen gewünscht sind, wie z. B. auch, sich selbst eine SMS oder Sprachnachricht zu schicken oder Bild- und Tonaufnahmen zum Festhalten zu nutzen.

Die Dokumentationen bilden die Basis für den nächsten methodischen Schritt, die Themen der jungen Menschen zu erkennen. Sie können darüber hinaus auch im Rahmen der Qualitäts- und Organisationsentwicklung genutzt werden.

GEBE-Schritt: Gesellschaftliche Themen der jungen Menschen erkennen

Im nächsten methodischen Schritt arbeiteten die Fachkräfte mit ihren dokumentierten Beobachtungen. Sie versuchten darin, die für die jungen Menschen wichtigen Themen ihres gesellschaftlichen Handelns in der Jugendwerkstatt und der sie umgebenden Gesellschaft zu erkennen. In der Auswertung der potentiellen Themen wurde schließlich eine Themenhypothese gebildet, die den Ausgangspunkt für die nächsten methodischen Schritte Resonanz ergibt und zur Dialogeröffnung dient. Die GEBE-Arbeitsweise bietet auch für diesen methodischen Schritt Übungen und Tipps an (vgl. Kapitel „Konkrete Arbeitsanleitungen und Übungen zu den Schritten der GEBE-Methode“ in dieser Publikation). Die wesentliche Grundlage stellen die Beobachtungsdokumentationen dar.

In der Werkstattreihe wurden alle Übungen des methodischen Schritts Gesellschaftliche Themen der jungen Menschen erkennen erprobt.

Die Fachkräfte wenden in der Jugendsozialarbeit davon folgende Übungen häufig an:

- Viel gesehen – was auswählen?
- Nicht Abweichung, sondern Erprobungs- und Bewältigungsversuche entdecken
- Das gesellschaftliche Handeln Kinder und Jugendlichen erkennen
- Themen für die Weiterarbeit auswählen
- Alles ist ein Angebot oder: die vier Seiten einer Nachricht/Handlung,
- Welche gesellschaftlichen Öffentlichkeiten werden von Themen angesprochen?

Am Ende der Auswertung steht die Frage, welche für die jungen Menschen gesellschaftsrelevanten Themen in der Beobachtung stecken.

Hinweise zur praktischen Umsetzung des Erkennens von möglichen Themen

Die dokumentierten Beobachtungen wurden regelmäßig zeitnah ausgewertet. Sich Zeit für die Themen der Kinder und Jugendlichen zu nehmen, ist ein hierbei wesentliches Qualitätsmerkmal. Die Kontinuität wirkt qualitätssichernd gerade gegenüber typischen organisatorischen Schwierigkeiten wie z. B. Krankheitszeiten. Jede Jugendwerkstatt oder Beratungsstelle organisierte dafür regelmäßig und verbindlich Zeiten. Die Settings entsprachen denen, die auch für die Organisation der Beobachtungspraxis genannt wurden, wie u. a. mit „den direkten Kolleg:innen in der konkreten Praxis, mit dem Team der Jugendwerkstätten, in der Teamsitzung, in Nachbesprechung der Projekttreffen“. (Zitate Fachkräfte) Wichtig sind also der Austausch und die Abstimmung über die Beobachtungen im Team.

Ein Ziel ist, sich die Bewertungen und Handlungsimpulse der pädagogischen Fachkraft selbstkritisch anzusehen, die in solch einer Beobachtung stecken. Das Moment der (Selbst)Reflexion ist ein wesentlicher Aspekt der Arbeitsweise. Die Vorgehensweise lädt Fachkräfte ein, das eigene Handeln zu betrachten, zu hinterfragen und sich dessen bewusst zu werden.

Die Erfahrungen in der Anwendung zeigen, dass Übungen des vorherigen Schritts gerade in diesem Teil der Auswertungsphase geeignet sind. Insbesondere:

- Zack und Hoppla
- Umwerten der Abwertung
- In Kinder und Jugendliche hineinversetzen

Diese Übungen wirken sehr aufschlussreich im Zusammenhang von aktiver und bewusster Reflexion schon während der Beobachtung und dann in der Auswertung. Oft wird den Fachkräften hier die defizitorientierte und auf schnelles Eingreifen ausgerichtete eigene Wahrnehmung des Handelns der Jugendlichen auf. In der Übung findet eine ressourcenorientierte (Um)Deutung statt, die den Blick auf die Motivationen, Interessen und Themen der jungen Menschen öffnet.

Eine weitere Erfahrung in diesem Zusammenhang ist, dass in dieser Arbeitsphase eine selbstreflexive Wahrnehmung und selbstkritische Reflexion geschult werden. Dies geschieht in der Anwendung, durch das Gespräch und im Bewusstwerden des Prozesses. Hilfreich ist, anderen von den eigenen Erfahrungen zu berichten. „Es hat sich gezeigt, dass im Entscheidungsprozess für ein Thema die Perspektive jedes einzelnen Teammitglieds wichtig ist. So entsteht ein breiteres und differenziertes Bild der Kinder und Jugendlichen und deren möglichen Themen; ein Abstimmungs- und Wahrnehmungsprozess im Team und letztlich eine Irritation möglicher eingespielter und selbstreferenzieller Routinen. Dennoch kann es auch zu einer Einigung auf eine Themenhypothese kommen, die hauptsächlich die Themen der Fachkräfte widerspiegelt. Hilfreich ist hier zu fragen, wie sich die betreffenden Kinder und Jugendlichen wohl äußern würden?“ (Glaw 2020, S. 15)

Am Ende ist relevant, dass Fachkräfte Themen auswählen, die ihnen aus Sicht der Kinder und Jugendlichen besonders wichtig erscheinen (und nicht, die sie für pädagogisch ‚wertvoll‘ oder organisational relevant halten).

Zusammenfassung der Erfahrungen der Fachkräfte durch die Anwendung von Beobachten, Dokumentieren und Themen finden

Die Anwendung, gerade der Tipps und Übungen, bewirke das „In-Gang-setzen von Reflexionsprozessen“ und damit eine Qualitätsentwicklung und Professionalisierung des Handelns der Jugendsozialarbeit. GEBE wird als „gesellschaftliches Thema z. B. im Kontext von Partizipation und Digitalisierung, Kinderschutz aus Kinderperspektive, ...“ wahrgenommen. Die Fachkräfte beschreiben, dass „Wesentliches und die Haltung in den Fokus genommen werden“. Der Ansatz lässt sich ferner „mit in den Alltag nehmen, nicht nur auf Arbeit bezogen.“

Viele Fachkräfte betonten die selbstreflexive Wirkung. Das eigene Handeln wurde entsprechend reflektiert. „Die Beachtung von Zack und Hopplas lassen einen die eigene Haltung hinterfragen.“ Erste häufig affektive Handlungsimpulse in der Praxis werden erkannt und können mithilfe der Übungen gesteuert werden. Die Fachkräfte erleben sich „entspannter mit sich selbst aufgrund eines reduzierten Handlungstriebes“. Die Anwendung führt auch zu „Spaß an Selbstreflexion“. Insgesamt betonen die Fachkräfte u. a.: „Die Beratungsroutine ändert sich – der Horizont erweitert sich“ und „der Blickwinkel weitet sich.“

Das Praktizieren der GEBE-Arbeitsweise führt zu „mehr Wertschätzung, sowohl auf Seiten der Jugendlichen als auch auf Seiten der Mitarbeiter:innen“. „Der Blick auf die Jugendlichen hat sich verändert“, u. a. durch den Perspektivwechsel, z. B. durch die „unterschiedliche Beurteilung des Verhaltens der Jugendlichen“. Das „Verständnis für den:die Jugendliche“ wächst, ebenso eine Art „Solidaritätsgefühl“. So entwickelt sich „Freude an den Themen der Zielgruppe.“ „Die Interessen der Teilnehmer:innen werden in den Fokus gesetzt.“ „In Gesprächssituationen wird dem Jugendlichen mehr Zeit gegeben, bevor eine Reaktion erfolgt.“ „Die Jugendlichen werden bei der Projektarbeit mehr einbezogen.“

„Trotz der (mitunter widrigen) Umstände (ist die Arbeitsweise) in den Alltag integriert.“ Mit der Zeit stellen sich „Routine und Automatismen“ ein. „Ein neuer Blickwinkel auf die eigene Dokumentation“ wird entdeckt. „Die Beobachtungen sind intensiver und ‚feiner‘.“ Das Interesse der Arbeitsweise an Bewertungen über Zack und Hoppla sensibilisiert die Fachkräfte für Sprache. „Die Anwendung ermöglicht eine neutrale Beobachtung.“ „Das Praktizieren der GEBE-Arbeitsweise hat mitunter auch eine „motivationssteigernde Wirkung“. Die Anwendung fördert den „spezifischen Austausch mit den Kolleg:innen/Mitarbeiter:innen“ in „Teamgesprächen und Fallanalysen“.

Die GEBE-Arbeitsweise bietet inhaltliche und methodische Verknüpfungen zu anderen Konzepten und Methoden (z. B. in der Werkstattreihe genannt, zum „Forumtheater“, zu Fortbildungen wie „Neu deuten, anders Handeln“, etc.).

GEBE-Schritt: Resonanz geben und Dialogische Klärung einleiten

Der dritte Schritt im GEBE-Kreislauf: „In den Dialog treten“ eröffnet, die von den Fachkräften in den Handlungen der Jugendlichen hypothetisch erschlossenen Themen in einer dialogischen Klärung mit den Jugendlichen zu bringen. Ziel ist es, im Dialog zu prüfen, ob die thematischen Hypothesen überhaupt zutreffen und die tatsächliche Themenstel-

lung der Jugendlichen mit ihnen zu klären und zu präzisieren. Das Hineinversetzen in die jungen Menschen ermöglicht es den Fachkräften, die Handlungen der Jugendlichen neu zu verstehen und diese im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Relevanz als konstruktiven Beitrag wahrzunehmen. Durch die Antworten der Fachkräfte auf ihre Themen, erfahren die Jugendlichen, dass ihre Handlungen Wirkungen auf ihr soziales Umfeld haben. Ihr Handeln wird von anderen wahr- und aufgenommen und führt zu weiteren Interaktionen und Aushandlungen (hier auch mit den Fachkräften). Die Beteiligten treten miteinander in Resonanz, was laut Duden „das Mitschwingen, -tönen eines Körpers in der Schwingung eines anderen Körpers“ bezeichnet. Dieses physikalische Mitschwingen wird hier in ein soziales Mitschwingen übersetzt und zeigt den Jugendlichen, dass sie bei den Fachkräften eine Resonanz erzeugen, dass sie Wirkung haben und Antworten bekommen. Damit wird deutlich, dass die Fachkräfte die Jugendlichen sehen, anerkennen und mit ihnen erkennen wollen, um was es ihnen geht. Die Resonanz spiegelt den Jugendlichen, was sie tun, und was ihnen wichtig ist. Damit sind sie mit ihren Themen, Interessen und Probleme nicht mehr allein, sondern ihr Handeln wird in der sozialen Interaktion ebenso wie in der Institution bedeutsam. Mit solchen Rückmeldungen geben die Fachkräfte nicht vor, um was es später gehen soll, sondern zeigt den Jugendlichen Gegenüber, was die Fachkräfte sehen und meinen verstanden zu haben. Das geschieht eben in Form einer Hypothese, einer begründeten Vermutung, die nur gemeinsam überprüft und verifiziert, also wahr gemacht werden kann.

Erst mit der entgegneten Antwort der Jugendlichen auf die Resonanz der Fachkräfte, kann eine dialogische Klärung darüber beginnen, um was es der Jugendlichen tatsächlich geht. Aus einem solchen Dialog resultieren dann Inhalte und Handlungsschritte für die Umsetzung von gemeinsam benannten Projekten.

Hinweise zur praktischen Umsetzung von Resonanzen

Um in einen Dialog über die Themen der Kids einzutreten, wurden die folgenden vier methodische Ansätze eingeführt:

- Reframing: Was den Fachkräften zunächst spontan als negativ, oder problematisch erschien, wird in eine stärkere, ein Interesse, ein Angebot der Jugendlichen umformuliert
- Mediales Gestalten: Statt immer nur zu sprechen, werden die Resonanzen auch mithilfe von medialen Gestaltungen gegeben
- Feedbackregeln: Es wird an die bekannten Regeln von konstruktivem Feedback in sozialer Gruppenarbeit erinnert.
- Dialogische Klärung: da Resonanzen nur Hypothesen sind, geht es dann darum, wie die Jugendlichen ihrerseits wieder antworten. Dabei kann sich herausstellen, dass das Vorverständnis der Fachkräfte nicht richtig war. Der Dialog klärt, um was es den Jugendlichen wirklich geht. Das werden die Inhalte von Partizipation.

Die Entwicklung von Resonanzen ist ein Prozess, der eine Reflexion im Team/mit Kolleg:innen voraussetzt und entsprechende zeitliche und strukturelle Ressourcen benötigt. Die Handlungsweisen und medialen Praktiken der Jugendlichen geben hier die Orientierung vor, um ein geeignetes Medium/eine geeignete Antwort auf die beobachteten Handlungen (und die dahinter vermuteten Themen) der Jugendlichen zu entwerfen. Die Ausdrucksmittel, die die Jugendlichen selbst in der Handlung verwenden, sollen aufgegriffen werden. Z.B.: Wenn jemand einen starken Körperausdruck wählt, um zu verdeutlichen wie es ihr/ihm geht, sucht man nach einer Resonanz, die mithilfe von körperlichen Gesten ausgedrückt werden kann. Wenn es um Posts auf Insta geht, verwendet

man selbst auch eine solche Bildsprache. Es geht also darum, positiv den Inhalt, das Thema, die Fragestellung der Handlung aufzugreifen und sie pädagogisch nicht zu bewerten und in eine Richtung zu drängen. Für den o. g. Reflexionsprozess und die Entwicklung von Antworten/Resonanzen nutzten die Fachkräfte in Baustein 1 folgende Settings:

- Kurzer Austausch im Praxisalltag
- Gespräche mit Leitung
- Teamsitzungen
- Extra vereinbarte kollegiale Beratungen.

Die Aufgabe, in der Teamreflexion ganz klar zwischen Resonanz-geben und schon eigene Projektideen einbringen wollen zu unterscheiden, wird von den Fachkräften als eine Herausforderung beschrieben. Sie mussten über ihre pädagogischen Bewertungen und Absichten zurückstellen. Stattdessen sollen sie in der Resonanzphase sehr offen zurückspielen, um was es gehen könnte und mit den Jugendlichen im Dialog entwickeln, um was es dann tatsächlich in gemeinsamen Projekten gehen wird. Je weniger die Fachkräfte die Themen bestimmen und diese vorher festlegen, desto offener werden sie für die Partizipation der Jugendlichen. Je offener diese Partizipation ist, desto enger sind die Entscheidungen und Inhalte an den tatsächlichen Interessen und Themen der Jugendlichen. An einem Beispiel verdeutlicht: die die Fachkräfte meinen das Thema „Pause vom Alltag in der Jugendwerkstatt“ zu entdecken. Und schon haben Sie auch die Lösung parat: „Wir schlagen den Jugendlichen ein Ausflug vor.“ Damit übergehen sie den Schritt der dialogischen Klärung mit den Jugendlichen. Fragen die Resonanz anleiten könnten wären stattdessen: „Geht es euch um das Thema Pause? Von was braucht ihr eine Pause? Wie sieht eine Pause für euch aus?“ Um das Thema den Jugendlichen zurück zu melden und ihre Antworten anzuregen, könnten die Fachkräfte ein kleines Video auf TikTok drehen. Titel: „Die Jugendwerkstatt morgens um halb 10“. Darin könnten verschiedene Pausenszenen und Pausenbedürfnisse dargestellt werden und alles könnte mit offenen Fragen enden.

In vielen Versuchen in unserer Entwicklungswerkstatt gelang es Fachkräften, Resonanzen so in ihre pädagogische Praxis einzubringen, dass sie eine dialogische Klärung mit den Jugendlichen eröffneten. Im Rahmen dieser Gespräche brachten die Jugendlichen ihre Anliegen und Bedürfnisse zum Ausdruck, die häufig ihrem Alltag in der J SA entsprangen. Die Fachkräfte begleiteten die entstehenden Dialoge und halfen den Jugendlichen sich entwickelnden Projektideen herauszuarbeiten und zu dokumentieren. Sie sorgten dafür, dass unterschiedliche Ideen und Positionen im Dialog überhaupt gehört und gesichert bzw. dokumentiert wurden. Die Fachkräfte waren hier also Moderator:innen und Unterstützer:innen und nicht Bestimmer:innen. In dieser Phase sollen Ideen und Vorschläge der Jugendlichen offen erhoben werden, ohne sie zu schnell zu zensieren. Im Dialog merken die Jugendlichen aber auch selbst, welche organisatorischen Grenzen bestimmte Ideen haben.

Zudem kann Resonanz-geben Anregungen aus anderen methodischen Arbeitsweisen aufnehmen. So zum Beispiel aus Methoden der Theaterpädagogik (siehe das in dieser Publikation berichtete Projekt von Frau Emmanouil-Maß) oder dem Vorgehen der gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg.

In der Auswertung unseres Projekts wurde das Finden von Resonanzen von den Fachkräften als ein Handlungsschritt beschrieben, den sie nun bewusst in ihrem Praxisalltag mitdenken und umsetzen. Die eigene Sichtweise auf die Handlung der Jugendlichen in

Frage zu stellen und die Eröffnung eines Dialoges, in Form eines (medialen) Spiegels und Nachfragens, wird als gewinnbringend für die pädagogische Praxis beschrieben. Durch solche Dialoge gelinge es, die Jugendlichen verstärkt in die Gestaltung des Alltages einzubeziehen und ganz neue gemeinsame Sichtweisen zu entwickeln: „Wir hätten XY nie zugetraut, dass er über eine Stunde einer selbstgewählten Tätigkeit nachgeht und sich nicht aus der Situation zurückzieht.“ Dies verdeutlicht, je stärker man den Jugendlichen ermöglicht ihre Themen im Dialog zu entfalten, desto motivierter betreiben sie deren Umsetzung.

GEBE-Schritt: Projekte gestalten und in Öffentlichkeiten bringen

In der Umsetzung von Projekten stellte es sich für die Teilnehmer:innen der Entwicklungswerkstatt als entscheidend heraus, im permanenten Dialog mit den Jugendlichen zu bleiben. Es gelang so im Umsetzungsprozess weiter auf die eingebrachten Themen, Vorschläge und Änderungen der Jugendlichen einzugehen. Das gemeinsame Aushandeln und Schreiben eines Theaterstücks (über das Frau Emmanouil-Maß in dieser Publikation berichtete) verlangte zum Beispiel immer wieder neu, die eigenen pädagogischen Ideen und Planungen zurückzustellen und sich auf das einzulassen, was für die Jugendlichen machbar und richtig war. In den Proben erfolgt dementsprechend ein kontinuierlicher Abgleich: Ist das noch immer was ihr wollt? Welche Aussagen zeigt ihr mir durch euer Handeln in Blick auf die Gestaltung des Projekts? Habe ich euch richtig verstanden? Wie sollen wir weitermachen? Alessandra Adam berichtet (siehe Ihren Text in dieser Publikation), dass sie die GEBE-Methode immer wieder neu auch in den kleinen Handlungsschritten der Projektgestaltung anwendete. Sie beobachtete, meldete der Jugendlichen zurück, stärkte Dialog und Diskurs, dokumentierte Vorschläge und Diskussionsergebnisse und unterstützte konkrete Lösungsschritte zu entwickeln und zu beschreiten.

Ein solches Vorgehen ermöglicht es, Projekte möglichst nahe an den sich verändernden Themen und Bedürfnissen der Jugendlichen umzusetzen und stellt die Anforderung einer hohen Fachlichkeit an die Fachkräfte, da sie ein passendes Maß in der Prozessteuerung finden müssen, durch das die Adressat:innen gefordert, jedoch nicht überfordert werden. Eine demokratische Partizipation wird somit auch während der Umsetzung der Projekte realisiert.

Demokratische Partizipation benötigt neben dem gemeinsamen Handeln und Verhandeln immer Öffentlichkeit, in der kleinen Gesellschaft der Einrichtung, wie darüber hinaus. Alle müssen hören und mitbekommen können, wer welche Positionen einbringt. Es muss für alle öffentlich verfolgbar und beeinflussbar bleiben, was diskutiert und wie entschieden wird. Zudem betrifft die Orientierung an politischer Bildung in unserem Projekt nicht nur die kleinen Gruppen der teilnehmenden Jugendlichen. Stattdessen soll die Öffentlichkeit der Einrichtung, dann aber auch darüber hinaus die der Kommune angesprochen werden. Demokratische Politik ist nicht auf einzelne kleine inselhaft gruppierte Organisationen beschränkt, sondern bezieht sich immer auf das gesamte Gemeinwesen, hier der Einrichtung oder der Kommune. Deshalb ging es in den Projekten nur darum, in abgeschotteten Kleingruppen demokratische Erfahrung zu sammeln, sondern auch in die Gemeinschaft der Einrichtung hineinzuwirken oder in die Öffentlichkeit der gesellschaftlichen Umwelt.

Bei der Wahl der Öffentlichkeit, in der die Projekte durchgeführt wurden, beziehungsweise in welcher sie veröffentlicht wurden, spielten folgende Reflexionsfragen eine entscheidende Rolle:

- Welche Öffentlichkeit ergibt sich aus dem Thema? Mit wem muss/sollte über das Thema gesprochen werden? Wenn es noch davon betroffen?
- Welche Art und Weise der Ansprache erscheint für dieses Gegenüber außerhalb der eigenen Gruppe angemessen?
- Wie kann die Ansprache und Kommunikation mit Außenstehenden von den Jugendlichen souverän gestaltet werden?
- Wie können die jungen Menschen unterstützt werden, um durch die Kommunikation mit Öffentlichkeiten herausgefordert, aber nicht überfordert zu werden?

Hinweise zur praktischen Umsetzung der Gestaltung von Projekten in Öffentlichkeiten

In den Projekten im Baustein 1 ging es darum zu klären: Welche Öffentlichkeit ergibt sich aus dem Thema? Beispielsweise stellt die Gestaltung eines Bauwagens an einem öffentlich zugänglichen Ort von sich aus eine Veröffentlichung im Sozialraum der Jugendwerkstatt und des Stadtteils dar. Zudem resultiert aus der Lage der Jugendwerkstatt, beispielsweise in einem Industriegebiet oder in einem Wohnviertel, ein unterschiedlich intensiver Bezug zum Sozialraum. Mit einem Theaterstück bewegen sich die Jugendlichen über ihre Gruppe hinaus und stellen sich und ihre Anliegen einer größeren Öffentlichkeit vor. Das kann Anlass zu einem gemeinsamen politischen Diskurs über ihre Themen mit Außenstehenden werden. Wenn eine Gruppe einfach nur für sich Chillsessel baut (siehe hierzu auch den Beitrag von Tobias Böker in dieser Publikation), muss eine geeignete Öffentlichkeit in der Einrichtung und darüber hinaus gefunden werden zum Beispiel durch Newsletter, Fotos auf der Website der Einrichtung, Instagram Posts usw.

In den umgesetzten Projekten wurden folgende Formen von Öffentlichkeit gewählt:

- Gar nichts sagen, erst einmal andere Fragen:
Im Rahmen der Gestaltung eines Pausenraumes wurde eine Umfrage in einem Berufsbildungszentrum gemacht. Die Jugendlichen entschieden sich, einen Briefkasten samt Fragebogen auszuhängen.
- Anonym, kurz und klein:
Vor dem Eingang einer Beratungsstelle wurde ein Blackboard aufgestellt. Auf diesem gestalteten die Adressat:innen Aushänge, mit denen sie ihre Themen öffentlich darstellten. Passanten sowie andere Besucher:innen bekamen die Möglichkeit ihrerseits auf dem Blackboard zu antworten und eigene Beiträge zu veröffentlichen.
- Positionierung gegenüber einer vertrauten Öffentlichkeit:
Gemeinsam verhandelten Besucher:innen eines Berufsbildungszentrums die Handyregeln in der Einrichtung.
- Geschützte Positionierung gegenüber begrenzter, aber eher unvertrauten Öffentlichkeit:
Veröffentlichung eines Berichtes in der Zeitung des Berufsorientierungszentrums über die Instandsetzung eines Pferdehofes.

Zusammenfassung der Erfahrungen der Fachkräfte durch die Anwendung von Resonanzgeben klärenden Dialog führen und partizipative Projekte umsetzen

Die gestalteten Projekte folgten den methodischen Vorgaben des GEBE-Kreislaufs. Die Herausforderung, im Rahmen der JSA eine Ausbildung und Eingliederung der Jugend-

lichen in den Arbeitsmarkt zu fördern und sie zugleich möglichst umfassend partizipieren zu lassen, wurde hierbei als Spannungsfeld sichtbar, in dem sich die Fachkräfte bewegen. Zum Erstaunen der beteiligten Fachkräfte ergaben sich allerdings durch die Themen der Projekte zahlreiche Anlässe, auch für die JSA typische pädagogische Ziele (und curriculare Vorgaben) von Ausbildung, individueller Unterstützung und Hilfe zu erfüllen. Aufgrund der starken individuellen und kollektiven Motivation an den gemeinsamen Themen zu arbeiten, engagierten sich die Jugendlichen teilweise für die Aneignung von Fähigkeiten, die man ihnen noch gar nicht zugetraut hätte bzw. die (noch) nicht im Lehrplan standen. Sie wurden in ihren persönlichen Selbstwirksamkeitserwartungen gestärkt und verbesserten ihre soziale Integration, mindestens in die kleine Gesellschaft der Einrichtung.

Zudem gelang es Teilnehmer:innen durch Dialoge über die (bestehenden) Regeln und Strukturen ihrer Gruppe oder Einrichtung eine breitere Akzeptanz für das Regelwerk herzustellen. Die Jugendlichen übten in diesem Zusammenhang miteinander zu diskutieren, Lösungen zu finden und diese mitzuverantworten. Beispielsweise zeigten sich in einem Projekt Besucher:innen eines Berufsbildungszentrums mit den bestehenden Handyregeln unzufrieden (siehe hierzu auch den Beitrag von Frau Bade in dieser Publikation). Mit Unterstützung der Fachkräfte besprachen die Jugendlichen, welche „Handyregeln“ ihnen passend erscheinen. Sie notierten die neuen Regeln auf einer Flipchart und stellten am Ende fest, dass diese inhaltlich den alten entsprachen. Im Gegensatz zu den alten Regeln hatten die Kids die neuen Regeln jedoch selbst formuliert und miteinander diskutiert. Die zuvor fehlende „gesellschaftliche“ Legitimierung der Regeln wurde somit hergestellt, die argumentative Prüfung der Regeln hatte diese bestätigt. Damit entstand nun eine höhere Identifikation mit deren Vorgaben.

Demokratiebildung mithilfe der GEBe-Methode, zielt nicht darauf, letztendlich doch die curricularen Ziele der Jugendsozialarbeit zu erfüllen und Ausbildung, Integration in den Arbeitsmarkt und Erwerb von Sekundärtugenden zu fördern. Würde man das tun, würden die demokratischen Partizipationsrechte der Jugendlichen funktionalisiert und letztlich zerstört. Es entstünde ein hohes Risiko, dass die Jugendlichen erkennen würden, dass es nicht tatsächlich um ihre Mitentscheidung ginge. Eröffnet man ihnen jedoch die eine demokratische Beteiligung an der Regelung der gemeinsamen Lebensführung, entstehen – quasi als willkommene Nebenwirkung – auch weitere förderliche Effekte. Das hohe Maß an Eigenverantwortung, das verbunden ist mit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit in der gemeinsamen Aushandlung – dem Hören von anderen und dem Gehört werden durch andere – setzt die Idee von demokratischer Bildung um, wie sie als Auftrag der Jugendsozialarbeit begründet werden kann. Die Kids erleben sich als teilhabende und teilnehmende Subjekte, welche ihre Gesellschaft im gemeinsamen Handeln gestalten.

Literatur

Glaw, Thomas (2020): Der Qualitätsentwicklungsprozess in der Offenen Jugendarbeit des NBHS. In: Der Paritätische Wohlfahrtsverband, LV Berlin e. V. (2020): Partizipation und demokratisch-gesellschaftliches Engagement in der Offenen Jugendarbeit. Handreichung. Berlin.

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

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

5. Aus dem Alltag Themen demokratischer Partizipation entwickeln – Kommentare zu den ersten Beobachtungen nach der GEBe-Methode in Einrichtungen der Jugendsozialarbeit

Benedikt Sturzenhecker

Im Frühjahr 2021 experimentierten die Fachkräfte in der Entwicklungswerkstatt mit den ersten Beobachtungen bzw. Beobachtungsgeschichten, die sie nach den Arbeitsschritten der GEBe-Methode erstellt hatten. Sie haben kurze Beobachtungen dokumentiert und unter den Mitgliedern der Entwicklungswerkstatt bekannt gemacht. Es handelt sich eben um erste Versuche und nicht um End-Ergebnisse. Manche Beschreibungen sind sehr kurz und manche beinhalten sehr stark die pädagogische Perspektive auf Probleme und Problemlösungen. Trotzdem sind sie alle relevant gewesen für die Arbeit in der Entwicklungswerkstatt. Später wurden wesentlich komplexere Beobachtungen erstellt und differenziert mithilfe der Arbeitsschritte der GEBe-Methode ausgewertet.

In dieser Anfangsphase habe ich die ersten Beobachtungen kommentiert. Mein Ziel war es, die Möglichkeiten politischer Bildung aufzuzeigen, die entstehen, wenn man solche Themen demokratiebildend aufgreift. Aber ich wollte auch verdeutlichen, welche Komplexität in diesen Themen steckt und welche Anforderungen an pädagogische Reflexion und abgewogene Planung von Interventionen damit verbunden sind. Meine grundsätzliche Perspektive sagt, dass die Themen der Jugendlichen gesellschaftlich relevant sind (d. h. zunächst einmal für die kleine Gesellschaft der Einrichtung der JSA) und dass sie Element demokratischer Politik in den Einrichtungen werden können. Demokratische Politik verstehe ich (kurz gesagt) als die faire Aushandlung von Regelungen der gemeinsamen Lebensführung in Kollektiven, wie zum Beispiel den Einrichtungen der JSA.

Aus meiner Sicht kann man die Beobachtungen in drei großen Grundthemen einteilen:

1. Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebensweisen in der kleinen Gesellschaft der Einrichtung (die für alle Beteiligten gut sind)
2. Regeln der Lebensführung in der Einrichtung, ihre Bestimmung und Durchsetzung
3. Gruppendynamiken in den Peergruppen der Jugendlichen

Ich habe versucht die Geschichten diesen Themen zuzuordnen. Selbstverständlich gibt es Übergänge zwischen den Themen, bzw. einzelne Beobachtungen lassen sich nicht eindeutig einem Thema zuordnen. Hier zunächst die zugeordneten Geschichten und dann werde ich die Themen und den prinzipiellen Umgang in der GEBe-Methode damit genauer erläutern.

1. Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebensweisen in der kleinen Gesellschaft der Einrichtung (die für alle Beteiligten gut sind)

Susanne: Gruppensituation: Jugendliche sitzen gemeinsam im Gruppenraum und bearbeiten ihre schriftlichen Aufgaben. Eine Kollegin unterstützt sie dabei. Ich betrete den Raum und werde direkt gefragt, wann Pause ist...

Ann-Ka: Morgenrunde/Ankommen. Es ist 9.15 Uhr. 5 TN sind anwesend und sitzen im Raum verteilt an eigenen Tischen. Sie reden nicht miteinander. Die Mitarbeitenden sind mit in der Werkstatt und beginnen Gespräche mit den TN. Die TN antwortet, aber es entsteht kein gemeinsames Gespräch.

Ann-Ka 2.0: In der Werkstatt. 5 TN arbeiten jede:r für sich. 2 Mitarbeitende sind dabei. Die TN unterhalten sich. Ein TN (1) hat eine andere Meinung. Ein anderer TN argumentiert dagegen. 2 andere TN reagieren auf die Aussagen von TN 1 mit Augenrollen und stöhnen. Sie wenden sich an die Mitarbeitenden.

Ralf: Eine Gruppe von 5 TN geht lachend und Spaß machend die Treppe hoch. Oben angekommen gehen sie durch die Tür. Einer bleibt in der Tür stehen und beginnt zu schreien. Dieser ist aber schon lange als „Quatschkopf und Spaßmacher“ in der Gruppe bekannt. Er ruft das er sich den Finger abgequetscht hat. Die anderen Jungs stehen dabei und lachen. Sie scheinen ihm nicht zu glauben, bis sie sehen das ein Teil seines Fingers auf dem Boden liegt. Dies ist wohl geschehen als er die Tür zugeschlagen hat, ohne vorher die Hand aus dem Rahmen zu nehmen. In dem Moment des Erkennens zeigen sie sich entsetzt und rufen Hilfe herbei.

Katharina: Zu Beginn unserer Morgenrunde treffen sich alle im gemeinsamen Raum, es gibt verschiedene Tische. Mehrere sind schon besetzt mit vier Jugendlichen.

Doro: Unsere Teilnehme:innen verbringen ihre Pause bei schönem Wetter draußen vor dem Gebäude. Wenn es warm ist und die Sonne scheint, stellen sie die kleinen Sofas aus dem Empfangsbereich nach draußen, direkt vor der Eingangstür gegenüberstehend auf. Andere müssen durch dieses Spalier durch. (Hoppla?) Dies ist erlaubt, solange sie die Sofas wieder reinbringen. Funktioniert nicht immer, (1000) werden manchmal dran erinnert (Hoppla). Sie setzen sich und unterhalten sich. Teilnehmerin Lisa sitzt bei Teilnehmer Dennis auf dem Schoß. Manche rauchen, auch einer der unter 18jährigen (Gesetzl. und Team-Hoppla). (BeSt: Übergang zu Thema Regeln siehe unten).

Elisabeth: Montagmorgen 10.30 viele TN da, alle müde- und ein neuer TN. Improtheater 40 Min. steht auf dem Stundenplan. Mit der Bitte, die Stühle wegzuräumen, steht keiner auf.

Yvonne: Jugendlicher vereinbart selbständig Termine in der Beratungsstelle. Termin wird nicht eingehalten oder kurz vorher abgesagt. Jugendlicher meldet sich wieder u. möchte einen neuen Termin, erscheint dann aber wieder nicht.

Nadja: Mitarbeiterin kommt in den Aufenthaltsraum und zwei Jugendliche (ein Junge und ein Mädchen) beschimpfen sich gegenseitig und werden handgreiflich – ziehen sich

an den Haaren, treten, schubsen sich gegenseitig. (BeSt: Übergang zu Thema Regeln siehe unten).

2. Regeln der Lebensführung in der Einrichtung, ihre Bestimmung und Durchsetzung

Michael: Ich komme in die Gruppe. Zwei Jugendliche haben keine Maske auf.

Gerlinde, nach Teamabsprache: Drei Jugendliche aus unterschiedlichen Stadtteilen kommen gegen 10.00 Uhr in die Jugendwerkstatt, riechen nach Zigarettenrauch und einer von ihnen sagt unaufgefordert. „Tut uns leid, die Bahn kam zu spät.“

Tobias: Vor dem gemeinsamen Frühstück wird vereinbart, dass danach alle gemeinsam aufräumen. Kurz vor Ende des Frühstücks verabschieden sich zwei Teilnehmer auf die Toilette. Erst nach einiger Zeit kommen sie wieder, ohne dass sie beim vereinbarten gemeinsamen Aufräumen/Abwasch geholfen haben. Sie riechen nach Rauch.

3. Gruppendynamiken in den Peergruppen der Jugendlichen

Scarlet: 3 Jungs aus einer Gruppe sitzen gemeinsam im Garten auf einer Bank; die Sonne scheint. Ihre Kleidung ist eher zerschlissen und dreckig. Alle tragen Kappe und Kapuze. Sie hören RapMusik, blödeln rum, und drehen Zigaretten. Einem gelingt dies nicht und „kassiert Sprüche“ der Anderen.

Der Kicker: Tina: Vier Jungs und Mädchen spielen am Kicker. Es ist laut es wird gelacht und geflucht. Eine andere Gruppe kommt hinzu. Will auch mal kickern. Gruppe 1 wettet gegen Gruppe 2 und umgekehrt. Kickerball wird von Gruppe 1 mitgenommen, damit Gruppe 2 nicht mehr spielen kann.

Nora: gemeinsames Grillen/Essen während des Sporttags. Alle sitzen an einem Tisch, bis auf eine Teilnehmerin. Sie hat sich abseits auf eine Treppe gesetzt und zeichnet mit Kopfhörern in den Ohren.

Christian: – digitales Projekttreffen – Anfangsphase, in der alle ankommen (Joining) – einige sind noch mit der Technik beschäftigt/andere warten ab, andere sind interessiert an einem Gespräch – Luisa erzählt von ihren Pferden.

Alessandras Beobachtung: Ein neuer Teilnehmer steht an seiner Werkbank mit Kopfhörern, während die anderen TN an ihren Werkbänken arbeiten und miteinander reden.

Alisa: In der Maler Gruppe arbeiten die Jugendlichen jeweils an ihren Stellwänden. Zwei Jungs gehen zu einem Teilnehmer. Reden mit ihm, machen Scherze, lachen. Kurz danach läuft der Teilnehmer ohne etwas zu sagen aus der Werkstatt. Er ist draußen erstmal nicht mehr zu finden. Kommt nach längerer Zeit wieder zurück.

Fenja: Jungs spielen draußen Fußball, Mädchen stören durch Ball wegnehmen, in den Weg stellen und machen „sexy“ Posen.

Kommentar zu Thema 1: Gestaltung gemeinsamer Lern- und Lebensweisen

Die Beobachtungen zum Thema „gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebensweisen“ entstehen manchmal durch die Bewertung der beobachtenden Fachkraft. Man kann Zacks und Hopplas hinzu assoziieren (obwohl diese vorsichtshalber hier von den Beobachtenden nicht selbst bezeichnet wurden; das macht es übrigens schwerer für alle Beteiligten die Beobachtung besser und differenzierter zu verstehen; also keine Angst vor der Benennung eigener Zacks und Hopplas; sie sind pädagogisch unvermeidbar und eine wichtige Quelle der Reflexion). Immer wenn es in einer Beobachtung stark um die Bewertung und Perspektive der Fachkraft geht, entsteht das Risiko, dass sich das beobachtete Thema gar nicht oder mindestens so nicht auch für die Jugendlichen stellt. In der Interpretation des Themas geht es darum, offen zu halten, wie die Sicht der Jugendlichen darauf aussieht. Soll das Thema ausgewählt werden, um eine Resonanz zu geben, muss man aufpassen, dass es sich auch wirklich um ein offenes Erkunden und Nachfragen durch die Resonanz handelt, die einen Dialog einleiten und nicht um eine pädagogische Problematisierung oder gar Sanktionierung eines Handelns der Jugendlichen. Selbstverständlich kann man immer intervenieren und sanktionieren, das hat dann allerdings nichts mit der GEBe-Methode zu tun.

Andere Beobachtungen thematisieren die Qualität des sozialen Zusammenlebens und der Integration der Einzelnen in den sozialen Zusammenhang der Einrichtung. Zum einen geht es darum, das Zusammenleben so zu gestalten, dass man gemeinsam gut lernen kann. Auch dafür, aber besonders für die gesamte soziale Atmosphäre ist es wichtig, dass im gemeinsamen Alltag die einzelne Person Anerkennung erfährt, sich sozial einbringen und mitwirken kann (bzw. nicht Missachtung und Ausgrenzung erfährt). Wie kann man sich gegenseitig erkennen und anerkennen, konstruktiv kooperieren und sich gegenseitig unterstützen und gemeinsam dafür sorgen, dass man nicht nur gut lernt, sondern auch gerne mit den anderen Zeit in der Einrichtung verbringen will?

Damit stellt sich auch die Frage, welche (pädagogisch angebotenen und unterstützten) Weisen es gibt, wie die gemeinsame Gestaltung guten Lebens und Lernens durch die Beteiligten selbst thematisiert, reflektiert und optimiert werden kann. Leitfrage: Wo und wie (in welchen Settings und methodischen Vorgehensweisen) wird über das Zusammenleben reflektiert und werden Möglichkeiten gesucht es zusammen zu verbessern?

In Politik geht es um die Gestaltung der gemeinsamen Lebensführung, die aus meiner demokratietheoretischen Sicht gemeinsam entschieden und gestaltet werden muss. Das muss so geschehen, dass die von den Folgen einer Entscheidung Betroffenen, auch über diese Entscheidung bestimmen können. Demokratische Politik handelt darum, wie ein gutes Leben für alle gemeinsam hergestellt werden kann. Deshalb findet hier eine politische Bildung statt, wenn die Jugendlichen die Lebensführung in der Einrichtung der Jugendsozialarbeit so gestalten, dass es für alle Beteiligten ein wirklich gutes und gerechtes Lernen und Leben möglich wird. Ein gutes und gerechtes Lernen und Leben in der Einrichtung der Jugendsozialarbeit, im Stadtteil und der Kommune und der gesamten Gesellschaft. Wenn ich hier von „allen Beteiligten oder Betroffenen“ spreche bedeutet dies, dass die Fachkräfte Teil dieses demokratischen Kollektivs von Betroffenen und Entscheider:innen sind.

Mithilfe der GEBE-Methode geht es darum, a) Themen der Gestaltung des Zusammenlebens zu erkennen, zu klären und anzugehen, von denen die Beteiligten wirklich betroffen sind, die sie also wirklich interessieren und b) Settings zu schaffen, in denen diese Themen eingebracht, reflektiert, gemeinsame Fragen und Problemstellungen bearbeitet, Lösungsideen geklärt und gemeinsame Gestaltungsweisen entschieden umgesetzt und verantwortet werden (letzteres beschreibt den demokratischen Partizipationsprozess generell).

Kommentar zu Thema 2: Regeln

Die pädagogische und demokratische Qualität des Umgangs mit Regeln tritt besonders im Umgang mit Regelbrüchen hervor. In einer demokratischen Gesellschaft gelten die Gesetze und Verordnungen als legitim, wenn sie durch gemeinsame Entscheidungen erzeugt wurden und dann auch für alle Mitentscheider:innen gelten (auch wenn dieses über Repräsentation und Parlamente geschieht). Die Mitentscheider:innen sind in der Demokratie gleichzeitig die Urheber:innen und Adressat:innen der gemeinsam bestimmten Regeln (siehe die deliberative Demokratietheorie von Jürgen Habermas). Die gemeinsame Bestimmung der Regeln schafft auch Chancen, dass die Regeln gerecht sind, weil alle Betroffenen (im Prinzip) an ihnen mitwirken konnten. Im Idealfall kann sich eine demokratische Entscheidungsgemeinschaft so in den legitimen und gerechten Regeln widerfinden und sich mit ihnen identifizieren, die sie selbst für ihr Zusammenleben bestimmt hat. Wer gegen diese legitim und gemeinsam erzeugten Regeln verstößt, schafft eine Ungerechtigkeit. Jugendliche sind untereinander und auch in Bezug auf die Erwachsenen bzw. Fachkräfte sehr sensibel gegenüber solchen Ungerechtigkeiten, die eintreten, wenn jemand Regeln bricht.

Andererseits kann der Bruch von Regeln auch auf problematische und ungerechte Verhältnisse hinweisen, die durch die Regeln und das Zusammenleben in der Entscheidungsgemeinschaft entstehen. Wer die Regeln bricht, demonstriert damit, dass etwas nicht passt, nicht in Ordnung oder gerecht ist. Insofern hat Regelbruch auch etwas potentiell Konstruktives und Innovatives: Regelbrüche weisen auf Probleme der Individuen mit der Gesellschaft oder in der Gesellschaft hin und geben demokratischen Gemeinwesen damit Hinweise auf Bedarfe der Reflexion und möglicherweise Erneuerung von Regeln.

In den Einrichtungen der Jugendsozialarbeit (wie der Kinder- und Jugendhilfe generell) werden aber nicht alle Regeln demokratisch gemeinsam bestimmt, sondern viele Regeln sind von vorneherein gesetzt (Grundrechte) und/oder durch die pädagogischen und erwachsenen Fachkräfte bestimmt. Das ist einerseits berechtigt, wenn es um die Regeln geht, die aus den Menschenrechten abgeleitet werden. Die Geltung der Menschenrechte muss für alle Jugendlichen und Erwachsenen auch pädagogisch gesichert werden. Andererseits geht es aber auch oft um Regeln, die durch Gesetze (wie den Jugendschutz oder die Corona-Hygienemaßnahmen) vorgegeben sind, oder die aus der Ordnung der Einrichtung selbst erwachsen sind (z. B.: Wer darf wann/wo Pause machen; wer soll wo beim Frühstück sitzen?).

Insgesamt wird deutlich, dass der Umgang mit Regeln und Regelbruch für eine demokratische, politische Bildung besonders relevant ist. Geht es doch bei Regeln um die grundsätzlichen Vereinbarungen; darum, ein zusammen Leben und Arbeiten für alle gleichermaßen gut und gerecht zu sichern und zu gestalten.

Pädagogische Fachkräfte reagieren angesichts von Regelbrüchen – auch aus einem erzieherischen Berufsverständnis heraus – schnell als Regelhüter:innen oder auch Regelwächter:innen und Sanktionierende. Sie definieren sich als verantwortlich für die Einhaltung der Regeln und meinen diese auch machtvoll durchsetzen zu müssen. Sie legitimieren dieses oft nicht nur mit dem Schutz der Schwächeren und den gesetzlichen Vorschriften, sondern auch mit dem alltäglichen Handlungsdruck, das Zusammenleben in der Organisation überhaupt zu ordnen und zu managen. Oft sehen sie sich dann als die alleinigen Verantwortlichen für eine solche Regelung und damit angemessene Aufrechterhaltung des Zusammenlebens.

Regelbrüche von Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen werden von den Fachkräften häufig als deren individuelles Problem thematisiert, bezüglich dessen der oder die betroffene Jugendliche erzogen werden soll, oder sie/er etwas Wichtiges für Integration in die Gesellschaft und über Anpassung an ihre Regeln und Kulturen lernen soll. Abweichendes Handeln wird (gerade in der Jugendsozialarbeit) als Risiko für die Integrations- und Teilhabechancen der Betroffenen Jugendlichen gesehen. Das ist ja auch nicht von der Hand zu weisen, aber eben nur die eine Seite des Problems. Denn dieses Handeln wird häufig nur als (zu behebendes) Problem eines Individuums bestimmt und kaum in seinen sozialen Zusammenhängen (in der ‚kleinen Gesellschaft‘ der Einrichtung und der Gesellschaft insgesamt) reflektiert und aufgegriffen. Mit der Perspektive auf das Individuum und seine besonderen Bedarfe entsteht leicht die Gefahr einer Individualisierung: Das Problem wird am Individuum festgemacht und das zieht nach sich, dass es auch an und mit diesem gelöst werden soll. Entspricht ein Handeln von Jugendlichen nicht den Erwartungen der Fachkräfte an ‚normales‘ Handeln, setzt schnell mal eine fachliche Beobachtung und Bewertung ein, die den Jugendlichen zu einem Fall professioneller Aufmerksamkeit und Intervention macht. Das ist einerseits unumgebar, denn Beobachtung und Analyse der Handlungsweisen von einzelnen Jugendlichen gehört zu den professionellen Aufgaben von Fachkräften in der Jugendsozialarbeit. Und tatsächlich geht ja auch das Problem einer Person aus und kann nicht ohne ihre Beteiligung aufgelöst werden. Wenn man aber dem Handeln von Jugendlichen den Status eines Problems oder Defizit zuweist, kann dieses dazu führen, den Jugendlichen nur noch aus Perspektive dieser Deutung zu sehen und zu behandeln, das bezeichnet man fachlich als Etikettierung oder Stigmatisierung.

Eine defizitorientierte Individualisierung führt zudem leicht dazu, dass im Fallverstehen und in den daraus entwickelten Interventionen kaum oder zu wenig die Verknüpfung von Ursachen und Motiven individuellen Handelns mit dem sozialen Handeln in der ‚kleinen Gesellschaft‘ der Einrichtung analysiert werden. Zwar beziehen sich Interventionen von Fachkräften sicherlich auch auf die jeweiligen sozialen Beziehungen zwischen den einzelnen Jugendlichen und anderen Teilnehmenden sowie den Fachkräften (besonders wenn die Problemstellungen dort angesiedelt sind), aber sie bearbeiten diese vorrangig am Individuum und kaum in Bezug auf das Gemeinwesen der Einrichtung.

Erziehung auch in der Jugendsozialarbeit richtet sich auch darauf, den Jugendlichen die Geltung und den Sinn von Normen, Werte und Regeln der kleinen Gemeinschaft der Einrichtung und der gesamten Gesellschaft (zum Beispiel der Norm der Gewaltfreiheit, des Verbots der Sachbeschädigung, der Befolgung von Gesundheitsregeln, die Bedeutung von Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Selbstdisziplin, Konzentration usw.) zu vermitteln. Insofern können Fachkräfte das Handeln von Jugendlichen, dass aus ihrer Sicht gegen solche Regeln verstößt, nicht ignorieren, sondern müssen es erzieherisch

thematisieren. Aus einer Perspektive, die die Problemstellung jedoch nicht auf das Individuum reduzieren will, ginge es darum zu verstehen, welche Hinweise das als problematisch definierte Handeln einzelner Jugendliche für eine Anpassung der Handlungsweisen und Strukturen der Institution (und Gesellschaft) gibt, statt das Handeln der Jugendlichen einfach nur an die Institution (und Gesellschaft) anzupassen.

Damit ist in politischer Bildung gefragt, was Regelbruch bzw. abweichendes Handeln über das Gemeinwesen der Einrichtung und die gemeinsame Festsetzung von Regeln und den Umgang mit Regelbruch aussagen kann. Regelbrecher:innen werden aus Sicht politisch-demokratischer Bildung nicht ausschließlich als individuelle Problemfälle behandelt, sondern gleichzeitig immer als berechnete und befähigte Mitglieder der gemeinsamen Regelung und Entscheidung der Lebensverhältnisse im Gemeinwesen der Einrichtung. Ihr Regelbruch wird damit als eine Artikulation, eine Aussage, eine Provokation (vom lateinischen *pro-vocare* = hervorrufen) an die Entscheidungsgemeinschaft verstanden. Ein Regelbruch weist darauf hin, dass die Person (wenn auch sicherlich auf riskante und problematische Weise) doch auch dem Gemeinwesen etwas mitteilt. Hinter Regelbrüchen verstecken sich häufig problematische soziale Verhältnisse und ungeklärte soziale Problemstellungen in einem Gemeinwesen, die alle angehen und nicht nur die Individuen, die abweichend handeln. Aus dieser Perspektive geht es nicht einfach nur um eine Sanktionierung von Regelbruch bzw. eine individualisierende Bearbeitung und Erziehung, sondern auch immer um die Frage, wie die abweichend handelnden Jugendlichen unterstützt werden können ihre passiv, passiv-aggressiv oder direkt aggressiv geäußerten Widerstände, Kritiken, Desintegrationsgefühle, unerfüllte Wünsche und Bedürfnisse, Unsicherheiten und Ängste, usw. so ausdrücken zu können, dass sie zusammen mit anderen demokratisch-politisch bearbeitet werden können. Das bedeutet, die dahinterliegenden Probleme des Gemeinwesens zusammen zu analysieren, die Betroffenheiten der Einzelnen im Dialog mit ihnen besser zu verstehen und gemeinsame konstruktive Umgangs- und Lösungswege zu entwickeln.

Nochmal: Es geht nicht darum, dass Fachkräfte Regelbruch und abweichendes Handeln einfach hinnehmen. Sie müssen auf die gesellschaftlichen Regeln und auch die Regeln des Gemeinwesens der Einrichtung bestehen und zunächst deren Wichtigkeit und Gültigkeit begründen und verteidigen. Die abweichend handelnden Jugendlichen als berechtigtes Mitglied einer demokratischen Entscheidungsgemeinschaft zu verstehen heißt auch, sie in ihrer Verantwortung für dieses Gemeinwesen ernstzunehmen und diese Verantwortung einzufordern. Das bedeutet einen Konflikt aufzumachen, zwischen dem individuellen Handeln und den Interessen des Gemeinwesens. Andererseits folgt daraus auch die regelbrechenden Jugendlichen nicht nur zu sanktionieren oder zu erziehen, sondern ihnen wie oben erläutert die Möglichkeit zu geben, die von ihnen gebrochene Regel zu problematisieren und von sich aus den Konflikt so zu gestalten, dass das Gemeinwesen über den Sinn der Regel und die Interessen der einzelnen diskutieren muss und schließlich gemeinsame Lösung finden muss.

Mithilfe der GEBE-Methode kann man solchen Regelbruch eben auch als Artikulation eines Themas verstehen, dass im demokratischen Gemeinwesen politisch ausgetragen werden muss. Es geht dann darum, mit den Jugendlichen Wege zu finden, wie der Regelbruch weder hingenommen noch ausschließlich individualisiert werden kann, sondern zum Thema der gemeinsamen Regelung guter Lebensverhältnisse werden kann. Das gilt auch, wenn die Jugendlichen Regeln übertreten, die nicht durch die Einrichtung selbst gesetzt sind, wie etwa das Rauchverbot oder das Maskengebot. Die Einrichtung

kann einerseits diese, ja teilweise sogar gesetzlichen, Regelungen nicht aufheben, andererseits steht sie stellvertretend für die Gesellschaft, die diese Vorschriften erlassen hat. Die Jugendlichen können sich nicht abstrakt an der Gesellschaft und ihren Regeln abarbeiten, sondern können dies nur konkret an deren Umsetzung in den Institutionen tun. Wenn die Fachkräfte einfach nur gesellschaftliche Regeln und Gesetze exekutieren, also sie ohne weitere diskursive Prüfung und ohne sich als Person einzubringen durchsetzen, dann ‚lernen‘ die Jugendlichen, dass sie nur Objekte gesellschaftlicher Machtausübung sind und nicht auch beteiligte Subjekte an gesellschaftlichen Entscheidungen³.

Den sozialpädagogischen Einrichtungen kommt hier eine große vermittelnde Verantwortung zu, sie müssen stellvertretend für die Gesellschaft die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen über die Regeln führen. Das bedeutet mindestens, dass die Regeln begründet werden müssen, und dass die Jugendlichen die Gelegenheiten haben müssen, Argumente gegen die bestehenden Regeln vorzubringen. Diese Argumente müssen ausgetragen werden, in einem fairen Streit mit Argumenten. Da das in einer Demokratie immer in Gegenseitigkeit geschieht, müssen sich auch die Fachkräfte von besseren Argumenten belehren lassen und könnten ihnen zustimmen.

Damit ist noch nicht die kritisierte Regel aufgehoben, aber immerhin ist das demokratische Prinzip der Rechtfertigung und Prüfung von Regeln in Kraft getreten. Was folgt dann aber daraus? Selbst wenn die Fachkräfte den Argumenten der Jugendlichen nicht zustimmen können, bleibt immerhin die (wenn auch vielleicht schwache) Möglichkeit, gegen die gesellschaftlichen Regeln zu protestieren und Gegenargumente öffentlich an die regelsetzenden Instanzen der demokratischen Entscheidung vor Ort und in der gesamten Republik zu richten. Eine repräsentative Demokratie ist darauf angewiesen, dass die Bürger:innen Schwierigkeiten mit Gesetzen und Regelungen im Alltag problematisieren, öffentlich artikulieren und eigene Argumente und Veränderungsvorschläge einbringen. Die Jugendlichen zu unterstützen, einen solchen Protest öffentlich zu erheben, wird nicht unbedingt zu Erfolg führen und schon gar nicht schnell. Dennoch reduziert man mit solchen Aktionen den Objektstatus und versucht, sich als Bürger:in aktiv in die Politik einzumischen. Wenn man von vornherein aufgrund von Befürchtungen des Misserfolgs solches Handeln unterlassen würde, wäre ein wichtiges Moment der demokratischen Mitbestimmung außer Kraft gesetzt. Die Durchlässigkeit zwischen politischen Problemangelegenheiten der Bürger:innen in ihrem Alltag und den Entscheidungsebenen in der repräsentativen Demokratie würde weiter geschwächt. Gerade die benachteiligten Kinder und Jugendlichen würden sich erneut als machtlose Objekte der Bestimmung von anderen erfahren. Politische Bildung in der Jugendsozialarbeit heißt auch, mit ihnen zusammen zu versuchen, diese Machtlosigkeit zu reduzieren und sich einzumischen. Selbst wenn das nicht erfolgreich sein mag, ändert sich positiv die Selbstwirksamkeitserwartungen und der eigene Status der Realisierung von Bürgerrechten.

Aber auch in den Einrichtungen können kreative Lösungen im Umgang mit gemeinsam als problematisch erkannten gesetzlichen und gesellschaftlichen Vorschriften und Regeln gefunden werden. Meines Erachtens müssen pädagogische Settings nicht einfach nur

3 So Herrmann Giesecke bereits 1965 (S. 179): „Daß jeder Mensch von einem bestimmten Alter an das gleiche Recht und auch die gleiche Chance haben soll, sich in unserem Gemeinwesen politisch zu beteiligen – dies ist fast das einzige, was wir allen Heranwachsenden im Jugendalter voraussagen können. (...) Wir wissen weder, welchen Beruf der spätere Erwachsene ausüben und wie oft er ihn wechseln wird, noch, in welcher sozialen Umgebung er sich bewegen wird. Aber wir wissen, daß er bei den zu erwartenden politischen und gesellschaftlichen Änderungen soweit wie möglich Subjekt und so wenig wie nötig Objekt sein soll.“ Giesecke, Herrmann, 1965: Didaktik der politischen Bildung. München 1965 (hier Webfassung <http://www.herrmann-giesecke.de/polditot.htm>) letzter Zugriff 17.6.2021.

alle gesellschaftlichen Vorschriften rigide durchsetzen. Sie können auch experimentelle Settings schaffen, in denen aus ihrer erzieherischen Verantwortung für das Erwachsenwerden der Jugendlichen auch gemeinsam gesteuerte und reflektierte Versuche mit ‚verbotenem‘ Handeln stattfinden können. Dazu müssen im gewissen Sinne ‚geschützte‘ Situationen entstehen, die weder Fachkräfte noch Jugendliche mit solchen Versuchen direkt einer öffentlichen Aufmerksamkeit und Kontrolle aussetzen. Zudem ist es nötig, dass die Träger solche Pädagogik unterstützen.

Solche Ansätze sind zum Beispiel besonders relevant bei Versuchen von Jugendlichen mit Rauschdrogen. Drogennutzung ist ein klassischer Weg sich einen Erwachsenenstatus anzueignen. Diese wichtige Funktion kann nicht durch Sozialpädagogik begleitet werden, wenn sie jegliche Beschäftigung mit Rauschdrogen oder anderen riskanten Handeln einfach nur ausgrenzt. Wie könnten zum Beispiel in einer Einrichtung der Jugendsozialarbeit Möglichkeiten des Rauchens, des Alkoholtrinkens oder Kiffen geschaffen werden, die zwischen Fachkräften und Jugendlichen bewusst konstruiert, und gemeinsam kontrolliert und reflektiert werden? Eine solche Praxis muss man sehr gut konzeptionell vorbereiten, sie hat aber erstaunlich positive Wirkungen, weil die Jugendlichen erkennen, dass ihre Interessen ernst genommen und nicht einfach durch Verbote ausgegrenzt werden. Zudem zeigt sich, dass die Drogenproduktion und die Drogenverbote ebenso wie die akzeptierten und ausgegrenzten Drogenkulturen in einer Gesellschaft hochpolitische Themen der gemeinsamen Lebensführung sind. Es geht nicht nur ums Erwachsenwerden, sondern auch insgesamt darum, wie eine Kultur mit Drogen, Entgrenzung, Rausch, aber auch mit Profit, Kriminalität und deren Kontrolle umgeht. Bezüglich solcher Experimente mit Drogen gibt es Grenzen, die nicht überschritten werden können. Stärkerer Alkohol und andere Drogen sind kaum kontrolliert und geschützt in pädagogischen Einrichtungen verwendbar.

Ähnliches gilt zum Beispiel auch für das Thema Pornographie, von dem die Forschung zeigt, dass sehr viele Jugendliche schon ab zehn Jahren (besonders Jungen) damit konfrontiert sind. Gerade wegen des strengen Verbots nach § 184c Strafgesetzbuch zu Verbreitung, Erwerb und Besitz jugendpornographischer Inhalte kann Pornographie auch im pädagogisch geschützten Settings Minderjährigen nicht zugänglich gemacht werden – das wäre eine Straftat. Dennoch benötigt es Arbeitsweisen, die anerkennen, dass die Jugendlichen sehr wohl Zugänge finden, jedoch mit dem dort Gesehen und Gehörten häufig extrem überfordert sind. Es entstehen ohne eine Reflexion mit Erwachsenen Normen des sexuellen Verkehrs, die allzu leicht in Gewalt ausarten können, die eigene Selbsterfahrung und das Selbstbild problematisch überformen und für sexuelle Begegnungen zwischen Jugendlichen riskante Handlungsweisen beinhalten. Gerade deshalb ist Pornographie ein weiteres Thema, das nicht einfach weggeregelt werden kann, sondern zu dem die Fachkräfte mit den Jugendlichen zusammen einen Zugang finden müssen, der eine Reflexion eröffnet, aber alle Beteiligten schützt – wenn das Thema denn für die Jugendlichen selbst relevant ist.

Vergleiche zu solchen Möglichkeiten trotz verboten abweichendes Handeln in der Jugendarbeit zu thematisieren die Texte : Norbert Wieland (2021) Drogenkonsum: ein Bildungsanlass. Im Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit pp 1431–1435 und Sturzenhecker, Benedikt: „Bier-Bildung“ – Assistenz der Selbstbildung von Jungen zum Thema Alkohol in der Jugendarbeit. In: Schmidt-Semisch, Henning/Stöver, Heino (Hrsg.): Saufen mit Sinn? Harm Reduction und Alkohol. Frankfurt 2012, S. 166–181.

Kommentar zu Thema 3: Gruppendynamiken in den Peergruppen

Ein Beispiel von oben zur Erinnerung: „Jungs spielen draußen Fußball – Mädchen stören durch Ball wegnehmen, in den Weg stellen und machen ‚sexy‘ Posen“.

Eine ganze Reihe der oben dokumentierten Beobachtungen berichten alltägliche Szenen zwischen den Jugendlichen in den Einrichtungen der Jugendsozialarbeit. Es wird geflirtet, es wird geflücht, es wird verarscht, es wird beleidigt, es wird von eigenen Vorlieben erzählt und vieles mehr. Diese Situationen berühren auch immer die inneren Verhältnisse und die Dynamik der Prozesse in der Gruppe der Jugendlichen. Aus sozialpädagogischer Sicht haben diese gruppendynamischen Inhalte zwei Aspekte, dies es zu unterscheiden gilt: Zum einen zeigt sich hier das Leben der Jugendlichen, das sie untereinander in ihren Gruppen führen und in dem sie soziale Positionen aushandeln, gemeinsame Vorlieben, Normen und Werte entwickeln, Identitätsentwürfe und Kooperation erproben. Diese Aufgabe der Peer Groups ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung zum Erwachsenen. Zunächst einmal sind diese Inhalte und Prozesse Sache der Jugendlichen selbst und die Themen und Handlungsweisen gehen die Fachkräfte nichts an. Fachkräfte können und dürfen sich nicht in alles einmischen, was die Jugendlichen untereinander aushandeln, entwickeln, erproben, auch wenn es von außen manchmal schwer auszuhalten ist. Das gilt meines Erachtens zum Beispiel für die Beobachtung des Flirtspiels beim Fußball, das ich oben noch mal zitiert habe. Ich würde mich hier auf keinen Fall pädagogisch einmischen, außer es wird fies und kommt zu Übergriffen.

Damit ist allerdings der zweite Aspekt angesprochen, denn das, was in den Gruppen an Dynamik passiert, spiegelt häufig auch die Verhältnisse in den Einrichtungen speziell und in der Gesellschaft ganz allgemein. Konflikte die in den Einrichtungen bestehen, unklare soziale Verhältnisse, einseitige Machtbeziehungen usw. können sich auch innerhalb der jugendlichen Gruppen zeigen. Das Handeln der Jugendlichen kann ein Versuch sein, diese Probleme in den sozialen Verhältnissen zu bewältigen. Es ist also zu reflektieren, ob und inwieweit sich in einem gruppendynamischen Handeln Themen des Gemeinwesens der Einrichtung oder der Gesellschaft widerspiegeln, die es wert sind, in der GEBE-Methode zumindest rückgemeldet und mit den Jugendlichen im Dialog geklärt zu werden. Ob daraus dann Projekte entstehen, ist zunächst offen.

Der zweite Maßstab für eine solche pädagogische Antwort auf innere Gruppendynamik der Peers ist, ob Einzelne oder Teilgruppen Nachteile oder Beschädigungen durch solche Prozesse erhalten. Werden einzelne gemobbt, kommt es zu nicht mehr witzigen Beleidigungen, werden Personen ausgegrenzt, missachtet, gewaltsam angegangen, oder sexuell übergriffig behandelt, dann kann Jugendsozialarbeit solche riskanten Prozesse nicht ignorieren. Es ist also immer mithilfe fachlicher Argumente abzuwägen, ob die beobachteten gruppendynamischen Situationen pädagogisch aufgegriffen oder eben in Ruhe gelassen werden sollten.

Ein pädagogisches Aufgreifen von Inhalten und Handlungsweisen der Gruppendynamik muss zudem nicht nur auf riskantes und defizitäres Handeln gerichtet sein, sondern kann auch Ideen, Anregungen und kreative Momente aus den Prozessen der Gruppe selbst thematisieren. Redet eine Kleingruppe über ihre Faszination von Pferden, interessieren sich vielleicht auch noch andere für Pferde und haben Lust dazu ein Projekt zu machen. Wenn man problematisches Handeln beobachtet und erkennt, dass es das Gemeinwesen angeht oder Einzelne gefährdet, schlägt die GEBE-Methode vor, hier nicht sofort zu in-

tervenieren, sondern den Jugendlichen zunächst eine offene, nicht sofort bewertende und sanktionierende Rückmeldung zu diesem Thema zu geben und einen Dialog über den genauen Hintergrund des Themas, seine Wichtigkeit für die Jugendlichen und seine Möglichkeiten einer gemeinsamen Thematisierung zu starten.

Das wäre allerdings nicht angemessen, wenn in den beobachteten Szenen eine Gefährdung Einzelner, Einiger oder aller Beteiligten erkennbar wird. Fachkräfte sind immer verpflichtet, Leib und Leben der Jugendlichen zu schützen und müssen sofort eingreifen, wenn sie solches riskantes Handeln entdecken. Gerade wenn es um den Schutz Einzelner geht, kann es notwendig sein, diese Personen zunächst auch einzeln anzusprechen, ihnen eine offene Rückmeldung zu einem möglichen Problem zu geben und mit ihnen dialogisch zu erkunden, ob überhaupt und möglicherweise wie genau dieses Problem auch für sie besteht. Dann ist mit den Einzelnen zu klären, welche Möglichkeiten für sie bestünden das Problem offen und kritisch gegenüber den anderen vorzubringen und es zum Thema einer demokratischen Aushandlung und Problemlösung zu machen. Möglicherweise brauchen die Einzelnen aber auch weiterhin Schutz und persönliche Betreuung, um das Thema anzugehen. Es gilt die Regel, dass nichts unternommen wird, was die Betroffenen nicht wünschen.

Bei diesen heiklen Themen ist stets darauf zu achten, dass die Position der Jugendlichen hervortreten kann und nicht durch Werte und persönliche Betroffenheiten und Intentionen der Fachkräfte überwölbt oder gar verhindert wird. Es geht darum, einen reflexiven Dialog zu entwickeln, der die Jugendlichen, ihr Handeln und ihre Positionen nicht von vorneherein bewertet, ausgrenzt oder bestraft. Wie gesagt: Das gilt nur, wenn dieses Handeln für andere gefährlich wird. Wenn das nicht der Fall ist, sucht gerade der GEBE-Ansatz nach Möglichkeiten, wie die Haltungen und Handlungen der Jugendlichen mit ihnen gemeinsam reflektiert werden können und das geht nur, wenn sie auch offen gemacht werden können. Dass sie offengelegt werden, heißt nicht, dass sie bestätigt werden müssen oder so bleiben werden. Das gilt übrigens im Umkehrschluss auch für die Position der Fachkräfte! Die Frage ist immer, wie ein Dialog erzeugt werden kann, der die anderen respektiert und ein gemeinsames Problem oder Thema umkreist und in das gemeinsame Nachdenken holt, ohne dass schon vorgefertigte Lösungen vorhanden wären.

Auch dabei kann es Grenzen geben. Genau wie die Jugendlichen haben Fachkräfte das Recht, dass ihre persönlichen Grenzen beachtet bzw. geschützt werden. Themen, die die Fachkräfte so stark persönlich bewegen, dass sie nicht mit der angemessenen ausbalancierten professionellen Nähe und Distanz offen mit den Jugendlichen thematisiert werden können, gehören nicht in die Öffentlichkeit des Gemeinwesens der Einrichtung. Die Fachkräfte haben das Recht, nein zu sagen. Auch ihre Würde, und d. h. im Wesentlichen ihr Recht auf Selbstbestimmung, muss gewahrt werden.

Eine weitere Grenze liegt wie schon oben angedeutet darin, wenn ein Handeln direkt andere Beteiligte gefährdet oder ihnen das Recht und die Fähigkeit abspricht, offen miteinander zu streiten und argumentative Auseinandersetzungen zu führen. Das zum Beispiel tun bestimmte Positionen des Rechtsextremismus oder anderer extremistischer Fundamentalismen, die manchen Menschengruppen gegenüber eine solche Feindlichkeit äußern, dass die Grundlage menschlicher Verständigung, nämlich ein gegenseitiger Respekt und die Bereitschaft Wahrheiten gemeinsam auszuhandeln, nicht gewährleistet werden kann. Das gilt sicherlich häufig für bereits manifest rechtsextrem organisierte

und positionierte Jugendliche. In diesen Fällen können ihre extremen Positionen nicht demokratisch ausgehandelt werden, weil sie die Basis einer demokratischen Aushandlung verweigern und ad absurdum führen. Aber Vorsicht: Man sollte Jugendliche, die mit rechten Sprüchen, Symbolen und Gesten Reaktionen von Erwachsenen und gleichaltrigen hervorrufen wollen, um eine Reaktion zu erhalten, nicht allzu schnell als gefestigte Nazis abstempeln. Die demokratische Praxis, den anderen zu respektieren, auch wenn er oder sie andere Positionen hat, besitzt eine starke Ausstrahlung: Sie schafft Beziehungen und Situationen, in denen das Gegenteil rechtsextremer Menschenfeindlichkeit, Ausgrenzung und Vernichtung praktiziert wird. Die Macht solcher demokratischen Diskussionen und die Wirkung ihrer Anerkennung auch für gegnerische Positionen, soll man nicht unterschätzen. Man soll sie auch Jugendlichen nicht vorenthalten, die noch nicht in einem rechten Weltbild oder in rechten Organisationen gefestigt sind.

6. Chill-Sessel bauen – Ein Demokratie- und Bildungsprozess zur Gestaltung von Sitzgelegenheiten für die Jugendwerkstatt

Tobias Böker

Ich bin Anleiter im Werkbereich Holz bei der Werkhof Projekt gGmbH. Im Rahmen der Praxisphase der Entwicklungswerkstatt zur Umsetzung von Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit sah ich mich zunächst mit der Problemstellung konfrontiert, wie ich beim Anwenden des ersten Schrittes der GEBe-Methode („Beobachtung“) ein passendes Thema finden könnte. Einerseits sollte es ein Projekt sein, das die Jugendlichen wirklich interessiert, bewegt und ihre Motivation aufgreift. Während der Seminare wurde immer wieder verdeutlicht, dass nur so eine erfolgreiche und sinnhafte Partizipation der Jugendlichen an Entscheidungsprozessen und deren Umsetzung gewährleistet werden kann. Auf der anderen Seite sollte sich das Projekt, aufgrund meiner Position als Anleiter im



Abb. 1: Sich dauernd hinsetzen

Werkbereich Holz, darum drehen, etwas Konkretes herzustellen. Ich suchte also nach einem Kompromiss zwischen meinen pädagogischen Absichten und Aufträgen (an der Erstellung eines konkreten Werkstücks lernen) und der Absicht einer demokratischen Partizipation die selbst und Mitbestimmung der Jugendlichen auszuweiten. Mein Respekt vor der Aufgabe war denkbar groß.

Schon ein paar Wochen störte ich mich am Zustand, dass jeder der Jugendlichen einen Stuhl an seiner Hobelbank stehen hatte. Die Stühle waren notwendig geworden, um während der Corona-Pandemie theoretischen Unterricht in

der Werkstatt zu ermöglichen. Gleichzeitig standen sie oft im Weg und verleiteten die Gruppe dazu, sich zu den unpassendsten Gelegenheiten hinzusetzen. Hat sich ein Zustand jedoch erstmal etabliert, ist es bekanntlich gar nicht so leicht, ihn wieder rückgängig zu machen.

Ich beobachtete, dass zwischen den Teilnehmenden ein inbrünstiger, aber aus meiner Sicht eigentlich vermeidbarer Streit um die beste Sitzgelegenheit der Werkstatt entbrannte. Ich schlug mir zudem das Knie an einer der herumstehenden Sitzgelegenheiten an. Das Problem der Sitzgelegenheiten war also für mich und die Jugendlichen im Alltag wichtig. Zugegeben, ich hatte selbst schon Vorstellungen, wie man einen klappbaren Hocker bauen könnte, den man unter der Werkbank verstauen könnte. Aber die GEBE-Methode sieht ja vor, dass zu einem möglichen Thema den Jugendlichen Resonanz gegeben wird, um dann mit ihnen im Dialog herauszufinden, ob sie das Thema tatsächlich interessiert.

Ein Thema – aus meiner Sicht – war also gefunden. Jetzt stand der zweite Schritt im GEBE-Kreislauf an: „Resonanz geben“. Wie jedoch die Jugendlichen auf die Thematik aufmerksam machen, und gleichzeitig verdeutlichen, das Problem betrifft nicht nur mich, sondern auch sie, also das Zusammenleben unserer kleinen Gemeinschaft in der Werkstatt? Die Jugendlichen sollten mit der Problematik nicht nur im Gespräch, sondern vor allem sichtbar konfrontiert werden. Vor Arbeitsbeginn türmte ich also alle vorhandenen Sitzgelegenheiten der Werkstatt an einem zentralen Durchgangspunkt des Werkbereichs zu einem unübersehbaren Hindernis auf. Die Reaktionen waren dann auch wie erhofft: „Wat soll dat denn?! Da kommt ja kein Schwein mehr durch“ und „Was sollen die dämlichen Stühle da, ich komm nicht an meinen Platz“ lautete der Tenor. Der anfänglichen Unruhe folgte ein Gespräch, in dem ich den Teilnehmenden das Problem der Sitzgelegenheiten erklärte. Ich befürchtete, dass sie meine Bedenken in Bezug auf Arbeitssicherheit und Konfliktpotenzial innerhalb der Gruppe nicht teilen würden. Dies bewahrheitete sich jedoch nicht, vielmehr sah die Gruppe ebenfalls Handlungsbedarf. Mein Schritt, ihnen mit den aufgetürmten Stühlen eine Resonanz zu geben, war also erfolgreich. Im Dialog bestätigte sich das gemeinsame Thema.

Nun also stand mit dem „aktiv werden“ der nächste Schritt an. Ich teilte den Jugendlichen meine Lösungsideen mit, ohne ihnen einen konkreten Lösungsweg aufzuzeigen und wir verabredeten, dass sie mit ihren Smartphones (bzw. mit zur Verfügung gestellten Tablets) über einen bereitgestellten Hotspot im Internet nach Stühlen/Hockern zu suchen, die unseren gemeinsam entwickelten Ansprüchen entsprachen. Im Hinterkopf hatte ich dabei natürlich meine eigene Vorstellung und zwar die des bereits erwähnten klappbaren Hockers. Allerdings hatte ich die Rechnung ohne die Recherchefähigkeiten der Jugendlichen gemacht. Statt des erhofften Klapphockers geriet schnell ein Lounge-Sessel mit dazugehörigem Bauplan in den Fokus ihres Interesses. Dieser entsprach so gar nicht den Anforderungen, die das Werkstück aus meiner Sicht eigentlich erfüllen sollte. Es war nicht zusammenklappbar und platzraubend, für die Werkstatt also denkbar ungeeignet, noch dazu kein technisch simples Werkstück, das zu den Fähigkeiten der Jugendlichen am Anfang des Schuljahres passte. Zum entspannten Abhängen oder spielen an der Konsole zuhause schien er allerdings genau das Richtige.

Da das Ziel des Projektes nicht das Arbeiten nach meinen Vorstellungen, sondern die Realisierung eigener Interessen der Jugendlichen zum Ziel hatte, einigten wir uns im Gespräch gemeinsam auf einen Kompromiss. Zuerst sollte sich jeder einen Lounge-Sessel

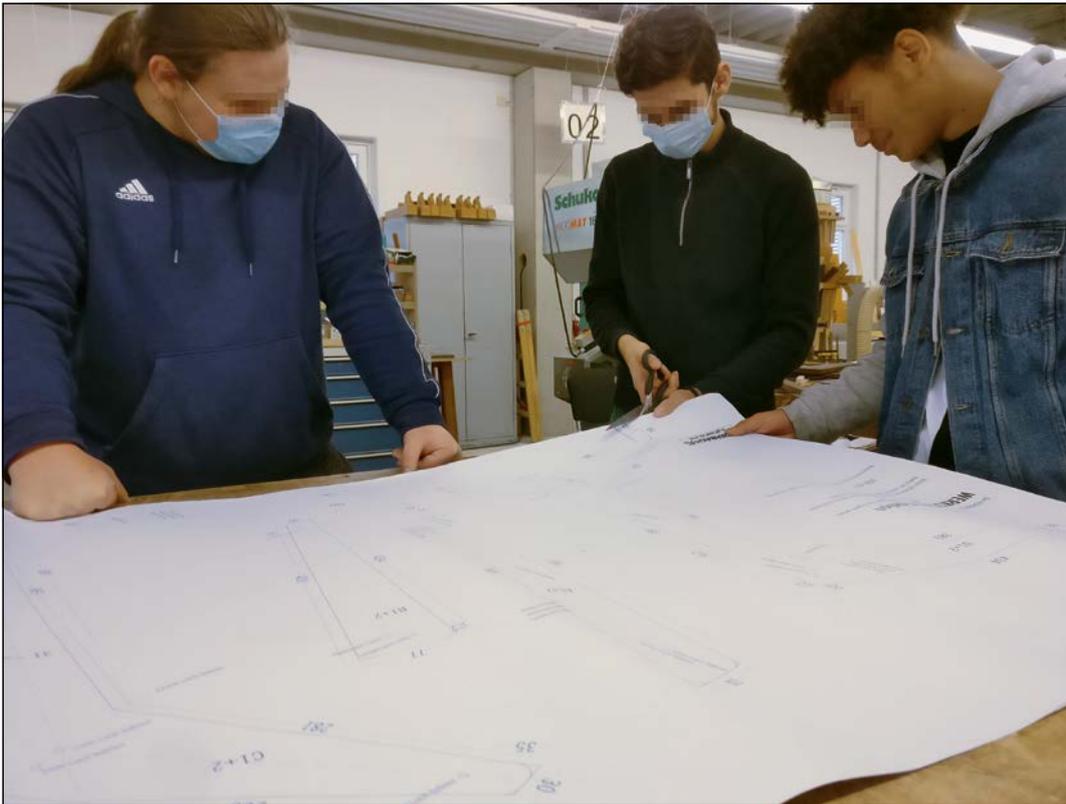


Abb. 2: Planen

bauen, als Folgeprojekt dann der anfangs vorgesehene Werkstattthocker. Von dieser Vorgehensweise erhoffte ich mir ein engagierteres Arbeiten der Gruppe, mit den dazugehörigen positiven Nebenerscheinungen wie konstantere Anwesenheit und bessere Lerneffekte.

Am Anfang der Praxisphase stand das gemeinsame Besprechen des Bauplans und der Arbeitsabläufe. Da die Gruppe in dieser Konstellation erst seit ungefähr sechs Wochen bestand und die meisten bis zu diesem Zeitpunkt nur wenig Erfahrung in der Holzverarbeitung hatten, wurde den Teilnehmenden schnell klar, dass sie sich ein vergleichsweise anspruchsvolles Projekt ausgesucht hatten. Dadurch ließen sie sich jedoch nicht von ihrem Vorhaben abbringen, sondern schlugen vor, das erste Modell gemeinsam in der Gruppe zu bauen. Erst danach sollte sich jeder seinen eigenen Chill-Sessel konstruieren. So könnten sich alle mit den erforderlichen Techniken bzw. Maschinen vertraut machen, etwaige Herausforderungen erkennen und danach das angeeignete Wissen am eigenen Werkstück anwenden.

Während der Bauphase waren die Teilnehmenden sehr motiviert bei der Arbeit. Zusätzlich sorgte ihre Idee, das erste Modell in Teamarbeit zu realisieren, für eine gute Gruppendynamik. Die Jugendlichen lernten sich besser kennen, erklärten sich Techniken gegenseitig und unterstützten einander bei der Ausführung. Über knapp vier Wochen wurde so gesägt, gebohrt und geschliffen, bis jeder seinen Sessel fertiggestellt hatte. Die Jugendlichen waren zufrieden mit ihrer Arbeit und präsentierten die Ergebnisse stolz den Sozialpädagoginnen und Teilnehmenden der anderen Werkbereiche. Der gesamte Projektlauf wurde fotografisch dokumentiert. Auch hier zeigten die Jugendlichen nach anfänglichem Zögern Eigeninitiative und machten Fotos, die über den Instagram-Account unserer Einrichtung geteilt wurden.



Abb. 3: Zusammenarbeiten

Die gemeinsame Bestimmung des Themas und des zu erstellenden Chill-Sessels haben Motivation zum Lernen geschaff (das war ja durchaus mein pädagogisches Ziel) und haben auch die Zusammenarbeit und die Gemeinschaft der kleinen Gesellschaft der Werkstatt gestärkt. Obschon ich selbst immer wieder aus meiner Rolle als Anleiter das Projekt bestimmen wollte, habe ich mich doch durch die Nutzung der GEBE-Methode für eine stärkere Partizipation der Jugendlichen geöffnet. Auch weil ich mich durch sie habe überzeugen lassen, entstand eine Atmosphäre einer ernsthaft argumentierenden gemeinsamen Auseinandersetzung. Und eine solche



Abb. 4: Die fertiggestellten Sessel

Form der argumentativen und kooperativen Bearbeitung von Themen und Konflikten ist ein Kernelement von Demokratie.

Die Effekte der Anwendung der Methoden sind jedoch nicht nur auf das Projekt beschränkt, sondern wirken weiterhin nach. Den Jugendlichen ist bewusster, dass es nicht darum geht, meine Anforderungen zu erfüllen, sondern ihre ganz eigenen Interessen umzusetzen. Wenn es gilt, ein neues Projekt zu finden, entdecken die Jugendlichen in ihrer Lebenswirklichkeit Themen, die behandelt werden könnten und suchen eigenständiger nach Lösungen. Ihnen ist bewusster geworden, dass meine Funktion als Anleiter nicht die ist, ihnen vorzuschreiben was zu bauen ist, sondern dabei zu helfen, ihre Projekte zu finden und zu realisieren. Für beide Seiten stellt die GEBE-Methode also einen klaren Gewinn dar.

7. Dran bleiben! Die GEBE-Methode in partizipativer Theaterarbeit

Elisabeth Emmanouil-Maß

Ich leite die Theaterarbeit in der Jugendwerkstatt Kultur des Trägers Fortbildungs-Akademie Reckenberg-Ems, der Angebote der Jugendsozialarbeit durchführt. Als Theaterpädagogin habe ich die GEBE-Methode mit meinen spezifischen Vorgehensweisen der Theaterarbeit kombiniert. Ich schildere im Folgenden kurz meine theaterpädagogischen Prinzipien und beschreibe dann ein Theaterprojekt aus der Coronazeit, in dem beide Methoden zusammengebracht wurden. Es wird deutlich, wie man manchmal ganz kleine Schritte (inklusive einiger Rückschritte) machen muss, um den Jugendlichen zu ermöglichen, die Öffentlichkeit (in unserem Fall die Bühne) zu betreten. Gerade in der für sie sehr belastenden Coronazeit, galt es, auf ihre Befindlichkeiten und Gefühle einzugehen, Sicherheit zu gewährleisten und so nah an ihren Themen diesen einen Ausdruck zu geben. Am Ende des Textes kommentiert Benedikt Sturzenhecker diese Erfahrung in Blick auf die GEBE-Methode und die Demokratie Bildungserfahrungen in unserem Projekt.

Prinzipien der Theaterpädagogik und die GEBE-Methode

Seit sieben Jahren habe ich als Schauspielerin, Diplomsozial- und Theaterpädagogin die künstlerische Ausrichtung unserer Werkstätten mit den Kolleg* innen entwickelt und spezifische Prinzipien unserer Theaterpädagogik ausgebaut. Im Rahmen der Kulturwerkstatt bieten wir unsere kleine Bühne als Erfahrungswelt für Jugendliche zwischen 13 und 16 Jahren an.

Es gibt kaum ein Medium, das das Feedback „Du wirst gesehen“ und „Du wirst gehört“ für junge Menschen so schnell erfahrbar macht, als die Bretter, die die Welt bedeuten. In unserer Theatergruppe können die Jugendlichen beginnen die eigenen Stimmen zu erheben und schließlich ihre Fragen und Themen öffentlich in einem Theaterstück vorstellen. Die Entwicklung eines solchen Stückes basiert auf drei methodischen Elementen: 1. Improvisation (nach Keith Johnstone), 2. Steigerung von Selbstwertgefühl und Gruppentraining (nach Michail Tschechow und Peter Brook) und 3. der partizipativen Entwicklung eines eigenen Theaterstücks (nach Maïke Plath).

Alle drei Elemente sind immer in den Ablauf einer Probe eingebunden, jedoch in unterschiedlicher Gewichtung. Braucht es zu Beginn eine lockere, humorvolle Atmosphäre, damit die Jugendlichen sich leichter überwinden, um in die Öffentlichkeit der Bühne zu treten, steht die Improvisationstechnik im Vordergrund. Darf es mit zunehmender Vertrauensbildung „persönlicher“ werden, bietet der biografische Weg im Theater (nach Maïke Plath) aufzeigt, ein solides Instrument, um sich eine Stimme zu verschaffen.



Abbildung 1: Ein Beispiel für eine Szenenimprovisation: Zwei auf einer Bank

Wenn die Zeiten normal (also ohne Pandemie) sind, greift eines der Elemente wie ein Zahnrad in das nächste Rad. Welchen RAUM es dafür braucht, stellen die Jugendlichen oft selbst fest. Sie bestimmen früh über die Inhalte mit, die nach kurzer Zeit z. B. beim Warming up oder in den Kurzscenes Thema sein können. Text und Plot für ein Stück auf der Bühne schreiben die Jugendlichen sich und den (nonverbalen) Figuren auf den Leib. So kann durch Dialog und Resonanz (wie es die GEBE-Methode bezeichnen würde), durch Rechte der Mitsprache und des Mithandelns in der Kleinstgesellschaft der Theatergruppe ein Projekt entstehen.

Hier zeigt sich schon, dass meine partizipative Theaterarbeit Schnittstellen zur GEBE-Methode aufweist. Die Themenfindung entwickelt sich aus Beobachtung und Resonanz, Dialog und Überprüfung. Auch für die Entwicklung unserer Theaterprojekte gilt: „Alles ist ein Angebot“, so wie es die GEBE-Methode formuliert. Ich erkläre den Jugendlichen meine Rolle als Trainerin und sage, dass ich mich Stück für Stück aus der Anleitung zurückziehen werde und mir wünsche, dass die Jugendlichen manche Bereiche unserer gemeinsamen Arbeit (z. B. das Warming up, kleine Szenenabläufe) selber vorbereiten und (mit mir als Back up) durchführen. Obwohl unsere Theaterstücke partizipativ entwickelt werden, sind doch nicht alle nötigen ästhetischen Entscheidungen auf demokratische Weise zu fällen. Ich darf als Spielleiterin in solchen Fällen das letzte Wort haben.

Ansonsten gibt es nur drei Regeln:

1. Verletze Dich nicht auf der Bühne und achte auf DICH.
2. Verletze keinen anderen Menschen auf der Bühne und achte auf Deine Mitspieler* innen.
3. Sei Dir bewusst, dass Du nicht NICHT-SEIN kannst auf der Bühne, denn die Bühne ist wie ein Mikroskop, alles wird vergrößert sichtbar. Heißt aber auch: ALLES ist ein Angebot (auch in der Ecke hängen, in der Nase bohren oder sprachlos sein)

Dran bleiben – Ein Theaterprojekt mit Hilfe der GEBE-Methode in Coronazeiten entwickeln

Ab September 2021 kam zu dem neuen (coronageplagten) Schuljahr auch noch die selbst gewählte Herausforderungen hinzu, die GEBE-Methode zu erproben. Im Kreis Gütersloh war die Corona Inzidenz (wegen eines großen Schlachtbetriebes) so hoch, dass die Corona Schutzverordnung für uns sehr streng war. Unter Regeln von Mundschutz und Abstand lässt sich kaum Theaterarbeit durchführen. Die Verunsicherung darüber, was man nun dürfte und was nicht, warunter den Künstler:innen und Theaterpädagog:innen groß. Das versetzt uns in eine Art Starre. Dass genau dieses „Erstarrt sein“ mir später in Spiegelung durch die Jugendlichen 1:1 wiederbegegnet würde, hätte ich so nicht für möglich gehalten.

• Themen entdecken und verwerfen

Ich beschloss trotzdem der GEBE-Methode zu folgen und Jugendliche in ihrem Handeln in unseren Kursen zu beobachten, um ihre Themen zu entdecken. So konnte ich drei jungen Damen im Angebot „Freihandzeichnen“ zuhören. Eine erzählte, dass ein Junge, den alle drei kannten, sich über eine weitere Freundin abwertend und beleidigend geäußert hätte. Hier der mitgeschriebene Dialog der drei Mädchen (D, L und A):

D: „Was interessiert den das denn? Der Typ ist doch gar nicht mit X. zusammen?“

L: „Die X. hat ja auch nur gesagt, dass er sie mal in Ruhe lassen soll, da sie von ihm nix wissen will. Ich glaub die hat ´nen anderen und so...“

A: „Die Männer wollen doch alle nur DAS Eine ... (sie macht eine Geste, alle lachen) Sagt meine Schwester.“

L: (guckt zu E., die ja mit im Raum sitzt) Sag mal, Elisa, wenn die Jungs wollen, dass wir alle immer Jungfrauen sein sollen, dann sollen die das doch mal selber sein! Ich will auch keinen Typen, der schon überall drauf war ... (sie lacht und D. kichert auch), also Du weißt schon was ich meine.

D: (sieht zu E. rüber) „Wenn wir (bei den Türken) als Mädchen einen Freund haben und dann Schluss machen und danach nochmals einen, dann nennen die uns sofort Schlampe.“

L: „Elisa? Was ist der Ausdruck für Schlampe für einen Mann?“

E: (überlegt) „Es gibt keinen. Also: zumindest in der deutschen Sprache nicht. Aber eine spannende Frage.“

Mit dem nächsten Schritt der GEBE-Methode versuchte ich am Abend meine Dokumentation des Gesprächs auszuwerten und darin für die Mädchen besonders relevante Themen zu entdecken. Ich meinte, dass die Geschlechterrollen in den unterschiedlichen Kulturen, die wir in der Schülerschaft derzeit vertreten haben (Deutsch, Russisch, Bulgarisch, Mazedonisch, Arabisch und Türkisch), ein spannendes Thema sein könnten. Ich war jedoch auch unsicher, ob ich den Jugendlichen dieses Thema zurückspielen sollte. Theaterarbeit ist immer ein Akt des „sich hörbar und sehbar Machens“ und das löst in der Gefühls- und Gedankenwelt der Jugendlichen starke Resonanzen aus. Das könnte gerade in Bezug auf dieses Thema aber Sprengstoff sein und Konflikte auslösen. Ich war besorgt, dass die Konfrontation mit Geschlechterkonflikten bei den jungen Frauen starke Gefühle der Wut über Ungerechtigkeit oder Ohnmacht angesichts der Übermacht der (sexistischen) Verhältnisse auslösen würden. Gerade weil sie noch nicht geübt hatten, Konflikte öffentlich aufzugreifen und sie auf politische Weise mitzubestimmen, fürchtete ich, das sich Frustration und Gefühle der Machtlosigkeit breitmachen könnten, wie z. B.: ... „Ich? Ich kann doch eh nix ändern. Andere bestimmen über mich.“ So entschloss ich mich das Thema zunächst nicht aufzugreifen, sondern nach den ersten Lockerungen der Coronaeinschränkungen weiter meine gewohnten Theaterübungen anzubieten.

- **Ein zäher Start**

Der Einstieg mit den Warming-up-Übungen war jede Woche eher schleppend. Manche Spiele, die den Jugendlichen sonst viel Spaß machen, weil sie „politisch unkorrekt“ sind, wurden jetzt nur mit einem müden Lächeln quittiert. Oft wollten sie nicht mal aufstehen. Im Kreis stehend hatte man das Gefühl, dass es keiner mehr so wirklich gewöhnt ist, jemand anderen so nah neben sich zu haben und dass wirklich jede Nachbar*in „fremd“ war und es ein Risiko sein könnte, sich dann vor diesen auch noch öffentlich zu blamieren. „Ist ja voll peinlich“, quittierten einige Jugendliche die Spiele, die eben oft auch etwas Spontanes und Kindliches enthalten. Jugendliche mit hohem sozialen Status in der Gruppe lästerten außerhalb der Proben und verunsicherten den Rest der kleinen Gemeinschaft mehr, als in den Jahren zuvor. Wenn ich diese Jugendlichen bat, mit uns in die Resonanz zu gehen, gab es nur Schweigen. Ich fragte mich, ob die Jugendlichen nach der Coronazeit voller Einschränkungen und mangelnder Kontakte nicht das soziale Risiko eingehen wollten, sich zu zeigen und zu öffnen. Dennoch habe ich wöchentlich versucht, durch meine Beobachtungen und ihrer selbstkritischen Reflexion in Blick auf defizitorientierte Verzerrungen meiner Wahrnehmung herauszufinden, welche Themen der Jugendlichen zu erkennen sein könnten.

Manchen wollten gerne mit Masken spielen, damit: „man mich nicht erkennen kann“, wie es eine Jugendliche formulierte oder die eher unruhigen Jugendlichen fingen in einer Zer-Szene mit viel Schwung an, in einen Konflikt zu gehen, der jedoch nicht „auf der Bühne blieb“, sondern sich nach kürzester Zeit in einen privaten Streit verwandelte. Oft brach dann an einer der beiden ab und einer von ihnen verließ die Bühne, oft wut-schnaubend. Manchmal ging das sehr schnell und viele meiner Handwerkszeuge, um die Jugendlichen künstlerisch und pädagogisch zu begleiten, sie zu ermutigen, ihr ganz eigenes Thema zu finden, versagten. Ich versuchte mich nicht zu entmutigen lassen, und weiter dran zu bleiben.

- **Themen entdecken, in dem, was die Jugendlichen tun ...**

Ich überlegte, was mir genau dieses Handeln über die Themen der Jugendlichen sagen könnte, ganz im Sinne der GEBE-Regel: Alles ist ein Angebot! Meine Deutungshypothese war, dass die Jugendlichen verbal wie nonverbal ausdrückten:

- Wir wollen gerne spielen, wir wissen aber nicht wie wir das machen sollen.
- Es ist mir zu anstrengend, mich überhaupt einzulassen.
- Die Einschränkungen und Verbote in der Coronazeit haben aggressiv gemacht.
- Ich will jetzt bestimmen können, was ich tue.

Nachdem die Coroneinschränkungen etwas gelockert wurden, beobachtete ich weiter. In den Pausensituationen konnte ich sehen, dass manche Jugendliche sich gerne ständig mit Musik umgaben, die sie vereinzelt oder es ihnen ermöglichte, in Kleinstgruppen wieder in den Dialog miteinander zu kommen. Ich versuchte hier die GEBE-Methode im Kleinen anzuwenden und kombiniert mit meinen Theatermethoden, sehr direkt auf solches Handeln der Jugendlichen zu antworten. Ich versuchte den Jugendlichen eine Resonanz zu geben und sie damit gleichzeitig zu einem Dialog auch mit mir herauszufordern. So stellte ich bei einer Probe einfach ein Mikro auf die leere Bühne, ohne dazu eine Anleitung zu geben. Nach kurzer Zeit gingen 3 von den 8 Teilnehmenden Jugendlichen zu diesem Mikro und probierten ihre Stimme aus, sangen einen kurzen Abschnitt aus einem Song, proklamierten etwas in ihrer Heimatsprache, kicherten ins Mikro, wurden rot und brachten kein Wort heraus, verließen die Bühne – dennoch stolz, dass sie sich getraut hatten, „da oben“ hinzugehen.



Abbildung 2: Das offene Mikrophon

- **... und damit scheitern**

Ich interpretierte dieser Reaktion auf die „Mikro-Probe“ als positive Antwort auf mein Angebot und wollte mit mehr Musik und Liedern durchstarten. Ich wollte den Schüler* innen nach der belastenden Coronazeit etwas weniger Schweres anbieten. Ich war davon überzeugt, dass Musikmachen und Singen das neue Thema sein würde. Aber die GEBe-Methode fordert immer wieder auf, die eigenen pädagogischen Deutungen und Wünsche nach schnellen Interventionen selbstkritisch zu hinterfragen. So kam es auch hier völlig anders, als ich erwartet hatte: Ein Schüler, der immer provokanter als andere das Leben skatet und an dem Tag nicht gut drauf war, verweigerte plötzlich alles. Er wütete herum, dass Jugendliche wie er, eh keine Macht hätten und ihn alle mal am A...lecken könnten. Er beschimpfte alle, verließ wutschnaubend den Raum und sprengte die komplette Probe.

Fassungslos, verwirrt, erschöpft und ratlos verließ ich an dem Tag die kleine Bühne in der Jugendwerkstatt Kultur. Zum ersten Mal in meinem Leben als Regisseurin/Schauspielerin, mit einer Erfahrung von 25 Jahren, ließ ich eine Probe ausfallen.

- **Ein Thema entsteht: Bedrohtheitsgefühle und Wunsch nach Schutzraum**

Durch meinen Abbruch der Probe hatten die Jugendlichen verstanden, dass mit dieser Situation eine neue Entscheidung bezüglich des Theaterstückes gefällt werden musste. Es klärte sich, wer nun eigentlich weiter mitmachen wollte oder nicht. Die verbleibenden Schüler* innen wollen spielen, gehört und gesehen werden. Im Dialog mit ihnen und im Rückblick auf die bisherigen Prozesse in der Theatergruppe klärten wir ihr aktuelles Thema. Sie brachten den Begriff der Bedrohung ins Spiel, denn das war das Gefühl, das durch die Unruhe der letzten Monate vorrangig ihr Leben bestimmte. Dabei ging es um die gesundheitlichen Gefahren, die Angst vor Ansteckung durch andere, die Sorge andere selbst anzustecken, die Isolation, die Unsicherheit über die vielen zu beachtenden Sicherheitsregeln und auch die Aggression, die untereinander in dieser Situation entstand.

Mit den oben beschriebenen theaterpädagogischen Methoden haben wir dann diesen Begriff unter die Lupe genommen. Es wurde deutlich, dass es vor Bedrohungen einen Schutzraum braucht. Also nannten wir das Thema „Schutz.Raum“ und entwickelten zusammen unterschiedliche Spielszenen dazu, die die Erfahrungen der Jugendlichen ausdrücken.

Nach weiteren Krisen (eine der wichtigen Mitspielerinnen wurde plötzlich von ihrer Familie in ihr Herkunftsland zurückgeschickt), entschieden die Jugendlichen dennoch auf der kleinen Bühne ihre Szenencollage mit musikalischen Beiträgen und Improvisationsspielen

zu zei-



Abbildung 3: Nonverbaler Ausdruck von Gefühlen der Bedrohtheit in einer Probe

gen. Dieses wird in der Teil-Öffentlichkeit eines Präsentationsabends dargeboten vorge- stellt, bei dem auch andere Jahresergebnisse aus unserer Werkstatt vorgestellt werden.

Der SCHUTZ.RAUM ist im wahrsten Sinne die kleine Theatergemeinschaft und kleine Bühne, von der aus es die Jugendlichen, langsam aber sicher, wagen können, sich und ihre Anliegen anderen gegenüber auszudrücken. Ein erster Schritt ins Politische.



Abbildung 4: Rollennamen und Schutzräume der Figuren wurden von den Teilnehmenden entwickelt

Kommentar von Benedikt Sturzenhecker

Das Projekt von Elisabeth Emma- nouil-Maß verdeutlicht zum einen, wie man sich mithilfe der GEBE- Methode (hier kombiniert mit An- sätzen der Theaterpädagogik) den lebensweltlichen Themen der Ju- gendlichen annähern kann, auch wenn dieses mit kleinen Schritten und gar Rückschritten verbunden sein kann. Zum anderen wird er- kennbar, wie man damit die be- nachteiligten Jugendlichen (und hier noch unter den Sonderbelastungen der Corona Pandemie) unterstützen

kann, sich „langsam aber sicher“ mit ihren Themen in eine öffentliche Artikulation zu wagen. Und damit können demokratische Prozesse der öffentlichen Diskussion und Entscheidungsfindung beginnen. Beide Aspekte möchte ich kurz kommentieren.

„Dran bleiben“

Zunächst wird in der Arbeitsweise von Frau Emmanouil-Maß deutlich, dass die GEBE-Methode sehr gut mit anderen Ansätzen kombiniert werden kann; so zum Beispiel mit theaterpädagogischen Vorgehensweisen oder den Prinzipien der gewaltfreien Kommunikation. Das liegt auch daran, dass die GEBE-Methode gar nichts Besonderes ist. Sie beruht auf einer Systematisierung von klassischen sozialpädagogischen Arbeitsprinzipien. Sie knüpft an die Interessen junger Menschen an und fordert Mitbestimmung und Mitgestaltung heraus. Sie zielt auf Maximierung von Selbstbestimmung und demokratischer Mitbestimmung in Einrichtungen und Gesellschaft. Sie will Selbstbildung im sozialengesellschaftlichen Zusammenhang stärken. Insofern ist sie weder eine Sonderaufgabe, noch eine spezifische Arbeitsweise oder gar Mehrarbeit. Sie ist ganz normale, professionelle Sozialpädagogik, Jugendarbeit oder eben Jugendsozialarbeit. Sie verlangt von den Fachkräften nichts weiter, als das, was Professionelle tun, nämlich ihre Adressat:innen bewusst wahrnehmen, Deutungshypothesen über deren Themen entwickeln (mithilfe wissenschaftlichen Wissens) und sie im Dialog mit diesen klären und realisieren, wobei letztlich die Adressat:innen über ihre Lebensführung selbst bestimmen.

An dem Praxisbeispiel wird allerdings deutlich, dass ein solches Vorgehen nicht nur den großen Bogen der Arbeit bestimmt, sondern auch die alltäglichen Interaktionen im Kleinen orientieren kann. Immer wieder neu geht Frau Emmanouil-Maß in die Abfolge von Beobachtung, Deutungshypothese und dialogische Klärung. Das bringt aber auch mit sich, dass diese Abfolge scheitern kann, in dem Sinne, dass Hypothesen von den Betroffenen Jugendlichen als unangemessen zurückgewiesen werden (und wie man im Beispiel sieht, geschieht das nicht immer nur verbal). Widerstand und Abwehr, Rückzug und Flucht, Aggression und Gewalt, Schweigen und Passivität gehören zu den möglichen Handlungsweisen, mit denen Jugendliche auf Resonanzen und Deutungsangebote ihrer Fachkräfte antworten. Die GEBE-Methode betrachtet diese Reaktionen als kommunikative Beiträge: Die Jugendlichen teilen darüber mit, wie es ihnen geht, was nicht geht und wo sie sich befinden. Die GEBE-Methode, und hier auch die Theaterpädagogik, nimmt diese Artikulationsweisen ernst und versucht, immer wieder neu auf sie zu antworten. Das verlangt von den Fachkräften stets weiter zu reflektieren, welche eigenen Gefühlsreaktionen, wie z.B. Frustration, Eingriffs- und Lösungsfantasien, Abbruchgedanken, Schuldzuschreibungen an die Jugendlichen oder Wut ein „Dranbleiben“ (wie es oben genannt wird) be- oder verhindern. Gerade die benachteiligten Jugendlichen haben schon sehr häufig solche negativen Reaktionen von pädagogischen Fachkräften erfahren. Manchmal erwarten sie gar nichts anderes mehr, oder stellen solche Ablehnung schon unbewusst selbst her. Will man diesen Kreislauf durchbrechen, sind Reflexionschleifen über die eigenen negativen Reaktionen nötig, um sich selbst davon (so gut es geht) freizumachen und erneut auf die Jugendlichen zu zugehen. Bleibt man auf diese Weise geduldig eng bei den Jugendlichen, zeigen sie peu a peu, was sie betrifft und wie man es zusammen angehen könnte. Das demonstriert auch das oben berichtete Projekt von Frau Emmanouil-Maß.

Vorsichtige Schritte in politische Öffentlichkeit

Politische Bildung in der Jugendsozialarbeit beginnt manchmal damit, überhaupt erst einmal mit den Jugendlichen die Voraussetzungen ihrer Freiheit und ihres politischen Handelns zu erringen. Hannah Arendt zeigt, dass eine solche Freiheit immer sozial ein und angebunden ist: „Frei sein können Menschen nur in Bezug aufeinander, also nur im Bereich des Politischen und des Handelns“ (Arendt 1959, S. 450). Sie zeigt auch, dass ein solches aufeinander bezogenes Handeln nicht selbstverständlich ist, sondern ein Risiko darstellt: „Dieses Risiko, als ein Jemand im Miteinander in Erscheinung zu treten, kann nur auf sich nehmen, wer bereit ist, [...] im Miteinander unter seinesgleichen sich zu bewegen, Aufschluss zu geben, darüber, wer er ist, und auf die ursprüngliche Fremdheit zu verzichten.“ (Arendt 20015/1967, S. 220). Frappierend genau passt ihre Beschreibung des politischen Handelns zu den Herausforderungen, denen sich die Jugendlichen im Theaterprojekt stellten. „Handelnd und sprechend offenbaren die Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens, treten gleichsam auf die Bühne der Welt, auf der sie vorher so nicht sichtbar waren, ...“ (a.a.O., S. 219). Im Projekt ging es genau darum, überhaupt zu wagen sich selbst auf einer Bühne anderen zu zeigen und sich und seine Themen mitzuteilen.

Das war für die Jugendlichen, erst recht nach den Extrembelastungen der Corona Lock-downs, sehr schwierig. Zunächst herrschte bei Ihnen zum Beispiel sprachlose Wut, schweigende Verweigerung oder Flucht von der Bühne. Die Jugendlichen zeigten, dass ihn die anderen fremd geworden waren, dass sie sich bedroht und beschämt fühlten. Die Voraussetzungen von Freiheit und politischem Handeln, nämlich einen öffentlichen Bezug zueinander aufzunehmen und sich miteinander auszutauschen konnten so kaum zustande kommen.

Es ging darum, genau diese schwierige Ausgangssituation als den Beginn einer politischen Bildung und den Eintritt in demokratische Aushandlungsprozesse ernst zu nehmen und aufzugreifen. Ohne hier ganz nah bei den Jugendlichen zu bleiben und ihre Reaktionen auf die Pandemie als genau das relevante Thema zu erkennen, hätten die ersten Schritte in Richtung politische Bildung nicht unternommen werden können. Frau Emmanouil-Maß hat mit der GEBE-Methode und mit theaterpädagogischen Methoden den Jugendlichen ermöglicht, dass sie genau das „Risiko, als ein Jemand im Miteinander in Erscheinung zu treten“ (Arendt) öffentlich aussprechen konnten. Damit sind genau die Gefühle und Ängste der Jugendlichen zu einem Thema des Miteinanders geworden. Politik und Freiheit beginnen hier damit, dass die Jugendlichen genau die Schwierigkeiten öffentlich benennen, die sie an Teilnahme an demokratischer Politik hindern. Handelnd und sprechend offenbaren die Jugendlichen, wer sie sind, zeigen aktiv „die personale Einzigartigkeit ihres Wesens, treten gleichsam auf die Bühne der Welt, auf der sie vorher so nicht sichtbar waren“ (Arendt). Vielleicht brauchen die Beteiligten Jugendlichen noch Masken und „Schutz.Räume“, aber sie schweigen nicht mehr. Stattdessen stehen sie auf der öffentlichen Bühne ihres Theaterstücks und machen einen ersten Schritt ins Politische.

Literatur

Arendt, Hannah (1959): Freiheit und Politik. In: Erziehung zur Freiheit. – Erlenbach-Zürich: Rentsch. S. 31–62. Hier zitiert nach: <http://siaf.ch/files/arendt.pdf>. (Letzter Zugriff 22.5.2022).

Arendt, Hannah (2015): Vita activa – oder Vom tätigen Leben. Piper Verlag: München, Zürich. 15. Aufl.; erste deutsche Auflage 1967.

8. „Raum zum Chillen!“ – Ein GEBE-Projekt der Jugendsozialarbeit der Volkshochschule Castrop-Rauxel

Alessandra Adam

Der nachfolgende Projektbericht beschreibt den Partizipations- und Bildungsprozess unserer Teilnehmenden in einem GEBE-Projekt, das wir von September 2021 bis März 2022 entwickelt haben. Der Bericht gibt beispielhaft Einblick in die Umsetzung GEBE-Methodik in der Praxis des Berufsbildungszentrums.

Ausgangslage

Das Berufsbildungszentrum der Volkshochschule Castrop-Rauxel ist eine Einrichtung in der sowohl Angebote des zweiten Bildungsweges, als auch Berufsorientierungslehrgänge offeriert werden. Darunter fallen Schulkurse zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses nach Klasse 10, sowie dem Mittleren Schulabschluss, als auch die Jugendfördermaßnahme „Kurs und Projekt“, auf die sich die nachfolgenden Ausführungen vorrangig beziehen. Das genannte Format dient der individuellen und lebensweltorientierten Förderung von Jugendlichen im Alter von 16 bis 27 Jahren durch praktische Anleitung, sozialpädagogische Begleitung, zusätzlichem Unterricht, sowie digitalen Lernangeboten. Die praktischen Anleitungen erfolgen in den Werkbereichen „Holz“, „Metall“ und „Hauswirtschaft“. Dementsprechend und um Förderschwerpunkte, wie Sprache und Integration etc. ergänzt, wird zudem das „Integrationsprogramm für junge Geflüchtete“ angeboten. Unsere GEBE-Arbeit schließt auch dieses Programm mit ein. Insgesamt haben bis zu 26 Jugendliche mitgemacht.

Das GEBE-Projekt: Raum zum Chillen

Orientiert an den Arbeitsschritten der GEBE-Methode zielten wir darauf ab, im Diskurs mit den Jugendlichen ihre Themen zu entdecken und zu klären, sie zu entwickeln und umzusetzen. Dabei sollten die Jugendlichen auch so gestärkt werden, dass sie ihr Thema in einer ausgewählten Öffentlichkeit einbringen konnten. Solche Partizipations- und Mitbestimmungsprozesse von benachteiligten und bildungsfernen Jugendlichen praktizieren gelebte Demokratie.

Beobachtung

Im hier ausgewählten Beispiel begann das Projekt im ersten Schritt der „Beobachtung“ mit einer zufällig mitangehörten Konversation zwischen zwei Teilnehmenden. Diese be-

traten einen Flur in dem zwei Sofa-Garnituren zwischengelagert wurden und auf denen sie geplant hatten ihre Pause zu verbringen. Jedoch waren zu diesem Zeitpunkt bereits alle Plätze belegt, weshalb ein gemeinsamer Austausch darüber erfolgte, wo man nun einen Platz „zum Chillen“ finden könne.

Dokumentieren, Themen entdecken und Resonanz geben

Statt Vorschläge zu unterbreiten und so dem pädagogischen Handlungsdruck zu verfallen und direkt eine Lösung anzubieten, nahm ich als zufällig anwesende Fachkraft diesen von der GEBE-Methode als „Hoppla“ bezeichneten Aktionsdrang wahr. Ich besann mich darauf, zunächst nichts zu tun und das Gespräch später schriftlich zu dokumentieren, um herauszufinden, ob im zweiten Schritt der „Auswertung“ ein gesellschaftlich relevantes Thema innerhalb dieser Konversation erkennbar sei. Zu diesem Zweck habe ich ein Beobachtungsprotokoll erstellt, und dann darin untersucht, welche potentiellen Themen der Jugendlichen sich in dieser Beobachtung möglicherweise zeigten. Für mich waren Themen, wie Gleichberechtigung, Pause, Entspannung, Mobiliar, Rumhängen, Chillen, Ruhe etc. sichtbar. Als Thema für den dritten Schritt, der Entwicklung von „Resonanz“ habe ich das Thema : „Raum zum Chillen“ aus den möglichen Themenfeldern ausgewählt.

Um zu erfahren, ob die Jugendlichen einen solchen Raum (im weitesten Sinne) wünschen, und brauchen, habe ich einen solchen bereitgestellt, der seit Jahren nur noch als Lagerraum genutzt worden war. Der Raum selbst wurde somit als Art der Resonanz gewählt, um eine Überprüfung der Themenwahl zu falsifizieren oder zu verifizieren.

Dialogische Klärung

Es folgte dann der dritte Schritt des GEBE-Kreislaufes, die „dialogische Klärung“. Zu diesem Zweck habe ich den Teilnehmenden den Raum aufgeschlossen. Da ich meine Intention der Raumöffnung nicht kommuniziert hatte, waren die ersten Reaktionen verhalten. Einer der Teilnehmenden fragte schließlich, ob sie gekommen seien, um den Raum aufzuräumen. Ich gab zurück, dass dies kein Zwang sei und die Jugendlichen sich überlegen könnten, was sie mit dem Raum machen, es läge an ihnen.

Auch hier zeigte sich, dass die Jugendlichen teils überfordert, teils überfragt waren, was dies bedeuten könne. Ich klärte dann im Dialog dass es ein Raum sei, den sie selbstständig und durch ihre Wünsche umgestalten könnten, wenn sie wollten. Begeisterung, aber auch Unsicherheit der Teilnehmenden waren erkennbar. Schließlich wurden Ideen ausgetauscht und gemeinschaftlich aufgeschrieben, um alle Gedankengänge festzuhalten.

Es folgten weitere Aktionen wie: Aufräumen, Aussortieren, Spenden, Upcycling, Streichen, Neueinrichten, Bilder-Malen und andere damit verbundene Projekte und Arbeiten, die sich über mehrere Wochen zogen. Dabei zielte ich darauf ab die Interessen, Ideen und Meinungen der Teilnehmenden zu sammeln, zu verfolgen und sie dazu anzuregen, diese immer wieder zu entdecken, auszuhandeln und umzusetzen. Folglich wurde auch hier mehrfach der GEBE-Kreislauf im Detail durchlaufen, um das Teilhabe- und Partizipationspotential der Teilnehmenden weiter zu fördern und Demokratie in der Gruppe bewusst zu erfahren.

Unser Projekt entwickeln

Meine Aufgabe als pädagogische Fachkraft war hierbei stets begleitender Natur und diente dazu, die demokratischen Diskurse der Jugendlichen untereinander immer wieder durch die GEBE-Arbeitsweise anzuregen. Häufig fragten mich die Teilnehmenden, was sie tun sollten. Beispielsweise, was mit den Tischen und Stühlen im Raum geschehen solle. Ich spiegelte dann immer zurück, dass die Teilnehmenden dies beschließen könnten, da es ihr Raum sei. Meine Fragen dabei waren zum Beispiel; „Was möchtet ihr denn damit machen?“ oder „Was denken denn alle anderen darüber?“.

In diesen diskursiven Settings wurde deutlich, dass alle Teilnehmenden ein so hohes Maß an Eigeninitiative, Mitbestimmung, Entscheidungsfreiheit und Absprache nicht gewohnt waren. Stattdessen wollten sie zunächst stets konkrete Anweisungen einholen, um ihre sonst im Kontext der Jugendwerkstatt, des Unterrichts und des Alltags gewohnte Handlungssicherheit wieder zu erlangen. Es zeigte sich deutlich, dass selbst bei Jugendlichen aus weniger benachteiligten sozialen Kontexten kein höheres Maß an Eigenverantwortung, Selbstwert und Eigeninitiative erkennbar waren, als bei anderen.

Durch die Partizipations-Orientierung der GEBE-Methode wurden die Jugendlichen allerdings herausgefordert zunehmend mehr Mitbestimmung, Kooperation und demokratische Entscheidungen zu erproben. Und das nicht abstrakt, sondern an ihren konkreten Interessen und Themen.

Der direkte Zusammenhang zwischen der Steigerung dieser sozialen und persönlichen Fähigkeiten und der Vorgehensweise nach der GEBE-Arbeitsweise wurden an vielen Stellen in der direkten Arbeit mit den Teilnehmenden deutlich.

Als meine Kollegin die gemischte Gruppe von 15 Leuten beim Bemalen der Bilder für den Raum betreute, bemerkte sie überrascht, dass diese sich sehr lange Zeit ruhig und konzentriert auf ihre Arbeit fokussieren konnten, was in den Werkstätten meist nicht der Fall war. Der signifikante und durch GEBE begründete Unterschied lag dabei in der Wahlfreiheit der Teilnehmenden, da sie keinen Arbeitsauftrag erhalten hatten, sondern diesen aktiv selbst ausgewählt hatten. Des Weiteren fiel auf, dass die Teilnehmenden häufig auch innerhalb der Pausenzeiten weiter malten oder diese freiwillig verkürzten und das, obwohl zu Beginn die Mehrheit gemeint hatte, nicht oder nur sehr schlecht malen zu können. Doch auch dieses Problem lösten die Teilnehmenden selbst. Sie hatten die Idee, in den Werkstätten nach Papier zum Abpausen zu fragen. So konnten auch die Jugendlichen mit geringen Malfähigkeiten Zeichnungen abpausen, mit dem Effekt das alle in das Projekt einbezogen wurden. M Herrmann Dies zeigt, dass auch hier die Motivation sich abzusprechen, aktiv zu handeln und Lösungen zu finden gesteigert werden konnte, dadurch, dass die Jugendlichen selbst entscheiden konnten, wie sie den Raum und die Bilder gestalten wollten.

In Öffentlichkeiten gehen

Auch im Hinblick auf den vierten Schritt des GEBE-Kreislaufs bezüglich der Öffentlichkeitswirksamkeit konnten die Teilnehmenden selbstbestimmt entscheiden, wie sie ihr Projekt – folglich den selbstgestalteten Raum – anderen präsentieren wollen. Hierbei gab es die Übereinkunft, den Raum offen für alle Personen anzulegen, die das Gebäude be-

treten. Zudem sollten alle gemalten Bilder nicht nur in dem Aufenthaltsraumaufgehängt werden, sondern ebenso im restlichen Gebäude. So wurde die eigene Gestaltungsarbeit der Jugendlichen auch für andere sichtbar. Manche Teilnehmenden entschieden sich aber auch bewusst dafür ihre Bilder nicht in der Einrichtung zu lassen, sondern sie zu verschenken, sie bei sich zu Hause zu haben oder in ihren WhatsApp-Status zu stellen. Somit wurden auch hier wieder Prozesse durchlaufen, die im dritten Schritt der „dialogischen Klärung“ dazu führen konnten, dass Teilnehmende unterschiedliche, individuelle Entscheidungen trafen und diese vor dem Gruppenverband vertraten. Auch damit konnten Fähigkeiten, wie Selbstbewusstsein, Meinungsfreiheit und Akzeptanz gefördert werden. In Einzelfällen wurden sogar Übereinkünfte getroffen, dass bestimmte Bilder nur als Leihgabe aufgehängt wurden.

Diese kleinen Einblicke in unser Projekt zeigen, dass die Zielsetzung der GEBE-Arbeitsweise partizipative, demokratische und gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung zu fördern, erreicht wurden und dies nicht nur in einem einmaligen Prozess, sondern als ständige Wiederholung des Kreislaufes der Beobachtung, Auswertung, dialogischen Klärung und gesellschaftlichen Veröffentlichung. Bis zum jetzigen Stand ist der angeregte Prozess „Raum zum Chillen“ noch nicht abgeschlossen, im besten Fall wird er dies auch nie! Denn wie auch die Teilnehmenden selbst bemerkten, als es um die farbliche Gestaltung des Raumes ging: Es werden immer Personen und Gruppen nachkommen, die neue Anforderungen, Wünsche und Bedarfe an den Raum stellen, welche auch sie wieder dialogisch aushandeln und abklären werden. Der Kreislauf bleibt somit bestehen.

Beispiele für Bildungsprozesse der Jugendlichen

Die im folgenden analysierten Beispiele für Bildungsprozesse von Jugendlichen können die Wirkungsweise der GEBE-Methode näher erläutern.

Oben habe ich unter dem Stichwort „dialogische Klärung“ kurz einen Prozess beschrieben den ich hier vertiefen werde: es geht um die Aufräum-Phase zu Beginn des Projektes, als der vollgestellte alte Lagerraum zunächst ausgemistet werden musste. Unter den Jugendlichen kam die Frage auf, was denn mit den vielen unterschiedlichen Sachen passieren sollte, die im Raum gelagert waren. Das war wieder Anlass zu einem klärenden Diskurs in der Gruppe und zu einer Entscheidung.

Neben Tischen und Stühlen befanden sich mehrere Umzugskartons, Spielsachen und Küchenutensilien in dem Raum, da dieser früher von einem Kindergarten als Frühstücks- und Aufenthaltsraum genutzt worden war. Ein Teilnehmer stellte mir die Frage, was sie mit den Sachen tun sollten, wenn sie den Raum nutzen wollten. Erneut meldete ich zurück, dass es wirklich die Entscheidung der Teilnehmenden sei, was sie mit den Gegenständen tun wollten. Schweigen trat bei den Jugendlichen ein. Die Teilnehmenden reagierten ratlos, bis einer den ersten Vorschlag unterbreitete. Er schlug vor, alles nacheinander durchzusehen. Darauf folgten Ideen anderer, wie zum Beispiel, dass man gute Sachen behalten oder nutzen könne, woraufhin wieder ich angesprochen wurde, ob man Sachen auch wegschmeißen könne. Auch hier bestärkte ich die Jugendlichen dies als Gruppe zu entscheiden. Wieder setzte zunächst Ratlosigkeit ein, bis eines der Mädchen vorschlug, alles an einem Platz im Raum erst einmal zu sammeln, was in den Schränken und Kartons sei. Auch hier reagierten die meisten Teilnehmenden augenscheinlich verhalten; es gab keine verbale Zustimmung, aber auch keine Ablehnung,

sondern vereinzelt Kopfnicken. Dennoch kamen die Jugendlichen dann in Aktion. Einer der Teilnehmer begann, indem er sagte, dass er das Ausräumen des Schrankes übernehmen würde. Ihm schloss sich ein anderer Teilnehmer an. Zwei Teilnehmerinnen entschieden sich die Küchenzeile durchzusehen. Die anderen wandten sich den Kartons zu, woraufhin sich die Gruppe an das Aufräumen machte. Die Stimmung schien ebenso lockerer zu werden, wie die Ideen und Aussagen, die immer wieder durch den Raum gerufen wurden, wenn jemand z. B. etwas Spannendes, Ekelerregendes oder Irritierendes fand.

Eine erste Bewegung in Richtung einer Mehrheitsabstimmung erfolgte schließlich, nachdem die Kisten und Schränke geleert und alles auf den Tischen ausgebreitet worden war. Statt sich wie zuvor direkt an mich zu wenden und nachzufragen, was nun wie passieren solle, fragte ein Teilnehmer in die Runde, wie sie nun vorgehen wollten. Jene Teilnehmerin, die zuvor auch das Sammeln der Gegenstände vorgeschlagen hatte, unterbreitete den nächsten Vorschlag, dass man doch nun gemeinsam abstimmen könne, was man mit den alten Sachen machen solle. Eine andere Teilnehmerin ergänzte diese Idee: dass man Haufen bilden könne für das, was sie behalten und was man nicht behalten wolle. Dabei forderte sie mit der Frage, ob dies ok sei, verbale Zustimmung ein, die daraufhin eindeutig und einheitlich erfolgte.

Daraufhin begann die Aussortierungsphase in der schließlich vermehrt die Mehrheitsabstimmung per Handzeichen, Kopfnicken oder verbaler Lautäußerung von den Jugendlichen eingesetzt wurde, ohne dass ich dies vorgeschlagen oder angeregt hatte. Auch die Jugendlichen hatten dies nicht explizit festgelegt, sondern führten wie selbstverständlich den zuvor angeregten Diskurs weiter.

Das Aussortieren, das sich aufgrund der vielen Gegenstände und einzelnen Abstimmungen zeitlich hinzog, war durch das interaktive und gruppensdynamische Element der Einzelabstimmung offensichtlich kurzweilig und freudvoll. Statt auszuwählen, ob jemand das Ganze leitet, hielten die Teilnehmenden abwechselnd einzelne Gegenstände hoch – vornehmlich jene, die sie selbst gefunden hatten – und fragten dann in die Runde, was damit passieren solle. So wurden die Gegenstände langsam aufgeteilt.

Als zum ersten Mal wegen kaputter Basket-Bälle die „Auktion“ ins Stocken kam, weil die vorherige totale Mehrheit nicht mehr gegeben war, schlug ein Teilnehmer vor, einen dritten Haufen zu machen, über den man später entscheiden könne. Wieder war die Gruppe geschlossen dafür. Auffällig war zu diesem Zeitpunkt des Projektes, dass Gegenvorschläge nicht geäußert wurden und wenn ja, dann nur als kurzes Aufflammen einer anderen Meinung. Beispielsweise, ob man einen Gegenstand wirklich entsorgen müsse. In diesen Fällen fügten sich die Teilnehmenden trotz ihres vorherigen Gegenvorschlags diskussionslos immer der Mehrheitsmeinung. Ein konfliktreicher Diskurs und Austausch von Argumenten fand zu Beginn des Projektes somit noch nicht statt und demokratische Abstimmungsprozesse beschränkten sich auf Mehrheitsentscheidungen, die sehr schnell von allen akzeptiert und vertreten wurden. Erst im Verlauf des Projektes wurden Bildungsprozesse der Gruppe dazu erkennbar.

Ein Beispiel für die schrittweise Annäherung der Teilnehmenden an eine andere, demokratischere Abstimmungskultur zeigte sich in der späteren Aushandlungsphase, in der entschieden werden sollte, wie der Raum zu nutzen sei. Die Gruppe hatte bereits vorher zwischendurch über Ideen für Regeln gesprochen und diese zum Teil schriftlich festgehalten. Da dies zeitlich zurücklag und sich die Gruppenstruktur durch das An- und

Abmelden von Teilnehmenden verändert hatte, wurde dies vor geplanter Öffnung des Raumes noch einmal angesprochen. Ein Teilnehmer wollte wissen, wie sie nun mit dem Ausleihen der Gesellschaftsspiele verfahren wollten, da er nicht allein als „Ausleih-Wart“ fungieren wolle. Die Gruppe, von der noch nicht alle über diese Überlegung im Bilde waren, verlor sich schnell in Diskursen von Pros und Contras. Einige hielten es zwar für sinnvoll eine Kontrolle zu haben, äußerten aber klar, dass sie diese Aufgabe nicht übernehmen wollten. Neben der Diskussion, dass diese Aufgabe aber nicht einer allein bewerkstelligen könne und wolle, kam zudem die Problematik auf, dass die Jugendwerkstatt über keinerlei Schüler:innen-Ausweis verfügte und somit im Raum stand, was man als Pfand abgeben solle. Ein Euro war für manche zu viel, andere fanden es zu wenig. Darüber hinaus hielten es andere nicht für sinnvoll erwachsene Menschen so zu behandeln und zu unterstellen, dass man nicht richtig mit Dingen umgehen würde.

Der Diskurs schien sich schließlich in kleinen Gesprächen zwischen Pro- und Contra-Seiten hitzig zu verlieren so, dass ich anfragte, ob man denn zu einer Entscheidung gekommen sei. Die Jugendlichen antworteten, dass es zu schwierig sei, weil es keinen Konsens gäbe. Zudem wurden Vorwürfe gemacht, dass einige sich nicht genug einbringen würden. Andere verteidigten sich damit, dass sie nicht ständig im Raum sein könnten nur, weil andere eventuell etwas bräuchten. Schließlich wurde der Vorschlag eingebracht, den Schrank offen stehen zu lassen, so dass jede Person sich frei bedienen könne und dass bei Verlust oder Beschädigung eines Spiels nur eine Meldung erfolgen solle, damit das entsprechende Spiel repariert, ersetzt oder ausgebessert werden könne. Eine Teilnehmerin erörterte, dass man dies in eine Liste am Schrank eintragen könne, damit der Überblick gewahrt sei.

Zwar war der Teilnehmer, der zuvor vorgeschlagen hatte als „Ausleih-Wart“ zu fungieren gegen diesen Vorschlag, ebenso wie sein engster Freund; die restlichen Teilnehmenden begrüßten ihn jedoch und einigten sich per Handzeichen auf die Entscheidung. Obwohl die beiden anderen Teilnehmer der Minderheit ihren Unmut noch etwas äußerten, akzeptierten sie schließlich den gefundenen Mehrheitskonsens. Die Gruppe versuchte dabei auch noch mal auf die Beiden einzugehen und ihnen deutlich zu machen, dass sie sich nicht gegen die Person, sondern gegen den Vorschlag entschieden hatten.

Dieses Beispiel zeigt, dass im Vergleich zu der anfänglichen Einheitsmeinungen nun Meinungsverschiedenheiten ausgetragen und akzeptiert wurden, ebenso wie sich die Bereitschaft, eigene Meinungen zu äußern und auszuhalten, gesteigert hatten. Ein Diskurs konnte so erst richtig geführt werden. So war auch bei den vorher immer zurückhaltenden Teilnehmenden erkennbar, dass sie nicht länger nur durch Nicken oder Handzeichen einer Abstimmung und der Mehrheitsmeinung folgten, sondern eigene Ideen und Argumente einbrachten, obwohl sich die Gruppenstruktur zwischenzeitlich geändert hatte und somit eventuelle soziale Sicherheiten nicht mehr gegeben waren.

Darüber hinaus zeigten sich die neuen Partizipationsfähigkeiten über das Projekt hinaus, als beispielsweise Teilnehmende Vorschläge für gemeinschaftliche Aktivitäten an die Fachkräfte herantrugen, sowie Wünsche und Ideen zur Gestaltung von Ausflügen. So gab es Vorschläge Fußball zu spielen, Schwimmen zu gehen, Paintball zu spielen, Laser-Tag zu machen oder auch in einen Freizeitpark zu fahren. Auch hier wurden bereits beim Einbringen der Ideen Diskussionen geführt, welche Aktivität sinnvoll, bezahlbar, in der Nähe und mit allen durchführbar sei.

Die Jugendlichen selbst gaben auf meine Nachfrage hin an, dass es noch immer ungewohnt für sie sei Entscheidungen zu treffen, die so viel in der Einrichtung bewirken. Eine Teilnehmerin erklärte, dass sie sonst nie nach ihrer Meinung gefragt werden würde. Zuhause würden die Eltern entscheiden, in welcher Farbe die Kinderzimmer gestrichen werden und sie würde nur ausrangierte Möbel bekommen. Ein anderer Teilnehmer stellte dem entgegen, dass er alles alleine entscheiden könne – räumte dann aber auch lachend ein, dass er nun mal alleine lebe und deshalb mit niemandem etwas abzustimmen bräuchte. Beide Fälle zeigen auf unterschiedliche Art und Weise, dass Aushandlungsdiskurse und Mitbestimmung nichts Selbstverständliches darstellen.

Eine andere Teilnehmerin erklärte sogar, dass trotz angestrebter Bemühungen der Schülerinnen ihre damalige Schule das Gesuch der Schüler/innen abgelehnt hatte Boxen als Sportart oder AG anzubieten. Auslöser waren laut der Schülerin, die vielen körperlichen Auseinandersetzungen unter den Schüler:innen gewesen, denen man über Abbau von Aggressionen und Einführen einer geregelten Wettkampfkultur begegnen wollte. Trotz der Petition unserer Teilnehmerin mit der sich fast 80 % der Schüler/innen und Lehrkräfte für das Einführen ausgesprochen hatten, wurde der Gesuch ohne weitere Begründung seitens der Schule abgelehnt. Dies war für die Schülerin nicht nur enttäuschend, sondern, um es mit ihren Worten zu sagen „traumatisch“. Sie erklärte, sie hätte nie gedacht, dass sie noch mal in einer Einrichtung wie dem Berufsbildungszentrum etwas bewirken und mitentscheiden dürfe, da dies ja in anderen Einrichtungen offensichtlich unerwünscht sei.

Diese Beispiele zeigen, dass durch unser GEBE-basiertes Projekt Partizipationsprozesse in Gang gesetzt werden konnten, welche die Teilnehmenden in ihrem regulären Umfeld nicht durchlaufen hätten. Dies macht deutlich, wie wichtig diese Etablierung und Umsetzung ist, um Bildungsprozesse im Sinne der Demokratie- und Partizipationsförderung anzuregen, um alternative Bildungsmöglichkeiten zum sonstigen institutionellen und gesellschaftlichen Alltag der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu schaffen. Es zeigt, dass diese partizipativ benachteiligt sind und sich in der Regel nicht als aktive Gestalter/innen ihrer Umwelt erfahren. Im Rahmen des Projektes konnten sie dies wie beschrieben umsetzen und durch die GEBE-Arbeitsweise an demokratischen, kreativen, sozialen und kooperativen Bildungsprozessen partizipieren.

9. Die GEBE-Methode im Rahmen eines partizipativen Gesamtkonzepts in den Jugendwerkstätten der Jugendhilfe Köln e.V.

Gerlinde Bade

Politische Bildung war von Beginn an – 1976 wurde bei der Jugendhilfe Köln e.V. die erste Jugendwerkstatt in NRW gegründet – Thema in unseren Jugendwerkstätten. Der GEBE-Ansatz schließt hier an und erweitert unser Handlungsspektrum. Deshalb hat der Träger schnell die Entscheidung zur Mitarbeit an Baustein 1 und 2 beschlossen, die ich als Abteilungsleiterin wahrgenommen habe. Im Folgenden stelle ich unsere bisherigen Aktivitäten zur politischen Bildung dar, die neuen Erfahrungen mit der GEBE-Methode und die Einbettung dieser Arbeitsweise in ein Gesamtkonzept, mit dem wir die demokratische Partizipation der Jugendlichen in unseren Jugendwerkstätten strukturell verankern. Die GEBE-Methode setzt im Alltag bei den lebensweltlichen Themen der Jugendlichen an und entwickelt daraus Projekte der demokratischen Mitgestaltung. Diese Arbeit muss aber übergehen in weitere Partizipationsstrukturen, wie Beschwerdeverfahren, Evaluationen, Jugendparlamente etc., sonst bleiben die GEBE-Projekte kleine ‚Inseln‘ der Partizipation. Stattdessen gilt es, die Einrichtung im Gesamten zu demokratisieren, sodass die Partizipation der Teilnehmenden und auch der Mitarbeitenden nicht nur auf diesen Inseln, sondern auf allen Ebenen eingelöst werden kann.

Entwicklung politischer Bildung in der Jugendhilfe Köln e.V.

Nach der Gründung des Trägers 1976 lag der Fokus zunächst auf der Arbeitsmarktpolitik. Zudem bildete geschlechtersensible Arbeit einen weiteren Baustein der Jugendarbeit. Neben der Etablierung von Werkbereichen für Mädchen entwickelte sich eine feste Kooperation mit Einrichtungen der politischen Bildung wie der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“, einer Institution mit Schwerpunkt in der geschlechtersensiblen Arbeit mit Jugendlichen.

Seit 2013 wurde der Blick auf politische Bildung durch die Beteiligung am Inklusionsprojekt „Under Construction“ geschärft. Fünf große Landesorganisationen der Jugend- und Jugendsozialarbeit in NRW initiierten das Projekt, das an 15 Standorten in der Praxis erprobt wurde. Die Jugendwerkstätten der Jugendhilfe Köln e.V. starteten in diesem Zusammenhang einen Inklusionsprozess. Idee und Ziel des Praxisprojektes war die Erstellung eines Index für Inklusion für Jugendwerkstätten sowie die Dokumentation in Form einer Handreichung, die als Leitfaden zur Nachahmung anregen sollte. Die LAG Jugendsozialarbeit NRW als Herausgeberin und die Jugendhilfe Köln e.V. als Projektorganisation und Träger von drei Jugendwerkstätten haben in diesem Zusammenhang die Broschüre „Frisch machen – Inklusion in Jugendwerkstätten“ in enger Kooperation erstellt.

Ein weiterer Schritt in Richtung eines politischen Bildungsverständnisses war in 2017/18 die Teilnahme von Kolleg*innen an Fortbildungsveranstaltungen des LVR-Landesjugendamtes unter dem Titel „Neu deuten, anders handeln“. Darin wurden lösungsfokussierte, systemische und konstruktivistische Ansätze er- und bearbeitet. Elemente dieser Fortbildung wirkten nachhaltig, da die teilnehmenden Kolleg*innen mit großer Begeisterung neue Sichtweisen in die Situationsbesprechungen einbrachten, die in der Folge auch zu neuen Handlungsweisen führten.

Die Teilnahme von Jugendlichen der Jugendwerkstatt an gezielten Projekten wie dem Beteiligungsgespräch im Rahmen der Entwicklung des Kinder- und Jugendförderplans (KJFP) 2018–2022 im November 2017 im Ministerium in Düsseldorf oder der Kölner Jugendbefragung (April bis Juli 2018) mit Besuch des Auswertungsworkshops im November 2018, beschreiben die konkreten Veranstaltungen, die dem Ansatz der Demokratiebildung folgen. Im Rahmen der Auswertung setzten sich die Mitarbeitenden der Jugendwerkstätten mit ausgewählten Empfehlungen durch das Jugendamt der Stadt Köln auseinander.

Resümierend ergaben sich folgende Stellungnahmen aus der Jugendbefragung:

- Der in der Jugendbefragung benannten Bedeutung der Beziehungsarbeit muss eine Stärkung der institutionellen Förderung solcher Arbeit folgen.
- Fachkräfte müssen dauerhaft ausreichende Möglichkeiten der Qualifizierung und Beratung erhalten.
- Jugendwerkstätten müssen Raum für ein respektvolles Miteinander bieten können. Dazu bedarf es eines finanziell und personell ausgestatteten Rahmens, der unterschiedliche, zum Teil extern begleitete, Angebote der Persönlichkeitsentwicklung und der beruflichen Orientierung ermöglicht. Die Angebote müssen auf die Interessen der teilnehmenden Jugendlichen abgestimmt sein. Jugendwerkstätten müssen zeitgemäß (digital) ausgestattet sein.

Das beschreibt den Reflexionstand der Praxis in 2019. In der Theorie wurde dies in den folgenden Jahren durch Auseinandersetzungen mit dem Partizipationsstufen nach Hart und Gernert und durch Diskussion und Austausch im Rahmen des Wirksamkeitsdialoges der landesgeförderten Jugendsozialarbeit fortgeführt. In der Praxis bedeutet dies, die Entwicklung zeitgemäß digital orientierter Jugendsozialarbeit (z. B. Robotik-Projekt, „Digitale Küche“) und ansprechender persönlichkeitsstärkender, erlebnispädagogisch und gesundheitsorientierter Angebote im Rahmen von Zirkuspädagogik umzusetzen.

„Warum also jetzt noch GEBE?“ Diese Frage beschreibt das vorrangige Gefühl bei Mitarbeitenden und auch zum Teil bei der Leitung der Jugendwerkstätten, nachdem erste Methoden der Beobachtung und des Dialogs bekannt waren und auch erprobt wurden. Die Einbindung der GEBE-Methode in die bisherige Arbeitsweise der Jugendwerkstätten und die Analyse des Nutzens für die Einrichtungen stellt sich folgendermaßen dar.

Aneignung der GEBE-Methode durch die Mitarbeitenden

Der Prozess begann zäh, wurde als ein „Aufbürden“ von Mehrarbeit erlebt. Das betraf z. B. den ersten Schritt der Methode, nach dem das Handeln der Jugendlichen im Alltag der Jugendwerkstätten beobachtet und schriftlich dokumentiert werden muss, um dann darin Anlässe und Themen der gemeinsamen Gestaltung von Beteiligungsprojekten zu entdecken.

• **Erfahrungen mit Beobachten und Dokumentieren**

Es stellte sich heraus, dass die im Auftrag des GEBe-Projektes erfolgten Beobachtungsdokumentationen ein extrem großes Spektrum aufwiesen und der Transfer, Themen zu erkennen nicht so eindeutig und einfach war, wie gedacht. Es zeigten sich also bei genauerem Hinsehen neue Situationen und Anlässe, die nicht ohne weiteres mit Routinen bearbeitbar waren.

- Extrem neutrale Beschreibungen, aus denen in den Teambesprechungen kaum Themen der Jugendlichen gefiltert werden konnten,
- Dokumentationen, die sehr wertend waren und deren kritische Besprechung im Team zu Belastungen der beobachtenden Person im Team führte und so zunächst nicht zu weiteren Beobachtungen, bzw. Dokumentationen anregte,
- Beschreibungen, die zu Diskussionen führten, etwa ob die Beschreibung „still“ wirklich ein wertender Begriff sei und ob es sich insgesamt lohne, in einem sehr arbeitsreichen Umfeld, Zeit auf solche Diskussionen zu verwenden.

Dennoch wurde weiter beobachtet und weiter dokumentiert. Zudem sahen wir uns alltagrelevante teilnehmendenbezogene Beobachtungseinträge in der Datenbank an. Die Jugendwerkstätten nutzen seit vielen Jahren eine Datenbank als Dokumentationsinstrument, in welcher neben statistischen Erfassungen und der Dokumentation der Orientierungsgespräche auch die alltägliche Dokumentation zum Teamaustausch erfolgt.

Und es wurde diskutiert: Was bedeutet es, wenn sich ein*e TN „angeblich“ krank meldet (und dann möglicherweise noch in der Stadt gesehen wird)? Und wie wäre es, wenn die Leitung im Team verkündet, dass sich ein*e Kolleg*in „angeblich“ krank gemeldet hat? Etwas ganz anderes? Wirklich?

Die Bedeutung von Sprache in der Beschreibung des Handelns der Jugendlichen rückte deutlicher in den Blick. Ausgehend von der Annahme, dass Sprache einen erheblichen Einfluss auf Bewusstseinsbildung und damit auch Handlung hat, diskutierten wir zunächst häufig benutzte Begriffe (z. B. Orientierungsgespräch statt Probezeitgespräch, Handlungsfelder statt Probleme), in den Jugendwerkstätten aber auch genau die beschreibenden Begriffe in den Dokumentationen oder das gesprochene Wort in Teamsitzungen oder pädagogischem Handeln. Die von GEBe vorgeschlagene Vorgehensweise „Zack“ etablierte sich schnell als einfache Methode, sowohl in bewussten Situationsreflexionen, als auch in der Selbstwahrnehmung in alltäglichen Interaktionen mit Jugendlichen.

Die Selbstreflexionsmethode der Wahrnehmung von „Zacks“ beschreibt das Handout zur GEBe-Methodensammlung folgendermaßen:

„Gerade aus der Rolle als Pädagog*in erwachsen oft bestimmte Sichtweisen auf das Handeln der Kinder und Jugendlichen. Es wird dann zum Beispiel besonders stark darauf geschaut, ob Regelübertretungen vorliegen und sanktioniert werden müssen, ob Bedarf und Möglichkeiten von Erziehung auftreten, ob jemand geschützt oder unterstützt werden muss, ob die Rahmenbedingungen der Organisation erhalten werden müssen. Auch besondere fachliche Blickwinkel können dominant werden: So fokussieren manche Kolleg*innen (fast nur noch) Konflikte, Gefährdungen, Geschlechterverhältnisse, Interkulturelles usw.“

[...] Machen Sie sich klar, dass solche Einseitigkeiten und Verzerrungen gerade aus dem Blickwinkel der Profession normal sind. Es geht nicht darum, sie von vornherein zu vermeiden, sondern darum, aus ihnen zu lernen. Um die Normalität, aber auch die

Geschwindigkeit dieser schnellen Einordnungen zu bezeichnen, nennen Sie solche Elemente, die Sie in Ihrer Beschreibung entdecken, „Zack“. Das bezeichnet, wie blitzartig und kaum bewusst solche Einordnungen geschehen, und es benennt mit quasi dem Ton, wie diese Wahrnehmungsmuster einrasten. „Zack“ ermöglicht Ihnen, selbst solche Einraster humorvoll und nicht zu streng bei sich selbst wahrzunehmen. Erst das eröffnet die Chance, sich von ihnen zu distanzieren. ...“

Das Bewusstmachen der Normalität von Zuschreibungen und das humorvolle Umgehen mit der Situation ermöglichte eine Offenheit in den Teams, es sensibilisierte, führte und führt zu Veränderungen im Sprachgebrauch und auch zu vermehrten inhaltlichen Diskussionen. Dies benötigte Zeit. Zudem mussten die Kolleg*innen sich diese Reflexionsweise zu eigen machen denn gerade da der Input durch die Leitung erfolgte, schwang bei den so Angesprochenen oft auch das Gefühl des „erhobenen Zeigefingers“ mit.

Eine weitere Beobachtungsmethode „1.000 Mal gesehen“ (siehe die Sammlung der einzelnen Elemente der GEBE-Methode in dieser Publikation) führte in den Teams ebenso dazu, den Beobachtungsradius zu erweitern und mehr Möglichkeiten zu schaffen, die Themen der Jugendlichen zu erkennen.

- **Dialogische Klärung und Projekte gesellschaftlichen Engagements entwickeln**

Die Jugendlichen der Jugendwerkstätten sind adolescent. Sie befinden sich in der Regel am Übergang von Kindheit zum selbstverantwortlichen Erwachsensein. Dies ist verbunden mit körperlichen Veränderungen, die das Ende der Kindheit markieren und der inneren seelischen Auseinandersetzung mit den Veränderungen und den Anforderungen der Außenwelt im Hinblick auf die soziale Reife.

Unser Arbeitsansatz fußt auf der Annahme, „dass sich eine lebensbejahende individuelle Entwicklung über dialogische Situationen mit nahen und zugewandten Personen, über das vertrauensvolle, empathische Kommunizieren bis hin zu der Entwicklung demokratischer Lebensformen vollzieht.

Empathisch miteinander umgehen setzt die Überzeugung voraus, dass ein anderer die gleiche Daseinsberechtigung hat wie wir und genauso einzigartig ist wie wir selbst. Die Menschenrechte beschreiben genau dies.

Empathie ist der Boden, auf dem demokratische Verhältnisse wachsen und gedeihen können. In einer Welt ohne Empathie fehlt nicht nur das, was das Menschsein überhaupt ausmacht, es fehlt auch die Grundlage für ein demokratisches Wertesystem.“ (Gebauer 2012, o. S.).

Da die Lebenssituation sogenannter „sozial benachteiligter Jugendlicher“ häufig durch das Fehlen empathischer dialogischer Prozesse gekennzeichnet ist, ist eine zentrale Aufgabe, mit der Arbeit in den Jugendwerkstätten dialogische Situationen und vielfältige stimulierende Angebote und Herausforderungen zu schaffen. Die einfühlsame und kompetente Anleitung und Begegnung durch werk- und sozialpädagogische Fachkräfte ermöglicht es den Jugendlichen, die Fachkräfte als Vorbilder zu sehen und die Gestaltungsangebote kreativ nutzen und dabei eigenen Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten erkennen und weiterentwickeln zu können. Der Dialog und die Resonanz stellt somit eine Grundlage unserer Arbeitsweise dar. Unsere grundsätzliche Orientierung stimmt hier völlig mit der GEBE-Methode überein.

Elemente einer strukturellen Verankerung demokratischer Partizipation

Für die Jugendwerkstätten der Jugendhilfe Köln e.V. haben wir eine ganze Reihe von Settings und Strukturen geschaffen, die dauerhaft eine breite und inklusive demokratische Beteiligung der Jugendlichen und Mitarbeitenden ermöglichen sollen. Das Recht auf demokratische Mitentscheidung muss auf unterschiedlichsten Wegen realisiert werden, die Übergänge untereinander möglich machen. So beschreiben die Beobachtungen und Projekte, die durch die GEBe-Methode entstanden sind, grundsätzlich Themen der gemeinsamen Lebensführung in den Werkstätten, die mit allen und für alle diskutiert und entschieden werden müssen, sich also nicht auf ein ‚Projekt‘ beschränken lassen. Dazu bedarf es repräsentativer Gremien, in denen gewählte Vertreter*innen der Jugendlichen regelmäßig mitentscheiden und gegenüber Abteilungsleitung und Geschäftsführung Einfluss bekommen. Projekte, Entscheidungsergebnisse und Verfahren müssen systematisch evaluiert, einrichtungsöffentlich diskutiert und ausgewertet werden und für die Weiterentwicklung der Arbeit genutzt werden. Das bedeutet auch, dass der GEBe-Ansatz vom Träger und der Leitung gewollt und in ein Gesamtkonzept der Partizipation eingebettet werden muss. Folgende, strukturell verankerte Elemente der demokratischen Partizipation sind in den Jugendwerkstätten der Jugendhilfe Köln e.V. etabliert:

- **Vertretungsgremium Jugendwerkstatttrat**
Dieses klassische Instrument wird schon seit vielen Jahren in der Jugendwerkstatt eingesetzt, bedarf aber ebenso durchgehend der Reflektion, damit es ein gewinnbringendes Instrument zur Mitbestimmung wird/ist/bleibt.
- **Evaluation**
In den Jugendwerkstätten finden standardisiert drei Teilnehmendenbefragungen pro Jahrgang statt. Zentral ist es für uns, die Auswertungen zu reflektieren, in den Dialog zu treten und Maßnahmen/Angebote abzuleiten.
- **Beschwerdemanagement**
Das Beschwerdemanagement ist in der Jugendhilfe Köln e.V. transparent und etabliert und wurde von Jugendlichen auch in der Vergangenheit genutzt. Es nimmt vergleichsweise wenig Raum ein, bedarf aber nach unserer Einschätzung dennoch aktuell keiner Veränderung, weil es funktioniert.
- **Regelmäßige Gestaltung von Räumlichkeiten bzw. Umgebung**
Was sich so banal anhört, ist oft doch ein heikles Thema, weil es Mitarbeitende damit konfrontiert, dass ihre Vorstellung von Gestaltung – individuell betrachtet einem sehr guten Geschmack entspringend – nicht immer kompatibel ist mit den Vorstellungen der Jugendlichen.
- **Partizipative Gestaltung der Werkangebote**
Alle Mitarbeitenden arbeiten teilnehmenden- und situationsorientiert. Sie bieten einen Erfahrungs- und Lernraum an, den die Jugendlichen individuell nutzen können. Im Werkbereich ist das Thema Partizipation/Teilhabe bereits umfassend angekommen. Praktisch ist dies z.B. der Workshop-Tag, an dem die Jugendlichen Vorschläge einbringen und das Angebot frei wählen können.
- **Partizipation in Lebens- und Berufsplanung**
Der Rahmen ist so konzipiert, dass der*die Jugendliche in den JW-Gesprächen immer das erste und auch das letzte Wort bekommt, um die Wertigkeit herauszustreichen. Das dialogische Arbeiten nach der GEBe-Methode bildet hier die Grundlage.
- **Reflexion des individuellen Nutzens der Teilnahme**
Den individuellen Nutzen erfassen wir seit drei Jahren mit einer Abschlussbefragung. Diesbezüglich arbeiten wir an weiteren validen Erfassungsmethoden, um die Ergebnisse für die Entwicklung der Jugendwerkstätten in den Blick zu nehmen.

- **Einstellungsverfahren von Mitarbeitenden**
Dieser Bereich ist erst in Anfängen als partizipativer Bereich im Blick. Bei einer Einstellung wurden die Jugendlichen der Jugendwerkstatt im Vorfeld der Bewerbungsgespräche befragt, was ihnen an der Neubesetzung wichtig ist. Dies wurde gesammelt und auf Moderationskarten geschrieben. In den Vorstellungsgesprächen wurden die Karten genutzt und ergänzten die formulierten Anforderungen aus der Stellenausschreibung. Bei weiteren Neueinstellungen überlegen wir ein System zu etablieren, das die Jugendlichen bei der Auswahl einbezieht.
- **Kommunikation/Öffentlichkeitsarbeit**
Kommunikation stellt ebenso ein neues Feld der Partizipation für uns dar. Das Erstellen und die Pflege des Instagram-Accounts und ein Image-Film zeigen uns aber deutlich, dass dies eine ansprechende Möglichkeit zur Teilhabe für Jugendliche darstellt.

Bildungserfahrungen der Fachkräfte mit GEBE

Zunächst entwickelte sich aus der Anwendung des GEBE-Ansatzes bei fast allen Mitarbeitenden ein Gefühl von „bringt nichts, machen wir eh schon, ist nur zusätzliche Arbeit“. Teilweise schienen Methoden zu konstruiert, zu langatmig oder nicht gut nutzbar für die Praxis. Doch nach und nach zeigten sich die gewinnbringenden Aspekte. Die Erkenntnis, „Zack“ passiert nicht nur bei mir, auch Kolleg*innen und Leitung sind „im Schubladendenken sozialisiert“, brachte Erleichterung mit sich. Es bedarf keiner Verteidigung oder Rechtfertigung der eigenen Handlungsweise, sondern bietet den Reflexionsraum, die Möglichkeit Anregung und Unterstützung zu erhalten. Neue Wege tun sich auf, ein gedankliches Korsett wird geöffnet. Anfängliche besorgte Fragen, wie: Muss ich mir denn jetzt alles gefallen lassen? werden zu Aussagen: Dann haben die Jugendlichen als Lösung vorgeschlagen, ...

Ein zentraler Aspekt ist das genaue Hinschauen, Bewusstmachen von Möglichkeiten, in denen Demokratieförderung stattfinden kann. Ein Beispiel dazu: Am ersten Tag in der Maßnahme wurden die Jugendlichen befragt: „Interessierst du dich für Politik?“ Nur sehr wenige Jugendliche bejahten diese Frage. Hier hätten die Fachkräfte abschließen und eine Bestätigung haben können, „unsere Zielgruppe interessiert sich nicht für Politik, hab ich immer schon gewusst!“, Das haben sie aber nicht getan: Keine drei Stunden später wurde den Jugendlichen eine Galerieausstellung mit thematischen Plakaten zur U18 Bundestagswahl 2021 angeboten, mit der Bitte, sich dem Plakat zuzuordnen, dessen Thema, dessen Aussage sie interessiert, was wichtig für sie persönlich ist. Kein*e Jugendliche*r hatte Probleme, ein wichtiges Thema für sich selbst zu finden, ganz im Gegenteil, viele Jugendlichen brachten deutlich zum Ausdruck, dass viele Themen für sie wichtig seien. Es entstanden wertvolle, intensive Diskussionen über sehr politische Themen, die Hürde war genommen. Eine Einheit zum Verständnis des Wahlmatten bzw. der Inhalte folgte, in der viele Fragen gestellt wurden. „Was heißt das eigentlich? Wie kann ich dazu Informationen bekommen? Was brauche ich noch, um mir eine Meinung bilden zu können?“

Diese Prozesse können nur ermöglicht und gestärkt werden, wenn ein Zutrauen in die Jugendlichen besteht, Verantwortung für sich und die Gesellschaft zu übernehmen.

Damit Demokratieförderung gelingen kann, muss sich die partizipationsfördernde Haltung auch in den Strukturen auf der Ebene der Mitarbeitenden wiederfinden. So hat sich die Arbeitsgruppe „Partizipation“ aus den Reihen der Mitarbeitenden in den Jugend-

werkstätten gebildet. Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, diese Ebene zu betrachten und einen partizipativen Rahmen zu etablieren. Nur gemeinsam kann es gelingen, qualitativ gute Arbeit, die jede*n einzelne*n Jugendliche*n in den Mittelpunkt stellt, zu leisten.

Damit schließt sich der Kreis: Nur erfahrene und gelebte Teilhabe von Mitarbeitenden ermöglicht es, authentisch die Demokratieförderung zu etablieren und die Stärken und Kompetenzen aller Mitarbeitenden für die Arbeit zu nutzen.

Rückblickend hat sich auf der Fachkräfteebene der bereits praktizierte partizipative Ansatz nochmals deutlich gefestigt. Partizipation ist für alle Beteiligten ein dauerhafter Lernprozess: die Reflexion von alltäglichen Situationen, das Überdenken der Sprache, die Erwägung von alternativen Handlungsmöglichkeiten ist in den Teams nochmals selbstverständlicher geworden – und wird nicht als Angriff auf die eigene Arbeit verstanden. Damit hat das Projekt von außen einen Prozess unterstützt und in der Praxis befördert, der auf der Theorieebene bereits beschrieben war. Der von den Fördermittelgebern klar benannte Auftrag „Jugendliche erreichen“ stützt den Prozess von institutioneller Seite.

Eine abschließende zentrale Bildungserfahrung ist die Erkenntnis, dass solche Jugendsozialarbeit Spaß macht. Die Stimmung, die Atmosphäre hat sich in den Jugendwerkstätten merklich verbessert. Wenn Jugendliche statt mit einem Satz wie: „Du bist schon wieder 35 Minuten zu spät!“, mit „Schön, dass du da bist! Was könnte dich unterstützen, noch früher zu kommen?“ begrüßt werden, wirkt sich das aus. Die Sorge, dass Partizipation bedeutet, dass „dann alle nur noch nach dem eigenen Lustprinzip“ agieren und kein Angebot mehr möglich ist, hat sich nicht bewahrheitet. Es gibt Jugendliche, die wir nicht oder kaum erreichen, es gibt Jugendlichen, die wir gelegentlich oder in manchen Bereichen erreichen und es gibt Jugendliche, die wir umfassend erreichen. An dieser Situation hat sich nicht gravierend etwas verändert, aber Fachkräfte, die sich über die anwesenden Jugendlichen freuen, statt sich über die Abwesenden ärgern, erfahren eine stärkende Wirkung für sich selbst und ihre Arbeit. Die Wertschätzung, die wir Jugendlichen entgegenbringen, erhalten wir von ihnen zurück. Das kann ein mitgebrachter Kuchen zu einem Fest sein, das kann aber auch sein, dass uns ein*e Jugendliche*r als Dialogperson für Auseinandersetzungen auswählt, oder eine Fachkraft „nach Feierabend“ für ein Kickermatch anfragt.

Insgesamt ist mit der GEBe-Methode das Partizipationsprinzip in der alltäglichen Interaktion und der Mitbestimmung der gemeinsamen Gestaltung des Lebens in den Jugendwerkstätten angekommen. Die Mitarbeitenden haben sich die Handlungsweisen angeeignet und setzen sie erfolgreich um. Damit können die Fragen, Themen und Probleme, wie sie aus der Betroffenheit der Jugendlichen im Alltag entstehen, Basis für die weiteren demokratischen Prozesse in der Einrichtung werden. Demopraktische Partizipation ist dann nicht auf Sonderprojekte oder Gremien beschränkt, sondern durchdringt das gemeinsame Handeln und Zusammenleben in den Jugendwerkstätten.

Literatur

Gebauer, Karl (2012): Bedeutung der Emotionen für gelingende Lernprozesse.

<https://www.coursehero.com/file/100883580/GebauerEmotionen-Vortrag-Grazdoc/>
(letzter Zugriff 11.5.2022)

10. Erkenntnisse und Folgerungen zur Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit mit Hilfe der GEBE-Methode in der Jugendsozialarbeit

Benedikt Sturzenhecker

Im Folgenden fasse ich die Ergebnisse der Entwicklungswerkstatt zur Demokratiebildung in der landesgeförderten Jugendsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen zusammen sowie die sich hieraus ergebenden Folgerungen für die Gestaltung politischer Bildung mit Jugendlichen in diesem Handlungsfeld der Jugendhilfe.

Zunächst werden die grundsätzlichen Erfahrungen der am Entwicklungsprojekt teilnehmenden sozial- und werkpädagogischen Fachkräfte aus Jugendwerkstätten und Beratungsstellen der Jugendsozialarbeit beschrieben. Danach werden die Bildungserfahrungen der Jugendlichen in den GEBE-Projekten der Entwicklungswerkstatt reflektiert. Im Arbeitsprozess stellte sich heraus, dass Demokratiebildung mithilfe der GEBE-Methode speziell für die Settings der Beratungsstellen stärker angepasst werden muss; dazu folgen spezifische Vorschläge. Die Arbeit in der Entwicklungswerkstatt mit den beteiligten Einrichtungen zeigte auch, wo und wie die GEBE-Methode in Bezug auf dieses Handlungsfeld weiterentwickelt werden müsste.

1. Grundsätzliche Erfahrungen der Fachkräfte

Insgesamt haben sich die am Entwicklungsprozess mitwirkenden Fachkräfte die methodischen Vorgehensweisen angeeignet und sie zunehmend kompetent umgesetzt. Sie haben in der Evaluation die Methode als positiven und grundsätzlich machbaren Ansatz bewertet. Dieser Effekt konnte nur eintreten, weil sich die Fachkräfte aktiv an der Entwicklungswerkstatt beteiligt haben, die einzelnen Schritte der GEBE-Methode in ihren Settings umgesetzt und daraus Projekte der Demokratiebildung entwickelt haben. Sie haben sich auf neue Perspektiven eingelassen, aber in der GEBE-Methode auch in schon bekannte Handlungsprinzipien wiederentdeckt. Es wurde ihnen deutlich, dass die GEBE-Methode auf klassischen sozialpädagogischen Arbeitsweisen beruht und kein spezifisches ‚Geheimwissen‘ enthält. Wie alles pädagogische Handeln, muss sie durch die Individuen und unter ihren spezifischen institutionellen Bedingungen angewandt und dabei angepasst werden. Die Teilnehmenden machten die Erfahrung, dass es einerseits hilft, die Arbeitsschritte der Methode in ihrer Abfolge und in ihren einzelnen spezifischen Fragestellungen oder Handlungsaufgaben genau zu befolgen. Andererseits ist es auch immer nötig, eine abstrakte methodische Abfolge für das eigene Setting, die eigene Person und die eigenen Adressat:innen passend zu machen.

- **Ansatz bei den lebensweltlichen Themen bringt Motivation für alle**

Die Methode kann das fachliche Handeln im Alltag orientieren und eine konkrete Ermöglichung von Demokratiebildung anleiten. Bleiben die Fachkräfte dabei, gelingt, was die Methode versprochen hat: Sie erkennen lebensweltliche Themen der beteiligten Jugendlichen, kommen mit diesen in klärende Diskurse über deren Themen und ihre Umsetzung und es entwickelt sich ein gemeinsames demokratisch bestimmtes Handeln. So sind Projekte der demokratischen Partizipation an der Regelung der gemeinsamen Lebensführung in der Einrichtung entstanden. Deren Themen sind ganz eng an den Betroffenheiten der Jugendlichen in den Einrichtungen ausgerichtet. Die teilnehmenden Fachkräfte machten dabei die Erfahrung, dass die Jugendlichen plötzlich starke Motivation und deutliches Engagement entfalteten, wenn die für sie relevanten Themen aufgegriffen wurden. Das wiederum steigerte die Motivation der Fachkräfte und so kam eine gegenseitige Verstärkung in Gang. Die Fachkräfte entdeckten neu, dass eine lebensweltlich und dialogisch ansetzende Pädagogik intensivere Bildungserfahrungen eröffnet, als eine stark an Vorgaben, Kontrolle und Disziplinierung orientierte Handlungsweise. Damit erfuhren die Fachkräfte sich und ihre Interaktion mit den Jugendlichen auf gemeinsam stärkende Weise. Die demokratischen Praktiken eröffneten Kooperation, faire Konflikt-schlichtung, Inklusion aller unterschiedlichen Jugendlichen und Fachkräfte und individuelle wie gemeinsame Verantwortungsübernahme. So entwickelte sich ein positives soziales Klima, in dem sich alle Beteiligten zunehmend als anerkannt und wirksam erfuhren.

- **Machtstrukturen reflektieren und pädagogischer Rollen differenzieren**

Die Fachkräfte erkannten, dass die demokratische Perspektive dazu führt, die Machtverhältnisse zwischen den Beteiligten in den Einrichtungen zu reflektieren. Es muss stets neu bestimmt werden, wer was wie entscheidet und das hinterfragt auch, wer bisher was wie entschieden hat. D. h., die Routinen der pädagogischen Machtausübung werden hinterfragt. Damit gilt es, ihnen Alternativen einer demokratischen Teilung der Macht gegenüberzustellen. Das müssen Fachkräfte bewusst wollen und betreiben. Damit ist nicht nur verbunden, bewusst und strukturiert Macht abzugeben, sondern auch den Jugendlichen zuzutrauen, gemeinsam mit den Fachkräften vernünftige demokratische Entscheidungen zu fällen. Das ist aber nicht unbedingt einfach oder selbstverständlich, weil die Jugendlichen institutionell als benachteiligt und hilfsbedürftig behandelt werden und ja tatsächlich auch häufig Unterstützung benötigen. Demokratiebildung verlangt von den Fachkräften ihre eigene Rolle zu differenzieren. Sie sind dann nicht mehr nur Helfer:innen, Anleiter:innen und Bestimmer:innen, sondern gleichzeitig auch a) von den demokratisch politischen Entscheidungen über die gemeinsame Lebensführung in der Einrichtung Betroffene und b) Unterstützer:innen, Moderator:innen und Befähiger:innen der gemeinsamen demokratischen Prozesse. Das bedeutet für sie im Alltag zunächst eine gewisse Verunsicherung: Man kann und will sich nicht mehr ohne Weiteres in alten Routinen bewegen, aber neue Handlungsweisen sind noch nicht erprobt. Man muss experimentieren, vielleicht auch mal scheitern, reflektieren, was warum „schiefging“ und neu probieren. Das bedeutet für die Fachkräfte, sich selbst Bildungsprozessen auszusetzen und neue Entwürfe ihrer pädagogischen Rolle und ihrer eigenen Beteiligung an demokratischen Prozessen zu betreiben.

Bildungsprozesse sind anstrengend, aber auch intensiv und befriedigend. Fachkräfte werden in ihrer Person und in ihrer fachlichen Reflexions- und Experimentierfähigkeit herausgefordert. Das haben viele Fachkräfte in der Entwicklungswerkstatt als eine Bereicherung erfahren.

- **Demokratiebildung in den Widersprüchen der Jugendsozialarbeit ermöglichen**

Die Fachkräfte machten die Erfahrung, dass Demokratiebildung im Sinne der Gestaltung der Interaktion nach demokratischen Prinzipien nicht irgendeine zusätzliche Aufgabe oder eine Nebensache in der Jugendsozialarbeit ist. In Blick auf das SGB VIII und den Kinder- und Jugendförderplan in NRW wird Demokratiebildung zur ganz grundsätzlichen Kernaufgabe. Nur wenn Fachkräfte diese Anforderung erkennen, für sich annehmen und in Praxis übersetzen, kann Demokratiebildung gelingen. In unserer Entwicklungswerkstatt ist das bei allen Teilnehmenden der Fall gewesen. Damit wurde für sie aber auch erfahrbar, dass die demokratischen Orientierungen in Widerspruch zu den Aufgaben von Hilfe, Unterstützung und Qualifikation/Integration in Ausbildung nach § 13 SGB VIII andererseits geraten können. Deshalb haben sie nach Handlungsweisen gesucht, wie diese beiden fachlichen Aufträge miteinander abgeglichen werden können. Es ging dabei weniger darum, den Widerspruch einseitig aufzulösen, sondern ihn auszuhalten und in der Praxis immer wieder neu zu bewerten und jeweilige Handlungsschwerpunkte zu benennen. Das hieß für die Fachkräfte zum Beispiel, die Widersprüche zwischen Leistungserwartungen und Leistungsbeurteilungen (die sich aus dem Integrationsauftrag nach § 13 SGB VIII und § 13 KJFÖG NRW ableiten lassen) und der Thematisierung der Jugendlichen als berechnete und befähigte Mitentscheider:innen auszuhalten und in unterschiedlichsten Settings immer wieder neu zu bewältigen. Man kann sogar folgern, dass eine Verschärfung der Erfahrung der Widersprüche ein positives Zeichen dafür ist, dass überhaupt eine Praxis der Demokratiebildung begonnen wurde. Denn erst dann können sich Widersprüche überhaupt zeigen. Das kann verstanden werden als Qualitätsbeleg, dass die Einrichtung und die Fachkräfte beide Aufträge ernst nehmen und versuchen, sie auszubalancieren. Damit ist verbunden, stets erneut Freiräume für demokratische Prozesse zu öffnen. Jugendsozialarbeit ist nicht Schule, obwohl sie auch eine Förderung der Integration in schulische Ausbildung betreibt. Wenn sie sich auf die Perspektive der Demokratiebildung einlässt, eröffnen sich ihr Möglichkeitsräume, die Jugendlichen anders zu thematisieren als benachteiligt und hilfsbedürftig. Das erlaubt diesen wiederum Bildungsprozesse der Aneignung demokratischen Handelns.

- **Demokratie betrifft die gesamte Organisation**

Will man Demokratiebildung ausgehend von den lebensweltlichen Themen der Betroffenen entfalten, ist das keine begrenzbar, in didaktischen Häppchen aufteilbare (Neben-)Aufgabe, sondern ein strukturelles Prinzip sozialpädagogischen Handelns, das den gesamten Alltag durchzieht. Wenn man den Jugendlichen das Recht gibt, eigene Vorstellungen und Initiativen in die Organisation einzubringen, dann ist das schwer zu begrenzen. Denn eine Regelung der gemeinsamen Lebensverhältnisse demokratisch zu gestalten, befragt und verändert die ‚politischen‘ Verhältnisse zwischen den Beteiligten und in der gesamten Einrichtung. Die Fachkräfte in der Entwicklungswerkstatt erkannten, dass eine Teilung der Macht bezüglich mancher Themen, schnell die Machtverhältnisse insgesamt hinterfragt. Das folgt notwendigerweise, wenn man die Einrichtung als „Gesellschaft im Kleinen“ versteht, die demokratisch gestaltet werden soll. Demokratie ähnelt einem positiven Virus, den man schlecht durch Lockdowns einhegen kann. Ist Demokratie erst einmal eingeführt, wird der Anspruch der Gleichheit und Gleichberechtigung der unterschiedlichen Beteiligten kaum noch abweisbar. Das betrifft zudem nicht nur die demokratische Partizipation der Jugendlichen, sondern auch die der Fachkräfte. Es stellt sich dann auch die Frage, wie sie selbst in der Organisation partizipieren können. Damit ist gefragt, wie transparent und demokratisch Leitung gestaltet wird und welche Rechte und Möglichkeiten der Mitbestimmung von Fachkräften (auch zusätzlich zu den klassischen Verfahren betrieblicher Mitbestimmung) eingeräumt werden.

In der Entwicklungswerkstatt wurde klar, dass man Demokratiebildung in einer Organisation nicht einführen kann, ohne dass Träger und Leitungen das wollen, tragen und (mit-) gestalten (das war ja das Thema des Bausteins 2 der gemeinsamen Erkundung der Möglichkeiten und Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit durch die Landesjugendämter in NRW). Und das bedeutet, dass damit gerechnet werden muss, dass die Frage der demokratischen Mitbestimmung auf den unterschiedlichsten Ebenen und zu den unterschiedlichsten Themen der gemeinsamen Lebensführung geklärt werden muss. Da man Demokratiebildung nicht irgendein Reservat oder einen Sandkasten zur harmlosen Scheinpartizipation zuweisen kann, stellt sich für die Organisation und ihre Leitung die Frage, wie ein Gesamtkonzept demokratischer Partizipation insgesamt aussehen und umgesetzt werden kann. Das beginnt mit der Förderung einer in der Lebenswelt ansetzenden politische Bildung, wie sie die GEBE-Methode vorsieht. Damit werden vielerlei grundsätzliche Themen der Regelung der gemeinsamen Lebensführung aufgeworfen. Das bedeutet, dass man über die projekthafte Arbeitsweise der GEBE-Methode hinaus strukturell verankerte Rechte, Gremien und Verfahren der Mitentscheidung und Mitverantwortung einführen muss. Partizipation kann nicht auf einzelne Themen oder einzelne Gruppierungen oder Personen beschränkt werden, sondern es braucht eine grundsätzliche Struktur, wie durchgängig für alle Beteiligten Öffentlichkeiten der demokratischen Aushandlung, Gremien zu gemeinsamen Entscheidungen und Formen der Umsetzung und Mitverantwortung vorgehalten werden können. Als weiteres Kernelement einer demokratisch strukturierten Organisation sind auch geklärte und nutzbare Verfahren individueller Beschwerden bereitzuhalten und diese mit den anderen demokratischen Gremien und Verfahren zu verbinden.. Die Förderung einer strukturellen Verankerung von Selbstvertretung, Beteiligung und Beschwerde ergibt sich also nicht nur aus der Logik demokratischer Partizipation, sondern wird hier auch als Element des Schutzes von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen verstanden. Und diese Strukturen und Prozesse müssen auch die Mitarbeitenden als Mitbestimmende einbezogen werden.

- **Dranbleiben trotz alltäglicher Widrigkeiten**

Wahrscheinlich stoßen Innovationen von zentralen Handlungskonzepten in (pädagogischen) Organisationen immer auf vorhandene Rahmenbedingungen, die neues Handeln begrenzen und behindern. Auch diese Erfahrung mussten die Fachkräfte machen. Aus ihrer Sicht waren es oft nicht die Schwierigkeiten der Umsetzung der Methode in der Interaktion mit den Jugendlichen, sondern andere einschränkende Faktoren in der Organisation, die die Arbeit schwer machten. Das waren zum Beispiel in manchen Einrichtungen die angespannte Personalsituation und unbesetzte Stellen mit schwierigen Vertretungsregelungen. Wenn angestrengt darum gekämpft werden muss, den Normalbetrieb aufrechtzuerhalten, bleibt wenig Spielraum für Innovationen, zum Beispiel zur Einführung von Arbeitsweisen der Demokratiebildung. Zudem kam es auch vor, dass Leitungen und Träger sich nicht völlig klar waren, was aus der Methode folgte und welche strukturelle Unterstützung zu ihrer Ermöglichung nötig war. Wie oben gezeigt, hängt die Realisierung von Demokratiebildung davon ab, dass Leitungen das Konzept nicht nur gutheißen, sondern auch die dafür notwendigen Rahmenbedingungen schaffen und sichern.

Eine der Stärken, aber auch der Herausforderung der landesgeförderten Jugendsozialarbeit in NRW sind ihre multiprofessionellen Teams. So arbeiten unter anderem Sozialpädagog:innen, Handwerker:innen, Lehrer:innen, Verwaltungsfachkräfte und Leitungen zusammen. Das bedeutet aber auch, dass die unterschiedlichen Professionsperspektiven miteinander abgeglichen werden müssen, und das braucht Zeit und Energie. Die hauptsächlich sozialpädagogischen Fachkräfte in der Entwicklungswerkstatt, mussten also ihre Kol-

leg:innen aus anderen Profession für dies Projekt gewinnen und sie mit guten Argumenten für diese Handlungsweise überzeugen. Auch das konnte zu Reibungsflächen und Konflikten führen, die wiederum von der Umsetzung der Methode mit den Jugendlichen abhielt.

Zudem kam es in manchen Einrichtungen dazu, dass Problemstellungen von individuellen Jugendlichen gelegentlich dramatisch waren. Das verlangt dann einen intensiven pädagogischen Einsatz für die Bewältigung dieser spezifischen Krisen, sodass für die GEBe-Methode und ihre Projekte weniger Zeit und Kraft zur Verfügung stand. In den Settings der Jugendsozialarbeit ist dies oftmals unvermeidbar. Die Sicherung des Schutzes der Jugendlichen und ihrer Lebensbewältigung muss im Vordergrund stehen. Nur wenn sie ihre drängenden Schwierigkeiten mit sozialpädagogischer Hilfe angehen können, können sie (zumindest teilweise) die Ruhe und Freiheit gewinnen, sich über diese Belastungen hinaus in gemeinsamen Projekten der demokratischen Gestaltung der Einrichtung widmen.

Außerdem muss daran erinnert werden, dass ein Großteil der Entwicklungswerkstatt unter Coronabedingungen und ihren Lockdowns, Sicherheitsregeln, digitalen Kommunikationsweisen und insgesamt unter persönlicher Distanz stattfand. Es ist eine besondere Leistung der beteiligten Fachkräfte, dass sie trotz dieser großen Einschränkungen gelingende Projekte der Demokratiebildung in ihren Einrichtungen durchgeführt haben. Das demonstriert auch, dass die Methode, gepaart mit pädagogischem Einsatzwillen, auch unter schwierigen Bedingungen Erfolge zeitigt.

- **Die reflexive Teamsitzung als Kern von Professionalität und Demokratiebildung**

Ein zentrales Hindernis in den Projekten der Entwicklungswerkstatt bestand darin, dass oft Zeit für ausführliche Teamsitzungen zur Umsetzung der GEBe-Methode fehlte. Das lag teilweise an den gerade schon referierten Hindernissen, die andere Tätigkeiten erforderten und zeitlichen Aufwand mit sich brachten. Dennoch wurde auch deutlich, dass die pädagogische und gleichzeitig politische Handlungsperspektive der GEBe-Methode verlangt, dass man sie fachlich tatsächlich wichtig nimmt und sie dann auch im Alltag realisiert. Häufig sind es aber die Handlungsroutinen in den Einrichtungen, die sich auf lehrende Vermittlung von Kompetenzen und „curriculare“ Inhalte beziehen und als Hauptaufgabe der Jugendsozialarbeit angesehen werden. Alle (pädagogischen) Organisationen wollen zunächst einmal ihren Alltag routinisieren und damit ihre Hauptaufgaben belegbar erfüllen. Es ist typisch, dass damit die Reibungslosigkeit des Alltagsgeschäfts in den Mittelpunkt des Handels der Fachkräfte rückt. Die Jugendlichen müssen prozessiert werden, die Dienstzeiten müssen eingehalten werden, Personalausfälle müssen ausgeglichen werden, Konflikte müssen schnell und einfach geklärt werden und unbekannte und verunsichernde Problemstellungen sollen vermieden werden. So geschieht es in allen pädagogischen Einrichtungen, dass die reine Bewältigung des Alltags eine pädagogische Reflexion als Hinterfragung der eigenen Handlungsweisen in den Hintergrund drängt. Reflexivität kostet Zeit, widmet sich dem, was gerade nicht gut läuft, erzwingt Anerkennung von Schwierigkeiten und Fehlern. Und daraus folgen dann auch noch Experimente mit neuen, noch ungewohnten Handlungsweisen. All das kann dazu führen, dass solche reflexiven Settings in Teamsitzungen gemieden werden. So bezeichneten Fachkräfte in der Entwicklungswerkstatt diese Phänomene unter dem Stichwort „nicht genug Zeit“ für solche Besprechungen und Planungen neuer Handlungsweisen.

Es muss allerdings an dieser Stelle daran erinnert werden, dass reflexive Teamsitzungen, Fallbesprechungen und Handlungsplanung den Kern sozialpädagogischer Professionalität

ausmachen (vgl. Dewe/Otto 2012; Klatetzki 1993). Sozialpädagogische Professionalität besteht darin, wissenschaftliches Wissen zu nutzen, um es an Einzelfälle, Gruppen und Problemstellungen anzulegen, die sich in den Einrichtungen stellen. Es muss das Professionswissen genutzt werden, um sich auf die immer wieder anderen Adressat:innen und deren Fragen und Problemstellungen einzustellen, sie neu und speziell zu deuten und daraus Handlungsperspektiven abzuleiten. Solches professionelles Wissen und reflexives Vorgehen und Planen kann keine Vormacht über die Lebensführung und Handlungsweisen der Adressat:innen beanspruchen. Diese haben das Recht, in Auseinandersetzung mit den Fachkräften ihre Themen und Lebensfragen besser zu durchdringen und zu besser bedachten und möglicherweise innovativen Handlungsentscheidungen zu kommen. Das Professionsverständnis selbst führt also schon zu einem Dialog, der die Adressat:innen in ihrer Würde, d. h. in ihrem Selbstbestimmungsrecht anerkennt und Fachkräfte als unterstützende Partner:innen einer gesteigerten Reflexion und Entwicklung von Lösungsperspektiven für die Lebensfragen versteht. Diese Handlungsprinzipien gelten für die fachliche Interaktion mit Individuen, aber auch für kollektive Settings in sozialpädagogischen Institutionen wie der Kita, der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit.

Die Realisierung professionellen Handelns verlangt deshalb zunächst reflexive Situationen, in denen die Themen, Handlungsproblematiken und Fragen der Jugendlichen analysiert und mithilfe fachlichen Wissens komplex gedeutet werden. Das geschieht in der GEBE-Methode dadurch, dass etwa die Hälfte der Handlungsschritte noch gar nicht in Interventionen mit den Jugendlichen bestehen, sondern sich auf die Steigerung professioneller Reflexivität richten. Die Methode sieht vor, dass die Fachkräfte das Handeln der Jugendlichen beobachten und die Beobachtungen anschließend dokumentieren. Dann wird diese pädagogische Wahrnehmung selbstkritisch auf Verzerrungen hin reflektiert und es werden Hypothesen über mögliche, im beobachteten Handeln enthaltene Themen entwickelt, die nach Partizipation und demokratische Entscheidung verlangen. Diese Hypothesen werden dann in eine Rückmeldung oder Resonanz gegenüber den Jugendlichen überführt, die einen Dialog mit den Jugendlichen initiieren soll. Erst im Dialog kann geprüft und gesichert werden, um was es den Adressat:innen wirklich geht. Fachliche Deutungen dürfen die Jugendlichen nicht besser verstehen, als diese sich selbst verstehen. Es muss stattdessen gemeinsam ausgehandelt werden, was gelten soll. Jugendliche haben schließlich das Recht, selbst zu bestimmen, was sie wie davon aufgreifen und umsetzen wollen.

Wenn es keine Zeiten und methodische Vorgehensweisen gibt, solche fachliche Reflexivität in Teams und Einrichtungen zu sichern, steht die Professionalität der Fachkräfte und ihrer Organisation in Frage. Wenn nur noch gemanagt wird und nicht mehr selbstkritisch hinterfragt wird, was die Jugendlichen eigentlich betrifft, was ihr Thema ist und welche Problemstellungen für sie relevant werden, misslingt die Ausübung von Professionalität. Wenn Handlungsroutrinen überhandnehmen und die Fachkräfte nicht mehr in der Lage sind zu diskutieren und zu begründen, mit welchen innovativen Handlungsweisen sie den sich immer wieder spezifisch darstellenden Bedarfen der Jugendlichen gerecht werden zu wollen, verfehlen sie den fachlichen Anspruch auf Professionalität. Damit würden Risiken entstehen, ihre doppelte Aufgabe nicht zu erfüllen, nämlich a) die Jugendlichen als berechnigte Subjekte der gemeinsamen Gestaltung der Lebensverhältnisse in den Einrichtungen zu thematisieren und b) ihnen angesichts ihrer Benachteiligungen und Schwierigkeiten doch auch angemessene Hilfe und Unterstützung anzubieten. Gerade die widersprüchliche Kombination dieser beiden Aufgaben (das wurde oben erläutert) verlangt nach einer differenzierten fachlichen Selbstreflexion und (auch mithilfe wissenschaftlichen Wissens) gut begründeter Entwicklung von Handlungsperspektiven. Nochmal:

Handlungsperspektiven können erst Geltung erlangen, wenn sie mit den Jugendlichen auf der Basis von Anerkennung ausgehandelt und gemeinsam umgesetzt werden.

Deshalb müssen Leitungen und Fachkräfte gemeinsam dafür kämpfen, dass die Realisierung ihrer Professionalität gesichert wird, indem genügend Zeiten und geeignete Verfahren zur Verfügung stehen, um fachliche Reflexivität in Teamsitzungen zu ermöglichen. Die GEBE-Methode ist eines der dabei anwendbaren Verfahren.

2. Bildungswirkungen bei den Jugendlichen

Die zu erprobenden Verfahren der GEBE-Methode sollen ja dazu dienen, dass die Jugendlichen Demokratiebildung praktizieren können. D. h. es sollen Bildungsprozesse angeregt werden, wie sie sich demokratisches Mitsprechen, Mitdiskutieren, Mitentscheiden, Mithandeln und Mitverantworten aneignen können. Damit stellte sich die Frage, ob denn in den Projekten solche Bildungserfahrungen mit demokratischer Partizipation tatsächlich stattfanden.

In den praktischen Versuchen der einzelnen beteiligten Einrichtungen wurde deutlich, dass die Jugendlichen eine mitbestimmende Beteiligung an der (zumindest ausschnitthaften und projektbezogenen) Gestaltung der gemeinsamen Lebensführung nicht gewohnt waren. Immer wieder kam es vor, dass sie zunächst auf Ansagen der Fachkräfte warteten. Sie fühlten sich unsicher, eigene Ideen und Vorschläge einzubringen. Die Jugendlichen mussten eine gemeinsame argumentative Auseinandersetzung über Lösungsmöglichkeiten erst einüben und damit auch Differenz und unter Umständen Streit aushalten lernen. Aber in allen Projekten haben die Jugendlichen den ihnen angebotenen Freiraum einer demokratischen Partizipation zunehmend genutzt. Sie waren sehr wohl in der Lage, eigene Perspektiven auch vor anderen auszudrücken; Ideen zu entwickeln; Argumente vorzubringen und miteinander abzugleichen; intensiv zu kooperieren und so erfolgreich Lösungen umzusetzen. Jugendlichen haben sich aus anfänglichen Frustrationen, Ängsten und Wutgefühlen mithilfe des an der GEBE-Methode orientierten Handelns ihrer Fachkraft zur öffentlichen Positionierung durchgerungen. Demokratische Politik beginnt, wenn Menschen ihre Betroffenheit, ihre starken Gefühle und Problemstellungen gegenüber anderen öffentlich machen und in ihren Themen in gemeinsame Aushandlungsprozesse einbringen. Dies geschah zunehmend in den Projekten: Die Jugendlichen errangen Schritt für Schritt mehr Artikulation und Partizipation. Die Fachkräfte haben die GEBE-Methode nicht nur als große Leitlinie der Projektentwicklung praktiziert, sondern auch in den einzelnen Projektschritten bzw. kleinen Handlungssequenzen wurde immer wieder beobachtet und geschaut, womit sich die Jugendlichen beschäftigten und welche Handlungsweisen für sie als nächster Entwicklungsschritt anstanden. So konnten ihre jeweiligen Bildungsschritte angeregt und unterstützt werden. Wenn dies geschah, wurde Partizipation für die Jugendlichen zunehmend selbstverständlicher. Die Fachkräfte waren dann häufig überrascht und erfreut, wie intensiv sich die Jugendlichen für die Projekte engagierten und Fortschritte in demokratischer Debatte und Entscheidungsfindung machten. Für die Fachkräfte wurde ganz klar, dass das enge Anknüpfen an die tatsächlichen Themen der Jugendlichen eine solche Motivation eröffnete und stärkte.

Besonders faszinierend war es für die Fachkräfte, dass mit dieser Vorgehensweise sogar ‚curricular‘ vorgesehener Förderziele durch die Jugendlichen erreicht wurden. Durch die

Motivation, ihre eigenen Themen umzusetzen, wurden als Nebenwirkungen auch andere Fähigkeiten geübt. So zum Beispiel Kooperationsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen und Solidarität. Je nach Projekt wurden auch die fachlichen Fähigkeiten gesteigert, denn die Jugendlichen nahmen sich oft Handlungsweisen vor, die sie vorher noch nicht beherrschten und unterstützten sich gegenseitig, diese zu erreichen (zum Beispiel beim Malen, Werkstücke zu planen, Aufgaben zu verteilen, Material sachgerecht zu behandeln usw.). Die Ermöglichung von Demokratiebildung hatte also auch positive Folgen für die Realisierung der Unterstützungsziele der Jugendsozialarbeit. Demokratische Partizipation ist ein Recht von Jugendlichen und darf nicht funktionalisiert werden, um andere pädagogische Ziele zu erreichen, aber positive Nebenwirkungen sind auch willkommen.

3. Speziell: Umsetzung der GEBE-Methode in Beratungsstellen

Die bisher geschilderten Erfahrungen von Fachkräften und Jugendlichen beziehen sich im Wesentlichen auf die Fachkräfte aus den Jugendwerkstätten, die an der Entwicklungswerkstatt teilgenommen haben. Da Beratungsstellen im Übergang Schule Beruf auch ein wichtiger Zweig landesgeförderter Jugendsozialarbeit sind, ging es im Entwicklungsprozess auch darum, Demokratiebildung dort zu erproben. Allerdings machte das strukturelle Setting der Beratung die Umsetzung der GEBE-Methode nicht gerade einfach. Die Rahmenbedingungen der Beratungsstellen beinhalten im Wesentlichen ein Zweier-Setting: Eine beratende Fachkraft trifft auf eine:n Jugendliche:n. Die Beratung fokussiert sich auf die Entwicklung von Lösungen akuter Problemstellungen und zielt nicht auf einen längerfristigen pädagogischen Beziehungs- und Entwicklungsprozess; sie ist also durch eine gewisse Kurzzeitlichkeit gekennzeichnet. Das bringt es mit sich, dass die Teilnehmer:innen stark fluktuieren und die Berater:innen jeweils nur relativ kurz mit sehr unterschiedlichen und wechselnden Personen zu tun haben.

Grundsätzlich stellt sich das Erschwernis, dass Beratungsstellen strukturell die Problemstellung der Jugendlichen individualisieren (müssen). Es sind ja Einzelpersonen, die mit konkreten Schwierigkeiten und Fragen in die Beratung kommen und es ist notwendig, für diese Probleme Antworten zu suchen bzw. zu entwickeln. Zum einen gibt es also kein Kollektiv, das als ‚kleine Gesellschaft‘ mindestens über eine gewisse Zeit ein gemeinsames Leben führt und dieses dann auch demokratisch bestimmen kann – und genau darauf bezieht sich ja die GEBE-Methode. Zum anderen analysiert die Beratung die Problemstellung der Jugendlichen (im Normalfall) nicht in Blick auf die gesellschaftlichen Ursachen dieser Schwierigkeiten. Es gilt vorrangig Hilfestellung zu leisten, die drängendsten Lebensprobleme der Jugendlichen angebar oder lösbar zu machen. Eine Beratung, die danach fragen würde, wie denn zum Beispiel Probleme mit Anorexie durch gesellschaftlichen Geschlechterkonstruktionen bedingt sein könnten, oder die Probleme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen Ausbildungsplatz zu finden mit der strukturellen Diskriminierung dieser Gruppen im deutschen Bildungssystem zusammenhängen könnten, würde den Jugendlichen nicht gerecht. Es wäre unethisch auf solche Themen zu reflektieren, statt auf das, was die Klienten konkret bedrängt. Denn man könnte eine zentrale Beratungsregel so bezeichnen: Was drängt, ist dran.

Will man hier politische Bildung ermöglichen und den Jugendlichen Erfahrungen mit demokratischer Partizipation eröffnen, wäre es allerdings nötig, sich nicht nur auf die individuelle Bewältigung der Belastungen zu fokussieren. Politische Bildung würde ja

bedeuten, dass Personen ihre individuelle Lebensweise und deren Fragestellung mit den kollektiven Regelungen der Lebensführung in Verbindung bringen. Es würde darum gehen, eigene Benachteiligungen und Lebensprobleme auch in ihren gesellschaftlichen Ursachen kritisch zu erkennen. Daraus könnte hervorgehen, sich diesen Schwierigkeiten nicht einfach nur individuell ausgesetzt zu sehen, sondern sich in diese kollektiven Regelungen einzubringen, also zusammen mit anderen politisch aktiv zu werden. So könnte man Fragen des eigenen Lebens in der Gesellschaft öffentlich problematisieren und andere damit konfrontieren. Das könnte der Beginn einer Artikulation in Öffentlichkeiten und damit auch einer Debatte mit anderen sein, um die Ursachen auszuloten, gemeinsam zu kritisieren und Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Damit wäre der Einstieg in eine demokratische Deliberation ermöglicht. Das setzt allerdings voraus, dass a) Jugendliche ihre Probleme und Fragestellungen als gesellschaftlich relevante erkennen können und b) gestärkt werden, diese in geeignete Öffentlichkeiten einzubringen und zum Anlass demokratischer Aushandlungsprozesse zu machen.

Wollen die Beratungsstellen solche Demokratiebildung eröffnen, stehen sie vor der Frage, wie sie die Problemstellungen der Jugendlichen mit diesen nicht nur als individuelle, sondern auch als gesellschaftlich produzierte und damit als politisch relevante erkennbar machen könnten. Als nächster Schritt würde dann folgen, die Jugendlichen zu unterstützen, ihre Themen und Problemstellungen öffentlich zu artikulieren und darauf auch Resonanzen anderer Betroffener und Beteiligter zu erhalten. Das könnte der Beginn einer demokratischen Deliberation sein. Wenigstens diesen ersten Schritt demokratischen politischen Handelns könnten Beratungsstellen mit ihren Klient:innen versuchen.

Entsprechend haben die beiden im Projekt teilnehmenden Fachkräfte aus Beratungsstellen versucht, Wege zu finden, wie die in ihrer Beratung konkret auftauchenden Lebensprobleme der Jugendlichen nicht auf dieses Beratungs-Setting beschränkt blieben, sondern wie Artikulation und Resonanz (auch wenn nur ganz rudimentär) überhaupt möglich werden konnte. Dabei konnten sie an klassische Beratungsmethodik anknüpfen. Gute Beratung verlangt eine Anamnese, es müssen zunächst Erzählungen der Jugendlichen ausgelöst werden, in denen diese ihre Probleme und Fragestellung möglich komplex in ihren psychosozialen Zusammenhängen beschreiben. Gerade die systemischen Beratungsweisen sind sich bewusst, dass diese in Rede stehenden Themen immer in einem komplexen sozialen Beziehungsnetz entstehen und deshalb auch dort bearbeitet werden müssen. Es gibt also bereits eine fachliche Orientierung und Analyse über die Individuen hinaus, auf deren gesellschaftlichen Lebensverhältnissen und deren Ressourcen bzw. deren Behinderungen und Einschränkungen. Mit der Perspektive der GEBE-Methode könnten diese Zusammenhänge vertieft erhoben und zunächst in der Beratung auch mit ihren gesellschaftlichen Bedeutungen im Dialog mit den Betroffenen näher analysiert werden.

Eine weitere typische Beratungsmethodik kommt der GEBE-Methode ebenfalls entgegen. Diese schlägt vor, mit den Jugendlichen nicht nur zu sprechen, sondern ihren Ausdruck mithilfe der unterschiedlichsten Medien anzuregen. In der Beratung werden häufig gerade bei benachteiligten Jugendlichen auch Medien verwendet, wie z. B. Bild- oder Symbolkarten, die den Jugendlichen helfen, ihre Gefühle auszudrücken; oder es wird gemalt; es werden Assoziationsspiele gemacht; szenische Aufstellungen mithilfe von Spielfiguren gestaltet usw. Auch hier konnten die Berater:innen an ihre schon vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse anknüpfen. Voraussetzung ist immer, dass a) die Berater:innen und ihre Organisationen überhaupt bewusst darauf zielen, nicht ausschließlich individuelle Bewältigung zu stärken, sondern auch politisch demokratisches Handeln (wie rudimen-

tär auch immer) zu eröffnen. Das bedeutet Individualisierung von Problemstellungen auch im Einzelfall zu relativieren und immer auch auf die gesellschaftliche Verursachung dieser Themen zu fokussieren.

- **Vorschläge zur Gestaltung politischer Bildung in Beratungsstellen der Jugendsozialarbeit**

Aus den Diskussionen im Projekt, wie Demokratiebildung auch in Beratungsstellen gefördert werden könnte, will ich einige Vorschläge kurz andeuten.

Im Rahmen der systemischen Anamnese könnte die gesellschaftliche Umwelt der einzelnen Jugendlichen mithilfe der Methoden der Erstellung subjektiver Landkarten oder des Eco-Mapping beschrieben und dann analysiert werden. In subjektiven Landkarten zeichnen die Jugendlichen ihre lebensweltliche Sicht auf ihren Sozialraum. Es geht eben nicht um exakte Abbildung der objektiven geographischen Struktur, sondern um die persönlichen Sicht- und Handlungsweisen, Bewertungen und Problemstellungen in diesen Raumverhältnissen. Das Eco-Mapping versucht, die sozial-ökologische Umwelt eines Menschen grafisch darzustellen, in dem das räumliche Zentrum seiner Lebenswelt im Mittelpunkt steht und in konzentrischen Kreisen weitere Orte und damit soziale Beziehungen um diesen Kern herum geordnet werden. So können zum Beispiel lokale Unterstützungsnetzwerke, psychosoziale Problemzonen, räumliche Machtstrukturen, Konfliktthemen und riskante Orte entdeckt werden. Diese Landkarten stellen immer schon Beziehungen zwischen den subjektiven Handlungsweisen und den sie umgebenden gesellschaftlichen Verhältnissen und Beziehungen her. Damit fragt sich auch jeweils, ob und wie der/die einzelne Jugendliche darauf öffentlich und politisch reagieren könnte.

Weiterhin könnte man die Biografien der Jugendlichen mit ihnen erschließen auf ihre gesellschaftliche Bedingtheit und den damit verbundenen Behinderungen, Einschränkungen und problematischen Verhältnissen. Das gilt zum Beispiel für den gesellschaftlichen Umgang mit Geflüchteten, ihren Aufenthaltsstatus, den Umgang mit Lernbehinderung, mit einschränkenden Geschlechterkonstruktionen bzw. geschlechtergerechten Alternativen, Rassismuserfahrungen usw.

Anknüpfend an die schon beratungstypische Verwendung von Medien könnten die Jugendlichen unterstützt werden ihre Geschichte, ihre Lebenslage, ihr akuten Problemstellungen mit gesellschaftlichem Bezug auch mit Hilfe von Medien auszudrücken (Fotogeschichte, Kurzvideo mit Handy, Gedichten, Memes, Zeichnungen/Comic, TikTok-Tanz,...). In einer der Beratungsstellen im Projekt kam die Idee auf, im Treppenhaus eine öffentliche Pinnwand zu gestalten, in der die beratenden Jugendlichen (anonym) ihr persönliches Problem anderen gegenüber ausdrücken und um Resonanzen bitten konnten. Damit würde für die Jugendlichen ein erstes Betreten einer gewissen Öffentlichkeit ermöglicht. Sie würden demonstrieren, dass ihre Angelegenheiten auch andere angehen und von diesen wahrgenommen und beantwortet werden müssen.

Damit ging es nicht nur darum r solche Artikulation zu publizieren, sondern auch Resonanzen von anderen darauf zu ermöglichen. Eine Pinnwand mit individuellen Problemanzeigen der Jugendlichen könnte zum Beispiel mit kleinen Post-its durch Passanten beantwortet werden. So könnte eine minimale Reaktion und vielleicht sogar Diskussion entstehen. Auf der Website der Beratungsstelle könnte einmal im Monat eine:r der Jugendlichen eine persönliche Positionierung vornehmen, vielleicht die eigene Geschichte erzählen, sie in Bezug auf das Gemeinwesen bzw. die Gesellschaft problematisieren

und um Resonanzen bitten. In der Kommentarfunktion könnten Antworten gegeben werden.

Ebenso könnten Darstellungen der Benachteiligungsprobleme von Jugendlichen mithilfe der Beratungsstelle durch sie selbst in der Lokalpresse publiziert werden. In der Beratungsstelle bzw. den räumlichen Settings einer Einrichtung der Jugendsozialarbeit könnten digitale Bilder- bzw. Videorahmen ausgestellt werden, auf denen sich einzelne Jugendliche (etwa auch mit ihren Instagram oder Tik-Tok-Posts) vorstellen würden. In einer WhatsApp Gruppe könnten mehrere individuelle Beratungsklient:innen sich miteinander austauschen. Die Beratungsstelle könnte ein Newsletter veröffentlichen, in dem sich die Jugendlichen öffentlich positionieren und eine demokratische Debatte verlangen.

Es könnten auch Jugendlichen Aktionsgruppen angeboten werden, in den sie sich gegenseitig über die gesellschaftlichen Ursachen und Verhältnisse ihrer Benachteiligung austauschen und überlegen, wie sie darauf öffentlich antworten könnten. Eine solche Beratungsgruppe würde selbstverständlich auch Spaßaktion ermöglichen, könnte aber im Weiteren Gelegenheiten anbieten, gemeinsame politische Betroffenheiten (zum Beispiel von Rassismus, Ableismus, Einsamkeit, Geldproblemen, Familienstreit, ...) auszutauschen und tiefer zu erkunden. Daraus könnten GEBE-Projekte öffentlich politischer Einmischung entstehen.

Nicht zuletzt könnten Beratungsstellen auch je nach Thema und individuellem Engagement der Jugendlichen versuchen, sie in politische Netzwerke zu vermitteln. So könnte man recherchieren, wer, welche Organisation, Gruppe, Verein, etc. sich mit dem Thema der/des Jugendlichen beschäftigt. Dann wäre zu untersuchen, wie man in solche Gruppierungen hereinkommt, wie man Kontakt aufnimmt usw. Beratung könnte diese Kommunikation unterstützen und auch die politisch aktiven Gruppierungen befähigen, Jugendliche zu inkludieren.

Liest man diese Vorschläge, wird auch deutlich, dass für eine solche Demokratiebildung in der Beratungsstelle Zeit investiert werden muss. Die Berater:innen brauchen Teambesprechungen, indem sie diese für sie ungewohnte Aufgabe der Förderung von Demokratiebildung reflektieren und planen können. Sie müssen zusammen mit anderen Berater:innen mögliche Ansatzpunkte in Lebenslage und akuter Problemstellung der Jugendlichen suchen und mögliche Resonanzen vorbereiten.

4. Entwicklungsbedarfe der GEBE-Methode bei der Förderung von Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit

Die GEBE-Methode fokussiert darauf, die für die Jugendlichen in den Einrichtungen der JSA relevanten Themen der alltäglichen gemeinsamen Lebensführung in den Einrichtungen und darüber hinaus in der gesellschaftlichen Umwelt der Jugendlichen mit diesen zu erkennen und anzugehen. Die GEBE-Methode setzt da an, wo Demokratie beginnt, mit dem Entdecken und Artikulieren von Interessen, Schwierigkeiten und Positionen, die Betroffene in eine demokratische Öffentlichkeit einbringen. Die Jugendlichen sollen unterstützt werden, die öffentlich politische Bühne zu betreten, ihre Anliegen vorzutragen und mit anderen darüber in Austausch und Aushandlung zukommen. Das betrifft vorrangig zunächst die demokratische Praxis in den pädagogischen Einrichtungen selbst und darüber hinaus aber auch in kommunalen Öffentlichkeiten. Die GEBE-Methode zielt

darauf, mit den Jugendlichen zusammen deren Anliegen projekthaft zu gestalten und dabei möglichst viel demokratische Mitentscheidung und Mitverantwortung zu eröffnen. Das kann man wiederholen, aber im Grunde bleibt die Methode bei einer projektbezogenen demokratischen Partizipation stehen.

- **Demokratische Partizipation strukturell verankern**

So wurde in den Projekten der Entwicklungswerkstatt deutlich, dass durch solche Projekte der Demokratiebildung die grundsätzliche Frage der demokratischen Teilung von Macht und der Berechtigung zur Mitentscheidung in den Organisationen der JSA aufgerufen wird. Eine demokratische Öffentlichkeit und politische Aktion zur Umsetzung einzelner spezifischer Themenstellungen der Regelung der gemeinsamen Lebensführung reicht nicht aus, sondern es bedarf einer grundsätzlichen demokratischen Strukturierung der Organisationen. Für die Jugendlichen und die Mitarbeitenden muss klar sein, welche konkreten Rechte der Mitsprache und Mitentscheidung die Individuen und das gesamte Kollektiv haben. Um diese Rechte auch einlösen zu können, bedarf es unterschiedlicher Formen demokratischer Öffentlichkeit, im Weiteren demokratischer Gremien der Diskussion und Entscheidung. In diesen wiederum muss es geregelte Verfahren geben (zum Beispiel Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz), wie gemeinsam faire Entscheidungen getroffen werden können. Die mit der GEBE-Methode thematisierte Ebene des Alltags, der Individuen und ihrer Gruppierungen in der Einrichtung, muss überführt werden in eine strukturierte und damit auch permanente Form der demokratischen Partizipation in der Organisation. Daraus ergibt sich auch die Aufgabe zu klären, wie die Entstehung von Themen der Mitbestimmung in den Öffentlichkeiten des Alltags in die Gremien und Verfahren von Demokratie in der Einrichtung einfließen kann. Je größer die Einrichtungen sind, desto stärker wird eine gewisse Repräsentation nötig. Wenn also nicht Vollversammlungen entscheidungsfähig sind, müssen Untergliederungen bestimmt werden, die jeweils Vertreter:innen in Gremien entsenden und sie mit stellvertretendem Entscheidungsrecht ausstatten. Solche Gruppierungen könnten in der JSA etwa Jahrganggruppen sein, oder Gruppen, die spezifischen Ausbildungsgängen oder Förderkursen zugeordnet sind. Solche Basisgruppen brauchen selbst eine Form, wie sie regelmäßig die für sie anstehenden politischen Fragen diskursiv klären und sich dazu positionieren können; damit sind zum Beispiel Gruppenräte gemeint. Entscheidungsgremien auf höherer Ebene sind dann z. B. Jugendparlamente, Werkstatträte und Ähnliches. Die ‚Abgeordneten‘, die ihre Gruppen in Entscheidungsgremien vertreten, müssen stets Kontakt zur ‚Basis‘ halten und ihre Entscheidung in den Gremien vor dieser begründen und sie unter Umständen hinterfragen lassen. Eine durchlässige Kommunikation zwischen Basisgruppierungen ‚nach oben‘ in die übergeordneten Entscheidungsgremien ist nötig, ebenso wie eine Transparenz der Entscheidungsprozesse und deren Kommunikation ‚nach unten‘. Modelle einer solchen strukturell verankerten Partizipation in sozialpädagogischen Einrichtungen sind besonders in der Kita erprobt. Dort werden zum Beispiel nach dem Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ in den einzelnen Einrichtungen Verfassungen entwickelt, die Rechte, Gremien und Verfahren der demokratischen Partizipation festlegen und handhabbar machen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, Hansen/Knauer 2017). Wenn eine demokratische Beteiligung mit dreijährigen möglich ist (wie Forschungen zeigen; vgl. Lehmann/Richter/Sturzenhecker 2017, Lehmann 2021) wird sie auch mit den Jugendlichen in der landesgeförderten Jugendsozialarbeit machbar sein.

- **Politische Erfahrungen in den GEBE-Projekten reflektieren**

Partizipationsprojekte mit Hilfe der GEBE-Methode können dazu führen, dass die Projektbeteiligten zwar zu einem Thema sehr konkret demokratische Politik in ihrer Einrichtung

machen, diese Prozesse allerdings nicht als beispielhaft für grundsätzliche politische Verhältnisse und Handlungsmuster erkennen. Damit würden die Projekterfahrungen inselhaft isoliert bleiben und eine Verallgemeinerung dieser Bildungserfahrungen im Sinne einer erweiterten Aneignung politisch demokratischen Handelns bliebe schwach. In den GEBe-Projekten der Entwicklungswerkstatt kann durchaus eine solche Tendenz festgestellt werden. Die teilnehmenden Fachkräfte haben sich zunächst ganz darauf konzentriert, mit den Jugendlichen ihre konkreten lebensweltlichen Themen und Interessen zu entdecken und zu klären. Es ging darum, Jugendliche überhaupt zu unterstützen, sich in Öffentlichkeiten der Einrichtung zu artikulieren und ein spezifisches Thema demokratisch umzusetzen. Die oben berichteten Erfolge, konnten nur errungen werden, weil sich die Fachkräfte den dafür nötigen Arbeitsschritten intensiv gewidmet haben. Die Beteiligten waren zunächst einmal froh und zufrieden, dass erste Schritte in eine ‚binnenpolitische‘ demokratische Partizipation über exemplarische Projekte gelang. In Ansätzen betrieben die Fachkräfte auch eine Evaluation oder Reflexion der Projekterfahrung der Jugendlichen, indem sie diese nach Erfahrungen und Bewertungen zu den abgelaufenen Prozessen befragten. Das waren allerdings kaum ausführliche und methodisch strukturierte Reflexionsanstrengungen. Zwar wurde erkennbar, dass die Gewähr demokratischer Partizipationsrechte bezüglich eines Projektes auch die Frage stellt, wie insgesamt die Beteiligungsrechte der Jugendlichen und Mitarbeitenden in der Einrichtung verankert sind, aber die Einrichtungen selbst wurden weniger als grundsätzliches Feld politischen Handelns hinterfragt. Erst recht wurden die begonnenen Demokratieerfahrungen nicht mit Phänomenen demokratisch-politischen Handelns in der Gesamtgesellschaft in Verbindung gebracht. Die GEBe-Projekte bieten gerade die Chance, dass politische Bildung nicht ‚von oben‘ inhaltlich vordefiniert wird und damit die Betroffenheit und die Motive der Jugendlichen verfehlen würden. Stattdessen entstehen mit ihr Potenziale, dass Politik im eigenen Handeln konkret wird. Das bedeutet allerdings für eine umfassende politische Bildung auch, dass diese konkreten Erfahrungen auch eine gewisse Abstraktion erfahren müssen. Das, was einem in einem konkreten Mitbestimmungsprojekt widerfahren ist, ist nicht singulär, sondern spiegelt grundsätzliche politische (Macht)Verhältnisse und Prozesse wieder. Damit eröffnen sich Gelegenheiten, ausgehend von den konkreten Erfahrungen, sich auch Politik und Demokratie allgemeiner anzueignen. Daraus folgt auch, die Jugendlichen nicht nur in ihrem demokratischen Handeln in den Einrichtungen zu stärken, sondern ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, selbst in der Gesellschaft politisch aktiv zu werden und sich für ihre Interessen einzusetzen. Die Jugendlichen sollen nicht nur Mitglieder eines idealen kleinen demokratischen Gemeinwesen in ihrer Einrichtung werden, sondern darüber hinaus bemächtigt werden, sich als berechtigt partizipierende Bürger:innen in die gesamtgesellschaftliche Demokratie einzubringen. Der 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2020 fasst diese Aufgabe so zusammen: „Als mündige Menschen müssen sie (...) dabei gefördert werden, Herrschafts- und Machtverhältnisse zu analysieren, sich ein kritisch-reflektierendes Urteil zu bilden und Handlungsstrategien zu entwickeln, um selbst aktiv politische Prozesse zu beeinflussen“ (BMFSFJ 2020, S.: 71).

Dieser notwendige Projektschritt einer erweiterten kritischen Reflexion der Erfahrungen bisheriger Anleitungen zur GEBe-Methode ist bisher wenig ausgearbeitet worden (erste Ansätze dazu finden sich allerdings bei Sturzenhecker 2021). An dieser Stelle kann nur der Entwicklungsbedarf der Methode und damit auch der Umsetzung von Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit benannt, aber noch nicht detailliert ausgearbeitet werden.

Es lässt sich allerdings sagen, dass eine solche Reflexion zwei Ebenen hat und diese verbinden muss. Zum einen geht es um die Hinterfragung der konkreten Machtverhältnisse

und Entscheidungsprozesse in der Einrichtung selbst. In einer solchen Reflexion ist zum Beispiel zu hinterfragen, ob es einseitige Machtausübung in den Entscheidungsprozessen gab, ob es zu Ungerechtigkeit und Ausschluss gegenüber bestimmten Teilnehmenden kam, manchen Jugendlichen (gerade aufgrund ihrer Differenz) gleichberechtigte Zugänge zur Beteiligung erschwert oder verwehrt wurden, ob Manipulation von Meinungen und Positionen vorkamen, usw.

Zum anderen sollte diese ‚binnenpolitische‘ Reflexion zudem übergehen in einen Transfer der Erfahrungen auf gesamtgesellschaftliche bzw. globale politische Prozesse, auf deren Macht- und Herrschaftsstrukturen, ebenso wie auf deren demokratische Potenziale. Diesen Übergang von Ansätzen der GEBE-Methode zu einer kritischen Informiertheit und Analyse allgemeiner politischer Prozesse formulieren Naddaf und Thimmel (2021, S. 22) so: In politischer Bildung „geht [es] hier um die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen (...). Dadurch kann politische Bildung mit Jugendlichen, die als benachteiligt markiert worden sind, für die Jugendsozialarbeit ein kritisches Arbeitsinstrumentarium bedeuten, dass die eigene Eingebundenheit in Macht- und Herrschaftsstrukturen denkbar, sichtbar und bearbeitbar macht.“ Das gilt besonders, weil Benachteiligung, welche die Teilnehmenden der Jugendsozialarbeit erfahren, nicht ihre individuelle Schuld ist, sondern gesellschaftlich verursacht wurde. Viele ihrer alltäglichen Bewältigungsprobleme wie Bildungsrisiko, Rassismus, Ausgrenzungserfahrungen, Diskriminierung aufgrund von Migrationsstatus usw. sind Phänomene und Wirkungen von strukturellen Macht- und Herrschaftsverhältnissen in der Gesellschaft und müssen auch als solche verstanden und problematisiert werden. Benachteiligte Jugendliche befinden sich an den dramatischen Schnittstellen der gesellschaftlichen Widersprüche, die sich in ihren Lebenslagen und Handlungsmöglichkeiten niederschlagen. Genau weil ihr Leben so stark von den gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst ist, gilt es, diese Zusammenhänge mit ihnen kritisch zu erkennen und politisch-demokratische Aktionsmöglichkeiten dazu zu finden.

- **Übergänge zur Förderung „politischer Informiertheit“**

In der Diskussion um die Konzepte politischer Bildung ist gerade von Ansätzen wie der GEBE-Methode immer wieder gefordert worden, nicht nur einzelne Themen des geteilten Alltags in Einrichtung und Kommune zum Gegenstand demokratischer Partizipation zu machen. Darüber hinaus gehtes um die Ermöglichung einer „politischen Informiertheit“ (Naddaf/Thimmel 2021, S. 24), die über den Tellerrand der konkreten Einzelprojekte hinausblickt. Dies gilt zunächst für die Informiertheit der Fachkräfte selbst. Auf dem Weg zu zum Ziel politischer Bildung, kritische Urteilsfähigkeit zu entwickeln, ist es unabdingbar, die eigenen Betroffenheiten in ihren größeren gesellschaftlichen, ja globalen, politischen und ökonomischen Zusammenhängen einzuordnen und Letztere kritisch analysieren zu können. In der oben geforderten Reflexion wird es also auch darum gehen, festzustellen, welches erweiterte Wissen zu politischen Zusammenhängen den Jugendlichen angeboten werden kann – und das geht nur, wenn Fachkräfte selbst über solches Wissen verfügen. So zum Beispiel reflektierten die Jugendlichen in einem der erarbeiteten Demokratie – Projekte, was eigentlich mit den Essensresten ihrer selbstgekochten Gruppenessen passiert. Einerseits wurde die skandalöse Wegwerf-Haltung problematisiert, andererseits tauchten auch bei den Jugendlichen selbst Bezüge auf weltweite Hungerprobleme auf. Das Interesse ihres konkreten Projektes, nämlich in ihren Einrichtungen selbst zu kochen und ein Kochbuch zu entwickeln (hochpolitisch, weil Essen eine zentrale Frage der Regelung der gemeinsamen Lebensführung darstellt), erweiterte sich auf globale politische Fragen.

In einem anderen Projekt wurden „Chill“-Sessel für die Jugendwerkstatt selbst hergestellt. Auch wenn die Jugendlichen hier nicht auf dieses Thema kamen, ließen sich doch erweiternde Fragen stellen, zum Beispiel nach der Herkunft des Holzes und seiner nachhaltigen Produktion, nach der aktuellen weltweiten Liefer- und damit Preiskrise des Rohstoffes Holz usw. Die GEBE-Methode kann nicht vorgeben, wie solche erweiternden Informationen so in die Projekte eingebracht werden können, dass sie eng an den Fragen und Themen der Jugendlichen bleiben. Denn nur dann werden solche Informationen für die Jugendlichen Sinn machen und haben Chancen, aufmerksam aufgegriffen zu werden. Die GEBE-Methode kann dies nicht tun, weil sie ja die einzelnen Projektinhalte nicht kennt und sich an den Jugendlichen und den Formen und Medien der für sie geeigneten gemeinsamen Wissenserschließung orientieren muss. Aber die Fachkräfte können aufgefordert werden, ihre eigene politische Informiertheit auszuweiten und sie auch den Jugendlichen anzubieten.

Eine solche lebensweltorientierte Methodik der gemeinsamen Erkundung und Nutzung von erweiternden Informationen und Kenntnissen ist deshalb nicht einfach. Dabei können die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit allerdings auf darin versierte pädagogische Organisationen zurückgreifen, nämlich die Einrichtungen der politischen Kinder- und Jugendbildung. Diese haben differenzierte Kompetenzen, wie politische Informationen und Reflexionen Lebenswelt orientiert mit Jugendlichen erschlossen werden können. Der Baustein 2 unseres landesweiten Projekts zur Erkundung der Möglichkeiten der Demokratiebildung in der Jugendsozialarbeit hat dazu Vorschläge entwickelt.

Fazit

Insgesamt demonstrieren die Erfahrungen der mitwirkenden Fachkräfte in unserer Entwicklungswerkstatt, dass die GEBE-Methode eine lebensweltnahe Demokratiebildung der benachteiligten Jugendlichen in der Jugendsozialarbeit eröffnen kann. Das geht nicht, ohne dass diese Demokratiebildung in der gesamten Organisation gefördert wird. Diese Förderung besteht besonders darin, für Fachkräfte Ressourcen und Kompetenzen einer fachlichen Reflexion und Planung von Prozessen der Demokratiebildung zu ermöglichen. Nötig wird auch, demokratische Partizipation in den Einrichtungen der Jugendsozialarbeit strukturell zu verankern, und dabei auch die Beteiligung der Mitarbeitenden zu berücksichtigen.

Trotz der strukturellen Bedingungen in Beratungsstellen, die notwendigerweise auf individuelle Problemstellungen eingehen müssen, konnten für dieses Setting auch erste methodische Anregungen zur Indizierung demokratischer Artikulation in Öffentlichkeiten formuliert werden.

Es war nicht Aufgabe der hier vorgestellten Entwicklungswerkstatt, die Wirkungen der Demokratieprojekte bei den Jugendlichen zu eruieren. Es konnte allerdings deutlich festgestellt werden, dass diese mit starker Motivation antworteten, wenn ihre lebensweltlichen Themen und Betroffenheiten anerkannt und aufgenommen wurden. Das konnte Bildungsprozesse der Aneignung demokratischen Handelns initiieren.

Die GEBE-Methode fokussiert auf solche lebensweltlichen Themen und sieht sie als Einstieg in öffentliche Artikulation und demokratische Mitentscheidung. Damit hat die Methode eine Tendenz, sich auf Projekte zu beschränken, die spezifische Betroffenheiten aufgreifen und demokratisch angehen. Es wurde der Bedarf deutlich, dass Einrichtungen der landesgeförderten Jugendsozialarbeit, nicht dabei stehen bleiben können, sondern Demokratische Partizipation strukturell verankern müssen. Dazu gehört es

auch, Rechte, Gremien und Verfahren demokratischer Mitentscheidung für alle Beteiligten in der Organisation systematisch und dauerhaft einzuführen.

Die mit der GEBE-Methode initiierten Projekte demokratischer Partizipation bedürfen einer intensiveren Anregung der Reflexion von politischen Bildungserfahrungen in diesen Projekten. Die politischen Machtverhältnisse und Handlungsstrategien müssen über die Einzelerfahrung hinaus reflektiert und transferiert werden, sowohl in Bezug auf die politische Gestaltung der einzelnen Organisationen der Jugendsozialarbeit als auch in Blick auf Politik in Gesellschaft und Welt. Dazu gehört auch, die politische Informiertheit der Fachkräfte zu stärken und diese aufzufordern, sie in die Reflexion mit den Jugendlichen einzubringen. Die GEBE-Methode motivierte Jugendlichen zu konkretem demokratischem Handeln mindestens in ihren Einrichtungen; das eröffnet auch besondere Chancen, die kritische politische Urteilskraft der Jugendlichen im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit zu entwickeln.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe: Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (2012): Grundriss Soziale Arbeit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 197–217.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Verlag das netz: Weimar, Berlin (6. Auflage 2019).

Hansen, Rüdiger/Knauer, Rainard (2017): Das Praxisbuch. Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, 5. Auflage.

Klatetzki, Thomas (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles Handeln. Eine ethnographische Interpretation. Karin Böllert/KT-Verlag: Bielefeld.

Lehmann, Teresa (2020): Demokratiebildung und Rituale in Kindertageseinrichtungen. Die Vollversammlung im Spannungsfeld von demokratischer Partizipation und pädagogischer Ordnung. SpringerVS: Wiesbaden.

Naddaf, Zijad/Thimmel, Andreas (2021): Kritische politische Bildung in der Jugendsozialarbeit. In: 13. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Nr. 26, Dezember 2021, S. 23–26.

Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt: So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. BeltzJuventa, Weinheim/Basel 2017

Sturzenhecker, Benedikt: Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/v. Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit. 5., völlig erneuerte Auflage. SpringerVS: Wiesbaden 2021, S. 1227–1244.

