

Ernst-Abbe-Hochschule Jena
Fachbereich Sozialwesen

Community Organizing als Ansatz für die Demokratiebildung?

Eine empirische Annäherung mit der
Grounded-Theory-Methodologie

Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts (M.A)
Master Civic Education

Erstbetreuung: Prof. Dr. Felix Wilke
Zweitbetreuung: Prof. Dr. Yvonne Rubin

vorgelegt von Tabea Seeßelberg
Matrikel- Nr. 650791
Fachemesterzahl: 5

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Theoretischer Rahmen.....	2
2.1. Grundlagen der partizipativen Demokratietheorie.....	2
2.2. Partizipation und Demokratiebildung.....	4
2.3. Community Organizing.....	6
2.3.1. <i>Community Organizing als Form politischer Partizipation.....</i>	<i>7</i>
2.3.2. <i>Youth Organizing als Bildungsprozess.....</i>	<i>9</i>
3. Methoden.....	10
3.1. Forschungsdesign.....	10
3.1.1. <i>Forschungsinteresse.....</i>	<i>10</i>
3.1.2. <i>Beschreibung des Forschungsfeldes.....</i>	<i>12</i>
3.2. Die Grounded-Theory-Methodologie (GTM).....	15
3.2.1. <i>Begründung der Methodenwahl.....</i>	<i>15</i>
3.2.2. <i>Grundprinzipien der GTM.....</i>	<i>16</i>
3.2.3. <i>Methodische Passung der Forschungsfrage.....</i>	<i>18</i>
3.3. Erhebungsmethoden.....	18
3.3.1. <i>Qualitative leitfadengestützte Interviews.....</i>	<i>19</i>
a) <i>Operationalisierung der Fragestellung.....</i>	<i>19</i>
b) <i>Auswahl von Interviewpartner*innen.....</i>	<i>21</i>
c) <i>Datenverarbeitung und Datenschutz.....</i>	<i>22</i>
d) <i>Reflexion der Interviewpraxis.....</i>	<i>23</i>
3.3.2. <i>Expert*inneninterview.....</i>	<i>26</i>
3.3.3. <i>Feldnotizen.....</i>	<i>26</i>
3.4. Datenanalyse nach der GTM.....	27
3.4.1. <i>Offene Analyse.....</i>	<i>27</i>
3.4.2. <i>Axiale Analyse.....</i>	<i>30</i>
3.4.3. <i>Selektive Analyse.....</i>	<i>32</i>
4. Vorstellung der Ergebnisse.....	33
4.1. Ergebnisse der axialen Analyse.....	33
4.1.1. <i>Sich Themen annehmen.....</i>	<i>33</i>
a) <i>Bedingungen.....</i>	<i>34</i>
b) <i>Strategien.....</i>	<i>36</i>
c) <i>Konsequenzen.....</i>	<i>36</i>
4.1.2. <i>Sich einbringen.....</i>	<i>37</i>
a) <i>Bedingungen.....</i>	<i>37</i>
b) <i>Strategien.....</i>	<i>39</i>
c) <i>Konsequenzen.....</i>	<i>39</i>
4.1.3. <i>Aufgaben aushandeln.....</i>	<i>40</i>
a) <i>Bedingungen.....</i>	<i>41</i>
b) <i>Strategien.....</i>	<i>42</i>
c) <i>Konsequenzen.....</i>	<i>43</i>
4.2. Kontext- Kategorien.....	44
4.2.1. <i>Neue Begegnungen und Freundschaft.....</i>	<i>44</i>
4.2.2. <i>Das Soziale.....</i>	<i>45</i>
4.2.3. <i>Gruppenzugehörigkeit.....</i>	<i>48</i>
4.2.4. <i>Ambivalentes Verhältnis zu Erwachsenen.....</i>	<i>49</i>
4.2.5. <i>Aufwand von Zeit und Energie.....</i>	<i>51</i>

4.2.6. Selbstwirksamkeit.....	51
4.3. Ergebnis der selektiven Analyse.....	53
4.3.1. Sich-Kümmern: Ein Prozess.....	53
4.3.2. Sich Kümmern: Eine Praxis der Fürsorge.....	55
4.3.3. Verantwortlichkeit als Kernkategorie.....	58
4.3.5. Verantwortlichkeit im Kontext von Community-Organizing.....	60
a) Verantwortung als dialogisches Prinzip.....	60
b) Verantwortung als normative Beziehung.....	61
c) Verantwortung als Haltung.....	63
4.3.6. Modell zur Herstellung von Verantwortlichkeit bei Funke-Mockwitz.....	64
a) Einbettung in den Prozess des Sich-Kümmerns.....	66
b) Strategien, Verantwortlichkeit anzunehmen.....	66
c) Subjektive Abwägung.....	67
d) Rahmenbedingungen.....	67
4.4. Reflexion und kritische Einordnung der Ergebnisse.....	68
5. Diskussion der Ergebnisse.....	70
5.1. Potenziale von Community Organizing für die Demokratiebildung.....	70
5.1.1. Mitgliedschaft in Gruppen.....	71
5.1.2. Scaffolding durch Erwachsene.....	71
5.1.3. Selbstorganisation.....	72
5.1.4. Real-weltlicher Bezug.....	73
5.1.5. Vermittlung von Demokratiekompetenzen.....	74
5.2. Spannungsfelder von Community Organizing als Lernumfeld.....	75
6. Fazit.....	77
Literaturverzeichnis.....	79
Anhang.....	85

Tabellenverzeichnis

Codebaum mit Kategorien und zugeordneten Konzepten.....	29
Gegenüberstellung: Fürsorge-Prozesses nach Tronto und eigene Kategorien.....	58

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Codierparadigma nach Corbin und Strauss.....	32
Abb.2: Ergebnis der axialen Analyse, Kategorie "Sich Themen annehmen".....	34
Abb.3.: Ergebnis der axialen Analyse, Kategorie "Sich einbringen".....	37
Abb.4: Ergebnis der axialen Analyse, Kategorie "Aufgaben aushandeln".....	41
Abb.4: Sich-Kümmern als Prozess.....	55
Abb.6: Herstellung von Verantwortlichkeit durch Teilnehmende.....	65
Abb.7: Demokratie-Kompetenzen nach Bokelmann und eigene Kategorien.....	75

1. Einleitung

Demokratie ist kein natürlicher Zustand. Sie muss gepflegt und als gesellschaftliche Praxis immer wieder neu gestaltet und eingeübt werden. Der umstrittene Begriff "Demokratiekrise" in der öffentlichen Debatte drückt ein zunehmendes Unbehagen mit dem allgemeinen politischen Geschehen und damit auch eine Entfremdung von Demokratie als geteilter Vision aus (vgl. Martinsen: 43).

In Bezugnahme auf die Umfrage der Vodafone-Stiftung 2022 stellt Lindner „eine ausgeprägte Desillusionierung junger Menschen im Hinblick auf ihre Demokratieerfahrungen“ (Linder 2023: 110) fest. Partizipation wird dabei als Gegenmittel für die diskutierte Repräsentations- und Legitimationskrise der Demokratie diskutiert. Eigenschaften wie Beteiligung und Engagement setzen jedoch (implizites) Wissen voraus und sind kein Wasserhahn, der ab einem bestimmten Alter einfach aufgedreht werden kann (s. Delgado & Staples 2008: 21). Die Befähigung zur Partizipation rückt daher in den Fokus dessen, was Bildungsarbeit leisten soll, um einen demokratischen Habitus zu stärken und die Verbindung von Menschen zu dem politischen System der Demokratie in dem sie leben, (wieder) herzustellen.

In dieser Arbeit beschäftige ich mich mit Community Organizing als einer selbstorganisierten Praxis, die auf Beteiligung an lokalen politischen Prozessen zielt. Ich untersuche, inwiefern sich Community Organizing mit Zielgruppe Jugendlicher als Lernumfeld für die Demokratiebildung eignet.

Zunächst beschreibe ich in Kapitel zwei das dieser Arbeit zugrunde liegende, partizipative Demokratieverständnis und die damit zusammenhängende Vision von Demokratiebildung als erfahrungsorientiertem Lernen. Anschließend folgt ein Überblick über Community Organizing als partizipativer Praxis. Im Community Organizing schließen sich Menschen auf Basis geteilter Interessen in basisdemokratischen Organisationen zusammen und stellen politische Handlungsfähigkeit durch Partizipation auf lokaler Ebene her.

Der empirische Teil dieser Arbeit geht der Frage nach, welche Erfahrungen Jugendliche im Rahmen eines konkreten Community-Organizing-Prozesses machen. Mit diesem breit angelegten Forschungsinteresse möchte ich dazu beitragen, Community Organizing als Ansatz für die Demokratiebildung zu erschließen. In Kapitel drei beschreibe ich das Vorgehen meiner empirischen Forschung. Hierbei habe ich mit der Grounded-Theory-Methodologie auf der Datengrundlage von qualitativen, leitfadengestützten Interviews gearbeitet.

Die Ergebnisse meiner Forschung stelle ich in Kapitel vier vor. Diese umfassen einerseits ein breit gefächertes Kategoriensystem, welche Aufschluss über

verschiedene Aspekte von Erfahrungen Jugendlicher bei einem Community-Organizing-Prozess geben. Anschließend gehe ich genauer auf das Phänomen Verantwortung ein. Ich entwickle daraus ein Modell, welches das Herstellen von Verantwortlichkeit beschreibt.

In Kapitel fünf setze ich die in der Literatur diskutierten Anforderungen an Kontexte des Demokratielernens in Dialog mit den von mir vorgestellten Ergebnissen. Ziel ist es herauszuarbeiten, was besondere Stärken und Herausforderungen von Community Organizing als Lernumfeld für die Demokratiebildung sind.

2. Theoretischer Rahmen

Diskurse über Demokratie sind selten neutral. Auch das dieser Arbeit zugrunde liegende Demokratieverständnis transportiert ein gewisses Wertesystem. Daher beginnt diese Arbeit mit einer kurzen Einführung in die partizipative Demokratietheorie (Kapitel 2.1.). Anschließend werden aus dieser Strömung resultierende Anforderungen an demokratische Bildungsprozesse beschrieben (Kapitel 2.2.). Zuletzt wird Community Organizing als eine politische Praxis und möglicher Bildungskontext im Sinne partizipativer Demokratie vorgestellt (Kapitel 2.3.).

2.1. Grundlagen der partizipativen Demokratietheorie

Während andere politische Theorien z.B. das Prinzip der Repräsentation in den Mittelpunkt stellen und damit auf das Ergebnis politischer Aushandlungen fokussiert sind, geht es den Vertreter*innen partizipativer Demokratietheorien in erster Linie um das Prinzip der Beteiligung (s. Schmidt 2025: 189). Partizipation wird als der entscheidende Faktor für gelebte Demokratie in der Praxis angesehen, insofern ist die partizipative Demokratietheorie normativ (vgl. Martinsen 2021: 51f.). Sie zeichnet das Idealbild von einer Demokratie, in der Selbstverwaltung und Mitbestimmung auf verschiedenen politischen Ebenen praktiziert wird (s. Barber 1984: 151). Damit zeichnen partizipative Demokratietheorien ein Gegenbild zu einem reduzierten Demokratieverständnis, in dem sich das demokratische Handeln auf die Wahlentscheidung zwischen um Stimmen rivalisierenden Repräsentant*innen beschränkt.

Vertreter*innen partizipativer Demokratietheorien beziehen sich häufig auf vormoderne Klassiker, welche die Partizipation bereits als demokratisches Element betonen. So fordere bereits John-Stewart Mill die Beteiligung an lokalen politischen Prozessen als Erfolgsfaktor für Demokratie (s. Pateman 1970: 30). Auch Rousseaus Betrachtung der sozialisierenden Wirkung von Institutionen auf die individuelle Haltung zur Beteiligung wird referenziert (s. Pateman 1970: 27).

Zu den frühen Vertreter*innen der partizipativen Demokratietheorie wird der Pädagoge und Philosoph John Dewey (1859 – 1952) gezählt (vgl. Terchek & Conte 2001: 166). Prominente Vertreter*innen der neueren Politikwissenschaft sind Benjamin Barber (1939–2017) und Carole Pateman (geb.1940).

Zentral für Deweys Verständnis sowohl von Demokratie als auch von Bildung ist eine ganzheitliche Betrachtung, welche die gesamte Lebenswelt der Menschen einbezieht. Alltägliche Erfahrungen im Zusammenleben mit Menschen bilden für Dewey das Fundament für demokratische Prozesse. Der Demokratie kann Dewey zufolge nicht gerecht werden, wer sie auf abstrakte Abläufe staatlicher Institutionen reduziert:

Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung (Dewey 1930 [Original 1916]: 139)

In diesem Sinne sollten alle Bereiche der Organisation von Gesellschaft inklusive Bildung, Industrie und Politik, demokratisch organisiert sein (s. Dewey 1939: 167). Demokratie muss Dewey zufolge als Kultur gelebt werden, die durch Beteiligung realisiert wird.

Barber betont die Zivilgesellschaft als Ort, an dem Demokratie durch die Realisierung einer Kultur der Beteiligung lebendig wird. Die Zivilgesellschaft bezeichnet eine dritte Sphäre jenseits von Markt und Regierung, innerhalb derer Menschen durch aktive Teilhabe am öffentlichen Leben erst zu Bürger*innen werden. Entscheidend für diesen Prozess ist das bewusste Engagement für Belange des Gemeinwohls, welche in einem deliberativen Prozess ausgehandelt werden:

At the moment when „masses” start deliberating, acting, sharing, and contributing, they cease to be masses and become citizens. Only then do they „participate” (Barber 1984: 155).

Hier zeigt sich die enge Verwandtschaft zu deliberativen Demokratietheorien, u.a. vertreten durch Jürgen Habermas. Deliberation bezeichnet die „gemeinsame Beratung und Verständigung über öffentliche Angelegenheiten” (Schmidt 2025: 194), in der die Qualität der Argumente Vorrang hat und alle Betroffenen gleichberechtigt einbezogen werden. Die Fähigkeit zu Partizipation und Deliberation erfordert Voraussetzungen wie die Einhaltung bestimmter diskursiver Regeln wie Kompromissfähigkeit und Fairness (vgl. Schmidt 2025: 194). Hier deutet sich bereits die große Bedeutung von Bildungsprozessen an.

Carole Pateman hinterfragt in ihrem zentralen Werk „Participation and Democratic Theory” die Konjunktur von Partizipation als Modebegriff, der auf einmal überall Anwendung findet, aber verschleiert, dass wirkliche Mitbestimmung nur selten gegeben ist. Pseudopartizipation führe in diesem Sinne mehr zu einem Demokratie-

Washing als zu der tatsächlichen Demokratisierung gesellschaftlicher Institutionen (vgl. Pateman 1970: 69f.). Entscheidendes Merkmal wirklicher Partizipation (in Abgrenzung zur bloßen Einflussnahme) sei das Treffen von Entscheidungen unter Gleichen. Ein hilfreiches Werkzeug zur kritischen Betrachtung von als Partizipation bezeichneten Prozessen ist das Modell der Partizipationsleiter, welches in den 1990er Jahren im Kontext der Debatte um Kinder- und Jugendbeteiligung entwickelt wurde. Hier werden verschiedene Formen (vermeintlicher) Partizipation aufgezeigt, die von der vorgetäuschten Mitbestimmung über das Anhören von Meinungen bis hin zur Eigeninitiative reichen (vgl. Meusburger 2023: 93f.).

In den beteiligungsorientierten Demokratietheorien spielt der Aspekt der Bildung eine wichtige Rolle (vgl. Schmidt 2025: 191). Die Beteiligung an politischen Prozessen auf alltäglicher Basis ist dabei sowohl Voraussetzung für gelingende Demokratie als auch der entscheidende Lernort, um sich das für das Leben in einer Demokratie nötige Wissen anzueignen. Demokratie wird verstanden als ein Prozess des "Learning by doing": „we do learn to participate by participating“ (Pateman 1970: 105).

2.2. Partizipation und Demokratiebildung

Wenn Demokratie als Lebensform verstanden wird, dann stellt sich die Frage, welche Praktiken demokratisches Handeln im Alltag konkret ausmachen und wie sich diese erlernen und vermitteln lassen. Die Realisierung von Demokratie durch Erziehung spielt in der politischen Bildung in Deutschland spätestens seit der Reeducation-Politik durch die USA im Kontext der Entnazifizierung nach dem zweiten Weltkrieg eine Rolle (s. Massing 2021: 295). Die politische Bildung vollzog sich lange Zeit jedoch vorrangig in Form der Vermittlung von abstraktem Sachwissen, vorzugsweise im Schulunterricht. Seit den 1990er Jahren wird in Deutschland über erfahrungsbasierte politische Bildung verstärkt unter dem Begriff der Demokratiebildung diskutiert. Die Praxis politischer Bildung mit dem Fokus auf das theoretische Lernen über staatliche Institutionen wird dahingehend kritisiert, dass die „personalen sozialen und moralischen Voraussetzungen“ (Beutel 2023: 43) außer acht lasse, die für eine alltagsnahe Teilhabe an demokratischen Prozessen wichtig sind. Im deutschsprachigen Raum haben sich seither verschiedene Begriffe für die Praxis politischer Bildung etabliert, die nicht immer trennscharf verwendet werden. Es lassen sich jedoch folgende Unterscheidungen treffen:

- Politische Bildung: Beschreibt insbesondere Formate des sachbezogenen Schulunterrichts und vergleichbare Formate (s. Beutel 2023: 43). Hierzu zählt z.B. die Vermittlung von Wissen über das politische System Deutschlands in Schulfächern wie Gesellschafts- oder Gemeinschaftskunde.

- Demokratiepädagogik: Erweitert den Fokus von Politik auf Demokratie und zielt (meist im schulischen Umfeld) auf Kompetenzerwerb (s. Beutel 2023: 42). Der sachbezogene Unterricht wird durch die Vermittlung erfahrungsbasierter Wissens wie z.B. in Projekttagen zu Streitschlichtung, Mediation etc. ergänzt (s. Bokelmann 2023: 1f.).
- Demokratiebildung: Beschreibt die selbstbestimmte „Aneignung demokratischer Partizipation durch ihre Ausübung“ (Sturzenhecker & Peters 2023: 51). Demokratiebildung ist in formellen, informellen sowie non-formalen alltäglichen Umgebungen verortet, in denen die Adressat*innen „das Politische in konkreten Lebenssituationen und anhand realer Probleme“ (Bielenberg & Lorenzen 2023: 119) erfahren.
- Demokratie-Lernen: Zielt auf das erfahrungsbasierte Erlernen bzw. Verbessern demokratischer Handlungsfähigkeit und den Gewinn an „Wissen über Demokratie bzw. demokratische Praxis“ (Kessler 2016: 246). Dieser Begriff ist sehr breit gefasst und kann somit auf die Praxis der Demokratiepädagogik- und -Bildung angewandt werden.

Von den genannten Ansätzen entspricht die Demokratiebildung durch die praxisnahe Ausrichtung mit dem Ziel ganzheitlicher Bildungserfahrung am meisten den Grundsätzen der partizipativen Demokratietheorie. Demokratiebildung zielt auf „das Zustandekommen gerechter Entscheidungen, das Zusammenleben in pluralisierten Gesellschaften, das Herstellen von Öffentlichkeit“ (Bokelmann 2023: 3). Demokratiebildung ist vor allem in der Kinder- und Jugendarbeit verortet mit dem Fokus darauf, Mitbestimmung und Partizipation strukturell zu ermöglichen (a.a.O.). Voraussetzung dafür sind „demokratische nutzbare Rechte und Verfahren der Selbstbestimmung und Mitbestimmung“ (Sturzenhecker & Peters 2023: 51) innerhalb der Institutionen, in denen Demokratiebildung stattfindet.

Es ist umstritten, ob Demokratie-Lernen in hierarchisch strukturierten Organisationen wie z.B. einer Schule stattfinden kann (vgl. Kessler 2016: 246). Sicherlich sind hierarchische Strukturen „nicht unbedingt förderlich [...] für die Herausbildung demokratischer Denk- und Handlungsmuster“ (ebd.). Im Folgenden werden verschiedene Lernfelder der Demokratiebildung angerissen.

Ein Lernumfeld der Demokratiebildung im Sinne des „Learning by doing“ ist die kommunale Kinder- und Jugendbeteiligung. Diese ist vielen Bundesländern inzwischen gesetzlich verankert mit dem Ziel, jungen Menschen Einfluss auf das politische Geschehen zu ermöglichen, zum Beispiel durch kommunale Kinder- und Jugendparlamente mit eigenem Budget oder Stimmrecht im Stadtrat. Dies gelinge aber nur, in dem Bildung als „Voraussetzung, Gewährleistung und Unterstützung bzw. Ergebnis

von Beteiligung" (Ringler 2023: 99) mitgedacht werde, also eine entsprechende Begleitung und Betreuung stattfindet.

Weiterhin wird gesellschaftliches Engagement als Lernkontext für vielfältige Bildungsprozesse, darunter auch Demokratiebildung, diskutiert. Hier kommen Jugendliche „mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Mitgestaltung, Selbstorganisation und Verantwortungsübernahme" (Düx & Sass 2016: 367) in Berührung. Im Unterschied zur Lernsituation in der Schule, die in der Gefahr steht, „lebensfern und tot, abstrakt und buchmäßig" (Dewey 1939: 24) zu sein, findet das Lernen im Kontext des Engagements „stärker unter Ernstfallbedingungen" (Düx & Sass 2016: 371) statt. Engagement als Lernkontext für Partizipation und Demokratiebildung wird auch in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit diskutiert, beispielsweise durch die aus der Praxis entwickelte GEBE-Methode¹ zur Förderung des Engagements von Jugendlichen, die von gesellschaftlicher Benachteiligung und Marginalisierung betroffen sind (s. Sturzenhecker 2015: 10). Insgesamt bleibt die „systematische Verbindung und die Ausarbeitung expliziter Ansätze, die Engagement als Möglichkeit demokratiebildender Prozesse verstehen" ein Randphänomen innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit (Stauvermann 2023: 86).

An der Schnittstelle zwischen freiwilligem Engagement und schulischem Lernen liegen Service-Learning Projekte. Dabei handelt es sich um einen - „meist in Projektform organisierten - Dienst in und für die Gemeinde, der gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen in der Schule (oder Hochschule) verknüpft ist" (Sliwka 2004: 2). Hier steht die Projektarbeit im Team und in Verknüpfung mit dem schulischen Lehrplan im Fokus. Während in den USA Service Learning an Schulen weit verbreitet und dort in einigen Bundesstaaten sogar verpflichtend ist, wird dieses Format in Deutschland eher selten angewendet (a.a.O.). Ziel des Service Learning ist das Lernen von Verantwortungsübernahme, die Stärkung sozialer Kompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung, sowie die Heranführung an zivilgesellschaftliches Engagement und damit auch Beteiligung.

2.3. Community Organizing

Nachdem die Grundzüge partizipativer Demokratietheorie und des aus ihr folgenden Bildungsverständnisses erläutert wurden, nähere ich mich nun meinem Forschungsfeld an. Dabei möchte ich zunächst Community Organizing als eine Form politischer Praxis vorstellen, welche sich am Ideal der partizipativen Demokratie orientiert. In den USA ist der Community Organizing Ansatz zur Förderung der persönlichen Entwicklung und Beteiligung von Jugendlichen bereits etabliert.

1 Das Akronym GEBE steht für Gemeinsam Entscheiden und Beraten.

2.3.1. Community Organizing als Form politischer Partizipation

Community Organizing kann „als praktische Demokratietarbeit“ (Huber 2010: 30) im Sinne der partizipativen Demokratietheorie bezeichnet werden. Es handelt sich hierbei um eine Praxis zivilgesellschaftlicher Selbstorganisation auf lokaler Ebene, welche auf die „Ausgestaltung des gemeinsamen Zusammenlebens in der Gesellschaft“ (a.a.O.) zielt.

Community Organizing entstand in den USA im Kontext der Civil Rights Bewegung als eine Praxis der basisdemokratischen Selbstorganisation mit dem Ziel insbesondere marginalisierter Gruppen, Einfluss auf die Politik in Nachbarschaften und Stadtteilen zu nehmen. Die Wurzeln des Community Organizing speisen sich u.a. aus der Arbeiterbewegung, der kommunalen Selbstorganisation nach jüdischer Tradition sowie der christlichen Soziallehre (s. Bretherton 2022: 30). Als ein Gründungsvater des Community Organizing gilt Saul Alinsky, der in einem benachteiligten Stadtteil Chicagos in den 1940er Jahren eine damals revolutionäre Form der Selbstorganisation gründete, welche durch den Aufbau eigener Handlungsmacht (und nicht durch die Mildtätigkeit Privilegierter) konkrete Verbesserungen der Lebensbedingungen vor Ort wie mehr öffentlichen Wohnraum erkämpfte (vgl. Norden & Alinsky 2022 [Original: 1972]: 16-18). Durch die Soziale Arbeit als Berufsfeld und akademische Disziplin wurde Community Organizing zu einem spezifischen Wissenskanon ausgearbeitet, mit dem bestimmte theoretische Konzepte und praktische Methoden verbunden sind (s. Delgado & Staples 2008: 42). Im Selbstverständnis des sich in den letzten Jahrzehnten entwickelnden „Transformative Community Organizing“ ist zentral, dass die angestrebten lokalen Ziele im Sinne einer tiefgreifenden Transformation für soziale Gerechtigkeit stehen (vgl. Pyles 2021: 33).

Im Kontext Sozialer Arbeit verbreitete sich Community Organizing auch in Deutschland: Der Ansatz bildet eine Säule der seit den 1960er Jahren entstandenen Gemeinwesenarbeit (s. Stock 2016: 169). Dabei unterscheidet sich Community Organizing von anderen Ansätzen der Gemeinwesenarbeit u.a. durch die Ablehnung von top-down Ansätzen wie dem Quartiersmanagement, das auf die „Betreuung von Bürgern durch öffentliche Institutionen“ (Kurtenbach 2022: 280) setzt. Außerdem besteht in der Gemeinwesenarbeit eine größere Abhängigkeit von Verwaltungen und großen Wohlfahrtsverbänden als Trägerstrukturen. Das Community Organizing hingegen erhebt basisdemokratische Selbstorganisation „bottom up“ zum obersten Prinzip und strebt nach größtmöglicher finanzieller Unabhängigkeit, idealerweise durch unabhängige Spenden und Mitgliedsbeiträge.

Dennoch entstanden in den 1990ern im Kontext der Gemeinwesenarbeit vermehrt eigenständige Stadtteilorganisationen, die mehr oder weniger Saul Alinskys Vision von unabhängigen Bürger*innen-Organisationen entsprechen und im Forum Community Organizing (FoCo e.V.) untereinander vernetzt sind (s. Stock 2016: 170). Parallel dazu wurde das Deutsche Institut für Community Organizing (DICO) gegründet, das sich verstärkt auf den zivilgesellschaftlichen Machtaufbau durch breite Bündnisse über verschiedene Organisationen hinweg konzentriert (vgl. ebd. : 172). Seit den 2000ern werden Ansätze des Community Organizing auch in der Arbeit von Gewerkschaften und in sozialen Bewegungen der Zivilgesellschaft angewendet, beispielsweise dem Bündnis „Deutsche Wohnen & Co Enteignen“.

Community Organizing strebt einen langfristigen Zusammenschluss verschiedener zivilgesellschaftlicher Akteure auf lokaler Ebene an, „ um Veränderungen sozialer und ökonomischer Natur zu erreichen und im Laufe dieses Prozesses aus Bewohnern Bürger zu machen“ (Huber 2010: 29). In diesem Sinne ist die Praxis des Community Organizing anschlussfähig an die Vision der partizipativen Demokratietheorie:

„To participate is to create a community that governs itself, and to create a self-governing community is to participate“ (Barber 1984: 155).

Eine besondere Rolle nehmen im Community Organizing die Organizer*innen als diejenigen ein, die als professionelle Kraft die Mobilisierung von Mitgliedern vorantreiben, den Prozess mit ihrem Wissen begleiten und unterstützen, sich mit den eigenen Wünschen und Vorstellungen jedoch zurückhalten (s. Huber 2010: 45). Im Idealfall können sich die Organizer*innen im Laufe des Prozesses mehr und mehr in den Hintergrund zurückziehen, während die Verantwortung auf Mitglieder aus der Gruppe übertragen wird. Eine selbstreflexive Haltung zur Hinterfragung der eigenen Machtposition innerhalb der Gruppe ist dabei wichtig.

Die „Community“ im Community Organizing bezeichnet eine Interessengemeinschaft jenseits ethnischer oder kultureller Zugehörigkeit und entspricht damit dem Verständnis Deweys als „die Gemeinschaft derjenigen, die miteinander in Kommunikation stehen und dabei Gemeinsames erzeugen“ (Sliwka 2004: 5). Dementsprechend ist neben den sozialen und politischen Zielen, um die mit demokratischen Mitteln gekämpft wird, ein weiteres Ziel auch der Aufbau eines Beziehungsnetzwerkes (s. Huber 2010: 29). Von anderen Formen bürgerschaftlicher Selbstorganisation/ Partizipation unterscheidet sich das klassische Community Organizing u.a. durch die selbst erarbeitete Themenwahl, den Aufbau langfristiger und selbstorganisierter Strukturen vor Ort, den Mix aus kooperativen und konfrontativen Strategien sowie durch finanzielle, parteipolitische und ideologische Unabhängigkeit (s. Penta 2022: 117).

2.3.2. Youth Organizing als Bildungsprozess

Community Organizing mit Zielgruppe junger Menschen (meist unter 26 Jahren) ist in den USA seit den 1980er Jahren gewachsen und wird als Youth Organizing bezeichnet. Dabei geht es wie beim Community Organizing darum, die Lebensbedingungen der entsprechenden Community - typischerweise im Kontext von Schule oder Nachbarschaft - zu verbessern. Die meisten Youth Organizing Projekte verschreiben sich im Sinne des Transformative Community Organizing zudem dem übergeordneten Ziel des systemischen Wandels hin zu einer sozial gerechten Gesellschaft. Das Youth Organizing speist sich neben dem Community Organizing aus dem Feld des Youth Development, vergleichbar mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Youth Organizing verbindet die individuelle Entwicklung junger Menschen durch gesellschaftliches Engagement mit der Entwicklung von Gemeinwesen durch politische Aktionen (s. Delgado & Staples 2008: 7). Youth Organizing bezieht sich also auf die Prinzipien des Community Organizing, ist aber besonders auf die Bedürfnisse und Herausforderungen Jugendlicher abgestimmt. Dazu gehört im Sinne der partizipativen Demokratietheorie die Vermittlung von Wissen um Partizipationsmöglichkeiten sowie Kompetenzen wie z.B. das Sprechen in der Öffentlichkeit und Methoden gemeinsamer Entscheidungsfindung (vgl. Rogers, Mediratta & Shah 2012: 48). Entscheidend ist, dass die Themen durch die Mitglieder der Organisation – im Falle des Youth Organizing die jungen Menschen – selbst gewählt und nicht von außen vorgegeben werden (s. Christens & Kirshner 2011: 28).

Schule ist ein häufiger Kontext von Youth Organizing, da Jugendliche hier einen Großteil ihrer Zeit unter Kontrolle Erwachsener verbringen (s. Delgado & Staples 2008: 66). Daher drehen sich viele Kämpfe im Youth Organizing auch um das Thema Bildung. Weitere typische der im Youth Organizing in den USA bearbeiteten Themen sind Jugendstrafrecht, die Entwicklung von Stadtteilen/Nachbarschaften, Armut und strukturelle Benachteiligung sowie migrantische Rechte (vgl. ebd. 2008: 64).

Vergleichbar zur vorgestellten Partizipationsleiter wird auch im Bereich des Youth Organizing ein Modell verwendet, das zwischen verschiedenen Stufen der Beteiligung junger Menschen unterscheidet. An höchster Stelle steht das „Youth-Led Organizing“ als Organisationsform, in der junge Menschen selbst die entsprechende Organisation leiten und verwalten (s. Funders' Collaborative on Youth Organizing 2003: 10). Eine abgeschwächte Form davon bildet z.B. „Youth Leadership“, welches Jugendlichen Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme in Teilbereichen ermöglicht (a.a.O.). Mit dem Youth-Led Community Organizing geht ein Paradigmenwechsel in der gesellschaftlichen Sichtweise auf Jugendliche einher. Statt eines defizitorientierten Blicks auf Jugendliche wird ein stärkenorientierter Ansatz eingenommen, der Jugend-

liche als positive gesellschaftliche Akteure in den Blick nimmt (Delgado & Staples 2008: 42-47).

Im deutschsprachigen Raum kommt es zwar gelegentlich vor, dass Kinder und Jugendliche an der Gemeinwesenarbeit beteiligt werden. Dennoch ist das Community Organizing mit Zielgruppe Jugendlicher in Deutschland noch nicht wirklich etabliert.

3. Methoden

In diesem Kapitel lege ich das Vorgehen meiner empirischen Forschung dar. Auf die Konzeption meines Forschungsdesigns mit Bezug auf die gegenwärtige Literatur folgt die Beschreibung meines Forschungsfeldes (Kapitel 3.1.). Anschließend stelle ich die von mir gewählte Methodologie und die damit einhergehende Passung der Forschungsfrage vor (Kapitel 3.2.). Danach beschreibe ich das Vorgehen der Datenerhebung mit Fokus auf leitfadengestützte Interviews (Kapitel 3.3). Zuletzt schildere ich das methodische Vorgehen bei der Analyse der Daten (Kapitel 3.4.).

3.1. Forschungsdesign

3.1.1. Forschungsinteresse

In der qualitativen Sozialforschung ist es üblich, mit einem breit gefassten Interesse an ein Forschungsfeld heranzutreten und im weiteren Verlauf die Forschungsfrage zuzuspitzen (vgl. Helfferich 2011: 27). In meinem Fall interessierte ich mich zu Beginn ganz allgemein für das Erleben teilnehmender Jugendlicher bei einem Community-Organizing-Prozess. Auf Grundlage des oben skizzierten Bildungsverständnisses von Lernen durch Erfahrung in Verbindung mit Partizipation als entscheidendem Faktor für Demokratielernen richtet sich mein konkretes Forschungsinteresse auf die Bildungserfahrungen von Jugendlichen, welche diese in einem auf Beteiligung angelegten Community-Organizing-Prozess machen.

In der englischsprachigen Literatur mit Fokus auf Youth Organizing werden bereits Bezüge zum Demokratie-Lernen diskutiert, so zum Beispiel das realweltliche Lernumfeld, die Befähigung zu kritischem Denken und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (s. Rogers et al. 2012: 52-54). Insgesamt schaffe Youth Organizing ein Lernumfeld für Civic Development, was in etwa dem Begriff der Demokratiebildung entspricht (vgl. ebd: 44). Das Erlernen von Partizipation durch die Praxis ist ebenfalls Thema im Diskurs um Youth Organizing (vgl. Delgado & Staples 2008: 98). Gleichzeitig wird auch hier mehr Forschungsbedarf dazu angemerkt, wie Youth Organizing Gruppen als Lern- und Entwicklungsräume wirken (s. Christens & Kirshner 2011: 38-39).

In der deutschsprachigen Literatur zu Demokratiebildung werden verschiedene Kontexte wie das Ehrenamt untersucht. Auch gibt es Verweise auf Gemeinwesenarbeit als ein Umfeld für Demokratiebildung (vgl. Oehler 2021: 19). Ebenso werden politische Jugendinitiativen bereits hinsichtlich der dort stattfindenden Bildungsprozesse untersucht (s. Kenner 2021: 7). Eine explizite Verbindung der Diskurse um Community Organizing und Demokratiebildung findet sich in der deutschsprachigen Diskussion jedoch weder in der Literatur um Demokratiebildung, noch in der Fachdebatte um Community Organizing. Ein erster in diese Richtung weisender Beitrag ist ein 2016 erschienener Artikel, der für Community Organizing zur Umsetzung von Beteiligung in der offenen Jugendarbeit plädiert (s. Wendt 2016: 325). Hier werden auch edukative Aspekte anführt, jedoch ohne direkte Bezugnahme auf den Diskurs zu Demokratiebildung oder empirische Unterfütterung.

In dieser Arbeit möchte ich daher durch die Untersuchung eines Community Organizing-Projektes mit Zielgruppe Jugendlicher einen Beitrag für die Evaluation von Community Organizing als Lernkontext für Demokratiebildung im Sinne der partizipativen Demokratietheorie leisten. Das untersuchte Projekt Funke-Mockwitz² ist dabei eines der wenigen Projekte mit Zielgruppe Jugendlicher und direkter Bezugnahme zum Community-Organizing Ansatz im deutschsprachigen Raum. Funke-Mockwitz unterscheidet sich von typischen Youth Organizing Projekten aus den USA: Die hier beteiligten Jugendlichen sind im Vergleich verhältnismäßig jung (13-16 Jahre). Außerdem ist Funke-Mockwitz nicht in einen etablierten Rahmen übergeordneter Organizing-Strukturen eingebettet.

Ausgehend von einem breiten Interesse an den subjektiven Erfahrungen Jugendlicher in partizipativen Prozessen untersuche ich, inwiefern sich Community Organizing am Beispiel des Projekts *Funke-Mockwitz* als Lernkontext für Demokratiebildung eignet. Ziel der Studie ist es, aus Sicht der beteiligten Jugendlichen zu rekonstruieren,

- welche Erfahrungen sie im Verlauf des Community-Organizing-Prozesses machen,
- wie sie ihre Teilnahme wahrnehmen und bewerten,
- und welche Potentiale für die Demokratiebildung sich daraus ableiten lassen.

Im weiteren Verlauf der Forschung habe ich mich auf die Frage konzentriert, wie Jugendliche bei Funke-Mockwitz mit Verantwortung umgehen (lernen). Verantwortungsübernahme wird als Kompetenz diskutiert, die durch Demokratiebildung vermittelt werden soll (s. Bokelmann 2023:69). Auch wird die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme im Kontext zivilgesellschaftlichen Engagements als Voraussetzung für

² Zum Schutz der in dieser Arbeit interviewten Personen wurde der Name der Initiative anonymisiert und durch einen frei erfundenen Namen ersetzt, der mit Hilfe von Chat GPT generiert wurde.

den Erwerb weiterer sozialer Kompetenzen genannt (Düx & Sass 2016: 386). Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass zivilgesellschaftliches Engagement Potential für die Aneignung von Demokratiekompetenz bietet, "indem individuelle Bildungsprozesse und gesellschaftliche Verantwortungsübernahme miteinander verbunden werden." (Stauvermann 2023: 81). In der Literatur bleibt es jedoch häufig bei der Nennung von Verantwortungsübernahme als Schlagwort. Zum Beispiel gibt es Hinweise auf die positive Auswirkungen des Formats Service Learning auf soziale Verantwortungsübernahme (s. Blyth, Scales, Berkas & Kielsmeier 2000: 350). Diese quantitative Studie liefert jedoch keine Erkenntnisse darüber, wie Verantwortungslernen im Detail funktioniert bzw. aus Perspektive der Teilnehmender Jugendlicher wahrgenommen wird.

3.1.2. Beschreibung des Forschungsfeldes

Mockwitz ist eine Kleinstadt in Sachsen mit gut 15.000 Einwohner*innen. Durch die Nachbarschaft zu einer Großstadt liegt Mockwitz nicht im ländlichen Raum. In der Lebenswelt der Jugendlichen, die teilweise in umliegenden Ortschaften wohnen, stellt Mockwitz jedoch den hauptsächlichen Bezugsort dar.

Funke-Mockwitz wurde im Herbst 2023 durch den Schulsozialarbeiter des dortigen Gymnasiums, Sven Becker³ angestoßen. Sven hat u.a. während seiner Aufenthalte in den USA ein klassisches Training zum Community Organizer sowie Einblick in die Praxis einer etablierten Community Organization erhalten und engagiert sich beim Forum Community Organizing e.V.. Schon vor einigen Jahren hat er in einer anderen Stadt gute Erfahrungen mit dem Community Organizing - Ansatz in der Jugendarbeit gemacht.

Die Rolle einer unterstützenden Organizerin bei Funke-Mockwitz nahm ich ein. Im Rahmen des 2021/22 durch die Robert-Bosch-Stiftung geförderten Projekts „Lebendiges Dorf - Gemeinwesenarbeit in und um Wichmar“ hatte ich ein Training zur Durchführung eines Community-Organizing-Prozesses bei FoCo e.V. absolviert und erste Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt. Zu Funke-Mockwitz fand ich im Rahmen eines Praktikums (Transferphase) im März und April 2024. In diesem Zeitraum startete die Umsetzung von Funke-Mockwitz. Nach meinem Praktikum war ich weiterhin wöchentlich vor Ort und begleitete als Organizerin auf Honorarbasis Funke-Mockwitz bis Mitte Juni 2025. Der in dieser Arbeit betrachtete Zeitraum umfasst circa ein Jahr von Juni 2024 bis Mai 2025.

Die klassische Vorgehensweise des Community Organizing lässt sich stark vereinfacht als vier-phasigen Prozess beschreiben (vgl. Müller & Szynga: 2013), dem auch Sven und ich folgten. An erster Stelle stehen persönliche Gespräche, die Teil der Be-

3 Alle genannten Personennamen sind pseudonymisiert.

ziehungsarbeit sind. Es werden systematisch Gespräche zwischen den Organizer*innen und Mitgliedern der entsprechenden Community geführt. Sven, eine vorherige Mitarbeiterin und ich sprachen im Zeitraum von Oktober 2023 bis März 2024 mit circa 40 Jugendlichen aus Mockwitz. Teilweise fanden diese Gespräche spontan auf dem Schulhof statt und dauerten nur wenige Minuten, teilweise fanden sie nach Vereinbarung im Büro der Schulsozialarbeit statt. Ziel dieser Gespräche im Community Organizing ist es, etwas über „das erweiterte Selbstinteresse, den Ärger, die Energie und die Vision des Gegenübers“ (Penta 2022: 117) in Erfahrung zu bringen. Zentral ist im Community Organizing ist die Annahme, dass menschliches Handeln durch legitimes Eigeninteresse (nicht gleichzusetzen mit Egoismus) geleitet ist. Demnach ist es die Aufgabe von Community Organizing, diese „Einzelinteressen zu bündeln“ (Huber 2010: 43) und durch Organisation durchzusetzen. In den Gesprächen fragten wir die Schüler*innen u.a. danach, was sie an ihrem (Schul)-Alltag stört, und welche Verbesserungen sie sich wünschen. Zusätzlich zu den Einzelgesprächen stellten wir das Projekt in Schulklassen vor und sammelten im Rahmen eines digitalen Brainstormings weitere Themen und Ideen.

Neben der Identifikation von Themen war der Beziehungsaufbau Teil der Gespräche. Community Organizing zielt nicht auf kurzfristige Mobilisierung, sondern auf den Aufbau von Beziehungsnetzwerken durch ein „nachhaltiges Einbinden von Schlüsselpersonen, Gruppen und Organisationen“ (Penta 2022: 117). Von den Jugendlichen, mit denen wir uns unterhalten haben, folgten circa fünf unserer Einladung zu einem ersten Treffen, bei dem wir das Projekt Funke-Mockwitz vorstellten. Hieraus entwickelte sich die sogenannte Kerngruppe, um welche es in dieser Arbeit geht. Diese übernahmen teilweise die Rolle als Multiplikator*innen innerhalb der Gruppe, z.B. indem sie andere Personen zum Mitmachen motivierten.

Als zweite Phase des CO-Prozesses erfolgt eine zentrale Versammlung innerhalb der Community mit dem Ziel, sich auf Kernthemen zu einigen, die bearbeitet werden sollen. Weiterhin sollten auch mehr Mitglieder hinzugewonnen werden. Hierzu wurde von der frisch gegründeten Kerngruppe unter Anleitung der Organizer*innen die „Jugend-Ideen-Konferenz Mockwitz“ geplant, welche im April 2024 stattfand. Eingeladen waren alle interessierten Jugendlichen. Die Teilnehmer*innenzahl betrug gut dreißig Personen, von denen sich insgesamt rund zehn dem Projekt anschlossen. Während der Jugend-Ideen-Konferenz wurden die in Themenbereiche geclusterten Ergebnisse des Zuhör-Prozesses vorgestellt. Die Präsentation übernahmen die Mitglieder der Kerngruppe und stellten die von ihnen favorisierten Themen vor. Diese umfassten die Öffnung eines kommunalen Sportplatzes, Verbesserungen in der Fahrradinfrastruktur sowie das Thema „Schule Sozial“, worunter Aspekte wie das Schulklima, das Machtverhältnis zu Lehrer*innen, aber auch Rassismus,

Sexismus und andere Diskriminierungsformen im Schulalltag gehören. Später wurde auch die Einrichtung von Snackautomaten an den weiterführenden Schulen zu einem Kernthema.

Seit der ersten Jugend-Ideen-Konferenz finden wöchentliche Treffen statt, in denen Teils in Kleingruppen, teils im Plenum an den Themen gearbeitet wird. Die Kerngruppe umfasst zwischen 10 und 15 Jugendliche im Alter von 13-16 Jahren, wobei es innerhalb des betrachteten Zeitraums sowohl Austritte als auch Neuzugänge gab. Funke-Mockwitz findet im Rahmen eines Ganztags-Angebots des Gymnasiums in Mockwitz statt, steht aber auch Jugendlichen aus der Oberschule offen.

Auf die Versammlung und Erweiterung der Kerngruppe folgte, wie im klassischen Community Organizing üblich, die Phase der Aktion, bzw. deren Planung. Hier geht es darum, durch Recherche und Machtanalyse Vorgehensweisen zu erarbeiten, wie die Umsetzung von Zielen erreicht werden kann. Hierbei geht es auch darum, Zielpersonen zu identifizieren, an die konkrete Forderungen gerichtet werden, und Allianzen zu bilden. Im Fall von Funke-Mockwitz waren das zum Beispiel die Schulleitung, der Bürgermeister und die Vorsitzende des Örtlichen Sportvereins. Bei Funke-Mockwitz wurde z.B. eine Verkehrszählung an einer gefährlichen Straßenkreuzung durchgeführt und ein Konzept für die Öffnung des Kommunalen Sportplatzes geschrieben. Außerdem wurde versucht, Kooperationen mit dem Schülerrat von Oberschule und Gymnasium sowie dem Jugendparlament in Mockwitz herzustellen.

Das Vorgehen des Community Organizing zur Erreichung der angestrebten Ziele changiert häufig zwischen Kooperation und Konfrontation. Nach der Absage des Schulträgers, einen Snackautomaten zu finanzieren, brachte die Gruppe z.B. ihre Kritik öffentlich zum Ausdruck, in dem sie im örtlichen Lokalblatt auf die Situation aufmerksam machte. Öffentlichkeitsarbeit fand auch durch das gemeinsame Bespielen eines Instagram-Accounts statt.

Der Organisationsaufbau steht im Community Organizing als langfristiges Ziel, denn schließlich soll nicht nur ein episodisches Ziel abgearbeitet werden, sondern ein langfristiger Akteur geschaffen werden, durch welchen Bürger*innen vor Ort ihre Interessen direkt einbringen können. Bei Funke-Mockwitz standen daher auch immer wieder Aktivitäten im Vordergrund, die der Team-Entwicklung dienen, wie z.B. die Organisation von Sommerfest/Weihnachtsfeier und eine zweitägige Berlin-Fahrt, während der andere Community Organizing Projekte besucht wurden.

In einem von Delgado & Staples vorgestellten Modell zur Machtposition der Jugendlichen im Youth Organizing entspricht Funke-Mockwitz am ehesten dem Modell „Adult-Led with Youth as Limited Partners“, da die Entscheidungsfindung letztlich (wenn auch nicht gewollt) stark von den erwachsenen Organizer*innen abhängt. Die von

Sven und mir angestrebte Vision von Funke-Mockwitz entspricht jedoch eher dem Modell „Youth-Led with Adult Allies“, in dem Jugendliche die Verantwortung übernehmen und Erwachsene lediglich dort unterstützen, wo es notwendig ist und von Jugendlichen eingefordert wird (vgl. Delgado & Staples 2008: 70). Die Herausforderungen auf dem Weg zu dieser Umsetzung zu analysieren wäre ein eigenes Forschungsvorhaben Wert.

Von den oben genannten inhaltlichen Zielen der Gruppe wurde während des betrachteten Zeitraums keines erreicht. Gleichzeitig ist es ein Merkmal des Community Organizing, sich gerade derjenigen Themen anzunehmen, die Hartnäckigkeit erfordern und teilweise erst nach langen Auseinandersetzungen vorwärts kommen. Es soll nicht Ziel dieser Arbeit sein, Erfolg oder Misserfolg von Funke-Mockwitz als Community-Organizing Projekt zu bewerten. Vielmehr geht es mir darum, Funke-Mockwitz als eine Initiative, die sich am Community Organizing orientiert, auf ihr Potential für Demokratiebildung zu untersuchen.

3.2. Die Grounded-Theory-Methodologie (GTM)

3.2.1. Begründung der Methodenwahl

Diese Arbeit ist von dem Wunsch geleitet, die Praxis von Community Organizing mit Jugendlichen aus Perspektive teilnehmender Jugendlicher besser zu verstehen und damit zur Reflexion für Akteure des Community Organizing beizutragen und als Inspiration für das Feld der Demokratiebildung zu wirken. Für die Bearbeitung dieses Forschungsanliegens habe ich mich für die Grounded-Theory-Methodologie (GTM)⁴ entschieden.

Die GTM ist ein Verfahren, um aus empirischen Daten Theorien zu entwickeln (vgl. Glaser & Strauss 2010 [Original 1967]: 7). Die GTM ist ein ganzheitlicher Forschungsstil und umfasst damit gewissermaßen einen ganzen Werkzeugkoffer. Wie ihr Name bereits verrät, geht es bei einem Forschungsvorhaben im Stil der GTM darum, empirische Daten als Grundlage zu nehmen (grounded), um darin Muster zu entdecken und daraus Theorien zu generieren (Theory). Das Vorgehen ist interpretativ. Die Forscherin macht sich im GTM-Verfahren mit ihrem Werkzeugkoffer auf einen unbekanntem Weg, entdeckt wie bei einer Schnitzeljagd aus einer Fülle von Informationen hilfreiche Hinweise mit dem Ziel, „in den Daten schlummernde Theorien zu entdecken“ (Legewie, Schervier-Legewie & Strauss 2011: 73).

4 Der Begriff Grounded Theory ist zweideutig: Er beschreibt einerseits einen Forschungsstil und andererseits dessen Ergebnis. In dieser Arbeit bezeichnet der Begriff Grounded Theory Methodologie (GTM) das Vorgehen und der Begriff Grounded Theory dessen Ergebnis.

Forschungen im Stil der GTM finden typischerweise an Orten der Praxis statt, z.B. um zu erklären, was in einem Berufsfeld im Detail vor sich geht. Die GTM macht hierbei „die Perspektive der Teilnehmenden zu ihrem Ausgangspunkt“ (Glaser & Tarozzis 2011: 55). So kann eine Grounded Theory dabei helfen, Handlungsmuster zu erkennen, denen die Handelnden selbst im Alltag folgen, ohne dass es ihnen bewusst ist. Die GTM hat gewissermaßen das Ziel, den Wald, den man im Alltag vor lauter Bäumen nicht sieht, in den Blick zu nehmen und seinen Zustand zu beschreiben. Deshalb eignet die GTM sich auch zur Exploration bislang wenig erforschter Bereiche (vgl. Glaser & Strauss 2010: 20).

3.2.2. Grundprinzipien der GTM

Ziel der GTM ist die Entdeckung und Generierung von gegenstandsbezogenen Theorien kleiner bis mittlerer Reichweite. Ausgehend von den Daten, die in einem Forschungsfeld erhoben wurden (in meinem Fall Interview-Transkripte) werden mit der GTM Kategorien herausgearbeitet, die das alltägliche Geschehen im Feld treffend beschreiben. Diese Kategorien werden verdichtet zu kleinen Theorien, die eine Erklärung dafür liefern, wann, warum und wie sich Phänomene im untersuchten Feld ereignen. Nicht alle Anwendung der GTM führt im Resultat zu einer umfänglichen Theorie. Es kann auch „nur“ zu der Erstellung eines Kategoriensystems kommen. Dann geht es weniger um die ausführliche Ausarbeitung von Subkategorien und die Beziehungen zwischen den Kategorien: Die GTM zielt hier auf eine erklärende Darlegung des beforschten Feldes im Sinne einer dichten Beschreibung (vgl. Corbin & Strauss 1996: 17). Aufgrund des begrenzten Umfangs einer Masterarbeit haben auch meine Ergebnisse, die ich in Form von Memos und Diagrammen aufgearbeitet habe, eher den Status „vorläufige[r] Interpretationen“ (a.a.O.) als den einer abgeschlossenen und getesteten Theorie.

Die GTM wurde vom US-amerikanischen Forschungsduo Anselm Strauss und Bernie Glaser im Rahmen ihrer gemeinsamen Forschungen im Gesundheitswesen entwickelt. Seitdem wurde die GTM in verschiedenen Strömungen weiterentwickelt:

- Glaser: Der Bezug auf Fachliteratur/Vorwissen stellt ein Tabu dar, da alle Erkenntnisse aus den Daten selbst gewonnen werden sollen. Diese Haltung wird von anderen Vertreter*innen der GTM stark kritisiert (vgl. Equit & Hohage 2016:27)
- Strauss & Corbin: Plädieren für einen kontrollierten Einbezug von Theorien und Konzepten in die Analyse und verfolgen ein stark systematisches Vorgehen (vgl. Breuer, Muckel & Dieris 2014: 20f.)

- Charmaz: Betont den konstruktivistischen Charakter der generierten Theorien. GTM wird stärker als interpretatives (deutendes) Vorgehen verstanden, als das Entdecken objektiv vorhandener Wahrheiten (vgl. Equit & Hohage 2016: 30).
- Breuer: Betont den Einfluss der Subjektivität der Forschenden auf den Prozess, der nicht ignoriert werden darf, sondern durch Reflexion in den Forschungsprozess integriert werden muss (vgl. Breuer et al. 2014: 38).

Die oben benannten verschiedenen Stile vereinen grundsätzliche Vorgehensweisen der GTM: Die Methode des Vergleichs, das Vorgehen bei der Auswahl von auszuwertenden und zu erhebenden Daten (Theoretisches Sampling), und eine Abfolge von Analyse-Schritten (offenes, axiales und selektives Codieren). Diese Prinzipien werden in Kapitel 3.4. näher erläutert.

Insgesamt habe ich mich an dem von Corbin & Strauss in ihrem 1996 veröffentlichten Buch „Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung“ beschriebenen Vorgehen orientiert. Zu Beginn der Arbeit bin ich jedoch in Anlehnung an die klassische GTM nach Glaser/Strauss bewusst naiv gestartet und habe die erste Datenerhebungs- und Auswertungsphase vor der ausführlichen Sichtung von Fachliteratur durchgeführt. Mir war wichtig, mich in der ersten Annäherung an die aus Perspektive des Feldes relevanten Phänomene nicht zu stark an etablierten Begriffen und Konzepten zu orientieren, um offen für Neues zu bleiben (vgl. Glaser & Strauss 2010 : 20). Nach der Verdichtung zunächst sehr breit gestreuter erster Konzepte und Kategorien habe ich dann mein Bild vom Feld mit dem aus der Fachliteratur bekannten Bild abgeglichen.

Gemäß des hermeneutischen Prinzips, demnach sozialwissenschaftliches Verstehen „sich auch immer mit den Bedingungen des eigenen Verstehens“ (Hitzler & Soeffner 1994: 35) beschäftigt, habe ich Elemente der reflexiven GTM ergänzt. Insbesondere, um meiner Doppelrolle als Forscherin und Akteurin im Feld Rechnung zu tragen. Als Organizerin bei Funke-Mockwitz nehme ich eine bestimmte Haltung und Perspektive ein, die meine Interaktion mit Akteuren im Feld und somit die Gewinnung der Daten als auch meine Sichtweise darauf beeinflussen (vgl. Breuer et al. 2014: 120f.). Dieses Vorwissen kann ich als Forscherin nicht einfach abschütteln, jedoch durch gezielte Reflexion zu einem Teil meines Erkenntnisprozesses machen. Hinzu kommen persönliche Prägungen, Neigungen und Vorannahmen, welche den Blick einer jeden Forscher*in lenken. So zum Beispiel mein konstruktivistisch geprägter Blick, den ich im Rahmen meines kulturwissenschaftlichen Studiums erworben habe. Auch bin ich durch eigene prägende Erfahrungen in selbstorganisierten Strukturen wie dem Leben in einem Wohnprojekt biographisch für bestimmte Phänomene im

Feld stärker sensibilisiert. Diese Vorurteils-Strukturen sind unvermeidbar, sollten jedoch explizit gemacht werden um zu verhindern, dass sie sich unbewusst in die erstellte Grounded Theory einschleichen (vgl. Breuer et al. 2014: 135).

3.2.3. Methodische Passung der Forschungsfrage

Fragestellungen, die mit dem GTM-Verfahren bearbeitet werden, erfordern zu Beginn der Forschung Flexibilität und Freiraum, um „ein Phänomen in seiner Tiefe zu erforschen“ (Corbin & Strauss 1996: 22) und zu berücksichtigen, dass zu Beginn noch unklar ist, welche Aspekte im zu untersuchenden Bereich aus Perspektive der Akteure vor Ort überhaupt relevant sind. Aus meinem breiten Interesse für die Erfahrungen teilnehmender Jugendlicher an einem Community-Organizing-Prozess formulierte ich zunächst folgende Forschungsfragen:

- Welche Erfahrungen machen Jugendliche bei Funke-Mockwitz?
- Wie erleben und bewerten Jugendliche ihre Teilnahme an diesem Community-Organizing-Prozess?

Im Verlauf der Forschung findet eine Fokussierung und Eingrenzung der Forschungsfrage statt, sobald erste Konzepte entwickelt und die Beziehungen zwischen ihnen herausgearbeitet werden (vgl. Corbin & Strauss: 23). Nach Erhebung des ersten Materials und der Entwicklung erster Kategorien (vgl. Kapitel 4.1. und 4.2.) hatte ich eine grobe Karte von relevanten Phänomenen in meinem Feld, um mich weiter zu orientieren. In Zusammenspiel mit der Forschungsliteratur und meinem persönlichen Forschungsinteresse habe ich mich dazu entschieden, den weiteren Fokus auf das Phänomen des Sich-Kümmerns zu legen. Insbesondere interessierte mich der damit einhergehende Aspekt der Verantwortlichkeit. Meine zugespitzte Forschungsfrage lautete nun:

- Wie erleben und gestalten Jugendliche den Umgang mit Verantwortung im Rahmen eines Community-Organizing-Prozesses?

3.3. Erhebungsmethoden

In der qualitativen Sozialforschung geht es darum, „Sinn oder subjektive Sichtweisen in methodisch kontrollierter Weise zu rekonstruieren“ (Helfferich 2011: 28). Welche Art von Daten hierfür herangezogen werden, ist abhängig von der Fragestellung und dem methodischen Vorgehen der Forschung (vgl. Soeffner & Hitzler: 36). In der Arbeit mit der GTM kann grundsätzlich alles, was „informative und inspirierende Hinweise (Indikatoren) auf theoretische Konzepte“ (Breuer et Al. 2014: 136) im Feld liefert, in die Analyse einbezogen werden.

Davon ausgehend, dass Lernen im Sinne der partizipativen Demokratietheorie sich durch Erfahrung vollzieht, lag es für mich nahe, in meiner Forschung die Erfahrungen der Jugendlichen zu befragen. Um etwas über die Erfahrungen und Erlebnisse zu erfahren, welche Jugendliche bei Funke-Mockwitz machen, benötigte ich Quellen, die etwas über die Sichtweise der Teilnehmenden verraten. In der qualitativen Sozialforschung ist das Interview eine gängige Methode, um subjektiven Sinn zu erheben (s. Reichertz 2016: 185). Wichtig hierbei ist zu beachten, dass von einem Interview nicht direkt auf tatsächliche Geschehnisse oder Abläufe geschlossen werden kann. Alles, was das Interview preisgibt, ist eine Deutung sozialer Praxis durch die Erzählperson (vgl. ebd.: 187).

3.3.1. Qualitative leitfadengestützte Interviews

Verschiedene Interview-Formate unterscheiden sich dahingehend, wie stark sie durch Eingriffe der interviewenden Person gestaltet werden, also wie engmaschig Fragen und Erzähl-Impulse eingebracht werden. Um die von mir angestrebten Einblicke in die Wahrnehmung und Deutung eines bestimmten Bereichs von Alltag der jugendlichen Teilnehmer*innen bei Funke-Mockwitz zu erlangen, entschied ich mich für leitfadengestützte Interviews. Diese erlauben es, das Gespräch thematisch auf das angestrebte Forschungsinteresse zu fokussieren und gleichzeitig offen für Themen und Exkurse der Erzählperson zu sein. Die Interviewsituation ist dabei angelehnt an ein alltägliches Gespräch. Es gibt keine strikte Checkliste an Fragen, die zwingend abgearbeitet werden muss. Hingegen werden die Themen in spontaner Reihenfolge vonseiten der Interviewer*in eingebracht mit dem Ziel, „im Interviewgespräch vor allem die Relevanzstrukturen der Befragten ab[zubilden“ (Strübing 2018: 103).

a) Operationalisierung der Fragestellung

Von der Forschungsfrage bis zur Interviewfrage findet ein Übersetzungsprozess statt. Ausgehend von der Forschungsfrage habe ich zunächst den methodologischen Forschungsgegenstand bestimmt, welcher der Entwicklung des Interviewleitfadens zugrunde liegt. Der methodologische Forschungsgegenstand übersetzt die abstrakte Forschungsfrage in konkrete Suchanweisungen: Welche Erkenntnis soll aus den geführten Interviews gewonnen werden? Welche subjektiven Sinnstrukturen und Deutungen gibt es im Rahmen der Fragestellung zu verstehen, über die das Interview Aufschluss geben kann (s. Helfferich 2011: 29)? Meine anfängliche, breit gefasste Forschungsfrage nach den Erfahrungen, welche Teilnehmende bei Funke-Mockwitz machen, habe ich als methodologischen Forschungsgegenstand folgendermaßen konkretisiert:

- Aktivitäten/Ereignissen bei Funke-Mockwitz, denen Relevanz/Sinn beigegeben wird
- Wahrnehmung von Regelmäßigkeiten und Strukturen in den wöchentlichen Treffen
- Erzählungen über die Gruppe und die persönliche Geschichte mit der Gruppe
- Deutung der persönlichen Entwicklung im Rahmen der Teilnahme.

Wie oben beschrieben, veränderte sich meine Forschungsfrage im Verlauf der Forschung. Dementsprechend entwickelte sich auch der methodologische Forschungsgegenstand weiter. Die Zuspitzung der Forschungsfrage darauf, welche Erfahrungen Teilnehmende bei Funke-Mockwitz im Umgang mit Verantwortung machen, führt zu folgendem methodologischen Forschungsgegenstand:

- Aktivitäten/Ereignisse im Rahmen von Funke-Mockwitz, die von den Jugendlichen in Zusammenhang mit Verantwortung bzw. Verantwortungsübernahme gebracht werden.
- Schilderungen und Bewertung von Strategien angesichts von Situationen, in denen Jugendliche mit Verantwortungsübernahme konfrontiert waren.

Die Fragen für den Interviewleitfaden werden aus dem methodologischen Forschungsgegenstand entwickelt und an die Lebenswelt der Befragten angepasst (siehe Anhang A und B). Sie sollen „die Kommunikation fördern, zum Erzählen motivieren und den Erzählenden vermitteln, wie sie erzählen sollen.“ (Helfferich 2011: 44). Hierbei gilt es, möglichst ergiebige Impulse zu konzipieren, durch die sich die Erzählpersonen eingeladen fühlen, ihre Sicht auf die Welt zu teilen und auch eigene Themenschwerpunkte zu setzen. Insbesondere in der Phase der offenen Analyse ist es wichtig, dass Interviews nicht zu eng strukturiert sind, sondern „Raum für das Auftauchen neuer, möglicherweise relevanter Konzepte ermöglichen“ (Corbin & Strauss 1996: 153). Gleichzeitig muss ein Gleichgewicht zwischen Konsistenz (systematische Datengewinnung) und neuen Entdeckungen gewahrt werden (s. ebd.: 153ff.).

Ebenso ist die Dramaturgie der Begegnung zu beachten, welcher ein jedes Gespräch – und dementsprechend auch ein Interview – folgt. Das Interview startet mit einer Einstiegsfrage, die der interviewten Person die Möglichkeit gibt, gleich zu Beginn ihre persönliche Perspektive und ihren Zugang zum Thema zur Sprache zu bringen (ohne von einer zu spezifischen Fragestellung eingeengt zu werden). Gleichzeitig sollte gerade zu Beginn zum „Aufwärmen“ ein Erzähl-Impuls gewählt werden, der für die befragte Person zu Beginn dieser ungewohnten Situation einfach zu bespielen ist, ohne zu viel persönliche Offenbarung zu fordern (vgl. Strübing 2018: 100f.).

Nach der Weiterentwicklung der Forschungsfrage habe ich auch den Interviewleitfaden gemäß des überarbeiteten methodologischen Forschungsgegenstandes angepasst (siehe Anhang C). Um anhand der neu erhobenen Daten die Kohärenz der bisher erstellten Kategorien zu prüfen, habe ich zu Beginn auch Fragen zum allgemeinen Erleben der Jugendlichen bei Funke-Mockwitz beibehalten. Die Fragen des überarbeiteten Interviewleitfadens habe ich weiterhin so angeordnet, dass die Fragen zu Beginn möglichst breit gefasst sind und der spezifische Bezug zum Thema „Verantwortungsübernahme“ möglichst erst später angesprochen wird. Hiermit wollte ich testen, ob der Begriff „Verantwortung“ einer ist, der auch für die Teilnehmenden selbst Relevanz hat, und in welchen Kontexten er zur Sprache gebracht wird. Durch diese trichterförmige Anordnung der Fragen auf dem Leitfaden soll also eine frühzeitige Engführung auf die von mir fokussierten Aspekte vermieden werden. Dieses Prinzip wurde jedoch relativiert durch die im leitfadengestützten Interview bewusst eingesetzte Flexibilität der Fragenreihenfolge.

b) Auswahl von Interviewpartner*innen

Insgesamt fiel mir der Feldzugang und somit der Kontakt zu Interviewpartner*innen durch meine Position als Organizerin bei Funke-Mockwitz recht leicht: Ich habe mein Masterarbeitsprojekt in einem Gruppentreffen vorgestellt und gefragt, ob jemand der Teilnehmenden sich vorstellen könnte, mich dabei zu unterstützen, woraufhin sich mehrere Jugendliche meldeten.

In der GTM folgt die Auswahl und Reihenfolge, in der Daten erhoben werden, dem Prinzip des theoretischen Samplings. Dabei werden Daten(quellen) „auf der Basis von Konzepten [ausgewählt], die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (Corbin & Strauss 1996: 148). Anders als bei vielen anderen Forschungsvorhaben steht also zu Beginn noch nicht fest, welche Daten im Verlauf der Forschung erhoben werden. Hingegen werden die Daten Stück für Stück und orientiert an den aktuellen Fragen und dem Stand des Forschungsprozesses erhoben und analysiert. Die Analyse der Daten beginnt bereits mit der Erhebung des ersten Falles (s. Strübing 2018: 125).

Da es zu Beginn in der Phase der offenen Analyse darum geht, erst einmal „so viele möglicherweise relevante Kategorien wie möglich aufzudecken“ (Corbin & Strauss 1996: 153), konnte ich meine Selektion für das erste Interview aus den Freiwilligen relativ „wahllos“ (a.a.O.) treffen. So entschied ich mich für ein Gespräch mit Elain, die seit den ersten Treffen von Funke-Mockwitz dabei war. Beim Theoretischen Sampling bestimmt die Methode des Vergleichens, welche Daten als nächstes erhoben werden.

Dabei kommen folgende Vergleichsheuristiken zum Einsatz (s. Strübing 2022: 595f.):

- Die minimale Kontrastierung bemüht sich um einen Vergleich mit möglichst ähnlichen Fällen. Ziel ist es, die inhaltliche Kohärenz einer Kategorie herauszuarbeiten.
- Die systematische Variation hingegen versucht, möglichst verschiedene Fälle miteinander zu vergleichen, um die Grenzen der jeweiligen Kategorie zu testen und eine trennscharfe Abgrenzung zwischen verschiedenen Kategorien zu erstellen.

Im Sinne der minimalen Kontrastierung wählte ich als zweite Interviewpartnerin Freya, die zu einem ähnlichen Zeitpunkt wie Elain zu Funke-Mockwitz dazustieß und dieselbe Klasse besucht. Im Sinne der systematischen Variation befragte ich als dritten Interviewpartner Louis, der zu einem etwas späteren Zeitpunkt Teil der Gruppe wurde, eine andere Klassenstufe besucht und im Unterschied zu Freya und Elain männlich sozialisiert ist. Da sich im Zuge der Analyse das Phänomen Verantwortlichkeit als zentral herausstellte, sprach ich zuletzt mit Hannah, die anders als die anderen Befragten durch ihr Amt als Schulsprecherin schon mehrere Jahre Erfahrung mit selbstorganisierten Strukturen hat und die Oberschule besucht.

Da es schwierig war, zu den Jugendlichen Kontakt aufzunehmen, die nur kurz bei Funke-Mockwitz dabei waren und sich dann gegen eine Teilnahme entschieden, ist in der Auswahl meiner Interview-Partner*innen ein gewisser Bias enthalten. Die Perspektive der Jugendlichen, die sich mit dem Projekt nicht identifizieren konnten, sich dort nicht wohlfühlten oder aus anderen Gründen nicht teilnehmen konnten oder wollten, fehlt in meiner Analyse weitgehend. Beispielsweise hätte ich sehr gerne ein weiteres Gespräch mit Elain geführt, nachdem sie Anfang 2025 bei Funke-Mockwitz aufgehört hat. Jedoch sagte Elain das vereinbarte Gespräch ab. Alternativ bot sie mir an, dass ich eine WhatsApp-Nachricht von ihr in meine Analyse einbeziehen könne. Insgesamt habe ich Interviews mit vier Teilnehmenden von Funke-Mockwitz durchgeführt (Siehe Anhang G).

c) Datenverarbeitung und Datenschutz

Im Vorfeld aller geführten Interviews habe ich meinen Interviewpartner*innen ein Informationsblatt über den Hintergrund meiner Forschung, den Ablauf des Interviews und den Umgang mit den Daten ausgehändigt (siehe Anhang E). Von allen Schüler*innen habe ich Einwilligungserklärungen sowohl von ihnen selbst als auch von eine*r gesetzlichen Vertreter*in eingeholt (siehe Anhang F). Da es sich um Interviews mit Minderjährigen handelt und dementsprechende Schutzbedürftigkeit besteht, habe ich direkte Fragen nach persönlichen Lebensumständen vermieden.

Die Interviews habe ich zur Hälfte per Hand transkribiert, und teils durch das online-Programm F4. Bei der händischen Transkription war vorteilhaft, dass ich durch die

zeitintensive Beschäftigung mit dem Interview eine größere Vertrautheit mit dem Material entwickelte, was mir beim Anstellen von Vergleichen während der Analyse half. Aus Zeitgründen habe ich für die letzten beiden Interviews jedoch auf eine automatisch generierte Transkription zurückgegriffen. Transkripte sind keine theorieneutralen Produkte, sondern Resultat einer Konstruktionsleistung, an deren Herstellung „immer Menschen mit ihren besonderen Zielsetzungen, Fähigkeiten und Beschränkungen“ (Kowal & O’Connell 2022: 440) beteiligt sind. Da nur Merkmale transkribiert werden, die auch analysiert werden, habe ich mich für eine wortgetreue Transkription entschieden (vgl. ebd.: 444). Im Verlauf der Transkription habe ich alle Interviews pseudonymisiert und den Interviewpartner*innen die Möglichkeit gegeben, selbst Pseudonyme zu wählen, wovon jedoch nur Elain und Freya Gebrauch machten. Für die anderen Interviewpartner*innen habe ich selbst eine Auswahl getroffen (orientiert an den beliebtesten Vornamen des jeweiligen Geburtsjahrgangs). Auch alle weiteren in den Interviews genannten Namen von Gruppenmitgliedern habe ich pseudonymisiert.

d) Reflexion der Interviewpraxis

Die Herstellung von Daten ist ein künstlicher Prozess (vgl. Hitzler & Soeffner: 40). Bei qualitativen Verfahren wird dabei auf „natürliche Standards und Routinen der Kommunikation“ zurückgegriffen, „die zunächst einmal gewußt und bekannt sein müssen, bevor die auf ihnen basierenden Daten kontrolliert interpretiert werden können“ (vgl. Hitzler & Soeffner 1994: 41). Um das im Interview Gesagte in der anschließenden Analyse zu deuten, muss also der Kontext des Interviews reflektiert werden. Dazu habe ich nach jedem Interview einen Protokollbogen ausgefüllt (siehe Anhang H), den ich auf Grundlage von Helfferichs Vorschlägen für die Interviewpraxis erstellt habe (vgl. Helfferich 2011: 133f., 193). Ziel war es, sowohl die Situation des Interviews als auch meine impliziten Erwartungen daran zu reflektieren und mir meiner Fehler in der Interviewsituation bewusst zu werden.

Aus pragmatischen Gründen fanden drei der vier Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen in einem leeren Klassenzimmer statt (das letzte Interview in Svens Büro der Schulsozialarbeit, in dem auch die meisten Gruppentreffen stattfanden). Der Kontext „Klassenzimmer“ bringt bestimmte Assoziationen mit sich. Er ist ein täglicher Aufenthaltsort der schulpflichtigen Jugendlichen, in dem eine strikte Hierarchie zwischen Lehrperson und Schüler*innen herrscht. Wie drastisch und explizit diese Hierarchie sich ausdrückt, habe ich in einer anderen Situation beim Besuch einer siebten Klasse bemerkt, in der Sven und ich in einer Unterrichtsstunde Funke-Mockwitz vorstellten. Zu Beginn der Stunde hatte die Lehrerin eine silberne Klingel (vergleichbar der aus einem Halli-Galli-Spiel) auf ihrem Pult positioniert und diese geläutet. Das Läuten der Klingel diente offenbar als Signal zum Aufstehen. Die Schüler*innen stell-

ten sich an die Tische hinter ihre Stühle und verstummen. Nach der Begrüßung der Lehrerin erfolgte eine mehr oder weniger im Chor gesprochene Rückantwort. Auch wenn diese Praxis nicht für alle Unterrichtssituationen repräsentativ sein mag, markiert dieses Relikt aus kaiserzeitlichen Disziplinierungsmethoden die bestehende Hierarchie im Klassenzimmer, in der die Erwachsenen vor Ort (Lehrer*innen) anweisen, bewerten und belehren, während die Kinder/Jugendlichen (Schüler*innen) letztlich auf eine Art Folge leisten müssen. Die folgende Passage aus einem Protokollbogen illustriert meine Wahrnehmung des „Klassenzimmervibes“:

„Klassenzimmer“ sagt eigentlich schon alles – inwiefern wird das Interview von Elain als eine „Prüfungssituation“ definiert, also dass sie mir bestimmte Antworten liefern sollte, es ein „richtig“ oder „falsch“ geben könnte?
(Protokollbogen Interview Elain)

Meine Unsicherheiten begründeten sich zum Beispiel in folgender Passage des Interviews, in der Elain zunächst in fragendem Tonfall antwortete und erst nach einem bestätigenden Laut meinerseits ausführlich fortfuhr. In dieser Situation fühlte ich an eine Lehrkraft erinnert, von der eine Beurteilung erwartet wird⁵:

I: Wie würdest du jemandem, der quasi noch gar nichts von Mockwitz weiß jetzt erklären, was wir da so machen, oder worum's da so geht?

E: Also, ich würde halt prinzipiell erstmal sagen, wir kümmern uns darum, die Interessen von äh, Jugendlichen?

I: Mhm

E: äh, umzusetzen, und somit auch unsere Stadt, oder unsere Schulen besser damit zu machen [...]

(Interview Elain)

Letztendlich bleiben alle Gedanken über die mögliche Wahrnehmung der interviewten Personen Spekulationen. Elains vorsichtige Antwort könnte auch das allgemeine Bedürfnis nach Rückversicherung einer interviewten Person ausdrücken, die sicher gehen will, der Forscherin auch das „Richtige“ zu erzählen (vgl. Strübing 2018: 98).

Insgesamt entsprach die Interaktion im Interview häufig nicht der Idealsituation. Der Erzählfluss meiner Interviewpartner*innen floss teilweise wenig wie ein mäandernder Strom vor sich hin, der nur durch gelegentliche Fragen und Themenimpulse meinerseits sanft gesteuert wird. Stattdessen folgte die Interviewdynamik im Gespräch mit Freya zunächst eher einem dem Schulunterricht ähnlichen Frage- und -Antwort-Spiel. Hierdurch geriet ich als Interviewerin in die Verlegenheit, schnell wieder neue Frage-Impulse zu generieren, wie der folgende Auszug aus einem Protokollbogen zeigt:

5 Bei dialogischen Auszügen aus den Interviewtranskripten steht I: für die interviewende Person (mich). Meine Interviewpartner*innen nenne ich mit dem Ersten Buchstaben des zugeordneten Pseudonyms: E (Elain), F (Freya), H (Hannah), L (Louis). Die Quelle „Interview“ bezeichnet das jeweilige Transkript. Bei einzelnen Zitaten aus den Interviewtranskripten ist als Quellenhinweis das Pseudonym der jeweiligen Interviewpartner*in angegeben.

[...] am Anfang sehr stockend Ping-Pong, Freya antwortet nicht ausführlich. Ich fange dann "verzweifelt" an, nach Themen zu fischen, über die Freya mehr redet, auch wenn sie vielleicht für die Forschungsfrage nicht so interessant sind, und verlasse den Leitfaden. Mit der Zeit wird das Gespräch dann lockerer, Freya erzählt ausführlicher am Stück, lässt auch persönlichere Aspekte einfließen. Aufgrund des Zeitdrucks – Freya muss rechtzeitig zum Mittagessen nach Hause – muss das Interview aber dann schon wieder beendet werden.

(Protokollbogen Interview Freya)

Natürlich verrät diese Rekonstruktion aus meiner subjektiven Perspektive mehr über meine (fehlerhafte) Interviewpraxis als über das Verhalten meiner Interviewpartnerin. Eine konstruktive Form des Umgangs mit solchen Fehlern ist es jedoch, sie als Verhaltensstrategien im Umgang mit bestimmten sozialen Situationen im Interview zu betrachten. „Der Fehler sagt also auch etwas über die Dynamik der Passage, in der er vorkommt“ (Helfferrich 2011: 158) und offenbart damit auch etwas über das Verhältnis zwischen Forscher*in und Feld. In den genannten Fällen zum Beispiel über die bereits angesprochene Machtdifferenz zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, welche sich auch in Vorsicht und Zurückhaltung äußert, für das Gesagte ggf. bewertet zu werden.

Ein Beispiel für eine aus meiner Sicht positiv verlaufende Situation zeigt folgende Passage aus dem Interview mit Louis. Vorangehend hatte Louis Funke-Mockwitz beschrieben als " 'ne Gruppe, wo Jugendliche sich für andere Jugendliche einsetzen und sich um viele Themen kümmern." (Louis). Wenig später führte er als Besonderheit aus, dass „man wirklich so mitentscheiden“ kann und „auch jede Meinung eigentlich akzeptiert“ wird. Da ich gerne mehr von Louis darüber hören wollte, was er unter „sich kümmern“ versteht, habe ich in einem nächsten Erzählimpuls das von ihm Gesagte paraphrasiert:

I: Du meinst ja auch vorher, dass man seine Meinung einbringt oder dass man sich um was kümmert, bei Funke-Mockwitz?

L: Ja, also man hat auch eine gewisse Verantwortung, würde ich sagen. Ich meine, wir haben ja auch einen Instagram Kanal, und da gibt's, hat nicht nur Sven, den die Anmeldedaten dazu, sondern auch ähm paar Jugendliche von uns. Und die kümmern sich auch relativ oft ähm um Instagram Account [...]

(Interview Louis)

Der sehr lose gehaltene Erzähl-Impuls, der das bereits Gesagte aufgreift, funktionierte in diesem Fall gut, um Louis zu weiteren Ausführungen zu ermuntern. Louis brachte seine Assoziation mit dem Begriff der „Verantwortung“ zur Sprache, was wiederum Anknüpfungspunkte für weitere Nachfragen, zum Beispiel für Situationen, in denen man Verantwortung hat, bot.

3.3.2. Expert*inneninterview

Zur Ergänzung der Perspektiven der jugendlichen Teilnehmenden auf den Community-Organizing-Prozess habe ich ein Interview mit Sven Becker geführt, der Organizer von Funke-Mockwitz, Schulsozialarbeiter am dortigen Gymnasium und Betreuer meines dort absolvierten Praktikums ist. Als Experten befragte ich Sven insofern, als dass er durch seine beruflichen Erfahrungen in verschiedenen Community-Organizing-Prozessen und durch sein Engagement bei FoCo e.V. Professionalität im Bereich Community Organizing besitzt. Zu seiner Expertise kommt hinzu, dass er als Organizer bei Funke-Mockwitz „die Handlungsbedingungen anderer Akteure [...] in relevanter Weise“ mitstrukturiert (Meuser & Nagel 2009: 38) und „über einen privilegierten Zugang zu Informationen“ (ebd.: 44) verfügt, z.B. über die Rahmenbedingungen des Projektes. Da in meinem Forschungsvorhaben die Erfahrungswelt der Jugendlichen im Fokus steht, habe ich das Interview mit Sven mit der Absicht geführt, die Interviews der Jugendlichen zu kontextualisieren und mein eigenes Erleben des Feldes abzugleichen bzw. zu reflektieren. In diesem Sinne reichte es aus, das Interview „kursorisch auf für die Untersuchung relevante Informationen“ (Strübing 2018: 108) zu sichten, ohne es in die detaillierte Datenanalyse einzubeziehen. Für dieses Interview erstellte ich ebenfalls einen Leitfaden, der weniger auf den ungestörten Erzählfluss und die subjektive Erfahrungswelt abzielte und im Interview konsequenter durchgearbeitet wurde (vgl. Anhang D).

3.3.3. Feldnotizen

Ebenso mit dem Ziel der Kontextualisierung und für einen besseren Überblick über das beforschte Feld habe ich im Zeitraum von Juni 2024 bis Mai 2025 Feldnotizen unterschiedlicher Länge zu 24 Gruppentreffen verfasst (Gesamtumfang 44 Seiten). In diesen Notizen habe ich prägnante Ereignisse aus dem Gedächtnis dokumentiert, oft unmittelbar nach den Gruppentreffen. Die Feldnotizen sind im Modus des initialen Schreibens belassen, bei dem aus dem Gedächtnis heraus detailreich und ohne „Schere im Kopf“ alles notiert wird, was in dem Moment relevant erscheint (s. Emerson, Fretz & Shaw 2011: 50). Das Erkennen und Durchschauen der eigenen Haltung zum Feld ist ein Effekt des Schreibens von Feldnotizens. In diesem Sinne habe ich die Verschriftlichung meiner eigenen Erfahrungen im Feld auch im Sinne der reflexiven GTM genutzt. In die Feldnotizen eingeflossen sind auch persönliche Reflexionen wie eigene Deutungen, Unsicherheiten und Gefühlsregungen mit dem Ziel, im Sinne der reflexiven GTM meine eigene Rolle innerhalb des Feldes sowie meine Erwartungen als Forscherin an das Feld zu reflektieren (vgl. Breuer et al. 2019: 116f.). In der Datenanalyse habe ich die Feldnotizen zunächst nicht mit berücksichtigt. Im Zuge der Zuspitzung meines Forschungsinteresses auf das Phänomen der Verantwortungsübernahme habe ich in der Phase der selektiven

Analyse jedoch insbesondere deskriptive Passagen zu beobachtetem Verhalten bei den Gruppentreffen in die empirische Unterfütterung meines Kategoriensystems einbezogen.

3.4. Datenanalyse nach der GTM

Das Prinzip der GTM ist es, aus empirischen Daten heraus Konzepte und Kategorien zu entwickeln, die auf abstrakter Ebene beschreiben, was in Wirklichkeit im beforschten Feld vor sich geht. Das Vorgehen bei der Entwicklung einer solchen Theorie auf Grundlage der untersuchten Daten (Grounded Theory) folgt bestimmten Regeln und lässt sich in die Phasen der offenen, axialen und selektiven Analyse gliedern (vgl. Breuer et al. 2019: 131).

3.4.1. Offene Analyse

Bei der offenen Analyse wird das vorliegende Datenmaterial (im vorliegenden Fall die Interviewtranskripte) zunächst im Detail wie unter einem Mikroskop analysiert bzw. codiert und anschließend zu Konzepten zusammengefasst und in Kategorien geordnet (vgl. Strübing 2018: 132). Beim Codieren wird der Text Zeile für Zeile, teilweise auch Wort für Wort, in kleine Sinnabschnitte zerlegt. Zu jedem solchen Fundstück wird ein Code vergeben. Diese Codes fassen schlagwortartig zusammen, worum es in der jeweiligen Passage geht (vgl. Berg & Milmeister: 308). Für das Codieren verwendete ich die Software Qualcoder, eine Open-Source-Alternative zu maxQDA.

Da es zu Beginn einer Forschung mit der GTM darum geht, eine möglichst große Bandbreite an Phänomenen in den Daten zu entdecken, habe ich zunächst für jeden markierten Abschnitt einen individuellen Code vergeben. Insgesamt habe ich für alle vier Interviewtranskripte und die Nachricht von Elain 359 Codes vergeben. Dabei habe ich meistens in vivo codiert, also Zitate aus dem Material heraus selbst als Code vergeben, um möglichst nah an den „Bezeichnungen der Befragten“ (Breuer et al. 2019: 263) zu bleiben. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass nicht zu schnell von den Daten ausgehend abstrahiert wird und nicht zu viele unkontrollierte Vorannahmen oder Konzepte das Ergebnis der Analyse beeinflussen.

Meine Gedanken über die Bedeutung und Relevanz des jeweiligen Fundstücks habe ich in einer dem Code zugeordneten Notiz (Memo) festgehalten. Diese ständig und zu jedem Fundstück in den Daten aufkommenden Assoziationen, Fragen und Hypothesen sind ein wertvoller Bestandteil des Forschungsprozesses. Denn in der Analyse werden die Daten „nicht etwa einfach nur paraphrasiert, sondern aktiv befragt“ (Strübing 2018: 132). Das Schreiben von Memos nimmt „als die grundlegende Prozedur der GTM“ (Mey & Mruck 2011: 26) einen großen Raum während des For-

schungsprozesses ein und erfolgt frei von Ansprüchen an wissenschaftliche Schreibweise.

Das gedankliche Hin- und Herspringen zwischen dem empirischen Material, dem eigenen Vorwissen (durch eigene Erfahrungen oder die Lektüre von Literatur) wird in der GTM als Theoretische Sensibilität bezeichnet. Es geht dabei darum, „ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten“ (Corbin & Strauss 1996: 27) zu kultivieren und allen Hinweisen, die einem in den Daten entgegenspringen, achtsam gegenüber zu sein. Das gezielte Fragen-Stellen an die Textpassagen ist eine Analysetechnik, um die Theoretische Sensibilität zu erhöhen. Grundlegende Fragen sind zum Beispiel: Worum geht es hier? Wer ist involviert? Wo findet das Beschriebene statt und warum? Was folgt daraus (vgl. Corbin & Strauss 1996: 45)? Das Fragen-Stellen kann dabei helfen, aufzudecken, wonach in den nächsten Interviews gesucht werden kann, oder Bezüge zu anderen Passagen aus dem Material zu entdecken. Memos bilden den Ausgangspunkt für die interpretative Leistung und Verdichtung des Codierten zu aussagekräftigen Konzepten und Kategorien (vgl. Glaser 2011: 155). Insgesamt umfassen die Memos ein Vielfaches von dem Textumfang meiner Interviewtranskripte. Die nach Abschluss meiner offenen Analyse tabellarisch sortierten Codes und Memos inklusive der Textabschnitte, auf die sie sich beziehen, umfassen über 200 Seiten Text.

Dementsprechend besteht der nächste Schritt in der offenen Analyse darin, Ordnung in die Vielfalt des analysierten Materials zu bringen und Übersichtlichkeit herzustellen. Hier beginnt die Arbeit der Bildung von Konzepten und Kategorien. Codes, die sich auf ähnliche Phänomene beziehen, werden in übergeordneten Konzepten zusammengefasst. Für jedes Konzept wird wiederum ein Begriff gewählt, der möglichst eindeutig auf die Gemeinsamkeit der ihm zugeordneten Codes verweist. Die Leistung der Forscherin besteht also darin, im Gewimmel der vielen Codes Ähnlichkeiten und Muster zu erkennen, nach denen diese sortiert werden können. Die 359 erstellten Codes habe ich in 51 Konzepte geordnet. Zu jedem Konzept habe ich wiederum ein zusammenfassendes Memo erstellt, welches eine dichte Beschreibung der Gemeinsamkeiten der darunter gefassten Codes liefert, die Zuordnung begründet und auch Hypothesen und Fragen zu den jeweiligen Konzepten beinhaltet. Einen Einblick in meine Praxis des Offenen Codierens habe ich dieser Arbeit angehängt (Anhang I). Hier findet sich der zusammenfassende Memo „Sich zuständig erklären als Form sich zu kümmern“ so wie die dem Konzept zugeordneten einzelnen Codes inklusive der zugehörigen Memos und Passagen aus den Interviewtranskripten.

Konkret bin ich beim Verdichten der einzelnen Codes zu Konzepten und Kategorien so vorgegangen: Ich habe die mit dem Analysewerkzeug Qualcoder erstellten Codes

und Memos nach dem Prinzip „Gleiches zu Gleichem“ (Corbin & Strauss 1996: 47) geordnet. Die erstellten Konzepte werden gemäß der GTM wiederum zu übergeordneten Kategorien verdichtet. Ich habe ausgehend von meinen Konzepten zunächst neun Kategorien gebildet, welche die darunter fallenden Konzepte (und dementsprechend auch die Codes, auf die sie sich beziehen) auf einem höheren Abstraktionslevel zusammenfassen. Konzepte, die mir für den weiteren Verlauf irrelevant erschienen, habe ich bei diesem Schritt auch vereinzelt aussortiert und verworfen. Im Folgenden ist das Resultat der offenen Analyse in Form eines Code-Baumes zu sehen (Tabelle 1). Dieser umfasst die Liste an übergeordneten Kategorien (fett), mit jeweils nachgelagerten Konzepten.

Tabelle 1: Codebaum mit Kategorien und zugeordneten Konzepten

Kategorien	Zugeordnete Konzepte
<i>sich Themen annehmen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsrahmen, der zur Beteiligung ermutigt • Persönlicher Bezug zu Themen • Bewusstsein über gemeinsame Themen • Anderen helfen wollen • Sich zuständig erklären • Eigene Veränderungswünsche ansprechen
<i>sich einbringen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Einbezogen werden/ mitentscheiden können • Sicherer Rahmen • Reaktion auf Fragestellung der Organizer*innen • Meinungsaustausch mit Peers • Eigene Impulse setzen
<i>Aufgaben aushandeln</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe wird formuliert • Aufgabe wird verteilt • Aufgabe annehmen/ ja sagen • Aufgaben abweisen/ nein sagen • Sich melden • Sich passiv verhalten • Aufgabe eigeninitiativ übernehmen • Abstimmung unter Peers • Angenommene Aufgabe erledigen/ sich aneignen • Angenommene Aufgabe nicht erledigen/ ignorieren
Selbstwirksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Wirksamkeitserfahrung in der Gegenwart • Optimismus, etwas zu bewirken • Gehört werden • Mitgestalten • Frustration • Wirksamkeit als Masse • Dazu lernen und sich entwickeln • Übungsraum
Neue Begegnungen und Freundschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Mit anderen Leuten connecten • Freundschaften schließen

	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenen Freundeskreis einbeziehen
Das Soziale	<ul style="list-style-type: none"> • Entspannte Stimmung • (Lustige) Sachen erleben • Spaß haben • Sympathie und Respekt füreinander • Nicht immer nur Impuls-Sachen machen • Im Alltag über Treffen hinaus
Gruppenzugehörigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Mitgliedschaft in der Gruppe • Geeinte Front • Richtige Gruppe • Was zusammen schaffen • Rückzug aus der Gruppe
Ambivalentes Verhältnis zu Erwachsenen	<ul style="list-style-type: none"> • Machtverhältnis Jugendliche – Erwachsene • Organizer*in zwischen Chef und Kumpel • Organizer*in als Autoritätsperson • Organizer*in als Unterstützer • Normal mit Erwachsenen reden • Befugnisse einholen
Aufwand von Zeit/Energie	<ul style="list-style-type: none"> • Abwägung, womit man Zeit verbringt • Gekommen durch persönliche Ansprache

3.4.2. Axiale Analyse

In der offenen Analyse wird das Material in einzelne Bestandteile zerlegt und sortiert. Ziel der axialen Analyse ist es, die Beziehungen zwischen den einzelnen Teilen dieses Daten-Mosaiks zu herauszuarbeiten und dadurch ein zusammenhängendes Bild zu gewinnen, wie die zuvor einzeln betrachteten Konzepte und Kategorien ineinander passen. Wie der Begriff „axial“ andeutet, bildet eine Kategorie bzw. ein Phänomen den Fokus der Analyse. Dieser Analyseschritt „zielt auf Bedeutungsnetzwerke“ (Strübing 2022: 599) zwischen den einzelnen Kategorien. Die fokussierten Kategorien werden hinsichtlich ihrer Relevanz für die Forschungsfrage ausgewählt, es wird also nicht allen Kategorien und Konzepten gleichermaßen viel Aufmerksamkeit zuteil. Im Zuge dieser Phase findet auch die Fokussierung/Eingrenzung der Forschungsfrage statt (vgl. Corbin & Strauss 1996: 23).

Wie der oben dargestellte Code-Baum zeigt, beziehen sich vor allem drei der erarbeiteten Kategorien auf Aktivitäten: *sich Themen annehmen*, *sich einbringen* und *ausprobieren* und *Aufgaben aushandeln*. Die GTM ist eine handlungstheoretisch ausgerichtete Methodologie; die in einer Grounded Theory untersuchten Phänomene beziehen sich also auf Handlungen und Interaktionen. Demzufolge habe ich die drei genannten Kategorien, bei denen es sich um zentrale Aktivitäten handelt, in den Fokus der axialen Analyse gerückt. Andere Konzepte und Kategorien habe ich hierbei als Bedingungen, Kontextfaktoren und Konsequenzen untersucht, in welche die drei fokussierten Phänomene eingebettet sind.

Auf der Suche nach den „erklärenden Zusammenhängen“ (Strübing 2022: 599) zwischen den Kategorien und Konzepten kommt das Werkzeug des Codierparadigmas zum Einsatz. Ein Codierparadigma ist eine Schablone aus basalen kausalen Zusammenhängen, in die einzelne Konzepte testweise einsortiert und so arrangiert werden, bis sich daraus eine sinnhafte Anordnung ergibt, die sich durch das empirische Material belegen lässt. Das Codierparadigma bildet eine „bestimmte Heuristik des Befragens eines Phänomens“ (Strübing 2018: 135), wobei die verschiedenen Schulen der GTM unterschiedliche Codierparadigmen entwickelt haben.

In meiner Arbeit habe ich mit einer leicht abgewandelten Form des klassischen Codierparadigmas nach Corbin & Strauss gearbeitet.⁶ Grundannahme dabei ist, dass Strukturen im Handeln existieren und reproduziert werden, „indem Handelnde in ihrem Tun auf ihre Umwelt Bezug nehmen und mit der Widerständigkeit dieser Umwelt umgehen müssen“ (Strübing 2018: 135). Dies wird im klassischen Codierparadigma in den folgenden kausalen Zusammenhängen operationalisiert (s. Corbin & Strauss 1996: 76ff.):

- die Bedingungen, die das Phänomen verursachen, zu seinem Auftreten oder seiner Entwicklung führen
- der Kontext, in den das Phänomen eingebettet ist: Dazu gehören sowohl Ereignisse und Vorfälle, die in direktem Zusammenhang mit dem Phänomen stehen, als auch dessen strukturelle Bedingungen (z.B. Kultur, Geschichte, Biographien etc.).
- die Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die das Phänomen bewältigt/ mit ihm umgegangen wird
- die Konsequenzen dieser Strategien

Die mithilfe des Codierparadigmas entwickelten Anordnungen von Konzepten und Kategorien im Sinne der Abbildung 1 liefern „eine Serie von Theorieminiaturen, von denen jede in sich den Kern einer Erklärung aufweist“ (Strübing 2018: 134). Sie müssen durch den Abgleich mit den Daten überprüft werden.

⁶ In der originalen Version nach Corbin & Strauss bilden „Kontext“ und „intervenierende Bedingungen“ separate Analysekatoren, ich habe sie zu „Kontext und Bedingungen“ zusammengefasst.

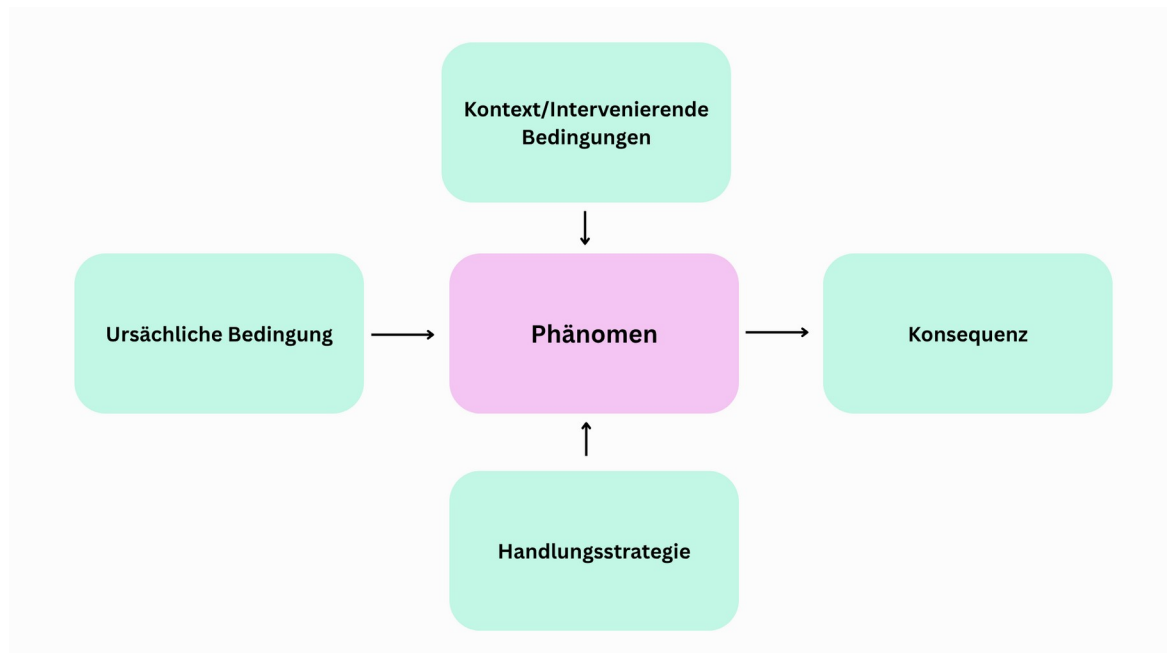


Abbildung 1: Cordierparadigma nach Corbin & Strauss 1996. Quelle: Böhm 2007: 479. Eigene Darstellung, erstellt mit Canva.

3.4.3 Selektive Analyse

Im Zuge der selektiven Analyse werden die erarbeiteten Theorieminaturen zu einem roten Faden gebündelt, der „die vielen kleinen Zusammenhänge, die bislang ausgearbeitet wurden, zu einem kohärenten Theorieentwurf zusammenfasst.“ (Strübing 2022:600). Dafür wird eine zentrale Kategorie ausgewählt, die im Fokus der erarbeiteten Grounded Theory steht, also den roten Faden der Erzählung bildet, die das Ergebnis der Forschung mit der GTM zusammenfasst. Während beim axialen Codieren viele kleine Zusammenhänge hergestellt wurden, geht es beim selektiven Codieren darum, die einzelnen Teile in ein Gesamtwerk zu integrieren und zu einer Systematik zu verdichten, die im Resultat eine kohärente Theorie über einen Aspekt der betrachteten Wirklichkeit aufstellt (vgl. Corbin & Strauss 1996: 95ff.).

Im Unterschied zum axialen Codieren folgt das selektive Codieren keinem vorgefertigten universalen Paradigma, sondern „einer guten Idee“ (Strübing 20218: 136), die in der Auseinandersetzung mit den eigenen Daten auftaucht. Zentral ist die Entdeckung eines Zusammenhangs zwischen den Theorieminaturen, auf dessen Grundlage zentrale Konzepte bzw. Kategorien bestimmt werden, welche die Beantwortung der Forschungsfrage leiten. Durch diesen bewusst gesetzten Fokus kann das gesamte Material in ein neues Licht getaucht und „mit Blick auf die nun fokussierte Schlüssel- oder Kernkategorie überdacht“ (a.a.O.) werden. Das Erstellen von Diagrammen jenseits vorgefertigter Schablonen kann in diesem Schritt dafür genutzt

werden, die Kohärenz und Stimmigkeit der erarbeiteten Theorie zu prüfen und Lücken oder Widersprüche zu identifizieren (vgl. Breuer et al.: 138).

Meine die selektive Analyse leitende Idee ist, dass die drei in der axialen Analyse betrachteten Phänomene *sich Themen annehmen*, *sich einbringen* und *Aufgaben aus-handeln* zu einer zentralen Kategorie Sich-Kümmern verdichtet werden können, welche den größeren Zusammenhang für die Herstellung von Verantwortlichkeit bildet.

4. Vorstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel stelle ich das Ergebnis meiner empirischen Analyse vor. Ich beginne zunächst mit den drei im Zuge der axialen Analyse erarbeiteten Miniaturen, die sich auf die zentralen Aktivitäten bei Funke-Mockwitz beziehen (Kapitel 4.1.). Die Kontext-Faktoren, welche sich bei allen drei Miniaturen ähneln, stelle ich zusammengefasst in Kapitel 4.2. vor. Daran anschließend präsentiere ich die im Zuge des selektiven Codierens verdichtete Analyse, welche die zentralen Phänomene aus der offenen und axialen Analyse auf abstrakterer Ebene zusammenfasst (Kapitel 4.3.). Zuletzt diskutiere ich die Reichweite der Ergebnisse meiner Forschung und reflektiere die Arbeit mit der GTM (Kapitel 4.4.).

4.1. Ergebnisse der axialen Analyse

Wie in Kapitel 3.4.2. beschrieben, habe ich im Zuge der axialen Analyse mit dem klassischen Codierparadigma nach Corbin & Strauss gearbeitet und hiermit zentrale Handlungsabläufe analysiert, die den Alltag der Gruppenaktivitäten von Funke-Mockwitz strukturieren. Einen Überblick geben die zu Beginn der Unterkapitel abgebildeten Diagramme. Die Beziehungen zwischen den einzelnen Konzepten (Stichpunkten) zum fokussierten Phänomen (Mitte) werden anschließend gegliedert nach Bedingungen, Strategien und Konsequenzen, erläutert. Meine Interpretationen sind durch exemplarische Zitate aus dem empirischen Material unterfüttert. Im Fließtext sind die Namen der jeweiligen Konzepte kursiv dargestellt.

4.1.1. Sich Themen annehmen

Die lösungsorientierte Beschäftigung mit Problemen aus der Lebenswelt der Jugendlichen, die als gemeinsame Themen identifiziert werden, steht im Fokus der Aktivitäten bei Funke-Mockwitz. Diesen Zusammenhang erfasse ich als das Phänomen, *sich Themen anzunehmen* (Abb.2).

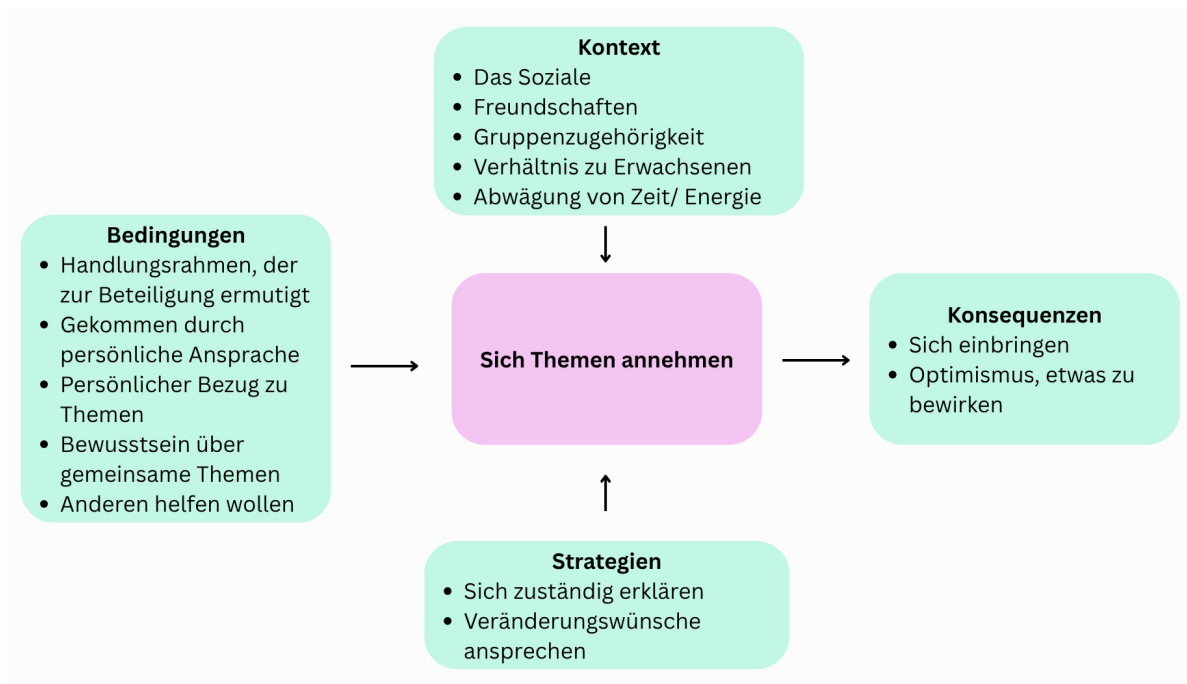


Abbildung 2: Ergebnis der axialen Analyse, Kategorie "sich Themen annehmen". Anordnung nach dem Codierparadigma von Strauss & Corbin (vgl. Böhme 2007: 479). Eigene Darstellung, erstellt mit Canva.

a) Bedingungen

Die Auseinandersetzung mit Themen der geteilten Lebenswelt im Hinblick auf deren aktive Bearbeitung bedarf eines *Handlungsrahmens, der zur Beteiligung ermutigt* und entsprechendes Engagement nahelegt. Schüler*innen finden sich nicht spontan Schulklassen-übergreifend zusammen, um einen Snackautomaten von der Schulleitung zu fordern oder ein Konzept für die Öffnung des Sportplatzes zu entwerfen und dieses dem Bürgermeister vorzustellen. Für die Teilnehmenden in der Gruppe stellt Funke-Mockwitz eine neue Möglichkeit dar, sich gemeinsam diesen Themen anzunehmen, verbunden mit neuartigen Aktivitäten:

Es gab nicht so was wie Funke-Mockwitz, bisher an der Schule, das war das erste Mal, dass wir jetzt sowas haben [...] und deswegen ist das glaub ich sehr cool für mich, weil das halt das erste Mal ist und dass ich halt so neue Erfahrungen sammeln kann damit.(Elain)

Gelegenheitsstrukturen, die „vielfältige Anknüpfungspunkte für die Interessen Jugendlicher“ (Pluto 2022: 51) und die Anregung von Bildungsprozessen bieten, wird im Kontext der Jugendarbeit gefordert. Die Gelegenheitsstruktur einer selbstorganisierten und selbsternannten Interessenvertretung ist für die meisten Jugendlichen eine ungewohnte Erfahrung und kann als „geile Möglichkeit, so Sachen umzusetzen“ (Elain) motivieren, aber auch „befremdend“ (Freya) wirken:

Ich kannte die meisten Leute nicht, wusste jetzt auch nicht genau, was willst du an Mockwitz verändern, weil, erstmal, muss erstmal nachdenken so. (Freya)

Für die Mitgliederwerbung bei Funke-Mockwitz werden Plakate an den Schulen verteilt, Flyer gedruckt und Instagram-Posts verfasst. Doch fast alle Teilnehmenden aus der Gruppe sind zu Funke-Mockwitz *gekommen, weil sie persönlich angesprochen* wurden. Die Einladung zu einem Gruppentreffen erfolgte dabei entweder durch Mitarbeiter*innen der Schulsozialarbeit an Gymnasium und Oberschule, oder durch Freund*innen. Die Bedeutung freundschaftlicher Beziehungen für die Teilnahme an einer Gruppe zeigt sich auch in anderen Studien zum Engagement Jugendlicher: So schildert Terriquez, dass Jugendliche sich häufig aufgrund der Motivation durch andere Jugendliche und dem „desire to hang out with friends“ Initiativen wie Youth Organizing Gruppen anschließen (Terriquez 2015: 228).

Bei Funke-Mockwitz geht es um Themen, zu denen den Teilnehmenden *einen persönlichen Bezug* haben und die von den Jugendlichen selbst ausgewählt werden. Mit der Bearbeitung der Themen verbinden die Jugendlichen ganz konkrete Vorstellungen einer Verbesserung des eigenen Lebensalltags, zum Beispiel mit der angestrebten Einrichtung eines Snackautomaten:

Und ich finde, wenn man... Ich kenn's selber, wenn man manchmal 'nen vierten Block hat und die Brotdose ist schon leer, dann hat man ja auch manchmal echt dollen Hunger. Und deswegen ist so ein Snackautomat relativ praktisch. (Louis)

Der eigene Lebensweltbezug wird verstärkt durch das *Bewusstsein, dass es sich dabei um gemeinsame Themen* handelt, die von vielen Jugendlichen vor Ort geteilt werden:

die Themen... die sind ja nicht nur unsere privat, sondern die sind ja auch quasi für alle (Freya)

Freyas Bezugnahme auf „Die Themen“ verweist auf einen Wissensbestand, der in einem für das Community Organizing typischen Zuhör-Prozess (vgl. Kapitel 3.1.2.) erarbeitet wurde. Dieses Verfahren zielt darauf, geteilte Bedürfnisse zum Vorschein zu bringen und kann als Hervorbringungsarbeit bezeichnet werden (vgl. Rubin, Alisch & Ritter 2019: 139). Die Auswertung der verschiedenen Zuhör- und Befragungsformate führte zu der Erarbeitung eines in der Gruppe präsenten Wissens über „die Themen“ bzw. „die Interessen“ von Jugendlichen in Mockwitz.

Wie in Freyas obiger Beschreibung anklingt, dass die Themen „ja auch quasi für alle“ sind, spielt die Motivation, *anderen durch das eigene Engagement zu helfen* ebenfalls eine Rolle dafür, sich mit den geteilten Herausforderungen zu beschäftigen:

ich kann mir vorstellen, sehr viele Kinder wollen diesen... äh, Snackautomaten wieder haben, und ähm, ich denke, dass sie das schon, dass sie sich einfach freuen, wenn das quasi geändert wird (Freya)

b) Strategien

Sich zuständig erklären beschreibt das Einnehmen einer Haltung, sich der identifizierten Themen anzunehmen. Diese Haltung geht mit der selbst formulierten Mission von Funke-Mockwitz einher, an konkreten Aktionen zu arbeiten, die eine Verbesserung im Sinne der Interessen der Jugendlichen in Mockwitz bewirken sollen. Die Erklärung der Zuständigkeit schildert Elain als einen (virtuellen) Sprechakt gegenüber anderen Jugendlichen, mit dem das Engagement der Gruppe bekundet wird:

Es ist wichtig, dass wir Sachen umsetzen, weil wie gesagt, es gibt viele Jugendliche, die meckern immer im Stillen, regen sich über alles auf, alles Mögliche, ähm und sagen immer boah, ist so schlecht hier an der Schule, wir haben keinen Snackautomat, und, dafür brauchen wir Funke-Mockwitz, wir brauchen die Leute, die sagen - ja, wir machen das, wir engagieren uns dabei. (Elain)

Eine weitere Strategie, sich Themen und Problemen anzunehmen ist es, *eigene Veränderungswünsche anzusprechen*. Während die Erklärung der Zuständigkeit eher an die Außenwelt gerichtet ist, geschieht das Ansprechen von neuen Themen innerhalb der Gruppe. Ein konkretes Beispiel dafür, wie Veränderungswünsche zur Sprache gebracht werden, zeigt die folgende Passage aus meinen Feldnotizen:

In der Ankommens-Runde spricht Mia ein Hakenkreuz an, das ihr in der Kaufland-Unterführung aufgefallen ist. Wir machen später eine Gruppen-Arbeitsphase, Nele ruft bei der Polizei an und meldet das Hakenkreuz, das entfernt werden soll." (Feldnotizen März 2025)

c) Konsequenzen

In der obigen Passage resultiert aus dem *Ansprechen eines Problems* (das rechtsextreme Symbol im öffentlichen Raum) eine Aktion (der Anruf bei der Polizei). In den Feldnotizen nicht dargestellt ist die vorangehende Diskussion in der Gruppe, wie mit dem von Mia geäußerten Problem umgegangen werden soll. Neles Anruf bei der Polizei resultiert daraus, dass die Gruppe sich dem Problem annimmt und verschiedene Mitglieder ihre Ideen einbringen, wie damit umgegangen werden kann. *Sich einbringen* beinhaltet, die eigene Meinung in Bezug auf ein Problem zu äußern und bildet oft eine Konsequenz der Haltung, *sich Themen anzunehmen* (siehe folgender Abschnitt). Eine weitere Konsequenz daraus, sich Themen und Problemen anzunehmen ist der *Optimismus, etwas zu bewirken* (siehe Kapitel 4.2.).

4.1.2. Sich einbringen

Die Kategorie *sich einbringen* bezeichnet die Beteiligung an den in der Gruppe stattfindenden inhaltlichen Auseinandersetzungen, meist in Form von plenumsartigen Gesprächen während der wöchentlichen Treffen. Hier werden Strategien diskutiert, durch welche die identifizierten Themen und Probleme bearbeitet werden sollen. Eingbracht werden dabei eigene Ideen, die eigene Meinung, sowie persönliche Erfah-

rungen. Bei dieser Kategorie handelt es sich um eine deliberative Praxis der gemeinsamen Beratschlagung und des Austauschs von Argumenten mit dem Ziel, sich als Gruppe konsensorientiert auf Vorgehensweisen zu einigen (Abb.3).



Abbildung 3: Ergebnis der axialen Analyse, Kategorie "sich einbringen". Gliederung nach dem Codierparadigma von Corbin & Strauss (vgl. Böhme 2007: 479). Eigene Darstellung, erstellt mit Canva.

a) Bedingungen

Die *Mitgliedschaft in der Gruppe* ist eine Bedingung dafür, sich bei Funke-Mockwitz einzubringen. Die Teilnahme steht formal allen Jugendlichen in Mockwitz offen. Da die meisten Treffen am Gymnasium im Rahmen eines dort verankerten Ganztags-Angebots stattfinden, ist die Hürde für Schüler*innen der Oberschule vergleichsweise hoch. Die Mitgliedschaft in der Gruppe ist meist mit der Präsenz bei den wöchentlichen Treffen verbunden, jedoch nicht damit gleichzusetzen. Ein weiterer Ort, an dem die Gruppe „stattfindet“, ist die gemeinsame Nutzung eines Messengers. Diese WhatsApp-Gruppe ist das primäre Kommunikationsmedium außerhalb der Treffen, „wo dann alles quasi reingeschickt wird was war“ (Freya). Bilder von Aktivitäten, Fotos von Protokollen etc. wurden insbesondere zu Beginn des Projekts häufig geteilt. Durch Reaktionen bei Abstimmungen oder Antworten auf in die Gruppe gestellte Fragen besteht auch die Möglichkeit, *sich einzubringen*, ohne an einem Gruppentreffen physisch präsent zu sein.

Ebenso wie es Gelegenheitsstrukturen braucht, um sich Themen und Problemen anzunehmen, braucht es gewisse situative Bedingungen, um die eigene Meinung kundzutun und eigene Ideen zu entwickeln und einzubringen. *Einbezogen zu werden, bzw. mitentscheiden zu können* ist im Schulunterricht aber auch anderen Kontexten aus der Lebenswelt der Jugendlichen nicht selbstverständlich. Hannah, die als Schulsprecherin schon viele Jahre Erfahrungen mit Selbstverwaltung gemacht hat, schätzt bei Funke-Mockwitz eine Partizipationsstruktur, welche die Teilnehmenden über formale Abstimmungsprozesse hinaus beteiligt:

Also ich finde, ich habe daraus [Teilnahme bei Funke-Mockwitz] gelernt, dass es nicht immer einfach ist, aber dass es wichtig ist... die Schüler mit einzubeziehen und nicht zu übergehen. Also denen nicht einfach eine Idee hinzuwerfen und zu sagen sagt jetzt ja oder nein. Wie es oft im Schülerrat ist, dass es einfach Abstimmungen sind, ob man das will oder nicht, sondern denen selber die Chance zu geben, Gedanken, Anreize zu finden, selber was zu kreieren, sich selber mal was auszudenken. (Hannah)

Eine Situation, in der Louis seine Meinung einbringen konnte, schildert er in folgender Passage:

wenn man einen Brief an jemanden schreiben muss, an den Bürgermeister zum Beispiel, dass man da mitentscheiden darf, was in den Text jetzt reinkommt. Oder? Dann ist Funke-Mockwitz halt flexibel und nimmt auch gerne ähm, halt Sachen von den Jugendlichen an. (Louis)

In Louis Schilderung deutet sich der teilweise stark vorstrukturierte Rahmen an, in dem Entscheidungen von den Jugendlichen bei Funke-Mockwitz getroffen werden. In diesem Fall das durch die Organizer*innen vorgeschlagene Vorgehen, dem Bürgermeister eine E-Mail zu schreiben, deren Inhalt in der Gruppe besprochen wurde. Der Fokus von Louis liegt aber nicht auf der Macht der Organizer*innen, diese Situationen zu definieren, sondern in der von ihm im Unterschied zum Schulunterricht positiv erlebten Flexibilität, mit der „Sachen von den Jugendlichen“ angenommen werden. Vonseiten der Jugendlichen besteht teilweise ein starkes Bedürfnis nach Orientierung und Feedback durch die Organizer*innen. Vor diesem Hintergrund werden auch solche, weniger umfangreiche Formen der Mitbestimmung, als zufriedenstellend erlebt.

Um die Möglichkeit, *sich einzubringen*, tatsächlich zu nutzen, ist es für die Jugendlichen außerdem wichtig, dass hierfür ein *sicherer Rahmen* besteht. Hierfür ist die Abwesenheit von Bewertungen entscheidend:

Ich glaube, es hat für viele auch so einen Safe Place geschaffen. So egal was wir hier sagen, es wird nicht von ner Lehrkraft bewertet. Es ist nicht falsch oder es ist nicht richtig. Wir können einfach drüber reden. Und ich glaube, allein diese Sicherheit, dass macht was mit Jugendlichen. (Hannah)

Auch Elaine hebt hervor, dass für sie Funke-Mockwitz für ein Verhältnis steht, in dem man „deeptalken kann, ohne, dass irgendwer einen judged“ (Elaine). Das Gefühl von Sicherheit bzw. Akzeptanz der eigenen Meinung wird auch als Kontrast zum Schulunterricht erlebt.

b) Strategien

Jugendliche bringen sich bei Funke-Mockwitz ein, indem sie sich am Austausch in der Gruppe beteiligen. Die Beteiligung kann dabei als *Reaktion auf eine durch die Organizer*innen eingebrachte Fragestellung* geschehen, wie z.B. in der obigen Schilderung von Louis, „wenn man einen Brief an den Bürgermeister schreiben muss“.

Der *Meinungsaustausch mit Peers*, der sich in wechselseitigen Reaktionen auf Äußerungen oder Impulse der Teilnehmenden vollzieht, ohne dass dies maßgeblich durch die Organizer*innen strukturiert wird, ist ebenfalls eine Art, sich bei den Gruppengesprächen einzubringen. So nennt Louis auf die Rückfrage, was ihm bei Funke-Mockwitz gefällt:

mit anderen Jugendlichen.... ähm die Meinung jetzt auszutauschen, wie man jetzt... welche Sicht man jetzt hat. (Louis)

Teilweise setzen Jugendliche aber auch *eigene Impulse*. Diese können sowohl die inhaltliche Ausrichtung der Gespräche in der Gruppe betreffen, als auch den Rahmen der Treffen:

z.B. fragt Nele „können wir uns auch da drüben hinsetzen“ nach dem Essen. Oder schlägt vor, als sie mitschreibt, ein Mindmap zu machen. (Feldnotizen März.2025)

c) Konsequenzen

Durch das Einbringen eigener Meinungen und Ideen *gestalten* die Jugendlichen Funke-Mockwitz sowohl in Bezug auf die inhaltlichen Aktivitäten als auch auf das Setting mit. Zum Beispiel etablierte sich der rituelle Verzehr von Instant-Nudeln zu Beginn der Gruppentreffen, nachdem Teilnehmende im Vorfeld der gemeinsamen Berlinfahrt diesen Mitternachtssnack als einen Programmpunkt vorschlugen.

Im besten Fall führt das Einbringen eigener Meinungen, Ideen und Vorschläge zur selbstwirksamen Erfahrung, *gehört zu werden*. Wie oben beschrieben, kann das Gehört-werden im Kontext der Gruppe stattfinden, wenn auf Vorschläge seitens der Jugendlichen eingegangen wird, wie Neles Vorschlag, sich als Gruppe an einen anderen Ort zu setzen. Wichtige Momente bei Funke-Mockwitz sind die des Gehört-Werdens auch außerhalb des alltäglichen Rahmens. Besonders das als aufrichtig wahrgenommene Interesse von Erwachsenen wird (im Kontext Schule) als Besonderheit erlebt, wie es Elaine im Anschluss an ein Treffen mit Politiker*innen beschreibt. Diese

konnten zwar keine konkrete Unterstützung für die Vorhaben von Funke-Mockwitz bieten, äußerten aber Interesse und Wertschätzung für die Anliegen der Gruppe:

[...] man hat bei den Politikern, das fand ich richtig geil, man hat das richtig gesehen, in den Augen man hat richtig gesehen, die verstehen uns, die hören uns wirklich zu, die sind nicht wie alle möglichen... Lehrer, wenn du denen was erzählst, die sagen - Ah, ja, Jugendliche und ihre Probleme - sondern die hören, die haben uns wirklich zugehört, und, die haben auch... also man hat auch gemerkt, die wollen, die wollen uns verstehen. (Elain)

Die Erfahrung, gehört zu werden kann bei realen Treffen passieren. Doch auch das Feedback über den Instagram-Kanal, eine beim Sommerfest überreichte Spende oder ein Bericht des kommunalen Anzeigers hinterlässt bei den Jugendlichen den Eindruck, dass andere Leute sich dafür interessierten, was bei Funke-Mockwitz geschieht.

Die Beteiligung an den Gesprächen in der Gruppe mündet nicht selten in Situationen, in denen aus den zuvor angesprochenen Vorschlägen resultierende *Aufgaben ausgehandelt* werden. So in dem bereits genannten Beispiel des durch Mia angesprochenen Hakenkreuzes in einer Unterführung. Im Zuge der Diskussion in der Gruppe wurde die Aufgabe definiert, den Vorfall bei der Polizei zu melden, woraufhin ausgehandelt wurde, wer diesen Anruf übernimmt.

4.1.3. Aufgaben aushandeln

Die Übernahme von Verantwortung für Aufgaben durch die Teilnehmenden ist ein großes Interesse der Organizer*innen bei Funke-Mockwitz und wird von den Jugendlichen je nach Situation ambivalent erlebt (Abb.4). Dabei geht es um verschiedene Formen von Aufgaben, wie Utensilien für eine Veranstaltung mitzubringen, etwas öffentlich vorzutragen, eine Rede bei einer internen Feier zu halten, bei einer Veranstaltung zu fotografieren, einen Bericht über eine gemeinsame Fahrt zu verfassen oder Instagram-Posts zu gestalten. Da es sich bei der Klärung, wer welche Aufgabe übernimmt, um einen interaktiven Prozess handelt, wähle ich den Begriff des Aushandelns.

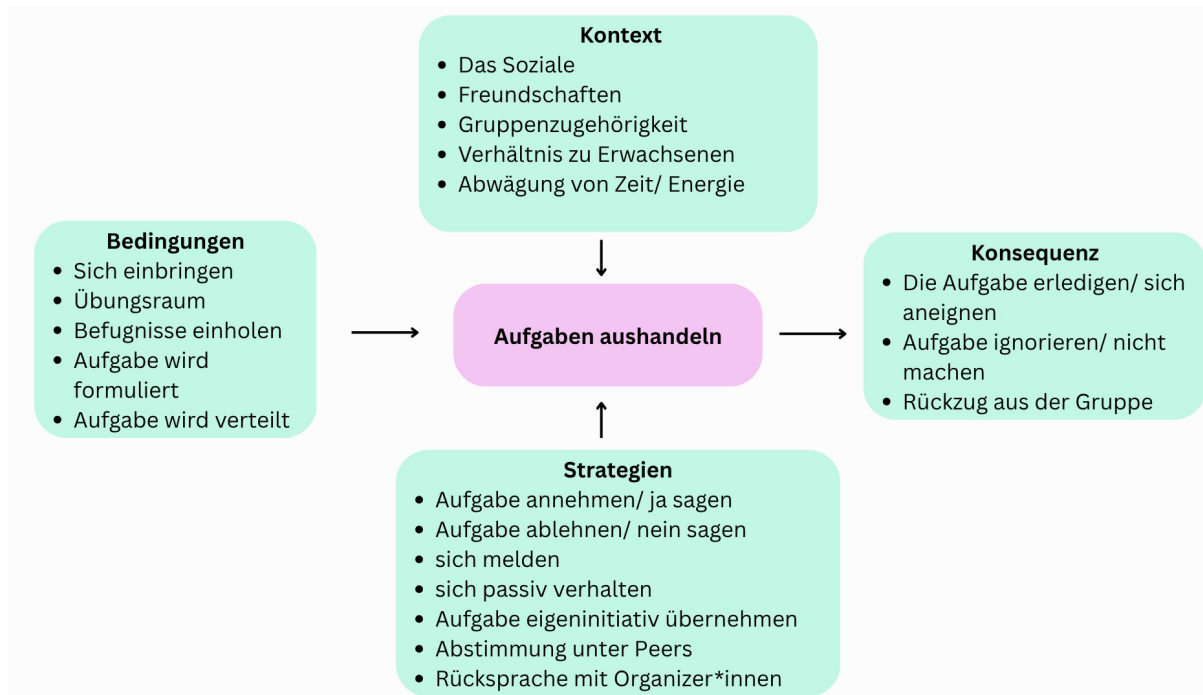


Abbildung 4: Ergebnis der axialen Analyse, Kategorie "Aufgaben aushandeln". Anordnung nach dem Codierparadigma von Corbin & Strauss 1996 (vgl. Böhme 2007: 379). Eigene Darstellung, erstellt mit Canva.

a) Bedingungen

Vergleichbar mit dem "Safe Place" (Hannah) als Voraussetzung dafür, *sich einzubringen*, wirkt ein als sicher wahrgenommener *Übungsraum* positiv auf Aushandlungsprozesse von Aufgaben. Hierzu zählt zum Beispiel die Möglichkeit, eine als herausfordernd empfundene Situation im Vorfeld durchzuspielen und sich ohne Leistungs- oder Bewertungsdruck ausprobieren zu können. Von Freya wurde die Möglichkeit, die anstehende Begegnung mit dem Bürgermeister in Form eines Rollenspiels zu proben, als hilfreich empfunden, um Sicherheit mit der Situation herzustellen:

Ich dachte ja oke, komm, es... du kriegst da keine Note drauf, kannst ja machen, und... ähm... dann hab ich mir halt einfach für gemeldet. (Freya)

Für manche Aufgaben bedarf es gewisser *Befugnisse*, die durch die Organizer*innen eingeholt werden müssen. Dazu gehören zum Beispiel die Weitergabe von Zugangsdaten für den Instagram-Account des Projekts. Oder eine Befreiung vom Unterricht durch Sven, um während der Unterrichtszeit durch die Schulklassen zu ziehen und Werbung für eine Veranstaltung zu machen.

Im Vorfeld der Aushandlung von Aufgaben muss zunächst eine konkrete *Aufgabe formuliert* werden. Meistens geschieht dies durch die Organizer*innen, wie in der von Louis beschriebenen Situation, „wenn man einen Brief an jemanden schreiben muss.“ (Louis) Die Aufgabe kann aber auch durch Jugendliche selbst benannt wer-

den. Zum Beispiel erstellte Hannah für die Gruppentreffen die Kopiervorlage eines Protokollbogens, auf dem dann fortan die Protokolle der wöchentlichen Gruppentreffen verfasst wurden.

Eine weitere Bedingung ist, dass die *Aufgabe verteilt* wird, also eine zuständige Person für die Aufgabe gesucht wird. Auch hier sind die Organizer*innen zumeist die entscheidenden Akteure. Häufig leiten sie die Zuteilung der Aufgabe an und wenden dabei verschiedene Strategien an, auf welche die Jugendlichen wiederum unterschiedlich reagieren können. Die Aufgabe kann z.B. einer bestimmten Person aufgetragen werden, es können Freiwillige in der Gruppe gesucht werden oder die Organizer*innen können die Aufgabe selbst übernehmen, wenn sich niemand aus der Gruppe dafür findet.

b) Strategien

Entsprechend der Strategien der Organizer*innen, Aufgaben zu verteilen, gibt es verschiedene Möglichkeiten der Jugendlichen, darauf zu reagieren. Übertragene Aufgaben können bei direkter Aufforderung oder Anfrage (meist durch die Organizer*innen) durch „ja sagen“ *angenommen* werden. So im Fall von Louis, der einen in der Gruppe erstellen Antrag für einen Jugendfonds unterschrieb:

Sven hat mich einfach gefragt und ich hab... ich mag ja diese Idee von... ich mag diese, diese Idee und das Thema und deswegen habe ich einfach unterschrieben und habe da jetzt eigentlich nicht, keine Bedenken. (Louis)

Ebenso besteht die Möglichkeit, *Aufgaben abzulehnen*. Auf das Annehmen und Ablehnen von Aufgaben wirkt als Kontextfaktor insbesondere das Machtverhältnis zu den erwachsenen Organizer*innen. Das „nein sagen“ ist teilweise mit größeren Hürden verbunden, als eine Aufgabe anzunehmen.

Auf eine allgemein formulierte Frage an die Gruppe, wer eine Aufgabe übernehmen kann, gibt es weiterhin die Möglichkeit, *sich zu melden*. Hannah verbindet damit die Absicht, ihr Interesse an der Gruppe trotz ihrer seltenen Teilnahme an den wöchentlichen Treffen zu signalisieren:

Deswegen habe ich ja Sven auch immer angeboten, ich erstelle euch gerne was, ich erstelle euch die Flyer. Ich erstelle euch die Sticker um trotzdem, mir war es wichtig, trotzdem irgendwie einen Beitrag zu leisten ... und das nicht einfach komplett ausklinken zu lassen. (Hannah)

Auch *passives Verhalten* auf die allgemeine Frage, wer eine Aufgabe übernimmt, kann mit verschiedenen Überlegungen zu tun haben. Zum Beispiel beschreibt Louis seine Zurückhaltung bei Aushandlungsprozessen mit Verweis auf die Harmonie innerhalb der Gruppe:

Also ja, ich würde es schon gerne machen. Aber manchmal tun sich halt irgendwie Leute schon melden und da will ich jetzt nicht irgendwie mit denen streiten oder sowas. (Louis)

Teilweise werden Aufgaben auch an mehrere Teilnehmende vergeben, zum Beispiel die Aufgabe, Instagram-Posts zu erstellen. Hier werden einzelne Aspekte wie z.B. das Erstellen von Texten, Grafiken und das Hochladen der Posts dann durch die *Abstimmung unter Peers* verhandelt.

Auch die *Rücksprache mit Organizer*innen* spielt eine Rolle. Die von den Jugendlichen übernommenen Aufgaben werden zumeist an die Organizer*innen rückgespielt, die eine Funktion von Rückversicherung aber auch Korrektur einnehmen können. Innerhalb des Instagram-Teams stimmen sich die Jugendlichen selbst in Bezug auf die einzelnen Arbeitsschritte ab. Elain schildert die Rücksprache mit Sven im Vorhinein eines zu erstellenden Posts:

Also wir besprechen ja meistens vorher immer mit Sven, äh, ja, wie... sollen wir das machen, also, sollen wir jetze äh das schreiben oder irgendwelche Richtungen, und, das machen wir dann. (Elain)

c) Konsequenzen

Je nach Situation, Aufgabentyp und individueller Disposition können die im Aushandlungsprozess angewendeten Strategien zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Das Annehmen einer Aufgabe führt in vielen Fällen dazu, dass sie (in unterschiedlichen Graden der Aneignung) *erledigt* wird. Dies hängt u.a. davon ab, welche Relevanz die Teilnehmenden dieser Pflicht beimessen. Zum Beispiel beschreibt Freya, dass sie vor dem Annehmen einer Aufgabe abwägt, ob sie diese auch erledigen kann:

Ich überleg halt davor, wenn du sagst, ok, du kannst es mitbringen, dann... äh, überleg ich mir davor auch, kannst du's wirklich mitbringen, und nicht einfach sagen ja ich mach das, und dann machst du's dann am Ende vielleicht nicht (Freya)

Das Annehmen einer Aufgabe (ob als Reaktion auf eine Frage oder aus Eigeninitiative) führt jedoch nicht immer dazu, dass diese tatsächlich erledigt wird. Manchmal werden Aufgaben von den Jugendlichen auch *nicht erledigt*, zum Beispiel, indem sie vergessen oder ignoriert werden, oder weil die eigenen Kapazitäten bei der Zusage falsch eingeschätzt wurden. Die Nicht-Erledigung einer angenommenen Aufgabe kann die Organizer*innen dazu verleiten, nachzuhaken und so eine initial freiwillig geäußerte Bereitschaft, etwas zu übernehmen, in ein „Muss“ verwandeln, das unangenehm werden kann. Das wiederholte persönlich Angesprochen-werden, auch in Kombination mit einem *ja-sagen* aus der (internalisierten) Dynamik des Müssens heraus zu Ungunsten der Abwägung eigener Kapazitäten, kann zur Konsequenz ha-

ben, dass nicht nur die Aufgabe an sich abgelehnt wird, sondern ein Rückzug aus der Gruppe stattfindet. So beschreibt es Elain, die sich zuvor für viele Aufgaben gemeldet hatte und vermehrt auch von Organizer*innen gefragt wurde, in ihrer Abschiedsnachricht:

Nur habe ich das Gefühl wenn wir bei Impuls sind wird vieles auf mich abgelagert. Und dadurch sind mir halt andere Sachen wichtiger.

(Elain, Nachricht)

Eine „abgelagerte“ Aufgabe mündet jedoch nicht automatisch in Frust und Entzug, sondern kann auch dazu führen, dass die Teilnehmenden sich die Aufgabe aneignen, obwohl sie sich von selbst nicht dafür gemeldet hätten.

4.2. Kontext- Kategorien

Bei der obigen Darstellung der Ergebnisse der axialen Analyse wurden die Kontextfaktoren zu den Phänomenen *sich Themen annehmen*, *sich einbringen* und *Aufgaben aushandeln* weitgehend außen vor gelassen. Sie werden an dieser Stelle gebündelt vorgestellt, da sie sich weitgehend auf alle der genannten Phänomene beziehen. Die im Folgenden vorgestellten Kategorien und ihnen zugeordnete Konzepte habe ich zu Beginn der offenen Analyse erarbeitet, im weiteren Verlauf teilweise angepasst und verfeinert.

4.2.1. Neue Begegnungen und Freundschaft

Für Freya und Elain war ein entscheidendes Argument dafür, bei Funke-Mockwitz mitzuwirken, bereits bekannte Menschen zu treffen und neue Freundschaften zu schließen. Insbesondere die Gelegenheit, *mit anderen Leuten zu connecten*, also jenseits des bisherigen Bekanntenkreises neue Kontakte zu knüpfen, wird als Bereicherung erlebt. Bei Funke-Mockwitz lernen sich Jugendliche aus verschiedenen Klassen, Klassenstufen und Schulen sowie mit verschiedenen Interessen kennen, die ansonsten zum Teil keinen Anlass hätten, miteinander in Kontakt zu treten oder sich aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeiten (wie z.B. Schulklassen) potenziell ablehnend/rivalisierend gegenüberstehen. Auch zum Schulsozialarbeiter Sven wird eine engere Verbindung aufgebaut. Es ist etwas Besonderes, aus dem eigenen Freundeskreis hinauszutreten. Funke-Mockwitz stellt durch die Arbeit an gemeinsamen Zielen eine neue „Connection“ her, die sich auch über die Gruppentreffen hinaus positiv auf das eigene Leben auswirkt.

Und das war halt... wie so eine Art Verbindung, die man schaffen konnte zwischen Oberschule und Gymnasium, die ja sonst ah, nicht so stark ist. Die Verbindung, der Austausch. Und ich habe Funke-Mockwitz einfach als Chance gesehen, diese Schulen mehr in Austausch unter den Jugendlichen zu bringen. (Hannah)

Elain beschreibt die Beziehungen innerhalb von Funke-Mockwitz als „'ne große Freundesgruppe, die halt Sachen umsetzen will“ (Elain). *Freundschaften zu schließen* war für Freya ein Grund, trotz der anfänglichen Skepsis in Bezug auf die Aktivitäten bei Funke-Mockwitz dabei zu bleiben. Freundschaft wird dabei als eine Konsequenz aus den häufigen Treffen aber auch gemeinsamen Interessen erlebt:

Ja, ich würd halt schon sagen, es ist halt schon 'ne enge Freundschaft, ähm... Weil, es ist einfach lustig, man trifft sich jeden, ähm, Montag meistens ja, und, ähm, das ist einfach, es kommt dann, wenn man sich oft trifft, dann, kommt das einfach, dass so 'ne Freundschaft entsteht.“ (Freya)

Die Beziehung zu den Organizer*innen wird ebenfalls als freundschaftlich erlebt, was im Schulalltag mit den klaren Hierarchien zwischen Erwachsenen und Jugendlichen eine Besonderheit darstellt:

Auch halt, normalerweise Freundesgruppe, hat man ja immer Gleichaltrige, aber, äh, aber ich würd halt also Sven auch als, oder du, dich auch als meine Kumpels bezeichnen. (Elain)

Neben dem Schließen neuer Freundschaften spielen bestehende Freundschaften bei Funke-Mockwitz eine Rolle und einige Jugendliche *beziehen ihre Freund*innen mit ein*. So sind einige der Jugendlichen zu Funke-Mockwitz dazu gekommen, weil sie von Freund*innen zu den Treffen mitgebracht wurden. Louis, der durch seinen Freund Leon zu Funke-Mockwitz gestoßen ist, erlebt die Gruppe bzw. die gemeinsame Aktivität als einen Faktor, die Freundschaft zu vertiefen:

Und ich finde Funke-Mockwitz verstärkt's nur noch mehr. Also, die Freundschaft. (Louis)

4.2.2. Das Soziale

Auf die Frage, was Elain bei den Treffen „am Ball“ hält, nennt sie

Also allgemein dieses ähm Soziale, dass wir so ne große Gruppe sind, immer lachen, wir essen immer was so zusammen, wir haben auch nicht nur wir reden über die Themen, sondern wir essen auch mal was mit Sven [...] (Elain)

Während „die Themen“ im Zentrum der Aktivitäten bei Funke-Mockwitz stehen und auch von den Teilnehmenden als Zweck der Gruppe aufgefasst werden, bezeichnet *das Soziale* die Rahmenbedingungen, durch welche die Teilnahme an der Gruppe als angenehm und wertvoll erlebt wird. Zum Sozialen gehören die informellen Gespräche und das „Quatschen“ am Anfang genauso wie das gemeinsame Essen, welches sich im Verlauf der Zeit zu einem rituellen Verzehr von Chips und Instant-Nudeln entwickelt hat.

Es ist halt eher so 'ne entspannte Stimmung, also so, man ist nicht angespannt, sitzt grade da, in der Hoffnung ja, alle müssen 'n guten Eindruck haben, sondern

eher so 'n bisschen... chilliger dasitzen, und, ähm... Ja, dann kann man so... entspannt reden, und ahm, genau, ja so Ideen austauschen. (Freya)

Zentral hierfür ist die *entspannte Stimmung* bei den Treffen, die insbesondere als Kontrast zur Atmosphäre des Schulunterrichts erlebt wird. Dazu zählen leibliche Aspekte wie die Körperhaltung („bequem machen“, „chilliger dasitzen“) und das gemeinsame Essen:

„Das ist auch schon so relativ angenehm, weil man spricht über Themen und man kann sich äh bequem machen. Es gibt auch immer Snacks. Was auch sehr cool ist und es sind, gibt halt immer... verschiedene Themen. (Louis)

Ebenso besteht hier ein Bezug zum freundschaftlichen Umgang miteinander. „Entspannt reden“ und miteinander Lachen zu können ist ein Faktor dafür, sich wohlzufühlen und einzubringen.

„Wenn wir alle zusammen an grad etwas arbeiten, und dann kommt zwischendurch immer lustige Kommentare und wir können immer lachen alle, es gibt immer was zu lachen, wir haben nebenbei unser Essen, und das ist immer richtig toll, weil es ist halt nicht wirklich so äh wie dieses [...] wie so als würden wir jetzt ne strenge Konferenz führen, so das Klima, sondern mehr so, als würd'st du halt mit, mit deiner Freundesgruppe Deeptalk führen. (Elain)

Ein weiterer Aspekt des Sozialen ist es, *gemeinsam lustige Sachen* zu erleben. Ein Erlebnis geht über die Erfahrung von Alltäglichkeit heraus und besitzt eine prägende Kraft, weil es einen prägenden Punkt in der gemeinsamen Geschichte markiert. In ihrer Abschiedsnachricht hebt Elain hervor, dass sie „dankbar für all die bisherigen Erinnerungen“ (Elain, Nachricht) ist. Das Erlebnis ist etwas, das „hängen bleibt“ (Freya) und erinnert werden kann:

„Was ich auch nächstes Jahr und auch in zehn Jahren weiß, dieses, ähm, eine Rollenspiel mit, ähm, Michael, das war einfach... So lustig, und... Ähm... Wie wir da alle saßen, also das wird mir für immer noch in Erinnerung bleiben, weil das war einfach so, man hat es live, quasi mitgekriegt, wie würde sowas sein. (Freya)

Während besondere Erlebnisse nicht unbedingt Teil jedes Gruppentreffens sind, ist für die Jugendlichen zentral, im Allgemeinen bei Funke-Mockwitz *Spaß zu haben*. So beschreibt Freya ihre Entscheidung für die Teilnahme an Funke-Mockwitz trotz ihrer anfänglichen Skepsis: „jetzt machts mir sehr viel Spaß und ich geh sehr gerne“ (Freya). Spaß steht wiederum in Zusammenhang mit anderen, bereits genannten Aspekten: Die lockere Atmosphäre bei den Treffen: „dass es immer so lustig ist, wenn wir uns montags treffen“ (Elain); Spaß an der Auseinandersetzung mit den Themen: „es ist immer sehr abwechslungsreich, die Themen auch“ (Louis); Spaß mit Freunden: „wenn man mit Freunden ist, dann macht es natürlich auch noch mal mehr Spaß“ (Louis).

Die gegenseitige *Wertschätzung und Sympathie* ist ein weiterer Faktor für ein als angenehm empfundenen soziales Klima, welches im Kontext Schule nicht selbstverständlich ist. Zum Beispiel beschreibt Freya diesen Aspekt des Sozialen bei Funke-Mockwitz in Kontrast zu ihren Erfahrungen im Sportverein, wo sie Abgrenzung zwischen verschiedenen Teams und Gruppen erlebt, die sie als belastend empfindet. Elain hebt hervor,

[...] dass wir uns halt alle gut miteinander verstehen, und immer uns treffen und immer so freundlich gegenüber einander sind, und halt uns immer über Themen unterhalten können. (Elain)

Gegebenenfalls ist ein Grund dafür, warum der Umgang in der Gruppe tendenziell als angenehm empfunden wird, der gemeinschaftsstiftende Rahmen, den Funke-Mockwitz durch die Betonung gemeinsamer Ziele bereitstellt. Andererseits muss auch einschränkend angemerkt werden, dass mir im Verlauf des Projekts vereinzelt durchaus auch Spannungen zwischen Gruppenmitgliedern aufgefallen sind, in denen ich jedoch nicht „drinstecke“ und die in einem Interview vermutlich auch nicht zum Bereich des Äußerbaren gehört haben.

Einen weiteren Aspekt, den die Jugendlichen bei Funke-Mockwitz schätzen, ist der Raum für Aktivitäten, die *über die direkte Arbeit an „den Themen“ hinausgehen* wie zum Beispiel die Planung der Sommerfeier am Ende des Schuljahrs oder die Fahrt nach Berlin. Dazu zählt auch das lockere „Quatschen“ zu Beginn der Treffen, bei dem es eher um den persönlichen Austausch als um „die Themen“ geht. Aktivitäten, die primär dem Sozialen dienen, werden auch als willkommene Abwechslung zu der (anstrengenden) Arbeit an den Themen betrachtet. So schildert Freya zum Beispiel ihre Ansicht über das, was bei Funke-Mockwitz als nächstes ansteht:

Ja... Also ich, ähm, hoff, dass der Bürgermeister sich jetzt mit uns trifft dann, weil das wird noch so'n großer Stein, quasi, wenn wir den geschafft haben ist der quasi weg, und ähm... ja, ich freu mich, also am Meisten freu ich mich auf's Sommerfest, weil, das ist einfach so 'ne, wir am Mittwoch Zeugnis kriegen und dann am Donnerstag schön Party machen, find ich super, und ähm... kann man vielleicht auch die anderen nochmal 'n bisschen anders kennenlernen, so, mit denen ins Gespräch kommen. (Freya)

Ebenso wird es von manchen Jugendlichen auch als angenehm erlebt, dass Funke-Mockwitz *im Alltag über die wöchentlichen Treffen hinaus* stattfindet:

Das ist halt richtig cool, dass man halt nicht nur zu dieser einen Stunde, oder so, unten im Keller, sondern auch, dass wenn man sich mal so trifft, einfach über dieses Thema reden kann, weil's halt so alltäglich ist und halt nicht nur was mit Schule zu tun hat, sondern mit allem Möglichen halt. (Elain)

Damit bezieht Elain sich u.a. auf Begegnungen mit Sven im Alltag, zum Beispiel bei einem Stadtfest. Auch im Schulalltag ist es gängig geworden, dass die Jugendlichen

teilweise spontan in Pausen in Svens Büro der Schulsozialarbeit im Keller des Gymnasiums vorbeischauen.

4.2.3. Gruppenzugehörigkeit

Die Jugendlichen erleben bei Funke-Mockwitz ein Zusammengehörigkeitsgefühl als „richtige Gruppe“ (Elain). Teil einer Gruppe zu sein stellt einen Motivationsfaktor dar, um bei Funke-Mockwitz mitzumachen/ dabeizubleiben. Die Zugehörigkeit der Gruppe wird auch in Verbindung gebracht mit der verbindlichen Teilnahme an bzw. der Frequenz und Regelmäßigkeit der Treffen:

Wenn irgendwer sagt ja wir haben am Montag nen Termin, sag ich ne - Wir machen den Termin wann anders - weil ich find, ich brauch halt diese Treffen, weil ich find halt, also ich freu mich darauf, ich freu mich, dass ich sozusagen so 'ner Gruppe angehöre. (Elain)

Für Freya markiert dieses Gruppengefüge, in dem wie oben beschrieben, gegenseitige Sympathie vorherrscht, einen entscheidenden Unterschied zur Schulklasse. Ein Team zu sein, in dem die Leute sich gegenseitig mögen, ist wiederum auch ein Faktor dafür, sich sicher zu fühlen:

Alle mögen sich, und in der Klasse gibt's immer einen, den du nicht magst, und... Aber wir sind halt wirklich das Team, und ich mag alle aus dem Team, und da fühlt man sich dann halt auch einfach sicher, so, und dann kommen einem auch bessere Ideen, wenn man sich wohlfühlt. (Freya)

Äußerlich drückt sich die Identifikation als Gruppe zum Beispiel in dem Wunsch nach Team-T-Shirts aus. Diese Idee wurde von einer Teilnehmenden eingebracht und vor der Berlinfahrt umgesetzt.

Die „Gruppe“ wird von Teilnehmenden bei Funke-Mockwitz auch in Begriffen von Zusammenarbeit und Kooperation („Team“), Kompliz*innenschaft („Gang“) oder Familienstrukturen („Funke-Mockwitz-Family“) bezeichnet. Komplizenschaft und Kollaboration werden auch in der Literatur als geeignete Praxisformen zur Herstellung politischer Selbstwirksamkeit diskutiert (vgl. Beck & Jende 2020: 354f.). Angesichts unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeiten (Schulen, Klassen) und Interessen (Sportvereine, Religion, weitere Hobbies) ist es keine Selbstverständlichkeit, „'ne geeinte Front“ (Elain) zu bilden. Bei Funke-Mockwitz findet Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung trotz der Wahrnehmung verschiedener Interessenschwerpunkte statt. Ein als besonders wahrgenommener Fall der Zusammenarbeit trotz unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeiten ist die Kooperation zwischen Oberschule und Gymnasium. In Elains Schilderung besteht zwischen Oberschule und Gymnasium „dieses Rivalitätenprinzip, wer hat die bessere Schule“ (Elain), das von Vorurteilen und Klischees begleitet wird. Hannah, die einzige Jugendliche von der Oberschule,

die langfristig bei Funke-Mockwitz dabei blieb, sieht in ihrer Schulzugehörigkeit eine „andere Perspektive“, die eine Bereicherung darstellen kann:

Also ich fand es eigentlich ganz witzig, weil man hatte dann so eine andere Perspektive noch und ich glaube, das ist gut, wenn jemand noch von der anderen Seite ... andere Eindrücke und Einblicke mit reinbringt. (Hannah)

Die gemeinsame Zusammenarbeit an geteilten Themen wirkt integrativ auf die Gruppe. Vor dem Hintergrund der gemeinsamen Interessen treten andere Gruppenzugehörigkeit in den Hintergrund. Die Aussicht, *Gemeinsam etwas zu schaffen* ist ein Motor, der Gruppenzugehörigkeit erzeugt und aufrechterhält. Bei Funke-Mockwitz wird das Zusammenkommen geschätzt, dessen Zweck auch darin gesehen wird, „was zusammen bewegen“ (Hannah) zu können. Geteilte Erlebnisse von Erfolg, auf die sich die Gruppe beziehen kann, werden als förderlich für das Team eingeschätzt und führen zu geteilten Selbstwirksamkeitserfahrungen:

Wenn der Bürgermeister glaub ich kommt, dann ist das so'n Stein, der quasi dann runterfällt, und das wird glaub ich das Beste für unser Team, weil dann schaffen wir auch wirklich mal richtig was Großes. (Freya)

4.2.4. Ambivalentes Verhältnis zu Erwachsenen

Das Verhältnis zu den (erwachsenen) Organizer*innen der Jugendlichen bei Funke-Mockwitz steht im Kontext des *allgemeinen Machtverhältnisses zwischen Jugendlichen und Erwachsenen*. Jugendliche erleben jeden Tag, dass sie „unter den Erwachsenen“ (Elain) stehen. An der Schule entscheiden Erwachsene über Belange, welche die Jugendlichen jeden Tag betreffen, zum Beispiel über Länge und Aufenthaltsort während der Pausen. Erwachsene (Lehrer*innen) sind in der Position, zu bewerten und Verhalten zu sanktionieren. Die alltägliche Erfahrung dieser Hierarchien hat auch Effekte auf die Meinungsäußerung der Jugendlichen:

[...] weil dadurch dass dieses Machtverhältnis besteht glaub ich traut man sich halt auch nicht so richtig, seine Meinung zu sagen, oder so richtig die Probleme, die einen beschäftigen. (Elain)

Das Verhältnis der Jugendlichen zu den Organizer*innen bei Funke-Mockwitz ist ambivalent. Einerseits werden sie als Teil der freundschaftlichen Beziehungen zwischen den Peers wahrgenommen, andererseits sind sie innerhalb der Gruppe in einer machtvollen Position. Für Elain wurde Sven erst durch die Begegnung bei Funke-Mockwitz vom eher suspekten Schulsozialarbeiter zu einer nahbaren Person:

Ja, also Anfangs hatt ich echt so - oah, Herr Becker, hm, unser Schulsozialarbeiter, immer wenn ne Email kam, ich war so, oah, durchscrollen, als gelesen markieren, und dann passt das, aber jetze, äh, ist es halt wirklich so, ähm, dass man halt so Sven ist wie so'n Kumpel. (Elain)

Von den Jugendlichen werden die im Rahmen von Funke-Mockwitz geschaffenen Gelegenheiten geschätzt, in denen Jugendliche *normal mit Erwachsenen reden* können.

Also, wir haben uns letztens mit Politikern getroffen, und vorher war ich so, oh Gott, wie red ich denn mit Politikern? Aber trotzdem, wir konnten halt normal mit, wie mit denen reden, wie als wär's jetzt ne normale Funke-Mockwitz Versammlung gewesen. (Elain)

Auch innerhalb von Funke-Mockwitz wird das Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen als aufgelockert wahrgenommen:

„[...] dass man halt nicht dieses Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen untergeordnet hat, sondern dass man halt hat, ey, die, mit denen sind wir befreundet, mit denen können wir immer reden“ (Elain)

Die Jugendlichen nehmen die Rolle der Organizer*innen in diesem Zusammenhang *als unterstützend* wahr. Sie beschreiben diese Unterstützung unter anderem als ein wertschätzendes und offenes Verhalten, das ihnen hilft, sich mit ihren Meinungen ernst genommen zu fühlen. Dazu zählt die Möglichkeit, vertrauensvolle Gespräche zu führen, ohne bewertet zu werden.

Gleichzeitig nehmen die Jugendlichen die Organizer*innen *als Autoritätspersonen* wahr. Elain und Freya schildern die Beziehung zu Sven auch in Begriffen von Hierarchie (Chef, Papa), wobei hier ein Aspekt der Fürsorge (der Chef als derjenige, der sich kümmert; Familien-Assoziationen) mit einfließen:

Wir sind alle ziemlich gleich von den Rollen, und... äh, außer halt Sven, der ist halt 'n bisschen quasi da drüber, weil... er ist unser... Chef. (Freya)

Die Autorität, welche den Organizer*innen bei Funke-Mockwitz zukommt, zeigt sich u.a in der Schilderung Elains, wie sie auf dem Schulhof von Sven und mir angesprochen und eingeladen wurde, zu einem ersten Treffen von Funke-Mockwitz dazu zu kommen:

[...] boah, am Freitag, jetzt ist da noch dieses Treffen mit dem Schulsozialarbeiter, jetzt muss ich da hingehen“ (Elain)

Obwohl Sven als Schulsozialarbeiter keine formale Autorität hatte, Elain zu einem Treffen zu verpflichten, wird die Erinnerung daran von als „müssen“ formuliert. Diese Ambivalenz des Müssens beschreibt Sliwka in der Auswertung eines Pilotversuchs zu Service Learning als „Paradoxie der Freiwilligkeit“ (Sliwka 2004:19): Sich freiwillig für die Teilnahme an einem Projekt entscheiden zu können, spiele einen großen Faktor für die Motivation. Gleichzeitig führe die (verspürte) Verpflichtung erst zur Berührung mit einer im Nachhinein als wertvoll empfundenen Erfahrung (a.a.O.).

4.2.5. Aufwand von Zeit und Energie

Jugendliche haben einen vollen Alltag. Neben der zeitlichen Belastung durch die Schule stellt sich die Frage, mit welchen Hobbies, Sport, etc. man seine Zeit verbringt. Die Verdichtung der Jugendphase wird als Faktor für den verstärkten Rückgang des Engagements Jugendlicher und als allgemeiner Stressfaktor bei der Vereinbarkeit von Schul- und Freizeitaktivitäten diskutiert (vgl. Düx & Sass 2016: 373). Die *Abwägung*, welche Aktivitäten Priorität im eigenen Leben haben sollen, spielt eine Rolle für oder gegen die Entscheidung, bei Funke-Mockwitz mitzumachen:

„Am Anfang... war ich eher so, oke, Treffen, ja, halt immer Zeit von der Freizeit so“ (Freya).

Elain nennt schulische Vereinbarkeit als Bedingung, um weiter bei Funke-Mockwitz mitzumachen und begründet später ihren Ausstieg aus der Gruppe auch damit, dass sie „einfach keine Zeit und Energie“ (Elain, Nachricht) für die Treffen hat und „diese Aktivität gerade nicht auf Nummer 1 in meiner zeitplanung“ (Elain, Nachricht) ist. Auch Hannah beschreibt Schulstress als einen Faktor für ihre Abwägungen, bei den Treffen von Funke-Mockwitz dabei zu sein:

Für mich war es manchmal auch schwer, einfach dabei zu sein, Aber manchmal musste ich auch einfach abwägen... zwischen - Ich bin jetzt im Abschlussjahr und ich möchte einer Organisation helfen, was da wichtiger ist. Weil ich wollte dadurch auch meine Prüfungen nicht vernachlässigen. (Hannah)

4.2.6. Selbstwirksamkeit

Diese Kategorie steht in engem Zusammenhang mit der persönlichen Einschätzung des Erfolgs der Aktivitäten, die bei Funke-Mockwitz verfolgt werden. Diese Bewertung, die sich in einem Erleben von positiver Selbstwirksamkeit bis hin zu Frustration bewegt, ist ein wichtiger Faktor, der die Motivation für das weitere Engagement (oder dessen Aufgabe) beeinflusst.

Wirksamkeit in der Gegenwart entsteht durch die bereits eingelöste Erfahrung, etwas „geschafft“ zu haben. Die Erfahrung, dass das gemeinsame Handeln im Kontext von Funke-Mockwitz etwas „bringt“ (Elain), geschieht nicht allein durch das Erreichen der großen Ziele (von welchen zum Zeitpunkt der Erhebung der Interviews noch keines erfolgreich umgesetzt werden konnte). Doch obgleich „so richtige Ziele“ (Louis) noch nicht erreicht wurden, werden Zwischenschritte auf dem Weg dorthin als kleine Erfolge gewertet:

Jetzt allein schon einen Termin mit dem Bürgermeister zu bekommen äh ist auch schon was wo man stolz sein kann, was man geschafft hat, weil der ist ja auch sehr, ähm, hat ja sehr wenig Zeit und... viele Termine und so was... ja. (Louis)

Für das Erleben von Selbstwirksamkeit spielen Gelegenheiten wie das Sommerfest oder die Weihnachtsfeier eine Rolle, bei denen ein gemeinsamer Rückblick stattfindet.

Weitere Aspekte der Selbstwirksamkeit sind die Erfahrung, *gehört zu werden* (siehe Kapitel 4.1.2.) sowie die Erfahrung, *als Masse* zu agieren. Gemeinsam im Verbund zu handeln ist verbunden mit der Aussicht, mehr bewirken zu können als alleine:

Das ist halt schon krass, dass man sieht, oke, äh, mit der großen Menschenmasse die wir haben, wir kriegen Leute, die uns zuhören wollen, und wir finden Leute, die uns helfen wollen. Und das ist halt auch für mich äh, 'n Meilenstein auf jeden Fall. (Elain)

Insgesamt wird Funke-Mockwitz als ein Kontext erlebt, in dem Jugendliche *etwas dazulernen, bzw. sich entwickeln* können. Das Lernen umfasst vor allem informelle Aspekte wie soziale Kompetenzen im Umgang mit Situationen, in denen z.B. öffentlich etwas vorgestellt oder präsentiert wird. Hannah, die als ältestes Mitglied von Funke-Mockwitz zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor ihrem Schulabschluss an der Oberschule steht, stellt als einzige Interviewpartnerin einen direkten Bezug zu ihrem Berufswunsch (als Lehrerin oder Erzieherin) her:

Es hatte für mich da so einen pädagogischen Aspekt zu sehen, was kann man wie mit Jugendlichen arbeiten... was sind die Ideen der Jugendlichen? Also ich fand das spannend mitzuverfolgen. (Hannah)

Die Motivation, bei Funke-Mockwitz mitzumachen wird außerdem durch den *Optimismus, in der Zukunft etwas bewegen zu können*, gespeist. Die Jugendlichen beziehen dabei Faktoren, die sie selbst beeinflussen können, in ihre Einschätzung des zukünftigen Erfolgs ein. Ähnlich wie beim Sport besteht die Aussicht, etwas erreichen zu können in dem „wir [...] ehrgeizig sind und das durchziehen“ (Elain).

Dieser Optimismus und Glaube an die Erfolge des eigenen Engagements stehen möglicherweise in Zusammenhang mit dem Ansatz der Organizer*innen, die Möglichkeit zur Veränderung durch gemeinsames Handeln zu betonen. Die hierdurch entstehenden Erwartungen können jedoch enttäuscht werden und zu *Frustration* führen. Zum Beispiel durch Widerstände seitens Entscheidungsträger*innen wie z.B. des Schulträgers, auf deren Entscheidungen auch die Organizer*innen selbst keinen Einfluss haben. Es gibt immer wieder Momente oder Aspekte bei Funke-Mockwitz, die nicht so laufen wie erhofft. Im Zeithorizont der Jugendlichen, die davon ausgehen, „bis zu den Sommerferien“ (Elain) ein Ziel umzusetzen ist das langsame Tempo des Vorankommens ermüdend. Beispielsweise war die Reaktion des Bürgermeisters nach dem lange geplanten Treffen, in dem die Jugendlichen ihr Konzept für die Öffnung des Sportplatzes vorstellten, enttäuschend. Wie Elains Abschiedsnachricht na-

helegt, hat sie sich mit einem Gefühl der Frustration über den unbefriedigenden Fortschritt in der Arbeit an den gemeinsamen Zielen aus der Gruppe zurückgezogen:

[...] das soll echt nicht böse klingen aber ich habe echt das Gefühl wir kommen nicht voran.“ (Elain, Nachricht).

4.3. Ergebnis der selektiven Analyse

Die bisher vorgestellten Ergebnisse liegen sehr nah an den von mir erhobenen empirischen Daten und liefern eher eine dichte Beschreibung der Aktivitäten bei Funke-Mockwitz als eine Erklärung. Im Zuge der nun folgenden selektiven Analyse integriere ich die in der axialen Analyse erarbeiteten Kategorien *sich Themen annehmen*, *sich einbringen* und *Aufgaben aushandeln* in den abstrakteren Prozess des Sich-Kümmerns. Als Kernkategorie dieses Prozesses bestimme ich die Herstellung von Verantwortlichkeit. Zur Analyse der Eigenschaften dieser Kategorie bringe ich mein empirisches Material in Dialog mit Konzepten aus der Literatur.

4.3.1. Sich-Kümmern: Ein Prozess

In den Interviews mit den Jugendlichen fällt immer wieder die Formulierung „sich kümmern“ in Zusammenhang mit der Beschreibung der Aktivitäten bei Funke-Mockwitz. Dies entfachte mein Interesse dafür, die bisher erarbeiteten Konzepte und Kategorien im Lichte dieses Phänomens weiter zu untersuchen.

Das plötzliche Auftauchen von Bedeutung, die vorher nicht als solche wahrgenommen wurde, ist Teil des Erkenntnisprozesses der GTM, die der Logik der Abduktion folgt. Hierbei handelt es sich anders als bei Induktion und Deduktion nicht um ein logisches Schließen, sondern um das kreative Entdecken neuer Zusammenhänge. In meinem Fall: Die erhöhte Sensibilität dafür, wo Sich-kümmern im Feld eine Rolle spielt, und was damit in den Beschreibungen meiner Interviewpartner*innen gemeint ist. Auf der Suche nach „Situationen [...], die erklären könnten, was hier passiert“ (Corbin & Strauss 27) identifizierte ich mit den Ergebnissen der axialen Analyse im Kopf drei Bedeutungsfelder, in denen das „sich kümmern“ verwendet wird. Anschließend setze ich diese Eigenschaften mit Joan Trontos Konzept von Fürsorge in Beziehung.

Erstens wird die Wortwahl des Sich-Kümmerns in den Interviews verwendet, um den allgemeinen Bezug zu den Themen bei Funke-Mockwitz zu beschreiben. So zum Beispiel in dieser Passage aus dem Gespräch mit Elain, in der sie schildert, worum es bei Funke-Mockwitz geht. Als Objekt des Kümmerns werden von Elain die Interessen der Jugendlichen und die damit verbundenen, bei Funke-Mockwitz bearbeiteten Themen genannt. In diesem Fall wird Sich-Kümmern in dem Sinn genannt, wie ich ihn in der Kategorie *sich Themen annehmen* beschrieben habe.

Also, ich würde halt prinzipiell erst mal sagen, wir kümmern uns darum, die Interessen von äh, Jugendlichen [...] umzusetzen, und somit auch unsere Stadt, oder unsere Schulen besser damit zu machen. (Elain)

Zweitens wird Sich-Kümmern als Überbegriff für konkrete Aktivitäten bei Funke-Mockwitz genannt: Im folgenden Zitat nutzt Freya diesen Begriff in Zusammenhang damit, Themen anzusprechen und Ideen zu sammeln. Dies verweist auf die deliberativen Aspekte der Aktivitäten bei Funke-Mockwitz, welche ich in der Kategorie *sich einbringen* erfasst habe.

Bei Funke-Mockwitz [...] kümmert man sich halt eigentlich um, ähm, so Themen, die halt quasi jetzt angesprochen werden müssen, also ähm, sind's die Fahrradtänder oder der rote Platz, also einfach die Themen die man verändern will einfach, dass man die quasi anspricht und dann... ähm... immer alle, dass man halt Ideen sammelt, und so, und eher so Ideen reinbringt (Freya)

Drittens wird Sich-Kümmern als Modus der Aushandlung von Aufgaben in der Gruppe beschrieben. Im Kontext des folgenden Zitats von Freya geht es um die Rollenverteilung in der Gruppe:

Er [Sven] kümmert sich da drum, und klar, wir sollen auch selber alle mit kümmern" (Freya).⁷

Angesichts der wiederkehrenden Erwähnung der drei Nuancen kann Sich-Kümmern im Kontext von Funke-Mockwitz als deren Oberbegriff definiert werden: Sich-Kümmern beschreibt die Praxis, *sich Themen anzunehmen*, die als geteilte Bedürfnisse identifiziert wurden, sich entsprechend dieser Haltung in einen deliberativen Prozess für die Lösung dieses Problems *einzubringen*, und daraus resultierende Aufgaben als individuelle oder mit anderen geteilte Zuständigkeit *auszuhandeln*.

Diese drei Aktivitäten können als aufeinander folgende Stufen eines idealtypischen Prozesses beschrieben werden, der in der Praxis jedoch nicht immer linear erfolgt. Manchmal ergibt sich das Engagement für ein spezifisches Thema auch erst daraus, dass Jugendliche sich mit einer Aufgabe beschäftigt haben, wodurch ihr Interesse für damit zusammenhängende Problem geweckt wird.

7 Kontext dieser Interviewpassage ist Freyas Beschreibung, dass Sven als „Chef“ der Gruppe eine besondere Rolle bei Funke-Mockwitz einnimmt, die Freya wie oben zitiert in der Wortwahl des Kümmerns benennt. Zuvor benennt sie ihre Aufgabe, einen Pavillon zum Sommerfest mitzubringen.

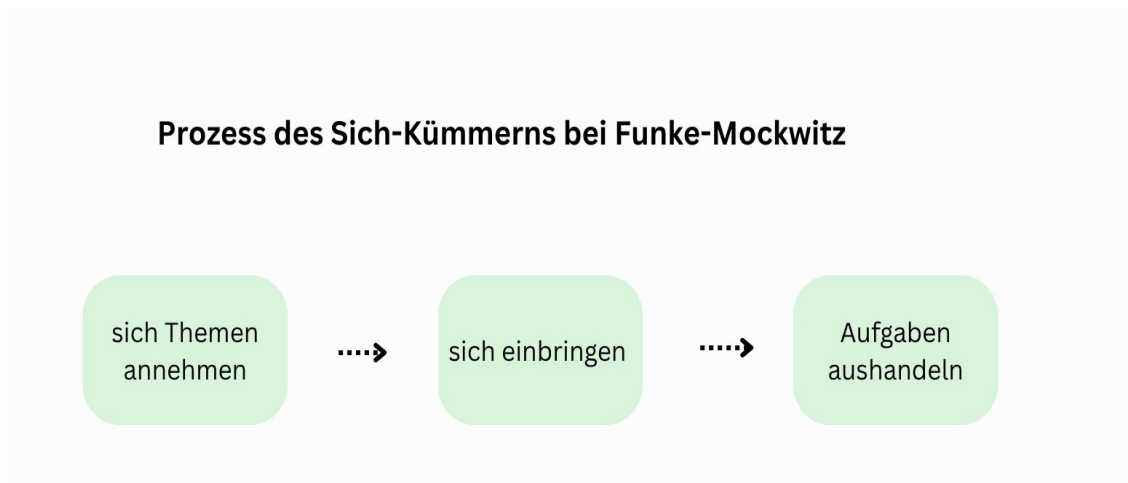


Abbildung 5: Sich-Kümmern als Prozess. Eigene Darstellung, erstellt mit Canva.

4.3.2. Sich Kümmern: Eine Praxis der Fürsorge

Der Abgleich der oben hergeleiteten Darstellung von Sich-Kümmern als Prozess mit Joan Trontos Definition von Fürsorge lieferte mir Inspiration für die Aufdeckung weiterer Bedeutungsfelder, die mit der Praxis des Sich-Kümmerns bei Funke-Mockwitz einhergehen – insbesondere den Aspekt der Verantwortlichkeit, auf den ich später ausführlich zu Sprechen komme.

Entscheidend für die Herstellung des Bezuges meiner Definition von Sich-Kümmern zu Trontos Konzept der Fürsorge war folgende Entdeckung in meinem Material: Auf der Suche danach, was Sich-Kümmern im Rahmen der Aktivitäten bei Funke-Mockwitz bedeutet, stolperte ich über eine Passage aus dem Interview mit Louis. Mit Fokus auf die Begrifflichkeit des Sich-Kümmerns erschien mir Louis' Verwendung des Begriffs „fürsorglich“ nun in einem neuen Licht:

L: Also ich würde es so beschreiben, Funke-Mockwitz ist 'ne Gruppe, ähm, wo Jugendliche sich für andere Jugendliche, ähm... einsetzen und sich äh um viele Themen kümmern. Ähm, nicht nur, ähm hier am Gymnasium, sondern auch in ganz Mockwitz. Ähm. Und ... ja, eine hil- sage ich mal, eine hilfsbereite Gruppe.

I: Kannst du das noch ein bisschen beschreiben? Was meinst du mit hilfsbereit?

Louis: Hilfsbereit ist jetzt sowas wie ähm fürsorglich, dass auch das Leben für Jugendliche in Mockwitz noch angenehmer werden kann?

(Interview Louis)

Fürsorge (im Englischen: Care) hat sich in den letzten Jahrzehnten, insbesondere durch feministische Bewegungen, in gesellschaftlichen Debatten sowie im wissenschaftlichen Diskurs als Begriff etabliert. Joan Tronto vertritt ein umfassendes Verständnis von Care als Praxis der Fürsorge, welche „einen Großteil der Handlungen ausmacht, mit denen Menschen in ihrem Alltagsleben beschäftigt sind“

(Tronto 2000: 27). Damit dehnt Tronto den Begriff der Fürsorge explizit auch auf den Bereich politischen Handelns aus, wie z.B. die Sorge von Regierungen für ihre Bürger*innen (vgl. ebd.). „Öffentliches Tätigsein, durch das wir uns selbst und die Gemeinschaft hervorbringen“ (Tronto 2000: 39) ist demnach ebenso Fürsorgepraxis wie das Sorgen um pflegebedürftige Menschen.

Aus Perspektive der Fürsorge-Ethik lassen sich bei *Funke-Mockwitz* verschiedene Beziehungsformen als Fürsorgebeziehungen interpretieren. So zum Beispiel die Beziehungen zwischen den Organizer*innen und den Teilnehmenden, aber auch jene zwischen den Teilnehmenden selbst. Held bezeichnet die in zivilgesellschaftlichen Vereinigungen entstehenden Beziehungen als „*caring relationships*“ und betont dabei das soziale Miteinander und die gegenseitige Verbundenheit als zentrale Qualität solcher Kontexte (s. Held 2006: 131). Diese Sichtweise deckt sich mit meinen empirischen Befunden: Die Jugendlichen beschreiben insbesondere das Pflegen von Freundschaften und das Erleben von Gruppenzugehörigkeit als prägende Erfahrungen bei *Funke-Mockwitz*. Im Folgenden konzentriere ich mich jedoch auf die Form fürsorglicher Praxis im Sinne der zuvor hergeleiteten Definition von *Sich-Kümmern*, die sich auf die Community der Jugendlichen in Mockwitz bezieht.

Louis' Äußerung, in der er Fürsorglichkeit als Attribut für eine Tätigkeit nennt, die darauf zielt, „das Leben für Jugendliche in Mockwitz noch angenehmer zu machen“ (Louis) steht im Einklang mit Trontos Beschreibung von Fürsorge als Überbegriff für alle Tätigkeiten, die dazu beitragen, „unsere Welt so zu erhalten, fortzu dauern zu lassen und wiederherzustellen, daß wir so gut wie möglich in ihr leben können“ (Tronto 1993: 26; Übersetzung aus: Tronto 2000: 26). Das Engagement für die Verbesserung der Lebensumstände einer Community (hier der Jugendlichen in Mockwitz), deren Bedürfnisse von anderen Stellen zu wenig Berücksichtigung finden, macht die Praxis des Community Organizing zu einer Praxis der Fürsorge.

Joan Tronto versteht Fürsorge grundlegend als eine Form der Zuwendung (engagement) zu etwas, das außerhalb des eigenen Selbst liegt (s. Tronto 1993: 102). Diese Bedeutung wird deutlich, wenn man den geläufigen, gegenteiligen Ausspruch „I don't care“ betrachtet, der Gleichgültigkeit und damit das Gegenteil von Zuwendung ausdrückt (a.a.O.). Nach Joan Tronto beinhaltet Fürsorge außerdem, dass daraus eine Form von Handlung hervorgeht (vgl. ebd.: 102). In diesem Sinne lässt sich auch folgender Abschnitt aus dem Interview mit Freya interpretieren. Freya beschreibt ihr Engagement bei Mockwitz als einen Prozess: Während sie sich vor ihrer Teilnahme um Mockwitz „überhaupt nicht gekümmert“ habe, hat sich ihre Haltung dahingehend verändert, „jetzt auch selber was in die Hand nehmen“ zu wollen:

Ich hab mich halt davor um Mockwitz überhaupt nicht gekümmert, war immer so ja, Mockwitz, kann sich der Bürgermeister drum kümmern, aber, ich möchte jetzt

auch selber was in die Hand nehmen quasi, [...] einfach... nicht denken okay, das machen andere, sondern es selber in die Hand nehmen, weil dann kann man's nämlich auch so umsetzen, wie man's selber quasi will und so, das hab ich jetzt gelernt, dass man einfach sagt, mach's selber, und... lass nicht andere das machen. (Freya)

Tronto konzeptioniert Fürsorge als einen vierphasigen Ablauf, den ich in Tabelle 2 dem Prozess des Sich-Kümmerns bei Funke-Mockwitz gegenübergestellt habe. In der ersten Spalte werden die vier Phasen des Fürsorge-Prozesses nach Tronto genannt.⁸ Dazu steht der normative Wert, der gemäß Tronto in der jeweiligen Phase entscheidend ist. Die dritte Spalte zeigt eine Übertragung dieser Phasen auf den Kontext von Community Organizing (CO), denen in der vierten Spalte die Aktivitäten bei Funke-Mockwitz zugeordnet sind.

Einige der Schwierigkeiten, die bei Funke-Mockwitz auftreten und Frustration auflösen, können in den Begriffen Trontos als Bruch (disruption) der dritten und vierten Phase des Fürsorge-Prozesses betrachtet werden (vgl. Tronto 1993: 103). Denn das Aushandeln von Aufgaben führt nicht immer dazu, dass diese auch erledigt werden. Wenn schon das Care-Giving nicht reibungslos abläuft, so kommt es spätestens beim Care-Receiving zu Unterbrechungen. Deshalb gibt es bislang keine Entsprechung einer von mir erarbeiteten Kategorie zu dieser Phase. Denn bislang gibt es keinen eindeutigen Feedback-Kanal zu der Community, in deren Sinne Funke-Mockwitz agiert. Aufgrund der schleppenden Umsetzung der selbstgesteckten Ziele konnte Funke-Mockwitz bislang nach außen hin auch nur wenige Erfolge vorweisen. Diese werden jedoch auch von den Teilnehmenden selbst als notwendig erachtet, um das Vertrauen derjenigen, um die sich Funke-Mockwitz kümmert, zu gewinnen:

Ich denke, dass wir... mit dem, dass wir mit dem Snackautomaten vielleicht, wenn die Leute sehen, dass es geklappt hat, dass vielleicht auch... mehr Leute zu uns kommen, weil die so realisieren, oh die verändern wirklich was, dass sie dann ähm... ja, mehr Vertrauen in uns haben und sowas. (Louis)

⁸ In einer deutschen Übersetzung von Trontos vierphasigem Modell werden die Phasen als „Sich kümmern“, „Sorgen für“, „Pflegen“ und „Gepflegt werden“ wiedergegeben (s. Tronto 2000: 27). Diese Übersetzung ist jedoch mit Bedeutungsnuancen verbunden, die meiner Interpretation weniger entsprechen als die Begriffe in Originalsprache.

Tabelle 2: Gegenüberstellung: Phase des Fürsorge-Prozesses (Tronto 2000:27), Definition (Tronto 1993: 106), Phase im Community Organizing (Müller & Szyuka: 2014) und Übertragung auf die Praxis bei Funke-Mockwitz (eigene Daten).

Phase/ Wert	Definition nach Tronto	Phase im CO	Aktivitäten bei Funke-Mockwitz
Caring About: Aufmerksamkeit	Identifikation eines (un-gestillten) Bedürfnisses und Feststellung, dass es der Fürsorge bedarf.	Zuhören, Beziehungsarbeit	Identifikation von Bedürfnissen aus der Lebenswelt der Jugendlichen in Mockwitz und Bewusstsein über geteilte Probleme
Taking Care Of: Verantwortung	Übernahme von Verantwortung für das Bedürfnis. Einsicht, dass man etwas für die Erfüllung des Bedürfnisses tun kann. Entscheidung, wie darauf reagiert wird.	Versammlung, Planung	Erklärung der Zuständigkeit als Gruppe für das geteilte Problem. Deliberativer Prozess, in dem Lösungsstrategien ermittelt werden (<i>sich einbringen</i>). Aushandeln von Aufgaben.
Care-Giving: Kompetenz	Direkter, handelnder Bezug zu dem erkannten Bedürfnis. Setzt meist direkten Kontakt zwischen Fürsorgenden und Fürsorge-Empfänger*innen voraus.	Aktion	Einzelne oder gemeinsame Erledigung von Aufgaben.
Care-Receiving: Entgegenkommen	Reaktion derjenigen, die Fürsorge empfangen, offenbart die Angemessenheit der Fürsorge-Handlung.		

4.3.3. Verantwortlichkeit als Kernkategorie

In meiner tabellarischen Darstellung habe ich die Kategorien *sich einbringen* und *Aufgaben aushandeln* der Phase des „Taking Care Of“ zugeordnet. Die Kategorie *sich Themen annehmen* lässt sich ebenfalls teilweise hier zuordnen. Diese Phase des Fürsorge-Prozesses geht mit Verantwortlichkeit einher (s. Tronto 2000: 27). Da es mir in meiner Betrachtung um die Dynamik der Erzeugung von Verantwortlich-Sein (und weniger um die Erfüllung der daraus resultierenden Aufgaben) geht, verwende ich den Begriff Verantwortlichkeit. In meiner weiteren Analyse habe ich mich auf den Aspekt der Herstellung von Verantwortlichkeit als Kernkategorie konzentriert, die in Bezug zu meiner finalen Forschungsfrage steht: Wie erleben und gestalten Jugendliche den Umgang mit Verantwortung im Rahmen von Community Organizing?

Bei der Arbeit mit der GTM ist von zentraler Bedeutung, dass die Begriffe und Konzepte mit denen gearbeitet wird auch aus Perspektive der Akteure im beforschten Feld relevant sind. An dieser Stelle geht es darum, in welchen Situationen die Teilnehmenden bei Funke-Mockwitz aus ihrer Sicht mit Verantwortung zu tun haben. In den Interviews fällt der Begriff Verantwortung weit weniger häufig als die Nennung des Sich-Kümmerns. Dies kann dem größeren Abstraktionsniveau des Verantwortungsbegriffs geschuldet sein. In zwei der vier Interviews mit den Teilnehmenden wurde der Begriff der Verantwortung von Seiten meiner Interviewpartner*innen verwendet, jeweils ohne, dass ich den Begriff vorher im Gespräch eingebracht habe. Die Interviews und meine Feldnotizen verweisen darüber hinaus auf viele Situationen, in denen Verantwortung eine Rolle spielt, auch wenn sie nicht immer ausdrücklich so benannt wird.

In dem Gespräch mit Louis fällt der Begriff Verantwortung das erste Mal, als er ausführt, was es heißt, sich bei Funke-Mockwitz um etwas zu kümmern. Am Beispiel des von den Jugendlichen mitbetreuten Instagram-Kanals beschreibt er, dass man „auch eine gewisse Verantwortung“ hat, die damit einhergeht, die Zugangsdaten dafür erhalten zu haben. Verantwortung kann dementsprechend als das Resultat der Aushandlung von Aufgaben gedeutet werden.

Ja, also man hat auch eine gewisse Verantwortung, würde ich sagen. Ich meine, wir haben ja auch einen Instagram-Kanal, und da gibt's, hat nicht nur Sven die Anmeldedaten dazu, sondern auch ähm paar Jugendliche von uns. Und die kümmern sich auch relativ oft ähm um den Instagram-Account, dass da halt ... gute Sachen drinne landen. (Louis)

Freya nennt den Begriff Verantwortung im Zusammenhang mit dem eher allgemein gehaltenen Kümmern um Themen. Die Vorstellung, alleine für ein Thema zuständig zu sein, verbindet sie mit einer Form von Verantwortung, die sie „nicht mag“. Wie der weitere Verlauf zeigt, hängt Freyas Bewertung der Situation von Verantwortungsübernahme stark davon ab, ob die Verantwortung alleine übernommen wird oder geteilt werden kann.

Und das ist immer die Verantwortung die ich nicht mag quasi, weil es is alles so bei dir. Dadurch, dass wir zu dritt sind, kann man's auch immer auf den andern schieben [...]. Man kümmert sich um ein Thema, und die anderen kümmern sich auch um 'nen Thema, und dann kann man's zusammenbringen, und das find ich halt besser anstatt wenn alles auf einem halt hängt. (Freya)

Interessant an dieser Passage ist auch, dass Freya den Begriff der Verantwortung mit dem „kümmern um ein Thema“ zusammen verwendet. Dies deutet darauf hin, dass Verantwortungsübernahme nicht nur in Bezug auf das Aushandeln von Aufgaben eine Rolle spielt, sondern auch dabei, *sich Themen anzunehmen*.

In einer weiteren Passage des Interviews mit Freya treten zusätzliche Bedingungen hervor, die das Übernehmen von Verantwortung für sie zu einem kritischen Ereignis machen. Dort schildert Freya eine Situation von Verantwortungsübernahme im Kontext der Erledigung einer Aufgabe (etwas mitzubringen). Damit verbindet sie die Eventualität, dieser Verantwortung nicht nachzukommen (man vergisst etwas mitzubringen) mit angedeuteter negativer Konsequenz (Enttäuschung, da sich alle darauf verlassen haben) und eine persönliche Einschätzung (liegt mir nicht so, mag ich nicht). Dies deutet an, dass die Abwägung der eigenen Fähigkeiten und möglicher (negativer) Konsequenzen ein Faktor für das Verhalten in Situationen ist, in denen es um die Aushandlung von Aufgaben bzw. die Herstellung von Verantwortlichkeit geht.

Naja, also so Sachen organisieren, und, quasi die Verantwortung zu tragen mag ich nicht so, ahm, dass wenn alle sich auf irgendwas verlassen, dass du was mitbringst oder so, und dann vergisst du das oder so, das liegt mir nicht so. (Freya)

Zusammenfassend lässt sich bisher folgendes darüber sagen, wie Verantwortung im beforschten Feld auftritt: Verantwortlichkeit wird bei Funke-Mockwitz hergestellt im Kontext einer Praxis des Sich-Kümmerns, bei der Zuständigkeiten auf Teilnehmende verteilt werden. Die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung ist an Bedingungen wie soziale Unterstützung und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten geknüpft. Die Aussicht, Verantwortung zu übernehmen wird nicht per se positiv bewertet.

4.3.5. Verantwortlichkeit im Kontext von Community-Organizing

Im Folgenden soll der Abgleich von Beobachtungen aus dem Feld mit Trontos Verständnis von Verantwortlichkeit und Janina Sombetzki's etymologisch hergeleiteter Definition von Verantwortung dabei helfen, weitere Eigenschaften meiner Kernkategorie zu bestimmen. Da die Dynamik der Verantwortungsübernahme innerhalb von Funke-Mockwitz auch stark von den Organizer*innen als zentrale Akteure abhängt, nehme ich an dieser Stelle auch Bezug auf das Interview mit Sven, dem Organizer von Funke-Mockwitz.

a) Verantwortung als dialogisches Prinzip

Als zentrales Merkmal der Verantwortung nennt Sombetzki deren dialogisches Prinzip: „Verantwortung ist eine zweckgebundene Form des Antwort-Gebens, nämlich die Fähigkeit, Rede und Antwort stehen zu können“ (Sombetzki 2014: 37). Sowohl das Prinzip der Verantwortung als auch die Praxis der Fürsorge nach Joan Tronto involvieren die Fähigkeit, eine Antwort zu geben und Zuständigkeit anzunehmen. Der dialogische Charakter („wir reden mit den Leuten“) wird in Elains Schilderung deutlich:

Wir kümmern uns darum, wir reden mit den Leuten, ähm, und wir kämpfen halt dafür, dass äh, einfach der Ort, also wo wir halt in Mockwitz sind, einfach äh, ein besserer Ort für Jugendliche (Elain)

Die dialogische Komponente von Verantwortungsübernahme als Praxis vollzieht sich in konkreten Aktivitäten von Funke-Mockwitz. Beispielsweise, indem die Jugendlichen in der Sprechstunde des Bürgermeisters ein Konzept für die Öffnung des Sportplatzes vorstellen und anschließend dafür „Rede und Antwort stehen“. Im Sinne des dialogischen Prinzips wird hier auch umgekehrt die Übernahme von Verantwortung durch den Bürgermeister als direkte Antwort auf das vorgeschlagene Konzept eingefordert. Aus Perspektive der Organizer*innen geht es genau darum, den Teilnehmenden die Fähigkeiten zu vermitteln, sich (öffentlich) für die identifizierten Themen einzusetzen und sie anwaltschaftlich für die Community, in deren Sinne gehandelt wird, zur Sprache zu bringen. Die Gruppe Funke-Mockwitz soll als Instanz erkannt werden, welche für die Umsetzung dieser Interessen Stellung bezieht.

Wir wollen ja im Organizing 'n Thema, was, was viele angeht, auf 'ne öffentliche Ebene bringen, das heißt wir müssen das thematisieren, wir müssen üben, über dieses Thema zu sprechen, und müssen's dann auch an den entscheidenden Stellen tun. Wenn wir soweit sind. Also, beim Bürgermeister zum Beispiel.“ (Interview Sven)

Die Betrachtung von Verantwortung als dialogisches Prinzip verdeutlicht, dass sich Verantwortlichkeit bei Funke-Mockwitz in zwei Seiten richten kann, je nachdem, wer angesprochen wird. Einerseits in Richtung Öffentlichkeit, wenn Mitglieder von Funke-Mockwitz sich gegenüber ihrer Community verantwortlich zeigen oder Verantwortung von Entscheidungsträger*innen einfordern. Andererseits nach innen, wenn es um die Verteilung von Zuständigkeiten innerhalb der Gruppe geht. Das Aushandeln von Aufgaben markiert insofern eine kritische Stelle, als dass hier die Übersetzung der nach außen hin erklärten Verantwortung in konkrete individuelle bzw. geteilte Verbindlichkeiten geschieht.

b) Verantwortung als normative Beziehung

Verantwortung ist nicht gleichzusetzen nicht mit Kausalität im Sinne eines Verursachens (vgl. Sombetzki 2014: 37). Die Übernahme von Verantwortung bei Funke-Mockwitz ergibt sich aus dem Eingehen einer moralischen Beziehung: Der selbstauferlegten Mission, sich um die geteilten Anliegen der Community zu kümmern. Die Teilnehmenden bei Funke-Mockwitz sind offensichtlich nicht im Sinne eines Verursacherprinzips verantwortlich für die Einrichtung eines Snackautomaten, die kommunale Nutzbarmachung eines Sportplatzes oder bessere Fahrradinfrastruktur. Durch den gemeinsamen Prozess des Sich-Kümmerns stellen sie dennoch Verantwortlichkeit für diese Themen her, indem sie Lösungsstrategien erarbeiten und indem sie die

Übernahme von Verantwortung von Entscheidungsträger*innen wie Stadtverwaltung und Schulträger einfordern.

Auch in Trontos Verständnis von Verantwortung im Kontext von Fürsorge geht es weniger um formale Verpflichtung als die eigene Erklärung von Zuständigkeit. Die Übernahme von Verantwortung kann zwar mit der Verursachung eines Sorge-Bedürfnisses einhergehen, sich andererseits aber auch als Reaktion darauf ergeben, dass ein Sorge-Bedarf erkannt wird, der ohne die eigene Fürsorge-Praxis nicht gedeckt würde (Tronto 1993: 131f.). Genau diese Erklärung von Zuständigkeit angesichts unerfüllter Bedürfnisse zeichnet die Praxis des Community Organizing aus. Eine freiwillige Vereinigung von Menschen entschließt sich dazu, sich den Problemen einer Community anzunehmen, die von anderer Seite nicht so bearbeitet werden, als dass sie die Bedürfnisse derer, die davon betroffen sind, erfüllen. Bei Funke-Mockwitz heißt das zum Beispiel: Sich für einen Snackautomaten einsetzen, damit auch jüngere Schüler*innen, die das Schulgelände nicht verlassen dürfen, eine Möglichkeit haben, sich etwas zu Essen zu besorgen, oder belastende Situationen aus dem Schulalltag ansprechen, die von Lehrkräften nicht ausreichend aufgearbeitet werden.

Auch als normative Beziehung besitzt Verantwortung bei Funke-Mockwitz zwei Richtungen, die sich in der Beziehung zu den Organizer*innen zeigt. Einerseits sind Organizer*innen „diejenigen, die, die Jugendlichen unterstützen dabei, ihren eigenen Weg zu gehen“ (Interview Sven). Die Jugendlichen schließen sich auf freiwilliger Basis der Gruppe an, entschließen sich dazu, sich der gemeinsam identifizierten Themen anzunehmen, und werden darin durch die Organizer*innen unterstützt.

Das Ziel der Organizer*innen besteht jedoch darin,

so weit das eben geht, Verantwortung abzugeben, zum Beispiel, oder Dinge abzugeben, die Jugendliche auch machen können (Sven)

Sven formuliert die Funktion der Organizer*innen als Trainer*innen, um „die Jugendlichen selbst weiterzubringen“ (Sven). Was konkret trainiert werden soll ist die Fähigkeit der Jugendlichen, selbst Verantwortung zu übernehmen. In der Funktion als Trainer*in zeigt sich auch ein hierarchischer Charakter: Die Organizer*innen sind diejenigen, welche die Jugendlichen in konkreten Fällen zur Verantwortung ziehen:

Wir fallen ganz oft in diese Falle rein, dass wir, dass wir Dinge übernehmen. Die eigentlich die Kids selber machen können. Würden. Aber trotzdem, das ist 'nen Weg bis dahin. Also man muss das trainieren. Also ich, wir merken das immer wieder, auch am Beispiel jetzt vom Instagram, ähm, wir müssen da nachfragen. Wir müssen sozusagen hinterhersein und sagen, sozusagen wie ist das jetzt mit dem Post, oder, ähm... hast du das Bild schon gemacht. (Interview Sven)

c) Verantwortung als Haltung

Der Dritte von Sombetzki angeführte Aspekt zu einer Definition von Verantwortung umfasst „eine spezifische psychomotivationale Verfasstheit des Verantwortlichen“ (Sombetzki 2014: 39), also eine gewisse Haltung. Dabei geht es unter anderem um die Fähigkeit, das eigene Handeln erklären zu können, also auf eine eingeforderte Verantwortung zu reagieren. Sombetzki beschreibt dies als das „Begleichen einer Schuld, die kommunikativ eingefordert wird“ (s. ebd.: 40). Diese Verpflichtung bestehe nicht nur formal, sondern zeige sich insbesondere als „ein allgemeineres Betroffen-Sein oder Sich-Angesprochen-Fühlen des Verantwortlichen“ (s. ebd.: 41).

Bei Funke-Mockwitz besteht die unausgesprochene Erwartung der Organizer*innen an die teilnehmenden Jugendlichen, durch ihren Beitritt in die Gruppe für die Zuteilung von Verantwortlichkeiten ansprechbar zu sein, also z.B. Aufgaben zu übernehmen. Zu Spannungen kann es kommen, wenn die durch den Beitritt zur Gruppe signalisierte Haltung, „für die Themen sich einzusetzen“ (Louis), nicht mit entsprechenden Handlungen einhergeht:

Wir ham eine, eine Schülerin mit in der Gruppe, die wollte schon immer, die wollte eigentlich jeden Tag, wenn sie an der Mehrzweckhalle vorbeikommt 'n Bild machen. Aber ich glaube, sie hat bis jetzt nicht ein Bild gemacht. Und ähm... das ist so'n Beispiel, was ich so für mich grade auf, auf der Tagesordnung hab, dass ich mit ihr nochmal spreche, und versuche, zu gucken, warum, was hat sie eigentlich für 'ne Hürde, warum macht sie das nicht.“ (Interview Sven)

Die tatsächliche Verantwortung der Teilnehmenden gegenüber ihrer Community bei Funke-Mockwitz ist begrenzt, da im engeren Sinne keine Schuldigkeit der Mitglieder von Funke-Mockwitz gegenüber den Organizer*innen oder der Gruppe besteht. Die Haltung des Sich-Kümmerns, und damit der Verantwortlichkeit, kann so einfach abgelegt werden, wie sie angenommen wurde (z.B. durch Verlassen der Gruppe oder Passivität in konkreten Situationen).

Meine Erkenntnisse darüber, wie Verantwortlichkeit im Rahmen von Community Organizing und insbesondere bei Funke-Mockwitz hergestellt wird, lässt sich bisher so zusammenfassen:

Community Organizing stellt durch eine gemeinsame Praxis des Sich-Kümmerns Verantwortlichkeit für die Erfüllung von Bedürfnissen her, die innerhalb einer Community als gemeinsame Themen identifiziert werden. Verantwortung beschreibt dabei ein dialogisches Verhältnis, das sowohl nach außen (gegenüber der Community und anderen Institutionen) als auch innerhalb der Gruppe (gegenüber Peers und Organizer*innen) besteht. Ausgangspunkt dafür ist die freiwillige Haltung der Teilnehmenden, sich den identifizierten Themen annehmen zu wollen. Verantwortlichkeit entsteht zudem durch die Beteiligung an deliberativen Prozessen (*sich einbringen*) und der

Aushandlung von Aufgaben. Die Verantwortlichkeit der Teilnehmenden bei Funke-Mockwitz ist situativ, da sie stets neu angenommen, ausgehandelt oder auch abgelegt werden kann.

4.3.6. Modell zur Herstellung von Verantwortlichkeit bei Funke-Mockwitz

Am Ende der selektiven Analyse habe ich den Versuch unternommen, meine Erkenntnisse in einem Analyse- bzw. Reflexionswerkzeug für die Praxis zu bündeln. Das Ergebnis ist das in Abbildung 6 dargestellte Modell für eine dreidimensionale Betrachtung von Situationen im Community Organizing, in denen Teilnehmende Verantwortlichkeit herstellen. Die verschiedenen Dimensionen, die bei der Herstellung von Verantwortlichkeit eine Rolle spielen (gelb) mit ihren jeweiligen Eigenschaften sind auf drei Achsen angeordnet. Jede konkrete Situation der Herstellung von Verantwortlichkeit nimmt in dem sich daraus eröffnenden dreidimensionalen Raum eine Koordinate ein, die durch die Kombination der Verortung in den jeweiligen Dimensionen bestimmt ist. Diese Darstellung in Form eines Würfels ist angelehnt an den im Kontext der Kinder- und Jugendbeteiligung entwickelten Partizipationswürfel als komplexeres Modell für die Analyse von Beteiligungsstrukturen (s. Abs 2006). Mein Modell der Herstellung von Verantwortlichkeit durch die Teilnehmenden im Community Organizing bildet ein Komplement zum Partizipationswürfel, der die Analyse von Beteiligungsstrukturen ermöglicht, die durch pädagogische Institutionen bereitgestellt werden.

Herstellung von Verantwortlichkeit durch Teilnehmende

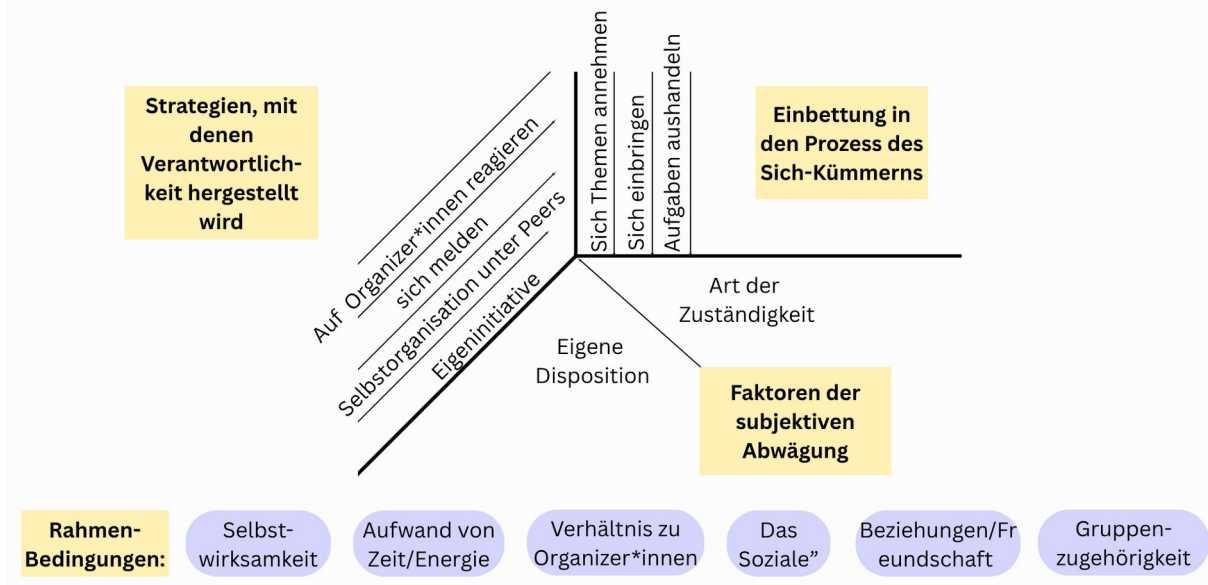


Abbildung 6: Modell zur dreidimensionalen Betrachtung der Herstellung von Verantwortlichkeit durch Teilnehmende im Kontext Community-Organizing. Eigene Darstellung, erstellt mit Canva.

Zur ganzheitlichen Betrachtung von Community Organizing als einem Kontext, in dem Verantwortlichkeit hergestellt wird, müssen drei Dimensionen berücksichtigt werden:

- Der Prozess, in welche die Situation eingebettet ist. Zielt die Herstellung von Verantwortlichkeit darauf, eine allgemeine Haltung der Verantwortlichkeit gegenüber den identifizierten *Themen anzunehmen*, sich innerhalb der Gruppe *einzubringen*, oder *Aufgaben auszuhandeln*?
- Die Strategien, durch die Verantwortlichkeit seitens der Teilnehmenden hergestellt wird. Übernehmen die Teilnehmenden eigeninitiativ Verantwortung, oder reagieren sie auf Vorschläge der Organizer*innen?
- Die Faktoren der subjektiven Abwägung durch die Teilnehmenden, welche entscheidend dafür ist, ob und wie Verantwortlichkeit in einer Situation hergestellt wird. Wie wohl fühlen sich die Teilnehmenden mit der Zuständigkeit, um die es geht? Wie entsprechen die eigenen Fähigkeiten dieser Zuständigkeit, und wo liegen Hürden für die Verantwortungsübernahme?

Außerdem sind in dem Modell die übergeordneten Rahmenbedingungen abgebildet, die Einfluss auf alle drei Dimensionen haben und somit das Handeln der Teilnehmenden beeinflussen. Im Folgenden werden die einzelnen Komponenten des Modells erklärt.

a) Einbettung in den Prozess des Sich-Kümmerns

Wie schon gezeigt wurde, stellen die drei Kategorien *sich Themen annehmen*, *sich einbringen*, und *Aufgaben aushandeln* aufeinander folgende Phasen in einem Prozess des Sich-Kümmerns dar. Die Herstellung von Verantwortlichkeit ist eingebettet in diesen idealtypischen Ablauf des Sich-Kümmerns. Die Betrachtung dieses Prozesses als Ganzen kann aufzeigen, dass Verantwortlichkeit nicht erst dann entsteht, wenn konkrete Aufgaben übernommen werden. Auch das Einnehmen der Haltung, *sich Themen anzunehmen* und sich an Diskussionen zu deren Lösung zu beteiligen, ist bereits mit der Herstellung von Verantwortlichkeit verbunden. Diese ganzheitliche Betrachtung ermöglicht eine Wertschätzung aller Formen von Verantwortlichkeit.

b) Strategien, Verantwortlichkeit anzunehmen

Ähnlich wie bei dem Aushandeln von Aufgaben gibt es auch bei den Phänomenen *sich Themen annehmen* und *sich einbringen* verschiedene Strategien, die auf einem Spektrum von eigeninitiativ bis reaktiv angeordnet werden können und damit insgesamt auf die Herstellung von Verantwortlichkeit zutreffen.

- Auf Ansprache der Organizer*innen Reagieren: Diese Strategie wurde aus dem Konzept *ja sagen* als Strategie zum Aushandeln von Aufgaben entwickelt. Die Anwendbarkeit auf die Phasen *sich Themen annehmen* und *sich einbringen* zeigt Elains Schilderung, wie sie von den Organizer*innen auf dem Schulhof angesprochen und danach gefragt wurde, welche Ideen und Wünsche sie für die Verbesserung des (Schul)Alltags in Mockwitz hat. Trotz ihrer anfänglichen Skepsis ist sie dem Vorschlag der Organizer*innen gefolgt, zu einem Treffen der Gruppe zu kommen und hat sich daraufhin mit ihren Ideen bei Funke-Mockwitz eingebracht.
- Sich melden: Auch die zunächst nur für das Aushandeln von Aufgaben beschriebene Strategie, sich in Folge einer an die Gruppe adressierten Aufforderung zu melden, kann auf die weiteren Phasen im Prozess des Sich-Kümmerns übertragen werden: Zum Beispiel ist Paul nach der Vorstellung von Funke-Mockwitz in seiner Schulklasse der allgemeinen, nicht persönlich an ihn gerichteten Einladung der Organizer*innen zu einem Gruppentreffen gefolgt.
- Selbstorganisation: Das Mitbringen von Freund*innen zu einem Gruppentreffen kann als eine Form der Selbstorganisation unter Peers betrachtet werden die darauf zielt, *sich Themen anzunehmen*. Zu dieser Strategie zählt auch der Meinungsaustausch unter Peers in der Gruppe als Strategie, *sich einzubringen*.
- Eigeninitiative: Auch *sich Themen annehmen* kann eigeninitiativ erfolgen wie im Fall von Mia, die auf Funke-Mockwitz als Ganztagsangebot des Gymnasi-

ums aufmerksam wurde und ohne explizite Einladung zur Gruppe dazu stieß. *sich einbringen* kann ebenfalls aus eigener Initiative geschehen, z.B. wenn eigene Impulse in Gruppentreffen eingebracht werden.

c) Subjektive Abwägung

Einerseits schätzen es die Jugendlichen, bei Funke-Mockwitz einbezogen zu werden. Gleichzeitig stoßen Situationen teilweise auf Ablehnung, in denen Verantwortung übertragen werden soll. Daher ist es wichtig, auf die Faktoren zu achten, welche die Herstellung von Verantwortlichkeit zu einem angenehmen Erlebnis machen. Insbesondere muss berücksichtigt werden, dass es verschiedene Bedürfnisse nach Orientierung und Unterstützung innerhalb der Gruppe gibt. Im Kern geht es bei dieser Dimension des Modells darum, Eigenschaften zu identifizieren, die dazu beitragen, dass die Teilnehmenden sich mit der Herstellung eigener Verantwortlichkeit wohlfühlen. Dabei habe ich insbesondere zwei übergeordnete Kategorien herausgearbeitet, die bestimmen, wie positiv oder negativ die Jugendlichen die jeweilige Situation erleben:

- Individuelle Dispositionen: Darunter fällt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, die bisherigen Erfahrungen mit Verantwortungsübernahme, das eigene Selbstvertrauen sowie Hürden wie z.B. Sprachbarrieren oder beschränkte zeitlichen Kapazitäten.
- Art der Zuständigkeit: Wofür soll konkret Verantwortung übernommen werden und wie? Hierzu zählt u.a. der Umfang einer Aufgabe, die Attraktivität des Themas und ob die Verantwortung allein getragen oder mit anderen geteilt werden kann.

d) Rahmenbedingungen

Wie in Kapitel 4.2. gezeigt wurde, sind die Erfahrungen der Jugendlichen in einem Community-Organizing-Prozess abhängig von verschiedenen Rahmenbedingungen. Dies trifft auch auf Situationen zu, in denen es um die Herstellung von Verantwortlichkeit geht:

- Situationen der Herstellung von Verantwortlichkeit sind geprägt durch die Abwägung der eigenen Kapazitäten (Aufwand von Zeit und Energie).
- Die Aussicht, durch das eigene Handeln etwas bewirken zu können, motiviert dazu, Verantwortung zu übernehmen. Gleichzeitig kann Frustration entstehen, wenn trotz des eigenen Engagements Erfolgserlebnisse ausbleiben (Selbstwirksamkeit).
- Das ambivalente Verhältnis zu den Organizer*innen als freundschaftliche Unterstützer*innen einerseits, und andererseits als Autoritätspersonen, die Druck ausüben können, hat Einfluss auf die Wahl der eigenen Strategien.

- Der Spaß an den Aktivitäten und die Einbettung in einen als wertvoll erlebten sozialen Kontext fördert die Herstellung von Verantwortlichkeit. Teilweise werden auch Räume gefordert, in dem es nicht um Verantwortlichkeit geht (Das Soziale).
- Das freundschaftliche und wertschätzende Miteinander bei den Gruppentreffen schafft einen sicheren Rahmen. Die gemeinsame Herstellung von Verantwortlichkeit kann die Beziehung zu Gruppenmitgliedern vertiefen (Beziehungen/ Freundschaft).
- Durch die Identifikation mit der Gruppe wird Herstellung von Verantwortlichkeit zu einem Teil von gemeinsamer Anstrengungen und stiftet Sinn (Gruppenzugehörigkeit).

4.4. Reflexion und kritische Einordnung der Ergebnisse

Eine mit der GTM erarbeitete Theorie sollte idealerweise auf verschiedene Kontexte angewandt werden können (vgl. Corbin & Strauss 1996: 8). In der GTM wird dabei zwischen materialen und formalen Theorien unterschieden. Materiale Theorien beziehen sich auf ein spezifisches Feld, während formale Theorien Aussagen über allgemeine, feldunabhängige soziale Phänomene treffen (s. Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011: 374). Die Verallgemeinerung von einer bereichsbezogenen, materialen Theorie zu einer formalen Theorie bedarf der Erforschung verschiedener sozialer Kontexte (vgl. Corbin & Strauss 1996: 146). In diesem Sinne handelt es sich bei meinen Ergebnissen um eine materiale Theorie über Community Organizing mit Jugendlichen. Die von mir erarbeiteten Kategorien können nur innerhalb dieses spezifischen erforschten Feldes Geltung beanspruchen. Das von mir entwickelte Modell zur Herstellung von Verantwortlichkeit könnte jedoch Ausgangspunkt dafür sein, Hypothesen zum Thema Verantwortung im Kontext zivilgesellschaftlichen Engagements im Allgemeinen zu bilden, welche anhand von Forschungsvorhaben in diversen Kontexten ausgearbeitet werden könnten.

Die Qualität einer Grounded Theory bemisst sich außerdem an der Übereinstimmung der aufgestellten Theorie mit dem Gegenstandsbereich, den sie beschreibt. Sie soll sowohl für Personen aus der Praxis verständlich sein als auch für Menschen, die das Feld nicht kennen (vgl. Corbin & Strauss 1996: 8). Um den Forschungsprozess für mich selbst nachvollziehbar zu halten, habe ich seit Beginn der Forschung ein Forschungstagebuch geführt, in dem ich mein Vorgehen detailliert beschrieben und Einfälle dokumentiert habe (vgl. Breuer et al. 2019: 169). Zudem habe ich Zwischenergebnisse meiner Forschung sporadisch mit einem Promovierenden, der ebenfalls mit der GTM arbeitet und in einem ähnlichen Bereich forscht, diskutiert. Im Format einer Interpretationswerkstatt haben wir uns gegenseitig Zwischenergebnisse und

Interpretationsansätze zu unserem Material vorgestellt. „Der Austausch mit anderen Forscher/innen im Sinne einer kommunikativen Validierung“ (Truschkat et al. 2011: 376) wird im Rahmen der Arbeit mit der GTM empfohlen, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit während des Forschungsprozesses zu fördern.

Gemäß der GTM ist eine erarbeitete Theorie dann reif für die abschließende Ausarbeitung, wenn die erarbeiteten Kategorien das Kriterium der Theoretischen Sättigung erfüllen. Theoretische Sättigung heißt, dass ein weiterer Zugewinn an Daten keinen weiteren Erkenntnisgewinn für die Ausarbeitung der Kategorien mehr liefert (vgl. Glaser & Strauss 2010: 77). Das wird erreicht, indem die herangezogenen Daten maximal diversifiziert werden, also ein kontrastreicher Vergleich z.B. zwischen verschiedenen Gruppen stattfindet. In meiner Arbeit habe ich bei der Auswahl der Interviewpartner*innen auf maximale Diversität (hinsichtlich Kategorien wie Geschlecht, Alter, Schulform) geachtet, jedoch nur Mitglieder innerhalb von Funke-Mockwitz einbezogen. Meine Datenquelle blieb somit auf ein soziales System limitiert, da kein Vergleich zu anderen Gruppen stattfand. Innerhalb der von mir befragten Personengruppe habe ich ausreichend Datenmaterial herangezogen, um die Plausibilität der erarbeiteten Kategorien und Konzepte zu überprüfen. Dennoch kann im engeren Sinne kein Anspruch auf Theoretische Sättigung erhoben werden, denn „was die Untersuchung einer einzigen Gruppe bestenfalls gestattet, ist die Entdeckung einiger Schlüsselkategorien und einiger ihrer Eigenschaften“ (Glaser & Strauss 2010: 77).

Um verlässlichere Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern die in meiner Studie erarbeiteten Zusammenhänge zutreffend für das Feld des Community Organizing insgesamt sind, wären Vergleiche mit in anderen Community-Organizing-Prozessen erhobenen Daten hilfreich. Zu Beginn meiner Forschung habe ich diese Möglichkeit mitbedacht und im Juni 2024 für zwei Wochen die Initiative „Union für Obdachlosenrechte Berlin“ (UfO Berlin) besucht. Diese Gruppe bezieht sich auf denselben Community Organizing Ansatz, arbeitet aber thematisch in einem ganz anderen Bereich und besteht aus erwachsenen Teilnehmenden. In diesem Sinne würde sich Ufo Berlin für einen kontrastierenden Vergleich eignen. Im Rahmen des Feldforschungsaufenthaltes bei Ufo Berlin habe ich interne Gruppentreffen besucht und die Gruppe bei öffentlichen Veranstaltungen begleitet, um Einblicke in die Praxis zu gewinnen. Zudem habe ich Interviews mit zwei Teilnehmenden der Gruppe sowie mit deren Organizer geführt. Aufgrund der zeitlichen Beschränkungen im Rahmen dieser Arbeit hatte ich jedoch nicht die Kapazitäten, dieses Material in die Analyse mit einzubeziehen. Zukünftige Forschung könnte hieran anknüpfen. Weitere Vergleiche zu anderen Formaten der Demokratiebildung mit der Zielgruppe Jugendliche könnten außerdem Hinweise für die Besonderheiten des Community Organizing Ansatzes für diese Altersgruppe liefern.

Ein weiterer kritischer Punkt meiner Forschung ist die Frage, inwiefern sich das von mir erhobene Datenmaterial in Form von Interviews als zentrale Datenquelle eignet. Der GTM liegt eine starke Handlungsorientierung zugrunde. Der Forschungsstil zielt darauf ab, Reaktionsmuster, Handlungsrountinen und Interaktionsketten zu erfassen (vgl. Griesbacher 2016: 145). Die Erhebungsmethode des Interviews eignet sich dafür, die subjektive Sicht der Handelnden zu erschließen (s. Reichertz 2016: 184). Jedoch findet im Interview immer nur eine im Nachhinein getätigte Rekonstruktion von sozialem Handeln statt, die tatsächliche Interaktion gerät nicht in den Blick. Dies führte zu Schwierigkeiten, insbesondere im Zuge der axialen Analyse. Genaueres über die Strategien herauszufinden, mit denen die Teilnehmenden bei Funke-Mockwitz sich z.B. in Gruppengesprächen einbringen, oder wie sie sich in Situationen verhalten, in denen Aufgaben ausgehandelt werden. Um hier dichter an die Praxis heranzukommen, war die Auswertung meiner Feldnotizen mit Beschreibungen von Beobachtungen der Gruppentreffen hilfreich. Durch das sehr selektive, retrospektive Erfassen lieferten diese jedoch nur ein ungenaues Bild der Praxis. Um soziales Handeln als „realisierte Handlungsmuster von sozialen Akteurinnen und Akteuren im Feld“ (Unterkofer 2016: 290) zu erforschen, hätte sich für mein Forschungsvorhaben eine stärkere Orientierung an ethnographischen Verfahren besser geeignet.

5. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel bringe ich die aus meinen Daten heraus erarbeiteten Kategorien in Diskussion mit der Fachliteratur zu Demokratiebildung. Zunächst diskutiere ich das in der offenen Analyse erarbeitete, breit gefasste Kategoriensystem mit Hinblick auf die Eignung von Community Organizing als Lernumfeld für die Demokratiebildung (Kapitel 5.1.). Daran anschließend spreche ich vier Spannungsfelder an, die bei Community Organizing als Ansatz für die Demokratiebildung mitbedacht werden müssen (Kapitel 5.2.).

5.1. Potenziale von Community Organizing für die Demokratiebildung

Während der Erarbeitung meiner zentralen Konzepte und Kategorien im Zuge der offenen Analyse hatte ich bestehende Literatur zum Thema Engagement und Demokratiebildung noch nicht gesichtet und stellte anschließend fest, dass es große Schnittmengen meiner Ergebnisse mit den in der Literatur genannten Faktoren für die Settings von Jugendbeteiligung und Demokratiebildung gibt. Im Folgenden vertiefe ich einige dieser Aspekte.

5.1.1. Mitgliedschaft in Gruppen

Die Mitgliedschaft in Gruppen (im Vergleich zum episodisch stattfindenden Lernen z.B. im Rahmen einmalig stattfindender Projekttag) ist in der Demokratiebildung als förderliches Lernumfeld anerkannt (vgl. Bokelmann 2023: 2). Auch Dewey betont die sozialisierende Wirkung des Umfelds, das im Rahmen absichtsvoller Erziehung bewusst gestaltet und zum Einsatz gebracht werden sollte (vgl. Dewey 1939: 86). Im Kontext der Kinder- und Jugendbeteiligung wird die sinnstiftende Verbundenheit mit einer Gruppe ebenfalls als Erfolgsfaktor genannt (vgl. de Backer & Jans 2002: 5). Insbesondere für junge Menschen spiele „das Gefühl dazu zu gehören und des ‚Verbundenseins‘“ (Ringler 2023: 101) einen wichtigen Faktor für die nachhaltige Beteiligung z.B. in Jugendparlamenten.

Eine langfristige Teilnahme wird im Community Organizing über die Gruppenzugehörigkeit realisiert, welche durch regelmäßige Treffen, die Identifikation mit gemeinsamen Zielen und das als wertvoll erlebte soziale Miteinander hergestellt wird. Meine Befunde decken sich auch mit den von Rogers et al. 2012 in einer Studie über Youth Organizing genannten Motivationsfaktoren, weshalb sich junge Menschen einer Organizing Gruppe anschließen. Die Beweggründe reichen „from seeking a challenge and something to do after school to an interest in belonging somewhere, connecting with peers, and taking action on issues they are concerned about“ (Rogers et al. 2012: 52). Die freiwillige Zugehörigkeit zu einer Gruppe bildet den Rahmen für weitere, in der Literatur um ehrenamtliches Engagement als lernförderlich genannte Rahmenbedingungen, die sich auch in den von mir entwickelten Konzepten wiederfinden. Dazu zählen gemeinsamer Spaß, Freiräume zur Mitgestaltung, Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme und Lernen jenseits von Sanktionen (vgl. Dux & Sass 2016: 370-371).

5.1.2. Scaffolding durch Erwachsene

Das Verhältnis zwischen Teilnehmenden und Organizer*innen bei Funke-Mockwitz changiert zwischen Mentoring, Orientierungshilfe, Vorstrukturierung, Motivation und Autorität. Diese Qualitäten decken sich mit den im Kontext von Demokratiepädagogik im schulischen Kontext geforderten „Arbeitsbündnis zwischen Lehrern und Schülern“, das sich durch gegenseitiges „Vertrautsein, Vertrauen und Anerkennung“ (Berkemeyer & Mey 2023: 29) auszeichnet. Anders als in stärker hierarchischen Lernsituationen, in denen die Pädagog*in die Lernsituation im Vorfeld definiert, werden die Teilnehmenden im Kontext von Community Organizing „zu einem Teilhaber, einem Partner in der gemeinsamen Handlung gemacht“ (Dewey 1939: 32).

Die Gefahr der „Adultokratie - eine Herrschaft der Erwachsenen“ (Sturzenhecker & Peters 2023: 53) besteht auch in pädagogischen Kontexten jenseits der Schule. So

seien auch Kontexte der Demokratiebildung oft von Paternalismus betroffen, der auf der Vorstellung von Jugendlichen als primär vulnerabel und unmündig fußt (a.a.O.). Das Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen ist auch ein zentrales Thema im Diskurs um Youth Organizing. Hier steht es Erwachsenen nicht zu, junge Menschen zu repräsentieren bzw. für sie sprechen. Erwachsene Organizer*innen sind dennoch nicht abwesend und nehmen eine unterstützende Rolle ein. (vgl. Delgado & Staples 2008: 8-10). Die im Kontext von Youth Organizing diskutierte Rolle von Erwachsenen sieht diese als „Adult Allies“, welche Evaluation und Reflexion anstoßen und „norms of distributed leadership among participants“ etablieren, aber nicht für das Festlegen und Verfolgen der Ziele innerhalb der Gruppe zuständig sind (Rogers et al. 2012: 54). Wie insbesondere bei der axialen Analyse gezeigt wurde, geht die Rolle der Organizer*innen bei Funke-Mockwitz über diese Hintergrundpräsenz hinaus. Treffender wird die Aufgabe der Erwachsenen von Sliwka im Kontext von Service Learning als „Scaffolding“ beschrieben (Sliwka 2004:19). Es geht darum, Jugendlichen durch passende Hilfestellungen ein unterstützendes Gerüst anzubieten, um ein angemessenes Maß zwischen Über- und Unterforderung zu erreichen und die Möglichkeiten zu geben, „eigene Wahlentscheidungen“ bei der Auswahl und Umsetzung von Projekten zu treffen (vgl. Sliwka 2004: 19f.).

5.1.3. Selbstorganisation

Demokratie als gelebte Erfahrung erfordert von sozialpädagogischen Settings weiterhin eine Orientierung an den Prinzipien der demokratischen Selbstorganisation nach dem Ideal demokratischer Vereine, „die sich in der Lebenswelt aufgrund von gemeinsamen Interessen freiwillig assoziieren“ (Sturzenhecker & Peters 2023: 57). Auch dieser Forderung kommt Community Organizing durch seine basisdemokratische Ausrichtung nach. Im Fall von Funke-Mockwitz wurde diese Praxis in vielen Fällen umgesetzt. Entscheidungen über das Vorgehen der Gruppe während der Recherchearbeit und der Planung von Aktionen wurden in den wöchentlichen Gruppentreffen getroffen. Es besteht jedoch keine formale Festlegung von Verfahrensregeln im Sinne einer Mitgliederordnung. Im Idealfall werden im Community Organizing alle Entscheidungen, welche die Praxis innerhalb der Gruppe als auch die gemeinsam verfolgten Ziele betreffen, in einem transparenten und basisdemokratischen Verfahren von den Teilnehmenden selbst getroffen, wobei die Organizer*innen eine beratende Funktion einnehmen. Bei Funke-Mockwitz ging die Rolle der Organizer*innen jedoch hierüber hinaus. Viele Entscheidungen kamen auf Grundlage von Vorschlägen der Organizer*innen zustande. Wie die empirische Untersuchung gezeigt hat, besteht seitens der Teilnehmenden sowohl der Wille zu Mitbestimmung und Einbezogenwerden als auch ein Bedürfnis nach Orientierung. Hier muss eine Balance gehalten werden, um Überforderung zu vermeiden. In diesem Sinne eignet sich Community Orga-

nizing als ein Setting, um junge Menschen an eigenständige Entscheidungsfindung innerhalb der Gruppe heranzuführen und damit auch die Selbstorganisation Stück für Stück zu realisieren.

Das von mir entwickelte Modell (siehe Kapitel 4.3.6.) deutet an, dass die Strategien zur Herstellung von Verantwortlichkeit durch die Teilnehmenden in ein Spektrum zwischen den Polen eigeninitiativ und reaktiv eingeordnet werden können. Dies legt eine Wertung nahe, die vom ideal unabhängiger Individuen ausgeht. Im Community Organizing besteht der Anspruch von Seiten der Organizer*innen, dass die Teilnehmenden möglichst selbstständig handeln. Ziel ist es, den Teilnehmenden selbst möglichst viel Verantwortung zu übertragen. Auch die Organizer*innen bei Funke-Mockwitz orientieren sich an der Maxime des bekannten Organizers Saul Alinsky: „tue nichts für andere, was sie nicht auch selbst tun könnten“ (Interview Sven).

Entspannung kann hier das Verständnis von Autonomie nach Joan Tronto liefern. Sie zeigt auf, dass Autonomie kein natürlicher Zustand ist (kein Mensch wird autonom geboren). Autonomie stelle hingegen die Befähigung zur Balance zwischen Abhängigkeit und Selbstständigkeit dar (s. Tronto 2000: 37). In diesem Sinne beschreibt Tronto Autonomie als ein „Vermögen zum Engagement“, welches nur möglich wird durch „das Zusammenwirken gemeinsam mit anderen“ (Tronto 2000: 38). Die Förderung von Autonomie im Rahmen von Community Organizing kann erfolgen, wenn die Teilnehmenden unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse in der Erweiterung der eigenen Handlungsstrategien zur Herstellung von Verantwortlichkeit unterstützt werden. In diesem Sinne kann das Verhältnis von Organizer*innen zu Teilnehmenden auch als Praxis der Fürsorge beschrieben werden, die zur Autonomie befähigen soll. Nach dem von Tronto aufgestellten Kriterium zur Bewertung guter Fürsorge – „ob eine gegebene fürsorgliche Praxis den Bedürfnissen aller am Prozeß Beteiligten zu entsprechen vermag, »so gut wie möglich in der Welt zu leben«“ (Tronto 2000:28) – heißt dies übertragen auf den Kontext Community Organizing, dass die Organizer*innen dafür Sorge zu tragen haben, dass die Teilnehmenden sich so gut wie möglich am Prozess des gemeinsamen Sich-Kümmerns beteiligen können.

5.1.4. Real-weltlicher Bezug

Eine große Stärke von Community Organizing als Lernfeld für Demokratiebildung ist das Erlernen politischer Partizipation unter real-weltlichen Bedingungen. Community Organizing zeichnet sich dadurch aus, dass die Themen, mit denen sich die Teilnehmenden auseinandersetzen, ihrer eigenen Lebenswelt entspringen und selbst gewählt werden. Wie gezeigt wurde, ist die persönliche Betroffenheit ein wichtiger Motivationsfaktor für die Beschäftigung mit diesen Themen. Weder das Wissen über geteilte Interessen, noch die Haltung, sich für die damit verbundenen Themen einzusetzen

zen, ist trivial. Die Teilnahme bei Community Organizing-Prozessen kann das Bewusstsein für gemeinsame Herausforderungen stärken. Von anderen Formaten der Demokratiebildung wie z.B. dem Service-Learning unterscheidet sich das Community Organizing dadurch, dass die Rahmenbedingungen nicht von vorneherein durch Pädagog*innen festgelegt sind, also z.B. nicht auf bestimmte Themen oder Tätigkeitsbereiche beschränkt sind. Studien im Bereich der Engagement-Forschung zeigen, dass ein realistisches Lernumfeld den Transfer auf andere politische als auch nicht-politische Situationen begünstigt (Terriquez 2015: 234).

5.1.5. Vermittlung von Demokratiekompetenzen

Eine systematische Aufschlüsselung über mögliche Lerninhalte von Demokratiebildung bietet der vom Rat der Europäischen Union veröffentlichte Referenzrahmen zu „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (Europarat 2016). Diese an Lehrkräfte gerichtete Systematisierung entwickelte Bokelmann weiter zu einem umfassenden Demokratiekompetenz-Modell. Zu Kompetenzen zählen in diesem Modell Fähigkeiten, Wissen, Werte und Einstellungen, die als wesentlich dafür definiert werden, „sich in demokratischen und interkulturellen Situationen angemessen und effektiv verhalten zu können“ (Bokelmann 2023: 66). Das Modell ist gegliedert in die Dimensionen „Ich“, „Wir“ und „Welt“, welchen jeweils verschiedene Kompetenzen zugeordnet sind. In Abbildung 7 habe ich die von Bokelmann aufgezählten Kompetenzen entsprechend der drei Dimensionen verschiedenfarbig dargestellt. Die einzelnen Kompetenzen habe ich exemplarisch den von mir erarbeiteten Kategorien zugeordnet, wobei zum besseren Verständnis die ihnen zugeordneten Konzepte herangezogen werden können (siehe Codebaum, Tabelle 1). Hiermit möchte ich illustrieren, dass die gemäß meiner Analyse erarbeiteten Erfahrungen, welche Jugendlichen bei Funke-Mockwitz machen, in engem thematischem Zusammenhang mit den in der Demokratiebildung diskutierten Lerninhalten stehen. Bis auf den in dieser Arbeit ausführlich betrachteten Aspekt der Verantwortungsübernahme handelt es sich bei dieser Zuordnung um vorläufige Annahmen. Zukünftige Forschung könnte im Detail prüfen, wie weitere Kompetenzen konkret im Kontext von Community Organizing gefördert werden.



Abbildung 7: Zuordnung von eigenen Kategorien (fett) zu Demokratiekompetenzen der Dimensionen Ich (orange), Wir (blau), und Welt (pink) (s. Bokelmann 2023: 66). Eigene Darstellung, erstellt mit Canva

5.2. Spannungsfelder von Community Organizing als Lernumfeld

Während zuvor argumentiert wurde, dass Community Organizing sich als Ansatz für die Demokratiebildung eignet, so möchte ich nun vier kritische Stellen aufzeigen, die mitbedacht werden müssen.

Erstens: Der oben positiv benannte Lebensweltbezug durch das Community Organizing birgt durch die damit zusammenhängenden Unwägbarkeiten große Herausforderungen. Keine Organizer*in weiß am Anfang schon, wo die Reise hingehen soll und „fruchtbares Scheitern“ gehört im Alltag des Community Organizing dazu (s. Winterberg 2022: 265). Eine Trennung zwischen pädagogischem Setting und den zähen Prozessen der Realpolitik ist nicht gegeben. Wie also produktiv umgehen mit einem Lernumfeld, das von den Organizer*innen und Pädagog*innen nicht vollständig kontrolliert werden kann? Schließlich wäre es kontraproduktiv im Sinne der Demokratiebildung, wenn bei den Teilnehmenden statt Selbstwirksamkeitserfahrung das Gefühl der Frustration überwiegt. Angesichts der Langwierigkeit, die manche politischen Auseinandersetzungen mit sich bringen, ist dies eine reale Gefahr. Dies sollten Organizer*innen im Blick behalten, wenn sie die Gruppe beraten. Es empfiehlt sich daher, mit kleinen, leicht gewinnbaren Zielen anzufangen und bei den großen Vorhaben mit ungewissem Ausgang nicht nur den Erfolg des übergeordneten Ziels im Blick zu haben, sondern auch kleine Teil-Etappen zu würdigen und zu feiern. Im Fall von Funke-Mockwitz waren durch die Gruppe selbst geplante Veranstaltungen wie das Sommerfest eine gute Möglichkeit für ein Selbstwirksamkeit stiftendes Ergebnis gemeinsamer Anstrengungen, welches von keinen unwägbar

Kontextfaktoren wie z.B. der Bereitwilligkeit eines Bürgermeisters abhängt, sich den Anliegen der Jugendlichen anzunehmen. Ebenso bieten solche Anlässe die Möglichkeit, das bisher Erreichte zu würdigen.

Zweitens: Im Hinblick auf die Ambivalenz, wie Situationen der (eingeforderten) Verantwortungsübernahme von Jugendlichen erlebt werden, müssen Organizer*innen sensibel dafür sein, die Teilnehmenden nicht zu überlasten. Zwar ist der Anspruch, nichts für die Mitglieder einer Organisation zu tun, was diese nicht auch selbst tun können, ein wichtiges Prinzip im Sinne des Community Organizing. Dennoch sollte im Einzelfall darauf geachtet werden, die Teilnehmenden zu motivieren und nicht zu weit über ihre eigene Komfort-Zone hinaus zu fordern. Insbesondere muss das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen kritisch mitbedacht werden, wenn es um Aufgabenverteilungen geht. Außerdem sollte geprüft werden, für welche Altersgruppen das Community Organizing eine angemessene Lernumgebung bietet, bzw. welche stärker strukturierten (Vor)Formen von Beteiligung zur Hinführung angemessen sind.

Drittens: Zwar besteht im Diskurs um Demokratiebildung Einigkeit, dass diese zu politischem Handeln befähigen soll, jedoch ist umstritten, inwiefern (politische) Partizipation der geeignete Rahmen für solche Bildungserfahrungen ist (vgl. Kenner 2021 : 3). Grundlage dieser Kritik ist der Beutelsbacher Konsens und das darin enthaltene Überwältigungsverbot. Die Praxis des klassischen Community Organizing zielt auf politische Aktion auf lokaler Ebene und ist nicht von parteipolitischen Ideologien geleitet. Die im Community Organizing eingesetzten Aktionen sollten stets Resultat der Meinungsbildung und Aushandlung innerhalb der jeweiligen Gruppe sein, wobei die Organizer*innen eine unterstützende und nicht meinungsbildende Funktion einnehmen. In diesem Sinne steht Community Organizing nicht im Widerspruch zum Überwältigungsverbot. Im Gleichklang mit dem Beutelsbacher Konsens geht es darum, „eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren“ (Gloe & Oeftering 2020: 102). In der Weimarer Erklärung für Demokratische Bildungsarbeit wird zudem darauf hingewiesen, dass ein Überwältigungsverbot kein Neutralitätsgebot ist: Demokratiebildung müsse sich explizit zu demokratischen Grundwerten bekennen und gegen menschenfeindliche und antipluralistische Haltungen Stellung beziehen (Weimarer Erklärung 2019).

Viertens: Kritische Stimmen sehen in der „Suche nach gemeinschaftsförmigen Krisenlösungen und gemeinschaftsbasierter Solidarität“ (Haubner & van Dyk 2021: 8) eine neue Form neoliberaler Sozialpolitik. Unter dem Schlagwort „Community Kapitalismus“ wird kritisiert, dass die Zivilgesellschaft als Auffangbecken für strukturell vernachlässigte Sorge-Arbeit herangezogen wird, für die staatliche Institutionen nun unterbezahlt oder unentgeltlich die Verantwortung abgeben (vgl. ebd.: 9). Tronto schlägt

vor, Fürsorge nicht nur oberflächlich zu würdigen, sondern als ein universales moralischen Prinzip anzuerkennen. Dies würde bedeuten, dass die Frage „wie gut sorgst du?“ zentral für die Beurteilung von Menschen, Gruppen und Gesellschaften wird (vgl. Tronto 1993: 126). Community Organizing kann keine Alternative dazu sein, dass kommunale Akteure die Beteiligung von Jugendlichen strukturell verankern und die Bedürfnisse junger Menschen bei der Gestaltung von Politik berücksichtigen.

6. Fazit

Mit dieser Arbeit möchte ich einen Beitrag dazu leisten, die Diskurse um Community Organizing und Demokratiebildung, die im deutschsprachigen Raum weitgehend separat verlaufen, zusammenzuführen. Hierfür habe ich untersucht, inwiefern sich Community Organizing am Beispiel des Projekts Funke-Mockwitz als Lernkontext für die Demokratiebildung eignet.

Aus Sicht der partizipativen Demokratietheorie sind Bildungserfahrungen entscheidend dafür, dass Menschen sich im Verlauf ihres Lebens zu Demokrat*innen entwickeln. Für die Gestaltung der zur Demokratie befähigenden Bildungsprozesse ist im partizipativen Demokratieverständnis das „learning by doing“ – also das Erlernen von Beteiligung durch Beteiligung – zentral.

Während Community Organizing als partizipative Praxis in den USA seit den 1960ern eine vielfältige Tradition hat und auch im Kontext der Jugendarbeit in Form des Youth Organizing zum Einsatz kommt, ist dieser Ansatz im deutschsprachigen Raum bisher wenig etabliert und fällt unter den strukturell schlecht ausgestatteten Bereich der Gemeinwesenarbeit. Durch seine Eignung als Feld für die Demokratiebildung könnte Community Organizing jedoch stärker in den Blick geraten.

Im empirischen Teil dieser Arbeit habe ich betrachtet, welche Erfahrungen die jugendlichen Teilnehmenden im Rahmen ihres Engagements bei Funke-Mockwitz machen. Insbesondere habe ich beleuchtet, wie Jugendliche in diesem Kontext Verantwortung übernehmen (lernen). Wie ich zeigen konnte, involviert die Praxis des Community Organizing bei Funke-Mockwitz einen Prozess des gemeinsamen, auf das Gemeinwesen bezogenen Sich-Kümmerns. Hierbei werden geteilte Bedürfnisse identifiziert und adressiert. In diesem Sinne kann Community Organizing auch als Praxis der Fürsorge bezeichnet werden.

Der Prozess des Sich-Kümmerns bei Funke-Mockwitz involviert als drei zentrale Aktivitäten sich gemeinsamen Themen anzunehmen, sich in einen deliberativen Lösungsprozess einzubringen, und daraus resultierende Aufgaben auszuhandeln. Dieses Engagement geht mit der Übernahme von Verantwortung einher. Verantwortlichkeit wird im Zuge des Sich-Kümmerns von den Teilnehmenden durch verschiedene

Strategien hergestellt, welche in die Beziehungen innerhalb der Gruppe und insbesondere zu den Organizer*innen eingebettet sind. Dabei spielt Adultismus als gesellschaftliches Machtverhältnis auch innerhalb von Community Organizing mit Jugendlichen eine Rolle. Diese Sensibilität ist für Organizer*innen in der Arbeit mit Jugendlichen entscheidend, um auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen, ohne sie zu bevormunden.

In der Diskussion mit der Fachliteratur konnte ich zeigen, dass die Erfahrungen der Jugendlichen im Kontext von Community Organizing in enger Beziehung zu den im Bereich der Demokratiebildung diskutierten Kompetenzen wie Selbstwirksamkeit, Engagement und Diskursfähigkeit stehen. Ebenso erfüllt Community Organizing Bedingungen von Lernumfeldern der Demokratiebildung wie die langfristige Teilhabe in Gruppen, die Unterstützung durch Erwachsene, und das Erlernen von Selbstorganisation in einem real-weltlichen Umfeld.

Zukünftige Forschung könnte prüfen, inwiefern sich das Community Organizing auch als Bildungsfeld für andere Zielgruppen eignet und genauer untersuchen, welcher Dynamik das Erlernen weiterer Demokratiekompetenzen im Kontext von Community Organizing folgt.

Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann Josef (2006):** Der Partizipationswürfel: ein Modell zur Beobachtung und Begleitung demokratiepädagogischer Praxis. URL: http://www.ingo-veit.de/blk/pdf_doc/publik/partwue.pdf, Letzter Zugriff: 31.07.2025.
- Barber, Benjamin R. (1984):** Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age. Berkeley: University of California Press.
- Beck, Gerald und Jende, Robert (2020):** RePair Democracy – Soziale Innovationen als Werkstätten für demokratische Gestaltung. In: Franz, Hans-Werner; Beck, Gerald; Compagna, Diego; Dürr, Peter; Gehra, Wolfgang und Wegner, Martina (Hg.): Nachhaltig Leben und Wirtschaften. Management Sozialer Innovationen als Gestaltung gesellschaftlicher Transformation. Wiesbaden: Springer VS, S. 347–364. DOI: 10.1007/978-3-658-29379-6_17.
- Berkemeyer, Nils und May, Michael (2023):** Demokratiepädagogik und Demokratietheorie - Problemzonen eines schwierigen Verhältnisses. In: Bokelmann, Oliver (Hg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-34. DOI: 10.1007/978-3-658-42649-1_2.
- Bielenberg, Ina und Lorenzen, Hanna (2023):** Politische Bildung ist Demokratiebildung. Erkenntnisse des 16. Kinder- und Jugendrichts zur politischen Bildung als Teil von Kinder- und Jugendarbeit. In: Bokelmann, Oliver (Hg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 117- 130. DOI: 10.1007/978-3-658-42649-1_9.
- Beutel, Wolfgang (2023):** Demokratie und Schule. In: Bokelmann, Oliver (Hg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-47. DOI: 10.1007/978-3-658-42649-1_3.
- Berg, Charles und Milmeister, Marianne (2011):** Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter und Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 303-332.
- Scales, Peter C.; Blyth, Dale A.; Berkas, Thomas H. und Kielsmeier, James C. (2000):** The Effects of Service-Learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academic Success. In: The Journal of Early Adolescence 20 (3), S. 332–358. DOI: 10.1177/0272431600020003004.
- Böhm, Andreas (2007):** Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 5. Aufl. Hamburg: Rowohlt, S. 475-485.
- Bokelmann, Oliver (Hg.) (2023):** Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS, DOI: 10.1007/978-3-658-42649-1.
- Bretherton, Luke (2022):** Der Ursprung des Community Organizing. Eine Geistesgeschichte. In: Meier, Tobias; Penta, Leo und Richter, Andreas (Hg.): Community Organizing. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 30–73.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra und Dieris, Barbara (2019):** Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS
- Brückner, Margrit (2010):** Entwicklungen der Care-Debatte - Wurzeln und Begrifflichkeiten. In: Apitzsch, Ursula und Schmidbaur, Marianne (Hg.): Care und Migration. Die Entsorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen. Opladen/ Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 43-58.

- Christens, Brian D. und Kirshner, Ben (2011):** Taking stock of youth organizing: An interdisciplinary perspective. In: *New directions for child and adolescent development* 2011 (134), S. 27–41. DOI: 10.1002/cd.309.
- Corbin, Juliet und Strauss, Anselm (1996):** *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Delgado, Melvin und Staples, Lee (2008): *Youth-Led Community Organizing. Theory and Action*. New York: Oxford University Press.
- Düx, Wiebken und Sass, Erich (2016):** Informelles Lernen im freiwilligen Engagement. In: Matthias Rohs (Hg.): *Handbuch informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 365–378. DOI 10.1007/978-3-658-05953-8_42
- De Backer, Kurt und Jans, Marc (2002):** Youth (-work) and social participation: Elements for a practical theory. Flemish Youth Council.
- Dewey, John (1930):** *Demokratie und Erziehung* (Erich Hylla, Übersetzung). Breslau: Ferdinand Hirt.
- Dewey, John (1939):** Democratic Ends Need Democratic Methods For Their Realization, in: Terchek, Ronald J. und Conte, Thomas C. (Hg.) (2001): *Theories of democracy. A reader*. Lanham Md.: Rowman & Littlefield Publishers, S. 167-168.
- Emerson, Robert; Fretz, Rachel und Shaw, Linda (2011):** *Writing Ethnographic Fieldnotes*. 2. Aufl., Chicago: The University of Chicago Press.
- Europarat (2016):** *Kompetenzen für eine Demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Kurze Zusammenfassung*. URL: <https://rm.coe.int/16806ccc0b> (Letzter Zugriff: 02.08.2025).
- Equit, Claudia und Hohage, Christoph: *Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie*. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9-46.
- Funders' Collaborative on Youth Organizing (2003):** *An emerging model for working with youth: Community Organizing + Youth Development = Youth Organizing* (Occasional Paper Series on Youth Organizing No. 1). Funders' Collaborative on Youth Organizing (FCYO). https://fcyo.org/uploads/resources/8141_Papers_no1_v4.qxd.pdf, zuletzt aufgerufen am 29.07.2025.
- Glaser, Barney G. (2011):** Der Umbau der Grounded-Theory-Methodology, In: Mey, Günter und Mruck, Katja (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-162.
- Glaser, Barney G., Tarozzis, Massimiliano (2011):** Vierzig Jahre nach "The Discovery": Grounded Theory weltweit. Barney G. Glaser im Gespräch mit Massimiliano Tarozzi. In: Mey, Günter und Mruck, Katja (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–67.
- Glaser, Barney G. und Strauss, Anselm L. (2010):** *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, 3. Aufl., Bern: Verlag Hans Huber.
- Gloe, Markus und Oeftering, Tonio (2020):** *Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung*. In: Meyer, Dorothee; Hilpert, Wolfram und Lindmeier, Bettina (Hg.): *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*. Bundeszentrale für Politische Bildung Band 10230, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 87–132.
- Griesbacher, Martin (2016):** Kodierparadigma und Temporal Sensitivity in der Grounded Theory. Bemerkungen zu den "Methodological Assumptions" von A. Strauss und J. Corbin. In: Equit, Claudia und Hohage, Christoph (Hg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 141-157.

- Held, Virginia (2006):** The Ethics of Care. Personal, Political, and Global. Oxford: Oxford University Press.
- Helferich, Cornelia (2011):** Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-92076-4.
- Hitzler, Ronald und Soeffner, Hans-Georg (1994):** Hermeneutik als Haltung und Handlung: über methodisch kontrolliertes Verstehen. N. Schröer (Hg.): Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie (S.28-54). Opladen: Westdeutscher Verlag. PID: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-58536>.
- Huber, Stefan (2010):** Community Organizing in Deutschland. Eine "neue" Möglichkeit zur Vitalisierung Lokaler Demokratie? KWI-Arbeitshefte 17. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Kenner, Steve (2021):** Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-35412-1.
- Kessler, Stefanie (2023):** Demokratielernen durch Erfahrung? Ausleuchten einer viel diskutierten Frage aus organisationspädagogischer Perspektive. In: Girnus, Luisa, Panreck, Isabelle-Christine, Partetzke, Marc (Hg.): Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fachübergreifende Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 239-258. DOI: 10.1007/978-3-658-40122-1_12
- Kowal, Sabina und O'Connell, Daniel C. (2022):** Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 14. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 437–446.
- Kurtenbach, Sebastian (2022):** Quartiersmanagement und Community Organizing. Zwei Seiten derselben Medaille? In: Meier, Tobias; Penta, Leo und Richter, Andreas (Hg.): Community Organizing. Eine Einführung., Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 227–281.
- Legewie, Heiner; Schervier-Legewie, Barbara und Strauss, Anselm L. (2011):** "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen." Anselm L. Strauss im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Mey, Günter und Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–88.
- Lindner, Werner (2023):** Jugendpolitik und Demokratie(bildung): Zwischen Politik, Praxis und kritischer Reflexivität. In: Bokelmann, Oliver (Hg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 105. DOI: 10.1007/978-3-658-42649-1_8.
- Martinsen, Franziska (2021):** Kernbegriffe und theoretische Grundlagen der Demokratie. In: Kost, Andreas; Massing, Peter und Reiser, Marion (Hg.): Handbuch Demokratie. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung Band 10767. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 41-57.
- Massing, Peter (2021):** Der Zusammenhang von Demokratie, Politikdidaktik und politischer Bildung. In: Kost, Andreas; Massing, Peter und Reiser, Marion (Hg.): Handbuch Demokratie. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung Band 10767. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 295–308.
- Meusburger, Katharina (2023):** Ausmaß und Formen von Beteiligung. In: Quenzel, Gudrun; Beck, Michael und Jungkunz, Sebastian (Hg.): Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 87–112.

- Meuser, Michael und Nagel, Ulrike (2009):** Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Auflage. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 35–60.
- Müller, Carsten und Szynga, Peter (2014):** Community Organizing - was ist das? In: Handbuch Community Organizing, Theorie und Praxis in Deutschland. Bonn: Stiftung Mitarbeit, S. 14-20.
- Mey, Günter und Mruck, Katja (2011):** Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Dies. (Hg.): Grounded Theory Reader, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Springer, S. 11-48.
- Oehler, Patrick (2021):** Gemeinwesenarbeit und lokale Demokratie - Zusammenhänge und Perspektiven aus Sicht der Sozialen Arbeit. vhw-Schriftenreihe 20, vhw Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e.V., Berlin. https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/08_publicationen/vhw-schriftenreihe-tagungsband/PDFs/vhw_Schriftenreihe_Nr._20_Expertise_GWA.pdf, zuletzt abgerufen am 29.07.2025.
- Pateman, Carole (1970):** Participation and Democratic Theory. Cambridge: Cambridge University Press.
- Penta, Leo (2022):** Die Macht der Solidarität. In: Meier, Tobias; Penta, Leo und Richter, Andreas (Hg.): Community Organizing. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 112–119.
- Pluto, Liane (2022):** Strukturen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe mit einem besonderen Blick auf die Jugendarbeit. In: Berngruber, Anne und Gaupp, Nora (Hg.): Erwachsen werden heute. Lebenslagen und Lebensführung junger Menschen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 46-55.
- Pyles, Loretta (2021):** Progressive Community Organizing. Transformative Practice in a Globalizing World. 3. Aufl., New York: Routledge.
- Reichert, Jo (2016):** Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ringler, Dominik (2023):** Jugendbeteiligung als Teil der Demokratiebildung in der Kommune. In: Bokelmann, Oliver (Hg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 91-104. DOI: 10.1007/978-3-658-42649-1_7
- Rogers, John; Mediratta, Kavitha und Shah, Seema (2012):** Building Power, Learning Democracy. In: Review of Research in Education 36 (1), S. 43–66. DOI: 10.3102/0091732X11422328.
- Rubin, Yvonne; Alisch, Monika und Ritter, Martina (2019):** „Man muss auch mal zufrieden sein?!“ Die Anwendung partizipativer Methoden zur Rekonstruktion von Bedürfnissen älterer Menschen in ländlichen Räumen. Österreich Zeitschrift für Soziologie, Band 44, Heft 3, S. 125–143. DOI: 10.1007/s11614-019-00366-z.
- Schmidt, Manfred G. (2025):** Demokratietheorien. 7. Auflage. Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-46845-3.
- Sliwka, Anne (2004):** *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde.* In Edelstein, Wolfgang und Fauser, Peter (Hg): Beiträge zur Demokratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Bundesministerium für Bildung und Forschung. DOI: 10.25656/01:258.
- Sombetzki, Janina (2014):** Verantwortung als Begriff, Fähigkeit, Aufgabe. Eine Drei-Ebenen-Analyse. Wiesbaden: Springer VS.

- Stauvermann, Lara (2023):** Zivilgesellschaftliches Engagement als Möglichkeit der Demokratiebildung. In: Bokelmann, Oliver (Hg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 77- 98. DOI: 10.1007/978-3-658-42649-1_6.
- Weimarer Erklärung (2019)** verfasst von der Stiftung »Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar« (2019): URL: <https://www.weimarer-erklaerung.de/> (Letzter Zugriff: 02.08.2025).
- Stock, Lothar (2016):** Community Organizing in Deutschland. In: Soziale Arbeit, Band 65, Heft 5, 2016, S. 168-176.
- Strübing, Jörg (2018):** Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2. Aufl., Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Strübing, Jörg (2022):** Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina und Blasius, Jörg: Handbuch der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 587–606. DOI: 10.1007/978-3-658-37985-8_37
- Sturzenhecker, Benedikt (2015):** Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern - Band 1, Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Sturzenhecker, Benedikt und Peters, Lutz (2023):** Demokratiebildung in der Sozialpädagogik. In: Bokelmann, Oliver (Hg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–61. DOI: 10.1007/978-3-658-42649-1_4.
- Terchek, Ronald J. und Conte, Thomas C. (Hg.) (2001):** Theories of democracy. A reader. Lanham Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Terriquez, Veronika (2015):** Training Young Activists: Grassroots Organizing and Youths' Civic and Political Trajectories. In: Sociological Perspectives, Band 58, Heft 2, 2015, S. 223-243. DOI: 10.1177/0731121414556473.
- Tronto, Joan C. (1993):** Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care. New York/London: Routledge.
- Tronto, Joan C. (2000):** Demokratie als fürsorgliche Praxis. In: Feministische Studien, Band 18, Heft 1, 2000 S. 25-42. DOI: [10.1515/fs-2000-s104](https://doi.org/10.1515/fs-2000-s104).
- Truschkat, Inga; Kaiser-Belz, Manuela & Volkmann, Vera (2011):** Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, Günter und Mruck, Katja: Grounded Theory Reader, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Springer, S. 353-380.
- Unterkofler, Ursula (2016):** Wer soziales Handeln erforscht, muss soziales Handeln beobachten. Zum Potenzial der Ethnographie für eine pragmatisch-handlungstheoretische Grounded Theory Methodologie. In: Equit, Claudia und Hohage, Christoph (Hg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 290–306.
- Van Dyk, Silke und Haubner, Tine (2021):** Community-Kapitalismus. Hamburg: Hamburger Edition VIS Verlagsgesellschaft.
- Wendt, Peter-Ulrich (2016):** "Der Druck darf niemals nachlassen" - Community Organizing und die Offene Jugendarbeit: eine Diskussionsanregung. In: deutsche jugend, Band 64, Heft 8, 2016, S. 325 -334.
- Winterberg, Sonja (2022):** Erfolge und fruchtbares Scheitern. In: Meier, Tobias; Penta, Leo und Richter, Andreas (Hg.): Community Organizing. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 265–269.

Anhang

A) Entwicklung der Interviewfragen.....	I
B) Interviewleitfaden Kerngruppe Funke-Mockwitz, Version 1.....	II
C) Interview-Leitfaden Kerngruppe Funke-Mockwitz, Version 2.....	IV
D) Interviewleitfaden Impuls-Mockwitz Organizer.....	V
E) Informationsblatt zum Verbleib bei den Interviewpartner*innen/ rechtlichen Vertreter*innen.....	VII
F) Einwilligungserklärung für Interviews.....	IX
G) Übersicht über geführte Interviews.....	XI
H) Protokollbogen für Interviews.....	XII
I) Exemplarischer Auszug der Offenen Analyse: Memos und Codes zum Konzept "Sich zuständig erklären".....	XIII

A) Entwicklung der Interviewfragen

Forschungsfrage	Methodologischer Forschungsgegenstand	Interviewfragen
<p>Welche Erfahrungen machen junge Menschen in einem CO-Prozess?</p> <p>Wie erleben und bewerten Jugendliche ihre Teilnahme an dem Projekt Funke-Mockwitz?</p>	<p>Deutungen über die Praxis der Gruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welchen Ereignissen und Aktivitäten wird Relevanz/Sinn beigemessen? (Welcher?) • Welche Regelmäßigkeiten/Strukturen nehmen die Teilnehmenden im Ablauf der wöchentlichen Gruppentreffen wahr und wie bewerten sie diese? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie würdest du das was bei Funke-Mockwitz passiert jemandem erzählen? • Was passiert bei den Gruppentreffen, wie laufen sie ab? • Wie entstehen die Ideen und Projekte, die ihr verfolgt? • Was bewirkt Funke-Mockwitz? • Gab es für dich bisher besondere Momente/Highlights? • Gab es Dinge, die du dir anders vorgestellt hast?
<p>Wie erleben und gestalten Jugendliche den Umgang mit Verantwortung im Rahmen eines Community- Organizing-Prozesses?</p>	<p>Erzählungen über die Gruppe und sich selbst / Konzepte von Verläufen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Erzählungen haben die Teilnehmenden von der Gruppe und ihrer Geschichte mit der Gruppe? • Wie deuten die Teilnehmenden ihre persönliche Entwicklung im Rahmen der Teilnahme an CO? 	<p>Wie kam es dazu, dass Du bei Funke-Mockwitz mitgemacht hast?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Erinnerst du dich noch daran, als du das erste Mal bei einem Treffen dabei warst? ◦ Wie war das für dich? / Hat sich seitdem was verändert?
	<ul style="list-style-type: none"> • In welchen Zusammenhängen wird der Begriff "Verantwortung" genannt? • Wie werden Situationen beschrieben, bei denen Verantwortungsübernahme stattfindet bzw. abgelehnt wird? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie war für dich? (Situation, in der Verantwortung übernommen wurde) • Gab es Situationen in denen du dachtest, "ich kann oder will das nicht machen"? • Was hilft dir dabei, Verantwortung zu übernehmen

B) Interviewleitfaden Kerngruppe Funke-Mockwitz, Version 1

Warm-Up-Frage:

- Wie kam es dazu, dass du mitgemacht hast? Erzähl mal ausführlich
 - Erinnerst du dich noch daran, als du das erste Mal bei einem Treffen dabei warst?
 - Wie war das für dich? / Hat sich seitdem was verändert?

Gruppenverständnis:

- Wie würdest du Funke-Mockwitz und das was wir hier machen, erklären?
 - Wie ist das entstanden?
- Hast du sowas ähnliches wie hier schonmal gemacht?
 - Z.B. in anderen Gruppen/Vereinen aktiv? Was ist daran ähnlich/anders?

Motivation:

- Warum bist du bei Funke-Mockwitz dabeigeblichen?
 - Wie kommt es dazu, dass du nach dem Unterricht noch deine Freizeit hier verbringst?
 - Was bringt dir das, hier mitzumachen? / Was nimmst du für dich daraus mit?
 - Welche Themen sind dir wichtig?
- Was denkst du, wofür ist Funke-Mockwitz insgesamt gut?

Zusammenarbeit:

- Was passiert eigentlich so bei den Gruppen-Treffen?
 - Wie läuft so ein Treffen ab?
 - Was ist daran ähnlich oder anders, wie wenn du dich einfach so mit Freund*innen triffst/ im Verein/ sonst in der Schule?
 - Hast du eine bestimmte Aufgabe/Rolle in der Gruppe, oder Sachen die du mehr machst als Andere? Wie kam es dazu? Was fällt dir schwer?
 - Hast du hier irgendwas neues erfahren oder gelernt, was du davor nicht so gut wusstest/konntest?
- Wie entstehen die Ideen die ihr verfolgt und Projekte, die ihr umsetzt?
 - Wie kam es dazu, dass ihr euch für das Thema entschieden habt?
 - Wie entscheidet ihr, was ihr als nächstes macht?
- Welche Rolle spielen Sven & ich?

Wirkung:

- Was bewirkt Funke-Mockwitz
 - für dich persönlich
 - wenn du an die Gruppe denkst
 - Und insgesamt?
- Gab es für dich bisher besonders wichtige/besondere Momente? Was daran?
- Gibt es Dinge, die du dir eigentlich anders vorgestellt hast/ die anders gelaufen sind als du dachtest?
 - Persönlich/ Gruppendynamik
 - Inhaltlich

Schluss:

- Gibt es noch irgendwas, was du wichtig findest worüber wir noch nicht gesprochen haben bzw. Was du an meiner Stelle interessant fändest, die Gruppenmitglieder zu fragen?

Nachfragen:

- Wie war genau für dich?
- Was hast du dir bei xyz gedacht?
- Warum hast du xyz so gemacht/ nicht so gemacht?
- Wie kam es dazu, dass...?

C) Interview-Leitfaden Kerngruppe Funke-Mockwitz, Version 2

Magst du mir mal erzählen, wie es dazu kam, dass du bei Impuls mitgemacht hast?

- Warum bist du dabei geblieben? Was motiviert dich?

Wenn du es jetzt jemandem erzählen würdest, der nichts darüber weiß: Worum geht es bei Funke-Mockwitz?

- Was heißt das für dich genau? Hast du ein Beispiel?
- Bei kümmern/ Themen etc.: Wie kam es dazu, dass du dich dafür interessiert hast?
- Hast du sowas ähnliches schonmal gemacht/ machst das woanders?
- Wenn jemand hier neu mitmachen würde, was würdest du ihm oder ihr sagen, worauf kommt es an? Was macht man da genau? Worauf lässt man sich da ein?

Mich interessiert jetzt noch ein bisschen genauer, was so bei den Treffen passiert.

- Wenn du zu so einem Treffen gehst - was machst du da?
- Was passiert so wenn wir uns treffen? Wie nimmst du das wahr?
- Du hast ja vorhin gesagt es geht um Wie gehen wir das konkret an?
- Ist etwas anders als z.B. im Unterricht, oder im Verein...?

Wie ist es für dich, Verantwortung zu übernehmen?

- Wie war für dich die Situation, als..... (Situation einfügen, in der Verantwortung übernommen wurde)
 - Wie hast du dich in der Situation gefühlt? Was hast du gedacht?
 - Wie ging es dann weiter?
- Gab es Situationen in denen du dachtest, "ich weiß nicht ob ich das will/ kann"?
 - Was waren das für Situationen?
 - Was fandest du daran schwierig?
 - Wie bist du dann damit Umgegangen?
 - Ggf. was hat dich dann dazu motiviert?
- Was hilft dir dabei, Verantwortung zu übernehmen?
- Gibt es etwas was dich manchmal davon abhält, Verantwortung zu übernehmen?

Gibt es noch etwas, was du wichtig findest worüber wir noch nicht gesprochen haben?

Nachfragen:

- Wie war genau für dich?
- Was hast du dir bei xyz gedacht?
- Warum hast du xyz so gemacht/ nicht so gemacht?

D) Interviewleitfaden Impuls-Mockwitz Organizer

Informationen zum Einstieg:

- Erkenntnisse dienen mir vor allem auch der Hintergrundinformation
- Interview ist auch zum Teil eine gemeinsame Reflexion
- Interessant ist deine Perspektive als Organizer, der auch schon andere Projekte erlebt hat – gerne das auch immer wieder mit einfließen lassen, wo dir etwas im Vergleich zu anderen Projekten einfällt

Überblick – die “CO- Brille”

- Kannst du beschreiben, wie du dazu kamst, ein CO-Projekt hier in Mockwitz ins Leben zu rufen?
- Wie ist Impuls-Mockwitz als Gruppe wie sie jetzt besteht zustande gekommen? Was waren “Meilensteine” auf dem Weg dahin? / Schritte im CO-Prozess? (Zuhören, Abstimmen, Umsetzen)
Was hast du aus der Auswertung des Zuhör-Prozesses über die “Zielgruppe” bzw. Die jetzt tatsächliche Gruppe und ihre Bedarfe gelernt?
- Wenn du an die Rahmenbedingungen des CO Prozesse hier denkst: Was sind Besonderheiten im Vergleich zu anderen CO-Projekten, die du bisher begleitet/ erlebt hast? Was ist ähnlich?

Zusammenarbeit

- Was passiert bei einem Gruppen-Treffen? Welche “Regeln”/ Abläufe gibt es? Wie haben sie sich etabliert?
 - Wie hat sich die Zusammenarbeit der Gruppe/ das Gruppengefüge in Lauf der Zeit verändert?
 - Erinnerst du dich noch an erste Treffen? Wie war das im Vergleich zu jetzt?
 - Wie würdest du die Gruppendynamik im Lauf der Zeit beschreiben?
 - Welche (informellen) Rollen/ Strukturen haben sich herausgebildet?
 - Welche “Eigeninteressen” nimmst du wahr?
- Wie funktioniert die Entscheidungsfindung
 - Wer trifft welche Entscheidungen – welche Entscheidungen treffen Du/wir, welche die Jugendlichen?
 - Kannst du Beispiele nennen?
- Gab es Ereignisse/ Momente, die prägend für den weiteren Verlauf des Projektes waren?
- Gab es Ereignisse/Momente, die dich überrascht haben/ anders gelaufen sind als gedacht/ irritiert haben?
- Welche Rolle spielt der Kontext “Schule”?

Wirkung

- Was bewirkt Impuls-Mockwitz
 - (in Mockwitz/ für Jugendliche in Mockwitz allgemein?)
 - Für die Mitglieder der Gruppe – Was nehmen Jugendliche hieraus in deinen Augen mit?
 - Kannst du Beispiele nennen, in denen du das beobachtet/ gemerkt hast?
- In welchem Verhältnis steht Impuls-Mockwitz zu anderen Akteuren in der Stadt?
- (Welchen Einfluss hat die Rolle der Finanzierung auf die (inhaltliche) Arbeit?)

- (Für wen spricht die Gruppe und wie legitimiert sie das?)

Rollenverständnis

- Was ist deine Aufgabe/ Rolle in der Gruppe?
 - Welche Funktionen nimmst du in der Gruppe insgesamt ein?
 - Verändert sich deine Rolle im Lauf der Zeit?
 - Was ist für dich herausfordernd?
 - Gibt es für dich Rollenkonflikte? Zum Beispiel in deiner Funktion als Schulsozialarbeiter?
 - Welche Rolle spielt das Verhältnis Jugendliche Teilnehmende – Du als “Erwachsener” dafür, wie du deine Rolle als Organizer wahrnimmst?
 - Was sind deine Ziele in diesem CO-Projekt als Organizer?
 - Wie spielen die “inhaltlichen Ziele” und die Ziele “persönlicher Entwicklung” zusammen?

Schluss

- Gibt es noch irgendwas, was du wichtig findest worüber wir noch nicht gesprochen haben?

E) Informationsblatt zum Verbleib bei den Interviewpartner*innen/ rechtlichen Vertreter*innen

Verantwortliche für dieses Forschungsprojekt:

Tabea Seeßelberg



Mail: tabea.seesselberg@posteo.de



Projekttitel:

Potentiale von Community Organizing für die Demokratietarbeit

Vielen Dank für deine/Ihre Bereitschaft, an diesem Interview teilzunehmen.

Das Interview findet im Rahmen meiner Masterthesis im Studiengang "Civic Education – Demokratietarbeit in der Digitalisierten Gesellschaft" an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena statt. In diesem Informationsschreiben sind Informationen zu Freiwilligkeit, Anonymisierung und Datenschutz enthalten. Für Rückfragen stehe ich selbstverständlich zur Verfügung. Für die Teilnahme an dem Interview benötige ich die Zustimmung von Interviewpartner*in sowie deren gesetzlichen Vertreter*innen (siehe unten).

Hintergrund des Forschungsprojektes

Im Rahmen meiner Master Thesis erforsche ich in einer qualitativen sozialwissenschaftlichen Studie, welchen Beitrag Community Organizing in der Demokratietarbeit und für die Stärkung von Zivilgesellschaft leisten kann. Im Zentrum stehen dabei die Erfahrungen, welche Beteiligte in einem solchen selbstorganisierten Prozess machen. Hierzu möchte ich Jugendliche zu ihren Erfahrungen mit dem Projekt "Funke-Mockwitz" befragen, an dessen Betreuung ich beteiligt bin. Hierzu möchte ich zwei Interviews pro Person mit einem Abstand von ca. 3-4 Monaten führen, um so nachvollziehen zu können, wie Beteiligte an Impuls-Tauche das Projekt im Laufe der Zeit bewerten. Ebenso werden Expert*inneninterviews mit Menschen, die als Trainer*innen für Community Organizing Projekte arbeiten, durchgeführt.

Ablauf des Interviews

Ein Interview dauert circa 30 Minuten und wird von mir (Tabea Seeßelberg) in den Räumen der Schulsozialarbeit Mockwitz durchgeführt. Die Fragen orientieren sich an einem Leitfaden, lassen aber je nach Interviewpartner*in auch Freiraum für individuelle Schwerpunkte. Das Interview wird durch ein Aufnahmegerät aufgezeichnet, die Daten werden anschließend ausschließlich lokal gespeichert. Nach der Aufzeichnung wird das Interview transkribiert und anonymisiert, das heißt, alle personenbezogenen Daten, die Aufschluss auf die Identität der Interviewpartnerin/ des Interviewpartners geben können, werden entfernt. Die Aufzeichnung des Interviews wird spätestens 12 Monate nach Aufzeichnung gelöscht.

Freiwilligkeit und Anonymität

Die Teilnahme an dem Interview ist freiwillig und anonym. Antworten, auch bei

einzelnen Fragen, können jederzeit verweigert werden. Die Teilnahme am Interview kann jederzeit widerrufen werden. Auch die Löschung des Interviews kann verlangt werden, solange das Interview noch nicht vollständig anonymisiert ist. Die Veröffentlichung der Ergebnisse der Studie im Rahmen der Thesis wird in anonymisierter Form erfolgen, d. h. ohne dass die erhobenen Daten der interviewten Person zugeordnet werden können.

Datenschutz

Allen Interviewpartner*innen wird folgendes Verfahren zugesichert, damit ihre Angaben nicht mit ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Das Gespräch wird auf Band aufgezeichnet und transkribiert. Das Transkript wird lokal und anonymisiert gespeichert, die Aufzeichnung nach einem Zeitraum von 12 Monaten gelöscht. Solange die Interviews noch nicht vollständig anonymisiert worden sind, kann den Interviewpartner*innen die Abschrift auf Anfrage ausgehändigt werden (Auskunftsrecht nach Art. 15 DSGVO). Auch die Studienergebnisse können eingefordert werden.
- Alle Personennamen werden anonymisiert, d.h. verändert. Alle Tätigkeitsbeschreibungen und Institutionen werden verallgemeinert (z.B. Sportvereine o.ä.).
- Name und Telefonnummer/E-Mail-Adresse (o.ä.) der Interviewpartner*innen werden am Ende des Projektes in den Unterlagen gelöscht. Die von unterschriebene Einwilligungserklärung wird an einem separaten Ort aufbewahrt, sodass sie nicht mit dem Interview in Verbindung gebracht werden kann.

F) Einwilligungserklärung für Interviews

Einwilligungserklärung (minderjähriger Schüler / minderjährige Schülerin)

Ich, erkläre hiermit, dass ich im ausreichenden Maße über das Ziel und den Ablauf der Studie (Titel: Community Organizing im Kontext von Demokratietarbeit und zivilgesellschaftlichem Engagement) informiert wurde und die Informationen zu Datennutzung und Datenschutz verstanden habe. Ich bin darüber informiert worden, dass die Teilnahme freiwillig ist und ich die Teilnahme zu jeder Zeit abbrechen bzw. widerrufen kann und hierdurch keinerlei Nachteile entstehen.

Vor meiner Einwilligung hatte ich die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Die gestellten Fragen wurden zu meiner Zufriedenheit beantwortet.

Das Einverständnis meiner Eltern berechtigt zur Teilnahme, aber es verpflichtet mich nicht dazu.

Eine Kopie der Informationsschrift und dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt im Archiv der Schule oder der Universität. Die Einwilligung gilt bis zum Zeitpunkt des Widerrufs.

Ich willige ein, freiwillig an dieser Studie teilzunehmen. Ich behalte mir das Recht vor jederzeit die Teilnahme an der Studie abzuberechen. Ich erkläre meine Einwilligung damit, dass die Daten wie in der Informationsschrift beschrieben verwendet werden

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und somit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke in der Masterthesis von Tabea Seeßelberg und damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Publikationen genutzt werden können.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit ein- verstanden, dass es auf Band aufgenommen, abgetippt, anonymisiert und aus- gewertet wird.

....., den
(Ort) (Datum)

.....
(Unterschrift)

Einwilligungserklärung (Eltern, gesetzlicher Vertreter)

Ich, erkläre hiermit, dass ich im ausreichenden Maße über das Ziel und den Ablauf der Studie (Titel: Community Organizing im Kontext von Demokratiearbeit und zivilgesellschaftlichem Engagement) informiert wurde und die Informationen zu Datennutzung und Datenschutz verstanden habe.

Ich bin darüber informiert worden, dass die Teilnahme von

..... (Name Ihres Kindes oder des/der Minderjährigen, welche/n Sie vertreten) freiwillig ist und er/sie die Teilnahme zu jeder Zeit abbrechen bzw. widerrufen kann.

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und somit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke in der Masterthesis von Tabea Seeßelberg und damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Publikationen genutzt werden können.

Eine Kopie der Informationsschrift und dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt im Archiv der Universität. Die Einwilligung gilt bis zum Zeitpunkt des Widerrufs.

Ich willige ein, dass(Name Ihres Kindes oder des/der Minderjährigen, welche/n Sie vertreten) an dieser Studie teilnehmen darf. Er/Sie hat jederzeit das Recht die Teilnahme an der Studie abzubrechen. Ich erkläre meine Einwilligung damit, dass das Interview auf Band aufgenommen, abgetippt, anonymisiert und ausgewertet wird.

Ort, Datum:

Unterschrift eines* oder beider Erziehungsberechtigten:

.....
* Ich bestätige hiermit, dass ich von der anderen/dem anderen Erziehungsberechtigten bevollmächtigt bin, die Einwilligungserklärung auch in ihrem/seinem Namen zu unterschreibenerklären“

G) Übersicht über geführte Interviews

Pseudonym	Informationen zur Person	Datum des Interviews	Dauer des Interviews	Verwendeter Leitfaden
Elain	weiblich, 14 Jahre, Schülerin Gymnasium Mockwitz	06.06.2024	35 Minuten	Funke-Mockwitz Kerngruppe, V1
Freya	weiblich, 14 Jahre, Schülerin Gymnasium Mockwitz	17.06.2024	18 Minuten	Funke-Mockwitz Kerngruppe, V1
Sven	männlich, 37 Jahre, Schulsozialarbeiter am Gymnasium Mockwitz und Organizer bei Funke-Mockwitz	24.08.2024	73 Minuten	Organizer Funke-Mockwitz
Louis	männlich, 15 Jahre, Schüler Gymnasium Mockwitz	19.05.2025	25 Minuten	Funke-Mockwitz Kerngruppe, V2
Hannah	weiblich, 16 Jahre, Schülerin Oberschule Mockwitz	25.06.2025	23 Minuten	Funke-Mockwitz Kerngruppe, V2

In die qualitative Analyse einbezogen wurde außerdem eine schriftliche Nachricht von Elain vom 11.02.25 an Stelle eines Follow-Up-Interviews.

H) Protokollbogen für Interviews

Auszufüllen möglichst direkt nach einem Interview.

- Informationen zur Lebenswelt der Erzählperson:

- Information zu Kontaktaufnahme und Setting des Interviews:

- Stimmung des Interviews:

- Bei gemeinsamem Hintergrund:
 - Wie drückte er sich aus? Wo gab es Differenzen?

 - Was waren "Insider"?

- Aspekte über Erwartungen vor dem Interview nochmal durchgehen:
 - Gab es Abweichungen davon?
 - Überraschungen?
 - Gestaltete sich die soziale Situation wie angenommen?

- Interviewführung
 - Welche Interventionen habe ich eingeleitet?
 - Gab es schwierige Passagen?
 - Welche "Fehler" gab es?

- Erkenntnisse
 - Hatte ich besondere "Erkenntnisse", hat sich mein Verständnishorizont geweitert?

I) Exemplarischer Auszug der Offenen Analyse: Memos und Codes zum Konzept “Sich zuständig erklären“

Memo: Sich für Themen zuständig erklären als Form von Kümmern

Vormals: “Über Probleme nicht nur philosophieren“ bzw. “Wille, Probleme selbst anzugehen“.

Mit der Erkenntnis über gemeinsame Themen verbunden ist der Wille, “für die Themen sich einzusetzen“ (Louis). Die Beschäftigung mit den Problemen in Mockwitz, führt zu dem Wille, daran etwas zu machen, zu verändern, zu bewirken.

Das “kümmern“ beschreibt eine Haltung zu den (erkannten) Problemen. Erkennen, Sich zuständig erklären, und lösen wollen sind drei Aspekte von “*sich Themen annehmen*“, die in Bezug zu Verantwortungsübernahme stehen, ggf. Bedingungen zur Herstellung von Verantwortlichkeit sind. All diese Dinge werden versucht von den Organizer*innen zu “erzeugen“ (meine Einschätzung bzw. vgl Interview Sven).

Freya versteht unter “kümmern“, *sich einzubringen*, Dinge zu organisieren. Könnte dieses “Kümmern“ hier auch als sich “verantwortlich zeigen/fühlen“, als Teil der Phase “*sich Themen annehmen*“ verstanden werden?

Codes mit Memos zum Konzept "Sich zuständig erklären":

Interview	Code	Memo	Textpassage des Interviews
Freya	hab mich halt davor um Mockwitz überhaupt nicht gekümmert	<p>Auf die Frage, ob Freya bei Funke-Mockwitz Neues gelernt/erfahren bzw. sich mit neuen Dingen befasst hat antwortet Freya, dass sie sich "halt davor um Mockwitz überhaupt nicht gekümmert hat", und davon ausgegangen war, "Mockwitz, kann sich der Bürgermeister drum kümmern."</p> <p>Was ist hier mit "kümmern gemeint" - im Sinne "sich dafür interessieren" / "sich drum scheren", oder im Sinne von "dafür Sorge tragen", "pflegen", oder zeigt der Kontext und die Wortwahl hier auch auf, dass das eine aus dem anderen Resultiert?</p> <p>In welcher Rolle und Position wird "der Bürgermeister" wahrgenommen?</p> <p>Was ist "Mockwitz"? Was zählt hier alles zu? Wir verändert sich das Verhältnis zu "Mockwitz" durch das mitwirken bei Funke-Mockwitz?</p>	Mh ja, so, ich hab mich halt davor um Mockwitz überhaupt nicht gekümmert, war immer so ja, Mockwitz, kann sich der Bürgermeister drum kümmern
Freya	IT: kümmert sich um/verbessert Probleme von Mockwitz	<p>Auf die Frage, wie Freya erklären würde, worum es bei Funke-Mockwitz geht, nennt Freya eine "Organisation [...] wo wir uns einfach um Probleme von Mockwitz kümmern und sie halt verbessern wollen."</p> <p>Was ist mit Organisation gemeint? Vgl. oben, Freya nennt den Begriff "organisatorisch" auch als Beschreibung von Funke-Mockwitz.</p> <p>Zweck in ihrer Beschreibung ist es, sich "um Probleme von Mockwitz" zu "kümmern" und diese zu "verbessern".</p> <p>In ihrer Beschreibung nennt sie nicht die Interessensgruppe Jugendlicher. "kümmern" und "verbessern" als Beschreibung der Tätigkeit von Funke-Mockwitz.</p> <p>"Probleme von Mockwitz" > "Themen"?</p>	Naja ich würd erklären, dass es quasi so 'ne Organisation ist... Ähm, wo wir uns einfach um Probleme von Mockwitz kümmern und sie halt verbessern wollen
Elain	Kümmern uns	Auf die Frage eher zu Beginn des Inter-	E: Also, ich würde halt

	Interessen von Jugendlichen umzusetzen	<p>views, wie Elain beschreiben würde, worum es bei Funke-Mockwitz geht, sagt sie, "wir kümmern uns darum, die Interessen von äh, Jugendlichen umzusetzen und somit auch unsere Stadt oder unsere Schule besser damit zu machen."</p> <p>Interpretation: Vor die Aufgabe gestellt, Funke-Mockwitz "jemandem, der quasi noch gar nichts von IFunke-Mockwitz weiß" zu erklären und "was wir da so machen", bezieht Elain sich rein auf die thematische/inhaltliche Dimension. Im Vergleich dazu hebt sie später im Interview immer wieder "das Soziale" und die Freundschaftlichen Beziehungen hervor. Sie sagt hier z.B. nicht: Bei Funke-Mockwitz lernen wir neue Leute kennen und schließen Freundschaften. Es gibt ein Verständnis davon, was für eine Beschreibung von Funke-Mockwitz "nach außen" hin relevant ist, und worauf sich das "wor-um's da geht" bezieht.</p> <p>Frage: In welchen Kontexten wird welche Beschreibung von Funke-Mockwitz gewählt / welche "Dimension" stärker hervorgehoben?</p>	<p>prinzipiell erstmal sagen, wir kümmern uns darum, die Interessen von äh, Jugendlichen?T: MhmE: äh, umzusetzen, und somit auch unsere Stadt, oder unsere Schulen besser damit zu machen, also halt, dass es prinzipiell darum geht, was wollen wir Jugendliche, was wollen die jungen Erwachsenen, und dass wir halt auch, dass - man, halt dass wir bei Funke-Mockwitz daran mitwirken, dass, äh also, die Stadt und die Schulen halt einfach besser werden, und interessanter für Jugendliche und junge Erwachsene halt</p>
Freya	Kümmern um Themen die jetzt angesprochen werden müssen	<p>In Abgrenzung davon wie es mit Freunden ist beschreibt Freya, dass man sich bei Funke-Mockwitz um Themen kümmert "die jetzt angesprochen werden müssen".</p> <p>"Themen die jetzt angesprochen werden müssen": Themen, die man verändern will und die man anspricht. Sie nennt, dass gemeinsam Ideen gesammelt werden, und es "ganz wichtig" ist, "kreatives Denken zu haben", wie man etwas umsetzen kann.</p> <p>- Welche Bedeutung hat das "jetzt", worauf bezieht es sich? Und was heißt "angesprochen werden müssen" - woraus ergibt sich dieses "müssen"/Notwendigkeit?</p> <p>- was heißt kreativ Denken in diesem Zusammenhang?</p>	<p>und bei Funke-Mockwitz kümmert sich, kümmert sich man, kümmert man sich halt eigentlich um, ähm, so Themen, die halt quasi jetzt angesprochen werden müssen, also ähm, sinds die Fahrradständer oder der rote Platz, also einfach die Themen die man verändern will einfach, dass man die quasi anspricht und dann... ähm... immer alle, dass man halt Ideen sammelt, und so, und eher so Ideen reinbringt und ähm, bei Funke-Mockwitz ist ganz wichtig, so kreatives</p>

		<p>- Vorläufige Beschreibung von Funke-Mockwitz: Ideen einbringen zu Themen die man verändern will, kreativ darüber nachdenken, diese umzusetzen.</p> <p>Die Beschreibung von Freya bewegt sich sehr auf dem "denken" Niveau (vs. "machen"). Passt vielleicht auch zum Stadium des Projekts zu dem Zeitpunkt?</p>	Denken zu haben, so wie kann man das umsetzen, und so, das, ja.
Freya	wir kümmern uns drum, sind dann quasi die Chefs	<p>Freya beschreibt im Kontext der Frage nach der Wirkung, die Funke-Mockwitz hat, dass es auch anderen Leuten "positiv was bringen" würde, wenn "wir" den Volleyballplatz "bekommen würden."</p> <p>Sie schildert, "wir kümmern uns quasi drum [...] sind dann quasi die Chefs [...] und die andern könnens quasi dann nutzen."</p> <p>Was ist hier genau gemeint "wir kümmern uns drum" - Dass Funke-Mockwitz sich darum kümmert, dass der Platz zugänglich gemacht wird, oder dass Funke-Mockwitz dann für den Platz verantwortlich ist? Letzteres würde zu der Formulierung "Chefs" passen.</p> <p>Anderer Moment, in dem Freya das Wort "Chef" im Interview benutzt (ebenfalls mit zögern): Als sie die Rolle von Sven in der Gruppe beschreibt.</p> <p>Welcher Zusammenhang besteht zwischen "sich kümmern" und "Chef sein"?</p> <p>Interpretation: Hier spiegelt sich die Vorstellung, dass Funke-Mockwitz mit dem Sportplatz so umgehen kann, wie das jetzt der "Bürgermeister" (bzw. die anderen Personen, die dafür zuständig sind) tut, und diese Rolle dann einfach anders nutzt, so dass andere Personen den Platz "mitnutzen können"?</p> <p>Interpretation: Darüber (mit)bestimmen, was passiert (z.B. mit einem öffentlichen platz) wird mit der Position als "Chef" verbunden. Zeugt das von der Erfahrung, dass Entscheidungen</p>	wir kümmern uns quasi drum, wir ham quasi... sind dann quasie die - [zurückhaltend] Chefs und die anderen können's quasi dann nutzen, aber, freuen sich halt trotzdem einfach, so das könnt ich mir vorstelle

		<p>im Leben von Jugendlichen/Freya oft hierarchisch getroffen werden und "Chefs" in einer Form bestimmen, was geschieht? Führt das wiederum zu der Erfahrung von "organisatorisch ist es nicht so mein Ding", bzw. der "Verantwortung, die ich nicht so mag" als Überforderung bzw. nicht wissen wie man damit umgehen soll, selbst etwas zu organisieren/machen, das ohne Vorgabe erfolgt?</p> <p>Besteht der Wunsch darin, selbst auch einmal Chef sein zu können? Welche Alternativen an Beziehungen/ Verteilungen von Macht sind überhaupt vorstellbar?</p> <p>Wie ist die Funktion des "Chefs" konnotiert? Ist es wünschenswert, dass es einen "Chef" gibt?</p>	
Elain	Leute die sagen, ja wir machen das	<p>Im Kontext der Frage nach der Notwendigkeit von Funke-Mockwitz nennt Elain, dass viele Jugendliche die sich "im Stillen... über alles auf"regen und "wir brauchen die Leute, die sagen, ja wir machen das, wir engagieren uns dabei".</p> <p>Im Zusammenhang mit "wir machen das" nennt Elain im Folgenden noch: Engagieren, Durchziehen, kümmern, mit den Leuten reden, dafür kämpfen, zuständig sein Probleme zu lösen und dass Ort/Schule besser werden.</p> <p>Wer ist das "wir" von dem gesprochen wird - wir als Funke-Mockwitz oder als "die Jugendlichen"?</p>	<p>und, dafür brauchen wir Funke-Mockwitz, wir brauchen die Leute, die sagen[entschieden] ja, wir machen das, wir engagieren uns dabei und wir ziehen das halt durch, also wir kümmern uns darum, wir reden mit den Leuten, ähm, und wir kämpfen halt dafür</p>
Freya	organisieren ist kümmern	<p>Auf die Nachfrage, was Freya mit "kümmern" meint als sie sagt, dass Sven "unser... Chef" ist und "sich da drum" kümmert sagt Freya, dass sie damit "Sachen mit organisieren" und "selber Ideen reinbringen" meint, und "besonders organisieren find ich ist halt irgendwie so kümmern."</p> <p>- Um welche Art von "organisieren" geht es - Die Organisation von Funke-Mockwitz als solches mit Gruppentreffen (der Rahmen) oder das, was Funke-Mockwitz zusammen inhaltlich organisiert (also sich um die Themen kümmern)? Bezieht sich Sven küm-</p>	<p>T: Ja. Was bedeutet sich kümmern in dem Zusammenhang, wie du</p> <p>L: Ähm, naja, Sachen mit organisieren, äh, selber Ideen reinbringen... Und... ähm... ja, also, besonders organisieren find ich ist halt irgendwie so kümmern so [lacht unsicher]</p>

		<p>mern & "Chef sein" also auch auf das was inhaltlich passiert?</p> <p>- Care-Perspektive: Könnte Funke-Mockwitz auch als Akteur der (Für)Sorge/ des Kümmerns beschrieben werden? Kümmern um die Stadt, die Jugendlichen...? Ist dieser Gedanke im Community Organizing so-wieso auch angelegt?</p>	
Elain	Über Probleme nicht nur philosophieren sondern lösen	<p>Elain erzählt davon, wie sie Freya davon überzeugt hat, bei Funke-Mockwitz mitzumachen und beschreibt, dass Freya gemerkt hat, "dass wir nicht einfach nur über unsere Probleme philosophieren, sondern wirklich versuchen diese auch zu lösen."</p> <p>In dem Kontext nennt Elain synonym: Durchsetzen, rangreifen, Probleme lösen, was dagegen machen (vs. über Probleme philosophieren):</p> <p>Interpretation: Freya steht als konkretes Beispiel dafür, Leute durch die JIK davon überzeugt wurden, bei Funke-Mockwitz mitzumachen. Entspricht dem Bild, das sie von Funke-Mockwitz hat/vermitteln möchte?</p> <p>Was heißt denn, über "Probleme zu philosophieren" und warum kommt das hier so "schlecht" weg? Was passiert bei den Treffen tatsächlich? (vgl. Interview Freya: Betonung, dass viel geredet wird).</p> <p>Follow-Up-Frage: Ist "Probleme lösen" immer noch eine Beschreibung dessen, was Funke-Mockwitz macht? Konnten Probleme tatsächlich gelöst werden?</p>	ihr setzt das ja wirklich durch, ihr greift da wirklich ran, ähm und wollt das durchsetzen, dass wir nicht einfach nur über unsere Probleme philosophieren, sondern wirklich... versuchen diese auch zu lösen und was dagegen zu machen
Elain	Wir kämpfen dafür, dass der Ort besser wird	<p>Im Kontext der Frage, warum/für wen Funke-Mockwitz wichtig ist nennt Elain, "wir kämpfen hat dafür, dass einfach der Ort, also wo wir halt in Mockwitz sind, einfach ein besserer Ort für Jugendliche wird" und nennt dann verschiedene Probleme ("Vorurteile, andere Sexualitäten, oder Rassismus und so").</p> <p>Interpretation: Elain formuliert das Kämpfen FÜR etwas (den Ort besser machen) und inhaltlich</p>	und wir ziehen das halt durch, also wir kümmern uns darum, wir reden mit den Leuten, ähm, und wir kämpfen halt dafür, dass äh, einfach der Ort, also wo wir halt in Mockwitz sind, einfach äh, ein besserer Ort für Jugendliche wird, auch halt weniger so Vorurteile, andere Sexualitäten, oder

		<p>nennt sie den Kampf GEGEN: Vorurteile auch gegenüber "andere Sexualitäten", Rassismus.</p> <p>Bei dieser Schilderung des Kampfes werden nicht die oben angesprochenen aktuellen Themen (Sportplatz) genannt, sondern es geht um "große Themen" bzw. um das, worum sich "Schule Sozial" kümmert.</p>	<p>Rassismus und so, is ja halt auch noch häufig vertreten an der Schule, wie wir auch festgestellt haben, dass wir halt, ähm, dass Funke-Mockwitz dafür zuständig ist, dass man einfach diese Probleme löst, und dass halt einfach der Ort und die Schule einfach zu nem besseren Ort wird.</p>
Freya	ich möchte jetzt auch selber was in die Hand nehmen	<p>Im Kontext der Frage ob Freya durch IT etwas neues erfahren/gelernt hat sagt sie, dass sie jetzt anders als vorher, als sie sich "um Mockwitz überhaupt nicht gekümmert" hat "jetzt auch selber was in die Hand nehmen" möchte und "nicht danken, okay, das machen andere". Der Vorteil daran ist "dann kann man's nämlich auch so umsetzen, wie man's selber quasi will."</p> <p>Zitat wie für die Website und das was der Community Organizer über seine Arbeit hören will - wie viel Skepsis ist hier angebracht angesichts meiner Position als Projektmitarbeiterin, und des Workshops mit Bálint bei dem es um genau diese Themen ging?</p> <p>"Möchte jetzt auch selber was in die Hand nehmen" - macht Freya diese Erfahrung auch tatsächlich? In welchen Momenten? Was nimmt sie in die Hand? Worin besteht der Gestaltungsspielraum ("so umsetzen, wie man's selber quasi will") und wo stößt er an Grenzen?</p>	<p>aber, ich möchte jetzt auch selber was in die Hand nehmen quasi, und das ist halt das größte was mir so... einfach... nicht denken okay, das machen andere, sondern es selber in die Hand nehmen, weil dann kann man's nämlich auch so umsetzen, wie man's selber quasi will und so,</p>
Freya	Themen will man jetzt auch irgendwie verändern	<p>Auf die Frage, warum Freya bei Funke-Mockwitz trotz der von ihr zuvor beschriebenen (anfänglichen) Skepsis dabeigeblichen ist, antwortet sie, dass es ihr "Spaß" macht und "wir ham ja jetzt auch die Themen gesammelt, und ähm, die will man jetzt auch irgendwie verändern." Anschließend beschreibt sie, dass "ich mir schon Ideen gemacht hab, wie ich dann zum Beispiel mit ähm meinen Freunden auf diesem Volleyballfeld spiele."</p>	<p>Ähm, es macht halt viel Spaß, und, ähm, wir ham ja jetzt auch die Themen gesammelt, und ähm, die will man jetzt auch irgendwie verändern</p>

		<p>Interpretation: Das Vornehmen und Sammeln von Themen motiviert auch zu der Umsetzung. Funke-Mockwitz schafft die Gelegenheit, sich die vorgefundene Realität anders vorzustellen, in dem Fall: Wie wäre es, wenn das Volleyballfeld geöffnet wäre und ich es mit meinen Freunden nutzen könnte? Diese Vorstellungskraft, bzw. Mini-Utopien wirken motivierend an den Themen dran zu bleiben, deshalb, weil es Themen sind, mit denen die Jugendlichen wirklich etwas verbinden, das sie intrinsisch motiviert (Mit Freunden Volleyball spielen).</p> <p>Die Passage mariert einen Übergang bzw. Zusammenhang von Bewusstsein über Themen zum Kümmern bzw. den Willen etwas zu tun.</p> <p>Fragen: Was macht Spaß?</p>	
Elain	<p>daran arbeiten, dass es diese Probleme nicht gibt</p>	<p>Elain berichtet über die Themen die für sie am Wichtigsten sind und sagt in Zusammenhang mit den Themen von "Schule sozial", dass sie interessiert ist daran zu "arbeiten, dass es diese Probleme nicht gibt."</p> <p>Interpretation "Arbeiten" Elain verwendet von sich aus das Wort "arbeiten". Mir sticht das so in den Kopf nach der kleinen Diskussion, die es einmal in der Gruppe um das Wort "arbeiten" gab. Das Wort ist im Kontext der Umfrage von Sven oder mir genannt worden, um Leute zu motivieren, ob sie mit uns mitmachen wollen, und Nele meinte damals entrüstet, "wir arbeiten doch nicht" - die Wortwahl fiel damals auf mitmachen. Was bedeutet "arbeiten" im Kontext von Funke-Mockwitz?</p>	<p>wir haben ganz viele Lehrer, die bei uns n bisschen kritisch sind, und dass wir halt, einfach daran arbeiten können, dass es diese Probleme nicht gibt,</p>

Louis	Sich für Themen einsetzen gefällt	<p>Auf die Rückfrage, was Louis bei IT gefällt (nachdem er beschreibt, dass er aufgrund dessen, dass es ihm gefällt, bei IT geblieben ist) nennt er zuerst, "für die Themen sich einzusetzen".</p> <p>Interpretation: Bei Louis stehen "die Themen", bzw. der Einsatz dafür, an erster Stelle. Also das Engagement mit den Themen, als Modus des Bezugs dazu.</p> <p>Interpretation: Mir scheint es sehr eindeutig, was mit "die Themen" gemeint ist. Bei IT besteht Common Sense darüber, dieses Wissen ("Kanon") muss hergestellt worden sein, bzw. wird permanent hergestellt dadurch, was auf der Agenda steht?</p>	Naja, sich, an sich, für die Themen sich einzusetzen,
Hannah	IT als Initiative, wir wirklich was für Mockwitz und die Jugendlichen machen will	<p>Auf die Abschlussfrage, was Hannah noch wichtig ist, sagt sie, dass man IT nicht nur als "Schulprojekt ansieht", sondern als "Initiative, die wirklich was für Mockwitz und die Jugendlichen in Mockwitz" machen will.</p> <p>Interpretation: Betonung der "Mission"/Wirkung von IT, die über den Schulkontext hinausgeht. Bzw. im weiteren Kontext: Insb. nicht nur ein Schulprojekt am Gymnasium.</p>	Person 1: (.) Ich glaube, dass man Funke-Mockwitz nicht nur als irgendwie Schulprojekt ansieht, sondern wirklich als (.) Initiative, die wirklich was für Mockwitz und die Jugendlichen in Mockwitz machen will.

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne unerlaubte Hilfe Dritter verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die inhaltlich oder wörtlich aus Veröffentlichungen stammen, sind kenntlich gemacht. Diese Arbeit lag in der gleichen oder ähnlichen Weise noch keiner Prüfungsbehörde vor und wurde bisher noch nicht veröffentlicht.

Hiermit erkläre ich mich mit der Einsichtnahme in meine Abschlussarbeit im Archiv der Bibliothek der EAH Jena einverstanden.

Leipzig, 01. August 2025

Tabea Seeßelberg