

Partizipative Soziale Arbeit

Das Legislative Theaterprojekt „Stopp: Jetzt reden wir!“

MASTERARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Franziska Ute LEISSENBERGER

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Univ.-Prof. Dr.phil. Arno HEIMGARTNER

Graz, 2013

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Graz, am 20.12.2013

Franziska Ute Leissenberger, Bakk. phil.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Theoretische und konzeptionelle Bezüge der Sozialen Arbeit in Österreich	3
Einheitliche Begrifflichkeit als Klärung der Identität?	4
Partizipation in den Konzepten der Sozialen Arbeit in Österreich.....	6
Herkunft und Bedeutungserweiterung des Partizipationsbegriffs	7
Argumentations- und Begründungszusammenhänge von Partizipation	8
Ziele und Erwartungen von Partizipation	10
Partizipation in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit	13
Inhaltliche Bestimmung von Partizipation	16
Wer kann partizipieren?	18
Partizipation von Jugendlichen: Empirische Befunde.....	20
Zwischenresümee	28
Gestalten von partizipativen Prozessen	30
Projektvorstellung.....	34
Verortung des Projekts in der sozialen Kulturarbeit.....	34
Stopp: Jetzt reden wir!	35
Methodischer Zugang	39
Untersuchungsgegenstand	39
Datenerhebungsmethode.....	39
Stichprobe, Erhebungszeitraum und Durchführung	43

Präsentation und Diskussion der Ergebnisse	47
Projektzugang	47
Organisation und Strukturen	53
Wertschätzung	67
Gesellschaftliche Partizipation	77
Individuelle Aspekte und persönliche Entwicklungen	83
Abschließendes Resümee	91
Literaturverzeichnis	95
Anhang	100
Interviewleitfaden	100
Kurzfragebogen	102

Einleitung

Von vielen Seiten eingefordert, aber nach wie vor ungeklärt: Partizipation. Nicht nur von politischer Seite wird Partizipation gefordert, auch in den theoretischen Diskursen sowie in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ist Partizipation ein Thema. Zu Beginn wird kurz aufgezeigt, dass die Arbeit in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit in Österreich spätestens seit den 1990er Jahren wieder an die theoretischen Diskurse angebunden ist, wobei diese vor allem aus Deutschland importiert werden. Dabei fällt bei der Auseinandersetzung auf, dass es zwar keine einheitliche Theorie und (noch) keine einheitliche Begrifflichkeit der Sozialen Arbeit gibt, die aus Deutschland übernommenen Diskurse und Konzepte aber durchgehend partizipative Aspekte aufweisen. Dabei kann Partizipation in unterschiedlichen Argumentationszusammenhängen diskutiert und begründet werden. Für diese Arbeit ist insbesondere die pädagogische und bildungstheoretische Perspektive relevant, nach welcher Gelegenheiten geschaffen werden müssen, in welchen partizipative Prozesse erfahren und angeeignet werden können, was als Voraussetzung für eine gesellschaftliche Partizipation gesehen wird. Dabei liegt in dieser Auseinandersetzung die Aufmerksamkeit derzeit vor allem auf der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, einen Schwerpunkt stellt das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe dar. Eine besondere Rolle darin nimmt die gesetzliche Verankerung von Partizipation von Kindern und Jugendlichen ein, einerseits dadurch, dass Teile der UN-Kinderrechtskonvention in Österreich seit 2011 Verfassungsrang haben, andererseits erfährt Partizipation durch das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz eine wesentliche Aufwertung. Wenn auch gesetzlich verankert, ist nach wie vor nicht geklärt, wie Partizipation inhaltlich bestimmt werden kann. Eine Möglichkeit dazu sind Stufenmodelle, wobei die Auseinandersetzung mit diesen zeigt, dass die basale Stufe für Partizipation Informationen und Wissen über bestimmte Inhalte beinhaltet. Dabei wird in Bezug auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen oft thematisiert, in welcher Hinsicht – vor allem aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive heraus – Kinder und Jugendliche überhaupt in der Lage sind zu partizipieren. Diese Sichtweise wird zwar kurz dargestellt, die Verfasserin dieser Arbeit schließt sich jedoch der Perspektive an, dass Partizipation prinzipiell immer und mit allen möglich ist. Anhand einer empirischen Studie (Moser 2010) wird exemplarisch umrissen, dass beispielsweise Jugendliche, insofern sie einen mittleren oder hohen Bildungsabschluss haben, im Bereich des ehrenamtlichen Engagements in einem hohen Grad partizipieren (Selbstbestimmung, Selbstorganisation).

Im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zeigt eine explorative Studie (Bröckling/Schmidt 2012), dass diese Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen eröffnen, welche über eine hoch empfundene Selbstwirksamkeit verfügen. Für Kinder und Jugendliche mit einer gering empfundenen Selbstwirksamkeit hingegen ergeben sich trotz des Besuchs von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und einer guten Arbeitsbeziehungen zu den Fachkräften keine Partizipationsmöglichkeiten. Für die stationären Hilfen in der Kinder- und Jugendhilfe wird mit einer Studie (Pluto 2007) exemplarisch aufgezeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte zwar durchaus Handlungsspielraum hinsichtlich des Gestaltens und Ermöglichens von partizipativen Prozessen hätten, aufgrund einer gewissen vorherrschenden Skepsis aber Partizipation eher in spezifischen Verfahren geregelt wird. Die Adressatinnen und Adressaten haben demgegenüber oft auch keine Vorstellung, wie sie sich überhaupt beteiligen könnten. Ein erstes Resümee an dieser Stelle zeigt, dass hinsichtlich der Frage, wie partizipative Prozesse gestaltet werden können, Unklarheiten zu bestehen scheinen. Wissenschaftliche und konzeptionelle Diskussionen liefern erste Anhaltspunkte dafür, welche Aspekte für die Gestaltung von partizipativen Prozessen relevant sind oder zumindest sein könnten. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird von diesen Aspekten ausgehend der Frage nachgegangen, wie partizipative Prozesse im Rahmen der Sozialen Arbeit gestaltet werden und zur gesellschaftlichen Partizipation beitragen können, die Forschungsfrage lautet:

Wie können Projekte der Sozialen der Sozialen Arbeit so gestaltet werden, dass partizipative Prozesse innerhalb des Projekts ermöglicht werden, aber auch Möglichkeiten für gesellschaftliche Partizipation geschaffen werden?

Nach der Vorstellung des Projekts „Stopp: Jetzt reden wir!“ und seiner Verortung in der sozialen Kulturarbeit werden Untersuchungsgegenstand (Gestaltung von partizipativen Prozessen in Projekten der Sozialen Arbeit), Datenerhebungsmethode (leitfadengestütztes problemzentriertes beziehungsweise themenzentriertes Interview) sowie der Interviewleitfaden kurz vorgestellt. Anschließend wird auf die Durchführung der Interviews, die Datenauswertung (Qualitative Inhaltsanalyse, inhaltliche Strukturierung) und das Kategoriensystem eingegangen.

Die Ergebnisse der Auswertung der definierten Kategorien werden einzeln vorgestellt und diskutiert sowie abschließend kurz resümiert.

Theoretische und konzeptionelle Bezüge der Sozialen Arbeit in Österreich

Wie einleitend bereits erwähnt, steht am Beginn dieser Arbeit die Auseinandersetzung mit Konzepten, Theorien und Begrifflichkeiten der Sozialen Arbeit.

Nach Josef Scheipl lässt sich „die Sozialpädagogik in Österreich durchaus als wichtige Impulsgeberin sowohl im theoretisch-konzeptiven als auch im empirisch-analytischen Bereich verstehen“ (Scheipl 2012, S. 429). Historisch stellt der Zweite Weltkrieg jedoch eine Zäsur dar: „Berufsverbot, Flucht und Vertreibung der maßgeblichen Proponenten sukzessive ab 1934, endgültig ab 1938 hinterlassen ein Vakuum“ (Scheipl 2012, S. 429). Die Arbeit in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ist nach 1945 „geprägt vom Wiederaufbau der Strukturen für die alltägliche Arbeit“ (Scheipl 2011, S. 1344), erst ab den 1990er Jahren ist sie wieder „an die theoretischen Diskurse der Sozialen Arbeit angebunden“ (Scheipl 2011, S. 1346). Dabei werden vorwiegend theoretische Modelle und Konzepte aufgegriffen, „die in der Bundesrepublik Deutschland diskutiert werden“ (Scheipl 2011, S. 1342). Dazu zählt Scheipl die Konzepte der Lebensweltorientierung, der Lebensbewältigung und der Sozialraumorientierung sowie den Dienstleistungsdiskurs (vgl. Scheipl 2012, S. 429 f.). Die Beiträge Österreichs „zur Theorieentwicklung bleiben hingegen oft unbekannt“ (Scheipl 2011, S. 1342): „Sie beziehen sich schwerpunktmäßig auf die 1920er Jahre und blieben damals regional weitgehend auf Wien begrenzt.“ (Scheipl 2011, S. 1342)

Aber auch wenn man sich in Österreich derzeit vor allem auf Konzepte und Theorien der Sozialen Arbeit aus Deutschland bezieht, so ist die Frage noch nicht geklärt, was denn nun die Soziale Arbeit sei. Werner Thole konstatiert, dass die „Soziale Arbeit [...] ein ebenso komplexer wie unübersichtlicher Gegenstand“ (Thole 2012, S. 19) ist. Dies zeigt sich nach ihm nicht nur darin, dass es „keinen eindeutigen, klar zu benennenden Ort in der Praxis, kein einheitliches Profil in der Ausbildung, keine selbstverständliche, von allen ihren VertreterInnen geteilte disziplinäre Heimat“ (Thole 2012, S. 31) gibt, sondern ebenso in dem Nichtvorhandensein von „stabilen theoretischen, wissenschaftlichen und professionellen Grundannahmen“ (ebd.).

Thole hält fest, dass „die Soziale Arbeit auf eine Vielzahl von theoretischen Modellen, Ansätzen und Konzepten verweisen kann und diese wiederum aus ihren jeweils eigenen Blickwinkeln das Gebäude der Sozialen Arbeit theoretisch zu begründen beziehungsweise

zu erklären versucht“ (Thole 2012, S. 40). Die Folge ist, dass die Identität der Sozialen Arbeit „bis zum heutigen Tag ihre Nicht-Identität zu sein“ (Thole 2012, S. 31) scheint.

Einheitliche Begrifflichkeit als Klärung der Identität?

Dies zeigt sich auch in der Suche nach einer einheitlichen Begrifflichkeit. So sind die in Österreich derzeit vorherrschenden Begrifflichkeiten „im Rahmen des sozialpädagogischen Diskurses“ (Scheipl 2012, S. 425) Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit (vgl. Scheipl 2012, S. 425), wobei die Etablierung der jeweiligen Begrifflichkeit eng mit den unterschiedlichen Ausbildungszusammenhängen verbunden ist (vgl. ebd., S. 425). Scheipl zeigt auf, dass sich im fachlichen Diskurs „der Begriff ‚Soziale Arbeit‘ durchzusetzen“ (ebd., S. 426) scheint, in den Handlungsfeldern „sind entsprechend der Differenzierung der Angebote sowohl SozialarbeiterInnen als auch SozialpädagogInnen tätig“ (ebd.). Thole hält diesbezüglich fest, dass es dem „sozialpädagogischen Projekt [...] an einem einheitlichen, von allen akzeptierten Begriff“ (Thole 2012, S. 19) fehle, wobei sich „der ‚Begriffsstreit‘ auf die drei Ausdrücke Sozialpädagogik, Soziale Arbeit und Sozialarbeit“ (ebd.) konzentriert. Historisch gesehen ist zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu unterscheiden, deren Wurzeln sich in unterschiedlichen Handlungskontexten finden lassen (vgl. Thole 2012, S. 19 f.), nämlich für die Sozialarbeit „in der Herausbildung der Sozialhilfe und der klassischen Wohlfahrtspflege“ (ebd., S. 19) und für die Sozialpädagogik in „der Jugendpflege und der Pädagogik der Frühen Kindheit“ (ebd., S. 20). Thole sieht es hierbei als wesentlich, dass zwar „an einigen Ausbildungsinstitutionen an einer scharfen Trennung auch weiterhin festgehalten wird“ (ebd.), prinzipiell aber bezeichnen

„die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts keine verschiedenartigen wissenschaftlichen Fächer, keine deutlich differenzierten Praxisfelder, keine unterschiedlichen Berufsgruppen und auch keine divergenten Ausbildungswege und -inhalte mehr.“ (Thole 2012, S. 20)

Diese Entwicklung würde sich im Begriff Soziale Arbeit widerspiegeln. Aber selbst wenn sich der Begriff Soziale Arbeit durchzusetzen scheint, so ändert dies nichts daran, dass die Frage danach, was denn nun Soziale Arbeit oder zumindest die Theorie Sozialer Arbeit überhaupt sei, weiterhin ungeklärt ist. Diesbezüglich bemerkt Thole, dass die Versuche einer „Hervorhebung von einzelnen Aspekten einer umfassenden sozialpädagogischen Theorie“ (Thole 2012, S. 44) mit sich bringen, dass andere Perspektiven ausgeblendet

werden, „die den jeweiligen Entwurf kritisch anzufragen vermögen“ (ebd.). Dies begründet er wiederum damit, dass

„das Projekt der Formatierung einer Theorie der Sozialen Arbeit nicht nur über unterschiedliche Begriffe entfaltet [wird], sondern auch unterschiedliche Problemperspektiven, Facetten und Segmente generieren zum Ausgangspunkt des Theoriebildungsprozesses“ (ebd.).

Folglich könnte eine „enge, sich über theoretische Position ausbuchstabierende wissenschaftstheoretische Perspektive“ (ebd.) überfordert sein, „eine alle Dimensionen der Sozialen Arbeit integrierende Theorie zu präsentieren“ (ebd.).

Partizipation in den Konzepten der Sozialen Arbeit in Österreich

Selbst wenn es keine umfassende und alle Dimensionen integrierende Theorie gibt, so fällt doch auf, dass viele Konzepte der Sozialpädagogik partizipative Aspekte beinhalten. Anastasiadis, Heimgartner und Sing halten diesbezüglich fest, dass „diese Facette des authentischen Entwerfens der Wirklichkeit und dem aktiven Beteiligtsein in kollektiven Prozessen des gesellschaftlichen Lebens“ (Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 36) in vielen Konzepten vorzufinden ist. In den Konzepten, welche nach Scheipl (2012, S. 429 f.) in Österreich derzeit aufgegriffen werden, lassen sich durchgehend, in unterschiedlichen Zusammenhängen, partizipative Aspekte finden. So stehe die Sozialraumorientierung

„für die im Sinne der GWA [Gemeinwesenarbeit; Anm. d. Verfasserin] weiterentwickelte Sozialarbeit weg von der auf den Klienten bezogenen Haltung des ‚Ich weiß, was für dich gut ist, und das tun wir jetzt.‘ über das ‚Eigentlich weiß ich schon, was für dich gut ist, aber ich höre dir erst mal zu.‘ hin zum konsequenten ‚Dein Wille wird erst [sic!] genommen‘ bzw. ‚Deine Interessen zählen.‘“ (Hinte 2012, S. 670)

Bei der Lebensweltorientierung nimmt Partizipation als eine der Strukturmaximen eine wesentliche Rolle ein, sie „zielt auf die Vielfältigkeit von Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten“ (Grunwald/Köngeter/Thiersch 2012, S. 189) und ist „ein konstitutives Moment Sozialer Arbeit“ (ebd., S. 190). Auf der politischen Ebene versucht Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, „den Anspruch auf soziale Gerechtigkeit umzusetzen“ (Heimgartner 2009, S. 30), wofür Lebensweltorientierte Soziale Arbeit „ihre institutionellen und professionellen Möglichkeiten“ (Grunwald/Thiersch 2011, S. 854) nutzen soll.

„In dieser Grundintention ist das Konzept auf die allgemeinen Menschen- und Kinderrechte verwiesen und korrespondiert es [das Konzept; Anm. d. Verfasserin] mit dem sie fundierenden Konzept des Capability-Approachs. Menschen brauchen Verhältnisse und Kompetenzen, die es ihnen möglich machen, ihre gesellschaftlichen Rechte der Partizipation wahrzunehmen.“ (Grunwald/Köngeter/Thiersch 2012, S. 181)

Lebensbewältigung wiederum soll als sozialpädagogisches Konzept dem „soziologische[n] Befund der Risikogesellschaft“ (Böhnisch 1999, S. 30) entsprechen. In diesem Zusammenhang verweist Gintzel darauf, dass Individualisierung und Pluralisierung der Lebenslagen „ein stärkeres Eingehen auf die jeweils individuellen und familiären Ressourcen, Bedürfnisse und Bedarfe der BürgerInnen“ (Gintzel 2008, S. 637) erfordere: „Dies lässt sich nur mit partizipativen Ansätzen erreichen“ (ebd.).

In Bezug auf das Zusammenwirken von Adressatinnen und Adressaten und den professionell Tätigen beim Erbringen einer Dienstleistung kann Partizipation als „konstitutiver Bestandteil des Handlungskonzeptes“ (Gintzel 2008, S. 637) gesehen werden.

Partizipation kann als wesentlicher Bestandteil der in Österreich aufgegriffenen Konzepte gesehen werden, wenn auch durchaus in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen. Aber selbst wenn in diesen Konzepten Partizipation als ein wichtiger Aspekt genannt wird, so ist damit noch nicht geklärt, was unter Partizipation verstanden werden kann.

Herkunft und Bedeutungserweiterung des Partizipationsbegriffs

Der Begriff Partizipation stammt ursprünglich aus der Demokratietheorie und meint „die Teilhabe der Bürger an politischen Entscheidungen“ (Liebrich 2001, S. 862), wobei die jüngere Demokratietheorie „das Spektrum der Forschung auf eine Beteiligung der Betroffenen an möglichst allen gesellschaftlichen Prozessen erweitert“ (Liebrich 2001, S. 862) hat. Tanja Betz, Wolfgang Gaiser und Liane Pluto halten fest, dass der Begriff Partizipation ursprünglich „ausschließlich Verfahren, Strategien und Handlungen bezeichnet, durch die Bürgerinnen und Bürger Einfluss auf politische Entscheidungen und Macht nehmen“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 11), sich aber „in den letzten Jahrzehnten sein Bedeutungsbereich erweitert“ (ebd., S. 12) habe. Diese Erweiterung des Bedeutungsbereichs begründen die Autorinnen und der Autor mit „einer breiten gesellschaftlichen Modernisierung“ (ebd.), wodurch der „Anspruch auf Einflussnahme und Beteiligung an politischen Entscheidungen im engeren Sinne, aber auch an gesellschaftlichen Prozessen und sozialer Integration neu formuliert“ (ebd.) wurde. Damit ist verbunden, dass Partizipation „als Gestaltungsprinzip von Institutionen [...], als Form der Sicherung von demokratischen Prozessen auf allen gesellschaftlichen Ebenen, als Kriterium für Transparenz sowie als Weg zu mehr Gerechtigkeit in Machtverhältnissen“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 12) eine wesentliche Rolle einnimmt und „die Auseinandersetzungen mit Partizipation nicht auf das politische Feld im engeren Sinne beschränkt geblieben ist“ (ebd.):

„Partizipation wurde in der Arbeitswelt, in Verwaltungen, in Bildungseinrichtungen, psychosozialen Arbeitsfeldern, im Gesundheitssystem, in der Alten- und Behindertenhilfe oder in der Kinder- und Jugendhilfe zu einer wesentlichen Zielgröße, mitunter sogar zu einem handlungsleitendem Paradigma.“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 12)

Argumentations- und Begründungszusammenhänge von Partizipation

Der Erweiterung des Bedeutungsbereiches von Partizipation entsprechend finden sich unterschiedliche Argumentationszusammenhänge und Begründungen von Partizipation. Diesbezüglich lassen sich nach Schnurr „demokratiethoretische, dienstleistungstheoretische und pädagogische bzw. bildungstheoretische Argumentationen“ (Schnurr 2011, S. 1070) unterscheiden. Gintzel hingegen konstatiert, dass es neben „den rechtlichen Anforderungen [...] v. a. neun fachlich inhaltliche Argumentationslinien“ (Gintzel 2008, S. 636) gibt, wobei er jedoch nur acht weitere anführt. Dabei listet er ebenfalls den demokratiethoretischen und den dienstleistungstheoretischen Diskurs auf und verweist auf die Bedeutung von Partizipation in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Zusätzlich führt er die europäische Ebene an, welche die „Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in das öffentliche Leben“ (ebd.) als Herausforderung betrachtet, den Diskurs über die Individualisierung und Pluralisierung der Lebenslagen, das Empowermentkonzept, den Qualitätsdiskurs sowie eine Argumentationslinie, nach welcher Partizipation einen Schutzfaktor darstellt (vgl. ebd., S. 636 f.). Betz, Gaiser und Pluto verweisen ebenfalls auf vielfältige Begründungslinien von Partizipation und halten fest, dass die „Argumente für (mehr) Partizipation [...] aus ganz unterschiedlichen Zusammenhängen hergeleitet“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 14) werden. In ihrer Auflistung werden neben anderen ebenfalls demokratiethoretische, dienstleistungstheoretische, pädagogische und bildungstheoretische Argumentationszusammenhänge genannt (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 14 f.). Zudem lassen sich „eine Vielzahl weiterer aktueller politischer Begründungszusammenhänge für eine verstärkte Partizipation“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 15) anführen. Kritisch merken die Autorinnen und der Autor jedoch folgendes an:

„In den unterschiedlichsten Zusammenhängen hat Partizipation nahezu immer einen instrumentellen Charakter und stellt in der Praxis kaum einen bloßen Wert an sich dar. An der instrumentellen Verwendung wird dann auch besonders deutlich, wie unterschiedlich die Partizipationsbegriffe benutzt und wie perspektivenabhängig die Debatten geführt werden.“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 14)

Drei Argumentationszusammenhänge von Partizipation finden sich bei allen oben zitierten Autorinnen und Autoren wieder, daher werden sie an dieser Stelle kurz skizziert, nämlich ein demokratiethoretischer, ein dienstleistungstheoretischer und ein pädagogisch-bildungstheoretischer Argumentationszusammenhang. Dabei wird in dieser Arbeit an unterschiedlichen Stellen insbesondere auf die pädagogische und bildungstheoretische Perspektive Bezug genommen.

Demokratiethoretisch kann Partizipation als „ein Moment der konstitutionell verbürgten Freiheit und Gleichheit aller sowie der Anerkennung von Pluralität und offenem Widerstreit der Interessen als unhintergehbare Errungenschaften demokratischer Gesellschaften“ (Schnurr 2011, S. 1070) gesehen werden. Betz, Gaiser und Pluto betonen in Bezug auf partizipatorische Demokratietheorien, dass diese „Partizipation dabei nicht bloß als Mittel zum Zweck, sondern als einen Wert an sich“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 11 f.) begreifen. Dabei wird „Partizipation weniger als Voraussetzung rationaler und legitimer Herrschaft“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 12) gesehen, sondern vielmehr wird „Partizipation als Modus politischer und sozialer Integration“ (ebd.) verstanden.

Demgegenüber wird Partizipation in dienstleistungstheoretischen Begründungen „zu einer erfolgs- und effizienzkritischen Größe“ (Schnurr 2011, S. 1071), denn Partizipation beeinflusst nicht nur „in der Gestalt aktiver Mitwirkung / Ko-Produktion des Klienten die Ergebnisse und Wirkungen personenbezogener Dienstleistungen in erheblichem Maße mit“ (Schnurr 2011, S. 1071), sondern dient „der Abstimmung von Nachfrage und Angebot“ (ebd.). Zudem „können partizipative Strukturen [...] das Fehlen von Rückkoppelungsmechanismen kompensieren, die in Marktbeziehungen üblicherweise vorhanden sind“ (Schnurr 2011, S. 1071). Ausgangspunkt für die dienstleistungstheoretischen Begründungen ist die sozialwissenschaftliche Dienstleistungstheorie, welche einerseits die „gesellschaftlichen Funktionen von Dienstleistungen (Makroebene) als auch [...] ‚Interaktion zwischen Dienstleistungsproduzent und -konsument in der Phase der unmittelbaren Erbringung personenbezogener Dienstleistungen‘ (Mikroebene)“ (Schnurr 2011, S. 1070) betrachtet und daraus Strukturmerkmale erarbeitet hat.

Bei den pädagogischen und bildungstheoretischen Begründungen hingegen wird nach Schnurr davon ausgegangen,

„dass die für eine aktive Teilnahme am öffentlichen und politischen Leben erforderlichen Kompetenzen und Kenntnisse nicht naturwüchsig gegeben sind und leiten daraus die Notwendigkeit ab, Gelegenheiten zu schaffen, in denen partizipative Fähigkeiten und Handlungsstile angeeignet und das dafür erforderliche Wissen erworben werden können“ (Schnurr 2011, S. 1072).

Der primäre Fokus liegt hierbei auf der Partizipation von Kindern und Jugendlichen „in Gemeinwesen, Schule und Kinder- und Jugendhilfe“ (ebd.).

Was sich bei den unterschiedlichen Diskursen zeigt, ist, dass diese „mitunter nur schwer miteinander zum Einklang zu bringen [sind], sie widersprechen sich oder aber sie werden

auf sehr unterschiedlichen Ebenen geführt“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 11). Außerdem zeigt sich, dass bei den unterschiedlichen Diskursen kein einheitliches Verständnis von dem, was Partizipation bedeuten kann, vorherrscht.

„Die Einheitlichkeit und Klarheit, die auf den ersten Blick durch den Verweis bzw. durch die Heranziehung des Begriffes Partizipation in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen besteht, entpuppt sich letztlich als weniger eindeutig und zusammengehörend als gedacht.“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 11)

Ziele und Erwartungen von Partizipation

Was sich bei den unterschiedlichen Diskursen zusätzlich zeigt, ist, dass bei dem, was mit Partizipation erreicht werden soll, unterschiedliche Erwartungshaltungen vorhanden sind. Heimgartner identifiziert dabei vier Erwartungen:

„Partizipation kann einer Optimierungsidee (Qualität der realisierten Projekte steigt), einer Bildungsidee (TeilnehmerInnen werden durch den Prozess gebildet), einer Akzeptanzidee (Produkte werden eher akzeptiert), aber auch einer Machbarkeitsidee (Realisierungen werden mit weniger Widerstand gestaltet) folgen.“ (Heimgartner 2009, S. 73)

Diese Erwartungen finden sich auf politischer Ebene in den von der „ARGE Partizipation“ (2005) – ARGE steht für Arbeitsgemeinschaft – formulierten Zielen von Beteiligungsverfahren, auf welche sich Heimgartner (2009) bezieht. Die „ARGE Partizipation“ wurde in Österreich „im Jahre 1991 eingesetzt und arbeitet im Auftrag der Landesjugendreferent/innenkonferenz“ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2013, o. S.). Vertreten sind „alle österreichischen Landesjugendreferate, das Amt für Jugendarbeit der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol und die Abteilung Jugendpolitik des Ministeriums“ (ebd.), wobei die Tätigkeiten gemeinsam „mit der Österreichischen Bundes-Jugendvertretung“ (ebd.) erfolgen. Die Aufgaben sind unter anderem „Etablierung von Partizipation Jugendlicher in allen Bereichen der Jugendpolitik und Jugendarbeit“, „Erarbeitung und Weiterentwicklung von Standards und Qualitätskriterien für Partizipation“ und „Erarbeitung von Weiterbildungsangeboten“ (ebd.).

Beteiligungsverfahren sollen ermöglichen, sich mit den angestrebten Projekten zu identifizieren. Dabei soll das „kreative Potenzial von Kindern und Jugendlichen“ (Heimgartner 2009, S. 73) genützt werden und „durch die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen [...] Fehlplanungen vermieden werden“ (ebd.). Als das zentrale Ziel wird zudem die Lernerfahrung gesehen, die die Kinder und Jugendlichen „durch das solidarische und demokratische Handeln erhalten“ (ebd.). In

Bezug auf die Lernerfahrung wird außerdem davon ausgegangen, „dass Kinder und Jugendliche mit Erfahrung in Beteiligungsprojekten auch als Erwachsene aktiver an der Gestaltung ihrer Lebensbedingungen mitwirken“ (Heimgartner 2009, S. 73). Diese angeführten Erwartungen und Ziele lassen sich dabei in unterschiedlichem Ausmaß in den oben skizzierten Diskursen finden. Dennoch verbleibt Unklarheit darüber, was unter Partizipation nun zu verstehen ist. Diese Unklarheit lässt sich jedoch nicht durch das Diskutieren von inhaltlichen Ebenen, an dieser Stelle exemplarisch auf Gintzel (2008) Bezug nehmend, beseitigen:

- „Rechte mündiger BürgerInnen und der Zuerkennung eigener Rechte auch für minderjährige noch nicht voll mündige Kinder und Jugendlicher“ (Gintzel 2008, S. 636)
- „Verhältnis von BürgerInnen zu staatlichen und nicht staatlichen Sozialleistungsinstitutionen“ (ebd.)
- „Beziehungen von SozialarbeiterInnen zu AdressatInnen“ (ebd.)
- „Gestaltung der Entscheidungsprozesse bei der Gewährung sozialer Leistungen“ (ebd.)
- „Einflussmöglichkeiten bezogen auf die Gestaltung des Arrangements, Hilfesettings und Einrichtungen der SozArb [Sozialen Arbeit; Anm. d. Verfasserin]“ (ebd.)

Vielmehr können diese inhaltlichen Aspekte sowohl innerhalb des demokratietheoretischen, des dienstleistungstheoretischen sowie des pädagogischen und bildungstheoretischen Diskurses verhandelt werden, wobei – entsprechend des jeweiligen Inhalts und Diskurses – unterschiedliche Ziele und Erwartungen verfolgt werden.

Damit wird die Problematik bei der Auseinandersetzung mit dem Partizipationsbegriff ersichtlich. Wenn nun beispielsweise die inhaltliche Ebene von „Einflussmöglichkeiten bezogen auf die Gestaltung des Arrangements, Hilfesettings und Einrichtungen der SozArb [Sozialen Arbeit; Anm. d. Verfasserin]“ (Gintzel 2008, S. 636) im dienstleistungstheoretischen Diskurs thematisiert wird, verfolgt dieser andere Ziele (Optimierungsidee) als der pädagogische und bildungstheoretische Diskurs (Bildungsidee), womit die Bedeutung von Partizipation eine andere ist. Zusammenfassend kann an dieser Stelle eigentlich nur vermerkt werden, dass Partizipation, unabhängig davon, was darunter verstanden wird, auf unterschiedlichen inhaltlichen Ebenen verhandelt und unterschiedlich

begründet wird. Gemeinsam ist nur, dass Partizipation von allen Seiten gefordert zu sein scheint. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit Partizipation in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ein Thema ist und inwiefern diesen Forderungen entsprochen wird beziehungsweise werden kann.

Partizipation in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit

Der Begriff Partizipation stammt zwar ursprünglich aus der Demokratietheorie, erfährt aber auch im Kontext der Sozialen Arbeit immer größere Bedeutung.

Da in Österreich einerseits die Arbeit in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit erst in den 1990er Jahren wieder an die theoretischen Diskurse angebunden ist und diese wiederum aus Deutschland aufgegriffen werden, andererseits in Österreich die „Lage der Forschung im Bereich der Sozialen Arbeit [...] noch prekär“ (Scheipl 2012, S. 431) ist, wird nachfolgend auf die Entwicklung in Deutschland Bezug genommen.

In Bezug auf die Profession finden sich nach Gintzel partizipatorische Ansätze bereits zu Beginn von professioneller Sozialer Arbeit, beispielsweise „in der Jugendbewegung, der Reformpädagogik der WR [Weimarer Republik; Anm. d. Verfasserin] oder der Gründung der AWO [Arbeiterwohlfahrt; Anm. d. Verfasserin]“ (Gintzel 2008, S. 636), wobei Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland ab Mitte der 1960er Jahren „mit der Demokratisierung der Gesellschaft und der SozArb [Sozialen Arbeit; Anm. d. Verfasserin]“ (Gintzel 2008, S. 636) an Bedeutung gewinnt. Auch Liebrich meint, dass die Wurzeln von Partizipationsansätzen „in Teilbereichen der Jugendarbeit“ (Liebrich 2001, S. 865) in der Reformpädagogik zur Zeit der Weimarer Republik liegen. Das Wiederaufgreifen dieser Ansätze in den 1960er Jahren sieht er einerseits in den „emanzipatorischen Ideen der Studentenbewegung“ (Liebrich 2001, S. 865) begründet, andererseits darin, dass „in der politischen Theorie die Partizipation aller Bürger als grundlegendes Prinzip einer liberalen Demokratie postuliert“ (ebd.) worden ist. In den 1980er Jahren wird dieses „Postulat der Betroffenenbeteiligung [...] mit dem Ansatz einer lebensweltorientierten Jugendhilfe neu begründet und auf die Jugendhilfe als Ganzes übertragen“ (Liebrich 2001, S. 865).

Schnurr hingegen hält fest, dass in der Sozialen Arbeit der Begriff „Partizipation zunächst im Zusammenhang mit Strategien der Sozialplanung (Bürgerbeteiligung) verwendet“ (Schnurr 2011, S. 1069) wird. Erst in den „1990er Jahren erweitert sich die Verwendung auf das Thema der Klienten- bzw. Nutzerpartizipation“ (Schnurr 2011, S. 1069). Als wesentliche weitere Schritte von Partizipation, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, nennt er „das Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetz 1990/1991“ (Schnurr 2011, S. 1069), den Achten Jugendbericht, in welchem Partizipation als eine Strukturmaxime einer lebensweltorientierten Jugendhilfe verankert worden ist, und die

UN-Kinderrechtskonvention (vgl. ebd.). Gintzel bezieht sich ebenfalls auf den Achten Jugendbericht und verweist darauf, dass Partizipation als Strukturmaxime „in den nachfolgenden Jugendberichten immer wieder eingefordert“ (Gintzel 2008, S. 636) worden ist. Dem deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz kommt eine besondere Bedeutung zu, denn in diesem sind den (Ein-)Forderungen auf rechtlicher Ebene zum Teil entsprochen worden (vgl. Gintzel 2008, S. 636), aber auch in weiteren Gesetzen finden sich Regelungen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, Beteiligung der Eltern bis hin zur „Selbstverantwortung von BewohnerInnen im Heim“ (Gintzel 2008, S. 636). Dies wertet Gintzel als „Ausdruck für ein verändertes Bewusstsein und eine sich entwickelnde partizipative Praxis“ (Gintzel 2008, S. 636). Betz, Gaiser und Pluto nehmen ebenso ein solches verändertes Bewusstsein wahr:

„Insbesondere dort, wo es um die Stärkung von Klientinnen und Klienten bzw. Patientinnen und Patienten innerhalb eines Expertensystems geht, gab es in den vergangenen Jahrzehnten vielfältige Entwicklungen und Reformprozesse. Sie haben dazu beigetragen, dass sich das Bild von den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten gewandelt hat, dass ihre Bedürfnisse gehört werden und die Möglichkeiten ihrer Mitwirkung in den Institutionen erweitert wurden.“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 12)

Dieses veränderte Bewusstsein lässt sich auch in Österreich finden. Hierbei wird ebenfalls auf gesetzliche Bestimmungen Bezug genommen, so verweisen Anastasiadis, Heimgartner und Sing darauf, dass „[g]rundlegende Gesetzestexte [...] das Recht auf Partizipation“ (Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 36) enthalten:

„Fundamental sind die Menschenrechte oder die UN-Kinderrechtskonvention zu nennen. Die UN-Kinderrechte fanden mit einzelnen Auslassungen im Jahr 2011 auch Eingang in die österreichische Bundesverfassung.“ (ebd.)

Eine weitere Aufwertung hat Partizipation im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe mit dem seit 1. Mai 2013 in Kraft getretenen Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz erfahren, wie Josef Hiebl konstatiert:

„Besonders hervorzuheben ist, dass die Kinderrechte stärker verankert wurden. Vor allem wurden die Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen gestärkt, aber auch jene der Eltern.“ (Hiebl 2013, S. 44)

Der Partizipationsbegriff erfährt zudem „aus individuellen und politischen Dimensionen [heraus] neue Aufmerksamkeit“ (Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 35), individuell aufgrund von Individualisierung und Flexibilisierung, politisch aufgrund neuer Steuerungsformen (vgl. Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 35). Heimgartner identifiziert Partizipationsorientierung als eine der Konzeptionen, die „sich als Leitlinien in

der Strukturbildung, in der Organisationskultur und in der direkten Arbeit mit den AdressatInnen“ (Heimgartner 2009, S. 29) zeigen. Dabei unterscheidet er zwischen einer gesellschaftlichen und einer prozessbezogenen Bedeutung von Partizipation. Unter gesellschaftlicher Partizipation ist „die grundsätzliche Teilhabe an gesellschaftlichen Systemen wie Arbeit oder Bildung“ (Heimgartner 2009, S. 70) zu verstehen, demgegenüber stehen bei einem prozessbezogenen Partizipationsgedanken „die Verwirklichungsstrategien im Rahmen von sozialen Prozessen zur Diskussion“ (Heimgartner 2009, S. 71).

Partizipation kann also durchaus als ein wesentliches Thema in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit gesehen werden, besonders wenn Kinder und Jugendliche die Adressatinnen und Adressaten dieser Handlungsfelder sind. Aus einer pädagogischen und bildungstheoretischen Perspektive heraus wird die Forderung nach Partizipation damit begründet, dass „für eine aktive Teilnahme am öffentlichen und politischen Leben“ (Schnurr 2011, S. 1072) Gelegenheiten geschaffen werden müssen, „in denen partizipative Fähigkeiten und Handlungsstile angeeignet und das dafür erforderliche Wissen erworben werden können“ (Schnurr 2011, S. 1072). Ähnlich sehen dies Anastasiadis, Heimgartner und Sing:

„Die Forderung nach einer verstärkten Beteiligung in gesellschaftlichen Lebensbereichen gehen also einher mit dem Ausbau der Fördersysteme, die den Einstieg erleichtern. Mit dieser Wahrnehmung ist auch die Einsicht verbunden, dass Gesellschaft nur begrenzt partizipative Strukturen zur Verfügung stellt.“ (Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 37)

Damit in Zusammenhang steht die Erwartung, „dass Menschen in vielfach noch herzustellenden inklusiven Gesellschaften ihre Rollen in einer Weise wahrnehmen können, sodass etwa Politik, Kultur oder Arbeit nicht zu Diskriminierungs- und Exklusionsfeldern werden.“ (Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 36)

Den pädagogischen und bildungstheoretischen Diskursen entsprechend, in welchen die Aufmerksamkeit derzeit vor allem auf der Partizipation von Kindern und Jugendlichen liegt, stellt das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe in der Praxis einen Schwerpunkt dar. Diese Schwerpunktsetzung wird durch die gesetzliche Verankerung von Partizipation und Partizipationsrechten in diesem Handlungsfeld durch das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz unterstrichen.

Inhaltliche Bestimmung von Partizipation

Partizipation ist also nicht nur in den unterschiedlichen theoretischen Diskursen ein Thema, sondern auch in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit und ist beispielsweise im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sogar gesetzlich verankert. Nach wie vor ungeklärt ist hingegen einerseits der Begriff Partizipation an sich, andererseits die Frage, wie Partizipation inhaltlich bestimmt werden kann. Um aber herauszufinden, ob in der Praxis der Sozialen Arbeit die Fördersysteme tatsächlich solche Gelegenheiten zur Aneignung partizipativer Erfahrungen bereitstellen, müssen diese Gelegenheiten näher betrachtet werden. Dafür ist es notwendig, Partizipation inhaltlich zu bestimmen, eine Möglichkeit hierfür sind Stufenmodelle. So verweist Schnurr hinsichtlich der Analyse von partizipativen Praxen und Strukturen auf „Grade, Reichweite, Formen und Gegenstände von Partizipation“ (Schnurr 2011, S. 1073) als „Dimensionen zur Bestimmung von Partizipation“ (ebd.):

„Eine prominente Gruppe von Versuchen, Partizipation inhaltlich zu bestimmen und von Formen einer Schein-Partizipation abzugrenzen sind Stufenmodelle. Sie nehmen ihren Ausgangspunkt in der Prämisse einer Machtasymmetrie zwischen Entscheidern und Betroffenen und ordnen idealtypische Zustände und Verfahren der Machtverteilung in einer Stufenleiter an.“ (Schnurr 2011, S. 1073 f.)

Heimgartner bezieht sich diesbezüglich auf Guggisberg (2004), nach welcher sich Partizipation in vier Abstufungen thematisieren lässt: Information zu einem bestimmten Inhalt, Beteiligung am Realisierungsprozess, Einflussnahme auf die Beschlussfassung sowie Selbstorganisation (vgl. Heimgartner 2009, S. 72). Liebrich hingegen bezieht sich bezüglich des Grades der Teilhabe an Entscheidungen auf Vilmar (1983), wenn er davon schreibt, dass sich dieser in drei Stufen beschreiben lässt: unverbindliche Beteiligung, paritätische Mitbestimmung sowie vollständige Selbstverwaltung (vgl. Liebrich 2001, S. 862). Mit diesen unterschiedlichen Graden der Teilhabe an Entscheidungen werden Machtdifferenzen thematisiert, auf welche Gintzel verweist. So gehe es bei Partizipation in der Sozialen Arbeit „immer um Interaktion, Kommunikation und Hilfeprozesse mit dem Gegenstand, wer welche Einflussmöglichkeiten bei der Definition dieser Prozesse, der Entscheidungsfindung und der konkreten Gestaltung der Handlungsabläufe hat“ (Gintzel 2008, S. 635). Dabei kann Partizipation „auf einer Skala von absoluter Autonomie der AdressatInnen bis zur absoluten Abhängigkeit und Fremdbestimmung angesiedelt werden“

(Gintzel 2008, S. 637). Gintzel hält diesbezüglich fest, dass Partizipation „in Form von Information, Beratung, Förderung der Wahrnehmungs-, Artikulations-, Diskussions- und Entscheidungsfähigkeit und im Vorhandensein, Zugestehen und Wahrnehmen der Entscheidungskompetenz“ (Gintzel 2008, S. 637 f.) stattfinden kann. Einen weiteren Bezug stellt Liebrich zudem zu Sherry Arnsteins achtsprossiger „Ladder of citizen participation“ (1969) her, welches als richtungsweisendes Modell von Partizipation im Original dargestellt wird:

“The bottom rungs of the ladder are (1) *Manipulation* and (2) *Therapy*. These two rungs describe levels of "non-participation" that have been contrived by some to substitute for genuine participation. Their real objective is not to enable people to participate in planning or conducting programs, but to enable powerholders to "educate" or "cure" the participants. Rungs 3 and 4 progress to levels of "tokenism" that allow the have-nots to hear and to have a voice: (3) *Informing* and (4) *Consultation*. When they are proffered by powerholders as the total extent of participation, citizens may indeed hear and be heard. But under these conditions they lack the power to insure that their views will be heeded by the powerful. When participation is restricted to these levels, there is no followthrough, no "muscle," hence no assurance of changing the status quo. Rung (5) *Placation*, is simply a higher level tokenism because the groundrules allow have-nots to advise, but retain for the powerholders the continued right to decide.

Further up the ladder are levels of citizen power with increasing degrees of decision-making clout. Citizens can enter into a (6) *Partnership* that enables them to negotiate and engage in trade-offs with traditional powerholders. At the topmost rungs, (7) *Delegated Power* and (8) *Citizen Control*, have-not citizens obtain the majority of decision-making seats, or full managerial power.” (Arnstein 1969, S. 217)

Partizipation findet nach diesem Modell erst ab der sechsten Sprosse statt, also von Mitbeteiligung über Ermächtigung hin zur (Selbst-)Kontrolle durch die Bürgerinnen und Bürger. Die ersten zwei Stufen entsprechen einer Nicht-Beteiligung, von der dritten bis zur fünften Stufe findet eine Quasi-Beteiligung statt (vgl. Liebrich 2001, S. 862), von Arnstein als Grade der Alibipolitik bezeichnet.

Mit Blick auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen bezieht sich Liebrich auf Schröder (1995), wenn er davon schreibt, dass erst dann von Beteiligung gesprochen werden kann, „wenn Kinder und Jugendliche in die für ihr Leben relevanten Entscheidungsprozesse wenigstens zeitweise eingebunden sind und ihre Interessen und Sichtweisen zumindest punktuell einbringen können“ (Liebrich 2001, S. 863). Dabei reichen die Stufen von Informiertheit über Mitwirkung bis hin zu Mitbestimmung (vgl. Liebrich 2001, S. 863).

Hinsichtlich der Stufenmodelle zeigt sich, dass Informationen beziehungsweise Wissen über bestimmte Inhalte als Ausgangslage dafür gesehen werden können, sich überhaupt

beteiligen zu können. Partizipation soll dabei mehr sein als die Möglichkeit, Anliegen und Interessen einzubringen. Vielmehr geht es darum, nicht nur am Realisierungsprozess beteiligt zu sein, sondern Einfluss auf die Entscheidungsfindung und Handlungsabläufe zu haben. Die oberste Stufe der absoluten Autonomie, Selbstorganisation und Selbstverwaltung kann, aber muss nicht, als Ziel von partizipativen Prozessen verstanden werden.

Wer kann partizipieren?

Auch wenn die Bedeutung von Partizipation nach wie vor nicht geklärt ist – genauso wenig die Frage, wie im Bereich der Sozialen Arbeit Gelegenheiten geschaffen werden können, in denen partizipative Prozesse erfahren und angeeignet werden können – so gibt es bereits Diskussionen darüber, inwiefern Menschen überhaupt in der Lage sind zu partizipieren. Dabei werden in den – vor allem entwicklungspsychologisch geführten – Diskussionen die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu partizipieren thematisiert. Obwohl sich die Verfasserin dieser Arbeit der Aussage Gintzels anschließt, dass Partizipation grundsätzlich „mit/bei allen AdressatInnen“ (Gintzel 2008, S. 639) möglich ist, wird ein kurzer Einblick in diese Diskussionen ermöglicht.

Liebrich schreibt in Bezug auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen, dass sich dabei die Frage stellt, „ab welchem Alter und in welchem Ausmaß Kinder und Jugendliche mitentscheiden können“ (Liebrich 2001, S. 864). Dabei bezieht er sich auf die Entwicklungspsychologie, nach welcher „zwischen intellektuellen und moralischen Fähigkeiten unterschieden“ (ebd.) wird. An dieser Stelle nimmt er Bezug auf Oerter (1997), wenn er davon schreibt, dass Menschen in „der Anwendung formal-logischen Denkens [...] bereits am Ende der Kindheit über die volle Kompetenz“ (ebd.) verfügen würden, jedoch wäre die „Erfahrung, mit komplexen Sachverhalten umzugehen und der Umfang ihres Wissens nach den vorliegenden Befunden geringer“ (ebd.). In Bezug auf die moralischen Fähigkeiten beziehungsweise die moralische Reife können Jugendliche zwar bei „zentralen politischen Fragen differenziert denken und urteilen“ (Oerter 1998, S. 44) sowie „reife Entscheidungsfähigkeit und politische Handlungskompetenz in überschaubaren Systemen wie Familie und Schule aufbauen“ (Oerter 1998, S. 44). Für Fragen mit gesamtgesellschaftlicher Relevanz würde dies aber nicht in gleichem Maße gelten (vgl. Liebrich 2001, S. 864). Dieser Zugang ist jedoch kritisch anzufragen, weil „Fragen der Entscheidungs- und Verantwortungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen

noch wenig erforscht sind und dass mehr Zuschreibungen als empirische Befunde vorliegen“ (Liebrich 2001, S. 864, sich beziehend auf Zehnter Kinder- und Jugendbericht 1998). Hannelore Reicher, welche sich mit der Bedeutung des „sozial-emotionalen Lernens in inklusiven und partizipativen Bildungskulturen“ (Reicher 2009, S. 30) auseinandersetzt, hält ebenfalls fest, dass die „kognitiven und sozial-emotionalen Voraussetzungen für Partizipationskompetenz [...] noch weitgehend unerforscht“ (Reicher 2009, S. 36) sind. Des Weiteren geht sie davon aus, dass „Partizipation zur Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen und Übernahme von Verantwortung“ (ebd.) beitragen kann, konstatiert aber, dass die Frage, „wie Partizipationserfahrungen sozial-emotionale Entwicklung und Problemlösefähigkeiten fördern“ (ebd.) noch nicht geklärt ist.

Dieser vor allem entwicklungspsychologisch geprägten Diskussion steht die Aussage von Gintzel gegenüber, nach welcher Partizipation grundsätzlich „mit/bei allen AdressatInnen“ (Gintzel 2008, S. 639) möglich ist. Dabei verweist er auf Gintzel (2002), wenn er festhält, dass „[g]esundheitliche, soziale, intellektuelle Einschränkungen [...] jedoch (nur) über die Formen und den Umfang“ (Gintzel 2008, S. 639) von Partizipation entscheiden. An dieser Stelle zeigt sich die Bearbeitung des Dilemmas der pädagogischen und bildungstheoretischen Begründungen von Partizipation. So werden „die für Partizipation und Entscheidungsbeteiligung erforderlichen Kompetenzen nicht vorausgesetzt“ (Schnurr 2011, S. 1073), können „aber ohne Partizipationserfahrung auch nicht angeeignet werden“ (ebd.).

Partizipation von Jugendlichen: Empirische Befunde

Die nachfolgend exemplarisch vorgestellten Ergebnisse stammen aus empirischen Studien zu Partizipation in den Bereichen ehrenamtliches Engagement, Kinder- und Jugendhilfe und Offene Kinder- und Jugendarbeit.

Sonja Moser schreibt, dass Partizipation „aus entwicklungspsychologischer und pädagogischer Sicht ein wichtiger Lernprozess“ (Moser 2010, S. 74) ist. Auf individueller Ebene sei dabei relevant, dass „Partizipation nicht gelehrt, sondern [...] erfahren werden“ (ebd.) muss. Wie diese Partizipationserfahrungen gestaltet werden können, ist bei empirischen Studien jedoch kaum ein Thema. So wird beispielsweise in der Jugendforschung in (zumeist quantitativ angelegten) Studien „nach der politischen und sozialen Beteiligung Jugendlicher“ (Walther 2010, S. 119) gefragt. Dabei liegt der Fokus zumeist „auf der politischen Partizipation, d.h. politischen Interessen und Orientierungen sowie konventionellen Formen von Partizipation wie Wahlbeteiligung oder Mitgliedschaft in politischen Organisationen“ (ebd.). Unter sozialer Partizipation werden bei den Studien „Mitgliedschaft oder das ehrenamtliche Engagement in Vereinen oder Organisationen“ (Walther 2010, S. 120) von Jugendlichen erhoben.

Die Studien zeigen dementsprechend auf einer allgemeinen Ebene, dass sich Jugendliche zumindest formal im politischen und sozialen Bereich beteiligen, wobei jedoch nichts über den Grad oder die Qualität der Beteiligung ausgesagt wird. Allerdings konstatiert Walther, dass „sowohl DJI-Jugendsurvey als auch internationale Vergleichsstudien in Bezug auf unterschiedliche Partizipationsmuster Jugendlicher übereinstimmend“ (Walther 2010, S. 121) feststellen, dass „sowohl politische als auch soziale Partizipation bildungsabhängig und damit zumindest indirekt auch von sozialem Milieu und ethnischer Herkunft beeinflusst sind“ (ebd.).

Eine qualitativ angelegte Studie hinsichtlich der sozialen Partizipation, wie vorhergehend als Mitgliedschaft oder ehrenamtliches Engagement in Verbänden und Organisationen definiert, von Jugendlichen zeigt, dass diese in einem hohen Grad partizipieren (Selbstbestimmung, Selbstorganisation). Bei dieser Studie geht Sonja Moser davon aus, dass Partizipation von Jugendlichen prinzipiell möglich ist und konstatiert, dass Partizipation einerseits „auf allen Ebenen gefordert und [...] sogar gesetzlich verankert“ (Moser 2010, S. 19) ist, andererseits „stellt sich die Umsetzung in die Praxis als unzureichend heraus“ (ebd.):

„Partizipation ist allenfalls als Bestandteil von Projektarbeit gerne gesehen, dass sie sich als Querschnitt durch alle Bereiche der Arbeit mit Jugendlichen ziehen und Bestandteil der Kultur und Struktur sein muss, um tatsächlich erfolgreich sein zu können, dieser Gedanke findet bis heute wenig Beachtung.“ (Moser 2010, S. 19)

Auf einer zivilgesellschaftlichen Ebene gehe es dabei darum, „dass sich Kinder und Jugendliche als wichtig für diese Gesellschaft erleben und lernen, ihre Lebenswelt selbst zu gestalten“ (Moser 2010, S. 75). Ihren qualitativen Zugang begründet sie damit, dass es in Bezug auf die Erforschung von Partizipation von Jugendlichen im Bereich des ehrenamtlichen Engagements „einschlägige quantitative Daten [...] in sehr großem Umfang gibt“ (Moser 2010, S. 121):

„Mit Ausnahme der Shell Jugendstudie von 2002, in der der Frage der Beteiligung von Jugendlichen mittels Internet in 20 qualitativen Interviews nachgegangen wurde, sind alle grundlegenden Studien quantitativ angelegt.“ (Moser 2010, S. 121)

In ihrer Studie „Beteiligt sein. Partizipation aus Sicht der Jugendlichen“ (Moser 2010) hält sie fest, dass bei „Betrachtung der einzelnen Bereiche jugendlicher Lebenswelt“ (Moser 2010, S. 323) auffällt, dass Partizipation kein Querschnittsthema zu sein scheint. So werden Jugendliche innerhalb der Familie „bei grundsätzlichen Entscheidungen [...], also den Rahmenbedingungen, [...] weit weniger einbezogen als in Fragen, die ihr eigenes Leben betreffen“ (ebd.). Die Schule wiederum identifiziert sie als einen „Ort vieler Möglichkeiten, um Kinder und Jugendliche an Partizipation heranzuführen“ (ebd.), wobei dieser aber wenig genutzt wird. Partizipation im Rahmen der Peergroup ist als Thema kaum erforscht, im Gegensatz zum Bereich von Partizipation im Wohnumfeld, „zu dem ein breites Spektrum unterschiedlicher Forschungen realisiert wurde“ (ebd.):

„Doch wird an diesem Beispiel deutlich, dass offenbar kein Zusammenhang zwischen öffentlichem Interesse an Erkenntnis, das sich z. B. durch Forschungsaufträge zeigt, und einer tatsächlichen Verbesserung der Situation besteht, denn Partizipation ist auch in diesem Handlungsfeld nicht besonders ausgeprägt, was unter anderem auf eine schlechte Mittelausstattung zurückzuführen ist.“ (Moser 2010, S. 323)

Die Möglichkeiten des Erfahrens und Aneignens von Partizipation innerhalb der einzelnen Bereiche jugendlicher Lebenswelten sind dementsprechend begrenzt. Insofern stellt soziale Partizipation in Vereinen und Organisationen einen weiteren Lebensbereich dar, in welchem Jugendliche Partizipation erfahren können. Dabei zeigt sich hinsichtlich des Partizipationsgrades, dass Partizipation von Jugendlichen auf der Ebene der Selbstbestimmung und Selbstorganisation stattfinden kann, eine Unterstützung von Erwachsenen wird teilweise in Anspruch genommen. Hierfür zwei Beispiele aus der Studie von Moser:

„Die Jugendlichen arbeiten im Rahmen der Großorganisation Amnesty International weitgehend selbstbestimmt. Sie organisieren ihre Gruppe und deren Aktivitäten selbst ohne direkte Unterstützung von Erwachsenen, dennoch können sie, was zum Beispiel Informationen betrifft, auf die Struktur der Großorganisation zurückgreifen.“ (Moser 2010, S. 224)

„Die Jugendlichen haben sich selber organisiert, um sich zu treffen. Eine Erwachsene unterstützt sie, wenn sie etwas unternehmen wollen und ist auch sonst bei den Treffen dabei. Die Initiative zu den Treffen geht von den Jugendlichen aus, auch die Inhalte werden von den Jugendlichen bestimmt. Zur Finanzierung haben sie selbst einen Beitrag geleistet, indem sie Osterkerzen in der Kirche verkauft haben.“ (Moser 2010, S. 226)

Mitgliedschaft und ehrenamtliches Engagement in Vereinen und Organisationen scheinen folglich Gelegenheiten zu bieten, nicht nur Partizipationserfahrungen zu machen sondern in einem hohen Grad zu partizipieren. Dabei zeigt sich bei Moser das von Walther konstatierte Phänomen, dass soziale und politische Partizipation bildungsabhängig sind (vgl. Walther 2010, S. 121). Für die Durchführung von qualitativen Interviews wollte Moser Jugendliche „mit Migrationshintergrund und/oder niedriger Schulbildung“ (Moser 2010, S. 124) befragen und ging bei der Suche systematisch vor, konnte jedoch keine Jugendlichen dieser Zielgruppe erreichen:

„In dieser Studie sind infolgedessen zwar Jugendliche mit Migrationshintergrund vertreten, aber sie haben wie alle anderen Jugendlichen mittlere und höhere Bildungsabschlüsse. Jugendliche mit niedrigeren Bildungsabschlüssen konnte ich keine befragen.“ (Moser 2010, S. 124)

Diesem Befund entsprechend ist die zuvor getroffene Aussage zu spezifizieren. Mitgliedschaft und ehrenamtliches Engagement in Vereinen und Organisationen scheinen folglich für Jugendliche mit zumindest mittleren oder höheren Bildungsabschlüssen Gelegenheiten zu bieten, nicht nur Partizipationserfahrungen zu machen, sondern in einem hohen Grad zu partizipieren.

Weitere Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen, insbesondere für solche aus benachteiligten Kontexten (vgl. Bröckling/Schmidt 2012, S. 49; Pluto 2007, S. 277), sind einerseits die Offene Jugendarbeit, andererseits die Kinder- und Jugendhilfe, die auch Handlungsfelder der Sozialen Arbeit darstellen.

Für den Bereich der Offenen Jugendarbeit zeigen Bröckling und Schmidt auf, dass Partizipation nicht nur auf formaler Ebene, sondern ebenso auf informeller Ebene stattfindet. Nach einer Sichtung empirischer Studien nehmen die Autoren Bezug auf Schmidt (2011), nach welchem auf einer formalen Ebene „die Übernahme von festen Funktionen und Aufgaben im Kontext einer ehrenamtlichen Mitarbeit [...] nur von einem

marginalen Teil der Besucherinnen und Besucher“ (Bröckling/Schmidt 2012, S. 47) betrieben wird. Auf informeller Ebene wiederum geht es nicht um die „Übernahme institutionalisierter Aufgaben und Funktionen“ (ebd., S. 51). Vielmehr kann sich persönliches „Engagement [...] situativ entwickeln“ (ebd.):

„Mitarbeit und Aufgabenübernahme erfolgen dann zumeist spontan und können sich nach kurzer Zeit bereits auflösen und zu einem späteren Zeitpunkt in anderer Form erneut auftreten. Nicht jede Hilfe in einer Einrichtung durch Kinder und Jugendliche muss jedoch in den qualitativen Rahmen der Partizipation fallen.“ (Bröckling/Schmidt 2012, S. 51)

Mit dieser informellen Ebene von Partizipation kann zudem aufgezeigt werden, „dass wesentlich mehr Kinder und Jugendliche [...] aus ihrer subjektiven Sichtweise durch ihre Mitwirkung partizipieren, als eine Abfrage nach ehrenamtlicher Tätigkeit abbilden würde“ (Bröckling/Schmidt 2012, S. 51 f.). Bei einer eigenen explorativen Studie resümieren die Autoren ebenfalls, dass „informelle Ebenen der Partizipation existieren und von den Besucherinnen und Besuchern relativ schnell aufgegriffen werden“ (ebd., S. 56). Dabei greift „die Offene Kinder- und Jugendarbeit bereits bestehende Selbstwirksamkeit“ (ebd.) auf und kann diese „bei einem kleinen Teil der Besucherinnen und Besuchern in strukturelle Partizipation überführen“ (ebd.). Allein durch den Verbleib in einer Einrichtung „wird die subjektive Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen nicht verändert“ (ebd.). Diese Ergebnisse verweisen auf zwei Aspekte: Erstens sind für eine formale Beteiligung im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit anscheinend positive Selbstwirksamkeitserfahrungen förderlich, wobei kritisch zu hinterfragen ist, inwiefern formale Beteiligung Ziel sein soll, beziehungsweise was sich durch rein formale Partizipation versprochen wird. Dies merken die Autoren an, wenn sie abschließend vorsichtig empfehlen, dass „das Hauptaugenmerk [...] auf informelle Strategien der Partizipation gerichtet sein“ (ebd., S. 57) könnte, denn es ist nicht auszuschließen, dass „Partizipation qua formal strukturierter Formen [...] die Offenheit des Handlungsfeldes“ (ebd.) einschränken könnte, wodurch es „für die Adressatinnen und Adressaten zunehmend unattraktiv werden würde“ (ebd.). Zweitens erfahren „Kinder und Jugendliche mit einer als gering empfundenen Selbstwirksamkeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit keine Weiterentwicklung“ (ebd.). Dies könnte damit in Bezug gesetzt werden, dass nach den Autoren empirische Befunde andeuten, „dass Fachkräfte sich zu sehr auf bereits vorhandene Kompetenzen sowie Eigeninitiative der Besucherinnen und Besucher verlassen bzw. diese erwarten und erst daraufhin Partizipationsmöglichkeiten entstehen“ (Bröckling/Schmidt 2012, S. 48). Für Kinder und Jugendliche mit einer gering

empfundene Selbstwirksamkeit würden sich diesem Befund nach in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kaum Partizipationsmöglichkeiten eröffnen. In der explorativen Studie von Bröckling und Schmidt zeigt sich hinsichtlich der Arbeitsbeziehung zwischen Adressatinnen und Adressaten und den Fachkräften, dass sich die Adressatinnen und Adressaten „mit großer Mehrheit ernst genommen fühlen (96,2 %) und dass sie Vertrauen seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter empfinden (95 %)“ (Bröckling/Schmidt 2012, S. 55). Diese Ergebnisse vorsichtig interpretierend lässt sich konstatieren, dass eine positive Arbeitsbeziehung, offene Strukturen und freiwillige Beteiligung alleine nicht dafür ausreichen, dass Kinder und Jugendliche mit einer gering empfundenen Selbstwirksamkeit Partizipationsmöglichkeiten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vorfinden, selbst wenn diese Faktoren eine „mögliche Notwendigkeit für Partizipation“ (Bröckling/Schmidt 2012, S. 55) innerhalb der Einrichtungen darstellen könnten. Offen bleibt, wie Kinder und Jugendliche mit gering empfundener Selbstwirksamkeit diesen Umstand wahrnehmen. Um die Situation mit den Worten Sturzenheckers zu beschreiben:

„Die Verantwortung und Macht, Entscheidungsfreiräume zu eröffnen, bleibt bei den Pädagoginnen und Pädagogen. Die ‚taktvolle‘ Abwägung zwischen Unter- und Überforderung kann nicht technisch operationalisiert werden, sondern kann immer nur in konkreten Situationen reflektiert und begründet werden.“ (Sturzenhecker 2008, S. 30)

Gemeinsam mit dem Schaffen von Gelegenheiten, in welchen partizipative Prozesse und Selbstwirksamkeit erfahren werden können, stellt diese Abwägung eine weitere Anforderung an die Fachkräfte. Hinsichtlich der Partizipation von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Kontexten zeigt sich, dass solche mit einer gering empfundenen Selbstwirksamkeit innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in welcher Partizipation nach Bröckling und Schmidt als Leitnorm gesehen werden kann (vgl. Bröckling/Schmidt 2012, S. 44), keine Partizipationsmöglichkeiten vorfinden.

Nach diesen zwei Bereichen, in welchen der Zugang offen und die Beteiligung freiwillig sind, befasst sich die letzte Studie, die hier vorgestellt wird, mit der stationären Unterbringung im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei nehmen nach Moser „die Felder der Jugendhilfe“ (Moser 2010, S. 74) eine besondere Stellung ein,

„da hier durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) eine eigene gesetzliche Grundlage [...] vorliegt, die Partizipation als zentrale Aufgabe in allen ihren Bereichen festschreibt. Aber Jugendliche müssen auch die Zugänge haben, um an Entscheidungen partizipieren zu können.“ (Moser 2010, S. 75)

Pluto schreibt diesbezüglich, dass „spätestens mit der UN-Kinderrechtskonvention und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz Partizipation zu einem zentralen Element ihres Handelns bestimmt“ (Pluto 2007, S. 11) worden ist, wodurch eine „rege Auseinandersetzung um die Verwirklichung dieses Anspruches ausgelöst“ (ebd.) worden ist. Ausgangspunkt ihrer Studie zu Partizipation der Adressatinnen und Adressaten in den stationären Hilfen ist nachfolgende Beobachtung:

„Dort, wo es um programmatische Aussagen, um gesellschaftliche Entwürfe, um Verfahren (wie § 36 KJHG), um Einrichtungs- und Angebotskonzepte, um Vorstellungen, wie gesellschaftliches Zusammenleben nach demokratischen Prinzipien gefördert werden kann, geht, fehlt der Begriff [Partizipation; Anm. d. Verfasserin] in der aktuellen Situation kaum. Je konkreter jedoch der pädagogische Alltag mit Kindern und Jugendlichen und die Zusammenarbeit mit den Eltern in den Erziehungshilfen thematisiert wird, desto seltener gehört der Begriff zum verwendeten Vokabular.“ (Pluto 2007, S. 12)

Dabei setzt sie sich mit dem Teilbereich der stationären Hilfen auseinander, wobei sie den Fokus nicht nur auf die Kinder und Jugendlichen, sondern ebenso auf die Eltern legt. Methodischer Schwerpunkt sind qualitative Interviews mit den Jugendlichen, den Eltern und Fachkräften, zu welchen die „MitarbeiterInnen des Jugendamtes und aus Einrichtungen“ (Pluto 2007, S. 14) zählen. Einzelne Aspekte der Studie werden an dieser Stelle kurz aufgezeigt.

Bei den Fachkräften zeigt sich, dass „Partizipation für eine positive Utopie“ (Pluto 2007, S. 75) stehen kann. Dabei sind dies konkret zwei Leitungspersonen, „die aufgrund ihrer Aufgaben und Funktionen weniger in die unmittelbare Fallarbeit eingebunden sind und eher eine übergeordnete Perspektive einnehmen“ (ebd.). Auch bei anderen Fachkräften „scheint diese positive Utopie an einigen Stellen im Interview auf, ist aber kein durchgängiges Leitprinzip“ (ebd., S. 76). Fachkräfte, welche stärker in den pädagogischen Alltag und den damit verbundenen „widersprüchlichen Anforderungen, den komplexen und schwierigen Situationen der Adressaten und den daraus resultierenden Interaktionsproblemen“ (Pluto 2008, S. 79) eingebunden sind, äußern sich Partizipation gegenüber eher „skeptisch bis abwehrend“. Pluto identifiziert dabei drei Abwehrmuster:

1. „Partizipation hat ihre Grenzen“ (Pluto 2007, S. 80)

Die Beteiligungsanforderung wird bei diesem Abwehrmuster „als eine Erweiterung der ohnehin schon vorhandenen Unübersichtlichkeit, Komplexität und Unvorhersehbarkeit“ (ebd.) gesehen. Damit verbunden ist die Angst vor einem Kontrollverlust und die Vorstellung, dass „eine partizipativ ausgerichtete Pädagogik [...] keinen Konflikt mit den

Kindern und Jugendlichen eingehen“ (ebd.) würde und sich die Fachkräfte „in ihrem Handeln und Verhalten ausschließlich an den Adressaten orientieren“ (ebd.) müssten.

2. „Bedrohung der eigenen Fachlichkeit“ (Pluto 2007, S. 88)

Unter diesem Abwehrmuster werden Macht und Machtverhältnisse thematisiert. Durch den Anspruch auf Beteiligung sehen sich Fachkräfte „mit einer Veränderung der Bedeutung der eigenen Rolle“ (ebd.) konfrontiert.

3. „Beteiligung ist zum Scheitern verurteilt“ (Pluto 2007, S. 100)

Partizipation wird mit einem sehr hohen Anspruch verbunden, welcher nach den Fachkräften „mit ihrer Realität wenig zu tun hat“ (ebd., S. 101). Dabei wird bei den Argumentationen, welche Pluto zusammenfasst, „eine Desillusionierung der Fachkräfte offensichtlich“ (ebd., S. 100).

Zusammenfassend hält Pluto den Eindruck fest, „dass die Skepsis dazu führt, dass Beteiligung in konkrete Verfahren kanalisiert und eher als technische Anforderung verstanden wird“ (Pluto 2007, S. 108), obwohl den Fachkräften ein weites Handlungsspektrum möglich wäre (vgl. ebd.).

Auf Seite der Adressatinnen und Adressaten hingegen zeigt sich, dass viele von ihnen „keine konkreten Vorstellungen davon“ (Pluto 2007, S. 139) haben, „wie sie sich beteiligen können“ (ebd.). Als ein entscheidender Aspekt für die Sicht der Adressatinnen und Adressaten „auf den Hilfeprozess und ihre Mitwirkungschancen“ (ebd.) ist die wahrgenommene „Anerkennung durch die Fachkräfte“ (ebd.). Zwar gehört „Unterstützung und Förderung von gegenseitiger Anerkennung [...] zum professionellen Selbstverständnis“ (ebd., S. 140), dabei sind aber im „täglichen institutionellen Alltag [...] genau diese Prozesse sowohl [...] äußerst wichtig als auch anfällig dafür, gestört, behindert und verweigert zu werden“ (ebd.). Außerdem zeigt sich, dass die Unschärfe des Begriffes Partizipation sowie seine normative Aufladung (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 11) Auswirkungen darauf haben, was Fachkräfte mit dem Begriff verbinden: Kontrollverlust, keine Konflikte sondern Ausrichten des Handelns einzig an den Wünschen der Adressatinnen und Adressaten, hoher Anspruch, der nichts mit der Realität zu tun hat.

Abschließend hält Pluto fest, dass an „vielen einzelnen Aspekten [...] förderliche und hinderliche Einflüsse für Verwirklichung von Beteiligung an den verschiedenen Stationen

des Hilfeprozesses“ (Pluto 2007, S. 277) aufgezeigt werden können. Dabei lassen die Ergebnisse den Schluss zu, „dass sich die Kinder- und Jugendhilfe zwar auf den Weg begeben, aber das Ziel noch lange nicht erreicht hat“ (ebd.).

Die hier kurz vorgestellten Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche, die über mittlere und hohe Bildungsabschlüsse verfügen, im Bereich des ehrenamtlichen Engagements und der Mitgliedschaft in Verbänden und Organisationen in einem sehr hohen Grad partizipieren können. Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Kontexten können im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit partizipieren, vorausgesetzt, sie verfügen über eine hoch empfundene Selbstwirksamkeit. Im Bereich der stationären Hilfen wiederum haben Adressatinnen und Adressaten oft keine Vorstellung, wie sie sich überhaupt beteiligen könnten. Dadurch werden zwei Aspekte aufgezeigt. Erstens stehen die Fachkräfte vor der Herausforderung, Gelegenheiten zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Kontexten mit gering empfundener Selbstwirksamkeit partizipative Prozesse erfahren können. Zweitens müssen sie sich damit beschäftigen, wie diese Gelegenheiten und partizipativen Prozesse gestaltet werden können, worüber dem Anschein nach noch Unklarheit herrscht. Diese Unklarheit liegt möglicherweise daran, dass es an dieser Stelle nicht um „Partizipation qua formaler Strukturen“ (Bröckling/Schmidt 2012, S. 57) geht, sondern um informelle und situative partizipative Prozesse geht, welche bisher weder in der Praxis, noch in Theorie und Forschung ausreichend beachtet oder thematisiert worden sind.

Zwischenresümee

An dieser Stelle wird ein kurzes Zwischenresümee gezogen. In den in Österreich aufgegriffenen Konzepten der Sozialen Arbeit lassen sich durchgehend partizipative Elemente finden. Dabei ist jedoch nicht geklärt, was Partizipation nun eigentlich bedeutet oder bedeuten kann. Vielmehr zeigt sich, dass mit der Erweiterung des Bedeutungsbereichs unterschiedliche Argumentations- und Begründungszusammenhänge einhergehen, mit denen folglich unterschiedliche Erwartungen und Ziele zusammenhängen. Auch in den Handlungsfeldern stellt Partizipation ein wesentliches Element dar, welches durch gesetzliche Bestimmungen zusätzliche Aufwertung erfährt. Aus einer pädagogischen und bildungstheoretischen Perspektive wird dabei der Fokus auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gelegt, wobei derzeit insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe einen Schwerpunkt darstellt. Dabei drängen sich zwei Fragen auf: Einerseits gilt es herauszufinden, wie Partizipation inhaltlich bestimmt werden kann, andererseits wird diskutiert, inwiefern Kinder und Jugendliche überhaupt in der Lage sind, partizipieren zu können. In Bezug auf die inhaltliche Bestimmung von Partizipation werden häufig Stufenmodelle als eine Möglichkeit herangezogen. Es zeigt sich, dass die unterste Stufe Informationen beziehungsweise Wissen über bestimmte Inhalte beinhaltet. In weiterer Folge geht es nicht nur um das Einbringen von Anliegen und Interessen, sondern darum, am Realisierungsprozess beteiligt zu sein sowie Einfluss auf Entscheidungsfindung und Handlungsabläufe zu haben. Die oberste Stufe umfasst Autonomie, Selbstorganisation und Selbstverwaltung. In Bezug auf die Frage, ob Kinder und Jugendliche überhaupt in der Lage sind, partizipieren zu können, beziehungsweise welche Kompetenzen sie dafür benötigen, wurde kurz auf entwicklungspsychologisch geprägte Diskussionen verwiesen, nach welchen die Voraussetzungen für Partizipationskompetenz noch kaum erforscht sind. Demgegenüber steht die Annahme, dass Partizipation prinzipiell immer möglich ist. Anhand einer empirischen Studie über ehrenamtliches Engagement von Jugendlichen in Organisationen und Verbänden wird aufgezeigt, dass Jugendliche mit einem mittleren oder hohen Bildungsabschluss in diesem Bereich mit einem sehr hohen Grad (Selbstbestimmung, Selbstorganisation) partizipieren. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit eröffnet Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Kontexten mit einer hoch empfundenen Selbstwirksamkeit Partizipationsmöglichkeiten. Im Bereich der stationären Hilfen in der Kinder- und Jugendhilfe wiederum zeigt sich, dass einerseits die Adressatinnen und Adressaten wenig konkrete Vorstellungen haben, inwiefern sie sich

beteiligen können, andererseits auf Seite der Fachkräfte, welche stark in den pädagogischen Alltag eingebunden sind, mit Partizipation nicht nur eine positive Utopie, sondern auch eine gewisse Art von Kontrollverlust, eine Bedrohung der Fachlichkeit oder ein realitätsferner Anspruch verbunden werden. Dies führt dem Anschein nach dazu, dass „Beteiligung in konkrete Verfahren kanalisiert und eher als technische Anforderung verstanden wird“ (Pluto 2007, S. 108). Das wiederum könnte als Zeichen dafür gewertet werden, dass sehr viel Unklarheit darüber besteht, wie partizipative Prozesse gestaltet werden können und welchen Handlungsspielraum es dafür gibt. Um dieses Zwischenresümee abzuschließen: Soziale Arbeit steht nun vor der Herausforderung, Gelegenheiten zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Kontexten mit einer gering empfundenen Selbstwirksamkeit partizipative Prozesse erfahren. Folglich muss sich die Soziale Arbeit vor allem damit auseinandersetzen, wie solche Gelegenheiten und partizipativen Prozesse überhaupt gestaltet werden können. Dabei geht es nicht um strukturelle formale Beteiligung in Form von Mitgliedschaften und ehrenamtlichem Engagement, sondern um „informelle Strategien der Partizipation“ (Bröckling/Schmidt 2012, S. 57), bei welcher die prozessbezogene, interaktionistische Bedeutung von Partizipation (vgl. Heimgartner 2009, S. 71) in den Vordergrund gerückt wird.

Gestalten von partizipativen Prozessen

Die Frage nach der Gestaltung von partizipativen Prozessen hat dem Anschein nach noch nicht ausreichend Zugang in die wissenschaftlichen und konzeptionellen Diskussionen gefunden:

„Die wissenschaftlichen und konzeptionellen Diskussionen beziehen sich überwiegend auf die Fragen, ob, wie, in welchem Umfang und hinsichtlich welcher Aspekte Klienten auf die Gestaltung von Leistungen und deren Erbringungskontexte aktiv Einfluss nehmen und an den damit zusammenhängenden Entscheidungen beteiligt werden (sollen); wie dies zu begründen ist und welche Effekte und Wirkungen mit verschiedenen Erscheinungsformen von (fehlender) Partizipation verbunden sind.“ (Schnurr 2011, S. 1069)

Wie diese Gelegenheiten der Partizipation gestaltet werden könnten, wird dabei nicht direkt thematisiert. Aus einer pädagogischen und bildungstheoretischen Perspektive heraus wäre dies aber notwendig, um „Kindern und Jugendlichen Chancen zum Erwerb von Handlungsfähigkeit und zur Selbstverwirklichung“ (Schnurr 2011, S. 1072) zu eröffnen. Dementsprechend müssen die Lebensorte und die Sozialbeziehungen so gestaltet werden, „dass sie Selbstbildungsprozesse fördern und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu einer konflikt- und politikfähigen Persönlichkeit aktiv unterstützen“ (ebd.). Schnurr verweist diesbezüglich auf das Dilemma, welches aus dieser Perspektive heraus zu bearbeiten ist. Einerseits werden „die für Partizipation und Entscheidungsbeteiligung erforderlichen Kompetenzen nicht vorausgesetzt“ (Schnurr 2011, S. 1073), können aber ohne Partizipationserfahrung auch nicht angeeignet werden“ (ebd.). Erschwerend kommt zudem der „Doppelcharakter von Partizipation mit den Zielvorstellungen Autonomie und Selbstbestimmung einerseits sowie Integration und Stabilisierung andererseits“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 15) hinzu. Vermutlich tragen diese angeführten Spannungsfelder ebenfalls zu Unklarheiten in Bezug auf die Gestaltung von partizipativen Prozessen bei.

Trotz dieser Unklarheiten werden partizipative Strukturen und Partizipationsmöglichkeiten von unterschiedlichen Seiten gefordert. Mit diesen Forderungen ist nicht nur „die Einsicht verbunden, dass Gesellschaft nur begrenzt partizipative Strukturen zur Verfügung stellt“ (Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 37), sondern auch der „Ausbau der Fördersysteme, die den Einstieg erleichtern“ (ebd.) sollen. Wenn diese Fördersysteme aber tatsächlich den Einstieg hinsichtlich einer Beteiligung an den gesellschaftlichen Lebensbereichen erleichtern sollen, ist es notwendig sich damit auseinanderzusetzen, wie die Soziale Arbeit so gestaltet werden kann, dass einerseits partizipative Prozesse von den

Adressatinnen und Adressaten innerhalb der Handlungsfelder erfahren werden und andererseits aber Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Partizipation geschaffen werden können. Ansonsten besteht die Gefahr, dass partizipative Erfahrungen und Partizipationsmöglichkeiten genau denjenigen verschlossen bleiben, die aus benachteiligten Kontexten stammen und über eine gering empfundene Selbstwirksamkeit verfügen.

Dabei umfasst der gesellschaftliche Partizipationsgedanke, in dem es um die Beteiligung an den gesellschaftlichen Lebensbereichen geht, „die grundsätzliche Teilhabe an gesellschaftlichen Systemen wie Arbeit oder Bildung“ (Heimgartner 2009, S. 70). Dabei bezieht sich Heimgartner auf Thiersch (2004), welcher den „Partizipationsgedanken als einen im Sozialstaat fundamental verankerten Anspruch auf soziale Gerechtigkeit“ (Heimgartner 2009, S. 70) auslegt. Für diese Beteiligung an den gesellschaftlichen Lebensbereichen wird aus einer pädagogischen und bildungstheoretischen Perspektive heraus davon ausgegangen, wie bereits erwähnt, „dass die [...] erforderlichen Kompetenzen und Kenntnisse nicht naturwüchsig gegeben sind“ (Schnurr 2011, S. 1072), sondern Gelegenheiten geschaffen werden müssen, „in denen partizipative Fähigkeiten und Handlungsstile angeeignet und das dafür erforderliche Wissen erworben werden können“ (ebd.). Selbst wenn das Gestalten von partizipativen Prozessen in den theoretischen und konzeptionellen Diskussionen der Sozialen Arbeit noch intensiver erörtert werden sollte, werden an dieser Stelle mögliche relevante Aspekte herausgearbeitet.

Wenn bei einem prozessbezogenen Verständnis von Partizipation „die Verwirklichungsstrategien im Rahmen von sozialen Prozessen“ (Heimgartner 2009, S. 71) bedeutsam sind, so wird einerseits der soziale Austausch als auch „die Relevanz der Gruppe bzw. des Gemeinwesens“ thematisiert (vgl. Heimgartner 2009, S. 71). Dabei hält Heimgartner fest, dass es grundsätzlich um die Fragen geht, „inwieweit Menschen motiviert sind, an Prozessen teilzunehmen“, „ob Menschen in der Lage sind zu partizipieren“ und „wie soziale Prozesse ablaufen sollen, damit Partizipation als demokratische Regel verwirklicht wird“ (Heimgartner 2009, S. 71).

In Bezug auf die Frage der Motivation hält Heimgartner fest, dass die Autorinnen und Autoren mehrheitlich davon ausgehen, „dass Menschen zur Partizipation motiviert sind“ (Heimgartner 2009, S. 71). Interessant sind dabei die Ergebnisse von Stecklina und

Stiehler (2006), welche bei Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe eine ablehnende Haltung wahrnehmen:

„Fehlendes‘ Wissen, ‚fehlende‘ kommunikative Kompetenz und ‚fehlende‘ Benimm-Strukturen führen bei Mädchen und Jungen relativ früh dazu, sich mit ihrer ‚passiven‘ Lage abzufinden, eigene Interessen nicht zu verfolgen bzw. die Konfrontation statt Kooperation mit MitarbeiterInnen zu suchen.“ (Stecklina/Stiehler 2006, S. 118; zit. n. Heimgartner 2009, S. 71).

Dies wiederum verweist auf die Bedeutung von Informationen und Wissen als erste Stufe hinsichtlich dessen, partizipieren zu können. Zudem könnte diese Feststellung eine mögliche Begründung dafür darstellen, dass nach der Studie von Pluto die Adressatinnen und Adressaten der stationären Hilfen der Kinder- und Jugendhilfe kaum Wissen darüber haben, wie sie sich beteiligen können. Liebrich verweist auf Schröder (1995), nach welchem mit einer Informiertheit ermöglicht werden soll, Entscheidungen nachzuvollziehen (vgl. Liebrich 2001, S. 863).

In Bezug auf die Frage, ob Menschen in der Lage sind, partizipieren zu können, hält Heimgartner fest, dass es als Aufgabe der Sozialen Arbeit zu sehen ist, „die Voraussetzungen möglichst niedrig zu halten“ (Heimgartner 2009, S. 72). Gintzel spricht zudem davon, dass Partizipation „in Form von Förderung der Wahrnehmungs-, Artikulations-, Diskussions- und Entscheidungsfähigkeit und im Vorhandensein, Zugestehen und Wahrnehmen der Entscheidungskompetenz“ (Gintzel 2008, S. 637 f.) stattfinden kann. Die Frage nach der Gestaltung von sozialen Prozessen wiederum stellt für Heimgartner eine methodische Aufgabe dar (vgl. Heimgartner 2009, S. 72).

Weitere Kriterien für die Gestaltung von partizipativen Prozessen können auf politischer Ebene in den Grundsätzen und Qualitätskriterien für Kinder- und Jugendbeteiligung und Mitbestimmung der „ARGE Partizipation“ (2005) gefunden werden, auf welche sich Heimgartner (vgl. 2009, S. 72 f.) bezieht:

- Freiwilligkeit
- Wertschätzung
- Kompetente Begleitung
- Eigenaktivität
- Gemeinsame Zielformulierung
- Überparteilichkeit
- Generationsübergreifender Dialog

- Transparenz und Überschaubarkeit
- Öffentlichkeitsarbeit
- Verbindlichkeiten
- Dokumentationen und Feedback

Es geht also um eine freiwillige Teilnahme, wobei der Prozess methodisch kompetent begleitet werden soll und die begleitenden Personen Kenntnis über die Strukturen besitzen sollen. Wertschätzung bedeutet, dass die Adressatinnen und Adressaten, in diesem Fall die Kinder und Jugendlichen, „als ExpertInnen ihrer Lebenswelt anerkannt und bei Entscheidungsprozessen als gleichberechtigte Partner aktiv miteinbezogen werden“ (Heimgartner 2009, S. 72 f.). Unter Eigenaktivität ist zu verstehen, dass „altersgerechte Möglichkeiten der Beteiligung“ (ebd., S. 73) geboten werden sollen, die Ziele sollen gemeinsam erarbeitet und formuliert werden. Die Prozessverläufe sind dabei den Kindern und Jugendlichen in verständlicher Weise mitzuteilen. Ein wesentlicher Aspekt ist zudem die Verbindlichkeit: „Erforderliche Ressourcen sind vor der Beteiligung von Jugendlichen sicherzustellen und erzielte Vereinbarungen entsprechend umzusetzen“ (Heimgartner 2009, S. 73).

Hinsichtlich der Gestaltung von partizipativen Prozessen steht an erster Stelle die Frage, wie der Zugang zu Institutionen oder Projekten gestaltet wird. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass der Zugang zu solchen Projekten nicht nur denjenigen ermöglicht wird, die bereits über partizipative Erfahrungen und einer hoch empfundenen Selbstwirksamkeit verfügen. In weiterer Folge gilt es, die Organisation und die Strukturen zu betrachten und herauszufinden, welche Aspekte aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten eine Beteiligung fördern oder einschränken können. Einen wesentlichen Aspekt partizipativer Prozesse stellen Entscheidungen dar. Dabei geht es einerseits um die Frage, wie der Entscheidungsfindungsprozess gestaltet wird, andererseits darum, wie viel Einfluss die Adressatinnen und Adressaten auf die Entscheidungsfindung ausüben können. Eine wichtige Rolle kommt dabei der Diskussions- und Konfliktkultur zu. Diese Aspekte stehen im Vordergrund der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten qualitativen empirischen Studie, welche sich damit auseinandersetzt, wie Projekte der sozialen Arbeit so gestaltet werden können, dass nicht nur partizipative Erfahrungen innerhalb des Projekts, sondern gesellschaftliche Partizipation ermöglicht werden.

Projektvorstellung

Für die Durchführung der empirischen Studie wurde ein Legislatives Theaterprojekt mit armutsgefährdeten jungen Erwachsenen gewählt. Dabei kann dieses Projekt im Handlungsfeld der sozialen Kulturarbeit verortet werden, welches nachfolgend kurz skizziert wird. Im Anschluss wird das Projekt vorgestellt und die Wahl des Projekts kurz begründet.

Verortung des Projekts in der sozialen Kulturarbeit

Michael Wrentschur konstatiert, dass der „Weg zur sozialen Kulturarbeit [...] zunächst über unterschiedliche Auffassungen, was jeweils mit ‚Kultur‘ gemeint ist“ (Wrentschur 2009, S. 169) verläuft. Dabei bezieht er sich auf Barbara Friebertshäuser (2006), wenn er davon schreibt, dass „ein breiter Diskurs um Kultur und Kulturen [...] seit Anfang der 80er Jahre Bestandteil der Fachdiskussion und Forschung“ (Wrentschur 2009, S. 170) in den Erziehungswissenschaften ist. Auch für Rainer Treptow ist es relevant, was unter Kultur verstanden wird. So scheint seiner Ansicht nach Soziale Arbeit und Kultur „auf untrennbare Weise verbunden zu sein“ (Treptow 2009, S. 157), aber nur unter der Voraussetzung, „man versteht unter Kultur die Gesamtheit der unterschiedlichen Sinn-, Wissens- und Deutungsformen, die über Symbole zum Ausdruck gebracht werden“ (Treptow 2009, S. 157). Dieses Verständnis geht über eine enge Definition von Kultur, in welchem Kultur mit Kunst gleichgesetzt wird, hinaus (vgl. Wrentschur 2009, S. 170). Wrentschur verweist jedoch darauf, dass „‚enger‘ und ‚weiter‘ Kulturbegriff auch noch in anderer Weise verwendet“ (Wrentschur 2009, S. 170) werden können. Dabei ist für ihn besonders der weite Kulturbegriff von Max Fuchs (2006) relevant, welcher sich auf die UNESCO Definition von 1982 bezieht. Hierbei wird unter Kultur „die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen Aspekte verstanden [...], die eine Gesellschaft oder Gruppe kennzeichnet“ (Wrentschur 2009, S. 170). Treptow sieht bei Anwendung des zuvor angeführten Kulturverständnisses die Soziale Arbeit als „ein mehr oder minder kohärentes Sinnsystem, eine Kultur des Sozialen, vor dessen Hintergrund soziale Gegebenheiten regelmäßig gedeutet und durch methodisches Handeln mit gestaltet werden“ (Treptow 2009, S. 157), wobei hierzu „belastete Lebenslagen und Lebensgeschichten ebenso wie Lebensformen und Lebensentwürfe“ (ebd.) zählen. Kulturarbeit wird dabei als Handlungsfeld verstanden, wobei Treptow darauf verweist, dass „sich innerhalb der traditionellerweise der Sozialen Arbeit zugerechneten

Handlungsfelder Formen und Projekte der Kulturarbeit und der kulturellen Jugendbildung auffinden lassen“ (Treptow 2009, S. 159).

„Ihre Aufgabe besteht darin, die professionelle sozialpädagogische Unterstützung von Menschen in belastenden Lebenslagen durch das Anregungs- und Gestaltungspotential kultureller Arbeit zu ergänzen, um – in einem bürgerschaftlich allgemeinen Sinne – dem Anspruch auf Teilhabe am kulturellen Leben für alle Bürger auch für diejenigen Adressaten zu entsprechen, die aufgrund sozialer, wirtschaftlicher oder kultureller Voraussetzungen geringere Chancen haben.“ (Treptow 2009, S. 159)

Diesem Verständnis entspricht die von Wrentschur aufgestellte These:

„Verfahren und Formen der sozialen Kulturarbeit können für die TeilnehmerInnen Impulse und Räume zur Lebensbewältigung und zur sozialen Partizipation eröffnen und dadurch Teilhabechancen an gesellschaftlichen und politischen Vorgängen vergrößern. Damit wird zur Realisierung von Zielen der Sozialen Arbeit beigetragen, ohne dass soziale Kulturarbeit selbst explizit oder unmittelbar Soziale Arbeit realisiert oder praktiziert.“ (Wrentschur 2009, S. 169)

Dabei kann vorsichtig festgestellt werden, dass sich die soziale Kulturarbeit durchaus mit der pädagogischen und bildungstheoretischen Perspektive in Bezug auf Partizipation in Verbindung bringen lässt. So sollen in diesem Handlungsfeld Bildungsprozesse ermöglicht werden, die in weiterer Folge „Räume zur Lebensbewältigung und zur sozialen Partizipation eröffnen“ (Wrentschur 2009, S. 169). Dabei gehe es insbesondere um Menschen, die „aufgrund sozialer, wirtschaftlicher oder kultureller Voraussetzungen geringere Chancen haben“ (Treptow 2009, S. 159). Wrentschur hält ebenso fest, dass sich soziale Kulturarbeit „auf benachteiligte, marginalisierte und besonders problembelastete Gruppen richten“ (Wrentschur 2009, S. 176) kann. Das gewählte Projekt bezieht sich auf eine solche Gruppe, nämlich armutsgefährdete junge Erwachsene. Im Anschluss nun die Projektbeschreibung.

Stopp: Jetzt reden wir!

Das Projekt „STOPP: JETZT REDEN WIR!“ ist ein Legislatives Theaterprojekt, welches im Rahmen des EU-Social-Experimentation-Projekts „ALEN“ entwickelt wurde. Für die Projektumsetzung sind der Verein InterACT sowie die österreichische Armutskonferenz verantwortlich. Als Zielgruppe wurden armutserfahrene junge Erwachsene gewählt, mit denen „ein partizipatives Forum- und Legislatives Theaterprojekt bzw. szenisches Forschungsprojekt realisiert“ (Armutskonferenz/InterACT o.J., S. 2) werden sollte. Als weitere Zielgruppen des Projekts wurden zudem „Einrichtungen und Projekte der Jugendarbeit, Jugendwohlfahrt, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik“, „VertreterInnen und

EntscheidungsträgerInnen von Behörden und Politik“ sowie „die gesellschaftliche Öffentlichkeit“ (Armutskonferenz/InterACT o.J., S. 5) genannt.

Beginnend mit einem Kick-Off-Workshop mit „VertreterInnen von Jugendprojekten und -initiativen, Behörden und Politik“ gab es einen mehrtägigen Theaterworkshop mit 23 armutserfahrenen jungen Erwachsenen: „Mit theatralischen Mitteln setzen sich die TeilnehmerInnen mit der Frage auseinander, auf welche Hindernisse und Konflikte sie bei dem Versuch stoßen, einen Platz im Leben bzw. in der Gesellschaft zu finden“ (Wrentschur 2013, S. 33f.). Ein wesentlicher Aspekt dabei war, dass das Projekt bei den „Erfahrungen, Bedürfnissen und Anliegen der jungen Erwachsenen“ (Armutskonferenz/InterACT o.J., S. 3) ansetzen sollte. Zwölf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiteten nach dem Workshop an dem für neun Monate konzipierten Projekt mit, zum Zeitpunkt des Projektendes waren noch elf Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Projekt. Bei dem Projekt wurde „vorrangig mit partizipativen, interaktiven und prozessorientierten Theatermethoden sowie dem Forumtheater und dem Legislativen Theater gearbeitet“ (Wrentschur 2013, S. 33). Dabei versteht sich Forumtheater „als emanzipatorische und forschende Methode“ (Gangl/Wrentschur 2011, S. 52).

Das Forumtheaterstück ist dabei das

„Ergebnis eines über mehrere Wochen oder Monate verlaufenden, ästhetischen wie sozialen Gruppenprozesses mithilfe szenisch-theatralischer Methoden, der von der gemeinsamen Suche nach Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten besonders für belastende, unterdrückende Situationen und Strukturen geprägt ist.“ (Gangl/Wrentschur 2011, S. 52)

Durch das Reflektieren und Theatralisieren der unterschiedlichen Erfahrungen kommt es „zu Verdichtungen in Form von Szenen und Bildern, die auf vielfältige Weise kreativ bearbeitet werden“ (ebd.). Bei den Aufführungen wird zudem das Publikum in der Forumphase dazu eingeladen, „sich am Spielgeschehen zu beteiligen, um Lösungs- bzw. Veränderungsideen für einen theatralisch dargestellten Konflikt oder ein soziales Problem auszuprobieren“ (ebd.). Bei einem Legislativen Theaterprojekt wird zudem das Publikum dazu eingeladen, „strukturell-politische Anliegen und Vorschläge zu formulieren, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem Stück ergeben und die Suche nach individuellen Handlungsmöglichkeiten ergänzen“ (Gangl/Wrentschur 2011, S. 64):

„Diese Vorschläge und Anliegen werden dokumentiert und nach der eingehenden Analyse und Rückkoppelung zu Betroffenen und ExpertInnen für unterschiedliche

VerantwortungsträgerInnen aus Politik, Behörden und Wirtschaft aufbereitet.“
(Gangl/Wrentschur 2011, S. 64)

So wurde in diesem Projekt gemeinsam ein Anliegenkatalog entwickelt. Ergänzt wurde die Theaterarbeit „mit sozialpädagogischer Begleitung der individuellen Entwicklungsziele, mit Aktivitäten zur gesellschaftlichen Teilhabe, Selbsterfahrung, Praktika, Jobrecherchen“ (Wrentschur 2013, S. 33) und „der Bereitstellung eines Existenzminimums im Sinne der Sicherung einer sozioökonomischen Existenz“ (ebd.).

Als Zielsetzung wurden folgende Punkte angeführt:

- „ein inhaltlich und ästhetisch überzeugendes Forumtheater zu einem aktuellen und brisanten Thema entwickeln
- über interaktives Theater zum Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung gegenüber sozial benachteiligten Jugendlichen beitragen und Bewusstsein und Sensibilität für das Thema Armut bei jungen Menschen schaffen und erfahrbar machen
- armutserfahrenen jungen Erwachsenen
 - über künstlerische Medien Ausdruck und Stimme verschaffen und zur Artikulation ihrer Anliegen und Interessen ermutigen
 - über partizipative Theaterarbeit an gesellschaftlichen und politischen Prozessen beteiligen
 - Impulse geben für das Finden und Erproben alternativer Möglichkeiten der Lebensbewältigung, des persönlichen wie politischen Empowerment und der gesellschaftlichen Teilhabe
 - Möglichkeiten zur Integration in den Arbeitsmarkt eröffnen
- bislang unbekannte, wenig sichtbare oder offensichtliche Hürden und Herausforderungen aktiver Inklusion von jungen Erwachsenen in sozial benachteiligten Lebenslagen bewusstmachen und einen besseren Zugang zu bestehenden Rechten und Ressourcen ermöglichen
- auf kreative Weise – unter Einbeziehung partizipativer Theatermethoden – Menschen zur Entwicklung und Realisierung von Vorschlägen und Maßnahmen zur Bekämpfung/Vermeidung von Armut bzw. zur aktiven und erfolgreichen Inklusion von Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen ermutigen
- die Kraft des Theaters nutzen, um Vorschläge und Anliegen, Armut entgegenzuwirken, an die jeweiligen AdressatInnen und EntscheidungsträgerInnen zu bringen und zu einem intensiven und umsetzungsorientierten Dialog beizutragen, der die Kluft zwischen politischen EntscheidungsträgerInnen und konkreten Realitäten der Menschen vermindert.“ (Armutskonferenz/InterACT o.J., S. 5)

An dieser Stelle wird kurz begründet, warum sich aus Sicht der Verfasserin gerade dieses Projekt für die Durchführung der qualitativen Studie eignet.

Erstens richtet sich das gewählte Projekt an armutsgefährdete junge Erwachsene. Der Fokus einer pädagogischen und bildungstheoretischen Perspektive liegt auf der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Sozialpädagogisch wird von einer Entstrukturierung und Entgrenzung der Lebensphase Jugend gesprochen (vgl. Böhnisch 1992, S. 159; Scheipl

2013, S. 12) und für eine Ausweitung der Jugendphase plädiert. Zudem zeigt sich beispielsweise in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, dass die Adressatinnen und Adressaten bis zu einem Alter von 25 Jahren die Einrichtungen in Anspruch nehmen (vgl. Bröckling/Schmidt 2012, S. 49; Scheipl 2008, S. 22). Dies entspricht in etwa dem Alter der ältesten Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer zum Zeitpunkt der Projektdurchführung.

Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Kontexten erfahren hinsichtlich ihrer Partizipationschancen Benachteiligung, wie die vorhergehende Auseinandersetzung mit empirischen Studien zeigt. Deshalb erscheint es umso relevanter, die Sichtweise von Adressatinnen und Adressaten aus benachteiligten Kontexten aufzuzeigen und zu diskutieren, um einer Benachteiligung entgegenzuwirken.

Innerhalb des Projekts wurde drittens mit dezidiert partizipativen Methoden wie etwa dem Forumtheater (vgl. Gangl/Wrentschur 2011, S. 52) gearbeitet, der Zugang erfolgte auf freiwilliger Basis. Partizipative Aspekte nehmen hinsichtlich der Projektziele eine wichtige Rolle ein, wie bei der Projektbeschreibung ersichtlich wird. Dadurch wird ermöglicht, dass die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer die dort erfahrenen partizipativen Prozesse aus ihrer Sicht beschreiben und bezüglich der Gestaltung des Projekts artikulieren können, welche Aspekte ihre Beteiligung innerhalb des Projekts gefördert und welche Aspekte sie erschwert haben. Dabei werden der Projektzugang, die Organisation und die Strukturen sowie Wertschätzung innerhalb des Projekts thematisiert.

Methodischer Zugang

Nachfolgend werden Untersuchungsgegenstand und Datenerhebungsmethode vorgestellt sowie die Stichprobe, der Erhebungszeitraum und die Durchführung der Forschung beschrieben.

Untersuchungsgegenstand

Der Untersuchungsgegenstand dieser qualitativen Studie ist die Gestaltung von partizipativen Prozessen in Projekten der Sozialen Arbeit. Aus einem pädagogischen und bildungstheoretischen Verständnis heraus werden dabei jene Momente identifiziert und beschrieben, in welchen partizipative Prozesse erfahren und angeeignet werden können. Eine wesentliche Rolle spielen hierbei die Gestaltung von Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen und die damit verbundenen Erfahrungen der Adressatinnen und Adressaten. Wie vorhergehend bereits erwähnt, wird in einer pädagogischen und bildungstheoretischen Perspektive auf Partizipation davon ausgegangen, dass das Schaffen von Gelegenheiten, in welchen partizipative Prozesse erfahren und angeeignet werden können, erforderlich ist, um eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Die Forschungsfrage dieser empirischen Untersuchung lautet dementsprechend:

Wie können Projekte der Sozialen Arbeit so gestaltet werden, dass partizipative Prozesse innerhalb des Projekts ermöglicht werden, aber auch Möglichkeiten für gesellschaftliche Partizipation geschaffen werden?

Datenerhebungsmethode

Für das Erheben der Daten wurde ein offener Zugang gewählt. Dabei wird im Sinne einer lebensweltorientierten Forschung versucht, ausgehend von dem vorab theoretisch Erarbeiteten, Zugang zu den Lebenswelten und den damit verbundenen Bedeutungshorizonten der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer als sozial Handelnde zu erlangen:

„Lebensweltorientierte Forschung ist, ihrem Gegenstand angemessen, komplex und bezieht sich auf eine soziale Realität, die als Set von Deutungs- und Handlungsmustern im Alltag im Vorhinein nicht konkretisiert werden kann. Lebensweltorientierte Forschung entwickelt sich im offenen Suchen, im Prozeß

[sic!], in der immanenten Strategie von Entwurf, Korrektur und neuem Entwurf, in Stufen allmählicher Annäherung an den Gegenstand – natürlich immer bezogen auf den vorgängigen, theoretischen Rahmenentwurf.“ (Thiersch 1998; zit. n. Schmidt-Grunert 2002, S. 87)

Dementsprechend kann das qualitative Forschungsdesign im Sinne einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit zur Theoriebildung in der Sozialen Arbeit beitragen, und zwar durch die Rückbindung der Erkenntnisse, welche vor dem oben aufgezeigten theoretischen Hintergrund durch die Erforschung der Sicht der Adressatinnen und Adressaten auf partizipative Prozesse gewonnen werden.

Als Interviewform wurde das leitfadengestützte problemzentrierte Interview gewählt, da es in diesem einerseits darum geht, die Befragten möglichst frei zu Wort kommen zu lassen und dieses andererseits auf ein bestimmtes Problem beziehungsweise Thema zentriert ist (vgl. Witzel 1985, S. 227). An dieser Stelle wird angemerkt, dass aufgrund der negativen Behaftung des Begriffs „Problem“ aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit die Begrifflichkeit themenzentriertes Interview favorisiert wird. Da über den Forschungsgegenstand einiges bekannt ist und wesentliche Aspekte des Themas im Vorfeld erarbeitet wurden, eignet sich diese Interviewform durch die Ermöglichung von Offenheit besonders, um Aussagen auf dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen der Beteiligten zu den Partizipationsmöglichkeiten und den eigenen biographischen Erkenntnissen erlangen zu können. Das Forschungsvorhaben ist dementsprechend in der qualitativen Sozialforschung zu verorten.

„Es [das Interview; Anm. d. Verfasserin] ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden.“ (Mayring 2002, S. 67)

Aufgrund der Auseinandersetzung damit, wie partizipative Prozesse gestaltet werden könn(t)en, wurde ein Leitfaden für ein problemzentriertes beziehungsweise themenzentriertes Interview entworfen. Der nachfolgend vorgestellte Leitfaden ist eine spätere Version, der ursprüngliche Leitfaden wurde nach der Durchführung eines Probeinterviews geringfügig modifiziert. Nachdem die theoretischen Hintergründe

vorhergehend dargelegt wurden, werden an dieser Stelle nur kurz die Beweggründe der jeweiligen Hauptfragestellung skizziert. Der vollständige Leitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Da der Projektbeginn zum Zeitpunkt des Interviews bereits etwa zwei Jahre zurücklag, sollte mit einer Eingangsfrage der Zeithorizont eröffnet werden. Dabei ist die Frage auf die Gestaltung des Projektzugangs ausgerichtet, also wie wurden die Adressatinnen und Adressaten erreicht, was trug dazu bei, dass sie sich an dem Projekt beteiligten. Dabei liegt ein Fokus auf niederschwelliger und freiwilliger Beteiligungsmöglichkeit.

Das Projekt hat vor etwa zwei Jahren begonnen. Wenn du dich zurück erinnerst, was hat dich damals dazu motiviert oder bewegt, bei diesem Projekt mitzumachen?

Mit der zweiten Frage sollten die Erinnerungen an die unterschiedlichen Facetten des Projekts angesprochen werden, da ja das eigentliche Projektende zum Zeitpunkt der Befragung etwa zehn Monate zurück lag. Dabei ist die Frage darauf ausgerichtet, den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern die Möglichkeit zu geben, Momente, welche ihnen entweder bei einer speziellen Aktivität oder insgesamt bei diesem Projekt sehr wichtig waren, zu benennen.

Dieses Projekt war ja sehr vielseitig, es gab unter anderem Aktivitäten mit MentorInnen, sozialpädagogische Begleitung und die Theaterarbeit, um einige der Punkte zu nennen. Welche Aspekte waren dir dabei besonders wichtig?

Die dritte Frage zielt auf die Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb des Projekts, wobei zwei Unterfragen dazu vorbereitet waren, nachfragen zu können, in welchen Bereichen eine Beteiligung möglich beziehungsweise nicht möglich war und ob es Bereiche gab, bei denen sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner gerne mehr eingebracht hätten.

Wie konntest du in diesem Projekt deine persönlichen Anliegen und Interessen einbringen?

Die vierte Frage thematisiert Schwierigkeiten und Probleme innerhalb des Projekts, wobei die Frage einerseits auf die unterschiedlichen Bereiche ausgerichtet ist, in welchen Schwierigkeiten und Probleme aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten aufgetreten sind. Andererseits diente eine Unterfrage dazu, den Umgang mit Schwierigkeiten und Problemen zu thematisieren um folglich aus Sicht der Interviewpartnerinnen und -partner aufzeigen zu können, wie Prozesse zur Problembewältigung gestaltet worden sind.

Welche Schwierigkeiten hat es in dem Projekt gegeben?

Mit der fünften Frage wurde der Partizipationsbegriff eingeführt und nach der Sicht der Beteiligten auf Partizipation im Rahmen des Projekts gefragt. Zusätzlich wurden drei Unterfragen entwickelt, welche einerseits darauf ausgerichtet sind, den interviewten Personen die Möglichkeit zu geben, erschwerende oder erleichternde Momente hinsichtlich ihrer Projektbeteiligung zu benennen. Andererseits wurde die Gestaltung von Entscheidungsprozessen in den Fokus gerückt sowie nach Mitentscheidungsmöglichkeiten gefragt.

Ein Aspekt des Projekts fällt unter den Begriff Partizipation, was Teilhabe, Teilnahme aber auch Mitbestimmung bedeutet. Inwiefern war Partizipation für dich im Projekt ein Thema?

Bei der sechsten Frage wurde der Schritt der Projektbeteiligten in die Öffentlichkeit bei den Aufführungen thematisiert, bei welchen aufgrund der Projektkonzipierung sowie der Entwicklung des Forumtheaterstücks (siehe Projektbeschreibung) die persönlichen Erfahrungen und damit verbundenen Anliegen öffentlich dargestellt wurden. Dabei wurde nachgefragt, was den Personen bei diesem Schritt in die Öffentlichkeit besonders wichtig war.

Wie war es für dich, im Rahmen des Projekts mit deinen Erfahrungen an die Öffentlichkeit zu treten?

Die siebente Frage ist direkt auf die politische Partizipation der jungen Erwachsenen durch das Projekt ausgerichtet. Dabei sollte einerseits herausgefunden werden, inwiefern dieser Prozess transparent gestaltet worden ist und die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer miteinbezogen wurden, andererseits wurde explizit nachgefragt, was aus ihrer Sicht für eine Beteiligung notwendig erscheint und was sie als gelungen beziehungsweise nicht gelungen erachten.

Ein weiterer Aspekt des Projekts war es, Anliegen und Vorschläge, die bei den interaktiven Aufführungen gesammelt worden sind, politischen Gremien und Entscheidungsträgern vorzulegen und auch einzufordern. Wie hast du diesen Prozess erlebt?

Die achte Frage ermöglicht den Interviewpartnerinnen und -partnern aus ihrer Sicht zu beschreiben, ob und was sich aufgrund ihrer Projektteilnahme in unterschiedlichen Lebensbereichen verändert hat. Aufgrund der unterschiedlichen Bereiche von

gesellschaftlicher Partizipation wurde die Frage methodisch mit Kärtchen aufbereitet, auf welchen jeweils ein Bereich stand. Um aber dennoch Offenheit zu gewährleisten, wurden leere Kärtchen (in dem gleichen Design) vorbereitet, auf welche die interviewten Personen weitere Bereiche festhalten konnten. Zudem wurde nachgefragt, ob sich noch andere Aspekte für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer persönlich verändert haben, wie zum Beispiel ihre Beziehungen zu Menschen aus ihrem Umfeld.

Partizipation kann in unterschiedlichen Lebensbereichen stattfinden, zum Beispiel Wohnen, Erwerbstätigkeit, Aus- und Weiterbildungseinrichtungen über die Lebenszeit, öffentliches Leben, kulturelles Leben, Zugang zu medialer Information und Kommunikation. Inwiefern hat sich deine Beteiligung an diesem Projekt auf diese Bereiche ausgewirkt?

Mit der neunten Frage sollte den Interviewpartnerinnen und -partnern die Möglichkeit gegeben werden, das Interview mit ihren Worten abzuschließen sowie Aspekte, die im Interviewverlauf nicht vorgekommen sind, aus Sicht der jungen Erwachsenen aber angesprochen gehören, zu nennen.

Gibt es noch etwas, was du abschließend sagen möchtest?

Rückblickend erscheint es der Verfasserin sinnvoll, die Reihenfolge der Fragen vier und fünf umzudrehen und zuerst nach Partizipationsmöglichkeiten und -prozessen innerhalb des Projekts zu fragen und anschließend auf Schwierigkeiten und Probleme einzugehen.

Die soziodemografischen Daten wurden in geschlossenen Fragen erhoben und dienen der Beschreibung der Zielgruppe. Es wurden Daten zu Geschlecht, zu Alter, Schulabschluss sowie weitere Ausbildungen erfragt.

Stichprobe, Erhebungszeitraum und Durchführung

Dieser Leitfaden wurde in einem Probeinterview getestet, welches gleichzeitig der Interviewerschulung diente, eine geringfügige Modifizierung wurde vorgenommen (vgl. Mayring 2002, S. 69).

Alle elf Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer haben sich für eine Teilnahme bereit erklärt. Zwei Termine mussten aufgrund von Krankheit und Arbeit der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer kurzfristig abgesagt werden, eine weitere

Projektteilnehmerin hat sich nicht mehr zurückgemeldet. Folglich sind sieben Interviews durchgeführt worden. Drei der interviewten Personen sind männlich, vier weiblich. Die interviewten Personen waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 20 und 27 Jahren alt. Sechs der interviewten Personen haben die Pflichtschule abgeschlossen, eine hat eine höher bildende Schule mit Reifeprüfung abgeschlossen.

Die qualitativen Interviews wurden in der Zeit vom 30. Oktober 2013 bis 06. November 2013 durchgeführt. Sechs Interviews wurden in einem Büro an der Universität durchgeführt, wobei die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer die Räumlichkeiten aufgrund einer vorher dort stattgefundenen Aufführung bereits kannten. Ein Interview wurde bei der interviewten Person zu Hause durchgeführt. Die Interviewdauer betrug zwischen 25 und 80 Minuten und die Interviews wurden digital aufgezeichnet. Den Interviewten wurde die Anonymität der Datenauswertung zugesichert. Zusätzlich wurden Interviewprotokolle verfasst, um besondere Vorkommnisse als auch persönliche Eindrücke der Verfasserin festzuhalten und der Reflexion zugänglich zu machen.

Die Daten wurden nach den von Dresing und Pehl formulierten Transkriptionsregeln transkribiert, die sich wiederum auf das Transkribiersystem von Kuckartz et al. (2008) beziehen, welches sie bei Forschungsprojekte eingesetzt haben, „an denen jeweils mehrere Transkribierende gleichzeitig beteiligt waren“ (Dresing/Pehl 2013, S. 19). Aufgrund der Rückmeldungen wurden in dieser Untersuchung „diese Regeln konkretisiert und um einige Hinweise erweitert“ (ebd.). Für die vorliegende Untersuchung erscheint ein einfaches Transkriptionssystem ausreichend, da für die Analyse nur der semantische Inhalt zugänglich gemacht wird (vgl. Dresing/Pehl 2013, S. 17; Flick 2006, S. 253). Und so finden sich

„[i]n einfachen Transkripten [...] neben den gesprochenen Beiträgen meist keine Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen. Man liest in der Regel dort einen von Umgangssprache und Dialekt geglätteten Text. Hier liegt der Fokus auf einer guten Lesbarkeit, leichter Erlernbarkeit und nicht zu umfangreicher Umsetzungsdauer. Bei solchen Transkriptionsregeln liegt die Priorität auf dem Inhalt des Gesprächs.“ (Dresing/Pehl 2013, S. 17)

Die Auswertungen erfolgten mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) anhand theoretischer Vorüberlegungen. Ziel der inhaltlichen Strukturierung ist das Herausfiltern bestimmter Aspekte und Inhalte aus dem Material (vgl. Mayring 2007, S. 89).

Um aber auch an dieser Stelle des Forschungsprozesses offen zu sein für Aspekte, welche von den Interviewpartnerinnen und -partnern eingebracht werden, insbesondere aufgrund des Themas dieser Arbeit, wurde neben den deduktiv definierten Kategorien eine weitere Kategorie induktiv definiert, um Verzerrungen des Materials „durch Vorannahmen des Forschers“ (Mayring 2007, S. 75) entgegenzuwirken.

Die definierten Kategorien werden an dieser Stelle kurz vorgestellt, beginnend mit den deduktiv entwickelten Kategorien.

Projektzugang

Bei dieser Kategorie geht es darum, wie die jungen Erwachsenen Zugang zu dem Projekt gefunden haben, dabei liegt ein Fokus auf der Freiwilligkeit. Folgende Unterkategorien wurden diesbezüglich entwickelt: Erstkontakt, Personen, Methode, Biographische Hintergründe.

Organisation und Strukturen

Bei dieser Kategorie geht es darum, wie die Adressatinnen und Adressaten die Organisation und Struktur des Projekts wahrgenommen haben, dazu gibt es folgende Unterkategorien: Projektstruktur, Transparenz und Überschaubarkeit, Kompetente Begleitung.

Wertschätzung

Unter dieser Kategorie wird thematisiert, inwiefern sich die Adressatinnen und Adressaten als Expertinnen und Experten ihrer jeweiligen Lebenswelt ernstgenommen fühlen. Dies zeigt sich anhand folgender Unterkategorien: Einbringen von Anliegen, Interessen, Ideen, Entscheidungen, Schwierigkeiten-Probleme-Konflikte.

Gesellschaftliche Partizipation

Diese Kategorie setzt sich damit auseinander, inwiefern es durch das Projekt bei den Beteiligten zu Veränderungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Partizipation in folgenden Bereichen gekommen ist: Wohnen, Arbeit, Bildung; Öffentliches und kulturelles Leben; Mediale Information und Kommunikation, Politik.

Individuelle Aspekte und persönliche Entwicklungen

Diese Kategorie wurde induktiv definiert um nicht nur Daten aufgrund theoretischer Hintergründe zu analysieren, sondern die jungen Erwachsenen selbst sprechen zu lassen. Bei dieser Kategorie finden sich folgende Unterkategorien: Biographische Hintergründe, Individuelle Bildungsprozesse, Resonanz.

Präsentation und Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Kategorien theoretisch begründet sowie deren Auswertung veranschaulicht und diskutiert.

Projektzugang

Um sich überhaupt an einem Projekt beteiligen zu können, muss prinzipiell Wissen darüber bestehen, dass ein solches Projekt generell existiert. Mit dem untersuchten Projekt sollte eine spezifische Zielgruppe, nämlich armutsgefährdete junge Erwachsene, erreicht werden. Diesbezüglich finden sich Aussagen darüber, dass sozio-ökonomisch benachteiligten Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen auch weniger Partizipationschancen zu Verfügung stehen (vgl. Wächter/Zinser 2008, S. 65; ebd., S. 75; Moser 2010, S. 238). Eine besondere Herausforderung stellt dabei das Erreichen dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen für partizipative Projekte dar. So halten Wächter und Zinser bei ihrer Evaluation der Kampagne „Projekt P – misch dich ein“ (2008) „zur Förderung und Stärkung der Partizipation von Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Wächter/Zinser 2008, S. 61) fest, dass mit der Kampagne „vorrangig gut ausgebildete und bereits verbandlich organisierte deutsche Jugendliche mit überdurchschnittlich hohem Politik- und Partizipationsinteresse erreicht“ (ebd., S. 65) worden sind. Moser hält ebenso fest, dass „[g]esellschaftlich benachteiligte Jugendliche [...] auch hier [in Partizipationsprojekten; Anm. d. Verfasserin] geringere Zugangschancen“ (Moser 2008, S. 84) haben und resümiert in ihrer Studie zu Partizipation im Bereich des ehrenamtlichen Engagements, „dass sich gesellschaftliche Benachteiligung von Jugendlichen auch auf ihre Partizipationschancen auswirkt“ (Moser 2010, S. 238). Dabei verweist sie darauf, dass als eine Voraussetzung für Partizipation zu sehen ist, dass es die Lebenssituation der Jugendlichen zulässt, Interesse dafür zu entwickeln, sich zu engagieren und zu beteiligen (vgl. ebd.). An dieser Stelle wird angemerkt, dass es aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit kritisch zu sehen ist, aufgrund der Lebenssituation darauf zu schließen, dass kein Interesse entwickelt werden kann. Vielmehr geht es darum, dass die Lebenssituation, unabhängig davon, ob Interesse vorhanden ist oder nicht, dafür ausschlaggebend sein kann, dieses Interesse (nicht) artikulieren und verfolgen zu können. Pluto bringt es pointiert auf den Punkt:

„Welchen Stellenwert hat überhaupt eine Partizipationsdebatte für diejenigen, die sich um die Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse sorgen müssen?“ (Pluto 2007, S. 11)

Fest steht, dass bei dem vorliegenden Projekt Adressatinnen und Adressaten aus der Zielgruppe armutsgefährdete junge Erwachsene erreicht wurden. An dieser Stelle wird nun dargelegt, wie sich der Projektzugang aus ihrer Sicht gestaltete, beginnend damit, wie die Interviewpartnerinnen und -partner von dem Projekt erfahren haben. Daran anschließend wird thematisiert, welche Aspekte ausschlaggebend dafür waren, sich bei dem Projekt zu beteiligen. Dabei wird die Relevanz der Gruppe, der Methode und der biographischen Hintergründe herausgearbeitet, aber auch, was sich aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten als herausfordernd für eine Beteiligung an dem Projekt darstellt.

In Bezug auf die Frage, wie die interviewten Personen von dem Projekt erfahren haben, was als entscheidende Voraussetzung dafür gesehen wird, sich überhaupt an einem Projekt beteiligen zu können, zeigt sich, dass für die Erstinformation sowohl der Bewerbungsflyer, sozialstaatliche Unterstützungskulturen und die direkte Ansprache relevant waren.

So erwähnen mehr als die Hälfte der Befragten den Flyer, der sie ansprach und ihr Interesse an dem Projekt weckte (vgl. G, Abs. 3; F, Abs. 3; E, Abs. 5; D, Abs. 5). Diesbezüglich führt eine Interviewperson explizit aus, dass es die am Flyer angekündigte Möglichkeit zur Artikulation eigener Anliegen war, die ihre Neugierde am Projekt weckte:

„Stopp jetzt reden wir, dass es darum geht, was uns anzipft, wo wir etwas verändern wollen, das hat mich angesprochen.“ (E, Abs. 5)

Lediglich eine Interviewperson berichtet davon, ausschließlich über den Flyer Informationen zum Projekt erhalten und in weiterer Folge Zugang zum Projekt gefunden zu haben (vgl. G, Abs. 3). Während in diesem Fall die Information auf einem weitgehend anonymen Weg erfolgte, berichtet der Rest der Befragten, die Erstinformation durch direkte Ansprache, oft in Kombination mit der Übergabe des Flyers, entweder innerhalb privater sozialer Netzwerke (drei Personen) oder innerhalb von sozialstaatlichen Unterstützungsstrukturen (drei Personen), in die sie zu dem Zeitpunkt eingebunden waren, erhalten zu haben (vgl. F, Abs. 3; E, Abs. 5; D, Abs. 5; C, Abs. 3; B, Abs. 3; A, Abs. 3).

Neben der Frage, wie die Teilnehmenden die Erstinformation zum Projekt erhalten haben, interessierte in der vorliegenden Studie ebenso die Frage, welche Aspekte dafür relevant waren, dass sie sich ausgehend von der Erstinformation tatsächlich am Projekt beteiligt haben. Diesbezüglich geht aus den Interviews hervor, dass insbesondere die Freiwilligkeit und die Chance, es sich zunächst ohne weitere Verpflichtungen ansehen und ausprobieren

zu können, zentral waren (vgl. F, Abs. 3; E, Abs. 5; C, Abs. 3; B, Abs. 3). So expliziert eine der Interviewpersonen, dass sie den Workshop als Möglichkeit nutzte, erste Einblicke in das Projekt zu erhalten: „[P]asst, das schaue ich mir einmal im Workshop [an]“ (E, Abs. 5).

Zudem bot der Workshop die Möglichkeit, die anderen Personen kennen zu lernen und erste Erfahrungen mit der Theaterarbeit zu sammeln.

„Es waren fünf Tage Workshop und nach dem dritten Tag war ich einfach so überzeugt von der Gruppe und von dem was da alles passiert ist“ (E, Abs. 7).

Die Freiwilligkeit und die Angebote, die erste Einblicke in ein Projekt ermöglichten, scheinen damit zentral zu sein, um eine Niederschwelligkeit im Zugang zu partizipativen Projekten zu sichern. Neben dem Aspekt der Freiwilligkeit waren die Gruppe beziehungsweise Gruppendynamiken, das Theater als spezifische Methode sowie biographische Hintergründe der Befragten für ihren Entschluss, am Projekt teilzunehmen, entscheidend.

Die Gruppe wurde – wenn auch mit teils differierenden Hintergründen – von vier Befragten als wesentlich für ihren Entschluss genannt. Drei Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer berichten davon, dass die gemeinsame Arbeit in der Gruppe als freudvoll erlebt wurde und die Gruppe beziehungsweise die Gruppenpassung für sie einen Motivationsfaktor darstellte.

„Und die haben mir gepasst, weil wenn mir die nicht gepasst hätten, hätte ich halt nicht mitgemacht“ (C, Abs. 3).

„Aber es hat mir in der Gruppe eben so viel Spaß gemacht, [...] dass es doch immer einen Ansporn gegeben hat zu sagen: So, jetzt mach ich halt weiter“ (G, Abs. 5)

Eine dieser drei befragten Personen ergänzt dies um den Aspekt, dass gerade die Verschiedenheit der Gruppe, die sich von ihren restlichen privaten Kontakten unterschied, zentral war:

„Mit anderen Leuten, die eigentlich ganz anders drauf sind als ich, weil ich meine, ich bin ja doch mit einer Partie eigentlich immer unterwegs, die ziemlich einen gleichen Nenner hat. Und da war es einmal was ganz Anderes, lauter verschiedene

Leute mit lauter verschiedenen Leben und das hat einfach voll gepasst für mich“ (E, Abs. 7).

Für eine andere Person war die Gruppe vor einem etwas anders gelagerten Hintergrund entscheidend für ihre Projektteilnahme. Sie eröffnete ihr die Chance, wieder sozialen Anschluss zu finden und soziale Netzwerke aufzubauen.

„[J]a es war dann zusätzlich wieder eine Gemeinschaft finden, vielleicht, oder so. Weil ich mich da von Leuten sehr abgekapselt habe und so und das war dann wieder so ein Anschluss für mich“ (F, Abs. 3).

Neben dem Aspekt, dass die Gruppe, beziehungsweise die Möglichkeit, die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unverbindlich vorab kennenlernen zu können, als ein zentrales Thema hinsichtlich der Motivation gesehen werden kann, sich an dem Projekt zu beteiligen, spielt für die Befragten die Methode der Theaterarbeit eine wesentliche Rolle.

Nahezu alle Befragten (fünf von sieben Personen) erwähnen, dass das Theater als Methode ihr Interesse an dem Projekt weckte (vgl. F, Abs. 3; E, Abs. 5; D, Abs. 3; C, Abs. 3; A, Abs. 3). Dies scheint unabhängig davon zu sein, ob bereits Erfahrungen mit dem Theaterspielen gemacht wurden oder nicht. So führt eine der Interviewpersonen aus, dass es sie „schon immer interessiert hat, Theater zu spielen“ (E, Abs. 5), eine andere berichtet: „Ich [spiele] ja auch gern Theater“ (D, Abs. 3). Eine weitere Person erläutert, dass das Theater als künstlerische Betätigung für sie eine Alternative gegenüber dem Sitzen am Computer bot und deshalb ihr Interesse weckte (vgl. C, Abs. 3). Es wurde aber auch die eigene Vorliebe für das Fernsehen (und das dahinter liegende Interesse am Schauspiel) als Grund für das Interesse am Theater spielen angeführt (vgl. F, Abs. 3).

Neben den projektspezifischen Merkmalen der Freiwilligkeit, der Gruppe und des Theaters als Methode, berichten vier der Projektteilnehmenden davon, dass ebenso biographische Hintergründe ausschlaggebend für ihre Teilnahme waren. Dabei spricht eine Interviewperson sehr allgemein von einer „Ungewissheit und was passieren wird“ (A, Abs. 3), zwei Personen führen aus, dass sie in dem Projekt eine Chance erkannten, aus der beruflichen Perspektivenlosigkeit auszubrechen und sich orientieren zu können. „Ich war schon ziemlich lang arbeitslos und habe nicht gewusst, was ich machen soll“ (F, Abs. 3), „also ich wollt mich auch orientieren einfach“ (D, Abs. 3). Die vierte Interviewperson führt

biographische Hintergründe dezidiert als ausschlaggebend dafür an, überhaupt von dem Projekt erfahren zu haben (vgl. B, Abs. 3).

Es werden aber auch zwei Aspekte genannt, welche eine Herausforderung für die Beteiligung an dem Projekt darstellen. Einerseits die Herausforderung, vor Publikum aufzutreten (vgl. G, Abs. 5), andererseits wird die Dauer des Projekts verbunden mit dem Aspekt, nicht so weit in die Zukunft zu schauen, als persönliche Herausforderung für eine Beteiligung thematisiert (vgl. E, Abs. 5).

In Bezug auf die Erstinformation hat sich gezeigt, dass die direkte Ansprache in Kombination mit der Hergabe des Flyers für sechs der Interviewpersonen wesentlich war, wobei die direkte Ansprache entweder innerhalb persönlicher sozialer Netzwerke oder innerhalb sozialstaatlicher Unterstützungsstrukturen erfolgte. Lediglich eine Interviewperson hat ihrer Aussage nach nur über den Flyer die Erstinformation über das Projekt erhalten. Eine der Interviewpersonen merkt an, dass bereits im Flyer darauf hingewiesen wurde, dass es im Projekt um die Anliegen der Adressatinnen und Adressaten und deren Artikulation gehen soll, was prinzipiell auf den partizipativen Charakter des Projekts hinweist. Die Möglichkeit, sich im Vorfeld unverbindlich über das Projekt informieren zu können sowie im Rahmen eines Workshops die anderen Projektinteressierten als auch die Theaterarbeit kennenlernen zu können, weist auf einen freiwilligen und niederschweligen Zugang hin. Dieser Zugang ermöglichte, dass die Gruppe in weiterer Folge einen Motivationsfaktor für eine tatsächliche Beteiligung an dem Projekt darstellen konnte. Theaterarbeit als ein methodischer Zugang wird ebenfalls als Motivationsfaktor für eine Beteiligung genannt. Hinsichtlich der biographischen Hintergründe wird das Projekt als Möglichkeit wahrgenommen, aus Arbeitslosigkeit sowie beruflicher Perspektivenlosigkeit ausbrechen zu können und sich orientieren zu können. Als Herausforderungen für eine Beteiligung an dem Projekt werden die mit der Theaterarbeit verbundenen Auftritte vor Publikum als auch die Dauer des Projekts thematisiert. Diese Herausforderungen werden zwar genannt, können aber an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Denn um Herausforderungen im Zugang differenziert zu analysieren wäre es nötig gewesen, Personen, die von dem Projekt erfahren aber daran nicht teilgenommen haben, beziehungsweise jene, die das Projekt abgebrochen haben, zu befragen. Mit den hier vorliegenden Daten ist eine Diskussion nicht möglich, wäre aber für die zukünftige sozialpädagogische Forschung zu partizipativen Prozessen eine relevante Herausforderung.

In Bezug auf die Erreichbarkeit einer Zielgruppe aus benachteiligten Kontexten bestätigten die vorliegenden Ergebnisse größtenteils das Resümee von Wächter und Zinser bezüglich der Evaluation einer Beteiligungskampagne:

„Die Ergebnisse der Studie legen nahe, die Zielgruppen der Beteiligungskampagne noch weiter zu fassen und so genannte partizipationsferne Jugendliche intensiver in den Blick zu nehmen. Dazu müsste sich die Werbung aus den verbandlichen Strukturen hinaus bewegen und eine gezielte Ansprache der Jugendliche [sic!] an ihren Treffpunkten oder in den unterschiedlichen Schulformen stattfinden. Um mehr MigrantInnen oder bildungsferne oder benachteiligte Jugendliche zu erreichen, ist es notwendig, attraktive Partizipationsmethoden und eine ‚leichte‘ Sprache zu verwenden und an ihren konkreten Interessen anzusetzen.“ (Wächter/Zinser 2008, S. 75)

So war eine direkte Ansprache innerhalb sozialstaatlicher Unterstützungsstrukturen oder persönlicher sozialer Netzwerke zum Teil dafür ausschlaggebend, dass die Interviewpartnerinnen und -partner von dem Projekt erfahren haben. Theaterarbeit als methodischer Zugang kann zudem als eine attraktive Partizipationsmethode verstanden werden, welche die interviewten Personen als einen Motivationsfaktor für ihre Beteiligung an dem Projekt nennen. Hinsichtlich der leichten Sprache, womit vermutlich eine leicht verständliche Sprache gemeint ist, lassen die Ergebnisse keine Rückschlüsse zu. Der von den Autorinnen genannte Punkt, an den konkreten Interessen der Zielgruppe anzusetzen wiederum könnte so verstanden werden, dass eine Annahme darüber besteht, die konkreten Interessen der fokussierten Zielgruppe zu kennen und diese gezielt in die Bewerbung einzubauen. Demgegenüber steht die Aussage einer Interviewperson, dass sie sich insbesondere dadurch für das Projekt interessierte, weil bereits im Flyer darauf hingewiesen wurde, dass es in dem Projekt darum geht, dass die Adressatinnen und Adressaten selbst ihre Anliegen und Interessen einbringen können. Dementsprechend kann es für eine möglichst niederschwellige Gestaltung des Zugangs zu partizipativen Projekten durchaus relevant sein, Projekte so zu konzipieren, dass nicht an den angenommenen Interessen der Zielgruppe angesetzt wird, sondern dass der Zugang möglichst offen für die unterschiedlichen Themen und Anliegen der Zielgruppe gestaltet wird und diese Informationen bei der Bewerbung bereits artikuliert werden.

Moser thematisiert in Bezug auf das Erstellen „von unterschiedlichen Informationsinhalten und -formaten“ (Moser 2010, S. 193), dass diese „möglichst leicht, d. h. unabhängig von Wohnort, Fähigkeiten und sozioökonomischer Stellung, zugänglich und in aller Regel kostenlos sind“ (ebd.). Dabei verweist sie darauf, dass „Jugendliche aber auch Mittel und das Wissen [brauchen], wie sie Zugang zu (ggf. weiteren) Informationen erhalten und wie

sie sie nutzen können“ (ebd.). Dieser Aspekt zeigt sich in den vorliegenden Ergebnissen darin, dass die Interviewpartnerinnen und -partner über das Angebot Bescheid wussten, zu einem Info-Tag gehen beziehungsweise an dem Workshop teilnehmen zu können. Aus Sicht der Interviewpartnerinnen und -partner steht dabei der Aspekt des Ausprobierens im Vordergrund, aber auch, dass dadurch die anderen potenziellen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer kennengelernt werden konnten. Durch diese Möglichkeit konnte in weiterer Folge die Gruppe einen Motivationsfaktor darstellen, sich bei dem Projekt tatsächlich zu beteiligen und dementsprechend den Zugang zu diesem Projekt erleichtern. Diese Relevanz der Gruppe und des sozialen Austausches wird von Heimgartner (2009) hinsichtlich eines prozessbezogenen Partizipationsverständnisses thematisiert.

Aus Sicht der Interviewpartnerinnen und -partner wird das Projekt zudem als Möglichkeit wahrgenommen, aus Arbeitslosigkeit und beruflicher Perspektivenlosigkeit auszubrechen und sich zu orientieren. Mit diesen Aussagen werden indirekt auch die vorhandenen oder nicht vorhandenen Ressourcen thematisiert. So ist es aus der Sicht von Moser relevant darüber nachzudenken, wie bestehende soziale Ungleichheiten (in diesem Fall im Rahmen des freiwilligen Engagements) hinsichtlich der Projektbeteiligung ausgeglichen werden können (vgl. Moser 2010, S. 237):

„Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn nicht nur Jugendliche berücksichtigt werden sollen, deren Zugang ohnehin unkompliziert ist, da sie über genügend Ressourcen verfügen, sich die Zugänge auch gegebenenfalls selbst zu ermöglichen.“ (Moser 2010, S. 198)

In Bezug auf den Projektzugang kann festgestellt werden, dass die von den Interviewpartnerinnen und -partnern eingebrachten Aspekte sich zu einem großen Teil in theoretischen Auseinandersetzungen wiederfinden. Eine Ausnahme bildet die Möglichkeit des unverbindlichen Informierens und Ausprobierens in einem speziell dafür vorgesehenen Setting. Insbesondere bei Partizipationsprojekten, welche als zeitlich begrenzte und situative Partizipationsform (vgl. Gintzel 2008, S. 639) konzipiert sind, kann dies als ein wichtiger Punkt gesehen werden, den Zugang möglichst offen und niederschwellig zu gestalten.

Organisation und Strukturen

Die Kategorie Organisation und Strukturen umfasst nicht nur die Projektstruktur, sondern auch Transparenz und Überschaubarkeit hinsichtlich der Prozessverläufe. So verweist

Heimgartner auf die Qualitätskriterien der „ARGE Partizipation“, nach welchen die Adressatinnen und Adressaten in verständlicher Form über die Prozessverläufe zu informieren sind (vgl. Heimgartner 2009, S. 73). Die Entwicklung von angemessenen Strukturen, „die eine demokratische Mitarbeit ermöglichen“ (ebd., S. 38) ist wesentlich, „[d]ie Bildung der Rahmenbedingungen und die Gestaltung des Ablaufs von partizipativen Prozessen stellen eine methodische Aufgabe dar“ (ebd., S. 72). Betz, Gaiser und Pluto formulieren hinsichtlich der Erweiterung des Bedeutungsbereichs von Partizipation, begründet mit „einer breiten gesellschaftlichen Modernisierung“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 12), dass sich damit der Anspruch auf Beteiligung nicht nur im politischen Kontext, sondern „auch an gesellschaftlichen Prozessen und sozialer Integration neu formuliert habe“ (ebd.). Damit verbunden ist die Rolle von Partizipation „als Gestaltungsprinzip von Institutionen“ (ebd.) und „als Kriterium für Transparenz“ (ebd.), aber auch die von Gintzel formulierte inhaltliche Ebene, welche die Möglichkeit zur Einflussnahme „bezogen auf die Gestaltung des Arrangements, des Hilfesettings und Einrichtungen“ (Gintzel 2008, S. 636) thematisiert. Deshalb wird an dieser Stelle abermals die Notwendigkeit von Information beziehungsweise Wissen über bestimmte Inhalte hervorgehoben als erste basale Stufe, um sich überhaupt beteiligen zu können (vgl. Heimgartner 2009, S. 72). Wenn Transparenz darüber besteht, wie die Prozessverläufe gestaltet sind und die Adressatinnen und Adressaten in verständlicher Form darüber informiert sind, gibt dies ihnen überhaupt erst die Möglichkeit, zu versuchen, darauf Einfluss zu nehmen oder Anliegen hinsichtlich der Prozessverläufe einzubringen. Dazu ist es notwendig, Wissen darüber zu haben, wer für welche Inhalte und Abläufe zuständig ist, um sich an die verantwortlichen beziehungsweise zuständigen Personen wenden zu können. Ein weiterer Aspekt ist die von der „ARGE Partizipation“ als Qualitätsmerkmal formulierte kompetente Begleitung, worunter nach Heimgartner verstanden wird, „dass für Beteiligungsverfahren Personen nötig sind, die den Prozess mit methodischen Kompetenzen und einer Kenntnis der Strukturen begleiten“ (Heimgartner 2009, S. 73).

Bereits in der Organisation und Struktur von Projekten können also Aspekte gefunden werden, die Partizipationsmöglichkeiten eröffnen. Daher muss in den Blick genommen werden, was aus Sicht der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wichtige Aspekte für die Gestaltung der Organisation und der Strukturen sind, welche partizipative Prozesse ermöglichen. Dabei werden Projektstruktur, Transparenz und Überschaubarkeit bei den

Prozessverläufen und die Begleitung der jungen Erwachsenen innerhalb des Projekts genauer betrachtet.

Hinsichtlich der Projektstruktur fällt auf, dass sich vier der befragten Personen zu den Zeit- und Raumstrukturen mit Bezug auf die Angebotsstruktur äußerten, vor allem mit dem Wunsch nach mehr Zeit und Raum, wobei dies in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert wird.

In Bezug auf die Entwicklung des Forumtheaterstücks spricht eine Interviewperson sehr allgemein die kurze Zeitdauer von „entweder einen Monat oder zwei Monate, so ungefähr“ (B, Abs. 4) zwischen dem Kennenlernen und der ersten Uraufführung an. Eine zweite Interviewperson hätte sich mehr Zeit und Raum für Veränderungen im Theaterstück gewünscht, nachdem dieses bereits mehrmals aufgeführt wurde. Dies begründet sie damit, dass sich Sichtweisen im Zeitverlauf verändern. Sie würde sich mehr Zeit wünschen, um veränderte Sichtweisen zu diskutieren und in die Aufführungen einzubauen, was aus ihrer Sicht nur in Ansätzen passiert ist (vgl. G, Abs. 48).

In einem anderen Zusammenhang wird die Zeitplanung bei den Aufführungen und Diskussionsrunden thematisiert. So äußert eine der befragten Personen, dass aus ihrer Sicht bei den Aufführungen den teilnehmenden Besucherinnen und Besuchern mehr Zeit zugestanden werden hätte sollen, um das erlebte Forumtheaterstück verarbeiten und reflektieren zu können:

„[D]as ist wahnsinnig viel, was viele Menschen verarbeiten müssen [...]. Und das einmal wieder von sich selbst und den eigenen Erfahrungen auf das zu spiegeln, was da passiert ist, auf das zu spiegeln, was vielleicht in der Öffentlichkeit passiert ist, auf das zu spiegeln was im Umkreis etc. passiert ist. Das dauert ein bisschen“ (F, Abs. 33).

Eine andere der befragten Personen hingegen äußert, dass sie bei einer Diskussion aufgrund von zu wenig Zeit ihre Anliegen nicht einbringen konnte:

„Ja, zu wenig Zeit für die Diskussion. Also, wie du dich erinnern kannst, sind wir ja nicht alle dran gekommen und deshalb. Aber das war das einzige Mal, wo ich wirklich nichts anbringen habe können.“ (C, Abs. 17)

Auf einer anderen Ebene thematisiert eine der Interviewpersonen zweimal, dass sie die Projektdauer im Gesamten als zu kurz ansieht und diese eher verdoppelt gehört. Dabei geht es ihr darum, dass das gemeinsame Entwickeln, das Voneinander-Lernen und die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit Zeit benötigen (vgl. F, Abs. 41). Mit der Verlängerung der Projektdauer im Gesamten verbindet sie die Erwartung von therapeutischen Effekten:

„[I]ch sage jetzt einmal, vielleicht wenn man so was auf eine doppelte Dauer hinauszieht, ich meine, ich weiß nicht, ob so was irgendwie möglich ist, aber könnte man solche Leute auf Dauer, ja, reparieren sage ich jetzt einmal.“ (F, Abs. 20)

Neben den Zeit- und Raumstrukturen (auch mit Bezug auf die Angebotsstrukturen) äußern sich mehrere Befragte zu dem Angebot von Mentoring. Dieses wird durchwegs als wertvoll benannt, es hat „sehr viel Spaß gemacht“ (A, Abs. 5), und drei der Befragten äußern den Wunsch an mehr Angeboten, insbesondere an Ausflügen (vgl. F, Abs. 5; D, Abs. 13; A, Abs. 5). Eine der befragten Personen ergänzt, dass das Angebot zur Stärkung der Gruppe beitrug und aufgrund der familiären Atmosphäre ausgleichend wirkte: „Ich glaube zusätzlich ist es wichtig, dass man eben den freundschaftlichen Ausgleich der Gruppe pflegt, eben mit diesem Mentoring [...] und das war alles sehr familiär“ (F, Abs. 38). Demgegenüber steht die Äußerung einer Interviewperson über eine zu geringe Beteiligung am Projekt:

„Nur was mir sauer aufgestoßen hat, ist die geringe Beteiligung bei manchen Treffen [...] obwohl es interessant war. Das Treffen oder diese Aktivität, die wir hätten machen können“ (A, Abs. 5).

Der hier geäußerte Ärger über die geringe Beteiligung und das „hätten machen können“ im letzten Satz weisen darauf hin, dass gewisse Aktivitäten aufgrund der geringen Beteiligung verhindert wurden. Eine andere Interviewperson kritisiert diesbezüglich die Angebotsstruktur und plädiert für verpflichtende Absprachen:

„Das [Mentoring] hätte vielleicht anders aufzogen werden sollen. Eben. Weil bei aller Gutmütigkeit, die Leute dann halt auch faul sind, wenn du ihnen dann nicht [...] sagst: Du bist [dann und dann] da, weil sonst passiert das und das, weißt, was ich meine?“ (F, Abs. 5).

An dieser Stelle wird thematisiert, dass eine freiwillige Struktur ohne verbindliche Absprachen manchmal Aktivitäten oder Beteiligung verhindern kann. Die Interviewperson fordert an dieser Stelle verbindliche Vereinbarungen und dass mögliche Konsequenzen im Falle des Brechens der verbindlichen Vereinbarung klar kommuniziert werden müssen.

Neben dem Angebot des Mentorings äußert sich eine Interviewperson explizit dazu, dass sowohl das A.K.T. (Affektkontrolltraining) oder die Theaterarbeit als auch die Kombination beider Methoden den Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnete, eigene Haltungen sowie Selbst- und Fremdsichten zu reflektieren (vgl. F, Abs. 38; F, Abs. 20):

„[W]eil es eben auch ein spannender Prozess ist von Theaterarbeit und A.K.T., weil es eben [...] um Körperhaltung hauptsächlich die ganze Zeit geht. Und wie bringe ich etwas rüber? Oder wie sieht mich wer? Oder all diese Dinge. Ich glaube, das ist einfach so eine spannende Kombination, die so aufrechterhalten werden sollte.“ (F, Abs. 38)

Hinsichtlich der Projektstruktur erwähnt eine Interviewperson, dass eine finanzielle Entschädigung durchaus wichtig ist (vgl. F, Abs. 38). Dabei expliziert sie, dass die finanzielle Absicherung und die „Befreiung“ von verpflichtenden Terminen beim Arbeitsmarktservice (AMS) es ihr erst ermöglichten, am Projekt teilzunehmen. Sie konnte ihre Zukunftsängste verschieben und hatte zusätzliche Zeitressourcen zur Verfügung, die ihr die Chance eröffneten, sich nicht nur mit ihrer Lebenssituation auseinandersetzen zu müssen, sondern sie sich auf was Neues einlassen konnte.

„Ja. Ich darf mich jetzt voll und ganz auf das konzentrieren und ich muss mich jetzt nirgendwo herum fürchten“ (F, Abs. 42-43).

Als ein weiterer wichtiger Aspekt hinsichtlich der Ermöglichung von prozessbezogener Partizipation wird die Transparenz und Überschaubarkeit von Abläufen und Prozessen betont. Auf einer allgemeinen Ebene äußert sich eine Interviewperson kritisch gegenüber der Organisation und dem Informationsfluss: „Na ja, auf Projektebene habe ich mir zeitweise ein bisschen gedacht, dass die Organisation zeitweise [...] nicht so toll war, weil alle irgendwie nicht gewusst haben, was los ist“ (C, Abs. 21). Eine weitere Interviewperson erwähnt, dass für sie der geordnete Ablauf von Projekttreffen personengebunden war. So organisiere eine der projektleitenden Personen den Ablauf gut, eine andere der projektleitenden Personen erlebte sie als „nicht mehr so ganz gut

organisiert, sondern mehr so spontan, [...] dann war ein bisschen ein Chaos da“ (D, Abs. 21).

Hinsichtlich organisatorischer Belange (zum Beispiel Planung von Terminen und Aufführungen) äußern drei Befragte, dass die Projektteilnehmenden nicht mitentscheiden durften, darüber aber informiert wurden (vgl. G, Abs. 33; F, Abs. 23; D, Abs. 31). Dabei verweist eine Äußerung auf eine Unsicherheit darüber, wer für diese Entscheidungen zuständig ist:

„Also [...] wann die Auftritte sind, das hat natürlich [...], hat [eine der projektverantwortlichen Personen] glaube ich entschieden und so.“ (D, Abs. 31)

Während eine der Interviewpersonen diesbezüglich äußert, dass es für sie in Ordnung war, bei diesen Entscheidungen nicht miteinbezogen zu werden, „das war schon ok, so wie es war“ (D, Abs. 31), ist eine zweite damit zwar nicht ganz zufrieden, zeigt aber Verständnis dafür, dass es so etwas wie einer gewissen Ordnung bedarf:

„Und ich finde, es sollte auch diese, weiß nicht, so eine Machtposition, aber es sollte diese Ordnung geben, irgendwo“ (F, Abs. 23).

Die dritte Person wiederum sieht den Bereich der Terminplanung und der Planung der Aufführungen als einen Bereich, mit dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer „jetzt nicht so viel [...] zu tun hatten“ (G, Abs. 33).

In Bezug auf Transparenz und Überschaubarkeit bei der Entwicklung des politischen Anliegenkatalogs beschreiben vier Interviewpartnerinnen und -partner den Prozess der Entwicklung (vgl. A, Abs. 41; C, Abs. 41; E, Abs. 37; G, Abs. 41), dabei erwähnt eine der befragten Personen bei dem Prozess, „dass das irgendwie so zusammengesetzt wurde zu einigen Absätzen, da waren wir jetzt nicht ganz so beteiligt, aber wir sind es natürlich durchgegangen“ (G, Abs. 41). Bei den Äußerungen zeigt sich zudem, dass sich diese vier Interviewpersonen als an dem Prozess beteiligt und eingebunden wahrnehmen, dabei war dies für eine der befragten Personen „sehr spannend“ (G, Abs. 41), für eine andere wiederum „cool und lässig“ (C, Abs. 41). Ein Element dabei ist, dass das Ergebnis dieses Prozesses nun aus Sicht einer Interviewperson anderen präsentiert werden kann und für die Person etwas Wesentliches darstellt:

„Vor allem auch die Auswertung von den ganzen Anliegen von Anfang an mitzuerleben und so mitbestimmen, was hinein kommt, was wichtig ist. Das hat mir irrsinnig gefallen, vor allem auch, weil irgendwem den Katalog hinklatschen und sagen, da, lies dir das durch, da steht was Wichtiges drinnen, schau es dir an. Das war einfach cool und vor allem den ganzen Katalog, dass wir das alles gemeinsam gemacht haben, auch meine Anliegen drinnen sind und auch von allen anderen und auch die, die ich selber auch wichtig finde, aber nicht meine sind.“ (C, Abs. 41)

Dies zeugt von einer Transparenz und Überschaubarkeit im Entscheidungs- und Realisierungsprozess bei der Entwicklung des Anliegenkatalogs bis hin zum Formulieren und Vortragen von Anliegen, das heißt von Lösungsvorschlägen für lebensweltliche Schwierigkeiten.

Eine weitere Person spricht an, dass es in dem Projekt „nicht so viele Regeln [gab,] wogegen man sich auflehnen [konnte]“ (F, Abs. 7), wodurch vieles ausgehandelt, begründet und gemeinsam entschieden werden musste:

„Warum wieso nicht, oder warum wieso schon? Dass auch gewisse Sachen nicht gleich so abgetan worden sind: Du hast das jetzt zu machen, oder so.“ (F, Abs. 7)

Dadurch werden Regeln und Vorgangsweisen nicht intransparent vorgegeben, sondern gemeinsam mit den Projektbeteiligten transparent entwickelt und entschieden.

Als intransparent wahrgenommen schildert eine Person den Beginn des Projekts, als es noch keine stabile Gruppe von Teilnehmenden gab, sondern einige Personen das Projekt wieder verließen. Vor dem Hintergrund der wenig durchschaubaren und unsicheren Gruppenstruktur war es schwierig Rollen zu planen und zu verteilen. Vielmehr war eine gewisse Flexibilität nötig, etwa wenn Rollen von anderen übernommen wurden, wenn eine Person das Projekt verließ. Die wenig stabile Gruppe zu Beginn des Projekts wurde von ihr als Herausforderung erlebt.

„Also alleine der Gedanke, ja, wer bleibt jetzt noch am Ende, wer geht jetzt, wie. Diese Unsicherheit im Entstehungsprozess. Das war nicht nur für mich schwer, da haben sich viele, so ungefähr alle, relativ schwer getan“ (B, Abs. 26-27).

In Bezug auf eine kompetente Begleitung innerhalb des Projekts beschreiben fünf der befragten Personen die projektleitenden Personen als kompetent, wobei sie Merkmale der

professionellen Begleitung hervorheben, die sie für ihre Bildungs- und Partizipationsprozesse als hilfreich beschreiben (vgl. F, Abs. 7; D, Abs. 11; C, Abs. 5; C, Abs. 7; B, Abs. 12; A, Abs. 7). So zeigt die Analyse des empirischen Materials, dass es den projektleitenden Personen in dem Projekt gelang, eine familiäre Atmosphäre zu schaffen und einen freundschaftlichen Umgang mit den Teilnehmenden trotz ihrer Leitungsfunktion zu wahren:

„Sicher waren das unsere Leitpersonen [...]. Aber mit einer Zeit hat man voll nicht mehr das Gefühl gehabt, dass die irgendwie unsere Chefs sind oder so, sondern ein Stück Familie. So, die passen auf uns auf und die leiten uns an und die schauen, dass wir das irgendwie gut hinkriegen“ (F, Abs. 7).

Damit in Verbindung stehen die Wahrung von Freiwilligkeit, die Freiheit und die Toleranz gegenüber den Wünschen der Teilnehmenden.

„[W]ir hatten genug Freiheit, also wer nicht wollte konnte zum Beispiel aussetzen. [...] Es gab ein paar Menschen, [die] wollten [bei einer Methode] nicht mitmachen. Passt, kein Problem damit. So etwas. Also sehr sehr sehr tolerant.“ (B, Abs. 12).

Insgesamt versuchten die projektleitenden Personen gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Regeln auszuhandeln und „alles andere [...] zu bereden oder zu erklären“ (F, Abs. 7).

Darüber hinaus hebt eine Interviewperson die zielorientierte Begleitung von Aktivitäten hervor, „[a]lso es war zielorientiert, es war nicht überflüssig“ (B, Abs. 12), und betont, dass die projektleitenden Personen die Potentiale der einzelnen wahrgenommen und damit ihre Selbstwirksamkeit gestärkt haben: „Wie sie das Potenzial, das versteckte Potenzial von uns allen rausholen können. Dass es nun leuchtet“ (B, Abs. 5). Zudem wird die Begleitung als lösungsorientiert wahrgenommen (vgl. F, Abs. 34) und wird als anregende Unterstützung für die Entwicklung neuer Perspektiven, wie „die Welt mit anderen Augen sehen“ (A, Abs. 7) können, beschrieben.

Letztendlich heben zwei Befragte die Unterstützung „auf einer persönlichen Ebene“ (F, Abs. 39; D, Abs. 11; vgl. C, Abs. 7) hervor, die sie in dem Projekt erhalten haben. Die projektleitenden Personen haben Zeit und Raum für persönliche Reflexionen und (Um-)Orientierungen geschaffen und waren bei Problemen wichtige Ansprechpersonen, an die

sie sich jederzeit wenden konnten. Gemeinsam wurde nach Lösungen gesucht oder die Teilnehmenden wurden weitergeleitet:

„Also er hat uns allen so gut wie in jeder Situation irgendwie helfen können oder weiterleiten [können.]“ (C, Abs. 7)

Dabei konstatiert die Interviewperson explizit, dass insbesondere eine sozialpädagogische Begleitung in ihren Augen nötig ist:

„Sollte man öfters so machen bei Projekten, Sozialpädagogen drinnen haben, weil bei den Projekten wo ich [...] bis jetzt war, war es nur eine Sauerei.“ (C, Abs. 5)

Dabei erwähnt eine weitere Interviewperson, dass es aus ihrer Sicht notwendig ist, dass eine sozialpädagogische Begleitung als eigenes Angebot im Projekt zur Verfügung steht und es nicht zu Rollenüberschneidungen kommt.

„Ich glaube, es braucht noch [...] einen Sozialarbeiter wie den [eine der projektverantwortlichen Personen], aber der [...] vielleicht nicht unbedingt dann als A.K.T. Lehrer dasteht, sondern eben hauptsächlich diese Rolle als Informationsstelle übernimmt und als Anlaufstelle.“ (F, Abs. 39)

Bei der Projektstruktur äußern sich von den Interviewpartnerinnen und -partnern vier Personen, zum Teil mehrmals, über Raum- und Zeitstrukturen. Dabei wird auf die Entwicklung des Forumtheaterstücks, auf die Aufführungen und Diskussionen sowie auf die Projektdauer Bezug genommen.

Bei der Entwicklung des Forumtheaterstücks wird einerseits die kurze Zeitdauer angesprochen. Andererseits hätte sich eine Interviewperson gewünscht, dass es Zeit und Raum dafür gegeben hätte, veränderte Perspektiven, die sich im Verlauf des Projekts ergeben haben, auch in das Stück einzuarbeiten. Bei den Aufführungen hätte es aus Sicht einer Interviewperson mehr Zeit für die teilnehmenden Besucherinnen und Besucher geben sollen, um sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen, bei den Diskussionen wird von einer Person festgehalten, dass es zu wenig Zeit gab um ihr Anliegen einbringen zu können. Bezüglich der Projektdauer hält eine der befragten Personen fest, dass diese verlängert gehört. Dies begründet sie damit, dass (Weiter-)Entwicklungsprozesse Zeit benötigen, andererseits verbindet sie damit die Erwartung von therapeutischen Effekten. Zeit und Raum haben demnach aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten eine wesentliche

Bedeutung für eine Beteiligung, einerseits um Ideen und Anliegen nicht nur innerhalb des Projekts, sondern auch bei dem Schritt in die Öffentlichkeit (Aufführungen, Diskussionen) einbringen zu können. Andererseits benötigt das Erfahren von partizipativen Prozessen und die damit verbundenen (Weiter-)Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse an sich Zeit. Dabei kann eine Anbindung an weitere spezifische psychosoziale Angebote als Unterstützungsmöglichkeit für die Adressatinnen und Adressaten hinsichtlich ihrer Lebensbewältigung wertvoll sein.

Bei den methodischen Zugängen sieht eine der befragten Personen die Notwendigkeit, dass es trotz freiwilliger Teilnahme bei Aktivitäten verbindliche Absprachen geben soll und mögliche Konsequenzen kommuniziert werden müssen. Ansonsten kann es passieren, dass sich, möglicherweise aufgrund von Unverbindlichkeit, bei manchen Aktivitäten wenig oder keine Personen beteiligen. Dies kann zum Abbruch eines allgemein sehr positiv wahrgenommenen Angebotes führen. Als förderlich wird von einer Interviewperson ein methodischer Zugang wahrgenommen, der zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person (Haltungen, Selbst- und Fremdsichten) anregt. Dies kann unterstützend dafür sein, die eigenen Bedürfnisse und Anliegen herauszufinden und in weiterer Folge artikulieren zu können.

Einen wesentlichen Aspekt für die Beteiligung an dem Projekt stellt für eine der befragten Personen die Bereitstellung einer finanziellen Absicherung dar. Über die Projektbeteiligung hinaus ermöglichte ihr diese eine Lebenssituation, in der sie sich auf etwas Neues einlassen konnte. Dadurch fördert eine finanzielle Absicherung das Sich-Einlassen und das Erfahren von partizipativen Prozessen.

Bei der Transparenz und Überschaubarkeit von Prozessverläufen und Zuständigkeiten werden organisatorische Belange (Planung von Terminen und Aufführungen), die Entwicklung des Anliegenkatalogs, das Aufstellen von Regeln und der Projektbeginn thematisiert. Gegenüber den organisatorischen Belangen und den damit zusammenhängenden Informationsfluss äußert sich eine Interviewperson kritisch, dass diese nicht transparent oder überschaubar wahrgenommen wurden. Eine weitere Interviewperson hat den geordneten Ablauf als personengebunden wahrgenommen. Bei organisatorischen Entscheidungen hinsichtlich der Termin- und Aufführungsplanung fühlten sich die Adressatinnen und Adressaten nicht eingebunden. Dabei verweist eine Äußerung darauf, dass Unsicherheit darüber bestand, wer von den projektverantwortlichen

Personen für organisatorische Belange zuständig ist. Die Interviewpersonen begründen diese Nichtbeteiligung unterschiedlich. Entweder finden sie die Nichtbeteiligung prinzipiell in Ordnung oder sie sehen die Zuständigkeit für diese Entscheidungen nicht bei sich. Eine dritte Person verweist auf eine Machtasymmetrie in diesem Bereich, mit der sie zwar nicht unbedingt einverstanden ist, diese aber möglicherweise erforderlich ist. Die Äußerungen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner können auf zwei Aspekte verweisen. Möglicherweise sehen die Adressatinnen und Adressaten aufgrund von Intransparenz und keiner Zuordnung der Zuständigkeit keine Beteiligungsmöglichkeiten. Es kann aber auch in der Hinsicht verstanden werden, dass die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, in diesem Bereich mitzuzusprechen, eher gering war.

Die Entwicklung des Anliegenkatalogs wird von den Adressatinnen und Adressaten als ein transparenter und überschaubarer Prozess beschrieben, bei dem sie sich in einem hohen Ausmaß als beteiligt und mitentscheidend erlebten. Auch wenn nicht jeder einzelne Schritt gemeinsam durchgeführt wurde, wie das Zusammenstellen der Anliegen, so wurden die Schritte dennoch gemeinsam besprochen. Die Beteiligung an dem Prozess wird als positiv empfunden. Zentral ist, dass das Ergebnis dieses gemeinsamen Prozesses aus Sicht einer Interviewperson die eigenen und die Anliegen anderer Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer beinhaltet. Als wesentlich wird empfunden, dass dieses Ergebnis hergezeigt werden kann.

Die Regeln innerhalb des Projekts wurden nicht von einer entscheidenden Ebene vorgegeben, sondern sie wurden besprochen und begründet oder gemeinsam ausgehandelt und entschieden, wodurch diese Prozesse und Entscheidungen für die Adressatinnen und Adressaten transparent gehalten wurden.

Als intransparent und unüberschaubar wird jedoch die Anfangsphase des Projekts beschrieben, in welcher potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Projekt wieder verließen und es noch keine stabile Gruppe gab. Dies wird als Herausforderung für eine Beteiligung erlebt.

In Bezug auf die kompetente Begleitung wird festgehalten, dass die projektleitenden Personen eine familiäre Atmosphäre schafften und einen freundschaftlichen Umgang mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern pflegten. Damit wird aus Sicht einer Interviewperson die Wahrung von Freiwilligkeit, Freiheit und Toleranz gegenüber den Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern verbunden. Die

projektleitenden Personen handelten nicht nur die Regeln aus Sicht einer Interviewperson gemeinsam mit den Adressatinnen und Adressaten aus, sondern versuchten „alles andere [...] zu bereden oder zu erklären“ (F, Abs. 7). Die Begleitung wird dabei als zielorientiert und lösungsorientiert wahrgenommen und als darin unterstützend angesehen, einerseits die Potenziale der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu fördern und andererseits neue Perspektiven zu entwickeln. Auch haben die projektleitenden Personen aus Sicht einer interviewten Personen Raum und Zeit dafür geschaffen, sich mit Persönlichem auseinanderzusetzen und sich zu orientieren. Als besonders wichtig hebt eine Interviewperson die sozialpädagogische Begleitung hervor, wobei eine andere Interviewperson an dieser Stelle kritisch vermerkt, dass diese als eigenes Angebot zur Verfügung stehen und sich nicht mit anderen Rollen der projektverantwortlichen Personen überschneiden sollte.

Organisation und Strukturen spielen für das Schaffen von Gelegenheiten, in welchen partizipative Erfahrungen ermöglicht werden, eine wesentliche Rolle. Die vorliegenden Ergebnisse verweisen auf die Bedeutung von Raum- und Zeitstrukturen für das Gestalten von partizipativen Prozessen. In wissenschaftlichen Diskussionen finden sich ebenfalls Äußerungen dazu, dass bestimmte Räume geschaffen werden müssen, zum Beispiel Erfahrungs- oder Gestaltungsräume, Verhandlungs- und Entscheidungsräume (vgl. Moser 2010, S. 201; ebd., S. 214). Dabei müsste intensiver diskutiert werden, was dies für das Gestalten von partizipativen Prozessen konkret bedeutet. Dieses Schaffen von Räumen beinhaltet den Faktor Zeit, welcher von den Interviewpartnerinnen und -partnern als wesentlich dafür erachtet wird, um sich auf neue, partizipative Erfahrungen einzulassen, sich (weiter-) zu entwickeln, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen, zu reflektieren, Diskussionen zu führen und eigene Anliegen und Interessen einbringen zu können. Wenn Partizipation also Gestaltungsprinzip sein soll, dann muss dieser Faktor berücksichtigt werden und in den Angebots- oder Projektstrukturen enthalten sein. Es muss also innerhalb von Einrichtungen und Projekten der Sozialen Arbeit Zeit für Gestaltungs-, Erfahrungs-, Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse geben. Eine Analyse dazu, wie viel Zeit in Einrichtungen und Projekten der Sozialen Arbeit für eben diese Prozesse zur Verfügung steht oder in welchen Kontexten die Adressatinnen und Adressaten auf solche Prozesse treffen und sich daran beteiligen, könnte möglicherweise aufschlussreich sein. Pluto verweist diesbezüglich auf die Gefahr, dass wenn keine „Zeitkontingente für die Gestaltung von Beteiligungsprozessen“ (Pluto 2007, S. 260) dezidiert zu Verfügung

stehen, „unzureichende Partizipationsprozesse mit fehlender Zeit“ (ebd.) entschuldigt werden.

Die Hoffnung auf therapeutische Effekte, welche eine der interviewten Personen mit einer gewünschten längeren Projektdauer verbindet, verweist darauf, dass sich Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit in schwierigen und problembehafteten Lebenslagen befinden können. Dabei kann für eine Bewältigung dieser Lebenslagen eine Anbindung an weitere, spezielle sozialpädagogische oder psychosoziale Unterstützungsangebote wertvoll sein. Dadurch könnte der Zugang zu diesen Angeboten niederschwelliger gestaltet werden. Moser sieht in einer „Entschädigung im Sinne von Unterstützung in Fragen der Lebensbewältigung, ausgerichtet an den jeweiligen Bedürfnissen“ (Moser 2010, S. 237), ein Ausgleichen sozialer Benachteiligung. Dies kann in der Angebotsstruktur berücksichtigt werden.

Die Äußerungen hinsichtlich des methodischen Zugangs verweisen darauf, dass „die Bildung der Rahmenbedingung und die Gestaltung des Ablaufs von partizipativen Prozessen“ (Heimgartner 2009, S. 72) eine methodische Aufgabe darstellen können. Aus Sicht der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern werden dabei verbindliche Absprachen als wichtig empfunden, aber auch Methoden, die das Auseinandersetzen und Reflektieren der eigenen Lebenssituation fördern. Moser sieht Reflexion als ein wesentliches Element von partizipativen Prozessen an, einerseits „in der Frage der Beteiligung an sich, [...] dass individuelle Lernerfahrungen begleitet werden müssen“ (Moser 2010, S. 232), andererseits „bei der Frage der Verantwortung und der Motivation, bei der die Jugendlichen die Möglichkeit bekommen müssen, Erfahrungen zu machen gerade um sich dabei und damit weiterzuentwickeln“ (ebd.). Dies ist bereits bei der Konzeption der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

Als ein wesentlicher Aspekt für die Beteiligung an dem Projekt wird das Bereitstellen einer finanziellen Absicherung erachtet. Dies war aus Sicht einer Interviewperson notwendig dafür, sich auf das Projekt und auf die partizipativen Prozesse einlassen zu können. Auch Moser sieht in Bezug auf das Ausgleichen sozialer Benachteiligung, dass „eine Bezahlung der Jugendlichen genauso in Betracht kommen“ (Moser 2010, S. 237) kann. An dieser Stelle wird auf Pluto verwiesen, die danach fragt, „[w]elchen Stellenwert [...] eine Partizipationsdebatte für diejenigen“ (Pluto 2007, S. 11) hat, „die sich um die Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse sorgen müssen“ (ebd.). Wenn sich Adressatinnen und Adressaten

in einer Lebenssituation befinden, in welchen ihre Grundbedürfnisse nicht erfüllt sind, kann dies dafür ausschlaggebend sein, sich nicht beteiligen zu können. Wobei dies nicht, wie von Moser formuliert, bedeuten muss, dass die Adressatinnen und Adressaten kein Interesse für eine Beteiligung oder Engagement entwickeln können (vgl. Moser 2010, S. 237). Vielmehr zeigt die Äußerung, dass aufgrund der Lebenssituation möglicherweise vorhandenes Interesse nicht verfolgt werden kann, da die Erfüllung der Grundbedürfnisse an erster Stelle steht. Die „Bereitstellung eines Existenzminimums im Sinne der Sicherung einer sozioökonomischen Existenz“ (Wrentschur 2013, S. 33) kann also, insbesondere für Menschen aus benachteiligten Kontexten, als wesentlicher Faktor für Partizipation und das Erfahren und Aneignen von partizipativen Prozessen gesehen werden.

Bei der Entwicklung von angemessenen Strukturen in Einrichtungen und Projekten der Sozialen Arbeit, „die eine demokratische Mitarbeit ermöglichen“ (Heimgartner 2009, S. 38), gilt es, Prozessverläufe transparent und überschaubar zu gestalten. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Interviewpersonen in den Bereichen, wo sie sich als beteiligt und mitentscheidend wahrgenommen haben, über Wissen zum Prozessverlauf verfügen und diesen positiv beschreiben. Dazu zählen das Entwickeln des Anliegenkatalogs und das gemeinsame Aushandeln von Regeln. Bei Bereichen, in denen sie sich nicht beteiligt und mitentscheidend erfahren haben, verfügen die Interviewpersonen über kein Wissen zu Prozessverläufen. Vielmehr herrschen Unsicherheiten über Zuständigkeiten und Prozesse vor, die Bereiche werden als chaotisch und intransparent wahrgenommen. Hinsichtlich dessen kann durchaus von Partizipation „als Kriterium für Transparenz“ (Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 12) gesprochen werden. Denn durch die Beteiligung wird eine Auseinandersetzung mit Prozessverläufen auf eine Weise ermöglicht, die durch reine Information nicht erreicht werden kann. Zudem werden den Adressatinnen und Adressaten partizipative Erfahrungen sowie eine Einflussnahme auf Prozessverläufe ermöglicht.

In Bezug auf eine kompetente Begleitung besteht in dem Projekt zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmer und den projektverantwortlichen Personen durchaus eine positive Arbeitsbeziehung. In einer explorativen Studie zeigen Bröckling und Schmidt auf, dass eine positive Arbeitsbeziehung, bei der sich die Adressatinnen und Adressaten ernst genommen fühlen und „Vertrauen seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter empfinden“ (Bröckling/Schmidt 2012, S. 55), zwar eine „mögliche Notwendigkeit von Partizipation“ (ebd.) darstellen könnte, alleine jedoch nicht auszureichen scheint (vgl. ebd.). So werden von den Interviewpartnerinnen und -partnern die Wahrung von

Freiwilligkeit, Freiheit und Toleranz gegenüber ihren Wünschen angesprochen und das versucht wurde, alles zu bereden und zu erklären. Ein lösungs- und zielorientiertes Vorgehen wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ebenso wahrgenommen wie das Fördern ihrer Potenziale und Unterstützung beim Entwickeln neuer Perspektiven. Ob und welche dieser Aspekte nicht nur eine mögliche Notwendigkeit darstellen sondern Partizipationsmöglichkeiten eröffnen, könnte ein weiteres Forschungsfeld darstellen. Als wichtig für ihre Beteiligung wird von den Interviewpersonen die sozialpädagogische Begleitung hervorgehoben.

Wertschätzung

In dieser Kategorie wird auf die Grundsätze und Qualitätskriterien der „ARGE Partizipation“ (2005) Bezug genommen. Wertschätzung bedeutet dabei, dass die Expertise der Adressatinnen und Adressaten über ihre jeweilige Lebenswelt anerkannt wird und sie außerdem „bei Entscheidungsprozessen als gleichberechtigte Partner aktiv miteinbezogen werden“ (Heimgartner 2009, S. 72 f.). Auf inhaltlicher Ebene geht es also um die „Gestaltung von Entscheidungsprozessen“ (Gintzel 2008, S. 636). Damit verbunden sind, wenn die Adressatinnen und Adressaten als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner angesehen werden, die „Einflussmöglichkeiten bezogen auf die Gestaltung des Arrangements, Hilfesettings und Einrichtungen SozArb“ (ebd.). Zum Ermöglichen von partizipativen Prozessen gehört demnach die Förderung von „Wahrnehmungs-, Artikulations-, Diskussions- und Entscheidungsfähigkeit“ (Gintzel 2008, S. 637 f.), aber auch das Wahrnehmen und Zugestehen von Entscheidungskompetenz (vgl. ebd., S. 638). Wenn nämlich Adressatinnen und Adressaten als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt angesehen werden, so ist die Konsequenz daraus, dass sie ihre Bedürfnisse artikulieren können und diese ernstgenommen werden. In weiterer Folge geht es dann um die Miteinbeziehung der Adressatinnen und Adressaten bei der Entscheidungsfindung. Dazu gehört der Umgang mit möglicherweise auftretenden Konflikten und Schwierigkeiten sowie eine aktive Unterstützung zur Entwicklung „zu einer konflikt- und politikfähigen Persönlichkeit“ (Schnurr 2011, S. 1072). Ansonsten bleibt Partizipation „auf einer Skala von absoluter Autonomie [...] bis zur absoluten Abhängigkeit und Fremdbestimmung“ (vgl. Gintzel 2008, S. 637) auf der Ebene der Abhängigkeit und Fremdbestimmung und die Machtasymmetrie wird aufrechterhalten. Wie diese Prozesse aussehen und gestaltet werden können, wird an dieser Stelle thematisiert.

Zu Beginn wird dargestellt, wie die Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer ihre Anliegen, Interessen und Ideen einbringen konnten. Anschließend werden Entscheidungsprozesse innerhalb des Projekts sowie der Umgang mit Schwierigkeiten, Problemen und Konflikten betrachtet.

Drei der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner beschreiben auf einer sehr allgemeinen Ebene, dass es im Rahmen des Projekts möglich war, eigene Ideen einzubringen. Dabei wird von einer Person thematisiert, dass sie beim Einbringen von Ideen auf eher wenig Widerstand gestoßen ist (vgl. A, Abs. 11). Eine andere Interviewperson betont, dass ihr das Einbringen Freude bereitete und es ihr sinnvoll erschien, sich einzubringen (vgl. F., Abs. 45). Sie berichtet zudem von der Erfahrung, dass ihre Ideen angenommen wurden, ohne zu explizieren, von wem. Dabei scheint die Erfahrung, dass etwas von ihr Eingebrachtes angenommen wird, aber auch dazu geführt zu haben, dass sie sich selber manchmal wieder zurückgenommen hat. Sie begründet dies damit, dass sie sich dann „wie der Streber in der Klasse“ (F, Abs. 45) vorgekommen sei, womit sie anscheinend etwas Unangenehmes oder Unerwünschtes verbindet. Die Äußerung der dritten Person ist sehr unspezifisch gehalten:

„Ja, Ideen vorgebracht, was mir einfach eingefallen ist. Mich eingebracht, wo ich mich einbringen hab können und ja, [...] direkt was Spezielles kann ich jetzt nicht nennen.“ (E, Abs. 41)

Von zwei Interviewpartnerinnen und -partnern werden zudem explizit biographische Erfahrungen als Motivation dafür genannt, bestimmte thematische Anliegen einzubringen (vgl. G, Abs. 29; C, Abs. 11).

In Bezug auf die Entwicklung des Forumtheaterstücks wird von den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern einerseits von dem Einbringen eigener Ideen berichtet, andererseits von einem gemeinsamen Kreieren der Szenen. Dabei verbindet eine Person das Einbringen und das Durchsetzen der eigenen Idee mit Stolz (vgl. B, Abs. 20), eine andere Person hat bei einer Szene ihre biographischen Erfahrungen eingebracht (vgl. A, Abs. 11). Dieselbe Person erwähnt, dass das Einbringen ihrer Ideen bei einer anderen Szene nicht möglich war (vgl. A, Abs. 13). Dies verweist darauf, dass nicht jeder Idee bei der Entwicklung des Stückes sofort entsprochen wurde, sondern dass es anscheinend einen Prozess gegeben hat, wie es zu einer Entscheidung kommt. Eine andere Interviewperson

thematisiert, dass sie beim Entwickeln des Stückes keine hierarchischen Strukturen wahrgenommen hat:

„Zum Beispiel beim Stückentwickeln. Also es hat keiner gesagt, jetzt bin ich der Chef und noch irgendetwas, also nichts.“ (B, Abs. 20)

Mit dieser Aussage kann verbunden werden, dass bei diesem Prozess des Entwickelns mehrere Personen beteiligt waren. Dabei hält die Interviewperson fest, dass es gewisse Grenzen gab:

„Also, es hätte wahrscheinlich nicht [...] funktioniert, was komplett keinen Sinn hatte. Glaube ich [...].“ (B, Abs. 20)

Was die Interviewperson mit dem Begriff Sinn verbinden, wird dabei nicht expliziert. Eine der befragten Personen erzählt von der für sie positiven Erfahrung, dass bei zwei unterschiedlichen Vorschlägen für eine Szene beide Entwürfe respektvoll anerkannt wurden:

„Weil, er hat sowohl das respektiert, was ich gemacht habe, aber er hat genauso die neue Idee von der [eine der projektverantwortlichen Personen] respektiert. Das hat mir auch sehr gut gefallen.“ (F, Abs. 45)

Drei Personen äußern sich dahingehend, dass das Stück in einem gemeinsamen Prozess entwickelt worden ist. Während eine Aussage diesbezüglich eher pragmatisch wirkt, es „haben alle gemeinsam daran gearbeitet und es ist so geworden, wie es ist“ (B, Abs. 52), berichtet eine andere Person sehr positiv von dem Prozess (vgl. D, Abs. 11). Die dritte Person hält ebenfalls fest, dass das Stück „selber wirklich als Gruppe gemeinsam aufgebaut“ (G, Abs. 19) wurde.

In Bezug auf das Einbringen von Anliegen, Interessen und Ideen wird der Umgang untereinander thematisiert, eine der befragten Personen beschreibt diesen als auf Augenhöhe (vgl. C, Abs. 9). Dabei werden das Zuhören und das Aufeinander-Eingehen als Dimension thematisiert:

„Na eigentlich es war so [...], ich habe das Gefühl gehabt, dass einfach, man hat mir zugehört“ (D, Abs. 11)

„[A]lso ich wurde schon erhört. Von den anderen. Habe aber auch den anderen zugehört, wenn sie was zu sagen gehabt haben.“ (A, Abs. 11)

„Also, ich würde nicht sagen, nein, es gab nichts. Es gab nicht wirklich was, wo ich sagen konnte, da sei nicht auf uns eingegangen worden.“ (B, Abs. 23)

Eine Person formuliert diesbezüglich die von ihr empfundene Sicherheit, dass Personen da sind, mit denen sie reden kann:

„Aber es war schön zu wissen, dass jemand da ist mit dem man reden kann, wenn man das Bedürfnis danach hatte“ (G, Abs. 7)

Eine andere Person äußert, dass es dafür Raum geben muss:

„Aber im Endeffekt habe ich immer das Gefühl gehabt, dass da Platz, immer Platz eigentlich für das ist, wie es jemanden geht, wenn einen etwas juckt.“ (E, Abs. 15)

Diese Aussagen verweisen darauf, dass innerhalb des Projekts großer Wert auf eine Kommunikationskultur gelegt wurde, die nicht nur das Einbringen von Anliegen, Interessen und Ideen fördert, sondern in weiterer Folge gemeinsame Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse zulässt. Eine Interviewperson äußert diesbezüglich:

„Mhm, indem wir die ganze Zeit gefragt geworden sind, was unsere Interessen, was unsere Anliegen sind. Ich meine, ich bin eigentlich in dem Projekt erst zum ersten Mal dazugekommen, dass ich das auch niederschreibe. Dass ich versuche, die Sachen auf den Punkt zu bringen.“ (E, Abs. 13)

Es werden jedoch auch Momente genannt, wo es nicht möglich war, die eigenen Anliegen einzubringen, so „hat es teilweise Proben gegeben, wo es jetzt nicht immer um die persönliche Meinung von jedem“ (E, Abs. 15) gegangen ist, wobei ein persönliches Erklärungsmodell mit ausgesprochen wird: „[W]eil sonst wäre, glaub ich auch, nichts weiter gegangen“ (ebd.). Eine andere Person thematisiert, dass sie bei einer Diskussion ihr Anliegen nicht einbringen hat können, weil zu wenig Zeit dafür war (vgl. C, Abs. 17).

Eine weitere der befragten Personen äußert hingegen, dass sie andere Erwartungen an das Projekt hatte. Den Umgang mit diesem Umstand beschreibt sie wie folgend:

„Ich habe mir das jetzt nicht so vorgestellt, dass wir jetzt nur ein Stück ewig lang, [...] die ganze Zeit spielen. Das hat mich ein bisschen angezipft. Aber ich muss

sagen, ich hab mich jetzt nicht aufgelehnt. Ich habe schon einmal etwas gesagt, aber es war dann halt so. Nein, ich hab es irgendwo auch verstanden, ja. Dass wir da jetzt nicht noch einmal großartig etwas machen, aber es war schön, dass es einmal im Raum gestanden ist.“ (F, Abs. 12)

Das Gegenüber wird zwar nicht klar genannt, aber es zeigt sich an dieser Stelle, dass es nicht nur den Raum dafür gegeben hat, Kritik zu äußern, sondern dass es den Raum dafür gegeben hat, sich damit auf eine Art und Weise auseinanderzusetzen, die es der Person ermöglicht, einerseits Verständnis für das Gegenüber beziehungsweise die andere Sichtweise zu entwickeln und rückblickend festzustellen, „aber es war schön, dass es einmal im Raum gestanden ist.“ (F, Abs. 12)

Hinsichtlich der Entscheidungen wird deutlich, dass die interviewten Personen in Bezug auf die Organisation des Projekts die Wahrnehmung haben, bei Entscheidungen nicht miteinbezogen worden zu sein. Dabei beziehen sie sich auf die Termine, Aufführungsorte und Ablauf der Aufführung und Diskussion (vgl. A, Abs. 31; A, Abs. 33; C, Abs. 35; D, Abs. 31; E, Abs. 29; G, Abs. 33). Eine Interviewperson hätte gerne Zugang zu diesen organisatorischen Entscheidungen gehabt, diesen aber nicht bekommen:

„Austragungsorte. Nie. Ich habe [...] versucht das Stück nach [Ort] zu bringen, aber es hat leider nicht geklappt. Das war schade.“ (A, Abs. 33)

Zu Entscheidungen im Bereich organisatorischer Belange hatten die interviewten Personen keinen Zugang. Dabei verweisen die Aussagen auf eine Machtasymmetrie in diesem Bereich zwischen projektverantwortlichen Personen und Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern. Eine Interviewperson thematisiert diese Machtasymmetrie:

„Also einerseits, sage ich, ist schon viel geredet worden. Andererseits ist mir vorgekommen, dass Sachen dann im Nachhinein beredet worden, wo dann im Vorhinein schon etwas abgeschlossen war, dass das jetzt so passiert. Und das hat mir nicht so gefallen, aber das habe ich auch verstanden. Und ich finde, es sollte auch diese, weiß nicht, so eine Machtposition, aber es sollte diese Ordnung geben, irgendwo. Dass die sich miteinander beraten und dann entscheiden, was passiert.“ (F, Abs. 23)

Demgegenüber erlebten die Interviewpartnerinnen und -partner das Treffen von Entscheidungen, bei denen es nicht um organisatorische Belange ging, als gemeinsamen Findungsprozess:

„Gemeinschaftlich größtenteils. [...] Und dann wurde halt in der Gruppe entschieden. Also eigentlich lief alles über die Gespräche in der Gruppe und wir wurden da vollkommen einbezogen. Das fand ich schon sehr angenehm.“ (G, Abs. 33)

„Wenn es so Mentoring Entscheidungen waren oder, so was wir machen oder, ist total die Gruppe involviert gewesen und da haben wir sogar ein Spiel gemacht, wie wir uns das jetzt aussuchen und so. Also es hat dann immer einen Fun-Effekt gehabt. Das war immer sehr spielerisch und lustig. Oder wir haben uns wirklich etwas ausdiskutiert mit Handzeichen und so.“ (F, Abs. 49)

„[J]a demokratisch eigentlich. Jeder hat, also, ich könnte mich jetzt nicht an Entscheidungen erinnern, wo eine Hälfte für das war und die andere gegen das. Wir waren uns eigentlich meistens eh ziemlich schnell ziemlich einig.“ (E, Abs. 27)

Als Schwierigkeiten, Probleme und Konflikte werden auf einer sehr allgemeinen Ebene Kommunikationsschwierigkeiten angeführt. Diese werden von zwei Interviewpersonen zum Teil auf die unterschiedlichen Lebenslagen und biographische Hintergründe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zurückgeführt:

„Einfach dadurch, dass wir alle aus vollkommen anderen Lebenslagen kommen, mit einem Haufen von Problemen, die wir im Rucksack haben, sozusagen. Teilweise auch kulturelle Unterschiede, wo man sich halt gegenseitig nicht ganz so versteht, ohne dass es jetzt der Andere böse meint [...]. Eben Kommunikationsschwierigkeiten hin und wieder.“ (G, Abs. 15)

„Es waren keine argen Konflikte. So zwischenmenschliche Sachen, wo einfach zwei Welten aufeinander [klatschen] und (...) manchmal denkt man gar nicht daran, den anderen zu verstehen, weil man so in seiner Welt [...] ist, dass [es] dann in manchen Momenten nichts anderes gibt. Da kommt man dann erst wieder darauf, [...] der kann das ganz anders sehen. Also es waren eigentlich nur Kommunikationsschwierigkeiten vielleicht zwischendurch.“ (E, Abs. 17)

Für fünf Interviewpersonen stellte zudem der Schritt an die Öffentlichkeit, vor allem bei den ersten Aufführungen sowie bei den Diskussionen, eine Herausforderung dar (vgl. A, Abs. 37; B, Abs. 47; B, Abs. 30; D, Abs. 41; F, Abs. 26; G, Abs. 25). Diese Herausforderung wird mit unangenehmen Gefühlen und zum Teil mit biographischen Hintergründen in Verbindung gebracht. Inwiefern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beim Bewältigen dieser Herausforderung unterstützt wurden, beziehungsweise ob diese Herausforderung innerhalb des Projekts bearbeitet oder zumindest thematisiert wurde, geht bei den Aussagen nicht direkt hervor. Zwei der befragten Personen formulieren diesbezüglich sehr unspezifisch, dass es „später [...] eh ganz ok geworden“ (B, Abs. 47) beziehungsweise „ganz gut gegangen“ (D, Abs. 41) ist. Eine Interviewperson hat dabei die Gruppe als unterstützenden Aspekt wahrgenommen: „Aber in der Gruppe hat es eigentlich dann sehr gut funktioniert.“ (G, Abs. 25)

An dem Beispiel einer weiteren Interviewperson wird deutlich, dass es für sie nicht geklärt war, in welcher Rolle sie in der Öffentlichkeit angesprochen wird:

„[D]a hat mich der [eine der projektverantwortlichen Personen] nämlich auf der Bühne angesprochen irgendwie, entweder auf meine [spezifisches Problemlage] oder auf, dass ich etwas abgebrochen habe, ja, oder das ich irgendetwas nicht geschafft habe in meinem Leben oder so. Und für mich ist dann so, wenn ich auf der Bühne stehe, ok, dann stehe ich als meine Rolle dort. Aber wenn der mich dann, wenn dann mir [eine der projektverantwortlichen Personen] in den Rücken fällt und so etwas Persönliches offen gibt. Wie gehe ich damit um? [...] Weil das ist für mich in dem Moment der totale Vertrauensmissbrauch. Und andererseits einfach etwas, womit ich jetzt kämpfen muss, weil da muss ich jetzt schauen, wie ich da raus komme, aber ob ich das jetzt einfach zugebe, oder ob ich das bestreite, nicht bestreite, aber schon auch scheußlich, also.“ (F, Abs. 26)

Aus dieser Aussage wird ersichtlich, dass die Interviewperson nicht erwartet hat, direkt auf persönliche Aspekte angesprochen zu werden. Dabei sind die angesprochenen Aspekte für sie anscheinend negativ behaftet. Diese Erfahrung stellt für sie einen Vertrauensmissbrauch durch eine der projektverantwortlichen Personen dar. Zudem verbindet sie diese geschilderte Situation einerseits mit Überforderung, „[w]eil es in diesem Moment einfach zu viel ist“ (F, Abs. 27), andererseits mit dem Gefühl, dass sie sich in diesem Moment öffentlich rechtfertigen hätte sollen (vgl. ebd.). Dieses Beispiel

zeigt, welche Auswirkungen ein Aspekt, welcher für die Interviewperson nicht geklärt oder im Vorhinein so besprochen wurde, haben kann.

Die begrenzte Projektdauer wurde von einer der befragten Personen als schwierig und Unsicherheit auslösend empfunden:

„Sagen wir so, das Ungewisse. Dass, es ist zwar immer wieder geredet worden, [...] es wäre so cool, wenn wir so etwas machen und weitermachen könnten und so, aber es war immer irgendwie klar, dass das nichts wird. Und ja, es war irgendwie [...] immer klar, das haltet nicht lange [...]. [W]eil es war einfach so puff, aus. Es hat sich keiner mehr geschert, es hat keiner mehr angerufen. So als wäre nie was gewesen.“ (F, Abs. 47)

Damit bringt sie in Verbindung, dass da „vielleicht im Vorhinein auch irgendwo so eine Angst“ (F, Abs. 47) war.

Als weitere Schwierigkeiten werden von den befragten Personen genannt: Unpünktlichkeit (vgl. C, Abs. 21; D, Abs. 21; A, Abs. 15), mangelnde Anwesenheit (vgl. G, Abs. 15), geringe Beteiligung bei Aktivitäten mit Mentorinnen und Mentoren, verbunden mit der wahrgenommenen Konsequenz „das hat sich dann schnell aufgehört“ (A, Abs. 5; vgl. D, Abs. 13), Meinungsverschiedenheiten bei der Bühnengestaltung (vgl. C, Abs. 19), Schwierigkeiten in Beziehungen zwischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern (vgl. A, Abs. 15; C, Abs. 21; F, Abs. 16), die Unsicherheit zu Beginn des Projekts (vgl. B, Abs. 27) und organisatorische Schwierigkeiten (vgl. B, Abs. 29; D, Abs. 21).

Für den Umgang mit Konflikten wird von einer der interviewten Personen festgehalten, dass ihrer Wahrnehmung nach Lösungsorientierung ein Thema war:

„Oder bei den Treffs, bei den Proben da wurde sehr viel Wert gelegt auf Problemlösung statt Problemverschiebung, generell in der Gruppe.“ (A, Abs. 27)

Hinsichtlich der Bewältigung von Schwierigkeiten lassen sich unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zwei Strategien erkennen, einerseits die direkte persönliche Aussprache (vgl. A, Abs. 11; D, Abs. 23; G, Abs. 17), andererseits das Ansprechen und Diskutieren in der Gruppe (vgl. C, Abs. 23; E, Abs. 19; F, Abs. 12; G, Abs. 17):

„[U]nd [...] einfach wenn man ein Problem gehabt hat, zu demjenigen, mit dem man ein Problem gehabt hat oder wo man ihn nicht verstanden hat, hingegangen ist

und das ganz klar angesprochen hat. Das wurde auch von jedem akzeptiert, also man ist sich da nicht irgendwie blöd vorgekommen, sondern hat wirklich angefangen darüber zu reden.“ (G, Abs. 17)

„Ja, darüber geredet vor allem und wenn jemand jetzt zuwider war oder vor allem wenn halt eine Meinungsverschiedenheit war, war halt eine Diskussion angesagt, weil jeder will seine Meinung vertreten und man darf den anderen halt einfach nicht unterbuttern. Muss man ja zuhören und seine Meinung auch respektieren dann im Endeffekt. So habe ich es halt immer gemacht.“ (C, Abs. 23)

Eine der befragten Personen nimmt das gemeinsame Bewältigen von Schwierigkeiten als Chance wahr:

„Und eigentlich, meiner Meinung nach, so haben zum Teil auch diese Schwierigkeiten dazu gedient, dass die Gruppe im Endeffekt eine so gute Dynamik hat. Weil wir gemeinsam Schwierigkeiten überwinden. Man [wächst] zusammen [...]. Mit den Leuten.“ (B, Abs. 36)

Das Einbringen von Anliegen, Interessen und Ideen war aus Sicht der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner innerhalb des Projekts möglich, mit Ausnahme der organisatorischen Fragen. Eine Interviewperson äußert, dass sie immer wieder gefragt wurden, was ihre Anliegen sind. Insbesondere bei der Entwicklung des Forumtheaterstücks konnten die Adressatinnen und Adressaten ihre Ideen und Erfahrungen einbringen und sie erlebten die Entwicklung als einen gemeinsamen Prozess ohne große Machtasymmetrie. So wird der Umgang untereinander mit „auf Augenhöhe“ beschrieben, von den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern werden dabei die Dimensionen des Einander-Zuhörens und des Aufeinander-Eingehens beschrieben. Diese scheinen wesentliche Aspekte für die Gestaltung von partizipativen Prozessen zu sein. Dabei zeigt das Beispiel, wie mit der enttäuschten Erwartung einer Interviewperson innerhalb des Projekts umgegangen wurde, wie diese Dimensionen ausgestaltet werden können.

Hinsichtlich der innerhalb des Projekts zu treffenden Entscheidungen zeigt sich, dass die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer zu organisatorischen Entscheidungen keinen Zugang hatten, was von einer Person als enttäuschend aufgefasst wurde. Bei anderen Entscheidungen wird von den Interviewpartnerinnen und -partnern ein gemeinschaftlicher Entscheidungsfindungsprozess wahrgenommen. Dieser Prozess konnte über Gespräche

und Diskussionen verlaufen, wurde zum Teil spielerisch gestaltet und wird als demokratisch beschrieben.

Innerhalb des Projekts gab es aus Sicht der Interviewpersonen unterschiedliche Konflikte. Einerseits werden Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunftskontexte genannt, als weitere Gründe für Schwierigkeiten werden beispielsweise Unpünktlichkeit, mangelnde Anwesenheit und geringe Beteiligung genannt. Als eine Herausforderung erlebten die befragten Personen den Schritt an die Öffentlichkeit bei den Aufführungen und Diskussionen, zum Teil werden explizit biographische Hintergründe dafür angeführt. Ein Beispiel zeigt, dass eine Klärung und Aushandlung der Rolle, in welcher sich die Adressatinnen und Adressaten bei diesem Schritt befinden und angesprochen werden können, im Vorhinein für das Ermöglichen einer Beteiligung wertvoll sein kann.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen, dass Wertschätzung, in Form von Wahrnehmen der Adressatinnen und Adressaten als Expertinnen und Experten ihrer jeweiligen Lebenswelt und das Miteinbeziehen als gleichwertige Partnerinnen und Partner bei Entscheidungsprozessen (vgl. Heimgartner 2009, S. 72, sich beziehend auf „ARGE Partizipation“ 2005), einen wesentlichen Aspekt für partizipative Prozesse darstellt. Die Bereiche, in denen die Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer aus ihrer Sicht ihre Anliegen, Ideen und Erfahrungen einbringen konnten, werden als die Bereiche wahrgenommen, in welchen Entscheidungen gemeinsam getroffen wurden und in denen kaum Machtasymmetrie erlebt wurde. Deutlich wird dabei, wie wichtig die Ausgestaltung von solchen Prozessen sind, auch hinsichtlich des Förderns von Partizipationsfähigkeiten und Zugestehen von Partizipationskompetenzen (vgl. Gintzel 2008, S. 637 f.), wobei kommunikative Aspekte eine wesentliche Rolle spielen. Die vorliegenden Ergebnisse ermöglichen, eine Ausgestaltungsmöglichkeit beispielhaft zu beschreiben. Dabei kann dies als Stufenmodell dargestellt werden.

Die erste Stufe umfasst die Wahrnehmung der Adressatinnen und Adressaten, dass das Einbringen von Anliegen, Interessen und Erfahrungen nicht nur gewünscht wurde, sondern dafür Raum und Zeit geschaffen wurden. Dies ermöglichte in weiterer Folge, Kritik und Schwierigkeiten anzusprechen und innerhalb des Projekts zu thematisieren. Die nächste Stufe betrifft die Dimension des Zuhörens, also das die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer die Erfahrung machten, dass wer da ist, der ihnen zuhört.

Das Aufeinander-Eingehen stellt die dritte Stufe dar. Es wurde nicht nur zugehört, sondern auf das Geäußerte durch Gespräche und Diskussionen eingegangen. Dadurch wurde ermöglicht, dass andere Sichtweisen zu einem Anliegen oder einem Konflikt thematisiert wurden. Darauf kann die nächste Stufe aufbauen, nämlich das Nachvollziehen und Verstehen von anderen Sichtweisen und Meinungen, auch wenn diese nicht der eigenen entsprechen müssen. Auf dieser Grundlage kann bei der fünften Stufe gemeinschaftlich eine Entscheidung getroffen werden. Die sechste und letzte Stufe umfasst die Umsetzung und Verbindlichkeit der Entscheidung, beispielsweise das Einhalten von gemeinschaftlich ausgehandelten und entschiedenen Regeln.

Dieses Modell stellt eine Variante des Ausgestaltens von Partizipationsmöglichkeiten und Entscheidungsprozessen dar. Hinsichtlich des Beschreibens weiterer Ausgestaltungsmöglichkeiten müsste diesbezüglich verstärkt Forschung betrieben werden. Dabei kann dieses Modell als eine erste Antwort darauf gesehen werden, wie „Entscheidungsprozesse bei der Gewährung sozialer Leistungen“ (Gintzel 2008, S. 636) ausgestaltet werden können.

Gesellschaftliche Partizipation

Bei gesellschaftlicher Partizipation geht es prinzipiell um die Teilhabe an unterschiedlichen gesellschaftlichen Lebensbereichen. Heimgartner verweist diesbezüglich einerseits auf Guggisberg (2004), welche zwischen vier Lebensbereichen unterscheidet, und auf Wögerer (2006), welcher zwischen sechs Lebensbereichen unterscheidet. Nach Guggisberg (2004) geht es um die politische, soziale, ökonomische und kulturelle Partizipation, während Wögerer (2006) die Bereiche konkreter benennt und dabei insbesondere den Zugang zu beziehungsweise die Teilhabe an diesen Bereichen hervorhebt: Wohnen, Erwerbstätigkeit, Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, öffentliches Leben, kulturelles Leben, mediale Information und Kommunikation (vgl. Heimgartner 2009, S. 70). In der vorliegenden Untersuchung interessierte neben einer Analyse partizipativer Prozesse im Projekt auch, inwieweit das Projekt den Adressatinnen und Adressaten gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten eröffnete. Diesbezüglich wurden Veränderungen in den Bereichen Bildung, Arbeit, Wohnen, in der Teilhabe am öffentlichen und kulturellen Leben, im Zugang zu medialer Information und Kommunikation sowie in der politischen Partizipation erfragt und analysiert.

Mit Blick auf den Bereich „Bildung, Arbeit, Wohnen“ zeigt sich, dass ein Teil der Befragten aufgrund der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenslage – vor allem im Rahmen des A.K.T.'s (A.K.T. steht für Affektkontrolltraining) – von konkreten Veränderungen berichtet. Andere berichten davon, dass sie aufgrund des A.K.T.'s Entschlüsse fassten oder ihre Perspektive auf diese Lebensbereiche veränderten.

Konkret erläutert eine Person bezüglich des Bereichs Bildung, dass sie aufgrund der sozialpädagogischen Arbeit und eines gesteigerten Selbstbewusstseins, das sie im Projekt entwickelte, den Entschluss fasste, sich auf der Kunstuniversität zu bewerben, diesen umsetzte und mittlerweile studiert (vgl. G, Abs. 7; G, Abs. 52). Zwei weitere Interviewpersonen berichten, dass sie aufgrund der Reflexionen im A.K.T. den Entschluss fassten, die Abendschule zu besuchen (vgl. A, Abs. 51; C, Abs. 51). Damit entwickelten sie eine konkrete Zukunftsperspektive.

Im Bereich Arbeit berichten die Befragten von keinen konkreten Veränderungen in ihrer Lebenswelt. Dennoch führen vier der Interviewpersonen aus, dass sie innerhalb des Projekts eine veränderte Perspektive auf Arbeit entwickelten. Eine Interviewperson spricht davon, dass sie sich durch den Prozess eine Basis geschaffen hat: „mit der kann ich jetzt echt auch anfangen, etwas zu tun“ (D, Abs. 65). Eine weitere legte ihren Widerstand gegen Arbeit ab (vgl. E, Abs. 49) und eine dritte Person äußert, dass sie Arbeit nun anders bewerten kann (vgl. F, Abs. 67). Eine weitere der befragten Personen berichtet, dass das Projekt selbst eine Menge Arbeit war, aber Spaß gemacht hat. Sie machte damit die Erfahrung, dass Arbeit freudvoll sein kann (vgl. A, Abs. 51).

Im Bereich Wohnen berichten drei der befragten Personen von konkreten Veränderungen und eine von ihrem Wunsch, das eigene Wohnumfeld zu verbessern, sobald eine Arbeitsstelle gefunden ist (vgl. F, Abs. 66; E, Abs. 49; D, Abs. 59; A, Abs. 51). Zwei der befragten Personen, die von Veränderungen ihrer Wohnsituation berichten, erläutern, dass es ihnen im A.K.T. möglich war, sich mit der eigenen Wohnsituation auseinanderzusetzen und sie daraufhin diese änderten.

Mit Blick auf Veränderungen in der Teilhabe am öffentlichen und kulturellen Leben lässt sich auf Basis der vorliegenden Ergebnisse konstatieren, dass das Spektrum von wesentlichen Veränderungen bis hin zu keinen Veränderungen reicht. Bezüglich der Teilhabe am sozialen Umfeld beziehungsweise dem öffentlichen Leben berichtet eine Person, dass sie im Projekt zahlreiche Personen kennen lernte und damit weitere soziale

Kontakte aufbaute (vgl. D, Abs. 61). Zwei weitere berichten von entscheidenden Veränderungen von der ursprünglichen Isolation und einem Desinteresse an den Mitmenschen hin zu einer Öffnung und einem Interesse für die Menschen im Umfeld:

„Dass hat sich verändert, dass ich die Leute wieder spüre, was ich vorher eben nicht mehr gehabt habe. Ganz im Gegenteil. Ich wollte nichts mit den ganzen [...] Leuten zu tun haben. [...] [G]rundsätzlich höre ich den Leuten jetzt gerne zu. Frage sie gern, was sie wollen und das merke ich auch in der [Ort] sehr stark. Also ich will voll in Kontakt sein.“ (E, Abs. 49).

Dabei werden bereits Vorhaben geplant (vgl. E, Abs. 35). Umgekehrt hält eine Person fest, dass sie derzeit kein Interesse an sozialen Kontakten hat:

„Und fortgehen an sich und sich unter die Leute mischen ist [...] momentan sehr selten. Nicht wegen des Geldes, sondern einfach wegen Desinteresse“ (A, Abs. 53).

Mit Blick auf die Teilhabe am kulturellen Leben schildern zwei Befragte, dass sie über das Projekt am kulturellen Leben teilgenommen haben, so etwa bei diversen Ausflügen (vgl. C, Abs. 5; A, Abs. 68). Darüber hinaus haben sich aber für mehr als die Hälfte der Befragten Veränderungen in ihrer Teilhabe am kulturellen Leben ergeben, die über das Projekt hinausgehen. Dazu gehört das im Projekt entwickelte Interesse an und die Information über kulturelle Ereignisse, die zwei Befragte auf einer eher allgemeinen Ebene ansprechen (vgl. G, Abs. 52; D, Abs. 61). Konkret entwickelten drei weitere Befragte ein Interesse für Kunst, Fotografie oder das Theater und nahmen an entsprechenden Veranstaltungen teil: Eine Person berichtet davon, über das Projekt zu einem Kulturpass gekommen zu sein, was ihr neue Möglichkeiten eröffnet, auch wenn sie derzeit nur eine in Anspruch nimmt (vgl. F, Abs. 59). Eine andere berichtet davon, dass sie die Lust am Fotografieren wiederentdeckt hat (vgl. C, Abs. 49). Eine weitere Person besuchte das Theater:

„Ich interessiere mich jetzt viel mehr für Theater. Das kann ich sagen, obwohl ich es erst einmal geschafft habe in der Zeit, aber ich habe es geschafft und ich interessiere mich dafür, und lese gern darüber und informiere mich, was so los ist“ (E, Abs. 51)

Fragt man nach Veränderung in Bezug auf die politische Teilhabe, so muss zwischen projektinternen und projektübergreifenden Veränderungen unterschieden werden. Mit

Blick auf das Projekt zeigt sich, dass fünf von sieben Interviewpersonen konstatieren, dass sie im Projekt eigene Selbstwirksamkeit erlebten, da sie ihre Forderung – eine Änderung der Richtlinie der DLU (Beihilfe zur Deckung des Lebensunterhaltes) – durchsetzen konnten (vgl. F, Abs. 68; D, Abs. 49; C, Abs. 41; B, Abs. 55; A, Abs. 47):

„Nun, wir konnten das beim AMS durchbringen wegen der DLU, dass wenn jemand 18 wird, nachdem er den Kurs angefangen hat, dass er sofort umgestellt wird, für die größere DLU anstatt der kleineren. Das konnten wir beim [...] AMS Chef durchbringen. Das ist unser allererster großer Erfolg“ (A, Abs. 47).

Dennoch äußert ein Teil der Interviewpersonen Zweifel darüber, ob ihre Forderungen und Anliegen gehört wurden und ob tatsächlich Veränderungen aus den Gesprächen mit den Politikerinnen und Politikern folgen werden (vgl. F, Abs. 67; E, Abs. 47; D, Abs. 39): „Vielleicht ist ein bisschen was weitergebracht worden, aber ich glaub jetzt nicht so großartig“ (D, Abs. 39). Zwei erläutern dabei, dass diese Gespräche nur teilweise auf Augenhöhe geführt wurden, Anliegen oft nicht gehört wurden und ein Durchdringen zu den Politikerinnen und Politikern als schwierig empfunden wurde:

„Manchmal ist es uns halt nicht gelungen wirklich zu den Politikern durchzudringen. Wie zum Beispiel in [Ort]. Es war interessant, was die Politiker gesagt haben. Es war aber nicht wirklich ein Gespräch. Es war wie ein Wahlkampf von den ganzen Parteien und es ist eigentlich nicht um das Wesentliche gegangen“ (E, Abs. 47).

Projektübergreifend kann festgestellt werden, dass vier der Interviewpersonen – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – ein Interesse an Politik entwickelten, da sie laut ihren Aussagen im Projekt unter anderem Einblicke in politische Prozesse erhielten, politisches Wissen erwarben und Politikerinnen und Politiker kennen lernten (vgl. G, Abs. 27; E, Abs. 35; B, Abs. 57; A, Abs. 41). Zwei dieser Befragten ergänzen, dass für ihr gewachsenes Interesse die Erfahrung, etwas bewirken zu können beziehungsweise sich vor Politikerinnen und Politikern äußern zu können, zentral war.

„[A]lso ich hab mich früher politisch nie wirklich großartig interessiert. [...] Und jetzt so wirklich mit den politischen sozialen Netzwerk draußen konfrontiert zu sein und ja auch mal was zu sagen zu haben [...], hat ein gutes Gefühl ausgelöst [...]

und das Selbstbewusstsein hat sich auch sicher gestärkt. Und das politische Interesse.“ (G, Abs. 27)

Neben diesen Veränderungen, die ein verstärktes Interesse am politischen Leben betreffen, berichten zwei Personen von einer veränderten Perspektive auf ihre Rolle und ihre Bedeutung als Gesellschaftsmitglied. Durch das Projekt begreifen sie sich nun als Teil der Öffentlichkeit, wollen daran teilhaben und diese mitgestalten. Konkret wird eine der beiden im Radio eine Sendung mitgestalten können, in der sie die Leute zu mehr Beteiligung am und Mitgestaltung des öffentlichen Lebens auffordern möchte:

„Den Schwung, den ich jetzt habe, dass ich etwas verändern will [...]. Ich will die Leute damit anstecken. Ich will den Leuten sagen, he, holt euch wieder das zurück, was euch gehört. Es sind eure Wiesen da draußen, unsere Gehsteige, unsere Straßen. Das gehört alles uns. Ja, ich will, dass sich die Leute wieder den Platz zurückholen und wenn es gut geht, dann mache ich am Donnerstag sogar eine Radiosendung mit einem Freund [...].“ (E, Abs. 51)

Demgegenüber gibt es eine Person, die nach wie vor kein Interesse an Politik: „Hat mich von Anfang an gar nicht interessiert, interessiert mich noch immer nicht“ (B, Abs. 55).

Hinsichtlich des Zugangs zu medialer Kommunikation und Information werden von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern keine Veränderungen geäußert. Dies könnte einerseits bedeuten, dass die Interviewpersonen bereits Zugang hatten und sich daran nichts verändert hat, oder dass die Interviewpersonen nach wie vor keinen Zugang zu diesem Bereich haben.

Durch das Projekt wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglicht, sich mit ihrer eigenen Lebenslage auseinanderzusetzen und diese zu reflektieren. Sie entwickelten einerseits neue Perspektiven, andererseits fassten sie Entschlüsse und damit konkrete Planungen für ihre Zukunft in den Bereichen Arbeit, Wohnung und Bildung. Ein Teil der Befragten setzte gefasste Entschlüsse bereits um, wodurch sich konkrete Veränderungen hinsichtlich ihrer Teilhabe am Bildungssystem und ihrer Wohnsituation ergeben haben. Das Projekt ermöglichte zudem Teilhabe am öffentlichen und kulturellen Leben. Dabei erscheint es wesentlich, dass sich Interesse am öffentlichen und kulturellen Leben über das Projekt hinaus entwickelt hat. Durch das Projekt konnten einerseits Kontakte aufgebaut werden, andererseits verwandelte sich das frühere Desinteresse gegenüber Mitmenschen

und Umfeld in Interesse diesen gegenüber. Dies ist ein wesentlicher Aspekt dafür, sich beteiligen und diese Bereiche mitgestalten zu können. Im Bereich Politik wurden den Adressatinnen und Adressaten Einblicke in eben diesen ermöglicht, wodurch Interesse dafür entwickelt werden konnte. Nur eine Interviewperson äußert, dass sie nach wie vor kein Interesse an diesem Bereich hat. Durch die politische Arbeit in dem Projekt und das Erfolgserlebnis, dass eine der Forderungen von der Politik umgesetzt wurde, erlebten die Adressatinnen und Adressaten Selbstwirksamkeit, was ebenfalls ein wesentlicher Aspekt ist, sich beteiligen zu können und Veränderungen in einem Bereich auf ihre Beteiligung rückführen zu können. Dennoch bleibt ein Zweifel, inwiefern weitere Anliegen gehört wurden und von den Politikerinnen und Politikern als Anlass genommen werden, diese zu verfolgen. Bei einem Teil der Befragten veränderte sich, dass sie sich nun als Mitglied der Gesellschaft wahrnehmen und dadurch Motivation bekommen haben, sich aktiv an dieser beteiligen und diese mitgestalten zu wollen. Hinsichtlich des Zugangs zu medialer Information und Kommunikation äußerten die Befragten keine Veränderungen.

Es zeigt sich, dass partizipative Projekte förderlich für eine gesellschaftliche Partizipation sein können. Dabei stellt nicht nur das Erfahren von partizipativen Prozessen einen wesentlichen Aspekt dar. Vielmehr werden von den Adressatinnen und Adressaten das Auseinandersetzen und Reflektieren der eigenen Lebenslage als ausschlaggebend dafür erachtet, in Bereichen, die in direktem Zusammenhang zu ihrer Lebenslage stehen – wie Wohnen, Arbeit und Bildung – etwas verändern zu wollen. Dabei müsste dieser Aspekt in den wissenschaftlichen Diskussionen als wesentlicher Aspekt für partizipative Prozesse gesehen und in Folge intensiver diskutiert werden. Zudem sollte dieser Aspekt in die Konzipierung der Fördersysteme einfließen, welche den Einstieg hinsichtlich gesellschaftlicher Beteiligung erleichtern sollen (vgl. Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 37). Dann kann möglicherweise der Erwartung entsprochen werden,

„dass Menschen in vielfach noch herzustellenden inklusiven Gesellschaften ihre Rollen in einer Weise wahrnehmen können, sodass etwa Politik, Kultur oder Arbeit nicht zu Diskriminierungs- und Exklusionsfeldern werden.“ (Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 36)

Für die Bereiche öffentliches Leben und Kultur sowie Politik zeigt sich, dass das Projekt den Adressatinnen und Adressaten Anschluss an oder erste Einblicke in diese ermöglicht hat. Dadurch entwickelten fast alle Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer Interesse und Motivation, sich aktiv zu beteiligen und diese Bereiche mitgestalten zu wollen. Das bedeutet, partizipative Prozesse müssen so konzipiert werden, dass sie Einblicke in

Bereiche ermöglichen, zu denen die Adressatinnen und Adressaten vorhergehend wenig oder keinen Zugang hatten. Dadurch werden Gelegenheiten geschaffen, die nicht nur das Aneignen von partizipativen Fähigkeiten fördern, sondern in denen das für eine Beteiligung „erforderliche Wissen erworben werden“ (Schnurr 2011, S. 1072) kann. Gelegenheiten also, in denen durch Einblicke und Erfahrungen, zum Beispiel in Politik und Kultur, Wissen angeeignet werden kann. Dabei ist bei der Konzipierung von partizipativen Prozessen wichtig, das Erfahren von hoch empfundener Selbstwirksamkeit zu ermöglichen, was weitere Partizipationsmöglichkeiten eröffnen kann (vgl. Bröckling/Schmidt 2012, S. 48).

Individuelle Aspekte und persönliche Entwicklungen

Diese Kategorie wurde im Gegensatz zu den vorhergehenden induktiv entwickelt. Dabei muss die Verfasserin dieser Arbeit jedoch anmerken, dass die Definition dieser Kategorie vermutlich ebenfalls von der Auseinandersetzung mit theoretischen Aspekten aufgrund der Entwicklung der deduktiven Kategorien beeinflusst wurde. In den Blick genommen werden biographische Hintergründe, Bildungsprozesse und Resonanz.

Die Rolle von biographischen Hintergründen für die Gestaltung von Projekten der Sozialen Arbeit zeigt sich einerseits darin, dass biographische Hintergründe dafür Relevanz besitzen, sich überhaupt bei einem Projekt beteiligen zu können oder zu wollen, wie bereits unter Projektzugang veranschaulicht wurde. Andererseits berichten die befragten Personen davon, dass sie durch das Projekt einerseits von Druck aufgrund ihrer biographischen Hintergründe zumindest vorübergehend befreit wurden und andererseits durch das Projekt Zeit gefunden haben, Aspekte aufzuarbeiten, was zuvor aufgrund ihrer prekären Lebenslage vorher nicht möglich zu sein schien:

„Und es war sehr wichtig, [...] also für mich persönlich war es auch sehr wichtig, dass ich gesehen habe ok, meine Zukunftsängste sind jetzt auf neun Monate verschoben. Dass war für mich echt so ok, ich muss mich jetzt nicht um das AMS kümmern, ich muss dort nicht hingehen, ich muss dort nicht anrufen, ich muss dort gar nichts. Ja. Ich darf mich jetzt voll und ganz auf das konzentrieren und ich muss mich jetzt nirgendwo herum fürchten. Und es ist alles geklärt und geregelt.“ (F, Abs. 42)

„Und irgendwie, [...] wie das Theater Projekt angefangen hat, ist es mir nicht so gut gegangen, psychisch eigentlich, und ich habe mir echt voll die Sorgen gemacht, ja was soll ich tun und ich habe nicht so einen Selbstwert gehabt [...] und ich habe das Gefühl gehabt, du hast wirklich [...] Zeit gehabt und ich habe einfach einige Dinge auch aufarbeiten können, so, und deshalb ich habe gemerkt, ja, das ist eigentlich gut für mich, also dass ich da dabei bin und du wirst einfach so akzeptiert, wie du bist und du kannst dir einfach Zeit lassen und dass das einfach echt Ok ist.“ (D, Abs. 11)

Insbesondere aus der ersten Aussage geht hervor, dass durch diese Befreiung von dem Druck überhaupt erst die Möglichkeit geschaffen worden ist, sich auf etwas einlassen und in weiterer Folge beteiligen zu können. Ein dritter Aspekt, der innerhalb dieser Kategorie aufgezeigt werden kann, ist, dass gewisse Erfahrungen zuvor in dem jeweiligen biographischen Verlauf nicht ermöglicht wurden, welche aber für eine Beteiligung an partizipativen Prozessen notwendig sind. So verweist eine Interviewperson darauf, dass sie innerhalb des Projekts erste positive Gruppenerfahrungen sammeln konnte:

„Ich war immer so ein Außenseiter und das war eigentlich eine der ersten Gruppen, wo ich wirklich so drinnen war, also das als Erfahrung, einfach sehr schön.“ (G, Abs. 56)

Eine andere Interviewperson hat innerhalb des Projekts das erste Mal die Erfahrung gemacht, dass ihre Stimme, ihre Meinung wichtig und gefragt ist:

„Also, es ist mein Leben lang mehr über mich hinweg entschieden worden, als wie, dass ich jetzt selber gesagt habe, so hätte ich das gerne und so nicht. Weil das habe ich nicht gemacht, weil ich mir gedacht habe, ja, die Entscheidungen, also da habe ich eh kein Mitspracherecht. Deshalb hat das eigentlich erst eine Zeit lang gebraucht, bis das bei mir angekommen ist. He, du bist gefragt.“ (E, Abs. 33)

Dabei wird nochmals verdeutlicht, dass Zeit eine wesentliche Rolle für Bildungsprozesse spielt, in welchen partizipative Erfahrungen gemacht werden können.

Ein weiterer Aspekt in dieser Kategorie ist, dass biographische Hintergründe als Motivationsquelle dafür dienen, Anliegen zu vertreten und öffentlich einzubringen (vgl. G, Abs. 29; B, Abs. 66; A, Abs. 39):

„Das ist glaube ich für mich jetzt persönlich der Punkt, wo ich gesagt habe, das muss man einmal sagen, ich meine, gesagt wird es eh, aber das ist ein wichtiger Punkt, den ich jetzt aus meiner Erfahrung gerne an die Öffentlichkeit bringen würde.“ (G, Abs. 29)

Innerhalb des Projekts erfuhren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vielfältige Bildungsprozesse. In Bezug auf die Frage, wie Projekte der Sozialen Arbeit so gestaltet werden können, dass partizipative Prozesse und gesellschaftliche Partizipation ermöglicht werden, werden Aspekte wie verbesserte Kommunikationsfähigkeiten, Gewinn neuer Selbstsicherheit, Gewinn neuer Perspektiven, anderer Umgang mit Situationen und Konflikten sowie Gruppenerfahrungen genannt. Im Bereich der Artikulations- und Kommunikationsfähigkeit geht es darum, Bildungsprozesse hinsichtlich des Sich-Einbringens und des Ansprechens erfahren zu haben. Dabei werden positive Erfahrungen dahingehend berichtet, dass es als erleichternd wahrgenommen wurde, über sich selber und die eigene Lebenssituation zu reden (vgl. E, Abs. 25), dass es kein Problem darstellte, Probleme anzusprechen und darüber zu reden (vgl. G, Abs. 17) sowie die Erfahrung, die eigene Meinung vertreten zu können (vgl. G, Abs. 58). Eine der teilnehmenden Personen berichtet zudem davon, dass sie durch die Bestätigung von der Gruppe sich in Diskussionen sicherer gefühlt hat (vgl. F, Abs. 28). Diese Äußerungen verweisen darauf, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinsichtlich ihrer Artikulations- und Kommunikationsfähigkeiten bei sich Bildungsprozesse wahrgenommen haben. Dabei berichtet eine der oben angeführten Personen von dem Prozess der Vorbereitung auf die Diskussionen:

„Haben noch einmal darüber geredet und es nochmal besprochen und da habe ich einfach gemerkt, dass so viele Punkte da sind, die so eine Wichtigkeit haben und die dann richtig zu formulieren, ja durch die Gespräche mit den Stakeholdern haben wir uns halt immer unsere Absätze mehr oder weniger rausgesucht und die nochmal überarbeitet und geschaut, was holen wir da raus, was bringen da jetzt wirklich in die Diskussion ein und so. [...] Und natürlich auch, das in einer Diskussion dann vorzutragen war [...] ein großer Schritt, für mich zumindest.“ (G, Abs. 41)

Dieser Prozess zeigt, wie durch das gemeinsame Entwickeln des Anliegenkatalogs und die Beteiligung an Diskussionen mit politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern Bildungsprozesse ermöglicht wurden und Artikulations- und Diskussionsfähigkeiten

gefördert wurden. Auch eine andere der befragten Personen berichtet diesbezüglich von Bildungsprozessen:

„Am Anfang [...] da habe ich gezittert und hab das eigentlich überhaupt nicht rüberbringen können, was ich gemeint habe. Das ist jetzt erst, ich glaube, das wird immer [...] besser, habe ich das Gefühl.“ (E, Abs. 33)

An anderer Stelle hält sie zudem fest, dass sie für sich selber Dinge besser zu formulieren gelernt hat:

„Also ich glaube [...], ich bin mir auf jeden Fall ein paar Schritte näher gekommen und kann es für mich einfach besser formulieren, was ich will, wo ich hinwill, was für mich ein gutes Leben ist.“ (E, Abs. 45)

Im Bereich der Stärkung der Selbstsicherheit berichten vier Personen davon, dass sie durch das Projekt mehr Selbstsicherheit entwickelt haben (vgl. G, Abs. 58; F, Abs. 55; D, Abs. 49; C, Abs. 55) und neue Perspektiven – in unterschiedlichen Zusammenhängen – gewonnen haben (vgl. G, Abs. 47; G, Abs. 54; F, Abs. 19; F, Abs. 34; E, Abs. 57; D, Abs. 11; D, Abs. 69; B, Abs. 75). Vier Interviewpersonen äußern, dass sie Situationen besser einschätzen und anders beurteilen können, wodurch sich ihnen andere Handlungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. G, Abs. 17; F, Abs. 55; F, Abs. 18; C, Abs. 55; A, Abs. 63; A, Abs. 64):

„Dass ich eine Situation anders beurteile und dass ich besser umgehen kann damit. Also das hat sich auch verändert bei mir. Wie, wenn mich jetzt jemand angeht, dann weiß ich, was ich zu tun habe, dann weiß ich, ok, ich kann das machen oder ich kann ausweichen oder ich kann den Konflikt annehmen.“ (C, Abs. 55)

Zwei Personen berichten von positiven Gruppenerfahrungen (vgl. G, Abs. 56; F, Abs. 28), eine der zwei Interviewpersonen thematisiert den Ablösungsprozess:

„Dieses, ja, wenn du einmal draußen bist, dann schert es niemanden mehr. Das ärgert mich ein bisschen. Weil jetzt ist es dann aus und jetzt sind wir dann, wie viele sind wir dann draußen? Wer kümmert sich dann um wenn? Ich muss sagen, ich habe mich der [Name] zusammen getan und wir kümmern uns umeinander und um den [Name] schaue ich auch, und auf den [Name] auch, aber sonst muss ich sagen, habe ich auch mit niemanden großartig Kontakt.“ (F, Abs. 24)

Dabei äußert die befragte Person an einer anderen Stelle, dass die Ungewissheit, wie es nach dem Projekt weitergeht, für eine Beteiligung schwierig sein kann:

„Und das war vielleicht im Vorhinein auch irgendwo so eine Angst, wo wir selber gewusst haben, ja ok, das ist jetzt ein Kurs und so und ja ok, wir machen da jetzt alle einen auf Family, aber he, wo stimmt es den Vorn und Hinten nicht [...].“ (F, Abs. 47)

Als ein wichtiger Aspekt von Partizipation hat sich zudem die Resonanz herausgestellt, also Wiederhall innerhalb der Gruppe, als auch von Publikum und politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern. So wird die Gruppe als wesentliches Resonanzsystem an mehreren Stellen genannt (vgl. G, Abs. 7; G, Abs. 23; F, Abs. 5; F, Abs. 7; F, Abs. 28; E, Abs. 15), was die Teilnahme am Projekt erleichtert hat. So sagt eine Interviewperson explizit, dass sie sich „als wertvolles Mitglied gefühlt“ (F, Abs. 5) hat. Dabei spielt die Vertrauensbasis innerhalb der Gruppe eine wesentliche Rolle:

„So ein großes Vertrauen in so eine große Gruppe zu liefern, das habe ich sehr cool gefunden.“ (F, Abs. 7)

Eine weitere Teilnehmerin berichtet davon, dass das gegenseitige Kennenlernen zu Beginn des Projekts ein wichtiger Aspekt war:

„Das war glaube ich auch der Grund, warum die Gruppe dann so eine Einheit war, weil wir haben angefangen und wir haben sofort angefangen uns kennen zu lernen. Jeder hat dann, als wir angefangen haben das Stück zu machen, im Endeffekt von jedem anderen gewusst, wie der so lebt, was ihn bedrückt, wo es ihm nicht gut gegangen ist in der Vergangenheit. [...] Da war so eine Vertrauensbasis einfach da.“ (E, Abs. 15)

Aber nicht nur das Vertrauen und die Resonanz innerhalb der Gruppe sind von Bedeutung gewesen, sondern auch die Resonanz von Seiten des Publikums und der politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger (vgl. G, Abs. 27; E, Abs. 35; E, Abs. 47; C, Abs. 37; C, Abs. 39). Dabei war für eine der befragten Personen ein spannender Aspekt, „auch mal was zu sagen zu haben“ (G, Abs. 27), was „ein gutes Gefühl auslöst“ (ebd.) hat. Wichtig ist zudem, die angesprochenen Personen zu erreichen:

„Ja, also mir, ja sicher es ist mir wichtig, dass das ankommt bei den Leuten, mit denen wir das machen. Wie viel dann wirklich ankommt, das weiß ich im Endeffekt nicht. Und es wird für mich auch immer wichtiger.“ (E, Abs. 35)

Dabei hat die Resonanz bei zwei Personen zu der Wahrnehmung geführt, in solchen Situationen nicht nur für sich selber, sondern auch für andere Personen zu sprechen, was das Vertreten eines Anliegens erleichtert:

„Es wird mir immer klarer, dass ich eigentlich nicht nur für mich da oben stehe sondern für einen Haufen Leute. Wenn ich da nur an meine ganzen Freunde denke. Also, ich stehe für viele Leute eigentlich da oben und vertrete viele Meinungen. Das ist mir bei der letzten Aufführung erst wieder klar geworden. Wo ich [den] öffentlichen Raum in der Diskussion angesprochen habe und [es] hat mich echt gefreut, dass so viele Leute sich dazugesetzt haben und gesagt haben: Ja, da hast du wirklich recht und da muss etwas passieren.“ (E, Abs. 35)

„Aber nach einer Zeit, wenn du merkst, dass die Leute irgendwie auch deine Meinung, irgendwie dieselbe Ansicht haben wie du, geht es leichter. Dann kannst du nämlich auch leichter mit dem Ganzen umgehen und stehst auch irgendwie mehr zu der Sache.“ (C, Abs. 37)

Als schwierig hat es eine Interviewperson empfunden, wenn sie mit ihren Anliegen auf keine Resonanz gestoßen ist:

„Und was nicht so gelungen ist, dass manche Politiker, ist mir halt so persönlich vorgekommen, dass sie es sich zwar anschauen, das Ganze aufnehmen, aber im Endeffekt irgendwie wieder zu machen und sagen, ja schön und jetzt [...], können es nicht ändern, oder wir haben nicht die Zeit dazu oder die Energie dazu oder wahrscheinlich das Geld nicht dazu. Das hat mich irgendwie ein bisschen gestört.“ (C, Abs. 47)

Biographische Hintergründe spielen nicht nur für den Projektzugang eine Rolle. Vielmehr ist bei der Gestaltung von partizipativen Prozessen innerhalb von Projekten darauf zu achten, den Adressatinnen und Adressaten die Möglichkeit zu geben, sich mit sich selber auseinanderzusetzen, und Strukturen zu schaffen, die die Adressatinnen und Adressaten von Druck aufgrund ihrer biographischen Hintergründe zu befreien, damit sie sich auf die Erfahrung von partizipativen Prozessen überhaupt einlassen können. Zudem ist bei der

Gestaltung zu berücksichtigen, dass möglicherweise gewisse Erfahrungen aufgrund von biographischen Hintergründen bisher noch nicht gemacht wurden und deshalb ermöglicht werden sollten, beispielsweise positive Gruppenerfahrungen und Beteiligung an Entscheidungsprozessen, und dass diese Zeit und Raum benötigen. Des Weiteren gilt es zu überlegen, wie der Ablösungsprozess bei zeitlich begrenzten Projekten so gestaltet werden kann, dass nicht die Unsicherheit hinsichtlich dessen, was nach Ende des Projekts passieren könnte, eine Beteiligung verhindert. Biographische Hintergründe stellen aber auch eine Motivationsquelle dar, sich mit spezifischen Anliegen einbringen zu wollen. Die Interviewpersonen berichten zudem von vielfältigen individuellen Bildungsprozessen, die sie durch das Projekt erfahren haben. Als förderliche Aspekte von Partizipation werden dabei verbesserte Artikulations- und Kommunikationsfähigkeiten, Gewinn neuer Selbstsicherheit und neuer Perspektiven, Erfahren von unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Situationen und Konflikten, sowie die zuvor erwähnten positiven Gruppenerfahrungen. Resonanz spielt eine wesentliche Rolle, einerseits durch Rückmeldungen und Bestärkung innerhalb der Gruppe, andererseits durch Rückmeldungen und Anerkennen der Wichtigkeit von den eingebrachten Anliegen und Themen von Seiten des beteiligten Publikums und politischer Instanzen. Dies könnte einen wichtigen Punkt für das Erfahren von Selbstwirksamkeit darstellen, was wiederum neue Partizipationsmöglichkeiten eröffnen kann.

Schnurr konstatiert, mit Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe:

„[S]ollen Kindern und Jugendlichen Chancen zum Erwerb von Handlungsfähigkeit und zur Selbstverwirklichung eröffnet werden, dann sind Sozialbeziehungen und Lebensorte so zu gestalten, dass sie Selbstbildungsprozesse fördern und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu einer konflikt- und politikfähigen Persönlichkeit aktiv unterstützen“ (Schnurr 2011, S. 1072).

Eine wesentliche Rolle nehmen dabei die biographischen Hintergründe und Lebenslagen der Adressatinnen und Adressaten ein, die es zu berücksichtigen gilt und welche miteinbezogen werden müssen. Daraus, dass Partizipation sich „in Dimensionen des sozialen Austausches“ (Heimgartner 2009, S. 71) ereignet, „ergibt sich die Relevanz der Gruppe bzw. des Gemeinwesens für partizipative Prozesse“ (ebd.). Positive Gruppenerfahrungen können demnach dafür relevant sein, sich innerhalb einer Gruppe oder Gemeinwesens austauschen und einbringen zu wollen. Dementsprechend sollte bei der Gestaltung von partizipativen Prozessen berücksichtigt werden, dass manche Adressatinnen und Adressaten aufgrund ihrer biographischen Hintergründe bisher keine

positiven Erfahrungen innerhalb von Gruppen gemacht haben und eben diese ermöglicht werden. Dazu gehört bei situativen und zeitlich begrenzten Projekten, dass berücksichtigt werden muss, dass aufgrund fehlender (positiver) Gruppenerfahrungen der Einstiegs- aber auch der Ablösungsprozess für Adressatinnen und Adressaten eine besondere Herausforderung darstellen kann. Dies als exemplarisches Beispiel anführend, gilt es bei der Gestaltung von partizipativen Prozessen sensibel dafür zu sein, welche (partizipativen) Erfahrungen möglicherweise aufgrund von biographischen Hintergründen bisher nicht gemacht werden konnten und deshalb innerhalb des Projekts ermöglicht werden sollten.

Die vorliegenden Ergebnisse verweisen darauf, dass innerhalb des Projekts vielfältige Bildungsprozesse ermöglicht wurden. Als förderliche Aspekte von Partizipation werden dabei verbesserte Artikulations- und Kommunikationsfähigkeiten, Gewinn neuer Selbstsicherheit und neuer Perspektiven, Erfahren von unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Situationen und Konflikten, sowie die zuvor erwähnten positiven Gruppenerfahrungen. Das verweist darauf, dass die Gestaltung des Projekts und der Sozialbeziehungen innerhalb des Projekts ermöglichten, „Selbstbildungsprozesse [zu] fördern und die Entwicklung [...] zu einer konflikt- und politikfähigen Persönlichkeit“ (Schnurr 2011, S. 1072) zu unterstützen. Dabei bestätigen die vorliegenden Ergebnisse die Wichtigkeit der Förderung von „Wahrnehmungs-, Artikulations-, Diskussions- und Entscheidungsfähigkeit“ (Gintzel 2008, S. 637 f.) für das Ermöglichen von partizipativen Prozessen.

Mit Resonanz als förderlicher Aspekt für Partizipation müssen sich wissenschaftliche Diskussionen noch intensiver auseinandersetzen, so findet sich Resonanz höchstens als ein Teil der Arbeitsbeziehung zwischen Fachkräften und Adressatinnen und Adressaten. Pluto hält bezüglich der Partizipation in stationären Hilfen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe fest, dass ein entscheidender Aspekt für die Sicht der Adressatinnen und Adressaten „auf den Hilfeprozess und ihre Mitwirkungschancen“ (Pluto 2007, S. 139) die wahrgenommene „Anerkennung durch die Fachkräfte“ (ebd.) ist.

Abschließendes Resümee

Anhand der theoretischen Auseinandersetzung mit Partizipation konnte aufgezeigt werden, dass die Frage nach der Gestaltung von partizipativen Prozessen noch intensiver diskutiert werden müsste. So sollen durch partizipative Prozesse Partizipationsfähigkeiten und -kompetenzen angeeignet, Selbstbildungsprozesse gefördert und „die Entwicklung [...] zu einer konflikt- und politikfähigen Persönlichkeit“ (Schnurr 2011, S. 1072) unterstützt werden. Wesentliche Aspekte stellen dabei Wissen und Informationen über bestimmte Inhalte (vgl. Liebrich 2001, S. 863; Arnstein 1969, S. 217; Gintzel 2008, S. 637 f.; Heimgartner 2009, S. 72), „Förderung der Wahrnehmungs-, Artikulations-, Diskussions- und Entscheidungsfähigkeit und [...] Vorhandensein, Zugestehen und Wahrnehmen der Entscheidungskompetenz“ (Gintzel 2008, S. 637 f.) sowie die Qualitätskriterien der „ARGE Partizipation“, auf welche sich Heimgartner (vgl. Heimgartner 2009, S. 72 f.) bezieht, dar. Die Auswertung und Diskussion der theoretisch entwickelten Kategorien – *Projektzugang, Organisation und Strukturen, Wertschätzung, gesellschaftliche Partizipation* – sowie der induktiv entwickelten Kategorie *Individuelle Aspekte und persönliche Entwicklungen* zeigen, dass allgemeine Prämissen von Partizipation bestätigt werden können. Bezüglich der Umsetzung von partizipativen Prozessen gibt es aber kaum wissenschaftliche Diskussionen. Hinsichtlich des Projektzugangs wird bestätigt, dass durch eine direkte Ansprache innerhalb persönlicher Netzwerke oder sozialstaatlicher Unterstützungsstrukturen Adressatinnen und Adressaten aus benachteiligten Kontexten erreicht werden können, Theaterarbeit als eine kreative (Partizipations-)Methode stellte dabei einen wesentlichen Motivationsfaktor dar (vgl. Wächter/Zinser 2008, S. 75). Beim Ansetzen an den Interessen der Zielgruppe wird von einer Interviewperson konkret geäußert, dass die Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer innerhalb des Projekts immer wieder nach ihren Anliegen und Interessen gefragt wurden. Es wurde also nicht von angenommenen Interessen der Zielgruppe ausgegangen, vielmehr wurde der Zielgruppe die Möglichkeit gegeben, ihre Anliegen und Interessen selber einzubringen, was einen offenen Zugang darstellt. Das Projekt wurde als Möglichkeit genutzt, aus einer Perspektivenlosigkeit auszubrechen und sich zu orientieren. Wesentliche Aspekte für die Beteiligung aus Sicht der Interviewpartnerinnen und -partner stellen die Möglichkeit des Ausprobierens und die Möglichkeit des Kennenlernens der anderen potenziellen teilnehmenden Personen dar. Diese finden sich kaum in den theoretischen und konzeptionellen Auseinandersetzungen und sollten folglich intensiver diskutiert werden.

Bei der Kategorie Organisation und Strukturen werden vor allem Zeit- und Raumstrukturen thematisiert. Dabei wird vor allem ein Wunsch nach mehr Zeit und Raum angesprochen, denn einerseits brauchen Auseinandersetzung mit Inhalten sowie persönliche (Weiter-)Entwicklungsprozesse Zeit, andererseits das Einbringen und Diskutieren von Anliegen. Dieses Schaffen von Raum und Zeit für Gestaltungs-, Erfahrungs-, Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse wird auch in theoretischen und konzeptionellen Diskussionen gefordert (vgl. Moser 2010, S. 201; ebd., S. 214). Jedoch müsste diesbezüglich diskutiert und erforscht werden, wie solche Strukturen geschaffen werden könnten, beziehungsweise wodurch sich solche Strukturen auszeichnen könnten. Mit dem Wunsch nach einer Verlängerung der Projektdauer verbindet eine Interviewperson die Erwartung von therapeutischen Effekten, was ein Verweis darauf sein kann, dass eine Anbindung an weitere spezifische sozialpädagogische oder psychosoziale Angebote und das Ermöglichen eines niederschweligen Zugangs zu diesen hinsichtlich der Unterstützung der Lebensbewältigung der Adressatinnen und Adressaten wertvoll sein kann. Hinsichtlich des Gestaltens von partizipativen Prozessen werden verbindliche Absprachen, auch bei freiwilligen Aktivitäten, und ein methodischer Zugang, welcher zu (Selbst-)Reflexion und zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenslage anregt, als wichtig empfunden.

Wenn Gelegenheiten für das Erfahren von partizipativen Prozessen für Menschen aus benachteiligten Kontexten geschaffen werden sollen, so muss bei der Gestaltung von Projekten darauf geachtet werden, dass die Lebenslage dieser es zulässt sich daran zu beteiligen. Hinsichtlich der Zielgruppe armutsgefährdete junge Erwachsene stellt sich das Bereitstellen einer finanziellen Absicherung als wesentlich dafür heraus, dass sich diese tatsächlich an dem Projekt beteiligen können. Moser verweist diesbezüglich darauf, dass dies als Ausgleich von sozialer Benachteiligung gesehen werden kann (vgl. Moser 2010, S. 237).

Des Weiteren bestätigen die vorliegenden Ergebnisse, dass Transparenz und Überschaubarkeit wesentliche Aspekte darstellen, um Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2011, S. 12). So nehmen sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in den Bereichen als beteiligt wahr, in denen sie Wissen über die Prozessverläufe haben. In diesen Bereichen ist es ihnen möglich, Einfluss auf Prozessverläufe und Entscheidungen zu nehmen. Dabei kann Partizipation überhaupt erst Transparenz und Überschaubarkeit ermöglichen. Hinsichtlich der organisatorischen

Entscheidungen nehmen sich die Adressatinnen und Adressaten nicht als beteiligt, sondern höchstens als informiert wahr. Diesen Bereich beschreiben die Adressatinnen und Adressaten als intransparent und chaotisch. Zudem besteht eine Unsicherheit, wer welche Zuständigkeit einnimmt. Aber auch eine wahrgenommene Machtasymmetrie wird beschrieben. Hinsichtlich einer kompetenten Begleitung werden von den Interviewpersonen unterschiedliche Aspekte hervorgehoben. Welcher dieser Aspekte für das Ermöglichen von partizipativen Erfahrungen förderlich ist, könnte ein weiteres Forschungsvorhaben darstellen.

Unter der Kategorie Wertschätzung wird bestätigt, dass die Expertise der Adressatinnen und Adressaten bezüglich ihrer jeweiligen Lebenswelt durch das Ernstnehmen ihrer Erfahrungen und Ideen sowie in einem gemeinsamen Entscheidungsfindungsprozess wahrgenommen wurde (vgl. Heimgartner 2009, S. 72 f.). Hinsichtlich dessen, wie solche Prozesse ausgestaltet werden könnten, müssten Umsetzungsmodelle aufgestellt und erforscht sowie theoretisch diskutiert werden. Die vorliegenden Ergebnisse ermöglichten dabei einen ersten Versuch in Form eines sechsstufigen Modells.

Die pädagogische und bildungstheoretische Perspektive, dass das Erfahren von partizipativen Prozessen für das Entwickeln von Partizipationskompetenzen, mit Blick auf gesellschaftliche Partizipation, notwendig ist, kann nur zum Teil bestätigt werden. So wird von den Interviewpersonen das Auseinandersetzen und Reflektieren der eigenen Lebenslage als wesentlich dafür gesehen in Lebensbereichen wie Arbeit, Wohnen oder Bildung neue Perspektiven ihrer Beteiligung zu entwickeln und etwas verändern zu wollen. Dementsprechend müsste dieser Aspekt Eingang in die theoretischen und konzeptionellen Diskussionen über die Ausgestaltung von partizipativen Prozessen finden, welche gesellschaftliche Partizipation ermöglichen sollen. Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist, dass die durch das Projekt ermöglichten Einblicke in Lebensbereiche wie Kultur und öffentliches Leben nicht nur das Interesse an diesen Bereichen förderte. Vielmehr wurden durch eine Auseinandersetzung mit diesen Bereichen Gelegenheiten geschaffen, sich Wissen darüber anzueignen, was wiederum wesentlich dafür ist, um sich überhaupt beteiligen zu können. Ebenso war es zentral, dass den Adressatinnen und Adressaten innerhalb des Projekts die Erfahrung einer hoch empfundenen Selbstwirksamkeit ermöglicht wurde – so wurde beispielsweise eine eingebrachte Forderung bereits umgesetzt.

Bei den individuellen Aspekten und persönlichen Entwicklungen wurde aufgezeigt, dass das Berücksichtigen von biographischen Hintergründen eine wesentliche Rolle für das Gestalten von partizipativen Prozessen einnehmen sollte. Dies trifft einerseits auf das Ermöglichen von Erfahrungen, welche zuvor nicht gemacht wurden, andererseits auf die Auseinandersetzung mit diesen Hintergründen zu. Aber auch das Befreien von Druck aufgrund der jeweiligen Lebenslage soll bei der Gestaltung berücksichtigt werden, um ein sich Einlassen der Adressatinnen und Adressaten auf partizipative Prozesse zu ermöglichen. Die vielfältigen Bildungsprozesse ermöglichten nicht nur das Entwickeln von neuen Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten. Es zeigt sich zudem, dass die Förderung von Artikulations- und Kommunikationsfähigkeiten einen wesentlichen Aspekt für eine Beteiligung darstellt (vgl. Gintzel 2008, S. 637 f.). In Zusammenhang mit diesen Bildungsprozessen steht der Gewinn von neuer Selbstsicherheit, was ebenfalls einen förderlichen Aspekt dafür darstellen kann, sich und die eigenen Anliegen zu äußern und zu vertreten. Das erfahrene Vertrauen und die erlebte Resonanz dürften hinsichtlich der Gestaltung von partizipativen Prozessen und dem Aneignen von partizipativen Fähigkeiten ebenfalls eine wesentliche Rolle spielen, müssten aber intensiver diskutiert und erforscht werden.

Für die theoretischen und konzeptionellen Diskussionen ergibt sich dementsprechend die Herausforderung, sich nicht nur mit allgemeinen Prämissen von Partizipation auseinanderzusetzen, sondern vielmehr Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu diskutieren, was auch eine Herausforderung für zukünftige Forschungsvorhaben zu Partizipation darstellt.

Literaturverzeichnis

Anastasiadis, Maria/Heimgartner, Arno/Sing, Eva (2011): Partizipation und Soziale Arbeit. In: Kittl-Satran, Helga/Mikula, Regina (Hrsg.): Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Graz: Leykam, S. 35-50.

Armutskonferenz/InterACT (o.J.): STOPP: JETZT REDEN WIR! Ein Legislatives Theaterprojekt mit jungen Erwachsenen im Rahmen des EU-Social-Experimentation-Projekts „ALEN“. Graz: Eigenverlag.

Arnstein, Sherry (1969): A ladder of citizen participation. In: Journal of the American Institute of Planners, Jahrgang 35, Heft 4/1969, S. 216-224.

Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (2011): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In: Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 11-31.

Böhnisch, Lothar (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Böhnisch, Lothar (1999): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Bröckling, Björn/Schmidt, Holger (2012): Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: neue praxis, Heft 1, S. 44-59.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2013): ARGE Partizipation. In: <http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Jugendbeteiligung/Seiten/ARGEPartizipation.aspx> [05.12.2013].

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Flick, Uwe (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Gangl, Silvia/Wrentschur, Michael (2011): Die Stimme der AdressatInnen und szenisch-partizipatives Forschen in der Sozialen Arbeit. Eine Collage. In: Kittl-Satran, Helga/Mikula, Regina (Hrsg.): Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H., S. 51-68.

Gintzel, Ullrich (2008): Partizipation. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München/Weinheim: Juventa Verlag, S. 635-639.

Grunwald, Klaus/Köngeter, Stefan/Thiersch, Hans (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit – Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 425-434.

Heimgartner, Arno (2009): Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit. Wien: LIT Verlag.

Hiebl, Josef (2013): Zeitgemäße Kinder- und Jugendhilfe. In: sozialpädagogische impulse, Heft 2, S. 44.

Hinte, Wolfgang (2012): Von der Gemeinwesenarbeit über die Sozialraumorientierung zur Initiierung von bürgerschaftlichem Engagement. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit – Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 663-676.

Liebrich, Ingo (2001): Mitbestimmung und Partizipation. In: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster: Votum Verlag, S. 862-873.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Basel/Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Basel/Weinheim: Beltz Verlag.

Moser, Sonja (2008): „Partizipation wie wir sie sehen“. Gesellschaftliche Beteiligung aus der Sicht von Jugendlichen. In: Ködelpeter, Thomas/Nitschke, Ulrich (Hrsg.): Jugendliche

planen und gestalten Lebenswelten. Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-86.

Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oerter, Rolf (1998): Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden? In: Hurrelmann, Klaus/Palenti, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. 2., durchgesehene Auflage. Berlin/Kriftel/Neuwied: Luchterhand, S. 32-46.

Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Reicher, Hannelore (2009): Zur Bedeutung sozial-emotionalen Lernens in inklusiven und partizipativen Bildungskulturen. In: Heimgartner, Arno/Rossmann, Peter/Scheipl, Josef (Hrsg.): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz: Leykam, S. 28-44.

Scheipl, Josef (2008): Offene Jugendarbeit im sozial- und gesellschaftspolitischen Kontext. In: koje - Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung (Hrsg.): Das ist Offene Jugendarbeit. Offene Jugendarbeit in Vorarlberg hat Qualität - jetzt und in Zukunft. Hohenems: Bucher Druck Verlag, S. 20-36.

Scheipl, Josef (2011): Soziale Arbeit in Österreich. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Basel/München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1342-1348.

Scheipl, Josef (2012): Soziale Arbeit in Österreich – Stand in Theorie und Praxis. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit – Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 425-434.

Scheipl, Josef (2013): Offene Jugendarbeit - zwischen gesellschaftspolischem Auftrag und Auftrag von Seiten der Jugendlichen. In: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (Hrsg.): Leitfaden für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Steiermark. 4., überarbeitete Fassung. In: http://www.dv-jugend.at/fileadmin/user_upload/Pdfs/01_Leitfaden_2013_2.pdf [09.12.2013], S. 10-14.

Schmidt-Grunert, Marianne (2002): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg: Lambertus.

Schnurr, Stefan (2011): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Basel/München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1069-1078.

Sturzenhecker, Benedikt (2008): Partizipation als politische Bildung in der Jugendarbeit. In: Verein Wiener Jugendzentren (Hrsg.): Partizipation. Zur Theorie und Praxis politischer Bildung in der Jugendarbeit. Wien: Verein Wiener Jugendzentren, S. 20-31.

Thole, Werner (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit – Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-70.

Treptow, Rainer (2009): Kultur und Soziale Arbeit – ein Bedingungs- und Spannungsverhältnis. In: Heimgartner, Arno/Rossmann, Peter/Scheipl, Josef (Hrsg.): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz: Leykam, S. 157-167.

Wächter, Franziska/Zinser, Claudia (2008): Evaluation der Partizipationskampagne „Projekt P – misch dich ein“. In: Ködelpeter, Thomas/Nitschke, Ulrich (Hrsg.): Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten. Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-76.

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

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Basel/Weinheim: Beltz Verlag, S. 227-256.

Wrentschur, Michael (2009): Soziale Partizipation durch Soziale Kulturarbeit: Bewältigungs- und Empowermentprozesse an Schnittstellen von Sozialer Arbeit und kulturell-ästhetischer Praxis. In: Heimgartner, Arno/Rossmann, Peter/Scheipl, Josef (Hrsg.): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz: Leykam, S. 168-187.

Wrentschur, Michael (2013): Empowerment und Teilhabe. In: Sozialpädagogische Impulse, Heft 2/2013, S. 33-35.

Anhang

Interviewleitfaden

1. Das Projekt hat vor etwa zwei Jahren begonnen. Wenn du dich zurück erinnerst, was hat dich damals dazu motiviert oder bewegt, bei diesem Projekt mitzumachen?

- Wie ist dir das Projekt aufgefallen? Wie bist du auf das Projekt aufmerksam geworden?
- Was hat dazu beigetragen, dass du geblieben bist?

2. Dieses Projekt war ja sehr vielseitig, es gab unter anderem Aktivitäten mit MentorInnen, sozialpädagogische Begleitung und die Theaterarbeit, um einige der Punkte zu nennen. Welche Aspekte waren dir dabei besonders wichtig?

- Bei Rückfrage: Das kann auf eine spezielle Aktivität bezogen sein, oder auch etwas, was dir insgesamt gesehen sehr wichtig war.

3. Wie konntest du in diesem Projekt deine persönlichen Anliegen und Interessen einbringen?

- Wo war es möglich?
- Wo hättest du dir gewünscht, dass es möglich ist?

4. Welche Schwierigkeiten hat es in dem Projekt gegeben?

- Wo sind Schwierigkeiten oder Probleme aufgetreten?
- Persönliche Ebene, Gruppenebene, Projektebene
- Wie wurde mit Schwierigkeiten umgegangen?

5. Ein Aspekt des Projekts fällt unter den Begriff Partizipation, was Teilhabe, Teilnahme aber auch Mitbestimmung bedeutet. Inwiefern war Partizipation für dich im Projekt ein Thema?

- Was hat es dir erschwert oder erleichtert, dich innerhalb des Projekts zu beteiligen?
- Wie wurden innerhalb des Projekts Entscheidungen getroffen?
- Wo konntest du mitentscheiden? Wo war es nicht möglich?

6. Wie war es für dich, im Rahmen des Projekts mit deinen Erfahrungen und Anliegen an die Öffentlichkeit zu treten?

- Bei Rückfrage: Straßentheater, Aufführungen, Diskussionen?
- Was war dir dabei wichtig?

7. Ein weiterer Aspekt des Projekts war es, Anliegen und Vorschläge, die bei den interaktiven Aufführungen gesammelt worden sind, politischen Gremien und Entscheidungsträgern vorzulegen und auch einzufordern. Wie hast du diesen Prozess erlebt?

- Wie beschreibst du deine Aufgaben dabei?
- Was war dir dabei wichtig?
- Was ist deiner Meinung nach notwendig, um sich bei solchen Prozessen aktiv beteiligen zu können?
- Was ist gelungen, was ist nicht gelungen?

8. Partizipation kann in unterschiedlichen Lebensbereichen stattfinden, zum Beispiel Wohnen, Erwerbstätigkeit, Aus- und Weiterbildungseinrichtungen über die Lebenszeit, öffentliches Leben, kulturelles Leben, Zugang zu medialer Information und Kommunikation. Inwiefern hat sich deine Beteiligung an diesem Projekt auf diese Bereiche für dich persönlich ausgewirkt?

- Methodische Überlegung: Partizipationsbereiche auf Kärtchen mitnehmen und auf den Tisch legen
- Bei Rückfrage: es muss nicht zu jedem Bereich etwas gesagt werden, sondern nur dort, wo sich für dich aufgrund deiner Beteiligung am Projekt etwas verändert hat. Falls es für dich noch weitere Bereiche gibt, kannst du sie gerne noch hinzufügen.
- Welche speziellen Erfahrungen hast du durch das Projekt gemacht, durch die sich für dich etwas in diesen Bereichen verändert hat?
- Inwiefern hat sich durch das Projekt etwas in deinen Beziehungen zu Menschen aus deinem Umfeld verändert?
- Gibt es sonst noch etwas, was sich für dich persönlich durch das Projekt verändert hat?

9. Gibt es noch etwas, was du abschließend sagen möchtest?

Kurzfragebogen

Alter:

Geschlecht:

Formaler Bildungsabschluss:

(Berufs-)Ausbildungen: