



Studien zur ganztägigen Bildung

Anna Lena Wagener

Partizipation von Kindern an (Ganztags-) Grundschulen

Ziele, Möglichkeiten und
Bedingungen aus Sicht
verschiedener Akteure

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Wagener, Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen, ISBN 978-3-7799-4297-9

© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4297-9>

2. Partizipation von Kindern im Grundschulalter

„Partizipation bedeutet nicht, ‚Kinder an die Macht‘ zu lassen oder ‚Kindern das Kommando zu geben‘. Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden. Kinder sind dabei nicht kreativer, demokratischer oder offener als Erwachsene, sie sind nur anders und bringen aus diesem Grunde andere, neue Aspekte und Perspektiven in die Entscheidungsprozesse hinein.“

(Schröder 1995, 14)

Partizipation ist im Jahr 2011 ‚in aller Munde‘ und steht im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse: ‚Partizipation‘ ist längst nicht mehr nur ein Thema der politischen Bildung und der Teilhabe an Entscheidungsverfahren, wie es vornehmlich im 20. Jahrhundert der Fall war, sondern auch in Verbindung mit dem Willen der direkten Einflussnahme von Bürgern beispielsweise auf politische Entscheidungen zu sehen. Dabei beschränkt sich die Einflussnahme nicht nur auf aktuelle (politische) Debatten und daraus resultierende Proteste wie beispielsweise auf den Widerstand gegen den Stuttgarter Bahnhofsumbau („Stuttgart 21“), sondern wird zunehmend in vielen Bereichen des Alltags gefordert.

Zudem beschränken sich Forderungen zur Partizipation nicht nur auf das Erwachsenenalter, sondern umfassen auch die Kindheit und die Jugend. Dabei ist ein häufig formulierter Anspruch, Partizipation in allen gesellschaftlichen Bereichen zu ermöglichen und zu praktizieren. Dies umfasst beispielsweise Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen und Schulen, die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Vereinsarbeit, kommunale und städtebauliche Vorhaben, z.B. die Gestaltung von Spielplätzen, aber auch politische Zusammenhänge. Dabei ist der Begriff ‚Partizipation‘ häufig normativ aufgeladen und nahezu durchweg positiv besetzt. Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird u. a. mit Bezug auf die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UN-KRK) grundlegend befürwortet. Viele Organisationen und Einrichtungen für Kinder betonen die Wichtigkeit der Kinderrechte und somit die Partizipation der Adressaten und Akteure. Oftmals weniger beachtet bleiben bei solch positiven Bekenntnissen tragfä-

hige Praxiskonzepte von Partizipation und deren Bedeutung für Kinder und Jugendliche selbst (vgl. Liebel 2009, 126). Oser/Biedermann machen auch auf die Gefahr der Abwertung durch die Trivialisierung der Partizipation aufmerksam: „Das Konzept wetzt sich ab und verliert seine spezifische semantische Kraft. Alles und jedes Ziel der Erziehung hat dann mit Partizipation zu tun; alle kommunikativen Prozesse werden dann unter dieses Emblem gestellt. Die normative Ladung des Begriffs hängt in diesem Falle nur noch mit dem Glauben der Menschen zusammen, dass Partizipation an sich etwas Gutes [...] sein müsste, und dass man sein Leben danach auszurichten habe.“ (Oser/Biedermann 2006, 25)

Die Diskurse, die über Partizipation geführt werden, sind oft widersprüchlich und werden auf verschiedenen Ebenen geführt. Daher ist eine Einheitlichkeit, die die Verwendung des Begriffs auf den ersten Moment verspricht, nicht erkennbar; er entpuppt sich als weniger klar, eindeutig und zusammengehörend als gedacht (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2010, 11). In Partizipationsdiskursen und -konzepten schwingen normative Komponenten insofern mit, als das es oftmals indirekt eine Rolle spielt, inwiefern die Partizipation angemessen und wünschenswert ist, wie weit sie gehen kann sowie welches Ziel und welcher Zweck dabei verfolgt werden. Dabei liegen diese normativen Komponenten „nur selten offen zu Tage, und eine der wichtigsten Aufgaben der Partizipationsforschung ist darin zu sehen, genau diese verborgenen Seiten, unausgesprochene Ziele und uneingestandene Folgen von Partizipation sichtbar zu machen“ (Liebel 2009, 126).

Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird oftmals instrumentalisiert, beispielsweise um bei einzelnen Vorhaben wie einer Spielplatzneugestaltung Planungsfehler zu vermeiden und zu bezwecken, dass Kinder und Jugendliche sich stärker mit etwas identifizieren, wenn sie an etwas beteiligt sind. Ebenso werden Konzepte der Kinder- und Jugendbeteiligung oftmals als ‚Aushängeschild‘ einer Kommune oder (Bildungs-)Einrichtung verwendet, um sich (erhoffte) Vorteile im (kommunalen) Wettbewerb zu verschaffen (vgl. Liebel 2009, 128). Auf die unterschiedlichen Begründungen, Kinder und Jugendliche partizipieren zu lassen, wird im Verlauf dieses Kapitels differenzierter eingegangen.

Im aktuellen Partizipationsdiskurs gibt es laut Betz/Gaiser/Pluto (2010, 13ff.) mehrere zentrale Diskussionsstränge im gesellschaftlichen Kontext, die zwei Bereichen zugeordnet werden können: zum einen auf Einzelpersonen, zum anderen auf politische, sozialstaatliche Probleme bezogen:

Im Zusammenhang mit dem ersten Bereich, in dem die Individuen in den Blick genommen werden, spielen emanzipatorische Aspekte eine Rolle, d.h. wie einzelne Personen dazu befähigt werden können, ihre Rechte wahrzunehmen und in ihrer Entscheidungsfähigkeit gestärkt zu werden. Dies beinhaltet auch die Debatte um die direkte Einflussnahme von Bürgern auf

politische Entscheidungen, (zivil-)gesellschaftliche Prozesse und Organisationen sowie die gesellschaftliche Kontrolle staatlichen Handelns. Bezogen auf die Partizipation im Kindes- und Jugendalter ist dieser Aspekt stark mit dem Wunsch verbunden, Heranwachsende zu ‚mündigen Bürgern‘ zu erziehen, die sich durch möglichst frühe, umfangreiche und positive Partizipationserfahrungen entwickeln sollen und die sich gesellschaftlich engagieren und beteiligen (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2010, 13ff.).

Andere Diskussionsstränge betonen mit dem politischen System verbundene Problemfelder innerhalb sozialstaatlicher Sicherungssysteme und die darin verankerten Schwierigkeiten, dass diese zunehmend im Verantwortungsbereich des Einzelnen gesehen werden und nicht innerhalb der Gesellschaft verortet sind. Dabei spielen emanzipatorische Aspekte eine geringere Rolle, sondern Partizipation „wird zu einem ‚zentralen Krisenmanager‘, der für die Bearbeitung gesellschaftlicher Problemstellungen herangezogen wird“ (ebd., 14). Als Beispiel für dieses Verständnis von Partizipation benennen die Autoren den „Diskurs um das bürgerschaftliche Engagement, an dessen Aufwertung und Indienstnahme die skizzierten Entwicklungen ablesbar sind“ (ebd.).

Anhand dieser unterschiedlichen Kontexte, in denen Partizipation verortet ist, wird deutlich, dass sie instrumentalisiert werden kann und zudem unterschiedliche Verständnisse des Begriffs vorherrschen.

2.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff ‚Partizipation‘ wird in Deutschland zunehmend im Alltag verwendet, findet aber vor allem im wissenschaftlichen Kontext sowie in politischen Diskussionen Verwendung. Er leitet sich aus dem lateinischen ‚partem capere‘ her, was wörtlich ‚einen Teil (weg-)nehmen‘ bedeutet (vgl. Fatke 2007, 24). Die gebräuchlichsten Übersetzungen des Begriffs sind vielfältig und zeugen von zahlreichen Facetten des Begriffs: ‚Beteiligung‘, ‚Teilhabe‘, ‚Teilnahme‘, ‚Mitwirkung‘, ‚Mitbestimmung‘. Wörtlich betrachtet stellt sich jedoch die Frage, wer wem etwas ‚wegnimmt‘. Bezogen auf die Kinder- und Jugendpartizipation kann dies laut Fatke beinhalten, „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung an sich [zu] nehmen. Das beinhaltet, dass dieser Teil den Erwachsenen, die ja über die Gestaltung des Kinder- und Jugendlebens verfügen, weggenommen werden muss, was auch die verbreitete Abwehrreaktion von Erwachsenen [...] gegen Kinder- und Jugendpartizipation erklärt.“ (ebd.)

Der Autor spricht mit dieser Deutung der wörtlichen Übersetzung zwei grundsätzliche Probleme in Bezug auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen an: das vorherrschende Gesellschaftsbild, dass Erwachsene

mit ihrer Verfügungsgewalt etwas von Kindern und Jugendlichen ‚besitzen‘, was diese sich zurückerobern müssen, sowie vorherrschende Abwehrhaltungen von Erwachsenen bezüglich der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

Bereits die wörtliche Übersetzung des Begriffs Partizipation aus seinem lateinischen Ursprung gestaltet sich, wie oben dargestellt, vielfältig und entsprechend unscharf. Dies zeigt sich auch daran, dass die verschiedenen Übersetzungen ins Deutsche im Alltag relativ wahllos synonym verwendet werden. Jeder dieser Begriffe stellt allein jedoch, wie Fatke in seiner Beschreibung verschiedener Partizipationsmöglichkeiten für junge Menschen aufzeigt, nur einen Teil dar und fasst daher für sich allein nicht das, was unter Partizipation als Ganzes zu verstehen ist: „Erst wenn junge Menschen an Entscheidungen, die sie betreffen, mitwirken, wenn sie in wichtigen Belangen mitbestimmen und auf diese Weise aktiv ihre Lebensbereiche mitgestalten, kann von Partizipation im eigentlichen Sinne gesprochen werden.“ (Fatke 2007, 20) Auch das Bundesjugendkuratorium (BJK)¹ verwendet die im Alltag synonym verwendeten Begriffe gemeinsam zur Erklärung von Kinder- und Jugendpartizipation: „Partizipation meint Teilhabe bzw. Mitbestimmung von jungen Menschen an den sie betreffenden Entscheidungen.“ (BJK 2009, 6) Es bezieht ebenfalls in seinem Definitionsansatz den lateinischen Ursprung des Wortes (einen Teil wegnehmen) mit ein und überträgt ihn wie Fatke auf die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen: „Partizipation von Kindern und Jugendlichen läuft darauf hinaus, einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene gegenwärtige wie zukünftige Lebensgestaltung von den Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen zu übertragen. Es geht dabei um Entscheidungen, von denen die Partizipationsbeteiligten unmittelbar betroffen sind.“ (ebd.)

2.2 Grade der Partizipation

Um sich den unterschiedlichen Facetten des Gemeinten systematisch zu nähern, haben verschiedene Autoren ‚Partizipationsleitern‘ oder ‚Stufen der Partizipation‘ entwickelt, anhand derer Ausprägungen von Partizipation aufgezeigt werden.

Die am häufigsten verwendete Typologie dieser Art im deutschsprachigen Raum stammt von Schröder (1995), der sich für sein eigenes Modell an

1 Bei der zitierten Veröffentlichung handelt es sich um eine Stellungnahme des BJK, ein Expertengremium, das u. a. mit Wissenschaftlern besetzt ist und die Bundesregierung hinsichtlich Kinder- und Jugendpolitik berät.

Hart (1992) und Gernert (1993) orientiert. Hart wiederum diente als Vorlage für sein eigenes Modell das von Arnstein (1969), er adaptierte es jedoch für Kinder. Schröder bezieht sein Modell eher auf die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im kommunalpolitischen Bereichen; es stellt meiner Meinung nach ebenso Grade von Kinderpartizipation allgemein dar und kann demnach auch zur Beschreibung des Grades schulischer Partizipation genutzt werden. Im Folgenden wird lediglich das Modell von Hart (1992, 1997)², welches als ursprüngliche Darstellung dieser Typologie gilt, dargestellt und auf das Modell von Schröder (1995) im Vergleich zum Modell von Hart näher eingegangen.³ Dabei wird bewusst auf die Darstellung und Verwendung des Begriffs der ‚Leiter‘ verzichtet, da er missverständlich ist. Er suggeriert, dass es erstrebenswert ist, die Leiter von unten nach oben zu besteigen. Dies liegt jedoch nicht im Interesse der Autoren. Sie verstehen die Stufen eher als Grade der Partizipation, die weder nacheinander noch alle zum Erreichen eines Ziels bzw. zum Erreichen einer ‚besten‘ und erstrebenswertesten Form (die als solche nicht benannt werden kann) der Partizipation durchlaufen werden müssen.

	Stufenleitermodell nach Hart	Einordnung in Beteiligungsgrade <i>Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen</i>
Stufe 8	Kinderinitiative, geteilte Entscheidung mit Erwachsenen	Grade der Partizipation <i>Erwachsene eröffnen den Kindern Beteiligungsmöglichkeiten</i>
Stufe 7	von Kindern initiiert und durchgeführt	
Stufe 6	Erwachseneninitiative, geteilte Entscheidung mit Kindern	
Stufe 5	konsultiert, informiert	
Stufe 4	zugewiesen, informiert	
Stufe 3	Alibiteilnahme	Nicht-Partizipation <i>Instrumentalisierung der Kinder durch Erwachsene</i>
Stufe 2	Dekoration	
Stufe 1	Manipulation	

Tabelle 1: Stufenleitermodell der Partizipation nach Hart (1992, 1997).

2 Im Folgenden beziehe ich mich auf die aktuellere Veröffentlichung von Hart (1997). Auf die erstmalige Veröffentlichung seiner Partizipationsleiter (1992) sei dennoch verwiesen, da sich daran Schröder (1995) orientierte.

3 Für eine bessere Vergleichbarkeit wird dabei das englischsprachige Modell von Hart mit der deutschen Übersetzung, zit. n. Fatke (2007), dargestellt.

Hart nutzt das Stufenleitermodell „als Instrument, um aufzuzeigen, was Partizipation in der Praxis sein kann bzw. nicht ist“ (Fatke 2007, 26). Er zeigt acht Partizipationsstufen auf, von denen drei dem Bereich der Nicht-Partizipation zugeordnet sind und die weiteren fünf Grade der Partizipation repräsentieren. Hart behandelt dabei „die Partizipationsthematik aus dem Blickwinkel der Berechtigung (entitlement) und der Befähigung (empowerment). Pflichten spielen in seinem Konzept nur eine untergeordnete Rolle. Der freiwillige Einsatz von Kindern ist für ihn wichtige Ressource für die Realisierung einer menschenwürdigen globalen Gesellschaftsordnung.“ (Quesel/Oser 2006, 4) Die ersten drei Stufen bezeichnet Hart als „Missbrauch“, weshalb sie dem Bereich der Nicht-Partizipation zugeordnet bzw. als Fehlformen bezeichnet werden können. Er sieht es als wichtig an, Aktivitäten auf den drei untersten Stufen zu vermeiden. Alle anderen Stufen des Modells bezeichnen seiner Ansicht nach bedeutsame Formen der Partizipation. Die mittleren Stufen repräsentieren von den Erwachsenen initiierte Partizipation, die höheren Stufen von den Kindern initiierte Formen. Hart betont, dass Erwachsenen mit dem Stufenmodell Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Kindergruppen beispielsweise in verschiedenen Projektphasen deren Partizipationslevel mitbestimmen können: „The figure is rather meant for adult facilitators to establish the conditions that enable groups of children to work at whatever levels they choose. A child may elect to work at different levels on different projects or during different phases of the same project. Also, some children may not be initiators but are excellent collaborators.“ (Hart 1997, 41)

Schröder unterscheidet neun Stufen der Kinder- und Jugendpartizipation. Die beiden Modelle differieren in ihren Ausprägungen nur geringfügig. Jedoch nimmt Hart lediglich eine Zweiteilung (Nicht-Partizipation und Partizipation) der Partizipationsformen vor, Schröder dagegen eine Dreiteilung: Er benennt neben den von Hart benannten Partizipationsformen noch den Bereich der Autonomie, dem er seine beiden oberen Stufen (Selbstbestimmung und Selbstverwaltung) zuordnet.

Schröder selbst nimmt an, dass sich verschiedene Praxisformen von Kinder- und Jugendpartizipation in die dargestellten Stufen einordnen lassen. ‚Gute‘ Beteiligungsformen sind seiner Meinung nach dadurch gekennzeichnet, „dass Kinder und Jugendliche freiwillig, unter Begleitung von Erwachsenen, an einem gemeinsam formulierten und transparenten Ziel mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozessen arbeiten.“ (Schröder 1995, 17) Demnach sind Partizipationsformen auf den Stufen eins bis drei (wie auch bei Hart) und acht bis neun für die (schulische) Partizipation von Kindern und Jugendlichen nicht sinnvoll, zentral dagegen sind die Stufen vier bis sieben. Hart benennt, wie im Folgenden aufgezeigt wird, für die Grade der Partizipation verschiedene Praxisbeispiele, die auch Schröder

zum Teil aufgreift (vgl. Hart 1997, 40ff.; Schröder 1995, 16f.; Quesel/Oser 2006, 3ff.):

Manipulation von Kindern durch Erwachsene liegt demnach vor, wenn Kinder bei Aktionen wie Demonstrationen im politischen Kontext (z.B. als Plakatträger) einbezogen werden, ohne dass sie verstehen, worum es geht. Ähnlich beurteilt er Formen der so genannten Dekoration: Kinder werden beispielsweise bei Festen einbezogen, ohne dass ihre Beteiligung einen Bezug zum inhaltlichen Kern der Veranstaltung hat. Hier können vielfältige Formen des Begleitprogramms einer politischen Veranstaltung benannt werden, wie z.B. ein Tanz von Kindern auf einer karitativen Veranstaltung. Ein Unterschied zur Manipulation besteht insofern, als das bei solchen Darbietungen nicht der Anschein erweckt wird, dass Kinder zum behandelten Thema Stellung beziehen, da die Aktion nicht in den inhaltlichen Rahmen der Veranstaltung eingebettet ist, sondern lediglich als Begleitprogramm deklariert wird. Auch die Alibi-Teilnahme ist dem Bereich der Nicht-Partizipation zuzuordnen. Kinder werden bei Aktionen, die diesem Grad der Partizipation zugeordnet werden, zwar angehört (z.B. in einer Bürgermeistersprechstunde für Kinder), jedoch haben ihre Äußerungen keine konkreten Handlungsfolgen oder Konsequenzen, sondern dienen bestenfalls als Bekundung des guten Willens und Wohlwollens des Anhörenden, der jedoch keinerlei Handlungsbindung folgt.

Bei den Formen der (echten) Partizipation sind nach Hart fünf Typen zu unterscheiden. Bei Formen der Partizipation, die dem Typ ‚zugewiesen, informiert‘ zuzuschreiben sind, können die Kinder im eingeschränkten Rahmen (z.B. eines Projekts) sporadisches Engagement zeigen. Sie nehmen freiwillig Aufträge wahr, deren Zweck ihnen einsichtig ist. In einer weiteren Form der Partizipation (‚konsultiert, informiert‘) werden die Kinder z.B. in Projekten systematisch informiert und von Erwachsenen konsultiert. In Partizipationsformen der sechsten Stufe sind Kinder an Entscheidungsprozessen beteiligt, die von den Erwachsenen initiiert werden. Auf der nächsten Stufe initiieren Kinder selbst beispielsweise ein Projekt und treffen die erforderlichen Entscheidungen gemeinsam mit den Erwachsenen. Auf der achten Stufe hingegen wird nur noch von der geteilten Meinung mit den Erwachsenen gesprochen, was so verstanden werden kann, dass die Kinderinitiative von den Erwachsenen toleriert wird, jedoch keine gemeinsamen Abstimmungsprozesse stattfinden. Harts Stufenleiter der Partizipation endet, wie oben dargestellt, mit der achten Stufe, Schröder benennt als neunte Stufe noch den Bereich der Selbstbestimmung von Kindern.

Die dargestellten Stufen der Partizipation machen deutlich, wie unterschiedlich Partizipation verstanden und gelebt werden kann. Sie suggerieren jedoch eine Klarheit und Trennschärfe, die empirisch überprüft werden müsste. Die Stufen der Nicht-Partizipation zeigen gleichzeitig auch Gefah-

ren auf, wie missverständlich mit dem Partizipationsbegriff umgegangen werden kann. Es sei zudem darauf hingewiesen, dass eine Partizipationsform – wie z.B. Projekte – nicht einer Stufe zugeordnet werden kann, sondern sich, je nach Ausprägung der Partizipationsmöglichkeiten innerhalb dieser Partizipationsform, in verschiedene Grade der Partizipation einordnen lässt und dass die Übergänge zwischen den Stufen fließend sein können. Daher kann eine Partizipationsleiter zwar die Chance eröffnen, die Partizipationsniveaus und deren jeweils besonderen Möglichkeiten herauszustellen, jedoch keine Klassifizierung an sich vornehmen. Daneben sind Stufenmodelle auch als Hinweis auf die Hindernisse, die in den niedrigen und hohen Stufen der Partizipation zu finden sind, zu verstehen.

Aufgrund der benannten Unschärfe der Partizipationsleiter bedarf es einer anderen Systematisierung von ‚Partizipation‘, die es erlaubt, Partizipationsbeispiele mit Hilfe dieser Systematisierung (kritisch) zu hinterfragen und einzuschätzen. Gibt es doch bislang, so Fatke, „noch keine kohärente und konsistente Theorie der Partizipation“ (Fatke 2007, 35).

Schröder hat mit seiner benannten Dreiteilung von Kernbereichen der Partizipation (Nicht-Partizipation/Fehlformen, Varianten der Partizipation, Autonomie/Selbstbestimmung) einerseits eine in Fachkreisen anerkannte Systematisierung von Partizipation vorgenommen, die auch in der vorliegenden Arbeit als grundlegend gilt. Andererseits unterstellt die Darstellungsform der ‚Leiter‘ eine Eindimensionalität des Schemas, die sich bei näherer Betrachtung nicht halten lässt. Für eine Systematisierung schulischer Prozesse sind daher, bezüglich der Formen von Partizipation, mindestens vier Prozessdimensionen zu unterscheiden⁴:

1. die Intensität und Verbindlichkeit der Einflussnahme
2. die zeitliche Organisation der Partizipation
3. die Reichweite der Partizipation (Personen und Themen)
4. die Formen der Einflussnahme

Im Folgenden wird die im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Systematisierung erläutert.⁵ Es ist zu betonen, dass sie dabei auf allgemeine

4 In zahlreichen Veröffentlichungen zu dem Thema wird oftmals zwischen institutionalisierten bzw. formalen und projektorientierten Partizipationsformen differenziert. Winkelhofer/Zinser (2008, 7) schließen sich dieser Differenzierung nicht an und unterscheiden hingegen drei Grundformen der Beteiligung: repräsentative Formen (Gremien), offene Formen (z.B. Foren oder Versammlungen, an denen alle Interessierten teilnehmen können) und projektorientierte Formen.

5 Hierbei beziehe ich mich hauptsächlich auf Stange (2010, o. J.). Hilfreiche Anregungen sind auch in Winkelhofer/Zinser (2008) zu finden, die, ausgehend von den bereits benannten drei Grundformen der Beteiligung, zwischen vier konstituierenden Merk-

Partizipationsprozesse im Kindes- und Jugendalter zielt. Aufgrund des besonderen Interessensgebietes der PKGG-Studie werden zur Veranschaulichung hauptsächlich Beispiele aus dem schulischen Kontext aufgeführt, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit erneut aufgegriffen werden.

Intensität und Verbindlichkeit der Einflussnahme

Die Intensität der Einflussnahme ist eng mit der Verbindlichkeit der Partizipation verbunden. Entscheidend für die Intensität ist demnach, ob die Partizipation unverbindlich ohne echte Einflussmöglichkeiten ist – wie beispielsweise Informations- und Beratungsmöglichkeiten (die Kinder sind lediglich Zuhörer, die informiert werden) – oder ob die Partizipierenden über eine Entscheidungsmacht verfügen, die möglichen Folgen benannt und getroffene Entscheidungen verbindlich sind. Unter der Intensität der Einflussnahme sind auch ‚Fehlformen‘ von Partizipation wie etwa die Alibiteilnahme oder die Dekoration fassbar.

Zeitliche Organisation der Partizipation

Partizipation kann – bezogen auf die Dauer des Partizipationsprozesses – verschieden organisiert sein. Sie kann einmalig (und ad-hoc) an einem Einzelbeispiel vonstattengehen oder in den Alltag integriert und somit dauerhaft installiert sein. Denkbar sind natürlich auch Zwischenstufen wie länger fortwährende, jedoch zeitlich begrenzte Partizipationsmöglichkeiten, beispielsweise in einem Projekt.

Reichweite der Partizipation

In einem Partizipationsprozess sollte immer eine Reichweitendifferenzierung vorgenommen (vgl. Stange o. J., 9) und überlegt werden, wer (Zielgruppe) woran (Thema) beteiligt wird. Dabei ist wichtig zu unterscheiden, ob die Zielgruppe eine Teilgruppe der Gesellschaft – beispielsweise diffe-

malen von Partizipation (Beteiligungsrechte, Reichweite und Formen von Partizipation sowie die Grundhaltung der Erwachsenen) differenzieren. Anhand dieser vier Merkmale wollen die Autoren Aussagen über den Stand der Partizipation in den verschiedenen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen treffen (vgl. Winkelhofer/Zinser 2008, 7).

renziert nach Alter, Wohnort oder sonstigen sozialen Merkmalen, wie Kinder einer Klasse oder Stufe – ist, oder ob in dem Partizipationsprozess alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen beteiligt werden. Stange spricht in diesem Zusammenhang auch von Öffentlichkeits- und Populärpartizipation. Erstere meint die Beteiligung aller Personen, letztere die Partizipation einer bestimmten Gruppe, die die zu treffenden Entscheidungen besonders berühren (vgl. ebd.).

Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Entscheidung, wer partizipieren kann, ist auch, wie mit dem Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen im Sinne einer „generationalen Ordnung“ (Honig 1999a; 2009) umgegangen wird. Bei der Partizipation von Kindern geht es – unabhängig von den Grundrechten (s. u.) – auch immer darum, dass Erwachsene Macht mit Kindern teilen. Das Verhältnis zwischen Personen zweier Generationen weist häufig machtbezogene Relationen und oftmals ungleiche Teilhabechancen auf (vgl. Honig 2009, 43). Exemplarisch sei hier die schulische Generationenbeziehung zwischen Schülern und an der Schule tätigen Erwachsenen benannt, die besonderen Machtstrukturen unterliegt, welche von den Erwachsenen selbst allzu häufig unterschätzt, aber auch missbraucht werden. So stellt de Boer in Bezug auf den Klassenrat und die Positionen von Kindern und Erwachsenen fest,

„dass der pädagogischen Generationenbeziehung keine besondere Beachtung geschenkt wird. Lehrende verstehen sich als den Schülern/innen Gleichgestellte, ohne der durch Macht-, Kompetenz- und Wissensunterschiede gekennzeichneten schulischen Generationenbeziehung (vgl. Kramer 2004) Beachtung zu schenken. Die in zahlreichen Handlungsanweisungen beschriebene Vorstellung (vgl. Stähling 2003; Friedrich/Kleinert 1994; Flissikowski 2002; Dreikurs u. a. 1995), Lehrende und Schüler/innen seien im Klassenrat gleichberechtigt, tragen der Asymmetrie des Lehrer/Schüler-Verhältnisses keine Rechnung. So bewegt sich die Ambivalenz der Lehrerrolle im Spannungsfeld des Bestrebens gleichwertige Teilnehmer/innen und positives Vorbild zugleich sein zu wollen. Dies spiegelt sich auch in dem unauflösbaren Widerspruch, im Klassenrat Selbsttätigkeit ermöglichen und gleichzeitig eine autoritative Moral entwickeln zu wollen.“
(de Boer 2008, 128f.)

Die von de Boer problematisierte Rolle der Lehrperson im Klassenrat beschreibt das generelle Problem des Generationenverhältnisses bei der Partizipation von Kindern in der Schule. Zwar befindet sich der Erwachsene nicht bei allen Partizipationsprozessen in vergleichbar hohem Maße wie beim Klassenrat unmittelbar in einer scheinbar gleichberechtigten Rolle

(gleiches Stimmrecht, Kinder leiten das Gespräch und erteilen Lehrern bei einer Meldung das Wort), doch liegt es trotz des Willens der Umsetzung der Kinderrechte letztendlich in der Macht der Erwachsenen, wie die konkrete Umsetzung von Partizipation im Spielraum zwischen Alibi-Teilnahme und ‚echter‘ Partizipation verhandelt wird.

Mit dem oftmals ungleichen Machtverhältnis geht einher, dass Erwachsene, die die Partizipationsmöglichkeiten für Kinder ermöglichen bzw. initiieren, die Themen, an denen Kinder partizipieren können, einschränken (vgl. Kapitel 5). Partizipationsformen lassen sich zudem danach differenzieren, ob sie thematisch begrenzt oder offen sind. Dabei kann die thematische Begrenztheit positive wie negative Aspekte haben. Vorteile bei der Einschränkung eines Themenbereichs können die Überschaubarkeit und die mögliche Fokussierung bieten. Negativ kann sie sein, wenn Erwachsene den Kindern wichtige Themenbereiche, oftmals die, die sie in ihrer Professionalität direkt betreffen, in Partizipationsprozessen vorenthalten (vgl. Kapitel 5 und 6.3).

Im Fachdiskurs wird häufig problematisiert, dass die Konzentration der Beteiligungsthemen für Kinder und Jugendliche auf „Angelegenheiten des eigenen Wirkungskreises“ oder Themen, die sie ‚direkt betreffen‘ sinnvoll sei. [Dabei ist jedoch] die Gefahr sehr ernst zu nehmen, dass gerade Kinder und Jugendliche auf ‚ungefährliche Spielwiesen‘ vertröstet werden.“ (Stange o.J., 9)

Formen der Einflussnahme

Partizipationsprozesse können repräsentativ-demokratisch (indirekt) und direkt demokratisch sein. Bei indirekten Partizipationsformen nehmen legitimierte Vertreter der Betroffenen Einfluss auf Entscheidungsprozesse (beispielsweise Klassensprecher in Klassensprecherversammlungen), bei direkten Prozessen haben die Betroffenen unmittelbaren Einfluss auf Sachentscheidungen (z.B. alle Kinder einer Klasse im Klassenrat) (vgl. Stange o. J., 11).

Während sich auf Ebene der Gesellschaft die Formen in parlamentarische, vorparlamentarische und informelle Beteiligung unterscheiden lassen (vgl. Detjen 2000, 54f.), kann man schulische Partizipationsformen in formell-repräsentative und informelle kategorisieren. Unter formellen Partizipationsformen auf Schulebene sind all diese zu fassen, die formal strukturiert und repräsentativ sind und sich daher durch Wahlen und Gremienmitgliedschaft kennzeichnen lassen wie beispielsweise Klassensprecherwahl, Klassenrat oder Schülervertretung. Darunter sind sowohl direkte (z.B. Klassenrat) als auch indirekte (z.B. Klassensprecherversammlungen) Partizipa-