



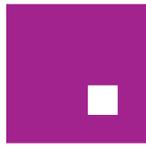
Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Partizipation - ein Kinderspiel?

BETEILIGUNGSMODELLE
IN KINDERTAGESSTÄTTEN, SCHULEN, KOMMUNEN
UND VERBÄNDEN



Modelle
gesellschaftlicher
Beteiligung
von Kindern und
Jugendlichen



Modelle
gesellschaftlicher
Beteiligung
von Kindern und
Jugendlichen

CLAUDIA FRANZISKA BRUNER URSULA WINKLHOFER CLAUDIA ZINSER

Partizipation - ein Kinderspiel?

BETEILIGUNGSMODELLE
IN KINDERTAGESSTÄTTEN, SCHULEN, KOMMUNEN
UND VERBÄNDEN

DJI Deutsches Jugendinstitut e.V.

Mit dieser Broschüre werden Ergebnisse aus der qualitativen Forschungsphase des Projektes "Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen" vorgelegt. Das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Projekt wurde im Auftrag des BMFSFJ am Deutschen Jugendinstitut in München durchgeführt.

Zitiervorschlag:
Bruner, Claudia Franziska/ Winklhofer, Ursula/
Zinser, Claudia: Partizipation - ein Kinderspiel?
Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen,
Kommunen und Verbänden.
Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2001

© 2001 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstraße 2
81541 München
Fon: (089) 62306 - 0
Fax: (089) 62306 - 162
<http://www.dji.de>

Die vorliegende Broschüre ist über das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und das Deutsche Jugendinstitut e.V. zu beziehen.

Projekt: Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

Projektteam:
Claudia Franziska Bruner (cfbruner@web.de)
Ursula Winklhofer (winklhofer@dji.de)
Claudia Zinser (zincla@web.de)

Mitarbeit an der Interviewauswertung:
Erich Eisenstecken
Christa Neuberger

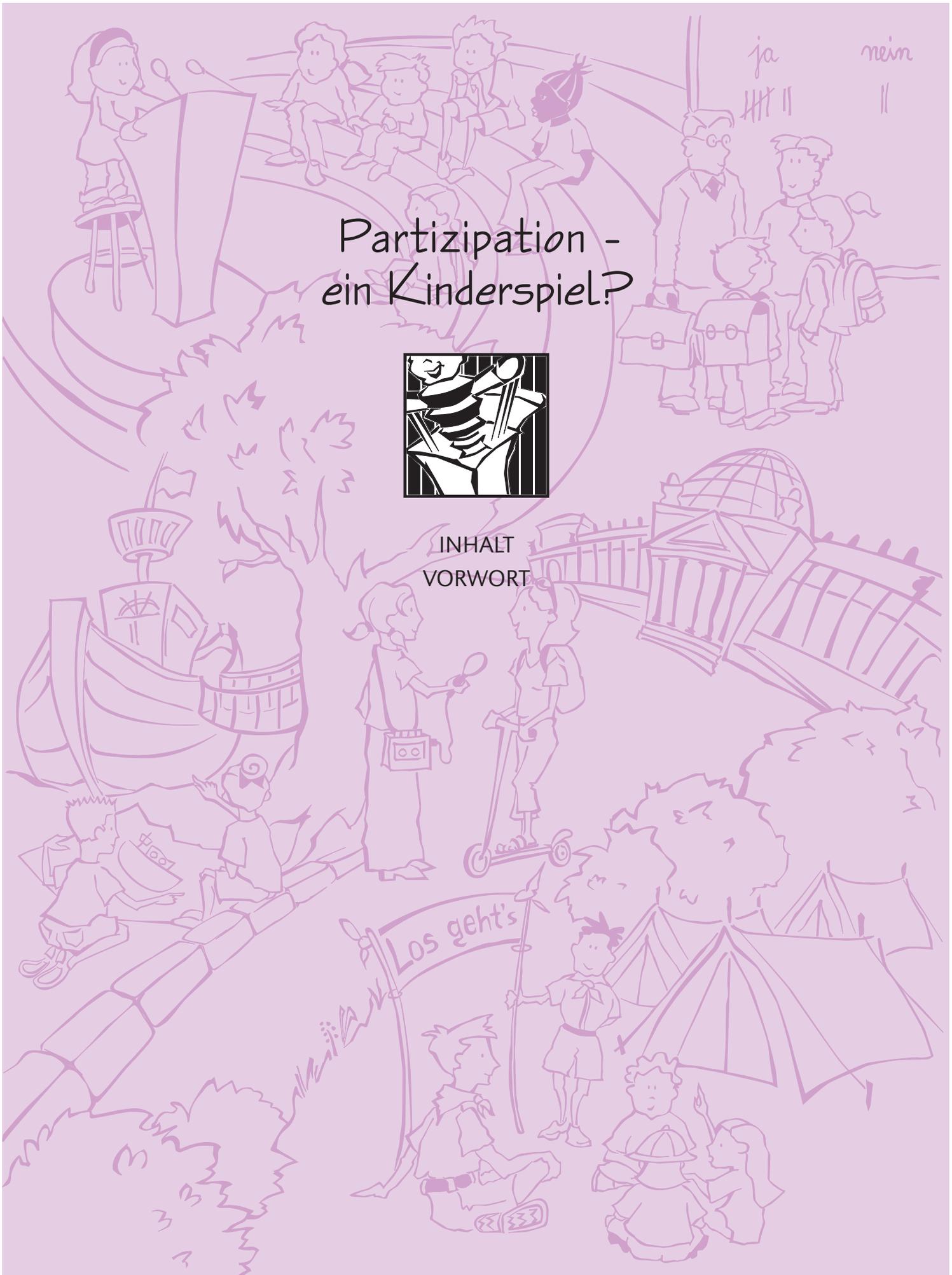
Redaktionelle Bearbeitung:
Volker Thomas

Grafische Konzeption und Gestaltung:  Design
Nadja Vetter, München
Druck: Presse-Druck- und Verlags-GmbH Augsburg
Printed in Germany

Partizipation - ein Kinderspiel?



INHALT
VORWORT



Inhalt

	Vorwort des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	5
1.	Partizipation - ein Kinderspiel? - Einleitung	8
2.	Beteiligung von klein auf - Erfahrungen in der Kindertagesstätte	
2.1	Beteiligungsformen in Kindergarten und Hort	14
2.2	Die Modelle	16
2.3	Die Rolle der Erwachsenen	18
2.4	Die Rolle der Kinder	22
2.5	Erfahrungen mit den beiden Modellen	23
2.6	Partizipation braucht Vorbereitung und Unterstützung	26
2.7	Keine Frage des Alters - Partizipation von klein auf	28
2.8	Fazit: Was die Partizipation von Kindern fördert	30
3.	Schule und Demokratie - Wie kann sich eine lebendige Beteiligungskultur entwickeln?	
3.1	Die Schule ist kein Schonraum mehr	32
3.2	Die Modelle	35
3.3	Zwischen Veränderungslust und Veränderungsangst	39
3.4	Veränderung der Lehrerrolle	40
3.5	Neue Koalitionen	42
3.6	Zwischen den Stühlen - Rollenkonflikte der Schüler	43
3.7	Gremienprofis und Demokratieanfänger	45
3.8	Erfahrungen und Lernerfolge	47
3.9	Neue Schüler - neue Modelle	49
3.10	Fazit	50
4.	Kinder und Jugendliche machen Politik - Beteiligung in der Kommune	
4.1	Kommunalpolitik mit Kindern und Jugendlichen - ein junges Phänomen	52
4.2	Die Modelle	54
4.3	Form und Inhalt - Wie lassen sich Kinder und Jugendliche am besten ansprechen?	57
4.4	Braucht kommunale Beteiligung professionelle Begleitung?	61
4.5	Wo ist die Basis geblieben?	64
4.6	Fazit: Voneinander lernen	65
5.	Beteiligungsangebote in der Freizeit - Erfahrungen in Jugendverbänden	
5.1	Verbände wollen mehr Beteiligung	70
5.2	Die Modelle	71
5.3	Beteiligungsangebote und Freizeit - ein Konflikt?	74
5.4	Beteiligung im Verband - Chancen und Grenzen	76
5.5	Beteiligung ehrenamtlich begleiten	81
5.6	Fazit	84
6.	Fazit - Partizipation - ein Kinderspiel?	88
	Anhang	
	Literatur, Handbücher und Methodenkoffer, Projektteam, Projektpublikationen	
	Modellübersicht	94



Vorwort des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Liebe Leserin, lieber Leser,

1999 hat das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in München erste Ergebnisse aus dem Projekt "Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen" vorgelegt. Unter dem Titel "Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune" informierte das DJI über eine Bestandsaufnahme zur Partizipation in Gemeinden.

Mit der vorliegenden Broschüre präsentiert das DJI die Abschlussergebnisse des Projektes. Mir ist daran eines besonders wichtig: Beteiligung ist überall möglich und erforderlich, wo Kinder und Jugendliche leben; sie ist möglich in allen Altersstufen und mit allen Kindern.

Die Ergebnisse machen auch deutlich, dass verschiedene Aspekte beachtet werden müssen, wenn Beteiligung gelingen soll. Angefangen bei der grundsätzlichen Frage danach, welche Einflussmöglichkeiten Kinder und Jugendliche nach Meinung von Erwachsenen überhaupt haben sollen über strategische und methodische Überlegungen bis hin zu der Sicherung von Beteiligungsstrukturen.

Die Untersuchung - und das ist durchaus nicht üblich - fragt immer wieder danach, wie die Betroffenen, also die Kinder und Jugendlichen selbst, Partizipation erlebt haben. Sie macht aber gleichzeitig deutlich, dass den Erwachsenen eine wich-

tige Schlüsselrolle zufällt, wenn Partizipation mehr als eine Spielwiese sein soll.

Die Broschüre wendet sich daher an alle Erwachsenen, die in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Jugendverbänden Verantwortung tragen, sei es ehrenamtlich oder hauptamtlich. Jeder, ob er nun bereits Beteiligung praktiziert oder diese noch plant, wird in der Broschüre eine Fülle von Anregungen finden.

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation; das sagt uns nicht nur Artikel 12 der UN-Konvention über die Rechte des Kindes. *Erwachsene* können sich inspirieren lassen von den Ideen, die junge Menschen entwickeln, wenn man sie mitbestimmen lässt. *Politik und Gesellschaft* brauchen mehr Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, weil sie ein essentieller Teil unserer Demokratie und ein wichtiges Element für ihren Bestand ist.

Um der Partizipation von Kindern und Jugendlichen weitere neue Impulse zu geben, habe ich außerdem die **Bundesinitiative "Beteiligungsbewegung"** ins Leben gerufen. Ziel der Initiative ist es, gesellschaftliche Teilhabe für Kinder und Jugendliche erlebbar und erfahrbar zu machen und die politischen Institutionen transparenter

und zugänglicher. Im Rahmen der Bundesinitiative "Beteiligungsbewegung" gehen wir auf Kinder und Jugendliche zu: in ihren Familien, Jugendfreizeiteinrichtungen, Schulen, Hochschulen, Ausbildungsstätten und Betrieben. Wir wollen Kinder und Jugendliche motivieren, mitzureden, sich einzumischen und mitzugestalten. Wir wollen darauf hinwirken, dass sich Politik und Gesellschaft mehr für die Ideen und Visionen von Kindern und

Jugendlichen öffnen und diese in demokratische Entscheidungsprozesse einbeziehen.

Deshalb: Helfen Sie mit, dass Beteiligung junger Menschen ein selbstverständliches Moment von Alltagsdemokratie wird. Die Ideen und Anregungen dieser Broschüre warten darauf, von Ihnen in die Tat umgesetzt zu werden.

Dr. Christine Bergmann
Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



I. Partizipation - ein Kinderspiel?



Einleitung





1. Partizipation - ein Kinderspiel?

Ja und Nein ...

Ja, weil Partizipation nur spielerisch wirklich Spaß macht. Bei aller Ernsthaftigkeit kommen Partizipationsangebote vor allem dann gut an, wenn sie spielerische Methoden enthalten oder so angelegt sind, dass sie genügend Freiraum bieten, um kreativ zu experimentieren, sich zu entwickeln und etwas gemeinsam zu gestalten. Dann können alle Beteiligten erleben, dass etwas in Bewegung kommt, sei es unter den Kindern und Jugendlichen, sei es im Zusammenspiel mit den Erwachsenen.

Nein, weil Partizipation an alle Beteiligten auch bestimmte Anforderungen stellt. Vergleichen wir das mit einer Partie "Mensch-Ärgere-Dich-Nicht". Wie bei dem Brettspiel stellen sich zunächst einige Fragen: Wie komme ich ins Spiel? Muss ich zuerst eine Sechswürfel, also bestimmte Fähigkeiten mitbringen, wenn ich mich als Kind oder Jugendlicher aktiv beteiligen will? Wie schnell begreife ich die Spielregeln? Wie kann ich verhindern, aus

dem Spiel geworfen zu werden? Bekommt mein Team alle Figuren ins Ziel oder stehen wir immer wieder vor Hürden, die uns zwingen, wieder von vorn anzufangen? Für Initiatoren ist außerdem entscheidend, ob sie ihr Team ins Spiel bringen können und Rückendeckung von den vorgesetzten Stellen erhalten. Und zum guten Schluss kann es wie beim Brettspiel dauern, bis alle Spielfiguren sicher gelandet sind - etwa weil für die Skaterbahn zwar ein wunderbares Modell entwickelt wurde, aber am Ende doch der Finanzausschuss das Geld nicht freigibt.

Spielerische Qualitäten sind also das eine. Das andere sind Risikobereitschaft und Frustrationstoleranz, Lernbereitschaft und Teamgeist. Diese Broschüre beleuchtet, wie und unter welchen Bedingungen Beteiligung erfolgreich erlebt wird und wo die Hindernisse liegen.

Das Forschungsprojekt

Gegenstand des Projektes ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen in sozial geregelten Formen außerhalb der Familie. Die Beteiligungsformen reichen von Schülermitverwaltung über Jugendparlamente bis hin zu projektbezogenen Beteiligungsmodellen. Auftraggeber des Forschungsprojektes "Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen" ist

das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Die Untersuchung legt einen deutlichen Akzent auf einen lebensweltlichen Zugang zum Thema. Im Mittelpunkt steht gelebte Partizipation im Alltag: Wie kommunizieren Kinder und Jugendliche untereinander und mit Erwachsenen? Wie vertreten sie ihre individuellen und gemeinsamen Inter-



essen, wie handeln sie Positionen aus und wie bewältigen sie Konflikte? Dieses Verständnis von Partizipation setzt voraus, dass Kinder als eigenständige Subjekte gesehen werden.

Ziel der **ersten Forschungsphase** war ein **Gesamtüberblick über die verschiedenen Beteiligungsmodelle**. Dabei lag der Schwerpunkt im Bereich der Kommunen: Verbreitung, Formen und Ausgestaltung von Beteiligungsangeboten für Kinder und Jugendliche in Städten und Gemeinden

wurden über Fragebögen erhoben. Die erste Broschüre aus dem Projekt stellte die Ergebnisse dar (vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 1999).

Fragen nach **Qualität und Wirkung** von Beteiligung sowie die **Perspektive der Kinder und Jugendlichen** stehen im Mittelpunkt der **zweiten Projektphase**. Die Ergebnisse sind Gegenstand dieser Broschüre, eine Buchveröffentlichung wird folgen.

Elf Modelle aus vier Bereichen

Untersucht wurden Beteiligungsmodelle in **Kindertagesstätten, Schulen, Jugendverbänden und Kommunen**. Die Erhebung umfasst insgesamt elf Modelle: zwei aus dem Bereich der Kindertagesstätten, vier aus dem Schulbereich, zwei aus dem Bereich der Jugendverbände und drei Beteiligungsmodelle in der Kommune (vgl. Modellübersicht im Anhang). Dazu gehörten unter anderem ein Kinderparlament im Kindergarten, ein "Schulstaat" an der Hauptschule, ein Demokratiemodell im Zeltlager, ein Jugendforum und ein Mädchenprojekt im Bereich der Kommune. Wir möchten darauf hinweisen, dass die Modelle grundsätzlich anonymisiert wurden.

Die Modelle wurden vor dem Hintergrund ausgewählt, eine **möglichst große Bandbreite** zu berücksichtigen. Es ging erstens darum, **wesentliche Beteiligungsformen** in verschiedenen Bereichen abzubilden. Zweitens sollten **regionale Unterschiede** in Form unterschiedlicher Bundesländer und Kommunegrößen berücksichtigt werden. Drittens sollte die Untersuchung das **Spektrum möglicher Teilnehmerinnen und Teilnehmer** einbeziehen: Kinder und Jugendliche verschiedenen Alters, Jungen und Mädchen, unterschiedliche Bildungsschichten, Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunft.

Bei der Suche nach entsprechenden Beteiligungsangeboten waren neben dem Literaturstudium

vor allem Hinweise von Expertinnen und Experten von Bedeutung. Die Auswahl zielte insgesamt nicht auf eine Sammlung von "Best-Practice"-Modellen, sondern auf Unterschiedlichkeit: neben der Einrichtung, die sich seit Jahren intensiv mit der Beteiligungsthematik befasst, steht eine Institution, für die Beteiligungsansätze noch relativ neu sind. Neben dem Modell, das besonders originelle und umfassende Partizipationsformen entwickelt hat, steht der Versuch, den gesetzlichen Rahmen von Beteiligung (z.B. im Schulbereich) umzusetzen.

Angesichts der Vielfalt von Möglichkeiten mussten Lücken bleiben. Es war zum Beispiel nicht möglich, alle Formen von Beteiligung einzubeziehen. Zu unserem Bedauern mussten beispielsweise ein projektorientiertes Modell im Kindertagesstättenbereich (zur Gestaltung der Außenanlagen) oder ein repräsentatives Modell mit Wahl- statt Delegationsverfahren (Jugendgemeinderat) unberücksichtigt bleiben. Auch ein Modell, das sich auf die Kooperation einer Kommune mit einem Jugendverband oder einer Schule bezieht, konnte nicht mehr einbezogen werden. Schließlich sei noch ausdrücklich darauf verwiesen, dass Formen der Interessenvertretung durch Erwachsene nicht Gegenstand der Untersuchung sind.

Die **methodische Anlage der Untersuchung** zielte darauf ab, die Sichtweisen der unterschied-

lichen Akteure in den Beteiligungsmodellen zu erfassen. Deshalb setzte die Erhebung auf drei Ebenen an: Im Zentrum stehen **mündliche Interviews** erstens mit den beteiligten Kindern und Jugendlichen und zweitens mit den begleitenden

Erwachsenen. Die dritte Ebene bildete die **teilnehmende Beobachtung** von Sitzungen oder anderen Aktivitäten. So konnten wir einen Eindruck von den konkreten Abläufen, den Umgangsformen und Beziehungsstrukturen erhalten.

99 Interviews - 100 Kinder - 41 Erwachsene

Durch die Vielfalt der Erhebungsmethoden entstand ein sehr differenziertes und facettenreiches Bild von den Prozessen und Erfahrungen in den einzelnen Modellen. In 75 Interviews wurden etwa 100 Kinder und Jugendliche befragt. Darüber hinaus stellten 41 Erwachsene ihre Sichtweisen dar (vgl. Tabelle 1). Die Namen der Interviewten wurden durchgängig anonymisiert. Beobachtet wurden Sitzungen, Arbeits- und Auswertungstreffen, Versammlungen und Gruppenstunden.

In die Untersuchung einbezogen wurden nur die Erwachsenen, die als pädagogische Fachkräfte und Ehrenamtliche, als Führungskräfte (z.B. Schulleitung) oder als Bürgermeister direkt mit dem Modell zu tun hatten. Die Eltern der beteiligten Kinder und Jugendlichen wurden nicht befragt. Die Interviews folgten einem Leitfaden und wurden als Einzel- oder Doppelinterviews geführt, manchmal auch in kleinen Gruppen. Nach den ersten Interviews zeigte sich, dass es sinnvoller war, die Kinder und Jugendlichen zuerst unabhängig von einem Leitfaden erzählen zu lassen. Wir begannen mit einer offenen Frage, ließen sie von ihren Erfahrungen berichten, und versuchten, sie im weiteren Verlauf durch gezieltes Nachfragen zum Erzählen anzuregen. Dadurch hatten wir die Möglichkeit, Einstellungen und Überzeugungen mit konkreten Erlebnissen und Kommunikations-

abläufen in Zusammenhang zu bringen.

Die **zentralen Themen** der Studie sind:

- Motive und Ziele für Beteiligungsaktivitäten (auch bei den Erwachsenen),
- Erfahrungen mit der Organisationsform und den Methoden des Modells,
- Erfahrungen unter Gleichaltrigen und im Team,
- Lern- und Bildungsprozesse durch Partizipation,
- Erfahrungen mit unterschiedlichen Zielgruppen,
- die pädagogische Begleitung, die Rolle und das Verhalten der Erwachsenen und
- die Rückwirkungen auf die Institutionen.

Bei unserer Untersuchung handelt es sich nicht um eine Evaluation. Das heißt: Es geht nicht darum, die Modelle zu bewerten. Ziel ist es, Wechselwirkungen zwischen den Rahmenbedingungen der Modelle und ihren Arbeitsprozessen und -ergebnissen zu entdecken, bestimmte Muster und "Stolpersteine" zu erkennen und Widersprüche zu benennen. Die Mitteilungen und Beobachtungen aus den Modellen sind Anschauungsmaterial, um über die Praxis der Beteiligung und ihre Mechanismen Genaueres zu erfahren. In diesem Sinne haben die Erfahrungen exemplarischen Wert.



Was bietet die Broschüre?

Die Darstellung zielt darauf ab, Erfahrungen mit Beteiligungsangeboten in der Kindertagesstätte, in der Schule, in der Kommune und im Verband herauszuarbeiten. Die Fülle des Materials musste immer wieder mit Hilfe folgender Fragen sortiert werden: Welches sind die wichtigen Themen, die Beteiligte in diesem Feld beschäftigen? Welche interessanten Zusammenhänge oder Widersprüche fallen uns in diesem Bereich mit seinen spezifischen Rahmenbedingungen auf? Entsprechend werden in den einzelnen Kapiteln zwar manchmal ähnliche, aber grundsätzlich auf den jeweiligen Kontext bezogene Themen diskutiert.

Es mag den einen oder die andere enttäuschen, dass wir mit dieser Broschüre **kein "Rezeptbuch der Partizipation"** anbieten oder eine "Anleitung zur perfekten Beteiligung von Kindern und Jugendlichen" geben. Das liegt weder an den Forschungsmethoden noch an den untersuchten Modellen. Sie haben uns bereitwillig Einblick in ihre Arbeit mit allen Höhen und Tiefen gewährt. Es liegt vielmehr daran, dass die Praxis sich uns so präsentiert hat wie sie ist: **komplex** und **ambivalent**.

Aus diesem Grund können wir Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, auch nicht die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen oder die Interventionen der Erwachsenen in einer leicht verdaulichen Zehn-Punkte-Sammlung anbieten. Statt dessen möchten wir Sie einladen, sich mit uns auf eine **ausführliche Lesereise durch Handlungsfelder und Beteiligungsmodelle** zu begeben, von der wir hoffen, dass Sie Ihnen zur Anregung dient. Sie

werden sich vielleicht manches Mal in Ihrer eigenen Praxis wiedererkennen, und - so hoffen wir - dabei auch neue Perspektiven entdecken.

Da dies eine Praxisbroschüre und kein Forschungsbericht ist, wurde zugunsten einer besseren Lesbarkeit auf einige wissenschaftliche Standards verzichtet (Literaturangaben, detaillierte Darstellung des Untersuchungsdesigns, Zeilenangaben bei den Interviewzitatzen). Die gesamte verwendete Literatur findet sich im Anhang.

Dank an die Modelle

Die Modelle und ihre Akteure haben uns in vielfacher Hinsicht beeindruckt. Wir haben bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Innovationsfreude, Mut und Begeisterung erlebt, manchmal auch Frustration und Zweifel. Eindrucksvoll war das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Thema und der eigenen Arbeit, auf das wir bei den Erwachsenen in den Partizipationsmodellen immer wieder gestoßen sind. Wir möchten uns ganz herzlich bei allen Beteiligten für die Offenheit und die Bereitschaft, von ihren Erfahrungen zu berichten, bedanken. Es verlangt Mut, und es ist sicher nicht leicht, dem kritischen Blick der Wissenschaft Einblick in die alltägliche Praxis zu gewähren. Um so mehr möchten wir unterstreichen, dass wir die Erfahrungen aus den elf Modellen für exemplarisch halten.

Wir wünschen Ihnen Anregung, Spaß und Interesse beim Lesen!

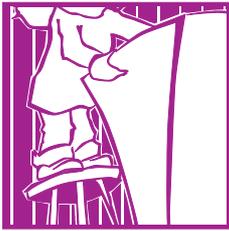


2. Beteiligung von klein auf



ERFAHRUNGEN IN DER
KINDERTAGESSTÄTTE





2. Beteiligung von klein auf ERFAHRUNGEN IN DER KINDERTAGESSTÄTTE

2.1 Beteiligungsformen in Kindergarten und Hort

“Kinder an die Macht” sang Herbert Grönemeyer schon in den achtziger Jahren. Und wenn das Kinderparlament wirklich tagt, im Kindergarten tatsächlich abgestimmt wird? “Unnötiger Schnickschnack”, sagen die Bedenken-trägerinnen, “das verstehen die Kleinen doch noch gar nicht”. “Toll, so was hätte ich als Kind auch gerne gehabt”, meinen die Enthusiasten. Aber in den Köpfen der meisten Erwachsenen passen kleine Kinder und Mitbestimmung nicht zusammen. Und doch gibt es eine Reihe von Modellen, mit denen selbst Drei- bis Sechsjährige Partizipation einüben können.

Die einfachste Form, mit Kindergartenkindern Beteiligung zu erproben, ist der bekannte **Morgen- oder Stuhlkreis** in kleineren Gruppen, in denen Kinder von ihren Erlebnissen und Gefühlen erzählen können. Dort werden überschaubare Zeitabschnitte reflektiert und zukünftige Aktivitäten geplant, Gruppenregeln entwickelt und Stimmungslagen aufgegriffen.

Kinderkonferenzen oder Vollversammlungen beteiligen alle Kinder einer Einrichtung. Dabei geht es häufig um Regeln für das gemeinsame Leben, Spielen und Arbeiten im Haus und Lösungsvorschläge bei Konflikten. Für konkrete Planungen ist das Plenum meist zu groß, aber Grundsatzentscheidungen über Projekte, Ausflüge, Regeln können hier mit allen Kindern getroffen werden.

Kinderparlamente im Kindergarten sind in den

meisten Fällen keine Gremien mit delegierten oder gewählten Kindern. Die ganze Vorgehensweise des Wählens und Delegierens ist für kleine Kinder noch nicht nachvollziehbar. Meistens wird das “Parlament” den ältesten Kindern als Mitbestimmungsgremium angeboten: entweder bei Erreichen eines bestimmten Alters (z.B. 5 Jahre) oder für alle Kinder im letzten Kindergartenjahr.

In Kindertagesstätten mit etwas älteren Kindern (8-13 Jahre) werden auch Vertretungsmodelle ausprobiert. So wählen z.B. verschiedene Gruppen einer Tagesstätte **Sprecherinnen oder Sprecher**, die Wünsche der Gruppenmitglieder an das Team oder die Leitung weitertragen, Fragen klären und die Entscheidungen wieder in die Gruppen zurückgeben.

Die meisten Kinder, vor allem die jüngeren, fühlen sich besonders von kreativen Methoden angezogen und ziehen das gestalterische Handeln den Sitzungen vor. **Partizipationsprojekte**, z.B. zur (Neu-)Gestaltung der Räume oder der Außenanlagen von Kindertagesstätten, ermöglichen mit kreativen Elementen wie Modellbau, Malen, Videoerkundung Kindern auch jenseits der Sprache eine aktive Beteiligung.

Die verschiedenen Beteiligungsformen **schließen sich nicht aus, sondern können sich ergänzen.**

So können zum Beispiel regelmäßige Kinderkon-



VERÄNDERUNGSPROZESSE IM ARBEITSFELD KINDERTAGESSTÄTTE

In der Entwicklung der Elementarpädagogik sowie der Kinder- und Kindheitsforschung gab es in den letzten Jahrzehnten einschneidende Veränderungen. Von besonderer Bedeutung und nachhaltiger Wirkung war in diesem Kontext der Situationsansatz, der in den 70er Jahren im Deutschen Jugendinstitut entwickelt wurde. Im Situationsansatz schlägt sich ein Bild vom Kind nieder, das sich seine Umwelt aktiv und selbsttätig aneignet. Dieses Bild wird von jüngeren theoretischen Ausrichtungen wie der subjektorientierten Sozialisationsforschung und der sozialökologischen Theorie sowie den Ergebnissen der Kindheitsforschung der 90er Jahre unterstützt: "(...) Forschungen über Kommunikation, Interaktion und Entwicklung (...) zeigen, daß Kinder wie Erwachsene in ihren Auseinandersetzungen mit anderen als aktive Konstrukteure von Problemlösungen und Regeln, von Weltdeutungen und Identitäten tätig sind" (Leu/Krappmann 1999, S. 13f). Das Kind wirkt gestalterisch auf seine spezifische Umwelt und befindet sich sowohl in Bildungs- als auch in Selbst-Bildungsprozessen (vgl. Leu 1999, S. 168f). Begriffe aus der aktuellen Kindheitsforschung wie Selbst-

sozialisation oder Selbstbildung betonen die eigenen Konstruktionsleistungen von Kindern. Dahinter steht die These, dass Kinder in unserer pluralen Gesellschaft in anderer Weise gefordert sind, an ihren Bildungsprozessen mitzuwirken. Im Zuge des Aufwachsens treffen sie weniger als früher auf klare Vorgaben und Vorstellungen von "richtigem" Verhalten. Sie sind stärker mit der Möglichkeit und Notwendigkeit konfrontiert, zwischen verschiedenen Angeboten und Handlungsmöglichkeiten zu wählen und Entscheidungen zu treffen. Damit wächst auch der ihnen eigene Anteil an ihren Bildungsprozessen. Viele Erzieherinnen und Erzieher verstehen sich als "EntwicklungsbegleiterInnen" (Stoll 1995, S. 27) dieser Selbst-Bildungsprozesse von Kindern. Im Zuge der Professionalisierung des Arbeitsfeldes Kindertagesstätte wird es immer wichtiger, sich an der sogenannten "best practice" (der besten Praxis) zu orientieren. Hierzu gehören mit Sicherheit Praxismodelle, die eine Partizipation der Kinder an den Entscheidungen in der Kindertagesstätte ernst nehmen und in geeigneten Formen anbieten.

ferenzen sowie zeitlich und thematisch abgegrenzte Projekte parallel laufen. Entscheidend ist insgesamt eine beteiligungsfreundliche Atmosphäre und die Bereitschaft des Teams, die Meinungen der Kinder ernst zu nehmen und in Entscheidungsprozesse einfließen zu lassen.

Aus dieser bunten Beteiligungspalette wurden für die Untersuchung zwei Modelle ausgewählt:

- ein Kinderparlament im Kindergarten (Kiga) und
- ein Delegiertenmodell (mit Gruppensprecherinnen und Gruppensprechern) in einer Heilpädagogischen Tagesstätte (HT)

An den beiden Modellen sollen exemplarisch Möglichkeiten, Effekte, Grenzen und Beachtenswertes bei der Beteiligung von Kindern aufgezeigt werden. Im Mittelpunkt stehen die Erfahrungen der Kinder, der Leiterinnen und einzelner Mitarbeiterinnen der Einrichtungen.



DAS RECHT AUF PARTIZIPATION IN DER KINDERTAGESSTÄTTE

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) gibt den Tageseinrichtungen für Kinder einen pädagogischen Auftrag, der beteiligungsorientierten Ansätzen entspricht und sie unterstützt. Vielfältige Erfahrungsräume sollen ermöglichen, dass das einzelne Kind sich "zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" (§ 22 Abs. 1 KJHG) entwickelt. Die Entwicklungsmöglichkeiten sollen den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien angepasst sein. Ausdrücklich ist in § 22 Abs. 3 KJHG die Beteiligung der Erziehungsberechtigten an wesentlichen Entscheidungen gefordert. Die Beteiligung der Kinder an den sie betreffenden Entscheidungen der Jugendhilfe ist

in allgemeinem Sinn über § 8 KJHG abgesichert. Allerdings gibt es keine gesonderte Nennung für den Bereich der Kindertagesstätten. Dieses Fehlen eines Beteiligungsanspruchs der Kinder setzt sich in den Kindertagesstättengesetzen auf Landesebene fort. Im Gegensatz zum Beteiligungsrecht der Erziehungsberechtigten, das in einige Landesgesetze eingeflossen ist, wird die Beteiligung der Kinder in den Landesgesetzgebungen nicht explizit erwähnt. Dennoch hat das KJHG den Weg für Beteiligungsinitiativen und institutionalisierte Partizipationsformen für Kinder in Tageseinrichtungen geebnet.

2.2 Die Modelle

EIN KINDERPARLAMENT IM KINDERGARTEN

Hinter dem Beteiligungsangebot im untersuchten Kindergarten steht ein umfassendes pädagogisches Konzept. Vor etwa 15 Jahren wurde die klassische Gruppenstruktur aufgelöst und den Kindern das ganze Haus zur Verfügung gestellt. Es gibt ein Verkleide- und Rollenspielzimmer, Räume für Malen und Basteln, Lesen und Bauen sowie einen Sport- und Versammlungsraum mit einer "Bewegungsbaustelle". Den Kindern steht ein großzügiges Außengelände mit Sandkästen, Wasserstelle, Kletterturm, Baumhaus, Schaukeln und einem gerade neu gebauten Holzschiff zur Verfügung. Das Haus bietet vielfältige Möglichkeiten zu freiem Spiel. Kreatives Tun wird zusätzlich z.B. durch gemeinsame Projekte mit Künstlerinnen und Künstlern angeregt.

Der Kindergarten wird von rund 60 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren besucht. Sie kommen überwiegend aus Familien der akademischen Mittelschicht. Mädchen sind etwa gleich viel wie

Jungen vertreten. Etwa ein Fünftel der Kinder sind ausländischer Herkunft. Behinderte Kinder besuchen den Kindergarten derzeit nicht.

Seit elf Jahren gibt es ein Kinderparlament, das wöchentlich zu einer Sitzung zusammenkommt. Einen Tag später folgt die Kindervollversammlung. Mitglieder im Kinderparlament sind etwa 20 Kinder im letzten Kindergartenjahr.

Jeweils nach den Sommerferien beginnt ein neuer Turnus: Die nächste Gruppe wird ins Kinderparlament eingeführt und wächst im Laufe des Jahres in diese Mitbestimmungsform hinein. In den etwa halbstündigen Sitzungen geht es um kleinere und größere Entscheidungen, um Regeln und Regelverstöße, aber auch um Konflikte unter den Kindern. Die Kinder greifen selbst Themen auf, die sie derzeit stark beschäftigen, wie z.B. der anstehende Übertritt in die Schule.



Geleitet werden die Sitzungen - mit Unterstützung der Erzieherinnen und Erzieher - durch den alle vier Wochen rotierenden Vorstand. Auf diese Weise können alle Kinder diese Rolle einmal ausprobieren. Am darauf folgenden Tag erzählen die "Parlamentskinder" in der Vollversammlung

allen anderen Kindern von ihren Ideen und Entscheidungen. So bekommen die jüngeren Kinder Kontakt zu dem Gremium und geben ihre Wünsche und Ärgernisse direkt an das Parlament weiter.

DER SPRECHERRAT IN DER HEILPÄDAGOGISCHEN TAGESSTÄTTE

Die Heilpädagogische Tagesstätte (HT) bietet mit ihrem Nachmittagsprogramm ein intensives Förderangebot. Etwa die Hälfte der Kinder kommt aus einer Sprachheilschule, die anderen aus Lernförderschulen, Grund- und Hauptschulen. Neben Sprachproblemen sind zunehmend Verhaltensauffälligkeiten ein Grund für die Wahl dieser Einrichtung, die von 44 Kindern, darunter 34 Jungen, im Alter von sieben bis 13 Jahren besucht wird. Sie gestalten in fünf Gruppen mit festen Bezugspersonen ein gemeinsames Mittagessen und Freizeitprogramm. Ein Teil des Nachmittags bleibt für die Hausaufgaben reserviert. Neben ihren festen Stammgruppen können die Kinder Neigungsgruppen wählen. Im Angebot sind Musik und Rhythmik, Werken, Spiele und Beschäftigung mit dem Computer.

Die Kinder kommen überwiegend aus unteren sozialen Schichten. In einem Drittel der Familien ist zumindest ein Elternteil ausländischer Herkunft.

Als die Gebäude, in denen die Tagesstätte untergebracht ist, umgebaut und renoviert wurden, erhielten die Kinder die Möglichkeit, das alte Haus, das abgerissen werden sollte, für die verbleibende Zeit als "Kindervilla" zu gestalten. Das war der erste Schritt zu einer aktiven

Beteiligung. Die Aktion verlief sehr erfolgreich. Die Kinder waren mit Tatkraft und Phantasie bei der Sache. Die Leitung und das Team fühlten sich ermutigt, weitere Beteiligungsmöglichkeiten anzustoßen. Nach Abschluß der noch laufenden Sanierungsarbeiten werden die Kinder einige neue Räume mitgestalten. Über eine neu gegründete "Teenie-Gruppe" können sich die älteren Kinder an Entscheidungen über die Einrichtung sowie an der Aufstellung einiger Regeln beteiligen.

Als kontinuierliche Form der Beteiligung wurde auf Initiative der Leiterin ein Gruppensprechermodell eingeführt. Das bedeutet: Jede der fünf Gruppen wählt eine Sprecherin oder einen Sprecher. Sie (oder ihre Stellvertreter) kommen alle zwei Wochen mit der Leiterin der Tagesstätte zu einer halbstündigen Sitzung zusammen. Besprochen werden besondere Aktivitäten in der Tagesstätte, wie z.B. die Organisation von Festen. Ein weiteres wichtiges Thema sind die Regeln des Zusammenlebens. Für die Benutzung des Fahrstuhls legte man z.B. gemeinsam "Aufzugsregeln" fest und entwickelte einen entsprechenden "Führerschein". Aufgabe der Sprecherinnen und Sprecher ist es, die Gruppe über die Ergebnisse der Sitzung zu informieren sowie Anregungen der Gruppenkinder an die Leitung weiter zu geben.



2.3 Die Rolle der Erwachsenen

Wie kommt ein Team dazu, der Mitbestimmung von Kindern in seinem Konzept und in seiner alltäglichen Arbeit einen besonderen Stellenwert einzuräumen? Was veranlasst Erzieherinnen und Erzieher, formale Partizipationsformen institutionell zu verankern?

Neugier und Not werden in den Interviews mit den Leiterinnen und einer Mitarbeiterin in den beiden untersuchten Einrichtungen immer wieder als Gründe genannt. Expertengespräche mit anderen Praktikerinnen verweisen ebenfalls auf diese beiden elementaren Antriebsfedern.



Die **Neugier** entwickelt sich aus einem starken, auch intellektuellen Interesse an der Lebenssituation der Kinder. Meist haben sich die Erzieherinnen und Erzieher intensiv mit pädagogischen, soziologischen und psychologischen Theorien befasst. Daraus entwickelt sich ein Bedürfnis, sich mit dem persönlichen Bild vom Kind und den eigenen pädagogischen Grundhaltungen und Motiven auseinander zu setzen. Diese Reflexionsbereitschaft ist nicht denkbar ohne die Offenheit für Anregungen und die Lust, Neues auszuprobieren. Nicht dass dabei keine Angst vor dem Neuen mit schwingt, aber die Lust auf Weiterentwicklung und Horizonterweiterung überwiegt. Der Schritt ist dann nicht mehr groß von der Offenheit gegenüber den Bedürfnissen, Ideen und Meinungen der Kinder hin zu der Bereitschaft, sie ernst zu nehmen und sie in Entscheidungen einzubeziehen.

Tatsächlich machte sich in dem untersuchten Kindergarten vor 15 Jahren ein Teil des Teams auf, Vorlesungen über Pädagogen wie Korczak und Pestalozzi zu hören. Vor allem Korczak hat die eigenständigen Rechte des Kindes in Wort und Tat betont (vgl. u.a. Korczak 1983). Die Auseinandersetzung mit den beiden großen Pädagogen führte zu einer Neuformulierung des eigenen Kinderbildes und zu einer Überarbeitung der Konzeption mit dem gesamten Team. Die Gruppenpädagogik wurde in ein offenes Konzept überführt; die festen Gruppen zugunsten von Interessengruppen und freiem Spiel aufgelöst. Ende der 80er Jahre trat das erste Kinderparlament für die Fünf- und Sechs-Jährigen zusammen, und die Vollversammlung erprobte ihre Möglichkeiten.

Das zweite Motiv, die persönliche **Not** am Arbeitsplatz, hat sich ebenfalls als eine starke Triebfeder für Veränderungen erwiesen. In jeder Krise steckt auch eine Chance. Immer wieder (auch an Schulen) wird berichtet, dass die Arbeitssituation nicht mehr tragbar ist, dass das Aggressionspotential bei den Kindern und auch bei den Pädagoginnen und Pädagogen wächst.

Es gebe nur noch die Alternative, die Arbeit aufzugeben oder die bisherige Arbeitsweise zu überdenken und nach Auswegen zu suchen. Die Leiterin der Heilpädagogischen Tagesstätte sagt dazu: *“Da bin ich so stolz drauf und so froh, dass wir damals (...) auffällige Kinder hatten, die uns mehr oder weniger ‚übergezwungen‘ haben”* (HT). Das Team stellte denn auch ungeschminkt fest: *“Ein Großteil der Aggressionen, die unsere Kinder hier zum Tragen bringen, (...) sind hausgemacht, weil einfach die Bedingungen, die wir hier haben, für diese Kinder nicht gut geeignet sind”* (HT). Eine Konsequenz daraus: Die Erzieherinnen und Erzieher lösten die starren Gruppenstrukturen auf. Die Stammgruppen gelten für die Essens- und Hausaufgabenzeit, danach gehen die Kinder gruppenübergreifend ihren Interessen in sogenannten Neigungsgruppen nach. Natürlich war es nicht möglich, alle Probleme zu lösen, aber es haben sich plötzlich neue Wege aufgetan: *“(…) machen wir doch mal mit den Kindern gemeinsam, gestalten wir doch mal ein Haus nach den Ideen unserer Kinder”* (HT).

Ein verändertes Bild vom Kind

Das Kinderbild hat sich in beiden Einrichtungen verändert. Die Leiterin der Tagesstätte überspitzt die Grundhaltung, die früher im Haus herrschte: *“Ich bin die Erzieherin, du das Kind. Du machst das, was ich will, sonst hast du wahrscheinlich ein Problem”* (HT). In Wirklichkeit hatten auf Dauer nicht die Kinder, sondern die Erzieherinnen und Erzieher “ein Problem”. Der Machtkampf führte zu Aggressionen auf beiden Seiten, aber nicht zu einer Lösung.

Im Grunde stehen bei den Erzieherinnen und Erziehern in beiden Einrichtungen heute die Stärken der Kinder im Vordergrund, nicht die Erfahrungs- und Wissensunterschiede und damit die Defizite. Heute gilt für die Teams: Kinder sind ernst und wichtig zu nehmen, sie sind bereits Persönlichkeiten. Man kann sich auf sie verlassen,

und es ist möglich, mit ihnen gemeinsam zu planen und Projekte zu entwickeln. Die Kinder werden als vernünftig und verständig eingeschätzt, auch wenn es darum geht, ablehnende Antworten zu akzeptieren: *“Ich stell immer wieder fest, man kann Kindern sehr viel erklären. Die haben viel mehr Verständnis als wir denken. Aber wir müssen es ihnen erklären, warum es so ist”* (HT).

Die pädagogische Rolle verändert sich

Damit Kinder ihre Rechte wahrnehmen können, bedarf es der kritischen Reflexion des eigenen Verhaltens und der pädagogischen Rolle. Exemplarisch dafür stehen die Fragen einer Erzieherin im Kindergarten: *“Was heißt es denn (...) für mich, wenn die Kinder selbst mehr bestimmen und (...) so autark und stark sind, dass sie eigentlich auf Lösungen selber kommen und bestimmen, wo ein Projekt hingeht? (...) Ist das für mich langweilig? Kann ich das überhaupt aushalten? Wo finde ich mich dann?”* (Kiga).

Im Kinderparlament sehen sich die beiden begleitenden Erzieherinnen in der Pflicht, Zusammenhänge aufzuzeigen, anzuregen, Funktionen zu erklären und die Kinder zu motivieren, ihre eigenen Lösungswege zu finden. Doch sie verstehen die Begleitung der Kinder als einen dynamischen Prozess, in dessen Verlauf sie sich immer mehr zurücknehmen: *“Am Anfang vom Kindergartenjahr ist es wirklich ein Hinführen (...), aber jetzt so die zweite Hälfte des Jahres, da entwickelt sich was. Man merkt es an den Kindern, und wir nehmen uns mehr und mehr zurück”* (Kiga). Entscheidend ist immer wieder der Blick aufs Kind und die Überprüfung der eigenen Interessen: *“Es [ist] schon wichtig, dass man sich immer bewusst macht, dass die Kinder das Sagen haben, dass man nur anregt”* (Kiga).

Das Kindergartenteam hält einige “Steuerungselemente” für durchaus legitim, um Kindern zu große Enttäuschungen zu ersparen. So erweiterte

es hin und wieder den Vorstand des Kinderparlaments um eine Person, damit jedes Kind einmal die Chance hat, in diesem Gremium vertreten zu sein, auch wenn die Stimmen dafür eigentlich nicht gereicht hätten.

Doch es besteht die Gefahr, von einer “legitimen” Steuerung in eine (auch unbewußte) Manipulation zu rutschen. Wer setzt sich durch, wenn es um die Buntheit von Räumen oder Gegenständen geht? Was ist, wenn sich die Kinder in ihrem Lebensraum wohl fühlen, die Erzieherinnen aber nicht? Was wiegt schwerer?

Erzieherinnen und Erzieher neigen in einer solchen Lage leicht dazu, die Kinder subtil umzustimmen. **Der Konflikt wird häufig nicht offen ausge-tragen.** Oder es werden andere als persönliche Gründe angeführt, warum eine Idee der Kinder nicht umsetzbar ist; Kostengründe sind dabei ein häufig benutztes Argument.

Partizipation mit Kindern ist eine Gratwanderung zwischen völliger Macht- und Verantwortungsabgabe einerseits und Manipulation andererseits. Beide Seiten haben ihre Erwartungen und Wünsche, wie eine Sitzung verlaufen sollte. Je stärker der Wunsch nach einem bestimmten Ergebnis, desto intensiver wird von den Erwachsenen in das Geschehen eingegriffen.

Das Gegenmittel sind **Selbstreflexion und Selbstkontrolle.** Die Leiterin der Heilpädagogischen Tagesstätte sagt sich immer wieder: *“(…) stopp, du alleine bist hier nicht diejenige, die jetzt nur die guten Ideen hat, andere haben andere Ideen, oder du siehst es jetzt vielleicht doch ein bisschen zu eng, oder hast es dir zu breit vorgestellt oder wie auch immer. Das ist (...) für mich ein Prüfstand”* (HT).

Hilfreich ist die Arbeit im Team. Das Kinderparlament beispielsweise wird zu zweit begleitet: Die Kolleginnen geben sich gegenseitig Rückmeldungen und weisen sich auf dominantes oder beein-



flussendes Verhalten hin. Als sehr anregend und empfehlenswert fanden die Beteiligten Videoaufnahmen von Sitzungen. Sie können unbewusst ablaufende Verhaltensweisen deutlich machen.

Es zeigt sich: Ernst gemeinte Beteiligung stellt immer die **Machtfrage**. In der Regel liegt die Definitions- und Entscheidungsmacht in den Händen der Erwachsenen. Aber ohne Teilung der Macht, gibt es keine ernsthafte Beteiligung. *“(...) wir brauchen keine Gruppensprecher, wenn letztendlich dann doch die Erzieherin sagt, wie's zu machen ist”* (HT). Beteiligung wird zur Worthölse, wenn den Kindern zuerst Entscheidungsbefugnisse zugesprochen werden, um diese dann im nächsten Schritt wieder auszuhebeln. Die Befugnisse müssen mit allen Beteiligten abgestimmt sein.

Alltagsdemokratie und Teamgeist

Teams diskutieren Partizipation häufig unter dem Aspekt der Unsicherheit und des Machtverlustes. **Selten wird der Gewinn betrachtet**: Die wachsende Selbständigkeit der Kinder, die hohe Identifikation mit den gemeinsam gefassten Beschlüssen, die veränderte Streitkultur u.v.m. bringen **Entlastung** mit sich. Im Rückblick wird diese befreiende Entwicklung oft benannt, aber es scheint schwierig zu sein, im Vorfeld auf diese Vorteile zu vertrauen und sie den Ängsten entgegen zu stellen.

Nur wenn ein Team insgesamt Partizipation als Grundlage seiner pädagogischen Arbeit akzeptiert, kann die Beteiligung von Kindern gelingen. Erst die *“Alltagsdemokratie”* als Grundstimmung in einer Einrichtung bereitet den Boden für das Erproben unterschiedlichster Formen von Partizipation. Wenn sich ein Teammitglied durch den Ansatz bedroht oder kontrolliert fühlt, muss es möglich sein, entsprechende Unsicherheiten oder Beobachtungen anzusprechen. **Unsicherheiten sind keine Schande, sie weisen auf Klärungsbedarf hin**. Schwierig wird es, wenn die Ängste

und Widerstände nicht ausgesprochen werden.

Offenheit für Neues setzt Transparenz voraus. Dazu gehört ein funktionierender Informationsfluss. Meist werden Parlaments- oder Gruppensprechersitzungen nicht vom gesamten Team begleitet, auch um die Kinder nicht mit massiver Erwachsenenpräsenz einzuschüchtern. Um so wichtiger ist es, das restliche Team nicht von den Entwicklungen und Entscheidungen des Gremiums abzukoppeln. Wenn es die Stabilität des Gremiums nicht gefährdet, sind gelegentliche Besuche der anderen Erzieherinnen und Erzieher bei den Sitzungen sicher eine gute Möglichkeit, eine Identifikation des gesamten Teams mit dem gewählten Modell aufzubauen.

Unstimmigkeiten und Widerstände im Team haben oft auch mit der Art und Weise zu tun, wie das Partizipationsmodell eingeführt wurde: Wer hatte die Idee? Wer durfte darüber entscheiden? Gibt es eine Partizipationskultur im Team? Eine Grundregel lautet:

Wenn zugunsten der Kinder Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschnitten werden sollen, kann das nicht ohne deren Einwilligung geschehen, sonst wird das Modell unterlaufen oder zumindest nicht ausreichend unterstützt.

Auch die Funktion des Partizipationsmodells in der Einrichtung spielt eine wichtige Rolle. Geht es darum, den Kindern eine Stimme zu geben und ihre Bedürfnisse wahrzunehmen? Geht es um das Bedürfnis der Leitung, die Distanz zur *“Basis”* zu überwinden und wieder direkten, ungefilterten Kontakt mit den Kindern aufzunehmen? Geht es um eine Kritik an den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und eine indirekte Kontrolle ihrer Arbeit?

Nur wenn die Gründe für die Wahl eines bestimmten Modells transparent sind, können immanente Konflikte konstruktiv ausgetragen werden. **Wo es an Offenheit und Beteiligungsmöglichkeiten**

im Team mangelt und hierarchische Strukturen vorherrschen, entwickelt sich nur schwer

eine Partizipationskultur im Umgang mit den Kindern.



2.4 Die Rolle der Kinder

Wie schätzen die befragten Kinder das Kinderparlament und die Gruppensprechersitzungen ein? Beides sind Beteiligungsformen, die vorrangig auf sprachlichen Fähigkeiten aufbauen und von den Kindern Dialogfähigkeit und eine gewisse Disziplin verlangen. Entsprechend fallen die Meinungen der Kindergartenkinder über **das Parlament und die Vollversammlung** sehr unterschiedlich aus. Für einige Kinder ist es etwas ganz Besonderes, ins Parlament zu kommen, *„weil man da mitbestimmen kann“* (Carla, 6 J.) und weil dieser Schritt ein sichtbares Zeichen ist, jetzt zu den Größeren zu gehören. Es passieren beispielsweise so spannende Sachen wie monatliche Vorstandswahlen: Tim (6 J.) war ganz stolz, als er als Kandidat vorne stand, und als er dann auch noch

gewählt wurde, fühlte er sich *„noch mehr glücklicher“*. Er kennt sich mit den Strukturen des Gremiums aus und kann die Rituale genießen, die z.B. das Amt des Vorsitzenden mit sich bringt: die Sitzung eröffnen, die anderen aufrufen.

Andere Jungen sind nicht so glücklich mit dem Modell, sie finden es langweilig. Selbst der Einsatz von kreativen Methoden wie Basteln oder Malen macht Joshua nicht zufriedener; er malt und bastelt nämlich nicht gerne - und das Unangenehmste ist: **Das Parlament hält ihn vom Spielen ab**. Seine selbständige Zeiteinteilung und sein Spiel wird von einer Pflicht unterbrochen. Er macht sich über die Rituale lustig, die Tim und einigen Mädchen sehr gut gefallen.

Mädchen im Kindergartenalter nehmen Beteiligung ernster

Auffällig ist der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. **Meist gefällt den Mädchen das Parlament besser als den Jungen, sie nehmen es ernster und ärgern sich über das Verhalten der Jungen**. Lara (6 J.) stellt z.B. fest: *„Also manche Jungs, die erzählen meistens Quatsch“* und sie hat auch eine Erklärung dafür *„Ja, weil die glauben nämlich, das wäre gar nicht wichtig“*. Ernsthaftes sagen ihrer Meinung nach *„eigentlich immer nur die Mädchen“*.

Eine Ursache für dieses Verhalten kann darin liegen, dass Mädchen in diesem Alter in der verbalen Entwicklung häufig einen Schritt voraus sind. Sie können sich *„müheless anpassen und selbstregulatorisch zurücknehmen“* (vgl. Haug-

Schnabel/Bensel 7-8/99, 29). Autorin und Autor verweisen auf die unterschiedliche Sozialisation von Jungen und Mädchen, die sich in diesem Alter bereits deutlich bemerkbar mache. Die Mädchen werden in ihren sozialen Kompetenzen gestärkt. Dagegen werden wildes Verhalten und soziale Schwächen bei den Jungen eher mit Nachsicht behandelt (ebd. 29f). Die Jungen bringen in den Interviews wesentlich stärker zum Ausdruck, dass sie das Stillsitzen- und das Zuhörenmüssen als anstrengend und langweilig empfinden.

Jungen in diesem Alter möchten sich abgrenzen: *„Mädchen, das nervt. Meistens küssen die uns dann. Das hasse ich schon“* (Joshua, 6 J.). Die Mädchen dagegen finden zwar das Verhalten der Jungen im Parlament unmöglich, fühlen sich aber trotzdem zu ihnen hingezogen und benennen die Jungen, in die sie im Moment *„verknallt“* sind.



Die Macht des Kinderparlaments

Alle Kinder, die das Parlament als wichtig und sinnvoll empfinden, schätzen seine **Einflussmöglichkeiten enorm hoch**, sogar unrealistisch, ein. Das Parlament beschließt Regeln *“für alles, was hier im Kindergarten passiert”* (Carla, 6 J.), es kann neue Räume beschaffen, wenn nicht genug Platz ist (Lara, 6 J.), es sorgt für Ordnung, und ohne Parlament wären sie nicht auf die Idee gekommen, ein Holzschiff im Garten zu bauen und eine neue Wiese auszusäen. Alle Kindergärten ohne Parlament sind zu bedauern und *“manche haben noch nicht mal Vollversammlungen”* (Tim, 6 J.). Der einzige Grund, anderen Kindern kein Parlament zu gönnen, ist die Tatsache, dass man ihnen dann in der Schule nichts mehr voraus hat.

Die Gruppensprecherrolle ist anspruchsvoll

Auch das **Gruppensprechermodell** wird sehr unterschiedlich bewertet. **Die Arbeitsform der Gesprächsrunde hat keine besondere Attraktivität: Manche empfinden sie als zu langweilig, andere als zu anspruchsvoll.** Die Anforderungen werden durchaus als hoch eingeschätzt, weil man sich alles merken und weitertragen

muss. Julietta (12 J.) möchte sich nicht noch mal wählen lassen, unter anderem weil sie immer wieder vergisst, *“manche Sachen auszurichten”*. Die erste Euphorie, mit der Leiterin an einem Tisch sitzen zu dürfen, ist verflogen.

Auch in der Heilpädagogischen Tagesstätte werden die Sitzungen von manchen Kindern als ein Herausreißen aus anderen, attraktiveren Beschäftigungen und Gefühlslagen empfunden: Spielen, Tanzunterricht, erste Verliebtheit. In dieser Konkurrenzsituation kann es passieren, dass die Sprechersitzung den Kürzeren zieht und die Stellvertretung hingeschickt wird. Die Folge: Die Stellvertretung wird zum Lückenbüßer, die Position verliert an Reiz. Erschwerend kommt für die Stellvertreterinnen und Stellvertreter hinzu, dass ihnen oft notwendige Informationen fehlen, weil sie nicht immer dabei sind. Andererseits ermöglicht die Entlastung den Sprechern auch mal eine Auszeit, ohne dass sie gleich abtreten müssen.

Trotz der genannten Einschränkungen bewerten die befragten Kinder **die Einflussmöglichkeit auf Entscheidungen und Hausregeln positiv.** Das Amt besitzt durchaus Attraktivität für bisher nicht gewählte Gruppenkinder, die bei der nächsten Wahl kandidieren wollen.



2.5 Erfahrungen mit den beiden Modellen

Welche Erfahrungen haben die Erzieherinnen und Erzieher mit den beiden Modellen gesammelt?

Kontinuität ermöglicht Entwicklung

Das ursprüngliche Konzept sah den Eintritt ins **Kinderparlament** jeweils mit dem 5. Geburtstag vor. Das erwies sich als nicht praktikabel: *“Dann haben wir relativ schnell festgestellt, dass [das*

Parlament] eine Kontinuität haben muss innerhalb der Gruppe, eine Stabilität, sonst fängt man quasi immer wieder ein bisschen von vorne an und erklärt den Kindern das Kinderparlament (...), und das war dann einfach für die Gruppe nicht gut” (Kiga). Jetzt fängt jeweils nach den Sommerferien ein neues Parlament mit den zukünftigen Schulkindern an, so dass die Gruppe **in Ruhe zusammen- und in ihre Rolle hinein wachsen kann.**

Vor der Wahl kommt die Entscheidung

Ein wichtiges Element des Parlaments ist die monatliche Vorstandswahl von vier Personen, die dann der Reihe nach den Vorsitz übernehmen und die Sitzung eröffnen, leiten und schließen dürfen. Kinder, die sprachlich sehr gewandt sind, z.B. weil sie das Diskutieren schon im Elternhaus kennengelernt haben, übernehmen diese Aufgabe ganz locker, andere brauchen Zeit zum Üben und müssen erst ihren Mut sammeln. Das Vorstandsmodell ist so angelegt, dass jedes Kind innerhalb dieses Jahres mindestens einmal den Vorsitz übernehmen kann, wenn es möchte. Zum einen stärkt die Erfahrung der Sitzungsleitung das **Selbstbewusstsein** der Kinder, zum anderen fördert die Wahl eine **bewusste Entscheidung** sowohl für eine Kandidatur zum Vorstand als auch bei der Stimmvergabe jedes einzelnen Kindes.

Die beiden Begleiterinnen des Kinderparlaments berichten von Entwicklungen und Lernerfolgen: *“Das ist so ein ganz wichtiger Bereich im Parlament, ein Stück Selbstsicherheit zu gewinnen und Persönlichkeit auch im Hinblick auf Schule. **Zu sagen, was will ich und was will ich nicht.** Sich mit Dingen auseinander zu setzen und Dinge bewusst zu tun”* (Kiga). *“Sie lernen auch wirklich diesen Dialog miteinander. Also den anderen zu sehen, die Meinung von dem anderen zu nehmen, zu teilen oder sich damit auseinander zu setzen. Es gibt Diskussionen, (...) wo man dann wirklich auch merkt, sie setzen sich mit Sachen auseinander. (...) Und das passiert in diesem einen Jahr. Wo wir wirklich auch merken, **sie wachsen in ihrer Bereitschaft, miteinander ins Gespräch zu kommen**, z.B. wenn sie dann in der Vollversammlung, wo ja wirklich dann ganz viele Kinder sitzen, vorne stehen und was erklären. (...) Sie stellen sich vor diese Kinder und machen das”* (Kiga).

Die Sprecherfunktion birgt Rollenkonflikte

Das **Gruppensprechermodell** in der Heilpädagogischen Tagesstätte befindet sich noch in der Erprobungsphase. Nach dem Wunsch der Leiterin *“sollen sich nur die aufstellen lassen zur Wahl, die auch wirklich Lust haben”* (HT). **Freiwilligkeit ist die Basis der Arbeit.** Die Wahl sollte in den Gruppen vorbereitet werden und in geheimer Abstimmung stattfinden, wobei das Vorgehen in den Gruppen wohl recht unterschiedlich gehandhabt wurde. Aufgabe der Gruppensprecher ist es, *“Gedanken und Ideen aus der Gruppe zu sammeln, diese weiterzutragen, aber auch Dinge, die wir hier besprochen haben, wieder zurückzugeben an die Gruppe”* (HT). Darüber hinaus sollen sie eine **Vorbildfunktion** einnehmen.

Dieser Anspruch war für manche Kinder ein Problem, das haben sie der Leiterin auch deutlich gesagt: *“Ne, **die Rolle ist nicht meine Rolle, denn ich möchte mich gar nicht so abheben von den anderen Kindern”*** (HT). Sie haben ihr Amt abgegeben, so dass es zum Nachrücken der Kinder auf dem zweiten Platz kam.

Verschiedenheit akzeptieren lernen

Trotz dieser Anfangsunsicherheiten lassen sich nach Ansicht der Leiterin aber bereits jetzt Lerneffekte bei den Kindern erkennen: *“Erstens (...), dass man jemanden ausreden lässt in der Runde hier, das war Bedingung. Dass wir gesagt haben, wir können hier nur [zurecht] kommen, wenn wir bestimmte Gesprächsregeln beachten. Dazu gehört, dass wir halt alle hier am Tisch sitzen, für eine halbe Stunde ist das machbar. **Sie haben wirklich gelernt, Meinungen von anderen zu akzeptieren und damit auch besser umgehen [zu] können.** Das nehme ich in der kurzen Zeit wirklich in Anspruch. (...) Warum brauchen wir ein Protokoll? Auch solche ganz einfachen Erfahrungen: Obwohl ich einen Einladungsbrief bekommen habe, hab ich's vergessen. Wie geh ich mit so was um; wo lagere ich z. B. meine Einladung, um dran*



zu denken?“ (HT).

Partizipation als Entwicklungsraum

Beide Modelle streben eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Kinder an, die sich etwa in der Fähigkeit ausdrückt, bewusste Entscheidungen zu treffen sowie Kompetenzen im Dialog und in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenüber zu entwickeln.

Das Kindergartenteam sieht sein Beteiligungsmodell zwar ausdrücklich als Schulvorbereitung. Aber nicht Anpassung ist das Ziel, sondern den Kindern **Entwicklungsräume für Selbst-Bewusstsein und Eigen-Willen** zu bieten.

In der Kindertagesstätte erfüllt das Beteiligungsmodell neben der Förderung der Kinder auch noch die Funktion, der Leiterin einen Bezug zu den Kindern und einen Einblick in das Gruppenleben zu ermöglichen. Als Vorteil benennt sie: *“Manche Entscheidungen, die im Haus getroffen werden, die würde ich anders treffen, wenn ich die Gruppe [= Sprechersitzung] nicht hätte. Sie gibt mir auch weiterhin die Möglichkeit, an der Basis zu sein”* (HT). Sie betont, dass im Vorfeld bereits klar sein muss, wer was entscheiden kann, denn *“wenn ich Ideen (...) herausfordere, muss ich auch überlegen, wie gehe ich damit um”* (HT).

Wer darf entscheiden?

In beiden Modellen bleibt jedoch unklar, wie viel die Stimme der Kinder denn nun tatsächlich zählt und wo - vor allem im Konfliktfall - die Grenzen der angestrebten Mitbestimmung liegen. Wer entscheidet, ob eine Idee brauchbar ist oder nicht und in welcher Weise auf die Wünsche der Kinder eingegangen werden kann? Wer entscheidet, ob die Wand einfarbig oder fünffarbig gestrichen wird?

Gehört zu werden, bedeutet nicht automatisch, selbst entscheiden zu dürfen oder die

Erzieherinnen und Erzieher überstimmen zu können. Gemessen an der pädagogischen und rechtlichen Verantwortung, die Erzieherinnen und Erzieher in den Einrichtungen tragen, ist es selbstverständlich, dass die Kinder nicht in allen Bereichen die letzte Entscheidung treffen können. Sie sollen es auch gar nicht, damit die Verantwortung nicht einfach auf die Kinder abgewälzt werden kann.

Da jedoch beide Modelle in ihrer Ausrichtung nicht auf ein einzelnes Projekt abzielen, sondern eine große Bandbreite an Themen und Entscheidungsbereichen anbieten, besteht die Gefahr, dass in den Köpfen der Kinder alles möglich wird. Es ist anzuraten, zum einen **vorab Grenzen der Mitbestimmung klar einzugestehen und zu definieren. Zum anderen sollte sich jede Erzieherin, jeder Erzieher immer wieder selbst prüfen, welche Motive hinter einer Entscheidung stehen, die gegen die Stimmen der Kinder getroffen wird.**



aus: Renate Alf, Neue Cartoons für ErzieherInnen, Verlag Herder, Freiburg 1999.

2.6 Partizipation braucht Vorbereitung und Unterstützung

Partizipation von Kindern funktioniert nicht ohne Vorbereitung, Anregung und Unterstützung. Das bestätigen alle erwachsenen Befragten aus den Modellen. Demokratie ist grundsätzlich keine leichte Angelegenheit: *“Demokratie - da braucht man Unterstützung, um zu begreifen, um was es da überhaupt geht”* (HT). Beide Projekte plädieren für eine demokratische *“Alltagskultur”* in der Kindertagesstätte, damit die Kinder den Umgang mit Entscheidungen und Mitsprache üben können. **Partizipation dürfe nicht zu einem Ausnahmelerlebnis werden.** *“Wir [haben] auch im Gruppenalltag weitestgehend Demokratie”* (HT).

Das Erlebte aufarbeiten

Wer sich für die Partizipation von Kindern entscheidet, bewegt sich in einem **Spannungsfeld zwischen Herausforderung, Förderung, Hilfestellung und Bevormundung.** Mit dem Kinderparlament etwa wird den Kindern ein komplexes Modell mit Funktionen aus der Erwachsenenwelt (Vorstand, Sitzungsleitung etc.) angeboten. Es wäre falsch, die **Einzelnen mit ihren Erfahrungen alleine zu lassen.** So muss ein Kind schon viel Mut aufbringen, nach vorne zu gehen und sich für den Vorstand aufstellen zu lassen. Wird es gewählt, ist es natürlich stolz. Aber was passiert, wenn die Stimmen nicht gereicht haben? Es ist für niemanden - gleich welchen Alters - *“einfach, das zu schlucken, also da zu stehen, das zu wollen und nicht gewählt zu werden”* (Kiga). Erzieherinnen und Erzieher sind in einer solchen Situation gefragt, sie müssen Trost spenden, können auf andere Erfolge verweisen. Trotzdem bleibt für das Kind *“das eigene Damit-fertig-werden-müssen”* (Kiga) als Herausforderung bestehen.

Gesprächskultur einüben

Bei allem Engagement für die Partizipation, dürfen die Erwartungen an den Meinungs-austausch und die Diskussionsfähigkeit nicht zu hoch sein: *“Es sind 5- bis 6-jährige Kinder, die das dann erst auch erproben”* (Kiga). Die Erzieherinnen und Erzieher können den Diskussionsprozess unterstützen, indem sie auf bereits genannte Vorschläge hinweisen: *“Die Daniela hat das und das gesagt. Was könnte man denn da machen?”* (Kiga).

Durch dieses Aufgreifen von Meinungen und Vorschlägen lernen die Kinder, sich aufeinander zu beziehen. Schüchterne Kinder sollten direkt angesprochen und darin bestärkt werden, ihre leise geäußerten Meinungen deutlich zu vertreten: *“Man muß Kindern helfen, dahin zu finden, dass sie Persönlichkeiten sind. Manche sind sehr verschüchtert und brauchen das, dass man wirklich mal sagt: Das hast du jetzt toll gesagt, sag's doch noch mal laut!”* (Kiga). **Sie sollen erfahren, dass nicht nur die dominanten Kinder eine Chance haben.**

Die Gruppe wird so sensibilisiert, genauer hin zu hören und die leisen Töne wahr zu nehmen. Auf diese Weise kann sich eine **produktive Gesprächskultur** entwickeln. Nimmt eine Erzieherin die Kinder ernst, erkennt sie ihre Meinungen an, fühlen sich die Kinder zum einen wohl in der Beteiligungssituation, zum anderen gibt es ihnen ein Beispiel für den respektvollen Umgang miteinander. Das kann schon mit der schlichten Frage nach dem richtigen Zeitpunkt für die Sitzung beginnen: *“Wie ist die Spielsituation der Kinder, ist gerade ein günstiger Moment oder wartet man lieber noch?”* (Kiga).



Selbstwertgefühl und Kreativität fördern

Das **Konzept der Stärkung von Stärken**, wie es die Heilpädagogische Tagesstätte vorsieht, wirkt sich positiv auf die Partizipation von Kindern aus: *„Wir legen also nicht die Finger auf die Wunden unserer Kinder, sondern gucken, wo sind die stark, was macht ihnen Spaß [und versuchen, ihnen] über diese Schiene das Selbstbewusstsein, das ihnen sehr oft fehlt, zu vermitteln und den Selbstwert zu sagen: Ich bin zwar in der Schule nicht gerade der Beste, aber ich kann z. B. werken, ich kann mit der Säge umgehen, ich kann dir ganz tolle Sachen machen“* (HT).

Doch ein Beteiligungsmodell, das nur an verbalen Fähigkeiten ansetzt, nutzt diese handwerkliche, kreative Schiene nicht. **Bei bestimmten Themen und Entscheidungen wären methodische Ergänzungen wie z.B. Modellbau oder pantomimisches Spiel hilfreich für die Kinder.**

Den Informationsfluss sichern

Beteiligungsmodelle, die auf dem Delegationsprinzip fußen, haben ihre besonderen Schwierigkeiten. Das GruppensprechermodeLL funktioniert nur dann, wenn der Informationsfluss zwischen Gruppe und Sprecherrat sicher gestellt ist. So muss der Gruppe die Tagesordnung bekannt sein, die der jeweiligen Sitzung zugrunde liegt. Andernfalls kann keine Sprecherin, kein Sprecher **die Meinungen aus den Gruppen zu einem bestimmten Thema in die Sitzung mitnehmen**, denn diese Kinder müssen *„ja die Gedanken und Ideen von den anderen mit darstellen. Und das ist wesentlich schwerer“* (HT). Die Leiterin wünscht sich von Seiten der Erzieherinnen dafür besondere Aufmerksamkeit und will ihre Mitarbeiterinnen anregen: *„(...) aktiviert eure Kinder, unterstützt die Gruppensprecher, damit [wir] die Gedanken, die aus der Gruppe kommen, auch umsetzen“* (HT).

Umgekehrt muss sichergestellt sein, dass die Ergebnisse der Sitzung festgehalten werden und dass die Informationen die Gruppen erreichen.

In jeder Sprechersitzung wird ein schriftliches Protokoll erstellt, das sofort im Anschluss an die Sitzung kopiert und an alle Gruppen weitergeleitet wird. Die befragten Kinder empfinden diese Protokolle als hilfreich. Um sie mit der Aufgabe der Protokollführung nicht zu überfordern, bietet die Leiterin bei schwierigen Wörtern oder komplexen Formulierungen ihre Hilfe an. Was die Sprecherinnen und Sprecher über das knappe Protokoll hinaus durch mündliche Erläuterungen weitergeben, hängt von ihrem persönlichen Stil und der Unterstützung durch die Gruppenerzieherinnen ab. Greifen die Erzieherinnen fördernd ein und helfen den Sprecherinnen und Sprechern, Schüchternheit und andere Hemmnisse anzugehen und sich zu erproben? Unterstreichen sie die Ernsthaftigkeit des Amtes, indem sie Raum und Zeit schaffen, um die Informationen direkt an die anderen Kinder weiterzugeben, und damit automatisch zu einem bewussteren Umgang mit dem Amt hinführen?

Unterstützung wird angenommen

Auf die Frage, ob sie die Hilfe der Erwachsenen gut heiÙe, meint Lydia (6 J.): *„Eigentlich ganz gut, sonst dauert es ja ewig. Da gibt es ja schon Mittagessen, bis wir uns geeinigt haben“*. Ohne Eingreifen der Erwachsenen würde die Konfliktregelung also nach ihrer Wahrnehmung deutlich länger dauern; ihr ist die schnellere Variante lieber. Carla (6 J.) hält es ebenfalls für gut, wenn die Erzieherinnen und Erzieher die Sitzung strukturieren und etwas Ruhe hinein bringen. Die Kinder im Kinderparlament **wissen die Unterstützung zu schätzen**. Sie merken, wo die Erzieherinnen und Erzieher Kompromisse anbieten, und damit ermüdende Dauerkämpfe zeitlich begrenzen.

Die Gleichaltrigen machen Mut

Auch die Gleichaltrigen spielen eine wichtige Rolle bei der Unterstützung und Förderung der beteiligten Kinder, etwa wenn die mutigeren Kinder bei der Vollversammlung die Schüchternen mit nach vorne nehmen: *“Sie stellen sich ja dann auch zu zweit oder zu dritt dann dahin, (...) wo dann gehemmtere Kinder auch mit dabeistehen, vielleicht das Blatt Papier, was man gemalt hat, halten oder so. Aber sie sind dann dabei”* (Kiga). Eine Mädchengruppe berichtet, dass sie vor allem den eigenen Freundinnen im Kinderparlament helfe und ihnen bei Bedarf ein bißchen einflüstere.

Sie merken es auch, wenn andere sich nicht trauen, etwas zu sagen. Dann sprechen sie diese Kinder direkt an, um ihnen den Zugang zum Geschehen zu erleichtern. Ein Mädchen skizziert im Einzelinterview das Vorgehen exemplarisch: *“Du könntest auch mal was sagen. Fällt Dir nichts ein?”* (Carla, 6 J.), so dass *“alle mal dran genommen werden”*

(Carla). Ihr ist besonders daran gelegen, dass es gerecht zugeht.

Eine Gruppensprecherin der Heilpädagogischen Tagesstätte nennt vor allem ihre Stellvertreterin und Freundin als wichtige Stütze. Sie erfährt ihre Hilfe vor allem im Rahmen der Stammgruppe. Die Kinder in Delegiertenmodellen sind besonders auf die Zuarbeit der Gruppe angewiesen. Von ihr erfahren sie Wünsche, Kritik und Anregungen. Dabei wirkt es unterstützend, wenn innerhalb des Teilnehmungsangebotes, besser noch in der ganzen Kindertagesstätte **eine Atmosphäre herrscht, die anregend wirkt** und in der Fehler nicht verurteilt, sondern als Ausdruck von Kreativität, Suche und Weiterentwicklung gewertet werden. Denn: **“Wer Neuland betritt, muss Fehler machen dürfen.”** (Kahl 1995, 14). Und diese Einsicht gilt nicht nur für die Kinder, die sich auf Beteiligung einlassen. Sie ist ebenso gültig für Erwachsene in Teilnehmungsmodellen.



2.7 Keine Frage des Alters - Partizipation von klein auf

Ob Partizipation gelingt oder nicht, ist keine Frage des “richtigen” Alters. Das Thema wird in den untersuchten Modellen von den Kindern selbst überhaupt nicht aufgegriffen und von den Erwachsenen nur im Kontext des Hineinwachsens in die spezifischen Partizipationsmodelle genannt.

Erwachsene, die Kinder aktiv beteiligen möchten, haben ein Interesse daran, dass diese auf ihre Lebenswelt Einfluss nehmen können. Und sie drücken damit aus, dass sie Kinder grundsätzlich ernst nehmen. **Diese Haltung sollten Erwachsene völlig unabhängig vom Alter der Kinder einnehmen, sozusagen “von klein auf”.**

Partizipation ist Dialog

Fachleute bestätigen, dass bereits Kinder im Krabbelgruppenalter miteinander kommunizieren. Dazu brauchen sie eine anregende Atmosphäre. **Je ausgeprägter die Dialogbereitschaft von Seiten der Erwachsenen ist, um so leichter können Kinder diese Lernschritte vollziehen.** Wenn sie erleben, dass es von Bedeutung ist, wie es ihnen geht, was sie bewegt und was sie sich wünschen, werden Kinder sensibler für ihre eigenen Bedürfnisse.

Je deutlicher den Kindern in einer Kindertagesstätte vermittelt wird *“Es interessiert mich, was du zu sagen hast und wie es dir hier geht”*, um so leichter wird sich das Kind verbal oder non-



verbal verständigen können. "Alltagsdemokratie" in diesem Sinne ist unabhängig vom Alter.

Partizipation ist Herausforderung

Anreize gehören allerdings dazu. Beteiligung muss auch attraktiv sein. Dazu gehört z.B. die Erfahrung der Kinder, etwas erreichen und auf ihre Umgebung **einwirken zu können** - und das möglichst zeitnah. Partizipation sollte **möglichst nicht in Konkurrenz zu anderen spannenden Aktivitäten** stehen. Und das Kind muss das Gefühl haben, die gestellten Erwartungen erfüllen zu können.

Die Aufgabe darf nicht so schwer sein, dass sie als Überforderung erlebt wird und nicht so leicht, dass sich die Kinder langweilen. Durch leichte Herausforderungen wird die Beteiligung an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen zu einem spannenden Erlebnis; der erfolgreiche Umgang mit der Aufgabe stärkt das Selbstwertgefühl und macht Mut für die nächste Herausforderung.

Perfektion wird nicht verlangt, Partizipation selbst ist ein Lernprozess: Das Laufenlernen erfolgt im Gehen. Entscheidend ist, welche Fähigkeiten zu welchem Zeitpunkt hilfreich sind, wie das Partizipationsmodell in den Alltag und die Entwicklung der Kinder eingebunden ist, wie sie herangeführt und in den Beteiligungssituationen begleitet werden. Dafür gibt es keine allgemeingültigen Regeln.

Das muss im Kontext von Zielgruppe, Entwicklungsstand, Partizipationsziel und Rahmenbedingungen immer wieder neu überprüft und entschieden werden.

Sprache als Medium der Beteiligung

Sprache spielt in beiden Modellen eine wichtige Rolle bei der Partizipation. Wenn Beteiligung aber nur auf das Sprachvermögen setzt, werden andere Möglichkeiten außer acht gelassen. Ganz davon abgesehen, dass still sitzen, zuhören, ausreden lassen, die Meinung der Gruppe wiedergeben anspruchsvoll ist und bei manchen Kindern auf geringe Begeisterung stößt, wird durch reine Sprachorientierung das **kreative Potential, die Neugier und das Bewegungsbedürfnis der Kinder nicht berücksichtigt**. Die Ausdrucksformen der Kinder, die bei der Gestaltung der "Kindervilla" offensichtlich positiv ins Gewicht gefallen sind, kommen bei einer rein verbalen Methode nicht zum Tragen.

Im Fachaustausch mit Leiterinnen aus Einrichtungen mit einem hohen Anteil an ausländischen bzw. mehrsprachigen Kindern oder mit Kindern aus einem sozialen Umfeld, das verbale Fähigkeiten kaum fördert, wurden Beteiligungsmodelle mit einem stärker erforschenden, aktiven Charakter (Stadtteilerkundung, Modellbau, Legislatives Theater nach Augusto Boal etc.) den Modellen mit verbaler Ausrichtung deutlich vorgezogen, um den Fähigkeiten und Interessen der Kinder entgegen zu kommen. Beteiligung wird hier vorrangig als Handeln und Mit-Wirken verstanden, weniger als Mit-Sprache.



2.8 Fazit: Was die Partizipation von Kindern fördert

Aus den Ergebnissen der Untersuchung lassen sich eine Reihe von Hinweisen und Anregungen für die Förderung, Unterstützung und Begleitung von Kindern in Beteiligungsmodellen ableiten. Besonders wichtig ist eine Verknüpfung der formalisierten Beteiligung von Kindern mit einer "beteiligungsfreundlichen" Atmosphäre, einer gelebten "Alltagsdemokratie". Dazu gehört:

- eine Atmosphäre von Interesse und Sicherheit, in der Ängste, Schüchternheit und Unsicherheitsgefühle der Kinder Raum haben dürfen;
- eine fördernde Grundhaltung der Begleitpersonen;
- Partizipationsstrukturen und gegenseitige Unterstützung auch innerhalb des Teams;
- Unterstützung durch Gleichaltrige;
- Unterstützung der Kinder bei der Übernahme von neuen (Vertretungs-)Rollen, z.B. durch (ritualisierte) Austauschformen in den Gruppen.

Die Kinder kommen nicht als unbeschriebenes Blatt in die Kindertagesstätte. Ihre Erfahrungen,

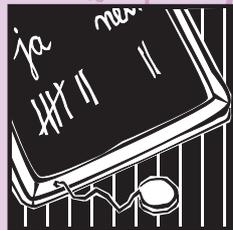
ihr Lebenskontext müssen berücksichtigt werden, um Überforderung und Konflikte ebenso wie Unterforderung und Langeweile zu vermeiden. Das bedeutet:

- Das Alter ist bei der Partizipationsform zu berücksichtigen, nicht aber bei der Möglichkeit von Partizipation überhaupt: Beteiligung ist von klein auf möglich!
- Die Beachtung der unterschiedlichen Bedürfnisse von Jungen und Mädchen.
- Vielfältige Methoden, um die Chancen der persönlichen Teilhabe von Kindern mit unterschiedlichen Begabungen zu erhöhen.
- Das Einbeziehen der Eltern in den Prozess der verstärkten Beteiligung von Kindern in der Kindertagesstätte.

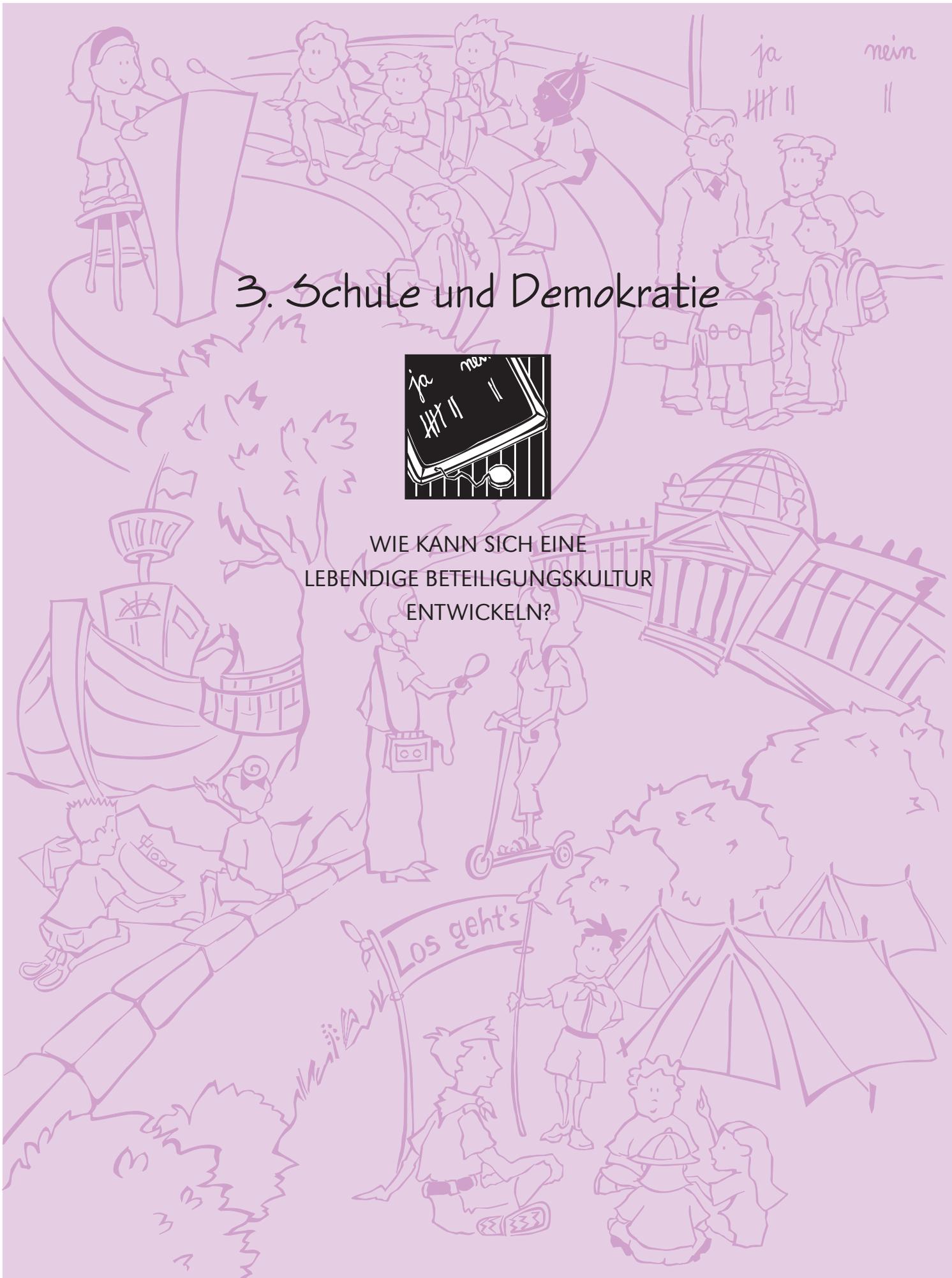
Zusammenfassend lässt sich sagen: Der Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten steht nichts entgegen, außer vielleicht die Unentschlossenheit der Erwachsenen. Und dieser können die Praxiserfahrungen der untersuchten Modelle sicher die eine oder andere Anregung entgegensetzen.

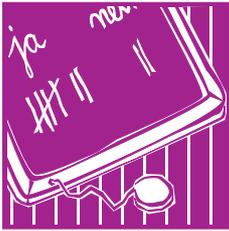


3. Schule und Demokratie



WIE KANN SICH EINE
LEBENDIGE BETEILIGUNGSKULTUR
ENTWICKELN?





3. Schule und Demokratie

WIE KANN SICH EINE LEBENDIGE BETEILIGUNGSKULTUR ENTWICKELN?

3.1 Die Schule ist kein Schonraum mehr

“Die Jugend” gibt es nicht mehr. Wie die gesamte Gesellschaft differenziert sich auch die Jugendphase (vgl. Kasten S.33) immer weiter aus. Die klaren Abgrenzungen zwischen Jugend- und Erwachsenenalter verschwinden. Die Schule steckt mitten in diesem gesellschaftlichen Modernisierungsprozess. Der vermeintliche “Schonraum” ist verschwunden.

Die Fachleute sind überzeugt, dass sich die Schule in Zukunft auf keine geschlossenen Bildungskonzepte mehr zurückziehen kann. Sie wird vermitteln müssen, dass zum Leben in der modernen Gesellschaft lebenslanges Lernen und sich immer wieder neu Qualifizieren gehören. Das bedeutet, dass die Schule in verstärktem Maße Orientierungshilfen bieten und individuelle Ressourcen freilegen sollte.

Mit dem Wandel sind jedoch auch **Chancen auf Selbstbildungsprozesse und neue Wege in der Schulentwicklung** verbunden. Kinder und Jugendliche spüren heute viel eher “den Ernst des Lebens”: Auf der einen Seite haben sie zunehmend mehr Freiheiten und Entscheidungsspielräume, auf der anderen Seite aber auch mehr Entscheidungszwänge und Verantwortung. Gerade da bietet Partizipation in der Schule ein wichtiges **Lernfeld**. Hier können Schülerinnen und Schüler erfahren, wie man **trotz unterschiedlicher Meinungen zu einer gemeinsamen Entscheidung findet, wie demokratische Prozesse ablaufen und wie man einmal gefasste Beschlüsse verantwortlich mit trägt**. Partizipation in diesem Sinne ist kein Beiwerk. Sie hat zum Ziel, angesichts der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse die Lebenswelt Schule selbst zu demokratisieren.



JUGEND IM STRUKTURWANDEL

Seit Mitte der 80er Jahre beschreiben empirische Studien und theoretische Beiträge zur Jugendsoziologie (vgl. Hornstein 1985; Hurrelmann 1985; Olk 1985) die Auswirkungen zunehmender Individualisierungsprozesse auf die Jugend. Die Jugendphase ist von den zu beobachtenden gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen nicht ausgenommen. Tradierte (biographische) Normalitätswürfe werden fragwürdiger, weil sie für immer weniger Menschen eine tragfähige Perspektive bilden. Die Sozialisationsbedingungen für die heranwachsende Generation bleiben davon nicht unberührt. In der jugendsoziologischen Fachliteratur findet der beobachtbare soziale Wandel seinen Niederschlag in der These von der Entstrukturierung bzw. dem Strukturwandel der Jugendphase (vgl. Heinz 1997; Sander 2000). Angesichts des Tempos des sozialen Wandels müssen sich auch die für Erziehung und Sozialisation verantwortlichen Bezugspersonen und Instanzen der oft nur schwer antizipierbaren Auswirkungen dieser Entscheidungen auf die zukünftige Lebensgestaltung der Kinder und Jugendlichen bewusst sein.

Gerade eine Institution wie die Schule unterliegt einem fundamentalen Bedeutungs- und Funktionswandel. Auf dem Prüfstand steht ihre Leistungsfähigkeit, ihre "Klientel" für die Anforderungen des Lebens in einer fortgeschrittenen modernen Gesellschaft "tauglich" zu machen. Schule hat es nicht mehr mit einer mehr oder weniger klar definierbaren Jugendphase zu tun, die als Moratorium zu verstehen ist.

Schulzentrierte Bildungskonzepte geraten in die Diskussion und mit ihnen der Begriff von Bildung schlechthin. Als Folge der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse werden Momente der Desintegration und Entsolidarisierung ausgemacht, aber auch Chancen für Selbstbildungsprozesse und neue Wege der Schulentwicklung skizziert. Veränderte Beziehungsstrukturen zwischen Kindern und Jugendlichen und den sozialisatorisch wirksamen Institutionen und Instanzen "setzen neue Bedingungen für die schulische Arbeit und führen zu einer schleichenden Funktionserweiterung" (Garlich/Leuzinger-Bohleber 1999, S. 9), zumindest jedoch Funktionsveränderung.

Dabei werden in einem schulischen Partizipationsmodell sowohl die biographischen Erfahrungen der erwachsenen Initiatoren und Akteure, als auch die außer- und vorschulischen Sozialisationserfahrungen der beteiligten Kinder und Jugendlichen auf die strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule treffen.

Welche Bedeutung kommt schulischen Partizipationsmöglichkeiten im bildungspolitischen Kontext zu? - Schüler und Schülerinnen gelten nicht mehr in erster Linie als "Objekte" pädagogischer Bemühungen zur Vermittlung von Lernstoff. Wird ihnen die Möglichkeit eingeräumt, mit ihren Bedürfnissen und Interessen den Lebensort Schule aktiv und mitverantwortlich gestalten zu können, verändern sich damit auch schulische Interaktions- und Kommunikationsstrukturen.

Die Ausgangsbedingungen

Drei Voraussetzungen entscheiden über das Funktionieren von Demokratie an der Schule:

- **das Engagement und die Motivation des beteiligten Kollegiums und der Schulleitung**
- **die Interessen und Sozialisationsbedingungen der beteiligten Schülerschaft**
- **und die gesetzlichen Rahmenbedingungen**

RECHTLICHE GRUNDLAGEN FÜR PARTIZIPATION IN DER SCHULE

Im Bereich der Schule gibt es auf verfassungsrechtlicher Grundlage keine ableitbaren, konkret bestimmbar Ansprüche auf Mitwirkungs- oder Mitbestimmungsrechte von Schülern und Schülerinnen sowie Eltern.

Die Mitwirkungsrechte von Schülerinnen und Schülern waren in der Vergangenheit häufig auf "Spielwiesen" beschränkt. Die rechtliche Situation veränderte sich mit der Welle von schulrechtlichen Neuregelungen seit Anfang der 90er Jahre. Auf Länderebene sind unterschiedliche Gegenstandsbereiche und Formen sowie verschiedenste Verfahrensarten der Mitwirkung an Entscheidungen in den staatlichen Schulen entwickelt worden. Trotz unterschiedlichster Länderbestimmungen bezüglich der Mitbestimmungsregelungen lassen sich durchaus Gemeinsamkeiten feststellen, wenn auch die jeweiligen "Gewichtungsverhältnisse" höchst unterschiedlich sind.

Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern wird in den entsprechenden schulrechtlichen Bestim-

mungen der einzelnen Bundesländer verstanden als Beitrag zur

- *Förderung des schulischen Gemeinschaftslebens,*
- *Teilnahmefähigkeit an innerschulischen Willensbildungsprozessen,*
- *Erziehung zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung,*
- *Interessenvertretung der Schülerschaft,*
- *Wahrnehmung von innerschulischen Selbstverwaltungsaufgaben.*

Diese Kategorien lassen erkennen, dass mit allen gesetzlich umschriebenen Mitwirkungsformen zugleich eine pädagogische Zielrichtung verbunden ist. Selbst die schulrechtlichen Bestimmungen, die sich ausdrücklich mit den Formen und Verfahren von Schülermitwirkung befassen, machen deutlich, dass ein pädagogischer Prozess unterstützt beziehungsweise angestoßen werden soll, der zur Verwirklichung der allgemeinen Bildungsziele der Schule beiträgt. (vgl. Füssel 2000)

Partizipation bedeutet, die Schule von einer bloßen Vermittlungsinstanz politischer Bildung zu einem **Ort demokratischer Praxis** werden zu lassen. Das schließt ein, soziale Ungleichheiten bei den Bildungschancen zu bekämpfen und eine friedliche Konfliktbewältigung einzuüben. Die Schule soll **zu einem sozialen Lernort** werden. Dies geschieht, wenn eine Schule Beteiligung wirklich zulässt. Denn wenn Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, mit ihren Bedürfnissen und Interessen den Lebensort Schule aktiv und mitverantwortlich gestalten zu können, verändert sich damit auch das Klima der Schule insgesamt.

Partizipation stellt nicht nur eine neue Aufgabe dar. Sie kann für alle Beteiligten eine Möglichkeit sein, **ihre Schule als gemeinsame Lebenswelt zu gestalten**. Das gelingt nur, wenn die Lehre-

rinnen und Lehrer Partizipationsmodelle als eine Chance zur Erweiterung ihrer eigenen Erfahrungen begreifen. Dass sie das tun, dafür spricht die Tatsache, dass heute nicht allein die Schülerschaft Beteiligungsmöglichkeiten einfordert, sondern die Initiative häufig von Teilen der Lehrerschaft ausgeht. Eine mögliche Erklärung: Sie betrachten Partizipation als Mittel, das Lehrer-Schüler-Verhältnis und damit auch das Schulklima insgesamt zu verbessern.

Schulische Partizipationsmodelle umfassen selten die Einrichtung als Ganzes, sondern stellen mehr oder weniger abgrenzbare organisatorische Einheiten innerhalb des übergeordneten Systems Schule dar. Aus diesem Grund sollten die Modelle nicht nur isoliert als Projekte betrachtet, sondern in ihrem jeweiligen Kontext gesehen werden.





3.2 Die Modelle

Ausgewertet wurden Erfahrungen an einer Grundschule in Niedersachsen (GS), einer Hauptschule in Bayern (HS), einer Realschule in Brandenburg (RS) sowie einem Gymnasium, ebenfalls in Bayern (Gym). Die Schulleitungen sowie Lehrerinnen und

Lehrer, die sich für die Beteiligungsstrukturen aktiv einsetzen, standen ebenso wie beteiligte Schülerinnen und Schüler bereitwillig als Gesprächspartner zur Verfügung.

DER SCHÜLERRAT

Der Schülerrat ist ein Pilotprojekt, das auch jüngeren Kindern an der Grundschule die Möglichkeit eröffnen soll, am schulischen Geschehen mitzuwirken. Dahinter steht die Frage, ob Partizipation bei Kindern auch im Grundschulalter sinnvoll praktikierbar ist.

Der Schülerrat ist Teil einer umfassenden Beteiligungsinitiative einer **Grundschule in Niedersachsen**. Angestoßen wurde diese Initiative durch die gesetzliche Verpflichtung, an allen niedersächsischen Schulen ein so genanntes "Schulprogramm" zu erarbeiten. Ziel ist die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Schule. Im Schulprogramm werden grundlegende pädagogische Zielsetzungen und die praktischen Möglichkeiten ihrer Umsetzbarkeit beschrieben.

Das Kollegium ergriff die Gelegenheit, die Schüler und Schülerinnen so weit wie möglich in die Entwicklung des Schulprogramms einzubeziehen. So wurde beispielsweise anhand einer Umfrage gemeinsam mit den Kindern eine neue Schulordnung erstellt. Partizipation sollte ein wesentlicher Bestandteil des Schulprofils werden. Der Initiative ging ein **Grundlagenseminar** zum Thema **Mitwirkung an der Grundschule** voraus, das von einem Beraterteam der Bezirksregierung organisiert wurde.

Die Schule hat sich freiwillig entschieden, bereits ab der dritten Jahrgangsstufe aus jeder Klasse je ein Mädchen und einen Jungen als Klassensprecher wählen zu lassen (das niedersächsische Schulgesetz sieht das verpflichtend erst ab der fünften Klasse vor). Der Schülerrat besteht aus der Versammlung der gewählten Klassensprecherinnen und Klassensprecher.

Aus seiner Mitte werden zwei Schulsprecher gewählt, wiederum je ein Mädchen und ein Junge. Sitzungen des Schülerrats finden zum Teil während der offiziellen Unterrichtszeit statt, bei umfangreichen Tagesordnungspunkten auch am Nachmittag. Der Rat tagt in unregelmäßigen Abständen etwa zwei Mal pro Halbjahr. In den Sitzungen werden Anliegen aus den Klassen und anstehende Entscheidungen in der Gesamtkonferenz inhaltlich vorbereitet. Der Schülerrat diskutiert beispielsweise Themen wie pro und kontra Förderunterricht, Zustand der sanitären Anlagen und das Schulhofprojekt. In den meisten Fällen erlauben die Klassenlehrerinnen und -lehrer im Unterricht, die Ergebnisse der Sitzungen des Schülerrats in die Klassen zurückzuvermitteln. Die Klassen können die Sprecherinnen und Sprecher auch mit Aufträgen versehen.

Der Schülerrat wählt aus seiner Mitte drei stimmberechtigte Schülervertreterinnen und -vertreter. Sie werden in die Gesamtkonferenz entsandt. Das

ist das entscheidende Gremium an der Schule, in dem verbindlich Beschlüsse gefasst werden. Neben den drei Schülerinnen und Schülern nehmen drei Elternvertreterinnen und -vertreter und die 13 Lehrerinnen und Lehrer teil.

Aber Schülervertretung ist nicht nur Gremienarbeit. Die Grundschulleiterin betont:

“Schülervertretungssache ist nicht nur auf Gremienarbeit zu beschränken, sondern unsere eigentliche Absicht ist, [den] Unterricht zu verändern”.

Dies bezieht sich unter anderem auf den Unterrichtsablauf - beispielsweise die Einrichtung einer offenen Eingangsphase am Morgen - und eine stärkere Projektorientierung im Unterricht.

DIE POLIS, DER SCHULSTAAT

Die Polis verfolgt den Ansatz, eine komplexe Beteiligungsstruktur in einem sozialen Brennpunkt zu etablieren. Das Modell wird vom bayerischen Kultusministerium unterstützt. Schülerinnen und Schüler, die im “normalen” Schulalltag wenig Erfolgserlebnisse haben, sollen sich so auf andere Weise sozial bestätigen können.

Entwickelt wurde die Polis an einer **Hauptschule in Bayern** nach dem griechischen Vorbild der Selbstorganisation eines Stadtstaates. Sie gliedert sich in Legislative, Exekutive und Judikative (vgl. Abb.1). Grundlage ist eine Verfassung, die auf der Basis der bestehenden Schulgesetze die unterschiedlichen Entscheidungsgremien und deren Aufgaben für den Lebensraum Schule definiert.

Die Schulregierung, die Exekutive, besteht aus der Schulleitung, sechs Ministern (Lehrerinnen und Lehrer) und sechs zugeordneten Referenten (Schülerinnen und Schülern). Die Ministerien sind für “Inneres”, “Äußeres”, “Finanzen”, “Wirtschaft”, “Soziales, Gesundheit, Sport” sowie “Unterricht, Bildung, Kultur” zuständig. Die Schulleitung ernannt die sechs Minister auf Vorschlag der Lehrerkonferenz und des Schulforums. Die Referenten der Minister werden vom Schulleiter vorgeschlagen und von der Klassensprecherversammlung gewählt. **Das Schulforum steht der Schulregierung beratend zur Seite** und setzt sich aus jeweils zwei Vertreterinnen und Vertretern der Lehrer, Schüler und Eltern zusammen.

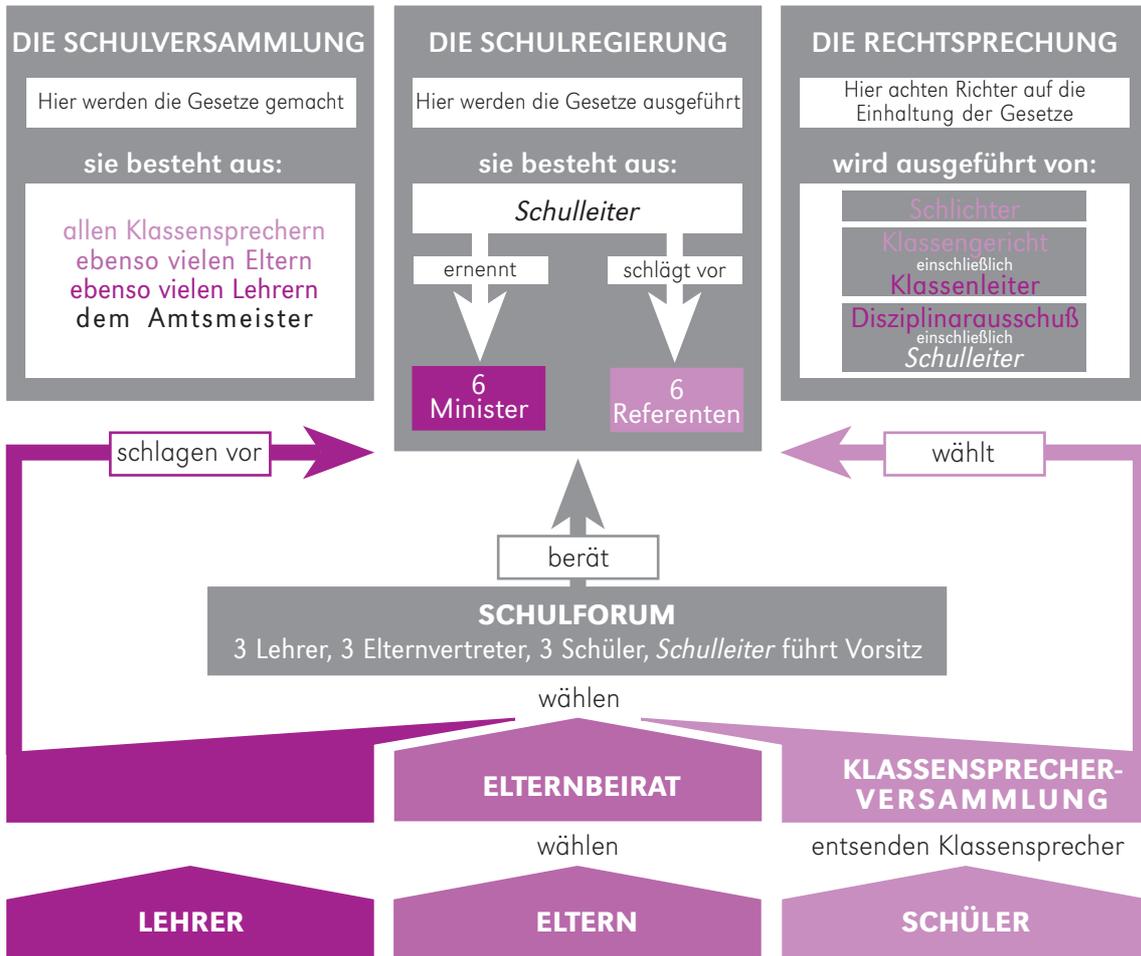
Das Parlament, die Legislative, ist die Schulversammlung. Zum gesetzgebenden Organ gehören alle Klassensprecherinnen und -sprecher. Dazu kommt die gleiche Zahl Lehrkräfte und Eltern sowie der “Amtsmeister” (Hausmeister). In diesem Gremium wurde gemeinsam die Schulverfassung erstellt.

Über die Einhaltung der Verfassung wacht die **Judikative**. Die Gerichtsbarkeit umfasst folgende Instanzen: Zunächst versuchen Schlichter - speziell geschulte Schülerinnen und Schüler - bestehende Konflikte zu moderieren und auszugleichen. Gelingt dies nicht, tritt das Klassengericht unter Einbeziehung der Klassenleitung in Aktion. Im Schulgericht werden klassenübergreifende Konflikte beziehungsweise Fälle, von denen die Klasse sich überfordert fühlt, geregelt. Erst als letzte Instanz fungiert der Disziplinarausschuss unter Beteiligung des Schulleiters.

In der Schule arbeiten außerdem eine Reihe von “Firmen”, die von Schülerinnen und Schülern betrieben werden. Sie werden nach marktwirtschaftlichen oder gemeinnützigen Gesichtspunkten geführt. Es handelt sich um “Dienstleistungsunternehmen”, die zum Beispiel das Catering für Schulveranstaltungen übernehmen, den schuleigenen Garten pflegen, die angebauten Produkte verkaufen oder Fahrräder reparieren. Diese “Firmen” sind aus Arbeitsgemeinschaften hervorgegangen, dienen der Unterstützung praktischer Fertigkeiten,



ABBILDUNG 1: DAS MODELL DER POLIS



fördern wirtschaftliche Denkprozesse und stärken soziale Kompetenzen. In den lebensweltnahen Firmen können auch diejenigen Erfolgserlebnisse verbuchen, die das in ‚klassischen‘ Schulfächern weniger können.

Das Kollegium ist unterschiedlich stark im Modell aktiv und engagiert. Inzwischen zeigen sich jedoch die meisten Lehrerinnen und Lehrer interessiert

darin, an der Weiterentwicklung der Polis mitzuwirken. „So konnte im Laufe der Zeit beobachtet werden, dass Kolleg/innen, die anfänglich eher skeptisch die Entstehung der Polis verfolgten, mit der Zeit immer aktiver wurden, als sie merkten, dass sich - unerwartet - kein Leistungsdruck, dafür aber eine Art Leistungs'lust' breit machte“ (Dokumentation POLIS, S. 37).

DIE SCHULKONFERENZ

Die **Schulkonferenz** ist ein Beteiligungsmodell in einer **Realschule in Brandenburg**. In den neuen Bundesländern blicken Partizipationsstrukturen im Vergleich zu den alten Bundesländern auf eine unterschiedliche gesellschaftspolitische Entstehungsgeschichte zurück. Schulkonferenzen sind ein Beispiel dafür, wie unterschiedlich partizipatorische Elemente in den Bundesländern in den Institutionen verankert sind. So gehören Schulkonferenzen beispielsweise in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen als höchstes Entscheidungsgremium einer Schule zum Alltag, während sie anderswo als innovative Beteiligungsgremien eingeführt werden.

Es gibt eine unterschiedliche **Zusammensetzung der Schulkonferenz** (in einzelnen Ländern auch unter anderer Bezeichnung). In der Regel sind die Lehrer, Eltern und Schüler in gleicher Stärke vertreten, teilweise sind die Lehrer und/oder Eltern stärker repräsentiert. Der Vorsitz liegt entweder bei der Schulleitung oder wird einem von der Konferenz gewählten Mitglied übertragen. Die untersuchte Schulkonferenz setzt sich drittelparitätisch aus gewählten Vertreterinnen und Vertre-

tern der Schüler, der Lehrer (einschließlich des Direktors) und der Eltern zusammen. Die Schülerinnen und Schüler werden aus dem Schülerrat entsandt. Das Mindestalter ist 14 Jahre. Die Sprecherinnen und Sprecher der Lehrer- und Elternschaft gehören automatisch zur Schulkonferenz.

Die **Beratungs- und Mitwirkungsrechte** unterscheiden sich vom Umfang her. Die jeweiligen **Aufgabenkataloge** sind in den Landesgesetzen zu finden, wobei sie jedoch nicht abschließend geregelt sind. Die Mitwirkung der Schulkonferenz erstreckt sich normalerweise auf folgende Bereiche in der Schule:

- Organisation des Schullebens und des Unterrichts (Schul- und Hausordnung, Stunden- und Pausenordnung, Raumverteilung)
- Schutz der Schüler (Maßnahmen der Schulwegsicherung und Schülerbeförderung und der Unfallverhütung in der Schule)
- Schulveranstaltungen (Schulpartnerschaften und Grundsätze für Schullandheimaufenthalte, Besichtigung von Betrieben und Museen u.ä., Wandertage).

DAS SCHULTEAM

Neben den "klassischen" Beteiligungsformen der Schülermitverantwortung (SMV) soll das **Schulteam** als zusätzliches Gremium der Partizipation neue Impulse verleihen.

An dem besuchten **Gymnasium in Bayern** handelt es sich dabei um ein paritätisch besetztes Gremium aus je sechs Lehrerinnen und Lehrern sowie sechs Schülerinnen und Schülern. Es existiert seit etwa drei Jahren. Ursprünglich wurde die Arbeit des Schulteams durch einen externen Mitarbeiter, der im Rahmen der Drogen- und Suchtprävention tätig ist, angeregt und auf den Weg

gebracht.

Inzwischen haben sich die Aufgaben des Gremiums weiter entwickelt. Heute steht im Zentrum die Förderung von Kommunikationsprozessen zwischen den Lehrkräften und der Schülerschaft. Es geht um Konfliktanalyse und Konfliktbewältigung, Themenfelder, deren Bearbeitung nicht zuletzt auf die Initiative der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist. So wurden zum Beispiel Status, Funktion und Aufgaben der Klassensprecherposition in der Schule neu reflektiert und überarbeitet.



STREITSCHLICHTERINNEN UND KONFLIKTLOTSEN

Häufig steigen Schulen mit Streitschlichter- oder Konfliktlotsenmodellen in neue Beteiligungsinitiativen ein. Mit ihrer Etablierung ist in der Regel die Hoffnung auf eine gewaltfreie Lösung von Konflikten verbunden. Ziel ist die Herausbildung einer dauerhaft tragfähigen Streitkultur. Partizipation in der Schule darf aber nicht auf das Ziel der Gewaltprävention reduziert werden.

Ausgangspunkt für das Streitschlichtermodell ist die Idee, Konfliktregelung mit Hilfe der Peers, also den Gleichaltrigen, und nicht durch Einmischung und Autorität der Erwachsenen zu erreichen. Interessierte Schülerinnen und Schüler werden dafür ausgebildet und stehen als Ansprechpartner zur Verfügung. Das Verfahren folgt festgelegten methodischen Regeln. Die Streitschlichter haben die Aufgabe, unparteiisch zu sein. Beide Konfliktparteien erhalten Gelegenheit, ihren Standpunkt darzustellen. Abschließend wird eine Vereinbarung zur Konfliktregelung getroffen. Ziel ist es, zu einer

gemeinsamen Lösung zu kommen, mit der beide Parteien einverstanden sind.

In der "Polis" (HS) ist das Streitschlichtermodell integraler Bestandteil einer komplexeren Modellkonstruktion. Im Rahmen des Schulteam (Gym) wird über die geplante Einführung eines solchen Modells verhandelt: "(...) bevor wir jetzt in dieses Projekt mit diesen Konfliktlotsen eingestiegen sind, hatten wir von einem Psychologen (...) ein halbes Jahr lang sechs Sitzungen (...), wo der uns über Konfliktmanagement (...), also über Techniken wie aktives Zuhören oder was die Anzeichen von einem Konflikt sind und wie man da vorgehen kann, oder bestimmte Fragetechniken und so etwas [informiert hat]. (...) Also erst mal für uns selber hauptsächlich, um es dann weiter zu nehmen, als Vorkenntnisse praktisch, um dann mit diesen Konfliktlotsen mehr zu machen." (Sammy, 15 J., Gym)

Die Schule verfügt auch über eine von Schülerinnen und Schülern des Fachbereichs Wirtschaft und Recht gegründete und gemanagte "Firma", die schulische Serviceleistungen wie Hausaufgabenbetreuung anbietet. Die **Schülermitverantwortung** (SMV) bringt sich nicht in schulpolitische

Belange ein, sondern kümmert sich erklärtermaßen nur um die Aspekte der Freizeitgestaltung im Rahmen der Schule. Zwischen Schulteam und SMV gibt es keine institutionalisierte Verbindung. Der Rektor hat inhaltlich und formal die Entscheidungsbefugnis über die Aktivitäten der SMV.



3.3 Zwischen Veränderungslust und Veränderungsangst

In allen Interviews an den untersuchten Schulen wurde deutlich, wie stark schulische Mitbestimmung Fragen des Umgangs mit den eigenen Macht- und Kontrollbefugnissen berührt. Die Engagierten kennen das Problem, und sie kennen auch die Bedenken und Widerstände im Kollegium. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer, die den

Beteiligungsmodellen ablehnend gegenüberstehen, nennen zum Beispiel Gründe wie **personelle Zusatzbelastungen** oder **Ängste vor organisatorischen Veränderungen**, die den schulischen Alltag stören könnten. In der Tat: Neue Partizipationsformen verändern bestehende Strukturen und das gewohnte Rollenverständnis vieler

Lehrkräfte und werfen einige grundsätzliche Fragen auf. Was passiert mit den eigenen Macht- und Kontrollbefugnissen? Wenn man Entscheidungsbefugnisse tatsächlich abgibt, wo und wie kann man dann noch die pädagogisch und organisatorisch notwendigen Rahmenbedingungen und Grundlagen des schulischen Zusammenlebens setzen?

Andererseits: Gerade Partizipation ermöglicht eine stärkere Einbindung der Schülerinnen und Schüler ins Schulgeschehen. Das führt möglicherweise zu einer neuen Art der innerschulischen Arbeitsteilung, eine Entwicklung, die auch entlastende Auswirkungen für die Lehrerschaft haben kann. Streitschlichtermodelle können zum Beispiel die Regelung eines Konflikts vom Lehrerkollegium auf die Schülerinnen und Schüler verlagern: *“Konfliktlotsen? Das ist die Idee, dass Schüler kleinere Konflikte versuchen selber zu moderieren. Die Schüler sollten ausgebildet werden in der Moderation von Konflikten, und das Ziel ist, dass Schüler, die miteinander Schwierigkeiten haben, sich dann zu diesen Schülern bewegen und sagen, wir möchten dieses Problem lösen. Dann soll ein Gespräch stattfinden, in dessen Verlauf die beteiligten Gruppen versuchen, für sich eine Lösung, einen gangbaren Weg zu finden”* (Lehrerin 1, Gym).

Lehrerinnen und Lehrer, die Erfahrungen mit Beteiligungsmodellen haben, sprechen von positiven Veränderungen des Schulklimas und ausdrücklich von einer **“Wohlfühlschule”**. Der Hauptschuldirektor betont: *“Ich möchte eine Schule, in der sich alle wohlfühlen, Eltern, Schüler, Lehrer! Das ist mein großes Ziel. Ein Lehrer unserer Schule hat dann den Begriff geprägt - die ‚Wohlfühlschule‘. Man muss dazu sagen, wir haben hier ein außergewöhnliches Kollegium mit überdurchschnittlich vielen, über die Maßen engagierten Kollegen, also das ist ein Glücksfall, das findet man nicht an jeder Schule, und da gab es schon die unterschiedlichsten Ansätze in Arbeitsgemeinschaften (...) Ansätze, wo sich eben Lehrer auch in ihrer Freizeit für die Schüler und für die Schule engagiert haben. Und aus diesem Konzept ‚Wohlfühlschule‘ ist dann irgendwann die Idee mit der POLIS entstanden, also dass man eben sagt, nicht bloß Demokratie unterrichten oder drüber lehren, sondern leben.”*

Die Interviews mit den engagierten Lehrerinnen und Lehrern zeigen, dass Partizipation mitnichten ins Chaos oder zur Anomie (Zustand mangelnder sozialer Ordnung) führt. *“In dem Maße, wie sie [die Schüler und Schülerinnen] Verantwortung übernehmen, fühlen sie sich wieder an die Schule gebunden, das Selbstbewusstsein steigt, ich kann was, ich bin wer und damit haben wir keine Disziplinschwierigkeiten”* (HS, Direktor).



3.4 Veränderung der Lehrerrolle

Beteiligung bietet die Chance, die Lebenswelt Schule transparent zu machen. Sie kann strukturelle Grenzen zwischen Lehrer- und Schülerschaft nicht auflösen: Lehrerinnen und Lehrer sind nach wie vor zur Einhaltung von Curricula und zur Vergabe von Noten verpflichtet. Dennoch sind gemeinsame Aushandlungsprozesse möglich.

Schüler und Lehrer können sehr wohl über Unterrichtsformen und Umgangsstile debattieren, über schulische Veranstaltungen gemeinsam entscheiden oder Konflikte schlichten.

Die Balance zwischen gewährten Freiräumen und Grenzziehungen zu erarbeiten und zu



erhalten - das ist die pädagogische Grundherausforderung von praktizierter Partizipation in der Schule.

Damit einher geht auch eine Veränderung der traditionellen Lehrerrolle. Ein Lehrer an der Hauptschule berichtet: *“Da sind wir ja eigentlich schon unser ganzes Lehrerleben lang getrimmt worden auf die Klasse im Griff halten, im Griff haben (...). Also man darf die Klasse nicht im Griff halten, sondern man muss den jungen Menschen die Freiheit geben, in einem Rahmen - der Rahmen muss natürlich auch klar sein - sich auszuprobieren. Und wir stehen daneben und können helfen, wenn es sichtbar ist, jetzt braucht er Hilfe. Und sonst sollten wir uns raushalten. Das ist natürlich für Lehrer ganz schwierig. Das ist ganz klar”*. Lehrkräfte kritisieren häufig die ihnen vermittelten oder im Verlauf des eigenen Berufslebens entwickelten autoritären Leitbilder. Partizipation setzt ein anderes Selbstverständnis voraus: die Entwicklung der Fähigkeit, genau dann unterstützend einzugreifen, wenn es offensichtlich notwendig ist. Dabei ist die Grenze zwischen notwendiger Unterstützung und unnötiger Beeinflussung immer wieder zu hinterfragen. Einem der interviewten Lehrer ist sehr bewusst, dass sein Status ebenso wie sein Erfahrungsvorsprung immer bestehen bleiben wird: *“(...) eine Beeinflussung ist es ja eigentlich in jedem Fall, so oder so. Denn auch als Lehrervorbild beeinflusse ich ja, ist doch klar. Die lernen an mir”* (Lehrer, HS).

Wenn es dem Lehrerkollegium gelingt, über diese Frage zu reflektieren, offen nachzudenken, ist für den Erfolg eines Beteiligungsmodells bereits viel gewonnen. Es geht nicht darum, Hierarchien total abzubauen, sondern immer wieder die eigene **Stellung in der Hierarchie zu thematisieren und zu hinterfragen**. Wenn eine Lehrerin im Zusammenhang mit der Auswahl von Kandidatin-

nen und Kandidaten von der Befürchtung spricht, dass ungeeignete Kandidaten zum Zuge kommen könnten, dann tut sie genau das nicht. Dahinter steckt die Haltung, Lehrerinnen und Lehrer wüsten immer am besten, wer von den Schülerinnen und Schülern für welche Aufgaben geeignet ist.

Die ursprüngliche Beteiligungsabsicht kann dabei zur Geste verkümmern. Es wird ein “Gefühl” von Mitbestimmung und Selbstbestätigung vermittelt, ohne die bestehenden Entscheidungsbefugnisse wirklich anzugehen: *“Na, also das ist mehr eine Geste eigentlich, dass die [Kandidatinnen und Kandidaten für die Referate der Ministerien] bestätigt werden. So dass die Schüler auch mitreden. Sie könnten einen abwählen, aber es sind ja nur gute Leute; wir sind also schon vorsichtig, dass man nicht jeden nimmt (...)”* (Lehrerin, HS). Dahinter steht das Bemühen, dem anspruchsvollen Beteiligungsmodell an der Hauptschule zum Erfolg zu verhelfen. Doch das Kollegium definiert damit auch, wer qualifiziert ist für Beteiligung beziehungsweise welche Kriterien zu erfüllen sind, um eine Funktion, eine Position im Modell ausfüllen zu können. Es stellt sich jedoch die Frage, ob Partizipation daran scheitern kann, dass die “falschen”, sprich nach den Maßstäben des Kollegiums ungeeigneten, Schülerinnen und Schüler mitbestimmen. Selbst wenn diese (Fehl-) Entscheidungen treffen, die für alle negative Auswirkungen haben, gehört das zum Risiko jeder ernstgemeinten Partizipation.

Beteiligung bedeutet immer auch ein Risiko.

Und ohne Mut zum Risiko ist sie nicht zu haben, das Risiko nämlich, dass Entscheidungen nicht den eigenen Vorstellungen entsprechend gefällt werden. Ernst gemeinte Partizipation muss also die **Verlagerung von Kompetenzen und Zuständigkeiten** mit einschließen.



3.5 Neue Koalitionen

Durch aktives Engagement in Beteiligungsinitiativen kann sich der individuelle Status der einzelnen Lehrkraft im Gefüge eines Kollegiums verändern. Dazu trägt auch bei, dass die Schülerinnen und Schüler diejenigen, die den Beteiligungsmodellen offen gegenüber stehen, anders wahrnehmen. Sie machen z.B. die ungewohnte Erfahrung, mit ihnen als Gleiche unter Gleichen in einem Gremium zu sitzen.

Die zurückhaltenden Lehrkräfte befürchten, sie könnten von Informationen und Entwicklungen abgeschnitten werden, wenn ein neues Beteiligungsmodell eingeführt wird. Bei der Gründung des Schulteams äußerten sich die Ängste beispielsweise so, dass sich die Zurückhaltenden fragten: *“Schreiben die [beteiligungsaktiven Lehrer] uns dann vor, was wir dann hier tun sollen in der Schule? Die denken sich dann irgendwelche Sachen aus, und wir sollen das dann machen. Also das waren so die Hauptbedenken damals am Anfang und deswegen war dann auch der ganze Auswahlprozess und die Konstellation der Gruppe eine sehr sensible Angelegenheit. Durch die Arbeit, die dann gemacht wurde, sind die Ängste ganz schön abgebaut worden”* (Lehrerin 2, Gym). In diesem Fall wurde das Problem so gelöst, dass auch die eher skeptischen Lehrkräfte in das Gremium eingebunden waren. Auf diese Weise konnten sie sich selbst einen Eindruck über die Diskussionen und mögliche Folgen für den Schulalltag verschaffen. Vielleicht ein erster Schritt zur Lust am Experiment anstatt der Angst vor Veränderung.

In der Hauptschule wurden ein Jahr nach Einführung der POLIS alle Lehrer und Lehrerinnen zu einem Wochenendseminar eingeladen. Einerseits um Bilanz zu ziehen, andererseits um in die Zukunft zu blicken. Die Einladung wurde von vielen wahrgenommen, auch von denjenigen, die bis dahin nicht dem engagierten Zirkel angehörten. Das Seminar eröffnete ihnen den Einstieg: *“Und es waren Leute auch dabei, die vorher völlig neutral waren. Die (...) ham überaktiv mitgemacht. (...) Bei dem Gespräch kam eben heraus, dass wir Initiatoren eigentlich auf dem Zug sitzen und mit 100 voraus[fahren] - und sie wissen nicht, wo sie aufspringen sollen. (...) wo find ich eigentlich meinen Platz, wenn ich jetzt die Ideen gar nicht entwickelt hab, wo kann ich einsteigen, was kann ich tun? Aber sie ham dann selbst Möglichkeiten gefunden (...), z.B. die Arbeitsgruppe POLIS gegründet”* (Lehrerin, HS).

Neue Koalitionen bahnen sich jedoch nicht nur im Lehrerkollegium an. Partizipation kann auch gerade den vorgeblichen Graben zwischen Lehrern und Schülern aufbrechen. In den Sitzungen des Schulteams (Gym) stellte sich rasch heraus, dass weder die Lehrerinnen und Lehrer auf der einen noch die Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite mit einer Stimme sprachen. Block- und Lagerdenken löste sich auf, und es entwickelte sich eine neue Dynamik: **Quer zum angeblichen Lehrer-Schüler-Graben bildeten sich Koalitionen, wurden Interessen artikuliert.**



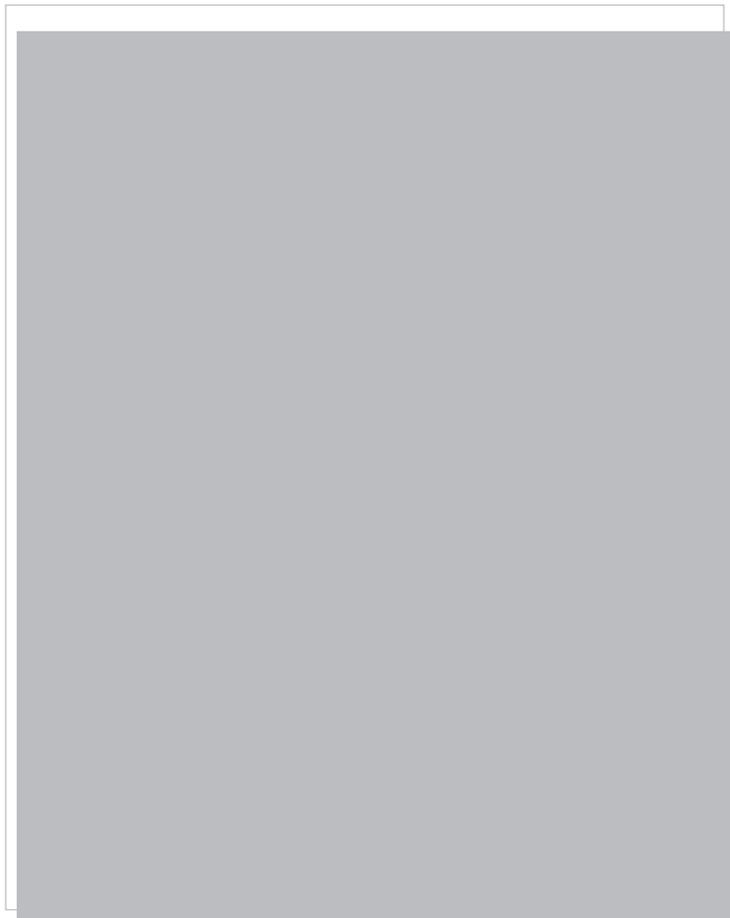


3.6 Zwischen den Stühlen - Rollenkonflikte der Schüler

Wer zum Beispiel Klassensprecherin oder Klassensprecher wird, bekommt es bald zu spüren: Die neue Rolle bringt einen anderen Status mit sich. Die Schülerin oder der Schüler muss eine Vermittlerrolle einnehmen zwischen den Mitschülerinnen und -schülern untereinander und steht zwischen der Schülergruppe und dem Lehrerkollegium. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zu den Gleichaltrigen gerät in Konflikt mit der Verantwortung, die eine Klassensprecherrolle mit sich bringt. Zumal häufig nicht klar ist, was mit der Klassensprecherrolle verbunden wird, welche Aufgaben anstehen,

welche Eigenschaften mitgebracht werden sollten. Zwar gibt es Seminarangebote zur Vorbereitung auf diese Funktion, sie werden aber von den meisten Schulen nicht genutzt. An der Grundschule wurde die Klassensprecherwahl in einer Unterrichtseinheit gut vorbereitet. Die Kinder setzten sich mit den Anforderungen für dieses Amt, mit den Eigenschaften, die dafür wichtig sind und mit den Zielen dieser Tätigkeit auseinander. Dabei wurden von allen Schülerinnen und Schülern Wahlplakate erstellt (vgl. Abb. 2).

ABBILDUNG 2: WAHLPLAKAT FÜR DIE KLASSENSPRECHERWAHL



Darüber hinaus werden auch Qualifizierungsmöglichkeiten bereit gestellt: *“Also einmal hatten wir eine Fortbildung für die Klassensprecher mit dem SV-Berater (...) Das war Rhetorik für Kinder”* (Lehrerin, GS). *“Ja, denn das ist ja auch wichtig, deswegen haben wir uns eigentlich den Bereich Gesprächsführung besonders herausgenommen an unserer Schule, dass wir gesagt haben, die Kinder können sich nur vertreten, wenn sie sich auch artikulieren können”* (Schulleiterin, GS).

Ohne ein klar umrissenes Aufgabenprofil sind handfeste **Rollenkonflikte** möglich. Dies trifft schon im Grundschulalter zu. Ruth (9 J.) zum Beispiel, Klassensprecherin einer vierten Klasse, hat Mühe, mit den Informationen, die sie als Mitglied des Schülerrats bekommt, umgehen zu können: *“Also man darf dann nicht alles sagen, man muss ja auch was geheim halten können vor seinen Freundinnen, was man dann halt auf einer Konferenz gesagt kriegt”*.

Anna (9 J.) genießt ihre Rolle als Schulsprecherin: *“Also ich finde, (...) dass wir dadurch lernen, unsere Meinung zu sagen und dass wir ganz viel dabei lernen. Also ich finde das ganz toll, dass die das [Klassensprecher] überhaupt hier machen, weil das [gibt es] eigentlich erst in der fünften Klasse. Mit diesen Klassensprechern lernen wir auch, Verantwortung zu tragen und so. Finde ich ganz wichtig”*. Sie macht sich andererseits aber Sorgen, dass ihre Machtposition auch Neid hervorrufen könnte: *“Also manchmal denke ich, dass vielleicht die anderen sagen könnten, ja, jetzt kommt wieder die Schulsprecherin, die will nur wieder Großtuerin*

spielen und so. Da hab ich manchmal ein bisschen Angst vor”.

Sammy (15 J.) möchte sich als Neuntklässler am Gymnasium und als aktives SMV-Mitglied zusätzlich im Schulteam engagieren. Er weiß, wenn er das tut, muss er zwischen den eigenen Interessen (etwas verändern zu wollen) und den Ansprüchen seiner Freunde (sich in ihre Gruppe einzufügen), irgendwie eine Balance finden. Die neue Aufgabe macht ihm Spaß. Aber einige seiner Freunde haben ihn kritisiert, weil die Schulteamsitzungen mit privaten Verabredungen in Konflikt gerieten. Sammy muss Prioritäten setzen und entscheidet sich für das Schulteam. Sein Argument, sich den Gleichaltrigen gegenüber zu behaupten, zielt auf den Erhalt seines Status in der Gruppe: Durch die Mitarbeit im Schulteam habe er mehr Möglichkeiten, für seine Mitschülerinnen und -schüler etwas zu erreichen. Damit bringt Sammy zum Ausdruck, dass sich sein Engagement letztlich für ihn gelohnt hat. Er ist Ansprechpartner bei Wünschen und Problemen, er gewinnt durch seine Position Anerkennung, er kann Dinge verändern. *“Gut, ein paar meiner Freunde haben gemeint, ja du spinnst, Freitag (...) Und da war auch Handballtraining (...) Aber das hab ich dann gelassen und hab lieber das Schulteam mitgemacht. Also das ist ja auch nicht jeden Freitag (...) Alle vier Wochen halt. (...) Ich weiß nicht, auch die SMV-Arbeit, dieses Was-verändern-wollen, ist bei mir irgendwie ziemlich stark ausgeprägt, (lacht) (...). Mir missfällt einiges, wie es hier an der Schule läuft, und ich würde da gern relativ viel ändern wollen, aber das ist sehr schwierig, das hab ich*



gemerkt, dass es überhaupt nicht einfach ist, da auch nur Kleinigkeiten zu ändern. Ja, und dann war ich eben im Schulteam und bin weiter gekommen" (Sammy, 15 J.).

Doch die Spannung bleibt - und muss durchgehalten werden. **Schülerinnen und Schüler, die - demokratisch gewählt - eine herausgehobene Position einnehmen, befinden sich nun einmal in einer Zwischenposition zwischen der Gruppe der Lehrkräfte und der Gleichaltrigen.**

Loyalitätskonflikte, Zeitprobleme und Neid können Freundschaften und Cliques empfindlich berühren. Lehrerinnen und Lehrer sollten den **Effekt**, den Partizipationsmodelle **auf bestehende Freundschaften und Beziehungen unter den Mitschülerinnen und -schülern** haben, beobachten und gegebenenfalls versuchen, negativen Entwicklungen gegenzusteuern. Dies wird von Lehrerseite als eine der zentralen pädagogischen Aufgaben benannt.



3.7 Gremienprofis und Demokratieanfänger

In schulischen Beteiligungsmodellen fällt immer wieder die Kluft zwischen älteren, erfahrenen Schülerinnen und Schülern und jüngeren, unerfahrenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, den "Demokratieanfängern", auf. Jüngere werden bisweilen nicht nur von seiten des Lehrkörpers, sondern auch von ihren Mitschülerinnen und -schülern in ihren Handlungsspielräumen beschnitten.

So bildete sich in einem SMV-Team des Gymnasiums zum Beispiel rasch eine spezifische Arbeitsteilung zwischen den älteren, routinierten Schülerinnen und Schülern und den Neulingen heraus. Ein etablierter SMV-Vertreter: "Die fünfte Klasse ist total neu. Die sehen das natürlich mit großen Augen (...) vielleicht verlieren die nach ein paar Wochen auch den Spaß daran, weil sie nix machen. Aber sie wissen es halt noch nicht (...) Sie müssen halt noch warten, bisschen reintasten, was da so alles läuft (...) Aber irgendwie groß involvieren, da - find ich - ist es noch zu früh, weil sie einfach noch nicht das Hintergrundwissen haben" (Selcuk, 18 J., Gym).

An der Realschule können sich die Einsteiger und Einsteigerinnen zunächst nur sehr eingeschränkt beteiligen. Lena (13 J.) bedauert dies: "Als siebte

Klassen hat man erst mal irgendwie gar keine Möglichkeit, hier mitzuentcheiden - außer irgendwie in den Freizeit Arbeitsgemeinschaften. Da könnte man vielleicht noch was sagen, aber eigentlich, wo man hier an der Schule was richtig mit verändern kann, das ist halt eigentlich nur bei dieser Konferenz (...). Es wurde gefragt, wer das [Beteiligung in der Schulkonferenz] machen will, und (...) dann hab ich mich halt und eine andere aus der siebten gemeldet. Aber dann hat der Herr G. halt gesagt, nein, nur die, die das 14. Lebensjahr abgeschlossen haben." Lena macht auch deutlich, dass die älteren Schüler die Siebtklässler kaum darin unterstützen, die eigene Meinung einzubringen: "Die zehnten, die haben gleich los gelabert, und wir saßen da, und wussten nicht, was ist denn jetzt los. Ja, die achten, mit denen verstehen die siebten Klassen sich eigentlich ganz gut, und die kannten wir dann schon ein bisschen und haben immer gefragt, ja, was ist denn jetzt los, was müssen wir denn jetzt machen, und - ja, also irgendwie muss man es schon lernen, wie man das hier so sagt."

Das bedeutet: **Hierarchien, die durch den Verweis auf den Erfahrungsvorsprung legitimiert werden, gibt es nicht nur von Seiten der Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch**

unter den Schülerinnen und Schülern. Die Folge: Ganze Jahrgänge sind nicht vertreten (Machtungleichgewicht) und so manches Gremium führt ein geschlossenes Eigenleben.

Wer macht mit, wer bleibt außen vor?

Bei jedem Partizipationsmodell - nicht nur an Schulen - gibt es welche, die "mitmachen" und andere, die "außen vor" bleiben (wollen). Das gilt sowohl für die Lehrer- als auch für die Schülerschaft. Zudem bringt Beteiligung neue Positionen mit sich, Posten und Funktionen wollen besetzt werden. Die frisch Gewählten unterscheiden sich auf einmal von Ihresgleichen, haben mehr Kompetenzen und größere Entscheidungsbefugnisse.

Auf diese Weise gehen von Partizipationsmodellen auch neue Ungleichheiten aus oder werden bestehende zementiert. Es ist kein Zufall, wie die Gruppe derer, die nicht "mitmachen" wollen, können oder dürfen, zusammengesetzt ist. Unsere quantitative Erhebung in Kommunen (Bruner/Winklhofer/Zinser 1999) hat gezeigt, dass Kinder und Jugendliche (je nach regionaler, nationaler Herkunft, Geschlecht, sozialem Status) ungleiche Chancen und auch unterschiedliche Interessen haben, sich in einem Partizipationsprojekt zu engagieren.

Ein häufig zu beobachtendes Phänomen etwa ist, dass gerade die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler in exponierte Positionen gewählt oder delegiert werden. Das mag vordergründig vernünftig erscheinen. Diese Schülerinnen und Schüler können sich meist besser artikulieren. Ihnen wird oft auch mehr Verhandlungsgeschick und Konfliktfähigkeit zugetraut: *"Mirinda ist (...) ein bisschen gescheiter als die andern, eher eine Realschülerin [und keine Hauptschülerin] (...), die kann sich ausdrücken"* (Lehrer 1, HS). Die Schulleiterin der Grundschule ist davon überzeugt: "Viele leistungsstarke Schüler sind auch sozial kompetent".

Doch wer sagt, dass dieser Zusammenhang zwin-

gend ist? Bringen nur die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler so viel Sozialkompetenz mit, dass sie ihre eigene Meinung "mal zurückstellen" und die Meinung der Klasse vertreten können?

Beteiligung so zu gestalten, dass nicht vorrangig die mit den besten Noten zum Zuge kommen, ist eine pädagogische Herausforderung. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind sich dieser Mechanismen durchaus bewusst. Dem wird auch in **lebensweltnahen Beteiligungsmöglichkeiten** wie Schulfirmen Rechnung getragen. Auch Schüler und Schülerinnen, die eher praktisch begabt sind, können sich hier mit ihren Fähigkeiten einbringen und neue Kompetenzen erwerben: *"Teamarbeit, Teamgeist, ist ja wichtig, und wenn sie [die Schulfirmenmitarbeiter und -mitarbeiterinnen] das schaffen, dann schaffen sie auch einen Beruf. Also da lernt man schon was - ich hab auf jeden Fall was gelernt"* (Yasemin, 15 J., HS).

Die Schüler betonen immer wieder, dass auch die Eltern diesen Beteiligungsaktivitäten sehr positiv gegenüberstehen: *"Also die finden es super, dass wir uns für die Schule engagieren. Sie finden es eigentlich gut, für später ist es ja auch gut. Man kennt es dann besser in dem Beruf, sich einzuüben, mit der Gemeinschaft und alles"* (Rocco, 13 J., HS).

Dennoch: Wenn Partizipation nicht dazu führen soll, dass die Leistungsstarken beteiligt und die Schwächeren nicht beteiligt sind, muss diesem Thema noch mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. **Wer Beteiligung ernst nimmt, muss sich Gedanken machen über Strategien, wie man weniger leistungsstarke, weniger verbal geschickte Schülerinnen und Schüler einbindet.** Ob das geschieht, dürfte stark mit den Motiven zusammenhängen, aus denen heraus an einer Schule Beteiligung angeboten wird. Geht es um einen Imagegewinn, fährt man wahrscheinlich mit besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern besser. Geht es um die Ausbildung einer schulischen Beteiligungskultur, wird das Ziel einer Qualifizierung aller Beteiligten im Vordergrund stehen.





3.8 Erfahrungen und Lernerfolge

Partizipationsmodelle stoßen bei allen Beteiligten Lernprozesse an: bei der Schulleitung, im Lehrerkollegium, unter den Schülerinnen und Schülern.

Zu den hervorstechendsten **Lernerfahrungen in den Lehrerkollegien** zählt das zunehmende **Zutrauen in die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen**, in ihren Lebensbereichen kompetente und verantwortliche Entscheidungen zu fällen. *“Sobald man die Kinder beteiligt, merkt man, in welchen Bereichen das alles möglich ist und dann kommt eigentlich immer mehr dazu (...) weil die Ideen dann auch von den Kindern kommen (...) ja, aber man selber überlegt auch mehr. Man überlegt - Mensch, da könnte ich die Kinder auch mal fragen und es läuft eigentlich in vielen Bereichen dadurch auch besser. Sei es die Akzeptanz der Schulordnung oder sei es unser Schulhof - wir haben den mitgeplant, das ist eine ganz andere Atmosphäre.”* (Lehrerin, GS)

Schülerinnen und Schüler verweisen darauf, dass sie **Durchsetzungsvermögen und die Übernahme von Verantwortung** gelernt haben. Die Erfahrung, die eigenen Interessen und die der Mitschülerinnen und -schüler wirksam gegenüber der Schulleitung vertreten zu können, stärkt das **Selbstbewusstsein**. Auch die Chancen, **kreativ an Problemen zu arbeiten und sie lösen zu können**, wird hervorgehoben. Zusammenfassend nennen die Befragten **Verhandlungsgeschick, Kompromissfähigkeit und Konfliktschlichtung als Lernerfolge**.

Die Chance, sich bestätigt zu fühlen und etwas zu lernen, ist um so größer, je ausgewogener das Verhältnis zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen in den Gremien ist. So haben Kinder und Jugendliche weniger Angst, etwas Falsches oder Unpassendes zu sagen. Aber nicht nur im Kontakt mit den Erwachsenen werden die skizzierten Lernerfahrungen gewonnen. Den Mitschüle-

rinnen und -schülern kommt die gleiche Bedeutung zu. Auch zwischen den Schülerinnen und Schülern vollziehen sich Lernprozesse.

Zu den Lerneffekten bei den Jugendlichen gehört ein stärkeres **Bewusstseins ihrer Rechte**, die sie einfordern können. Je besser die beteiligten Kinder und Jugendlichen über ihre Rechte Bescheid wissen, desto geringer wird der Spielraum der Erwachsenen, hierarchische Entscheidungsstrukturen beizubehalten. Kinder und Jugendliche merken den **Unterschied, ob ihre Mitsprache als ein Recht wahrgenommen wird oder ob die Erwachsenen sie lediglich als ein (nur auf Widerruf gültiges) Zugeständnis betrachten**. Deshalb kann Partizipation in der Schule auch nur funktionieren, wenn die Strukturen, nach denen im schulischen Alltag Entscheidungen herbeigeführt werden, aufgebrochen werden. So wurde in einem Modell von Schülern berichtet, dass das, was sie in den Mitbestimmungsgremien diskutiert und entschieden haben, letztendlich von der Schulleitung wieder aufgehoben oder doch anders gemacht wurde. Partizipation kann jedoch nur dann als erfolgreich angesehen werden, wenn das, was in den Gremien beraten wird, auch seinen Niederschlag in den Entscheidungen der Schulleitung findet. Das bedeutet, dass diese auch zu Kommunikation und Transparenz bereit sein muss. Die Schüler ernst zu nehmen, heißt nicht nur von ihnen Engagement zu erwarten, sondern ihnen auch zuzutrauen, dass sie kompetent, vernünftig und verantwortlich mitbestimmen können.

Wer nicht nur als Schüler, sondern an seiner Schule auch als **Person wahrgenommen wird, erfährt eine ganz andere Form der sozialen Anerkennung**. *“Aber im Prinzip gefällt mir halt das daran [an der Schulsprecherrolle], auch von den Lehrern als eine Person angesehen zu werden, nicht nur als reiner Schüler. Sondern so, das ist der Vertreter*

von denen, ich muss dem zuhören“ (Selcuc, 18 J., Gym). Die persönliche Wertschätzung durch Erwachsene wirkt sich für das eigene Selbstbewusstsein positiv aus, kann aber auch von Nachteil bei den Gleichaltrigen sein. Gremienvertreterinnen und -vertreter haben allerdings die Möglichkeit, sich Anerkennung im Kreis der Mitschülerinnen und -schüler zu sichern, wenn sie auf ein spürbares Ergebnis ihrer Arbeit verweisen können.

Anders verhält sich dies in Modellen, die nicht nur nach dem Delegationsprinzip strukturiert sind. Im Schulstaat geht es den Jugendlichen darum, persönliche Fähigkeiten einzubringen, das Zusammenleben untereinander konstruktiv zu gestalten und das Image ihrer Schule ins Positive zu wenden. Das Modell ist auch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler kein Mittel zum Zweck. Erfolg wird nicht so sehr an der Durchsetzung der eigenen Interessen gemessen, sondern eher am Funktionieren des Ganzen und seiner einzelnen Teile. Mirinda (16 J., HS) bringt dies auf den Punkt. Sie berichtet zum einen über die veränderte Außenwahrnehmung ihrer Schule *“das hätten wir [die Eltern] ja gar nicht gedacht - die Schule ist ja gar nicht so schlimm, das ist ja ganz freundlich hier, solche netten Leute und so eine nette Atmosphäre. - Also da hat sich schon was geändert. Ja, das haben wir eigentlich - wir sind ganz stolz auf uns - allein geschafft. Ohne Hilfe von außen.”*

Zum anderen kann sie ihre persönlichen Fähigkeiten einbringen. Als Hauptmotiv für ihr Engagement benennt Mirinda: *“(…) ich hab mir gedacht, schließlich verbringe ich hier die Hälfte meines Lebens sozusagen (...) Und wenn ich jetzt nicht eingreifen würde und irgendwas dagegen tue, dann würde ich ja auch eigentlich nur untergehen. Indem ich*

mich engagiere, fühle ich mich eigentlich selbst auch gut (...) Ja, und dann gehe ich aus der Schule und denke mir, jetzt hab ich was geleistet (...) das ist schön, was du gemacht hast.”

Die Schere im Kopf

Erfahrungen mit Partizipation können auch zu **nicht beabsichtigten Lernprozessen führen**. Wer immer wieder mit der Kluft zwischen formell bestehenden und real zugestandenen Entscheidungsmöglichkeiten konfrontiert wird, wird entweder resignieren oder sich auf durchsetzbare Forderungen zurückziehen. Das kann bis zur Selbstzensur gehen.

Das bringt eine **schleichende Entpolitisierung der Partizipationsgremien** mit sich, etwa, wenn sich die SMV aus schulpolitischen Entscheidungsprozessen heraushält und sich auf Themen beschränkt, deren Bearbeitung keine Widerstände von Seiten der Schulleitung erwarten lässt: *“Sachen, von denen wir wussten, dass es von vornherein nicht realisierbar ist, weil sie [die Schulleitung] sich vielleicht dagegen stellt, haben wir gar nicht angefragt”* (Selcuc, 18 J., Gym).

Hinter solchen Konfliktvermeidungsstrategien steckt oft die Angst vor Sanktionen, sei es begründet oder unbegründet. Das ist das Kernproblem schulischer Partizipationsbemühungen: Wer sich als Schülerin oder Schüler auf Konfrontation im Rahmen eines Beteiligungsmodells einlässt, muss sicher sein können, dass die Lehrerseite von ihrer pädagogischen Sanktionsmacht keinen Gebrauch macht. Anders gesagt: Für demokratische Opposition darf es keine “sechs” geben.





3.9 Neue Schüler - neue Modelle

Die Verankerung von Beteiligungsgremien allein ist noch keine Garantie dafür, dass Beteiligung auf Dauer gesichert werden kann. **Jedes Partizipationsmodell muss damit umgehen, dass die aktiven und engagierten Trägerinnen und Träger altersbedingt aus der Schule ausscheiden.** Einerseits stellt sich das Problem, dass einiges, was die ausscheidenden Kinder/Jugendlichen erreicht und geschaffen haben, erst den nachfolgenden Jahrgängen zugute kommt. Sie können so die Früchte ihrer Arbeit nicht immer selbst ernten. Andererseits haben es die nachfolgenden Jahrgänge mit einem Erbe zu tun, das auch zur Last werden kann, wenn es nicht verändert und angepasst wird. Die Frage ist, wie das Erfolgserlebnis, eine Beteiligungsiniziative geplant, organisiert und durchgeführt zu haben, weitergegeben werden kann.

Ein "Schüler-Generationenproblem" könnte sich etwa am Beispiel der Polis ergeben. Das Organigramm der Polis (vgl. S.37) zeigt ein funktionierendes komplexes Beteiligungsmodell. Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern belegen eindrucksvoll, dass die Polis zu dauerhaften Veränderungen des Schulalltags und des Klimas an der Schule geführt hat.

Nach einiger Zeit - stellen wir uns vor, einige "Schülergenerationen" später - könnte sich die Lage jedoch grundlegend verändert haben. Vorstellbar wäre, dass eine Schülerschaft mit diesem Modell konfrontiert wird, die in der Schulregierung oder in den Ministerien nur noch leere Hülsen und verkrustete Strukturen wahrnimmt. Anstatt sich desinteressiert abzuwenden, formulieren sie aber eine Kritik, die (ganz im Sinne der Neuen Sozialen Bewegungen und des bürgerschaftlichen Engagements) auf mehr Basisdemokratie zielt. Entscheidend wäre dann, wie die Träger des Modells auf diese Herausforderung reagieren, das bedeutet: Wie reformfähig ist das Modell?

Eine andere Frage stellt sich nach der Reichweite von Partizipation: Bleiben die einmal eingeführten Beteiligungsmöglichkeiten auf die Arbeitsweise bestimmter Gremien beschränkt? Oder strahlen sie aus **auf die Arbeit der ganzen Institution Schule**, z.B. auf die allgemeine Unterrichtsgestaltung, die Unterrichtsinhalte und die Form ihrer Vermittlung? Das setzt voraus, dass solche Initiativen begrüßt und aufgegriffen werden, so dass sie zur **Veränderung auch der ursprünglich nicht gemeinten Teilbereiche der Schule** beitragen können.



3.10 Fazit

Schulische Partizipationsmodelle orientieren sich an dem in den **Schulgesetzen der Länder** formulierten obersten Bildungsauftrag der Schulen. Er zielt auf den **mündigen Bürger in einer demokratischen Gesellschaft**.

Befürworter von mehr Beteiligung erhoffen sich zusätzlich, dadurch **alternative Lern- und Lehrprozesse in Gang setzen** zu können. Auf diese Weise könne soziales Lernen gefördert und der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels besser Rechnung getragen werden.

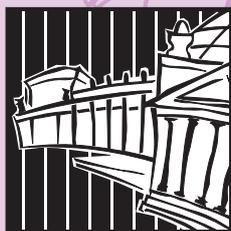
Dazu braucht die Schule ein **neues Selbstverständnis**: "Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum will als Polis, als Mikrokosmos das Leben hier und heute, als Gesellschaft im kleinen all die Erfahrungen ermöglichen, die exemplarisch für das spätere Leben stehen" (Bönsch 1999, S. 338).

Folgt man diesen Vorstellungen, muss sich die Schule immer weiter aus ihrem Selbstverständnis als Anstalt zur Wissensvermittlung herauslösen und sich als **"Gesellschaft im kleinen"** mit demokratischen Regeln und Gremien verstehen.

Dieser Gedanke liegt mehr oder weniger ausgeprägt auch den untersuchten Partizipationsmodellen zugrunde. In Ansätzen geht es bei ihnen um einen **Wertekanon**, der den sich verändernden sozialen und kulturellen Bedingungen in der Gesellschaft gerecht wird. Sie entwickeln Elemente des **sozialen Lernens**, etwa Streitschlichtermodelle. Und sie kümmern sich **um Lehr- und Lernstrukturen**, die darauf zielen, **Lernen als lebenslange Aufgabe** zu verankern. Insgesamt stecken in den schulischen Partizipationsmodellen eine Menge kreativer Möglichkeiten, Antworten auf die Frage zu finden, wie sich Schule heute weiterentwickeln kann.



4. Kinder und Jugendliche machen Politik



BETEILIGUNG
IN DER KOMMUNE





4. Kinder und Jugendliche machen Politik BETEILIGUNG IN DER KOMMUNE

4.1 Kommunalpolitik mit Kindern und Jugendlichen - ein junges Phänomen

Kinder mischen mit, Jugendliche wollen gefragt werden, Mädchen entwickeln ihre eigenen Vorstellungen von ihrem Stadtteil. Die Kommunen haben sich für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen geöffnet. Auf keinem anderen Gebiet hat sich in puncto Beteiligungsmöglichkeiten in den letzten Jahren mehr getan als in den Städten und Gemeinden. Der erste Jugendgemeinderat in der Bundesrepublik wurde im Jahr 1985 in der Stadt Weingarten gegründet. Eine breitere Bewegung zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune entstand erst in den 90er Jahren. Was heute in etlichen Kommunen selbstverständlich erscheint, etwa die Beteiligung von Kindern aus dem Stadtteil an der Gestaltung ihres Spielplatzes, war in den 80er Jahren noch kaum verbreitet.

Grundlegend dafür war ein **erweitertes Verständnis von Kinderpolitik**. Wer Interessen von Kindern und Jugendlichen stärker zur Geltung bringen will, dem bietet sich gerade der kommunale Bereich an. Denn hier wird gestaltet, was die alltägliche Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bestimmt, vom Wohnumfeld über die Verkehrswege bis zu den Spiel- und Freizeitmöglichkeiten.

Jugend definiert heute Politik anders als ihre Eltern und Großeltern. Die Jugendorganisationen der Parteien haben es zu spüren bekommen. "Politik" – das sind Parteien und Regierung. Die Chance der Gestaltung des eigenen Lebensalltags wird nicht als "Politik" begriffen, sondern als "Event" inszeniert oder als gemeinsames Engagement für ein Ziel gesehen. Neu daran ist die Vorstellung, dass eine politische Vertretung der jungen Generation nicht nur über Stellvertreterpositionen, sondern auch durch eine direkte politische Beteiligung umzusetzen ist. Gleichzeitig wurden allerdings neue Formen kinderpolitischer Interessenvertretung durch Erwachsene etabliert. Von diesen Kinderbüros, Jugendbeauftragten oder kommunalen Arbeitsstellen geht häufig die Initiative für direkte Beteiligung aus. Unsere Untersuchung umfasst ausschließlich diese Angebote für eine direkte Beteiligung der jungen Menschen.

Vor allem in den größeren Städten haben Partizipationsangebote eine beachtliche Verbreitung gefunden. Nach unserer repräsentativen Erhebung machen etwa zwei Drittel der Großstädte und die Hälfte der Mittelstädte entsprechende Angebote. Kinder und Jugendliche in kleinen Kommunen können deutlich seltener auf ein organisiertes Angebot zum Mitreden und Mitgestalten zurückgreifen (vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 1999).



DIE RECHTSLAGE FÜR PARTIZIPATION IN DER KOMMUNE

Grundlage für Beteiligungsrechte sind das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und die UN-Kinderrechtskonvention. Das KJHG verpflichtet die Jugendhilfe, zur Schaffung von positiven Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien beizutragen (§ 1, Abs. 3 KJHG). Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen (§ 8, Abs. 1 KJHG). In der UN-Kinderrechtskonvention werden in den Artikeln 12 bis 17 das Recht auf freie Meinungsäußerung sowie die Versammlungs- und Informationsfreiheit festgeschrieben.

Einige Bundesländer haben ergänzende Bestimmungen in die Gemeindeordnung aufgenommen.

Vorreiter war Schleswig-Holstein (1996) mit der Sollvorschrift, Kinder und Jugendliche bei Planungen und Vorhaben der Gemeinden, die ihre Interessen berühren, in angemessener Weise zu beteiligen. Gefolgt sind das Saarland (1997), Rheinland-Pfalz (1998) und Hessen (1998). Baden-Württemberg hat die Möglichkeit der Einrichtung von Jugendgemeinderäten gesetzlich abgesichert, ohne eine allgemeine Sollvorschrift zur Beteiligung der jungen Generation zu formulieren (1998). Seit März 2001 verfügt auch Niedersachsen über eine veränderte Gemeindeordnung, die über oben genannte Sollvorschrift hinaus die Gemeinden dazu anregt, geeignete Beteiligungsverfahren zu entwickeln und durchzuführen.

Drei Beteiligungsmöglichkeiten sind verbreitet:

- **Repräsentative Beteiligungsformen**
Gremien mit gewählten oder delegierten Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters. Dazu gehören z.B. Jugendgemeinderäte oder Kinder- und Jugendparlamente. Repräsentative Gremien haben etwa ein Fünftel der beteiligungsaktiven Gemeinden und Städte eingeführt.
- **Offene Beteiligungsformen** zeichnen sich durch freien Zugang für alle interessierten Kinder und Jugendlichen und die Möglichkeit der spontanen Teilnahme aus. Dazu zählen Kinder- und Jugendforen, Kinderkonferenzen und Jugendhearings. Mitsprachemöglichkeiten in offenen Gremien bieten etwa ein Drittel der aktiven Kommunen an.
- **Projektorientierte Beteiligungsformen**
Das sind thematisch und zeitlich begrenzte Beteiligungsprojekte, die häufig mit kreativen Methoden arbeiten. Die meisten bewegen sich auf dem Gebiet der Gestaltung von Spiel- und

Freizeitflächen. Projektorientierte Beteiligungsformen sind am weitesten verbreitet (70 Prozent der beteiligungsaktiven Kommunen). Teilweise werden sie zusätzlich zu den oben genannten Gremien angeboten.

Das breiteste Spektrum an Teilnehmerinnen und Teilnehmern wird durch die Arbeit in Projekten angesprochen. Die Arbeitsformen repräsentativer Modelle sind für jüngere Kinder, aber auch für Mädchen und ausländische Kinder und Jugendliche weniger attraktiv. Insgesamt decken die Beteiligungsangebote ein breites Altersspektrum ab. Ältere Kinder von 10 bis 13 Jahren und Jugendliche von 14 bis 18 Jahren beteiligen sich besonders intensiv. Typische Vorschläge und Wünsche der Kinder und Jugendlichen, beziehen sich auf Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen, die Gestaltung von Spielplätzen und Skaterbahnen oder die Verbesserung des Radwegenetzes.

Für die vorliegende Studie wurden ein repräsentatives, ein offenes und ein projektorientiertes Modell untersucht: der Kinder- und Jugendbeirat in einem der neuen Bundesländer, das Jugendfo-

rum in einer Verbandsgemeinde im ländlichen Raum und ein Mädchenprojekt in einer westdeutschen Großstadt.

In der Praxis sind die repräsentativen und offenen Modelle nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen: Das Jugendforum hat sich trotz des offenen Ansatzes als recht konstante Gruppe mit festen Arbeitsformen etabliert. Im Kinder- und Jugendbeirat sind nicht nur Delegierte von Schulen und Jugendeinrichtungen vertreten, sondern auch interessierte Kinder und Jugendliche aus der gesamten Gemeinde.

Ein Beteiligungsmodell, das speziell die Interessen von Mädchen berücksichtigt, ist deswegen von besonderer Bedeutung, weil diese im Gegensatz zu Jungen weniger Freiräume genießen und öf-

fentliche Räume nicht so offensiv besetzen. Aus diesem Grund wurde ein Mädchenprojekt in die Untersuchung einbezogen. Das Projekt bezieht sich auf einen Stadtteil, der geprägt ist von der unteren Mittelschicht und einem sozialen Brennpunkt.

Die repräsentative Erhebung in den Kommunen hat gezeigt, dass nur ein gutes Viertel der Partizipationsmodelle von hauptamtlichen pädagogischen Fachkräften betreut wird. Die anderen arbeiten mit ABM-Stellen, Honorarkräften und Ehrenamtlichen oder werden gar nicht betreut. Auch diese Mischung findet sich in den untersuchten Projekten wieder. Neben zwei Modellen, die von pädagogischen Fachkräften begleitet wurden, steht ein Modell mit einer ehrenamtlichen Begleitung.



4.2 Die Modelle

KINDER UND JUGENDBEIRAT - EIN REPRÄSENTATIVES BETEILIGUNGSMODELL

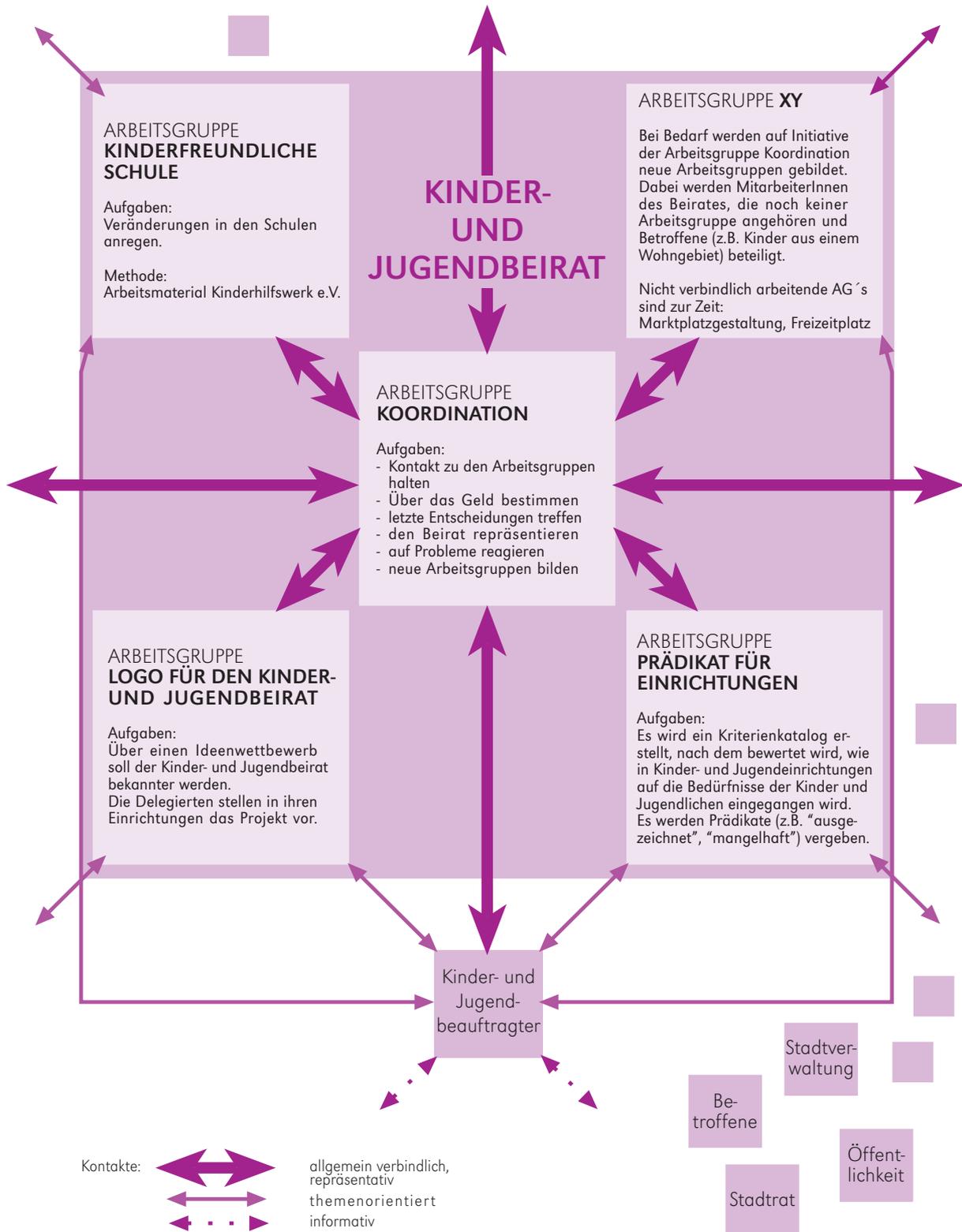
Mit der "Karawane für mehr Kinderfreundlichkeit" fing alles an. Auf Initiative des Jugendpflegers einer thüringischen Mittelstadt (rund 24.000 Einwohnerinnen und Einwohner) wird diese Kommune eine Station auf der Reise der "Karawane", die das Deutsche Kinderhilfswerk auf den Weg gebracht hat. Alle Schulen und Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit senden Delegierte zur Vorbereitung und Durchführung dieses Tages. Die Kinder und Jugendlichen sollen ihre Ideen und Forderungen für eine kinder- und jugendfreundliche Kommune vortragen. Die Aktion macht ihnen so viel Spaß, dass sie eine ständige Interessenvertretung wünschen.

Dieser Forderung kommt der Gemeinderat 1998 in einem offiziellen Beschluss nach. Der Kinder-

und Jugendbeirat wird ins Leben gerufen - ein repräsentatives Modell, das aus 40 Delegierten aller Schulen sowie Kinder- und Jugendeinrichtungen besteht. Interessierte sind jederzeit zur Mitsprache und Mitgestaltung willkommen. Die insgesamt etwa 50 Kinder und Jugendlichen arbeiten in verschiedenen Arbeitsgruppen (vgl. Abb. 3). Der kommunale Jugendpfleger unterstützt und berät den Rat und sorgt für den Kontakt zu den politischen Gremien. Die ersten Aktionen des Kinder- und Jugendrates richten sich auf die Mitgestaltung am Marktplatz und die Durchsetzung des Baus eines Aktivspielplatzes sowie einer Skaterbahn. Außerdem will der Beirat Prädikate für Kinder- und Jugendeinrichtungen verleihen und Aktivitäten an den Schulen entwickeln.



ABBILDUNG 3: ORGANIGRAMM DES KINDER- UND JUGENDBEIRATS MIT SEINEN INFORMATIONSWEGEN



Die Delegierten haben, wie die Erwachsenen, eine fünfjährige Amtsperiode, dann wird neu gewählt. Doch auch im laufenden Betrieb kommt es zu Veränderungen (Schulwechsel, Rücktritte),

so dass von den Institutionen immer wieder neue Vertreterinnen und Vertreter geschickt werden. Wer nicht mehr delegiert ist, kann als Beraterin oder Berater weiter mitarbeiten.

DAS JUGENDFORUM - EIN OFFENES BETEILIGUNGSMODELL

Eine aus fünf Ortschaften bestehende Verbandsgemeinde in Rheinland-Pfalz (insgesamt rund 14.000 EW) beschließt, Jugendliche stärker in die Kommunalpolitik einzubinden. Da sich die Parteien nicht so recht einigen können, ob ein Parlament gewählt werden soll oder eine offene Form den Zuschlag bekommt, lädt der Bürgermeister Ende 1998 alle 650 Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren persönlich zu einem ersten Jugendforum ein. Das Treffen soll zeigen, wie groß das Interesse an politischer Beteiligung ist und wie die Mitarbeit aussehen soll.

Zum Forum versammeln sich rund 70 Jugendliche unterschiedlicher Ausbildung und Herkunft. Das sind mehr als zehn Prozent der Eingeladenen. 30 bis 40 sind an einer weiteren Zusammenarbeit interessiert. Die offene Form ohne Wahl wird weitergeführt. Im Laufe der nächsten Treffen des Jugendforums kristallisiert sich noch einmal ein harter Kern von etwa 15 bis 20 Personen heraus, die kontinuierlich "dranbleiben" möchten.

Der parteilose Bürgermeister begrüßt das Forum und setzt sich für die Jugendlichen ein. Ein Polizist

begleitet das Gremium im ersten Jahr ehrenamtlich. Seit kurzem hat eine Grundschullehrerin seine Nachfolge angetreten. Der Büroleiter der Gemeindeverwaltung zeigt sich dem Forum gegenüber ebenfalls aufgeschlossen und unterstützt die Jugendlichen in organisatorischen Fragen.

In den ersten anderthalb Jahren versucht das Forum, die Öffentlichkeit auf sich aufmerksam zu machen und den Kontakt zur Basis herzustellen: Die Teilnahme am Schwimmbadfest und die regelmäßige Herausgabe der "Youth-News" als Beilage zum Gemeindeblatt sind einzelne Aktionen. Das Forum plant ein Internet-Projekt für interessierte Jugendliche der Verbandsgemeinde.

Kommunalpolitisch unterstützen die Jugendlichen die alte Forderung nach Jugendräumen in den einzelnen Teilgemeinden. Zum Verbandsgemeinderat haben sie sonst wenig Kontakt, der Bürgermeister übernimmt die Vertretung ihrer Interessen. Das soll jedoch anders werden. Nach Beratungen mit anderen Beteiligungsgremien planen sie ein offensiveres Vorgehen - auch auf der politischen Bühne.

MÄDCHEN MISCHEN MIT IM STADTTEIL - EIN PROJEKTORIENTIERTES BETEILIGUNGSMODELL

Zwei Pädagoginnen fällt im Rahmen ihrer Diplomarbeit auf, wie gering die Beteiligung von Mädchen an der Erarbeitung von Kinderstadtplänen ist. Sie entwickeln ein Konzept, das den Mädchen den Einstieg in die Beteiligung erleichtern soll.

Gemeinsam mit bestehenden Mädchengruppen ziehen sie im Rahmen ihres Anerkennungsjahres ein Beteiligungsprojekt in einer westdeutschen

Großstadt auf. Die Mädchen können als Stadtforscherinnen - per Foto, Video oder Interview - alles festhalten, was ihnen in ihrem Stadtteil gefällt und was sie gerne ändern würden.

Ein halbes Jahr lang erkunden ungefähr 40 Mädchen unterschiedlicher Nationalität im Alter von 12 bis 17 Jahren ihren Stadtteil und legen eine Dokumentation an. Ein Mädchenstadtplan ent-



steht, der nicht nur bei den Mädchen im Stadtteil reißenden Absatz findet. Die Recherche hat jedoch so viele Ideen zur Behebung bestehender Missstände zu Tage gefördert, dass sie sich mit der Erstellung des Stadtplans nicht zufrieden geben. Ihre Verbesserungsvorschläge und Forderungen sollen auch die Verantwortlichen erreichen: Sie organisieren eine große Mädchenkonferenz und laden alle Zuständigen für den öffentlichen Nahverkehr, die Bädergemeinschaft sowie Politik und Verwaltung ein.

Die Mädchen verteilen die anfallenden Aufgaben für die Präsentation und bereiten sich intensiv darauf vor. Die Konferenz wird aus ihrer Sicht ein voller Erfolg: Die Erwachsenen nehmen sie ernst, sie hören ihnen zu und einige ihrer Forderungen werden auch umgesetzt.

Das zunächst für sechs Monate geplante Projekt hat am Ende zwei Jahre gedauert. Damit hatte niemand gerechnet. Die Mädchen haben Feuer gefangen und durchgehalten - und sie sind stolz auf das Geleistete.



4.3 Form und Inhalt - Wie lassen sich Kinder und Jugendliche am besten ansprechen?

Für jede Beteiligungsform können gute und schlechte Beispiele gefunden werden. Faktoren wie die pädagogische Begleitung, angewandte Methoden, der Rückhalt durch eine arbeitsfähige Gruppe Gleichaltriger, das Ernstnehmen durch die Erwachsenen, die "Veränderungsbereitschaft" einer Kommune können über Erfolg oder Misserfolg entscheiden.

Darüber hinaus beeinflusst die gewählte Beteiligungsform die Arbeitsmethoden. Ob repräsentativ, offen oder projektorientiert - jedes Modell kann den Zugang erleichtern oder erschweren. Kein Modell kann alle Kinder und Jugendlichen optimal ansprechen. Bereits mit der Auswahl wird eine **Vorentscheidung** getroffen. Die Zuständigen sollten sich darüber im Klaren sein, dass die Wahl des Modells auch eine Entscheidung für bestimmte Zielgruppen und für eine gewisse Reichweite von Partizipation bedeutet.

Die **offene Form** des *Jugendforums* hat den Anspruch, möglichst vielen interessierten Jugendlichen spontan und ohne große Zugangshürden

eine Möglichkeit zur Mitsprache und Mitgestaltung anzubieten. Aus diesem offenen Angebot bildete sich eine feste Gruppe von rund 25 Aktiven, die sich alle drei bis vier Wochen treffen. Trotz des Widerspruchs zu dem ursprünglichen Anspruch wird das vorgegebene Modell für lange Zeit nicht in Frage gestellt. *"Also wir hatten das immer alles offen gelassen und ich glaub, noch nicht mal bewusst, das einfach so gelassen"* (Klara, 18 J.). Erst die Konfrontation mit repräsentativen Modellen auf einer Fachtagung führt zu einer Auseinandersetzung mit der gewählten Form. Man einigt sich auf eine Satzung, die das Gremium absichern soll, doch ansonsten wird das Forum weiterhin für gut befunden.

Die vorgefundenen Strukturen wurden von einem Teil der Jugendlichen sofort akzeptiert und genutzt. Das Angebot entsprach ihren Bedürfnissen und ihren Vorstellungen von politischer Partizipation. **Jugendliche, die sich von den Arbeitsformen des Jugendforums - regelmäßige Sitzungen, Diskussion, Beschlüsse, Aktionen - nicht angesprochen fühlten, traten (fast unbemerkt)**

den Rückzug an. *“Es waren natürlich auch welche dabei, die haben nur Fun gesucht, und haben dann schnell begriffen, dass das nicht nur Fun ist, sondern dass das auch Arbeit bedeutet”* (Bürgermeister). Diesen Jugendlichen wird mangelndes Engagement und zu wenig Ernsthaftigkeit unterstellt. Ob die gewählten Arbeitsformen die richtigen sind, wird nicht hinterfragt.

Tatsächlich “entmischt” sich das anfangs bunt zusammen gewürfelte Jugendforum ziemlich schnell. Zurück bleiben Gymnasiastinnen und Gymnasiasten deutscher Herkunft (mit wenigen Realschülerinnen und -schülern). Das Forum bietet immer noch Raum für verschiedene Persönlichkeitstypen: Ruhige und Schüchterne, Energiebündel und Redegewandte. Dennoch wird deutlich, dass sich hier eine sehr homogene Gruppe zusammen gefunden hat.

Erstaunlich ist, dass dieser Prozess weder von den Jugendlichen noch von den Erwachsenen bewusst wahrgenommen wird. *“Aber es ist nicht so, dass es eine eingeschworene Gruppe ist, dass man sagt, es ist eine Clique, also ganz bestimmt nicht, da gibt es noch genug Unterschiede untereinander, die sind wirklich vorhanden”* (Klara, 18 J.). Darauf angesprochen, dass es derzeit nur deutsche Jugendliche in der Gruppe gibt, versichert Cornelius (15 J.), auch wenn andere Nationalitäten vertreten wären, *“würde das (eigentlich) gar nichts ändern”*. Er meint das durchaus positiv: die Gruppe hätte keine Schwierigkeiten, Jugendliche anderer Herkunft zu integrieren. Er bedenkt dabei nicht, dass jede neue Zusammensetzung die Gruppe verändern würde, unabhängig, ob es sich um Jugendliche anderer Nationalitäten, anderer Schulformen oder anderer Jugendszenen handelt.

Die immer stärkere innere Übereinstimmung ist verführerisch. Die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe steigt, je weniger mühsame Aushandlungsprozesse in den eigenen Reihen stattfinden müssen. Was die Gruppe beschließt, scheint “typisch jugendlich”; die nicht anwesenden Jugendlichen werden einfach mit einbezogen.

Dazu kommt, dass keine Rückmeldung oder Korrektur erfolgt. Die Möglichkeit, in größeren Abständen themenbezogene Foren für alle die Jugendlichen zu veranstalten, die nicht kontinuierlich arbeiten wollen, wurde bisher nicht in Betracht gezogen. Doch im Prinzip bleibt das Forum weiter offen. Niemand muss erst mal eine Wahl gewinnen, um Mitglied zu werden. Das Interesse an den Inhalten und der Arbeitsform ist entscheidend. Ausschlussprozesse erfolgen subtil. Es wird nicht wahrgenommen, dass durch die Arbeitsform nur eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen angesprochen wird.

Auch das **repräsentative Modell** setzt nicht auf Wahlkampf und Wahlsieg. Der Jugendbeirat in der thüringischen Mittelstadt bezieht alle Schultypen und die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit ein. Alle entsenden je zwei Delegierte im Alter zwischen 9 und 17 Jahren. Davon ist eine oder einer stimmberechtigtes Mitglied im Kinder- und Jugendbeirat. Die andere Person hat beratende Funktion. Die Auswahl der Delegierten bleibt den Einrichtungen vorbehalten: von Wahlen und Abstimmungen bis hin zur Auswahl durch eine Schulleiterin kommt alles vor. Zusätzlich zu den Delegierten können alle interessierten Kinder und Jugendlichen der Kommune jederzeit im Beirat aktiv werden - allerdings ohne Stimmrecht. Annette, 17 Jahre, meint dazu: *“Am meisten freut mich ja immer, wenn irgendwelche sagen, so, ja, ich möchte mitmachen, und sind gar nicht delegiert. Nur Berater. Und das sind manchmal sogar die Aktivsten.”*

Weil bei den 14- bis 16-Jährigen andere Freizeitinteressen in den Vordergrund rücken, sind die Jüngeren stärker vertreten. Die verschiedenen Einrichtungen entsenden mehr Mädchen als Jungen, ein Vorgang, den die Jungen ungerecht finden. Ihrer Meinung nach hängt das mit den Vorurteilen der Lehrerinnen zusammen, die behaupten *“Jungen können das nicht und sowas”* (Norbert, 12 J.) oder die vielleicht denken, *“Mädchen sind viel netter und so Zeug”* (Emanuel, 12 J.).



Auch dieses auf breiter Basis angelegte Modell ist nicht davor gefeit, bestimmte Kinder und Jugendliche auszugrenzen. So hat der Beirat keinerlei Einfluss auf das Verfahren der Delegiertenwahl. **Es bleibt unkontrolliert, welche Kriterien zur Ernennung von Delegierten führen.** Vorstellbar wäre, dass der Beirat mit allen entsendenden Institutionen die gleiche Art **der Delegation vereinbart** (z.B. an den Schulen eine Wahl durch die Klassensprecher). Eine zweite Schwierigkeit ist die **große Altersspanne**: Gerade die jüngeren Jugendlichen haben das Bedürfnis, sich von den Kindern abzugrenzen. Für sie ist die stark altersgemischte Gruppe nicht sehr attraktiv. Das kann die Ursache dafür sein, sich aus dem Beirat zurückzuziehen und anderen Aktivitäten den Vorrang zu geben.

Trotz allem wollen die interviewten Kinder und Jugendlichen an dem Delegationsprinzip festhalten. Selbst die Auswahl durch Lehrerinnen und Lehrer stößt nicht auf Widerspruch, solange die delegierten Personen auch Interesse an der Arbeit haben.

Im **projektorientierten Modell** beteiligen sich Mädchen zwischen 12 und 17 an der Stadtteilarbeit. Sie befanden sich zu Beginn der Arbeit bereits in verschiedenen Mädchengruppen. **Das gab ihnen die Sicherheit, in die unbekannte Aufgabe leichter einzusteigen** und als Stadtteilarbeiterinnen aktiv zu werden. Den Unterschied zu den ursprünglichen Mädchengruppen erklärt Karoline (16 J.) so: *„Wir hatten eben ein Ziel, und das haben wir (...) versucht zu erreichen“*. Auch Mädchen, die nicht in einer Gruppe organisiert sind, können am Projekt teilnehmen: Es wird Werbung an den Schulen gemacht, außerdem werden Freundinnen und Bekannte mitgebracht.

Die von den Mädchen erforschten Stadtteile setzen sich zusammen aus Quartieren mit unterer Mittelschicht ebenso wie sogenannten sozialen Brennpunkten und Unterkünften für Roma- und Sinti-Familien. Dem Projekt gelingt es, der Vielfalt von

Lebenswelten, Schulformen und Nationalitäten Raum zu geben: Drei Viertel der Mädchen im Projekt sind nicht-deutscher Herkunft, viele unter ihnen sind in Deutschland geboren. Auch eine Gruppe von Aussiedlerinnen, die erst seit drei oder vier Jahren in Deutschland leben, sowie Mädchen aus den Sinti- und Romafamilien beteiligen sich. Diese unterschiedlichen Mädchen finden durch das Projekt zueinander.

Zwar bildet auch diese Gruppe die Zusammensetzung des Stadtteils nicht repräsentativ ab. Es gelingt aber, Mädchen für Partizipation zu interessieren, die sonst in Beteiligungsmodellen in der Minderheit sind oder ganz herausfallen. Das Projekt bietet auch den Mädchen eine Beteiligungsmöglichkeit, die aufgrund der Herkunftskultur oder der Religion ihrer Familien nicht an gemischt-geschlechtlichen Aktionen teilnehmen dürfen. Die Mädchengruppe bildet einen Schutzraum, der ihnen einen Ausbruch aus den strengen häuslichen Verpflichtungen erlaubt, etwa für die 15-jährige Sanna: *„Ja, meine Mutter war ja immer mal wieder krank und so, und da musste ich die zweite Mutter [sein]. Und dann wollte ich irgendwie so meine Freizeit haben“*. Bis Sanna wirklich mitarbeiten konnte, waren allerdings noch einige Gespräche der Pädagoginnen mit den Eltern nötig.

Der Einbezug aller Mädchen erfordert deutliches Engagement von Seiten der pädagogischen Fachkräfte, insbesondere um eine zweiseitige Zusammenarbeit der verschiedenen Mädchenszenen zu erreichen. Mehr als einmal drohte der Ausstieg einer Mädchenclique, weil die unterschiedlichen Kommunikationsstile und Werte schwer zu vereinbaren waren.

Wenn Mädchen unter sich sind, fühlen sie sich sicherer. Es muss kein Terrain gegen Jungen verteidigt, ungestört kann Neues ausprobiert werden: Fotoapparat und Videokamera benutzen, vor anderen reden und Erwachsenen gegenüber offensiv die eigene Meinung vertreten. Die von den Pädagoginnen befürchteten Schwierigkeiten mit

den Jungen bleiben weitgehend aus. Es gibt keine Aggressionen, nur ein bisschen Neid auf das Mädchenprojekt. Tamara (15 J.) fasst ihre Erfahrungen folgendermaßen zusammen: *“Ich fand ´s echt gut, dass da keine Jungs dabei waren, weil es ist wirklich so, dass die Mädchen dadurch mehr so zurückbleiben, (...) die Jungs haben dann mehr das Sagen, weil sie halt kräftiger sind, so Macho-Typen (...). Deshalb fand ich es auch gut, dass die Mädchen sich äußern konnten. Das war schon was ganz Besonderes, also sonst heißt es ja immer, nur Jungs kriegen das hin, Mädchen kriegen das nicht hin - dass die Mädchen so was zustande bekommen haben, dass sie sozusagen das auch können, genauso wie alle anderen. Also genauso wie ein Erwachsener, genauso wie ein Junge, wie ein Mann”.*

Sie haben gemeinsam gehandelt, sich zusammen für Mädchenspezifische Interessen im Stadtteil eingesetzt und sie hatten den **Mut**, auf einer großen Mädchenkonferenz ihre Forderungen den zuständigen Entscheidungsträgern vorzutragen. Die Erwachsenen haben ihnen zugehört, ein Teil ihrer Forderungen wurde erfüllt. Darauf sind sie stolz. Sie haben die Vorurteile der anderen widerlegt und bewiesen, dass Mädchen genauso kompetent und durchsetzungsfähig sind wie Jungen und wie Erwachsene. Und: Es macht Spaß nur unter Mädchen zu sein.

Unsere Beispiele zeigen, dass auch Modelle, die im Prinzip für alle Kinder und Jugendliche der Kommune offen sein wollen, vor Ausschluss Tendenzen nicht gefeit sind. Während sich die einen wohl fühlen, können sich für andere Zugangshürden auftun, die nicht zuletzt mit den Methoden und der Beteiligungskultur zusammen hängen. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass sich nur ein Teil der Kinder und Jugendlichen von rein verbalen Arbeitsformen angesprochen fühlt. Langweilige Diskussionen und Schaukämpfe sind für viele Jugendliche typisch dafür, wie Erwachsene Politik betreiben. Der Politikbegriff ist häufig so negativ belegt, dass nur Formen und Methoden, die nicht nach Politik “riechen”, zur Mitarbeit animieren. Nur wer bereits mit diesen Umgangsformen “der Erwachsenen” vertraut ist, fühlt sich angesprochen.

Kein Modell, das Einfluss auf politische Entscheidungen und die Gestaltung von Lebensräumen nehmen möchte, kann vollständig auf verbale Arbeitsformen wie Besprechungen, Diskussionen und Beschlüsse verzichten. Wie häufig Sitzungen anberaumt werden und wie stark andere Methoden einbezogen werden, hängt von der gezielten Steuerung von Seiten der begleitenden Erwachsenen ab. Auch einem repräsentativen oder offenen Gremium bleibt es unbenommen, mit der Videokamera die Kommune zu erforschen, Umfragen an Schulen zu starten, Modelle für jugendfreundliche öffentliche Plätze zu bauen.





4.4 Braucht kommunale Beteiligung professionelle Begleitung?

Die Ausstattung von Beteiligungsmodellen mit Fachpersonal gilt als ein Beleg für die Ernsthaftigkeit, mit der Kommunen Partizipation vorantreiben. Nach den Ergebnissen unserer Kommuneerhebung von 1998 ist es mit dieser Ernsthaftigkeit noch nicht so weit her: Fast ein Fünftel der Beteiligungsmodelle wird überhaupt nicht betreut, gut ein Zehntel werden ausschließlich von Ehrenamtlichen begleitet und nur ein gutes Viertel der Angebote verfügt über hauptamtliche pädagogische Fachkräfte. Dabei spielt selbstverständlich die Größe der Kommune eine Rolle. Nicht jede kleine Gemeinde sieht sich in der Lage, eine hauptamtliche Kraft zu finanzieren; hier sind Alternativlösungen gefragt.

In zwei der untersuchten kommunalen Modelle waren Pädagoginnen und Pädagogen mit der Begleitung hauptamtlich beauftragt. Das Jugendforum wird ehrenamtlich begleitet. Welche Erfahrungen machen die Kinder und Jugendlichen mit den Erwachsenen an ihrer Seite? Welche Ansprüche und Wünsche tragen sie an die Begleitung heran?

Dem *Kinder- und Jugendbeirat* steht der hauptamtlich tätige Jugendpfleger zur Seite. Die Beiratsmitglieder sind einhellig der Meinung, dass sie das alleine nicht hinkriegen würden und **schätzen seine Unterstützung**. Der Jugendpfleger ist es, der dafür sorgt, dass die Sitzungen stattfinden und produktiv verlaufen, ohne jedoch streng zu sein. Nadine (10 J.): *“(...) er kann einem auch gut was beibringen und so. Und er schimpft auch nicht doll, er erklärt das einem ruhig und nicht rumschreiend, so wie manche Lehrer das machen”*. Er versteht **Spaß**, kann gut mit den Kindern und Jugendlichen umgehen und organisiert neben der Arbeit auch **Highlights** wie eine Fahrt nach Berlin

zum Bundestagspräsidenten oder jährlich ein Klausurwochenende. Die meisten Kinder und Jugendlichen sehen in ihm den idealen Begleiter für das Gremium. Seine Persönlichkeit und seine Ideale prägen die Arbeit. Annette (17 J.): *“Wenn wir jetzt irgendwelchen Aktenheini, sag ich jetzt mal, hätten, so einen steifen, dann würde das auch nicht klappen, dann müssten wir alles machen und dann müssten wir den Mut aufbringen, das zu machen”*.

Doch das Gremium hat kaum direkten Kontakt zur Politik und zur Verwaltung, alle Informationen werden über den Jugendpfleger vermittelt, der gleichzeitig Kinder- und Jugendbeauftragter ist (vgl. Abb. 3). Das ist durchaus von ihm so gewollt: Die offiziellen Sitzungen mit Vertreterinnen und Vertretern aus Politik und Verwaltung würden die Kinder und Jugendlichen nur unnötig langweilen, das sei einfach nicht deren Art, sich Problemen anzunähern. Auch wenn das nicht falsch sein mag, auffällig ist doch, dass der Jugendpfleger an diesem Punkt “seinem” Kinder- und Jugendbeirat wenig zutraut. Auf diese Weise macht er das **Gremium sehr von seiner Person abhängig**. Die Jugendlichen selbst erwähnen denn auch in den Interviews, dass sie noch Hemmungen haben, sich öffentlich zu äußern. Die Möglichkeit, diese Hemmungen durch eine gezielte Förderung abzubauen, wird hier offenbar nicht gesehen.

Die Mädchen aus dem *Stadtteilprojekt* wissen das Engagement der Pädagoginnen zu schätzen. Eines der interviewten Mädchen meint am Ende des Interviews: *“Ich wollte mich dann noch bei K. und S. bedanken, weil ohne die wäre das eigentlich gar nicht so möglich [gewesen]”* (Jenny, 13 J.). Die 15-Jährige Marina beschreibt ausführlich deren enorme organisatorische Arbeit: *“Jede Kleinigkeit,*

jedes Spiel, da war bestimmt viel Mühe dahinter. Da war großer Respekt für sie, jeder sagt das auch, dass sie das einfach toll gemacht haben“.

Bei den interviewten Mädchen ist nie von Bevormundung die Rede. Sie spüren aber sehr wohl, was die Pädagoginnen von ihnen erwarten: Sie sollen sich ernsthaft für die eigenen Interessen einsetzen. Die Mädchen fühlen sich herausgefordert, sie begreifen das Projekt als ihr Projekt, weil sie sich mit den Inhalten und Zielen identifizieren können.

Die beiden Pädagoginnen gehen jede Phase des Projekts geplant und didaktisch gut vorbereitet an. Stadtteilbegehungen werden detailliert ausgearbeitet, die Mädchen beim Einsatz von Videokamera und Fotoapparat gezielt unterstützt. Wenn alle zusammenkommen, gelten bestimmte Kommunikationsregeln, damit in der bunt zusammengesetzten Gruppe jede zu Wort kommt. Der Auftritt vor den politischen Gremien des Stadtteils wird in Rollenspielen geübt. Die intensive Vorbereitung und die fördernde Betreuung der Gruppe ermöglicht Erfolgserlebnisse.

Einem Beteiligungsmodell, das z.B. mit "klassischer Sitzungsstruktur" arbeitet, wäre es sicherlich nicht gelungen, das Interesse der Mädchen an Partizipation so zu wecken und über einen Zeitraum von über zwei Jahren aufrecht zu erhalten. **Die stark handlungsorientierten und eher politikskeptischen Mädchen zu gewinnen, gelingt nur einem Modell, das durch kreative Methoden und ansprechende Aktivitäten die Zugangsschwelle niedrig hält.** Darüber hinaus waren regelmäßige **Information** und **Kontaktaufnahme** (schriftliche und mündliche Einladungen, Erinnerungsanrufe etc.) immer dann notwendig, wenn eine Durststrecke überbrückt werden musste. Feste und Ausflüge dienten der Stärkung des Zusammenhalts der Projektgruppe.

Das Bemerkenswerte an der Begleitung des **Jugendforums** ist vor allem die Freiwilligkeit und

die hohe Bereitschaft zum Engagement der drei Erwachsenen, die sich aktuell um das Gremium kümmern. Damit verbunden ist jedoch eine starke Abhängigkeit vom persönlichen Einsatz dieser Personen: Was passiert, wenn der Bürgermeister nicht mehr im Amt ist? Kann der Verwaltungsfachmann auch unter anderen politischen Bedingungen das Jugendforum in seinen Aufgabenbereich einbinden? Wird sich immer wieder eine interessierte und im besten Falle pädagogisch kompetente Person finden, die das Gremium begleitet?

Die Jugendlichen würdigen das persönliche Engagement der Erwachsenen, und sehen den Nutzen, den diese Kontakte in Politik und Verwaltung mit sich bringen. Gleichzeitig setzen sie sich mit ihnen kritisch auseinander. Sie spüren sehr wohl, dass es da eine **feine Linie zwischen Unterstützung und Bevormundung gibt, zwischen wohlmeinender Vorentscheidung und dem Übergehen der Kompetenzen des Gremiums, und dass diese Linie manches Mal überschritten wird.** Beispielsweise als die Jugendlichen eigenständig ein Treffen mit anderen Aktiven aus Beteiligungsgremien organisieren wollen. Ohne Rücksprache mit dem Forum entwickelt der Bürgermeister ein Konzept für diese Tagung, um damit Fördergelder auf Landesebene zu beantragen. Einige Jugendliche reagieren verärgert darauf, so übergangen zu werden: *"(...) in dem Augenblick kam ich mir noch mehr als sonst vor, dass ich Werbemittel spielen soll für andere. Für den Minister dort, für den Bürgermeister hier, dass er mit seiner Verbandsgemeinde ganz tolle Sachen macht. Es war einfach auch so, dass ich mir mehr denn je so vorkam, dass ich was über den Schädel gezogen bekam und ich überhaupt kein Entscheidungsrecht hab."* (Klara, 18 J.).

Der Bürgermeister dagegen sieht sein eigenes Engagement für das Gremium als fürsorglich und wohlwollend, ohne bevormundende Züge zu entdecken. Er benennt allerdings seine politischen Interessen. Als Parteiloser geht es ihm auch um Werbung in eigener Sache. Zufriedene Jugendliche



sind schließlich potentielle Wählerinnen und Wähler. Verständlicherweise agiert der Bürgermeister als Politiker nicht als Pädagoge. **Für solche Konflikte aufmerksam zu sein und gegebenenfalls zwischen den Standpunkten zu vermitteln, ist die Aufgabe einer pädagogischen Begleitung.**

Insgesamt wird deutlich, dass sich das Jugendforum an einem Wendepunkt befindet: Die Gruppe wird flügge, spürt ihre **gemeinsame Stärke**. Die Jugendlichen merken, dass sie an Routine gewinnen, z.B. bei der Organisation von Veranstaltungen, und damit an **Souveränität**. **Die Konsequenz: Sie fordern Strukturen, die sie stärker von Einzelpersonen unabhängig machen.**

In ihrem Fall hat vielleicht gerade das Fehlen einer hauptamtlichen Kraft zu mehr Selbständigkeit geführt. Das funktioniert aber nur bei einer Gruppe, die aufgrund von Alter und Erfahrung über entsprechende Kompetenzen verfügt. Erfahrungen in der politischen Auseinandersetzung mit dem Gemeinderat hat das Jugendforum jedoch kaum. Diese Aufgabe wurde ihnen abgenommen. Es bleibt abzuwarten, ob es ihnen gelingt, im politischen Terrain Fuß zu fassen, sich von den Erwachsenen unabhängig zu machen und für ihren jugendpolitischen Nachwuchs zu sorgen.

Alle drei Beispiele zeigen, wie wichtig die Rolle der Begleitperson(en) ist, um den Einstieg in die Beteiligung zu erleichtern, die gruppenspezifischen Prozesse zu begleiten und Erfolge abzusi-

chern. Eine kompetente Begleitung kann die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auf zwei Ebenen unterstützen: Sie kann sie **individuell** fördern, damit sie in ihre neue Rolle hinein wachsen und nicht den Kontakt zu Gleichaltrigen verlieren. Und sie kann die **Gruppe** dabei unterstützen, sich zu einem **arbeitsfähigen Gremium** zu entwickeln, ohne dass **Außenstehende ausgeschlossen** und die **Offenheit** gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen aufgegeben wird. Die Begleitung hat die Aufgabe, den Weg zu Politik und Verwaltung zu ebnen, ohne jedoch den Kindern und Jugendlichen die notwendigen Auseinandersetzungen abzunehmen.

Kinder und Jugendliche suchen eine **persönliche Beziehung** zu den Begleitpersonen. Diese werden gemessen an ihren Idealen, Ideen und vor allem an ihrem Handeln. Gesucht werden **Gesprächspartnerinnen und -partner**, die sie ernst nehmen. Sie brauchen Erwachsene, an denen sie sich **reiben können**, bei denen sie aber sicher sein können, dass sie **loyal** sind. Das müssen nicht Pädagoginnen und Pädagogen sein. Aber weil es oft um **komplizierte gruppenspezifische Prozesse** geht, weil immer wieder **neue Impulse** nötig sind und weil Beteiligung immer besser funktioniert, wenn **die Methoden möglichst vielfältig** sind, **ist der Einsatz von pädagogischen Fachkräften sehr zu empfehlen**. Sowohl für Fachkräfte als auch für pädagogisch nicht ausgebildete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten Qualifizierungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.



4.5 Wo ist die Basis geblieben?

Nur wer Kontakt zur Basis hält – zu den Wählerinnen und Wählern oder zu der gesamten Altersstufe – kann Antworten auf die folgenden Fragen finden:

1. Was halten eigentlich die anderen Kinder und Jugendlichen von unserer Arbeit?
2. Wie finden wir raus, was die Basis sich wünscht?
3. Wie gewinnen wir Verstärkung und Nachwuchs für unser Gremium oder Projekt?

In Fachkreisen ist der fehlende Kontakt zur Basis vor allem bei repräsentativen Modellen als Problem bekannt. In dieser Untersuchung zeigte sich die Frustration am deutlichsten im offenen Beteiligungsmodell, *dem Jugendforum*. Die Jugendlichen beklagen, dass sie kaum Rückmeldungen zu ihrer Arbeit erhalten. Allein "Dienstleistungsangebote" wie Getränkeverkauf beim Schwimmbadfest oder die Organisation von Discos schneiden in der Beurteilung gut ab. Sie haben den Eindruck, dass ihr eigentliches **Engagement wenig gewürdigt** wird. Selbst engere Freunde oder die eigene Schulklasse interessieren sich nur in Einzelfällen für die Forderungen und Ideen des Jugendforums. Entsprechend fehlen Anregungen von der Basis.

Die Jugendlichen lösen das Problem auf ihre Weise. Zum einen versuchen sie, **mehr Informationen über das Jugendforum zu streuen**, um Jugendliche dafür zu interessieren, sich mit ihren Anregungen oder durch kontinuierliche Mitarbeit einzubringen. Dazu wollen sie künftig sowohl klassische Methoden (eigene Jugendbeilage im Gemeindeblatt, Homepage) als auch ungewöhnliche Werbeträger (Postkarten und Kondome mit Werbung des Jugendforums etc.) benutzen. Zum

anderen **verdrängen sie das Problem**. Sie stufen sich selbst als "die typischen Jugendlichen" ein. Ihre Interessen und Forderungen sind somit auch die der anderen Jugendlichen. Die Rückkoppelung an die Basis scheint also überflüssig.

Das Forum hat sich zu diesem Zeitpunkt längst von einem losen Zusammenschluss zu einer kontinuierlich arbeitenden Kerngruppe weiterentwickelt. Die Sitzungen sind zwar öffentlich und eine Mitarbeit jederzeit erwünscht, die **Hürde ist jedoch offenbar zu hoch** für außenstehende Jugendliche, um einfach mal vorbei zu schauen. Vielleicht wäre es an der Zeit, dass das Jugendforum mal wieder ein großes themenbezogenes Treffen einberuft, um zumindest sporadisch den Kontakt zur Basis herzustellen.

Bei einem projektorientierten Modell taucht das Problem, keinen Kontakt zur Basis zu haben, gewöhnlich nicht auf. Thema und Ziel sind meist klar umrissen, das Projekt ist zeitlich begrenzt. Häufig können sich alle Kinder und Jugendlichen aus dem Einzugsgebiet an dem Projekt beteiligen. Im untersuchten *Mädchenprojekt* sehen sich die Mädchen denn auch nicht in der Vertretungsrolle und sind daher **niemandem Rechenschaft schuldig**. Sie setzen sich gegen Missstände ein, die ihnen als Mädchen im Stadtteil aufgefallen sind und **gehen ganz selbstverständlich davon aus, dass ihre Arbeit für alle Mädchen gut ist**.

Tatsächlich ist der Draht zur "Basis" kurz. Einige erzählen in der Schule und natürlich im Freundinnenkreis von ihrem Projekt und bekommen Rückmeldungen. Der Mädchenstadtplan erregt so viel Aufmerksamkeit, dass die Mädchen im Stadtteil häufig auf ihre Tätigkeit angesprochen werden. Bei der Mädchenkonferenz schließlich werden sie



von Zeitungen, Radio und Fernsehen umworben und geben Interviews. Das positive Medienecho gibt den Mädchen eine **öffentliche Bestätigung** für ihre Arbeit.

Auch die Mitglieder des *Kinder- und Jugendbeirats* zeigen wenig Berührungängste mit der Basis. Sie scheuen sich nicht, durch Umfragen, Fragebogenaktionen und Wettbewerbe (z.B. Preis für das beste Logo) die Meinung der vertretenen Altersstufe zu erfragen und andere zur Mitarbeit aufzufordern. Nur eine Jugendliche äußert sich kritisch und frustriert über die anderen Kinder und Jugendlichen, weil diese keinerlei Reaktionen auf die geleistete Arbeit und die Erfolge zeigen würden.

Anregungen und Informationen aus den Schulen und den Jugendclubs treffen immer wieder ein. Schwieriger ist der Weg zurück: vom Kinder- und Jugendbeirat in die Institutionen. Ob eine Information ankommt oder nicht, hängt beispielsweise vom Interesse der Lehrerinnen und Lehrer ab. Nachwuchssorgen hat das Gremium keine. Wenn jemand aus seinem Amt ausscheidet, entsendet die betreffende Einrichtung automatisch ein neues Beiratsmitglied.

Die Mitglieder von repräsentativen und offenen Beteiligungsmodellen müssen sich gegenüber der Altersgruppe, die sie vertreten, legitimieren. Sie sollten dabei weder "abheben" – "wir wissen sowieso besser, was für Euch gut ist". Noch sollten sie sich dazu zwingen, jede einzelne Entscheidung mit ihren Wählerinnen und Wählern abzusprechen zu wollen. Die begleitenden Erwachsenen können dabei helfen, die Verbindung zwischen Basis und Aktiven zu organisieren und in eine feste Bahn zu bringen. Viel gewonnen ist bereits mit einer guten Öffentlichkeitsarbeit. Dabei können – auch bei knappen Kassen – Fachleute beraten.

Und zu guter Letzt darf nicht vergessen werden, dass die Erwachsenen von den Kindern und Jugendlichen nicht verlangen dürfen, was sie selbst nicht leisten (können): Niemand kann die gesamte Basis aufrütteln und zu demokratisch aktiv handelnden Personen erziehen. Es wird sich immer nur ein Teil der Einwohnerinnen und Einwohner einer Kommune mit dieser so identifizieren, dass sie bei der Suche nach Ideen mitmachen und ihre Möglichkeiten zur Einflussnahme ausschöpfen. Warum sollte das bei Kindern und Jugendlichen anders sein?



4.6 Fazit: Voneinander lernen

Viele Kommunen setzen große Hoffnungen in Beteiligungsmodelle. Mitsprache und Mitwirkung sollen helfen, Probleme im Zusammenleben von Jung und Alt in den Griff zu bekommen. Planungsfehler im öffentlichen Raum sollen vermieden und damit z.B. Vandalismus vorgebeugt werden. Es geht um die Erhaltung demokratischer Werte, um die Gewinnung von politischem Nachwuchs, um den Kampf gegen das politische Desinteresse.

Auch die beteiligten Kinder und Jugendlichen

versprechen sich viel von ihrer Mitbestimmung. Sie wollen mit ihren Anliegen von den Erwachsenen ernst genommen werden. Sie erhoffen sich Verständnis, eine Lobby für ihre Ideen und Forderungen und natürlich deren zügige Umsetzung. **Angesichts dieser hohen Erwartungen auf beiden Seiten sind Reibungsverluste und Enttäuschungen leider häufig vorprogrammiert.**

Reibung erzeugt Energie. Kinder und Jugendliche

lernen am meisten von Erwachsenen, an denen sie sich reiben können, mit denen fruchtbare und faire Auseinandersetzungen stattfinden können.

Die Bilanz muss dann zeigen, ob die Reibung zu viel Kraft gekostet hat und nur zu Entmutigung führte oder ob daraus **gebündelte Energie** wurde.

Eine Voraussetzung ist, dass beide Seiten bereit sind dazuzulernen. Erwachsene können viel von Kindern und Jugendlichen lernen, da diese scheinbar Gegebenes nicht einfach hinnehmen. Sie denken über festgelegte kommunale Strukturen hinaus oder hinterfragen sie ungeniert. Damit eröffnen sich (Denk-)Räume für Kreativität und neue Handlungswege.

Beim **Mädchenprojekt** entstand gebündelte Energie zum ersten Mal, als alle Pädagoginnen im Stadtteil zusammen kamen, die mit Mädchengruppen arbeiten. Sie ließen sich vom Engagement der beiden Initiatorinnen und der Mädchen anstecken und unterstützten das Projekt. Trotz Mehrarbeit für die Pädagoginnen wurde positiv erlebt, dass neue Bündnisse zwischen den Hauptamtlichen entstanden.

Natürlich gab es auch Reibungsverluste während der Arbeit: Zwischen den einzelnen Mädchengruppen kam es durchaus mal zu Streit und Konkurrenz. Das Meiste ließ sich jedoch in den Gruppen aufarbeiten. Die Mädchen selbst hatten angesichts der **positiven Gemeinschaftserfahrungen** ihre Streitigkeiten bis zum Ende des Projekts fast vergessen.

Bei der Mädchenkonferenz trafen zum ersten Mal die Entscheidungsträger im Stadtteil und die jungen Bewohnerinnen zusammen. Das hat zu massiven Reibungen geführt. Die Mädchen hielten mit ihrer Kritik an Missständen wie schlechte Beleuchtung, fehlende Münztelefone, unzureichende Busverbindungen, dreckiges und unsicheres Schwimmbad nicht hinter dem Berg. Die eher zurückhaltende Marina (15 J.) berichtet von dem

beeindruckenden Gefühl der Stärke: *“(...) wir haben nicht nachgegeben, wir sind richtig so draufgegangen. Und sie haben gesehen, da sitzen, also 20, 30, 40 böse Mädels. Ich saß ja da auch nicht allein, sondern mit mehreren. Und sie haben das bestimmt gespürt, diesen Druck.”* Die meisten Erwachsenen versuchten zunächst, die Vorwürfe abzuwehren, und versteckten sich hinter Kostenzwängen. Dennoch zeigte der gemeinsame Einsatz Erfolg. Die Resonanz der Veranstaltung in den örtlichen Medien trug dazu bei, dass erste Schritte für Verbesserungen in die Wege geleitet wurden.

Beim **Jugendforum** arbeiten die Jugendlichen eng mit den Erwachsenen zusammen, die durch ihre Funktionen in bestimmten Fällen auch ihre Kontrahenten sein könnten. Zwar hat das auch Vorteile, wenn Bürgermeister und Verwaltungsleiter so eng mit den Jugendlichen zusammenarbeiten. Die “Profis” können ihre Beziehungen spielen lassen, **Widerstände anderer Erwachsener bereits im Vorfeld beiseite räumen. Aber es kommt auch zu Abhängigkeiten.** Es gelingt nicht immer, Konflikte mit genau den Personen auszutragen, die doch immer nur das Beste für die Jugendlichen wollen.

Sowohl die Basis der Jugendlichen als auch die örtlichen Vereine zeigten kein Interesse an einer Zusammenarbeit: *“Ja, wir haben versucht, mit Vereinen zusammen zu arbeiten, haben sie auch angeschrieben und eingeladen (...) und es kam halt niemand. Das hat uns (...) geärgert, weil wir uns auch vorbereitet – ein bißchen Essen und Trinken so gemacht hatten”* (Kai, 17 J.). Auch der Kontakt mit dem Verbandsgemeinderat war eine Enttäuschung: **Die Politikerinnen und Politiker interessierten sich einfach nicht für die Arbeit des Jugendforums.** Der Auftritt der Mitglieder des Jugendforums im Gemeinderat wurde zwar positiv vermerkt. Aber anschließend legten ihnen die einzelnen Parteien nahe, doch lieber bei ihnen mitzuarbeiten. Nur so könne man sich effektiv ins politische Geschehen einmischen.



Der *Kinder- und Jugendbeirat* erlebt seine Spannungen und Reibungsverluste vor allem innerhalb des Gremiums. Hier geht es zwischen den Jungen und den Mädchen, den Älteren und Jüngeren hin und her. Die Jungen sind in der Minderheit und fühlen sich manchmal ungerecht behandelt. Den Mädchen gelingt es - auch in Konflikten - immer wieder, als "die Guten" dazustehen. Und **jede Altersgruppe beschwert sich über die andere**. Die Jüngsten fühlen sich nicht ernst genommen; die 14- bis 15-Jährigen grenzen sich gegen die "Kleinen" ab und sind genervt von ihrem Geplapper und ihrer Naivität; die Ältteste ist über dieses Abgrenzungsbedürfnis schon hinaus und erträgt wiederum die Intoleranz der 14-, 15-Jährigen nicht. Mit dem Gremium wird zwar ein breites Altersspektrum in der Kommune abgedeckt, aber **deren unterschiedlichen Bedürfnissen gleichermaßen gerecht zu werden, ist methodisch und inhaltlich keine leichte Aufgabe**.

Lernerfolge ergeben sich allerdings durch das **Familienähnliche** der Gruppe. Die Älteren lernen Toleranz gegenüber den Bedürfnissen der Jüngeren und geben z.T. den Kleinen Hilfestellung; die Jüngeren bekommen eine Auswahl neuer Vorbilder und können von den Älteren lernen, wie Aktionen geplant werden und was im Beirat möglich ist. Darüber hinaus können die "Kleinen" durch ihre Neugier und ihren Idealismus den Jugendlichen auf die Sprünge helfen, wenn die wieder mal zu schwarz sehen.

Den schwierigen Prozess von der Gruppenfindung bis hin zur Arbeitsfähigkeit müssen alle Modelle durchlaufen, völlig unabhängig von der gewählten Beteiligungsform. Und alle werden sich mit den

Gleichaltrigen auseinandersetzen müssen, deren Interesse an der Arbeit ihrer Vertreterinnen und Vertreter häufig gering oder von überzogenen Ansprüchen geprägt ist.

Ohne eine **kompetente fachliche Begleitung haben es Beteiligungsmodelle schwer**. Entscheidend ist eine Kombination aus Wissen, pädagogischem Können sowie einer fördernden Grundhaltung. Manche Kommunalverwaltungen neigen dazu, an irgendeiner Stelle frei gewordenes Personal auf solche Positionen zu setzen, ohne sich der Kompetenzen bewusst zu sein, die diese Begleitung erfordert.

Wo es allerdings gelingt, die Kinder und Jugendlichen in ihren anstehenden gruppeninternen und externen Aufgaben kompetent zu stützen (auch mit Hilfe von situationsbezogenen Seminaren), sind auch ausreichend Energien für eine konstruktive Auseinandersetzung mit Politik und Verwaltung gegeben. Gerade in der Vernetzung dieser verschiedenen Bereiche liegt eine wichtige Aufgabe der Begleitpersonen.

Einer der Gründe warum Politikerinnen und Politiker häufig lange zögern, bevor sie einem Beteiligungsmodell in ihrer Kommune zustimmen, ist die Befürchtung von massiven Konflikten zwischen den Kindern, den Jugendlichen und den Erwachsenen. Ohne mögliche Reibungen zu leugnen, können jedoch gerade **diese Ängste in der Praxis häufig widerlegt werden**. Wo Dialog und gegenseitiges Ernstnehmen praktiziert werden, eröffnen sich neue Felder der gemeinsamen Problembearbeitung und des Lernens voneinander.



5. Beteiligungsangebote in der Freizeit



ERFAHRUNGEN IN
JUGENDVERBÄNDEN





5. Beteiligungsangebote in der Freizeit ERFAHRUNGEN IN JUGENDVERBÄNDEN

5.1 Verbände wollen mehr Beteiligung

Die Jugendverbände taten sich nicht immer leicht damit, als in den 90er Jahren eine breitere Bewegung für mehr Beteiligung von Kindern und Jugendlichen entstand. Neue Formen der Interessenvertretung durch Erwachsene (z.B. Kinderbeauftragte) und direkte Beteiligungsformen auf kommunaler Ebene wie Jugendräte oder Kinderversammlungen entwickelten sich teilweise unabhängig von den Verbandsstrukturen. Sie wurden nicht nur als willkommene Ergänzung, sondern auch als Konkurrenz erlebt. Gleichzeitig registrierten die Verbände sinkende Mitgliederzahlen. Im Spagat zwischen Tradition und Moderne sahen sie sich konfrontiert mit einem grundlegenden Bedeutungswandel. Zwei wesentliche Aspekte ihres Selbstverständnisses waren durch die neue Partizipationsbewegung in Frage gestellt: zum einen die angestammten Interessenvertreter von Kindern und Jugendlichen zu sein und zum anderen schon von jeher einen Lebensraum geboten zu haben, in dem Beteiligung konstituierendes Merkmal ist.

Die neuen Entwicklungen regten jedoch auch einen Modernisierungsschub an: Es gelang den Verbänden, das eigene Profil in Sachen Beteiligung zu schärfen. Sie mischten sich in die laufenden Debatten ein und begannen, die aktuelle Partizipationsbewegung durch eigene Aktionen zu unterstützen. Während einige Verbände bereits in den frühen 90er Jahren innovative Strukturen auf den Weg brachten (z.B. direkte Kindermitbestimmung), begann die Auseinandersetzung zum Beispiel in den Sportverbänden erst in den letzten

Jahren. Unterschiede ergaben sich zwischen den an einem spezifischen Zweck orientierten Verbänden (z.B. DLRG-Jugend, Jugendfeuerwehr, Jugendrotkreuz) und weltanschaulich orientierten Jugendverbänden (z.B. Verbände des BDJ, AEJ, SJD-Die Falken, Jugendorganisationen der Naturschutzverbände). Gerade die weltanschaulich orientierten Verbände begannen, ihre Aufmerksamkeit auf mehr Partizipation zu richten.

Mitbestimmung in den Verbänden setzt auf unterschiedlichen Ebenen an (vgl. Neuberger 2000):

- Jugendverbände und Jugendringe treiben **Beteiligung gesamtgesellschaftlich und in ihren Mitgliedsverbänden voran**. Die Jugendringe stellen ihren Mitgliedsverbänden Arbeitshilfen zum Thema Mitbestimmung zur Verfügung, formulieren Anforderungskriterien an Beteiligungsmodelle, regen Aktionen und Diskussionen an.
- Sie entwickeln die **verbandsinternen Beteiligungsmöglichkeiten weiter**, sowohl innerhalb der Gruppen als auch im Gesamtverband. Partizipationsbemühungen richten sich besonders auf Zielgruppen, deren Teilhabe noch nicht ausreichend umgesetzt ist, wie z.B. Kinder oder Mädchen und junge Frauen. Die Verbände setzen zum einen bei den Strukturen an, um etwa Kindermitbestimmung überhaupt zu ermöglichen oder Vertretungsorgane paritätisch zu besetzen. Zum anderen sollen neue,



abwechslungsreiche Arbeitsformen die Mitwirkung attraktiver machen. Das wirkt positiv auf die Organisationsentwicklung der Verbände zurück. Projektwochen zum Thema Kinderrechte, Zeltlager zu kinderpolitisch relevanten Themen oder Großveranstaltungen wie etwa ein jährlicher "Kindergipfel" ergänzen die Arbeit.

- **Öffentlichkeitswirksame Aktionen:** Angeregt wird z.B., dass Kinder ihre Umgebung unter die Lupe nehmen und auf Kinderfreundlichkeit prüfen. Dazu gehören auch Projekte und Aktionen zum Thema "Wählen ab 16!" oder die Durchführung von Jugendforen.

Die Jugendverbände sind gesetzlich legitimiert, Anliegen und Interessen junger Menschen zu vertreten (§ 12 KJHG). Sie verfügen über pädagogisches Know-how und haben einen Zugang zur Politik. Damit stellen sie ein wichtiges Bindeglied zwischen Beteiligungsarbeit und Politik dar. In dieser Funktion können sie eine wichtige Rolle bei

der Initiierung und Durchführung kommunaler Beteiligungsangebote spielen.

Diese Untersuchung legt den Schwerpunkt auf die verbandsinternen und damit für die Jugendverbände typischen Beteiligungsangebote: Gruppenarbeit, Partizipation in den verbandsinternen Gremien und Gestaltung von Lagern und Fahrten. Ausgewählt wurde die Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG) mit ihren Beteiligungsansätzen in der Gruppenarbeit und der Kindermitbestimmung in der "Stammesversammlung". Als Beispiel für Demokratie im Zeltlager wurde das Bundeskinderlager der Sozialistischen Jugend Deutschlands (SJD) - Die Falken untersucht.

Die Modelle gänzlich zu anonymisieren, erscheint hier nur eingeschränkt sinnvoll. Die spezifische Verbandskultur drückt sich bereits durch ihre Begrifflichkeit aus. Insofern werden die Gesamtverbände benannt, anonym gehalten sind die örtlichen Untergliederungen und die Personen.



5.2 Die Modelle

MITBESTIMMUNG BEI DEN PFADFINDERN

Die Gruppenarbeit der Pfadfinder ist nach vier Altersstufen organisiert. Sie beginnt mit der Altersgruppe der 8- bis 11-Jährigen (Wölflinge), geht weiter mit den 12- bis 14-Jährigen (Jungpfadfinder) und führt über die 14- bis 16-Jährigen (Pfadfinder) zur ältesten Gruppe, den Rovern, im Alter von 16 bis 21 Jahren. Der Gruppenalltag besteht aus einer wöchentlichen Gruppenstunde, Wochenendfahrten, jährlichen Zeltlagern und besonderen Aktionen.

Die DPSG, ursprünglich nur für männliche Kinder und Jugendliche zugänglich, steht seit 1972 auch den Mädchen offen. In unserem Modell werden erst seit vier Jahren gemischtgeschlechtliche Gruppen geführt. Während die Rover noch eine reine Jungengruppe sind, liegt der Mädchenanteil bei den Wölflingen schon bei der Hälfte. Die Gruppenmitglieder kommen aus allen Schultypen, die Leiterinnen und Leiter sind aktuell fast alle Studierende. Ausländische Kinder und Jugendliche sind kaum vertreten. Der Zulauf bei den Jüngsten ist so groß, dass es Wartelisten gibt.

Seit Anfang 1996 haben auch Kinder in der Stammesversammlung der Pfadfinder ein Stimmrecht. Die Stammesversammlung entspricht der Jahreshauptversammlung der Ortsgruppe eines Verbandes. Bei unserem Modell handelt es sich um einen Stamm in einer bayerischen Mittelstadt mit rund 100 Mitgliedern. Diese Versammlung bildet das oberste beschlussfassende Gremium. Themen der Stammesversammlung sind Berichte der Gruppen und Vorstände über die Aktivitäten des letzten Jahres, die Entlastung des Vorstands, Kassenbericht und Finanzplanung, Wahlen, Anträge und die Planung der Verbandsaktivitäten für das nächste Jahr. Alle Mitglieder des Stammes sind zu dieser Versammlung eingeladen.

Alle Altersgruppen entsenden je zwei Delegierte in die Stammesversammlung, also insgesamt acht Kinder und Jugendliche. Die übrigen 9 von 17 Stimmen verteilen sich auf Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter, Vorstände und Elternbeiräte.

DEMOKRATIE IM ZELTLAGER

“Auf die Zukunft - fertig los” war das Motto des Zeltlagers, das die SJD - Die Falken im Juli 1999 organisierte. Das Bundeskinderlager auf der Nordseeinsel Föhr dauerte zwei Wochen. Teilgenommen haben rund 600 Kinder zwischen 7 und 14 Jahren aus der ganzen Bundesrepublik. Etwa die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren Mitglieder des Verbandes, die andere Hälfte nutzte das offene Freizeitangebot, das auch über Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit ausgeschrieben wurde. Die Kinder kamen aus allen sozialen Schichten. Jungen und Mädchen waren zu gleichen Anteilen vertreten, ausländische Kinder waren kaum dabei.

Das Leben im Zeltlager war in Dörfern organisiert: Die Bezirks- oder Landesverbände bildeten jeweils ein Dorf, das aus etwa zehn Zelten besteht, in dem 40 bis 60 Kinder mit ihren ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern für die Zeit des Lagers zusammenlebten. Je drei Dörfer schlossen sich

Die Erwachsenen halten so die knappe Mehrheit. Der Verband legt Wert darauf, dass die Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen nicht nur durch das Stimmrecht, sondern auch inhaltlich durch eine kind- und jugendgerechte Gestaltung der Versammlung abgesichert wird. So sitzen bei der Stammesversammlung alle im Halbkreis. Jede Gruppe hat sich hinter ihren Delegierten versammelt, was Blickkontakte und rasche Kommunikation ermöglicht. Man kann bei der Versammlung mit den Füßen abstimmen: Die Delegierten stellen sich dann auf markierte Antwortfelder. Kreativ gestaltete Gruppenberichte lockern die Veranstaltung auf. Der Kassenbericht des Vorstands gewinnt zum Beispiel durch das Auftürmen von Kohlebricketts an Anschaulichkeit. Ein “Redegericht” gibt den Jüngeren die Möglichkeit, bei Unverständnis zu unterbrechen und Erklärungen einzufordern. Zur Konzeption der Mitbestimmung gehört, dass die Diskussionen und Abstimmungen in den Gruppen vorbereitet werden.

zu einem Dorfzentrum zusammen. Für dieses große Zeltlager wurde ein umfassendes Mitbestimmungsmodell entwickelt (vgl. ABB. 4). Das Ziel bestand darin, die Kinder möglichst auf allen Ebenen des Lagers an Entscheidungen zu beteiligen.

Kleinste Einheit war die **Zeltgruppe** (acht bis zehn Kinder): Sie hält Zeltbesprechungen ab, um Probleme innerhalb des Zeltes zu lösen oder gemeinsame Aktivitäten zu planen. Teilweise wurden auch Zeltsprecherinnen und -sprecher gewählt, die sich im **Dorfrat** austauschen. Dieses Mitbestimmungsgremium war beim Bundeskinderlager nicht verbindlich vorgesehen.

Verbindlich für alle war die tägliche **Dorfvollversammlung**, die sich mit der Programmplanung und allen anstehenden Themen des Dorflebens befasste. Auf der nächsten Ebene, im **Dorfzentrumsrat**, waren pro Dorf je zwei Kinder und



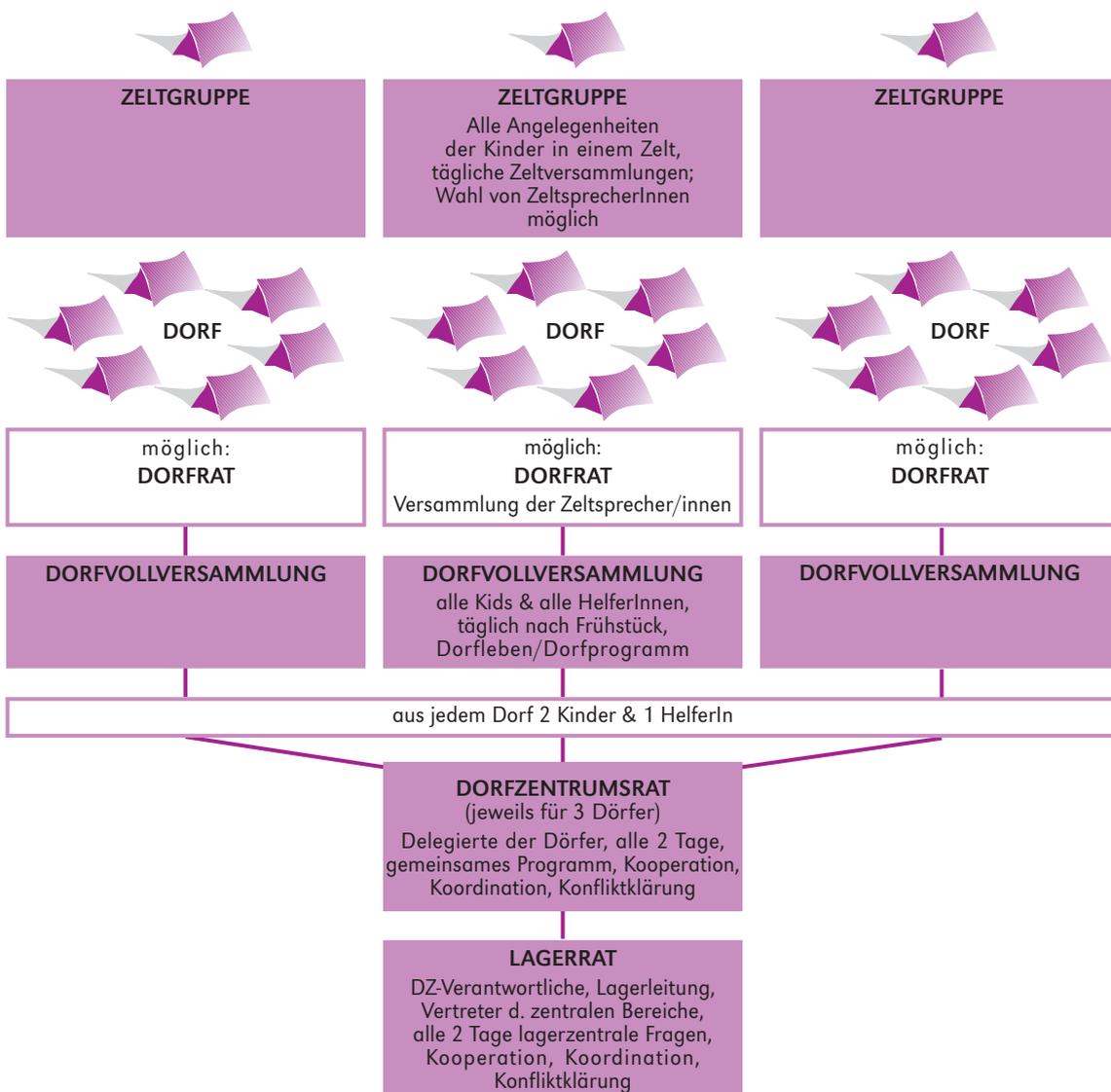
eine Helferin oder ein Helfer vertreten. In diesem Gremium ging es um Aktivitäten oder Konflikte, die sich auf das Dorfzentrum oder auch auf das gesamte Lager bezogen.

Der **Lagerrat** bestand aus den erwachsenen Dorfzentrumsmitgliedern, der Zeltlagerleitung und den Vertretern und Vertreterinnen der zentralen Versorgungsbereiche (z.B. Küche). Kinder waren im Lagerrat nicht vertreten, sie konnten aber bei Interesse an den öffentlichen Sitzungen

teilnehmen.

Das Zeltlager hatte neben der Freizeitgestaltung, die von Kreativwerkstätten über ein eigenes Radioprogramm und Internet bis hin zu Discos und dem Treff in der "Kakaoteria" reichte, auch einen gesellschaftspolitischen Anspruch. In Arbeitsgruppen setzten sich die Kinder mit Themen wie Ökologie, Schule und Bildung, Solidarität und Freizeit auseinander. Abschließend wurde eine Resolution erstellt, die an die Politik weitergeleitet wurde.

ABBILDUNG 4: BETEILIGUNGSMODELL IM BUNDESKINDERLAGER DER SJD - DIE FALKEN





5.3 Beteiligungsangebote und Freizeit - ein Konflikt?

Die Verbände machen Kindern und Jugendlichen Freizeitangebote. Im Gegensatz zur Schule, die häufig als fremdbestimmt erlebt wird, gilt Freizeit als selbstbestimmter Raum. Die Angebote werden freiwillig genutzt und es besteht - mehr oder weniger explizit - der Anspruch, etwas geboten zu bekommen, was den persönlichen Vorlieben entspricht. Da ich als Konsument zwischen verschiedenen Angeboten entscheiden kann, kann ich bereits durch meine Teilnahme oder mein Wegbleiben das Programm sozusagen (ab)wählen.

Welchen Stellenwert kann also in diesem Kontext Beteiligung und Mitbestimmung für Kinder und Jugendliche haben? Mit welchen Motiven kommen sie in den Verband und wie erleben sie die angebotenen Mitbestimmungsmöglichkeiten?

Die Interviews mit den Kindern und Jugendlichen zeigen in beiden Modellen eine ähnliche Palette von Beweggründen, sich einem Verband anzuschließen. Wichtigste **Motive** sind das **Zusammensein mit Gleichaltrigen** und die Möglichkeit, seine **Freizeit aktiv zu verbringen**: *„Ja, hauptsächlich nur, mit anderen Leuten zusammen zu sein und mal wieder was anderes zu machen, als nur zu Hause rumzusitzen, (...) Computer zu spielen und vor der Glotze zu hocken. Weil bei den Pfadfindern macht man Aktivitäten, das finde ich das Beste daran, dass man mal für uns und andere Menschen was tut“ (Sandro, 15 J.)*. Beschrieben werden beeindruckende Erlebnisse: Fahrten auf eine Hütte oder in ein Zeltlager, Lagerfeuer, Nachtwanderungen, die Produktion eines Hörspiels oder der Bau einer Seifenkiste. Für einige Kinder gehören auch ausdrücklich die mit einem

bildungspolitischen Anspruch verbundenen Angebote der Verbände dazu. Betont wird, dass man neue Leute kennen lernen und miteinander viel Spaß haben möchte.

Die Gruppe näher kennen lernen

Kontakt und Kommunikation mit Gleichaltrigen werden auch durch die unterschiedlichen Beteiligungsangebote gefördert. Die Kinder schätzen die täglichen Dorfvollversammlungen im Zeltlager, weil es interessant ist, wenn sich alle äußern können und man *„die ganzen Probleme (...) von den anderen (...) mitbekommt“* (Hendrik, 13 J.). Wichtig ist gerade auch die kleinste Einheit, die Zeltgruppe. In den täglichen Zeltbesprechungen spielen die kleinen Freuden und Streitereien eine Rolle, manches Mal auch die aktuellen Verliebtheiten. Die Rolle der Zeltsprecherin oder des Zeltsprechers hat für einige Kinder Bedeutung und wird auch gerne wahrgenommen, *„weil das (...) viel Spaß (macht), so unter den Zeltsprechern mal was zu diskutieren“* (Sabine, 11 J.).

Beteiligungsangebote können zu wichtigen Orten des kommunikativen Austauschs werden. Hier sind offene persönliche Äußerungen und ernsthafte Auseinandersetzungen möglich.

Neue Welten erobern

Die Freizeitangebote der Verbände ermöglichen Kindern und Jugendlichen **das Erkunden neuer Welten**. Dazu gehören nicht nur erlebnispädago-



gische Ansätze. Auch dadurch, dass sie sich beteiligen können, bietet sich ihnen die Möglichkeit, ihre **Fähigkeiten zu erproben oder neue zu erlernen**. Carina z.B. ist im Dorfsatzungsrat aktiv, wo es ihr sehr gut gelingt, mit den anderen zu diskutieren und ihre Meinung zu vertreten. Das war nicht immer so: Auf der ersten Fahrt mit den Falken war sie noch schüchtern, doch sie hat in der Gruppenarbeit mehr Sicherheit gefunden: *“wenn wir Themen gut finden, dann können wir die vorschlagen und dann können wir die machen, (...) und dann entwickelt sich das einfach so, dass man immer mehr mitbestimmt”* (Carina, 11 J.). Sich gemeinsam etwas auszudenken, zu planen und dann umzusetzen, das sind für Carina wichtige Erfahrungen: *“ich finde es schon toll, dass die Kinder so viel mitbestimmen dürfen hier.”*

Beteiligungsangebote geben Kindern und Jugendlichen auch die Chance, in einen **zunehmenden Verselbständigungs- und Ablösungsprozess** einzutreten. Das lässt sich in den Interviews bei den Pfadfindern gut erkennen. In der Wölflingsstufe spielt der Ablösungsprozess von der Familie eine Rolle. Dazu gehört, alleine mit Gleichaltrigen etwas zu unternehmen und in der Gruppe neue Normen und Regeln kennen zu lernen: *“Da verliert man auch die Angst, also da kann man auch mal länger von seinen Eltern weg bleiben, (...) weil das doch witzig ist, die Lager, und weil da so viele Kinder dabei sind und weil man so viel lachen muss”* (Bettina, 9 J.).

Für die älteren Jugendlichen geht es eher darum, sich nach und nach von der Gruppenleitung unabhängig zu machen. *“Also bei uns wird schon kräftig mitgestimmt. Der B. [Gruppenleiter] lässt uns ziemlich viel alleine machen. (lacht) Wo wir immer noch jetzt zur Zeit stutzen, weil wir noch nicht so viel Erfahrung haben, ein bisschen braucht´s noch. Aber so, wie es im Moment läuft, finde ich es eigentlich super”* (Sandro, 15 J.). Die Jugendlichen werden stärker gefordert, erhalten aber auch noch genügend Anregung und Halt durch die Gruppenleitung.

Es bleibt die Frage, ob sich Freizeitwünsche und Beteiligungs“pflichten“ nicht auch manchmal widersprechen. Nicht alle Kinder haben immer Lust auf die Versammlungen. Sie schwanken zwischen der Einsicht, dass das ja eigentlich gut ist, und der aktuellen Unlust: *“Ja, ist unterschiedlich, es nervt manchmal. Aber irgendwie (...) auch wieder nützlich, also ich sag jein!”* (Silvio, 13 J.). Der Anspruch, sich zu beteiligen, gerät für manche in Widerspruch zu dem Bedürfnis, auch einmal Ruhe zu finden und sich zurückzuziehen: *“Ja, also manchmal (...), wenn man dann irgendwie 'n Buch oder so, 'n bisschen seine Ruhe haben möchte und sich ausruhen und auf einmal zu dem Dorfrat oder zur Vollversammlung hin muss, das nervt dann schon, aber eigentlich ist es ja auch gut, weil da kann man die Sachen meckern oder sagen”* (Viola, 11 J.).

Klarheit über die Aufgaben eines Gremiums

Die Bereitschaft, in einer Gemeinschaft eine aktive Rolle zu übernehmen, ist unter Kindern und Jugendlichen - genau wie unter Erwachsenen - unterschiedlich ausgeprägt. Oft ist alles ganz unproblematisch, weil nur ein oder zwei Delegierte benötigt werden. Manchmal kommt es aber auch zu Konflikten, und die aktiven Kinder geraten in eine schwierige Situation, weil ihr Engagement von anderen Kindern nicht geteilt wird.

Dieser Konflikt zeichnet sich z.B. in einem Dorf ab, wo einige Kinder sich als Zeltsprecherinnen oder -sprecher engagieren möchten, während andere dazu keine Lust haben. Der Dorfrat, in dem sich die Sprecherinnen und Sprecher aus den Zelten alle zwei Tage treffen sollten, wurde nicht in allen Dörfern eingeführt. Ein Grund für das mangelnde Engagement war die Befürchtung, Sitzungstermine einhalten zu müssen statt an attraktiven Unternehmungen teilnehmen zu können: *“Ja, weil es heißt, während die anderen Kinder schwimmen gehen, müssten wir in 'nem kleinen, stinkigen Zelt sitzen und müssten halt irgendwelche*

Sachen besprechen, dabei stimmt das überhaupt nicht“ (Peter, 11 J.).

Die Vorstellung, dass das Engagement in einem Gremium auf Kosten eines attraktiven Freizeitprogramms geht, demotiviert. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass die tägliche Dorfvollversammlung, die Arbeitskreise und die lagerweiten Aktionen für viele Kinder bereits genug aktive Teilnahmemöglichkeiten bieten.

Silkes Beteiligungsbereitschaft schwand angesichts der Unsicherheit darüber, ob der Dorfrat überhaupt existiert. Dennoch sagt sie in ihrer abschließenden Bewertung, dass ihr dieses Gremium eigentlich wichtig sei, weil es die Möglichkeit eröffnet, sich mit einem Anliegen auch anonym an ein anderes Kind zu wenden: *“z.B. wenn man sich das nicht traut, in einer Vollversammlung oder einem Betreuer das zu sagen, kann man das einfach einem Kind sagen und man muss ja dann nicht sagen, von wem das dann ist“ (Silke, 12 J.).*

Peter zeigt sich trotz Frustration über das mangelnde Engagement der anderen unverdrossen: *“Aber sonst macht es [der Dorfrat] Spaß. Also, wenn genug Leute da sind, macht es Spaß.“ (Peter, 11 J.).* Dass dieses Gremium nach einer Anleitungsphase häufig auch in Selbstorganisation gut funktioniert, berichten auch die Helferinnen und Helfer. In unserem Beispiel waren jedoch nicht in allen Zelten Kinder bereit, das Amt der Zeltsprecher zu übernehmen. Angesichts dieser fehlenden Grundvoraussetzung hat die selbständige Organisation des Dorfrates die Kinder überfordert.

Eine **Grundbedingung** für ein funktionierendes Partizipationsangebot besteht darin, dass **für alle Beteiligten klar sein muss, ob und in welcher Form ein Gremium bestehen soll und welche Aufgaben es hat.** Zugleich wird an diesem Beispiel deutlich, dass **gerade im Freizeitbereich Beteiligungsgremien nicht in Konkurrenz zu anderen attraktiven Angeboten stehen dürfen.**



5.4 Beteiligung im Verband - Chancen und Grenzen

Partizipationsbemühungen von Jugendverbänden zielen vorwiegend darauf ab, Fähigkeiten zu entwickeln, die zur Mitbestimmung und Mitverantwortung im Verband und damit auch in der Gesellschaft nötig sind.

Die Gruppenstunde als zentrales Lernfeld

Regelmäßige Gruppenarbeit ist das wesentliche Lernfeld für Kinder und Jugendliche im Alltag eines Verbandes. Die wöchentlichen Treffen bieten eine Mischung aus der Beschäftigung mit unterschiedlichen Themen, der Planung von Aktivitäten wie Fahrten oder Vorhaben im Verband und allgemeiner Freizeitgestaltung (kreative Angebote,

Spielen, Reden, Bewegung, Feiern). Dabei können unterschiedliche Methoden wie etwa Kleingruppenarbeit oder die Projektmethode zum Einsatz kommen. Die Projektmethode umfaßt u.a. folgende Schritte: altersgerechte Ideenfindung und Entscheidung, gemeinsame Planung und Durchführung sowie anschließende Reflexion einer Aktion.

Zum Grundverständnis von Beteiligung in den Gruppenstunden gehört, *“dass jeder mitmachen oder sich (...) einbringen kann. Seine Meinung sagen, die dann ernst genommen wird“ (Gruppenleiter 1, DPSG).* Das bedeutet auch, *“dass sie sagen können, nee, jetzt wollen wir nicht mehr. (...) wir wollen irgendwas anderes machen. Und dass ich sie dann ernst nehme und schaue, ob*



man das auch so machen kann" (Gruppenleiter 2, DPSG). Für die Leitung bedeutet das, dass die Wünsche der Kinder und Jugendlichen hinterfragt und begründet werden, bevor sie - möglichst selbständig - umgesetzt werden können. Dabei gilt der Grundsatz, dass **Mitbestimmung auch immer Mitverantwortung bedeutet**. Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, Verantwortung zu übernehmen. Die DPSG hebt entsprechend ihrer Altersstufenpädagogik hervor, dass mit zunehmendem Alter Mitbestimmung und Mitverantwortung wachsen.

Die Kinder und Jugendlichen bestätigen, dass sie sich von den Gruppenleiterinnen und -leitern ernst genommen fühlen. Die Mitbestimmungsangebote werden als **zufriedenstellend und überwiegend konfliktlos** erlebt. Die Übereinstimmung zwischen den Programmanschlägen, die von der Gruppenleitung kommen, und den Wünschen der Kinder und Jugendlichen, ist hoch.

Dem **pädagogischen Ziel**, die Jugendlichen mit wachsendem Alter in eine zunehmende Selbstbestimmung ihres Gruppenalltags hineinzuführen, **stehen teilweise die Bedürfnisse der Jugendlichen entgegen**. Sie wollen von ihrer Leitung nach wie vor mit Ideen und Anregungen "gefüttert" werden und sind noch nicht bereit (und teilweise auch noch nicht in der Lage), die volle Verantwortung zu übernehmen. So wird gewünscht, dass der Gruppenleiter "ein paar Vorschläge macht, was man machen könnte, weil ohne den ist man eigentlich fast aufgeschmissen", denn "man braucht eigentlich so einen Funken, der das Ganze entzündet, dass man was machen könnte, und dann kommen die Vorschläge von selber" (Sandro, 15 J.). Ohne diese Initialzündung fühlt sich die Gruppe allein gelassen. Hinzu kommt, dass die meisten Kinder und Jugendlichen ein Freizeitangebot erwarten, bei dem sie nicht in erster Linie etwas leisten müssen. Freizeit dient auch zur Entspannung und Erholung. Es wird die Möglichkeit gesucht, den Anstrengungen des Alltags zu entgehen, in dem bereits viel Verantwortungsbereit-

schaft erwartet wird. Erwachsene reagieren darauf teilweise enttäuscht, weil sie die Kinder als "konsumorientiert" erleben.

Die Stammesversammlung

Auch die jüngeren Altersgruppen sollen in alle Entscheidungen einbezogen werden. Das ist die wichtigste Neuerung bei der Stammesversammlung der DPSG. Das Beteiligungsmodell setzt voraus, dass Kinder und Jugendliche alle wichtigen Angelegenheiten des Verbandes verstehen und damit auch mitentscheiden können. Voraussetzung ist eine entsprechende Vorbereitung. Die einzelnen Tagesordnungspunkte müssen erklärt, Anträge besprochen werden. Gleichzeitig geht es darum, eine Form für die Versammlung zu finden, die für die Kinder und Jugendlichen ansprechend ist.

In einer Umfrage nach der Versammlung äußerten sich die Kinder und Jugendlichen grundsätzlich zufrieden. Positiv vermerkt wird, dass es Spaß macht und interessant ist, aus den Gruppenberichten etwas über die Aktivitäten der anderen zu erfahren. Hervorgehoben wird das Gemeinschaftsgefühl: Alle Mitglieder des Stammes sind zusammen, es gab keine Probleme und keinen Streit. Ein Mädchen bei den Wölflingen betont, dass sie hier mitentscheiden darf.

Kritisiert wird, dass der Kassenbericht zu lang und der Vorstandsbericht zu leise war (weil kein Mikrofon benutzt wurde). Außerdem habe während der Berichte der Jüngeren unter den älteren Jugendlichen teilweise Unruhe geherrscht. Das entspricht unseren Beobachtungen während der Versammlung: Je höher die Altersstufe der Gruppe, die ihren Jahresbericht vorstellte, umso ruhiger wurde es im Raum. Das verweist auf ein häufig auftretendes Problem: In altersgemischten Gruppen ist **die volle Akzeptanz der Jüngeren als Gleichberechtigte durch die älteren Jugendlichen nicht gegeben**. Dieser Aspekt sollte bereits

in der Vorbereitung mit den Gruppen thematisiert werden.

Durch Anträge bei der Stammesversammlung bietet sich die Möglichkeit, **Aktionen und Schwerpunkte im Verbandsleben mit zu bestimmen**. Für den Ortsverband war es die dritte Stammesversammlung, die mit Kinderstimmrecht organisiert wurde. Der Umgang mit Anträgen muss gelernt werden, berichten die Stammesvorsitzenden. Nachdem bei den ersten Versammlungen alle Anträge zugelassen wurden, sehen sie es jetzt als ihre Aufgabe, die vorliegenden Anträge stärker auszuwählen und zu gewichten. *„Jeder hat einen Antrag gestellt, weil wir dachten, wir müssen einen Antrag stellen. Dann waren es halt superdoofe Anträge, die dann aber nie mehr ausgeführt worden sind, weil es im Endeffekt keinen interessiert hat, weil der nicht so ernst gemeint war - weil Hauptsache, Antrag ist gestellt. Bei der zweiten haben wir dann schon aussortiert, da ist dann einer auf die Idee gekommen, Spontananträge zu stellen, die dann echt total daneben waren, die wir nie zugelassen hätten, wenn wir vorher gewusst hätten, was er beantragen will. Also so: Der ganze Stamm geht eine Woche durch Bayern radeln oder so, was für uns überhaupt nicht durchführbar ist“* (Gruppenleiterin 1, DPSG). Auch von den älteren Jugendlichen wird dieses Vorgehen kritisch reflektiert: *„so was ist halt dann ziemlich planlos, weil die Kinder zum einen sagen, ja, das ist eine super Idee, eine Radtour zu machen, stimmen alle dafür, gut, dann ist es beschlossen, aber - im Endeffekt halt doch nicht wirklich so durchzuführen“* (Rüdiger, 17 J.).

Aus der Sicht der Kinder bietet sich auf der Stammesversammlung die Gelegenheit, Ideen einzubringen. Allerdings klingt auch hier an, dass sich nicht alles realisieren lässt: *„Aber da kann man ja dann z.B. mit der Fahrradtour jetzt - wenn wir es wollen, da kann man dann auch heute fragen, ob wir das dürfen. Letztes Jahr haben wir gefragt, ob wir in den Europapark (...) dürfen. Das ist nicht in Erfüllung gegangen. Ich glaube, die haben da*

keine Zeit gehabt“ (Bettina, 9 J.). Es stellt sich also das Problem, dass Kinder Anträge stellen, die dann auch von der Versammlung beschlossen werden, aber nicht zu realisieren sind, weil sie organisatorisch nicht ausreichend durchdacht sind.

Das Beispiel zeigt, dass dieses neue Beteiligungskonzept einen **Lernprozess** in Gang setzt. Der Rahmen der Mitentscheidung wird zunächst offen gelassen. Alle Gruppen verstehen dies als Einladung, Anträge zu stellen. Das beweist: Kinder und Jugendliche haben Lust und Freude daran, mit dieser neuen Mitbestimmungsform zu experimentieren. Als dieses Vorgehen sich als nicht praktikabel erweist, wird steuernd eingegriffen. Das geschieht zwar in bester Absicht, jedoch offenbar ohne explizite Rücksprache. Sinnvoller wäre es, die **Anträge vorher gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen einer genauen Prüfung zu unterziehen** und bereits **Vorschläge für die Umsetzbarkeit** einzufordern.

Der Verband möchte, dass Kinder und Jugendliche lernen, Verantwortung für ihre Anliegen zu übernehmen. Dies wird auch in der Leiterrunde so gesehen: *„Natürlich gab es da auch Vorbehalte von Seiten der Leitung, (...) ob das sinnvoll ist, dass die Wölflinge mitreden können, ob wir nächstes Jahr ein Stammeslager machen. Weil die Hauptarbeit liegt ja doch wieder bei den Leitern. Und in unserer Leiterrunde kam dann raus, dass es wichtig ist, dass man die Kinder ernst nimmt, dass man sie mitreden lässt, aber auch dass sie selbst mit in die Verantwortung genommen werden. Das heißt, wenn sie sagen, wir wollen, dass der Stamm nächstes Jahr eine Woche wegfährt, dann sollen sie wenigstens etwas mit vorbereiten dazu“* (Gruppenleiter 2, DPSG). **Wenn die Kinder und Jugendlichen mit in die Pflicht genommen werden, erhalten sie Einblick in die organisatorischen Probleme. So wird transparent, warum manche Vorschläge nicht durchführbar sind.**



Beteiligung im Zeltlager

Zwei bis drei Wochen Ferien gemeinsam in einem großen Zeltlager zu verbringen - dahinter steht auch die Idee, im Zusammenleben mit Gleichaltrigen eine Art "Gegenwelt" erfahrbar zu machen, in der **Solidarität und Gemeinschaft** erlebt werden können. Die vielfältigen kindgerechten Möglichkeiten, sich an der Gestaltung des Gemeinschaftslebens zu beteiligen, sollen auch politische Lernprozesse anregen. *"Wir wollen also Kinder dazu befähigen, sich selbst einzumischen, vor allen Dingen selbst ihre Umwelt wahrzunehmen (...) oder Entscheidungen auch mal zu hinterfragen"* (Zeltlagerleiter, Falken). Dafür stehen nicht nur die Beteiligungsgremien zur Verfügung. Auch ein Modellprojekt "Streitschlichter" zur eigenständigen Konfliktklärung zwischen Kindern wurde angeboten. Und es bestand die Möglichkeit, die Arbeitsgruppen mit zu gestalten oder Medien wie Radio und Internet zu nutzen.

Das Hauptinteresse dieser Untersuchung gilt den Erfahrungen mit den verschiedenen Beteiligungsgremien. Im Modell des Bundeszeltlagers mischen sich Mitbestimmungsformen, die alle Kinder einbeziehen (Zeltgruppe und Dorfvollversammlung) und Delegationsformen (Dorfrat und Dorfzentrumsrat). Diese Mischung gibt grundsätzlich allen Kindern Gelegenheit zur Mitsprache, eröffnet aber auch denen Möglichkeiten, die Lust haben, sich stärker zu engagieren. Die Erfahrung zeigt, dass für Kinder gerade die **"unterste" Ebene**, also z.B. der Austausch in der Zeltgruppe besonders wichtig ist.

Damit ein so komplexes Modell funktioniert, müssen eine Reihe von **Voraussetzungen** gegeben sein. Die Kinder müssen die **Funktion der einzelnen Gremien verstehen**. Nur dann entwickeln sie auch die Bereitschaft, mitzumachen. Und das Modell erfordert eine gewisse **Disziplin**: Sitzungstermine müssen eingehalten werden, der **Informationsfluss** zwischen den Gremien muss gesichert sein.

Obwohl die genannten Voraussetzungen im allgemeinen gegeben waren, hat das Beteiligungsmodell ein Grundproblem: Den Kindern werden einerseits vielfältige Partizipationsgremien angeboten, andererseits gibt es **festgelegte Regelungen für das gesamte Zeltlager, die Entscheidungsspielräume einschränken**. Sie beziehen sich zum Beispiel auf Nachtruhe und Essenszeiten oder enthalten die Bestimmung, dass die Kinder wegen der Gefahren durch den Gezeitenwechsel nicht alleine zum Strand gehen dürfen. Dieser Widerspruch führt immer wieder zu zwei extremen Reaktionen: *"entweder gleich die volle Revolution - wir streichen erst mal die Nachtruhe und so bestimmte Sicherheitsmaßnahmen, wie das mit dem Strand - oder wir sagen nur, wir hätten gern einen andern Tee"* (Zeltlagerleiter, Falken). Die Helferinnen und Helfer haben die Aufgabe, die Kinder *"schon so ein bisschen an[zu]stoßen und ihnen auch beispielhaft [zu] sagen, was sie eigentlich entscheiden können"* (Zeltlagerleiterin, Falken).

Erfolgreiche Mitbestimmung erleben die Kinder, wenn es um Aktivitäten in **ihrem Dorf oder in ihrem Dorfzentrum** geht. In einem Dorfzentrum wird ein Fußballturnier selbständig organisiert, in einem anderen das Ausflugsprogramm nach den Wünschen der Kinder ausgerichtet. *"Oder wir haben mal beschlossen, (...) dass die eine Gruppe am Ausflugstag ins Schwimmbad geht und die andere Fahrradfahren geht. Und das wird dann auch gemacht"* (Silke, 12 J.). Wichtig sind auch die kleinen Dinge des Alltags: Zum Beispiel kämpfen die Kinder um "Quensch" (ein Art Saft) als Alltagsgetränk, weil sie zumeist den Tee nicht mögen. *"(...) wir haben wenigstens eine Sache hinbekommen, dass die Küche jetzt immer mittags mehr Quensch macht, (...) aber am Morgen und am Abend machen sie trotzdem noch Tee"* (Manuel, 11 J.).

Wünsche an die Küchenorganisation können nicht immer erfolgreich verhandelt werden. Dominik, sehr engagiert in seinem Dorfzentrumsrat, hat

sich in zähen Verhandlungen mit der Küche auseinandergesetzt, weil er einen Ausschlaftag für sein Dorf organisieren wollte. Das Problem waren die zentral festgelegten Essenszeiten: *“die Küche braucht halt ziemlich lange [für eine Entscheidung] und das nervt eigentlich, glaub ich, alle Kinder”* (Dominik, 13 J.). Er beklagt sich zwar heftig über diesen langwierigen Entscheidungsprozess, ist aber dennoch bereit, auch den Standpunkt der Küchenmitarbeiterinnen und -mitarbeiter zu verstehen: *“weil die Küche, die will ja auch mal ihre Ruhe haben, also ihre Pausen”*.

Der Ausschlaftag konnte schließlich durch einen organisatorischen Trick doch noch realisiert werden: Das Essen wurde aus den Küchenbehältern umgeschüttet und im Dorf aufbewahrt.

Das Beispiel zeigt eine Grenze auf, an die Kinder immer wieder stoßen. **Mitbestimmung wird schwierig, wenn zentrale Organisationsformen oder Regeln tangiert werden.** Die Kinder bringen einerseits viel Verständnis auf, dass in einem so großen Zeltlager nicht alles für alle perfekt organisiert werden kann. Manche äußern sich andererseits auch sehr kritisch. Robert zum Beispiel hat wenig Verständnis dafür, dass die Duschen nicht richtig heiß wurden, und dass das Musikprogramm in der Disco nicht mitbestimmt werden durfte: *“Ja, es wurden ziemlich viele Forderungen ignoriert, also einfach links liegen gelassen, aber manche Sachen haben wir schon erreicht. (...) Also (...), dass man sich bei der Disco Lieder wünschen durfte, das wurde erst mal*

ignoriert, und das mit den Duschen, dass die auch richtig warm sind” (Robert, 12 J.). Die Musikauswahl hätte tatsächlich von den Kindern selbständig organisiert werden können. An dieser Stelle wurde eine Möglichkeit der Mitgestaltung von den Erwachsenen übersehen.

Ein anderes Thema, um das es heftige Auseinandersetzungen gab, waren die Öffnungszeiten der Disco. *“Und dann ist es auch so, dass (...) wir in der Disco nur bis zehn bleiben dürfen und die RF [Roten Falken, Gruppe ab 13 J.] dürfen dann bis halb 12. (...) Und das finden wir dann ungerecht und dann haben wir das auch angesprochen. Das versuchen die dann auch zu ändern. (...) bei der letzten Disco durften die RF-ler erst um neun in die Disco. Da hatten wir eben eine ganze Stunde alleine”* (Silke, 12 J.). Der Kompromiss bedeutete für die jüngere Altersgruppe ein Erfolgserlebnis.

Konflikte entzündeten sich an der Grenze zwischen unterschiedlichen Entscheidungsspielräumen. Das ist für Partizipation in größeren Organisationen typisch. Sobald Beteiligungswünsche über den eng abgesteckten Raum eines Gruppenterrains - sei es nun die Schulklasse oder die Jugendgruppe - hinausgehen und die Gesamtorganisation betreffen, wird es schwierig, Ideen und Wünsche umzusetzen. **Sowohl Verständnis für die Zusammenhänge von Seiten der Kinder und Jugendlichen als auch die Prüfung einer flexiblen Auslegung von Regeln durch die Erwachsenen sind hier gefragt.**





5.5 Beteiligung ehrenamtlich begleiten

Kinder- und Jugendarbeit in den Verbänden lebt vom Ehrenamt. Gruppenleiterinnen und -leiter engagieren sich in ihrer Freizeit und erhalten keine Bezahlung. Im Zeltlager mussten die Helferinnen und Helfer je nach ihren persönlichen Möglichkeiten sogar noch einen Kostenbeitrag für Unterkunft und Verpflegung zahlen.

Die Interviews mit den Gruppenleiterinnen und -leitern sowie den Helferinnen und Helfern zeigten, dass die persönliche Motivation mit einem starken **Verbundenheits- und Zugehörigkeitsgefühl** zum Verband einhergeht. Der Verband bietet ein Stück Heimat, ist häufig mit persönlichen Familientraditionen verknüpft. Die Eltern oder die Geschwister waren schon dabei, für die jungen Erwachsenen sind Kindheits- und Jugenderinnerungen damit verbunden. Die Verbandsmitglieder werden als großer Freundeskreis erlebt: *“wann hat man schon mal Urlaub mit 875 Freunden?”*, so eine Antwort aus dem Team der Zeltlagerleitung.

Die Ehrenamtlichen heben den **Spaß an der Arbeit** und den **Wert des sozialen Engagements** hervor. Dies zeigt sich sowohl in den Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen, als auch in dem Gefühl, etwas für andere zu tun: *“Man tut was Selbstloses, das tut einem ja auch gut”* resümiert eine Helferin bei den Falken.

Zumeist befinden sich die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter noch in der Ausbildung. Sie betrachten den Zuwachs an **Kompetenz** auch als berufliches Plus, sei es im Hinblick auf allgemeine Qualitäten wie Führungs-, Team- oder Kommunikationsfähigkeiten, sei es im Zusammenhang mit einem pädagogischen Berufsziel. Die Tätigkeit im Verband wird als *“Dauerpraktikum”*

im Gegensatz zu dem *“furchtbar theoretischen”* Studium empfunden (Helferin 1, Falken).

Freiraum und Grenzen

Was bedeutet es für Ehrenamtliche, Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Verbänden zu begleiten? Welche besonderen Akzente finden sich in diesem Praxisfeld im Gegensatz zu den anderen?

Beide Verbände betonen, wie wichtig selbstbestimmte Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen für sie sind. Sie sollen immer dann möglich sein, wenn sie nicht gegen gesetzliche Bestimmungen verstoßen, keine Gefahren damit verbunden sind oder die Grenzen der praktischen Durchführbarkeit und der finanziellen Mittel nicht sprengen.

Beteiligung im Bereich der Verbandsarbeit ist also stark mit der Vorstellung verbunden, den Kindern und Jugendlichen einen **größtmöglichen Freiraum zu gewähren**. Sie sollen ihre Ideen verwirklichen und neue Erfahrungen sammeln können, die in Familie oder in Schule und Ausbildung nicht möglich sind. *“(…) was ihr [die Kinder und Jugendlichen] da machen wollt, das mag für euch zwar jetzt gut klingen, aber ich kann das nicht machen. Das ist mir zu gefährlich, oder das darf ich nicht machen. Ansonsten wäre es mir relativ egal (lacht). Auch wenn ich sage, die sind doch total durchgeknallt, wenn sie sich eine Schlammgrube bauen wollen und sich dann drin wälzen”* (Gruppenleiter 1, DPSG).

Zwar hat die Umsetzung von Ideen ihre Grenzen. Doch es ist sehr wohl machbar, den Kindern Möglichkeiten für Experimente zu geben, die

gegenüber anderen Lebensbereichen ein Stück mehr Freiraum bedeuten. Deutlich wird immer wieder die Bereitschaft, auf die Wünsche der Kinder und Jugendlichen einzugehen, auch wenn es für die Gruppenleiterinnen und -leiter Aufwand, Anstrengung und einen gewissen Stress bedeutet. Eine Gruppe hat sich gewünscht, ein Rodeopferd zu bauen. Das war für die Leitung keine ganz leichte Aufgabe: *“weil man halt wirklich auf alles schauen muss, ob die sich jetzt mit der Säge die Hand absägen, oder wo man das ganze Material herkrieg, aber das hat ihnen auch Spaß gemacht”* (Gruppenleiterin 1, DPSG).

Die Bereitschaft, Raum für Experimente zu geben, ist bei Ehrenamtlichen groß. Ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen folgt zwar auch pädagogischen Konzepten. Aber sie haben nicht immer die professionelle (sozial)pädagogische Fachlichkeit im Hinterkopf. **Die Rolle der Gruppenleiterinnen und -leiter changiert zwischen Aspekten von pädagogischer Führung und einem kameradschaftlichen Verhältnis:** Sie sind jünger und damit näher dran an den Kindern und Jugendlichen. Außerdem unterliegt ihre Tätigkeit nicht den Bedingungen von Lohnarbeit, sondern ist mit Attributen wie “Spaß haben” und Freiwilligkeit positiv besetzt. Dies macht es auch auf der persönlichen Ebene für die Ehrenamtlichen leichter, Grenzen zu überschreiten.

Doch Ehrenamtliche müssen auch **Grenzen setzen** können gegenüber den Wünschen der Kinder und Jugendlichen. Sie haben meist auf Verpflichtungen im Berufs- oder Ausbildungsalltag Rücksicht zu nehmen. Sie müssen Kompromisse schließen und auch einmal Entscheidungen gegen den Wunsch der Kinder treffen, wenn es z.B. um den Termin der wöchentlichen Gruppenstunde oder um den Wunsch nach einer Gruppenfahrt geht. *“(…) wenn die Kinder sagen, wir fahren mit der Gruppe in den Europapark. Das können die auch einstimmig beschließen, aber dann mache ich es trotzdem nicht, weil mit 16 Kindern, zu zweit, im Zug - in der Früh ´saumüde, am Abend saumüde*

und grantig, da habe ich auch keinen Bock drauf. Das sind so Sachen, da lasse ich auch nicht mit mir reden, weil das sehe ich nicht ein” (Gruppenleiterin 1, DPSG).

Mitbestimmung in der Gruppe kann also nicht einfach nach einem demokratischen Mehrheitsprinzip ablaufen: 16 Kinder überstimmen zwei Gruppenleiterinnen. **Zur Verantwortung der Leiterinnen und Leiter gehört es, ihre persönlichen Grenzen einzuschätzen, sie den Kindern und Jugendlichen deutlich zu machen und dementsprechend Entscheidungen zwischen den Bedürfnissen der Kinder und ihren persönlichen Möglichkeiten abzuwägen.**

Lernerfahrungen und Interventionen

Die Mitwirkung an Teilnehmungsangeboten erfordert Lernprozesse, die wiederum Zeit und Anregung brauchen. Lernerfahrungen in Teilnehmungsmodellen umfassen folgende Aspekte:

- Die Möglichkeit, **Wünsche und Kritik** äußern zu können, muss von den Kindern und Jugendlichen überhaupt erst wahrgenommen werden, bevor sie erprobt werden kann. Im Erproben wächst die Fähigkeit, die eigene Meinung zu begründen und verständlich zu machen.
- Der nächste Schritt ist die **Übernahme von Verantwortung** für die Einhaltung von Terminen oder Absprachen.
- Darauf baut die **Fähigkeit zur Selbstorganisation** auf, wie z.B. die eigenständige Durchführung kleiner Zusammenkünfte im Rahmen der Dorfräte.

Viele Kinder müssen sich an die Umgangsformen und die dazugehörigen Teilnehmungsrituale der Verbände erst gewöhnen. In der kontinuierlichen Gruppenarbeit der Pfadfinder werden diese Entwicklungsprozesse über die Altersstufen hin be-



schrieben. Die Leiterinnen und Leiter erleben, dass **der Anspruch einer aktiven Mitgestaltung der Gruppenstunden in den jüngeren Altersgruppen noch sehr viel Anregung und Steuerung von ihrer Seite erfordert**. Auch wenn Kinder lernen sollen, dass Mitbestimmung auch Mitverantwortung bedeutet, brauchen sie noch viel Unterstützung. Sie können Planungsabläufe und organisatorische Notwendigkeiten oft noch nicht überblicken.

Bemerkenswert ist, dass Ehrenamtliche in beiden Verbänden die eigenen Interventionen auch sehr kritisch betrachten. Diese würden von den Kindern nicht immer als solche erkannt, so dass aus Anregung auch Beeinflussung werden könne. *“Hm, man muss ja ehrlich sein, man kann das total beeinflussen. Das ist einfach so. Und man kann sich bemühen, von den Kindern wirklich nur das kommen zu lassen, was da kommt. Und man kann natürlich auch immer nachhelfen”* (Helferin 1, Falken). Ein anderer Gruppenleiter beschreibt das Zusammenspiel aus Anregungen der Erwachsenen und Ideen der Kinder als sinnvolle Ergänzung: *“Teilweise kommen die Vorschläge auch von uns, dass man ihnen mal sagt, ja, wir könnten z.B. - und die spinnen das dann weiter. Man verkauft es ihnen ein bisschen so als ihre Vorschläge, aber das macht in dem Sinn nichts, da sie ja dann darüber abstimmen und eigentlich das Gefühl haben, dass es von ihnen ist”* (Gruppenleiter 3, DPSG).

Beteiligung steht in der Praxis immer im **Spannungsfeld zwischen einem hohen Anspruch** an Kinder und Jugendliche und der **Notwendigkeit, Beteiligungsprozesse anzuregen und anzuleiten**. Damit ist immer auch die kritische Frage nach Beeinflussung verbunden. **Erwachsene, die sich für Partizipation von Kindern und Jugendlichen engagieren, müssen bereit sein, auch das kritisch in den Blick zu nehmen**.

Die Erfahrung, dass das Bemühen um eine aktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auch

an Grenzen stößt, kann zu **Enttäuschungen** führen. In dem bundesweiten Zeltlager erlebten die Helferinnen und Helfer vor allem bei “neuen” Kindern, dass sie die verschiedenen Angebote nicht aktiv nutzen. In einem Beispiel ging es darum, ein Zelt als Treffpunkt zu gestalten: *“Da stand ein leeres Zelt und die haben nichts darin gemacht, gar nichts. (...) Also solange man nicht ein bisschen schiebt und sagt, wir treffen uns dann um so und so viel Uhr, dann besprechen wir das - das wird immer angeleitet, weil es halt ansonsten nicht klappt. (...) Und wenn man feste Gruppenkinder hat, klappt das”* (Helferin 1, Falken).

Auch wenn die Unterschiede klar sind, bleibt der starke Wunsch nach mehr Eigeninitiative der Kinder: *“Ich fände es total schön, wenn da mehr kommen würde (...) man versucht so viel, man gibt ihnen unglaubliche Möglichkeiten und es kommt halt nichts. Und das ist einfach wahnsinnig frustrierend”* (Helferin 1, Falken). Die Ehrenamtlichen sind enttäuscht, weil die Kinder in ihrer “Konsumhaltung” verharren, fertige Angebote und ein gutes Programm geboten haben oder einfach nur abhängen wollen. Hier klingt der Wunsch nach “idealen” Kindern an, die sich mit vernünftigen Ideen aktiv beteiligen, Verantwortung übernehmen und nicht konsumorientiert sind. Für die Erwachsenen gilt es, **die Spannung auszuhalten zwischen ihren Erwartungen und den notwendigen Lernerfahrungen**. Diese Lernprozesse brauchen Kontinuität, da es seine Zeit dauert, bis die Fähigkeiten entwickelt sind, die Angebote aufzunehmen und eigenaktiv zu gestalten.

Qualifizierung und Fortbildung

Die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen stellt vielfältige Anforderungen an die Jugendleiterinnen und -leiter, bei der Begleitung von Partizipationsangeboten sind sie zusätzlich gefordert. Die Verbände haben die Aufgabe, ihre ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu qualifizieren.

Eine Grundausbildung als Jugendleiterin oder -leiter ist noch nicht selbstverständlich. Eine Umfrage bei den hessischen Jugendverbänden ergab, dass etwa die Hälfte bis zwei Drittel der Ehrenamtlichen eine entsprechende Ausbildung haben (vgl. Nörber 1998). Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erfordert grundlegende **Schlüsselqualifikationen** in vier Bereichen:

- **Selbstkompetenz** im Sinne der Entwicklung eines Wertehorizontes und Menschenbildes sowie der Auseinandersetzung mit sich selbst;
- **Sozialkompetenz** als Fähigkeit zur Kooperation und Teamarbeit, zu Kommunikation und zum Umgang mit Konflikten;
- **Fachkompetenz** bezieht sich z.B. auf Kenntnisse von Förderrichtlinien oder Wissen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen;
- **Methodenkompetenz** schließt das Spektrum an spielerischen und kreativen Methoden, Projektmanagement und Moderationstechniken mit ein (vgl. Nörber 1999/2000, Knauer 1998).

Bei den "Falken" durchlaufen die angehenden Jugendleiterinnen und -leiter eine "Jungshelferschulung" und lernen im Team mit erfahrenen Gruppenleitern. Das Modell ermöglicht ein langsames Hineinwachsen in die Praxis. Bei den Pfadfindern gibt es die "Woodbadgekurse". Die Gruppenleiterinnen und -leiter erhalten im Anschluss an die komplette Ausbildung zwei Holzklötzchen ("Woodbadges") an einem Lederband. Alle sollen zwei einwöchige Woodbadgekurse durchlaufen, in denen die genannten Kompetenzen erweitert werden. Zusätzlich werden thematisch orientierte Fortbildungen angeboten. Das Thema Partizipation steckt zwar im Selbstverständnis der verbandlichen Arbeit und in ihren methodischen Ansätzen, ist jedoch nicht immer explizit Gegenstand der Ausbildung. Insofern sind sowohl **spezifische Fortbildungsangebote** als auch eine **regelmäßige Reflexion der laufenden Arbeit** von Bedeutung.



5.6 Fazit

Das ehrenamtliche Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit ist anspruchsvoller geworden. Komplexe Aufgabenfelder und eine breitere Themenvielfalt führen zu gestiegenen Anforderungen an Fachlichkeit und damit auch an die Qualifizierung von Ehrenamtlichen. Auch Partizipation muss konzeptionell und methodisch fundiert sein und kompetent begleitet werden.

Folgende Rahmenbedingungen unterstützen das Gelingen von Beteiligung im Verband:

- **Konzepte und methodische Vorschläge**
Die Partizipation im Gruppenalltag stellt das wichtigste Lernfeld dar. Voraussetzung für die aktive Beteiligung in den Gruppenstunden ist der Aufbau einer gemeinsamen Diskussionskultur. Die Gruppenleiterinnen und -leiter brauchen Anregungen für Methoden der Gesprächsleitung, für spielerische Formen der Abstimmung und Vorschläge für Arbeitsformen in Kleingruppen. Die Arbeit in der Gruppe ist Vorbereitung für die Mitbestimmung im größeren Rahmen. Mit der Entwicklung von Kon-



zepten und Methoden, die in anschaulicher Darstellung den ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur Verfügung gestellt werden, wird ein wesentlicher Schritt zur Qualifizierung geleistet. Sie müssen aber auch die Ehrenamtlichen auf allen Ebenen des Verbandes erreichen. Neben Materialien und Handreichungen sichern auch kommunikative Formen wie Arbeitsgruppen oder Vorbereitungstreffen den Informationsfluss.

- **Kontinuierliche Arbeit und Erfolgserlebnisse**

Beide Verbände haben die Erfahrung gemacht, dass eine kontinuierliche Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen Kompetenzen für eine aktive Beteiligung fördert. Da Verbandsaktivitäten heute jedoch auch als zeitlich befristete Freizeitangebote gefragt sind, gewinnen Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen zeitlich begrenzter Aktivitäten wie Zeltlager oder thematisch orientierte Projekte an Bedeutung.

- **Eigene Beteiligungserfahrungen im Verband**

Die ehrenamtlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind zumeist selbst schon lange Zeit Verbandsmitglieder und haben

dabei die Möglichkeit der aktiven Beteiligung z.B. in den Gruppenstunden selbst erfahren. Außerdem können sie in verschiedenen Gremien des Verbandes mitbestimmen. Partizipation im Verband wird von ihnen somit aus zwei Perspektiven erlebt: Sie partizipieren selbst in den verbandlichen Strukturen, und sie streben an, Kinder und Jugendliche zu beteiligen.

- **Fortbildung und kontinuierlicher Austausch**

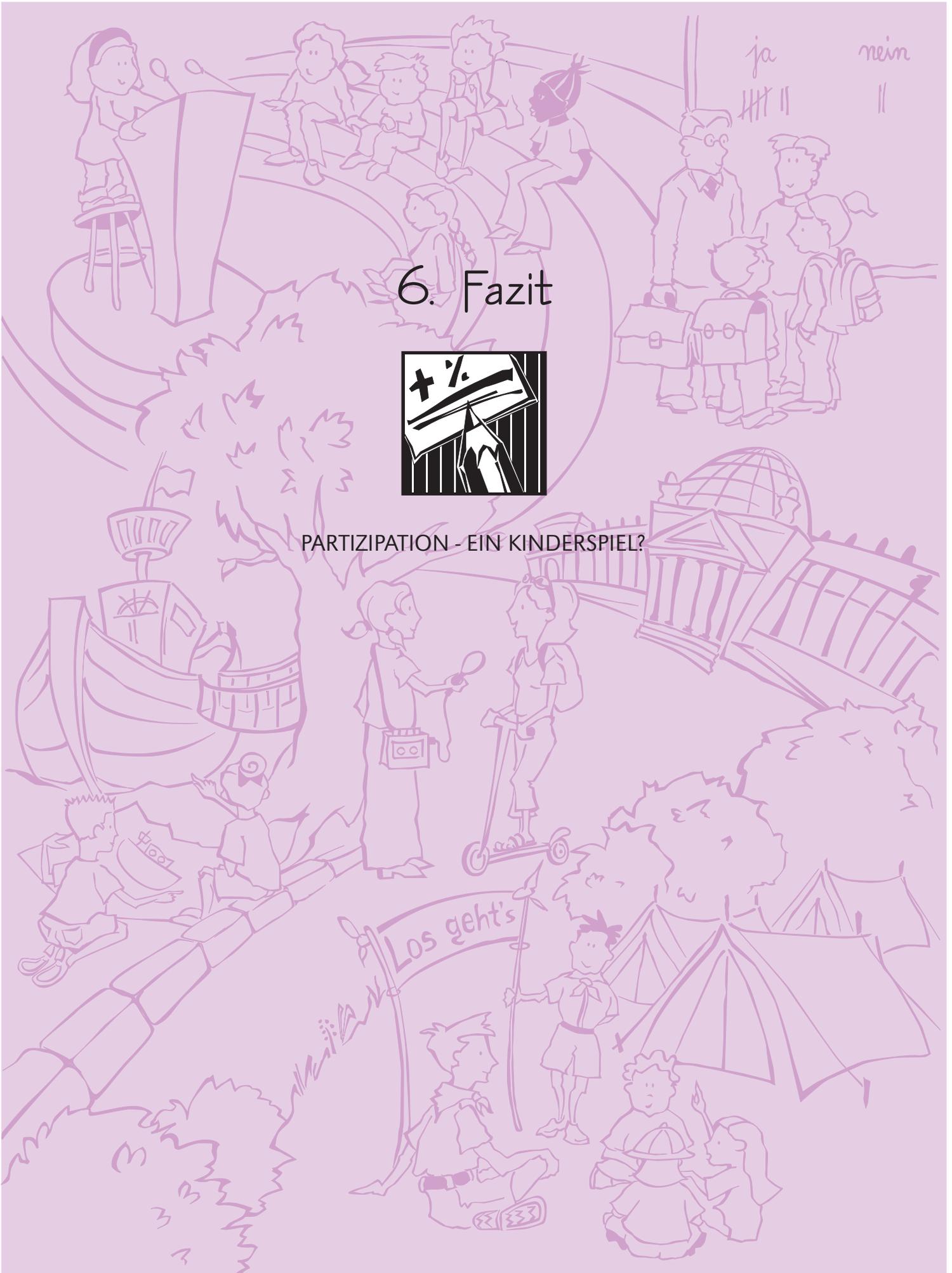
Da in der Grundausbildung zur Jugendleiterin oder zum Jugendleiter Beteiligungsfragen nicht unbedingt explizit thematisiert werden, sind spezifische Fortbildungsangebote hilfreich. Gleichzeitig braucht die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen Formen für einen kontinuierlichen Austausch (z.B. regelmäßige Leiterrunde für die Gruppenstunden und tägliche Helferbesprechungen im Zeltlager). Hier können Erlebnisse reflektiert, Positionen entwickelt und inhaltliche Fragen geklärt werden. Erfahrungsaustausch, gegenseitige Unterstützung und Anregung, nicht zuletzt auch konstruktive Kritik sind wesentliche Elemente einer lebendigen Verbandsarbeit, zu der die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen als ein konstituierendes Element gehört.

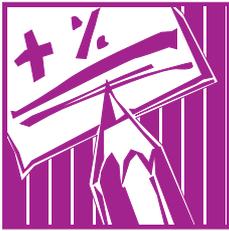


6. Fazit



PARTIZIPATION - EIN KINDERSPIEL?





6. Fazit

PARTIZIPATION - EIN KINDERSPIEL?

Kinderspiel - das klingt leicht und unbeschwert. Doch keines der Modelle, die wir untersucht haben, würde sich als "Spielwiese" verstehen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene waren sich einig: Beteiligung ist eine ernsthafte Sache. Man muss lernen, mit ihr umzugehen, und das kann ganz schön anstrengend sein.

Anstrengend für die Kinder und Jugendlichen: Sie müssen ihren persönlichen Standpunkt erst finden. Sie müssen lernen, unterschiedliche Ansichten und Wünsche - auch aus den Reihen der Gleichaltrigen - zu berücksichtigen. Und sie stehen vor der Herausforderung, vor "wichtigen" Erwachsenen die eigene Meinung, das Interesse ihrer Gruppe zu vertreten.

Anstrengend aber auch für die Erwachsenen: Sie reagieren manchmal entmutigt, gerade weil andere Erwachsene nicht mitziehen. Sie müssen ihre eigenen Ängste überwinden, gegen institutionelle Zwänge kämpfen. Und dann "funktionieren" Kinder und Jugendliche auch nicht immer so, wie sie es sich eigentlich vorgestellt haben.

Doch gerade auf das spielerische Element kommt es an. Wie die Untersuchung in den Kindertagesstätten gezeigt hat, sind auch jüngere Kinder sehr wohl in der Lage, ihren Alltag bewusst und gezielt mit zu gestalten und Entscheidungen zu treffen. Partizipation ist nicht an ein Alter gebunden, dafür aber an bestimmte Methoden, die der Lebenswelt der Kinder angepasst sind. Inzwischen gibt es eine Vielfalt attraktiver Beteiligungsformen. Ge-

rade bei der Methodenauswahl sollten alle Beteiligten dem Spielerischen besondere Aufmerksamkeit widmen. Für jedes Modell, für jeden Kontext lässt sich das geeignete Partizipationsmodell finden.

Partizipation kann nicht fernab vom Alltag einer Einrichtung oder einer Gemeinde wirken, sonst verdient sie ihren Namen nicht. Erst das Hinterfragen bestehender Verhältnisse (egal, ob man sie am Ende verändern oder beibehalten möchte), das Einmischen in das laufende Geschehen, das Mitgestalten des Alltags machen Beteiligung aus. **Partizipation ist kein Fachspiel der Pädagogik, sondern die Grundlage der Demokratie!**

Wie kann Partizipation gelingen? Nach unseren Beobachtungen können wir für die **Kinder und Jugendlichen** festhalten, dass sie

- die Bereitschaft, sich neuen Herausforderungen zu stellen,
- Experimentierlust,
- Engagement und
- Durchhaltevermögen mitbringen sollten.

Erwachsene brauchen besonders die Bereitschaft,

- Fragen und Unsicherheiten auszuhalten,
- das eigene (pädagogische oder politische) Verhalten zu reflektieren,
- Entscheidungsmacht und Entscheidungsbefugnisse zu teilen.

Die Erwachsenen tragen große Verantwortung



für die Gestaltung von Beteiligungsprozessen. Meist sind sie es, die Anregungen geben, Konzepte entwickeln, begleiten und anleiten. Doch wer ist dafür schon ausgebildet? **Lassen Sie sich inspirieren von den vielen Methoden, Ideen und Konzepten der vorgestellten Modelle.**

Wir haben in zehn Punkten zusammengestellt, welche Bedingungen sich für Partizipation günstig auswirken und worauf Sie in der Praxis achten sollten. Grundsätzlich gilt: Ohne die dauerhafte Verankerung von Beteiligung in den bestehenden Strukturen und die Schaffung einer lebendigen **„Beteiligungskultur“** wird Partizipation zu einer flüchtigen Modeerscheinung.

1. Suchen Sie sich Verbündete

Die besten Voraussetzungen haben Beteiligungsmodelle, in denen möglichst viele an einem Strang ziehen:

- das Team (Erzieherinnen und Erzieher, Pädagoginnen und Pädagogen, das Lehrerkollegium, Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter),
- die Leitung und
- die Akteure von außen: Eltern, (Kommunal-) Politikerinnen und -politiker etc.

Team und Leitung sollten sich über das Beteiligungsmodell einig sein, sonst sind die Reibungsverluste zu hoch. Ziel ist eine Grundstimmung von **„Alltagsdemokratie“**, die sich auf das Klima in den Institutionen und Kommunen auswirkt.

2. Setzen Sie sich mit der neuen Rolle auseinander

Was wird sich ändern, wenn Sie den Kindern und Jugendlichen mehr Raum für Selbstbestimmung und Mitbestimmung lassen?

Wird Beteiligung umgesetzt, steht jede und jeder einzelne vor der Aufgabe, ihre oder seine pädagogische Rolle neu zu definieren. Denn Partizipation eröffnet völlig neue Handlungsfelder: Moderation, Mediation, methodische Anleitung der Selbstorganisation von Kindern und Jugendlichen sind nur einige Beispiele. In jeder Organisation sollten Beteiligungsansätze im Team und mit der Leitung

diskutiert und konzeptionell abgesichert werden. Denn sie können vieles verändern: Über Hierarchieebenen hinweg werden Dialoge möglich; es kommt zu Machtverschiebungen, neue Hierarchien können sich bilden. Damit die Energie nicht in Machtkämpfen verpufft, sollten sich alle Beteiligten einig sein, wenn es um die methodische Umsetzung der Partizipationsmodelle und ihren Einbau in die vorhandenen Strukturen geht. Dennoch lassen sich Abhängigkeiten von Trägerstrukturen oder politischen Gremien nicht leugnen - und auch nicht immer **„weg organisieren“**.

3. Klären Sie, wann Kinder und Jugendliche lediglich beraten und wann sie entscheiden dürfen

Auch wenn Kinder die Machtfrage nicht so explizit stellen wie Jugendliche, steht sie im Raum: Wer darf genau worüber entscheiden? Insbesondere Parlamente, Foren oder Sprecherräte, die eigentlich für alle kinder- und jugendrelevanten Fragen ihrer Stadt oder Institution zuständig sein sollen (oder wollen), sind diesbezüglich verunsichert. Sie können zwischen Allmachtsfantasien und Ohnmachtsgefühlen schwanken. Vor allem in Institutionen, die stark hierarchisch aufgebaut sind wie Schulen, machen Kinder und Jugendliche häufig die Erfah-

rung, dass ihnen nur die Bereiche zur Mitwirkung und Mitbestimmung geöffnet werden, die den Erwachsenen als harmlos erscheinen. Und Frustrationen entstehen gerade aus ungeklärten Machtverhältnissen und Handlungsspielräumen. Deshalb ist es entscheidend, sich mit der Frage der Zuständigkeiten und Befugnisse auseinanderzusetzen. Sie müssen zwischen den Erwachsenen auf der einen und den Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite klar geregelt und sollten strukturell verankert sein.

4. Wählen Sie Form und Methoden der Beteiligung so aus, dass sie für Ihre Zielgruppe attraktiv sind und bleiben

Ziel und Zielgruppe müssen klar sein. Wenn beispielsweise die Meinung aller Schulklassen zu bestimmten Themen wichtig ist und gleichzeitig ein arbeitsfähiges Gremium gebildet werden soll, bietet sich ein Delegiertensystem an. Hier folgt die Form dem Ziel. Das ist nicht in allen Fällen so eindeutig. Deswegen ist es sinnvoll, zu beobachten, welche Modelle Beteiligung und Zugangsmöglichkeiten fördern und welche sie hemmen. Es kann auch sinnvoll sein, verschiedene Formen zu kombinieren, um Nachteile der einen Form durch

Vorteile der anderen auszugleichen. Ein repräsentatives Gremium in der Kommune kann z.B. zu einzelnen Themen frei zugängliche Projektgruppen einrichten. Auch Formen, die Erwachsenen methodisch festgelegt erscheinen, lassen eine Mischung zu: Selbst ein so ein trockenes Thema wie der Bebauungsplan kann spielerisch und kreativ aufbereitet werden. Anregungen lassen sich Handbüchern und Methodenköffern entnehmen (vgl. Anhang).

5. Haben Sie Geduld: Der Weg ist genauso wichtig wie das Ziel

Partizipation ist ein Lernprozeß. Weder Kinder und Jugendliche noch Erwachsene müssen von Anfang an alles können. Viele Innovationen haben sogar ihren Ursprung in einem Irrtum. Kreativität und Lernen werden unterdrückt, wenn Fehler nicht erlaubt sind. Eine "fehlerfreundliche Kultur" dage-

gen fördert Experimentierfreude und Lernerfolge. Seien Sie also konsequent in Ihren Forderungen nach einer partizipativen Herangehensweise, werden Sie aber nicht hart gegen sich selbst oder die anderen, wenn Ansätze und Methoden nicht sofort funktionieren.



6. Lassen Sie auch kleine Kinder mitentscheiden

Kinder, die von klein auf ernst genommen werden und deren Meinung auf kommunaler und institutioneller Ebene gehört wird, entwickeln ein klares Selbstbewusstsein. Sie gehen selbstverständlicher mit ihren demokratischen Möglichkeiten um. Wer schon im Kindergarten mitentscheiden durfte,

wird auch in anderen Kontexten mutig die eigene Meinung vertreten und lernt, dass demokratische Prozesse lebendig sein und Spaß machen können - der beste Weg, um späteres (politisches) Desinteresse zu vermeiden.

7. Helfen Sie möglichst vielen Kindern und Jugendlichen, sich aktiv zu beteiligen. Fördern Sie nicht nur Amtsinhaberinnen und Funktionsträger

Partizipation fordert und fördert Menschen, die in der Lage sind, ihre demokratischen Rechte wahrzunehmen und ihre Lebenswelt aktiv mit zu gestalten. Drei Kompetenzbereiche sind hier angesprochen:

- Ich-Kompetenz: ein Bewusstsein für die eigenen Bedürfnisse, Meinungen, Stärken und Schwächen;
- Sozialkompetenz: die Fähigkeit, in einen produktiven Dialog mit Erwachsenen und Gleichaltrigen zu treten und sich in die Gruppe einzufügen, ohne die eigene Meinung aufzugeben;

- Sachkompetenz: die Vermittlung von Hintergrundwissen über Abläufe in Organisationen, Politik und Verwaltung; Planungstechniken und z.B. rhetorische Fertigkeiten.

Je mehr Kinder und Jugendliche über diese Fähigkeiten verfügen, desto lebendiger können sie demokratische Strukturen nutzen. Sie sollten sich nicht scheuen, auch Schulungen und Seminare von externen Fachkräften (Rhetorik, neue Medien etc.) einzukaufen, um Kindern und Jugendlichen diese Fähigkeiten zu vermitteln.

8. Qualifizieren Sie sich (und andere) für die Begleitung von Beteiligungsmodellen

Partizipationsmodelle gehören noch nicht zum Standardrepertoire der einschlägigen Fachausbildungen, weder in der Pädagogik noch in der Lehrerbildung. Gebraucht werden gezielte Fortbildungsangebote, für Haupt- und für Ehren-

amtliche, auch in Politik und Verwaltung. Positive Erfahrungen wurden mit sogenannten Tandemseminaren gemacht. Hier leisten Kinder bzw. Jugendliche und Erwachsene parallel Gruppenarbeit und tauschen ihre Ergebnisse anschließend aus.

9. Hinterfragen und reflektieren Sie Ihre Beteiligungsbemühungen immer wieder

Sorgen Sie dafür, dass Sie sowohl alleine als auch im Team ausreichend Zeit für eine kontinuierliche Reflexion Ihrer Arbeit haben. Beziehen Sie das ganze Team ein, auch wenn nicht alle im Beteiligungsmodell mitarbeiten. Es kann hilfreich sein, eine Teamkollegin oder einen -kollegen einmal eine Aktion oder eine Sitzung des Beteiligungs-

dells beobachten zu lassen. Außenstehende sehen mehr. Auch Videoaufnahmen sind eine Möglichkeit, das eigene Verhalten zu beobachten und zu hinterfragen. Wenn Ihnen alles zu viel wird: Nehmen Sie externe Begleitung oder Supervision in Anspruch!

10. Sichern Sie Ihre Beteiligungsstrukturen ab

Um Beteiligung auf Dauer vom Engagement und dem "good-will" Einzelner unabhängig zu machen, ist eine strukturelle Verankerung unerlässlich. Da gibt es je nach Handlungsfeld diverse Möglichkeiten:

- Partizipationsangebote im Konzept der Einrichtung und des Trägers festzuschreiben;
- sie in die Hauptsatzung der Kommunen aufzunehmen und auf Landesebene die Gemeindeordnung entsprechend zu ändern;
- die Ämter anzuweisen, Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Kinder und Jugendliche zu benennen;
- ämterübergreifende Arbeits- und Planungsgruppen einzurichten und zur Pflicht zu machen (auch die Planungsbüros müssen sich an den Gedanken gewöhnen, in Zukunft eng mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten);
- Partizipation in die Schulverfassung bzw. das Schulprogramm aufzunehmen;
- Anlaufstellen für zielgerichtete Beratung einzurichten. Positives Beispiel: Die Beratungsstellen für die Schulvertretungen (SV) in Niedersachsen;
- Stellen(anteile) für Aufbau und Begleitung von Beteiligungsmodellen auszuweisen.

In diesem Sinne wünschen wir Ihnen Freude und gutes Gelingen für Ihre Beteiligungsinitiativen!

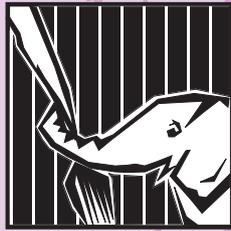
Claudia Franziska Bruner

Ursula Winklhofer

Claudia Zinser



Anhang



LITERATUR
HANDBÜCHER UND METHODENKOFFER
PROJEKTTEAM
PROJEKTPUBLIKATIONEN
MODELLÜBERSICHT

Literatur

Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg / Landesjugendring Baden-Württemberg (Hrsg.) (1999): "Mitreden - mitgestalten - mitbestimmen". Partizipation von Mädchen und Jungen, männlichen und weiblichen Jugendlichen an Entscheidungsprozessen vor Ort. Projektbericht. Stuttgart

Bayerischer Jugendring (Hrsg.) (1997): "Mitwirkung und Beteiligung" von Kindern und Jugendlichen in den Gemeinden. Informationen, Praxisbeispiele, Handlungstips. München

Berger, Gundel (2000): Rechtliche Regelungen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum. Expertise für das Projekt "Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen". München, DJI-Arbeitspapier 6-151

Bildungswerk "anderes lernen" u.a. (Hrsg.) (1998): Von Kindern lernen. Partizipation im Kleinkindalter, Tagungsdokumentation. Kiel

Bönsch, Manfred (1999): Entwicklungstendenzen gegenwärtiger Pädagogik, speziell der Schulpädagogik. In: PÄD Forum. Zeitschrift für soziale Probleme, pädagogische Reformen und alternative Entwürfe. Heft 4, S. 337-343

Bruner, Claudia Franziska/ Winklhofer, Ursula/ Zinser, Claudia (1999): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. Herausgegeben vom Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Colberg-Schrader/Krug, Marianne/Pelzer, Susanne (1991): Soziales Lernen im Kindergarten. Ein Praxishandbuch des DJI. München

Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.) (1994): Jugendverbände im Spagat. Zwischen Erlebnis und Partizipation. Münster

Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.) (1995): Jung und (un)beteiligt. Schriftenreihe des Deutschen Bundesjugendrings, Nr.26. Bonn

Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Hrsg.) (1993): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Stichwort: Elementarerziehung. 3., erneuerte und erweiterte Auflage. Frankfurt a. M.

Frank-Mantowski, Gabriele (1994): "Ohne uns läuft nix". Jugendverbände und das Prinzip der Ehrenamtlichkeit. In: Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Jugendverbände im Spagat. Zwischen Erlebnis und Partizipation. Münster, S. 64-67

Füssel, Hans-Peter (2000): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in der Schule. DJI-Arbeitspapier Nr. 6-152. München

Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina/Krüger, Winfried/de Rijke, Johann (2000): Politikverdrossenheit in Ost und West? Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. 5. Mai 2000, B19-20, S. 12-23



Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann (2000): Zivilgesellschaft ohne Nachwuchs? Bürgerschaftliches Engagement Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Das Baugerüst. 3, 52. Jg., S. 13-21

Garlichs, Ariane/Leuzinger-Bohleber, Marianne (1999): Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft. Weinheim u.a.

Griese, Hartmut M. (2000): "Jugend(sub)kultur(en)": Facetten, Probleme und Diskurse. In: Roth, Roland/Rucht, Dieter (Hg.): Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz? Opladen, S. 37-48

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (1999): Sich in der Welt zurecht finden. Das Kind im dritten Lebensjahr. In: Kiga heute. Fachforum Entwicklungspsychologie, Heft 5, S. 24-29

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (1999): Sich mit der Welt auseinandersetzen. Das Kind im vierten und fünften Lebensjahr. In: Kiga heute. Fachforum Entwicklungspsychologie, Heft 6, S. 26-30

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (1999): Die Welt erforschen und hinterfragen. Das Kind im sechsten Lebensjahr. In: Kiga heute. Fachforum Entwicklungspsychologie, Heft 7-8, S. 28-32

Heinz, Walter R./Hübner-Funk, Sibylle (1997): Die Quadratur des Jugendbegriffs. Zur sozialen (Re-)Konstruktion einer Übergangsphase. In: DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft. 2, S. 4-11

Homfeldt, Hans Günther/Schulze, Jörgen/Schenk, Manfred/Seyl, Stephan/Michels, Christoph (1995): Jugendverbandsarbeit auf dem Prüfstand. Die Jugendfeuerwehr - Perspektiven für das verbandliche Prinzip der Jugendarbeit. Weinheim, München

Hornstein, Walter: Jugend. Strukturwandel im gesellschaftlichen Wandlungsprozess. In: Hradil, Stefan (Hrsg.) (1985): Sozialstruktur im Umbruch. Opladen

Hurrelmann, Klaus (1985): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim u.a.

Jenkner, Siegfried (1998): Ist unsere Schulverfassung noch zeitgemäß? In: Jach, Frank-Rüdiger/Jenkner, Siegfried (Hrsg.): Autonomie der staatlichen Schule und freies Schulwesen. Berlin

Kahl, Reinhard (1995): Lob des Fehlers. In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko/Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Reihe Lesen und Schreiben 6, Lengwil/Schweiz, S. 14-24

Keupp, Heiner (2000): Einmischung aus Selbstsorge. In: Das Baugerüst. 3, 52. Jg., S. 30-37

Knauer, Wolfgang (1998): "Training for the job" - einen Verband, ein Dekanat leiten lernen. Qualifizierung ehrenamtlicher Leitungs- und Vorstandsmitglieder im BDKJ der Diözese Mainz. In: Bundesministerium

für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. QS 17, Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, S. 61-76

Korczak, Janusz (1983): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen

Kreft, Gudrun (1996): Beteiligungsmodelle innerhalb der Jugendverbandsarbeit. In: Stadtjugendring Stuttgart (Hrsg.): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen - eine Arbeitshilfe und Dokumentation zur Tagung der Großstadtjugendringe vom 15.03.-17.03.1996. Stuttgart

Landesjugendring Baden-Württemberg (Hrsg.) (1997): Leitfaden Partizipation. Viele Wege - ein Ziel. Stuttgart

Leu, Hans Rudolf (1999): Prozesse der Selbstbildung bei Kindern – eine Herausforderung an Forschung und Pädagogik. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): Das Forschungsjahr `98. München, S. 168-185

Leu, Hans Rudolf/Krappmann, Lothar (1999): Subjektorientierte Sozialisationsforschung im Wandel. In: Leu, Hans Rudolf/Krappmann, Lothar (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Frankfurt a.M., S. 11-21

Militzer, Renate/Demandewitz, Helga/Solbach, Regina (1999): Tausend Situationen und mehr! Die Tageseinrichtung – ein Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder. Münster

Müller, Florian (2000): Unterschiedliche Formen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Schule. DJI-Arbeitspapier Nr. 6-153. München

Neuberger, Christa (2000): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kinder- und Jugendverbänden. Expertise für das Projekt "Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen". DJI-Arbeitspapier Nr. 6-150. München

Nörber, Martin (1998): Ehrenamtliches Engagement qualifizieren und fördern. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Keine Qualität ohne Qualifizierung. Anregungen des Hessischen Jugendringes zum ehrenamtlichen Engagement. QS 17, Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, S. 7-22

Nörber, Martin (1999/2000): Qualifizieren - fördern - gewinnen. Ehrenamtliches Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit unterstützen. In: Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): für mich und für andere. ehrenamtlich in der Jugendarbeit. Unterstützungsmöglichkeiten für Jugendleiter/innen. Schriftenreihe des Deutschen Bundesjugendrings, Nr. 29. Bonn

Olk, Thomas (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung. Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Heidt, Heinrich/Klafki, Wolfgang (Hg.): Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit. Weinheim/Basel, S. 290-307



Rauschenbach, Thomas (1991): Das Ehrenamt im Jugendverband. Historisches Relikt oder unverzichtbarer Bestandteil? In: Böhnisch, Lothar/Gängler, Hans/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim, München, S. 282 - 294

Rauschenbach, Thomas (1994): Jugendverbände im Spagat - Jugendverbände zwischen (alter) Programmatik und (neuer) Funktion. In: Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Jugendverbände im Spagat. Zwischen Erlebnis und Partizipation. Münster, S. 12-26

Reichwein, Susanne/Freund, Thomas (1992): Jugend im Verband: Karrieren, Action, Lebenshilfe. Herausgegeben von der Jugend der Deutschen Lebens-Rettungs-Gesellschaft. Opladen

Sander, Uwe (2000): 100 Jahre Jugend in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. 5. Mai 2000, B19-20, S. 3-11

Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim

Stadtjugendring Stuttgart (Hrsg.) (1996): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen - eine Arbeitshilfe und Dokumentation zur Tagung der Großstadtjugendringe vom 15.03.-17.03.1996. Stuttgart

Stoll, Siegfried (1995): Der Situationsansatz im Kindergarten. Möglichkeiten seiner Verwirklichung. Berlin

Thiersch, Hans (1991): Jugend in Verantwortung. In: Böhnisch, Lothar/Gängler, Hans/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim, München, S. 801 - 805

Handbücher und Methodenkoffer

Albers, Olaf/Broux, Arno (1999): Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik. Weinheim

Brunsemann, Claudia/Stange, Waldemar/Tiemann, Dieter (1997): mitreden - mitplanen - mitmachen. Kinder und Jugendliche in der Kommune, Hrsg.: Deutsches Kinderhilfswerk und Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig-Holstein u.a. Berlin und Kiel

Bundesleitung der Deutschen Pfadfinderschaft Sankt Georg (Hrsg.) (2000): Kinder können mehr. Eine Arbeitshilfe zur Kindermitbestimmung in der Deutschen Pfadfinderschaft Sankt Georg. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Neuss

Burow, Axel-Olaf/ Neumann-Schönwetter (Hrsg.) (1997): Zukunftswerkstätten in Schule und Unterricht. Hamburg

Doyé, Götz/Lipp-Peetz, Christine (1998): Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita. Ravensburg

Gründler, Elisabeth C./Schäfer, Norbert (2000): Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume planen - bauen - gestalten. Neuwied

Kazemi-Veisari, Erika (1998): Partizipation - Hier entscheiden Kinder mit. Konzeptbuch Kita. Freiburg

Knauer, Raingard/Brandt, Petra (1998): Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Neuwied

Kinder beteiligen. Themenheft der Zeitschrift TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik), Heft 2/2001

Kiper, Hanna (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler

Sozialistische Jugend Deutschlands - Die Falken, Bundesvorstand (Hrsg.) (1998): Demokratie im Zeltlager - Kinder auf dem Weg zur Selbstbestimmung. Bonn

Sozialistische Jugend Deutschlands - Die Falken, Bundesvorstand (Hrsg.) (1999): Auf die Zukunft - fertig - los! Falken auf dem Weg in ein neues Jahrtausend. Praxismappe und Infobriefe zum Bundeskinderlager Föhr 1999. Bonn

Stange, Waldemar (1996): Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und



Jugendliche. Hrsg.: Deutsches Kinderhilfswerk und Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig-Holstein. Berlin und Kiel

Stange, Waldemar/Paschen, Wolf (1995): Praxishandbuch Zukunftswerkstätten. Ein Projekt der DGB-Jugend Nordmark, Hrsg.: DGB-Jugend Nordmark und Ministerium für Arbeit, Soziales, Jugend und Gesundheit des Landes Schleswig-Holstein. Hamburg und Kiel

Wedekind, Hartmut/Brückner, Heide-Rose (1997): Kinderfreundliche Schule - wir sind dabei. Ein Arbeitsmaterial für Kinder, die ihre Schule verändern wollen. In: Die Grundschulzeitschrift

Wedekind, Hartmut (1999): Zukunftswerkstätten in Grundschulen. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 130

Wir verändern Schule - Kinder bestimmen mit. Beobachtet und dokumentiert am Beispiel einer Zukunftswerkstatt in der Grundschule Simmershausen. Videofilm, zu beziehen im DKHW, Rungestr. 20, 10179 Berlin

Methodenkoffer

Agenda 21 - Aktionskoffer. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an nachhaltiger Entwicklung. Zu beziehen über: Ökoprotjekt MobilSpiel e.V., Welsenstr. 15, 81373 München

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Ein Koffer voller Kinderrechte. Medien und Materialien für Kinder und Erwachsene.

Der Kinderrechtekoffer kann käuflich erworben werden bei: Kiko - Büro für Kinder und Kommunikation, Gerhard-Becker-Str. 21-23, 63075 Offenbach

oder kann ausgeliehen werden bei:

Konferenz der Landesfilmdienste in der Bundesrepublik Deutschland e. V., Rheinallee 59, 53173 Bonn

Projektteam

Claudia Franziska Bruner, geb. 1959, M.A., Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin, von 1988 bis 2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut; seit 2000 Lehrbeauftragte an der Fachhochschule Landshut. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Dokumentation im Bereich Jugendhilfe; von März 1998 bis August 2001 im Projekt "Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen"; Disabled Studies, Cultural Studies, Gender Studies, Biografieforschung.

Ursula Winklhofer, geb. 1955, M.A., Kommunikationswissenschaftlerin und Dipl. Soz.päd., seit 1987 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut. Arbeitsschwerpunkte: Medienforschung, Kinder- und Kindheitsforschung; Mitarbeit am Zehnten Kinder- und Jugendbericht "Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland" als Mitglied der Arbeitsgruppe Zehnter Kinder- und Jugendbericht des DJI; seit März 1998 im Projekt "Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen"; Konzeption (unter Mitarbeit von C.F. Bruner und C. Zinser) und Organisation des Bundeskongresses "Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie?" am 12./13. November 2001 in Berlin.

Claudia Zinser, geb. 1963, Dipl. Päd. und Dipl. Soz.päd., Arbeitsschwerpunkte: Initiierung und sozialpädagogische Begleitung der "Ludwigsburger Stadtteil-Jugendräte" (1988-93), einem lebensweltorientierten und niedrigschwelligen Beteiligungsmodell für 13- bis 18-Jährige Jugendliche; Evaluation von Kinder- und Jugendforen für ein Sozialplanungsinstitut; von April 1998 bis August 2001 Mitarbeiterin des DJI im Projekt "Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen"; Seminare für Jugendliche und Prozeßbegleitung zur Konzeptentwicklung und Implementierung unterschiedlicher kommunaler Jugendpartizipationsmodelle als freiberufliche Moderatorin.



Projektpublikationen

1998

Winklhofer, Ursula/Schneider, Helmut unter Mitarbeit von Bruner, Claudia Franziska: Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Eine Literaturdokumentation. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Literaturreport 1997. Supplement zur Zeitschrift DISKURS. München 1998

1999

Erste Projektbroschüre:

Bruner, Claudia Franziska/ Winklhofer, Ursula/ Zinser, Claudia: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. Herausgegeben vom Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), München 1999
-> kostenfrei zu beziehen beim BMFSFJ und beim DJI

Bruner, Claudia Franziska/Winklhofer, Ursula/Zinser, Claudia: Gesellschaftliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kommunen. In: Zeitschrift DISKURS 1/99, S. 50-57

Bruner, Claudia Franziska/Zinser, Claudia: Beteiligungsmodelle in der Kommune. Rechte und Pflichten von Jugendlichen. In: Ethik und Unterricht 3/99, S. 6-9

Bruner, Claudia Franziska: Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Sie machen nicht alles anders, aber vieles besser. In: DJI-Bulletin, Heft 46, Feb. 1999, S. 5-6

Winklhofer, Ursula/Zinser, Claudia: Beteiligungsmodelle - ein Thema mit Variationen. In: Stadt und Raum, 5/99, S. 260-263

Winklhofer, Ursula: Kinder- und Jugend-Engagement - quo vadis? In: Institut für kommunale Wirtschaft und Umweltplanung (Hrsg.): Zukunftsgestaltung mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Lokalen Agenda 21. Dokumentation der Tagung am 7./8.6.1999 in Wiesbaden. Wiesbaden 1999, S.1-21

2000

Bruner, Claudia Franziska: Gesellschaftliche und politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen als bürgerschaftliches Engagement - Beteiligungsmodelle von Kindern und Jugendlichen in der Kommune am Beispiel der Kinder- und Jugendparlamente. In: das baugerüst für Jugend- und Bildungsarbeit. Zeitschrift für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der evangelischen Jugendarbeit und außerschulischen Bildung. 3/2000, S. 82-91

Bruner, Claudia Franziska: Stadtpolitik mit Kindern und Jugendlichen gestalten. In: der städtetag. Zeitschrift für kommunale Politik und Praxis. 12/2000, S.12-15

Bruner, Claudia Franziska: "Partizipationsmodelle auf dem Prüfstand": Wie verbreitet sind sie in der Bundesrepublik Deutschland? Was bringen sie den Kindern und Jugendlichen?
In: Tagungsreader 3. Fachtagung Kinderpolitik, Magdeburg 2000, S. 31-38

Bruner, Claudia Franziska: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune - Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. In: Wir müssen leider draußen bleiben. Dokumentation. Schriftenreihe des Kreisjugendrings Nürnberg-Stadt. Nummer 16/2000, S.8-16

Winklhofer, Ursula: Partizipationsspielwiesen? Kinder- und Jugend-Engagement: Ergebnisse einer Studie zu Beteiligungsmöglichkeiten in der Kommune. In: SOZIAL EXTRA, 7/8-2000, 24. Jg., S.30-34

Zinser, Claudia/Winklhofer, Ursula/Bruner, Claudia Franziska: Das KJHG als Anstoß für mehr Partizipation von Kindern und Jugendlichen - ein Einblick in kommunale Beteiligungsformen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 2/2000, 48. Jg., S. 189-204

Zinser, Claudia: Erfahrungen mit Modellen gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Spindler, Susanne (Hrsg.): Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen. Opladen 2000, S. 305 - 325

2001

Bruner, Claudia Franziska/Winklhofer, Ursula/ Zinser, Claudia: Partizipation von klein auf fördern. Beteiligungsmöglichkeiten in Kindertagesstätten. DJI-Bulletin, Heft 55, Sept. 2001, S.6-9

Winklhofer, Ursula: Wollen sich Kinder beteiligen? Erfahrungen mit Partizipationsangeboten aus der Sicht der Kinder. In: Colberg-Schrader, Hedi/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Aufwachsen von Kindern - private und öffentliche Verantwortung. Baltmannsweiler 2001

Zinser, Claudia: Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. In: Oerter, Rolf/Höfling, Siegfried (Hrsg.): Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Berichte und Studien der Hanns-Seidel-Stiftung e.V., München 2001

Ankündigung

Bruner, Claudia Franziska/ Winklhofer, Ursula/ Zinser, Claudia: Partizipation (er)leben - Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Leske+Budrich, Opladen (Sommer 2002)

ÜBERSICHT DER UNTERSUCHTEN BETEILIGUNGSMODELLE

Modell	Bereich	Besonderheit	Bundesland	Kommune- größe	Alters- stufe	Mädchen : Jungen	ausländ. Kinder	Interviews mit Kindern/Jugendl.	Interviews mit Erwachsenen	Teilnehmende Beobachtung
Kinderparlament im Kindergarten	Kinder- tagesstätte	Institutionalisierte Beteiligung sehr junger Kinder	Hessen	Großstadt	5-7 Jahre	50% : 50%	20%	2 G 1 D 3 E	Leiterin mit 1 Erzieherin (D)	Sitzung des Kinderparlaments, Kindergartenalltag
Gruppensprecher einer Heilpädagogischen Tagesstätte	Kinder- tagesstätte	Kinder mit Sprach- störungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten	Bayern	Großstadt	8-13 Jahre	30% : 70%	35%	2 G 1 D 3 E	Leiterin (E)	Gruppensprechersitzung, Gruppenalltag
Schülervertretung an einer Grundschule	Schule	Institutionalisierte Beteiligung mit GrundschülerInnen	Nieder- sachsen	Kleinstadt	7-10 Jahre	50% : 50%	5-10%	6 E 3 D	Rektorin mit 1 Lehrerin & Schüler- vertretungsberater der Bezirksregierung (G), Regierungs- schuldirektor (E)	Schülerratssitzung, Gesamtkonferenz (Lehrer, Eltern, Schüler), 2 Unterrichtseinheiten (Referat, Pro & Contra- Diskussion)
Polis - Schulstaat an einer Hauptschule	Schule	Umfassende Beteiligung an Schulregierung, Rechtsprechung und Schülerfirmen	Bayern	Großstadt	11-16 Jahre	40% : 60%	50%	2 E 3 D (Referenten der Ministerien, Schulsprecher, Klassenrichter, Schülerfirma)	Schulleiter (E) 2 Lehrkräfte (D)	Schulversammlung (Lehrer, Eltern, Schüler), Sitzung der Schulregierung, Unterrichtseinheit 7. Klasse (Erarbeitung des Schulgesetzbuches)
Schülerrat und Schulkonferenz an einer Realschule	Schule	drittelparitätische Schulkonferenz mit Lehrern, Eltern, Schülern	Branden- burg	Kleinstadt	12-17 Jahre	50% : 50%		6 E, Gruppen- gespräch Schülerrat	Schulleiter (E) 2 Lehrkräfte (D)	Schulkonferenz mußte kurzfristig verschoben werden, Beobachtung konnte deshalb nicht stattfinden.
Das Schulteam - Schulentwicklung am Gymnasium	Schule	Schulteam (Lehrer und Schüler paritätisch vertreten), aktive SMV	Bayern	Mittelstadt	11-19 Jahre	50% : 50%	10%	6 E, 1 D (Schulteam, SMV, Schüler- firma)	Schulleiter mit 3 Lehr- kräften aus SMV und Schulteam (G), 2 Lehrerinnen (D)	Schulteam-Sitzung, SMV-Sitzung
Kinder- und Jugendbeirat	Kommune	repräsentatives Modell mit breiter Altersmischung	Thüringen	Mittelstadt	9-17 Jahre	75% : 25%	0%	6 E 1D	Kinder- und Jugend- beauftragter (E), Stellv. Bürgermeister (E)	Führung durch die Stadt mit 2 Jugendlichen, Wochenendseminar
Jugendforum	Kommune	offenes Modell	Rheinland- Pfalz	Verbands- gemeinde aus 7 Land- gemeinden	14-18 Jahre	60% : 40%	0%	4 E	Bürgermeister (E) Verwaltungsleiter (E) ehrenamtl. Begleiterin (E)	Sitzung des Jugendforums
Mädchenprojekt im Stadtteil	Kommune	reines Mädchenprojekt	HH	Großstadt	13-17 Jahre	100% : 0%	75%	6 E	2 Projektleiterinnen (D) 2 Pädagoginnen aus koop. Stadtteil- richtungen (D)	Auswertungstag des Projekts mit Gruppenarbeit und Rollenspiel (Talkshow zur Projektbewertung)
Gruppenstunden und Stammesversammlung der Pfadfinder	Verband	innerverbandliche Beteiligung	Bayern	Mittelstadt	8-18 Jahre	erst seit 4 Jahren gemischt: jüngere Gruppen 50% : 50%, ältere 100% Jungen	5%	9 E (je 3 Wölflinge, Pfadis & Rover)	2 Vorstände (auch Gruppenleiter) (D), 3 Gruppenleiter (G)	2 Gruppenstunden, Stammesversammlung
Bundeskinderzeltlager der SJD - Die Falken	Verband	umfassendes Mit- bestimmungsmodell im Zeltlager	Mecklenburg- Vorpommern, NRW, Hessen, Saarland	unter- schiedlich	Zeltlager: 6-14 Interv.: 10-13 Jahre	50%	5%	4 G 1 D 5 E (u.a. Delegierte, Streitschlichter)	2 Leitungsteam (D) 2 Helferinnen (D) 1 Junghelfer (E) 2 Trainerinnen (D) (Streitschlichtung) 2 Trainerinnen (D) (Junghelferschulung)	3 Dorfvollversammlungen, 2 Sitzungen von Dorfzentrumsräten, 1 Lagerratssitzung, Kreativangebote (Lagerradio, Internet), Lageralltag

E = Einzel-, D = Doppel-, G = Gruppengespräch