

„MEINE STIMME IST ETWAS WERT!“

Ein Workshop zum Thema Partizipation der Fachstelle
„Demokratieförderung im Übergangssystem“

FACHSTELLE DEMOKRATIEFÖRDERUNG IM ÜBERGANGSSYSTEM



KOMPETENZNETZWERK
DEMOKRATIEFÖRDERUNG
IN DER BERUFLICHEN BILDUNG



DGB
BILDUNGSWERK **BUND**



KOMPETENZNETZWERK
DEMOKRATIEFÖRDERUNG
IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Das Kompetenznetzwerk „Demokratieförderung in der beruflichen Bildung“ besteht aus dem Kumpelverein, Minor und dem DGB Bildungswerk BUND. Es entwickelt 2020 bis 2024 auf Bundesebene im Rahmen des Programms „Demokratie leben!“ Modelle der Demokratieförderung in der beruflichen Bildung systematisch weiter. Dabei bezieht es alle Sektoren der Berufsbildung mit ein, also betriebliche und schulische Ausbildung, die Praxisphase im dualen Studium sowie das Übergangssystem.

Minor verantwortet im Bereich „Demokratieförderung im Übergangssystem“ die bundeszentrale Vernetzung, Beratung, Qualifizierung, Analyse, Konzeptentwicklung und Publikation im Übergangssystem und arbeitet dazu mit diversen Akteuren zusammen. Dazu zählen Ausbilderinnen und Ausbilder, Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen, Akteure im Übergangssystem, pädagogisches Fachpersonal, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Träger im Bundesprogramm „Demokratie leben!“, Jugendverbände, Berufsschülerinnen und Berufsschüler sowie Jugendliche im Übergangssystem.

Mehr Informationen unter:

www.minor-kontor.de/demokratiefoerderung-im-uebergangssystem

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Die Fachstelle „Demokratieförderung im Übergangssystem“ des Kompetenznetzwerks „Demokratieförderung in der beruflichen Bildung“ ist ein Projekt von:

Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung gGmbH
Alt-Reinickendorf 25
13407 Berlin
www.minor-kontor.de



Autorinnen: Tanja Berg, Irene Beyer
Gestaltung: ultramarinrot

November 2024

„MEINE STIMME IST ETWAS WERT!“

Ein Workshop zum Thema Partizipation
der Fachstelle „Demokratieförderung
im Übergangssystem“

Inhalt

1	Einleitung	6
2	Warum brauchen wir Bildungsmaterialien speziell für den Übergangsbereich?	7
	Der Übergangsbereich als Chancenort	9
3	Was kennzeichnet Methoden und Herangehensweisen für den Übergangsbereich?	11
	Unterschiedliche Lernzugänge anbieten	11
	An der Praxis und Lebenswelt der Teilnehmenden ansetzen	7
	Partizipation kleinschrittig erfahrbar machen	12
	Partizipation als Methode nutzen	12
4	Workshop zu Partizipation „Meine Stimme ist etwas wert“	13
	Planung	13
	Durchführung mit ZIM	15
	Reflexion	16
5	Gelingensbedingungen und Fallstricke für Demokratiebildung im Übergangsbereich	18
	Gelingensbedingungen	18
	Fallstricke	20
6	Blitzlicht	23
	Anhang: Drei Methoden	24
	Wahrheit und Lüge	24
	Die Partizipationsleiter	25
	Die Partizipationsstufen	27
	Kurzbeschreibung der Partizipationsstufen	28
	Vereinfachte Einteilung in fünf Stufen:	29
	Blitzlicht mit 5 Fingern	30
	Quellen	34

1 Einleitung

Als Fachstelle „Demokratieförderung im Übergangssystem“ verfolgen wir das Ziel, demokratisches Handeln und demokratische Haltungen von Menschen im Übergangsbereich zu stärken. Deshalb setzen wir uns dafür ein, dass Demokratieförderung und Partizipationsmöglichkeiten im Übergangsbereich nachhaltig ausgebaut werden. Konkret unterstützen wir Einzelpersonen, Gruppen und Institutionen im Übergangsbereich durch Workshops und Beratungen, aber auch durch schriftliche Arbeitshilfen, Leitfäden und Impulspapiere.

Die vorliegende Publikation richtet sich an Multiplikator*innen im Übergangsbereich und stellt ihnen eine konkrete Arbeitshilfe und Bildungsmaterial zur Verfügung, um Demokratiebildung und Partizipation in der eigenen pädagogischen Praxis umzusetzen. Sie gibt direkte Einblicke in unsere Herangehensweise an die Entwicklung, Durchführung und Auswertung eines Workshops und will auf diese Weise Fachkräften im Übergangsbereich die möglichst unkomplizierte Anwendung im jeweils eigenen Setting ermöglichen. Durch die Ausführlichkeit der Beschreibung kann die Handreichung zugleich auch als Vorlage für die Umsetzung anderer Themen genutzt werden.

Zuvor gehen wir darauf ein, warum es spezifische Bildungsmaterialien für die Demokratieförderung im Übergangsbereich braucht und plädieren dafür, dieses Bildungssegment als Chancenort zu begreifen und entsprechend mehr dafür zu entwickeln (Kapitel 2). In Kapitel 3 stellen wir einige Kriterien vor, die Bildungsmaterialien für den Übergangsbereich kennzeichnen sollten. Diese können auch als Leitfaden für die Anpassung von Materialien aus anderen Bildungssegmenten genutzt werden. Im Zentrum der Handreichung stehen in Kapitel 4 die ausführliche Darstellung der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines Workshops „Meine Stimme ist etwas wert“ zum Thema Partizipation sowie die Diskussion von Gelingenbedingungen und Fallstricken bei der Durchführung demokratiebildender Maßnahmen in Kapitel 5. Anstelle einer klassischen Zusammenfassung setzt ein Blitzlicht in Kapitel 6 nochmals den Übergangsbereich als Chancenort in den Fokus. Der Anhang stellt ausführliche Anleitungen und Hinweise zu den verwendeten Methoden zur Verfügung.

Verwendung des Begriffs „Übergangsbereich“

Im Laufe der Arbeit der Fachstelle haben wir uns für die Verwendung des Begriffes „Übergangsbereich“ entschieden. Die Bezeichnung als „Übergangssystem“ wird kritisch betrachtet, da es sich im Übergangsbereich eher um eine Vielzahl unterschiedlicher Strukturen und Bereiche handelt als um ein System. Kohlrausch nennt es „ein unübersichtliches Konglomerat verschiedenster Maßnahmen, organisiert von unzähligen Trägern und umgesetzt an unterschiedlichen Lernorten“ (Kohlrausch 2012, S. 598). Sie schreibt auch, dass die Einordnung als System auf eine prinzipielle Weitervermittlung in Ausbildung oder Beruf hindeute – diese Garantie ist jedoch nicht vorhanden.

Im Zuge dieser und ähnlicher Debatten hat sich zunehmend der Begriff „Übergangsbereich“ durchgesetzt, da er sowohl die mangelnde Systematik als auch die zahlreichen Überschneidungen mit anderen Systemen impliziert. Zudem lässt sich mit ihm auch die Diversität der Biografien, Maßnahmen und Institutionen in diesem Teil der beruflichen Bildung besser fassen. Dennoch ist auch die Bezeichnung als Übergangsbereich nicht eindeutig und stellt keinen rechtlich festgeschriebenen Begriff dar.

Um die Vielschichtigkeit des Übergangsbereichs auch sprachlich abzubilden, verwenden wir an einigen Stellen auch ebenso geläufige Synonyme wie „Übergangssektor“, „Sektor Integration in Ausbildung“, „Übergang Schule–Beruf“ oder auch „Übergangsphase“.

2 Warum brauchen wir Bildungsmaterialien speziell für den Übergangsbereich?

In vielen Fachgesprächen, die wir als Fachstelle „Demokratieförderung im Übergangssystem“ in den letzten Jahren führten, haben Mitarbeiter*innen im Übergangsbereich den Wunsch nach Materialien zur Demokratiebildung geäußert, die eigens für den Übergangsbereich konzipiert sind. Eine Recherche (Fröhlich Zapata; Beyer 2022) der Fachstelle „Demokratieförderung im Übergangssystem“ ergab, dass es jedoch nur sehr wenig solcher Bildungsmaterialien für die Demokratieförderung speziell im Übergangsbereich gibt. Zusätzliche Dringlichkeit entsteht durch den Umstand, dass Demokratiebildung und Partizipation bislang in vielen Maßnahmen des Übergangsbereichs wenig curricular verankert sind.¹ Das bedeutet, dass Demokratieförderung im Übergangsbereich vielfach von engagierten Fachkräften zusätzlich geleistet wird und sie überdies Materialien und Konzepte dafür aus anderen Bildungsbereichen für ihren Bereich anpassen müssen, ohne dass ihnen dafür entsprechend Zeit und Ressourcen zur Verfügung stünden. Es besteht folglich ein dringender und nicht abgedeckter Bedarf.

Aber warum braucht es überhaupt Materialien zur Demokratiebildung und -förderung eigens für den Übergangsbereich? Warum können die Fachkräfte des Übergangsbereich nicht einfach die Materialien aus anderen Bildungssegmenten nutzen, z. B. aus dem Bereich der politischen Bildung für das Gymnasium, wo es bereits Jahrzehnte von Fachdiskussion, Erfahrungen und Materialentwicklung gibt?

¹ Vgl. zu diesem Befund Anslinger; Klee (2023), S. 30 ff wie auch die Länder-Dossiers der Fachstelle zur Demokratieförderung in den Übergangsbereichen der Bundesländer. Sie können unter <https://minor-kontor.de/demokratieforderung-im-uebergangssystem/> bezogen werden (zuletzt geprüft am 23.8.2024).

Die Antwort darauf findet sich in einigen wesentlichen Merkmalen, in denen sich der Übergangsbereich so deutlich von anderen Bildungsbereichen unterscheidet, dass diese Unterschiede spezifische, für den Bereich entwickelte bzw. auf ihn zugeschnittene pädagogische Konzepte und Herangehensweisen erfordern. Im Folgenden werfen wir einen kurzen Blick² auf diese Unterschiede und ihre Auswirkungen auf Bildungsprozesse.

Zunächst ist es für das pädagogische Handeln von großer Bedeutung, dass die Maßnahmen im Übergangsbereich oft auf einen kürzeren Zeitraum von bis zu einem Jahr angelegt sind und durch häufigere Wechsel der Teilnehmenden (in andere Maßnahmen und Bildungseinrichtungen, Praktika und Ausbildungsgänge) weniger Kontinuität als in anderen Bildungsbereichen gegeben ist. Das bedeutet, dass im Unterschied zu anderen Bildungssegmenten, z. B. der Berufsschule, nicht die Möglichkeit besteht, Beteiligungsformen und -fähigkeiten in einem mehrjährigen Prozess nach und nach zu entwickeln und über einen längeren Zeitraum aufeinander aufzubauen. Während Schüler*innen beispielsweise in der Berufsschule also die Möglichkeit haben, Partizipationsstrukturen wie Klassenräte im ersten Jahr kennenzulernen, sich im zweiten Jahr darin vermehrt zu engagieren und im dritten Jahr idealerweise ihr Wissen und ihre Erfahrungen an die Nachkommenden weiterzugeben, müssen Teilnehmer*innen im Übergangsbereich dies alles binnen eines Jahres schaffen.

Eine weitere Besonderheit ist, dass die Zielgruppe im Übergangsbereich durch spezifische Herausforderungen gekennzeichnet ist (vgl. Fröhlich Zapata et al. 2024, S. 9ff). Die erste dieser Herausforderungen besteht darin, dass sie im engeren Sinne überhaupt nicht als Zielgruppe bezeichnet werden kann, im Sinne einer abgrenzbaren Gruppe mit sie kennzeichnenden Merkmalen und Spezifika. Sie ist stattdessen davon geprägt, enorm heterogen in ihrer Zusammensetzung zu sein. Im Übergangsbereich trifft die ehemalige Pädagogikprofessorin aus Syrien, deren Abschlüsse nicht anerkannt werden, auf den jungen Menschen, der das deutsche Bildungssystem mehr durchlitten als durchlaufen und ohne Abschluss verlassen hat. Hier kommen Menschen mit erst kurzer Lebenszeit in Deutschland und entsprechend noch geringen Deutschkenntnissen zusammen mit jungen Menschen mit Konzentrations-, Lern- und Disziplinschwierigkeiten wie auch solchen, deren bisherige Bildungsbiografie es ihnen erschwert, sich überhaupt auf weitere schulische Maßnahmen einzulassen und die mitunter herausforderndes Verhalten mitbringen.

Schließlich wird das Lehren und Lernen im Übergangsbereich von vielen Teilnehmer*innen wie auch Fachkräften aus mehreren Gründen eher als Degradierung³ in einen Bildungsbereich wahrgenommen, der gesamtgesellschaftlich kein hohes Ansehen genießt. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass im Übergangsbereich, je nach Maßnahme und Bundesland, keine so klar umrissenen Strukturen, Richtlinien und Zielstellungen wie in anderen Bildungsbereichen festgelegt sind, auf die die Entwicklung und das Handeln der Fachkräfte und Schüler*innen ausgerichtet sein könnten. Der Übergangsbereich wird dadurch häufig als eine Art Wartesaal wahrgenommen, für den sich die Teilnehmer*innen dementsprechend überwiegend nicht aus eigenem Antrieb entscheiden und an den sie wenig positive Erwartungen knüpfen.

2 Für eine ausführliche Betrachtung der Spezifika: Fröhlich Zapata et al. (2024), S. 9ff und Anslinger; Klee (2023), S. 11ff.

3 Das Gefühl der Degradierung wird sowohl in unseren Workshops als auch in Gesprächen mit Expert*innen immer wieder deutlich.

Aus diesen Gründen wird der Übergangsbereich oft als defizitär und schwierig wahrgenommen. Und diese Wahrnehmung bringt die Gefahr von self fulfilling prophecies mit sich. Denn wenn Gesellschaft und Fachkräfte mit dieser inneren Haltung auf junge Leute zugehen, die ihrerseits auch keine guten Erwartungen an ihre Zeit im Übergangsbereich haben und nicht wirklich wissen, was sie davon haben wollen und werden, dann produziert das eine belastete Lernsituation, in der alle Seiten einen Mangel an Wertschätzung und Anerkennung erleben.

Der Übergangsbereich als Chancenort

Unsere Überzeugung und auch Erfahrung ist aber, dass in den Besonderheiten des Übergangsbereichs auch besondere Chancen für Teilnehmende und pädagogische Fachkräfte liegen, und dass es sich lohnt, den Blick viel mehr auf diese zu richten – nicht zuletzt deshalb, damit wir als pädagogisch Handelnde keine an Defiziten orientierte selbsterfüllende Prophezeiung produzieren.

Der Übergangsbereich bietet die Chance, den Teilnehmenden einen Raum zur Orientierung und Stärkung vor dem Einstieg in die Arbeitswelt und Erstausbildung zu geben. Wenn die Angebote partizipativ gestaltet werden, können sie neue, positive Erfahrungen mit Schule und Lernen machen und daraus wertvolle neue Motivation gewinnen. So kann die Frage nach Sinn und Lernmotivation – „Wofür mache ich das, wofür ist das gut?“ – eine neue Ausrichtung erhalten, bei der die Interessen der Teilnehmenden im Mittelpunkt stehen. Der Übergangsbereich kann auf diese Weise sowohl als Raum für persönliche und gemeinsame Entwicklung als auch als Lern- und Erfahrungsort für Demokratie, Mitbestimmung und demokratische Selbstwirksamkeit weiterentwickelt werden. Mit anderen, z. B. projektorientierteren Methoden können Strukturen und Lernsettings geschaffen werden, in denen zunehmend mehr gemeinsam ausgehandelt und entschieden werden kann. Die besondere Heterogenität der Gruppen kann sich in einem solchen Setting und für dieses Ziel als wertvolle Ressource erweisen.

Im Übergangsbereich steckt also die Chance, ihn als Erfahrungs- und Entwicklungsraum zu gestalten und zu erleben (vgl. dazu Leisenheimer et al. 2024, S. 2; Fröhlich Zapata et al. 2024, S. 12–15). Eine solche Betrachtungsweise des Übergangsbereichs und des eigenen Tuns darin ist zunächst sicherlich für viele ungewöhnlich. Denn Lernende wie auch Lehrende kommen aus anderen Settings und Erfahrungen und müssen sich auf diese neue Perspektive erst einstellen oder auch einlassen. Auch deshalb sind Bildungsmaterialien, die eigens für den Übergangsbereich entwickelt wurden, von großer Wichtigkeit: Sie fördern, unterstützen und ermutigen engagierte Fachkräfte darin, Demokratieförderung im Übergangsbereich zu gestalten. Wenn Lehrkräfte Bildungsmaterialien direkt benutzen können, statt diese zunächst mit erheblichem Aufwand (für den oft keine Zeit zur Verfügung steht) selbst anpassen zu müssen, werden mehr Lehrkräfte Fragen von Demokratie und Partizipation im Übergangsbereich zum Thema machen. Wenn diese Bildungsmaterialien die Zielgruppe im Übergangsbereich außerdem nicht mehr mehrheitlich von Defiziten, sondern von Ressourcen gekennzeichnet sieht, unterstützt das darüber hinaus die positive Selbstwahrnehmung der Lernenden und auch der Fachkräfte im Übergangsbereich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildungsmaterialien zu Demokratieförderung, die eigens für den Übergangsbereich entwickelt und adaptiert wurden, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die Entwicklung von Kompetenzen für demokratische Partizipation, wie Konflikt- und Dialogfähigkeit, Perspektivwechsel und Empathie, fördern. Sie fördern außerdem die Abkehr vom Defizitblick hin zu einer Fokussierung auf die Chancen und Ressourcen des Übergangsbereichs und der Menschen, die in ihm arbeiten und lernen.

Chancen und Ressourcen in den Mittelpunkt zu rücken bedeutet nicht, die besonderen Herausforderungen negieren zu wollen. Es bedeutet eine innere Haltung, die den Übergangsbereich primär als Bildungssegment mit Chancen für die Teilnehmenden betrachtet und darin entsprechend zu agieren.

Mehr zur Fachstelle „Demokratieförderung im Übergangssystem“

Neben der Erstellung von Handreichungen ist unsere Fachstelle an vielen weiteren Stellen tätig. Unsere Website minor-kontor.de/demokratieforderung-im-uebergangssystem bietet einen Einblick dazu. So finden sich dort zum Beispiel Dokumentationen verschiedener Fachveranstaltungen, eine Vorstellung des Kompetenznetzwerkes „Demokratieförderung in der Beruflichen Bildung“, mit Akteuren des Übergangsbereichs entwickelte Handlungsempfehlungen (Leisenheimer, Fröhlich Zapata, Berg 2024) und Dossiers zu den Übergangsbereichen der einzelnen Bundesländer.

Teile unserer Veröffentlichungen bieten auch einen vertieften Einblick zu unserem Verständnis von Demokratieförderung und den Bedarfen des Übergangsbereichs. Hervorzuheben sind diesbezüglich ein Diskussionspapier der Fachstelle aus dem Jahr 2020 (Berg) und die Kurzstudie „Demokratieförderung im Übergangsbereich: Stand der Entwicklung und Ausblick“ (Anslinger und Klee 2023).

Kontakt mit der Fachstelle können Sie mit einer Mail an t.berg@minor-kontor.de aufnehmen. Wir freuen uns!

3 Was kennzeichnet Methoden und Herangehensweisen für den Übergangsbereich?

Nachdem oben deutlich geworden ist, warum es Bildungsmaterialien speziell für den Übergangsbereich braucht, möchten wir nun aufzeigen, welche Spezifika diese kennzeichnen und worauf sie eingehen sollten. Das wesentliche Spezifikum der Menschen im Übergangsbereich ist, wie wir oben dargestellt haben, ihre Heterogenität bzw. Diversität. Die Teilnehmenden sind oft deutlich unterschiedlicher als in anderen Bildungsbereichen. Das bedeutet für Bildungsmaterialien, dass sie dies aufgreifen und berücksichtigen müssen. Eine grundlegende Botschaft von Bildungsmaterialien des Übergangsbereich an die Fachkräfte sollte daher sein:

*„Man kann deine Zielgruppe nicht genau beschreiben, weil sie so divers ist. Es kann sein, dass viele Menschen in deiner Gruppe nicht Deutsch als Muttersprache haben und noch stark mit dem Spracherwerb beschäftigt sind. Es kann sein, dass du Leute mit kognitiven und sozialen Beeinträchtigungen, aber auch Abiturient*innen oder sogar Akademiker*innen in deiner Gruppe hast. Eine so diverse Gruppe ist didaktisch kein einfacher Ausgangspunkt. Sie kann aber zu einem guten Ausgangspunkt werden, wenn es gelingt, diese Diversität zu berücksichtigen und auf die Interessen und Ressourcen der Einzelnen und der Gruppe einzugehen.“*

Dieser Ausgangspunkt bedeutet einerseits, dass Methoden und Lerneinheiten immer individuell mit Blick auf die aktuelle Gruppe ausgewählt oder daraufhin angepasst werden müssen. Dabei können Fachkräfte sich an der Frage orientieren, was sie schon über die Gruppe und die einzelnen Personen darin wissen. Welche Fähigkeiten und Ressourcen der Gruppe kenne ich schon, gibt es geteilte Interessen, Erfahrungen, Kenntnisse? Und auch: Welche Herausforderungen kommen bei einem bestimmten Thema oder mit einer bestimmten Methode auf mich zu? Andererseits gibt es auch Kriterien, an denen die Fachkräfte sich orientieren können, um für gelingendes Lernen zu sorgen; diese stellen wir im Folgenden kurz dar.

Unterschiedliche Lernzugänge anbieten

Menschen erschließen sich die Welt auf sehr unterschiedliche Weisen: mit dem Körper, den Sinnen oder mit dem Geist, musisch-kreativ oder rational etc. Unser Bildungssystem jedoch legt einen deutlichen Schwerpunkt auf einen kognitiven und sprachbasierten Zugang zu Lernen und Erkenntnis und klammert damit viele andere Zugänge mehr oder weniger aus. Die Fähigkeit, sich kognitiv, text- und sprachbasiert mit einem Thema auseinanderzusetzen und sich dazu zu äußern, ist aber eine Ressource, die den jungen Menschen im Übergangsbereich möglicherweise nicht ad hoc zur Verfügung steht, sondern die sie erst entwickeln müssen – und auch wollen. Sie haben hingegen sicherlich andere Wege entwickelt, um sich mit dem auseinanderzusetzen, was ihnen begegnet. Es ist deshalb im Übergangsbereich besonders wichtig, andere und verschiedene Formate für die Beschäftigung mit einem Thema anzubieten: kreative, spielerische, mediengestützte, solche, die den Körper als Medium für die nonverbale Kommunikation einbeziehen und solche, die die emotionale Intelligenz an-

sprechen und fördern. Wenn die eingesetzten Methoden abwechselnd diese unterschiedlichen Denkart und Zugänge ansprechen, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit für alle Personen in der Gruppe eine dabei, die ihr (besonders) entspricht und sie auch erreicht. Gleichzeitig fördert die Methodenvielfalt die persönliche Entwicklung aller Teilnehmenden dahingehend, eine breitere Palette von Zugängen zum Lernen und damit zur Welt auszubilden.

An der Praxis und Lebenswelt der Teilnehmenden ansetzen

Die Lebensweltorientierung ist als pädagogische Herangehensweise im Übergangsbereich von besonderer Bedeutung: Hier kommen junge Menschen zusammen, die mehr als in anderen Bildungsbereichen die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Lebensrealität als weniger wichtig oder wertvoll betrachtet wird. Die Orientierung an den Lebenswelten der Teilnehmenden setzt dem eine andere, positive Lernerfahrung gegenüber. Außerdem bietet der Ansatz, die Lerngegenstände immer mit der Praxis, den Erfahrungen und der Lebenswelt der Teilnehmer*innen zu verbinden, ihnen die Chance, über Dinge zu sprechen, mit denen sie sich auskennen und in denen sie sich kompetent fühlen. Aus dieser Kompetenzerfahrung und der Erfahrung von Wertschätzung wächst Sicherheit, die es den Teilnehmer*innen leichter macht, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen. Schließlich bietet das enge Anbinden an die Lebens- und Erfahrungswelten auch die beste Chance, die Teilnehmer*innen weder zu unter- noch zu überfordern sowie Lerninhalte, -tempo und Methoden immer besser an sie anpassen zu können.

Partizipation kleinschrittig erfahrbar machen

Viele Teilnehmer*innen kommen mit der erlernten Überzeugung in den Übergangsbereich, dass ihre Meinung nicht gefragt sei und sie wenig oder nichts bewirken könnten, um die Bedingungen zu verbessern, in denen sie sich bewegen. Sie haben oftmals wenig Erfahrung mit Beteiligung. Partizipation ist jedoch ein Prozess, eine Haltung und eine Praxis, die erlernt werden kann – und sogar muss. Das Modell der Partizipationsleiter, das in dieser Handreichung vorgestellt und methodisch genutzt wird, lässt dies sehr anschaulich werden: Beteiligung ist nicht entweder gegeben oder nicht gegeben, sondern sie hat verschiedene Stufen, die mit wachsender Verantwortungsübernahme und benötigten Fähigkeiten einhergehen. Mit einer Gruppe, die es eher nicht gewöhnt ist zu partizipieren, müssen die Lernprozesse daher oftmals klein- und mehrschrittig sein. Sind die Schritte zu groß oder zu weit oben angesetzt, führen sie zu Überforderung. Diese kann sich zum Beispiel darin äußern, dass man auf die Frage „Was denken Sie über XY?“ keine oder aber unsinnige/provozierende Antworten bekommt. Dann braucht es kleinteiligere Schritte oder niedrigschwelligere Fragen, um die Gewohnheit zu verändern, nicht gefragt zu sein.

Partizipation als Methode nutzen

Gleichzeitig gilt es, den Teilnehmer*innen etwas zuzutrauen, denn auch das sind sie oftmals wenig gewöhnt. Wo das richtige Niveau liegt, um sie weder zu überfordern noch ihnen zu wenig zuzutrauen, muss man mit jeder Gruppe neu herausfinden. Das kann man als Fachkraft

im Übergangsbereich klassischerweise dadurch tun, dass man Impulse setzt, die Reaktionen beobachtet und interpretiert und daraus neue Impulse ableitet. Man kann zusätzlich aber auch – und darin liegt eine besondere Chance – diesen Prozess selbst mit der Gruppe partizipativ gestalten, die Teilnehmer*innen also in die Frage einbeziehen, wie und in welchem Tempo sie am besten lernen. Auch hierbei kann man mit kleinen Dingen anfangen und nach und nach gemeinsam mit der Gruppe Methoden und Strukturen entwickeln, die es den Teilnehmer*innen ermöglichen, ihre Lernprozesse mitzugestalten und konstruktiv zu intervenieren, wenn sie sich unter- oder überfordert fühlen. Partizipation wird auf diese Weise vom Lerninhalt zur gleichzeitigen Lernmethode.

Und hier bietet der Übergangsbereich ein großes Plus: Da am Ende der Maßnahme in der Regel keine Abschlussprüfung steht, in der ein von außen festgelegter Prüfungsstoff abgefragt würde, bietet er die Freiheit, dem sozialen Lernen einen größeren Raum zu geben, was sich gerade am Anfang einer Maßnahme als sehr hilfreich erweisen kann. Denn durch das soziale Lernen entsteht eine gemeinsame Basis für weitere Gruppenprozesse, trotz und mit der großen Diversität. Die Teilnehmer*innen können auf diese Weise nach und nach ihre Fähigkeiten zu konstruktiver Mitwirkung entdecken, entwickeln und einbringen.

4 Workshop zu Partizipation „Meine Stimme ist etwas wert“

Im Folgenden zeichnen wir unsere Herangehensweise in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Workshops anhand eines konkreten Beispiels nach und zeigen die Methoden, die wir dafür verwenden. Damit wollen wir Ihnen als Fachkräften möglichst konkrete Materialien an die Hand geben, die Sie unkompliziert an die eigene Gruppe und Zielstellung anpassen und in eigene Workshops/Lerneinheiten zum Thema Beteiligung umsetzen können. Außerdem eröffnet die ausführliche und explizite Darstellung die Möglichkeit, diese Herangehensweise auch auf andere Themen zu übertragen. Folgen Sie uns also durch die Planung und Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Workshops zu Partizipation „Meine Stimme ist etwas wert“.

Planung

In der Vorbereitung standen zunächst Ziele und Zielgruppe im Mittelpunkt. Wer ist unsere Zielgruppe und was wollen wir mit dieser Gruppe erreichen? Die Betrachtung der konkreten Zielgruppe ist, wie oben beschrieben, im Übergangsbereich besonders wichtig, weil sie besonders heterogen in ihrer Zusammensetzung und daher in ihren Kompetenzen und Ressourcen, Erfahrungen und Interessen ist. Welche Ressourcen und Kompetenzen stehen unserer Zielgruppe zur Verfügung? Gibt es gemeinsame Interessen, die wir schon kennen und auf die wir uns im Workshop immer wieder beziehen können, etwa weil die Maßnahme eine berufliche Orientierungsrichtung hat, z. B. in Richtung Holz oder Soziales? Danach richtet sich der Aufbau des Workshops und die Frage, wie konkret oder abstrakt die Fragestellungen sein sollen. Das waren die Ergebnisse unserer Vorüberlegungen für diesen Workshop:

Zielgruppe:

- ▶ Junge Menschen im Übergangsbereich, die an einer einjährigen Maßnahme teilnehmen, etwa 16 Teilnehmer*innen.
- ▶ Die Teilnehmenden sind mit Blick auf Bildungserfahrungen und Konzentrationsfähigkeit sehr heterogen. Darauf reagieren wir im Verlauf des Workshops spontan, um das richtige Maß zwischen Über- und Unterforderung zu finden. Wir setzen Methoden ein, die diese Flexibilität problemlos ermöglichen.
- ▶ Es könnte sein, dass einige Teilnehmende Geflüchtete aus der Ukraine sind, die noch nicht lange in Deutschland sind und deshalb noch nicht so gut Deutsch sprechen. Sollte das der Fall sein: Die Teilnehmer*innen dazu ermutigen, sich gegenseitig beim Übersetzen zu helfen. Und dazu einzuladen, ihre Erfahrungen hier und aus ihrem Herkunftsland einzubringen (Achtung: Nicht davon ausgehen, dass sie dort keine Partizipationserfahrungen gemacht haben!)

Ziele:

- ▶ Partizipation wird verständlich und erlebbar. Zusammenhänge zwischen Demokratie und dem eigenen Leben werden greifbar.
- ▶ Die Teilnehmer*innen können erfahren, dass die eigene Stimme „etwas wert“ ist.
- ▶ Als Einstiegsmodul so gestalten, dass es den Jugendlichen die Beschäftigung mit Partizipation und Demokratie attraktiv macht.
- ▶ Die Jugendlichen ermutigen, sich zu beteiligen, und ihnen Wissen und Kompetenzen dafür vermitteln.
- ▶ Eine Basis für die Diskussion und Realisierung von Beteiligungsmöglichkeiten in der Maßnahme schaffen, mit der sich in der Gruppe danach, gemeinsam mit ihrer Lehrkraft und ggf. auch anderen in der Organisation weiter beschäftigt. Dies können auch kleine Veränderungen hin zu einem mehr an Beteiligung sein.

Zeitrahmen: 3 Stunden

Nach diesen grundlegenden Überlegungen haben wir den Workshop geplant. Dazu haben wir das bewährte Planungstool ZIM: Ziel – Inhalt – Methode benutzt. Der große Vorteil dieses Tools ist, dass es uns immer wieder daran erinnert, zuerst auf die Ziele zu schauen, die wir mit einzelnen Arbeitsschritten erreichen wollen, und erst dann Inhalte und dazu passende Methoden zu überlegen. Es hilft uns auch dabei, einen guten roten Faden zu stricken und die passende Größe der einzelnen Zwischenziele zu finden.

Eine detaillierte Vorbereitung ist eine wichtige Basis sowohl für die erfahrene Anleiterin als auch für den noch eher unerfahrenen Anleiter. Sie darf uns aber nicht dazu verführen, „strikt nach Plan“ vorzugehen. Es ist im Gegenteil ein Kennzeichen von partizipativem Arbeiten, sich auch an den Bedürfnissen und Interessen zu orientieren, die spontan im Verlauf eines Workshops deutlich werden, und in der Lage zu sein, spontan zu reagieren und darauf einzugehen – ohne dabei die eigenen Ziele aus den Augen zu verlieren. Fachsprachlich ausgedrückt: Ziel- und Prozessorientierung ausbalancieren, um mit dem Fluss der Interessen und Bedürfnisse gehen und zugleich die Ziele weiter im Blick halten zu können.

Durchführung mit ZIM

So sieht unser ZIM für den Workshop zum Thema Partizipation „Meine Stimme ist etwas wert“ aus:

Zeit	Ziele	Inhalte	Methoden	Material
10'	<p>Die Teilnehmer*innen (TN) fühlen sich wohl und sicher.</p> <p>Sie kennen das heutige Programm.</p> <p>Sie machen eine (erste) praktische Erfahrung mit Mitbestimmung in der Maßnahme.</p>	<p>Das Thema und die Arbeitsweise vorstellen.</p> <p>Es gibt kein richtig und falsch.</p> <p>Sich nicht gegenseitig bewerten/abwerten.</p> <p>Raum schaffen, indem wir gut miteinander reden können und alle sich trauen, mitzumachen. Aufeinander achten.</p> <p>Ablauf und Pausen</p>	<p>Input, der Bezug zum Thema und zur Arbeitsweise nimmt.</p> <p>„Wir wollen nicht nur über Beteiligung sprechen, sondern dabei auch Beteiligung machen. Das Gelingen hängt heute also ganz wesentlich davon ab, dass Sie sich beteiligen.“</p> <p>1. Schritt: Pausenzeiten miteinander abstimmen, nicht vorgeben. Evtl. zwei Alternativen vorgeben zur Auswahl.</p>	<p>Zeitplan an Tafel oder Flipchart</p>
30'	<p>Die TN nehmen Kontakt zueinander auf und teilen Erfahrungen auf lockere und heitere Weise miteinander.</p>	<p>Damit Sie sich und wir uns besser kennenlernen, eine gute Atmosphäre miteinander schaffen und Spaß miteinander haben.</p> <p>Teambuilding</p>	<p>Wahrheit und Lüge: Jede/r TN erzählt 3 Dinge über sich, die wahr sein könnten. Eins davon ist aber gelogen. Die anderen TN versuchen über Fragen herauszufinden, welches. Ausführliche Beschreibung siehe Anhang.</p>	<p>Stuhlkreis</p> <p>Zettel und Stifte für die TN</p>
20'	<p>Die TNs wissen, was Partizipation ist. Sie erkennen, dass Partizipation viele Facetten hat. Sie verstehen, dass Partizipation ein Lernprozess ist.</p>	<p>Definition und Beispiele für Partizipation anhand der Partizipationsleiter.</p>	<p>10-minütiges Erklärvideo des „Erzieherkanals“ anschauen, Verständnisfragen klären: www.youtube.com/watch?v=XVSicHSTGHo</p>	<p>Beamer und Leinwand, W-Lan oder heruntergeladenes Video</p>
60'	<p>Die TNs verstehen, dass Beteiligung und Nichtbeteiligung in ihrem Leben eine große Rolle spielt.</p>	<p>Intro: Heute geht es gerade nicht um wahr oder falsch, sondern um die verschiedenen Erfahrungen, die wir schon gemacht haben, die sehr unterschiedlich sein können, so wie in der Methode eben auch.</p>	<p>Partizipationsleiter Eigene Beispiele aus dem eigenen Leben für (Nicht-)Beteiligung finden. Ausführliche Beschreibung siehe Anhang.</p>	<p>Eine Leiter, notfalls eine gezeichnete Leiter</p>
30'	<p><i>Kurzerholung für neue Konzentrationsfähigkeit</i></p>	<p><i>z. B. 2 × 10–15 Minuten Pause</i></p>	<p><i>Bzw. wie anfangs gemeinsam festgelegt Pausen einhalten.</i></p>	<p><i>Gong o. ä. für Pausenende</i></p>

Zeit	Ziele	Inhalte	Methoden	Material
10'	Die Gruppe erfährt Wirksamkeit durch Sicherung ihrer Ergebnisse	Diskussionsergebnisse, vor allem zur Frage von Beteiligungsmöglichkeiten und -vorhaben im Rahmen der Maßnahme – oder wann man darüber weiter-sprechen will.	Schriftlich festhalten, damit es für alle transparent und sichtbar ist.	Flipchart/ Plakat
20'	Feedback geben – wertschätzend und konstruktiv	Die TN äußern, was sie gut und was sie nicht gut fanden. Einbezogen werden können Beobachtungen von Handlungen und Inhalte. Trennung von Person und Handlung: Rückmeldungen nur zu Inhalten und beobachteten Abläufen und Handlungen, Keine Kritik an Personen. Auch die Lehrperson gibt ein Feedback nach den gleichen Regeln.	Blitzlicht mit 5 Fingern <ul style="list-style-type: none"> ▶ Daumen: Dafür geht mein Daumen hoch, das fand ich gut. ▶ Zeigefinger: Das war mein Aha-Moment, das fand ich interessant, das war mir neu oder wichtig. ▶ Mittelfinger: Das hat mir nicht gefallen, weil ... ▶ Ringfinger: Das können wir als Gruppe besser machen. ▶ Kleiner Finger: Das ist mir heute zu kurz gekommen oder davon hätte ich gern mehr. Ausführliche Beschreibung siehe Anhang.	

Fettgedruckte Methoden sind im Anhang ausführlich beschrieben.

Reflexion

Die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns ist nach unserer Überzeugung ein wesentliches Instrument zur Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Fachkompetenz. Deshalb werten wir jeden Workshop etc. gemeinsam und möglichst zeitnah aus, damit die Eindrücke und Erinnerungen noch frisch sind. Gleichzeitig gibt es auch hier ein Spezifikum für den Übergangsbereich: Da die Gruppen so unterschiedlich sind, sind die Reflexion und auch Dokumentation der Erfahrungen sogar noch wichtiger als in anderen Bildungszusammenhängen, um zukünftig darauf aufbauen zu können. Durch die Reflexion und Dokumentation entsteht nach und nach ein Bild von der jeweiligen Gruppe, aber auch ein Bild von den Möglichkeiten und Grenzen der Methoden mit verschiedenen Gruppen.

Im Folgenden greifen wir aus unserer Reflexion einige Punkte heraus, die für andere Fachkräfte bei der Durchführung eines eigenen Workshops mit der Partizipationsleiter besonders relevant sein könnten.

Die neun Stufen der Partizipationsleiter einzuführen, war sehr viel Input für die Zielgruppe und durch viel Erklärungsbedarf auch sehr lang. Als Reaktion darauf haben wir für zukünftige Workshops eine Version der Partizipationsleiter mit weniger Stufen entwickelt.⁴

Wenn die Gruppe mehrheitlich aus Menschen besteht, für die es sehr ungewohnt ist, sich selbst aktiv einzubringen, dann ist das Arbeiten mit der Methode für einen ersten Einstieg ins partizipative Arbeiten ein großer Schritt. Dass es in unserem Workshop trotzdem gelungen ist, lag zum einen daran, dass wir die Gruppe mehrheitlich schon kannten und dass die Gruppe sich auch untereinander schon kannte und bereits etwas Vertrauen zueinander aufgebaut hatte. Zum anderen hat das Workshop-Intro mit „Wahrheit und Lüge“ eine offene und leichtfüßige Arbeitsatmosphäre erzeugt, in der die Teilnehmenden sich bereits Dinge übereinander mitgeteilt hatten.

Es war besonders wichtig, die Einführung der Partizipationsleiter interaktiv zu gestalten und immer wieder dazu einzuladen, zusammen nach Beispielen für jede Stufe im eigenen Leben Ausschau zu halten. Es ist gelungen, durch das „Abfragen“ von verschiedenen Lebensbereichen – Schule, Familie, Freizeit, Freundeskreis, Sport – und unsere Beispiele das Thema immer wieder ganz nah an das Leben und die Erfahrungen der Teilnehmer*innen anzubinden. Dass wir auch Beispiele aus unserem eigenen Leben eingebracht haben, hat zusätzlich Offenheit und Augenhöhe vermitteln können. Zu viel Vortrag könnte die ausgesprochene Einladung zum gemeinsamen Erarbeiten zunichtemachen, auch weil es die Teilnehmer*innen an (schlechte) Schulerfahrungen erinnert.

Inhaltlich war es wichtig, dass die Teilnehmer*innen verstehen, dass Beteiligung ein Prozess, auch ein Lernprozess ist – und für sie ein gemeinsamer Prozess, von dem sie etwas haben können. Das reduzierte Stress und die Angst davor, etwas falsch zu machen, sich zu blamieren. Wir haben mehrfach betont, dass es nicht darum geht, die Situationen an die „richtige“ Stelle der Leiter zu stellen, sondern sich darüber auszutauschen und die verschiedenen Einschätzungen zu hören; und zu lernen, dass es nicht die eine richtige Sichtweise gibt.

Ein weiterer wichtiger inhaltlicher Punkt war, den Zusammenhang von Beteiligung und Verantwortung deutlich genug werden zu lassen. Diesen herauszustellen, liegt wesentlich in der Hand der Anleiter*in, da das Video darauf nur am Rande eingeht.

Wenn dies gelingt, kann die Methode ein guter Einstieg in die Frage sein, was eigentlich Beteiligung ist bzw. alles sein kann. Sie ist dann auf jeden Fall gut geeignet, um über Beteiligungsmöglichkeiten in der aktuellen Bildungseinrichtung ins Gespräch zu kommen. Wir haben das umgesetzt, indem wir in der zweiten Hälfte der Zeit vermehrt Fragen nach Beteiligungsmöglichkeiten und -wünschen in der jetzigen Maßnahme gestellt haben.

Die gemeinsame Ergebnissicherung war hier besonders wichtig, weil sie praktisch vermittelte, dass die Stimmen der Teilnehmenden ernstgenommen werden. Wir haben zentrale Erkenntnisse sowie Ideen/Wünsche für Beteiligung in der Maßnahme aufgeschrieben. Am Ende stellten wir die Frage, wann sie diese mit ihrer Lehrkraft weiter besprechen und bearbeiten, um einen Impuls für die Zeit nach dem Workshop mitzugeben.

⁴ Sie finden diese vereinfachte Partizipationsleiter mit nur fünf Stufen bei der Beschreibung der Methode im Anhang.

5 Gelingensbedingungen und Fallstricke für Demokratiebildung im Übergangsbereich

Abschließend möchten wir auf einige zentrale Faktoren hinweisen, die zum Gelingen von Demokratiebildung beitragen oder sie erschweren können. Diese Gelingensbedingungen und Fallstricke sind Ergebnis unserer Praxisreflexionen und langjähriger Erfahrung im Feld der Demokratiebildung.

Gelingensbedingungen

„Du bist wertvoll für das demokratische Miteinander“

Unserer Überzeugung und Erfahrung nach ist es eine, wenn nicht die zentrale Gelingensbedingung für demokratiestärkende Bildung, den Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit der Haltung entgegenzutreten, dass sie wichtig für das demokratische Zusammenleben sind und etwas Bedeutsames dazu beitragen können. Dafür brauchen wir als pädagogische Fachkräfte eine innere Haltung von Respekt und Wertschätzung, die beinhaltet und ausstrahlt, dass jede einzelne Person einen wichtigen Beitrag für das demokratische Miteinander in der Gesellschaft leisten kann; und dass sie die dafür nötigen Ressourcen und Fähigkeiten besitzt, die vielleicht noch gehoben und/oder ausgebildet werden müssen, aber vorhanden und aktivierbar bzw. ausbaubar sind. Wenn diese innere Haltung und Ausstrahlung gelingen, vermittelt sie den Teilnehmer*innen, dass sie als vollwertig und wertvoll angesehen werden und man ihnen etwas zutraut. Die Vermittlung dieser Botschaft verläuft angesichts der oft gegenteiligen Vorerfahrungen in der Regel zwar nicht reibungslos. Sie ist aber genau deshalb ein wesentlicher Faktor. Denn dadurch können die jungen Menschen die Abwertung als defizitär, die sie oft schon in ihr Selbstbild übernommen haben, durch ein positiveres Selbstbild auf der Basis von Selbstwirksamkeit ersetzen und in der Folge davon auch die Abwertung von anderen unterlassen.

Räume für reale Beteiligung und Aushandlung öffnen

Glaubwürdigkeit erhält diese Botschaft unter anderem dadurch, dass den Teilnehmenden realer Raum für Beteiligung und Mitbestimmung aufgezeigt und geöffnet wird. Wenn sie im Rahmen der Maßnahme real an Entscheidungen beteiligt werden, die sie betreffen, können sie die vielfach ungewohnte Erfahrung machen, dass nicht alles für sie und über sie hinweg bestimmt wird. Es kommt zwar immer wieder vor, dass Jugendliche oder junge Erwachsene diese Beteiligung aus unterschiedlichen Gründen zunächst ablehnen und einfordern, es möge ihnen (weiterhin) alles vorgegeben werden. Mitunter zeigen sie auch herausforderndes Verhalten als Reaktion darauf. Dann ist es umso wichtiger, kleinschrittig vorzugehen und z. B. zunächst die Sitzordnung oder Pausenzeiten als Feld für Mitbestimmung und Aushandlung von gemeinsamen Entscheidungen zu öffnen; später kann dann zum Beispiel die Möglichkeit gegeben werden, eine Stunde pro Woche das Bildungsgeschehen mitzubestimmen und/oder selbst zu gestalten. Es geht also darum, klare Felder mit klaren Grenzen, Strukturen und Abläufe zu schaffen, in denen die jungen Leute etwas aushandeln und mitentscheiden können.

Fähigkeiten für demokratisches Aushandeln und Beteiligung entdecken und entwickeln

Demokratische Aushandlungsprozesse brauchen nicht nur Strukturen und reale Mitbestimmungsfelder, sondern auch bestimmte Fähigkeiten wie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie die Fähigkeit, auch die Interessen und Bedürfnisse der anderen zu respektieren und in der eigenen Meinungsbildung zu berücksichtigen. Viele Teilnehmende kommen aber mit der Fremd- und Selbsteinschätzung im Übergangsbereich an, über diese Skills nicht zu verfügen. Als Folge davon bringen sie sich nicht oder, wie oben bereits angesprochen, auf provozierende Art und Weise ein. Daher ist es eine weitere zentrale Gelingensbedingung, dass die Teilnehmer*innen diese Fähigkeiten mit Hilfe der pädagogischen Fachkräfte bei sich entdecken und weiterentwickeln können. Dieses Aneignen sozialer Fähigkeiten braucht einen längeren und kontinuierlichen Prozess, insbesondere dann, wenn eine Negativeinschätzung überschrieben werden muss. Für Fachkräfte bedeutet dies eine fortlaufende Entwicklungsbegleitung und die Aufgabe, die Maßnahme als geschützten Rahmen zu gestalten, in dem die jungen Menschen ihre Skills für Mitbestimmung und die dazugehörigen Aushandlungsprozesse erproben und weiterentwickeln können.

An den Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmer*innen ausrichten

Voraussetzung dafür ist natürlich, dass die Teilnehmer*innen dazu motiviert sind. Deshalb ist die konsequente Ausrichtung an den Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine weitere Gelingensbedingung. Die Vorteile der Lebenswelt- und Teilnehmer*innenorientierung für gelingendes Lernen sind vielfach beforscht und beschrieben (vgl. z. B. Siebert 2019). Übertragen auf demokratiestärkende Bildung kann man diese Konzepte zum Beispiel umsetzen, indem Teilnehmer*innen, die Erfahrungen oder Interessen im Bereich der Holzverarbeitung haben, für fachliche Problemstellungen in diesem Berufsfeld selbstständig und in Gruppenarbeit Lösungsoptionen entwickeln und idealerweise auch ausprobieren können. Die professionelle Haltung der Fachkraft vermittelt den Teilnehmer*innen, dass sie in der Lage sind, selbst ein umfassenderes Bild von der Problemstellung sowie Lösungsoptionen zu entwickeln und dann auch eine begründete Entscheidung für die beste Option zu treffen. Somit kann in einem vertrauten Feld Abwägen und Entscheiden geübt und später auf Fragen des Zusammenlebens in der Gesellschaft übertragen werden. Ein möglicher Zwischenschritt dahin könnte zum Beispiel die Beschäftigung mit Rechten und Pflichten in der Ausbildung sein.

Reflexion der eigenen Rolle und der Strukturen

Diese Rolle der pädagogischen Fachkraft als Entwicklungsbegleiterin setzt ein professionelles Selbstverständnis voraus, in dem sie Partnerin für die Entwicklungs- und Lernziele ihrer Schüler*innen ist und auf Augenhöhe mit ihnen agiert (vgl. dazu Guzmán de Rojas Alquisalet o. J.). Das bedeutet die kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns – entspricht es diesen Prinzipien? – und der eigenen Rolle in der Maßnahme – wo kann ich an unterschiedlichen Stellen und Ebenen Beteiligung und demokratieförderndes Lernen einbauen? Es erfordert aber auch die Reflexion der Strukturen des Übergangsbereichs: Wo sind Freiräume? Wo und wie sollten und können sie vergrößert werden? Wer sind potenzielle Partner*innen für die Stärkung partizipativer Strukturen in der Organisation? Dieses Verständnis von Lehr-/Lern-

situationen sowie -personen und -strukturen steht im Übergangsbereich unserer Erfahrung nach insofern vor Herausforderungen, als Teilnehmer*innen und auch Lehrpersonen verschiedentlich aus Erfahrungsfeldern kommen, in denen hierarchischere und weniger partizipationsorientierte Denkmuster den Ton angaben; und auch die Strukturen im Übergangsbereich entsprechen vielfach noch nicht diesem demokratischen Lernkonzept. Die von uns veröffentlichten Länder-Dossiers werfen ein genaueres Licht darauf und beleuchten die Strukturen zur Demokratieförderung in den einzelnen Bundesländern. Darin wird deutlich, dass viele Länder, wie zum Beispiel Bremen, Rheinland-Pfalz oder Baden-Württemberg, die Strukturen ihrer Übergangsbereiche bewusst demokratisieren wollen.⁵ Dennoch halten wir die Reflexion der eigenen Rolle und der Strukturen, verbunden mit Beharrlichkeit und einer gewissen Frustrationstoleranz der pädagogischen Fachkräfte, weiterhin für eine zentrale Gelingensbedingung.

Den Übergangsbereich als Zeit für Entwicklung begreifen und stärken

Last but not least ist es für das Gelingen von demokratiefördernder Bildung im Übergangsbereich notwendig, ihn als Zeit für Entwicklung zu begreifen und zu stärken. Übergänge sind wichtige Lebensphasen mit einem besonderen Potenzial für Orientierung, persönlichem Wachstum und Entwicklung. Deshalb machen viele Abiturient*innen heutzutage einen Freiwilligendienst oder ein Jahr Work and Travel und finden dafür gesellschaftliche Anerkennung und Unterstützung. Im Übergangsbereich hingegen sehen sich 16-Jährige mit der Erwartung konfrontiert, dass sie nach der 10. Klasse orientiert sein und wissen sollen, was sie in ihrem Leben arbeiten und wie sie ihr Leben gestalten wollen. Hier braucht es Veränderung hin zu einer Haltung, in der der Übergangsbereich wirklich als Zeit und Ort begriffen wird, der wie andere Übergänge eine Chance ist, um herauszufinden, wer man ist, was man kann und was man will. Dazu gehört, sich mit sich selbst und neuen Erfahrungen auseinanderzusetzen, auch mit unangenehmen Erfahrungen oder Scheitern. Deshalb bedeuten Übergangszeiten auch Instabilität. Diese Instabilität aber bietet die Chance zu lernen, mit Erfahrungen umzugehen und daraus etwas gutes Neues zu bauen. Wenn pädagogische Fachkräfte diese Haltung vorleben und dadurch auch ihre Verbreitung fördern, dann haben Maßnahmen des Übergangsbereichs – und die Demokratieförderung in ihnen – viel Potenzial.

Fallstricke

Scheinpartizipation

Scheinpartizipation bedeutet zum einen, mit der Beteiligung nicht ernst zu machen, sondern sie nur zu „üben“. Junge Menschen, die schon davon ausgehen, tendenziell nicht ernstgenommen zu werden, reagieren oft besonders empfindlich darauf, wenn sie das Gefühl haben, dass es das Gegenüber nicht ernst meint. Deshalb ist es von besonderer Wichtigkeit, dass über Beteiligung und Verantwortung nicht nur gesprochen, sondern sie auch tatsächlich realisiert werden. Sprechen und Handlungen müssen kongruent sein. Beteiligung

⁵ Die Dossiers zu den einzelnen Bundesländern sind auf unserer Projekt-Website abrufbar: minor-kontor.de/demokratieforderung-im-uebergangssystem (zuletzt geprüft am 7.11.2024).

kann nicht glaubwürdig in einem Umfeld gelernt und geübt werden, in dem sie nicht auch real gelebt wird. Deshalb ist der andere wesentliche Aspekt des Fallstricks Scheinpartizipation, wenn eine Beteiligung, die angekündigt wurde, aufgrund von Zeitmangel, Schwierigkeiten mit der Umsetzung oder als Disziplinarmaßnahme nicht umgesetzt wird. Das bestätigt die Teilnehmer*innen in ihrer Negativerwartung, dass man ihnen nicht vertraut, ihnen nichts zutraut und sie nicht ernstnimmt. Die Erfüllung dieser Negativerwartung kann von Teilnehmer*innen durchaus provoziert werden. Wenn sie trotzdem nicht erfüllt wird, kann dies ein tiefgreifender Lerneffekt mit weitreichenden positiven Folgen sein.

Paternalisierung statt Augenhöhe

Das Bemühen, den jungen Menschen gerecht zu werden und sich an ihren Erfahrungen und Lebenswelten zu orientieren, birgt in sich den Fallstrick, sie im Kern als Opfer ungünstiger Umstände zu betrachten, und das oftmals in bester Absicht, um zum Beispiel unangemessenes, lautes oder anderweitig provozierendes Verhalten damit zu erklären. Wenn es damit aber auch entschuldigt wird und folgenlos bleibt, tritt ein paternalistisches Verhältnis an die Stelle der Beziehung auf Augenhöhe, denn die jungen Menschen werden dann nicht mehr als handlungs-, entscheidungs- und verantwortungskompetente Subjekte ernstgenommen. Gleichzeitig kann diese Haltung auch dazu beitragen, Störungen durch Teilnehmer*innen zu viel Aufmerksamkeit zu widmen. Der Fallstrick beinhaltet dann auch, dass diejenigen, die sich angemessen verhalten, die Aufmerksamkeit entzogen wird und sie so die Konsequenzen des unangemessenen Verhaltens anderer tragen. Zudem werden weitere Provokationen und Störungen gefördert, weil sie mit Aufmerksamkeit belohnt werden. Diese Balance zwischen „nicht durchgehen lassen“ und „nicht zu viel Aufmerksamkeit geben“ zu halten, ist eine fordernde Aufgabe für pädagogische Fachkräfte.

Rechte, antidemokratische Provokationen

Das Nicht-Ernstnehmen erweist sich auch als (Nicht-)Reaktion auf rechte, antidemokratische und diskriminierende Äußerungen und Verhaltensweisen als Fallstrick. Der Versuch, sie „auszusitzen“ oder ihnen durch Ignorieren möglichst wenig Aufmerksamkeit zu geben, erweist sich in der Regel als kontraproduktiv. Denn solche Äußerungen und Handlungen, seien sie in provozierender oder sonstiger Absicht, schaden dem Klima und verhindern Prozesse in der Gruppe, sie machen Angst und bringen andere zum Schweigen. Sie sind ein starkes Hemmnis für offene Diskussionen und Aushandlungsprozesse in der Gruppe, da sie zentrale demokratische Prinzipien wie das der Gleichwertigkeit aller Menschen unterlaufen und damit das Ziel des friedlichen Zusammenlebens unterschiedlicher Individuen und Gruppen (vgl. Krause et al. 2012) untergraben. Deshalb sollte ihnen inhaltlich und konzeptionell begegnet werden. Wenn es also beispielsweise rassistische, antisemitische oder LGBTQI-feindliche Sprüche oder andere Verhaltensweisen in der Gruppe gibt, kann und sollte dies als Lernanlass und Aufforderung zur Bearbeitung des Themas verstanden werden und Lerneinheiten, ein Projekt oder andere Formen der Auseinandersetzung mit diesen Formen von

Diskriminierung und Ideologien der Ungleich(wertig)keit⁶ eingeleitet werden. Hierbei können und sollten dann auch strukturelle Benachteiligungen aufgegriffen werden, mit denen die Teilnehmer*innen selbst gegebenenfalls bereits Erfahrungen machen mussten, um wieder an ihre Lebens- und Erfahrungswelt anzuknüpfen.

Fehlender Rückhalt im Kollegium

Um Veränderungen in Richtung zu mehr Partizipation und demokratiefördernde Bildung anzustoßen, braucht es in den Organisationen und Institutionen engagierte Fachkräfte, die mit ihrem Einsatz Dinge in Bewegung bringen. Jede Veränderung braucht die wenigen, die vorangehen und durch ihre Impulse den Weg bereiten für nachhaltige Veränderungen und das Engagement von vielen weiteren. Wenn jedoch die engagierte Fachkraft in ihrer Einrichtung über einen längeren Zeitraum mit ihren Bemühungen allein bleibt, keine Mitstreiter*innen findet, das Kollegium nicht mitzieht oder sogar gegen die Veränderungen stichelt, kann dies einen weiteren Fallstrick darstellen. Das kann entmutigend wirken und auch Überforderung nach sich ziehen. Daher sollten engagierte Fachkräfte frühzeitig nach engagierten Kolleg*innen Ausschau halten, mit denen sie zusammenarbeiten können, und sich auch über die eigene Organisation hinaus vernetzen.⁷

Systemische Fallstricke

Schließlich kann nicht negiert werden, dass in unserem Bildungssystem selbst, in dem junge Menschen die Erfahrung machen, dass sie nicht hineinpassen und ausgesiebt werden, noch viele Fallstricke bzw. Hindernisse für demokratiefördernde Bildung liegen. Für Fachkräfte besteht daher die große Herausforderung, dem entgegenzuwirken, indem sie für die jungen Menschen einen sinnstiftenden Rahmen bauen und mit ihnen gemeinsam gestalten, damit diese nicht nur beschäftigt werden, sondern als gestärkte Mitglieder der Gesellschaft aus der Maßnahme hervorgehen. Dabei hilft, was an eine oben dargestellte Gelingensbedingung anknüpft: Wenn wir den Übergangsbereich als positiven Ort begreifen, vermitteln und gestalten, an dem die Teilnehmer*innen herausfinden können, was sie wollen und was sie können.

6 Einen Überblick über Ideologien der Ungleichwertigkeit und Ungleichheit sowie der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bietet der 2012 erschienene Aufsatz von Daniela Krause, Andreas Zick und Eva Groß: Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Er ist online abrufbar unter www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/130404/von-der-ungleichwertigkeit-zur-ungleichheit-gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit, zuletzt geprüft am 21.8.2024.

7 Unsere Fachstelle bietet auch Unterstützung bei der Vernetzung. Wenden Sie sich bei Bedarf gern an t.berg@minor-kontor.de.

6 Blitzlicht

Der Übergangsbereich ermöglicht es uns in Deutschland, auch in Zeiten des Lehrstellenmangels eine vergleichsweise geringe Jugendarbeitslosigkeit zu haben. Stattdessen können wir jungen Menschen Raum dafür bieten, herauszufinden, wer sie sind und was sie mit ihrem Leben machen wollen. Aus diesem guten gesellschaftlichen Angebot können wir ein noch besseres machen, indem wir diese Räume demokratiefördernd und partizipativ gestalten. Wenn ein so verstandener und gestalteter Übergangsbereich angemessene gesellschaftliche und individuelle Wertschätzung erfährt – und das heißt auch, dass demokratieförderndes Bildungsmaterial für den Übergangsbereich zur Verfügung steht –, können sich die Menschen, die im Übergangsbereich lernen und arbeiten, auch als wertvoll wahrnehmen. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen erhalten damit eine gute Möglichkeit, ihre Kompetenzen und Potenziale als verantwortlich handelnde Subjekte und als Bürger*innen zu entwickeln.

Anhang: Drei Methoden

Anleitungen und Durchführungshinweise zu den drei zentralen Methoden, die wir verwendet haben.

Wahrheit und Lüge

- ▣ **Erfahrungsfeld:** Gruppenbildung, wertschätzende Kommunikation.
- ▣ **Ziele:** Die Teilnehmer*innen (TN) lernen sich in lockerer und heiterer Atmosphäre näher kennen und knüpfen Beziehungsfäden.
- ▣ **Material:** Ein Stift und ein Blatt Papier pro TN, Stuhlkreis.
- ▣ **Modus:** In der Gesamtgruppe.
- ▣ **Medium:** Sprache und Körpersprache.
- ▣ **Dauer:** 10 Minuten plus 2–5 Minuten pro TN.

Durchführung: Die Anleiter*in erklärt die Methode: Jede Person in der Gruppe überlegt sich drei kurze Geschichten über sich, Erfahrungen, Erlebnisse etc. Aber nur zwei davon sind wirklich passiert, die dritte ist eine Lüge. Bei Bedarf können sich die Teilnehmer*innen Stichworte aufschreiben. Im Anschluss erzählt jede Person ihre Geschichten im Stuhlkreis, natürlich möglichst so, dass nicht auffällt, welche die Lüge ist. Die anderen müssen erraten, welche Geschichte nicht wahr ist. Sie dürfen vertiefende Fragen stellen, um auf die Lösung zu kommen.

Mögliche Auswertungsfragen: Ggf. kann der Zusammenhang von Wertschätzung und Vertrauen besprochen werden: „Was sind Voraussetzungen dafür, dass Sie der Gruppe etwas von sich mitteilen?“ „Was würde Sie davon abhalten, etwas zu erzählen, was wirklich mit Ihnen zu tun hat?“

Hinweise:

- ▶ Eine Auswertung ist nicht in jedem Fall notwendig, die Methode kann auch einfach zur Auflockerung genutzt werden und der Gruppenbildungseffekt stellt sich oft auch ohne Auswertung ein.
- ▶ Auch wenn es sich hier um eine spielerische Methode handelt, erweist es sich im Übergangsbereich oft als besser, nicht von einem Spiel, sondern von einer Methode fürs Kennenlernen in lockerer Atmosphäre zu sprechen. Die TN könnten sich durch das Wort „Spiel“ nicht ernstgenommen fühlen.
- ▶ In manchen Gruppen kann es wichtig sein, in der Einführung darauf hinzuweisen, dass nur wertschätzende Nachfragen erlaubt und Auslachen etc. nicht erlaubt sind. Je nach Gruppe kann die Aufgabe, darauf zu achten und ggf. zu intervenieren, auch in die Verantwortung der Gruppe gegeben werden. Dann hat das Spiel einen zusätzlichen Teambildungseffekt: Das gemeinsame Einstehen für einen freundlichen, fairen Umgang miteinander.

Die Partizipationsleiter

- ▶ **Erfahrungsfeld:** Partizipation und Selbstwirksamkeit.
- ▶ **Ziele:** Die TN erleben Partizipation als etwas, das in ihrem Leben eine große Rolle spielt. Sie erkennen verschiedene Mitbestimmungsmöglichkeiten und den Umstand, dass Partizipation sowohl ein individueller als auch ein gesellschaftlicher Lernprozess ist. Sie sehen Zusammenhänge zwischen Partizipation und Demokratie und dadurch auch zwischen Demokratie und ihnen.
- ▶ **Material:** wenn möglich eine echte Leiter, ansonsten entweder eine gebaute Leiter aus Stühlen oder eine auf die Tafel/das Whiteboard gezeichnete Leiter.
- ▶ **Modus:** In der Gesamtgruppe.
- ▶ **Medien:** Symbolische Gegenstände oder Zettel (vorgefaltet in der Form einer Tischkarte, damit man das, was darauf geschrieben wird, später von weitem lesen kann) und dicke Stifte, Sprache.
- ▶ **Dauer:** Ca. 1 Stunde.

Durchführung: Die Anleiter*in sagt einleitend, dass sie mit Hilfe der Partizipationsleiter mit der Gruppe darüber ins Gespräch kommen will, wo sie in ihrem Leben mitbestimmen konnten und können und wo nicht, welche Erfahrungen sie damit schon in ihren verschiedenen Lebensbereichen gemacht haben – und welche sie aktuell in diese Maßnahme damit machen. Sie gibt Beispiele, die (mutmaßlich) an die Lebenswelten der TNs anschließen: Haben Sie Ihren aktuellen Wohnort mit- oder selbstbestimmt? Auf welcher Stufe fand die Entscheidung für ihre früheren Schulen und für diese Maßnahme statt – wer hat darüber entschieden und wie weitgehend waren Sie beteiligt? Auch möglich: im Sportverein – „Was trainieren wir heute?“, im Freundeskreis „Was machen wir heute?“, in der Familie „Was gibt es heute zu essen? Oder „Wer räumt die Küche auf?“ etc.

Die Teilnehmer*innen werden gebeten, sich an drei (Anzahl je nach Gruppengröße und Zeit variieren) solche Situationen aus dem eigenen Leben zu erinnern, in denen sie an Entscheidungen (nicht) beteiligt wurden. Das können große, wichtige Entscheidungen, aber auch Alltagsentscheidungen sein. Je nach Gruppe können Sie die Teilnehmer*innen auffordern, in der Umgebung (im Raum, im Gebäude, im Hof etc.) Gegenstände zu finden, die symbolisch für diese Situation stehen, oder sie darum bitten, ein Stichwort zur Situation auf einen der vorbereiteten Zettel zu schreiben oder etwas zu zeichnen.

Im nächsten Schritt stellen die Teilnehmer*innen ihre Gegenstände und/oder Zettel auf die Partizipationsleiter. „Bitte überlegen Sie nicht lang, sondern entscheiden Sie spontan, wo sie „richtig“ stehen: Welche Stufe von Partizipation hatten Sie in der Situation? Wenn Sie sie später noch umplatzieren möchten, können Sie das jederzeit tun.“

Dann können Sie die Ereignisse besprechen, indem Sie auf jeder Stufe, unten beginnend, um eine kurze Beschreibung der Situation bitten. Sie können entweder alle Ereignisse besprechen oder auf jeder Stufe fragen, wer dort etwas hingestellt hat und dazu etwas erzählen möchte.

Mögliche Auswertungsfragen während dieser Dialoge: Wie war es für Sie bei Entscheidung X, dass Sie mitbestimmen/nicht bestimmen konnten? Was bedeutet die Möglichkeit zur Partizipation an dieser Stelle – und allgemein – für Sie? Wo möchten Sie mehr mitbestimmen können und in welchem Umfang? Was brauchen Sie dafür und was müssen Sie dafür mitbringen/einbringen/gewährleisten? Wobei würden Sie als Gruppe im Rahmen dieser Maßnahme gern mitbestimmen – und die Verantwortung dafür übernehmen?

Hinweise:

- ▶ Vor der Durchführung der Methode Partizipationsleiter muss in aller Regel in den Gruppen erst besprochen werden, was Partizipation und die Partizipationsleiter eigentlich sind. Dafür eignet sich u.a. das anschauliche und nur zehn Minuten lange Video des Erzieherkanals, zu finden unter www.youtube.com/watch?v=XVSicHSTGHo.
- ▶ Je nach Gruppe kann es sehr sinnvoll sein, die Komplexität der neun Stufen in Absprache mit der Gruppe auf fünf Stufen zu reduzieren. Siehe dazu die umstehende Grafik.
- ▶ Je nach Gruppe kann die Anleiter*in die TN daran erinnern, dass sie darauf achten sollten, nichts zu erzählen, das ihnen sehr nah geht. Die Beispiele sollen für die TN relevant sein, aber nicht existenziell.
- ▶ Je nach Gruppe kann es wichtig sein, vor der Vorstellung der Situationen durch die Teilnehmer*innen Regeln aufzustellen: Es sind nur wertschätzend formulierte Nachfragen erlaubt; Auslachen etc. sind nicht erlaubt, ebenso wenig Bewertungen der Situation oder gar der Person. Je nach Gruppe kann die Aufgabe, darauf zu achten und ggf. zu intervenieren, auch in die Verantwortung der Gruppe gegeben werden. Dann hat die Methode einen zusätzlichen wertvollen Teambildungseffekt: Das gemeinsame Einstehen für einen freundlichen, fairen Umgang miteinander.
- ▶ Wichtige Teile des Lernprozesses sind
 - die Erkenntnis, dass Beteiligung an Entscheidungsprozessen Wissen/Informiertheit braucht und damit auch den Willen, sich mit Themen und den Perspektiven von anderen auf diese Themen auseinanderzusetzen.
 - die Erkenntnis, wie eng Partizipation und die Übernahme von Verantwortung miteinander verbunden sind. Entscheidungsmacht zu haben bedeutet auch, die Verantwortung für die Entscheidung, ihre Umsetzung und ihre Folgen zu übernehmen.
- ▶ Die Methode eignet sich auch hervorragend für eine Hinführung zu praktischer Beteiligung in der Maßnahme. Mit ihr kann besprochen werden, woran die Teilnehmer*innen beteiligt werden wollen und können. Die Selbstwirksamkeitserfahrung wird deutlich gestärkt, wenn direkt im Anschluss konkrete erste Beteiligungsschritte besprochen und verabredet werden (vgl. hierzu auch die ZIM-Tabelle in dieser Publikation).

Die Partizipationsstufen



Abbildung 1: Partizipationsstufen | Quelle: eigene Darstellung

Kurzbeschreibung der Partizipationsstufen

Stufe 1: Fremdbestimmung und Instrumentalisierung

Entscheidungen über die Belange der Zielgruppe werden nicht von ihr selbst, sondern von anderen getroffen. Die Bedürfnisse, Wünsche und Belange der Zielgruppe spielen keine Rolle. Die Zielgruppe wird instrumentalisiert oder sogar manipuliert. Bsp: Kinder werden zum Spenden sammeln losgeschickt, wissen aber gar nicht, worum es geht. Sie haben selbst nichts davon.

Stufe 2: Anweisung und Alibi-Teilhabe

Die Zielgruppe wird von den Entscheidungsträgern wahrgenommen, aber sie kann nicht selbst entscheiden, was für sie gut oder schlecht ist. Ihre Bedürfnisse, Wünsche und Belange werden von anderen festgelegt. Sie werden nicht dazu befragt oder gehört. Sie erhalten Anweisungen, was sie wann und wie zu tun haben. Auch: Die Zielgruppe wird aufgefordert, an einer Sitzung oder einem Entscheidungsgremium teilzunehmen, erhält aber keine Vorbereitung und Information. Auch wenn sie freiwillig teilnimmt, kann sich daher de facto nicht einbringen.

Stufe 3: Information

Die Zielgruppe wird über anstehende oder erfolgte Entscheidungen informiert, die Entscheidungen sind transparent und begründet, werden aber ohne Einfluss der Zielgruppe getroffen.

Stufe 4: Anhörung

Die Entscheidungsträger interessieren sich für die Belange und Interessen der Zielgruppe. Sie entscheiden, wann und ob sie sich die Belange und Interessen der Zielgruppe anhören. „Wofür würdet ihr euch entscheiden?“. Sie entscheiden dann so, wie sie es für richtig halten.

Stufe 5: Einbeziehung

Die Entscheidungsträger interessieren sich für die Belange und Interessen der Zielgruppe. „Wie ist eure Meinung?“ Es gibt eine Struktur für die Einbeziehung, z. B: eine Sprecherin der Zielgruppe, die gefragt und ernst genommen wird als eine einzelne Person. Die Entscheidung liegt bei Entscheidungsträgern außerhalb der Zielgruppe.

Stufe 6: Mitbestimmung

Austausch zwischen Entscheidungsträgern und der Zielgruppe oder Vertreter*innen der Zielgruppe. Der Austausch ist ernsthaft und findet auf Augenhöhe statt. Es kommt zu Verhandlungen und Aushandlungsprozessen, auch darüber, welche Aufgaben die Zielgruppe zur Realisierung ihrer Interessen und Wünsche selbst übernimmt. Die Zielgruppe hat Einfluss auf den Entscheidungsprozess und das Ergebnis.

Stufe 7: Teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenzen

Die Zielgruppe erhält in Teilbereichen eigene Entscheidungskompetenz. Die letztliche Verantwortung und Entscheidungen mit größerer Tragweite liegen bei den Entscheidungsträgern.

Stufe 8: Selbstbestimmung und Entscheidungsmacht

Die Zielgruppe kann selbstbestimmt und gleichberechtigt mit allen anderen Entscheidungsträgern treffen und sie selbst umsetzen. Sie trägt die Verantwortung für ihre Entscheidungen. Die vormaligen Entscheidungsträger sind beteiligt, indem sie partizipative Strukturen festigen und bei Bedarf den Entscheidungsprozess unterstützen. Sie sind begleitend tätig, nicht entscheidend oder direktiv.

Stufe 9: Selbstverwaltung

Die Zielgruppe setzt Projekte in eigener Verantwortung um. Sie trifft alle Entscheidungen selbst und die Verantwortung liegt vollständig bei ihr. Beispiel: Ein selbstorganisierter Jugendklub.

Vereinfachte Einteilung in fünf Stufen:

1. Keine Partizipation
2. Information
3. Informierte Mitwirkung ohne Entscheidungsmacht
4. Mitbestimmung mit Selbstbestimmung in Teilbereichen
5. Selbstbestimmung

Blitzlicht mit 5 Fingern

- ▣ **Erfahrungsfeld:** Selbstreflexion und Feedback
- ▣ **Ziele:** Konstruktiv Feedback geben, verschiedene Perspektiven einnehmen, Rückmeldungen als wertschätzend und wertvoll erleben
- ▣ **Material:** Stuhlkreis, evtl. ein Plakat, auf dem die Bedeutungen der fünf Finger stehen.
- ▣ **Modus:** in der Gesamtgruppe
- ▣ **Medium:** Gestik und Sprache
- ▣ **Dauer:** pro TN 1 Minute, evtl. plus 5–10 Minuten Nachbesprechung.

Durchführung: Jede TN ist eingeladen, in der Struktur der 5-Finger-Methode eine kurze Rückmeldung zu den Inhalten, dem Ablauf, den Methoden und dem Gruppengeschehen zu geben.

Die fünf Finger stehen für:

- ▶ Daumen: Daumen hoch – das fand/finde ich gut!
- ▶ Zeigefinger: Darauf möchte ich hinweisen, das war/ist mir wichtig.
- ▶ Mittelfinger: Das hat mich gestört/finde ich nicht so gut, weil ...
Ich könnte mir stattdessen vorstellen, dass ...
- ▶ Ringfinger: Zu unserem Gruppengeschehen und der Zusammenarbeit möchte ich sagen, dass ...
- ▶ Kleiner Finger: Das kam mir zu kurz, damit möchte ich mich gern mehr beschäftigen.

Mögliche Auswertungsfragen: Je nach Verlauf kann die Methode danach ausgewertet werden, um Merkmale für ein gutes Feedback herauszuarbeiten. „Inwiefern unterscheidet sich diese Art von Feedback von dem, was Ihnen das bislang begegnet ist und was Sie gewöhnt sind? Wie bewerten Sie diese Unterschiede?“

Hinweise:

- ▶ Um Vielredner*innen auszubremsen und Schweigsame zu ermutigen, kann eine Redezeit von einer Minute pro Person festgelegt werden, die möglichst weder über- noch unterschritten werden sollte. Die Anleiter*in stoppt die Zeit. Zwei Varianten: Entweder die Anleiter*in stoppt die sprechende Person nach etwa 1 Minute oder sagt ihr ggf., wie lange sie noch sprechen kann/sollte; oder die Anleiter*in lässt die TN selbst einschätzen, wann ihre Minute vorbei ist und teilt ihnen im Anschluss mit, wie weit sie darunter oder darüber gelegen haben.

- ▶ Klassische Merkmale eines guten Feedbacks sind:
 - Feedback ist Kooperation auf der Basis von gegenseitiger Wertschätzung.
 - Feedback wird gegeben, um die andere Person zu unterstützen.
 - Es bezieht sich auf ein konkret beobachtetes Verhalten oder eine Äußerung, nie auf eine Person als solche oder deren Charakter.
 - Die Person, die Feedback gibt, unterscheidet zwischen dem, was sie beobachtet hat, und dem, wie sie es erlebt und was es bei ihr ausgelöst hat. Sie formuliert keine Unterstellungen, Interpretationen, angenommenen Motive.
 - Die Person, die das Feedback erhält, hört mit „offenem Herzen“ zu. Sie greift die andere Person nicht an und muss sich nicht rechtfertigen. Sie kann Nachfragen stellen, um das Gesagte besser zu verstehen.
 - Die Feedbacknehmer*in muss nicht alles richtig finden, was sie hört. Sie lässt es auf sich wirken und entscheidet dann selbst, was sie davon für sich annehmen und wie sie es in Veränderung umsetzen will.

Quellen

Anslinger, Eva; Klee, Andreas (2023): Demokratieförderung im Übergangssystem: Stand der Entwicklung und Ausblick, hg. v. Fachstelle Demokratieförderung im Übergangsbereich des Kompetenznetzwerks Demokratieförderung in der beruflichen Bildung, Berlin, minor-kontor.de/demokratiefoerderung-im-uebergangssystem-2, zuletzt geprüft am 21.8.2024

Biging, Rebecca; Berg, Tanja (2021): Länder-Dossier. Demokratieförderung im Übergangssystem in Brandenburg. Bestandsaufnahme und Potenziale, Berlin, minor-kontor.de/laender-dossier-brandenburg, zuletzt geprüft am 21.8.2024

Erzieherkanal: 9 Stufen der Partizipation – die Partizipation in der Pädagogik (einfach erklärt), www.youtube.com/watch?v=XVSicHSTGHo, zuletzt geprüft am 19.7.2024

Fröhlich Zapata, Anne Maria (2022): Länder-Dossier. Demokratieförderung im Übergangssystem in Bremen. Reformen und Theorieimpulse für mehr Inklusion und Demokratie, Berlin, minor-kontor.de/laender-dossier-bremen, zuletzt geprüft am 21.8.2024

Fröhlich Zapata, Anne Maria; Beyer, Irene (2022): Materialien zur Demokratieförderung im Übergangssystem. Dokumentation eines Mangels, Berlin, minor-kontor.de/materialien-zur-demokratiefoerderung-im-uebergangssystem, zuletzt geprüft am 21.8.2024

Fröhlich Zapata, Anne Maria; Wöhlbier, Moritz; Linnert, Julius; Berg, Tanja (2024): Ausgangslagen und Anknüpfungspunkte zur Demokratieförderung im Übergangsbereich – Eine Bedarfsanalyse, Berlin, minor-kontor.de/wp-content/uploads/2024/10/Dossier_Bedarfsanalyse_kurze-Version_final-Layout_24-09-25.pdf, zuletzt geprüft am 23.8.2024

Guzmán de Rojas Alquisalet, Claudia (o. J.): Über Diversität, politische Bildung und die Frage, wie mehr Menschen mit politischer Bildung erreicht werden können. Erste Ergebnisse aus einer migrantischen Perspektive la-red.eu/wp-content/uploads/2023/10/LR_MipoBi_Ueber-Diversitaet-politische-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 23.8.2024

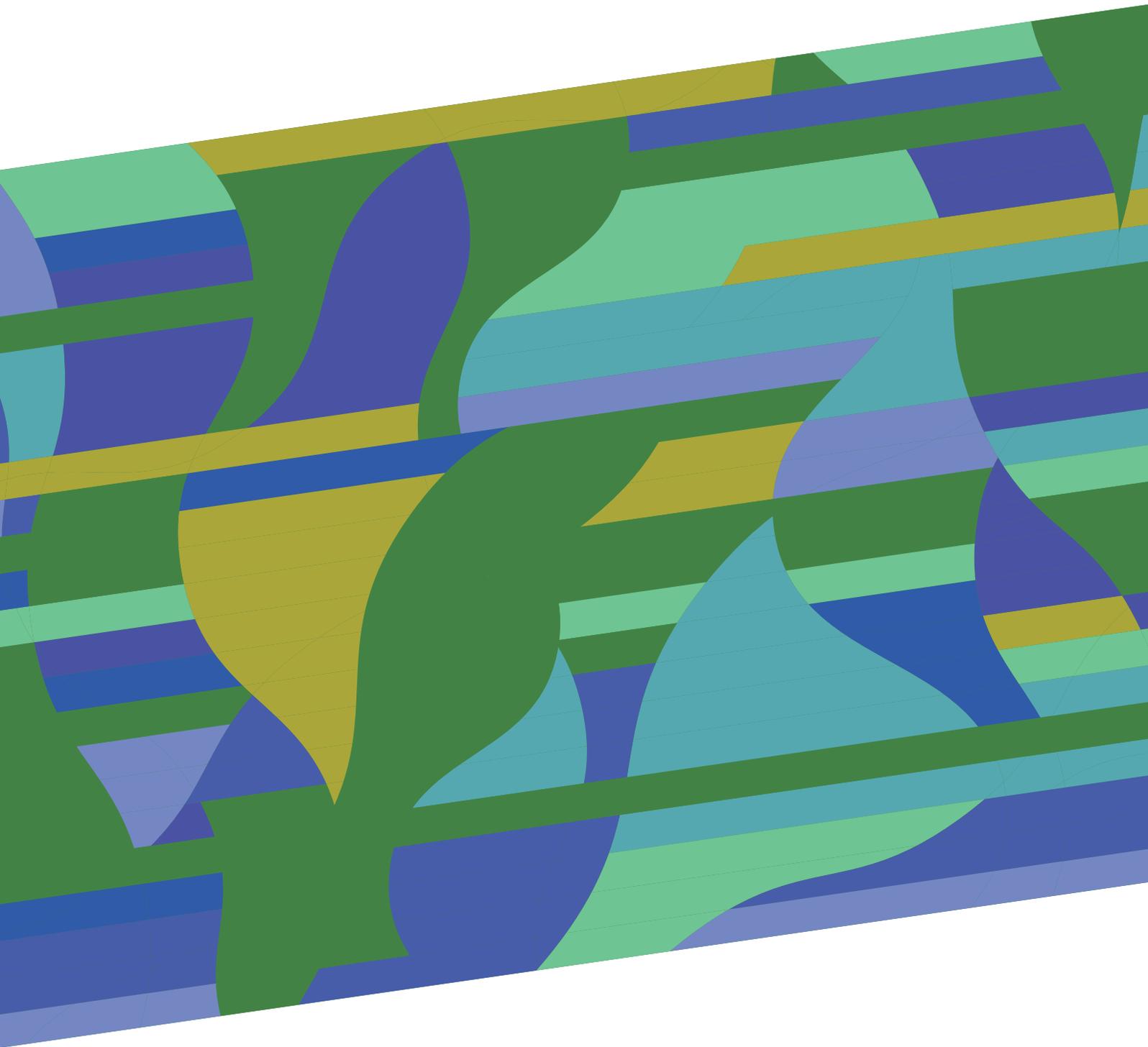
Kohlrausch, Bettina (2012): Das Übergangssystem – Übergänge mit System?, in: Bauer, Ulrich; Bittlingmayer, Uwe H; Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, S. 595–10, Wiesbaden

- Krause, Daniela; Zick, Andreas; Groß, Eva (2012):** Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/130404/von-der-ungleichwertigkeit-zur-ungleichheit-gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit, zuletzt geprüft am 21.8.2024
- Landesjugendring Hamburg e. V. (Hg.) (2009):** Partizipation als Stufenmodell. Stufen der Beteiligung nach Roger Hart (1992) und Wolfgang Gernert (1993), in: [punktum 4/09](http://punktum4/09). www.ljr-hh.de/uploads/tx_ljrpunktum/punktum_4-09.pdf, zuletzt geprüft am 21.8.2024
- Leisenheimer, Marlene; Berg, Tanja (2022):** Länder-Dossier. Demokratieförderung im Übergangssystem in Bayern. Bestandsaufnahme und Potenziale, Berlin, minor-kontor.de/laender-dossier-bayern, zuletzt geprüft am 21.8.2024
- Leisenheimer, Marlene; Berg, Tanja (2023a):** Länder-Dossier: Demokratieförderung im Übergangssystem in Schleswig-Holstein. Bestandsaufnahme und Potenziale, Berlin, minor-kontor.de/laender-dossier-schleswig-holstein, zuletzt geprüft am 32.8.2024
- Leisenheimer, Marlene; Berg, Tanja (2023b):** Länder-Dossier. Demokratieförderung im Übergangssystem in Nordrhein-Westfalen. Bestandsaufnahme und Potenziale, Berlin, minor-kontor.de/laender-dossier-nordrhein-westfalen, zuletzt geprüft am 23.8.2024
- Leisenheimer, Marlene; Fröhlich Zapata, Anne Maria; Berg, Tanja (2024):** Übergänge demokratietauglicher gestalten. Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf von der Fachgruppe „Visionen für den Übergangsbereich“, Berlin, minor-kontor.de/wp-content/uploads/2024/02/DUeS_Handlungsempfehlungen_final_24-02-07.pdf, zuletzt geprüft am 23.8.2024
- Leisenheimer, Marlene; Wöhlbier, Moritz (2024):** Länder-Dossier. Demokratieförderung im Übergangsbereich Sachsen-Anhalts, Berlin, minor-kontor.de/laender-dossier-sachsen-anhalt, zuletzt geprüft am 23.8.2024
- Siebert, Horst (2019):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Augsburg
- Wöhlbier, Moritz (2024a):** Länder-Dossier. Demokratieförderung im niedersächsischen Übergangsbereich, Berlin, minor-kontor.de/laender-dossier-niedersachsen, zuletzt geprüft am 23.8.2024

Wöhlbier, Moritz (2024b): Länder-Dossier. Demokratieförderung im saarländischen Übergangsbereich, Berlin, minor-kontor.de/laender-dossier-saarland, zuletzt geprüft am 23.8.2024

Wöhlbier, Moritz; Leisenheimer, Marlene; Berg, Tanja (2023): Länder-Dossier. Demokratieförderung im hessischen Übergangsbereich, Berlin, minor-kontor.de/demokratieforderung-im-hessischen-uebergangsbereich, zuletzt geprüft am 23.8.2024

Wöhlbier, Moritz; Leisenheimer, Marlene; Fröhlich Zapata, Anne Maria (2023): Demokratieförderung im Thüringer Übergangsbereich. Bestandsaufnahme und Potenziale, Berlin, minor-kontor.de/laender-dossier-thueringen, zuletzt geprüft am 23.8.2024



Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Gefördert von



Robert Bosch
Stiftung