

Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science
in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich

Petra Kraner

Demokratische Partizipation in der Heimerziehung

Zur Unterstützung der Fachkräfte Sozialer Arbeit in der Förderung von Demokratiekompetenz
bei Kindern und Jugendlichen

Master-Thesis des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich. Januar 2012

Sozialwissenschaftlicher Fachverlag «Edition Soziothek».

Die «Edition Soziothek» ist ein Non-Profit-Unternehmen des Vereins Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern.

**Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich**

In dieser Schriftenreihe werden Master-Thesen von Studierenden des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich publiziert, die mit dem Prädikat „sehr gut“ oder „hervorragend“ beurteilt und von der Studiengangleitung des Kooperationsmasters zur Publikation empfohlen wurden.

Petra Kraner: Demokratische Partizipation in der Heimerziehung. Zur Unterstützung der Fachkräfte Sozialer Arbeit in der Förderung von Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen.

© 2012 «Edition Soziothek» Bern

ISBN 978-3-03796-436-1

Verlag Edition Soziothek
c/o Verein Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.



Demokratische Partizipation in der Heimerziehung

Zur Unterstützung der Fachkräfte Sozialer Arbeit in der Förderung von
Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen

Demokratische Partizipation in der Heimerziehung

*Zur Unterstützung der Fachkräfte Sozialer Arbeit in der Förderung von
Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen*

Master-Thesis

von:

Petra Kraner

Master in Sozialer Arbeit Bern | Luzern | St. Gallen | Zürich

Studienbeginn Wintersemester 2008

Begleitet durch Prof. Dr. Marcel Meier Kressig

Eingereicht am 12. Januar 2012

Umschlagbild von Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt e.V.

Abstract

Internationale Studien belegen, dass Angehörige sozial schwacher Schichten, aus denen auch viele Jugendliche in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe stammen, sich an politischen Prozessen, Wahlen und Abstimmungen, kaum beteiligen. Auf Basis der Annahme, dass die frühzeitige Einbeziehung in Entscheidungsprozessen sich als richtungweisend für die Wahrnehmung demokratischer Rechte und die politische Teilhabe im Erwachsenenalter erweisen wird, besteht der Vorschlag, mehr für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu tun. Die vorliegende Arbeit fokussiert den demokratischen Aspekt von Partizipation, verschafft einen Überblick zu dieser Thematik im deutschsprachigen Raum und geht der Frage nach, wie Fachkräfte darin unterstützt werden können, die Demokratiekompetenz von Kindern und Jugendlichen in Heimen zu fördern. Neben der Analyse von aktueller Fachliteratur wurden Experteninterviews in der Schweiz und Deutschland durchgeführt und diese nach Grounded Theory ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass es für die Entwicklung wichtiger Eigenschaften einer Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen institutionalisierter Kontexte von demokratischer Partizipation bedarf, rein individuell ausgerichtete Mitbestimmungsmöglichkeiten sind dafür offensichtlich nicht ausreichend. Fachkräfte Sozialer Arbeit sind für die Förderung von Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen in Heimen auf ein berechenbares und verlässliches Organisationssystem mit einer spezifischen Organisationsstruktur und Organisationskultur angewiesen, die ihnen zuvorderst in der Bewältigung persönlicher Ängste und Widerstände gegenüber der demokratischen Partizipation Unterstützung bieten können.

"Wenn man wissen will, ob in einem Land eine Entwicklung der Demokratie stattgefunden hat, so sollte man nicht danach Ausschau halten, ob die Anzahl derjenigen gestiegen ist, die zur Beteiligung an den sie betreffenden Entscheidungen berechtigt sind, sondern danach, ob die Anzahl der Räume oder Bereiche gewachsen ist, in denen man dieses Recht ausüben kann" (Norberto Bobbio, 1988).

Vorwort

Auslöser dieser Arbeit war eine anfangs 2011 in der Presse veröffentlichte Studie des Zentrums für Demokratie Aarau und der Universität Zürich sowie des Wissenschaftszentrums Berlin, die belegt, dass das sozial schwache untere Drittel der Bevölkerung von 30 etablierten Demokratien, auch der Schweiz, politisch wenig partizipiert und zwar sowohl bei der Beteiligung bei Wahlen und Abstimmungen als auch bezüglich ihrer Vertretung (vgl. Hesse, 2011). Da Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe nach meiner Erfahrung als Sozialpädagogin zu einem grossen Teil aus diesen Bevölkerungsschichten stammen, wurde bei mir das Interesse an einer fachlichen Thematik geweckt, der in diesem Kontext bisher keine Aufmerksamkeit in der Förderung der dortigen Klientel geschenkt wurde, die mir aber wie ein in Vergessenheit geratener Auftrag Sozialer Arbeit erschien. In vielen modernen Demokratien finden sich immer wieder Klagen darüber, dass das politische Interesse, das politische Wissen und die politische Einsatzbereitschaft von Jugendlichen für demokratische Prozesse zu wünschen übrig lässt. Andererseits zeigt sich regelmässig zum Schweizer Nationalfeiertag die Präsenz gewaltbereiter rechtsextremer Gruppierungen von jungen Menschen. Diese zeichnen sich gemäss Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB der Schweizerischen Eidgenossenschaft durch das Streben nach einer rassistisch, ethnisch oder kulturell einheitlichen Volksgemeinschaft, durch die Ablehnung zentraler Errungenschaften des demokratischen Staatswesens (wie die Gewaltenteilung, das Recht auf Opposition, das Mehrparteiensystem und die Rechenschaftspflicht der Regierenden vor dem Volk) und die Bereitschaft zur Gewalt für die Durchsetzung politischer Ziele aus (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft. Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB, 2010). Deshalb nehme ich diese Feststellungen zum Anlass, meine Master-These über die Möglichkeiten der Förderung von Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe zu schreiben. Mein Ziel ist es, einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Praxis Sozialer Arbeit zu leisten und an den Aspekt der Erziehung zur Demokratie im Handlungsfeld Sozialer Arbeit zu erinnern.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Fachbegleitung Herrn Prof. Dr. Marcel Meier Kressig für seine hilfreiche Unterstützung, die wertvollen Ratschläge und die persönliche Begleitung bedanken. Danken möchte ich auch den Fachkräften der besuchten Einrichtungen für ihre Bereitschaft, ein Interview zu geben und mich an ihren Erfahrungen teilhaben zu lassen.

Im Weiteren bedanke ich mich bei Frau Dr. Sylvie Kobi, für die wichtigen Anregungen bei der qualitativen Auswertung nach Grounded Theory, bei Esther Heim Ketelhut für die kritischen Rückmeldungen und Korrekturen, sowie bei meinem Ehemann und meinem Freundeskreis, die während dieser intensiven Zeit der Erstellung der Master-These stets Verständnis für mich zeigten.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Problemstellung.....	1
1.2	Fragestellung.....	3
1.3	Relevanz für die Soziale Arbeit.....	4
1.4	Aufbau der Arbeit.....	5
Teil I: Theoretischer Teil		6
2.	Demokratie und Partizipation	6
2.1	Demokratie als Lebensform.....	6
2.2	Demokratiekompetenz.....	10
2.3	Partizipation.....	11
3.	Beteiligungsorientierte Konzepte mit Bezug zur Sozialen Arbeit	18
3.1	Lebensweltorientierte Soziale Arbeit.....	18
3.2	Partizipation auf Basis der UN-Kinderrechte.....	20
3.3	Das Konzept "Just Community" nach Lawrence Kohlberg.....	23
4.	Stand der Forschung und des Fachdiskurses	25
4.1	Kontext stationäre Erziehungshilfe.....	25
4.2	Kontext Schule.....	30
4.3	Kontext Strafvollzug.....	31
4.4	Erkenntnisse mit Fokus auf Fachkräfte und Rahmenbedingungen.....	33
5.	Beispiele für die Umsetzung von Modellen demokratischer Partizipation	38
5.1	Demokratische Partizipation in der Schule.....	38
5.2	Demokratische Partizipation im Strafvollzug	40
	5.2.1 Jugendstrafanstalt Adelsheim (BRD).....	40
	5.2.2 Massnahmenzentrum für junge Erwachsene Arxhof (CH).....	41
	5.2.3 Vergleich der verschiedenen Modelle.....	45
5.3	Demokratische Partizipation in der stationären Erziehungshilfe.....	46

Teil II: Qualitatives Forschungsprojekt.....	48
6. Methodisches Vorgehen.....	50
6.1 Datenerhebung.....	50
6.1.1 Interviewform.....	50
6.1.2 Auswahl der Experten.....	51
6.1.3 Vorstellung der Experten.....	53
6.1.4 Entwicklung des Leitfadens.....	53
6.1.5 Durchführung der Experteninterviews.....	55
6.2 Datenauswertung.....	56
7. Ergebnisse der qualitativen Analyse.....	57
7.1 Kontext Massnahmenzentrum.....	58
7.1.1 Konzeptionelle Fundamente demokratischer Partizipation.....	58
7.1.2 Leitungsstrategien zur Unterstützung von demokratischer Partizipation.....	59
7.1.3 Berufliches Handeln der pädagogischen Fachkräfte zur Förderung von demokratischer Partizipation.....	61
7.1.4 Hindernisse auf dem Weg zu demokratischer Partizipation.....	63
7.1.5 Partizipationsbedingte Anforderungen an (sozial)pädagogische Fachkräfte....	64
7.1.6 Allseitiger Gewinn demokratischer Partizipation.....	65
7.1.7 Einflüsse der organisatorischen Umwelt.....	67
7.1.8 Strategien und Empfehlungen für organisatorische Wandelprozesse.....	67
7.2 Kontext Erziehungsheim.....	69
7.2.1 Konzeptionelle Fundamente demokratischer Partizipation.....	69
7.2.2 Leitungsstrategien zur Unterstützung von demokratischer Partizipation.....	70
7.2.3 Berufliches Handeln der pädagogischen Fachkräfte zur Förderung von demokratischer Partizipation.....	71
7.2.4 Hindernisse auf dem Weg zu demokratischer Partizipation.....	72
7.2.5 Partizipationsbedingte Anforderungen an (sozial)pädagogische Fachkräfte....	74
7.2.6 Allseitiger Gewinn demokratischer Partizipation.....	75
7.2.7 Einflüsse der organisatorischen Umwelt.....	76
7.2.8 Strategien und Empfehlungen für organisatorische Wandelprozesse.....	77
7.3 Hauptergebnisse aus dem Vergleich der Kontexte und Rollenträger.....	78
7.3.1 Hauptergebnisse in ihrer Bedeutung als förderliche Rahmenbedingung.....	79
7.3.2 Hauptergebnisse in ihrer Bedeutung als hinderliche Rahmenbedingung.....	81
7.3.3 Hauptergebnisse in ihrer Bedeutung für persönliche Schwierigkeiten der Fachkräfte.....	83
7.3.4 Hauptergebnisse in ihrer Bedeutung für organisatorische Wandelprozesse....	85
7.3.5 Hauptergebnisse in ihrer Bedeutung für spezifischen Kontext und Land.....	87

Teil III: Gesamtergebnisse und Schlussfolgerungen.....	89
8. Darstellung der Gesamtergebnisse.....	89
9. Schlussfolgerungen.....	96
9.1 inhaltliche Schlussfolgerungen.....	96
9.2 methodische Schlussfolgerungen.....	98
9.3 Offene Fragen.....	100
9.4 Schlussgedanken.....	100
Literaturverzeichnis.....	102
Anhangsverzeichnis.....	106

1. Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Eine anfangs 2011 veröffentlichte Studie des Zentrums für Demokratie Aarau und der Universität Zürich sowie des Wissenschaftszentrums Berlin belegt, dass das sozial schwache untere Drittel der Bevölkerung von 30 etablierten Demokratien, auch der Schweiz, politisch wenig partizipiert und zwar sowohl bei der Beteiligung bei Wahlen und Abstimmungen als auch bezüglich ihrer Vertretung (vgl. Hesse, 2011). Damit sind sozial schwache Schichten der Bevölkerung vom politischen Prozess praktisch ausgeschlossen.¹

Gemäß deutschem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002) sind Aspekte der sozialen Position auch bei der Betrachtung von gesellschaftlichen Beteiligungsoptionen von Kindern und Jugendlichen von grosser Bedeutung (vgl. Moser, 2010, S. 156). Ihre Möglichkeiten, sich gesellschaftlich zu engagieren, werden auf verschiedene Weise durch die finanziellen und bildungsbedingten Ressourcen ihrer Herkunftsfamilie bestimmt. In verschiedenen Studien mit unterschiedlichen Zugängen (Fatke & Schneider, 2007; Deutsche Schell, 2006; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006) wurde nachgewiesen, dass Kinder und Jugendliche aus einkommensarmen Verhältnissen nicht nur ein niedrigeres Bildungsniveau erreichen, sondern auch weniger partizipieren (vgl. Moser, 2010, S.159). Im Rahmen einer Studie zur Civic Education der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), liess sich auch für die Schweiz feststellen, dass Schweizer Vierzehn- bis Fünfzehnjährige sowohl beim politischen Wissen und Urteilvermögen als auch bei der politischen Einsatzbereitschaft im internationalen Vergleich eher schwach abschnitten. Bezüglich der eigenen zukünftigen Rolle als Staatsbürgerin oder als Staatsbürger äusserten sich die Jugendlichen sehr zurückhaltend und was ihre Bereitschaft, als Erwachsene wählen zu gehen, betrifft, belegten sie im Vergleich von insgesamt 28 Ländern den letzten Platz (vgl. Quesel & Oser, 2006, S. 8).

Der Bestand von Demokratien ist an Zustimmung und Engagement seiner Staatsbürgerinnen und -bürger gebunden. In vielen modernen Demokratien finden sich jedoch immer wieder Klagen darüber, dass das politische Interesse, das politische Wissen und die politische Einsatzbereitschaft von Jugendlichen zu wünschen übrig lässt. Ein beachtenswerter Vorschlag, dem Mangel an Zustimmung zur Demokratie und politischem Engagement von Heranwachsenden zu begegnen, lautet dahin, mehr für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu tun. Die Basis dafür bildet die Annahme, dass die frühzeitige Einbeziehung in Entscheidungsprozesse sich als richtungweisend für die Wahrnehmung demokratischer Rechte und die politische Teilhabe im Erwachsenenalter erweisen wird (vgl. Quesel & Oser,

¹ Bühlmann (2011) von der Universität Zürich führt ergänzend aus, dass sich mehrheitlich Wohlhabende, Ältere, Gebildete und überproportional viele Männer bei Wahlen und Abstimmungen beteiligen, junge ungebildete Frauen nehmen am politischen Prozess kaum teil (vgl. Knüsel, 2011).

2006, S. 1). Oser und Biedermann (2006) konkretisieren, dass an die Implementierung von Partizipationsmodellen in der politischen Bildung die Erwartung geknüpft wird, mehr ziviles Interesse und mehr Diskussionsbereitschaft, mehr Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen, mehr Mitarbeit in Parteien und mehr Engagement für die Umsetzung von politischen Idealen zu erreichen (vgl. S. 17-18). Diese Annahmen stellen eine Prämisse der vorliegenden Arbeit dar.

Aus der Perspektive der Politik haben insbesondere die Diagnosen um die allgemeine Politikmüdigkeit und die grosse Distanz der Kinder und Jugendlichen zur etablierten Politik das Interesse an Kindern und Jugendlichen gestärkt und in der Folge zu vielfältigen Aktivitäten, Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu fördern, angeregt. So existieren im (kommunal)politischen Kontext bereits einige Initiativen, Programme und Projekte, die Kinder und Jugendlichen ermöglichen, sich an der Gestaltung politischer Entscheidungen zu beteiligen. Auch in gesellschaftlichen Institutionen wie der Schule werden Kindern immer mehr Gestaltungsräume eröffnet, wie dies beispielsweise in veränderten Formen der Unterrichtsgestaltung und schulischen Mitbestimmungsgremien zum Ausdruck kommt (vgl. Pluto, 2007, S. 9-10). Selbst im Feld des Strafvollzugs gab es in den USA und Deutschland bereits Modellversuche für eine demokratisierte Praxis in Gefängnissen (vgl. Weyers, 2010, S. 419). Im Feld der erzieherischen Hilfen jedoch, so stellt Pluto (2007) fest, ist das Thema Partizipation verzögert angekommen, da sich hier die grössten Herausforderungen für die Verwirklichung von Partizipation stellen (vgl. S. 12). "Je konkreter jedoch der pädagogische Alltag mit Kindern und Jugendlichen und die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Erziehungshilfen thematisiert wird, desto seltener gehört der Begriff zum verwendeten Vokabular" (Pluto, 2007, S. 12).

Bisher wurde in der Schweiz versucht, jungen Menschen das Hineinwachsen in die Demokratie schwerpunktmässig durch politische Bildung in der Schule zu erleichtern. Allerdings besteht heute Einigkeit darüber, dass die traditionelle Institutionenkunde nicht zum Ziel führt, junge Menschen für die Demokratie zu interessieren und sie dadurch zur Beteiligung zu motivieren. Es braucht neben einem eigenen Gefäss für politische Bildung in der Studententafel und auf Schulebene definierte Grundsätze der Mitbestimmung und eingeführte Strukturen, in denen Demokratie nicht nur gelernt, sondern gelebt werden kann (vgl. Stiftung Dialog, 2009, S.8-9). Diese These, dass Demokratie-Lernen mehr bedeutet als das Lernen von demokratischen Strukturen und über das übliche Verständnis von Demokratie als Staatsform hinausgeht, unterstützen auch Schäfer, Schack, Rahn und Uhl (2006). Daher stellt sich für sie die Frage nach Demokratie und demokratischen Verhaltensweisen nicht nur in der Politik, sondern auch in der Schule, in der Familie und in jeder alltäglichen Interaktion. Demokratie als Lebensform zu erlernen, ist für sie ein Prozess,

der kaum allein durch Wissen vermittelt werden kann, sondern der im Interesse der Nachhaltigkeit - wie aus der Lernpsychologie bekannt - erfahren werden muss (vgl. S. 38).² Bestätigt wird diese Meinung auch von Seiten der Heranwachsenden selbst: eine Umfrage in der oben erwähnten Vergleichsstudie von Oser und Biedermann (2003) bei 2146 Schülerinnen und Schülern im Alter von 14 bis 15 Jahren ergab, dass wirkliche Partizipation in den Augen der Jugendlichen am ehesten im privaten Nahbereich möglich ist und weit weniger im öffentlichen Bereich, ob es sich nun um die Schule, die Berufsausbildung oder um professionalisierte Freizeitangebote handelt (vgl. Oser & Biedermann, 2006, S. 20-23). Die stationäre Jugendhilfe, die im Fokus dieser Arbeit steht, ist für die in Wohngruppen lebenden Jugendlichen ein Teil ihrer Lebenswelt, in der der besondere Schutz der Privatsphäre, d. h. die Freiheitsrechte von Einzelnen und Familien beachtet werden muss (vgl. Stork, 2007, S. 53-54), was darauf hinweist, dass dieser Bereich zum angesprochenen privaten Nahbereich der in Heimen lebenden Jugendlichen zählt.

1.2 Fragestellung

Gerade für Kinder und Jugendliche in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen sind die schulischen Übungsfelder demokratischer Lernprozesse eher begrenzt, da sie häufig angeschlossene Sonderschulen bzw. Kleinklassenunterricht besuchen, in dem zwar Basiswissen als Staatsbürgerkunde vermittelt wird, aber oft keine zeitlichen Ressourcen oder Programme bestehen, damit demokratische Kompetenzen wie Toleranz oder Debattierfähigkeit erlernt werden können. Mit der Förderung von Demokratiekompetenz über Partizipation im ausserschulischen Heimaltag der Wohngruppen könnte die dortige sozialpädagogische Betreuung von Kindern und Jugendlichen sinnvoll ergänzt werden und dazu beitragen, junge Menschen in der stationären Jugendhilfe an die Demokratie heranzuführen. Der besondere Fokus dieser Arbeit soll demgemäß auch auf dem demokratischen Aspekt von Partizipation liegen (s. auch Kap. 2.3).

Basierend auf den vorstehenden Überlegungen lautet die Hauptfragestellung dieser Arbeit:

Wie kann die Demokratiekompetenz von Kindern und Jugendlichen in stationären sozialpädagogischen Kinder- und Jugendeinrichtungen der Schweiz gefördert werden?

² Schon der amerikanische Psychologe und Pädagoge Lawrence Kohlberg (Kohlberg 1986, Power/Reimer 1999) kam zur Überzeugung, dass eine nachhaltige Förderung moralischer Entwicklung nur in konkreten Situationen und mit der Diskussion realer Konflikte möglich ist (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 140).

Wie sich im Literaturstudium des bisherigen Fachdiskurses herausgestellt hat, liegen aus verschiedenen Projekten und Studien zwar bereits einige Umsetzungsbeispiele für die demokratische Partizipation von Kindern und Jugendlichen vor, in diesen wird aber auch immer wieder von Schwierigkeiten und Widerständen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte berichtet. Demzufolge soll es in der vorliegenden Arbeit bezüglich der Ausgangsfragestellung primär um Unterstützungsmöglichkeiten für die Fachkräfte Sozialer Arbeit in einem durch demokratische Partizipation der Kinder und Jugendlichen geprägten Alltag gehen.

Aus diesem speziellen Fokus ergeben sich folgende Unterfragestellungen:

- Was brauchen Fachkräfte Sozialer Arbeit in der stationären Heimerziehung, um Kinder und Jugendliche in der Ausbildung von Demokratiekompetenz mittels demokratischer Partizipation zu fördern?
- Welche Rahmenbedingungen unterstützen die Fachkräfte in ihrer alltäglichen pädagogischen Arbeit mit demokratischer Partizipation der Klientel?
- Welche Faktoren erweisen sich als hinderlich?
- Wie können Fachkräfte Sozialer Arbeit darin unterstützt werden, Schwierigkeiten und Widerstände zu bewältigen?
- Welche Hinweise können sie für eine Einführung von demokratischer Partizipation in der stationären Heimerziehung von Kindern und Jugendlichen für die dort tätigen Fachkräfte geben?

1.3 Relevanz für die Soziale Arbeit

Auch für die Hilfen zur Erziehung, einem wichtigen Arbeitsfeld Sozialer Arbeit, lässt sich feststellen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien in der Regel über wesentlich weniger Erfahrung mit Verhandeln und Einbezogenwerden verfügen als Kinder aus der Mittelschicht (vgl. Stork, 2007, S. 22). Dies bedeutet, dass zu den wesentlichen Determinanten von Armut neben den Begrenzungen bei den Bildungszugängen und der Erwerbsbeteiligung auch die eingeschränkten Chancen zur Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben, die entscheidend für soziale Integration bzw. Desintegration, sind gehören (vgl. Moser, 2010, S. 158). Des Weiteren wurde Partizipation nach Müller (2009) in Deutschland bereits vor Jahren zum Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung ernannt (vgl. S. 39) und wiederholt konnten Forschungsergebnisse belegen, dass die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Wohngruppe, in der Hilfeplanung und in Kinder- und Jugendparlamenten zur Qualitätssteigerung führt (vgl. S. 193). Darüber hinaus gilt Partizipation als eine der zentralen Strukturmaximen einer modernen,

lebensweltorientierten Jugendhilfe (vgl. Stork, 2007, S. 20). Dennoch hat nicht jede Einrichtung Beteiligungsrechte konzeptionell verankert und fördert diese.

Solche sozialen Probleme sind der Gegenstand Sozialer Arbeit und ihre Handlungen zielen in Richtung Integration ihrer Adressaten in eine Gesellschaft, die durch politische Entscheidungen geformt wird. Für eine vollständige Integration ist daher deren Befähigung zur Teilhabe am demokratischen Prozess, der ihre Lebenswelt und ihre Lebensbedingungen in erheblichem Umfang entwirft, neben deren Befähigung zur Teilhabe am Arbeitsleben und zu selbstbestimmter verantwortlicher Lebensbewältigung für die Soziale Arbeit von Relevanz. Nachdem Soziale Arbeit Demokratieerziehung in den 60er und 70er Jahren aktiv mitgestaltet hat, wurde es im Rahmen der Professionalisierung und in Abgrenzung zu den Systemen Politik und Bildung eher ruhig um dieses Thema. Im Rahmen des Partizipationsdiskurses erlebt dieser Diskurs im Moment verstärkte Beachtung.

Aufgrund obiger Beobachtungen möchte ich mit meiner Arbeit einen Beitrag zu den aktuellen Bestrebungen leisten, Kinder und Jugendliche frühzeitig in der Ausbildung einer Demokratiekompetenz, in der Ausbildung sozialer Verantwortung, in der Ausbildung von Diskurs- und Konfliktlösekompetenzen und in der Partizipation an der Gestaltung ihrer Lebenswelt zu unterstützen und in ihnen das Bewusstsein für die eigenen Möglichkeiten zu wecken. Weitere Ziele dieser Arbeit sind es, durch die Herausarbeitung von förderlichen Bedingungen für die Umsetzung des Qualitätsmerkmals Partizipation im Heimalltag einen Beitrag für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit, die Verbesserung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in stationären Settings Sozialer Arbeit und für deren Beteiligungschancen an Gesellschaftsprozessen zu leisten. Ein zentrales Anliegen ist mir dabei auch, an einen vergessen gegangenen Aspekt Sozialer Arbeit zu erinnern - Sozialpädagogik ist auch Demokratieerziehung.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Masterthesis setzt sich aus einem theoriebasierten (Teil I), einem empiriebasierten Teil (Teil II) und einem Schlussteil (Teil III) zusammen. In Teil I klärt das *Kapitel 2* Begriffe und theoretische Hintergründe, *Kapitel 3* stellt beteiligungsorientierte Konzepte mit Bezug zur Sozialen Arbeit vor, *Kapitel 4* erläutert den Stand der Forschung und des Fachdiskurses und *Kapitel 5* enthält Beispiele für die Umsetzung von Partizipationsmodellen. In *Kapitel 6* des Teil II wird das methodische Vorgehen und in *Kapitel 7* die Ergebnisse des qualitativen Forschungsprojektes detailliert beschrieben. Im letzten Teil III enthält *Kapitel 8* die Gesamtergebnisse bevor in *Kapitel 9* inhaltliche Schlussfolgerungen zur Hauptfragestellung dieser Arbeit, methodische Schlussfolgerungen sowie offene Fragen vorgestellt werden und Schlussgedanken die Arbeit beschliessen.

Die geschlechtsspezifische Perspektive wird in der vorliegenden Arbeit durch den abschnittsweise Wechsel der weiblichen und männlichen Form berücksichtigt.

Teil I: Theoretischer Teil

Im theoretischen Teil der Arbeit werden zunächst zentrale Begriffe beleuchtet, dann drei beteiligungsorientierte Konzepte mit Bezug zur Sozialen Arbeit vorgestellt, im Weiteren ein Überblick über den Stand der Forschung zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Kontexten sowie den Stand der Forschung mit Fokus auf die sozialpädagogischen Fachkräfte und deren Rahmenbedingungen im stationären Kontext der Erziehungshilfe gegeben und am Schluss drei Beispiele für die Umsetzung von demokratischen Partizipationsmodellen vorgestellt.

2. Demokratie und Partizipation

Zu Beginn des theoretischen Teils dieser Arbeit werden einige der häufig gebrauchten Begriffe theoretisch unterlegt und geklärt, in welcher Bedeutung diese in der nachfolgenden Arbeit gebraucht werden. Beginnend mit der grundlegenden Betrachtung des Begriffs "Demokratie" erfolgt eine Erweiterung des Begriffes auf "Demokratie als Lebensform" und die Erörterung von "Demokratiekompetenz", eine Darstellung der vielfältigen Facetten des Begriffes "Partizipation" mit der Konkretisierung auf "demokratische Partizipation" sowie die Vorstellung verschiedener Partizipationsintensitäten.

2.1. Demokratie als Lebensform

"Demokratie" ist ein Fachausdruck des politischen und des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs, der aus dem Griechischen stammt. Abgeleitet aus "demos" (griech. Volk, Volksmasse oder Vollbürgerschaft) und "kratein" (griech. herrschen, Macht ausüben) bedeutet er insoweit Herrschaft oder Machtausübung des Volkes oder Herrschaft der Vielen, im Unterschied zur Herrschaft der Wenigen. Das "Volk" wird hier politisch definiert, als Staatsvolk, als Gesamtheit der Freien und Gleichen, nicht nach ethnischer Zugehörigkeit. Mit der Herrschaft des Staatsvolkes ist eine anerkennungswürdige und begründungspflichtige, eine legitime Herrschaft gemeint, die sich durch drei Merkmale auszeichnet: sie geht vom Volke aus, wird von ihm (oder von vom Volk gewählten Repräsentanten) ausgeübt und dem Anspruch nach zu seinem Nutzen eingesetzt. Essentielle Ansprüche an Demokratien sind: die Herrschaft im Staate auf die Norm politischer Gleichheit der Vollbürger zu verpflichten, auf dem Willen der Gesamtheit oder zumindest eines massgebenden Teils der Stimmbürgerschaft zu gründen und die zeitlich befristet Regierenden auf Rechenschaft gegenüber den Regierten festzulegen (vgl. Schmidt, 2010, S. 17).

Der Bestand von Demokratien hängt in hohem Masse von der Zustimmung und dem Engagement seiner Staatsbürgerinnen und Staatsbürger ab (vgl. Quesel & Oser, 2006, S. 1). Der politische Staatsbürgerstatus umfasst nach Marshall (1949) "das Recht auf die Teilnahme am Gebrauch politischer Macht, entweder als Mitglied einer mit politischer Autorität ausgestatteter Körperschaft oder als Wähler der Mitglieder einer derartigen Körperschaft" (Husi & Meier Kressig, 1998, S. 176). Politische Partizipation trägt im Wesentlichen dazu bei, die Politik eines Landes in demokratische Bahnen zu lenken, gibt neue Impulse, wirkt belebend und erfordert Initiative, Ideen und Zivilcourage. Andererseits favorisiert der Mangel an politischer Partizipation bekanntlich die Bildung von unkontrollierbaren Machtgruppierungen und die Durchsetzung von undemokratischen Gesetzen (vgl. Maiello, 2003, S. 129). In der Schweizer Vergleichsstudie zur IEA-Studie "Civic Education" wurden Mängel in allen untersuchten Bereichen der politischen Partizipation aufgedeckt. 15-Jährige Schweizer und Schweizerinnen haben danach wenige Partizipationserfahrung, zeigen ein niedriges Interesse für Politik und lassen als Erwachsene eine niedrige politische Partizipation erwarten. Dieses Ergebnis kann in einem Land mit einer langen und international anerkannten demokratischen Tradition zumindest als bedenklich angesehen werden. Es müssten in der Gesellschaft intensiver als bisher sowohl auf betrieblicher als auch auf institutioneller Ebene jene Voraussetzungen geschaffen werden, welche Partizipationserfahrungen ermöglichen und Partizipation fördern (vgl. Maiello, 2003, S. 129).

Gemäss Richter (2008) stellt Demokratie diejenige politische Organisationsform dar, die aus der sozialen Existenzform des Menschen erwächst und somit "tief in unserem menschlichen Selbstverständnis als aufeinander bezogene Partner in allen Formen unserer Existenz verankert ist" (S. 14). Demokratie erweist sich demzufolge als Teil unserer unausweichlich kooperativ angelegten Lebensform und stellt nicht ein beliebiges Organisationsprinzip der Politik dar. Sie muss auf einen Austausch unter gleichrangigen Partnern und auf die Inklusion aller Bürger in der gemeinsamen Lebensbewältigung ausgerichtet sein. Demokratie als "Lebensform" trennt die soziale Selbstverwirklichung der Individuen nicht von ihrer kollektiven Problembewältigung. Daraus entwirft er das Postulat einer *partizipatorischen Demokratie*, die möglichst alle Bürger in die Regelung ihrer kollektiven Belange integriert (vgl. Richter, 2008, S. 14-16). Auch Husi und Meier Kressig (1998) plädieren mit Rückbezug auf Norberto Bobbio (1988)³ für eine Ausweitung der Staatsbürgerrechte von der Politik auch auf andere gesellschaftliche Teilbereiche, von der Familie bis zur Schule, von den Betrieben bis zur Verwaltung, und damit für einen Übergang von der politischen zur sozialen bzw.

³ "Wenn man wissen will, ob in einem Land eine Entwicklung der Demokratie stattgefunden hat, so sollte man nicht danach Ausschau halten, ob die Anzahl derjenigen gestiegen ist, die zur Beteiligung an den sie betreffenden Entscheidungen berechtigt sind, sondern danach, ob die Anzahl der Räume oder Bereiche gewachsen ist, in denen man dieses Recht ausüben kann" (Norberto Bobbio, 1988, in Husi & Meier Kressig, 1998, S. 188). Norberto Bobbio wird als Nestor der politischen Philosophie und Staatstheorie in Italien angesehen (ebd. S. 187).

gesellschaftlichen Demokratie. Ziel ist es, eine Demokratisierung des Sozialen zu erreichen, die sich an der Ausweitung des Geltungsbereichs der Werte Freiheit, Gleichheit und Sicherheit auf neue soziale Räume zeigt (vgl. S. 187).

Der Ansatz "*Demokratie als Lebensform*" wird heute in der Literatur allgemein auf John Dewey, Philosoph, Pädagoge, Sozialwissenschaftler und Wissenschaftstheoretiker des Pragmatismus, zurückgeführt. Dieser betonte bereits in seinen Schriften im Jahre 1916, man müsse gegenüber der verkürzten Definition der Demokratie als Herrschaftsform oder Regierungssystem zu der ursprünglichen `sozialen Idee der Demokratie` als Form des Zusammenlebens` zurückkehren, denn keine Demokratie als Herrschaftsform sei lebensfähig, wenn die Menschen nicht in Freiheit und Gleichheit und im gleichberechtigten Zusammenwirken mit anderen Menschen `die Fülle einer ganzheitlichen Persönlichkeit` erlangen und wenn die ursprüngliche `soziale Idee` der Demokratie nicht in den Haltungen und im Verhalten der Menschen im täglichen Leben verankert sei (vgl. Himmelmann, 2007, S. 41-43). Deweys Konzept der "Demokratie als Lebensform" präsentiert sich als ein allgemeines Erziehungskonzept für eine demokratisch-pluralistische Gesellschaft, dessen Zentralbegriff sich auf "Erfahrung" bezieht. Auch für Dewey ist die dynamische Wechselwirkung der Menschen bei der Lösung ihrer Probleme das entscheidende Merkmal menschlicher Gemeinschaften, sodass die Entwicklung sozial-kooperativer Fähigkeiten für Kinder lebensnotwendig ist. Erziehung sollte darauf abzielen, die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder in Bezug auf sich selbst und in ständiger Wechselwirkung mit der sächlichen und gesellschaftlichen Umwelt stets neu zu organisieren und damit eine Bereicherung und ein Fortschreiten des Wachstums von Erfahrung zum Zwecke der Lösung praktischer Probleme zu ermöglichen (vgl. Himmelmann, 2007, S. 47).

Im Anschluss an John Dewey entwickelt Himmelmann (2007) die These, dass Elemente der Demokratie im Sinne der "Demokratie als Lebensform" schon in der persönlichen Lebenswelt, als Lebensraum gegenüber dem etablierten System von Gesellschaft, Wirtschaft, Recht und Politik eingeübt werden müssen, speziell von Kindern, die Demokratie lernen und verstehen sollen. Er weist darauf hin, dass die im Konzept von Dewey verfolgten Prinzipien von

- liberaler Freiheitlichkeit
- rechtsstaatlicher Gleichberechtigung
- sozialer Gerechtigkeit
- gesellschaftlicher Kooperation und schliesslich
- bürgerschaftlicher Verantwortung

eine `demokratische Lebensweise` im Sinne eines `praktischen Lebensstils` prägen können, der von dem Bewusstsein der Würde, der Einzigartigkeit und Selbstständigkeit der einzelnen Personen ausgeht und über die Einübung von Toleranz, demokratischer Gesinnung und

demokratischer Verhaltensweisen schliesslich auch zur Übernahme einer erfahrbaren, gemeinsamen, bürgerschaftlichen Verpflichtung und einer moralischen `Verantwortung` für das Gemeinwesen befähigen soll (vgl. S. 48-49).

Bereits Stange und Tiemann (1999) plädierten in einer Expertise für den 10. Kinder- und Jugendbericht (1998) der Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland für die Förderung einer „Alltagsdemokratie“ mittels Beteiligungskonzepten in der Kommunalpolitik und Partizipationsoffensiven in Kindergärten und Schulen sowie in der Kinder- und Jugendarbeit, um junge Menschen auf eine aktive Beteiligung am demokratischen System vorzubereiten. Sie stellen fest, dass die politische Kultur der Gesellschaft durch dramatische Modernisierungsschübe tiefgreifend gestört sei, gehen aber davon aus, dass die Politikverdrossenheit der Bürgerinnen und Bürger, die insbesondere bei Jugendlichen anzutreffen sei, durch positive Erfahrungen mit politischen Prozessen in politisches Interesse gewandelt werden könne (vgl. Stork, 2007, S. 49-50). Nach Ebner, Wächter und Zierold (2011) ist die Sichtweise, Demokratie als Lebensform zu begreifen, d.h. das Gefühl zu haben und auch die Erfahrung gemacht zu haben, selbst etwas bewirken zu können, bei vielen Jugendlichen nicht von vorneherein gegeben (vgl. S. 239). Mit Bezug auf eine Studie von Düx et al. (2008) heben sie hervor, dass dies umso stärker bei Jugendlichen ist, deren Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit durch den permanenten Kampf gegen Vorurteile stark geschwächt ist (ob nun aufgrund der Herkunft, des formalen Bildungsstandes oder der Zugehörigkeit zu einem sozial segregierten Stadtteil). Hinzu kommt bei diesen Jugendlichen oftmals ein familiär negativ geprägtes Bild von Politik und damit einhergehend wenig Kenntnis über politische Abläufe und Möglichkeiten der Beteiligung (vgl. Ebner et al., 2011, S. 247).

Unter einer *demokratischen Lebensform in pädagogischen Institutionen* sind gemäss Stork (2007) besondere Formen des sozialen Zusammenlebens zu verstehen, die es den Jugendlichen ermöglichen, bereits demokratische Erfahrungen zu sammeln, obwohl ihnen gesellschaftlich und auch pädagogisch unter dem Verweis auf fehlende Mündigkeit noch nicht die vollen demokratischen Teilhaberrechte zugestanden werden (vgl. S. 223). Der Demokratieanspruch konkurriert in Erziehungseinrichtungen stets mit gesellschaftlichen Erziehungs- und Normalisierungsansprüchen sowie individuellen Leistungsansprüchen der Adressatinnen der Erziehungshilfen. Demokratische Verhältnisse in Erziehungseinrichtungen müssen daher immer auch der Funktionslogik moderner Erziehungssysteme gerecht werden, da die Vorbereitung auf die Demokratie nicht das vorrangig verallgemeinerbare Ziel von Erziehungshilfen ist. Denn wenn die im Hilfeplan vereinbarten Ziele in der Wohngruppe dauerhaft nicht erreicht werden, nützt es nichts, wenn das Gruppenleben demokratischen Ansprüchen gerecht wird. Dementsprechend muss die Demokratie in Wohngruppen der Erziehungshilfe so gestaltet werden, dass sie pädagogische Aspekte, also Fragen des

Lernens und der Entwicklungsförderung nicht ausser Acht lässt, sondern ins Zentrum ihres Tuns stellt (vgl. Stork, 2007, S. 87).

Hier lässt sich bereits erahnen, dass es praktische und erziehungstheoretische Widersprüche geben wird, wenn politische und pädagogische Anforderungen zugleich in gelingender Praxis verwirklicht werden sollen. Die ausführliche Erörterung dieser Widersprüche führt im Rahmen meiner Arbeit jedoch zu weit und wird nicht näher behandelt.

Die Schweiz hat als direkte Demokratie eine lange Tradition, Regelungen auf demokratischen Art und Weise zu finden. Demokratie ist hier wirklich nicht nur eine Staatsform (Herrschaftsform), sondern wird im Alltag gelebt (Lebensform) und in der Zivilgesellschaft organisiert (Gesellschaftsform). Demokratische Elemente spielen in vielen Lebensbereichen eine wichtige Rolle und es ist daher ein wichtiger Aspekt für Kinder und Jugendliche der Schweiz, eine Demokratiekompetenz zu entwickeln (vgl. Stiftung Dialog, 2010, S. 8-9). Im Folgenden werde ich die Eigenschaften und Kennzeichen einer Demokratiekompetenz näher erläutern.

2.2 Demokratiekompetenz

Die schweizerische Stiftung Dialog (2009) konkretisiert ihre Vorstellung von Demokratiekompetenz folgendermassen: "Als kompetenter Demokrat kann ich Ereignisse und Prozesse analysieren und beurteilen, kenne Methoden, wie ich zu Informationen und Urteilen komme, kann meine Meinungen und Interessen vertreten, weiss, wie Aushandlungsprozesse geführt und Kompromisslösungen gefunden werden können, und entscheide selbst, wo und wie ich mich am wirkungsvollsten engagieren will und kann" (S. 9). Himmelmann (2007) beschreibt im Rahmen seines Konzeptes zum "Demokratie-Lernen" drei anzustrebende Kompetenzbereiche einer "demokratie-kompetenten Bürgerschaftlichkeit":

- Ich-Kompetenz (Identität, Selbstentwicklung, Selbstwerterfahrung, Selbstverantwortung, Fähigkeit zur Selbstregulierung und zur Selbstkontrolle, Mündigkeit und Welterkenntnis etc.)
- Soziale Kompetenz (soziales Lernen, soziale Kooperation, Umgang mit Anderen/Fremden, Rechte und Pflichten, Ansprüche der grösseren Gemeinschaften etc.) und
- politisch-demokratische Kompetenz (Verständnis der Geschichte und Gestalt von Demokratie als Herrschaftssystem unter höchst komplexen Bedingungen, Beteiligung, Mitgestaltung und Wahrnehmung von Verantwortung, Politik-Lernen im Sinne der Urteils- und Kritikfähigkeit etc.) (vgl. S. 268).

Als "Kompetenz" wird in diesem Zusammenhang das Zusammenwirken von drei klassischen Ebenen verstanden:

1. Wissen der Schülerinnen über sich selbst und ihre demokratisch bestimmte Umwelt
2. Einstellungen und Bereitschaften, sich den Anforderungen und Herausforderungen der auf den verschiedenen Ebenen gemeinten Demokratie zu stellen und
3. Fähigkeiten, die Handlungs- und Gestaltungsräume der Demokratie im Sinne der gedanklichen Durchdringung und der sozial-kooperativen Problembewältigung zu erkennen und möglichst auch zu nutzen (vgl. S. 268). In einer Weiterentwicklung zur Anleitung von pädagogischen Fachkräften in der Förderung von Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen konkretisiert er, was er als "Demokratie-Fähigkeit" bezeichnet, indem er die allgemeinen Anforderungen der Demokratie an die Bürgerinnen nach der Dreiteilung affektiv, kognitiv, praktisch-instrumentell differenziert (vgl. Himmelmann, 2007, S. 333). Er entwickelt konkrete Übersichten, die sich an den Ergebnissen des Projekts "Education for Democratic Citizenship" des Council of Europe (2000) und nach Angaben des Center for Civic Education (1994) orientieren (s. Anhang 1). Diese Übersichten zeigen eine recht lange Liste von Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Demokratie, wenn sie gelingen soll, im Einzelnen von ihren Bürgerinnen - auch im alltäglichen Verhalten - verlangt. Kinder und Jugendliche müssen an diese Anforderungen mittels Erziehung in verschiedenen Kontexten herangeführt werden und können diese über demokratische Beteiligung in den verschiedenen Kontexten einüben und erlernen. In Bezug auf Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Schichten erscheint diese Aufstellung als Überforderung, da sie bisher offensichtlich, wie bereits gezeigt, meist nur wenig Bekanntschaft mit einem beteiligungsorientierten Miteinander in ihrer Ursprungsfamilie gemacht haben. Jedoch erscheint die Aufstellung für Fachkräfte in der Erziehungshilfe wertvoll, da sie eher detaillierte Hinweise darauf gibt, was es zu fördern gilt, als der abstrakte Begriff Demokratiekompetenz.

Ein Bestandteil in gelebter Demokratie und in Erziehung zu Demokratie ist Partizipation, die im Folgenden wegen ihrer Vielfältigkeit, die oft auch zu Verwirrung oder Missverständnissen führt, sorgfältig beleuchtet werden soll. Nach der Einführung des Begriffes werden, verschiedene Formen und Stufen von Partizipation in der Jugendhilfe, verschiedene zentrale Sichtweisen von Partizipation sowie Gründe für die Wichtigkeit von Partizipation vorgestellt.

2.3 Partizipation

„Partizipation“ bedeutet nach der lateinischen Bedeutung "Teilnahme" bzw. "Teilhabe" und bezeichnet in soziologischer Hinsicht zwei Aspekte: a) "die Beteiligung an und die Identifikation mit bestimmten Institutionen, Werten und sozial relevanten Kräften einer Gesellschaft" oder b) "engagiertes und sich in praktisch-politischer Arbeit manifestierendes Beteiligen an demokratischen Strukturen und Prozessen" und "wird als zentrale Komponente

der Entfaltung einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft betrachtet " (Hillmann, 2007, S. 667). Wurde der Begriff Partizipation zunächst nur auf das Feld der politischen Beteiligung bezogen, hat er sich in den letzten Jahren zunehmend auch auf andere Lebensbereiche ausgedehnt (vgl. Moser, 2010, S. 71). In der Sozialen Arbeit gilt "Partizipation" als eine der zentralen Strukturmaximen einer modernen, lebensweltorientierten Jugendhilfe und wird häufig als *Sammelbegriff für Beteiligung, Teilnahme, Mitwirkung und Mitbestimmung* verwendet. Mit Hilfe des Begriffes wird häufig ein Zusammenhang zwischen aktuellen Kinderrechts-, Kinderpolitik- und pädagogischen Diskursen hergestellt (vgl. Stork, 2007, S. 21). Knauer und Sturzenhecker (2005) zit. nach Müller (2009) weisen auf das Recht und die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zur Teilhabe am demokratischen Prozess „in allen sie betreffenden gesellschaftlichen Feldern und Fragen“ hin. Ihre Definition ist weitreichend gefasst, denn Partizipation zielt hier auf:

„Selbstbestimmung der Subjekte/Bürger in einem mitverantwortlichen Konflikt- und Aushandlungsprozess [...] Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung reichen aus dieser Perspektive nicht aus: erst mitverantwortliche Selbstbestimmung erfüllt die Ansprüche solcher Partizipation. Pädagogisch geht es damit um eine Bereitstellung von Freiräumen der mitverantwortlichen Selbstbestimmung, die als Recht verstanden und einforderbar ist. Partizipation muss so gestaltet werden, dass sie ein Mehr an Mit- und Selbstbestimmung der Jugendlichen herausfordert und auch ihre Fehler, mangelnden Kompetenzen, Rückschritte als Aspekte des Lernprozesses zu mehr Demokratie versteht“ (S. 42).

Um den Begriff nicht allzu breit zu verwenden und ihn dadurch vorschnell zu verwässern, schlagen viele Autoren, wie z.B. auch Urban (2005), vor, darauf zu insistieren, dass es letztlich bei Partizipation um die Teilhabe der Adressaten an der Entscheidungsmacht gehen müsse. Auch er kritisiert, dass es keinesfalls als Partizipation verstanden werden könne, junge Menschen lediglich zu informieren, zu befragen oder im Vorfeld von Entscheidungen zu beteiligen (vgl. Stork, 2007, S. 20).

Arnstein (1969, nach Abeling 2003) unterscheidet grob drei *Stufen von Partizipation*:

- die Nicht-Beteiligung, in der vereinfacht gesagt *für* eine bestimmte Zielgruppe geplant wird
- die Quasi-Beteiligung, in der *mit* einer bestimmten Zielgruppe geplant wird und
- die Beteiligung, in der *von* einer bestimmten Zielgruppe geplant wird.

Zu berücksichtigen ist weiter, ob es sich bei den Partizipationsmöglichkeiten um Formen der direkten oder indirekten sowie der (z.B. in einem Gesetz) verfassten oder nicht verfassten Beteiligung handelt (vgl. Babic, 2006, S. 6).

Wenn es um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe geht, ist immer wieder die Frage präsent, ab wann sie für bestimmte Dinge selbst Verantwortung übernehmen können. Häufig wird den Kindern und Jugendlichen je nach Einschätzung der erwachsenen Fachkraft Macht und die damit verbundenen Möglichkeiten zur Partizipation

zugestanden oder entzogen. Dazu wird auf deren Kompetenzen und Belastungsgrenzen verwiesen. In der praktischen Umsetzung der beteiligungsorientierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gibt das neunstufige Modell von Richard Schröder (1995), das er in Anlehnung an Roger Hard (1979) und Wolfgang Gernert (1993) entwickelt hat, einen guten Überblick, wie sich die Möglichkeiten der Partizipation zwischen den Polen Fremdbestimmung und Selbstverwaltung unterscheiden lassen (vgl. Moser, 2010, S. 102).

Tabelle 1:

Stufenleiter der Mitbestimmung nach Schröder 1995 (Quelle: Moser 2010, S. 103):

9. Selbstverwaltung
8. Selbstbestimmung
7. Mitbestimmung
6. Mitwirkung
5. Zuweisung und Information
4. Teilhabe
3. Alibi-Teilhabe
2. Dekoration
1. Fremdbestimmung

1. *"Fremdbestimmung:* Kinder und Jugendliche werden zu einer aktiven Teilnahme angehalten, um die Ziele von Erwachsenen durchzusetzen. Sowohl Inhalte als auch Arbeitsformen und Ergebnisse eines Projektes sind hier fremddefiniert.

2. *Dekoration:* Kinder und Jugendliche wirken auf einer Veranstaltung mit, wissen aber selbst nicht, um was es geht.

3. *Alibi-Teilhabe:* Kinder und Jugendliche nehmen an Veranstaltungen oder Versammlungen teil, haben aber kein Stimmrecht.

4. *Teilhabe:* Kinder und Jugendliche nehmen teil und können sich in kleinen Bereichen beteiligen.

5. *Zuweisung und Information:* Erwachsene planen und organisieren Projekte, machen aber deren Zweck und die Art der Organisation den Kindern und Jugendlichen transparent. Sie verstehen, worum es geht und können einen Beitrag dazu leisten.

6. *Mitwirkung:* Im Rahmen einer direkten Einflussnahme können Kinder und Jugendliche ihre Vorstellungen z.B. durch Fragebögen oder in Interviews äußern. Sie haben jedoch keine Entscheidungsmöglichkeiten, aber ihre Vorstellungen fließen in die Arbeit mit ein.

7. *Mitbestimmung:* Projektideen stammen von Erwachsenen; Kinder und Jugendliche bestimmen danach in wesentlichen Punkten mit.

8. *Selbstbestimmung*: Von Kindern oder Jugendlichen initiierte und geleitete Projekte. Erwachsene unterstützen und fördern das Projekt und tragen die Entscheidungen mit.

9. *Selbstverwaltung*: Von Kindern und/oder Jugendlichen initiierte und selbstverwaltete Projekte, bei denen sie Erwachsene höchstens von sich aus mit einbeziehen. Entscheidungen werden Erwachsenen lediglich mitgeteilt" (Moser, 2010, S. 103).

Dieses Stufenmodell zeigt sehr gut auf, dass es Kindern und Jugendlichen nur auf den letzten drei Stufen möglich ist, tatsächlich mitzubestimmen. Auf allen anderen Stufen geht es höchstens um Beratungsfunktionen, bei denen die Beteiligten hoffen können, dass ihre Ideen und Vorstellungen Gehör finden. Verbindliche Strukturen, die die Art der Beteiligung sichern, gibt es jedoch nicht (vgl. Moser, 2010, S. 103).

In Bezug auf das Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung ergeben sich pädagogische und demokratietheoretisch motivierte d.h. politische Fragen aus dem Begriff der Partizipation (vgl. Stork, 2007, S. 20-22), die dazu auffordern, in den aktuelleren Debatten auch die demokratietheoretische Perspektive einer "Erziehung zur Mündigkeit" herauszuarbeiten (vgl. Stork, 2007, S. 7). Es ist auch für diese Arbeit wichtig, diese beiden Perspektiven klar voneinander abzugrenzen bzw. die jeweils eingenommene Perspektive offen zu legen.

In der Diskussion um Partizipation geht es immer um zwei Aspekte: a) um eine den liberalen Grundrechten entsprechende Partizipation am öffentlichen Leben, als politische (Moser 2010) bzw. demokratietheoretische Partizipation⁴ (Pluto 2007, Stork 2007), oder b) um die Förderung selbstbestimmten Handelns als pädagogisch-psychologische Herangehensweise. Die Kinder- und Jugendhilfe befindet sich genau in der Schnittmenge dieser beiden Zugänge (vgl. Moser, 2010, S. 87). Auch Pfaffenberger (2002) beschreibt diese beiden Dimensionen und unterteilt Partizipation in eine *politisch-strukturelle Dimension*, die sich durch Teilhabe an Alltagsorganisation und Machtausübung auszeichnet und eine *pädagogisch-prozessuale Dimension*, bestimmt durch Prozesse der Teilnahme an Reflexions-, Planungs- und Entscheidungsprozessen (vgl. Stork, 2007, S. 99).

Zu a): "Aus *demokratietheoretischer* Perspektive ist Partizipation ein Moment der konstitutionell verbürgten Freiheit und Gleichheit aller, sowie der verbindlichen Anerkennung von Pluralität und offenem Widerstreit der Interessen als unhintergehbare Errungenschaften demokratischer Gesellschaften" (Schnurr, 2001, S. 1330). Nach Stork (2007) muss daher unter Partizipation zunächst die aktive Teilnahme an politischen Beratungen und das Recht zur Teilhabe an Entscheidungen verstanden werden (vgl. Stork, 2007, S. 45). Gemäss Pluto (2007) impliziert Demokratie geradezu Partizipation, deshalb ist in der

⁴ dies jeweils mit gleicher Definition verwendet und von mir daher synonym verwendet

demokratiethoretischen Argumentation zum Begriff Partizipation die Frage leitend, wie die demokratische Gesellschaft erhalten und gesichert werden kann. Es geht um gesellschaftliche Entwürfe, die Frage, wie politische Prozesse gesteuert werden können, aber auch um den Erhalt oder den Ausgleich der Machtverhältnisse sowie um Möglichkeiten der Herrschaftskontrolle (vgl. S. 26). Bei Kindern und Jugendlichen geht es erst einmal um die Bildung eines politischen Bewusstseins und das Erlernen von Partizipation. Erfolgreiche Partizipation, im Sinne einer hohen Partizipationsstufe, stärkt ihre Identifikation mit dem Gemeinwesen und dessen Institutionen, erweitert ihre Handlungsmuster und dient auf diese Weise der sozialen und gesellschaftlichen Integration. Partizipation ist in diesem Sinne gleichzeitig Mittel und Ergebnis der Erziehung zur Demokratie (vgl. Moser, 2010, S. 89). Knauer und Sturzenhecker (2005) machen jedoch auch auf Ambivalenzen aufmerksam, die in der Herstellung von politischer Partizipation für Kinder und Jugendliche liegen können: Partizipation kann auch für gutes Regieren funktionalisiert werden, indem diese zu Objekten einer paternalistischen Politik werden, die sie zwar zur Partizipation ermuntern, aber keine Macht abgeben will (vgl. Moser, 2010, S. 89). Moser führt dazu weiter aus: "Das heisst, Jugendlichen wird nicht nur eine Spielwiese angeboten, sondern auch versucht, sie dadurch an das herrschende System anzupassen" (S.90). Und dies soll letztendlich dazu führen, die viel beklagte Politikverdrossenheit bei der nachwachsenden Generation zu bekämpfen. Es gilt daher zu überprüfen, ob Jugendliche in Partizipationsprozessen als Subjekte zu eigenständigem, durchaus auch kritischem Denken erzogen werden, oder ob es um reine Anpassungs- und Beruhigungsstrategien geht (vgl. Moser, 2010, S. 90).

zu b): In der *pädagogisch-psychologischen* Sichtweise geht es um die Fragen, was Kinder und Jugendliche lernen müssen und welche psychischen Ressourcen sie brauchen, um ihre Identität zu entwickeln und ihr Leben gestalten zu können. In einer von Enttraditionalisierung, Individualisierung und Pluralisierung geprägten Gesellschaft können sie ihr Leben einerseits gestalten, müssen aber angesichts der Auswahl zahlreicher Lebensformen selbst Entscheidungen für das eigene Leben treffen und im Rahmen der eigenen Entwicklung zunehmend Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung übernehmen. Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist deshalb auch immer verbunden mit Aushandlungsprozessen und umfasst viele Facetten der sozialen Interaktion, des Ausgleichs von Interessen und der Einigung innerhalb der Gleichaltrigengruppen und auch in der Auseinandersetzung mit Erwachsenen. Hier geht es auch darum, sein eigenes Handeln selbstkritisch zu bewerten, über sein eigenes Vorgehen nachzudenken, Einwände abzuwägen, sich in strittigen Fällen zu rechtfertigen oder sich bei Fehlern und Verstössen zu entschuldigen. Durch partizipatives Lernen können Kinder und Jugendliche eine Einschätzung der eigenen Kompetenzen, allgemein mit Schwierigkeiten und Barrieren im täglichen Leben zurechtzukommen, und ein Gefühl von Selbstwirksamkeit entwickeln, was

eine wichtige Voraussetzung für diese ist, sich mit Problemen auch wirklich auseinander zusetzen, denn je stärker die Überzeugung von eigenen Kompetenzen ist, desto höhere Barrieren können überwunden werden (nach Bandura 1977, 1997; Schwarzer 1993) (vgl. Moser, 2010, S.90-92).

Nach Stork (2007) kann dazu bemerkt werden, dass Partizipation als politisches Grundrecht die Teilnahme und Teilhabe in der Bürgergesellschaft sichert und in diesem Sinne kein pädagogisches Konzept ist; Erfolg und Misserfolg richten sich nach politischen und nicht nach pädagogischen Kriterien. Demzufolge hätten wir nicht danach zu fragen, ob Kinder Jugendliche bei Beteiligungsprozessen etwas gelernt haben (vgl. S. 90).

Diese beiden Aspekte finden sich auch in Abgrenzung der *individuellen* gegenüber der *institutionellen* Dimension von Partizipation wieder.

Nach Pluto (2007) sehen sozialpädagogische Fachkräfte die mit der Forderung nach umfassender Beteiligung verbundenen Anforderungen für sich vor allem auf der Ebene des individuellen pädagogisch-methodischen Handelns, und zwar eher im Sinne technischer Anforderungen und weniger in der strukturellen Dimension des Anspruchs. D.h. Beteiligung wird im Kontext der Hilfen zur Erziehung oft individualisiert gedacht. Diese *individuelle Perspektive* ist einerseits aus der Perspektive des Hilfesystems zwingend notwendig, da dessen Qualifizierung und Professionalisierung zu einem grossen Teil darin besteht, zunehmend individuell zugeschnittene Hilfen anbieten zu können. Dennoch entstehen aus dieser Sichtweise in der Praxis immer wieder auch Hürden für Partizipationsprozesse, z.B. indem Partizipationsmöglichkeiten von den Kompetenzen der Adressaten und der individuellen Problemkonstellation abhängig gemacht werden. Dadurch ist das Risiko gross, dass die Voraussetzungen und Bedingungen für Beteiligungsprozesse ebenfalls individualisiert werden und die Möglichkeiten, sich zu beteiligen somit von den einzelnen Fachkräften abhängig und damit wenig kalkulierbar werden (insbesondere bei Konflikten zwischen den Beteiligten). Adressaten könnten so in die Situation geraten, erst beweisen zu müssen, dass sie sich beteiligen können bzw. dass sie sich Beteiligung verdient haben. Eine über das Individuelle hinausgehende Perspektive ist die Implementierung von *institutionalisierten Beteiligungsmöglichkeiten*, die es den Adressaten erlauben, Anliegen auch ausserhalb der unmittelbaren Beziehungsebene zwischen einzelnen Adressaten und Fachkräften zu thematisieren. Eine wirkliche Sicherung von Beteiligung kann strukturell gesehen nur durch institutionelle Verfahren gesichert werden. Dies erscheint insofern angemessen, als es sich im Bereich der Hilfen zur Erziehung um staatliche Unterstützung handelt, die rechtsstaatlichen Bedingungen unterliegt. Institutionalisierte Formen der Partizipation, wie Beschwerdesysteme, Heimräte oder Gruppensprecher sind Ausdrücke der Anerkennungen der Adressaten (vgl. S. 279-280).

In jeder der aufgezeigten Diskurse hat Partizipation eine spezielle *Wichtigkeit*: als Voraussetzung für demokratische Bürgergesellschaften (politischer Diskurs) und für die Selbstorganisation von Jugendlichen z.B. in Gruppenprozessen (pädagogischer Diskurs), als Grundlage für Empowermentprozesse und notwendig für das Entstehen eines Selbstwirksamkeitsgefühls sowie als personale Kompetenz zur Bewältigung von Belastungen (sozial-psychologischer Diskurs) (vgl. Straus & Sierwald, 2008, S. 6). Studienergebnisse von Müller (2009) zeigten, dass Partizipation bei Kindern und Jugendlichen vielfältige Bildungs- (im weiteren Sinn) und Demokratisierungsprozesse auslöste und unterstützte und somit eine Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit zur Folge hatte. Ausserdem wurden nachweislich auch bei Kindern mit "einer schweren Biografie", mit Entwicklungsrückständen und Verhaltensproblemen, persönliche Entwicklungen initiiert und gefördert (vgl. S. 214). Darüber hinaus besteht nach Krappmann (2000) die Möglichkeit, dass auf der Basis vorgängiger Partizipationserfahrungen in der Kindheit und Jugend an alltäglichen Entscheidungen und/oder Entscheidungen in einem Gremium spätere Kompetenzen zur Mitwirkung in politischen Prozessen ausgebildet werden können (vgl. Müller, 2009, S. 213).

Trotz der Wichtigkeit, die verschiedenen Aspekte des Begriffs Partizipation gut voneinander abzugrenzen, kann man die Trennung in der alltäglichen Praxis so nicht absolut machen. Es ist davon auszugehen, dass eine demokratiethoretische Einstellung zu Partizipation auch Rückfluss auf die pädagogische Einstellung einer Fachkraft hat und die erzieherische Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen mitbestimmt. Die stärkere Berücksichtigung der demokratiethoretischen Anteile von Partizipation sind als eine Bereicherung für die Sozialpädagogik anzusehen, da diese darüber einen stärkeren Gesellschaftsbezug erreicht und den Anspruch, auch Demokratiepädagogik zu sein, damit untermauern kann.

Im Verlauf der Arbeit wird der Begriff „Partizipation“ entweder in Verbindung mit seinen die Richtung angehenden Adjektiven wie *pädagogische* oder *demokratische* Partizipation verwendet oder, wenn es um den im Fokus der Arbeit stehenden demokratischen Aspekt von Partizipation geht, mit den die jeweilige Situation treffenden Begriff analog der Stufenleiter nach Schröder (1995), d. h. *Mitbestimmung*, *Selbstbestimmung* oder *Selbstverwaltung*, ersetzt. Wenn in der Originalliteratur von Beteiligung oder nur von Partizipation gesprochen wurde, wurde dies so belassen. Auch im empirischen Teil der Arbeit wurde gegenüber den Interviewteilnehmerinnen nach *demokratischer Beteiligung* gefragt, um Offenheit für eine individuelle Beschreibung zu bewahren und einen eigenen Eindruck über den definitiven Grad der umgesetzten Partizipation zu ermöglichen.

3. Beteiligungsorientierte Konzepte mit Bezug zur Sozialen Arbeit

Im Folgenden werden beteiligungsorientierte Konzepte mit Bezug zur Sozialen Arbeit, und zwar lebensweltorientierte Soziale Arbeit, Partizipation auf Basis der UN-Kinderrechte und das Konzept „Just Community“ nach Lawrence Kohlberg, vorgestellt, die für den weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sind.

3.1 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Zur Bestimmung der Position der Sozialen Arbeit in der Diskussion um Partizipation beziehe ich mich im Folgenden auf die Ausführungen von Thiersch, Grunwald und Köngeter (2002). Danach konkretisiert sich *lebensweltorientierte Soziale Arbeit* in allgemeinen Prinzipien der Prävention, der Alltagsnähe, der Integration, der Dezentralisierung/Regionalisierung bzw. Vernetzung und - der Partizipation. Gemäss diesen *Struktur- und Handlungsmaximen lebensweltorientierter Sozialer Arbeit* zielt Partizipation auf die Vielfältigkeit von Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, die sich nur einlösen lassen, wenn Gleichheit in der Praxis hergestellt wird - auch unter der Bedingung von unvermeidlich gegebenen Unterschiedlichkeiten zwischen denen, die auf Hilfe angewiesen sind und denen, die sie gewähren, zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen, zwischen Nichtprofessionellen und Professionellen. Voraussetzung für Partizipation ist damit, Ressourcen und Artikulationsmöglichkeiten zur Verhandlung zu organisieren (vgl. S. 173-174). "Mitbestimmung ist ein konstitutives Element Sozialer Arbeit; sie allein reicht aber nicht, solange sie nicht einhergeht mit der Institutionalisierung von Einspruchs- und Beschwerderechten, wie sie dem Status des Bürgers in einer Demokratie entsprechen" (S. 174). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit geht konsequent von den Bedürfnissen und Interessen der Adressatinnen aus (vgl. S. 166) und richtet ihre Unterstützung so aus, dass diese sich anerkannt und als Subjekte in gerechten Verhältnissen erfahren können (vgl. S. 176). Dies verlangt gemäss Thiersch (1993) ein Handeln, das im erziehenden Umgang, in der Beratung, in der Begleitung und in der Kooperation orientiert ist an der Eigensinnigkeit der Problemsicht der Adressatinnen im Lebensfeld (vgl. Babic & Legenmayer, 2004, S. 19). Mit Bezug auf Dewe und Otto (2002) fordert Müller (2009) deshalb von den Professionellen die Entwicklung eines partizipatorisch-demokratisch korrigierten Professionsverständnisses (vgl. S. 203). Eine derartige lebensweltorientierte Erziehungshilfe, die Normalität nicht aus sich selbst heraus neu produzieren will, sondern die Lebenswelt der Adressatinnen verstehen und sich mit ihr auseinandersetzen möchte, ist auf Partizipation nicht nur bei Entscheidungen, sondern viel früher, schon bei der Problemkonstruktion, der Suche nach Ressourcen und Bewältigungsstrategien sowie der Gestaltung von Orten angewiesen (vgl. Stork, 2007, S. 31).

In Bezug auf diesen speziellen Aspekt lebensweltlicher Sozialer Arbeit, die Bedarfs- und Bedürfnisorientierung, kommt den Professionellen die Aufgabe zu, Bedürfnisse umzudeuten

und – den Einzelfall betreffend – in eine fachliche Dimension zu übersetzen und einen Bedarf daraus zu generieren. Gleichermassen ist es ihre Aufgabe, auch für die Sicherstellung von Bedürfnissen einzutreten, die Betroffene möglicherweise nicht artikulieren können. Damit hat diese Aufgabe eine *politische Dimension* und Bedarf wird zu einem politischen Instrument. Die Aufgabe der Fachleute und Politiker sieht so aus, dass diese nach eigenen Massstäben aushandeln und entscheiden, was als Bedarf von Kindern und Jugendlichen gelten kann und soll. Der politische Akt ist somit alleine den Fachleuten vorbehalten. Ohne Verpflichtung habe sie die Möglichkeit, Betroffenen eine Beteiligung einzuräumen, indem diese Wünsche, Mängel oder Defizite mitteilen können, dies hat allerdings nicht per se politischen Charakter (vgl. Wolff, 2000, S. 44). Auf die Frage, wie eine verstärkte Adressatenorientierung im Alltag der Jugendhilfe umgesetzt werden kann, versucht der *Ansatz der „Integrierten Hilfen“* der geschichtliche und inhaltliche Bezugspunkte zu einer „Lebensweltorientierten Jugendhilfe“ aufweist, Antworten zu finden. Er setzt an den Fragen an, wie Professionelle im Alltag der Institutionen der Jugendhilfe den Bedürfnissen und Wünschen von Kindern und Jugendlichen besser gerecht werden können. Infolge der Kritik an Institutionen der Jugendhilfe, dass sich diese durch jugendhilfepolitische Bedarfsbestimmungen und institutionelle Vorgaben den Blick für die alltäglichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen verbaut haben, besteht die Konsequenz des Konzeptes darin, die Bedarfsbestimmungen nicht im politischen Raum zu belassen, sondern diesen zu erweitern und in das Alltagshandeln der Jugendhilfe zu integrieren. Damit ist die Bedarfsformulierung nicht nur Aufgabe der Pädagogen und Politiker, sondern ein selbstbestimmter Prozess, den die Betroffenen im Alltag mitsteuern können und sollen. Gegenüber der „Versäulung von Organisationen“ wird eine demokratische Organisationskultur von unten gefordert, die es ermöglichen soll, sich bewusster an den Jugendlichen zu orientieren und einen Deutungsprozess für die Formulierung eines Bedarfs herzustellen, der kein ausschliesslicher Akt der Professionellen ist, sondern ein gemeinsamer zwischen Betroffenen und Professionellen. Auf der einen Seite schafft ein solcher Ansatz eine Verknüpfung zwischen Alltagspädagogik und Politik in der Jugendhilfe und stellt eine Erweiterung des gängigen Jugendhilfeverständnisses dar. Ein solcher Perspektivenwechsel scheint auch deshalb angezeigt, weil es eine adressatenorientierte Interventionspraxis, die Kindern und Jugendlichen zwar das Recht einräumt, Bedürfnisse zu artikulieren und ein breites Repertoire von Leistungen zur Auswahl für sie bereit hält, langfristig gesehen nur schwerlich erreichen wird, Adressaten zu einer gesellschaftlichen Selbständigkeit zu verhelfen (vgl. Wolff, 2000, S. 45-47).

Es kann festgehalten werden, dass lebensweltorientiert arbeitende Professionelle Sozialer Arbeit gemäss Thiersch et al. (2002) die Aufgabe haben, für die Institutionalisierung von

Einspruchs- und Beschwerderechten sowie Verhandlungsmöglichkeiten in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe zu sorgen. Leider kommt Partizipation hier allerdings nur als wichtiger ethischer Wert vor, während die demokratietheoretische Perspektive von Partizipation zu wenig fokussiert und ausgeführt wird, um hilfreich für die professionelle Soziale Arbeit zu sein.

Passend zum Konzept lebensweltorientierter Sozialer Arbeit finden sich völkerrechtlich bzw. verfassungsmässige sowie professionsspezifische Grundlagen, die die Basis der Position der Sozialen Arbeit zu Partizipation markieren sowie ein Projekt, das auf dieser Rechtsbasis der Partizipation von Schweizer Kindern und Jugendlichen im Prozess der Fremdplatzierung zur Durchsetzung verhelfen will.

3.2 Partizipation auf Basis der UN-Kinderrechte

Partizipation wird oft nur als gesellschaftspolitische Forderung diskutiert, doch Kinder und Jugendliche haben auch gesetzliche Ansprüche auf Beteiligung. Es gibt sowohl internationale Übereinkünfte und Konventionen als auch nationale Gesetze, die sich mit der Frage der Partizipation von Kindern und Jugendlichen beschäftigen und ihre Beteiligung zur Pflicht machen. Die *UN-Kinderrechtskonvention (KRK)* wurde 1990 von der UN-Vollversammlung verabschiedet und muss von den Vertragsstaaten in Gesetze überführt werden. Art 12 bis 17 regeln u. a. das Recht auf freie Meinungsäußerung, Versammlungsfreiheit und Informationsfreiheit von Kindern und Jugendlichen (vgl. Moser, 2010, S. 105-106). Die KRK verleiht dem Kind die Eigenschaft als Rechtssubjekt und gesteht ihm infolgedessen die Fähigkeit zur Selbständigkeit zu (vgl. Marti et al., 2006, S. 87). Die Rechte von Kindern und Jugendlichen gegenüber staatlichen Instanzen mit internationalem Geltungsanspruch sind hier festgelegt. Gemäß Art. 1 gelten dabei Menschen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, als Kinder. Sie sind einerseits als eigenständige Persönlichkeiten zu achten, andererseits haben sie Anspruch auf besonderen Schutz und Fürsorge. Die verschiedenen Kinderrechte basieren auf folgenden Grundprinzipien: dem Recht auf Gleichbehandlung (Art. 2 KRK), dem Prinzip des Kindeswohls bzw. Kindesinteresses (Art. 3 KRK), dem Recht auf Leben und Entwicklung in grösstmöglichem Umfang (Art. 6 KRK) (vgl. Marti et al., 2006, S. 192). Besonders Art. 12 KRK, der sich auf die Beachtung der Meinung und des Willens des Kindes bezieht, ist als Grundlage für die Partizipation von jungen Menschen anzusehen: "Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äussern und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen, entsprechend seinem Alter und seiner Reife" (Kanton St. Gallen, 2011). Damit haben Kinder das Recht, ihrem Alter und ihrer Reife entsprechend als *Personen* ernst

genommen zu werden und sollen in Angelegenheiten, die sie selbst betreffen, Einfluss auf die Entscheidung nehmen können (vgl. Marti et al., 2006, S. 192-193).

Am 24. Februar 1997 wurde das Übereinkommen über die Rechte des Kindes von der Schweiz ratifiziert (vgl. Marti et al., 2009, S. 88). Heute ist in der *Bundesverfassung (BV)* als dem "Grundgesetz" der Schweiz ein Katalog von Grundrechten enthalten, die bei Verletzung gerichtlich eingefordert werden können. In Ausrichtung an der KRK verbietet die BV das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Selbstbestimmung: Im Rahmen ihrer Urteilsfähigkeit sollen Kinder und Jugendliche ihre Rechte eigenständig ausüben können (Art. 11 BV). Ausserdem verbietet die BV jede Diskriminierung wegen Geschlecht, Herkunft, Rasse etc., aber auch wegen des Alters (Art. 8 Abs. 2 BV) und vermittelt - Kindern und Jugendlichen wie Erwachsenen - Freiheitsrechte wie u.a. den Schutz der Privatsphäre (Art. 13 BV) und die Glaubens-, Gewissens- und Meinungsfreiheit (Art. 15 und 16 BV) (vgl. Marti et al., 2009, S. 193).

Kinderrechte sind Bestandteil der Menschenrechte und aufgrund internationaler und europäischer Verträge sind die EU und ihre Mitgliedsstaaten verpflichtet, diese zu respektieren. Auf europäischer Ebene verabschiedete die Kommission des Europarates Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Kindern in der ausserfamiliären Betreuung und löste damit eine gesamteuropäische Initiative, *das Projekt Quality4Children (Q4C)*, aus, das in Europa die Entwicklungschancen von Kindern und jungen Erwachsenen in der ausserfamiliären Betreuung verbessern will. Im März 2004 riefen FICE (Fédération Internationale de Communautés Educatives), IFCO (International Foster Care Organisation) und SOS-Kinderdorf das Projekt mit folgenden Zielen ins Leben:

- Aufbau eines europäischen Netzwerkes von Interessensvertreter/innen, die sich für die Rechte von Kindern in ausserfamiliärer Betreuung einsetzen
- Entwicklung europäischer Qualitätsstandards auf Basis von "Good Practice" und Erfahrungen direkt betroffener Personen
- Förderung der Einführung, Umsetzung und des Monitoring von Qualitätsstandards für die ausserfamiliäre Betreuung auf nationaler und europäischer Ebene (vgl. Quality4Children Standards, S. 8-9).

Am Projekt nahmen 32 Länder der EU teil (vgl. Quality4Children Standards, S. 11). Jedes Land entwickelte eigene Qualitätsstandards bevor die Arbeiten auf europäischer Ebene zusammengefügt und die fertigen Quality4Children-Qualitätsstandards im Juni 2007 im EU-Parlament präsentiert wurden (Quality4Children, 2011). Den Referenzrahmen für die Q4C-Standards bildet die UN-Konvention über die Rechte des Kindes; jeder der Q4C-Standards spiegelt einen oder mehrere Kernaspekte der UN-Konvention wider (vgl. Quality4Children Standards, S. 10). Vorrangige Ziele der Beteiligung sind Respekt gegenüber dem Kind,

adäquate Information, Ermutigung zur Darstellung eigener Ansichten, eigener Gefühle und Erfahrungen und zur Mitwirkung (vgl. Quality4Children Standards, S. 16). Die Qualitätsstandards wurden entwickelt, um Personen, die in den Prozess der ausserfamiliären Betreuung involviert sind, zu informieren, zu orientieren und ihnen Anregung zu geben (vgl. Quality4Children Standards, S.11). Dazu gehören neben den fremd platzierten Kindern und Herkunftsfamilien somit auch die Fachkräfte der Sozialen Arbeit, die in diesem Bereich weitreichend tätig sind. Der Fachverband Sozial- und Sonderpädagogik Integras sowie das Hochschulinstitut für Soziale Arbeit der FHS St. Gallen zeichnen auf schweizerischer Ebene als Projektverantwortliche und markieren damit die Position der Profession gegenüber den Kinderrechten.

Darüber hinaus orientiert sich die Soziale Arbeit in der Ausrichtung ihrer Arbeit an den Menschenrechten und dem Wert sozialer Gerechtigkeit, so festgelegt in ihrem *Berufskodex*. Dieser basiert auf der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948), auf der Europäischen Menschenrechtskonvention (1953), der Europäischen Sozialcharta (1961) sowie den Grundrechten, Bürgerrechten und Sozialzielen der Schweizerischen Bundesverfassung (1999) und auf dem Dokument "Ethik in der Sozialen Arbeit - Erklärung der Prinzipien" der International Federation of Social Workers (FSW) (2004) (vgl. *avenirsocial*, 2006, Art. 1). Bezüglich des Verhaltens der Professionellen der Sozialen Arbeit gegenüber Staat und Gesellschaft ist festgehalten: "Sie setzen sich ein für die Partizipation Aller am gesellschaftlichen Leben und für die Teilhabe an den grundlegenden Ressourcen und Dienstleistungen, deren sie bedürfen, sowie für die Einführung oder Änderung von Massnahmen und Gesetzen im Hinblick auf mehr soziale Gerechtigkeit. **Sie bestärken die Betroffenen darin, an den sozialpolitischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen.**" (*avenirsocial*, 2006, Art. 12) (Hervorh. d. P.K.).

Es kann damit als Fazit festgestellt werden, dass es zu den professionellen Aufgaben von Sozialpädagogen gehört, sich für die Beteiligung ihrer Klientinnen zu engagieren sowie die Adressaten in der Entdeckung ihrer eigenen "Stärken" (bzw. Fähigkeiten), die ihnen eine Teilhabe überhaupt ermöglichen, zu unterstützen. In diesem Sinne ist die Schaffung von Möglichkeiten sowohl zur individuellen als auch demokratischen Partizipation auch von Kindern und Jugendlichen und auch in ihrer Lebenswelt „Heim“ ein wichtiger Auftrag professioneller Sozialer Arbeit.

Stork (2007) fordert daher dazu auf, die Fachkräfte dabei zu unterstützen, sich selbst auf die Suche zu begeben nach Möglichkeiten erfolgreicher Partizipation, d.h. sich an der Untersuchung von best-practice-Modellen in anderen Einrichtungen und Gruppen selbst zu beteiligen. Dies könnten seiner Einschätzung nach solche sein, die z.B. nach dem

Kohlbergschen Modell der Gerechten Gemeinschaft arbeiten und die trotz dezentraler Strukturen einen Heimrat oder gar funktionierende Gruppengespräche aufgebaut haben (vgl. S. 242). Allerdings hat der Aspekt der institutionalisierten Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der schweizerischen Heimerziehung bisher keinen prominenten Stellenwert, jedoch der schweizerische Schulbereich arbeitet an einigen Schulen mit dem Modell der „Just Community“ (bzw. „Gerechten Gemeinschaft“) nach Lawrence Kohlberg, das im Folgenden dargestellt wird.

3.3 Das Konzept „Just Community“ nach Lawrence Kohlberg

Die "Just Community"- Idee geht auf die Theorie der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg (1987, 1995) zurück. Das Konzept steht zum einen in der Tradition der konstruktivistischen Sicht Jean Piagets (2000, zuerst 1972), dass sich das moralische Handeln des Individuums in der Interaktion mit anderen entwickelt, und fusst zum anderen programmatisch auf John Deweys Konzept des erfahrungsbasierten Lernens in einer als Lebensform verstandenen Demokratie (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 140). Ziel der pädagogischen Programmatik ist nach Kohlberg (1987) die Schaffung institutioneller Kontexte, die einen "Gemeinschaftssinn" fördern und sich zugleich durch ein "System partizipatorischer Demokratie" an Prinzipien der Gerechtigkeit orientieren. Es wird angenommen, dass die Entwicklung moralischer Autonomie und Handlungsfähigkeit aktiver Partizipation und eigenverantwortlicher Aushandlungsprozesse möglichst egalitärer sozialer Beziehungen bedarf (vgl. Weyers, 2010, S. 415). Der Just-Community-Ansatz zielt nicht auf Lernen anhand hypothetischer Fälle, sondern gründet in praktischen Erfahrungen: auf Auseinandersetzungen über reale moralische Themen und Konflikte, die *kognitiv, motivational und handlungsrelevant* sind (vgl. Weyers, 2010, S. 416). Kohlberg (1986) war zu der Überzeugung gekommen, dass eine nachhaltige Förderung moralischer Entwicklung nur in konkreten Situationen, mit der Diskusson realer Konflikte möglich ist (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 140). Ein Grund dafür ist die Tatsache, dass Jugendliche dahin tendieren, moralische Argumente in einer Aushandlungssituation, die gemäss den moralischen Stufen nach Kohlberg über ihrem eigenen Urteilsniveau liegen, zu assimilieren, während sie darunterliegende verwerfen. Das bedeutet, dass in Diskussionen von moralischen Dilemmata unter Gleichaltrigen durch die Konfrontation mit Argumenten der nächst höheren Urteilsstufe eine Stufenveränderung nach oben ausgelöst wird (vgl. Kohlberg, 1995, S. 171). Nach Kohlberg (1987) kann mit dem Mitbestimmungsmodell der „Just Community“ eine moralische Erziehung für Heranwachsende erfolgen. Kinder und Jugendliche sollen erzogen werden „ zu dem analytischen Verstehen, den Wertprinzipien und der Motivation, die der Bürger einer Demokratie notwendig braucht, wenn Demokratie ein wirkungsvoller Prozess sein soll“ (zit. nach Burdewick, 2003, S. 45). Die Befähigung zur moralischen Urteilsfähigkeit auf hohem Niveau stellt nach Kohlberg (1987) ein zentrales Ziel öffentlicher Bildung dar,

denn nur auf diesem Niveau können demokratische Prinzipien, wie etwa der Gleichheitsgrundsatz, adäquat rezipiert werden. Das schulische Mitbestimmungsmodell der Just Community, der gerechten Gemeinschaft, hat sich - wie mehrjährige Beobachtungsstudien belegen (Higgins 1987, Oerter 1997) - in Bezug auf das Anwachsen der individuellen Urteilskompetenz der beteiligten Schüler als äusserst erfolgreich erwiesen. Diese Erfahrungen legen also nahe, dass Partizipation sich positiv auf die moralische Entwicklung junger Menschen auswirkt und damit ebenfalls die Fähigkeit zur Teilnahme am politischen Leben und möglicherweise auch die Qualität politischer Beteiligung fördert. Insgesamt wird deutlich, dass das für eine verantwortungsbewusste politische Partizipation wichtige kritische Potenzial, welches Untersuchungen Kohlbergs zufolge auch längst nicht alle Erwachsene entfaltet haben, durch eine demokratische Kultur der Beteiligung – sei es nun in der Schule, der Kommune oder auch der Familie (oder im Heim, Anmerk. P.K.) – grundlegend gefördert werden kann (vgl. Burdewick, 2003, S. 45-46).

Das Konzept Just Community wurde von Lawrence Kohlberg in amerikanischen Schulen und Einrichtungen des Strafvollzugs mittels Studien überprüft. Im deutschen Schulversuch „Demokratie und Erziehung in der Schule“ (Oser 2001) und in verschiedenen Grundschulversuchen in der Schweiz (Althof 2001) wurde die Idee der Just Community zunächst auf die Bedingungen der deutschen und schweizerischen Schulen und auf jüngere Altersgruppen übertragen. In der Schweiz hat der Ansatz der Just Community bisher in einigen Grundschulen (z.B. Schule Luterbach SO, Schule Balainen in Nidau/BE) unter Verwendung des Begriffs einer *Schule als fürsorgliche und gerechte Gemeinschaft* oder kurz der *Gerechten Schulgemeinschaft* Anwendung gefunden (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 142). Mit der Umgestaltung von Schulen in eine demokratische Gemeinschaft konnte die Idee der handlungsorientierten Moralerziehung realisiert werden. Es wird hier von der Grundannahme ausgegangen, dass Fähigkeiten wie sozial angemessenes Verhalten, Verantwortungsbereitschaft oder demokratisches Verständnis kaum im Zuge bloßen Wissensaufbaus im Staats- oder Lebenskundeunterricht zu erwerben sind, sondern nur durch aktives Handeln durch eigene Erfahrungen und nachfolgende Reflexionen, wofür im Schulalltag entsprechende Übungsfelder bereitgehalten werden müssen (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 141).

Weitere praxisbezogene Ausführungen zum Just Community Ansatz finden sich in Kap. 5.1 und 5.2, wo konkrete Umsetzungsbeispiele in Schule und Strafvollzug beschrieben sind.

Als Fazit gilt es festzuhalten, dass es für die Entwicklung wichtiger Eigenschaften einer Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen, wie z. B. moralische Autonomie, Wertprinzipien und kritischem Potenzial, institutionalisierter Kontexte von partizipatorischer

Demokratie bedarf, die reale Konflikte bieten, sich an Prinzipien der Gerechtigkeit und möglichst egalitärer sozialer Beziehungen orientieren und einen Gemeinschaftssinn fördern. Rein individuell ausgerichtete Mitbestimmungsmöglichkeiten sind dafür offensichtlich nicht ausreichend.

Der Stand der Forschung und des Fachdiskurses zum Thema demokratische Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wird im folgenden Kapitel beschrieben. Hierdurch sollen die Beweggründe für die Ausrichtung der Fragestellungen im empirischen Teil aufgezeigt werden sowie die Grundlagen gelegt werden, um die Ergebnisse der Arbeit in einen für die Soziale Arbeit relevanten grösseren Rahmen stellen und deren Anschlussfähigkeit aufzeigen zu können.

4. Stand der Forschung und des Fachdiskurses

Zum Thema Förderung von Demokratiekompetenz und demokratischer Partizipation von Kindern und Jugendlichen im stationären sozialpädagogischen Kontext existieren kaum Forschungsbeiträge aus der Schweiz. Ein grosser Teil der nachstehenden Studien und Projekte zum Kontext Heimerziehung sind im erweiterten deutschsprachigen Raum entstanden. Da jedoch in der Schweiz interessante Studienergebnisse aus anderen Kontexten wie Schule und Strafvollzug zu demokratischer Partizipation existieren, werden diese praxisbezogenen Resultate im Anschluss aufgeführt. Das Kapitel endet mit aus der Forschung bereits bekannten Erkenntnissen mit Fokus auf die Fachkräfte und Rahmenbedingungen aus dem stationären Kontext der Erziehungshilfe.

4.1 Kontext stationäre Erziehungshilfe

Einen guten Überblick über die Forschungsergebnisse zum Thema Partizipation im Bereich der Fremdunterbringung im deutschsprachigen Raum bietet Schrettl (2006) in einer Schrift des sozialpädagogischen Institutes des SOS-Kinderdorfes in Österreich. Sie bearbeitete Studien, wissenschaftliche Forschungsprojekte, Diplomarbeiten, Dissertationen und Fachtagungen, um eine Übersicht zu erhalten, inwieweit das Thema Partizipation im Bereich der Fremdunterbringung in Österreich, Deutschland und der Schweiz schon erforscht wurde und welche Erkenntnisse dazu vorliegen. Resümierend stellt sie fest, dass es schwierig ist, ausführliche Studien über Partizipation in der Heimerziehung und Fremdunterbringung zu finden, da es nur wenig empirisches Material dazu gibt. Obwohl Partizipation von vielen Initiativen und Organisationen gefördert wird und viele Fördermittel insbesondere für die Bereiche Kommunalpolitik und Schule ausgegeben werden, steht die Jugendwohlfahrt eher nicht im Fokus der Aufmerksamkeit. Weiter weist sie darauf hin, dass in der Umsetzung von konkreten Handlungsebenen im Heimalltag bezüglich Partizipation ein erheblicher

Entwicklungsbedarf besteht. Es wurde deutlich, dass die Fachkräfte Sozialer Arbeit und die Kinder und Jugendlichen den Forschungsprojekten durchweg positiv gegenüberstanden und sich der Bedeutung von Partizipation als wichtiges Thema in der pädagogischen Arbeit bewusst waren, dass die Umsetzung in den meisten Einrichtungen erschreckenderweise dennoch kaum gegeben ist. Im Zusammenhang damit steht möglicherweise der Befund, dass die Verunsicherung der Mitarbeiterinnen zum Thema "Partizipation" in den Studien auffallend häufig genannt wurde. Es existieren die verschiedensten Ängste wie z. B. die Angst vor dem Untergraben der eigenen Fachlichkeit, Angst vor Chaos ohne Regeln und der Angst vor zeitintensiven Aushandlungsprozessen (vgl. S.27).

Im Folgenden werden einige Erkenntnisse aus verschiedenen Studien, die von Bedeutung für meine Arbeit sind, kurz dargestellt.

Schon Kriener und Lengemann (2002) stellten in einem Modellprojekt des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe die Beteiligung der betroffenen Jugendlichen als ein Qualitätskriterium der Jugendhilfeplanung in den Mittelpunkt. Sie untersuchten die professionelle Haltung der Fachkräfte, wie die Beteiligung von Eltern, Kindern und Amtsvormündern wahrgenommen wird und wie die organisatorische und konzeptionelle Sicherung im Jugendamt sichergestellt wird. Die Forscher stellten fest, dass der Erfolg sozialpädagogischer Hilfeleistung wesentlich von der Beteiligung der Adressatinnen und ihrer Bereitschaft, den pädagogischen Prozess mitzugestalten, abhängt. Als wesentlich dafür wird die Änderung der Haltung zum Thema Partizipation betrachtet (vgl. Schrettl, 2006, S. 20-21).

Das bayerische Landesjugendamt gab die explorative Studie "PartHe" (Partizipation in der Heimerziehung) in Auftrag, deren Aufgabe es war, an zehn ausgewählten Einrichtungen der Heimerziehung exemplarisch die dort praktizierten Formen formaler Kinder- und Jugendlichenpartizipation zu untersuchen (vgl. Babic & Legenmayer, 2004, S. 23). Es wurde festgestellt, dass es widersinnig ist, zu versuchen, Partizipation ohne hinreichende Einbindung möglichst aller an der Heimerziehung unmittelbar beteiligten Personen zu verordnen (vgl. Babic & Legenmayer, 2004, S. 66). Entscheidend ist die Bewertung der Partizipation durch die einzelnen Personengruppen: positiv bewerten die beteiligten Personen (Kinder, Jugendliche, Mitarbeiterinnen) Partizipation dann, wenn sie ausreichend informiert sind, das sind sie in der Regel, wenn sie selbst Gruppensprecher, Mitglied des Heimrats oder Partizipation fördernde Pädagogin sind. Beim Fehlen von Informationen und/oder nicht aktiver Beteiligung fühlen sie sich nicht wirklich beteiligt bzw. die Pädagoginnen unterstützen Gremien nicht automatisch. Es wird sogar eher als ungerecht

empfunden, wenn Beteiligungsmöglichkeiten nicht klar reglementiert sind, diese eher willkürlich praktiziert werden und wenn Kinder und Jugendliche zwar Ideen und Anregungen einbringen können, die Entscheidung jedoch bei den Pädagoginnen liegt (vgl. Müller, 2009, S. 32).

In der empirischen Studie von Pluto (2007) wird der Frage nachgegangen, welche Bedingungen, Deutungen, Handlungsprobleme und Bedeutungszuschreibungen im Umgang mit dem Partizipationsanspruch in den erzieherischen Hilfen existieren. Es werden die Schwierigkeiten sowie die Struktur- und Handlungsprobleme, die mit dem Thema Partizipation in den erzieherischen Hilfen verbunden sind, analysiert und sowohl förderliche als auch hinderliche Faktoren für die Verwirklichung von Partizipation von Adressaten in den Hilfen zur Erziehung identifiziert (s. Kap. 4.4). Von besonderem Interesse sind auch hier die verschiedenen Perspektiven der am Hilfeprozess Beteiligten (vgl. Pluto, 2007, S.14). Als ein Ergebnis der qualitativen Studie kann Pluto (2007) Hinweise über den Grund für Vorbehalten von Fachkräften im stationären Heimaltag gegen eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen geben: viele Fachkräfte verwechseln Beteiligung mit einer Verschiebung der Entscheidungskompetenz auf die Kinder und Jugendlichen. Sicherheitshalber behalten sich die pädagogischen Fachkräfte deshalb die Entscheidung vor, wann sie die Kinder und Jugendlichen beteiligen. In der Folge wird Mitgestaltung nur bei ausgewählten Fragen und Themen möglich und nur bestimmten Jugendlichen zugebilligt, nachdem sie bewiesen haben, dass sie sich (angemessen) beteiligen können (vgl. S. 209). Insgesamt konnte Pluto (2007) in den Interviews zeigen, dass es neben einer grundsätzlichen Übereinstimmung darüber, dass Kinder und Jugendlichen gewisse Rechte zustehen, bei den Fachkräften in den Einrichtungen eine *tiefe fachliche Verunsicherung* besteht. Partizipation wird von diesen eher als eine von vielen methodischen Handlungsalternativen begriffen, über Beteiligung wird wie über ein didaktisches Vorgehen oder die konzeptionelle Ausrichtung eines Angebotsschwerpunktes nachgedacht - aber nicht als einen elementaren Bestandteil des Handelns begriffen. So wird der Umstand verdeckt, dass Partizipation einen demokratischen Anspruch darstellt (vgl. Schrettl, 2006, S. 25).

Stork (2007) zeigte mit einer qualitativen Studie in vier Wohngruppen exemplarisch, was Fachkräfte in stationären und teilstationären Settings der Erziehungshilfe unter Partizipation verstehen, wie sie unter der `Handlungsabsicht Partizipation` agieren und wie sie ihre Beispiele und Handlungen erklären (vgl. S. 217). Mit Blick auf die Handlungspraxis Sozialer Arbeit stellte er fest, dass die pädagogischen Fachkräfte über Müdigkeit und Ausgelaugtsein sowie über eine hohe Belastung im pädagogischen Alltag und fehlende Anerkennung klagen (vgl. S. 239). Es überwogen von Seiten der Erzieher daher eher die kritischen Stimmen zu

dem Modellprojekt zur Partizipation, auch da diese in der konkreten Arbeit mit den zusätzlichen Ansprüchen konfrontiert werden, die sich aus Grundrechten und Beschwerdemanagement ergeben (vgl. S. 240). Widerstände gegen Veränderungen von Seiten der Fachkräfte werden weiter dadurch hervorgerufen, dass bisherige Projekte implizit mit dem Vorwurf arbeiten, dass die Erwachsenen zu viel und die Jugendlichen zu wenig Macht hätten und deshalb die Macht zugunsten der Jugendlichen verschieben wollen, indem sie Rechkataloge erarbeiten, ein Beschwerdemanagement einführen und zusätzliche kollektive Beteiligungsformen verbindlich einführen wollen (vgl. S. 242). Stork (2007) fordert dazu auf, Praktiker sollten nicht darauf warten, dass zunächst die Theorie ein Modell für Partizipation entwirft, das ohne weiteres konzeptionell auf die Praxis übertragen werden könne, sondern sich auf den Weg der Selbsterforschung der eigenen Arbeit begeben (vgl. S. 242). Eine weitere Forderung ist, zugleich auch die *Organisationskultur* (Binnenkultur und Kultur der Kooperation) in demokratischer und demokratieerzieherischer Absicht in den Fokus zu nehmen und im Dialog mit allen Beteiligten eine Weiterentwicklung von Einrichtungen zu Demokratie und Partizipation lernenden Organisationen zu unterstützen (vgl. Stork, 2007, S. 244-246).

Ziel der Dissertation von Müller (2009) war es, in einer qualitativen Untersuchung die Erfahrungen mit Partizipation in den verschiedenen Lebensbereichen der Heimerziehung, zu rekonstruieren. Der Fokus lag insbesondere auf der Umsetzung der Erziehungsziele Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Verantwortungsbewusstsein und Gemeinschaftsfähigkeit, wie diese in §§ 1, 9 Sozialgesetzbuch VIII der Bundesrepublik Deutschland benannt sind (vgl. S. 40). Im Fokus der Arbeit standen die Lern- und Bildungsprozesse, die aus Sicht der Kinder und Jugendlichen durch Partizipation ausgelöst werden (vgl. S. 11). Müller (2009) konnte zeigen, dass Partizipation unter bestimmten Voraussetzungen zum Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung werden kann und dass eine wesentliche intervenierende Bedingung die konsequente Förderung der Partizipation durch die Fachkräfte ist. Ihre Empfehlungen gehen dahin, zur erfolgreichen Implementierung von Partizipation diese sowohl zum Bestandteil des Leitbildes, der Organisationskultur, des -klimas und des Konzepts als auch der Leistungsverhandlungen, der Personalentwicklung und Qualitätszirkeln und der Evaluation zu machen. Sie stellt fest, dass es neben dem *Schaffen von Rahmenbedingungen* auch der *Förderung der Professionellen* bedarf, damit Partizipation in Einrichtungen zufrieden stellend realisiert werden kann (vgl. S. 195). Ausserdem weist sie darauf hin, dass zur Implementierung und Förderung von Partizipation neben Qualitätsvereinbarungen, dem Einsatz von angemessenen, entwicklungsstandsgemässen Methoden der Erziehungshilfe und strukturellen Voraussetzungen (Zeit, Geld, Räume, Personal) auch ein professionelles pädagogischen

Handeln mit Kenntnissen über die rechtlichen Bedingungen der Partizipation und gleichzeitiger Kompetenz, partizipatives Handeln Kindern und Jugendlichen angemessen zu vermitteln, vorhanden sein muss (vgl. Müller, 2009, S.196-201). In ihrer Arbeit fordert sie mit Bezug auf Dewe und Otto (2002) die Entwicklung eines partizipatorisch-demokratisch korrigierten Professionsverständnisses von den Fachkräften Sozialer Arbeit und weist auf die hohe Bedeutung einer systematischen professionellen Reflexion und Selbstreflexion des Handelns für die Förderung der Partizipation hin (vgl. Müller, 2009, S. 203). Sie konnte nachgewiesen, dass sich Erziehung und Demokratisierung trotz der Gratwanderung in der Praxis nicht ausschliessen und dass Demokratisierungsprozesse in den Einrichtungen auch vorhanden sind, sich die Fachkräfte dennoch schwer tun, Kinder und Jugendliche in Hilfen zur Erziehung als souveräne Personen, als Experten für ihr Leben anzuerkennen. Dies ist umso bedauerlicher als die Studie weiter zeigen konnte, dass Partizipation bei Kindern und Jugendlichen vielfältige Bildungs- (im weiteren Sinne), Entwicklungs- und Demokratisierungsprozesse auslöste und unterstützte und somit eine Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit zur Folge hatte (vgl. Müller, 2009, S. 214). Fazit der Studie ist die Feststellung, dass die grösste intervenierende Variable in der Förderung der Kinderbeteiligung die Fachkräfte sind, was zu der Konsequenz führt, sich mit den *Kompetenzen der Fachkräfte* auseinanderzusetzen und eine Überprüfung der Ausbildungsinhalte und entsprechende Weiterbildungen zu fordern. Nur dann können diese Kinder und Jugendliche darin unterstützen, demokratische Kompetenzen zu erwerben, damit sie in einer demokratischen Gesellschaft aktiv mitgestalten und in dieser mitentscheiden können (vgl. Müller, 2009, S. 216).

In der Schweiz sind neuere Erkenntnisse zu erwarten vom laufenden Projekt "Kinder wirken mit", das schweizweit einzigartig ist und durch das Departement des Inneren des Kantons St. Gallen finanziert wird (vgl. Kanton St. Gallen, 2009). Basis des Engagements des Kantons St. Gallen für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen bildet der Artikel 12 der UNO - Konvention über die Rechte des Kindes, wodurch Bund, Kantone und Gemeinden dazu aufgefordert werden, direkte Kinder- und Jugendlichenpartizipation verbindlich vorzuschreiben und konkret umzusetzen. Projektverantwortlich ist die schweizerische Interessensgemeinschaft "Quality4Children", die nationale Abteilung des seit 2004 laufenden europäischen Projektes "Quality4Children" (vgl. Kap. 3.2). Neben der Befähigung der Kinder und Jugendlichen, ihre Interessen wahrzunehmen, ist ein weiteres Ziel, eine Trägerschaft aufzubauen, die dieses Netzwerk professionell begleitet und unterstützt (vgl. Quality4Children, 2011).

4.2 Kontext Schule

Weitere Forschungsergebnisse in der Schweiz zum Thema Beteiligung von Kindern und Jugendlichen finden sich im Projekt von Luterbacher und Althof (2006), "Schüler lernen streiten. Aufbau einer konstruktiven Konfliktkultur in der Just Community-Schule". Dieses wurde bei Primarschulkindern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe der Primarschule Luterbach (Kanton Solothurn, Schweiz), einer Just Community-Schule durchgeführt. Schüler und Schülerinnen wurden über ein Unterrichtsprogramm zu *Streitschlichtern* ausgebildet (vgl. S. 137). Mit diesem Unterrichtsprogramm wurde versucht, ein starkes Gewicht auf handlungsbezogene Lernanlässe in realistischen Kontexten zu legen, um die Schülerinnen und Schüler selber in die Handlungsverantwortung zu nehmen und parallel zur Einübung neuer Handlungsfertigkeiten ihr soziales Denken und Verstehen zu fördern. Mit dem gewählten äusseren Rahmen einer Just Community wurde die Einbettung der geplanten Lernanlässe in einen auf längerfristige Entwicklungsziele ausgerichteten Gesamtkontext angestrebt, in welchen die Kinder zur aktiven Teilnahme an der Gestaltung des Schullebens aufgefordert sind (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 137-138).

Die Ziele der Entwicklung des sozialen Verstehens und der Vermittlung und der Einübung konkreter Handlungsfertigkeiten mit dem übergeordneten Ziel des Übergangs von konkurrierenden zu kooperativen Konfliktlösestrategien konnten im Projekt von Luterbacher und Althof (2006) weitgehend erreicht werden. Es zeigte sich eine signifikante Verbesserung der allgemeinen psychosozialen Kompetenz der Schülerinnen und ein reiferer Umgang mit sozialen Konflikten war beobachtbar (vgl. S. 156). Zur Frage, ob sich die Werte aller am Unterrichtsprogramm teilnehmenden Kinder im gleichen Masse ändern, ist zu bemerken, dass der gemessene Effekt bei der Gruppe mit den anfänglich niedrigeren Werten gegenüber der Gruppe mit den zu Beginn hohen Werten bedeutend stärker ausfiel. Der Effekt war hauptsächlich auf die Unterskala "interpersonale Verhandlungsstrategien" zurückzuführen. Offensichtlich profitierten Schülerinnen und Schüler, die bei Streitigkeiten vorwiegend unilaterale Konfliktlösestrategien einsetzten, gegenüber ihren sozial reiferen Altersgenossen stärker vom Unterrichtsprogramm (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 152). Die anschliessende Implementierung der Streitschlichtung jedoch scheiterte. Ohne institutionalisierte Praxis geht damit die längerfristige Wirksamkeit der Studie verloren. Um dieser Gefahr vorzubeugen, empfehlen Luterbacher und Althof (2006), dass die Streitschlichtung besser über die Versammlung der Schulgemeinschaft eingeführt wird anstatt in den Klassen, da sie damit auf demokratischem Weg legitimiert werden. Hier zeigt sich die Bedeutung der Just Community mit Versammlungen der Schulgemeinschaft als Raum, wo gemeinsame Werte und Normen und Regeln des Zusammenlebens besprochen werden. Aktive Schlichtungspraxis würde den Schülerinnen vor Augen führen, dass die gemeinsam bestimmten Verhaltensregeln im Alltag Gültigkeit haben und dass deren

Einhaltung wichtig ist und verlangt wird. Zudem erfahren die Kinder ihre Schule als eine Lebenswelt, die sie selber aktiv mitgestalten können. Sie prägen ihre Schule mit eigenen, gemeinsam festgelegten Regeln und Normen (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 157).

Neuere pädagogische und psychologische Forschung liefert viele Belege dafür, dass die Effekte sozialer Erziehung bei einzelnen, aus dem alltäglichen Kontext gelösten Übungen zum Sozialen Lernen gering bleiben. Es ist eher ein starkes Gewicht auf handlungsbezogene Lernanlässe in realistischen Kontexten notwendig (Lave & Wenger 1991; Klafki 1996; Oser & Bareiswyl 2001; Althof 2003) (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 144). Die Aushandlung einer einvernehmlichen Konfliktlösung bedingt nach Selmann, Demorest und Krupa (1984) ein differenziertes Verständnis von Beziehungen und vom Handeln in Beziehungen, andernfalls lässt sich kaum eine stabile Änderung im alltäglichen Sozialverhalten erwarten. Daraus kann abgeleitet werden, dass Fortschritte im sozialen Verhalten der Schulkinder erst dann zu erwarten sind, wenn die geplanten Lernanlässe in einen auf längerfristige Entwicklungsziele ausgerichteten Gesamtkontext eingebettet sind (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 145). Dieser Kontext findet sich im Bereich Schule mit dem Modell der Gerechten Schulgemeinschaft.

4.3 Kontext Strafvollzug

In Deutschland wurden 1994 in einem Modellversuch Just Communities in mehreren Jugendhilfeeinrichtungen und in einem Gefängnis, dem *Haus des gelockerten Vollzugs der Jugendstrafanstalt Adelsheim*, eingeführt und wissenschaftlich begleitet (vgl. Weyers, 2010, S. 420). Zentrales Organ der demokratischen Gemeinschaft war hier die wöchentlich tagende "Demokratische Gemeinschaftsversammlung", an der alle Insassen und Mitarbeitenden des Hauses teilnehmen. Jedes Mitglied hat eine Stimme, Entscheidungen bedürfen der absoluten Mehrheit der Anwesenden. Weitere Organe finden sich im Leitungskomitee und im Fairnesskomitee (s. 5.2.1), das bei Konflikten vermittelt oder Massnahmen der Hausleitung überprüft (vgl. Weyers, 2010, S. 421). Weyers (2010) stellt fest, dass diese demokratischen Beteiligungsmodelle eine grosse Chance zur Förderung sozialer und moralischer Urteilsfähigkeit, zum Lernen alternativer Strategien und Konfliktlösung, sowie zur reflexiven Verarbeitung eigener Handlungen und Erfahrungen bieten. Es sollen in diesem Sinne Urteilskompetenzen gestärkt und alternative Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Ob diese aber wirklich genutzt werden können, hängt nicht nur von den Akteuren, sondern von vielen sozialen Bedingungen ab, z.B. Angebote zur Bewältigung schwieriger Lebenslagen, Unterstützung bei Alltagsproblemen und zur schulischen und beruflichen Bildung, und für die Mitarbeiter Supervision und Weiterbildung (vgl. S. 42).

Fazit der Studie war, dass die Einführung demokratischer Beteiligungsrechte auch im Strafvollzug moralische Lern- und Entwicklungsprozesse ermöglichen kann. Gleichzeitig wurden auch einige institutionelle und subkulturelle Bedingungen aufgezeigt, die dem entgegenstehen. Die Etablierung demokratischer Verfahrensregeln kann den Einfluss von Anstaltsordnung und Subkultur nicht aufheben, erweitert die soziale Struktur des Vollzugs jedoch um ein drittes Element und das ist entscheidend. Die wöchentliche Versammlung war ein Ort, an dem Strukturen des Vollzugsalltags zumindest teilweise thematisiert, reflektiert und kritisiert werden konnten und diese eher zum Gegenstand einer reflexiven Auseinandersetzung wurden. Bei besonders engagierten Insassen zeigten sich ausserdem deutliche Fortschritte in der moralischen Urteilsfähigkeit. So wurde das Modell nach Abschluss der wissenschaftlichen Begleitphase weitergeführt und besteht seit nunmehr 15 Jahren, was für seine hohe Akzeptanz bei Insassen, Bediensteten und der Anstaltsleitung spricht (vgl. Weyers, 2010, S. 421). Im Feld des Strafvollzugs gibt es nach Weyers (2010) kaum Vergleichsmöglichkeiten und nur wenig empirische Forschung zur demokratischen Partizipation. Es stellt fest, es kann grundsätzlich gesagt werden dass eine Einführung demokratischer Mitbestimmung im Vollzug sich nicht nur als sozialpädagogische Intervention, sondern auch als Beitrag zur Humanisierung des Strafvollzugs und zur Durchsetzung von Menschenrechten begreifen lässt (vgl. S. 423-424).

Bezüglich Vergleichsmöglichkeiten zur JVA Adelsheim findet sich in der Schweiz entgegen der Annahme von Weyers (2010) jedoch ein interessantes Umsetzungsmodell für den Strafvollzug, das in groben Zügen dem deutschen Modell ähnelt, aber sogar eher eine Weiterentwicklung dessen darstellt. Es wird im Kap. 5.2.2 der Arbeit vorgestellt.

Es kann abschliessend festgehalten werden, dass sich in den Forschungsergebnissen immer wieder Belege dafür finden, dass eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Prozess und eine Mitgestaltung ihrer Lebenswelt persönliche Entwicklung initiieren und fördern kann und ein reiferer Umgang mit sozialen Konflikten beobachtbar ist. Demgegenüber wird wiederholt auf die vielgestaltigen Widerstände und Ängste der pädagogischen Fachkräfte und deren kritische Stimmen gegenüber Partizipationsformen in der Heimerziehung aufmerksam gemacht. Da im Weiteren immer wieder betont wird, dass deren konsequente Verwirklichung ohne Förderung durch die Professionellen und ohne deren Akzeptanz und Mitwirkung nicht zufrieden stellend realisiert werden kann, soll im weiteren Verlauf der Arbeit ein besonderes Augenmerk auf den Unterstützungsbedarf der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen für ihre partizipationsorientierte Arbeit gerichtet werden.

Einige Autoren haben in Teilbereichen ihrer Arbeiten bereits Erkenntnisse mit Bezug auf die Fachkräfte, zu deren Anforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten, zu günstigen bzw.

hinderlichen Rahmenbedingungen sowie zu Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementierung von Partizipationsstrukturen auf Seiten der leitenden Fachkräfte festgehalten, die im Folgenden zusammengetragen werden.

4.4 Erkenntnisse mit Fokus auf Fachkräfte und Rahmenbedingungen

Bohn (2006) kann Erfahrungen und Thesen aus einem Projekt zur Implementierung von Teilnehmungsformen in dem Haus Marienthal, einem Jugendheim der evangelischen Kinder-, Jugend- und Familienhilfe Schweinfurt GmbH, weitergeben. Er formuliert 5 Thesen, die Überzeugungen wiedergeben, die er aus dem Projektprozess entwickelt hat und gibt weitere acht Erfahrungen weiter, die sich im Projektzeitraum 2001-2006 für ihn ergeben haben:

These 1: Beteiligung muss in der stationären Jugendhilfe gewollt und gefördert werden, damit sie zum Standard in unseren Einrichtungen werden kann. Hier sind alle Ebenen gefragt: Sozialministerium, Landesjugendamt, Trägerverbände, Jugendamt, Einrichtungen.

These 2: Die Verantwortung für den Prozess in den Einrichtung muss auf Leitungsebene liegen. Nur wenn dies fest verankert ist, wird vermieden, dass Beteiligung im Alltag "versickert".

These 3: Je geschlossener Systeme in der Jugendhilfe sind, desto wichtiger sind Formen der Beteiligung. Die Gefahr von Übergriffen gegen Kinder nimmt mit abnehmender sozialer Kontrolle zu.

These 4: Nur auf dem Boden einer gelebten Teilnehmungsstruktur auf Mitarbeiterebene kann Partizipation von Kindern gelingen.

These 5: Die Einführung von Teilnehmungsstrukturen in der Jugendhilfe ist eine geeignete Form der Auseinandersetzung zur Diskussion um "Schläge im Namen des Herren" (Bohn, 2006, S. 21).

Wie aus anderen Studien bereits bekannt, wurde auch im Haus Marienthal bei den Mitarbeitenden eine *starke Verunsicherung* in der Anfangsphase durch die Diskussion über Kinderrechte und Beteiligung bemerkt. Es stellte sich ihnen die Frage: Welche Rechte haben wir noch? Verstärkt wurde dies, weil Kinder u. Jugendliche am Anfang beim Pochen auf ihre Rechte "überzogen" und übertrieben, was sich aber mit der Zeit eingespielte. Von grosser Bedeutung war es, die Mitarbeitenden zu qualifizieren, z.B. durch eine verbindliche heiminterne Fortbildung und neue Mitarbeitende zum Thema Beteiligung gut einzuarbeiten. Diese Thematik sollte in einem Einarbeitungskonzept festgehalten sein. Für solche Mitarbeitende, die ein Amt im Teilnehmungs-system bekleiden, hier z.B. Vertrauens-erzieher, und für solche Kinder/Jugendliche, wie Gruppensprecher, sollte unbedingt ein Klärungsprozess hinsichtlich der unterschiedlichen Rollenerwartungen stattfinden. Besonders an die Kinder/Jugendlichen waren überzogene Erwartungen an ihre Vorbildfunktion gestellt worden. Um die Kinder und Jugendlichen, die ein Amt in den

Beteiligungsstrukturen übernommen haben, auf längere Dauer für ihre zusätzlichen Arbeitseinsätze zu motivieren, empfiehlt er, Anreize in Form von besonderen Veranstaltungen wie überregionale Foren (z.B. ein bayernweites Forum) zu installieren (vgl. Bohn, 2006, S. 21-22).

Pluto (2007) stellt fest, dass Partizipation mehr braucht als individuelle Anstrengungen von Seiten der Fachkräfte. Partizipation als Handlungsmaxime muss ihren Niederschlag auch in den Strukturen und den organisatorischen Rahmenbedingungen finden. Mit Hilfe von förderlichen Rahmenbedingungen werden nicht nur Partizipationschancen eröffnet, sondern sie werden auch verlässlicher für die Adressatinnen wie für die Fachkräfte. Diese gewinnen Handlungsmöglichkeiten und erfahren in der Institution eine grössere Absicherung ihrer Bemühungen. Sie erweitert auch den Blickwinkel auf die Institutionen an sich, die ihrer Einschätzung nach ebenso abhängig davon sind, welche Unterstützung sie erfahren und in welchen Kontexten sie eingebunden sind. Sie regt an, dass auch im Rahmen der Zusammenarbeit von öffentlichen und freien Trägern und darüber hinaus überlegt werden sollte, wie man Beteiligung unterstützen kann. Partizipation müsse letztlich Teil eines innerhalb der regionalen Jugendhilfe stattfindenden Kommunikations- und Meinungsbildungsprozesses sein, um in allen Phasen des Hilfeprozesses die nötige Verankerung zu finden (vgl. S. 276). Bezüglich Mitarbeiterbeteiligung kam Pluto (2007) zu den Ergebnissen, die *Fachkräfte* würden zwar als diejenigen betrachtet, die die Partizipation der Adressatinnen zu fördern und zu unterstützen haben, dies können sie selbst aber nur leisten, wenn sie *Teil eines demokratischen Gesamtsystems* sind, wenn sie das Gefühl haben, selbst mitwirken zu können, und wenn sie das weitergeben können, was sie selbst erfahren (vgl. S. 278). Pluto (2007) stellte in ihrer Studie weiter fest, dass die Fachkräfte insbesondere im Einrichtungskontext noch zögerlich sind in der Bereitstellung von institutionalisierten Verfahren zur Beteiligung, da sie einerseits das Gefühl haben, diese seien eine unangemessene Reaktion auf die individuellen Problemkonstellationen, und ihnen würde andererseits dadurch ein zusätzlicher Aufwand zugemutet wird, der durch das Ergebnis nicht gerechtfertigt sei. Den sozialpädagogischen Fachkräften fehlt es oft nicht nur an der Einsicht, dass die Adressatinnen auf institutionell abgesicherte Verfahren für die Durchsetzung ihrer Interessen angewiesen sind, sondern ihnen fehlt es häufig an der Erfahrung, dass eine stärkere Beteiligung der Adressatinnen entlastend sein kann. Sie konstatiert, Fachkräfte werden institutionelle Beteiligungsformen nicht aktiv nutzen, solange ihre Befürchtungen gerechtfertigt sind, dass sich diese Verfahren noch gegen sie wenden können (als Umkehrung von Machtverhältnissen, als trägerinternes Controllingssystem oder als Legitimation nach aussen) (vgl. S. 281).

Stork (2007) untersuchte in vier Wohngruppen seiner Studie, was Fachkräfte in stationären und teilstationären Settings der Erziehungshilfe unter Partizipation verstehen, wie sie unter der `Handlungsabsicht Partizipation` agieren und wie sie ihre Beispiele und Handlungen erklären (vgl. S. 217). Er konnte in Aussagen der Fachkräfte deutlich feststellen, dass ein starker Anspruch an gelebte Demokratie im Sinne einer demokratischen Lebensform sie als Pädagogen unter Druck setzt. Sie befürchteten, dass erzieherisches Denken und Handeln zu kurz kommen könnten, wenn politische Kriterien stärker als bisher bei der Bewertung der Arbeit zu Rate gezogen werden sollen (vgl. Stork , 2007, S. 224).

Auch Müller (2009) unterstützt wie Bohn (2006) und Pluto (2007) die *Wichtigkeit von Mitarbeitendenbeteiligung* für beteiligungsorientierte Organisationen und fordert die Beteiligung der Mitarbeitenden sollte Bestandteil der Organisationsentwicklung und des Führungskonzeptes sein, denn solange diese autoritär geführt werden, arbeiten sie in einem beteiligungsfernen Arbeitsklima, in dem auch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen nicht umgesetzt werden kann (vgl. S. 196).

Aus der in Bayern durchgeführten "PartHe"-Studie, einer explorativen Untersuchung zur "PARTizipation in der HeimErziehung", die 2003 vom Bayerischen Landesjugendamt in Auftrag gegeben wurde, haben sich detaillierte Erkenntnisse für die Gestaltung von Partizipationsangeboten, die auch sozial benachteiligte Kinder- und Jugendliche erreichen sollen, ergeben (vgl. Babic, 2011, S. 216). Nach Babic (2011) hängen funktionierende und positiv bewertete Partizipationsmöglichkeiten von folgenden wichtigen Voraussetzungen a) auf Seiten der sozialpädagogischen Fachkräfte und b) aus Seiten der Anbietenden bzw. Heimleitungen ab:

zu a) Sozialpädagogische Fachkräfte

- sollten die Realisierung eines partizipativen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen als grundlegende Anforderung an ihre Fachlichkeit akzeptieren und verinnerlicht haben
- sollten angemessen in die Entscheidungen über die Belange der Einrichtung eingebunden sein, d. h. über Partizipationsmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume verfügen
- sollten vertrauensvolle Beziehungen zu der Heimleitung, den anderen Mitarbeitenden und den Kindern und Jugendlichen aufgebaut haben können bevor partizipative Strukturen in einer Organisation aufgebaut werden
- sollten sich von einem Partizipationsverständnis gelöst haben, dass von der Vorstellung ausgeht, gute Partizipation ist dann gegeben, wenn möglichst viele

Wünsche der Kinder und Jugendlichen von Seiten der Einrichtung erfüllt werden. Dies soll verhindern, dass Bewohnerinnen des Heimes nicht in eine mehr oder weniger passive Konsumhaltung gedrängt werden, alle Beteiligte sehr schnell an ihre Grenzen stossen (Unzufriedenheit, Frustration), und so verstandene Partizipation zu einem Sanktionsinstrument bzw. einer Belohnung wird

- sollten auf die Anforderungen durch die Einführung partizipativer Strukturen sorgfältig vorbereitet werden (z.B. durch Fortbildungen), da die Ausbildung einer demokratischen Haltung erforderlich ist
- sollten bei der Entwicklung und Einführung von Partizipationsangeboten miteinbezogen werden, da diese als Experten dafür anzusehen sind, was der Einrichtung zugetraut bzw. zugemutet werden kann (vgl. Babic, 2011, 221-225).

zu b) *Anbietende (Kommunen oder Initiativen) bzw. Heimleitungen* sollten für eine erfolgreiche Implementierung von Partizipationsstrukturen Folgendes beachten:

- "Partizipationsangebote müssen zur Sicherung ihrer Nachhaltigkeit in den Einrichtungsstatuten verbindlich verankert sein.
- Partizipationsangebote sollten möglichst von allen beteiligten Personengruppen gemeinsam erarbeitet werden und ein für alle Beteiligten gleichermaßen verbindliches, transparent geregeltes und nachhaltiges Angebot darstellen.
- Auf Seite der Anbietenden sollte eine positive, dabei aber zugleich realistische Haltung gegenüber sozial benachteiligten jungen Menschen und ihrer Kompetenz zur Partizipation vorhanden sein.
- Vor der konkreten Ausgestaltung von Partizipationsprozessen sollten Massnahmen ergriffen werden, um die Fähigkeit sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher zur Beteiligung in hinreichendem Umfang zu gewährleisten, da diese intensiver unterstützt werden müssen, um vorhandene Möglichkeiten zur Partizipation angemessen nutzen zu können.
- In der Personalauswahl sollten erfahrene Fachkräfte ausgesucht werden, die nötigenfalls mit den in vielerlei Hinsicht höheren Anforderungen zurecht kommen, die sich aus der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen ergeben können.
- Es ist dafür Sorge zu tragen, dass in einem überschaubaren Zeitraum greifbare Ergebnisse in Bereichen erreicht werden, die speziell für benachteiligte Kinder und Jugendliche attraktiv sind.
- Der Frage, wie die Beteiligten effektiv über Fortschritte informiert werden können, muss hinreichend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

- Das möglicherweise höchst unterschiedliche Interesse an bestimmten Partizipationsgegenständen in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund ist zu beachten.
- Eine ausschliessliche bzw. überwiegende Orientierung an den Präferenzen von gut ausgebildeten und integrierten Kindern und Jugendlichen der sogenannten Mittelschicht sollte ebenso vermieden werden wie eine schwerpunktmässige Orientierung an den Wünschen der mit den Kindern und Jugendlichen befassten Fachkräfte" (Babic, 2011, S. 225-229).

Zusammenfassend hebt Babic (2011) hervor, dass Heimleitungen und Mitarbeitende von der Richtigkeit und Wichtigkeit von Kinder- und Jugendlichenpartizipation tief überzeugt sein sollten (vgl. S. 221). Wichtig erscheint ihm zudem bezüglich des notwendigen Prozesses für die Etablierung von Partizipationsmöglichkeiten, dass dieser fehlertolerant gestaltet und nicht gleich nach den ersten (und wohl unvermeidlichen) Rückschlägen wieder aufgegeben werden sollte. Es handele sich hier nicht um einen Prozess, der irgendwann zum Abschluss kommt, sondern um eine anspruchsvolle Daueraufgabe, diese Strukturen zu pflegen und den Umgang mit ihnen immer wieder aufs Neue zu vermitteln, um sie so mit Leben zu erfüllen (vgl. Babic, 2011, S. 224).

Mit Bezug auf Fach (2004) berichtet Stork (2011) davon, dass es in der Regel in pädagogischen Organisationen (Zusatz: Deutschlands, P.K.) für Mitarbeitende wie für die von ihnen betreuten, gebildeten und erzogenen Menschen organisierte Mitsprachemöglichkeiten gibt. Scheinbar paradoxe Erfahrungen der letzten Jahre haben jedoch gezeigt, dass diese keine hohe Bedeutung in den Organisationen erlangt haben und viele Menschen, Mitarbeitende und Jugendliche, diese Teilnahme und Teilhabe nicht nutzen. Die Beteiligungsmöglichkeiten werden häufig als zu formalisiert wahrgenommen, die "Gefässe" der Demokratie in den Organisationen sind vielfach nicht attraktiv und ihre Inhalte und Prozesse wirken schal. Die Gründe für die Abnutzung der Demokratie in Organisationen sind vielgestaltig. Aktuelle Erfahrungen zeigen, dass Partizipation auf einer Einrichtungskultur beruht, die auf Öffnung, Begegnung und Dialog abzielt und die Achtsamkeit und feinfühliges Beobachten, Mut zum Risiko und zum Umgang mit Nichtwissen und nicht zuletzt Vertrauen und gemeinsames Lernen erfordert. Trotzdem braucht eine demokratische Kultur in pädagogischen Organisationen beides: eine vertrauensvolle Kommunikation und demokratische Strukturen (vgl. S. 6-7).

Im Folgenden werde ich nun drei Beispiele für die Umsetzung von Modellen demokratischer Partizipation in den drei verschiedenen Kontexten Schule, Strafvollzug und Heimerziehung beschreiben.

5. Beispiele für die Umsetzung von Modellen demokratischer Partizipation

In der Vorstellung der Beispiele werden jeweils das Konzept und die Umsetzung von demokratischer Partizipation, eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie die Herausforderungen, Schwierigkeiten und Chancen im Beispiel erwähnt werden. Einige detaillierte Angaben zu den beschriebenen Organisationen, die für die Verfolgung des Ziels dieser Arbeit in dieser Ausführlichkeit nicht unbedingt erforderlich erscheinen, finden sich zur Reduktion des Umfangs dieser Arbeit im Anhang.

5.1 Demokratische Partizipation in der Schule

Eine "Just Community" Schule hat zum Ziel, sich zu einer fairen und gerechten Gemeinschaft zu entwickeln. Ein wichtiger Schritt dahin besteht in der Veränderung der bestehenden Schulkultur in Richtung Partizipation und Übernahme von Eigenverantwortung durch alle Beteiligten. Als Vorlage dient das Modell der Schule als fürsorgliche und gerechte Gemeinschaft nach Lawrence Kohlberg. Konflikte, welche aus alltäglichen Interaktionsprozessen hervorgehen, werden hier nicht autoritär durch die Lehrkräfte geregelt, sondern zum Anlass für Lernprozesse gemacht. Alle Beteiligten der Schule dürfen in einer Gemeinschaftsversammlung ihre Meinung vertreten, wo gemeinsam geplant wird, Beschlüsse gefasst und in der diskursiven Auseinandersetzung gemeinsam geteilte Normen und Regeln entwickelt werden (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S.140-142).

Am Beispiel der Schule Luterbach, Kanton Solothurn/CH, soll aufgezeigt werden, wie sich die Idee der gerechten Schulgemeinschaft in der Praxis realisieren lässt. Die Schule hat drei Kindergartenklassen und 15 Primarschulklassen (1. - 6. Jahrgangsstufe) sowie eine integrierte Förderklasse. Die Just Community wurde in einer von Wolfgang Althof geleiteten Projektphase von 2002-2004 eingeführt (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 143-144).

Nachfolgend werden die Gremien der "Gerechten Schulgemeinschaft" näher beschrieben.

Das organisatorische Zentrum der Just Community bilden regelmässige *Gemeinschaftsversammlungen*, an welchen alle Schulangehörigen (Schülerschaft, Lehrkräfte und weitere Beteiligte der Schule) regelmässig teilnehmen, um soziale und moralische Konflikte in einem gemeinsamen demokratischen Interaktionsprozess zu diskutieren und Beschlüsse gemeinsam zu treffen. Hier erfolgt eine aktive Auseinandersetzung mit realen Problemen des Schul- und Klassenlebens, alle Beteiligte der Schule dürfen hier ihre Meinung vertreten, es wird gemeinsam geplant und in der diskursiven Auseinandersetzung werden gemeinsam geteilte Normen und Regeln entwickelt. Die der Versammlung vorgelegten Themen dürfen nicht trivial sein, aber auch den Denk- und Erfahrungshorizont der Schüler nicht überfordern. Neben der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit werden die Schüler zur Verantwortungsübernahme und gegenseitigen Fürsorge angeregt (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 141-142). Gemäss Kohlberg (1995)

richten sich die pädagogischen Bemühungen solcher Schulen mit „gerechten Gemeinschaften“ „nicht nur auf die Entwicklung einer fairen, demokratischen `Gesellschaft` unter Ausweitung der Schülerrechte, sondern sie zielen auch auf die Bildung einer bindungsfähigen *Schulgemeinschaft* ab, in der sich aus der Zugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft ein Sinn für Verantwortung für die Mitschüler und die Schulgemeinschaft entwickeln soll“ (S. 251). Zusätzlich beruht der Erfolg einer Just-Community-Schule darauf, welche Bedeutung die Mitgliedschaft für die einzelnen Schüler, d. h. für ihren Gemeinschaftssinn hat, denn ihre wichtigste Sanktion ist die Gruppenkritik (vgl. Kohlberg, 1986, S. 30).

Darüber hinaus bildet der *Vermittlungsausschuss bzw. Fairness Committee* mit Vertretern aus allen Klassen sowie mit je einer Vertretung aus Lehrerschaft und Schulleitung ein weiteres Gremium. Dies hat zur Aufgabe, bei Problemen und Konflikten zwischen Einzelnen und Gruppen (z.B. zwischen Klassen) zu vermitteln. Es überwacht, ob die Beschlüsse der Gemeinschaftsversammlung umgesetzt werden und berät Schülerinnen, welche die beschlossenen Regeln übertreten oder in Schwierigkeiten geraten. In seltenen Fällen können auch Strafen ausgesprochen werden. Da es Kinder und Jugendliche häufig eher vorziehen, von der Lehrkraft bestraft zu werden, als sich vor dem Vermittlungsausschuss rechtfertigen zu müssen, stellt dieser offensichtlich ein wichtiges Instrument zur Verhaltensreflexion dar (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 141-142).

Ein weiteres wichtiges Element der Just Community bilden auch die fächerspezifischen *Dilemmadiskussionen* im Klassenraum. Ein Dilemma befindet sich in einer Entscheidungssituation, wo mindestens zwei Werte, die man nicht verletzen möchte, einander antagonistisch gegenüberstehen. Das bedeutet, wie immer man sich auch verhält, man muss einen dieser Werte verletzen. Der erzieherische Wert einer Dilemmadiskussion besteht darin, dass die Schüler argumentieren lernen und eine Diskursfähigkeit entwickeln (vgl. Stadt Zürich, 2009).

Wie aufgezeigt werden konnte, verfügen Schülerinnen und Schüler in der Just Community über vielfältige Partizipationsmöglichkeiten, mit denen sie Einfluss auf die bestehenden Zustände nehmen können. Damit unterstützen diese die Entstehung einer Lebenswelt, in der die Wirksamkeit des eigenen Handelns erfahrbar wird und eine soziale (und politische) Selbstwirksamkeitsüberzeugung entwickelt werden kann (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 142). Die besondere Chance von Kohlbergs Just Community-Konzept bezogen auf die Demokratiekompetenz von Kindern und Jugendlichen liegt danach zusammengefasst in der Entwicklung einer sozialen und politischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung mittels handlungsbezogener Lernanlässe in realistischen Kontexten und der Entwicklung eines soziomoralischen Diskurs- und Reflexionsvermögens.

Vergleichbar mit Kohlbergs Idee der Just Community sind auch in der „Gerechten Schulgemeinschaft“ verschiedene Lernanlässe wie z.B. die Diskussion moralischer Dilemmata im Unterricht oder die Suche nach einvernehmlichen Regelungen und Konfliktlösungen im pädagogischen Diskurs auf die Förderung sozialen und moralischen Verstehens und Handelns ausgerichtet. Insbesondere in der Gemeinschaftsversammlung soll eine aktive Auseinandersetzung mit realen Problemen des Schul- und Klassenlebens ermöglicht werden. Im Unterschied jedoch zu Kohlbergs ursprünglichen Modell, welches auf einer moral- und entwicklungspsychologisch ausgerichteten Konzeption basiert, verfolgt das Modell der gerechten Schulgemeinschaft eine verstärkt *pädagogisch orientierte* Schwerpunktsetzung. Dies zeigt sich im Speziellen in weiteren, verstärkt auf *soziales Lernen* ausgerichteten Programmaktivitäten innerhalb der gesamten Schule oder zwischen einzelnen Klassen. Im Rahmen der regelmässig einberufenen Versammlungen werden daher nicht nur Probleme des Zusammenlebens thematisiert und Beschlüsse gefällt, sondern ebenfalls gemeinsame Anlässe, Feste und Rituale geplant und organisiert. Des Weiteren ermöglichen klassenübergreifende Aktivitäten wie z.B. Museumsbesuche oder die Arbeit in Kleingruppen kooperatives Lernen zwischen Schülerinnen verschiedenen Alters (vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 142-143).

5.2 Demokratische Partizipation im Strafvollzug

Für den Kontext Strafvollzug werden zwei Einrichtungen des Strafvollzugs vorgestellt, die sich zwar in der Benennung ihrer demokratischen Strukturen unterscheiden, jedoch viele Gemeinsamkeiten haben. Das zweite Beispiel enthält viele Anteile des ersten Beispiels, hat diese aber weiterentwickelt und ergänzt.

5.2.1 Jugendstrafanstalt Adelsheim (BRD)

Die Justizvollzugsanstalt Adelsheim besteht seit 1974 als zentrale Jugendvollzugsanstalt Baden-Württembergs (BRD). Ihr Auftrag ist nach §§ 21 und 22 des Jugendstrafvollzugsgesetzes, die jungen Gefangenen (<21 Jahre) zu sozialer Verantwortung und einem selbstbestimmten Leben ohne Straftaten zu erziehen (vgl. Landgericht Mannheim, 2011a). Weyers (2010) beschreibt die Installation folgender im Konzept festgelegten Organe der demokratischen Gemeinschaft:

Die *Demokratische Gemeinschaftsversammlung* ist das zentrale Organ. Sie tagt wöchentlich, Mitglieder sind alle Insassen und Bedienstete des Hauses. Jedes Mitglied hat eine Stimme (in der Regel nahmen teil: 15 Insassen, 1 Sozialpädagoge, 2 Vollzugsbeamte), Entscheidungen bedürfen der absoluten Mehrheit der Anwesenden. Ihre Aufgabe sind:

Besprechung von Regeln des Zusammenlebens, Alltagsfragen und Konflikte, Verhängung von Disziplinarmaßnahmen

Das *Leitungskomitee* besteht aus zwei Insassen und einem Bediensteten der JVA Adelsheim, die von der Vollversammlung gewählt sind. Seine Aufgabe sind: Vorbereitung und Leitung der Versammlung, Kontrolle von Hausdiensten.

Im *Fairnesskomitee* sitzen zwei Insassen und ein Bediensteten der JVA Adelsheim. Seine Aufgabe ist: bei Konflikten zu vermitteln oder Massnahmen der Hausleitung zu überprüfen. Es trifft keine eigenen Entscheidungen, sondern versucht mit den Betroffenen eine einvernehmliche Lösung zu erzielen.

Die demokratische Gemeinschaft hat für ein Gefängnis vergleichsweise weitgehende Entscheidungsbefugnisse:

- über das Zusammenleben ihrer Mitglieder und die Belange des Hauses entscheidet sie in eigener Verantwortung
- zu Bereichen, die in die rechtliche Zuständigkeit der Anstaltsleitung fallen, gibt es ein Vorschlagsrecht
- jede Veto der Anstaltsleitung muss laut Satzung gegenüber der Gemeinschaft begründet werden (dies war in den ersten 10 Jahren nur zweimal der Fall) (vgl. Weyers, 2010, S. 421).

Aktuell wird eine Wohngruppe mit 15 Insassen in einem separaten Hafthaus mit einem festen Personalstamm unter den Rahmenbedingungen einer "demokratischen Gemeinschaft" nach Lawrence Kohlberg mit den oben erwähnten Organen geführt. Das Fairnesskomitee hat mittlerweile offensichtlich eine Kompetenzerweiterung erlebt, indem es verbindliche Entscheidungen treffen kann (vgl. Landgericht Mannheim, 2011b).

In der Schweiz sind Beteiligungsformen nach dem Just Community-Konzept so nur im Bereich Schule vorhanden, im Jugendstrafvollzug findet man jedoch ähnliche Beteiligungsstrukturen wie das der gerechten Gemeinschaft (s. Kap. 3.3) im Rahmen des sog. "Sozialtherapeutischen Milieus". Deshalb werde ich im Folgenden ein Massnahmenzentrum für Jugendliche von 17-25 Jahren vorstellen, das dem Just Community Ansatz vergleichbare Strukturen installiert hat und Fachpersonen der Sozialen Arbeit, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, beschäftigt.

5.2.2 Massnahmenzentrum für junge Erwachsene Arxhof

Im Folgenden wird das Massnahmenzentrum für junge Erwachsene Arxhof vorgestellt und auf die konzeptionellen Besonderheiten eingegangen. Die Ausführungen entstammen dem "Konzept Arxhof" und der Broschüre "Unterwegs in ein neues Leben" (vgl. Kanton Baselland, 2011a u. b). *Das Massnahmenzentrum für junge Erwachsene Arxhof (MZA)* ist eine vom Bund anerkannte Institution des Straf- und Massnahmenvollzugs für junge Erwachsene in Niederdorf, Kanton Basel-Landschaft, und verfügt über 46 Plätze für straffällige, süchtige und gewalttätige junge Männer zwischen 17 und 25 Jahren, die aufgrund eines Gerichtsurteils

eingewiesen wurden. Voraussetzung für die Aufnahme im MZA ist ein gewisses Maß an Kooperationsbereitschaft und die Bereitschaft der Straffälligen, sich persönlich weiterentwickeln zu wollen. Basis der Arbeit bildet ein Menschenbild, dass dem Menschen ein lebenslanger Lern- und Entwicklungsprozess aufgetragen ist, der im Spannungsfeld von gesellschaftlichem Wandel und sich verändernden Lebensbedingungen stattfindet. Dieser Entwicklungsweg soll in der Institution durch Klarheit und Verlässlichkeit zwischenmenschlicher Beziehungen unterstützt werden (vgl. Kanton Baselland, 2011a u. b). Ziel des Aufenthaltes im MZA ist, den Bewohner, so wird ein Klient hier genannt, zu befähigen, ein Leben ohne Suchtmittel, Gewalt und Kriminalität zu führen und Verantwortung für sich selbst und andere zu tragen. Zusätzlich soll er befähigt werden, konstruktive und fürsorgliche Kontakte mit seinen Mitmenschen zu pflegen und Konflikte konstruktiv zu lösen (vgl. Kanton Baselland, 2011b, S. 4-6). Zur Verfolgung dieser Ziele werden Leitungen in einem Dreisäulenmodell, bestehend aus den drei Kernleistungsbereichen des MZA, Ausbildung, Psychotherapie und Sozialpädagogik, angeboten. Der Schwerpunkt im Bereich Sozialpädagogik liegt in der Begleitung der männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrer Adoleszenz unter Berücksichtigung der Entwicklungs- und Reifungsdefizite sowie der speziellen Thematik männlicher Sozialisation. Die Sozialpädagogen fördern und entwickeln die Bewohner vor Allem in den Bereichen der Sozial-, der Sach- als auch in der Selbstkompetenz und arbeiten an einer dem einzelnen Bewohner angepassten, realistischen Zukunftsperspektive mit dem Ziel, dass gesellschaftliche Werte und Normen ein Teil seines Lebens werden. Das sozialpädagogische Handeln ist lösungsorientiert und wird im Rahmen eines Bezugspersonensystems und auf der Basis eines Stufenkonzepts gestaltet (vgl. Kanton Baselland, 2011b, S. 19-22).⁵ Der Arxhof setzt auf ein komplexes System von Beziehungen, das den Bewohner an die Gemeinschaft binden sollen. Im sozialpädagogischen Bereich leben die Bewohner in sog. "Pavillons" mit jeweils 8 bis 12 Plätzen. Hier muss jeder Bewohner von Anfang an Verantwortung übernehmen für sich, seine Kollegen und die gemeinsamen Ziele und Eigeninitiative zeigen. Eigenverantwortung als Schlüssel für Selbsthilfe ist der Leitgedanke der Institution (vgl. Kanton Baselland, 2011a).

Basis der Arbeit im MZA bildet das sog. "*Sozial-Therapeutische Milieu (STM)*", dessen zentraler Leitgedanke es ist, die Eigenverantwortlichkeit der Bewohner zu fördern und darüber deren Selbsthilfekräfte zu unterstützen. Dazu werden 4 Ziele verfolgt: 1) *die Identifikation mit der Institution*, 2) *die zunehmende Verantwortungsübernahme*, 3) *das Lernen am Modell* und 4) *die Schaffung eines geschützten Rahmens*.

⁵ Im Durchlauf der 3 Phasen des Stufenkonzepts, *Eintrittsstufe* (4-6 Monate), *Entwicklungsstufe* (mind. 18 Mon.) und *Realisierungsstufe*, soll die zunehmende Übernahme von Selbstverantwortung und die Verbesserung sozialer Kompetenz gefördert werden (vgl. Kanton Baselland, 2011b, S. 22-23).

zu 1) Ausgegangen wird von der Prämisse, dass nur wenn der Jugendliche sich mit dem Arxhof zu identifizieren beginnt, er Verantwortung für Drogenfreiheit, Gewaltfreiheit und Verzicht auf Delinquenz übernehmen wird. Dafür muss für ihn erkennbar sein, dass er im Arxhof eine Chance hat, gute Grundsteine für ein erfolgreiches Leben legen zu können. Es wird angenommen, dass er Werte und Normen dann verteidigen wird und auch seine Kollegen mit Regelübertretungen konfrontieren wird.

Folgende als nötig erachtete Voraussetzungen für eine tragende Identifikation werden angeboten:

- Anreize zur Mitwirkung der Bewohner an Entscheidungsprozessen der Institution
- Identifikationsanreize (reiches Ausbildungsangebot, störungsspezifische bzw. deliktorientierte Behandlung, Verzicht auf geschlossenen Abteilungen, sorgfältig gestaltete Innen- und Aussenräume)
- offene Kommunikation und Transparenz von Entscheidungsprozessen, vertrauensvolle Beziehungen
- ein ästhetisches und kulturell förderndes Umfeld, dass die erwünschten Wachstums- und Veränderungsprozesse unterstützt.

zu 2) Verantwortungsübernahme wird als zentrales Wachstumsprojekt für die Bewohner betrachtet. Deshalb bietet das MZA eine Vielzahl an Rollen und Aufgaben an, in denen der Bewohner Verantwortungsübernahme in einem geschützten Rahmen üben kann:

- Tutor: begleitet einen neuen Bewohner in den ersten 14 Tagen als Ratgeber u. Krisenbegleiter
- Ältester: Identifikationsfigur, die die Arxhofkultur stützt und Regeln verteidigt
- Mitglied des Kulturrates: überwacht und bearbeitet das STM
- Abenddienstler: Ältester in Vorbildfunktion, der den Abenddienst für eine Honorar unterstützt
- Mitverantwortung und Mitbeteiligung an Hausarbeiten im Gruppenalltag

zu 3) Das STM soll ein Experimentierfeld für erwünschte Verhaltensänderungen sein: hier soll der Bewohner risikoarm Neues ausprobieren können, ohne beschämt zu werden. In einem familienähnlichen System werden Möglichkeiten geschaffen, dysfunktionale Verhaltensmuster zu erkennen. So werden sie besprechbar und können bearbeitet werden. Auch für das Lernen notwendige und geeignete Modelle in Form von Vorbildern und Lernanreize bietet das MZA.

zu 4) Für das Lernen und die Auseinandersetzung mit sich selbst braucht es Ruhe, Sicherheit und Schutz vor negativen Ausseneinflüssen. Deshalb wird dafür gesorgt, dass sich jeder im Arxhof sicher fühlen kann. Gewalt, Kriminalität und Übergriffe, das Einschleusen und der Konsum von Drogen und Alkohol werden streng verfolgt und mit Konsequenzen im Sinne einer Lern- bzw. Entwicklungsförderung und Wiedergutmachung,

einer Rückstufung im Stufenmodell, mit Disziplinararrest im Untersuchungsgefängnis Basel-Stadt oder sogar mit Ausschluss bestraft. Auch hierbei ist es von zentraler Bedeutung, dass die Bewohner Mitverantwortung übernehmen. Um die Bewohner vor Sucht und Gewalt fördernden Aussenfaktoren zu schützen, ist auch der Konsum gewisser Medien reglementiert. Im Ausgang und Urlaub werden die Bewohner konfrontiert mit teilweise kritischen Situationen, deshalb muss diese zunehmende Freiheit geübt werden. Je nach Entwicklungsstand findet der Ausgang daher in Begleitung und später als Einzelausgang statt. Hier besteht die Möglichkeit, das bisher auf dem Arxhof Erlernte anzuwenden (vgl. Kanton Baselland, 2011b, S. 9-12).

Die Mitverantwortung eines jeden Mitglieds für die ganze Gemeinschaft ist ein wichtiger Grundsatz der Arbeit im Arxhof. Sowohl Mitarbeitende als auch Bewohner haben Rechte und Pflichten: alltägliche Entscheidungen müssen von Beginn an selbst getroffen werden und es wird zu aktiver Mitgestaltung des Lebens auf dem Arxhof aufgefordert, wozu auch die Mitarbeit in allen entscheidenden Gremien gehört wie z.B. die Grossgruppe (alle Bewohner verhandeln hier Konflikte und Regelverstösse) und der Delegiertenrat (hier wird über Sanktionen und Stufenübertritte im Stufenkonzept entschieden) (vgl. Kanton Baselland, 2011a).

Das MZ Arxhof kann mit seinem Konzept einen beachtlichen Erfolg vorweisen, den eine Studie von Müller & Rossi (2009) belegt: die Rückfallquote von 443 männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Massnahmenzentren Arxhof und Uitikon, die die Zentren zwischen den Jahren 1995 und 2003 verlassen hatten, betrug 62,5%, wobei diese bei ehemaligen Bewohnern, die regulär aus der Massnahme im Arxhof austraten auf 45,% beziehungsweise bei ehemaligen Bewohnern, die eine Lehre oder Anlehre abgeschlossen haben, auf 52% sinkt. Verglichen mit der Rückfallquote von 80% in deutschen Jugendgefängnissen (Wille, 2007), erscheinen sie als erfreuliches Resultat.⁶ Die Studie kommt zu dem Schluss, dass die verhältnismässig tiefe allgemeine Rückfallquote in Kombination mit einer Deliktschwereabnahme als Erfolg der Arbeit in den Massnahmenzentren Arxhof und Uitikon angesehen werden kann (vgl. S 132-134).

Die einzelnen Foren, in denen demokratische Partizipation im Sozialtherapeutischen Milieu gelebt wird, sind in einer Tabelle im Anhang (s. Anhang 2) detailliert dargestellt und zu den im Just Community-Konzept vorkommenden demokratischen Gremien von Schule und Strafvollzug (JVA Adelsheim) in Beziehung gesetzt. Im folgenden Kapitel wird der Vergleich dokumentiert.

⁶ Weiter zeigte sich, dass nur 16,7% der Gesamtstichprobe mit einem Gewaltverbrechen und nur 45,1% mit einem beliebigen Verbrechen rückfällig wurden.

5.2.3 Vergleich der verschiedenen Modelle

Der tabellarische Vergleich der verschiedenen Modelle zeigt eindrücklich, dass das STM wesentliche Anteile des Just-Community-Modells enthält, aber mit weiteren Gremien darüber hinausgeht. Durch die demokratische Partizipation aller Organisationsmitglieder sind die Gemeinschaftsversammlung, die Vollversammlung und die Grossgruppe der verschiedenen Kontexte vergleichbar. Im Just Community- Modell dienen diese Gremien der Gemeinschaft zur allgemeinen demokratischen Orientierung, zur Diskussion allgemeiner moralischer Konflikte, zur Weiterentwicklung von Normen und Regeln und der Besprechung von Alltagsfragen. Konkrete aktuelle Konflikte zwischen Einzelnen und Gruppen, sowie eventuelle Sanktionen, werden im Fairnesskommittee, einem Vermittlungsausschuss in kleinerem Rahmen, besprochen. Im STM findet die Thematisierung grober Regelverstöße und Konflikte im grossen Rahmen, in einer explizit dafür einberufenen Grossgruppe unter Anwesenheit und Einbezug Aller statt. Hier geht es weniger um Vermittlung unter den Parteien, als darum, Konflikte „modellhaft“ anzugehen, d.h. offensichtlich geht es weniger um Verständigung als darum, anhand der exemplarischen Vorführung von Übeltätern erzieherisch auf die Gesamtheit einzuwirken. Der Vermittlungsauftrag fehlt auch im Delegiertenrat, wo die Entscheide über Sanktionen vergleichbar dem Fairnesskommittee gefällt werden. Auffallend in diesem ist die diversifizierte Beteiligung aller Organisationsbereiche und die breite Partizipation der Mitarbeitenden für Entscheide über Konzeptionelles und Organisationsregeln. Darüber hinaus existieren bereichsspezifische Foren von Ausbildung und Sozialpädagogik und zum anderen ragt vermeintlich der "Kulturrat" als eigenständiges Überprüfungs- und Korrekturorgan des STM heraus. Vergleicht man jedoch das Fairnesskommittee der JVA Adelsheim, das laut Weyers (2010) Massnahmen der Hausleitung überprüft, mit dem Kulturrat, findet sich auch hier ein Überprüfungsorgan, und dies sogar mit der expliziten Aufgabe, die Hausleitung persönlich zu überprüfen, während im Kulturrat nur von einer Überprüfung des unpersönlichen STM gesprochen wird. Herausragend ist dagegen die Überwachungsfunktion im Fairnesskommittee der Schule Luterbach, wo geprüft wird, ob die gefassten Beschlüsse der Gemeinschaftsversammlung auch umgesetzt werden. Hier existiert ein echtes Kontrollorgan für ein anderes Organ, was in den Justizorganisationen fehlt. Der Delegiertenrat im Arxhof kann in Bezug auf den Aufnahmeentscheid in Vorstellungsgesprächen als eine Art Kontrollorgan angesehen werden, allerdings nur in Bezug auf die Aufnahme von Bewohnern selbst, nicht auf die Aufnahme von Mitarbeitenden. Abschließend sei bemerkt, dass der kreative selbstgestalterische Aspekt von Partizipation herausragend nur im Schulkontext benannt ist (Feste und Rituale, eigene Meinung), was sicher mit dem Alter der dortigen Klientel und dem hier zusätzlich angestrebten pädagogisch-psychologischen Aspekten von Partizipation in diesem Kontext zu tun hat.

Nach Kontext Schule und Strafvollzug sollen im Weiteren die Formen demokratischer Partizipation im stationären Kontext der Erziehungshilfe betrachtet werden.

5.3 Demokratische Partizipation in der stationären Erziehungshilfe

Gegenstand der Betrachtung eines Beispiels für aktive demokratische Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe ist das *Sozialpädagogische Zentrum St. Josef* in Dürmentingen/Heudorf (BRD). Sämtliche Ausführungen beruhen auf Informationen von der homepage der Einrichtung (vgl. Sozialpädagogisches Zentrum St. Josef, 2011). Das Sozialpädagogische Zentrum St. Josef gehört der Gemeinnützigen St. Fidelis Jugendhilfe GmbH an, einem Träger, dem darüber hinaus das Regionale Ausbildungszentrum Heudorf zur Berufsbildung und die Edith-Stein-Schule als Sonderpädagogisches Zentrum angeschlossen sind. Die gemeinnützige St. Fidelis Jugendhilfe GmbH wiederum ist Tochter der Theresia-Hecht-Stiftung, deren Gründung erfolgte, nachdem die Immakulataschwestern des Klosters bereits auf 50 Jahre Jugend- und Erziehungshilfe auf ihrem Areal zurückblicken konnten. Das Sozialpädagogische Zentrum St. Josef besteht aus den Bereichen der *Vollstationären Hilfen*, der *Teilstationären Hilfen* sowie den Bereich des *Betreuten Jugendwohnens* und der *Flexiblen Hilfen*. In den Wohngruppen der Vollstationären Hilfen werden Kinder und Jugendliche von 6 - 18 Jahren betreut, die in ihren Familien Trennung, wirtschaftliche Not, Desinteresse, Sucht und vieles mehr erfahren haben. Die Fachkräfte unterstützen die Jugendlichen darin, daraus entstandene Entwicklungsverzögerung, drohende Verwahrlosung, Schulverweigerung, mit psychosozialen Problemen verbundene Lernbehinderung sowie stark aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen und psychische Probleme in den Griff zu bekommen. Im Bereich der Vollstationären Hilfen verfügt das Sozialpädagogische Zentrum St. Josef über sieben Wohngruppen, in denen Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren betreut werden. Die gruppenübergreifenden Ziele sind folgende:

- Erarbeitung sozialer Kompetenz
- Aufbau von Selbstbewusstsein, Autonomie und Eigenmotivation
- Bewältigung des Tagesablaufs
- Umgang mit finanziellen Mitteln.

Durch den tageweisen Aufenthalt von Kindern und Jugendlichen in den Tagesgruppen der Teilstationären Hilfen soll für Familien mit festgefahrenen Konfliktsituationen die Möglichkeit geschaffen werden, wieder Entspannung zu erfahren und so die Familienbeziehungen neu zu gestalten, so dass die Jugendliche wieder dauerhaft in ihre Familie zurückkehren kann. Im Betreuten Jugendwohnen werden die Jugendlichen bei der Verwirklichung einer selbständigen Lebensführung unterstützt. Im Rahmen der Flexiblen Hilfen werden auf den

Einzelnen zugeschnittene Massnahmeformen entwickelt, die an die unterschiedlichen Lebenssituationen der Jugendlichen angepasst sind.

Im Sozialpädagogischen Zentrum St. Josef wird mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet, die aufgrund ihrer Entwicklungsgeschichte wenig Übung und Erfahrung haben, in Gruppenprozessen ihre Bedürfnisse zu erkennen, angemessen zu formulieren und einzubringen und an demokratischen Meinungsbildungsprozessen teilzunehmen. Die Erfahrung zeigt, dass sie wenig Initiative und Organisationskraft aufbringen, Angebote, die sie interessieren, selber auf die Beine zu stellen. Umgekehrt stiessen in der Vergangenheit vielfältige gruppenübergreifende Angebote der Erzieherinnen im Wohngruppenbereich auf Desinteresse, weil sie nicht den Bedarf der Kinder und Jugendlichen trafen. Dieses Dilemma mündete in die Vision, Räume zu schaffen, die geeignet sind, Kinder und Jugendliche in Gruppenprozessen zu Eigeninitiative und Selbstorganisation zu führen. Ganz gemäss dem Auftrag des Gesetzgebers, der vorsieht „dass Angebote der Jugendarbeit von ihnen (den Jugendlichen) mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Mitverantwortung und sozialem Engagement anregen und hinführen sollen“ (KJHG §11 (1) (Sozialpädagogisches Zentrum St. Josef, 2011)).

Die Umsetzung der demokratischen Partizipation im Erziehungsheim des Sozialpädagogischen Zentrum St. Josef wird im Vorhandensein verschiedener Gremien und Foren sichtbar. Das grösste Forum für die demokratische Partizipation der Kinder und Jugendlichen ist der *Heimrat*, in welchem die Jugendlichen der stationären Wohngruppen und der Jugendwohnheime von St. Fidelis Mitverantwortung und Mitspracherecht in Form von demokratischen Grundsätzen lernen sollen. Die Ergebnisse der Heimratssitzungen werden in den *Gruppenkonferenzen* eingebracht und umgesetzt. Ein wichtiger Teil ihrer Arbeit ist die Organisation und Durchführung von Einrichtungsfeiern, die Entwicklung von Projekten zur Schadensreduzierung, zur Förderung der Kooperation zwischen Einrichtung und Gemeinde, einer kontrollierten Raucherkultur usw. Jede Gruppe wählt zu Beginn des Schuljahres einen *Gruppensprecher* mit Stellvertreter in einer freien geheimen Wahl. Vor der Wahl stellt jeder Kandidat, der sich zur Wahl stellt, in einem „Wahlkampf“ sein „Wahlprogramm“ vor, aus dem hervorgeht, warum es nützlich ist, dass die Gruppe gerade ihn wählt und woran er sich messen lässt. Nachdem die Wahl zum Gruppensprecher in den Gruppen abgeschlossen ist, findet die erste Heimratssitzung statt. Die *erste Sitzung des Heimrates* im Schuljahr wird von den Vertrauenserziehern einberufen und geleitet. Die gewählten neuen Gruppensprecher werden in die Aufgabe des Heimrates eingeführt und es findet die Kandidatensuche für die Wahl des Heimsprechers statt. Bis zur nächsten Sitzung findet „Wahlkampf“ statt und in der 2. Sitzung wird der Heimsprecher gewählt. Die Vertrauenserzieher ziehen sich dann in eine beobachtende Rolle zurück. Der *Heimsprecher*

übernimmt den Vorsitz im Heimrat und hat die Aufgabe, den Heimrat regelmässig einzuberufen, zu leiten und auf die Einhaltung der Absprachen und Gesprächsregeln zu achten. Ausserdem sichert er Gesprächsergebnisse und vertritt die Anliegen und Vorschläge des Heimrates in den Gremien der Einrichtung: Lehrerkonferenz, Gruppenleiterkonferenz. Die *Vertrauenserzieher* werden alle zwei Jahre von allen Kindern und Jugendlichen der Wohngruppen in direkter Wahl aus einer Liste von Kandidaten gewählt. Die Vertrauenserzieher haben zur Aufgabe, den Heimrat zu beraten, sowie Klärungs- und Entscheidungsprozesse zu unterstützen. Die Entscheidungen des Heimrates muss dieser jedoch selbstverantwortlich vertreten. Eine weitere Aufgaben ist die Beratung ihrer Kollegen, wie sie die Gruppensprecher angemessen gegenüber der Gruppe unterstützen können, z.B. bei der Leitung von Gruppenkonferenzen. Zusätzlich gibt es auf jeder Gruppe eine Art Briefkasten, wo man Wünsche, Anträge und Beschwerden einbringen kann und dann in der Gruppenrunde geschaut wird, was man wie dort umsetzen kann.

Der Heimrat kann bisher vielfältige Aktivitäten vorweisen, dennoch hat sich im Verlauf der demokratischen Tradition im Erziehungsheim des Sozialpädagogischen Zentrum St. Josef gezeigt, dass der Heimrat in seiner Wirkung auch Grenzen hat. Die Lösung chronischer Probleme kann nicht von ihm erwartet werden, auch tun sich die Jugendlichen gewöhnlich untereinander schwer, Unterstützungssysteme und Verlässlichkeit aufzubauen. Es muss auch davor gewarnt werden, den Heimrat für die Erreichung erzieherischer Ziele instrumentalisieren zu wollen, denn "er taugt nicht als verlängerter Arm von Erzieherinteressen" (Sozialpädagogisches Zentrum St. Josef, 2011).

Teil II: Qualitatives Forschungsprojekt

Qualitative Forschung sucht die Annäherung an komplexe Einzelfälle, in denen sie sich für das Zusammenspiel von Makro-, Meso- und Mikroebene interessiert. Im Fokus hat sie die subjektive Wirklichkeit der Adressatinnen und Akteurinnen pädagogischer Arbeit, die sozialen Interaktionen, die Konstruktionen von Sinn und Bedeutung im Leben von Einzelnen, die Gruppenprozesse und kollektiven Muster. Sie will Denken, Fühlen, Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen verstehen und bemüht sich um das Rekonstruieren und Verstehen des Anderen in seiner Welt sowie der Welt als Sinnzusammenhang (vgl. Prengel, Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 34-35). Wie aus der Analyse der dargelegten Sekundärliteratur hervorgeht, werden bei den Fachkräften in der Heimerziehung Widerstände gegen die demokratische Partizipation von Kindern und Jugendlichen und Ängste beschrieben. Für die Beantwortung der Frage, wie Sozialpädagoginnen bei Schwierigkeiten und Widerständen, die häufig innerlicher, unausgesprochener oder

unbewusster Natur sein können, unterstützt werden können, erscheint daher ein qualitativer Forschungsansatz als besonders geeignet.

Die Datenerhebung erfolgt mittels leitfadengestützter offener Experteninterviews, die transkribiert und mit der "Grounded Theory" ausgewertet werden. Im Anschluss an die Analyse werden die Ergebnisse dargestellt und ausgewertet. Das Ziel der durchzuführenden Interviews ist, die Fachkräfte nach ihren Erfahrungen mit dem Modell der demokratischen Partizipation in ihrer Organisation zu befragen. Ihr Blick auf die Praxis und ihr Unterstützungsbedarf für eine erfolgreiche Umsetzung von demokratischen Partizipationsstrukturen in der stationären Einrichtung sollen untersucht werden. Damit sollen Erkenntnisse darüber erhalten werden, welche Massnahmen den Fachkräften im Kontext der Heimerziehung für die Umsetzung eines hohen Partizipationsgrades behilflich sein könnten, um damit eine Lücke im aktuellen Fachdiskurs zu füllen. Zusätzlich soll punktuell der Stand der Dinge betreffend der Umsetzung von Beteiligungsstrukturen im Kontext von stationären sozialpädagogischen Einrichtungen der Schweiz erfasst werden und Orientierung gegeben werden, über welche Linie eine demokratische Partizipation Einzug in die Heimerziehung finden könnte.

Forschungsleitende Vorannahmen sind folgende:

- dass Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen mittels demokratischer Partizipation gefördert werden kann
- dass sozialpädagogische Fachkräfte mit inneren Widerständen und Ängste im Zusammenhang mit der Partizipation Ihrer Adressanten zu tun haben
- dass die sozialpädagogischen Fachkräfte in der Bewältigung dieser unterstützt werden müssen.

Um die Hauptfragestellung beantworten zu können, sollen folgende Forschungsfragestellungen beantwortet werden:

- *Was brauchen Fachkräfte Sozialer Arbeit in der stationären Heimerziehung, um Kinder und Jugendliche in der Ausbildung von Demokratiekompetenz mittels demokratischer Partizipation zu fördern?*
- *Welche Rahmenbedingungen unterstützen die Fachkräfte in ihrer alltäglichen pädagogischen Arbeit mit demokratischer Partizipation der Klientel?*
- *Welche Faktoren erweisen sich als hinderlich?*
- *Wie können Fachkräfte Sozialer Arbeit darin unterstützt werden, Schwierigkeiten und Widerstände zu bewältigen?*

- *Welche Hinweise können sie für eine Einführung von demokratischer Partizipation in der stationären Heimerziehung von Kindern und Jugendlichen für die dort tätigen Fachkräfte geben?*

Das methodische Vorgehen im qualitativen Forschungsprojekt und die Ergebnisse der qualitativen Analyse werden in den folgenden Kapiteln detailliert dargestellt.

6. Methodisches Vorgehen

Die Beschreibung der Vorgehensweise im Forschungsprozess folgt ihrem chronologischen Ablauf. Zuerst werden die verschiedenen Aspekte der Datenerhebung, dann die Datenauswertung dargestellt.

6.1 Datenerhebung

6.1.1 Interviewform

Als passende Methode für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde die methodische Sonderform des "Experteninterviews" gewählt, das nach wegweisenden Artikeln von Meuser und Nagel (2002, 2005) in der Fachliteratur der Sozialforschung im deutschen Sprachraum den Status eines eigenen Erhebungsinstruments erhalten hat (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, Bogner & Menz 2002). In dieser Form des Experteninterviews, die als "*theoriegenerierendes*" Interview bezeichnet wird, dient der Experte nicht nur zur Gewinnung sachdienlicher Informationen und Aufklärung, sondern die Befragung zielt im Wesentlichen auf die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der "subjektiven Dimension" des Expertenwissens. Subjektive Handlungsorientierungen und implizite Entscheidungsmaximen der Experten aus einem bestimmten fachlichen Funktionsbereich fungieren als Ausgangspunkt der Theoriebildung (vgl. Bogner & Menz, 2002, S. 38).

Experteninterviews können drei verschiedene Formen des Expertenwissens thematisieren:

1. *Betriebswissen* über Abläufe, Regeln und Mechanismen in institutionalisierten Zusammenhängen, deren Repräsentanten die Expertinnen sind
2. *Deutungswissen*, indem die Expertin als Akteur in den Blick kommt, der Deutungsmacht für sich in Anspruch nimmt und an der Etablierung und Durchsetzung von Deutungen aktiv beteiligt ist
3. *Kontextwissen*, über andere im Zentrum der Untersuchung stehende Bereiche.

Zusammenfassend ist das besondere Interesse auf eine bestimmte Art des Erfahrungswissens gerichtet, die man gerade nicht in Büchern nachlesen kann und die auch nicht identisch ist mit der öffentlichen Selbstpräsentation von Unternehmen und Organisationen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 133-138).

Für die vorliegende Arbeit wurde diese besondere Interviewform gewählt, da die Untersuchung auf das Expertenwissen aus allen drei Wissensbereichen der Mitarbeitenden in einer ausgewählten Organisation mit demokratischen Partizipationsstrukturen zielt.

6.1.2 Auswahl der Experten

Nach Meuser und Nagel (2002a) wird als "Experte" bzw. "Expertin" angesprochen, "wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt" (S. 73). Meuser und Nagel (2002b) verweisen darüber hinaus darauf, dass die Auswahl der Experten in Kenntnis der Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen und Entscheidungswege des jeweiligen Handlungsfeldes erfolgen soll (vgl. S. 268).

Kriterien für die Auswahl der Experten in vorliegender Arbeit waren:

1. bezüglich Organisationsstruktur: aus einer sozialpädagogischen Organisation für Kinder und Jugendliche mit möglichst hoher Partizipationsstufe stammend, wo direkte demokratische Partizipationsformen wie Foren und Räte konzipiert und implementiert sind
2. bezüglich Kompetenzverteilung und Entscheidungsprozessen: eine Organisationsleitung als Funktionsträger für Organisationskultur und -entwicklung
3. bezüglich spezifischem Rollenwissen und Deutungsmacht für die Umsetzung: 2-3 Fachkräfte Sozialer Arbeit, deren tägliches Handlungsfeld von Anforderungen aus demokratischer Partizipation berührt wird
4. bezüglich Geschlecht: die geschlechtsspezifische Perspektive zum Thema wird berücksichtigt, falls notwendig muss möglicherweise eine Person aus einem anderen Kontext als den stationären Einrichtungen (z. B. Schule) befragt werden
5. bezüglich Professionalität: Fachkräfte Sozialer Arbeit mit Diplomierung bzw. Bachelor/Master FH in Sozialer Arbeit bzw. Fachkräfte anderer Professionen, die als Institutionsleitung einer Organisation eingesetzt wurden, in denen Fachkräfte Sozialer Arbeit tätig sind.

Bei Expertenbefragungen kommt es entscheidend darauf an, dass man diejenigen Gesprächspartner findet, die tatsächlich über das gewünschte Wissen verfügen. Ein ständiges Nachsondieren im Verlauf der Forschung ist nötig (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 134). In der vorliegenden Arbeit gestaltete sich die *Suche nach Expertinnen* zu einer grossen Herausforderung, da auch nach ausgiebiger Recherche keine stationäre sozialpädagogische Organisation für Kinder und Jugendliche in der Schweiz mit demokratischer Partizipation in Form von Foren oder Räten gefunden werden konnte.

Im Einzelnen wurde folgende Suchschritte unternommen:

Nach einer ausführlichen Internetrecherche wurden Experten mit Publikationen auf dem Gebiet Partizipation aus der Schweiz und von Fachpersonen der Fachhochschulen Sozialer

Arbeit in der Schweiz und dem persönlichen Umfeld persönlich angesprochen. Dabei war auffallend, dass von Seiten der Fachkräfte anfangs häufig betont wurde, dass es sehr viele Organisationen gebe, die mit Partizipation arbeiteten, da dies mittlerweile selbstverständlich sei. Je konkreter die Nachfrage jedoch in Richtung demokratischer Partizipation mittels Foren und Räte ging, umso mehr war spürbar, dass es hier um etwas "Fremdes" ging. Hinweise auf konkrete Organisationen erwiesen sich nach persönlichen Anfragen als Beteiligungen von sehr niedriger Partizipationsintensität und wurden deshalb ausgeschlossen. Nach weiteren persönlichen Anfragen bei grossen schweizerischen Heim- und Fachverbänden (Stiftung Zürcher Kinder- und Jugendheime, Curaviva - Fachverband Heime Schweiz, Integras Zürich - Fachverband Sozial- und Sonderpädagogik) und der Stiftung Dialog - Campus für Demokratie sowie dem Zentrum für Demokratie kam der erste Hinweis auf ein Massnahmenzentrum mit demokratischer Partizipation im Kanton Baselland. Da Meuser und Nagel (2002b) eine erste Auswahl anhand einer Stichprobe, die durch das sog. Schneeballverfahren erweitert wird und zu einem späteren Zeitpunkt ein "theoretical sampling"⁷ für die Auswahl in Experteninterviews für typisch halten (vgl. S. 269), wurden für den Beginn der Untersuchung als Stichprobe zunächst Expertinnen aus einer schweizerischen Organisation mit anderem Kontext (Massnahmenvollzug für junge Erwachsene 17-25 Jahre) ausgewählt, die möglichst viele der übrigen Kriterien erfüllen konnte.

Nach den ergebnislosen Recherchen in der Schweiz nach einer Organisation, in der Kinder und Jugendliche leben, wurden dann mittels Studium vorliegender Literatur deutsche Organisationen gesucht, die von den Autoren grosser Studien zur Partizipation im Heimbereich (Stork 2007, Pluto 2007, Babic & Legenmayer 2004) besucht worden waren und persönliche Kontakte zu deren regionalen Trägergesellschaften (z. B. Diakonie Bayern, Caritas, SOS-Kinderdorf) hergestellt. Über die homepage www.diebeteiligung.de konnte ein Kontakt zu deren Betreiberin hergestellt werden, der zu einer Liste mit 35 Adressen von stationären sozialpädagogischen Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe, die "in Sachen Beteiligung aktiv sind" (lt. mail), führte. Eine Adresse, die aufgrund der Lage im Süden von Deutschland (Baden-Württemberg) noch persönlich erreichbar war wurde als zweite Organisation zum Besuch ausgewählt.

⁷ "Beim Theoretical Sampling werden die zu untersuchenden Fälle nicht gleich zu Beginn der Forschung festgelegt, sondern sukzessive im Wechsel von Erhebung, Entwicklung theoretischer Kategorien und weiterer Erhebung ausgesucht. Dabei werden in einem Prozess der Minimierung und Maximierung von Unterschieden die gewonnenen theoretischen Kategorien überprüft und elaboriert sowie die Varianz des Feldes ausgelotet, bis allmählich eine theoretische Sättigung erreicht ist. Die Fallauswahl ist hier also streng auf die Theoriebildung bezogen" (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 178).

6.1.3 Vorstellung der Experten

Der für die Befragung ausgewählte Organisationsleiter *im schweizerischen Massnahmenzentrum* verfügt über einen Universitätsabschluss im Bereich Psychologie und gehört der Organisation seit 20 Jahren an. Er ist im In- und benachbarten Ausland durch Artikel in Tageszeitungen und Vorträge an Tagungen und Hochschulen als Experte für die besondere partizipative Arbeitsweise der Organisation bekannt. Die männliche sozialpädagogische Fachkraft besitzt ein Diplom FH Sozialpädagogik, ist Gruppenleiter der Aussenwohngruppe, Leiter des organisationsinternen Sozialen Dienstes und Mitglied eines interdisziplinären Teams der therapeutischen Abteilung. Wegen langjähriger Zugehörigkeit zur Organisation und des Durchlaufens verschiedenster Wohngruppen verfügt sie ebenfalls über einen grossen Erfahrungsschatz zu vielen Fachbereichen der Organisation.

In der *stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe* in Baden-Württemberg/BRD wurde ein männlicher Heim- und Bereichsleiter mit einem universitären Abschluss als Sozialpädagoge und einem Fortbildungsabschluss Master in Sozialmanagement interviewt. Nach 10-jähriger Tätigkeit als Gruppenleiter in einem Jugendheim übernahm er erst seit Februar 2011 die Bereichsleitung der stationären Erziehungshilfe und konnte daher zur demokratischen Partizipation in der besuchten Organisation nur aus dieser eingeschränkten Erfahrungszeit berichten. Als pädagogische Fachkraft wurde eine der zwei von den Kindern und Jugendlichen des Heims gewählten weiblichen Vertrauenslehrerinnen als Verantwortliche für die konzeptionelle Umsetzung und Durchführung des "Heimrates" interviewt. Da beide Verantwortliche die Berufsbezeichnung "Erzieher/in" führen, konnte keine sozialpädagogische Fachkraft mit gleichwertigen Erfahrungshintergründen befragt werden. Deshalb musste dieses Auswahlkriterium zugunsten des rollenspezifischen Expertenwissens nachrangig behandelt werden.⁸ Die weibliche Gruppenpädagogin arbeitet seit 2003 als Jugend- und Heimerzieherin auf einer der stationären Wohngruppen und wurde bereits seit 2009/2010 als stellvertretende Vertrauenslehrerin und nun für 2011/2012 als hauptverantwortliche Vertrauenslehrerin gewählt.

6.1.4 Entwicklung des Leitfadens

Für die Rekonstruktion von spezialisiertem Expertinnenwissen hat sich nach Meuser und Nagel (2010a) ein *leitfadengestütztes* offenes Interview als angemessenes Erhebungsinstrument bewährt. Denn wenn auf jegliche thematische Vorstrukturierung verzichtet würde, wie dies z.B. für biografisch-narrative Interviews kennzeichnend ist, bestände einerseits die Gefahr, sich den Experten als inkompetenter Gesprächspartner darzustellen und andererseits würde man dem auf funktionsbezogenes Sonderwissen gerichteten, mithin thematisch begrenztem Erkenntnisinteresse nicht gerecht (vgl. S. 377).

⁸ Sozialpädagoginnen sind in der Einrichtung bevorzugt in der Gruppen- oder Bereichsleitung beschäftigt.

Entscheidend für das Gelingen des Expertinneninterviews ist nach Erfahrung von Meuser und Nagel (2010b) jedoch eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens im Sinne eines Themenkomplexes und Rahmens, da es oft die narrativen Passagen sind, die sich als Schlüsselstellen für die Rekonstruktion des Expertinnenwissens erweisen bzw. insbesondere in solchen Passagen die Spannungen zwischen institutionellen Vorgaben und individueller Regelinterpretation zum Ausdruck kommen (vgl. S. 464-465).

Ein von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009) entwickeltes Ablaufschema für ein Expertengespräch trägt dem Anliegen der Gesprächsführung bei qualitativen Interviews Rechnung, dass möglichst viel von der gewünschten Information durch den Interviewpartner selbstläufig präsentiert wird, und berücksichtigt gleichzeitig das besondere Beziehungsgefüge des Expertengesprächs (vgl. S. 134). Der Interviewleitfaden wurde in Orientierung an diesem Ablaufmuster (s. Anhang 3) entwickelt. Zusätzlich wurden die Experteninterviews um einen festen Fragenkatalog ergänzt konzipiert, um mögliche Lücken oder Blockaden im Gesprächsfluss mittels Zusatzfragen anzuregen. Der unterschiedlichen Zielrichtung der Befragung wurde Rechnung getragen, indem zwei unterschiedliche Leitfäden für die Befragung einer Organisationsleitung und einer Fachperson aus dem pädagogischen Handlungsfeld (als Beispiel s. Anhang 4) entworfen wurden.

Thematische Schwerpunkte im Interview mit der *Organisationsleitung* waren:

- Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich des Funktionierens der demokratischen Partizipation in der Organisation
- Erfahrungen und Einschätzungen zur Lösung von Problemen
- Erfahrungen und Einschätzungen zu Widerständen bei den sozialpädagogischen Fachkräften
- Einschätzung möglicher struktureller Rahmenbedingungen zur Unterstützung von Mitarbeitenden
- Einschätzung genereller Probleme einer Organisation mit demokratischer Partizipation
- Empfehlungen und Einschätzungen für die Einführung demokratischer Partizipation im Kontext Heimerziehung

Thematische Schwerpunkte im Interview mit der *sozialpädagogischen Fachkraft* waren:

- Beschreibung alltäglicher demokratischer Partizipation in den Gremien
- Erfahrung bezüglich Schwierigkeiten resultierend aus der demokratischen Partizipation und Lösungswegen
- Erfahrungen und Einschätzung zu Widerständen bei den sozialpädagogischen Fachkräften

- Erfahrungen und Einschätzung der generellen Anforderungen für Sozialpädagoginnen durch demokratische Partizipationsformen
- Einschätzung unterstützender struktureller Rahmenbedingungen

6.1.5 Durchführung der Experteninterviews

Die vier Interviewpartner in dieser Arbeit wurden per E-Mail über die Interviewerin, das Forschungsthema und die intendierten Fragebereiche vorinformiert und für eine Beteiligung in Form eines Interviews angefragt. Nach einer Zusage für das Interview erhielten sie per Mail ein detailliertes Informationsschreiben mit Informationen zu Sinn und Zweck des Interviews, dessen Gliederung und Auswertungsform, sowie Ankündigung der Tonbandaufnahme und Zusicherung von Datenschutz, daran angehängt eine Einverständniserklärung (s. Anhang 5). Dieses wurde von jedem Experten vor Beginn des Interviews unterschrieben.⁹ Die vier Interviews fanden im August und Oktober statt und folgten der gleichen Interviewstruktur, dauerten 45 bis 75 Minuten und wurden auf Tonträger aufgezeichnet. Alle Interviews lösten mittels ihrer Offenheit die beabsichtigte selbstläufige Darstellung aus und mussten grundsätzlich nicht mittels Fragenkatalog unterstützt werden. Einzelne ausgesuchte Fragen, die im Zusammenhang mit Gesprächsthemen von besonderem Interesse waren, wurden am Ende des Gespräches jedoch noch ergänzend gestellt. Im Interview mit dem Sozialpädagogen des *Massnahmenzentrums* war eine auffällige Veränderung in der Gesprächsatmosphäre in den Passagen beobachtbar, wo dieser von den Schwierigkeiten der Sozialpädagogen mit der Abgabe von Verantwortung an Bewohner und deren Beschwerdemöglichkeiten in öffentlichen Foren berichtet. Ein gewisses Unbehagen, eine starke innerliche Anspannung und Ängste waren zu spüren. Das Interview mit der *Leitung des Erziehungsheims* erschien anfangs wegen des erst kürzlich erfolgten Arbeitsplatz- bzw. Funktionswechsels im Austausch von persönlichen Erfahrungen mit der demokratischen Partizipation nur eingeschränkt ergiebig zu sein. Jedoch erwiesen sich seine Erfahrungen aus dem Vergleich einer Organisation ohne demokratische Partizipation von Heranwachsenden und aus der Perspektive der Rolle als Gruppenleitung in einer Organisation mit deren Partizipation und aus der Perspektive der Rolle einer Heimleitung sehr fruchtbar für die Forschungsfragen. Im Verlauf ergaben sich wertvolle Hinweise bezüglich der Widerstände und Ängste von Fachkräften gegenüber einem partizipationsorientierten Alltag, über die unbelastet berichtet werden konnte, da sie wie zu einem früheren Leben gehörten. Die Gruppenpädagogin konnte aufgrund ihrer

⁹ Mögliche Interviewpartner in adäquater Weise über die Rolle der Forscher im Feld, das Erkenntnisinteresse und die Art und Weise der Erhebung zu informieren, ist bereits der erste Schritt der Erhebung von Daten (vgl. Przyborski & Wolrab-Sahr, 2009, S. 67).

langjährigen Erfahrung in der Organisation detaillierte Auskünfte zu den Abläufen und Besonderheiten der Partizipationsstrukturen und den Erfahrungen mit den Jugendlichen geben, sobald aber auf das Thema persönliche Schwierigkeiten bei den Fachkräften gelenkt wurde, wurde es auch hier schwierig.

6.2 Datenauswertung

Der gesamte Wortlaut der auf Tonträger aufgezeichneten Interviews wurde transkribiert und in soweit lesbarer gemacht als Füllworte wie "irgendwie", "mal", "also" und "oder" am Schluss eines Satzes sowie den Interviewfluss anregende "mmhs" oder "jas" von Seiten der Interviewerin grundsätzlich weggelassen wurden. Einige nicht sprachliche Besonderheiten (längere Pausen, Sprachbesonderheiten, Unverständliches, Lachen) wurden durch Sonderzeichen und zusätzliche Kommentare dokumentiert.

Für die Auswertung von theoriegenerierenden Experteninterviews haben Meuser und Nagel (2010b) eine eigene Auswertungsform entwickelt, die wie Bogner und Menz (2002) bemerken, Parallelen normativer Art zur Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1998) aufweist (S.39).¹⁰ In Abwandlung der von Meuser und Nagel (2010b) vorgeschlagenen Auswertungsform für theoriegenerierende Experteninterviews (vgl. S. 466) wurde in vorliegender Arbeit die "Grounded Theory" nach Glaser und Strauss (1998) direkt zur Analyse verwendet, da diese offensichtlich in der methodisch angestrebten komparativen Analyse von Meuser und Nagel liegt (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 118). Zudem haben persönliche Erfahrungen mit der Grounded Theorie gezeigt, dass diese über vielfältige systematische Verfahren verfügt, die die theoretische Sensibilität, d.h. das Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten, erhöhen. Basis der Auswertung bildet das offene Kodieren, bei dem das Sammeln und Stellen von Fragen über die Daten (Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wieviel? Warum?) für das Erstellen von Konzepten sowie das Anstellen von Vergleichen zentral ist (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 58). Auch das axiale Kodieren ist geeignet, die theoretische Sensibilität für die Analyse des facettenreichen Datenmaterials zu erhöhen. "Beim axialen Kodieren liegt unser Fokus darauf, eine Kategorie (Phänomen) in Bezug auf die Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den Kontext (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist; die Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt, mit ihm umgangen oder durch die es ausgeführt wird; und die Konsequenzen dieser Strategien" (Strauss & Corbin, 1996, S. 76). Erst die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine gegenstandsverankerte, konzeptuell dicht und gut integrierte Theorie zu entwickeln - und zwar schneller, als wenn diese Sensibilität fehlt (vgl. Straus & Corbin, 1996, S. 25). Die theoretische Sensibilität

¹⁰ Auch hier wird qualitative Forschung über das theoretical sampling und die komparative Analyse als Prozess induktiver Theoriebildung entworfen, an dessen Ende idealerweise die Formulierung einer "formalen" Theorie steht (Bogner et al, 2010, S. 38).

entspringt mehreren Quellen, die in vorliegender Arbeit genutzt wurden: der Literatur von theoretischen Arbeiten und Studien, der beruflichen Erfahrung als Sozialpädagogin im Gruppenalltag und in der Leitung eines Kleinheims mit 4 Plätzen und der wachsenden Sensibilität für die Thematik im analytischen Prozess selbst (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 25 - 26).

Im Verlauf des Forschungsprozesses wurden laufend entwickelte Hypothesen an den Daten verifiziert und in Memos festgehalten. Nachdem das Datenmaterial offen und axial kodiert war, wurden Konzepte zusammengefasst und Wortanalysen für die Konzeptbezeichnungen durchgeführt und es ergaben sich für jeden Kontext (Massnahmenzentrum, Erziehungsheim) folgende Kategorien:

1. *Konzeptionelle Fundamente demokratischer Partizipation*
2. *Leistungsstrategien zur Unterstützung von demokratischer Partizipation*
3. *Berufliches Handeln der (sozial)pädagogischen Fachkräfte zur Förderung von demokratischer Partizipation*
4. *Hindernisse auf dem Weg zu demokratischer Partizipation*
5. *Partizipationsbedingte Anforderungen an (sozial)pädagogische Fachkräfte*
6. *Allseitiger Gewinn demokratischer Partizipation*
7. *Einflüsse der organisatorischen Umwelt*
8. *Strategien und Empfehlungen für organisatorische Wandelprozesse*

Im Anschluss wurde weiter unter Einbezug verschiedener Kodierfamilien nach GLASER (Interaktions-Familie, Strategie-Familie, Struktur-Familie) auf Brüche, Gegenseitigkeiten und Verbindungen mit anderen Kategorien untersucht. Mit Anwendung der Technik "Schwenken der roten Fahne" (vgl. Straus & Corbin, 1996, 70 - 71) auf hervorstechende Interviewpassagen wurde sich die analytische Offenheit bewahrt und sich bemüht, nichts, was geäußert wird, einfach für selbstverständlich zu halten.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse vorgestellt.

7. Ergebnisse der qualitativen Analyse

Die empirische Erhebung wurde in zwei verschiedenen Kontexten, einem Massnahmenzentrum des Strafvollzugs und einem Erziehungsheim der Kinder- und Jugendhilfe, unter Befragung der verschiedenen Rollenträger Leitung und Mitarbeitende durchgeführt. Zur Darstellung der Ergebnisse werden die beiden Kontexte getrennt aber unter Einbezug der Aussagen der verschiedenen Rollenträgerinnen und anhand der gleichen übergeordneten Kategorien (s. Kap. 6.2) dargestellt.

7.1 Kontext Massnahmenzentrum

Das Massnahmenzentrum zeichnet sich durch die meist volljährige rein männliche Klientel aus, die sich hier auf der Basis einer Strafmassnahme aufhalten und eine Berufsausbildung mit definierter Dauer von 3 bis 4 Jahren absolvieren. In der Organisation ist das Verlassen des Geländes durch strenge Ausgehregelungen reglementiert.

7.1.1 Konzeptionelle Fundamente demokratischer Partizipation

Das Leben in einer Organisation wird neben impliziten, kollektiven, emotionalen und historischen Faktoren sehr entscheidend durch das zugrunde liegende Konzept geprägt. Dieses vermittelt Sinn und Orientierung in einer komplexen Welt, indem es Muster für die Selektion und Interpretation von Ereignissen vorgibt und Reaktionsweisen durch Handlungsprogramme vorstrukturiert. Die Organisationsmitglieder verschaffen sich ein Bild von der (Aufgaben-)Welt in der Organisation auf der Basis eines gemeinsam verfügbaren Grundverständnisses (vgl. Schreyögg, 2008, S. 365).

Im Massnahmenzentrum (MZ) basiert das gemeinsam verfügbare Grundverständnis auf der Grundidee, ein demokratisches System mit institutionalisierten Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu schaffen, in dem *Mitbestimmung unter Beteiligung Aller* das grundsätzliche organisatorische Funktionsprinzip darstellt. Als Fundamente einer solchen demokratischen Organisationskultur dienen Rechtsicherheit, Transparenz und soziale Kontrolle auf der Basis eines allgemeinen moralischen Empfindens und Mitverantwortung. "Wir sind sehr moralisch und reagieren und von daher weiss man ganz Vieles, was hier verboten ist, weiss man, weil es tradiert ist und weil andere Bewohner einem sagen, dass das nicht drin liegt" (HLMZ 716-719). *Rechtssicherheit* wird im MZ gewährleistet über das Vorhandensein von Regeln, die demokratisch legitimiert und verbindlich festgeschrieben wurden. "Und dann muss es festgehalten werden schriftlich und jeder Bewohner erhält ein Handbuch, wenn er hier eintritt. Alle diese Regeln sind da festgehalten und seine Rechten und Pflichten" (HLMZ 498-501). Regeln haben im MZ Gesetzescharakter. "Genau, dass man das als Gesetz sieht, ja" (HLMZ 583). *Transparenz* heisst hier absolute Transparenz von Informationen für Alle, keine geheimen Absprachen und keine "Verbrämung" (HLMZ 826), d.h. keine Vortäuschung von Positivem, und keine Abschwächung von etwas, was als negativ empfunden wird; keine Täuschungen, sondern klare Darstellung der Realitäten. "Man muss da wahrhaftig sein, wenn man das einführen will" (HLMZ 827-828). Rechtsicherheit und Transparenz garantieren die Berechenbarkeit des Systems für alle Organisationsmitglieder. Wichtigstes Korrektiv im MZ ist die *Soziale Kontrolle* durch diejenigen Klienten, die die handlungsleitende Moral in der Organisation aufgrund längerer Zugehörigkeit und Identifikation mit der Organisation verinnerlicht haben oder über die Erzeugung einer *öffentlichen moralischen Reaktion*: "Das erzeugt bei uns eine

Riesenempörung, also wir machen dann wirklich auch ...vielleicht auch ein bisschen übertreiben, empören wir uns, dass jemand das wagt, hier diesen Frieden, diese Ruhe zu stören" (HLMZ 325-329). Aus den obigen konzeptionellen Fundamenten demokratischer Partizipation erwachsen folgende Ziele für die Arbeit in der Organisation: das Erzielen einer Identifikation mit der Organisation bei den Klienten, Sorge für Übernahme von *Mitverantwortung* durch die Klientel und bewusstes Anlegen einer Verantwortungsstruktur unter den Klienten. "Das Ziel ist, sie sollen sich hier mit der Institution identifizieren. Sie sollen deswegen auch mitgestalten und mitsprechen können" (HLMZ 235-237). Partizipation bildet folglich eine fundamentale Basis für die Arbeit im MZ, denn über diese wird eine Identifikation und in deren Folge eine Bereitschaft zur Übernahme von Mitverantwortung der Klientel als Gegenleistung für die Mitsprachemöglichkeit erreicht. Die Übernahme von Mitverantwortung mittels verantwortungsvolle Ämter einzelner Klienten führt wiederum zu sozialer Kontrolle, die die Abnahme des Konsums von Drogen und Alkohol sowie Gewalt und Delinquenz unter den gleichaltrigen Mitbewohnern zur Folge hat. Effekt ist, dass die Sicherheit der Mitarbeitenden vor Angriffen der Klientel eklatant zunimmt. Mit Hilfe einer stufenweise ansteigenden Verantwortungsübernahme für fortgeschrittene Klienten bildet sich gleichzeitig eine Hierarchie unter der Klientel, die Vorbildcharakter hat und den Anreiz bietet, durch Entwicklungsfortschritte in moralischen und demokratischen Kompetenzen ebenfalls zu der Zuweisung von Macht über entwicklungsbezogen "jüngere" Klientel zu kommen.

Grundlegend für das Funktionieren dieses Systems gilt die Einrichtung *flacher Hierarchien* in der Organisationsstruktur, u. a. durch Abgabe von operativer Entscheidungsmacht an die operative Ebene, d. h. an die sozialpädagogischen Fachkräfte. Für deren pädagogische Arbeit erwachsen unentbehrliche *Arbeitshaltungen* aus dem Konzept wie die Überzeugung, dass der gesellschaftliche Bürgerstatus eines Klienten ein Recht auf demokratische Beteiligung bedingt und Auseinandersetzung mit ihm erfordert und wie die Akzeptanz, berechnete Ansprüche der Klientel auf Lebensqualität zu berücksichtigen. Auf dieser konzeptionellen Basis ergeben sich ausserdem *Arbeitsprinzipien* wie die Förderung von Mitverantwortung tragenden Kulturträgern, z.B. durch bezahlte Ämter im Erziehungsprozess, die Isolierung von Organisationskulturfremden in zeitlich begrenzten Eintrittsgruppen und die absolute Einhaltung der als verbindlich vorgegebenen Regeln. Methodisch beinhaltet das Konzept die Verbindung von sozialpädagogischen und therapeutischen Anteilen, wie dem der Milieuthherapie.

7.1.2 Leitungsstrategien zur Unterstützung von demokratischer Partizipation

Die Strategien der Leitung des MZ zur Unterstützung von demokratischer Partizipation beruhen auf einer Leidenschaft für Demokratie, die sie antreibt *ein Demokratieverständnis bei allen Organisationsmitgliedern zu wecken*. "Und auf Demokratie machen, bringt natürlich

nichts. Das ist klar. Und man muss das wirklich wollen und überzeugt sein davon. Und ich glaube, das fängt bei der Leitung an. Wenn die Leitung wild entschlossen ist, das bei sich einzuführen und umzusetzen, dann wird die Leitung es auch schaffen, Mitarbeitende dafür zu gewinnen. Und die werden auch lernen, damit umzugehen" (HLMZ 688-694). Die "Erziehung" auch der Mitarbeitenden wird gewährleistet von ihrer Seite, indem sie persönlich bereichsübergreifende Schulungen durchführt. "Wir haben dreimal im Jahr haben wir so gesamtweite Bildungen. Immer ein Drittel der Mitarbeitenden, an je einem Tag. Und z.B. Themen, wie funktioniert das therapeutische Milieu? Oder was heisst Mitsprache? Macht und Ohnmacht. Das gibt es ja dann in verschiedenen Varianten, aber eigentlich geht es meistens darum, wie gehen wir mit diesem System um und unseren Ängsten (um) usw. (HLMZ 701-708). Der Leitung sind die Schwierigkeiten der Mitarbeitenden offensichtlich sehr bewusst und sie arbeitet mit ihnen daran. Regelmässige Supervision von aussen unterstützt zusätzlich das Verstehen der konzeptionellen Grundlagen. So begreift die Leitung einerseits die *Erziehung und Schulung von Mitarbeitenden und Klienten zu demokratischem Denken* als eine zentrale Führungsaufgabe für die Verwirklichung von demokratischer Partizipation in einer Organisation, andererseits versteht sie darunter, selbst ein *Modell demokratischer Überzeugung* zu sein. "Es braucht diese Überzeugung und diese Leidenschaft für Demokratie. Man muss überzeugt sein davon, dass Demokratie ein gutes System ist, wo Alle eigentlich was davon haben" (HLMZ 836-841). Ziel ihrer Bemühungen ist es, *gerechte Verhältnisse* über Gleichbehandlung Aller zu schaffen. Ihr persönliches Verständnis von ihrer Rolle ist ausserdem diejenige eines *"schutzgebenden Hüters des Systems"*. Dieser Schutz erstreckt sich auf das demokratische System an sich, indem überwacht wird, dass Regeln nur als verbindlich angesehen werden, wenn sie demokratisch legitimiert wurden, und auf dessen Angehörige, Mitarbeitende und Klientel. Dies bedingt andererseits eine weit reichende bereichsübergreifende Kontrolle, die der Leitungshaltung entgegensteht, dass die Handelnden im Alltag, u.a. die sozialpädagogischen Fachkräfte, über möglichst grosse Handlungsfreiheit im Alltag verfügen sollten. "Dass wir sagen, jeder hat seine Rolle, seine Aufgabe und das Team muss möglichst selbst entscheiden eigentlich, welche Wege es geht" (HLMZ 1000-1002). Operative Entscheidungsgewalt wird abgegeben und ein hohes Mass an Verantwortung auf die operative Ebene übertragen. Indem die Leitung die oberste Beschwerdestelle in der Organisation darstellt, behält diese allerdings die Kontrollmacht über Alles, was nicht gut läuft. Die strategische Leitungsverantwortung wird sehr bewusst wahrgenommen und über die Existenz eines Leitungs-Vetos für alle Bereiche gesichert. Als langjährige Organisationsleitung und Mitbegründerin der demokratischen Strukturen gewährleistet die Leitung die als wesentlich angesehen *Kontinuität in Steuerung und Koordination des Systems*. Adressatenbezogenen Strategien der Leitung sind neben der

Auffassung, diese zu demokratischem Denken zu erziehen, darauf bezogen, Zeichen institutionellen und strategischen Vertrauens an die Klientel zu geben.

Die Leitung des MZ zeigt in seiner selbst definierten Rolle jedoch auch einen *Rollenkonflikt*. Einerseits gibt er sich selbst die Maxime vor, auf der operativen Ebene nie zu intervenieren. "Also, wenn Sie vorher im Anfang nach meiner Rolle gefragt haben, ich interveniere nie auf der operativen Ebene. Nie. Da bin ich völlig abstinent. Ich würde nie in einem Team einem Team irgendwas befehlen oder dareinreden. Wenn überhaupt, dann machen das höchstens die Bereichsleiter, also meine drei Kollegen in Führungszeichen, Mitglieder der Direktion, also der pädagogische, therapeutische, der Ausbildungsleiter. Die drei, die den Bereich leiten. Die würden allenfalls aber auch nur beraten oder intervenieren, ich sage halt stop, jetzt müsst ihr aufpassen, so geht das nicht. Aber es gibt keine Anweisungen eigentlich von oben" (HLMZ 982-993). Andererseits sieht sie sich doch zur Intervention gezwungen. „Und allenfalls intervenieren wir, aber mehr im Sinne eines Vetos oder so. Wir sagen, nein, das geht nicht. Und begründen das natürlich dann. Dann muss es klar sein, warum. Und dann muss es auch konzeptuelle Begründungen geben. Aber manchmal auch fachliche. Ihr habt irgendwas übersehen. So“ (HLMZ 1002-1007). Die Vorgabe, "nie" zu intervenieren gilt offenbar nur unter der Bedingung, dass die Mitarbeitenden konzeptkonform handeln bzw. keine demokratischen Regeln verletzen. Gemäss seinem Rollenverständnis, Hüter des demokratischen Systems und Beschützer Aller zu sein, bzw. Rechtssicherheit zu gewährleisten, kann er das "nie" nicht immer aufrechterhalten und zeigt sich bereit, seine Macht einzusetzen, um die Einhaltung der konzeptionellen Vorgaben zu garantieren.

7.1.3 Berufliches Handeln der pädagogischen Fachkräfte zur Förderung von demokratischer Partizipation

Das berufliche Handeln der Fachkräfte Sozialer Arbeit bzw. der pädagogischen Fachkräfte drückt sich in Arbeitshaltungen zum eigenen Aufgabenbereich (Grundüberzeugung) und Arbeitsprinzipien (Handlungsstrategien) aus. Die *Arbeitshaltung* der Fachkräfte im MZ gegenüber der Partizipation ihrer Klientel wird weitgehend bestimmt durch die Grundüberzeugung, dass der gesellschaftliche Bürgerstatus des Klienten eine Auseinandersetzung mit dessen Meinungen erfordert. "Und wenn man dann die Strukturen hat, wo man eigentlich sagt, ein Bewohner ist ein vollwertiges Mitglied von der Gesellschaft und nicht einfach nur eine Manipulationsmasse, dann muss man sich auseinandersetzen" (SPMZ 566-570). Daraus resultiert eine hohe Übereinstimmung mit den konzeptionellen Fundamenten demokratischer Partizipation im MZ (s. Kap. 7.1.1) und die Bereitschaft Mitverantwortung für die demokratische Partizipation der Klientel zu übernehmen. Denn deren Mitbestimmung bei der Gestaltung des Lebens im MZ und deren Übernahme von Verantwortung wird als unverzichtbar für das Funktionieren des Systems und die

partizipative Arbeitsweise begriffen. Zugrunde liegt die Überzeugung, dass Alltagsbeteiligung auf innere Persönlichkeitsstrukturen im Sinne einer Identifikation wirkt. "Also, die Mitbeteiligung ist eine Alternative...eine Konsequenz, wenn man sich beteiligt im Alltag, dann wird es zu einem Teil von einem selber" (SPMZ 486-489). Die Verantwortungsübernahme gilt als entwickelbar auch bei schwieriger Klientel mit Sucht- und Gewalthintergrund und es wird weiter davon ausgegangen, dass das Fehlen von Partizipationsmöglichkeiten Verantwortungslosigkeit fördert. Die zunehmende Verantwortungsübernahme älterer Klientel für bestimmte Gruppenbereiche hat als Nebeneffekt die Folge, dass diese zunehmend mehr Macht im System erhalten und sich eine Bewohnerhierarchie bildet. Die Machtübertragung von den sozialpädagogischen Fachkräften auf die Klienten beeinträchtigt jedoch deren berufliches Handeln, da immer wieder Ängste bei den Fachkräften ausgelöst werden (s. Kap. 7.1.4), besonders wenn sie dem demokratischen System noch nicht lange angehören.

Aufgrund der Haltung, dass weitgehende Partizipation der Klientel möglich und sinnvoll ist, resultieren vielfältige *Arbeitsprinzipien* für die tägliche Arbeit, wie Einfluss der Peer als Druckmittel in der Erfüllung von Verantwortung zu nutzen, Klientel in definiertem Rahmen an der Gestaltung des Alltags zu beteiligen, den Gestaltungsanliegen der Bewohner Gewicht zu geben und Massnahmen gemeinsam zu gestalten, aber Idee und Initiative beim Klienten zu belassen. Zusätzlich wird mit dem Vorbild der älteren Klientel, die in der Bewohnerhierarchie bereits ganz oben stehen, als Anreiz für Entwicklung gearbeitet.

Die Fachkräfte im Massnahmenzentrum stehen bezüglich ihres beruflichen Handelns jedoch auch vor einem Dilemma, das sich in zwei divergierenden fachlichen Grundüberzeugungen ausdrückt: auf der einen Seite sehen sie ihren sozialpädagogischen Integrationsauftrag im Sinne einer Erziehung zu Gehorsam auf der anderen Seite im Sinne einer Erziehung zu Meinungsäusserung und -vertretung. "Hat auch mit unserer Aufgabe zu tun. Wir sagen ja, unser Ziel ist, dass der Bewohner, wenn er entlassen wird, schnell integriert ist, in einem sozialen System. Und das bedingt ein Stück weit, dass er einerseits gehorchen kann. Also beim Arbeitgeber muss man gehorchen, da muss man nicht primär einmal kreative Ideen haben. Andererseits aber muss er auch sich auch hinstellen können und zeigen, mir ist das wichtig oder mir ist das nicht wichtig. Also dort, wo es ihm wichtig ist, muss er wissen, wo er hingehen muss, dass er angehört wird" (SPMZ 307-317). Als Unterstützung für das Ausräumen dieses fachlichen Handlungsdilemmas, wann ist was angebracht, existiert im MZ eine enge Vernetzung und ein reger Austausch Aller untereinander und häufige direkte Kontakte mit der Direktionsleitung. "Wo man immer im Austausch ist und wo auch ich jetzt als Leiter der x (Anm.: Wohngruppe, P.K.) und y (Anm.: besonderer Dienst, P.K.) nicht nur über meine Bewohner hinter dem Vorhang bin, sondern wo Alles vernetzt ist. Die ganzen vierzig, fünfzig Bewohner immer Thema sind, so dass alle über Alles wissen und so auch relative abgedeckt sind. Alle miteinander im Austausch sind" (SPMZ538-544).

7.1.4 Hindernisse auf dem Weg zu demokratischer Partizipation

Das MZ sieht sich in der Umsetzung des grundsätzlichen Funktionsprinzips "Demokratische Partizipation" einer grossen Zahl an hindernden Umständen gegenübergestellt, die in klientelbedingte, organisatorisch bedingte, durch die demokratische Partizipation selbst bedingte Hemmnisse und in Belastungen durch persönliche Schwierigkeiten der Fachkräfte aufgeteilt werden können.

Zu den belastend wirkenden Einflussfaktoren auf die Bemühungen um die Realisierung von Partizipation gehören *bereichsspezifische Klienteleigenschaften* wie Alkohol- bzw. Drogensucht, Delinquenz und eine Gewaltbereitschaft, die sich sowohl gegen Mitbewohner als auch gegen Mitarbeitende richten kann. Die Klientel aus eher benachteiligten Schichten hat häufig ein Defizit an Austausch Erfahrungen in ihrem bisherigen Leben, weist bei Eintritt nur eine eingeschränkte Mitwirkungsfähigkeit auf und zeigt eine Scheu vor der Übernahme von Entscheidungsverantwortung. Bei vielen besteht die Eigenschaft, sich an der höheren Macht zu orientieren und sich auch instrumentalisieren zu lassen von als mächtiger empfundenen Mitbewohnern. So werden Mitbestimmungsmöglichkeiten wiederholt destruktiv statt konstruktiv genutzt, es entsteht eher ein Gegeneinander als ein Miteinander. Zudem besteht die Tendenz, Subkulturen in der Organisation zu bilden, die von einer "Ganovenehre" bestimmt wird, die zur Informationsblockaden bzw. subkulturellen Geheimnissen führt. Diese "Kultur hinter den Kulissen" führt zu einer Belastung innerhalb der Organisation, da sie sich dem Einfluss der Mitarbeitenden entzieht und die gesamte Stabilität des Systems mit neu eintreffenden Bewohnern immer wieder bedroht.

Organisatorisch bedingte Hemmnisse für die demokratische Partizipation entstehen zur Hauptsache durch ungenügend geklärte Beschwerdevorfälle bzw. auch zu grossem zeitlichen Abstand der Klärung zur Beschwerde. "Mit dem muss man sich dann auseinandersetzen, je nachdem hört man es nicht an dem Tag, wo der Vorwurf gewesen ist. (IP schluckt stark.). Es gibt Sachen, die man dann gut aufräumen kann und es gibt Sachen, die dann halt einfach so in der Luft bleiben" (SPMZ 408-412). Ungeklärte Verantwortlichkeiten und doppelte Arbeitsbelastung im Gruppenalltag geben zum Teil erst den Anlass zu Beschwerden. Die organisatorisch vorgeschriebene Handlungsanweisung der "konfrontativen Pädagogik", d.h. die Klientel so früh wie möglich mit Fehlverhalten zu konfrontieren, erweist sich ebenfalls als hinderlich auf dem Weg zum partizipationsorientierten Umgang miteinander. Eher nur angedeutete Hinweise gibt es auf strategische Eingriffe in die operative Ebene, der eigentlich weitgehende Handlungsfreiheit zugesichert wurde. "Wenn man nett ist zum Rektor, dann hat man...dann schießt der denn schon den Lehrer zusammen. (lacht). So diese verschiedenen Ebenen, wo sie zum Teil wirklich sehr gut unabhängig vom Intelligenzquotienten sehr gut damit spielen können" (SPMZ 360-364).

Auch *durch die Partizipation selbst bedingte Sachverhalte* behindern die direkte Erreichung des eigentlichen Ziels: da die Auswahl an möglichen Bewohnerdelegierten für die Gremien beschränkt ist, gelangen auch Bewohner mit Entwicklungsrückständen in den grossen Rat, die diesen nutzen, um öffentlich personalisierte Angriffe gegen Fachkräfte zu richten. Persönliche Schwächen der sozialpädagogischen Fachkräfte werden dabei zu Angriffspunkten. Weiter wird es durch das partizipative Prinzip der Übergabe von Verantwortung und von machtvollen Ämtern an ausgewählte Klientel möglich, dass die übertragene Macht von diesen missbraucht wird oder weniger intelligente und persönlichkeitschwache Bewohner von diesen instrumentalisiert werden. Die grössten Hindernisse liegen jedoch in den *persönlichen Schwierigkeiten der Fachkräfte*, da diese mit Angst vor Machtverlust und Angst, sich angreifbar zu machen, zu kämpfen haben. "Ich glaub das Hauptproblem und der Hauptwiderstand werden Mitarbeitende sein, die Angst davor haben, ihre Macht zu verlieren und gegenüber ihren Klienten ohnmächtig zu sein. Das ist die grösste Angst" (HLMZ 673-676). Aber auch diffuse Ängste und Widerstände existieren. „Aber ich glaube, der Hauptwiderstand sind die Ängste. Ganz diffuse Ängste“ (HLMZ 683-684). Auch die Anwesenheit der Direktion in demokratischen Foren erweist sich eher als eine hinderliche Rahmenbedingung, da sie Angst bei den Fachkräften auslöst. " Und dass es auch Ängste gibt bei den Sozialpädagogen. Haben Sie da mal was von gehört oder das mal so erlebt? (Pause: 3 Sek.). IP: Ich denke schon, dass man sich angreifbar macht. Ich glaube schon, wenn man...ein Forum mit dem Delegiertenrat hat, das direkt mit der Direktion an einem Tisch sitzt, und das jede Woche..." (SPMZ 392-398). Andere haben wiederum Mühe mit den langwierigen Aushandlungsprozessen und mit der Gleichstellung der Bewohner, die in bestimmten pädagogischen Bereichen weitgehende Mitverantwortung übernommen haben. "Oder der Bewohner hat gleich viel zu sagen wie ich. Wie soll ich denn erziehen, wenn er ja eigentlich mir gleichgestellt ist" (HLMZ 599-601).

7.1.5 Partizipationsbedingte Anforderungen an (sozial)pädagogische Fachkräfte

Das Leben von demokratischer Partizipation in einer stationären Einrichtung erfordert von den Fachkräften Sozialer Arbeit die Erbringung spezifischer fachlicher Leistungen. Im MZ begründen sich viele Anforderungen an die Fachkräfte auf der Maxime, dass das *demokratische Organisationsprinzip* im Alltag gelebt werden muss und die Fachkräfte dafür *Vorbild* sein sollen. "D.h. man muss dem Rechnung tragen, dass man sie zur Demokratie erziehen muss. Aber das geht nur, wenn man selber Modell ist" (HLMZ 604-606). Daraus erwächst der Anspruch, dass die aus demokratischer Entscheidung erwachsenen Regeln in der Organisation unbedingt respektiert werden müssen, auch in der Komplexität des Alltags. "Genau, dass man das als Gesetz sieht, ja. Und dass es...ich glaube man kann nur dann Rechts ...also...auch ein demokratisches Gefühl haben, wenn diese Rechtssicherheit bis ins

Letzte gewährt... gewährleistet ist. Dass man genau weiss, es gilt, wenn irgendetwas tradiert ist, dann gilt es. Und man muss sich daran halten. Das sind verbindliche Dinge. Also keine Willkür. Das ist manchmal im Alltag ein bisschen schwierig" (HLMZ 582-590). Die Anforderung an die Person der Fachkraft besteht darin, eine *Rechtsicherheit* in der Organisation für Alle zu gewährleisten und zusätzlich den Bürgerstatus der meist volljährigen Klienten zu beachten. Auf der anderen Seite ist ein *hohes Rollenbewusstsein* mit Klarheit über die Rolle im Kontext und einem *Bewusstsein für rollenbedingte Grenzen* und Unterschiede im Entscheid für Anordnen oder Aushandeln erforderlich. Es bedarf einer *Einschätzungsfähigkeit für Grenzen der Mitbestimmung* und den angemessenen Grad der Verantwortungsabgabe, um eine Überforderung der Klientel zu vermeiden sowie eines Aushaltens von Rollendiffusionen bei der Abgabe von erzieherischen Aufgaben an die Klientel. Durch den grossen Mitgestaltungsspielraum der Fachkräfte auf operativer Ebene ist darüber hinaus einer grossen *Bereitschaft zur Übernahme von Mitverantwortung für die demokratische Lebensform* und zur daraus erwachsenden Auseinandersetzung bzw. auch Konfrontation mit der Klientel nötig. Im Rahmen der organisatorisch vorgegebenen "konfrontativen Pädagogik, wo ich einem Bewohner immer etwas sagen muss, sobald der etwas macht, was ausserhalb der Linie ist" (SPMZ 572-574) sind ausserdem *Kongruenz und Authentizität* unerlässlich, um im Umgang mit der schwierigen Klientel im Kontext MZ bestehen zu können. Dazu kommt das Erfordernis des "*Mit-sich-selbst-im-Reinen-zu-sein*", denn man "kann wenn man unter einem Helfersyndrom noch...kann man einige Probleme zuvorderst haben, also wenn ein Bewohner kommt, dann weiss er nach zwei Minuten, wo man den Mitarbeiter drücken muss, dass der Mitarbeiter steigt" (SPMZ 557-560). Es braucht also auch *Mut, das Experiment Partizipation zu wagen*, um dessen Wirkungen kennenzulernen. Des Weiteren gibt es auch Anforderungen an das gesamte Fachkräfte-Team, um die demokratischen Ansprüche ins Alltagsgeschäft umzusetzen, wie z.B. *Einschränkungen in der Entscheidungsfreiheit* bezüglich des Aufstellens oder Änderns von Regeln wegen der Verpflichtung zu demokratischer Legitimation *auszuhalten*.

7.1.6 Allseitiger Gewinn demokratischer Partizipation

Im MZ hat sich gezeigt, dass ein demokratisches System mit institutionalisierter Partizipation mannigfaltige Gewinne für alle Organisationsmitglieder, Klientel, Mitarbeitende und Organisationsleitung, erreichen kann.

Grösster Gewinn für die *Klientel* ist die Möglichkeit, umfangreiche Erfahrungen zu machen, die sie in ihrer Entwicklung von Selbstwertgefühl und biografischer Handlungsfähigkeit vorwärts bringen. Sie können mittels Übernahme von verantwortungsvollen Ämtern Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit sowie die Anerkennung ihrer Peer-Group erleben, sie machen grundsätzliche Erfahrungen mit der Verantwortung für und Führung von

„Untergebenen“ und sie erfahren Interesse für ihre Anliegen im Rahmen der demokratischen Gremien. „Sie sind von den Eltern abgeschoben worden, Heimkinder, es ist nicht gegangen aus irgendwelchen Gründen. Sie haben nie Anerkennung bekommen. Und hier bekommen sie trotz der Heimstrukturen ein gewisses Mass an Anerkennung und ihr Interesse probieren wir, eben in klaren Foren aufzunehmen“ (SPMZ 320-325). Es zeigt sich, je mehr die Klienten das Gefühl haben, mitreden zu können, umso motivierter sind sie und umso mehr Verantwortung sind sie bereit, zu übernehmen. Auch die Gewalt untereinander nimmt ab. „Das sind wirklich Raritäten, muss man sagen. Das kommt sehr sehr sehr selten vor. Das kommt alle paar Jahre vor, dass überhaupt ein Bewohner einen anderen berührt in...in...also in der Absicht, ihn zu verletzen. Das gibt es eigentlich praktisch nicht. Ich weiss von anderen Institutionen, dass Schlägereien Alltag sind. Das gibt's bei uns aber nicht“ (HLMZ 361-369). Es kommt zu einem fortschreitenden Entwicklungswachstum, das für die Organisationsleitung auch die Annahme zulässt, es könnten auf diese Art auch wirklich Grundsteine für die Möglichkeit späterer Wahrnehmung demokratischer Rechte und politischer Teilhabe im Leben ausserhalb der Organisation gelegt werden.

Die Gewinne aus demokratischer Partizipation scheinen für die *Mitarbeitenden* sogar noch grösser zu sein als für die Klientel. Die Erfahrung mit Beteiligung und Handlungsmöglichkeit erhöht die Bereitschaft der Klientel zur Zusammenarbeit mit den Sozialpädagoginnen enorm, was u. a. auch deren Entscheidungsgrundlagen verbessert, so dass sie ihren Förder- und Integrationsauftrag erfolgreicher verfolgen können. Demokratische Partizipation ist aus sozialpädagogischer Sicht also sehr sinnvoll. Darüber hinaus erhalten die Sozialpädagoginnen Arbeitsunterstützung durch die Mitarbeit von Klienten, die die Werte des demokratischen Systems verinnerlicht haben und als „Kulturträger“ gelten. Augenscheinlich wird demokratische Partizipation auch zur Sicherheitsmassnahme für die Mitarbeitenden, denn sie schützt diese offensichtlich vor gewaltsamen Angriffen von Seiten der Klientel. „Ja, dass sie überhaupt in Ruhe und Frieden arbeiten können, ohne angegriffen zu werden, weil gegenüber Mitarbeitenden gibt es keine Gewalt, seit Jahrzehnten nicht“ (HLMZ 620-622).

Die Fachkräfte können im Partizipationsprozess auch die wichtige Erfahrung machen, wie Klienten selbst gestellte Aufgaben erfolgreich bewältigen und Peeranerkennung bekommen, die sie noch nie erfahren haben. „Und wenn er das erlebt hat, ich glaube, dann ist es für den Sozialpädagogen auch gar keine Frage mehr, ob er das will oder nicht. Sondern dann wird es automatisch selbstverständlich“ (SPMZ 481-484).

Die *Gesamtorganisation* hat gleichermassen konkrete Gewinne aus demokratischer Partizipation, die sich in der Abnahme von Gewalt und Drogen, Verhinderung bzw. auch Aufdeckung von Subkultur, in einem höheren Interesse der Klientel an der Erhaltung von Mobiliar, in deren Identifikation mit der Organisation und einem insgesamt höheren Niveau fachlicher Qualität manifestieren.

7.1.7 Einflüsse der organisatorischen Umwelt

Nach Luhmann (1973, 1982) konstituieren und erhalten sich Organisationssysteme durch Erzeugung und Bewahrung einer Grenze (einer Differenz) zur Umwelt in Form von Handlungskonzepten, aus denen sich spezifische Handlungsmuster entwickeln. Diese können auch problematisch werden, weil die Umwelt auf die Grenzziehung und die sie konstituierenden Lösungsmuster direkt reagiert, d. h. sie angreift, imitiert, negiert usw. (vgl. Schreyögg, 2008, S. 256). Auch das MZ mit seinem für die Schweiz aussergewöhnlichen Konzept der institutionell festgeschriebenen und installierten demokratischen Partizipation sieht sich Angriffen wie dem *Vorwurf von Scheindemokratie, Ungläubigkeit und Nichtanerkennung seiner offensichtlichen Erfolge* gegenübergestellt. „Ich weiss, sehr viele meiner Kollegen finden, wir seien schon ein bisschen sehr eigenartig und skurril und das kann`s doch gar nicht geben und das ist wahrscheinlich so eine Scheingeschichte. Man macht ein bisschen auf Demokratie usw.“ (HLMZ 684-688). Dieser Einfluss auf die Organisation erfolgt hier nicht von Seiten der Kostenträger dieser Organisation, und ist damit nicht potentiell existenzbedrohlich, sondern offensichtlich von Seiten der Kollegen der Organisationsleitung, d. h. von anderen Organisationsleitern bzw. von der Fachöffentlichkeit. Auch die in einer Studie belegte Verringerung der Rückfallquote im MZ wird augenscheinlich ignoriert, ebenso wie die häufigen Besuchen aus dem benachbarten Ausland wegen der exemplarischen Realisierung von demokratischer Partizipation in einer Einrichtung des Strafvollzugs (s. website d. MZ). Es entsteht der Eindruck, dass nicht sein kann, was nicht sein darf.

7.1.8 Strategien und Empfehlungen für organisatorische Wandelprozesse

Wandelprozesse in Organisationen sind in modernen Gesellschaften regelmässig erforderlich, um sich veränderten Bedingungen und Anforderungen von Seiten der Umwelt anzupassen. Es sind Weiterentwicklungen bestehender Organisationskonzepte oder auch Einführung von Neuerungen notwendig.

Das MZ hat in Bezug auf demokratische Partizipation eine lange Tradition (seit 1978). Es hat einen bereits seit 1993 laufenden kontinuierlichen Veränderungsprozess erfahren und unterwirft sich der Überprüfung notwendiger Veränderung im Rhythmus von 5 Jahren. Seine Strategien zur Weiterentwicklung sind multiperspektivisch mit Schwerpunkt auf das Konzept, auf die Zeitgemässigkeit, auf die Qualität und auf die Umwelt ausgerichtet. Zur Weiterentwicklung des *Konzeptes* wurde im MZ auf Erkenntnisse aus Psychologie und Therapie aufgebaut (Just Community, Therapeutische Gemeinschaft) und darüber hinaus wurden neueste Forschungserkenntnisse aus der Wirkungsforschung, Erziehung und Neurophysiologie einbezogen. „Und Just Community, dieses Modell soll eigentlich die moralische Entwicklung oder Beurteilung fördern. Das, was wir machen, ist wie gesagt eine

Stufe weiter. Wir sagen, jawohl, Moral ist wichtig, Moral ist handlungsleitend, aber was wir wollen, ist auch Demokratieverständnis zu schaffen. Die Frage nämlich des Rechts und wie Recht entsteht usw.“ (HLMZ 938-9445). Es besteht die Bereitschaft, aus bereichsübergreifenden Erfahrungen anderer zu lernen, diese zu erproben und anhand der Wirkung zu überprüfen. Die Berücksichtigung von *Zeitgemässigkeit* in Form von aktuellen bereichsübergreifenden Forschungsergebnissen ist häufig der Auslöser für Veränderungsprozesse im MZ. Im Fokus der Wandlungsstrategien steht immer auch ein hoher gesamthafter *Qualitätsanspruch*, der mittels regelmässiger interner Qualitätskontrollen überprüft wird und durch Massnahmen wie regelmässige Supervision für die Mitarbeitenden gefördert wird. Um die Weiterentwicklung voranzutreiben, besteht von Seiten der Leitungen eine kontinuierliche persönliche Reflexions- und Lernbereitschaft, ein hohes Bewusstsein über den beständigen Prozesscharakter der Konzeptentwicklung und eine Fähigkeit, Ideen anderer mit nüchterner Klarheit zu betrachten und zu perfektionieren. Strategien, die sich auf die *Umwelt* direkt richten, werden im MZ von der grossen Demokratie-Leidenschaft der Leitung geprägt. „Ja, ich glaube, Sie brauchen wirklich eine Überzeugung, dass Demokratie ein hoher Wert ist und dass es den zu verbreiten gilt“ (HLMZ 1115 -1117). Mit einem ausgeprägten demokratischen Sendungsbewusstsein wird die Weitergabe von Erfahrenem und Erarbeitetem unterstützt.

Für die *Neueinführung* von demokratischer Partizipation in einer stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe kann die Leitung des MZ wertvolle Hinweise geben. Bezüglich der besonderen Klientel der Kinder und Jugendlichen gibt es strategisch im Besonderen altersabhängige Faktoren zu beachten, wie z. B. die Altersabhängigkeit der Partizipationsbereitschaft, die jugendliche Ablehnung von Erwachsenenidealen im Ablöseprozess und altersbedingte neurophysiologische Einflüsse. „Ich denke natürlich, dass es sicher schwieriger ist, je jünger dass sie sind, je schwieriger ist es natürlich, sie dazu zu gewinnen, zu partizipieren. Es gibt wahrscheinlich ein Alter, wo sie als Adoleszente oder Adoleszierende oder Pubertierende gar kein Interesse haben, mit Erwachsenen zusammenzuarbeiten“ (HLMZ853-858). Gegenüber den demokratischen Strukturen im MZ müssten die Anforderungen in einem Kinder- und Jugendheim dementsprechend gesenkt werden.

Was die im Zentrum der Arbeit stehenden Ängste und Widerstände der Fachkräfte Sozialer Arbeit anbetrifft, wird ein bedeutsamer Hinweis gegeben: „Und ich glaube, wenn man das einführen will irgendwo, muss man den Mitarbeitenden das Vertrauen geben, dass sie für diesen scheinbaren Machtverlust sehr viel bekommen. Dass das mit einem grossen Gewinn verbunden ist“ (HLMZ 676-680).

7.2 Kontext Erziehungsheim

Im Erziehungsheim leben Kinder und Jugendliche von 6 bis 18 Jahren mit psychosozialen Problemen, Entwicklungsverzögerungen und teilweisen Lernbehinderungen, die aufgrund von familiären Problemen in der stationären Organisation aufgenommen wurden.

7.2.1 Konzeptionelle Fundamente demokratischer Partizipation

Im Erziehungsheim (EH) bildet eine *basisdemokratische Grundeinstellung* das Fundament des gemeinsam verfügbaren Grundverständnisses in der Organisation. Partizipation ist hier Chefsache und bedingt eine generelle Akzeptanz demokratischer Partizipation als Organisationsmerkmal und einen generellen Anspruch auf organisatorische, zeitliche und persönliche Unterstützung durch die Heimleitung. Als Grundvoraussetzung jeglicher Arbeit in der Organisation gilt die *Wertschätzung jedes Einzelnen* und im Besonderen das *Respektieren von Heranwachsenden als vollwertige Rechtspersonen*. "Wobei ich erst einmal davon ausgehe, dass man die Wertschätzung jedem Kind/Jugendlichen entgegenbringt und dann ihn als vollwertigen ganzen Menschen mit Rechten und Alles ansieht" (HLEH 379-384). Daraus abgeleitet ergibt sich die konzeptionelle Ausrichtung von *Partizipation soweit wie möglich*. Diese zeigt sich in der institutionalisierten Einrichtung von Gremien (z.B. Heimrat), in denen über Heimregeln verhandelt werden kann und der Implementierung einer besonderen Rollenträgerin (Vertrauenserzieherin), die zur Aufgaben hat, in Konfliktsituationen zu vermitteln. Grundsätzliche konzeptionelle Basis bildet zudem auch ein grundsätzlicher *Glaube an die Mitbestimmungsfähigkeit* von Kindern und Jugendlichen, die aber fachlicher Begleitung und Förderung bedarf. Auch hier ist die *Transparenz* von Informationen und Regeln und die Ermöglichung von Regeldiskussion fundamentale Basis jedes Handelns in der Organisation. Diese konzeptionellen Vorgaben bedingen eine Unternehmenskultur, in der auch die Mitarbeitenden Wertschätzung erfahren und eine eher *flache Hierarchie* gelebt wird. "Die ganze Unternehmenskultur ist in dieser Einrichtung anders wie in der, in der ich vorher tätig war. Das war eher so ein Top-down-Prinzip. ... Hier ist die Unternehmenskultur schon anders in dem Sinne, dass man die einzelnen Bereiche mitnimmt " (HLEH 653-658). Mitarbeitende im EH erhalten daher grossen Handlungsspielraum zur Gestaltung der demokratischen Partizipationsstrukturen. Ausserdem werden sie geschätzt als die Garanten für die Kontinuität der demokratischen Struktur. "Es braucht Kontinuität, also Kontinuität im Sinne des Personals. Dass das Personal wirklich da ist. Dass das Personal regelmässig ansprechbar ist" (HLEH 205-207). Denn die Gewährleistung von Kontinuität in der Bereitstellung von zeitlichen und personellen Ressourcen wird als Voraussetzung für das Erreichen der konzeptionellen Ziele angesehen.

7.2.2 Leitungsstrategien zur Unterstützung von demokratischer Partizipation

Zentraler Fokus aller Strategien und Bemühungen der Leitung im Erziehungsheim ist die *Garantie von Kontinuität und Verlässlichkeit der Rahmenstrukturen*, um demokratische Partizipation in der Organisation zu unterstützen. Bezüglich ihrer *mitarbeiterorientierten* Strategien geht es zum einen um die Sorge für eine verlässliche Freistellung der Vertrauensperson aus dem Gruppenalltag und zum anderen um die Sorge für eine Akzeptanz im Mitarbeiterstab für die nötige personelle Kontinuität des Vertrauenserziehers. *Ressourcenorientierte* Unterstützungsstrategien haben die Sorge für das Vorhandensein zeitlicher Ressourcen, deren Regelmässigkeit und die Verteilung der personellen Belastungen durch die Abstellung des Vertrauenserziehers aus dem Gruppenalltag im Zentrum. Das Rollenverständnis des Heimleiters ist das eines *"Kontinuität garantierenden Vertreters höherer Macht"* in der Organisation und im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen. "Und natürlich ich als Bereichsleiter habe noch einmal mehr Macht in dem Sinne, was dann für die Jugendlichen dann eben ein gutes Signal war in dem Sinne, dass ich dabei war" (HLEH 271-274). Seine Beteiligung in der Bearbeitung von Konfliktfällen erfolgt in besonderen Ausnahmefällen, wenn es um exemplarische Machtausübung, wie den Ausschluss eines Kindes/Jugendlichen als letztes Sanktionsmittel geht. Daraus entsteht eine gewisse Distanz der Heimleitung zum Gruppengeschehen einerseits als auch zum demokratischen Geschehen andererseits. Die Beteiligungsthematik ist auf Leitungsebene eher auf die vertraglichen Vereinbarungen gegenüber Versorgern (s. 7.2.5) zentriert als auf die Überwachung des Funktionierens der demokratischen Partizipation. Die Verantwortung für das Mitbestimmungsgremium hat er offensichtlich an die Vertrauenserzieherinnen abgegeben, auch weil der Intensität der Partizipation von Seiten der Versorger nur ein geringer Wichtigkeitsgrad bezogen auf die Platzierung zugeordnet wird.

Gegenüber der Klientel wird eine *klare Machthierarchie in den Entscheidungsstrukturen* repräsentiert, von den Organisationsstrukturen her wird jedoch eher eine flache Hierarchie angestrebt und es besteht ein *klares Rollenbewusstsein über die strategische und operative Ebene*. "Aber für mich ist halt auch wichtig, oder für uns als Leitungsteam ist klar, wir können die Vorgaben machen, aber umsetzen müssen es ja wieder Andere" (HLEH 666-668). Für die Wahl ihrer Strategien orientiert sich die Leitung häufig an Kenntnissen aus ihren früheren Berufserfahrungen als Gruppenleiter einer sozialespädagogischen Organisation. Diese Kenntnisse über die Arbeit an der Basis werden genutzt für ein besseres Verstehen der Umsetzungsschwierigkeiten auf der operativen Ebene. An die Klientel richtet sich die Heimleitung indem sie den Jugendlichen Signale gibt, die Interesse an ihrer Person ausdrücken und die Wichtigkeit ihrer Teilnahme an den demokratischen Partizipationsprozessen und den Gremien betonen. Dies erfolgt im Rahmen der Teilnahme an besonderen gemeinsamen Ereignissen, die vom Heimrat organisiert wurden. Ausserdem

gewährleistet die Leitung die konstante personelle Begleitung der Kinder und Jugendlichen in den Gremien und deren konstante Aufforderung und Anleitung zur Nutzung der Beteiligungsstrukturen durch die (sozial)pädagogischen Fachkräfte. Bezüglich der Umsetzung von aus Partizipation erwachsenen Wünschen und Anregungen der Kinder und Jugendlichen übernimmt sie die Verantwortung für das *Treffen von realisierbaren Entscheidungen*.

7.2.3 Berufliches Handeln der pädagogischen Fachkräfte zur Förderung von demokratischer Partizipation

Auch das berufliche Handeln der pädagogischen Fachkräfte im Kontext EH orientiert sich weitgehend an den konzeptionellen Fundamenten demokratischer Partizipation ihrer Organisation (s. Kap. 7.2.1). Deren *basisdemokratische Grundeinstellung* und *Verfolgung der Maxime "Partizipation so weit wie möglich"* zeigt sich anhand der im Gruppenalltag gelebten Partizipationsstrukturen für die Kinder und Jugendlichen, anhand der Erfüllung der besonderen Anforderungen durch die demokratische Partizipation (wie z.B. das Erfordernis, sich auf ein einheitliches Vorgehen zu einigen) und anhand der breiten Unterstützung zweier ihrer Berufskolleginnen, die die besondere Rolle der Vertrauenserzieherin in der Einrichtung übernommen haben (s. Kap. 7.2.6).

Das berufliche Handeln von Vertrauenserziehern erstreckt sich auf die *Förderung der Partizipation der Kinder und Jugendlichen* innerhalb des Heims, indem sie diese in demokratischen Gremien, wie dem Heimrat, begleiten und anleiten, in selbst initiierten Projekten unterstützen und ihnen bei der Bearbeitung eventueller Konflikte oder Beschwerden gegenüber anderen Fachkräften begleiten. Ausserdem erfüllen sie eine *Vermittlerfunktion* im Beschwerdenmanagement zwischen Klientel und pädagogischen Fachkräften. Sie bilden wie einen "Puffer" zwischen diesen, weil sie den Kindern und Jugendlichen den Raum bieten, sich erst einmal *nicht öffentlich* und *vertraulich* von innerem Druck zu erleichtern und ihren Berufskollegen damit *die Brisanz spontaner und heftiger persönlicher Angriffe ersparen*. "Oder manchmal kommen auch Jugendliche von anderen Gruppen und beschwerten sich über ihre Erzieher und dann höre ich mir das halt dann auch an und sage, okay, reicht dir das jetzt wenn du mal kurz Dampf abgelassen hast und einfach kurz dir die Seele freigesprochen hast oder möchtest du, dass wir es klären" (EZEH 342-348). Die Klärung von Beschwerden erfolgt erst auf Wunsch und auf Einholen der Bereitschaft zur Auseinandersetzung über das Problem. Dies aber mit der Erwartung an die Kollegen, dass *fachliches Handeln grundsätzlich reflektiert* werden muss und Streitschlichtung zu ihrem Aufgabenprofil gehört. Einen erheblichen Teil des beruflichen Handelns der Vertrauenserzieher erstreckt sich auf kommunikativen Austausch mit allen Ebenen, u. a. auch mit der Leitungsebene zur Besprechung erforderlicher Unterstützung

ihrer Arbeit in Bezug auf Raum, Zeit und finanzielle Ressourcen. Ihr Handeln wird vom Arbeitsprinzip, *gegenseitiges Verständnis zu fördern*, bestimmt und ist auf Verständigung zwischen beiden Seiten ausgerichtet. "Und dann gehe ich dann quasi mit der Jugendlichen dahin und bin dann eher als Vermittler tätig, so ein bisschen, um einfach gegenseitiges Verständnis" (EZEH 348-350). Die Vertrauenserzieher verfolgen dies, indem sie eine offene gruppenübergreifende Kommunikation fördern, aber eine Konfliktbereinigung auch stellvertretend für die Klientel übernehmen, falls diese sich der Konfrontation nicht gewachsen fühlt. Dahinter steht das Grundverständnis, dass Partizipations- und Konfliktfähigkeit abhängig ist von einem altersbedingten Reifegrad. Ausserdem sorgen sie für die Sicherstellung des Rechts der Kinder und Jugendlichen auf einen definierten, auf das Problem begrenzten Raum der Meinungsäußerung gegenüber der pädagogischen Leitungsebene, indem sie diese in der Selbsteinladung in Leiterkonferenzen unterstützen und begleiten. Allerdings besteht auf der anderen Seite ein ausgeprägtes Bewusstsein über die Grenzen der Mitbestimmung, das von einem klaren Rollenbewusstsein genährt wird. "Oder es gibt Einrichtungen, wo Jugendliche in der Gruppenleiterkonferenz mit drin sitzen, was natürlich auch...da werden ja Sachen besprochen, die kriegen ja nicht einmal wir als normale Gruppenerzieher mit" (EZEH 383-398).

Von Seiten der Mitarbeitenden bestehen *Rollenerwartungen an die Leitung* in der Form, als dass sich die Leitung für die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen verantwortlich sieht und sie darüber in ihren Bemühungen um Partizipation unterstützt. "Man muss sich Zeit für so was nehmen. Wie zum Beispiel, ich spreche mit Herrn R. [Anm.: Heimleiter, P.K.] ganz oft so über Organisatorisches. Oder, er ist auch dabei an diesen, oder er versucht, dann dabei zu sein bei diesen Heimratssitzungen" (EZEH 503 - 507). Offensichtlich werden ihre Erwartungen erfüllt.

7.2.4 Hindernisse auf dem Weg zu demokratischer Partizipation

Auch im EH findet sich eine umfangreiche Palette an Hindernissen auf dem Weg, eine möglichst weit reichende demokratische Partizipation für die dort lebenden Kinder und Jugendliche zu erreichen. Zu den *klientelbedingten Hindernissen* gehört der Umstand, dass deren Partizipation an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen eine zusätzliche Belastung in der Bewältigung ihrer biografischen Lebensaufgaben, wo auch ihr Wechsel ins Heim zugehört, darstellt. Sie sind wenig motiviert, sich zusätzlich zu belasten, und messen den demokratischen Ämtern auch kaum Bedeutung zu. Wenn denn das Interesse geweckt werden kann, macht sich häufig eine Furcht, zu scheitern, bemerkbar und sie haben Schwierigkeiten, Beschwerden zu formulieren. Schnell treten auch Frustrationen und Demotivation auf, wenn die Mitwirkungsstrukturen nicht kontinuierlich gewährleistet werden können und Sitzungstermine des Heimrats bedingt durch Alltagserfordernisse und zeitliche

Kollisionen ausfallen. So ist die fehlende Kontinuität in den partizipatorischen Rahmenbedingungen die grösste *organisatorisch bedingte Belastung* für eine lebendige Partizipationspraxis. Demotivierend wirkt zusätzlich der geringe Selbstverwaltungsspielraum der Jugendlichen. Aufgrund einer geringen Flexibilität und Offenheit für Vorschläge der Jugendlichen und eines fehlenden Vertrauens in deren Selbstverwaltungs-fähigkeit werden Vorschläge, sich in problematischen Bereichen untereinander selbst zu kontrollieren, ignoriert. Die höchste Stufe von Partizipation scheint in der Einrichtung noch nicht möglich zu sein. Auch *extern bedingte Einflüsse* auf die Partizipationskultur wie die zeitlich nur kurz begrenzte stationäre Unterbringung, die beständige Unsicherheit über die Verweildauer wegen halbjährlich angesetzter Entscheidungsintervallen über dem Verbleib im Heim und die aufgrund von zu kurzer Verweildauer verunmöglichte Vorbildfunktion von Jugendliche schränken die kontinuierliche Partizipation ein. Zusätzlich wird die längerfristige Kontinuität des Heimrats selber untergraben, indem Kenntnisse über den Ablauf der Partizipationsvorgänge und -gremien durch den Abgang von partizipationserfahrenen Jugendlichen verloren gehen. Ferner beinhaltet auch die *Förderung der Partizipation selber* einen hinderlichen zeitlichen Mehraufwand für die begleitenden pädagogischen Fachkräfte, da dafür keine zeitlichen Ressourcen fest definiert sind, und immer auch die Belastung des Teams, die die Abwesenheit ihrer Vertrauens-erzieherin von der Gruppe selbst ausgleichen muss. Die Eingewöhnungszeit eines mit jedem Schuljahr neuen jugendlichen Gruppensprecher- und Heimratsteams gilt als "chaotisch" und bringt Unruhe in die Organisationsstrukturen.

Auch im EH werden die *persönlichen Schwierigkeiten und Widerstände der pädagogischen Fachkräfte* als die bedeutendsten Hindernisse für die Einführung und den Erfolg demokratischer Partizipation angesehen. Jedoch sind sie in der eigenen Einrichtung, die mit Beteiligungsstrukturen schon 5 Jahre Erfahrung hat, von Seiten der Leitung nicht wahrnehmbar. Ihre Erfahrungen aus einer früheren Einrichtung, in der "Kinder- und Jugendlichenpartizipation im Prinzip kein Thema war" (HLEH 300-301), weisen allerdings auch auf die Bedeutung der Angst vor Machtverlust als Grund für persönlichen Widerstand hin. "Und wenn man es jetzt relativ gross aufhängen will, und noch sagen will, immer eine gewisse Angst, Macht zu verlieren. Weil wenn ich sagen kann, Du musst jetzt das so und so machen und gar keine Diskussionsgrundlage biete, dann habe ich ja die Macht" (HLEH 594-599). Auch die Angst vor Rechtfertigungsverpflichtung gegenüber den Jugendlichen wirkte dort hinderlich. In der hiesigen Einrichtung ist eher beobachtbar, dass (sozial)pädagogische Fachkräfte sich manchmal angegriffen fühlen, wenn persönlich ausgerichtete Beschwerden auftreten und dass sie manchmal eine Abneigung gegen die Begleitung der Vertrauens-erzieherin in der Beschwerdek-lärung haben. " Das kann schon schwierig werden. Weil man sich natürlich auch angegriffen fühlt. Vor allem wenn dann noch ein Erzieher

mitkommt und sagt, jemand hat sich über Dich beschwert. Das kann...manche verkraften das besser und manche verkraften das schlechter. Also ich hatte das Glück eigentlich immer, dass es echt okay war immer. Aber es gab auch welche, die sich dann massiv angegriffen gefühlt haben. Da muss man schon recht vorsichtig sein" (EZEH 434-441). Hier findet sich ein Hinweis darauf, dass das Gefühl, angegriffen zu werden, sehr durch die Art der persönlich geführten Kommunikation beeinflusst sein muss bzw. auch vom Einfühlungsvermögen der mit der Beschwerdeklärung betrauten Person abhängt.

7.2.5 Partizipationsbedingte Anforderungen an (sozial)pädagogische Fachkräfte

Die Anforderungen an die Fachkräfte im EH ergeben sich aus dem Anspruch, demokratische *Partizipation als generelles Organisationsmerkmal* zu akzeptieren und zu leben. Dazu gehört eine grundsätzliche Haltung, dass Regeln in einem "Wir-Denken" aufgestellt werden. "Wenn ich einfach nur sage, okay, so ist die Regel, ihr habt sie zu befolgen ist was Anderes, wie zu sagen, okay, wir müssen jetzt eine Regel aufstellen zu diesem Thema, wie seht ihr es, wir sehen es so" (HL EH 576-580). Basis ist eine *Wertschätzung* der Jugendlichen und eine *generelle Offenheit* ihnen gegenüber. Neben einer *Klarheit über Nichtdiskutierbares* ist auch eine *Bereitschaft, Beweggründe für Entscheide oder bestimmte Vorstellungen zu erklären* und sich dabei persönlich öffnen zu können, d. h. *von sich persönlich etwas preisgeben* können, sehr wichtig. "Klar, man kann nicht Alles mit den Kindern und Jugendlichen klären, aber in den Bereichen, wo man es klären kann oder....muss man halt dann, wenn man die Jugendlichen mit einbeziehen will, mehr von sich preisgeben und...wie wenn man nur das vorgibt" (HLEH 580-585). Bereitschaft zu Transparenz ist gefragt, wenn man die Jugendlichen mehr einbinden will und "Ehrlichkeit. Man muss ehrlich sein können" (EZEH 487). Immer mal wieder gibt es Auseinandersetzungen mit den Kindern und Jugendlichen, die eine *Aushandlungs- und Diskussionsbereitschaft, eine gut Kritikfähigkeit* und besondere *Reflexionsbereitschaft und- fähigkeit* erforderlich macht. "Man muss gut mit Kritik umgehen können, auch von Jugendlichen, nicht nur von Kollegen" (EZEH 468-470). An die Rolle des Vertrauenserziehers werden überdies besondere fachliche Anforderungen gestellt wie eine *grosse Konfliktlösefähigkeit* und eine *Rollenklarheit*, die über die der anderen Fachkräfte noch hinaus geht. "Dass man für die Jugendlichen nicht so zum..., ja, man muss aufpassen, dass die Beziehung als Jugendlicher-Erzieher trotzdem bestehen bleibt. Also die Jugendlichen müssen immer wissen, ich gehe zu einem Erzieher, nicht zu einer Freundin, glaube ich, das ist auch ganz wichtig" (EZEH 475-480). Es besteht der Anspruch, dass die Vertrauenserzieher, das *demokratische Verständnis bei den Jugendlichen zu wecken* versuchen, ihre Mitwirkungsbereitschaft und -fähigkeit gefördert wird und sie *Flexibilität und Organisationstalent* für die Realisierung von Projekten zeigen. Durch deren Vermittlertätigkeit gibt es auch Anforderungen im Umgang mit den Berufskollegen wie *Einfühlungsvermögen*

für eine sensible Konfrontation mit Beschwerden, besonders wenn sie sich als unberechtigt herausstellen, und das Bewusstsein für Grenzen im Umgang mit diesen. Hier findet sich auch die Erklärung dafür, dass die Persönlichkeit des Vertrauenserziehers als sehr entscheidend für dessen Wahl angesehen wird. Auch im EH ergeben sich ähnliche teambezogene Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte aufgrund des Lebens von demokratischer Partizipation. Das Team muss *Mehrarbeit durch die Mitbestimmungserfordernisse organisieren*, Einschränkungen im Gruppenalltag durch die Freistellung des Gruppenpädagogen als Vertrauenserzieher auffangen und immer wieder *Verständnis* für dessen kontinuierliche Begleitung der Partizipationsprozesse aufbringen. Auch hier im EH ist es bei speziellen Fragen immer wieder gefordert, sich mit den Erziehungsvorstellungen jedes einzelnen Teammitgliedes auseinanderzusetzen, da es sich auf eine *gemeinsame Haltung* gegenüber den Jugendlichen in Beschwerdeklärungen und Abstimmungen einigen muss.

7.2.6 Allseitiger Gewinn demokratischer Partizipation

Die aus demokratischer Partizipation erwachsenden Gewinne finden sich auf allen Ebenen des Erziehungsheims, sowohl bei der Klientel als auch bei den (sozial)pädagogischen Fachkräften und der Organisation selber.

Die *Klientel* haben vielfältigen Gewinn, indem sie sich einbringen können mit ihren Wünschen und Ideen und sie so in ihrer Selbständigkeit und Kreativität gefördert werden. Sie erleben innere Bereicherung durch das Gefühl, akzeptiert und verstanden sowie "ernstgenommen" (EZEH 586) zu werden. Sie machen Erfahrungen mit selbständiger Konfliktbearbeitung und dem demokratischen Kampf um ein Recht und können in der positiven Kanalisierung ihrer Energien Handlungsfähigkeit erfahren. Über die demokratische Partizipation haben sie vielfältige Einflussmöglichkeiten auf den Gruppenalltag und auf Projekte sowie auf die Aufstellung von Regeln, können Lob, Kritik und Beschwerden in verschiedenen Gefäßen (Heimrat, Gruppenrunde, VertrauenserzieherInnen) anbringen. „Oder Beschwerden über Erzieher oder über irgendwelche Vorgänge werden da auch aufgenommen und angesprochen und versucht, zu klären“ (EZEH 156-158). Beschwerden sind für sie auch in nicht öffentlichem Raum für ein erstes „Dampf-ablassen“ (EZEH 346) möglich. In alledem erhalten sie Begleitung durch die Vertrauenserzieherinnen. Auch Ansätze von selbstverwalteten Gruppengefäßen, wie die Gruppenrunde unter Leitung von Gruppensprechern und unter Ausschluss der Gruppenpädagoginnen sind im EH bereits möglich. Für die *Mitarbeitenden* hat demokratische Partizipation eine verbesserte Arbeitsqualität zur Folge: sie können wieder aktiv handeln anstatt überwiegend nur auf Konflikte reagieren zu müssen und ihr Alltag in der Gruppe sowie die Freizeitgestaltung erfahren Entspannung. Auch können sie im laufenden Partizipationsprozess positive

Erfahrungen machen mit dem fortschreitenden Austausch- und Beteiligungsprozess, der offenbar zur Verringerung ihrer Ängste und Widerstände führt. „Durch das, dass dieses Instrument (Anmerkung: demokratische Partizipation, P.K.) jetzt schon länger hier in der Einrichtung praktiziert wird, kann ich jetzt bei den Kollegen im Moment keine Ängste und Widerstände erkennen“ (HLEH 290-293). Allfällige Beschwerden der Klientel können in einem definierten Gefäss ohne Einfluss einer Gruppen- bzw. Heimleitung angebracht und unter Vermittlung eine Kollegin geklärt werden. Für die *Organisation* präsentiert sich demokratische Partizipation als ein Mittel zur Zufriedenheit Aller, dass die gruppenübergreifende Kommunikation fördert und auf lange Sicht Vorteile für Alle mit sich bringt.

7.2.7 Einflüsse der organisatorischen Umwelt

In der Beziehung zwischen Organisation und Umwelt ist insbesondere die allzeit problematische Erhaltung des Systems in einer fordernden Umwelt im Vordergrund des Interesses und der praktischen Organisationsgestaltung (vgl. Schreyögg, 2008, S. 253).

Im EH haben insbesondere die Einflüsse von Seiten der *Kostenträger* Bedeutung für die institutionell etablierte demokratische Partizipation. "Also grundsätzlich, fangen wir mal vielleicht andersherum an, eine Einrichtung, die keine Beteiligung oder Mitwirkung und...Mitwirkung in dem Sinne von den Kindern und Jugendlichen fordert, ist rein von den Verträgen zwischen den Kostenträgern und den Einrichtungen nicht denkbar" (HL EH 392-396). Partizipation ist als vertragliche Verpflichtung und bindende Qualitätsvereinbarung mit dem Kostenträger fest vorgeschrieben und es werden regelmässiger Austausch mit den Kindern und Jugendlichen, Möglichkeit zu deren Bedürfnisartikulation und ein Beschwerdemanagement verlangt. Die Erfüllung dieser Rahmen- und Leistungsvereinbarungen ist Voraussetzung für eine regelmässige Belegung durch den Kostenträger und damit existentiell für das EH, wenn auch der Erfüllungsgrad der Partizipation von seiner Wichtigkeit eher nachrangig für die Platzierung von Klientel in der Organisation zu sein scheint. "Dann gehe ich mal davon aus, dass wir schneller nicht mehr belegt werden als wenn wir sagen, okay, wir haben die Mitwirkung und Beteiligung der Kinder und Jugendlichen konzeptionell festgeschrieben, dass es einen Heimrat gibt und der im Jahr zwei Projekte, sag ich jetzt mal, macht und der macht das aber nicht, ich denke, das ist schon noch einmal von der Schwierigkeit oder Intensität unterschiedlich zu werten" (HLEH 465-471). Demokratische Partizipation ist im EH inzwischen auch ein Mittel geworden, um sich den *Erfordernissen des „Marktes“* anzupassen, sich zu positionieren und im Positionierungskampf zu überleben. „Also klar, es ist...man muss sich ja auf dem Markt positionieren und behaupten. Und, klar, jeder Kostenträger steuert dadurch...belege ich die Einrichtung oder belege ich sie nicht. Und wenn wir nicht diese Leistung abliefern wie der

Kostenträger es gerne hätte, dann belegt er uns nicht mehr und dann sind wir weg“ (HLEH 438-443). Auch *gesetzliche Verpflichtungen* haben Einfluss auf die Wichtigkeit von institutionell verankerter Partizipation. "Genau, das Kinder- und Jugendhilfegesetz, SGB VIII, gibt es den Paragraphen 78, wo die Kooperation zwischen Einrichtung und Kostenträger festgeschrieben ist, und da gibt es z.B. dann klare Richtlinien wie...das ist so im Prinzip wie Qualitätsmanagement in der Einrichtung selber, so ist das zwischen Kostenträger und Einrichtung“ (HLEH 407- 412).

7.2.8 Strategien und Empfehlungen für organisatorische Wandelprozesse

Auch im EH hat die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen eine bereits längere Tradition seit 1996, auf der die seit 2003 bestehenden institutionalisierten Partizipationsstrukturen aufgebaut wurden. Im Zentrum der Weiterentwicklung von demokratischer Partizipation im EH stehen das Konzept, die Priorisierung von Aktualität in den neuen Medien, die mitkonkurrierende Umwelt und besonders die Vorstellungen der Klientel über ihren Alltag im Heim. Auch im EZ ist sich die neue Leitung der Wichtigkeit der fortlaufenden *Konzeptentwicklung* bewusst, aber es scheint dort Verzögerungen in der Weiterentwicklung unter der vorherigen Leitung gegeben zu haben, die noch aufgearbeitet werden müssen. Der aktuellen Präsentation der Organisation und des Konzeptes im Internet wurde jedoch bereits Aufmerksamkeit geschenkt, da der *zeitgemässe Auftritt in den neuen Medien* für die Weiterentwicklung priorisiert wurde. Die Präsentation der demokratischen Strukturen im Internet wird offensichtlich als wichtiger Wettbewerbsfaktor angesehen. Auch werden die *Mitbewerber auf dem Markt* für die Weiterentwicklung der demokratischen Partizipation offenbar bereits auf deren Neuerungen beobachtet. „Z.B. die Nachbarorganisation oder -einrichtung im anderen Landkreis, die haben auch so ein Modell und da ist es dann z.B. so, dass weiss ich nicht, ob sich es Internetcafé nennt oder, es sind halt mehrere PCs in einem Raum, was vom Heimrat selbständig betreut wird. Wo dann auch kein Mitarbeiter dabei ist. Da gibt es dann feste Zeiten von dem Heimratmitgliedern, die das dann betreuen. So offen und flexibel sind wir nicht. Bei uns ist schon noch die enge Begleitung“ (HLEH748-756). In der Weiterentwicklung der Partizipation hat die Heimleitung bereits eine höhere Stufe auf der Partizipationsleiter im Auge, die Selbstverwaltung der Kinder und Jugendlichen. Für die Weiterentwicklung der Organisation orientiert sich das EH stark an den *Bedürfnissen der Klientel* und beabsichtigt, Kinder und Jugendliche über ihre Wohngruppensprecher in strategische Entscheide zur zukünftigen Gestaltung des Organisationsalltags und der Einrichtung der Wohngruppe einzubeziehen. Durch die langjährigen Erfahrungen mit der demokratischen Entwicklung können auch von Seiten des Erziehungsheims aufschlussreiche *Empfehlungen für eine Neueinführung* gegeben werden: der Prozesscharakters der Einführung demokratischer Partizipation sollte berücksichtigt werden

und eine grosszügige Eingewöhnungszeit („Mindestens 6 Jahre würde ich jetzt tippen“ HLEH, 355.) eingeplant werden; die Organisationsstrukturen sollten vor der Implementierung beachtet werden; die Einführung sollte in aufeinander aufbauenden Phasen mit langsamem Erhöhen der Partizipationsintensität gestaltet werden; vor gruppenübergreifender Einführung sollte ein Modellversuch an einer Pilotgruppe durchgeführt und die dort erhaltenen Erfahrungen in der Umstellung der Gesamtorganisation einbezogen werden. In Bezug auf die Kinder und Jugendlichen muss darüber hinaus mit einem umfangreichen Unterstützungsbedarf gerechnet werden. Nationale bzw. kulturelle Unterschiede werden für die Einführung von institutionell geregelter Partizipation nicht erwartet. „Ich denke mal, dass es relativ egal ist, ob man das in der Schweiz anbringt oder ob man das in Deutschland anbringt“ (EZEH 688-690).

Nachdem die Ergebnisse jeweils für die beiden Kontexte getrennt bekannt waren, erschien es von Wichtigkeit, die Kontexte für jede Kategorie miteinander zu vergleichen, um aufschlussreiche Erkenntnisse für die Beantwortung der auf das Erziehungsheim bezogenen Fragestellungen zu erhalten.

7.3 Hauptergebnisse aus dem Vergleich der Kontexte und Rollenträger

Der Vergleich der beiden Kontexte wurde in einem ersten Schritt für jede der 8 Kategorien durchgeführt, wobei auf die Kategorien 2,3 und 5, die sich explizit auf die verschiedenen Rollenträger "Leitung" und "(sozial)pädagogische Fachkräfte" bezogen, ein Raster zur besseren Differenzierung der verschiedenen Anteile einer Rolle angewendet wurde: Rollenverständnis, Rollenhandeln und etwaige Rollenkonflikte und gegenseitige Rollenerwartungen kristallisierten sich heraus. In einem zweiten Schritt wurden die Übereinstimmungen und Abweichungen für die beiden Kontexte überprüft, um Aufschluss darüber zu erhalten, ob Ergebnisse für beide Kontexte gelten können oder möglicherweise sehr kontextspezifisch sind bzw. was nur für den Kontext Erziehungsheim von Wichtigkeit ist. In einem dritten Schritt erfolgte die Zuteilung der empirischen Ergebnisse zu den verschiedenen Thematiken der Forschungsfragestellungen. Im Folgenden werden die Hauptergebnisse in ihrer Bedeutung als förderliche Rahmenbedingung bzw. als hinderliche Rahmenbedingung für die alltägliche pädagogische Arbeit mit demokratischer Partizipation, in ihrer Bedeutung für persönliche Schwierigkeiten von sozialpädagogischen Fachkräften und für organisatorische Wandelprozesse dargestellt. Am Schluss werden Ergänzungen aus dem Vergleich der verschiedenen Kontexte und Länder vorgestellt.

7.3.1 Hauptergebnisse in ihrer Bedeutung als förderliche Rahmenbedingung

Die alltägliche pädagogische Arbeit wird sehr entscheidend durch die dem Handeln zugrunde liegenden *konzeptionellen Fundamente demokratischer Partizipation* geprägt, da in diesen das gemeinsam verfügbare Grundverständnis festgelegt ist. Es kann als förderlich für die partizipative Arbeit der pädagogischen Fachkräfte angesehen werden, dass bei allen Rollenträgerinnen eine weitgehende Übereinstimmung in der Vertretung von konzeptionell festgelegten Grundüberzeugungen und Zielen bezüglich demokratischer Partizipation festzustellen ist. Demokratische Partizipation wird als ein grundsätzliches Merkmal und Funktionsprinzip der Organisation verstanden, das die Organisationskultur entscheidend prägt. In beiden Kontexten besteht die Überzeugung, dass die Klientel, Heranwachsende oder Volljährige, als Bürgerinnen dieser demokratischen Gesellschaft Rechte besitzt, aufgrund derer sie einen Anspruch auf Auseinandersetzung mit deren Meinung und auf demokratische Mitbestimmung so weit wie möglich hat. Förderlich ist auch die konzeptionell festgehaltene Einrichtung einer besonderen Rollenträgerin, der Vertrauenserzieherin, die damit vor allen Organisationsmitgliedern in ihrer besonderen Rolle legitimiert ist. Diese wird von dem Heimleiter bezüglich der Umsetzung von aus der demokratischen Partizipation erwachsenen Wünschen und Anregungen der Kinder und Jugendlichen unterstützt, indem dieser die Verantwortung für das Treffen von realisierbaren Entscheidungen übernimmt. Grundsätzlich kann es als förderlich für das Fortbestehen einer demokratischen Lebensform angesehen werden, Verdrießlichkeiten, Reklamationen bzw. Beschwerden über Lebensbedingungen, ungeeignete Strukturen oder auch Bezugspersonen, wie in diesem Fall die pädagogischen Fachkräfte, anbringen zu können. Einerseits kann dies in öffentlichen demokratischen Gremien unter Anwesenheit Aller erfolgen oder in einem eher behutsameren Vorgehen in einem geschlossenen Rahmen unter Vermittlung von Vertrauenserzieherinnen. Dort können die Klienten ersten "Dampf ablassen", was ihnen manchmal schon reicht und den pädagogischen Fachkräften die Brisanz spontaner und heftiger persönlicher Angriffe erspart, oder eine Vermittlerin unterstützt die beiderseitige Konfliktlösung, die erst nach Einholung der Bereitschaft und auf Terminabsprache erfolgt. Die Möglichkeit einer stellvertretenden Konfliktklärung unterstützt zusätzlich die Bereinigung jeglicher Konflikte. Basis dafür ist eine in der Organisationskultur verankerte Erwartung, dass fachliches Handeln grundsätzlich reflektiert werden muss.

Aufbauend auf dem gemeinsamen Grundverständnis zeigt sich im Vergleich des *Handelns der (sozial)pädagogischen Fachkräfte* das Rollenverständnis, die demokratische Partizipation im Alltag möglich zu machen und mit der Klientel aktiv zu leben. Als fundamental für die Realisierung von demokratischer Partizipation gilt die Berechenbarkeit des Systems durch die Transparenz von Informationen sowie die grundsätzliche Diskutierbarkeit von Regeln und deren demokratische Legitimation, was Rechtssicherheit

herstellt. Als unterstützend für zu treffende Entscheidungen erweist sich im MZ auch eine enge Vernetzung der verschiedenen Fachbereiche, ein reger Austausch der Sozialpädagogen untereinander und häufige direkte Kontakte mit der Direktionsleitung. Das EH zeichnet sich durch einen grundsätzlichen Glauben an die Mitbestimmungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen aus, die aber fachlicher Begleitung und Förderung bedarf und damit Bemühungen dazu als unterstützungswürdig kennzeichnet. Vergleichbar gilt im MZ die Verantwortungsübernahme auch bei schwieriger delinquenter Klientel als entwickelbar und ein Einsatz dafür unterstützungswürdig.

Im Vergleich der Leitungsstrategien zur Förderung demokratischer Partizipation zeigt sich, dass sich beide Organisationsleitungen in ihrem Rollenverständnis für die Steuerung, Erhaltung sowie das Funktionieren des demokratischen Organisationssystems verantwortlich sehen. Aus einem basisdemokratischen Grundverständnis heraus betrachten sie die demokratische Partizipation als wichtiges Organisationsmerkmal und wollen selbst ein Modell demokratischer Überzeugung sein. Beide Organisationsleitungen setzen einige übereinstimmende Leitungsstrategien ein, um die demokratische Partizipation zu unterstützen: Es geht ihnen zentral darum, Kontinuität, Verlässlichkeit und Berechenbarkeit der Mitbestimmungsstrukturen zu gewährleisten. Kontinuität stellen sie her, indem sie die unbedingte Legitimierung der demokratischen Regeln überwachen oder indem sie die zeitliche und personelle Kontinuität der demokratischen Mitbestimmung sicherstellen. In ihrem Umgang mit den Mitarbeitenden befürworten beide flache Hierarchien und die Übertragung von operativer Entscheidungsgewalt auf die operative Ebene. Sie geben damit weite Handlungsfreiheit für die Fachkräfte im Alltag für die Ausgestaltung der konkreten Partizipationsstrukturen. Dies kann möglicherweise als ein Ausdruck von Vertrauens in deren Fachlichkeit gewertet werden. Beide Leitungen haben explizite Strategien, um das Funktionieren der partizipativen Strukturen zu unterstützen: Die Leitung im MZ, indem sie die Mitarbeitenden (und Klientel) in bereichsübergreifenden internen Kursen zu demokratischem Denken schult, wo auch deren Ängste und Widerstände thematisiert und in der Verarbeitung begleitet werden, was sicher auch in seine Ausbildung als Psychologe begründet ist, und regelmässige Supervision von aussen durchführt. Die Leitung im EH, indem sie die mit der demokratischen Partizipation betrauten Fachkräfte durch die Bereitstellung von Ressourcen unterstützt, ihnen durch die Förderung von Akzeptanz für die Arbeit der die demokratischen Strukturen begleitenden Fachkräfte bei den anderen Organisationsmitgliedern und durch den Ausdruck von Wertschätzung für ihre Arbeit Anerkennung gibt. Zusätzlich begegnet sie den Mitarbeitenden mit einem ausgeprägten Vertrauen in deren Fachlichkeit und einem grossen Verständnis für die besonderen pädagogischen Anforderungen und möglichen Schwierigkeiten in der Umsetzung von demokratischer Partizipation, wobei sich hier möglicherweise die gleiche Ausbildungsbasis und die eigene langjährige Erfahrung der

Leitung als sozialpädagogischer Gruppenleiter in einem Heim für Kinder und Jugendliche positiv auswirkt. Die Art der möglichen Unterstützung für die (sozial)pädagogischen Fachkräfte hängt offensichtlich auch davon ab, welche Ressourcen die Organisationsleitung mitbringt. Beide Leitungen präsentieren sich als machtvolle Personen innerhalb der Organisation: der HLEH indem er sich im Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen als "ein Vertreter höherer Macht" präsentiert, der mit seiner Macht die Rechte der Kinder und Jugendlichen schützt, in Krisenfällen aber auch Ausweisungsentscheide trifft; der HLMZ indem er als oberster Beschwerdestelle eine grosse Kontrolle über alle Bereiche des demokratischen Systems ausübt und sich bemüht, ein "Schutzgeber für Alle" zu sein.

Zu den förderlichen Rahmenbedingungen kann auch eine Übereinstimmung in den *Rollenerwartungen* der Organisationsmitglieder aneinander gezählt werden. Sowohl die Leitungen als auch die pädagogischen Fachkräfte zeigen eine grosse Klarheit über die Wichtigkeit von Grenzen in der Mitbestimmung ihrer Klientel und von der Einhaltung der pädagogischen Rolle. Beide beurteilen dies als unabdinglich für das Funktionieren demokratischer Partizipation in stationären Einrichtungen. Hier besteht eine gegenseitig unterstützende Beziehung aufgrund gemeinsam vertretener fachlicher Einstellungen, die möglicherweise auf der professionellen Ausbildung beruhen.

Im Vergleich des *allseitigen Gewinns demokratischer Partizipation* zeigt sich, dass der fortschreitende Beteiligungsprozess selbst förderlich wirkt, indem alle Seiten positive Erfahrungen machen können. Dies führt zu einer Veränderung der pädagogischen Arbeitsqualität, da sich die Bereitschaft der Klientel zur Zusammenarbeit erhöht, und zur Verringerung von Ängsten und Widerständen bei den Fachkräften führt.

Auch die *Einflüsse der organisatorischen Umwelt* können eine förderliche Wirkung auf die partizipative Arbeit der (sozial)pädagogischen Fachkräfte haben. Denn wenn durch gesetzliche Vorgaben sowie Rahmen- und Leistungsverträgen mit den Kostenträgern, die Partizipation der Kinder und Jugendlichen und ein Beschwerdenmanagement in der Heimunterbringung verpflichtend vorgeschrieben ist, wird die Organisationsleitung deren Gestaltung und Umsetzung durch die Fachkräfte unterstützen müssen. Auch wenn die Einrichtung partizipativer Organisationsstrukturen zu einem Qualitätsmerkmal wird, das im Wettbewerb zwischen den Erziehungsheimen um eigene Auslastung zu einem Wettbewerbsvorteil werden kann, ist dies förderlich für die Unterstützung der Fachkräfte.

7.3.2 Hauptergebnisse in ihrer Bedeutung als hinderliche Rahmenbedingung

Beim Vergleich der *Hindernisse auf dem Weg zu demokratischer Partizipation* ist festzustellen, dass die hinderlichen bereichsspezifischen Klienteleigenschaften in den verschiedenen Kontexten sehr voneinander abweichen, da es sich kontextbedingt um andersgeartete Klientel bezüglich Alter bzw. Volljährigkeit und Aufenthaltsursachen handelt.

In beiden Kontexten zeichnet sich die Klientel jedoch durch ein Defizit an Austausch Erfahrungen und eine eingeschränkte Mitwirkungsfähigkeit aus, die als kennzeichnend für Angehörige benachteiligter Schichten gilt (s. Kap. 1.3). Auch die organisationsbedingten Belastungen weichen im Einzelnen stark voneinander ab. Als kontextübergreifendes zentrales Hindernis im demokratischen Zusammenleben stellt sich jedoch ein unbefriedigendes Beschwerdemanagement dar, d.h. wenn öffentliche Beschwerden den Betroffenen nicht weitergegeben werden, sie dazu keine Stellungnahme abgeben können und diese daher ungeklärt im Raum stehen bleiben oder in der Beschwerdekklärung zu wenig Sensibilität im Umgang mit Berufskolleginnen besteht. In beiden Kontexten zeigen sich starke Belastungen durch Doppelaufgaben im Alltag und in der Begleitung der demokratischen Partizipation, durch einen zeitlichen Mehraufwand und die Abwesenheit der die demokratischen Prozesse begleitenden pädagogischen Fachkräfte von der Gruppe. Speziell im MZ wird zusätzlich Druck erzeugt, wenn die Leitung selbst an denjenigen demokratischen Gremien teil nimmt, in denen Beschwerden vorgebracht werden können. Im EH kristallisiert es sich als besonders hinderlich heraus, was die Gewährleistung von Kontinuität untergräbt: wenn Mitwirkungsstrukturen nicht kontinuierlich gewährleistet werden können, wenn eine Vorbildfunktion aufgrund sehr kurzer Aufenthaltsdauer der Klientel verunmöglicht wird, wenn eine zeitlich kurz begrenzte Verweildauer die Motivation untergräbt, wenn Kenntnisse zu Partizipationsvorgängen und -gremien von partizipationserfahrenen Jugendliche wegen Abgangs verloren gehen. Auch die durch demokratische Partizipation selbst bedingten Hindernisse sind kontextbedingt einerseits unterschiedlich, andererseits hoch übereinstimmend in den persönlichen Schwierigkeiten, die den Fachkräften aus der Partizipation erwachsen (s.7.3.3). Der zeitliche Mehraufwand, die fehlenden vordefinierten Zeitressourcen für die demokratische Arbeit und die Belastung des Gruppenteams durch Abwesenheit der Vertrauens erzieherin sind Hindernisse, die im EH überwiegen

Zu den *Leistungsstrategien* beider Kontexte gehört es, ein gewisses Maß an Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung der demokratischen Partizipationsstrukturen an die pädagogischen Fachkräfte abzutreten. Für Mitarbeitende, die bisher keine Erfahrungen mit demokratischer Partizipation haben, könnte dies auch in eine Überforderung münden, wenn sie keine Unterstützung für die konkrete Ausgestaltung von Leitungsseite bekommen. Bezüglich des *beruflichen Handelns der (sozial)pädagogischen Fachkräfte* im EH wird die Erfüllung der umweltbedingten Anforderungen an die Organisation, für die die strategische Leitung verantwortlich ist, in einem erheblichen Ausmass auf die Vertrauens erzieherin übertragen, ohne ihr dafür definierte zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

7.3.3 Hauptergebnisse in ihrer Bedeutung für persönliche Schwierigkeiten der Fachkräfte

Bezüglich der persönlichen Schwierigkeiten der (sozial)pädagogischen Fachkräfte finden sich im Vergleich mannigfaltige Hinweise in verschiedenen Kategorien.

Ein zentrales Ergebnis aus dem Vergleichs beider Kontexte bezüglich der *Hindernisse auf dem Weg zu demokratischer Partizipation* ist, dass beide Heimleitungen die Hauptschwierigkeit der pädagogischen Fachkräfte mit demokratischer Partizipation übereinstimmend in der Angst vor Machtverlust und Ohnmacht gegenüber der Klientel sehen und die pädagogischen Fachkräfte in beiden Kontexten übereinstimmend von einer Angst, angegriffen zu werden, sprechen. Es ist zu vermuten, dass sich die unterschiedliche Bezeichnung dieses Phänomens aus einer eher abstrakten Sichtweise der Problematik auf Seiten der Leitungen und einer ganz konkreten Sichtweise auf Seiten der (sozial)pädagogischen Fachkräfte, die sich an der "Front" befinden, ergibt, dass es sich hier aber um die gleiche Problematik mit ihren konkreten Folgen handelt. Starke Betonung erfährt im MZ die konkrete Angst, in den demokratischen Foren öffentlich und persönlich angegriffen zu werden und keine Möglichkeit zu haben, z.B. wegen punktueller Abwesenheit, eine Beschwerde auch öffentlich und vor allen Organisationsmitgliedern zu klären. Es besteht offensichtlich die Angst, dass die Angriffe nicht ausreichend darauf überprüft werden, ob sie berechtigt sind oder nicht, d.h. es geht auch um die Folgen ungenügender Beschwerdekklärung. Doppler und Lautenburg (2008) haben die These, dass eine Angst vor Akzeptanzverlust bei Organisationsmitgliedern beobachtet werden kann, wenn Probleme in aller Offenheit und aller Öffentlichkeit beim Namen genannt werden (vgl. S. 109). Daneben wird über Probleme mit der Gleichstellung von Bewohnern und langwierigen Aushandlungsprozessen berichtet. Im EH können Beschwerden unter Ausschluss der Öffentlichkeit angebracht werden und diese werden sorgfältig mit den Beteiligten geklärt. Trotzdem wurde in der Vergangenheit das Gefühl, angegriffen zu werden, bei manchen Fachkräften beobachtet, insbesondere wenn eine Beschwerde von Seiten einer gleichgestellten Berufskollegin begleitet wurde. Auffallend ist, dass aktuell jedoch weder von Seiten der neuen Heimleitung noch von Seiten der hauptverantwortlichen Vertrauenszieherin Ängste oder Widerstände bei den Fachkräften beobachtbar sind, was möglicherweise auch mit der neuen personellen Besetzung der Vermittlerrolle zu tun haben könnte.

Erstaunlicherweise zeigt sich im Gegensatz dazu aus dem Vergleich der *Gewinne demokratischer Partizipation*, dass demokratische Partizipation im MZ zu einer Verbesserung dieser Problematik führt, indem die Fachkräfte mehr Sicherheit haben, nicht angegriffen zu werden, da Gewaltbereitschaft und Drogenkonsum bei den Klienten im Rahmen demokratischer Partizipation abnehmen, haben. Darüber hinaus zeigt sich im EH

eine Machtzunahme der Mitarbeitenden als Ausgleich für die Machtabgabe an die Klientel, indem die (sozial)pädagogischen Fachkräfte durch die Vermittlerrolle der Vertrauenszieherinnen, die selbst pädagogische Fachkräfte sind, Einfluss auf die Klärung von Beschwerden haben und Beschwerden "unter Ausschluss der Öffentlichkeit" in der Organisation angebracht und geklärt werden können, d.h. ohne Einfluss einer Gruppen- bzw. Heimleitung und ohne Kenntnis der anderen Fachkolleginnen. Des Weiteren zeigt sich eine Verringerung der Widerstände von Seiten der pädagogischen Fachkräfte je fortgeschrittener der demokratische Austauschprozess ist. Die Erfahrung mit dem Funktionieren des Austauschprozesses scheint für die Fachkräfte von hoher Bedeutung zu sein für die eigene Motivation, den demokratischen Prozess weiter voran zu treiben und für den Abbau ihrer Widerstände.

Das *berufliche Handeln der (sozial)pädagogischen Fachkräfte* bewegt sich je nach Kontext auf den Polen machtorientiert bzw. verständigungsorientiert, woraus wiederum persönliche Schwierigkeiten erwachsen können. Im MZ wird das berufliche Handeln stark durch den Umgang mit Macht bestimmt, der als Arbeitsmittel konzeptionell im Rahmen von Machtausübung, Machtübertragung und geplantem Machtaufstieg in der Hierarchie angelegt ist. Es ist erklärlich, dass in einem auf Macht ausgerichteten System ein weniger an Macht mit einer Schwächung gleichgesetzt wird, aus der wiederum Ängste entstehen, aufgrund von Machtverlust angegriffen zu werden. Arbeit auf Basis von Beziehung hat im MZ offenbar weniger Bedeutung bzw. Aussicht auf Erfolg, was mit der speziellen Persönlichkeit delinquenter Klientel begründet wird. Vielleicht könnten die Fachkräfte jedoch besser Macht abgeben, wenn sie sich auf Unterstützung verlassen könnten, falls sie angegriffen werden und keine Angst haben müssten, dass die Angriffe nicht darauf überprüft werden, ob sie berechtigt sind oder nicht. Doppler und Lautenburg (2008) geben zu Veränderungsprozessen in Organisationen den Hinweis, dass Leitungspersonen, die bestehende Machtverhältnisse verändern wollen, selbst gezielt Macht aufbauen und einsetzen müssen, um die Verhältnisse zu ändern (vgl. S. 163). Im Weiteren wird das Handeln der Fachkräfte neben der Gewöhnung der Klientel an Eigenverantwortung auch durch die eigene Übernahme von eigener strategischer Mitverantwortung für das Funktionieren der demokratische Partizipation bestimmt. Es macht den Eindruck, dass dies neben dem Alltagsgeschäft belastend sei kann, da man für Fehler und Beschwerden, die durch Doppelbelastungen auftreten, öffentlich angeklagt bzw. angegriffen werden kann. Demgegenüber beruht die Arbeit der Vertrauenszieherin im EH stark auf dem kommunikativen Austausch und auf Verständigung unter den Konfliktparteien und ist daher weniger berührt durch eine teilweise Abgabe von Macht. Aufgrund ihrer puffernden Funktion werden direkte persönliche Angriffe unwahrscheinlicher. Hier lassen sich aktuell keine Ängste und Widerstände der Fachkräfte feststellen, was vermuten lässt, dass Ängste und

Widerstände gegenüber demokratischer Partizipation im stationären Kontext auch mit der Art der Kommunikation und der Richtung des fachlichen Handelns zu tun haben könnte. Zu den persönlichen Schwierigkeiten gehören auch *Rollenkonflikte*, die sich wiederum kontextbedingt verschieden darstellen: im MZ entsteht ein Rollenkonflikt aus der Anforderung, die Klientel einerseits zu Gehorsam und andererseits zu Meinungsäußerung und -vertretung erziehen zu müssen, im EH entsteht dieser aufgrund der Rolle als Puffer zwischen der Klientel und den gleichgestellten Gruppenpädagoginnen. Die Klärung von Beschwerden ist für die Vertrauenserzieherin ein heikles Geschäft, da sie in ihrer Rolle nicht unabhängig ist, sondern sich nach Ausüben der Vermittlerrolle wieder in das Team ihrer Berufskolleginnen eingliedern muss. Auch die Tatsache, dass für die Ausübung dieser Rolle keine extra definierten Zeitressourcen zur Verfügung stehen, sondern diese von ihrem Gruppenteam "genehmigt" werden müssen, erzeugt Abhängigkeiten und den permanenten persönlichen Konflikt, in der Rolle als Gruppenpädagogin Zeit an die Rolle als Vertrauenserzieherin abtreten zu müssen.

Ein erstaunlicher Widerspruch findet sich in der Angst der Mitarbeitenden im MZ, angegriffen zu werden und der Aussage der Leitung, wie sicher Mitarbeitende vor Angriffen aufgrund demokratischer Mitbestimmung sein können. „Und in der Regel sonst hat ein Mitarbeitender...der braucht keine Angst zu haben, hier, dass er angegriffen wird. Man ist hier wirklich sicher und das ist ein hohes Gut“ (HLMZ 632-635). Entweder bedeutet dies, dass die Mitarbeitenden ihre Angst, von Klienten angegriffen zu werden, öffentlich nicht äussern oder dies ist ein Hinweis darauf, dass möglicherweise eine Angst vor dem Angriff von anderer Seite, z.B. von den eigenen Berufskolleginnen oder der Leitung, gemeint sein könnte.

7.3.4 Hauptergebnisse in ihrer Bedeutung für organisatorische Wandelprozesse

Im Vergleich der *Strategien und Empfehlungen für organisatorische Wandelprozesse* zeigen sich beide Leitungen verantwortlich für die Weiterentwicklung der demokratischen Partizipationsstrukturen und verfolgen dafür geeignete spezifische *Strategien*: indem sie sich aktueller Theorien und Forschungsergebnisse bedienen, die in der Realität auf deren Wirksamkeit überprüft werden, dies auch unter Einbezug von Erkenntnissen fachfremder Professionen und indem sie sich auf die Bedürfnisse der Klientel für Erneuerungsentscheide konzentrieren bzw. indem eine Anpassung an deren Bedürfnisse kontinuierlich mitlaufendes Thema in den verschiedenen demokratischen Gremien ist. Darüber hinaus unterwerfen sie das handlungsleitende Konzept, das in beiden Kontexten bereits auf einer langen Tradition der Partizipation von Klientel beruht, in der Gegenwart einer ständigen Überarbeitung und Weiterentwicklung und zeigen daneben eine Offenheit für Erfahrungen anderer ohne Berührungängste vor fachfremden Inhalten und kontinuierliche Reflexions- und

Lernbereitschaft. Weiter werden regelmässige Qualitätskontrollen und externe Supervisionen zum Verständnis der konzeptionellen demokratischen Grundlagen für die Mitarbeitenden durchgeführt und Mitbewerber auf dem Markt auf Entwicklungen bezüglich der Weiterentwicklung des Partizipationsgrades aufmerksam beobachtet.

Die für eine *Neueinführung* von demokratischer Partizipation gegebenen Empfehlungen aus beiden Kontexten zeugen von deren langer Erfahrung und bieten aufschlussreiche Hinweise bezüglich des Kontexts Kinder- und Jugendhilfe: So sollten, alterabhängige Faktoren wie z. B. die Altersabhängigkeit der Partizipationsbereitschaft, die jugendliche Ablehnung von Erwachsenenidealen im Ablöseprozess und altersbedingte neurophysiologische Einflüsse beachtet werden; der Prozesscharakters der Einführung demokratischer Partizipation berücksichtigt werden und eine grosszügige Eingewöhnungszeit („Mindestens 6 Jahre würde ich jetzt tippen“ HLEH, 355.) eingeplant werden. Auch die Organisationsstrukturen sollten vor der Implementierung beachtet werden und es wird empfohlen, die Einführung in aufeinander aufbauenden Phasen mit langsamem Erhöhen der Partizipationsintensität zu gestalten. Vor gruppenübergreifender Einführung sollte ein Modellversuch an einer Pilotgruppe durchgeführt und die dort erhaltenen Erfahrungen in der Umstellung der Gesamtorganisation einbezogen werden. Hervorstechender Hinweis für eine Neueinführung ist auch der, dass es für die vermutete Angst vor Machtverlust der (sozial)pädagogischen Fachkräfte Ausgleichs gibt, die sie allerdings erst im Laufe des Einführungsprozesses der demokratischen Partizipation in ihrer Organisation erfahren können. In diesem Dilemma kommt der Leitung die wichtige Aufgabe zu, die Mitarbeitenden eng zu begleiten und ihnen das Vertrauen zu geben, dass sie aufgrund der bisherigen Erfahrungen für ihre Zusatzbelastungen und besonderen Anforderungen einen grossen Gewinn erwarten können.

Aufgrund der besonderen Art des Umgangs miteinander im Rahmen demokratischer Partizipation ergeben sich umfangreiche *partizipationsbedingte Anforderungen an die (sozial)pädagogischen Fachkräfte*, die mit den wichtigsten Ergebnissen zu den förderlichen Rahmenbedingungen korrelieren und daher im Rahmen einer Neueinführung zu *Rollenerwartungen* werden. Aus dem Vergleich der Rollenerwartungen kann festgestellt werden, dass diese nur im EH als erfüllt angesehen werden können. Im MZ dagegen werden die Rollenerwartungen der Leitung an die sozialpädagogische Fachkraft zwar erfüllt, auch wenn diese offenbar teilweise als Überforderung wahr genommen werden, die vermutete Rollenerwartung an die Leitung, für eine saubere Beschwerdeklärung zu sorgen, wird von dieser offenbar nicht zur Zufriedenheit erfüllt. Da die sozialpädagogischen Fachkräfte im wichtigsten demokratischen Gremium der Organisation paritätisch vertreten sind, entsteht die Frage, warum dieses Gefäss von ihnen nicht für die Klärung von Erwartungen und die Äusserung von Wünschen zur Ausgestaltung der Organisationsstrukturen genutzt wird. Kontextübergreifend wird von den Fachkräften ein grosses Rollenbewusstsein für ihre Rolle

im Kontext und im Umgang mit der Klientel, eine ausgeprägte Aushandlungs- und Diskussionsbereitschaft, eine Klarheit für rollenbedingte Grenzen der Mitbestimmung, d. h. für Nichtdiskutierbares und im Entscheid für Anordnen oder Aushandeln erwartet. Weiterhin zählt ein hohes Maß an Transparenzbereitschaft, eine grundsätzliche Haltung, dass Regeln im "Wir-Denken" aufgestellt werden und ein grundsätzlicher Respekt vor aus demokratischem Entscheid erwachsenen Regeln zu den übereinstimmenden Rollenerwartungen. Während im Kontext MZ von den Mitarbeitenden ein hohes Mass an Einschätzungsvermögen für den Grad der Verantwortungsübergabe an die Klientel, eine relativ hohe Bereitschaft, selbst Mitverantwortung für die Umsetzung der demokratischen Partizipation in der Organisation zu zeigen sowie Authentizität und Kongruenz erwartet wird, sollen die Fachkräfte im EH der Klientel zuvorderst in einer offenen Haltung, mit Ehrlichkeit und Wertschätzung gegenüber treten, denn der Aufbau einer Beziehung steht hier im Vordergrund. Mitarbeitende sollen hier die Fähigkeit besitzen, sich der Klientel persönlich öffnen zu können bzw. von sich persönlich etwas preisgeben zu können, Beweggründe für Entscheide erklären zu können und eine gute Kritikfähigkeit mitbringen. Als Teammitglied sollen sie die Mehrarbeit durch die Mitbestimmungserfordernisse organisieren und Einschränkungen im Gruppenalltag und in der individuellen Entscheidungsmöglichkeit aushalten können und müssen bereit sein, sich mit den Erziehungsvorstellungen jedes einzelnen Teammitgliedes auseinanderzusetzen. In der Rolle des Vertrauenserziehers besteht an die pädagogische Fachkraft zusätzlich die Anforderung, eine besondere Konfliktlösefähigkeit sowie Sensibilität im Umgang mit den Berufskollegen und ein Einfallsreichtum für die Initiierung von Projekten zu zeigen.

7.3.5 Hauptergebnisse in ihrer Bedeutung für spezifischen Kontext und Land

In beiden Kontexten kann die Klientel bedeutsame Erfahrungen in Bezug auf die Wahrnehmung ihrer Interessen in einem demokratischen Prozess machen, im MZ jedoch wird durch die Definition der Regeln als "Gesetze wie in einer Gesellschaft" und der bewussten Gestaltung eines gesellschaftsähnlichen Milieus *in den konzeptionellen Fundamenten demokratischer Partizipation* auch ein Gesellschaftsbezug hergestellt. Konzeptionell wird für die Klientel die Entwicklung eines Rechtsverständnisses, eines Sinns für die Verbindlichkeit von Gesetzen, die eine Gesellschaft sich gegeben hat, und eines Respekts vor demokratischen Entscheiden verfolgt. Damit ist die Arbeit der Sozialpädagogen im MZ ausdrücklich im Sinne einer Demokratiepädagogik als Vorbereitung der Klientel auf eine demokratische Lebensform gedacht während der gesellschaftliche Bezug im EH nicht explizit existiert.

Im Vergleich der im Kontext vorhandenen demokratischen Gremien ist festzustellen, dass im MZ gesellschaftsähnlich verschiedene wohngruppenübergreifende Foren mit definierter

demokratischer Legitimationsberechtigung und deklarierten Stimmverhältnissen existieren. Im EH werden in den Gruppenkonferenzen gruppenspezifische Regeln unter Partizipation der Jugendlichen aufgestellt und geändert, im Heimrat überwiegend Wünsche und Vorschläge an die Leitungsebene erarbeitet und vorgebracht, sowie Projekte für die Freizeit geplant und umgesetzt. Nach den bisherigen Informationen findet die Projektumsetzung unter weit reichender Mitbestimmung der Jugendlichen statt, bezüglich der Änderung von Regeln in Gruppe und Heim existiert jedoch offenbar keine Regelung über Abstimmungsmodus oder definierte Stimmverhältnisse für Entscheidungen. Es kann daher vermutet werden, dass die Meinung der Jugendlichen nicht stimmwirksam in der Entscheidung ist, sondern eher Vorschlagscharakter hat. Diese Vermutung wird zusätzlich gestützt durch die in den Interviews verwendeten Vokabeln für die erfragte demokratische Beteiligung wie "Mitwirkung" und "Mitsprache" sowie der einladungsabhängigen Anwesenheit der Leitung im Heimrat und der Jugendlichen in den Gruppenleiterkonferenzen. Es hat den Anschein, dass hier in einem institutionalisierten Rahmen eher eine Mitwirkung als eine kontinuierliche Mitbestimmung, Selbstbestimmung oder gar Selbstverwaltung verfolgt wird, also eine Partizipation von noch nicht demokratischer Intensität bzw. eine solche mit eher pädagogisch-psychologischem Fokus.

Aus dem Vergleich der *Einflüsse der organisatorischen Umwelt* werden im Vergleich der Kontexte zusätzlich spezifische nationale Unterschiede deutlich. In Deutschland ist das EH durch gesetzliche Vorgaben sowie Rahmen- und Leistungsvereinbarungen mit den Kostenträgern verpflichtet, Partizipation der Kinder und Jugendlichen und ein Beschwerdenmanagement in der Heimunterbringung zu gewährleisten, ein Nichtbeachten dessen kann bis zur existentiellen Bedrohung der Organisation gehen. Solchen "Zwängen" zu Partizipation unterliegt das schweizerische MZ nicht, sondern die demokratisch engagierte Leitung erlebt dagegen sogar offensichtlich Angriffe von konkurrierenden Organisationen und der Fachöffentlichkeit für ihre demokratische Konzeption. Ferner gilt die Einrichtung partizipativer Organisationsstrukturen in Deutschland als ein Qualitätsmerkmal, das im Wettbewerb zwischen den Erziehungsheimen um eigene Auslastung zu einem Wettbewerbsvorteil werden kann, während institutionell gesicherte Partizipation in der Schweiz offensichtlich bisher noch nicht als Wettbewerbsfaktor entdeckt wurde. Da das MZ es sich bisher erlauben konnte, Klienten, die Organisationsregeln missachten, geradewegs auszuweisen, ist zu vermuten, dass dies im Kontext Strafvollzug oder innerhalb der Schweiz auch noch nicht erforderlich ist, da es offenbar kaum starke Konkurrenz um die Platzierung von Klientel gibt.

In den *Hindernissen auf dem Weg zu demokratischer Partizipation* macht sich im EH die deutsche Praxis, eine stationäre Unterbringung nur als letzte Massnahme in der Kette der Hilfssysteme (Sozialpädagogische Familienhilfe Tagesgruppe einjährige stationäre

Wohngruppe mit intensiver Familienarbeit) durchzuführen, hinderlich bemerkbar. Die kurze Aufenthaltsdauer der Kinder und Jugendlichen im Heim, im Schnitt nur 2 - 3 Jahre (s. HLEH 515-518), verhindert die für demokratische Prozesse notwendige Kontinuität. Mit dieser Belastung hat das Massnahmenzentrum mit festgelegter Ausbildungszeit von mindestens 4 Jahren nicht zu kämpfen und auch aus persönlicher Erfahrung der Autorin zeigen sich in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe in der Schweiz eher längere Aufenthaltszeiten (> 2-3 Jahre). Auch bezüglich der Partizipation der Mitarbeitenden gibt es möglicherweise national bedingte Unterschiede. Ein demokratisches Parlament wie der Delegiertenrat im MZ, wo auch Mitarbeitervertreter gleichberechtigt ihre Stimme haben, fehlt im EH. Allerdings gibt es dort, wie in vielen Organisationen Deutschlands mit einer bestimmte Grösse, eine meist gewerkschaftlich initiierte Mitarbeitervertretung (vgl. Sozialpädagogisches Zentrum St. Josef, 2011) im Sinne eines Betriebsrates, der sich kontinuierlich für die Anliegen der Mitarbeitenden einsetzt und ihnen Unterstützung bietet.

Unter Verwendung der mannigfaltigen empirischen Ergebnisse werden im nun anschliessenden Teil III der Arbeit Schlussfolgerungen zur Beantwortung der Fragestellungen gezogen und diskutiert.

Teil III: Gesamtergebnisse und Schlussfolgerungen

Im letzten Teil der Arbeit werden zunächst die Unterfragestellungen unter Einbezug der Gesamtergebnisse aus Fachdiskurs und eigenem Forschungsprojekt beantwortet, anschliessend inhaltliche Schlussfolgerungen zur Beantwortung der Hauptfragestellung gezogen, das methodische Vorgehen reflektiert, offene Fragen angesprochen und einige Schlussgedanken festgehalten.

8. Darstellung der Gesamtergebnisse

Im Folgenden werden die Gesamtergebnisse dargestellt, indem Bezug auf die Unterfragestellungen dieser Arbeit genommen wird. Übereinstimmende Ergebnisse aus Literatur bzw. Studien des Fachdiskurses und aus dem eigenen Forschungsprojekt werden dazu gemeinsam, Ergänzungen dazu getrennt aufgeführt. Damit soll berücksichtigt werden, dass die empiriebasierten Ergebnisse gegenüber den Fachstudien von einer geringeren Anzahl an Interviewteilnehmerinnen stammen und dem Leser die Möglichkeit zu deren eigenen Gewichtung gegeben werden. In Ergänzung dazu werden die unterstützenden oder hindernden Wirkungen für die sozialpädagogischen Fachkräfte hervorgehoben.

Welche Rahmenbedingungen unterstützen die Fachkräfte in ihrer alltäglichen pädagogischen Arbeit mit demokratischer Partizipation der Klientel?

Unterstützend können folgende Faktoren wirken:

<i>Übereinstimmungen zwischen Fachdiskurs und eigenem Forschungsprojekt</i>
eine Organisationsstruktur mit konzeptioneller Verankerung (Einrichtungsstatuten, Leitbild, Qualitätskonzepte, Einarbeitungskonzepte) von demokratischer Partizipation und institutionalisierte Verfahren und Gremien; ein berechenbares verbindliches System mit demokratisch legitimierten Regeln und zeitlicher und personeller Kontinuität; eine gelebte Mitbestimmungsstruktur auf Mitarbeiterebene, damit diese sich als Teil eines demokratischen Gesamtsystems empfinden können; Entscheidungsspielräume durch flache Hierarchien
eine Organisationskultur auf der Basis einer gemeinsam geteilten basisdemokratischen Grundüberzeugung und einer tiefen Überzeugung von der Richtigkeit und Wichtigkeit von Kinder- und Jugendlichenpartizipation; eine vertrauensvolle Kommunikationskultur und Transparenz von Informationen; Klärungsprozesse hinsichtlich unterschiedlicher Rollenerwartungen
von Leitungsseite Übernahme von Verantwortung für die Bewahrung und Weiterentwicklung des demokratischen Prozesses; Bereitstellung von Ressourcen, Fortbildung sowie Supervision und interne Qualifizierung der Mitarbeitenden (z.B. durch verbindliche heiminterne Fortbildung und die Einarbeitung neuer Mitarbeitenden); Übertragung von operativer Entscheidungsgewalt
eine interessierte Umwelt, die mit Rahmen- und Leistungsvereinbarungen Ansprüche auf demokratische Partizipation an die Organisation stellt
<i>Ergänzungen aus Forschungsprojekt</i>
eine Organisationsstruktur mit einer Vermittlerperson oder einem Vermittlungsgremium in Konflikt- bzw. Beschwerdefällen
eine Organisationskultur des Austauschs der Sozialpädagogen untereinander und häufiger direkter Kontakte mit der Direktionsleitung; Klarheit über die Wichtigkeit von Grenzen in der Mitbestimmung der Klientel und von der Einhaltung der pädagogischen Rolle
von der Leitung eine Akzeptanz und Wertschätzung der sozialpädagogischen Arbeit, Vertrauen in deren Fachlichkeit, Verständnis für die besonderen Anforderungen in der Umsetzung von demokratischer Partizipation im Alltag sowie Förderung von Akzeptanz für die Arbeit der die demokratischen Strukturen begleitenden Fachkräfte bei den anderen Organisationsmitgliedern; evtl. Begleitung in der Verarbeitung von Ängsten und Widerständen; Präsenz einer machtvollen Leitung als „Schutzgeber für Alle“
wenn in der Umwelt die Einrichtung partizipativer Organisationsstrukturen zu einem Qualitätsmerkmal und Wettbewerbsvorteil wird; Kontinuität durch eine mehrjährige Aufenthaltsdauer der Klientel
das Erleben von positiven Erfahrungen aus Aushandlungsprozessen und rollenspezifischen Gewinnen demokratischer Partizipation, die Ängste und Widerstände reduzieren helfen
<i>Unterstützende Wirkungen für die sozialpädagogische Fachkräfte</i>
Einfluss auf die Ausgestaltung von Partizipation; eigene Partizipationschancen werden verlässlicher und spürbarer, was ihre Identifikation mit dem demokratischen System erhöht; sie gewinnen Handlungsmöglichkeiten und erfahren grössere Absicherung ihrer Bemühungen in der Institution;

gesicherte Bereitstellung von Ressourcen, Fortbildung und Unterstützung durch die Leitung aufgrund von Vorgaben; Vertrauen in Zusammenarbeit und Unterstützung sowie Schutz in Konfliktfällen

Welche Faktoren erweisen sich für die Fachkräfte als hinderlich?

<i>Übereinstimmungen zwischen Fachdiskurs und eigenem Forschungsprojekt</i>
Organisationskultur: persönliche Schwierigkeiten und Widerstände der Fachkräfte; Übergehen der Besonderheiten und Präferenzen von Klientel in Erziehungsheimen (eingeschränkte Mitwirkungsfähigkeit, Bildungs- und Integrationsniveau)
<i>Ergänzungen aus Fachdiskurs</i>
Organisationsstruktur: zu wenig formalisierte Partizipationsprozesse wegen der Vorstellung von Partizipation als ein individuelles didaktisches Vorgehen anstatt einem demokratischen Anspruch der Klientel, wodurch Bedingungen für Partizipationsprozesse häufig individualisiert werden
Organisationskultur: Konkurrenz pädagogischer und partizipativer Ziele aufgrund der Funktionslogik moderner Erziehungssysteme (Hilfeplanerfüllung im Vordergrund)
<i>Ergänzungen aus Forschungsprojekt</i>
Organisationsstruktur: unbefriedigendes Beschwerdemanagement; mangelnde zeitliche und personelle Kontinuität; fehlende vordefinierte Zeitressourcen; zu kurze Aufenthaltsdauer der Klientel
Organisationskultur: zu hohe Mitverantwortung für das Funktionieren des demokratischen Systems; Doppelbelastungen; zeitlicher Mehraufwand; Teambelastungen
Leitung: Anwesenheit der Leitung in Beschwerdegremien
<i>sich daraus ergebende hinderliche Wirkungen für die sozialpädagogischen Fachkräfte</i>
zu geringe Formalisierung verhindert eine gemeinsame Handlungsbasis, fördert unterschiedliche Vorgehensweisen und damit Konflikte im Team; situationsabhängige Konflikte des Einzelnen durch konkurrierende Entscheidungszwänge; hoher Erwartungsdruck an spektakuläre Handlungsergebnisse; Arbeitsüberlastung für Einzelnen und Team; Angst, angegriffen zu werden durch Beschwerden; Angst vor Verlust der fachlichen Akzeptanz bei der Leitung

Wie können Fachkräfte Sozialer Arbeit darin unterstützt werden, Schwierigkeiten und Widerstände zu bewältigen?

Hier geht es zuerst darum, Probleme und Schwierigkeiten mit ihren Hintergründen zu identifizieren, bevor deren mögliche Ursachen aufgezeigt und in Folge Unterstützungsmassnahmen erarbeitet werden können.

<i>Übereinstimmungen zwischen Fachdiskurs und eigenem Forschungsprojekt</i>
Befürchtungen: Umkehr von Machtverhältnissen und Verschiebung der Macht zugunsten der Kinder/Jugendlichen durch die demokratischen Verfahren, infolgedessen Angst vor Machtverlust und Ohnmacht. Ursache: Unklarheit über Grenzen demokratischer Partizipation, fehlender Schutz
Belastungen: durch weit reichende Übernahme von Mitverantwortung und Doppelbelastungen;

Klagen über Müdigkeit, Ausgelaugtsein, hohe Belastung, fehlende Anerkennung, zusätzliche fachliche Ansprüche durch Grundrechte und Beschwerdemanagement. Ursache: ungenügende Ressourcen, mangelnde Anerkennung, unbefriedigendes Beschwerdemanagement
Mangel: an positiven Erfahrungen zu Entlastungsmöglichkeiten durch Partizipation. Ursache: fehlendes Modell
<i>Ergänzungen aus Fachdiskurs</i>
unangemessenes Partizipationsverständnis (maximale Wunscherfüllung) führt dazu, dass alle Beteiligten an ihre Grenzen stossen. Ursache: unklares Partizipationsverständnis
Ablehnung institutionalisierter Verfahren zur Partizipation wegen Priorisierung der individuellen Problemkonstellation der Klientel und wegen des zusätzlichen zeitlichen Aufwands einer als unangemessen beurteilten Reaktion in Form von demokratischer Partizipation. Ursache: mangelndes demokratisches Grundverständnis, Unkenntnis der Gewinne und Chancen demokratischer P.
Irrtum über Verschiebung der Entscheidungskompetenz auf die Kinder/Jugendlichen bewirkt, dass Fachkräfte Einschränkungen für demokratische Partizipation aussprechen (wer, wann, erst nach Kompetenzbeweis) und nach eigener Einschätzung über Entzug oder Zuweisung von Macht an Kinder/Jugendliche entscheiden. Ursache: unklares Partizipationsverständnis, ungenügende Klarheit über Grenzen der Mitbestimmungsmöglichkeiten, über pädagogische Rolle, ungenügende Partizipationsmöglichkeit
Widerstände: Gefühl, als Pädagogen unter Druck gesetzt zu werden durch eine Bewertung ihrer Arbeit nach politischen Kriterien; tiefe fachliche Verunsicherung über eigene Rechte; Schwierigkeit, Kinder/Jugendliche als Expertinnen ihres Lebens anzuerkennen. Ursache: Unklarheit über eigene Rechte und Bewertungskriterien für ihre Arbeit und in Beschwerdefällen
verschiedene zusätzliche Ängste: vor Untergraben der eigenen Fachlichkeit, vor zeitintensiven Aushandlungsprozessen; vor Chaos ohne Regeln; demokratische Partizipation als trägerinternes Kontrollsystem und nur für Legitimation nach aussen. Ursache: Unkenntnis über Mitbestimmungsgrenzen, fehlende positive Erfahrungen, fehlendes konzeptionell abgesichertes basisdemokratisches Grundverständnis, fehlendes Konfliktmanagement
<i>Ergänzungen aus Forschungsprojekt</i>
Gefühl: von Machtverlust verursacht Schwächegefühl und Angst. Ursache: ausschliesslich erfolgsorientiertes berufliches Handeln auf der Basis von Machtausübung
Ängste: angegriffen zu werden (öffentlich, persönlich); vor den Folgen ungenügender Beschwerdeklärung; vor Angriffen durch Fachkolleginnen in begleiteter Beschwerdeklärung. Ursache: mangelndes Beschwerdemanagement, Fehlen von vertrauensvoller Kommunikation
Widerstände: Ablehnung langwieriger Aushandlungsprozesse, Probleme mit Gleichstellung der Klientel. Ursache: Doppelbelastungen, Unklarheit über Grenzen der Mitbestimmung
Rollenkonflikte: Erziehung zu Gehorsam versus zu Meinungsvertretung; Beschwerdemanager versus Teamkollege; notwendige Aufteilung der Zeitressourcen an die jeweilige Rolle. Ursache: ungenügende Klärung von Rollenerwartungen, ungenügende Ressourcen
<i>Unterstützungsmassnahmen</i>
Ängste und Widerstände bei den Fachkräften können möglicherweise reduziert werden mittels:

Einrichtung eines Beschwerdemanagements und/oder einer Vermittlerrolle: Beschwerdekklärung ohne Leitungskennntnis und -beteiligung und ohne Kenntnis aller Fachkollegen; puffernde Funktion zur Reduktion direkter persönlicher Angriffe; sorgfältige personelle Besetzung nach dem Vorhandensein von Vertrauen bei den Kolleginnen und einer eher verständigungsorientierten Kommunikation
Partizipationsmöglichkeiten der Fachkräfte: bei der Ausgestaltung der Partizipationsstrukturen
Von Leitungsebene: Sicherstellung von zeitlichen und personellen Ressourcen; fachliche Anerkennung; Schutz bei Angriffen
Klärungsprozesse: des organisationsinternen Verständnisses, der Grenzen und des Grades von demokratischer Partizipation über konzeptionelle Verankerungen; eigener Rechte; der Bewertungskriterien der Arbeit; der Folgen von berechtigten Beschwerden; von Rollenerwartungen
interner und externer Qualifizierung und Supervision: zu demokratischer Partizipation; zum möglichen Spektrum professionellen Handelns (von erfolgsorientiert bis verständigungsorientiert)
durch positive Erfahrungen aus Modellen bzw. mit dem Funktionieren des fortschreitenden demokratischen Austauschprozesses

Welche Hinweise können sie für eine Einführung von demokratischer Partizipation in der stationären Heimerziehung von Kindern und Jugendlichen für die dort tätigen Fachkräfte geben?

Zur Beantwortung kann man 3 Aspekte unterscheiden: 1. sinnvolle Leitungsstrategien, 2. wichtige Faktoren im Implementierungsprozess und 3. notwendige Kompetenzen sozialpädagogischer Fachkräfte.

zu 1. Leitungen haben für organisatorische Wandelprozesse folgendes zu beachten:

<i>Übereinstimmungen zwischen Fachdiskurs und eigenem Forschungsprojekt</i>
Für organisatorische Wandelprozesse sind multiperspektivische Strategien der Organisationsleitungen und deren Übernahme von Verantwortung für demokratische Partizipation erforderlich. Leitungen sollten daher...
<i>Ergänzungen aus Fachdiskurs</i>
die Organisationskultur (Binnenkultur und Kultur der Kooperation) in demokratischer und demokratieerzieherischer Absicht in den Fokus nehmen und im Dialog mit allen Beteiligten eine Weiterentwicklung von Einrichtungen zu Demokratie und Partizipation lernenden Organisationen unterstützen
sich auf den Weg der Selbsterforschung der eigenen Arbeit begeben und nicht darauf warten, dass die Theorie ein Modell für demokratische Partizipation in Heimen entwirft
<i>Ergänzungen aus Forschungsprojekt</i>
sich aktueller Theorien und Forschungsergebnisse bedienen, die in der Realität auf deren Wirksamkeit überprüft werden
sich auf die Bedürfnisse der Klientel für Erneuerungsentscheide konzentrieren bzw. eine Anpassung an deren Bedürfnisse zu einem kontinuierlich mitlaufenden Thema in den verschiedenen

demokratischen Gremien machen
das handlungsleitende Konzept, einer ständigen Überarbeitung und Weiterentwicklung unterwerfen
eine aussergewöhnliche Offenheit für Erfahrungen anderer ohne Berührungängste vor fachfremden Inhalten und kontinuierliche Reflexions- und Lernbereitschaft aufbringen
regelmässige Qualitätskontrollen und externe Supervisionen zum Verständnis der konzeptionellen demokratischen Grundlagen für die Mitarbeitenden durchführen
Mitbewerber auf dem Markt auf Entwicklungen bezüglich der Weiterentwicklung des Partizipationsgrades beobachten.

zu 2. Für eine erfolgreiche *Implementierung* von demokratischer Partizipation gibt es einige wichtige Hinweise für den Einführungsprozess:

<i>Übereinstimmungen zwischen Fachdiskurs und eigenem Forschungsprojekt</i>
der Prozesscharakters der Einführung demokratischer Partizipation sollte berücksichtigt werden und eine grosszügige Eingewöhnungszeit eingeplant werden; diese sollte möglichst fehlertolerant gestaltet sein und nicht gleich nach den ersten Rückschlägen wieder aufgegeben werden
<i>Ergänzungen aus Fachdiskurs</i>
demokratische Partizipation sollte sowohl zum Bestandteil des Leitbildes, der Organisationskultur, des - klimas und des Konzepts als auch der Leistungsverhandlungen, der Personalentwicklung und Qualitätszirkeln sowie der Evaluation gemacht werden.
neben Qualitätsvereinbarungen sollten auch strukturelle Voraussetzungen (Zeit, Geld, Räume, Personal) vorhanden sein
in der Personalauswahl sollten erfahrene Fachkräfte ausgesucht werden, die nötigenfalls mit den in vielerlei Hinsicht höheren Anforderungen zurechtkommen, die sich aus der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen ergeben können
die sozialpädagogischen Fachkräfte sollten bei der Entwicklung und Einführung von Partizipationsangeboten miteinbezogen werden, da diese als Experten dafür anzusehen sind, was der Einrichtung zugetraut bzw. zugemutet werden kann; die Partizipation der Mitarbeitenden sollte Bestandteil der Organisationsentwicklung sein
die Professionellen Sozialer Arbeit sollten auf die Anforderungen durch die Einführung partizipativer Strukturen sorgfältig vorbereitet werden (z.B. durch Fortbildungen), da die Ausbildung einer demokratischen Haltung erforderlich ist
die Fachkräfte sollten vertrauensvolle Beziehungen zu der Heimleitung, den anderen Mitarbeitenden und den Kindern und Jugendlichen aufgebaut haben können bevor partizipative Strukturen in einer Organisation aufgebaut werden
vor der konkreten Ausgestaltung von Partizipationsprozessen sollten Massnahmen ergriffen werden, um die Fähigkeit sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher zur Beteiligung in hinreichendem Umfang zu gewährleisten, da diese intensiver unterstützt werden müssen, um vorhandene Möglichkeiten zur Partizipation angemessen nutzen zu können
man sollte mit damit rechnen, dass Kinder u. Jugendliche am Anfang beim Pochen auf ihre Rechte auch mal "überzogen" und übertrieben reagieren, was sich aber mit der Zeit eingespielt

<i>Ergänzungen aus Forschungsprojekt</i>
altersabhängige Faktoren wie z. B. die Altersabhängigkeit der Partizipationsbereitschaft, die jugendliche Ablehnung von Erwachsenenidealen im Ablöseprozess und altersbedingte neurophysiologische Einflüsse sollten beachtet werden
die Organisationsstrukturen sollten vor der Implementierung beachtet werden
die Einführung sollte in aufeinander aufbauenden Phasen mit langsamem Erhöhen der Partizipationsintensität gestaltet werden
vor gruppenübergreifender Einführung sollte ein Modellversuch an einer Pilotgruppe durchgeführt und die dort erhaltenen Erfahrungen in der Umstellung der Gesamtorganisation einbezogen werden
es sollte berücksichtigt werden, dass es für die vermutete Angst vor Machtverlust der (sozial)pädagogischen Fachkräfte Ausgleichs gibt, die sie allerdings erst im Laufe des Einführungsprozesses der demokratischen Partizipation in ihrer Organisation erfahren können
die Leitung sollte die Mitarbeitenden eng begleiten und ihnen das Vertrauen geben, dass sie aufgrund der bisherigen Erfahrungen für ihre Zusatzbelastungen und besonderen Anforderungen einen grossen Gewinn erwarten können

zu 3. Aus der Einführung von demokratischen Mitbestimmungsstrukturen resultieren spezifische Anforderungen an die inneren Haltungen und methodischen Kompetenzen der sozialpädagogischen Fachkräfte und verursachen Rollenerwartungen. Fachkräfte sollten:

<i>Übereinstimmungen zwischen Fachdiskurs und eigenem Forschungsprojekt</i>
ein partizipatorisch-demokratisch korrigiertes Professionsverständnis entwickelt haben und die Realisierung eines partizipativen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen als grundlegende Anforderung an ihre Fachlichkeit akzeptiert und verinnerlicht haben, d. h. eine Aushandlungs- und Diskussionsbereitschaft haben
über ein professionelles pädagogischen Handeln mit Kenntnissen über die rechtlichen Bedingungen der Partizipation und gleichzeitiger Kompetenz, partizipatives Handeln Kindern und Jugendlichen angemessen zu vermitteln, sowie Kenntnisse über dem Einsatz von angemessenen, entwicklungsstandsgemässen Methoden der Erziehungshilfe verfügen
sich der hohen Bedeutung einer systematischen professionellen Reflexion und Selbstreflexion des Handelns für die Förderung der Partizipation bewusst sein
<i>Ergänzungen aus Fachdiskurs</i>
sich von einem Partizipationsverständnis gelöst haben, dass von der Vorstellung ausgeht, gute Partizipation ist dann gegeben, wenn möglichst viele Wünsche der Kinder und Jugendlichen von Seiten der Einrichtung erfüllt werden, um zu verhindern, dass alle Beteiligte sehr schnell an ihre Grenzen stossen (Unzufriedenheit, Frustration) und so verstandene Partizipation zu einem Sanktionsinstrument bzw. einer Belohnung wird
<i>Ergänzungen aus Forschungsprojekt</i>
ein grosses Bewusstsein für ihre Rolle im Kontext und im Umgang mit der Klientel entwickelt haben und über eine Klarheit für rollenbedingte Grenzen der Mitbestimmung, d. h. für Nichtdiskutierbares, bzw. im Entscheid für Anordnen oder Aushandeln verfügen

eine grundsätzliche Haltung, dass Regeln im "Wir-Denken" aufgestellt werden, und einen grundsätzlichen Respekt vor aus demokratischem Entscheid erwachsenen Regeln haben
der Klientel in einer offenen Haltung, mit Ehrlichkeit und Wertschätzung gegenüber treten; die Fähigkeit haben, sich der Klientel persönlich öffnen zu können bzw. von sich persönlich etwas preisgeben zu können und Beweggründe für Entscheide erklären können; ein hohes Maß an Transparenzbereitschaft und eine gute Kritikfähigkeit aufweisen; denn der Aufbau einer Beziehung steht hier im Vordergrund
als Teammitglied die Mehrarbeit durch die Mitbestimmungserfordernisse organisieren und Einschränkungen im Gruppenalltag und in der individuellen Entscheidungsmöglichkeit aushalten können sowie bereit sein, sich mit den Erziehungsvorstellungen jedes einzelnen Teammitgliedes auseinanderzusetzen
in Vermittlerfunktionen eine besondere Konfliktlösefähigkeit sowie Sensibilität im Umgang mit den Berufskollegen haben und ein Einfallsreichtum für die Initiierung von Projekten zeigen

Abschliessend kann festgestellt werden, dass sich theoriebasierte und empiriebasierte Ergebnisse nirgends widersprechen, sondern sich vollumfänglich ergänzen. Einige der im Fachdiskurs erwartete Problematiken haben sich allerdings in den besuchten Organisationen nicht gezeigt, was möglicherweise mit deren langjähriger Erfahrungen mit institutionalisierter Partizipation und bereits vorgenommenen Korrekturen zusammenhängt.

9. Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel werden inhaltliche Schlussfolgerungen zur Beantwortung der Hauptfragestellung gezogen, das methodische Vorgehen reflektiert, offene Fragen angesprochen und einige Schlussgedanken festgehalten.

9.1 inhaltliche Schlussfolgerungen

Aufgrund der bisherigen Ausführungen kann Folgendes für die Beantwortung der Hauptfragestellung geschlussfolgert werden:

Wie kann die Demokratiekompetenz von Kindern und Jugendlichen in stationären sozialpädagogischen Kinder- und Jugendeinrichtungen der Schweiz gefördert werden?

Für die Entwicklung wichtiger Eigenschaften einer Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen, wie z. B. moralische Autonomie, Wertprinzipien und kritischem Potenzial, bedarf es institutionalisierter Kontexte von partizipativer Demokratie, die reale Konflikte bieten, sich an Prinzipien der Gerechtigkeit und möglichst egalitärer sozialer Beziehungen orientieren und einen Gemeinschaftssinn fördern. Rein individuell ausgerichtete Mitbestimmungsmöglichkeiten sind dafür offensichtlich nicht ausreichend. Eine

institutionalisierte demokratische Partizipation ermöglicht Heranwachsenden in Erziehungsheimen eine Teilnahme an Entscheidungsprozessen, die sich wiederum als richtungsweisend für die Wahrnehmung demokratischer Rechte und die politische Teilhabe im Erwachsenenalter erweisen sollen. Für die Realisierung einer demokratischen Lebensform, in der Kinder und Jugendliche eine Demokratiekompetenz im Kontext stationärer Erziehungshilfe erwerben können, sollten daher demokratische Partizipationsstrukturen mit demokratischen Gremien und Foren institutionalisiert werden und berücksichtigt werden, dass die Fachkräfte für die erfolgreiche Umsetzung von demokratischer Partizipation im Alltag die im Folgenden summarisch dargestellten Faktoren für ihre Unterstützung brauchen.

Fachkräfte Sozialer Arbeit sind auf ein berechenbares und verlässliches Organisationssystem mit einer spezifischen Organisationsstruktur und Organisationskultur angewiesen, die ihnen zuvorderst in der Bewältigung persönlicher Ängste und Widerstände gegenüber der demokratischen Partizipation Unterstützung bieten können. Die *Organisationsstruktur* sollte eine verbindliche konzeptionelle Verankerung von demokratischer Partizipation, institutionalisierte demokratische Verfahren und Gremien und Partizipationsmöglichkeiten für die Mitarbeitenden aufweisen. Bereits bei der Entwicklung und Einführung von Partizipationsangeboten sollten die sozialpädagogischen Fachkräfte frühzeitig in die Konzeptionalisierung von demokratischer Partizipation miteinbezogen werden und als Expertinnen für den in der Organisation möglichen Umsetzungsumfang, die mögliche Umsetzungsgeschwindigkeit und die mögliche Intensität von demokratischer Partizipation berücksichtigt werden. Auch flache Hierarchien und die Übertragung operativer Entscheidungsgewalt mit relativ grossen Entscheidungsspielräumen tragen dazu bei, dass die Fachkräfte ein Gefühl entwickeln, den Partizipationsprozess mitsteuern zu können. Die zunehmende Qualifizierung der Mitarbeitenden in Form von regelmässiger interner und externer Fortbildung, Supervision und Möglichkeiten, an den die demokratische Arbeitsweise beeinträchtigenden Persönlichkeitsmerkmalen und Ängsten zu arbeiten, sollte strukturell verankert sein. Unterstützend wirkt sich auch das Vorhandensein eines institutionalisierten, nicht öffentlichen Beschwerdemanagements ohne Anwesenheit der Leitungsebene und einer Vertrauen geniessenden Vermittlerperson aus, die über eine verständigungsorientierte Kommunikationsweise verfügt. Würde das Beschwerdemanagement schon vor der Einführung der Mitbestimmungsstrukturen implementiert, wären deren Möglichkeiten und Konsequenzen bereits bekannt und dies könnte Sicherheit während der Veränderungsprozesse bieten. Auch die Anwesenheit einer machtvollen und schutzgebenden Leitungsperson scheint darüber hinaus erforderlich zu sein, damit sozialpädagogische Fachkräfte Macht abgeben können. Die *Organisationskultur* wirkt unterstützend, wenn sie von einer gemeinsam geteilten basisdemokratischen

Grundüberzeugung, einer vertrauensvollen Kommunikation, die auf Verständigung und Transparenz ausgerichtet ist, sowie allgemeinem Austausch und enger Vernetzung aller Organisationsmitglieder geprägt wird. Vor einer Implementierung von demokratischer Partizipation sollte bereits eine vertrauensvolle Beziehung aller Organisationsmitglieder untereinander, besonders auch zu der Heimleitung, aufgebaut worden sein, die Rollenerwartungen, die eigenen Rechte der Fachkräfte im Rahmen der partizipativen Strukturen und die Partizipationsgrenzen geklärt sein, um die durch die Veränderungsprozesse unweigerlich auftretende Verunsicherung abzumildern. Die *Leitungen* stationärer Einrichtungen können ihre Mitarbeitenden wirkungsvoll unterstützen, indem sie Verantwortung für die Bewahrung und Weiterentwicklung der demokratischen Partizipation übernehmen, zeitliche und personelle Ressourcen bereitstellen und den Fachkräften mit fachlicher Akzeptanz, Wertschätzung und Anerkennung begegnen. Sehr hilfreich ist es, wenn diese interne Fortbildungen zum Verständnis der konzeptionellen partizipativen Grundlagen durchführen und Klärungsprozesse zu den Grenzen demokratischer Partizipation, den Rechten der Fachkräfte und den Erwartungen an die pädagogische Rolle initiieren. Grosse Aufmerksamkeit sollte die Leitung den persönlichen Schwierigkeiten und Widerständen der Fachkräfte schenken und den Mitarbeitenden positive Erfahrungen im Austauschprozess oder an externen Modellen ermöglichen, da diese motivierend und angstmildernd wirken, und deren Verarbeitung bei Vorhandensein entsprechender Ressourcen begleiten. Ersatzweise könnte dies auch im Rahmen einer Begleitung durch ein professionelles Changemanagement passieren, wo die Bearbeitung von unweigerlich auftretenden Ängsten und Widerständen im Rahmen von organisatorischen Veränderungsprozessen zum deklarierten Arbeitskonzept gehört (vgl. Doppler & Lauterburg, 2008, S. 97). Speziell für die erwähnte Angst vor Machtverlust wäre es von Vorteil, den Wandelprozess der Organisation auf die Ausbildung von Kenntnissen zu einer verständigungsorientierten Kommunikations- und Handlungsform auszudehnen, da Soziale Arbeit um so erfolgreicher sein soll, je weniger erfolgsorientiert und je ausgeprägter verständigungsorientiert sie ist (vgl. Stimmer, 2006, S. 45). Nicht zuletzt kann auch die *organisatorische Umwelt* die Fachkräfte Sozialer Arbeit mittels Ansprüchen auf demokratische Partizipation an die Organisationen unterstützen, z. B. indem sie diese zu einem Qualitätsmerkmal erklärt oder indem demokratische Partizipation zu einem Wettbewerbsfaktor unter den Organisationen wird.

9.2 methodische Schlussfolgerungen

Der Theorieteil dieser Arbeit hat seinen erheblichen Umfang, da es neben notwendigen Begriffsklärungen notwendig erschien, einen ausführlichen Überblick über partizipationsbezogene Konzepte Sozialer Arbeit und deren Umsetzung in verschiedenen

Kontexten zu präsentieren, da es nicht gelang, ein schweizerisches Erziehungsheim mit demokratischer Partizipation zu finden. Mit Auswertung der empirischen Ergebnisse zeigte sich jedoch, dass z. T. kontextspezifische Unterschiede in der Ausgestaltung der demokratischen Partizipation bestehen, was die Wichtigkeit der anderen Kontexte für bestimmte Teilthematiken wieder in den Hintergrund treten lässt. Möglicherweise wäre es für diesen Teil ergiebiger gewesen, ein weiteres Erziehungsheim für Kinder und Jugendliche zu befragen, anstatt in den Kontext Strafvollzug zu gehen. Dies hätte jedoch verlangt, nur nichtschweizerische Organisationen zu besuchen. Die lange Suche nach möglichen Interviewpartnern in der Schweiz aus dem Kontext Erziehungshilfe verursachte darüber hinaus einen erheblichen Zeitverlust für die Erstellung der Arbeit. Um umfangreichere und besser vergleichbare Daten für den Kontext Erziehungsheim zu erhalten, hätte man möglicherweise früher den unbedingten Fokus auf innerschweizerische Datenerhebung öffnen sollen.

Von erheblichem Vorteil in den Interviews war es, die geöffnete Form des Experteninterviews gewählt zu haben. Viele Erkenntnisse waren nur möglich, weil sich die Autorin auf die jeweilige Situation eingelassen und Abweichungen im Interviewablauf zugelassen hat sowie Fragen nur noch ausgesucht am Schluss gestellt wurden. Das Freiredenlassen des Interviewpartners machte die Atmosphäre spürbar, liess unkontrollierte Nebenbemerkungen und Gefühle auftauchen, die wertvolle Hinweise gaben auf versteckte Phänomene.

Die bei der Auswahl der Interviewpartnerin im Erziehungsheim vernachlässigte sozialpädagogische Ausbildung zugunsten der Funktion als Vertrauenslehrerin führte zwar zu einer Veränderung der untersuchten Berufsgruppe, erwies sich aber als ergiebige Quelle für den Übertrag von Erkenntnissen zu (sozial)pädagogischen Fachkräften in den Alltag eines Erziehungsheims. Nachteilig war, dass das veraltete Heimratskonzept trotz Nachfrage nicht übermittelt worden war, da einige Interviewpassagen deswegen auf beschreibender Ebene verliefen und auch den freien Erzählfluss verhinderten, der ein Thema mehr aus dem Inneren heraus darstellen lässt.

Die Methoden der Grounded Theory waren sehr hilfreich für das Erkennen der Zusammenhänge von Phänomenen, deren Identifizierung und Erfassung und zur Erweiterung der theoretischen Sensibilisierung für deren Facetten (z.B. Rollenträger) durch Vergleiche. Für die Valorisierung der Ergebnisse wäre es von Vorteil gewesen, wenn man noch ein Experteninterview mit einer externen Person aus der stationären Erziehungshilfe in der Schweiz zu den Erkenntnissen und Empfehlungen hätte durchführen können. So wäre noch die mögliche Nutzung der Ergebnisse in schweizerischem Kontext zu überprüfen gewesen. Wegen des Umfangs der Arbeit und der eingeschränkten Zeit wurde in der Endphase davon Abstand genommen.

9.3 Offene Fragen

Würde man das Thema demokratische Partizipation in der stationären Erziehungshilfe weiter bearbeiten, könnten sich folgende weitere Fragen stellen:

- Vor wessen Angriff haben die sozialpädagogischen Fachkräfte in der Umsetzung von demokratischer Partizipation konkret Angst (Klientel oder Fachkollegium)?
- Welche Rolle spielen die Eltern für die Unterstützung der partizipativen Bemühungen der sozialpädagogischen Fachkräfte in der Heimerziehung?
- Welche praktischen und erziehungstheoretischen Widersprüche gibt es, wenn politische und pädagogische Anforderungen zugleich in gelingender Praxis verwirklicht werden sollen?
- Warum gibt es aus Sicht von Schweizer Fachkräften Sozialer Arbeit augenscheinlich bislang keine mit Deutschland vergleichbaren Projekte und Initiativen zu demokratischer Partizipation in der Schweizer Heimlandschaft?
- Wie könnte demokratische Partizipation für in Heimen lebende Kinder und Jugendlichen in öffentlichen politischen Institutionen (z.B. Parteien) oder Gremien (z.B. Gemeinderat) erlebbar werden?
- Wie könnten politische Parteien gewonnen werden, die Bestrebungen der Sozialen Arbeit für die Umsetzung von demokratischer Partizipation auch in Erziehungsheimen zu unterstützen?

9.4 Schlussgedanken

Bezüglich der Umsetzung in der Schweiz sollte der Hinweis aus deutschen Fachstudien beachtet werden, dass Modelle, die mit demokratischer Partizipation auf Basis der Einforderung von Rechten arbeiten, auf Widerstände bei den Fachkräften stossen, da es sich um eine einseitige Bemächtigung der Kinder und Jugendlichen handelt (Stork 2007). Hier beruht die Verwirklichung von demokratischer Partizipation auf der Annahme, die Fachkräfte hätten zu viel Macht und die Kinder zu wenig. In der Schweiz hat das Just Community Modell dagegen in Form der gerechten Gemeinschaft bzw. der Weiterentwicklung zum Sozialtherapeutischen Milieu bereits den Zugang in die Praxis der Kontexte Schule und Strafvollzug gefunden. Mehrere Just Community Schulen existieren bereits in verschiedenen Kantonen. Der Grundgedanke beruht hier eher auf einem aushandelnden Miteinander als auf einem konfrontativen Durchsetzen von Rechten. Dies entspricht m. E. nach eher der schweizerischen Mentalität, wo Aushandlung und demokratische Konsensfindung im Sinne einer Demokratie als Lebensform, in der Schweiz eben der besonderen Form der direkten Demokratie, im Vordergrund stehen. Zudem gehört es zur Schweizer Mentalität eine gewisse skeptische Haltung gegenüber von aussen auf die Gesellschaft oktroyierte Gesetze und Anforderungen zu haben, was sich auch in der

Schweizer Zurückhaltung gegenüber einem EU-Beitritt und der Akzeptanz von EU-Gesetzen zeigt. Aus diesem Grund wäre es für eine institutionalisierte demokratische Partizipation m. E. nach empfehlenswert, den Strang des Just Community Ansatzes anstatt den der Durchsetzung von Rechten und Ansprüchen zu verfolgen. Man sollte in der Schweiz nicht versuchen, Demokratie in der Heimerziehung mit einseitig ausgeübter Macht einzuführen, sondern mit Hilfe eines gemeinschaftlichen demokratischen Prozesses und Gremien, die auf Verständigung und Konsens aufbauen und demokratische Partizipation Aller zu realisieren versuchen. Dies ist bereits die bekannte und sozialisierte Form schweizerischen Zusammenlebens.

Literaturverzeichnis

- avenirsocial (2006). *informiert. engagiert. vernetzt. Berufskodex der Professionellen der Sozialen Arbeit*. Bern: Geschäftsstelle avenirsocial Schweiz.
- Babic, Bernhard & Legenmayer, Katja (2004). *Partizipation in der Heimerziehung. PartHe. Abschlussbericht der explorativen Studie zu den formalen Strukturen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in ausgewählten Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe in Bayern*. München: Pröll Druck und Verlag.
- Babic, Bernhard (2011). Zur Gestaltung benachteiligungssensibler Partizipationsangebote - Erkenntnisse der Heimerziehungsforschung. In Betz, Tanja, Gaiser, Wolfgang & Pluto, Liane (Hrsg.). (2011). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (2. Aufl., S. 213-230). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In Bogner, Alexander, Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hrsg.). (2002). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33-70). Opladen: Leske + Budrich.
- Burdewick, Ingrid (2003). *Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18- Jähriger*. Opladen: Leske + Budrich.
- Doppler, Klaus & Lauterburg, Christoph (2008). *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten* (12. Aufl.). Frankfurt: Campus Verlag.
- Ebner, Sandra, Wächter, Franziska & Zierold, Diana (2011). Engagement für alle? Anerkennung, Offenheit und Kompetenzförderung als unterstützende Faktoren gesellschaftlicher und politischer Partizipation von Jugendlichen. In Betz, Tanja, Gaiser, Wolfgang & Pluto, Liane (Hrsg.). (2011). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (2. Aufl., S. 233-250). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hesse, Caspar (2011). Demokratisches Mittelmaß. *Tagesanzeiger*, 28.01.2011, 5.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007). *Wörterbuch der Soziologie* (5. Aufl.). Stuttgart: Kröner Verlag.
- Himmelfmann, Gerhard (2007). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Husi, Gregor & Meier Kressig, Marcel (1998). *Der Geist des Demokratismus. Modernisierung als Verwirklichung von Freiheit, Gleichheit und Sicherheit*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kohlberg, Lawrence (1986). Der "Just Community" - Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In Oser, Fritz, Fatke, Reinhard & Höffe, Otfried (Hrsg.) (1986). *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung* (S. 21-55). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Kohlberg, Lawrence (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Luterbacher, Michael & Althof, Wolfgang (2006). Schüler lernen streiten. Aufbau einer konstruktiven Konfliktkultur in der Just Community-Schule. In Quesel, Carsten & Oser, Fritz (Hrsg.). (2006). *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 137-162). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

- Maiello, Carmine (2003). Politisches Engagement und Politische Aktivität. In : Oser, Fritz (Hrsg.) & Biedermann, Horst (2003). (Hrsg.) *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern* (S. 129-154). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Marti, Adrienne, Mösch Payot, Peter, Pärli, Kurt , Schleicher, Johannes & Schwander, Marianne (Hrsg.) (2009). *Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (2. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2002a). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Bogner, Alexander, Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hrsg.). (2002). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-93). Opladen: Leske + Budrich.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2002b). Vom Nutzen der Expertise, ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In Bogner, A., Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hrsg.). (2002). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 257-272). Opladen: Leske + Budrich.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2010a). ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In Becker, Ruth & Kortendiek, Beate (Hrsg.). (2010). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie* (3. Aufl., S. 376-379). Wiesbaden: VS Verlag.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2010b). Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 457-471). Weinheim u. München: Juventa.
- Moser, Sonja (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oser, Fritz (Hrsg.) & Biedermann, Horst (2003). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Oser, Fritz & Biedermann, Horst (2006). Partizipation - ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In Quesel, Carsten & Oser, Fritz (Hrsg.). (2006). *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17-37). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Pluto, Liane (2007). *Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Prengel, Annedore, Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft - eine Einführung. In Friebertshäuser, Barbara, Langer, Annedore & Prengel, Antje (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 17-42). Weinheim u. München: Juventa.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (2. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.

- Quesel, Carsten & Oser, Fritz (2006). Einleitung: Wie viel Einsatz braucht die Demokratie? In Quesel, Carsten & Oser, Fritz (Hrsg.). (2006). *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 1-13). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Richter, Emanuel (2008). *Die Wurzeln der Demokratie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, Erich, Schack, Stephan, Rahn, Peter & Uhl, Sandra (2006). *"Wer sich selbst versteht, versteht auch andere besser." Eine Längsschnittstudie zu Wirkungen eines Projektes der politischen Jugendbildung zum Demokratie-Lernen*. Weimarer Beiträge zur Politischen Jugendbildung. Band 3. Jena: Verlag IKS Garamond.
- Schmidt, Manfred G. (2010). *Demokratiethorien: eine Einführung* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnurr, Stefan (2001). Partizipation. In Otto, Hans-Uwe & Thiersch, Hans (Hrsg.). *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (2. Aufl., S. 1330-1345). Neuwied: Luchterhand.
- Schreyögg, Georg (2008). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien* (5. Aufl.). Weisbaden: Gabler Verlag.
- Stimmer, Franz (2006). *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Stork, Remi (2007). *Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Weinheim u. München: Juventa Verlag.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie VerlagsUnion.
- Thiersch, Hans, Grunwald, Klaus & Köngeter, Stefan (2002). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In Thole, Werner (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 161-178). Opladen: Leske u. Budrich. .
- Weyers, Stefan (2010). Demokratische Partizipation durch "Just Communities". In Dollinger, Bernd & Schmidt - Semisch, Henning (Hrsg.) (2010). *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (S. 415-425). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolff, Mechthild (2000). *Integrierte Erziehungshilfen. Eine exemplarische Studie über neue Konzepte in der Jugendhilfe*. Weinheim u. München: Juventa Verlag.

Elektronische Publikationen

- Babic, Bernhard (2006). Partizipation in der stationären Erziehungshilfe. Ergebnisse und praktische Schlussfolgerungen einer Erkundungsstudie in Bayern. *eev-aktuell*, 06(2), 5-15. Zugriff am 25.08.2011 unter www.eev-bayern.de/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,21/Itemid,48
- Bohn, Peter (2006). Beteiligung muss gewollt und gefördert werden. Entwicklung einer Beteiligungskultur im Haus Marienthal. *eev-aktuell*, 06(2), 15-21. Zugriff am 25.08.2011 unter www.eev-bayern.de/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,22/Itemid,48

- Kanton St. Gallen (2009). Zugriff am 20.05.2011. Verfügbar unter http://www.sg.ch/news/1/2009/ein_netzwerk_fuer.html
- Kanton St. Gallen (2011). Zugriff am 17.05.2011. Verfügbar unter http://soziales.sg.ch/home/kinder_und_jugendliche/jugendkoordination/jugendbeteiligung.htm
- Kanton Baselland (2011a). Zugriff am 01.06.2011. Verfügbar unter http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/jpd/arxhof/unterwgs_neuesleben.pdf
- Kanton Baselland (2011b). Zugriff am 01.06.2011. Verfügbar unter <http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/jpd/arxhof/wir/konzept.pdf>
- Landgericht Mannheim (2011a). Zugriff am 27.06.2011. Verfügbar unter <http://www.landgericht-mannheim.de/servlet/PB/menu/1203218/index.html>
- Landgericht Mannheim (2011b). Zugriff am 27.06.2011. Verfügbar unter <http://www.landgericht-mannheim.de/servlet/PB/menu/1203218/index.html>
- Müller, Daniel & Rossi, David (2009). *Rückfall nach Massnahmenvollzug. Eine Studie zur Rückfälligkeit von jungen Erwachsenen aus den Massnahmenzentren Arxhof und Uitikon*. Zugriff am 19.06.2011. Verfügbar unter <http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/jpd/arxhof/rueckfallstudie.pdf>
- Müller, Margareta (2009). *Partizipation in der Heimerziehung. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie im Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal*. Zugriff am 17.05.2011. Verfügbar unter <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate=1644/dg0907.pdf>
- Quality4Children (2011). Zugriff am 24.05.2011. Verfügbar unter www.quality4children.ch/index.asp?topic_id=37&g=24
- Quality4Children Standards in der ausserfamiliären Betreuung in Europa. Zugriff am 24.05.2011. Verfügbar unter <http://www.quality4children.ch/media/pdf/q4cstandards-deutschschweiz.pdf>
- Schrettl, Claudia (2006). *Forschungsergebnisse zum Thema Partizipation im Bereich der Fremdunterbringung in Österreich, Deutschland und der Schweiz*. Innsbruck: SOS Kinderdorf. Zugriff am 30.05.2011. Verfügbar unter http://paedagogik.-sos-kinderdorf.at/downloads/bericht_schrettl_partizipation.pdf
- Schweizerische Eidgenossenschaft. Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB.(2010). *Was ist Rechtsextremismus?* Zugriff am 18.02.2011. Verfügbar unter <http://www.rechtsextremismus.ch/topic5950.html>
- Sozialpädagogische Zentrum St. Josef (2011). Zugriff am 13.09.2011. Verfügbar unter <http://www.st-josef-heudorf.de>
- Stiftung Dialog. Campus für Demokratie. (2009). Demokratie fällt nicht vom Himmel. *Dialog*, 09(142). Zugriff am 07.03.2011. Verfügbar unter http://www.stiftungdialog.ch/stiftung_ziele.html
- Stork, Remi (2011). *Partizipation - Können Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung demokratisch sein?* Referat auf der Tagung für Bildung und Soziales der ZHAW Soziale Arbeit vom 8./9. September 2011 in Zürich. "Beteiligung ermöglichen - Beteiligung leben. Partizipation und Soziale Arbeit". Zugriff am 28.09.2011 unter http://www.project.zhaw.ch/user_upload/S/TagungInformellesLernen/Dokumente_Tagung_2011/Referat_Stork.pdf

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Übersicht der Anforderungen an Demokratiefähigkeit

Anhang 2: Vergleich Just Community in Schule und Strafvollzug und
Sozialtherapeutisches Milieu Massnahmenzentrum Arxhof

Anhang 3: Interviewleitfaden gemäss Ablaufschema für ein Expertengespräch

Anhang 4: Interviewleitfaden gemäss Ablaufschema für ein Expertengespräch mit einer
Fachperson Sozialer Arbeit aus dem pädagogischen Handlungsfeld

Anhang 5: Informationsschreiben und Einverständniserklärung

Anhang 1: Übersicht der Anforderungen an Demokratiefähigkeit

Quelle: in Anlehnung an Himmelmann (2007, S. 333-336)

Übersicht 1: affektiv/moralische Einstellung ("commitments, attitudes", "dispositions")

1. Anerkennung der Prinzipien der Universalität, Interdependenz und Unteilbarkeit der Grundrechte und Grundfreiheiten
2. Achtung des Werts, der Würde und Freiheit eines jeden einzelnen Menschen
3. Akzeptanz der Herrschaft des Rechts, Streben nach Gerechtigkeit, Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung in einer Welt voller Unterschiede.
4. Bekenntnis zum Frieden, zu Gewaltlosigkeit und zur partizipatorischen und konstruktiven Lösung von gesellschaftlichen Konflikten und Problemen.
5. Vertrauen in die demokratischen Prinzipien, Institutionen und Verfahrensweisen sowie Wertschätzung der bürgerschaftlichen Mitwirkung
6. Anerkennung des Pluralismus in der Lebenswelt und in der Gesellschaft, Respekt vor fremden Kulturen und ihrem Beitrag zur menschlichen Entwicklung
7. Wertschätzung von Gegenseitigkeit, Kooperation, Vertrauen und Solidarität sowie Bekämpfung von Rassismus, Vorurteilen und Diskriminierung
8. Eintreten für die Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung als Balance zwischen dem gesellschaftlichen und ökonomischen Wachstum und dem Schutz der Umwelt

nach: Council of Europe: Council for Culture Cooperation (CDCC): Project on "Education for Democratic Citizenship", competencies for education for democratic citizenship (F. Audigier, Geneva), Strasbourg, 26. June 2000 (DG IV/EDU/CIT/2000/23), p.61

Übersicht 2: allgemeine kognitive Fähigkeiten ("knowledge")

1. Erkennen (wiedergeben und beschreiben) eines Sachverhalts, einer Aussage, eines Problems, einer Situation, eines Konflikts (Sachkenntnis)
2. Unterscheiden (und vergleichen) von Aussagen, Stellungnahmen oder Sachverhalten gemäss den unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen oder Wertpositionen (Unterscheidungsvermögen)
3. Erörtern (und erläutern) der unterschiedlichen Aussagen im Gesamtkontext, weiterführende Fragestellungen erarbeiten (Zusammenhänge)
4. Untersuchen (und Erklären) der Ursprünge, Hintergründe oder der Geschichte (Geschichte)
5. Kritisch überprüfen (beurteilen und bewerten) einer Position oder Stellungnahme nach ihren Folgen, ihrer Zukunftsbedeutsamkeit und ihrer Problemlösefähigkeit (Folgen, Lösungsfähigkeiten)
6. Argumentieren (und Stellung nehmen) für oder gegen eine Position; gem. eigener, aber ausgewiesener Kriterien (Stellungnahme, Kritik)
7. Begründen der eigenen Position in rechtlicher und moralischer Sicht sowie Handlungsmöglichkeiten abschätzen (Begründung, Handlungsfähigkeit)
8. Reflektieren (und diskutieren) der normativen Gehalte gem. den Kriterien von Menschenrechten, Demokratie, Rechtsstaat oder Moralvorstellungen; beurteilen von Entscheidungs- oder Wertkonflikten (Reflexion)

nach: Center for Civic Education (ed.): National Standards for Civic and Government (1994), Calabasas/Cl. (2003), p.5

Übersicht 3: praktisch instrumentelle-Fähigkeiten ("skills", "strategies")

1. Meinungen und Argumente anderer erfassen und ernst nehmen, andere Meinungsträger als Person anerkennen, sich in die Lage anderer versetzen, Kritik ertragen, zuhören (Dialogfähigkeit, Empathie)
2. Eigene Meinung (Bedürfnisse, Interessen, Gefühle, Wertpositionen) deutlich machen, zusammenhängend reden, klar und deutlich begründen (Interessenvertretung, Selbstwirksamkeit)
3. Auf jede Art von Gewalt , Demütigungen, Beleidigungen (Kraftausdrücke) etc. verzichten (Zivilität)
4. Auf Schwächere Rücksicht nehmen, Diskriminierungen abbauen, Aussenseiter integrieren (Sensibilität, Solidarität)
5. Gruppenarbeit organisieren, in Arbeitsteilung kooperieren, Aufgaben übernehmen, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit beweisen (Interaktions-, Organisations-

und Kooperationsfähigkeit)

6. **Vielfalt**, Divergenzen, Differenzen aushalten, **Konflikte** erkennen, nach Möglichkeit ausgleichen und sozialverträglich regeln, Fehler und Unterschiede akzeptieren (Konfliktfähigkeit)

7. **Kompromisse** finden, Konsens suchen, Mehrheitsentscheidungen akzeptieren, Minderheiten tolerieren, Ermutigung vermitteln, Rechte und Pflichten abwägen sowie Vertrauen und Zivilcourage zeigen (Kompromiss- und Konsensfähigkeit, Zivilcourage)

8. **Gruppenverantwortung** hervorheben, faire Normen sowie gemeinsame Interessen und Bedürfnisse entwickeln, gemeinsame Aufgabenbewältigung fördern (Verantwortungsbereitschaft, Gemeinschaftssinn)

nach: Council of Europe: Council of Cultural Cooperation (CDCC): Project on "Education for Democratic Citizenship", Strategies for Learning Democratic Citizenship (K. Duerr, Stuttgart/V. Spajic-Vrkas, Zagreb/I. Ferreira/Martins, Lisbon), Strasbourg, 19.July 2000, p.67 pp.

Anhang 2: Vergleich Just Community in Schule und Strafvollzug und Sozialtherapeutisches Milieu Massnahmenzentrum Arxhof

Schule Luterbach (Just Community)	JVA Adelsheim (Just Community)	Massnahmenzentrum Arxhof (STM)
<p>Gemeinschaftsversammlung Alle Beteiligte der Schule (Schüler, Lehrer, weitere Schulbeteiligte)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soziale u. moralische Konflikte in e. gemeinsamen demokratischen Interaktionsprozess diskutieren (Diskursive Auseinandersetzung) • Gemeinsame Planungen und Beschlüsse • Eigene Meinung vertreten • gemeinsam geteilte Normen u. Regeln entwickeln • Feste u. Rituale planen u. organisieren 	<p>Vollversammlung (wöchentlich) Alle Insassen und Bedienstete Jeder eine Stimme, absolute Mehrheit der Anwesenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Besprechung aktueller Vorkommnisse • Alltagsfragen u. Konflikte • Weiterentwicklung hausinterner Regeln • Verhängung von Disziplinarmaßnahmen 	<p>Grossgruppe Teilnehmer sind obligatorisch alle Bewohner und MitarbeiterInnen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein wesentliches Instrument zur Erhaltung und Regulation des STM der Institution • einberufen bei einem Verstoss gegen die Kardinalregeln und bei speziellen Ereignissen • dient der Gemeinschaft zur Orientierung, Klärung und Information • Konflikte zwischen Bewohnern werden unter der Leitung von Mitarbeitenden und mit Einbezug der Gesamtbewohnerschaft modellhaft angegangen. • Mitentscheid über Sanktionen • Strategien und Interventionen werden allen Teilnehmenden transparent vermittelt
	<p>Leitungskomitee 2 Insassen + 1 Bediensteter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung u. Leitung der Vollversammlung • Kontrolle von Hausdiensten 	

<p>Fairnesskommittee (Vermittlungsausschuss)</p> <p>Vertreter aus allen Klassen + 1 Lehrer + 1 Schulleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vermittelt bei Problemen u. Konflikten zw. Einzelnen u. Gruppen od. Klassen, • Überwacht, ob die Beschlüsse der Gem.vers. umgesetzt werden • berät SchülerInnen, welche die beschlossenen Regeln übertreten oder in Schwierigkeiten geraten • kann Strafen aussprechen • Instrument zur Verhaltensreflexion 	<p>Fairnesskommittee</p> <p>2 Insassen + 1 Bediensteter (beide gewählt)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einberufen bei Konflikten • Moderiert Konflikte, versucht eine einvernehmliche Entscheidung zu erzielen • Weyers: überprüft Massnahmen der Hausleitung • Trifft verbindliche Entscheide 	<p>Delegiertenrat (wöchentlich) = "Parlament"</p> <p>16 Teilnehmer (4 Bewohner, 4 Bereich Sozialpädagogik, 4 Ausbildungsbereich, 4 Sozialer Dienst + Therapie + Direktion) (ausser Direktion alle gewählt)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Besprechung aktueller Probleme • Vorbringen von Wünschen u. Vorschlägen • Entscheid über Konzeptionelles, Regeln u. Sanktionen • Entscheid über Stufenübertritte im Stufenkonzept • Teilnahme an Vorstellungsgesprächen von Eintrittskandidaten und Einbezug beim Aufnahmeentscheid
		<p>Kulturrat</p> <p>Vom Delegiertenrat gewählte Bewohner (m. best. Vorr.) + 1 leitendes Mitglied der Direktion, 3-8 Teilnehmer</p> <ul style="list-style-type: none"> • überprüft den Zustand des STM und gibt entsprechende Impulse zu Korrekturen • Mitteilung der Beratungsergebnisse im Delegiertenrat
<p>(vgl. Luterbacher & Althof, 2006, S. 142-143)</p>	<p>(vgl. Weyers, 2010, S. 420-421)</p>	<p>(vgl. Kanton Baselland, 2011b, S. 8-9)</p>

Anhang 3: Interviewleitfaden gemäss Ablaufschema für ein Expertengespräch

nach Przyborski & Wohlrab-Sahr (2009)

1. Vorgespräch (Mischung von Kompetenz und Wissensbedarf deutlich machen)

- das eigene Forschungsinteresse erläutern
- das Gegenüber als Expertin ansprechen und ein Interesse an ihrer spezifischen Kompetenz signalisieren, Bedarf an besonderen Einsichten des Experten deutlich machen
- sich auch selbst als Expertin auf dem eigene Gebiet präsentieren, Gegenüber einen gewissen Einblick in die fachliche Thematik geben
- Deutlich machen, dass es im Gespräch nicht um allgemeine Rahmendaten der Organisation oder um abstrakte Prinzipien der Organisationsphilosophie geht (informiert sein aus Broschüren und Internet), sondern um das Wissen des Gegenübers über bestimmte Abläufe, die mit den formulierten Prinzipien in der Regel nicht völlig identisch sind. Ruhig auch klar machen, dass man sich dieser Differenz bewusst ist und damit seine Bereitschaft stimulieren, den **in dieser Hinsicht** unkundigen Forscher auf die Spur zu helfen.
- Rahmenbedingungen des Gesprächs klären (Zusicherung von Anonymität, Klärung des zeitlichen Rahmens)

2. Gelegenheit zur Selbstpräsentation des Experten

- Würdigung des Expertenstatus des Gegenübers: Angebot, dem Gegenüber in einem ersten Teil des Interviews Gelegenheit zu geben, sich selbst in seiner Funktion vorzustellen (Position innerhalb der Organisation, Aufgabenbereich, grober Überblick über Sachverhalt, für dessen Gestaltung oder Beurteilung der Experte zuständig ist)

3. Stimulierung einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung

- den eigentlich interessierenden Themenbereich mit einer offenen Frage einleiten, die der Expertin die Möglichkeit gibt, einen Sachverhalt selbst strukturiert darzustellen.
- Darstellung unbedingt zu Ende bringen lassen bevor neue Frage gestellt wird.

4. Aufforderung zur beispielhaften und ergänzenden Detaillierung

- Den Interviewpartner im Hinblick auf die interessierenden Sachverhalten um Detaillierung bitten.
- Ziel ist, möglichst viel Information über die interessierenden Abläufe zu bekommen, ohne diese gezielt durch Einzelfragen erheben zu müssen.

5. Aufforderung zur spezifischen Sachverhaltsdarstellung

- Die Frage nach dem Betriebs- und Deutungswissen der Expertin evtl. als **Problem** präsentieren.
- Interviewpartner stimulieren, seine Deutungen eingebettet in sein Erfahrungswissen zu präsentieren.
- Evtl. Blatt vorbereiten für Detailfragen zur Beantwortung durch andere Hilfspersonen

6. Aufforderung zu Theoretisierung/Generierung von Deutungswissen

- Interviewpartner soll sich von seinen Erfahrungen abheben, Einschätzungen vornehmen und Schlüsse ziehen, Diagnosen wagen und Prognosen entwickeln, verallgemeinern und theoretisieren.

(vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 134-137)

Anhang 4: Interviewleitfaden gemäss Ablaufschema für ein Expertengespräch mit einer Fachperson Sozialer Arbeit aus dem pädagogischen Handlungsfeld nach Przyborski & Wohlrab-Sahr (2009)

1. Vorgespräch

Dieses Interview dient dazu, die speziellen Partizipationsformen in ihrer Organisation kennen zu lernen und etwas darüber zu erfahren, wie Sie die Idee der Beteiligung im Alltag praktisch umsetzen.

Sie haben im xy bereits jahrelang Erfahrung und leben diese Beteiligungskultur im Alltag. Mich interessieren ihre Einschätzungen der Chancen und Schwierigkeiten von demokratischer Beteiligung in der pädagogischen Arbeit und die besonders förderlichen oder hinderlichen Rahmenbedingungen. Ich möchte Hinweise darauf bekommen, wie demokratische Partizipation auch im Rahmen der schweizerischen Heimerziehung für Kinder und Jugendliche möglich gemacht werden könnte.

Ich selbst bin auch Sozialpädagogin, zur Zeit im Masterstudiengang Soziale Arbeit Vertiefung Soziapolitik, und habe mehrere Jahre mit Kindern und Jugendlichen im stationären sozialpädagogischen Kontext gearbeitet. Mit meiner Abschlussarbeit möchte ich einen Beitrag dazu leisten, dass Kinder und Jugendliche aus randständigen Familien in ihrer Fähigkeit geschult werden, an demokratischen Prozessen teilzunehmen und eine gewisse Diskurs- und Konfliktlösekompetenz zu erlangen. Mittels gelebter demokratischer Partizipation hofft man, Heranwachsende auf eine spätere Teilnahme vorbereiten zu können. Dies wird bereits in sog. Just Community Schulen versucht, im Heimbereich wurden damit noch keine Versuche gemacht. Die Kinder und Jugendlichen, die dort leben besuchen häufig angeschlossene Sonderschulen oder Kleinklassen und haben zu diesen Entwicklungen in externen Schulen keinen Zugang.

In diesem Gespräch soll es nicht um allgemeine Daten und Beschreibungen der Organisation und ihrer Philosophie gehen, da ich darüber bereits informiert bin von ihrem Internetauftritt und aus ihrem Konzept. Es geht mir darum, von Ihnen zu erfahren, wie die vorgegebenen Partizipationsformen sich in den Alltagsabläufen auswirken, welche Konsequenzen sie für ihre Arbeit haben.

Wie wird die Partizipation in den Gremien gelebt? Wie ist es in den Gremien, wo die Direktion mit dabei ist? Es bestehen doch Abhängigkeiten. Wie gehen Sie damit um? Bestehen Abweichungen zwischen Konzept und Realität?

Ich habe mir eine Dauer von max. einer Stunde für dieses Interview vorgestellt.

Sie haben eine Erklärung meinerseits erhalten, die Ihnen ihre Anonymität zusichert.

2. Selbstpräsentation des Experten

Möchten Sie sich einmal kurz in ihrer Funktion im xy vorstellen? Wofür sind Sie zuständig und wie gestalten Sie ihren Bereich?

3. Einstiegsfrage

Ich möchte Sie bitten, mir aus Ihrer praktischen Erfahrung einmal zu schildern, wie die demokratische Beteiligung in Foren in ihrem Aufgabenbereich vor sich geht. Dabei interessieren mich nicht nur die allgemeinen Prinzipien, sondern der tatsächliche Ablauf, wie er sich im Alltag vollzieht. Wie geht das bei Ihnen so vor sich?

4. beispielhafte/ergänzende Detaillierung

Bitte gehen Sie auch auf Bereiche ein, die Sie bisher nur gestreift haben: wie ist das genau mit...? Würden Sie mir mal ein konkretes Beispiel oder einen typischen/untypischen Fall dafür erzählen?

Oder auch eine Situation, in der es zu Schwierigkeiten kam, die aus der Beteiligung resultierten und erzählen, wie und mit welchem Ergebnis diese Schwierigkeiten gelöst wurden.

5. spezifische Sachverhaltsdarstellung

Nun hört man ja immer wieder Stimmen, die Beteiligung im erzieherischen Kontext der Heimerziehung verursache zeitintensive Aushandlungsprozesse oder die eigene Fachlichkeit würde untergraben, die Entscheidungskompetenz würde zu stark auf die Klientel verschoben.

Wie macht sich das denn bei Ihnen bemerkbar und wie gehen Sie damit um?

6. abstrakte Ebene

Wir haben nun schon eine ganze Zeit über Ihre spezifischen Erfahrungen bei der Arbeit unter Bedingungen hoher Beteiligung der Klientel gesprochen. Ich würde nun gern abschliessend noch einmal auf eine etwas abstraktere Ebene wechseln und Sie nach einer eher generellen Einschätzung fragen. Was würden Sie denn sagen: Welche generellen Anforderungen stellen sich heute für Sozialpädagogen und -pädagoginnen durch demokratische Beteiligungsformen? Und wie könnte man sie unterstützen?

7. Klärung der Daten zur Person

Immanentes/Exmanentes Nachfragen für Erziehungsheim

Fachkräfte

- Was ist besonders gut an dieser beteiligungsorientierten Erziehungsform? Welche Chancen bietet demokratische Beteiligung?
- Was fällt Ihnen eher schwer in der Umsetzung der demokratischen Beteiligung? Wo gibt es Schwierigkeiten?
- Welcher allgemeine Einfluss auf die pädagogische Arbeit besteht?
- Welche besonderen Fähigkeiten und Kompetenzen sollten Sozialpädagoginnen für diese Arbeit mitbringen?

Unterstützung der Fachkräfte

- Welche Unterstützung brauchen Sie, um die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im stationären Kontext auch umzusetzen?
- Welche Unterstützung durch die Leitung braucht es?
- Welche Strukturen würden Sie unterstützen?
- Was braucht es im Team?
- Welche Zeitressourcen braucht es?

Demokratische Beteiligung allgemein

- Wer nimmt am Heimrat teil? Wie viele Jugendliche? Auch Kinder?
- In wie weit hat die demokratische Beteiligung Einfluss auf die Heimregeln bzw. auf den Umgang mit den pädagogischen Fachkräften?
- Welche Gefässe existieren mit der Heimleitung?
- Welchen Einfluss hat die Frage der Hierarchie aus Ihrer Sicht auf die Abstimmung in den Gremien?
- Wie steht es um die auf der homepage erwähnte Streitschlichterausbildung der Kindern und Jugendlichen? Welche Folgen hat das für die Fachkräfte?
- Wie wird die Beteiligung in den Gremien gelebt? Wie ist es in den Gremien z.B. wo die Heimleitung mit dabei ist? Es bestehen doch Abhängigkeiten. Wie gehen Sie damit um? Bestehen Abweichungen zwischen Konzept und Realität?

Einschätzung

- Wie schätzen Sie die Chance ein, Jugendliche aus sozial schwachen Schichten, die in Heimen leben, zu mehr Beteiligung an demokratischen Prozessen nach ihrem Aufenthalt im Heim durch eine demokratische Beteiligung zu motivieren?

- In der Öffentlichkeit wird bezüglich hoher Beteiligung von Adressaten im Alltag stationärerer Einrichtungen häufig von "Kuschelpädagogik" gesprochen. Wie stellt sich diese Einschätzung denn aus Ihrer Sicht dar?
- Wie hoch schätzen Sie die Wichtigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit für die Einrichtung von Beteiligungsstrukturen ein?

Immanentes/Exmanentes Nachfragen für Massnahmenzentrum

Unterstützung der Fachkräfte

- Welche strukturellen Rahmenbedingungen können die Mitarbeitenden in der beteiligungsorientierten Arbeit unterstützen?

Fachkräfte

- Was fällt Ihnen eher schwer in der Umsetzung der Beteiligung?
- Welche besonderen Fähigkeiten und Kompetenzen sollten SozialpädagogInnen für diese Arbeit mitbringen?

Einschätzung

- Wie würden Sie die Übertragbarkeit der demokratischen Beteiligungsstrukturen (Foren), die bei Ihnen existieren in die Heimerziehung beurteilen?
- In der Öffentlichkeit wird bezüglich hoher Beteiligung von Adressaten im Alltag stationärerer Einrichtungen häufig von "Kuschelpädagogik" gesprochen. Wie stellt sich diese Einschätzung denn aus Ihrer Sicht dar?
- Wie hoch schätzen Sie die Wichtigkeit psychologischen bzw. therapeutischen Fachpersonals vor Ort bzw. die interdisziplinäre Zusammenarbeit für die Einrichtung von Beteiligungsstrukturen ein?
- Wie schätzen Sie die Chance ein, Jugendliche aus sozial schwachen Schichten, die in Heimen leben, zu mehr Beteiligung an demokratischen Prozessen nach ihrem Aufenthalt im Heim durch eine demokratische Beteiligung zu motivieren?

Beteiligung allgemein

- Um in Foren und Gremien wählbar zu sein, müssen Bewohner sich als Kulturträger der Organisation gezeigt haben. Wie wird das beurteilt?
- Welchen Einfluss hat die Frage der Hierarchie aus Ihrer Sicht auf die Abstimmung in den Foren?

Anhang 5: Informationsschreiben und Einverständniserklärung

Informationsschreiben

1) Praxisinteresse/Sinn und Zweck des Interviews

Im Rahmen meiner Masterarbeit zur Beantwortung der Frage "Wie kann die Demokratiekompetenz von Kindern und Jugendlichen in stationären sozialpädagogischen Kinder- und Jugendeinrichtungen der Schweiz gefördert werden?" habe ich eine Antwort auf diese Frage in der Einrichtung von Beteiligungsstrukturen gefunden. Da ich aus der Sozialpädagogik, Haupttätigkeit stationäre Jugendhilfe, komme, möchte ich mit meiner Arbeit einen Beitrag dazu leisten, dass hohe Partizipationsstufen Eingang in die Heimerziehung der Schweiz finden. Durch das Interview sollen Erkenntnisse generiert werden, welche Unterstützungsmassnahmen den sozialpädagogischen Fachkräften in der Umsetzung eines hohen Grades an demokratischer Beteiligung behilflich sein könnten und welche Rahmenbedingungen von Seiten der operativen Ebene dies fördern könnten. Zusätzlich soll Orientierung gegeben werden, über welche Linie eine demokratische Beteiligung der Klientel Einzug finden könnte in stationäre sozialpädagogische Jugendhilfeeinrichtungen der Schweiz. Es werden Interviews mit sozialpädagogischen Fachkräften zur Umsetzung von Beteiligung im Alltag und mit Organisationsleitungen für die strategische Ebene durchgeführt.

2) Anonymität/Datenschutz

Die Daten zu Ihrer Person und Informationen zur Organisation, in der Sie arbeiten, werden anonymisiert und absolut vertraulich behandelt.

3) Tonbandaufnahme und Auswertung

Das Gespräch stellt einen Teil einer empirischen Arbeit dar und wird mit Ihrem Einverständnis (siehe Einverständniserklärung) mit einem Tonträger aufgenommen. Nach dem Gespräch werden die Informationen in anonymisierter Form verschriftlicht und zu einem definierten Zeitpunkt (Februar 2012) gelöscht. Die Aufnahmen werden nach qualitativen Methoden ausgewertet. Die daraus erhaltenen Informationen werden zum Abschluss in der Masterthesis verarbeitet.

4) Information zur Gliederung des Interviews

Das Interview besteht aus einem offenen Teil am Anfang, in dem Sie nach einer Einstiegsfrage frei erzählen sollten und einem weiteren Teil, wo punktuell zu einzelnen Themen noch Klärungs- und Zusatzfragen gestellt werden. Das Interview schliesst mit der Klärung der Daten zu Ihrer Person. Für das Interview sind ca. 60 Minuten vorgesehen.

Einverständniserklärung

Ich habe die Informationen zur Masterthesis gelesen und bestätige mit meiner Unterschrift, dass ich mit der Teilnahme am Interview einverstanden bin. Ich nehme zur Kenntnis, dass das Gespräch auf Tonband aufgenommen und in anonymisierter Form verschriftlicht wird. Ich gebe mein Einverständnis, dass die Daten im Anschluss anonymisiert in der Masterthesis verwertet werden.

Ort: _____

Datum: _____

Unterschrift: _____

Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Erklärung der Studierenden zur Master-Thesis-Arbeit

Studierende: Petra Kraner
(Name, Vorname)

Master-Thesis-Arbeit: **Demokratische Partizipation in der Heimerziehung**
(Titel) Zur Unterstützung der Fachkräfte Sozialer Arbeit in der
Förderung von Demokratiekompetenz bei Kindern und
Jugendlichen

Abgabe: 12. Januar 2012
(Tag, Monat, Jahr)

Fachbegleitung: Prof. Dr. Marcel Meier Kressig
(Dozent/in)

Ich, oben genannte Studierende, habe die oben genannte Master-Thesis-Arbeit selbständig verfasst.

Wo ich in der Master-Thesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten zitiere, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text referiere, habe ich dies reglementskonform angegeben.

Ort, Datum:

Unterschrift:

.....

.....