

Kinderwissen und die Perspektiven Erwachsener – geteiltes oder exklusives Wissen?

Peter Rieker

Beitrag zur Veranstaltung »Kindheit und Expertise – zur Institutionalisierung und professionellen Inanspruchnahme kindheitsorientierten Wissens« der Sektion Soziologie der Kindheit

Seit einiger Zeit besteht ein gesteigertes Interesse an dem Wissen von Kindern, das heißt, man möchte etwas darüber erfahren, wie die für Kinder relevanten Lebensbereiche, Beziehungen und Erfahrungen sich aus ihrer Sichtweise darstellen. Auf diese Weise haben kindliche Perspektiven nicht nur eine Aufwertung erfahren, da es inzwischen lohnenswert erscheint, diese eigens zu erkunden, sondern es stellt sich auch die Frage, wie sich Kinderwissen zu dem verhält, was Erwachsene wissen. Untersucht wurde das Verhältnis zwischen Kinder- und Erwachsenenperspektiven vor allem in Bezug auf die Familie, wobei unter anderem Fragen der kindlichen Autonomie oder des kindlichen Wohlbefindens thematisiert wurden (Sturzbecher et al. 2000). Beim Vergleich der Sichtweisen von Kindern und Eltern zeigten sich sowohl Ähnlichkeiten als auch Diskrepanzen (McCarthy et al. 2003: 6 f.; Perlesz, Lindsay 2003: 32). Differente Sichtweisen wurden dabei vor allem mit den unterschiedlichen generationalen Positionen erklärt, die zu unterschiedlichen Informationsständen, jeweils verschiedenen Interessen und individuell unterschiedlichen Relevanzen beitragen (Rieker 2005: 102). Zudem hat man Unterschiede zwischen ihren Perspektiven mit fehlender Kommunikation zwischen Eltern und Kindern in Zusammenhang gebracht (McCarthy et al. 2003: 15).

In diesem Vortrag soll versucht werden, einen Beitrag zur Klärung der Frage beizusteuern, inwieweit Kinderwissen exklusive Qualitäten hat oder inwiefern es sich dabei um geteiltes Wissen handelt, das mit den Sichtweisen Erwachsener korrespondiert. Erörtern möchte ich diese Frage in Hinblick auf Partizipation von Kindern, wobei Partizipation hier spezifisch verstanden wird als „Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse“ (Reichenbach 2006: 54). Roger Hart hat dies als Beteiligung an Entscheidungen gefasst, die das eigene Leben und das Leben in der Gemeinschaft betreffen, in der man lebt (Hart 1992: 5). Dafür wird hier nach einem kurzen Überblick zu der Untersuchung zur Partizipation von Kindern, auf die sich hier bezogen wird, zunächst darauf eingegangen, wie Partizipation von Kindern in verschiedenen sozialen Kontexten durch sie selbst thematisiert wird. Anschließend geht es um die Sichtweise der Erwachsenen, wobei wiederum zwischen den Kontexten Familie, Schule und Quartiersarbeit unterschieden wird.

Untersuchungsfeld, Untersuchungsgruppe und methodisches Vorgehen

Bezogen wird sich hier auf die qualitative Teilstudie der Untersuchung zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (Rieker et al. 2016a), die wir zwischen 2012 und 2014 in zwei städtischen Gemeinden in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt haben, wobei sich beim Zugang zum Untersuchungsfeld jeweils auf eine Schule konzentriert wurde. Bei der Auswahl der Gemeinden und Schulen ging es darum, ein möglichst breites Spektrum an Untersuchungsteilnehmer/-innen erreichen zu können. Zudem war wichtig, dass sowohl auf kommunaler wie auf schulischer Ebene Angebote verfügbar waren, die Kindern und Jugendlichen Partizipationsmöglichkeiten boten. In beiden Gemeinden wurden mehrere Angebote durch jeweils eine Projektmitarbeiterin mittels teilnehmender Beobachtung begleitet, um Strukturen, Abläufe und Handlungsweisen rekonstruieren zu können (vgl. Breidenstein et al. 2013: 31 ff.). Zudem wurden Interviews mit den auf kommunaler und schulischer Ebene für Partizipationsangebote Verantwortlichen, mit Lehrpersonen und Sozialarbeitenden sowie mit Eltern und Kindern geführt. Die Interviews orientierten sich einerseits am Verfahren problemzentrierter Interviews (vgl. Witzel 2000), andererseits ging es darum, durch Erzählimpulse Narrationen zu generieren, die einen hohen Detaillierungsgrad aufweisen (vgl. Rosenthal 2014: 153).

Insgesamt liegen 32 Interviews vor, wobei 16 Interviews mit Kindern im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren geführt wurden – zehn Mädchen und sechs Jungen, die die 4. bis 6. Primarschulklasse besuchen; jeweils acht der befragten Kinder weisen einen Migrationshintergrund auf bzw. sind Schweizer Herkunft. 16 weitere Interviews wurden mit Erwachsenen geführt, wobei sechs Gespräche mit Eltern und zehn mit pädagogischen Fachkräften, Verwaltungsmitarbeitenden und Politiker/-innen geführt wurden. Diese Materialien wurden in der Forschungsgruppe in Anlehnung an die Verfahren der Grounded Theory ausgewertet (vgl. Strauss 1998). Durch zunächst offenes und dann zunehmend fokussiertes Kodieren wurden sowohl in den Beobachtungsprotokollen als auch in den Interviewtranskripten die für unser Forschungsinteresse relevanten Dimensionen rekonstruiert, um diese anschließend einer vergleichenden Analyse zu unterziehen. Besonderen Stellenwert hatte die Kontrastierung gemäß den jeweiligen Perspektiven, wobei sich dieser Beitrag auf die Perspektiven der Kinder sowie die ihrer jeweiligen erwachsenen Partner/-innen, das heißt, Eltern, Lehrpersonen und Fachkräfte der Sozialen Arbeit konzentriert wird.

Partizipation von Kindern aus Sicht von Kindern und Erwachsenen

Kinder machen Partizipationserfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen, die mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Dynamiken verbunden sind und in denen sie auf unterschiedliche Partner/-innen treffen. Wenn wir uns mit Fragen subjektiver Perspektiven beschäftigen, erscheint es daher angebracht, diese gemäß den jeweiligen Lebensbereichen zu differenzieren; demzufolge könnten dann die Bereiche Familie, Schule, Kinder- und Jugendarbeit sowie Peergroup unterschieden werden, für die jeweils Erfahrungen und Einschätzungen aus der Perspektive von Kindern und den jeweiligen erwachsenen Partner/-innen rekonstruiert werden können.

Perspektive der Kinder

In Hinblick auf Partizipation äußern sich alle der von uns befragten Kinder zur Familie und fast alle zur Schule; demgegenüber wird die Kinder- und Jugendarbeit in fünf Fällen und der Kontext der Peers von acht Kindern thematisiert.

Familie

Die meisten Kinder beschreiben für ihre Familie auf bestimmte Fragen begrenzte Mitbestimmungsmöglichkeiten: Was es zu essen gibt, wie die Freizeit gestaltet wird, wo der Urlaub verbracht wird. Die Beschreibungen sind tendenziell vage und wenig detailliert, was dafür sprechen könnte, dass Entscheidungen eher anlassbezogen und nicht institutionalisiert erfolgen. Teilweise wird deutlich, dass zu anstehenden Entscheidungen jede/-r seine/ihre Meinung sagt, die Entscheidung selbst bleibt dann aber im Dunkeln, das heißt, sie wird von den Kindern nicht konkret erzählt. Zwei Kinder beschreiben im Ansatz formalisierte Entscheidungsgremien (Familienrat), die bei näherer Betrachtung aber vor allem der Koordination familialer Aktivitäten dienen und nicht der Steigerung kindlicher Mitbestimmung.

Vergleichbare Mitbestimmungsmöglichkeiten werden von den Kindern unterschiedlich bewertet. Während verschiedene Kinder die Möglichkeiten der Partizipation in Hinblick auf Essen und Freizeit als „sehr viel mitbestimmen“ bewerten, antwortet Violetta auf die Frage nach Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Familie mit „bei fast gar nichts“. Auf Nachfragen fährt sie dann fort:

Violetta: Ich darf nur manchmal entscheiden, mein Vater und meine Mutter entscheiden immer, was ich machen soll. (I: Und was darfst du denn manchmal entscheiden?)
Was wir kochen, was für Ausflüge wir machen und was wir in den Ferien machen.

Das empirische Material unserer Untersuchung gibt Hinweise darauf, dass diese differierenden Bewertungen nicht nur Ausdruck unterschiedlicher subjektiver Relevanzen sind, sondern dass Mitbestimmung mit ganz bestimmten Formen der Entscheidungsfindung assoziiert ist: So berichtet Kevin, in seiner Familie könne er nicht mitbestimmen, schließlich gebe es dort keine Abstimmungen mit Mehrheitsentscheidungen. Bei einigen Kindern entsteht der Eindruck, dass für sie in Hinblick auf Fragen der Mitbestimmung in der Familie vor allem die von den Erwachsenen aufgestellten Regeln und Entscheidungen im Vordergrund stehen. Nur in einem Fall wird diese als einseitig erlebte Entscheidungsfindung als „gemein“ verurteilt, während diese Strukturierung durch die Eltern ansonsten eher fatalistisch geschildert und damit offenbar als unabänderlich erlebt wird.

Schule

Aus dem Kontext der Schule beziehen sich die Schilderungen der Kinder einerseits auf den regulären Schulbetrieb, andererseits auf Gremien und Projekte, die darauf gerichtet sind, Schüler/-innen in Entscheidungen einzubeziehen, die sie betreffen. Der reguläre Schulbetrieb wird aus kindlicher Sicht vor allem als durch die Lehrpersonen strukturiert erlebt, wie es zum Beispiel bei Bibi zum Ausdruck kommt, wenn sie berichtet, wer darüber entscheidet, wann Pause gemacht wird.

Bibi: Nur die Lehrerin darf das sagen. Kinder dürfen das nicht sagen. (I: Und wie findest du das, dass die Lehrerin das sagen darf und Kinder das nicht sagen dürfen?) Ich finde es gut.

In dieser Passage wird deutlich, dass Bibi die alleinige Entscheidungsmacht der Lehrerin nicht nur nicht in Frage stellt, sondern das sie dies auch richtig findet. Ähnlich äußern sich andere Kinder, die ihre Zustimmung zum Teil auch damit begründen, dass alleine die Lehrenden wissen, was gelernt

werden soll, oder dass sie gute Ideen hätten. Lediglich ein Junge bedauert auf grundsätzlicher Ebene, dass er in Hinblick auf schulische Fragen nicht mehr mitbestimmen darf. Die Kinder berichten lediglich von kleinen Gelegenheitsfenstern, in denen sie Wünsche äußern können, die den Schulbetrieb betreffen, etwa dann, wenn die Klasse gut mitgearbeitet und sich eine Belohnung verdient hat. Aber auch dann haben die Lehrpersonen das letzte Wort, entscheiden ob ein Vorhaben realisiert werden kann. Wie in einer Sequenz aus dem Interview mit Violetta deutlich wird, hilft es dann auch nicht, dass die ganze Klasse wünscht, einen Tag keinen Unterricht zu machen.

Violetta: Alle wollten das [...], den ganzen Tag nur spielen. Aber das geht ja nicht, das sagt die Lehrerin, das entscheidet nur die Lehrerin.

Im Vergleich zu diesen Berichten zum regulären Schulbetrieb, werden die schulischen Partizipationsgremien und -projekte von den Kindern als Räume eigener Entscheidungsbefugnis entworfen: Dort können Wünsche geäußert werden, über die dann per Mehrheitsentscheid abgestimmt wird, aus mehreren Kandidat/-innen können diejenigen gewählt werden, die die Kinderinteressen dann vertreten sollen und es werden auch Diskussionen und Entscheidungen über Sanktionen gegen Kinder skizziert, die den Schulbetrieb stören. In diesem Zusammenhang werden Stolz und das Bewusstsein deutlich, über die notwendigen Kompetenzen zu verfügen. Mitunter wird aber auch betont, wie voraussetzungsvoll diese Partizipationsprozesse sind, mit welcher großen Verantwortung sie verbunden sind und dass sie tendenziell auch mit Überforderung verbunden sein können, dann etwa, wenn in kurzer Zeit eine weitreichende Entscheidung getroffen werden muss.

Vor diesem Hintergrund wird die Strukturierung und Anleitung durch Erwachsene als hilfreich und entlastend beschrieben, auch wenn diese nicht nur als logistische Dienstleister/-innen, sondern als Entscheider/-innen erlebt werden, wie aus den Schilderungen von Daniel deutlich wird.

Daniel: Alle tun eine Idee sagen und nachher tut Amelie [die erwachsene Fachkraft] einfach sagen, welche die beste Idee ist [...]. Nachher tut es Amelie drucken und schaut nochmal an, ob dieser Wunsch eigentlich gilt und so. (I: Mhm. Und wie findest du das, wenn Amelie immer sagt, welche Wünsche gut sind?) Ich finde es gut. Ich finde auch die Sachen, die sie sagt auch positiv. [...] So wenn sie etwas sagt, wie, dieser Wunsch geht irgendwie nicht, weil es kostet zu viel für Kino und so. Das finde ich einfach gut, dass sie solche Ideen hat.

Kinder- und Jugendarbeit

Als dritter Kontext kindlicher Partizipation erscheint die Quartiersarbeit relevant, wobei hier gremienförmig strukturierte Kontexte von solchen unterschieden werden können, die eher projektförmig strukturiert sind. Die Schilderungen der gremienförmigen Angebote im Stadtteil ähneln denen der Schule, da diese ebenfalls von Erwachsenen strukturiert sind; sie werden einerseits als Kontext der Ermächtigung und als Möglichkeit erlebt, die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern, beispielsweise von Sabrina.

Sabrina: [Dort] habe ich gelernt, dass man die Meinung sagen kann und wie man abstimmt. [...] Und so haben wir dann gelernt, dass wir auch ein Recht haben und nicht nur die Eltern, und wir dürfen unsere Meinung auch sagen, wenn wir nicht einverstanden sind. Und das wollten wir dann eben auch weitergeben.

In der Schilderung von Sabrina stehen ganz klar Lernerlebnisse im Vordergrund und nicht etwa erfolgreiche Mitbestimmung. Diese von Sabrina geschilderten Lernerfolge werden maßgeblich mit den erwachsenen Fachkräften in Zusammenhang gebracht, die von den Kindern als Leiter dieser Gremien erlebt werden.

Sabrina: Wir haben sehr viel vom Urs [dem Jugendarbeiter] gelernt, wie er das jeweils macht, und dann haben wir so ein bisschen aufgeschrieben, was wir denn machen könnten, und mit Urs geübt und dass wir uns das auch ein bisschen vorstellen können und dann hat das so geklappt und dann mussten wir irgendetwas mit den richtigen Kindern machen und das ist noch gut gelaufen.

Anders werden solche Projekte erlebt, die von Kindern initiiert und weitgehend selbstständig organisiert werden. Erwachsene Fachkräfte werden durch die Kinder angesprochen, wenn Hilfe benötigt wird und sie beschränken sich offenbar stärker auf logistische Unterstützung, so wie Daniel es aus dem Kontext der kommunalen Jugendarbeit berichtet.

Daniel: Dort spiele ich immer, sitze ich oder male etwas. Oder zum Beispiel organisiere ich etwas, letztes Mal habe ich etwas mit Elmedina organisiert und Adelina und Layla und Dinorah, mit Adelina, Layla und Dinorah habe ich eine Hutparty organisiert, und mit Elmedina habe ich einen Superball organisiert. [W]ir fragen dann Amelie, dürfen wir etwas organisieren, nachher sagt sie ja, nachher sagen wir einfach, was es ist, und nachher machen wir so eine Liste, große Liste, mit Wochen, wie viel Zeit wir haben [...], nachher haben wir alles dort geplant [...] oder wir machen eine Einkaufsliste [...]. Solche Sachen machen wir einfach. [...] Und am Schluss tun wir immer ein bisschen früher kommen, damit wir Deko und alles machen können.

Während in der Schilderung von Sabrina das mit dem Pädagogen assoziierte Lernen im Vordergrund stand, verschwinden die zuständige Pädagogin und ihre Anregungen in Daniels Beispiel fast vollständig hinter der mit Stolz präsentierten Tätigkeitsbeschreibung der Kindergruppe.

Peers

Aus dem Kontext der Gleichaltrigen werden teilweise Varianten der Entscheidungsfindung beschrieben, die denen aus anderen Kontexten ähneln. Einerseits berichten die Kinder von der Dominanz Einzelner, die sich mit ihren Vorstellungen durchsetzen – mitunter machen sie dabei deutlich, dass diese dominanten Einzelnen besonders gute Ideen hätten und sich deswegen durchsetzen. Andererseits erzählen sie von formalisierten Abstimmungen und Mehrheitsentscheidungen, auf deren Grundlage dann über gemeinsame Aktivitäten entschieden wird. Obwohl diese Entscheidungsmodi von den Kindern als legitim präsentiert werden, zeigen sich diesbezüglich doch auch Distanzierungen, so betont Sari: „Aber bei uns sind eigentlich alle gleich hoch, also jeder kann gleich viel sagen.“ Und Rüdiger thematisiert im Zusammenhang mit der eigenen Entscheidungshoheit auch Aspekte von Unwohlsein.

Rüdiger: Aber wenn man immer wählen kann, dann finde ich es auch nicht mehr okay. [...] (I: Warum findest du das nicht okay? Ist doch eigentlich ganz cool, oder?) Ja schon, aber wenn andere das nicht möchten. Sie dürfen ja auch.

Für Rüdiger kann die zuvor geäußerte Freude über die eigene Dominanz dann getrübt werden, wenn die Interessen der mit ihren Vorstellungen nicht zum Zuge kommenden Minderheit nicht gewährleistet scheinen. In seinen Augen hat die Minderheit, selbst wenn sie bei einer Abstimmung unterliegt, gewisse Rechte, deren Missachtung die Legitimität des eigenen Sieges in Frage stellen kann. Möglicherweise steht dabei das Bewusstsein im Hintergrund, dass eine zu ausgeprägte Dominanz die Gefahr birgt, dass die Minderheit nicht mehr mitmacht, wie es Violetta formuliert: „Er sagt wir spielen heute Fangis. Und dann sagen wir, wir wollen kein Fangis spielen. Dann sagt er, wir spielen heute aber Fangis, und dann sagen wir, nein. Dann wird er wütend. Und dann geht er weg.“

Darüber hinaus verweisen die Kinder auf peer-spezifische Entscheidungsformen, die sonst nicht thematisiert werden. Diese sind offensichtlich darauf gerichtet, die Symmetrie zwischen den Kindern nicht zu gefährden, zum Beispiel dadurch, dass sie sich beim Spielen so abwechseln, dass den Wün-

schen und Interessen aller Beteiligten gleichermaßen Rechnung getragen wird. Dabei erzählen die Kinder von längeren Aushandlungen, bei denen sie sich wechselseitig auffordern, Wünsche zu äußern. Von einer weiteren Variante der Entscheidungsfindung berichtet Bibi:

Bibi: Eben dort [auf dem Spielplatz] spielen wir Haus. (I: Okay, ja. Und wer bestimmt denn da bei euch so, was ihr dann spielt?) Wir. (I: Und wie macht ihr das?) Normal, man muss paar Mal Schere, Stein, Papier machen, bei diesem Haus. Aber ohne Lehrerinnen. Einfach so.

Für Bibi steht bei der Entscheidung, „Haus“ zu spielen, zunächst im Vordergrund, dass diese durch die Kinder getroffen wird. Das „wir“ steht dabei möglicherweise den Erwachsenen gegenüber, die – so könnte man vermuten – für Bibi ansonsten diejenigen sind, die Entscheidungen treffen. Als Entscheider wird dabei das Kinder-Kollektiv präsentiert und nicht Einzelpersonen. Die Art der Entscheidung ist für Bibi zunächst gar nicht mitteilenswert, „normal“ eben – erst das Schweigen der Interviewerin, vielleicht auch ein fragender Blick, animiert sie, den spielerischen, auf Zufall gerichteten Entscheidungsmodus zu benennen. Explizit gemacht wird dann noch die Abwesenheit der Lehrer/-innen, das heißt, per Schere-Stein-Papier wird offenbar nur in der Kindergruppe, nicht in der Schule entschieden – dort, so könnte geschlossen werden, kann eben nicht „einfach so“ entschieden werden, sondern es braucht ein formales Prozedere.

Aus kindlicher Perspektive, so könnte zusammengefasst werden, werden Familie und Schule als Kontexte erlebt, in denen Erwachsene entscheiden und allenfalls begrenzte Mitbestimmungsmöglichkeiten gewähren. In der Quartiersarbeit wird mehr Raum für eigene Projekte und Themen gesehen, auch weil Erwachsene hier nur teilweise im Vordergrund stehen. Im Peer-Kontext scheint es Kindern wichtig, eine gewisse Symmetrie oder einen Ausgleich zwischen den Interessen der Beteiligten zu gewährleisten. Andere zu dominieren, sei es durch gute Ideen oder durch Mehrheitsentscheide, birgt Gefahren für die eigene Position und den Gruppenzusammenhalt.

Perspektive der Erwachsenen

Im Folgenden geht es nun um die Sichtweisen der Erwachsenen auf die Bereiche Familie, Schule sowie Kinder- und Jugendarbeit. Die Erwachsenen berichten fast ausschließlich aus ihren jeweiligen Lebensbereichen – zur Partizipation in anderen Bereichen haben sie kaum Einblicke, was sie nicht davon abhält, diesbezüglich ausgeprägte Meinungen zu formulieren. Die Peergroups der Kinder werden von den Erwachsenen übrigens gar nicht thematisiert.

Perspektive der Eltern

In den Interviews mit den Eltern werden Fragen der kindlichen Partizipation unterschiedlich akzentuiert, in einigen Fällen erhalten Aspekte kindlicher Selbstbestimmung größeres Gewicht, in anderen Fällen wird die elterliche Entscheidungsmacht stärker betont. Dessen ungeachtet lassen sich einige Punkte benennen, die sich hier, unterschiedlich ausgeprägt, regelmäßig finden lassen.

In Hinblick auf die Aspekte, über die Kinder in der Familie mitentscheiden können, und hinsichtlich der wenig strukturierten Entscheidungsfindung stimmen die Aussagen der Eltern weitgehend mit denen der Kinder überein. Auch die Begrenzung kindlicher Mitbestimmung ist hier sehr präsent, so wie bei den Eltern von Kurt: „Eigentlich muss man den Kindern schon beibringen, dass nicht über alles einfach mitentschieden werden kann.“ Im Vordergrund der elterlichen Thematisierung steht dabei die Verknüpfung kindlicher Partizipation mit Fragen der Erziehung. Die Eltern sehen sich vor der Aufgabe, strukturelle Vorgaben zu machen, um die kindliche Entwicklung zu fördern, Schaden abzuwenden,

Überforderungen zu vermeiden und das Funktionieren des Familienlebens zu gewährleisten. Insofern ist kindliche Mitbestimmung aus ihrer Sicht vielfach an Bedingungen geknüpft: Solange die Schulnoten O.K., die Hausaufgaben gemacht und das Aufstehen am nächsten Morgen sowie die Beteiligung an den Haushaltspflichten gewährleistet sind, dürften Kinder zum Beispiel über Fernseh- und Computernutzungszeiten mitentscheiden. Sobald aus Sicht der Eltern die notwendigen Bedingungen nicht mehr erfüllt sind, werden Interventionen erforderlich, die zwischen demokratischen Verfahren und diktatorischen Maßnahmen schwanken.

Die Mutter von Melanie schildert ihren Versuch, den Kindern die Nachteile von Energydrinks nahe zu bringen, wobei sie zunächst davon spricht, dass es da „viel Überzeugungskraft braucht“, auch weil sie sich von „jemandem [habe] sagen lassen, dass, wenn man Kindern Sachen verbietet, sich das kontraproduktiv niederschlägt“ – etwas später bekennt sie allerdings: „Das sind dann so die Sachen, wo ich finde, da gibt es für mich kein Mitbestimmungsrecht in diesem Sinne.“ Für den Vater von Violetta bestehen in der Familie in Hinblick auf Fernseh- und Computernutzung durch die Tochter demokratische Verhältnisse, solange sie gute Noten habe; wenn sich dies ändert, sprächen sie zunächst miteinander, er frage, ob es ihr zu viel sei, auch weil er möchte, dass „sie für sich selbst als Person ein [Gleichgewicht] findet.“ Doch er ärgere sich, wenn er die Sachen drei- bis viermal sagen muss – „und dann kommt der Diktator.“

Perspektive der Lehrpersonen

Im Unterschied zu den Kindern, sprechen die Lehrpersonen im Zusammenhang mit kindlicher Partizipation kaum über den regulären Schulbetrieb, das heißt, dieser scheint für sie kein bevorzugtes Feld der Mitbestimmung zu sein. Dabei können sie sich auf bestimmte Rechtspositionen beziehen, wie es ein Schulleiter entsprechend formuliert.

Herr Truniger: Also Partizipation heißt teilnehmen und teilhaben und das Wort Partizipation wird bei uns ja für die Kinder und für die Eltern gebraucht und das ist einfach mal das Wort, aber wie es dann aufgeladen wird oder was das heißt, ist dann eine Frage von der Befugnis. Also die Eltern haben ja keine Befugnis und die Kinder ja eigentlich auch nicht, es ist ein Teilnehmen und nicht ein Mitbestimmen. Also die Eltern und die Kinder können zwar einen Anstoß geben, die Kinder in ihrer Welt, und man [soll] ihnen in dem Rahmen, in dem sie die Gestaltung für ihren Lebensraum übernehmen können, dort soll man ihnen dieses Fenster öffnen [...], die Kinder haben die Gestaltungsmacht nicht. Die können einfach innerhalb des Schulhauses agieren.

Herr Truniger interpretiert Partizipation von Kindern (und Eltern) in der Schule im Sinne von „Teilnehmen“ und nicht im Sinne von „Mitbestimmen“, wofür er sich auf Befugnisse bezieht, die Kinder hier „eigentlich“ nicht hätten. Wenn entsprechende Gremien zur kindlichen Mitbestimmung eingerichtet werden, dann nicht aufgrund ihrer Rechtsposition, sondern auf der Grundlage pädagogischer Erwägungen, die es angeraten sein lassen, „dieses Fenster zu öffnen“. Dabei gehe es jedoch nicht um die Teilhabe an Macht, sondern darum, Anregungen zu geben. Deutlich wird hier ein Verständnis ungleicher Machtverhältnisse, bei dem die Gestaltung der schulischen Bedingungen den Lehrkräften obliegt. Aus ihrer Perspektive scheint dies auch deswegen plausibel, da es nicht nur im Unterricht, sondern auch bei schulischen Partizipationsgremien darum geht, den Kindern etwas beizubringen, ein „Grundwissen an Demokratie“, als auch sie mit formaldemokratischen Verfahren vertraut zu machen und ihnen die Gelegenheit zur Einübung des sozialen Miteinanders zu geben. Die Mitarbeit in diesen Gremien wird von den Lehrpersonen als voraussetzungsvoll angesehen: Sie erfordere ein gewisses Alter, sprachliche Kompetenz, Selbstvertrauen und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die Rede ist in diesen Zusammenhang auch von „Talent“ und „Befähigung“. Die Mitwirkung an demokrati-

schen Gremien der Entscheidungsfindung erfordert demnach Erfahrungen mit solchen demokratischen Verfahren. Um das Funktionieren dieser Gremien zu gewährleisten, bedarf es aus Sicht der Lehrkräfte daher einer gewissen Strukturierung, wie aus folgenden Formulierungen deutlich wird.

Frau Sehm: Wir haben dann gemerkt, dass wir das ein bisschen steuern müssen, vor allem auch die Auswahl der Kinder, also die müssen gewisse Fähigkeiten haben [...], wir [ver]suchen, auf die Wünsche der Kinder [einzugehen], das irgendwie in eine vernünftige Bahn zu lenken [...], in allen Klassen findet ein so genannter Klassenrat statt, wo Probleme im Klassenrat besprochen werden. Da ist aber die Lehrperson dabei und steuert das auch.

Perspektive der außerschulischen pädagogischen Fachkräfte

Während im Zusammenhang mit Partizipation von Kindern von anderen Erwachsenen vor allem die Begrenzungen thematisiert werden, stehen bei den außerschulischen pädagogischen Fachkräften die Möglichkeiten und Chancen der Partizipation stärker im Vordergrund. Je nach Kontext werden dann zum Beispiel die rechtliche Verankerung von Mitwirkungsrechten und das den Partizipationsgremien zur Verfügung stehende Budget skizziert, oder es wird betont, Kinder hätten wirklich Möglichkeiten, etwas umzusetzen und würden ernst genommen. Bei Herrn Sacher klingt das folgendermaßen: „Kinderpartizipation [...] ist wirklich Kerngebiet [...] Schwerpunkt Partizipation, ist bei uns wichtigstes Thema“. Sowohl im Kontext gremien- als auch projektförmiger Angebote stehen dabei im Gegensatz zu Eltern und Lehrpersonen Erziehungs- und Lernziele zunächst weniger im Vordergrund, als das Bemühen, die Kinder bei der Artikulation, Entwicklung und Realisierung eigener Ideen und Themen zu unterstützen.

Herr Zumbühl: Wo wir dann [...] mit ihnen [den Kindern] für das Quartier oder für ihre Freizeit Projekte entwickeln. Und das sind jetzt vor allem Projekte, die zuerst einmal einfach ganz genau ihren Ideen und Bedürfnissen nachgehen. [...] Wir wollen zuerst primär mal mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt kommen, die kennen und ihre Bedürfnisse kennen.

Ausgangspunkt dieser pädagogischen Projekte sind diesen Formulierungen zufolge die Bedürfnisse der Kinder, die nicht immer offen zutage liegen, sondern die im Rahmen zunächst zu etablierender vertrauensvoller Beziehungen erkundet werden müssten. In diesem Zusammenhang werden dann auch von diesen pädagogischen Fachkräften Lernprozesse angestrebt – die Rede ist dann beispielsweise davon, den Kindern beizubringen, „Initiativen zu übernehmen, Verantwortung zu übernehmen“, damit sie ein gutes Erlebnis haben, Freude und Selbstwirksamkeit erfahren.

Sich selbst schreiben die Fachkräfte dabei eine nachgeordnete Bedeutung zu, indem sie zum Beispiel betonen, keine Leitungsfunktion zu haben, sondern die Kinder lediglich zu coachen – oder, mit den Worten von Herrn Sacher, lediglich als „Sekretär“ zu fungieren, denn, so fährt er fort: „Wir sagen immer, wir sind nicht wichtig“.¹ Im Vordergrund der Eigendarstellungen steht auch immer wieder die Vermittlungsfunktion, die diese Pädagog/-inn/en sich im Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen zuschreiben – seien es Lehrpersonen in der Schule, Mitarbeitende städtischer Verwaltungen oder Politiker/-innen.

¹ Wie an anderer Stelle deutlich wurde, steht dieses postulierte Selbstverständnis im Widerspruch zu konkreten Schilderungen, in denen diese Fachkräfte ihre eigenen Beiträge im Sinne der Realisierung kindlicher Interessen als unverzichtbar präsentieren (Rieker et al. 2016b).

Zusammengenommen zeigt sich, dass Partizipation aus Sicht der Eltern stark mit Fragen der Erziehung zusammenhängt und als eher begrenzt entworfen wird. Für Lehrpersonen stehen die Begrenzung und Steuerung kindlicher Partizipation im Vordergrund, was sich hier daraus ergibt, dass Partizipation etwas ist, das Kindern beigebracht werden muss. Schulische Partizipationsangebote werden von ihnen als voraussetzungsvoll entworfen, genau genommen handelt sich also nicht um Angebote, bei denen alle Kinder etwas lernen, sondern vor allem solche Kinder, die bereits eine gewisse Qualifikation aufweisen. Außerschulische pädagogische Fachkräfte skizzieren kindliche Partizipation eher im Sinne von Mitbestimmung und beschreiben eine Orientierung an den Bedürfnissen und Themen der Kinder, auf die pädagogische Angebote zuzuschneiden seien. In allen drei Handlungsfeldern grenzt man sich von den anderen Akteuren ab, denen entweder unterstellt wird, Grenzen der Partizipation Kindern gegenüber nicht transparent zu machen, lediglich Pseudopartizipation zu praktizieren, sich nicht wirklich um Mitbestimmung für Kinder zu bemühen bzw. nicht über die notwendigen Voraussetzungen zu verfügen.

Fazit

Abschließend kann festgehalten werden, dass Kinder und Erwachsene, wenn sie über gemeinsame Erfahrungsbereiche verfügen, in Hinblick auf Ausprägungen und Reichweite kindliche Partizipation weitgehend übereinstimmen. Dieses geteilte Wissen zwischen Kindern und Erwachsenen bezieht sich allerdings auf jeweils spezifische Lebensbereiche, wobei sich erhebliche Differenzen zwischen diesen verschiedenen Lebensbereichen zeigen, die sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen beschrieben werden. Übereinstimmung zeigt sich übrigens vor allem dann, wenn man konkrete Tätigkeitsbeschreibungen vergleicht, während mitunter Diskrepanzen zwischen diesen Tätigkeitsbeschreibungen und professionellen Selbstbildern deutlich werden. Überraschend fallen mitunter die Bewertungen der beschriebenen Praktiken aus: So wird die durch außerschulische Fachkräfte vorstrukturierte und dominierte Mitwirkung von diesen selbst wesentlich kritischer beurteilt als von den Kindern, die diese als Entlastung beurteilen und schätzen.

Exklusives Wissen zeigen die Kinder in Hinblick auf Formen der Partizipation im Kontext der Gleichaltrigen. Es muss an dieser Stelle offenbleiben, ob Erwachsene keine entsprechenden Einblicke haben oder dem Peer-Kontext keine angemessene Bedeutung beimessen. Bemerkenswerterweise skizzieren Kinder aus ihren Peergroups neben solchen Varianten der Partizipation, die sie auch aus anderen Bereichen kennen, auch ganz eigene Formen der Mitentscheidung. Diese scheinen ihren Bedürfnissen nach Ausgleich und sozialer Symmetrie teilweise eher zu entsprechen, als die Formen, die sie aus den erwachsenendominierten Kontexten kennen. Kinderwissen hat diesbezüglich also ein ausgeprägtes Anregungspotenzial, das helfen könnte, Partizipationsangebote attraktiver zu gestalten.

Bemerkenswert erscheint zudem, dass kindliches Wissen, zum Beispiel zu spezifischen Partizipationsmöglichkeiten, sich nicht nur auf die jeweilige Lebenssituation und den jeweiligen Lebensbereich, sondern auf diverse Vergleichshorizonte bezieht. Relevant erscheinen in diesem Zusammenhang:

- Biographische Hintergründe – zum Beispiel dann, wenn das Gefühl, in der Familie keine Mitbestimmungsmöglichkeiten zu haben, nicht mit den aktuell verfügbaren Mitbestimmungsmöglichkeiten in Zusammenhang zu stehen scheint, wohl aber mit früheren Situationen, in denen kindliche Wünsche in wichtigen Fragen unberücksichtigt blieben.
- Zudem scheinen die Kinder ihr Wissen durch den Vergleich mit anderen Lebensbereichen zu generieren – zum Beispiel dann, wenn ein langer Entscheidungsprozess mit Peers als

„normal“ erlebt wird, während Zeitdruck bei Entscheidungen im Schülerrat als belastend und stressig empfunden wird – oder in einem Fall, wenn formalisierte Abstimmungen und Mehrheitsentscheide zum Maßstab von Mitbestimmung werden, und die Familie vor diesem Hintergrund als Kontext ohne Mitbestimmungsmöglichkeit erlebt wird.

Um zu erkennen, wie Kinder ihr Wissen generieren, reicht es demnach nicht immer aus, ihre eigene Sichtweise zu berücksichtigen, sondern es kann hilfreich sein, die subjektiven Perspektiven anderer Beteiligter ebenfalls zu berücksichtigen und auf die kindliche Perspektive zu beziehen.

Literatur

- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., Nieswand, B. 2013: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart: UTB.
- Hart, R. A. 1992: Children's participation – From tokenism to citizenship. Florenz: UNICEF ICDC, http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (letzter Aufruf 04. Juni 2015).
- McCarthy, J. R., Holland, J., Gillies, V. 2003: Multiple perspectives on the ‚family‘ lives of young people: Methodological and theoretical issues in case study research. *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 6, No. 1, 1–23.
- Perlesz, A., Lindsay, J. 2003: Methodological triangulation in researching families: Making sense of dissonant data. *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 6, No. 1, 25–40.
- Reichenbach, R. 2006: Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: C. Quesel, F. Oser (Hg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich, Chur: Rüegger, 39–61.
- Rieker, P. 2005: Delinquenz aus Sicht von Eltern und Kindern – Herausforderungen und Chancen der Triangulation subjektiver Perspektiven. *Psychotherapie und Sozialwissenschaft – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 7. Jg., Heft 2, 95–129.
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A., Stroezel, H. 2016a: Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A. 2016b: „Wir sind nicht wichtig!“ Zur Bedeutung pädagogischer Fachkräfte für die Partizipation von Kindern in der Gemeinde. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 225–240.
- Rosenthal, G. 2014: *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strauss, A. L. 1998: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Sturzbecher, D., Langner, W., Waltz, Ch. 2000: Wieviel Autonomie besitzen Kinder? Ein Vergleich der Perspektiven von Kindern und ihren Erziehungspersonen. In H.-P. Kuhn, H. Uhlendorf, L. Krappmann (Hg.), *Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit*. Opladen: Leske + Budrich, 199–217.
- Witzel, A. 2000: Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1. Jg., Heft 1, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> (letzter Aufruf 04. Juni 2015).