

„Wir sind nicht wichtig!“ Zur Bedeutung pädagogischer Fachkräfte für die Partizipation von Kindern in der Gemeinde

Peter Rieker, Rebecca Mörge, Anna Schnitzer

Zusammenfassung

Für die Partizipation von Kindern werden im kommunalen Kontext grundsätzlich günstige Bedingungen gesehen und in Untersuchungen entsprechender Angebote hat sich gezeigt, dass pädagogischen Fachkräften dabei eine wichtige Unterstützungsfunktion zukommt. Im vorliegenden Beitrag wird die Bedeutung von Pädagog/inn/en für die Partizipation von Kindern in der Gemeinde mit Bezug auf eine empirische Untersuchung zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz analysiert, wobei die Perspektiven beteiligter Kinder, pädagogischer Fachkräfte sowie externer Beobachter/innen einbezogen werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Partizipationsangebote für Kinder durch Pädagog/inn/en in verschiedener Weise stark vorstrukturiert werden, wobei für Kinder, Fachkräfte und Beobachter/innen jedoch unterschiedliche Aspekte relevant erscheinen. Während Kinder die Vorstrukturierung durch Fachkräfte durchaus als hilfreich und entlastend erleben, stehen für pädagogische Fachkräfte die Diskrepanzen zu eigenen Ansprüchen, möglichst wenig strukturierend einzugreifen, im Vordergrund. Erhebliche Differenzen zeigen sich darüber hinaus für verschiedene Kontexte der Partizipation. So bieten pädagogische Schonräume, z.B. in Projekten der außerschulischen Bildung, für Kinder günstigere Entfaltungsmöglichkeiten als öffentliche, erwachsenenzentrierte Settings, die für alle Beteiligten mit diversen Darstellungszwängen verbunden sind.

Schlagwörter: Partizipation, Kinder, Gemeinde, Fachkräfte

“We are not important!” The Relevance of Pedagogues for Communal Participation of Children

Abstract

In the communal context, favourable conditions for the participation of children can basically be ascertained and research on corresponding offers has shown that pedagogues play an important supporting role herein. In the contribution at hand, the importance of pedagogues for the participation of children on a communal level is analysed with respect to an empirical study on participation of children and youths in Switzerland, in which the perspectives of the involved children, pedagogical professionals, and external observers were included as well. The results illustrate that offers of participation intended for children are heavily pre-structured by professionals in various ways, whereas there are different aspects of relevance for each party: children, professionals, and observers. While children experience processes of pre-structuring on behalf of professionals indeed as helpful and relieving, pedagogical professionals focus mainly on discrepancies which are related to their own standards, i.e. to intervene as little as possible structurally. There are considerable differences that become apparent for different contexts of participation, too. Pedagogical sheltered environments offer children in projects of extracurricular education, for example, a more favourable scope than public, adult-centred settings, which are associated with diverse constraints in regard to representation for all participants.

Keywords: Participation, children, community, pedagogical professionals

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 2-2016, S. 225-240

1 Einleitung

In den letzten Jahren wird ein beständig nachlassendes Interesse junger Menschen an Politik, eine abnehmende Identifikation mit politischen Parteien und eine sinkende Beteiligung an demokratischen Wahlen festgestellt. Entsprechende Entwicklungen zeigen sich nicht nur im deutschsprachigen Raum (*Burdewick* 2003, S. 13; *Wittwer* 2014, S. 3), sondern sie konnten auch für die USA (*Levine* 2007, S. 78) und für andere Industriestaaten dokumentiert werden (vgl. *Youniss/Levine* 2009). Obwohl sich gezeigt hat, dass solche Indikatoren von „Politikverdrossenheit“ keine Spezialität der nachwachsenden Generation darstellen, werden seit den 1990er-Jahren speziell in pädagogischen Kontexten erhebliche Anstrengungen unternommen, die politische Partizipation junger Menschen zu fördern. Entsprechende Ansätze und Projekte, die sich vor allem an junge Erwachsene und Jugendliche, zunehmend auch schon an Kinder richten, zeigen jedoch nicht immer die gewünschten Wirkungen. Es stellt sich daher die Frage, welche Bedingungen einerseits die Förderung der Partizipation zu einem voraussetzungsvollen Vorhaben machen und andererseits zu kontraproduktiven Dynamiken beitragen.

Im vorliegenden Beitrag wird die Frage nach Formen und Möglichkeiten der Förderung der Beteiligung von Kindern bearbeitet. Im Rahmen einer kürzlich abgeschlossenen Studie zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz wurden pädagogisch und politisch motivierte Angebote zur Partizipation von Kindern untersucht, die durch pädagogische Fachkräfte im kommunalen Kontext begleitet werden. Diesen Angeboten werden besondere Potenziale zur Förderung und Realisierung von Partizipation attestiert: Im Vergleich zur Schule zeichnen sie sich durch eine hohe Offenheit aus und im Gegensatz zu anderen politischen Kontexten können hier alltagsrelevante Themen Heranwachsender bearbeitet werden (vgl. *Levine* 2007; *Moser* 2010). Die Untersuchung fokussiert Erfahrungen mit und Einschätzungen zur Begleitung von Partizipationsangeboten durch pädagogische Fachkräfte, denen in der Fachdiskussion zentrale Bedeutung beigemessen wird (vgl. *Burdewick* 2003; *Hart/Kirshner* 2009; *Krüger* 2008; *Maßlo* 2010; *Sturzenhecker* 2005; *Winklhofer* 2014). Einbezogen werden dabei drei Perspektiven: die der erwachsenen Fachkräfte, die der Kinder und die der externen Beobachter/innen.

2 Diskussions- und Forschungsstand

Während Politik auf nationaler Ebene, parteipolitische Kontexte und die Beteiligung an demokratischen Wahlen von jungen Menschen tendenziell als „abgehoben“ erlebt werden, können Heranwachsende vor allem im Kontext der Gemeinde konkrete Bezüge zu ihrer Alltagswelt erfahren. Dementsprechend wird in diesem Kontext auch für Kinder und Jugendliche die Chance gesehen, sich an politischen Entscheidungen beteiligen zu können. Gleichzeitig verspricht man sich von der frühzeitigen, kommunalpolitischen Einbindung Heranwachsender, dass auf diese Weise politisches Interesse geweckt und politische Partizipation gefördert werden kann (*Levine* 2007, S. 166). Statt traditionellen Formen der Partizipation in stärker institutionalisierten Zusammenhängen werden hier Möglichkeiten für offene, spaßorientierte und projektförmige Beteiligungsformen gesehen, die Heranwachsenden eher entsprechen (*Betz/Gaiser/Pluto* 2010, S. 20; *Knauer/Sturzenhecker* 2005, S. 71).

Infolgedessen ist seit den 1990er-Jahren eine Gründungswelle kommunaler Jugendgremien in Deutschland und Frankreich zu beobachten (Krüger 2008, S. 305) und bis in die Gegenwart lassen sich u.a. in Deutschland und der Schweiz eine ganze Reihe von Projekten identifizieren, die die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen fördern sollen (z.B. Hafenecker/Niebling 2008; Wittwer 2014, S. 26f.). Diese Angebote sind in einem Spannungsfeld zwischen Politik und Pädagogik angesiedelt (vgl. Moser 2010, S. 87f.), wobei sich bei den bislang untersuchten Projekten die Orientierung an Zielen der politischen Bildung ausgeprägter zeigte als an Zielen der politischen Partizipation. Das heißt, Möglichkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen zu erwerben, werden in der Regel stärker gewichtet als es Elemente der Übertragung politischer Macht auf Kinder und Jugendliche sind (z.B. Krüger 2008, S. 306). Dementsprechend zeigt sich im Hinblick auf die Gemeindepolitik generell eine äußerst geringe Beteiligung von Kindern und Jugendlichen.

Gleichzeitig ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen auch in pädagogischen Kontexten zu einem generellen Ziel avanciert und wird breit propagiert, sowohl in der Schule als auch in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe. Besondere Potenziale für die Förderung und Realisierung von Partizipation werden in der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Gemeinwesen- bzw. Quartiersarbeit gesehen, da diese Angebote größere Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten bieten als z.B. die Schule oder die stationäre Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Moser 2010; Stork 2007).

Dabei bleibt in vielen Kontexten häufig unklar, was gemeint ist, wenn von Partizipation gesprochen wird. Mit Roger Hart kann Partizipation als Beteiligung an Entscheidungen verstanden werden, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, in der man lebt (vgl. Hart 1992, S. 5).¹ In einem Stufenmodell werden Partizipationsangebote vor allem danach differenziert, ob sie von Kindern oder Erwachsenen initiiert sind, ob die Projekte für Kinder transparent sind, ob sie angemessen auf Entscheidungsprozesse vorbereitet werden und ob sie an Entscheidungen beteiligt sind (ebd., S. 8). Auf der Grundlage dieser Begriffsbestimmung können Kriterien im Hinblick auf die Einschätzung von Beteiligungsprojekten entwickelt werden.

Die Bedeutung pädagogischer Fachkräfte

In den Diskussionen zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird der Anregung und Unterstützung durch Erwachsene im Allgemeinen und pädagogischer Fachkräfte im Besonderen großer Stellenwert beigemessen, sowohl im Hinblick auf die Vermittlung der notwendigen *Voraussetzungen* als auch die *Begleitung* entsprechender Beteiligungsprozesse.

Für die Vermittlung der *Voraussetzungen*, die Kinder zur Partizipation befähigen, werden Erwachsene in verschiedenen Kontexten explizit oder implizit als relevant erachtet.

- Erwachsene werden einerseits mit der Vermittlung politikrelevanten Wissens in Zusammenhang gebracht (vgl. Hart/Kirshner 2009, S. 104); andererseits gelten sie als bedeutsame Vorbilder in Bezug auf Arbeitsteilung, Kommunikation und Konfliktregulierung sowie für die Bereitschaft und Fähigkeit, in unterschiedlichen Kontexten zu partizipieren (Sturzbecher/Hess 2005, S. 56).
- Dass Kinder von Erwachsenen Unterstützung erhalten und im geschützten Rahmen Erfahrungen von Autonomie machen können, wird generell als wichtig erachtet, um z.B.

im Kindergarten partizipieren zu können (*Sturzbecher/Hess* 2005, S. 57). Ferner wird davon ausgegangen, dass in den Beziehungen zu Heranwachsenden die Erwachsenen für die Gestaltung von Anerkennung und Achtung sowie für die Ermöglichung symmetrischer Kommunikation verantwortlich sind (*Knauer/Sturzenhecker* 2005, S. 81).

Wichtig seien erwachsene Fachkräfte aber auch, um Prozesse zu *begleiten*, in denen die Partizipation von Kindern und Jugendlichen gefördert werden soll. Betont wird dabei die Bedeutung Erwachsener als Initiator/inn/en, Moderator/inn/en und Unterstützer/innen jugendlichen Engagements (*Hart/Kirshner* 2009, S. 114). Wenn es um Schwierigkeiten geht, die man im Rahmen von Partizipationsprojekten auf kommunaler Ebene analysiert, werden diese vor allem mit fehlenden Kontakten zu den verantwortlichen Entscheidungsträger/inne/n sowie mit fehlender Unterstützung durch Fachkräfte in Verbindung gebracht (*Burdewick* 2010, S. 357; *Krüger* 2008, S. 308ff; *Maßlo* 2010, S. 430).

Die Forderung nach Begleitung durch Erwachsene ergibt sich aus Beobachtungen entsprechender Beteiligungsprojekte. So zeigt sich zunächst, dass Entscheidungsträger/innen in Politik und Verwaltung kaum mit Jugendlichen zusammenarbeiten (*Krüger* 2008, S. 308ff.). Einerseits mangle es den Entscheidungsträger/inne/n in Verwaltung und Politik an Erfahrungen im Umgang mit der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen und sie seien damit überfordert (*Wittwer* 2014). Andererseits seien Kinder und Jugendliche kaum über ihre Aufgaben und die Möglichkeiten ihrer Beteiligung sowie über Entscheidungsstrukturen und -abläufe informiert und es fehle ihnen im Politikbetrieb an Ansprechpersonen (*Maßlo* 2010, S. 432).

Vor diesem Hintergrund entwickeln sich Konflikte, Enttäuschungen und Vorwürfe. Kinder und Jugendliche bemängeln, dass Politiker/innen keine Rücksicht auf sie nehmen und ihnen keine Unterstützung gewähren. Vor allem Kinder, die bisher erst wenig Kontakte zu Politiker/inne/n hatten, äußern sich entsprechend unzufrieden (*Maßlo* 2010, S. 421ff.). Der Wunsch nach Unterstützung und Anerkennung durch Erwachsene wird insbesondere von Heranwachsenden formuliert, die den Eindruck haben, von Politiker/inne/n dominiert zu werden (*Burdewick* 2003, S. 285f.). Politiker/innen ihrerseits attestieren Heranwachsenden zu hohe Ansprüche und bemängeln, diese würden ihre Interessen nicht angemessen artikulieren (*Maßlo* 2010, S. 417; vgl. auch *Blendin* 2005). Kommunikationsprobleme entstehen demnach durch unterschiedliche Erwartungen und eine fehlende Gesprächsanbindung von Kindern und Jugendlichen an die Politik (*Maßlo* 2010, S. 419).

Partizipationsmöglichkeiten werden auch im Bereich der offenen Jugendarbeit durch Fachkräfte und Kinder bzw. Jugendliche unterschiedlich beurteilt. Während erwachsene Fachkräfte vielfältige Partizipationsmöglichkeiten für Heranwachsende skizzieren, äußern vor allem Jugendliche den Eindruck, mit ihren Interessen übergangen zu werden; die von den Einrichtungen propagierten Mitwirkungsmöglichkeiten werden durch die Jugendlichen daher bezweifelt (*Moser* 2010, S. 312ff.). Gleichzeitig wird deutlich, dass jugendliche Beteiligung, auch aus Sicht der Jugendlichen, vor allem mit Anregungen durch die erwachsenen Fachkräfte in Zusammenhang gebracht wird. Andererseits erscheinen beispielsweise in der stationären Jugendhilfe erweiterte Mitbestimmungsrechte für Kinder und Jugendliche für viele Fachkräfte unvorstellbar – mitunter empfinden sie bereits Forderungen nach verbesserter Beteiligung für Kinder und Jugendliche als Angriff auf ihre Autorität und ihre Kompetenzen in ohnehin schon belasteten Arbeitssituationen (*Stork* 2007, S. 34, 240ff.).

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen ein grundsätzliches Dilemma im Hinblick auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in politischen und pädagogischen Kontexten. Einerseits zeigt sich vor allem bei Kindern und jüngeren Jugendlichen das Bedürfnis nach und die Notwendigkeit der Unterstützung durch kompetente Erwachsene bzw. Fachkräfte, da sie ihre Interessen und Positionen in politischen Machtkämpfen sonst nicht artikulieren und durchsetzen können bzw. mit der Umsetzung ihrer Vorhaben überfordert sind; andererseits bergen entsprechende Unterstützungsleistungen das Risiko, manipulierend zu wirken und sie können als Verstoß gegen eine grundlegende Symmetrie zwischen politischen Akteur/inn/en verstanden werden (vgl. *Burdewick* 2003, S. 285; *Krüger* 2008, S. 308ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen und Schwierigkeiten wird daher gefordert, dass die Partizipation von Kindern durch kompetente Erwachsene und pädagogische Fachkräfte unterstützt werden soll; diese sollen „eine neutrale Position beziehen und den Beteiligten helfen, ihre eigenen Interessen zu klären und machtvoll einzubringen“ (*Sturzenhecker* 2005, S. 312). Erschwert wird dies dadurch, dass Erwachsene in diesem Zusammenhang „häufig nicht nur pädagogische Begleiter, sondern auch Interessenvertreter sind“ (*Winklhofer* 2014, S. 62). Es stellt sich daher die Frage, wie die Begleitung kindlicher Partizipation durch pädagogische Fachkräfte angemessen umgesetzt werden kann. Während die Herausforderungen im Kontakt zwischen Politik und Verwaltung einerseits sowie Kindern und Jugendlichen andererseits gut dokumentiert sind, fehlt es an entsprechenden Analysen der durch pädagogische Fachkräfte geleisteten Unterstützung kindlicher und jugendlicher Partizipation.

Im Kontext pädagogisch begleiteter Partizipation auf kommunaler Ebene ist nicht nur das Verhältnis zwischen verschiedenen Generationen, sondern es sind auch politische und pädagogische Bezüge relevant. Nach *Danner* sind im Rahmen kommunaler Beteiligungsprojekte keine Handlungsformen erkennbar, durch die Erwachsene gleichermaßen ein politisches und ein pädagogisches Verhältnis zu Kindern aufbauen können (*Danner* 2001, S. 30), d.h. ein Bezugskontext steht jeweils im Vordergrund. Dominiert der politische Bezug, geht es um die Durchsetzung von Interessen, wobei Fragen der Informiertheit, der Macht und Verantwortlichkeit einzelner Akteure und Akteurinnen sowie der (politischen) Effektivität kindlicher Beteiligung bzw. der Realisierung von Kinderrechten im Vordergrund stehen (vgl. *Braches-Chyrek* 2010, S. 72). Dominiert dagegen die Orientierung an pädagogischen Aspekten, stehen eher Prozesse und Erfolge (politischer) Bildung sowie Möglichkeiten einer gesteigerten Befähigung zur Beteiligung im Vordergrund (*Oser/Biederermann* 2006, S. 17). Doch auch die pädagogische Begleitung ist für Partizipationsprozesse mit Ungleichheitsdimensionen verbunden (*Reichenbach* 2006, S. 52). Die Begleitung kindlicher Partizipation durch pädagogische Fachkräfte bewegt sich damit nicht nur im Spannungsfeld zwischen Politik und Pädagogik, sondern auch in Ungleichheitsrelationen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden.

3 Die vorliegende Untersuchung

Die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern im Rahmen kommunaler Angebote und die Bedeutung, die pädagogischen Fachkräften dabei zukommt, werden im Folgenden mit Bezug auf das Material einer empirischen Untersuchung diskutiert, die in den Jahren 2012

bis 2014 an der Universität Zürich realisiert wurde. Im Rahmen der Studie „Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz“ wurde einerseits eine quantitative Teilstudie mit einer repräsentativen Befragung unter Kindern und Jugendlichen zu den durch sie wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten in Familie, Schule und Gemeinde durchgeführt. Im Rahmen einer qualitativen Teilstudie ging es andererseits darum, Partizipationsmöglichkeiten für Kinder in verschiedenen kommunalen Kontexten genauer in den Blick zu nehmen.

In diesem Beitrag beziehen wir uns ausschließlich auf den qualitativen Untersuchungsteil. Methodisch orientierten wir uns dabei einerseits an einem ethnographischen Ansatz, d.h. wir führten teilnehmende Beobachtungen bei verschiedenen Anlässen und Angeboten durch, mit denen die Partizipation von Kindern gefördert oder umgesetzt werden sollte, um Strukturen, Abläufe und Handlungsweisen rekonstruieren zu können (vgl. *Breidenstein* u.a. 2013, S. 31ff.). Aus diesen Beobachtungen bei projekt- und gremienförmigen Angeboten in schulischen und außerschulischen Kontexten zweier Gemeinden (z.B. Projekte der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Schülerratsitzungen) liegen sechs ausführliche Beobachtungsprotokolle vor. Zudem waren wir an den subjektiven Perspektiven verschiedener Beteiligter interessiert. Wir führten daher Interviews mit 16 Kindern und 16 Erwachsenen (Eltern, Lehrpersonen, Verantwortliche in Politik und Verwaltung), um zu klären, wie Partizipationsmöglichkeiten in den verschiedenen Kontexten durch die unterschiedlichen Beteiligten erlebt und eingeschätzt werden. Dabei orientierten wir uns am Verfahren des problemzentrierten Interviews, d.h. den Gesprächen lag ein Leitfaden zugrunde, mit dem jedoch flexibel umgegangen wurde. Gleichzeitig wurde versucht, möglichst wenige Vorgaben zu machen, um den Befragten zu ermöglichen, eigene Relevanzsetzungen vorzunehmen (vgl. *Witzel* 2000). Im Rahmen der Interviews wurde großer Wert darauf gelegt, durch erzählgenerierende Fragetechniken narrative Passagen zu erzielen, die einen hohen Detaillierungsgrad aufweisen (vgl. *Rosenthal* 2014, S. 153).

Für die hier vorgelegte Analyse wurde lediglich das Datenmaterial herangezogen, welches sich auf außerschulische Angebote in der Gemeinde bezieht bzw. auf Angebote, die durch außerschulische pädagogische Fachkräfte umgesetzt werden:

- Vier ausführliche Beobachtungsprotokolle zu Partizipationsangeboten für Kinder, wobei Angebote der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit in einem Jugendtreff ebenso berücksichtigt sind wie kommunale Partizipationsgremien für Kinder sowie ein durch einen Kinderrat organisierter Projekttag, bei dem auch politische Vertreter/innen der Gemeinde zugegen waren;
- ausführliche Interviews mit vier außerschulischen pädagogischen Fachkräften, die i.d.R. verschiedene Aufgaben hatten, sowohl im Feld der offenen Kinder- und Jugendarbeit, in der Betreuung von Partizipationsgremien als auch als in der Kommune für Kinder und Jugendliche Verantwortliche;
- Interviews mit 16 Kindern – neun Mädchen und sieben Jungen – im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren, die die vierte bis sechste Primarschulklasse besuchten und ganz unterschiedliche soziale Hintergründe sowie in drei Fällen auch einen Migrationshintergrund aufwiesen.

Wenn hier von ‚Gemeinde‘ die Rede ist, sind sowohl kommunalpolitische Kontexte als auch Strukturen der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe gemeint. Der Bezug zur Gemeinde ergibt sich sowohl dadurch, dass es sich hier um Aktivitäten von kommunaler Relevanz handelt, als auch dadurch, dass verschiedene, für Partizipationsangebote relevante,

kommunale Handlungsfelder (Kinder- und Jugendarbeit, Kinderräte, Verwaltung) aufgrund personeller Zuständigkeiten und geteilter Verantwortlichkeiten miteinander verbunden sind. Durch die Auswahl der verschiedenen Angebote können unterschiedliche Partizipationskontexte kontrastierend in den Blick genommen werden. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und zu den Beobachtungen wurden detaillierte Protokolle angefertigt, wobei sämtliche Personen- und Ortsnamen anonymisiert wurden. Diese Materialien wurden in der Forschungsgruppe in Anlehnung an die Verfahren der Grounded Theory ausgewertet (vgl. *Strauss* 1998). Durch zunächst offenes und dann zunehmend fokussiertes Kodieren wurden sowohl in den Beobachtungsprotokollen als auch in den Interviewtranskripten die für unser Forschungsinteresse relevanten Dimensionen rekonstruiert, um diese anschließend einer vergleichenden Analyse zu unterziehen. Besonderen Stellenwert hatte die Kontrastierung gemäß der jeweiligen Perspektiven: Unterschieden haben wir dabei die Perspektiven der Beobachterinnen, der pädagogischen Fachkräfte sowie der Kinder. Darüber hinaus konnten im Material verschiedene Kontexte identifiziert und vergleichend analysiert werden. Die im Folgenden zitierten Ausschnitte aus den Interviews und Protokollen wurden zum einen ausgewählt, da sie die rekonstruierten Dimensionen besonders deutlich illustrieren können. Zum anderen zeigen die jeweiligen Passagen in geeigneter Weise kontrastierende Perspektiven auf den gleichen Sachverhalt auf.

4 Die Begleitung der Partizipation von Kindern in der Gemeinde durch erwachsene Fachkräfte

Im Folgenden werden Erfahrungen und Einschätzungen zur Begleitung kommunaler Partizipationsangebote für Kinder durch erwachsene Fachkräfte präsentiert – zunächst aus der Sicht der außerschulischen pädagogischen Fachkräfte, dann aus Sicht der Kinder und schließlich aus der Beobachterinnenperspektive.

Die Perspektive außerschulischer pädagogischer Fachkräfte

Nach Einschätzung der befragten Fachkräfte haben Kinder in den untersuchten Gemeinden gegenwärtig eine Vielzahl von Möglichkeiten, Wünsche zu artikulieren und sich in kommunale Entscheidungsprozesse einzubringen. Im Unterschied zu Jugendlichen, bei denen sowohl ein geringeres Interesse an Partizipation als auch ein geringerer Bedarf an Unterstützung wahrgenommen wird, erkennen die Pädagoginnen und Pädagogen bei Kindern großen Bedarf an Unterstützung bei der Realisierung von Partizipation. Sie halten sich selbst in ihrer Rolle als außerschulische pädagogische Fachkräfte für besonders geeignete Unterstützer/innen, jedenfalls im Vergleich zu Lehrpersonen in der Schule. Auf der einen Seite seien sie, anders als die Lehrkräfte, für die Kinder keine Respektspersonen und diesen gegenüber auch nicht „weisungsberechtigt“. Auf der anderen Seite verfügten sie über die spezielle Kompetenz „nicht zu beurteilen [...] und wir sind genau auf das trainiert. Wir sagen immer, wir sind nicht wichtig“ (H. Sacher). Die außerschulischen pädagogischen Fachkräfte sehen sich nicht nur aufgrund ihrer Position, sondern auch aufgrund ihrer Ausbildung dazu in der Lage, sich und ihre Bewertungen zurückzunehmen,

um Kindern und Jugendlichen so den nötigen Raum zur Artikulation und Vertretung ihrer Interessen einzuräumen. Dieses Selbstverständnis zeigt sich in den Interviews in verschiedenen Ausprägungen:

„Ich leite ja in diesem Sinn nicht, ich coache sie mehr, oder und ich entscheide ja nicht, sondern sie entscheiden selbst. [...] Also ich denke von mir jetzt persönlich ist es wirklich unabhängig, das muss ja auch so sein.“ (F. Lionni)

Die befragten Fachkräfte sehen sich selbst gegenüber den Kindern nicht in einer Leitungsfunktion, obwohl ihnen eine solche von offizieller Seite teilweise zugeordnet wird, sondern, wie in der zitierten Sequenz deutlich wird, eher als „Coach“. Eine andere Fachkraft verwendet den Begriff des „Sekretärs“, um das eigene Selbstverständnis zu verdeutlichen, d.h. sie sieht sich geradezu als weisungsgebundene Dienstleister/in. Im Folgenden werden wir genauer darauf eingehen, wie die befragten Fachkräfte im Kontext dieser Partizipationsanlässe ihre eigene Beteiligung sehen. Dafür greifen wir zunächst eine Passage heraus, in der erläutert wird, wie ein in der Kommunalpolitik diskutierter Vorgang zum Thema des Kindergremiums wird und wie er dort behandelt wird:

„Eine Ansprechperson [...] kommt zu mir und findet, es wäre gut, die Kinder würden da mitreden, und dann erhalte ich da die ganzen Papiere, ich schaue sie mit den Kindern an, übersetze, schaue was für Fragen da sind, wie seht ihr das. Und dann sagen sie ihre Meinung und dann schreiben wir zusammen die Stellungnahme und ich schicke sie dann den zuständigen Personen.“ (F. Lionni)

Gemäß ihrem Verständnis fungiert die Fachperson in dieser Passage als Vermittlerin zwischen den in der Gemeinde zuständigen Entscheidungsträger/inne/n und den Kindern, d.h. die Kommunikation zwischen beiden Kontexten verläuft über sie. Zudem vermittelt sie den Kindern die Inhalte, sammelt deren Meinungen und ermöglicht ihnen über das gemeinsame Verfassen einer Stellungnahme die Vertretung ihrer Interessen gegenüber kommunalen Entscheidungsträger/inne/n. Der Fachkraft kommt in diesem Kontext also eine zentrale Position zu, ohne die eine Beteiligung der Kinder nicht möglich wäre. In anderen Passagen erscheinen Fachkräfte eher als Vermittler/innen von Kompetenzen im Rahmen politischer Bildung, die z.B. die Budgetplanung zum Anlass einer Lerneinheit nehmen, in welcher den Kindern die Grundlagen der Buchhaltung erläutert werden. Auch in anderer Hinsicht beurteilen die Fachkräfte ihren Beitrag als bedeutsam:

„Und wir haben während eines Jahres das Reglement für den Jugendrat zusammen ausgearbeitet an etwa zwölf Sitzungen, haben das dem Stadtrat dann eingereicht – bis auf drei Wörter wurde es so akzeptiert. Die haben wir – habe ich dann geschickt umformuliert, dass es die gleiche Bedeutung hat, aber der Stadtrat glücklich war, und dann bin ich dann schon so, dass ich als Jugendbeauftragter auch mal einen Tipp gebe [...], die sind natürlich verzweifelt gewesen, da habe ich gesagt, das ist eine Formulierungsform, wir formulieren das schön um und dann sind alle glücklich. Und ja, dann ging das so durch.“ (H. Sacher)

Geschildert wird in dieser Sequenz ein intensiver, zunächst gemeinsamer Prozess der Ausarbeitung eines Reglements, das durch den Stadtrat nicht vollständig akzeptiert wird. Bemerkenswert erscheint, dass in der Schilderung der sich daraus entwickelnden „Krisensituation“ ein Wechsel des Akteurs stattfindet (vom „wir“ zum „ich“) und dass derjenige Erwachsene, dessen Aktion dann schließlich zum Erfolg führt, sich durch Ruhe und Übersicht auszeichnet, während die Jugendlichen „natürlich verzweifelt“ waren. Deutlich wird in dieser Sequenz ein ausgeprägtes Kompetenzgefälle, das die Fachkraft als unverzichtbar erscheinen lässt. Das Verständnis politischer Bildung bezieht sich in der konkreten Arbeit dabei auf verschiedene Aspekte, die durch die Fachkräfte geleistet werden: die Vermitt-

lung inhaltlicher Kompetenzen (Budget) und die Einbindung in Entscheidungsprozesse, die Erfassung der Meinungen der Beteiligten und deren Vertretung nach außen sowie die Unterstützung in Konfliktsituationen. Demgegenüber wird die Quartiersarbeit als der Ort eingeführt, an dem Themen der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund stehen, während die Fachkräfte sich als Assistenz bei der Realisierung dieser originär von Kindern kommenden Ideen verstehen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die außerschulischen pädagogischen Fachkräfte sich selbst in verschiedener Hinsicht hohe Bedeutung zuschreiben: zum einen dafür, dass Kinder die Grundlagen und Fähigkeiten für Partizipation erwerben, zum anderen für die Realisierung demokratischer Mitwirkung. Im (kommunal-)politischen Kontext erleben sie sich als Initiator/inn/en und Organisator/inn/en kindlicher Partizipationsanlässe, als Lehrende in Bezug auf grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten zur Partizipation sowie als Vermittler/innen zwischen dem durch Erwachsene dominierten politischen System und den Kindern. Diese in ihren Beschreibungen der Partizipationspraxis deutlich werdende Relevanz der Fachkräfte spiegelt sich allerdings nicht in dem von ihnen propagierten Selbstbild als Pädagoge/Pädagogin, in dem sie sich eher eine untergeordnete Rolle zuschreiben. Aus ihren Schilderungen lassen sich außerdem kontextspezifische Differenzen erkennen: Während bei der Mitwirkung in institutionalisierten Gremien politische Erwägungen und Fragen politischer Erfolge im Vordergrund stehen, werden z.B. in der eindeutig pädagogisch konnotierten Quartiersarbeit Möglichkeiten dafür gesehen, dass Kinder eigene Ideen und Projekte realisieren und auf diese Weise Bildungsprozesse erleben.

Die Perspektive der Kinder

Auch in den Berichten der Kinder lassen sich verschiedene Formate und Angebote zur Partizipation in der Gemeinde identifizieren. Einerseits beziehen sich diese Aussagen auf Angebote, die gremienförmig organisiert sind, andererseits auf stärker projektförmige Anlässe. Zu den gremienförmigen Angeboten zählen z.B. Schülerräte, die durch Mitarbeitende der Jugend- und Quartiersarbeit an Schulen organisiert werden. Diese werden in folgender Weise von den Kindern thematisiert:

„Schülerrat. Also alle haben selber Ideen. Alle tun eine Idee sagen und nachher tut Amelie [erwachsene Fachkraft] einfach sagen, welche die beste Idee ist und immer schreibt ein Kind von dem Schülerrat alles auf. So was positiv und negativ ist. Nachher tut es Amelie drucken und schaut nochmal [...], ob dieser Wunsch eigentlich gilt und so. Und sonst nichts.“ (Daniel, 10 Jahre)

Daniel schildert die Pädagogin in dieser Sequenz als diejenige, die die Ideen der Kinder bewertet und damit letztlich wohl auch über ihre Realisierung vorentscheidet. Gleichzeitig wird dieser Bewertung eine wichtige Orientierungsfunktion zugeschrieben, wie sich im weiteren Verlauf des Interviews zeigt. Noch deutlicher kommt dieses positive Erleben der Strukturierung durch erwachsene Fachkräfte in den Äußerungen von Elisabeth zum Ausdruck:

„Ja zum Beispiel im Schülerrat. Da dürfen wir ja auch ein bisschen mitbestimmen, was wir für Wünsche für das Schulhaus erfüllen wollen oder was nicht. [Frage: Wer bestimmt denn da im Schülerparlament, was getan wird?] Ehm eigentlich auch wir, die Kinder im Schülerrat aber auch die Leiter, die sagen auch, was der Vorteil davon ist. [Frage: Und wie findest du das, wenn die Leitung immer mitbestimmt?] Ja gut, weil wir sind ja noch Kinder [...] und für das ganze Schulhaus zu entscheiden ist für ein Kind auch schon etwas Großes. Deshalb ist es schon gut, dass die Leiter noch helfen mitzuentcheiden, weil wir können nicht auf einmal [an] alles denken.“ (Elisabeth, 10 Jahre)

Betont wird durch Elisabeth vor allem die große Verantwortung, die für sie mit Entscheidungsmöglichkeiten einhergeht und die für sie, die sich in diesem Zusammenhang explizit als Kind bezeichnet, tendenziell mit Überforderung verbunden ist. Vor diesem Hintergrund erlebt sie die Beteiligung der Fachkräfte als Hilfe und stört sich offenkundig nicht daran, dass die Kinder lediglich „auch ein bisschen mitbestimmen“ dürfen. Anders als diese Gremienformate, die als vergleichsweise stark durch Erwachsene vorstrukturiert präsentiert werden, werden im Zusammenhang mit Angeboten der Quartiersarbeit vor allem eigene Gestaltungsmöglichkeiten thematisiert:

„Mit Adelina, Layla und Dinorah habe ich eine Hut-Party organisiert, und mit Elmedina habe ich einen Superball organisiert. [...] Wir gehen zu Teresa [erwachsene Fachkraft] und fragen dann Amelie [erwachsene Fachkraft], dürfen wir etwas organisieren, nachher sagt sie ja, nachher sagen wir einfach, was es ist, und nachher machen wir so eine Liste, große Liste, mit Wochen, wie viel Zeit wir haben. [...] Und nachher haben wir alle Wochen aufgeschrieben. Woche 27 und so, nachher haben wir alles dort geplant, oder wir machen eine Einkaufsliste und wir gehen einkaufen. Solche Sachen machen wir einfach. Solche Sachen machen wir und ja. Und am Schluss tun wir immer ein bisschen früh kommen, damit wir Deko und alles machen können.“ (Daniel, 10 Jahre)

In dieser Sequenz fällt auf, dass Daniel sich und die anderen Kinder im Hinblick auf die organisierten Events als Initiator/inn/en und Akteur/inn/e/n beschreibt. Obwohl deutlich wird, dass sie für die geplanten Veranstaltungen die Einwilligung der Erwachsenen benötigen, und vermutet werden kann, dass sie auch finanzielle sowie logistische Unterstützung durch diese erhalten, stehen in dieser Schilderung die Ideen und Aktivitäten der Kinder im Vordergrund.

Im Folgenden geht es um eine Veranstaltung für Kinder, die aus dem Kinderrat – als gremienförmiges Angebot – heraus entwickelt und organisiert wurde und im Vergleich zu den oben diskutierten Projekten eine Zwischenposition einnimmt. Die Kinder, die sich auf diese Veranstaltung beziehen, schildern sich einerseits als aktive Gestalter/innen und es wird deutlich, dass sie sich mit der Veranstaltung identifizieren:

„Und dann sind wir eben auf die Idee mit dieser Veranstaltung gekommen und dann haben wir als erstes im Kinderrat so Brainstorming gemacht [...], dort haben wir einen Zeitplan gemacht, wann wir Pausen machen und so, und eine Materialliste, was wir alles für welche Posten brauchen.“ (Melanie, 12 Jahre)

Auf der anderen Seite wird erkennbar, dass die in diesem Kontext präsenten Pädagog/inn/en relevante Anregungen geben und die Veranstaltung strukturieren:

„Also die Hauptidee hat Urs [erwachsene Fachkraft] gehabt und wir konnten dann entscheiden, ob wir einverstanden sind [...], und dann hat Urs bestimmt, wer von seinem Team der Leiter sein könnte [...], und dann sagt Urs auch noch „das sollt ihr nicht machen“ und so. Er macht ja auch einen Vortrag und dann erzählt er auch noch etwas darüber, was er jetzt gedacht hat, was wir noch machen könnten.“ (Sabrina, 12 Jahre)

Deutlich wird in den bisher betrachteten Sequenzen, dass die Dominanz der erwachsenen Fachkräfte bezüglich Entscheidungen und Strukturierung der Vorhaben je nach Kontext und auch in Abhängigkeit von den jeweils beteiligten Personen unterschiedlich stark erlebt wird. Durch die Kinder wird dies zumindest explizit nicht problematisiert, sondern für sie ist dies offenbar in hohem Maße normal. Verschiedentlich werden diese Anlässe und das Engagement der Fachkräfte von ihnen außerdem als Lerngelegenheiten thematisiert. Hinzu kommt, dass sie die Bewertungen und Strukturierungen der Fachkräfte – wie etwa weiter oben im Zitat von Elisabeth – als Erleichterung und Hilfe schildern. Skepti-

scher fallen die Einschätzungen der Kinder aus, wenn es darum geht, welche Konsequenzen ihr Engagement für die Gemeinde, die Politik oder die mit Gemeindepolitik befassten Erwachsenen hat. Dies wird in folgendem Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll zu einem Projekt deutlich, bei dem Kinder ihre Ideen den in der Gemeinde Verantwortlichen präsentieren. Danach gefragt, ob die Kinder denken, dass der Stadtrat etwas aus den Vorschlägen der Kinder lernen wird, entwickelt sich folgende Szene:

„Dann fragt Herr Sacher den Jungen im grauen Pulli, der bei der vier steht, wieso er glaubt, dass der Stadtrat nicht so viel von ihnen lernt. Der Junge sagt, Profis lernen nicht von uns, weil wir nicht so viel Erfahrung haben. Urs fragt ihn, was es bräuchte, damit sie von ihnen lernen können. Der Junge antwortet, sie müssten grösser sein.“ (Beobachtungsprotokoll Kinderprojektveranstaltung)

Aus der Sicht der Kinder können die Schilderungen der Fachkräfte in verschiedener Hinsicht bestätigt werden. Vor allem im Rahmen gremienförmiger Partizipationsangebote werden die Pädagog/inn/en als diejenigen erlebt, die Strukturen vorgeben, inhaltliche Setzungen vornehmen und Entscheidungen treffen. Die Kinder beschreiben diese Vorgaben teilweise explizit als hilfreich und anregend und mitunter wird deutlich, dass sie sich mit den Angeboten identifizieren und sich als Akteur/inn/e/n erleben. Während sie sich im Zusammenhang mit gremienförmigen Angeboten allerdings vor allem als Lernende in den durch die Fachkräfte dominierten Settings beschreiben und sich auch nicht zutrauen, ihrerseits Politiker/innen anzuregen, zeigen sie im Kontext projektförmiger Angebote in ihren Darstellungen größere Kompetenzen und berichten tendenziell eher von Erfolgserlebnissen.

Die Perspektive externer Beobachter/innen

Aus der Perspektive der Beobachterinnen werden in den Feldbeschreibungen zunächst massive Vorgaben der pädagogischen Fachkräfte deutlich, die teilweise nicht nur inhaltliche Inputs geben und die Themen von Veranstaltungen oder Diskussionen bestimmen, sondern auch deren Strukturierung: Sitzordnung, Moderation und Erteilung des Wortes während der Sitzungen, Festlegung der Sitzungssprache (Hochdeutsch) und des Ablaufs von Sitzungen, Vorgaben zur Form von Präsentationen und zur Arbeitsteilung. Verschiedentlich wird auch deutlich, dass sich die Fachkräfte selbst dabei nicht an die für die Kinder aufgestellten Regeln halten, d.h. sie reden nicht nur dann, wenn sie das Wort erteilt bekommen. Phasenweise ähneln diese Anlässe daher formalisierten Lernanlässen, wie z.B. in der Schule, was sich dann auch im Verhalten der Kinder zeigt, die partiell unaufmerksam, gelangweilt oder genervt wirken, kleine Nebengespräche eröffnen, die Autorität der Fachkräfte aber nicht offen in Frage stellen. Die ausgeprägten Strukturierungen durch pädagogische Fachkräfte werden durch diese teilweise mit der Notwendigkeit begründet, Lernanlässe bzw. einen Schutz- oder Schonraum zu schaffen, in dem Kinder vor unliebsamen Einflüssen abgeschirmt werden. Innerhalb dieser pädagogischen Schutz- und Schonräume werden neben den Vorgaben und Vorstrukturierungen der Fachkräfte auch Angebote deutlich, die erkennbar zum Empowerment der Kinder, zu einem Zuwachs kindlichen Selbstbewusstseins sowie zu erweiterten Artikulationen und Handlungsweisen von Kindern beitragen. Die Relevanz dieses Schonraums wird dann ersichtlich, wenn Kinder z.B. auf Politiker/innen treffen, wie bei der Abschlussveranstaltung, als die Ergebnispräsentationen der Kinder durch den Stadtpräsidenten kommentiert werden:

„Danach weist der Stadtpräsident für mich nicht sehr charmant auf Widersprüche in den Vorschlägen der Kinder hin: Die Forderung strengerer Lehrer passe nicht damit zusammen, dass sie sich weniger Prüfungen wünschen. An dem Wunsch nach weniger Autos arbeiten sie schon in der Stadt und an den zu hohen Mieten auch. Den Vorschlag, dass man nicht nur für Geld arbeiten sollte, haben sie auch bereits umgesetzt, sie haben gerade eine Stelle geschaffen, die genau so etwas koordiniert. Er fasst sich relativ kurz und als er endet setzt Applaus ein. Ich sehe, dass Herr Sacher nur ganz verhalten klatscht.“ (Beobachtungsprotokoll Kinderprojektveranstaltung)

Nachdem der Stadtpräsident den Kindern zunächst ausdrücklich seine Anerkennung ausspricht und zugibt, über bestimmte Fragen bisher noch nicht nachgedacht zu haben, kommentiert er – in der zitierten Sequenz – bestimmte Ideen eher kritisch, indem er auf Widersprüche, die er wahrnimmt, sowie auf bereits eingeleitete Maßnahmen hinweist. Diese zuletzt genannte, aus politischen Debatten bekannte Reaktionsweise stößt auf explizite Missbilligung, sowohl der Beobachterin („nicht sehr charmant“) als auch des für die Veranstaltung zuständigen Pädagogen, der nur „ganz verhalten“ applaudiert. Diese Missbilligung der Reaktion des Politikers lässt diese als unzulässige Härte gegenüber den Kindern erscheinen und könnte als Beleg für die These der Notwendigkeit eines Schutz- und Schonraums für partizipierende Kinder gedeutet werden, denen kritische Rückmeldungen nicht zugemutet werden sollten. Gleichzeitig ist jedoch auch die Frage zu stellen, welche Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Präsentation der Ergebnisse deutlich werden – dazu zwei Beispiele:

„Die Kinder tragen sehr souverän ihre Ergebnisse vor; Erich, die erwachsene Begleitperson, tritt überhaupt nicht in Erscheinung. [...] Die Kinder ernten großen Beifall und ich sehe, wie Urs Erich anerkennende Blicke zuwirft.“

„Weitere Kinder stellen vor, was Kinder brauchen, wiederum von Franziska [der erwachsenen Begleitperson] dirigiert, die mitten in den Kindern steht und manchmal mit jemandem flüstert oder sie auch an den Schultern sanft schiebt. [...] Franziska erscheint in dieser Runde ziemlich präsent, sie organisiert die Kinder in der Präsentation und ergreift auch kurz das Wort, um zu erklären, dass die Kinder sich ausgedacht haben, was die Stadt gegen die Armut von Kindern machen könnte. [...] Auch die Kinder dieser Gruppe erhalten Beifall, wobei ich irritiert bin durch die starke Präsenz der erwachsenen Person.“ (Beobachtungsprotokoll Kinderprojektveranstaltung)

In der ersten Sequenz notiert die Beobachterin eine merkliche Zurückhaltung der erwachsenen Begleitperson Erich, was durch seinen Kollegen Urs Sacher mit „anerkennenden Blicken“ gewürdigt wird. In der zweiten Sequenz hingegen wird eine starke Präsenz der Begleitperson Franziska beschrieben, was mit Irritationen seitens der Beobachterin einhergeht. Vor dem Hintergrund der hier dokumentierten Irritationen und Anerkennungsmuster lassen sich begründete Vermutungen zu den Anforderungen an die Partizipation von Kindern bzw. vor allem an deren öffentliche Präsentation formulieren. Demzufolge haben sich Erwachsene bei der Präsentation von Ergebnissen durch die Kinder zurückzuhalten, d.h. sie sollen weder als Dirigenten oder Wortführer in Erscheinung treten, noch sollten sie die Präsentationen kritisch kommentieren. Da andererseits jedoch eine gewisse Darstellungsqualität erwartet wird, gehört auch eine gute Vorbereitung der Kinder, gemäß den Kriterien der Erwachsenen, zu den Anforderungen an diese Präsentationen. Pädagogische Fachkräfte müssen dafür die richtige Balance zwischen einer effektiven Vorbereitung und Regie der Kinder einerseits und einer Nicht-Sichtbarkeit der eigenen Person für die Öffentlichkeit wahren. Gleichzeitig birgt die fehlende Sichtbarkeit aber auch Risiken für die Legitimation der eigenen Arbeit, sodass die zuvor genannten Prinzipien gelegentlich verletzt werden müssen:

„Der Stadtpräsident kommt nach vorn und begrüßt die Menschen. Da meldet sich ein Junge zu Wort, der vorne an der Wand mit anderen Kindern lehnt und sagt: Nicht alle Kinder hätten die Einladung bekommen. Er hätte Nachbarn, die nichts von der Veranstaltung wussten. Der Stadtpräsident sagt, er wisse dazu nichts und geht nicht weiter darauf ein. Da meldet sich Herr Sacher zu Wort. Er steht auf und sagt laut, es wären alle Kinder zwischen acht und zwölf in der Stadt angeschrieben worden, es müssten also alle den Brief bekommen haben, die in dem Alter sind.“ (Beobachtungsprotokoll Kinderprojektveranstaltung)

Diese Sequenz verdeutlicht, dass das zuvor genannte Prinzip des Nicht-Sichtbar-Werdens Erwachsener bei einer öffentlichen Präsentation unter bestimmten Umständen durchbrochen werden kann. Dieselbe Fachkraft, die innerhalb des durch den Workshop gewährten Schonraums sehr wertschätzend mit den von den Kindern geäußerten Einschätzungen umgeht, entzieht der durch den Jungen während der öffentlichen Präsentation geäußerten Kritik durch die Richtigstellung die Legitimation. Dies, so kann vermutet werden, geschieht, weil die Fachperson in Anwesenheit der städtischen Honoratioren ihrerseits einem Legitimierungsdruck unterliegt und unter Beweis zu stellen hat, die Veranstaltung gut organisiert zu haben.

Zusammengenommen bestätigen diese Befunde die Position außerschulischer Fachkräfte, die zwischen Kindern und bestimmten, durch Erwachsene dominierten Kontexten vermitteln, z.B. in schulischen oder politischen Kontexten. Den Kindern verdeutlichen sie die Standards dieser Erwachsenen und damit verbundene Anforderungen, den Erwachsenen rufen sie die Bedürfnisse der Kinder ins Bewusstsein. Es wird deutlich, dass für Kontexte, in denen kindliche Partizipation gefördert und präsentiert werden soll, komplexe und jeweils spezifische Anforderungen an diese Vermittlungsposition gelten. *Im pädagogischen Schonraum*, in dem keine anderen Erwachsenen präsent und in dem auch die Ambitionen und Interessen von Erwachsenen nicht berührt sind, können pädagogische Fachkräfte sich weitgehend auf die Bedürfnisse und Sichtweisen von Kindern einlassen und deren Artikulation fördern. Wenn es um die *Vorbereitung der Vermittlung kindlicher Bedürfnisse und Sichtweisen nach außen* geht – d.h. wenn der politische Kontext handlungsleitend wird –, übernehmen diese Fachkräfte dann allerdings eine Regieführung, um eine überzeugende Präsentation zu erreichen. *Während der Präsentation* bleiben sie idealerweise im Hintergrund, es sei denn, ihre eigene Legitimation ist gefährdet.

5 Diskussion und Ausblick

Zu Beginn des vorliegenden Beitrags wurde die Frage nach den Bedingungen aufgeworfen, die die Förderung von Partizipation zu einem voraussetzungsvollen Vorhaben machen und gleichzeitig mit kontraproduktiven Dynamiken einhergehen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Rolle der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Strukturierung und die Abläufe der untersuchten Partizipationsangebote aus den drei Perspektiven – der Beobachterinnen, der Kinder und der Pädagog/inn/en – ganz ähnlich beschrieben wird. Den erwachsenen Fachkräften, die diese Angebote begleiten, wird jeweils eine stark strukturierende und dominierende Funktion zugeschrieben. Gemäß den Kriterien, die *Roger Hart* für Beteiligungsprojekte formuliert hat, verweisen die Schilderungen auf gravierende Einschränkungen der realisierten Partizipationsangebote (vgl. *Hart 1992*, S. 8ff.). Für Beobachter/innen und beteiligte Akteur/inn/e/n ist die Dominanz der Fachkräfte allerdings unterschiedlich konnotiert:

- Für externe Beobachter/innen zeigen sich in diesem Zusammenhang einerseits Anzeichen für produktives Empowerment der Kinder, die Anregungen aufnehmen und Erfolge erleben; andererseits lassen sich mitunter auch Anzeichen für kindliche Distanzierungsformen (Unaufmerksamkeit, Genervtsein, Nebenaktivitäten) nachzeichnen, wie sie auch aus der Schule bekannt sind.
- Die Kinder selbst beschreiben die Vorgaben der Fachkräfte vor allem als hilf- und lehrreiche Anregungen und erleben sie offensichtlich auch als Entlastung von der Bürde der Verantwortung, die mit Entscheidungs- und Strukturierungsprozessen verbunden ist. Explizite Kritik gegenüber den Fachkräften wird von den Kindern nicht formuliert.
- Bei den Fachkräften selbst kontrastiert diese Dominanz mit den pädagogischen Ansprüchen und Selbstbildern, in denen sie sich selbst eher eine Dienstleistungsfunktion zuschreiben und inhaltliche Vorgaben und Bewertungen ablehnen.

Aus den Schilderungen der Beteiligten und den Beobachtungen lassen sich kontextspezifische Differenzierungen ermitteln, die die Spannbreite dieser Erfahrungen und Einschätzungen verständlich machen können:

- In kinderzentrierten Kontexten, wie sie aus dem Rahmen der Jugend- und Quartiersarbeit und aus anderen pädagogischen „Schonräumen“ beschrieben werden, werden Freiräume deutlich, in denen Kinder eigene Ideen und Aktivitäten gemäß eigener Relevanzen umsetzen können, während die Fachkräfte eher logistische Unterstützung aus dem Hintergrund leisten.
- In erwachsenenzentrierten Kontexten, d.h. vor allem in gremienförmigen, mit Öffentlichkeitswirksamkeit verbundenen Angeboten, die teilweise an der Schnittstelle zur Politik angesiedelt sind, übernehmen die Pädagog/inn/en in inhaltlicher und struktureller Hinsicht die Regie und sind erkennbar darum bemüht, die Präsentationen der Kinder gemäß den Standards der Erwachsenen zu präparieren.

Die im Verhältnis zwischen erwachsenen Fachkräften und Heranwachsenden eingelagerte Ungleichheit kann im Spannungsfeld zwischen Politik und Pädagogik unterschiedliche Bedeutungen erhalten. Sie kann vor allem pädagogisch konnotiert sein, dann etwa, wenn der Begleitung kindlicher Partizipation durch pädagogische Fachkräfte eine vermittelnde Funktion zwischen der „rauen Erwachsenenwelt“ im Kontext der Politik und den pädagogisierten „Schon- und Schutzräumen“ zukommt. Pädagogische Fachkräfte sehen sich dabei vor allem vor der Aufgabe, Kinder für Partizipation zu qualifizieren und an die Standards der Erwachsenenwelt zu adaptieren. Diese pädagogische Orientierung verliert dann jedoch ihre Dominanz, wenn politische Dimensionen ins Zentrum rücken, d.h. wenn aus Sicht der Fachkräfte bestimmte Ergebnisse oder eine bestimmte Außenwirkung wichtig erscheinen. Wenn diese politische Dimension handlungsleitend wird, obwohl die pädagogischen Standards vorsehen, dass eine Regieführung durch Fachkräfte möglichst unsichtbar bleiben soll, führt Partizipation „keineswegs zu vermehrter Egalität, sondern vielmehr häufig zu vermehrter Subtilität der alten und neuen Machtverhältnisse“ (Reichenbach 2006, S. 58). Und da selbst die pädagogischen Fachkräfte in Ausübung ihres pädagogischen Auftrags unter bestimmten Umständen zu Interessensvertreter/inne/n werden, greift die Idee einer Rollenteilung, z.B. zwischen Bürgermeister/in und Sozialpädagogin/Sozialpädagoge, zu kurz, was auf Seiten der Fachkräfte die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Reflexion und Offenlegung eigener Interessen unterstreicht (vgl. Winklhofer 2014, S. 62).

Für die Kinder – jedenfalls für die Zehn- bis Zwölfjährigen, deren Perspektive in diesem Beitrag betrachtet wird – kann noch eine positive Bilanz gezogen werden: Sie fühlen sich angeregt und motiviert und erleben einen Zuwachs an Kompetenzen und Erfolgen. Allerdings deuten die Beobachtungen bereits für diese Altersgruppe darauf hin, dass die Dominanz der erwachsenen Fachkräfte zu Verdruss führt und als demotivierend erlebt werden kann. Diese Tendenzen verstärken sich bei Jugendlichen, deren Beteiligung an entsprechenden Projekten rückläufig ist und die zunehmend als desinteressiert erlebt werden (vgl. auch *Burdewick* 2003; *Krüger* 2008; *Maßlo* 2010; *Moser* 2010). Die Mischung aus Bevormundung durch pädagogische Fachkräfte und Erfolgserlebnissen, die allenfalls langfristig und mit hohen Kosten zu erreichen sind, erscheint für sie offenbar nicht attraktiv. Wenn es diesbezüglich nicht gelingt, eine für die Jugendlichen positivere Bilanz zu erreichen, können Partizipationsangebote wie sie im Kontext von Gemeinden gegenwärtig umgesetzt werden, wohl kaum dazu beitragen, eine breitere Beteiligung der nachwachsenden Generationen in politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu erreichen.

Anmerkung

- 1 Im Original: „The term ‘participation’ is used [...] to refer generally to the process of sharing decisions which affect one’s life and the life of the community in which one lives.“

Literatur

- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L.* (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: *Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L.* (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. – Schwalbach, S. 11-31.
- Blendin, M.* (2005): Partizipation aus der Sicht von Bürgermeistern. In: *Hafenecker, B./Jansen, M. M./Niebling, T.* (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. – Opladen, S. 189-206.
- Braches-Chyrek, R.* (2010): Kinderrechte: Politiken und Perspektiven. *Soziale Passagen*, 2, 1, S. 63-77.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B.* (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. – Konstanz.
- Burdewick, I.* (2003): Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. – Opladen.
- Burdewick, I.* (2010): Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext moralischer Entwicklung und politischer Bildung. In: *Löscher, B./Thimmel, A.* (Hrsg.): Kritische politische Bildung. – Schwalbach, S. 351-364.
- Danner, S.* (2001): Wie stimmig sind Ziele von Beteiligungsaktionen mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44, S. 24-30.
- Hafenecker, B./Niebling, T.* (2008): Kinder- und Jugendparlament. In: *Kersting, N.* (Hrsg.): Politische Beteiligung. – Wiesbaden, S. 123-141.
- Hart, D./Kirshner, B.* (2009): Civic Participation and Development among Urban Adolescents. In: *Youniss, J./Levine, P.* (Hrsg.): Engaging young people in civic life. – Nashville, S. 102-120.
- Hart, R. A.* (1992): Children’s Participation – From Tokenism to Citizenship. – Florenz: UNICEF ICDC. Online verfügbar unter: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf, Stand: 04.06.2015.
- Knauer, R./Sturzenhecker, B.* (2005): Partizipation im Jugendalter. In: *Hafenecker, B./Jansen, M. M./Niebling, T.* (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. – Opladen, S. 63-94.
- Krüger, H. P.* (2008): Politische Partizipation Jugendlicher in der Gemeinde. Ein internationaler Vergleich: Leipzig – Lyon. – Frankfurt.

- Levine, P.* (2007): *The Future of Democracy. Developing the Next Generation of American Citizens.* – Medford (Mass.).
- Maßlo, J.* (2010): *Jugendliche in der Politik. Chancen und Probleme einer institutionalisierten Jugendbeteiligung.* – Wiesbaden.
- Moser, S.* (2010): *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen.* – Wiesbaden.
- Oser, F./Biedermann, H.* (2006): *Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist.* In: *Quesel, C./Oser, F.* (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.* – Zürich/Chur, S. 17-37.
- Reichenbach, R.* (2006): *Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik.* In: *Quesel, C./Oser, F.* (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.* – Zürich/Chur, S. 39-61.
- Rosenthal, G.* (2014): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung.* – Weinheim/Basel.
- Stork, R.* (2007): *Kann Heimerziehung demokratisch sein?* – Weinheim/München.
- Strauss, A. L.* (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.* – München.
- Sturzbecher, D./Hess, M.* (2005): *Partizipation im Kindesalter.* In: *Hafeneger, B./Jansen, M. M./Niebling, T.* (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren.* – Opladen, S. 63-94.
- Sturzenhecker, B.* (2005): *Partizipation von Kindern als sozialräumliche Aneignung in der Offenen Jugendarbeit der „Kinderkluse“ in Menden.* In: *Deinet, U.* (Hrsg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte.* – Wiesbaden, S. 293-314.
- Winklhofer, U.* (2014): *Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen.* In: *Prengel, A./Winklhofer, U.* (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge.* – Opladen, S. 57-70.
- Wittwer, S.* (2014): *Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Definition des Begriffs „Partizipation“ und Bedürfnisanalyse über die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz.* – Bern.
- Witzel, A.* (2000): *Das problemzentrierte Interview.* *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, 1. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132>, Stand: 04.06.2015.
- Youniss, J./Levine, P.* (Hrsg.) (2009): *Engaging Young People in Civic Life.* – Nashville.