

Der Beitrag partizipativer Handlungsansätze in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Bildung und Erziehung – unter Berücksichtigung interkultureller Konzepte. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.

Die Expertise wurde im Auftrag
des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder
des Landes NRW erstellt von

Prof. Dr. Heinz Sünker
Dr. Thomas Swiderek
Erika Richter M.A.

Universität Wuppertal
Fachbereich Bildungswissenschaften

Inhalt

I. Einleitung	5
II. Partizipation: ein politischer Begriff in pädagogischem Kontext	8
1. Annäherung an den Begriff der Partizipation	9
2. Die unterschiedlichen Interessen von Entscheidungsträgern und Entscheidungsbetroffenen	10
3. Partizipation von Kindern und Jugendlichen: die Sicht der Entwicklungspsychologie	11
4. Partizipationsformen und Partizipationsgrade	14
4.1. Motivation zur Partizipation	14
5. Partizipation und Planung in sozialen Prozessen	15
5.1. Der Begriff der Planung	16
5.2. Technokratische versus bedürfnisorientierte Planung	16
5.3. Beurteilungskriterien für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen	18
5.4. Von der Fremdbestimmung zur Selbstverwaltung: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an pädagogischen Planungsprozessen	18
5.5. Mindeststandards und Grundbedingungen von Partizipation	19
6. Interkulturalität und Partizipation: gesellschaftspolitische Bedingungen und demokratische Perspektiven	20
III. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Handlungsfeldern wie Projekten in ihrer Bedeutung für Gesellschaft und Politik	25
1. Rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen von Partizipation von Kindern und Jugendlichen	25
2. Die aktuelle Diskussion um die Herabsetzung des Wahlrechtsalters	29
3. Die UN-Konvention als international geltende rechtliche Grundlage	31
3.1. Die Umsetzung der UN-Konvention in Deutschland	33
3.2. Die Umsetzung der UN-Konvention auf Bundes- und Landesebene	35
4. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz als bundesrechtliche Grundlage für kinderpolitische Aktivitäten	37
5. Weitere aktuelle rechtliche Voraussetzungen zur praktischen Beteiligung in den Kommunen	38
IV. Kategorisierung der (kommunalen) kinderpolitischen Partizipationsformen	39
1. Gegenüberstellung der unterschiedlichen Arbeitsformen	39
1.1 Administrative Formen: Kinderbüro, Kinderanwalt, Kinderbeauftragte, „Amt für Kinderinteressen“	40
1.2 Parlamentarische Formen: Kinder- und Jugendparlamente, Kinderversammlungen	41
1.3 Offene Formen: Kinderforen, `Runde Tische`, Sprechstunden beim Bürgermeister	42
2. Partizipation in der Heimerziehung	43

V. Traditionelle, rechtlich normierte Mitwirkung in der Schule	44
1. Organe und Aufgaben der Schülervertretungen	46
Schulwirklichkeiten – Annäherung aus Sicht der Akteure	47
1.1 Schule aus der Erinnerung	48
1.2 Schule aus Lehrersicht	49
1.3 Schule aus Sicht der Schüler	50
1.4 Schulische Lerninhalte	51
VI. Partizipative Handlungsansätze in der Schule heute (nach PISA)	52
1. Der Klassenrat als ein Modell partizipatorischen Lernens in der Schule	53
VII. Konsequenzen aus positiven Partizipationserfahrungen in der Jugendhilfe für die Schule zum Transfer partizipatorischer und kinderpolitischer Handlungsansätze	56
1. Beurteilung und Einschätzung kommunaler Kinderparlamente und Kinderforen als Partizipationsformen	60
VIII. Die Bedeutung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Bereichen für daraus resultierende Bildungserfolge ..	62
IX. Kinderpolitik und Partizipation im bildungspolitischen Kontext des Landes Nordrhein-Westfalen	65
X. Schluss / Fazit / Forderungen	68
XI. Literatur	69

I. Einleitung

Wenn Verba, Schlozman und Brady ihre Studie „Voice and Equality“ mit dem Satz beginnen, „Citizen participation is at the heart of democracy“ (1995, S. 1), der UNICEF Bericht „Zur Situation der Kinder in der Welt 2003“, der sich insbesondere mit dem Thema „Partizipation“ befasst, herausstellt, „Demokratie beginnt mit den Kindern“ (Deutsches Komitee für UNICEF 2003, S. 19ff.), und das EU-Weißbuch zur Jugendpolitik (EU 2002) den Finger in die Wunde der mangelnden Demokratisierung Europas und der Prozesse der europäischen Einigung legt und auf die Bedeutung von Partizipation verweist, treten häufig unterbelichtete Verbindungslinien zwischen gesellschaftstheoretischen wie gesellschaftspolitischen Diskursen und der praktisch-politischen Frage nach der demokratischen Zukunft unseres Gemeinwesens, in die auch das Generationenverhältnis eingelassen ist, in neuer Klarheit hervor. Denn diese Perspektivierung verdeutlicht zum einen die enge, strukturell wie institutionell wesentliche Vermittlung von Demokratie und Partizipation und führt zu der begründeten Aussage, „we will find that participation in a democratic polity makes the participants better citizens“ (Mansbridge 1999, S. 320). Zum anderen zeigt sie die herausragende Bedeutung von Urteilskraft, Reflexivität, Handlungsfähigkeit und Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen für eine qualifizierte Zukunftsfähigkeit, in die Individuelles und gesellschaftlich Allgemeines miteinander einhergehen. Wenn also die Demokratie der Demokraten bedarf, so zeigt dies die Bedeutung einer Kultur der Partizipation, die es in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (von Politik, Kultur, Ökonomie bis zur Jugendverbandsarbeit) zu schaffen, gestalten und auszubauen gilt. Dies verweist insgesamt auf die Relevanz von Bildungsprozessen, die die Grundlage für dergestaltige Entwicklungen und ihre möglichen Ergebnisse verkörpern, und führt zu der Frage, wo derartige Bildungsprozesse ihre Orte haben (können).

Die hierin eingeschlossenen Herausforderungen und Aufgaben werden noch größer, bedenkt man den gegenwärtig diskutierten Stand wie Zustand westlich-kapitalistischer, demokratisch verfasster Gesellschaften – u.a. bezogen auf das Ausmaß an gesellschaftlichem Engagement wie inzwischen partiell erreichtes Niveau in politischen Auseinandersetzungen, was vor der Hintergrund der katastrophalen Geschichte des 20. Jahrhunderts nicht hoch genug einzuschätzen und als Ausdruck einer Zivilisierung in der Post-Faschistischen Epoche zu verstehen ist, ohne die Mängel an politischer Kultur wie an politischem Bewusstsein unterschätzen zu wollen.¹⁾ Dieses widersprüchliche Ergebnis verweist zugleich auf Schwierigkeiten bei der Bestimmung des Verhältnisses von demokratischer Bildung und der Bildung von Demokratie (vgl. Sünker 2003, Kap. X).

Auf klassen- wie kulturspezifische Bedingungen, die ihr Zentrum in der Reproduktion sozialer Ungleichheit mithilfe unterschiedlicher Institutionen haben, der einzufordernden Urteils- wie Handlungskompetenzen in den Konsequenzen für Bewusstsein wie individuelle Lebensgestaltung verweisen Überlegungen Bourdieus, die hier heranzuziehen grundlegend für unsere Thematik ist. Er hebt als Ergebnis seiner Forschungen – und dies verweist auf den substantziellen Bedarf an Partizipation – hervor, dass zwar in unserer Gesellschaft allen ein gleiches Recht auf persönliche Meinung zuerkannt werde, „aber nicht allen die Mittel in die Hand gegeben werden, dieses formal universelle Recht auch wahrzunehmen“ (2001, S. 89).

Und in seinem Hauptwerk „Die feinen Unterschiede“, das sich wesentlich mit den Bedingungen und Folgen gesellschaftlicher Urteilskraft – also der „Basis“ von Demokratie befasst, benennt Bourdieu die Frage nach den Konstitutionsbedingungen des Politischen, damit

1) Im Zusammenhang eines „Verfalls“ von Politik sind sicherlich deutliche Differenzen zwischen den USA und Kontinentaleuropa zu konstatieren (s. exemplarisch Boggs 2000; Chomsky 2000; Berman 2001; Kellner 2001).

nach den Voraussetzungen von Demokratie und Partizipation, als Einstellungsproblem, dem die Möglichkeit von Bildung unterlegt ist: „Um den Zusammenhang von Bildungskapital und die Geneigtheit, auf politische Fragen zu antworten, angemessen zu erklären, genügt nicht der Rückgriff auf die durch den Bildungstitel garantierte Fähigkeit zum Verstehen, zur Wiedergabe oder selbst noch zur Hervorbringung des politischen Diskurses; hinzukommen muss vielmehr noch das – gesellschaftlich gebilligte und geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen, also eine spezifische politische Bildung einzusetzen, ...“ (1984, S. 639).

In Frage steht mithin, was als Voraussetzung für eine partizipatorische Demokratie und demokratische Zukunftsfähigkeit herzustellen, zu bilden ist, gemeinhin als normal vorausgesetzt wird, aber eben noch immer nicht „normal“ ist und bekanntlich in der Geschichte immer wieder zu Katastrophen geführt hat.²⁾ Denn auch in weiteren Forschungen zu politischer Sozialisation und Partizipation wird die gesellschaftsstrukturell produzierte Ungleichheit, d.h. die klassenbedingte Ungleichheit, im Bereich politischer Aktivität hervorgehoben (Verba u.a. 1995, S. 509, 513).

Geklärt zu werden hat demzufolge, was denn, wie Steinvoth es nennt, das „demokratische Mindestmaß“ ausmacht, gesellschaftlich zu verantworten und einzufordern ist, weil es jedem die Fähigkeit zur politischen Mitbestimmung sichere; denn ohne diese Fähigkeit bleibe der Mensch von allen Entscheidungen ausgeschlossen, „die ihn selbst betreffen und den Rahmen seiner Selbstbestimmung bilden“ (1999, S. 277). Mit dieser Überlegung ist auch eine entscheidende Rahmung für die Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums „Direkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ (2001) und den Beschluß der Jugendministerkonferenz vom Mai 2003 zu „Partizipation – Politik mit Kindern

und Jugendlichen“ gegeben; denn in beiden Fällen wird eine eindeutige und vorwärtsweisende Position zur Realisierung von „Partizipation“ jenseits von „Instrumentalisierung“ und „Alibifunktion“ vorgestellt.³⁾

Nimmt man diese Position Ernst, dann wird der Skandal der PISA Ergebnisse für Deutschland noch größer; lautet doch – jenseits der Einzelbefunde – ein zentraler Befund: „Kulturelles Engagement und kulturelle Erfahrung, Wertorientierung und politische Partizipation kovariieren über die gesamte Lebensspanne systematisch mit dem erreichten Bildungsniveau“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 32). Die hochgradige soziale Selektivität des deutschen Schulsystems, mit der nicht Leistung, sondern soziale Abkunft belohnt wird, hat demzufolge – gegenüber ‚normalen‘ Prozessen der Benachteiligung, wie sie in kapitalistischen Gesellschaften üblich sind⁴⁾ – lebenslange Konsequenzen, die unmittelbar für die Möglichkeiten von Lebensgestaltung und Lebensqualität, damit auch einer Demokratisierung von Gesellschaft, relevant sind. Denn unzureichende Partizipationsinteressen infolge mangelhafter Bildung, die durchaus nicht identisch zu setzen ist mit schulischen bzw. akademischen Abschlüssen, und unterprivilegierten Lebensbedingungen können mit mangelnden Fähigkeiten zur Gestaltung und Regulierung gesellschaftlicher Beziehungen einhergehen, damit an Zivilität; unter den Bedingungen von Multikulturalität und Migrationsprozessen ist dabei – vor allem angesichts der vielfältigen Benachteiligungen von Migranten⁵⁾ – von zusätzlichen Herausforderungen für Gesellschaft, Institutionen und Zusammenleben auszugehen (vgl. Kymlicka 2000; Richter 1995, 2000, 2003; Terkessidis 2002).

Die Erkenntnis, dass eine lebendige, substanzielle Demokratie gebildeter Bürgerinnen und Bürger bedarf, die gesellschaftliche Angelegenheiten als ihre eigenen erkennen und anerkennen, verlangt unserer Einschätzung nach gestaltende, eingreifende Konsequenzen auf unterschiedlichen Ebenen: Dabei handelt es sich u.a. um

2) In ihrer Zeitdiagnose zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, damit auch von Faschismus und Stalinismus, hat A. Siemsen geschrieben, es gelte zu verhindern, dass Menschen „der blinden Unterwerfung unter eine Staatsleitung, eine Partei oder einen Führer“ sich befleißigen (1948, S. 5).

3) Dies gilt auch für den mit dem Beschluss der Jugendministerkonferenz verbundenen „Bericht“ zur Entwicklung von Partizipation (2003).

4) Vgl. exemplarisch Verba u.a., die herausstellen, dass und wie ungleiche Bildungsvoraussetzungen zu Konsequenzen für partizipatorisch relevante Faktoren führen (1995, S. 514, 420ff).

5) Dabei sind im Falle der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterschiedliche Formen „institutioneller Diskriminierung“ zu analysieren, so dass sich von kumulativer Benachteiligung sprechen lässt.

Fragen der Struktur des Bildungswesens, der Anerkennung der Bedeutung außerschulischer Bildungsarbeit, um Inhalte schulischer Bildung, den Zusammenhang von Schule und Jugendhilfe bis zur Durchsetzung von Partizipation als regulativem Strukturelement in Gesellschaft, Institutionen und Interaktionen. Insbesondere die darin enthaltene Verknüpfung von Makro-, Meso- und Mikroebene bietet in ihren Schwierigkeiten wie Möglichkeiten Chancen, die in Konzeptentwicklungen aufgenommen werden sollten. Konkret bedeutet dies aufzuschlüsseln, wie partizipatorische Elemente in Strukturen und Handlungen, Formen und Gehalten eingelassen sind und welche Konsequenzen für die Beteiligten in ihren Kompetenzen wie in ihrem Bewusstsein sich daraus zu ergeben vermögen (vgl. Sünker/Farnen/Széll 2003; EU 2002).

„Weil die Stärke und Effektivität demokratischer Institutionen vom Ausmaß und der Qualität demokratischer Fähigkeiten abhängen“, so schreiben Bowles und Gintis (1987, S. 204), sei klar, dass eine Verpflichtung zur Demokratie zu einer Unterstützung jener Institutionen führen müsse, die die Entwicklung einer demokratischen Kultur mehr förderten als hinderten. Und weil zudem Lernen bzw. Bildung eine zentrale und lebenslange soziale Aktivität der Menschen darstelle, gebe es keinen vernünftigen Grund dafür, Strukturen, die Bildung regulieren – wie Schulen, Familien, Nachbarschaften oder Arbeitsstätten – von den Kriterien demokratische Verantwortung und Freiheit auszunehmen.

Damit verbindet sich im Interesse einer gesellschaftsanalytischen Rahmung die Auffassung, dass komplementär zur Bildungspolitik auch Kinder- und Jugendpolitik in ihrem gesellschaftspolitischen Charakter erkannt werden muss (s. dazu Sünker 2003; Swiderek 2003). Konkret führt dies, wie es im Folgenden zu leisten gesucht wird, dazu, verschiedene Konzepte und Realisationen von „Partizipation“ in den Konsequenzen auf Lebenslagen und Lebensweisen von Kinder und Jugendliche zu entziffern. Geleitet wird dieser Versuch von dem Interesse, genauere Kenntnisse über Möglichkeiten einer Demokratisierung aller Lebensbereiche und Institutionen zu erhalten – dies beinhaltet eine partizipatorische Perspektive, gültig für Alle, unabhängig von der Zugehörigkeit zu Ethnizität und Generation, im Interesse Aller. Unterstützt wird unsere Position durch eine moderne, evolutionär argumentierende Entwicklungspsychologie, die den Zusammenhang von kulturellen Bedingungen, Sozialität und Reflexivität in der Entwicklung von Menschen herausstellt (Tomasello 2002, S. 203 f., 229f, 250.f.). Gegen einen „allzu einfachen genetischen Determinismus, der heute große Teile der Sozial-, Verhaltens- und Kognitionswissenschaften durchzieht“ (Tomasello 1999, S. 250), ist damit an der kreativen Kraft des Prinzips „Partizipation“ – als einem wesentlichen kulturellen und politischen Element des gesellschaftlichen Lebens – festzuhalten.

II. Partizipation: ein politischer Begriff in pädagogischen Kontexten

Im (sozial)pädagogischen Bereich ist bislang noch keine umfassende Partizipationstheorie entwickelt worden. Diese analytische Unterentwicklung findet ihren Ausdruck darin, dass in den Veröffentlichungen, die sich im kindheitspolitischen und sozialpädagogischen Kontext mit Partizipation beschäftigen, sehr viel von Zielen, weniger aber von den Bedingungen und Voraussetzungen die Rede ist, die eine Verwirklichung dieser Ziele ermöglichen. Diese Kritik trifft in erster Linie die praxisorientierten Veröffentlichungen über den Bestand der verschiedenen kinder- und jugendpolitischen Arbeitsformen im kommunalen Bereich. Partizipation und Kinder-/Jugendpolitik bewegen sich oft noch im spekulativen Raum.

Wir beziehen uns auf mögliche wie zu realisierende Zusammenhänge von Kinder-/Jugendpolitik und Partizipation, indem wir den Begriff der Partizipation klären, unterschiedliche Partizipationsformen darstellen und differente Interessenlagen von Entscheidungsträgern und Entscheidungsbetroffenen gegenüberstellen. Anschließend werden wir den Zusammenhang von Partizipation und Planung im sozialen Bereich verdeutlichen, da Partizipation in der Kinder-/Jugendpolitik, besonders durch die verpflichtende Kinder- und Jugendhilfeplanung (§ 80 KJHG), oft im Zusammenhang von sozialpädagogischen Planungsvorhaben stattfindet.

Partizipation bestimmt seit Ende der 60er Jahre öffentliche und wissenschaftliche Diskussionen über Demokratie und Politik, sie gilt „als axiales Prinzip der postindustriellen liberalen Demokratien“ (Lippert/Wakenhut 1983, S. 229). So stellte das Bundesverfassungsgericht in einer Grundsatzentscheidung fest: „Der Einzelne soll in möglichst weitem Umfang an den Entscheidungen für die Gesamtheit mitwirken. Der Staat hat ihm dazu den Weg zu ebnen“ (BVerfGE 5,85, S. 204 f.). Auch mit anderen Aussagen wird der hohe Stellenwert einer Bür-

gerbeteiligung betont; so heisst es beispielsweise im Handbuch der örtlichen Sozialplanung des „Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge“: „Aktive Teilnahme der Bürger an politischen und gesellschaftlichen Angelegenheiten ist eine notwendige Voraussetzung zur Verwirklichung eines demokratischen Gemeinwesens. Beteiligung (Partizipation) ist dabei sowohl Mittel zur Einbringung und Durchsetzung von Interessen wie auch als Zweck im Sinne einer Selbstverwirklichung der Menschen durch Beteiligung zu verstehen“ (Gernert, 1993, S. 117). In einer weitergehenden Akzentuierung wird unter Partizipation im Sinne von politischer Beteiligung oder Teilnahme der Vorgang verstanden, „durch den die Mitglieder einer Gesellschaft ihre Wünsche und Vorstellungen an die politischen Institutionen vermitteln. Unterschiedliche demokratietheoretische Ansätze sehen in der Partizipation entweder die Verwirklichung von Demokratie selbst (Mitbestimmung, Emanzipation) oder in einem Zuviel an Partizipation Gefahren für die Stabilität eines politischen Systems“ (Fuchs/u.a. 1988, S. 561).

Gegenüber einem reduktionistischen Verständnis von Partizipation als einer „Beteiligung der Bürger an den gegebenen Formen bürgerlicher Öffentlichkeit und parlamentarischer Demokratie (Wahlbeteiligung, Mitgliedschaft in Parteien)“ (Vilmar 1986, S. 339), wie es lange Zeiten gültig war, wurde insbesondere seit 1968 der Partizipationsbegriff weiterentwickelt und ausdifferenziert – dies vor dem Hintergrund der Vorstellung einer Demokratisierung aller Lebensbereiche⁶. Heute schließt Partizipation daher auch den politischen Handlungsrahmen der Bürger im übergreifenden Sinne ein, Partizipation wird mithin „als Beteiligung des Bürgers an gesellschaftlichen Prozessen, und zwar sowohl an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen als auch an sozialen und politischen Aktivitäten selbst“ beschrieben (Vilmar 1986, S. 339).

6) Einen Ausdruck fand diese Bewegung auch in der Entstehung von Kinderläden; dies komplementär zu der von Jugendzentren und alternativen Konzepten von Jugendarbeit. Im Zusammenhang mit der politischen Arbeit betrachtete man die öffentlichen Kindergärten als repressiv, undemokratisch und autoritär. Antiautoritäre Erziehung war die Antwort auf die Pädagogik früherer Generationen. Herkömmliche Erziehungsstile wurden radikal umgeworfen, das Kind als Subjekt wahrgenommen, dies in der Perspektive der Stärkung von Identität. Weniger die existierenden Kinderläden als die beginnende Debatte um Erziehungsstile, Erziehungsziele und Bedeutung des Kindes, kann als Erfolg festgehalten werden (s. u.a. Siebenschön 1986).

Partizipation bedeutet damit mehr als nur die eine Wahlbeteiligung alle vier Jahre, sie beinhaltet vielmehr eine Beteiligung aller Bürger an der Entscheidungsbildung und den Aktivitäten des gesellschaftlichen Lebens.

Giesecke dagegen schränkt den Partizipationsbegriff ein. Er argumentiert, dass der Begriff "stärker auf die formale Seite der demokratischen Gesellschaft" abhebe (Giesecke 1978, S. 99). Dass jeder Bürger das Recht hat, sich an gesellschaftlichen Prozessen und Institutionen zu beteiligen, bedeutet für ihn noch nicht, dass Partizipation gleichzeitig auch das Ziel von Veränderungen beinhaltet. Für ihn bleibt offen, "ob es (...) sich um eine ‚mündige‘ oder nur um eine ‚konformistische‘ Partizipation handelt" (ebd., S. 100).

Annäherungen an den Begriff der Partizipation

Partizipation ist, wie das Vorhergehende erkennen lässt, ein Begriff, dem in unterschiedlichen Kontexten Bedeutung zukommt; diese changiert von Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung über Emanzipation und Mündigkeit bis hin zu Demokratisierung und Selbstbestimmung. Eine eindimensionale Definition ist somit weder möglich noch wünschenswert. Ulrich von Alemann versucht in seiner Studie „Partizipation, Demokratisierung, Mitbestimmung“, terminologisches Durcheinander wie semantische Komplexität zu entwirren: „Fassen wir die Definitionsprobleme zusammen, so lässt sich nun sagen, dass Demokratisierung, Partizipation, Mitbestimmung und weitere verwandte Konzepte Mittel der Erweiterung von traditionellen Teilhaberechten an Entscheidungen im politisch-gesellschaftlich-wirtschaftlichen Raum angeben...“(1978, S. 21).⁷⁾

Partizipation an Prozessen der Willensbildung und Entscheidungsfindung mag als allgemeines Handlungs- und Organisationsprinzip demokratischer Gesellschaften gelten. In der gesellschaftlichen Realität schließt eine repräsentative Demokratie wie die Bundesrepublik Deutschland Partizipation zwar nicht aus, gleichwohl ist sie weitgehend formal geregelt und bildet nur in geringem Maße die Voraussetzung für ein Funktionieren des politischen Systems, das faktisch wesentlich über Elitenherrschaft geregelt wird.

Am Ausmaß der Verwirklichung von Partizipation sollte sich der Grad der Demokratisierung von Gesellschaften ablesen lassen.

In der Partizipationsforschung herrscht - quer durch alle Beiträge - eine Übereinstimmung: Ursache von gegenwärtigen Partizipationsforderungen sind die Auswirkungen sozialer Krisen, die, in Anlehnung an Habermas (1973), in drei Dimensionen dargestellt werden. Folgenden gesellschaftlichen Bereichen werden Krisentendenzen zugeordnet:

- ökonomischer Bereich - ökonomische Systemkrisen;
- politischer Bereich - Legitimationskrisen;
- soziokultureller Bereich - Identitätskrisen.

7) Vgl. zu der großformatig geführten Debatte um Konzepte wie Ansätze von Partizipation die vielfältigen Beiträge im Handbuch von Széll (1992)

Somit gehört Partizipation zu jenen Instrumenten, die Ergebnisse der Krisen abschwächen, steuern und verhindern sollen, wobei das Hauptaugenmerk auf den Folgen der Legitimationskrise des politischen und administrativen Systems liegt.

Die längste Tradition von Partizipation findet sich im Bereich der lokalen Politik (zurückreichend bis zu den Steinschen Reformen) und im Bereich der Sozialpolitik (zurückreichend bis zur Bismarckschen Sozialgesetzgebung). An diesen historischen Prozessen lässt sich die Ambiguität erkennen, die mit der Einführung von Partizipation (z.B. Arbeiterselbsthilfekassen) verbunden war; stellt dies doch auch den Versuch dar, gesellschaftliche Bewegungen unter staatliche Kontrolle zu bringen. Deutlich wird die Ambiguität von Partizipation als erkämpftes Zugeständnis und gezielt eingesetztes Steuerungsbzw. Kontrollinstrument. Der so weit gefasste Begriff der Partizipation ist ebenso widersprüchlich wie die damit gemeinten Sachverhalte. Partizipation ist weder eindeutig Instrument der Herrschenden zur Befriedung und Legitimationssicherung noch eindeutig eine Chance der Entscheidungsbetroffenen zur Durchsetzung ihrer Interessen. Dies muss bei den partizipatorischen Strategien in der Sozialen Arbeit (Gemeinwesenarbeit, Sozialplanung) ebenso wie bei der Diskussion um kinder- und jugendpolitische Arbeitsformen und Beteiligungsmodelle berücksichtigt werden.

Diesem eher partizipationspessimistischen Demokratieansatz stehen Auffassungen gegenüber, die die Partizipation nicht lediglich als „Methode der Entscheidungsfindung oder als bloßes Mittel zur funktionalen Effektivierung verstehen, sondern als Lebensform“ (Lüttringhaus 2000, S. 30) mit einer wesentlichen Selbstbestimmung der Bürger. Hier kann der Gedanke einer Demokratisierung der Gesellschaft – vorliegend im besonderen von Kindern und Jugendlichen – auf der Basis des Konzepts von „Demokratie-Lernen“ ansetzen und unter bildungs- und emanzipatorischen Zielsetzungen so einem Partizipationsprozess förderlich sein. Die Förderung von Partizipation ist so eine Chance für die Teilnehmenden als auch für die Gesellschaft (vgl. Büttner/Meyer 2000).

Die unterschiedlichen Interessen von Entscheidungsträgern und Entscheidungsbetroffenen

Betrachtet man Partizipation aus der Sicht der Entscheidungsträger, des politisch-administrativen Systems und der kommunalen Verwaltungen, dann wird ein doppeltes Interesse deutlich. Erstens: Organisationen, die nach dem Schema von Order und Befehlsausführung handeln, sind nicht mehr effektiv genug; sie behindern innovative Entwicklungen, mit denen ein Systemerhalt sicherer wird. Eine Beteiligung der Betroffenen (z. B. der Kinder und Jugendlichen) erhöht die Möglichkeit, effektivere Entscheidungen zu treffen und verringert darüber hinaus einen möglichen Widerstand der von Entscheidungen Betroffenen. Diese Form der Partizipation verkörpert nicht mehr als eine „Scheindemokratie“.

Zusätzlich führt ein häufig zu konstatierender bürgerlich-mittelständischer Überhang in den vielen partizipatorischen Formen zu einer Verstärkung des Einflusses ohnehin Privilegierter (z.B. in der Zusammensetzung von Schulelternbeiräten, vieler Bürgerinitiativen) (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001, S. 25).

Ohne eine Bewertung der partizipatorischen kinder- wie jugendpolitischen Modelle vorwegzunehmen, lässt sich in diesem Zusammenhang durchaus die These von der Gefahr einer deutlich „mittelstandsorientierten Kinderpolitik“ formulieren. Im Weiteren werden wir detaillierter auf diese Problematik (bspw. Zusammensetzung der Kinderparlamente) eingehen. Festzuhalten ist, dass eine genaue Untersuchung der Zusammensetzung von kinderpolitischen partizipatorischen Formen unter dem Aspekt von Klassen- wie Schichtzugehörigkeit noch aussteht. Bisher ist diese Fragestellung in Kindheits-/Jugendforschung noch nicht ausreichend berücksichtigt worden.

Komplementär zu diesen Überlegungen lässt sich die bisweilen formulierte Kritik lesen, die die bestehenden Partizipationsformen als eine Art „Beschäftigungstherapie oder Spielwiese“ bezeichnet. Gemeint ist damit, dass Kräfte, die sonst phantasievoll wirksame Widerstandsformen entwickeln könnten, in vorgegebenen Strukturen

partizipativer Verfahren eingebunden werden und sich der Hoffnung auf Einfluss in den Mitbestimmungsgremien hingeben. Oft findet Mitbestimmung dann auf „Nebenschauplätzen“ statt, und es werden trügerische Illusionen geweckt (z.B. über die unterschiedlichen Möglichkeiten der Einflussnahme von freien Trägern, Stadtjugendring und Parteienvertretern in Kinder- und Jugendhilfeausschüssen).⁸⁾

Es soll aber nicht der Eindruck entstehen, partizipatorische Formen seien generell abzulehnen; denn sie lediglich unter dem Aspekt eines verschleierte Herrschaftsinstruments zu sehen, hieße, mögliche positive Entwicklungen zu unterschlagen. Es gilt, gerade um Ambiguitäten von Partizipation zu erkennen, eine Analyse der jeweiligen Rahmung zu betreiben.

Im Interesse der Entscheidungsbetroffenen liegt es, Möglichkeiten zur Demonstration und Durchsetzung eigener Interessen und Stellungnahmen zu erhalten und zu erweitern. Dabei darf ist zu betonen, dass Partizipation in der Regel das Ergebnis politischer Auseinandersetzungen ist und in diesen Auseinandersetzungsprozessen wesentlich politisches und solidarisches Handeln erlernt kann. Auch wenn oft die aktuellen – besonders aus Sicht von Kindern und Jugendlichen – Ziele nicht erreicht werden, so kann man konstatieren, dass die „Bedürfnisartikulation, die Verständigung über Ziele und die Möglichkeiten ihrer Realisierung dabei keine separaten Phasen sind, sondern sich (im optimalen Fall, d. V.) zu einem permanenten Lernprozeß aller Beteiligten verschränken“ (1984, S. 735).

Damit fördert partizipatorisches Handeln als Auseinandersetzungsprozess Betroffener die Kompetenz zur Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen. Diese Kompetenz beinhaltet den Ausbau von Problembewusstsein, die Fähigkeit zum Erkennen und zur Artikulation von Interessen, soziale Sensibilität, die Fähigkeit zur Kooperation, zu strategischem Denken und zu Entscheidungs- und Konfliktfähigkeit. Solche Kompetenzerweiterung gilt für Erwachsene, gleichermaßen aber auch für Kinder und Jugendliche.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Sichtweisen von Entwicklungspsychologie und Kindheitsforschung

In der Diskussion um Beteiligung und deren adäquate Modellierung kommt immer wieder der Aspekt der Beteiligungsfähigkeit von jungen Menschen zur Sprache. Was können Kinder in welchem Alter? Was können sie, eventuell kompetenter als Erwachsene? Wann werden Kinder überfordert, wann unterfordert? Ab welchem Alter sind Kinder aufgrund ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung in der Lage, sich an politischen, planerischen und gestalterischen Themen zu beteiligen? Wann beginnen Kinder, aktiv auf ihre Umwelt Einfluss zu nehmen; wann nehmen sie ihre Lebenswelt als veränderbar und gestaltbar wahr?

Die Entwicklungspsychologie bietet in den grundlegenden Untersuchungen und Theorien von Piaget, Kohlberg, Erikson und Tomasello zu Intelligenz-, Identitäts-, Moral- und Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen zwar allgemeine Erklärungsansätze, die aber für sich allein noch keine eindeutigen Antworten auf die Partizipationsfrage geben können. Zur Klärung der Beteiligungsfähigkeit Jugendlicher, und im Besonderen von Kindern, müssen einzelne Aussagen und Ergebnisse miteinander gelesen und ausgewertet werden. Daraus folgt die grundlegende Frage, inwieweit entwicklungspsychologische Theorien des Kindes- und Jugendalters zur Klärung benötigter Fähigkeiten im Kontext von Partizipationsprozessen herangezogen werden sollten und inwieweit sie den Bereich von „politischer Bildung“ und „politischem Lernen“ tatsächlich in der ganzen Breite abdecken. Es geht um die Erzeugung, Entwicklung und Manifestierung von Verhaltensweisen und Einstellungen im Zusammenleben von Menschen in der Gesellschaft – hier von Kindern und Jugendlichen in ihren jeweiligen Lebenswelten, um das Erlernen und Anwenden von Handlungsoptionen, das Erlangen konkreter Kompetenzen, wie Urteilsvermögen, Entscheidungsfähigkeit, Abwägen, um das Äußern eigener Zielsetzungen. Es geht mithin um die Fähigkeit der Rollenübernahme, um Bildungsprozesse wie um den

8) U. v. Alemann macht deutlich, welchen Zugang Verwaltungen zum Aspekt „Beteiligung“ haben können: „Die Beteiligung Betroffener bildet (...) demnach insgesamt, solange sie erfolgreich auf die Spielregeln des politisch-parlamentarischen Systems begrenzt und von der Verwaltung kontrolliert werden kann, ein Steuerungsinstrument mit vielfachen Funktionen, das mit unterschiedlichen Erfolgsaussichten in unterschiedlicher Form und Zielrichtung als wichtiges Element neuartiger staatlicher Problemlösungsstrategien eingesetzt werden kann. Die Beweglichkeit und möglicherweise Effizienz des politischen Systems wird dadurch gefördert und erweitert“ (1978, S. 59).

„Erwerb des moralischen Sprachspiels“ und um die Befähigung für Aushandlungsprozesse. Abschließend geht es um die Gestaltung einer bildungsförderlichen Umwelt und Atmosphäre, die die Realisierung von Partizipation im Hinblick auf die Förderung von Emanzipation, Mündigkeit und Demokratiefähigkeit der Kinder und Jugendlichen zum Ziel hat.

Im Hinblick auf anzustrebende Bildungserfolge in Beteiligungsprozessen und die wünschenswerte Manifestierung des Erlebten und Erlernten für Kinder und Jugendliche halten wir es deshalb für durchaus sinnvoll, die Partizipationsformen, Modelle und Bereiche unter Berücksichtigung der jeweilig vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen der Beteiligten sowie mit Bezug auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen und damit der Kindesentwicklung zu prüfen.

Der Entwicklungspsychologe Oerter gelangt hier zu folgender Beurteilung: „Wenn man die Frage stellt, ob Kinder über ihre Zukunft entscheiden können, so lässt sich dies einhellig bejahen. Das Hauptargument, Kinder an Entscheidungsprozessen in ihrer eigenen Entwicklung und an ihrer eigenen Zukunft zu wenig teilhaben zu lassen, liegt in der voreiligen naivpsychologischen Annahme, Kinder seien noch unfähig, Entscheidungen über sich zu treffen, weil sie (a) noch nicht richtig denken können und (b) die Folgen ihrer Entscheidungen noch nicht übersehen würden. Diese Annahmen müssen zumindest relativiert werden“ (zit. n. Frädrieh/Jerger-Bachmann 1995, S. 106).

Einer solchen Einschätzung kindlicher Fähigkeiten, die das Spannungsverhältnis von Abhängigkeit und Autonomie – gültig für alle Lebensphasen – produktiv aufzulösen trachtet, liegt eine konzeptionell andere Auffassung von Kindheit und Kinderleben zugrunde als sie viele Erwachsene immer noch haben. Kinder werden in der modernen Kindheitsforschung, die sich vom alten Sozialisationsparadigma abgelöst hat, nicht mehr primär als Objekte der elterlichen oder staatlichen Fürsorge, sondern als relativ eigenständig handelnde Akteure betrachtet (vgl. Bühler-Niederberger/Sünker 2002). In diesem Kontext gilt es gleichwohl immer noch entscheidende Differenzen für Lebenslagen und Lebensweisen nach Klasse, Geschlecht, Status – etwa den Kategorien Migration wie Stadt/Land folgend – festzuhalten.

Diese Ablösung des ‚alten‘ naturalistischen Verständnisses von Kindheit und Kinderleben, die Vorstellung vom ‚Kind‘ als Subjekt fußt auf empirischen Analysen wesentlicher Bedingungsfaktoren und Bestimmungsgrößen kindlichen Lebens und Erlebens heute – ist in den Konsequenzen für die Themen Jugendforschung (vgl. zusammenfassend Hurrelmann 2004a; Silbereisen/Vascovics/Zinnecker 1996), Jugend und Politik/politisches Bewußtsein (vgl. Pallentin/Hurrelmann 1997) sowie soziale Netzwerke im Jugendalter (vgl. Cotterell 1996) noch aufzuschlüsseln – und hat wesentliche Konsequenzen für konkrete Praxen im Umgang mit Kindern, vor allem für Konzeptionen von Kinderpolitik (vgl. Sünker 1991, 1993, 2001a).

Ihren Ausgang nimmt diese Neupositionierung mit einer Analyse des praktisch werdenden Vergesellschaftungsmusters, das für heutiges Kinderleben allgemein relevant ist, aber in seine jeweiligen Besonderungen auseinander zu legen ist, folgt Prozessen von Institutionalisierung, Standardisierung und Individualisierung, ohne dabei zu vergessen, dass in diese Prozesse Spaltungen und Widersprüche eingelassen sind, die den Lauf der Geschichte nicht als Fortschritt im Interesse aller Kinder verstehen lassen.

Es handelt sich mithin um jene Anhaltspunkte für Veränderungen in den gesellschaftlich vermittelten Lebensbedingungen und Lebensmöglichkeiten wie -qualitäten, die mit Aneignungsformen gesellschaftlicher Wirklichkeit, Erfahrungsräumen, vermittelt sind, Konsequenzen für die Debatte um Subjektivitätspotentiale, aber auch für die Fundierung des Begriffes „Kindeswohl“ haben:

- Die Kleinfamilie breitet sich quantitativ aus, zugleich expandiert die Zahl nicht-ehelicher Lebensgemeinschaften (mit und ohne Kinder),
- Mit dem Rückgang der Kinderzahl pro Familie werden Geschwister immer seltener, so dass sich der familiäre Erfahrungsraum, innerfamiliäre Interaktionen, wesentlich verändert,
- Der Naturalismus des klassischen Kinderbildes löst sich zunehmend auf; die Lebenslage „Kind“ wird immer stärker altersmäßig ausdifferenziert (0-3, 3-6, 6-10, 10-12). Zudem werden früher für Jugendliche typische Verhaltensweisen immer mehr in die Kindheitsphase vorverlagert, so dass sich das Problem des Verhältnisses von Abhängigkeit und Selbständigkeit immer stärker stellt,

- Kulturelle Maßstäbe, Wertfragen im Kontext von Normalität und Abweichung werden fraglich, damit einem reflexiven Umgang zugeführt: was vor gut 30 Jahren noch als verhaltensauffällig bzw. deviant definiert wurde, gilt heute als normal, sogar wünschenswert,
- Die Expansion einer Kinderkultur – klassen- und subkulturell differenziert – lässt Kinder zu Konsumenten werden, die in ökonomischer Hinsicht höchst relevant sind – aus pädagogischer Perspektive häufig mit äußerst problematischen Folgen,
- Zugleich gilt, dass aus Orten früheren Kinderlebens, damit Erfahrungsräumen, häufig Kinder Gettos geworden sind. „Verinselung“ und der Mangel an Spielräumen korrespondieren miteinander,
- Auch daraus folgt, dass immer mehr Kinder in einem immer früheren Alter Institutionen öffentlicher Erziehung und Bildung besuchen; wobei es entscheidend darauf ankäme diese Institutionen tatsächlich als Bildungsinstitutionen zu realisieren – vor allem um Bildungsmöglichkeiten für Unterprivilegierte zu schaffen,
- Die Eltern-Kind-Beziehungen haben sich in einem größeren Teil der Gesellschaft entscheidend verändert: kindliche Subjektivität, Persönlichkeit wie Eigenständigkeit wird nicht nur anerkannt, sondern auch gewünscht – wobei hier als Komplement zur „Vernachlässigung“ in anderen Kreisen „Überforderung“ als Gefahr zu betrachten ist.

Begleitet wird diese Entwicklung von neuen Positionierungen hinsichtlich der Frage von Kinderpolitik und Kinderrechten, so dass sich hier durchaus von einem zivilisatorischen Fortschritt in Bewußtsein, Politik und Praxis sprechen lässt:

- Internationales Jahr des Kindes (1979),
- Wechsel von elterlicher Gewalt zu elterlicher Sorge (1980)
- Beginn der internationalen Forschungsprojekte „Childhood as a social phenomenon“ und „Children at risk“ des European Centre for Social Welfare/Wien (1986ff), die für eine sozialwissenschaftliche Analyse von Kindheit und Kinderleben plädieren, dies mit der Diskussion um das „Kind als Subjekt“ verbinden,
- Einrichtung der Kinderkommission des Deutschen Bundestages (1988)
- Verabschiedung der UN-Konvention für die Rechte des Kindes,
- Neues Kinder- und Jugendhilfegesetz (1990),

- Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (1996), damit die Möglichkeit, das Verhältnis von privater und öffentlicher Bildung/Erziehung gegen die Perspektive und Ideologie des „familienergänzenden“, also deren Nachrangigkeit, offensiv zu vertreten,
- „Children’s Rights and Childhood Policies in Europe“-Projekt des Europarats (1996ff),
- Kindschaftsrechtsreform (1997)
- 10. Jugendbericht, der sog. Kinderbericht (1998)
- Aufnahme von Kinderrechten in die Verfassung des Landes NRW (2002)

Nach unserer Auffassung hat eine solche Konzeption von Kindheit die Grundlage für eine Entscheidung zur Partizipation von Kindern zu sein. Die Beteiligung von Kindern konzentrierte sich bislang vor allem auf die Altersgruppe der 10 bis 14-jährigen, zumindest in den Kinderparlamenten und -foren. Jüngere Kinder sind hauptsächlich an konkreten Planungen wie beispielsweise Spielplatzplanungen beteiligt.

Jedoch sind Kinder bereits im Vorschulalter in der Lage, sie betreffende Entscheidungen zu fällen. Ihre Ausdrucksmöglichkeiten unterscheiden sich hierbei allerdings mehr oder weniger stark von denen Erwachsener. Im Alter von sechs Jahren, also mit Beginn der Schulzeit, bildet sich die Fähigkeit zum logischen Denken, wodurch Kinder in der Lage sind, logische Schlüsse zu ziehen. „Ab nun gibt es keine Entschuldigung mehr dafür, sie nicht an Entscheidungen, die sie selbst betreffen, mitwirken zu lassen. Im Gegenteil, im Regelfall sollte die kindliche Meinung den Ausschlag geben, sofern dem Kind die nötige Information zur Verfügung steht“ (Oerter, zit. n. Schröder 1995, S. 20).

Diese Ausgangssituation macht deutlich, dass Kinder aufgrund ihrer geistigen Entwicklung in der Lage sind, an Entscheidungen zu partizipieren. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass weitere Faktoren die Möglichkeit beeinflussen, Entscheidungen zu treffen. Entscheidungsmöglichkeit und -fähigkeit müssen immer auch im Kontext von Herrschaft, Kultur und politischen Zielsetzungen der jeweiligen Gesellschaften gesehen werden (vgl. Schröder 1995). Das bedeutet für die heutige kindheits- und jugendpolitische Diskussion, darüber zu befinden, wie und wo Kinder und Jugendliche an gesellschaftspolitischen Entscheidungen beteiligt werden können, so dass sich die Frage, ob man sie beteiligen soll, gar nicht mehr stellt (vgl. UN-Konvention für die Rechte des Kindes).

Partizipationsformen und Partizipationsgrade

Grundsätzlich lassen sich vier verschiedene Formen von Partizipation unterscheiden (vgl. Busse/Nelles 1978b):

- Formen, in denen Bürgerinnen und Bürger ihre Beteiligungsrechte delegieren (z.B. Wahlen, Parteimitgliedschaft und -arbeit, Anhörungen, Stadtteil- und Bezirksvertretungen).
- Verfasste direkte Formen: Durch Gesetze geregelte Formen direkter Entscheidung (z.B. Volksentscheid oder Demonstrationen).
- Nichtverfasste direkte Formen: Bürgerbeteiligung ohne gesetzliche oder ähnliche Festlegung (z.B. Protestaktionen oder Bürgerinitiativen).
- Nichtverfasste indirekte Formen: Delegation der Bürgerbeteiligung ohne eine gesetzliche oder verordnete Grundlage (z.B. Advokatenplanungen, Gemeinwesenarbeit, Bürgerforen, Interessengruppen und Vereine).

Für welche gesellschaftlichen Bereiche letztlich das Partizipationspostulat gilt, hängt entscheidend vom politischen Standpunkt ab. Während mehrheitlich bislang Vertreter konservativer Parteien und Organisationen eine Beteiligung in allen Lebensbereichen ablehnen, wird sie vom sozialliberalen oder demokratisch-sozialistischen Spektrum weitgehend befürwortet. Vilmar (1986, S. 340) spricht von drei sachlogisch zu unterscheidenden Partizipationsgraden:

- Unverbindliche Partizipation als Teilnahme am Entscheidungsprozess mittels Information, Ausübung von Beratungs- und Mitwirkungsrechten oder demonstrative Proteste.
- Verbindliche Partizipation als Einschränkung der Entscheidungsvollmacht der Dirigierenden durch politische Mitbestimmung.
- Selbstverwaltung als Aufhebung der Entscheidungsvollmacht der Dirigierenden durch einen legalen Machtwechsel oder durch Systembesetzung und Selbstorganisation der Betroffenen bzw. Vergesellschaftung der Entscheidungsbildung.

Generell ist zu unterscheiden, ob Partizipation aufgrund errungener Partizipationsrechte oder kollektiven Drucks (Streiks, Demonstrationen) realisiert wurde, ob es sich um eine ad-hoc-Partizipation (Bürgerinitiative) oder um eine permanente (institutionalisierte) Partizipationsform handelt.

Allen Partizipationsformen gemeinsam ist aber ein bestimmtes Verhältnis von Entscheidungsträgern und Entscheidungsbetroffenen, welche durch die Partizipation letztlich zu Entscheidungsbeteiligten werden können.

Motivation zur Partizipation

Ausgehend von der optimistischen Einstellung, dass vorhandene Partizipationsformen den Betroffenen die Möglichkeit einräumen, den Entscheidungsspielraum und -gegenstand zu erweitern bzw. mitzuentcheiden, stellt sich die Frage nach der Motivation zur Teilnahme an gesellschaftspolitischen Prozessen. Busse/Nelles (1978a, S. 47) nennen sie „akteur-bezogene Determinanten politischer Partizipation“. Nachfolgend wird nun in drei Ansätzen aufgezeigt, was Menschen motiviert oder daran hindert, sich politisch zu beteiligen. Diese sind auch unter Berücksichtigung des Lebensalters, des Entwicklungs- und Sozialisationsstandes auf die Motivationslage von Kindern und Jugendlichen übertragbar:

- Die Wahrnehmung von Problem- und Mangellagen: Die Wahrnehmung von gesellschaftlichen Problemen und Mangelzuständen wird als eine der wesentlichen Voraussetzungen politischer Beteiligung angenommen. Auf ein bloßes Informiertsein darf dies aber nicht beschränkt sein, denn unterschiedliche soziale Gruppen (z.B. Erwachsene versus Kinder) nehmen z.B. administrative Maßnahmen unterschiedlich wahr. Deshalb geht es darum, „dass das Individuum gesellschaftliche Vorgänge und Bezüge nicht allein in einer Art Zuschauerhaltung aufnimmt, sondern diese in ihrer Bedeutung für seine Existenz erkennt, das heißt seine Betroffenheit wahrnimmt“ (Busse/Nelles 1978a, S. 52).
- Die Artikulation der Interessen: Politische Artikulation setzt die Fähigkeit zur Artikulation von Interessen und Wünschen voraus. Geschichtliche Erfahrungen haben gezeigt, dass die Entwicklung eines breiten kollektiven Bewusstseins und der Grad kollektiver Organisiertheit einen großen Einfluss auf die Herausbildung solcher Fähigkeiten hat. Dies weist auf die Bedeutung von Gewerkschaften, Bürgerinitiativen und auch von politischer Bildung hin.

- Die Frage nach der unmittelbaren „Belohnung“ bei politischer Beteiligung: Die Teilnahme an politischen Aktivitäten ist abhängig von der „Gratifikation“, die der Einzelne daraus mittelbar oder unmittelbar ziehen kann. Es geht um die Frage: Was habe ich davon, wenn ich mich in dieser Situation politisch beteilige? Dieses Verhalten – eher ein antizipierendes als ein reaktives – ist in der Beurteilung der Motivation von Kindern und Jugendlichen besonders wichtig. Busse hat in diesem Zusammenhang auf den Faktor einer „negativen Gratifikation“ hingewiesen, die eine politische Beteiligung verhindern kann (z.B. die Auswirkungen der Berufsverbote). Dieses Problem der sozialen Selektivität in Partizipationsprozessen formuliert er wie folgt: „Während also ein Teil der Bevölkerung die politische Partizipation als Bestandteil der beruflichen oder wirtschaftlichen Situation betrachten kann, unmittelbare Gratifikationen daraus zieht und politische Partizipation auch dementsprechend professionell und intensiv betreibt, ergeben sich für den größten Teil der Bevölkerung keine unmittelbaren Gratifikationen, und die langfristig zu erwartenden Nutzeffekte sind ungewiss und schwer erkennbar. Die Motivation zur Beteiligung ist daher dementsprechend gering, zumal für diesen Bevölkerungsteil der Teilnahmeakt und die notwendige Vorbereitung durch Information nicht im beruflichen Alltag geleistet wird, sondern in der Freizeit, und dort im Rahmen des jeweils begrenzten Zeitbudgets des Individuums mit alternativen Verwendungsmöglichkeiten für die Freizeit konkurrieren muss, die möglicherweise einen höheren Gratifikationswert haben“ (Busse/Nelles 1978a, S. 56).

Partizipation und Planung in sozialen Prozessen

Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre wurde „Planung“ als ein „zielgerichtetes Instrument einer auf soziale Gerechtigkeit ausgerichteten Reformpolitik entdeckt“ (Ronge/Schmieg 1971), und auch die Sozialarbeit beschäftigte sich immer häufiger mit den gesellschaftlichen Ursachen der von ihr angegangenen Probleme. Prüß/Tschoepe sprachen in ihrem 1974 erschienenen Buch „Planung und Sozialplanung“ von einer „Planungseuphorie“, die Sozialplanung als ein „entscheidendes Instrument gesellschaftlicher Reformen“ bezeichnete. Doch diese hauptsächlich in der Fachöffentlichkeit stattfindende Diskussion führte in der kommunalen Praxis selten zu praktischen Konsequenzen. Seit Beginn der 80er Jahre wurden, bedingt durch gesellschaftliche Veränderungen und ökonomische Stagnationen, die Funktionen und die verwendeten Modelle von Sozialplanung immer häufiger hinterfragt. Planungen im sozialen Bereich verloren an Bedeutung.

Seit dem Inkrafttreten des neuen KJHG im Januar 1991 ist die Diskussion um den Stellenwert und die Bedeutung von Planung und Planungsformen im sozialen Bereich wieder entfacht. Durch die Planungs- (§80 KJHG) und Partizipationsverpflichtung (§8 KJHG) des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sind der Gesetzgeber und die ausführenden Organe aufgefordert, entsprechende Voraussetzungen zu schaffen und Maßnahmen einzuleiten. Die partizipatorische Grundorientierung der Jugendhilfe ist in der sogenannten „Generalnorm“ des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im § 1 KJHG mit den Zielen „Persönlichkeitsentfaltung und Gemeinschaftsfähigkeit“ umschrieben. Der Auftrag der Jugendhilfe „positive Lebensbedingungen für junge Menschen (...) sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (§1 Abs. 3, Nr.4 KJHG), verpflichtet dazu, sich in andere Bereiche einzumischen, etwa in der Schule, bei der Ausbildung, im Städtebau und der Wohnungspolitik. Diese lebensweltorientierte Jugendhilfe muss also darauf abzielen, „dass Menschen sich als Subjekte ihres eigenen Lebens erfahren und Partizipation deshalb eines ihrer konstitutiven Elemente sein muss“ (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit 1990, S.88).

Dieses wieder erstarkte Interesse an Bürgerbeteiligung und Planung basiert auch auf den Initiativen und Ergebnissen verschiedener Internationaler Konferenzen, wie bspw. der UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 (Agenda 21) über die HABITAT II – Konferenz in Istanbul 1996 zur menschlichen und Siedlungsentwicklung bis hin zu den Agenden der Menschenrechts- und Frauenkonferenzen der UN, die alle als ein Resultat die Partizipation der Bürger in gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen herausstellten.

In der Praxis vor Ort finden sich mittlerweile zahlreiche gelungene Beispiele und Modelle partizipativer Gestaltung mit Kindern. Die Verwaltungen sind in ihrer Organisationsstrukturentwicklung („Kinderpolitik als Querschnittsaufgabe“) angehalten, fortan jegliche kommunalen Maßnahmen auch auf ihre „Kinderfreundlichkeit“ hin zu prüfen – das geschieht auf Basis der Kinderfreundlichkeitsprüfung als auch durch die vorab stattfindenden Partizipationsprojekte wie bspw. in der Sozialraumplanung (Verkehrs-, Spiel- oder auch Wohnraumplanung).

Der Begriff der Planung

Unter Planung in seiner allgemeinen Bedeutung kann man „die gedankliche Vorwegnahme von Handlungen verstehen, die z. T. unter Verwendung materieller Ressourcen erfolgen und mit deren Hilfe bestimmte Zwecke erreicht werden sollen. Die Handlungen sowie die verwendeten Ressourcen werden als Mittel zur Zweckerreichung begriffen. Für jede Form der Planung steht somit das Denken in Zweck-Mittel-Verhältnissen im Mittelpunkt. Diese Zweck-Mittel-Verhältnisse müssen als (vermeintliche oder wirkliche) Kenntnisse über Abläufe und Zusammenhänge im jeweiligen Objektbereich des Planens vorliegen, so dass durch einen Mitteleinsatz die erstrebte Zweckerreichung auch erwartet werden kann“ (Ortmann 1988, S. 410).

Dieser Planungsbegriff differenziert nicht zwischen der individuellen und einer auf kollektive Prozesse bezogenen Planung. Zu unterscheiden ist ferner, ob das Kollektiv oder besser die Planungsbetroffenen ihre „Handlungen selbstbestimmt planen“ oder ob Spezialisten diese Aufgabe übernehmen. Ein Grund für diese „Anwaltsplanung“ liegt in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. War der einzelne Mensch in der vorindustriellen Zeit noch zu individueller und unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung in der Lage, so bedarf er heute der gesell-

schaftlichen „Unterstützung“, denn die fortschreitende Arbeitsteilung hat den unmittelbaren Zusammenhang von Bedürfnis, Zweck und praktischen Tätigkeiten aufgelöst. Hier setzt die Notwendigkeit von gesellschaftlicher Planung ein.

Dies führt häufig zur ‚Enteignung‘ der Planungskompetenz von Menschen bzgl. künftiger Handlungen, Verhaltens- und Lebensweisen. Diese Vorgehensweise ist durchaus umstritten und kritikwürdig, führt dieser Zustand doch dazu, dass Planende und Planungsbetroffene in der Regel nicht identisch sind (vgl. Ortmann 1988, S. 411).

Heute haben in fast allen Gesellschaftsbereichen „planungstheoretische Überlegungen und Planungspraxis Einzug gehalten: Planung in der Regional- und Strukturpolitik, im Städtebau, Landschaftsplanung, Bauleitplanung, aber auch: Curriculumplanung in der Schule und Hochschule sowie zunehmend auch die Planung im Bereich der sozialen Dienste (Jugendhilfeplanung, Altenhilfeplanung, Sozialplanung)“ (Ortmann 1983, S. 2). Deshalb ist es umso wichtiger, sich die gängige Planungspraxis in ihren Folgen für alle Beteiligten wie Betroffenen zu vergegenwärtigen.

Technokratische versus bedürfnisorientierte Planung

Planung findet heute in der Regel durch spezialisierte Planer, nicht jedoch durch die Betroffenen selbst statt. Soweit es sich um Planungen im sozialen Bereich handelt, wird sie von bürokratisch strukturierten Verwaltungen übernommen. Für die Jugendhilfeplanung etwa ist das kommunale Jugendamt in Zusammenarbeit mit den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe federführend zuständig, wobei sich auch hier häufig ein technokratisches und ein bedürfnisorientiertes Planungsmodell gegenüberstehen.

Technokratische bzw. technologische Planungsmodelle basieren auf einem empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnis. Zur Aufgabe des Planers gehört es, „aufgrund der Kenntnisse der Kausalzusammenhänge zwischen den einzelnen für das Problem relevanten Variablen deutlich zu machen, wie es möglich ist, von einer Ausgangsposition zu einer vorweg bestimmten Zielsituation (Zweck) zu gelangen“ (Ortmann 1976, S. 103). Diese an einer Zweck-Mittel-Relation orientierte Vorgehensweise setzt das Vorhandensein einer operation-

alen Theorie für den zu planenden Objektbereich voraus (vgl. Fuchs et al. 1988, S. 544f.). Hierin liegt eine deutliche Schwachstelle dieses technokratischen Planungsmodells. In der Sozialpädagogik sind keine operationale Theorien vorhanden, denn solche kausalen Schlussfolgerungen würden den ständigen Veränderungen durch menschliches Handeln nicht gerecht werden, sondern bestenfalls durchschnittliches Handeln beschreiben können (vgl. Ortmann 1976, S. 117ff).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das technokratische Planungsmodell aus folgenden Gründen ungeeignet ist:

- konstante Gesetzmäßigkeiten zwischen verschiedenen, das Verhalten der Planungsbetroffenen beschreibenden Ereignissen im Verlauf längerfristiger Planungsprozesse können nicht unterstellt werden;
- statistische Gesetze, die Bestandteil aller sozialwissenschaftlichen Theorien sind, erlauben keine Vorhersagen und Planungen in Einzelfällen;
- nicht alle Nebenwirkungen, die von eingesetzten Maßnahmen – außer den erwünschten Wirkungen – ausgehen, können mit Hilfe von Theorien erfasst werden;
- das technologische Planungsmodell widerspricht erklärten und anerkannten Zielen wie beispielsweise dem der Mündigkeit.

Diesem Ansatz steht ein den bedürfnisorientierten Interessen der Betroffenen folgendes Planungsmodell gegenüber. Dieses Planungsverständnis kommt dem Ziel einer Partizipation an Planungen und gesellschaftlichen Prozessen und deshalb auch unserem Verständnis von Planung entgegen.

Bedürfnisorientierte Planung und die Beteiligung von Betroffenen setzt voraus, dass Bedürfnisse wie Interessen Betroffener bekannt sind. Vielleicht muss sogar noch ein Schritt zurückgegangen werden und vorab eine Bedürfnishaftigkeit von Menschen konstatieren. Besonders bei Planungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist es entscheidend zu erkennen, dass es sich hier um Bedürfnisse von Gesellschaftsmitgliedern und insbesondere von Planungsbetroffenen handelt, denen mit Bezug auf Gegenwart und Zukunft Bedeutung zukommt. Im Rahmen einer historischen Anthropologie ist festzuhalten: „Dieses Schicksal ein Bedürfniswesen zu sein, teilt er (der Mensch, d.V.) mit allen anderen Lebewesen“

(vgl. Lefebvre 1975). Im Unterschied zu anderen Lebewesen verändert der Mensch seine Umwelt jedoch ständig, um sie zur Befriedigung seiner Bedürfnisse nutzbar zu machen. Die Bedürfnislage der Menschen, hier die der Kinder, ändert sich und ist immer abhängig von der „ökonomischen und sozialen Entwicklungsstufe einer Gesellschaft“ (Ortmann 1983, S. 12). Darüber hinaus sind Bedürfnisse auch von der individuellen Lebenssituation und den Veränderungen im Alltag (z.B. der Umzug von Kindern, die Scheidung der Eltern) abhängig. „Bedürfnisse können also nicht für einen Planungsvorgang ein für alle Mal bestimmt werden, sondern sie existieren in unterschiedlicher Weise in der je unterschiedlichen Lebenssituation des Trägers dieser Bedürfnisse“ (Ders., S. 12).

Bedürfnisse entstehen in der Mensch-Umwelt-Beziehung und stellen somit Verhältnisse dar, die in einem spezifischen räumlichen, zeitlichen und sozialen Zusammenhang gesehen werden. Bedürfnisse, Interessen und Wünsche werden im Laufe der kindlichen Entwicklung durch Bildungs- wie Sozialisationsprozesse konkretisiert: „Kinder sind nicht gleich Kinder. Nicht nur die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen müssen unterschieden werden, auch Kleinkinder, Grundschul- und Teenager haben unterschiedliche Wünsche an ihre soziale und sächliche Umwelt. Die unterschiedlichen Altersgruppen unterscheiden sich in ihren Fähigkeiten, sich zu beteiligen. Will sich die Planung auf Bedürfnisse berufen, ergibt sich die unabdingbare Notwendigkeit, zur Artikulation der Bedürfnisse geeignete Beteiligungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (Schröder 1995).

Für eine bedürfnisorientierte Planung und Betroffenenbeteiligung folgt daraus, den Betroffenen die Möglichkeit der Teilnahme am gesamten Planungsprozess zu geben, ihre Erfahrungen, Vorstellungen und die im Planungsprozess gesammelten Kenntnisse in das Planungsverfahren einzubringen und die Planungsausführung somit zu beeinflussen. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die Betroffenenbeteiligung als „ein wesentlicher Bereich der politischen Willensbildung betrachtet werden kann und dass Planungen dann ihre größtmögliche Chance zur Verwirklichung haben, wenn sie von den Betroffenen angenommen werden“. (Schneider 1988, S. 109).

Beurteilungskriterien für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

Nach Busse/Nelles (1978a, S. 76) können grundsätzlich zwei Ebenen einer möglichen Beteiligung unterschieden werden, und zwar die Beteiligung

- an Planungs- und Entscheidungsprozessen (Input-Ebenen) und
- an der Gestaltung bzw. Ausführung von Maßnahmen, die meist starke Elemente praktischer Selbsthilfe enthalten.

Innerhalb dieser verschiedenen Ebenen können sich die Formen der Beteiligung, ihre Intensität und Verbindlichkeit außerordentlich unterscheiden. Insgesamt geht es um den Prozess der Entwicklung von Selbständigkeit, polar strukturiert zwischen der Bevormundung eines Unmündigen und dem Ziel der Emanzipation, damit dem Stand der Mündigkeit (vgl. Gernert 1993)⁹⁾.

Von der Fremdbestimmung zur Selbstverwaltung: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an pädagogischen Planungsprozessen

Die Erkenntnis, dass es differente Beteiligungsformen gibt, führt zu der Frage, in welchen Konstellationen von „kindgerechter“ Beteiligung gesprochen werden kann (vgl. Schröder 1995, S. 15). So können, wie Schröder zeigt¹⁰⁾, Stufen der Beteiligung – die von reiner Fremdbestimmung bis zur Selbstverwaltung reichen – zu einer Stufenleiter der Beteiligung anschaulich aufgelistet werden:



1. „Fremdbestimmung“ (vgl. auch Bundesjugendkuratorium 2001, S. 22) liegt vor, wenn Kinder und Jugendliche zu Verhaltensweisen gebracht werden, dies ohne Selbstbeteiligung, nur infolge von Manipulation. Sie kennen hier weder die Ziele noch die Inhalte eines Planungsprojekts. Die Planungsmethoden werden von ihnen nicht verstanden.
2. „Dekoration“ bedeutet z.B., dass Kinder und Jugendliche im Unterhaltungsteil einer karitativen Veranstaltung mitwirken (z.B. Theateraufführungen), ohne genauere Kenntnisse über Sinn und Zweck der Veranstaltung zu haben.
3. Eine „Alibi-Teilnahme“ von Kindern und Jugendlichen liegt vor, wenn diese z.B. an Konferenzen teilnehmen, aber keine konkreten Mitbestimmungsmöglichkeiten haben. Das kann bei Kinder-/Jugendparlamenten der Fall sein; entscheidend sind Konstellationen. Kinder/Jugendliche entscheiden allerdings selbst, ob sie an einer solchen Veranstaltung teilnehmen oder nicht (Freiwilligkeit der Teilnahme).
4. Von einer „Teilhabe“ kann ausgegangen werden, wenn Kinder/Jugendliche über die bloße Teilnahme hinaus auch sporadisches Engagement der Beteiligung zeigen können.
5. „Zugewiesen, aber informiert“: Hier geht es um Projekte, die von Erwachsenen vorbereitet und initiiert werden, Kinder und Jugendliche jedoch gut informiert sind, verstehen, worum es geht und wissen, was sie bewirken wollen.
6. „Mitwirkung“ bedeutet, dass Kinder/Jugendliche indirekte Einflussmöglichkeiten haben. Dies kann durch Fragebögen oder Interviews geschehen, wo sie ihre Vorstellungen und Kritik einbringen können. Bei der nachfolgenden Planung und Umsetzung haben sie jedoch keine Entscheidungskraft.
7. Eine „Mitbestimmung“ liegt dann vor, wenn Kindern und Jugendlichen konkrete Mitverantwortung übertragen wird und sie über ein Entscheidungsrecht verfügen. Die Idee des Projekts kommt von den Erwachsenen, alle Entscheidungen werden aber gemeinsam und demokratisch mit den Kindern/Jugendlichen getroffen. So lassen sich bei entsprechender Konstellation Kinder/Jugendparlamente hier verorten.

9) Vgl. zu „Mündigkeit“ als bildungsanalytischer Grundkategorie die Überlegungen von Heydorn (1980): „Mündigkeit als Begriff ist leer; das Problem ihrer Verwirklichung wird zur entscheidenden Frage der Bildungstheorie“ (S. 103) und als bildungspolitische Aufgabenstellung, die auch heute gültig ist: „Im Ausgang war bestimmend, dass das Individuum nur mit allen oder überhaupt nicht mündig werden kann“ (S. 102).

10) Schröder bezieht sich hier auf Hart (1992) und Gernert (1993).

8. Von „Selbstbestimmung“ kann gesprochen werden, wenn das Projekt nicht mit, sondern von den Kindern und Jugendlichen initiiert wird. Aus eigener Initiative und Betroffenheit heraus werden sie von engagierten Erwachsenen unterstützt und gefördert. Die Entscheidungen werden von ihnen gefällt, aber unter Beteiligung der Erwachsenen.
9. „Selbstverwaltung“ bedeutet, dass die Gruppe völlige Entscheidungsfreiheit hat, es handelt sich also um Selbstorganisation (z.B. autonome Jugendzentren). Entscheidungen werden von Kindern bzw. Jugendlichen alleine getroffen, und Erwachsene werden lediglich informiert.

Während man bei den ersten drei bzw. vier Stufen nicht von einer Partizipation sprechen kann, so geht die 9. Stufe schon über eine Beteiligungsform hinaus. Generell ist festzuhalten, dass „gute“ Beteiligungsformen dadurch gekennzeichnet sind, dass die Kinder/Jugendlichen freiwillig und unter Beteiligung von Erwachsenen an gemeinsam formulierten und transparenten Zielen mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozessen arbeiten. So wenig wie es die geeignete und ideale Interessenvertretung für Kinder gibt, so wenig gibt es die ideale Partizipationsform. Doch sollten alle Beteiligungsformen gewisse Mindeststandards und Grundbedingungen für eine ernsthafte Beteiligung von Kindern vorweisen.

Insgesamt zeigt sich hier die Ambiguität struktureller Bedingungen, die durch politisches und/oder professionelles Handeln, die Interessen der jeweiligen Beteiligten einbeziehend, zu bearbeiten sind. Verwiesen wird damit auch – und dies kennzeichnet eine entscheidende Herausforderung – auf die grundlegende pädagogische Paradoxie, die Nelson als Frage formuliert, „wie es möglich ist, durch äußere Einwirkung einen Menschen zu bestimmen, sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen zu lassen“ (1984, S. 30).

Mindeststandards und Grundbedingungen von Partizipation

Folgende Kriterien können den Rahmen und die Voraussetzungen für ein Beteiligungsmodell umschreiben:

- **Freiwilligkeit.** Kinder und Jugendliche müssen sich freiwillig beteiligen wollen, Druck und Zwang sind ausgeschlossen.
- **Ernstcharakter.** Beteiligung von Kindern funktioniert nur, wenn alle Erwachsenen, vor allem EntscheidungsträgerInnen aus Politik und Verwaltung, die Beteiligung und die Art und Weise, wie sie artikuliert wird, ausdrücklich wünschen und die Kinder als das akzeptieren, was sie sind.
- **Kommunikative Kompetenz.** Das ernsthafte Beteiligen von Kindern setzt hohe kommunikative Kompetenz voraus, nicht nur, weil Kinder und Erwachsene häufig eine andere Sprache sprechen und weil Kinderwünsche niemals im Verwaltungsfachdeutsch geäußert werden. Die Vorstellung, dass Kinder eigene Rechte und Kompetenzen haben, ist noch relativ neu. In der Öffentlichkeit herrscht noch immer das traditionelle Bild von Kindheit vor. Kinderpolitik ist ein konfliktreiches Feld. Kommunikative Kompetenz bedarf daher einer aktiven und konstruktiven Konfliktbewältigungsfähigkeit.
- **Kooperative Kompetenz.** Wie kaum ein anderes Politikfeld erfordert Kinderpolitik – und dabei die Partizipation von Kindern – hohe Kompetenzen an Kooperation und Netzwerkarbeit. Ernsthafte Beteiligung von Kindern setzt die Bereitschaft voraus, neue Wege zu gehen, ungewöhnliche Gesprächssituationen zu schaffen, Parteigrenzen zu überwinden, Ämter und Referate übergreifend zu arbeiten.
- **Soziale Phantasie.** Die Beteiligung von Kindern stößt immer wieder an Grenzen der Denk- und Handlungsstrukturen Erwachsener, unkonventionelle Umsetzungen sind gefragt.
- **Akzeptanz von Widersprüchen.** Kinder und Erwachsene handeln oft widersprüchlich und unlogisch. Es ist wichtig, ein Nebeneinander von Gegebenheiten akzeptieren zu können.

- Geduld und Ungeduld gleichzeitig. Kinderpolitik muss eine Politik der kurzen Wege sein; kein Zehnjähriger kann fünf Jahre auf einen Spielplatz warten. Es ist aber noch nicht Allgemeingut, dass Kinderpolitik mit Kindern nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll ist. Das erfordert langfristige Strategien, um Einstellungen von Erwachsenen zu verändern.
- Wandelbarkeit und Lebendigkeit. Kinder entwickeln sich, ihre Bedürfnisse auch. Bei Planungen, besonders bei Spielraumplanungen, ist es wichtig, veränderbare Umwelten zu schaffen, die immer wieder neu gestaltet werden und Anregungen und Aktivitäten bieten.
- Öffentlichkeit. Gekoppelt mit der Transparenz von Beteiligungsschritten ist das Herstellen von Öffentlichkeit. Kinder müssen auf kindgemäße und kindgerechte Weise informiert werden; um sich beteiligen zu können. Aber auch Erwachsene brauchen Informationen, wenn die Beteiligung von Kindern in Erwachsenenstrukturen gelingen soll“ (Frädrich/Jerger-Bachmann 1995, S. 99).

Sowohl die „Stufenleiter der Partizipation“ als auch diese Mindeststandards stellen eine praxisorientierte Bewertungsgrundlage für die nachfolgenden kinder- und jugendpolitischen Arbeitsformen dar. Doch letztlich ist es wichtig zu erkennen, dass alle generellen Grundbedingungen, Stufen der Beteiligung und Mindeststandards keine Gewähr für eine erfolgreiche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Praxis vor Ort bieten; Partizipation in der praktischen Umsetzung stößt immer wieder auf Hindernisse, die eine Herausforderung darstellen.

Interkulturalität und Partizipation: gesellschaftspolitische Bedingungen und demokratische Perspektiven

Die Geschichte der Politik und Praxis einer Kinder- und Jugendpartizipation ist hierzulande noch jung, ihre anfänglichen Formen sind noch in der Erprobung und sind auf eine je besondere, konstellationsspezifische Resonanz gestoßen. So haben sich die in NRW vor einigen Jahren in vielen Kommunen nach dem Muster des nordrhein-westfälischen Landtags ins Leben gerufenen „Jugendparlamente“ unterschiedlich bewährt, sind von den Jugendlichen angenommen worden, oder aber wurden – so Daniel Schily (Verein „Mehr Demokratie“) – als pseudo-demokratische, „künstliche Konstruktionen“ ohne wirkliche Einflussmöglichkeiten empfunden (Teigeler 2003, in: taz v. 29.12.) Entscheidend für die Kinder und Jugendlichen –, die, wie die Erwachsenen, „viel zu tun“ haben und mit den Anforderungen von Schule, außerschulischen Bildungs- und Freizeitangeboten und modernem Lebensstil ausgelastet, häufig auch überlastet (Hurrelmann) sind, so dass häufig auch kein Freiraum für ein weitergehendes Engagement mehr gesehen wird, – entscheidend für sie ist: eine längerfristige Teilnahme sollte „Spaß machen“ und „etwas bringen“ (Hurrelmann 2004, FR).

Die in vorhergehenden Kapiteln dargelegten Probleme bei den Versuchen einer gesellschaftspolitischen Aktivierung von Kindern und Jugendlichen gründen letztlich in den Ohnmachtserfahrungen der modernen Bürger, insbesondere der Bewohner großer Städte, gegenüber den gesellschaftlichen (Sub-)Systemen, die sich ihnen gegenüber verselbständigt zu haben scheinen oder tatsächlich haben, so dass eine Verkehrung eingetreten ist: Die Systeme erscheinen als die handelnden Subjekte, die Menschen als bloß noch Reagierende. Diese Erfahrungen führten zu einem „Rückzug ins Private“ (Bukow 2000, S. 25) der – gestützt auf eine Individualisierungsideologie – seine Erfüllung und Entschädigung mehr und mehr in kommerziell ausbeutbarem Konsumismus und Freizeit sucht.¹¹⁾

11) *Solcher Rückzug in die Innerlichkeit hat im übrigen in Deutschland eine längere Tradition: Die Machtergreifung des Bürgertums, die im 18. Jahrhundert in Frankreich, England und den Vereinigten Staaten von Amerika zu politischen Revolutionen führte, fand in Deutschland nur im Geiste statt, Freiheit bloß als innere (vgl. H. Heine 1972). So mangelt es in Deutschland an einer ausgebauten republikanischen Tradition des öffentlichen Lebens.*

Für Kinder und Jugendliche verschärft sich diese Situation noch. Umfragen bestätigen: Aus ihrer Sicht „entsteht vermehrt der Eindruck, dass die Dinge, so wie sie sind, eben sind, und dass man als einzelner überhaupt keine Möglichkeit mehr hat, noch irgendwie zu partizipieren“. Selbst der Rückzug werde ihnen erschwert, „weil die kindlichen und jugendlichen kulturellen Räume gerade in den Städten in den letzten fünfzig Jahren bis auf einige letzte Rückzugszonen weitgehend zerstört worden sind“ (a.a.O., S. 27). Die Jugendlichen sind so „doppelt betroffen. Sie werden ... auf den privaten Raum zurückverwiesen, aber ihnen wird gleichzeitig dieser Rückzug auch noch streitig gemacht, wenn entsprechende Räume fehlen oder in ihrer Ausgestaltung doch zumindest recht fraglich erscheinen“ (a.a.O., S. 28). In diesem Dilemma können geeignete partizipative Konzeptualisierungen Chancen darstellen, die im zitierten Fall (bei Bukow) vorzüglich in Kinder- und Jugendforen – als lebensnahen und offenen Formen – (30) gesehen werden. Es geht mithin um eine Stärkung der Schwachen, der Benachteiligten in praktischer Hinsicht.

Denn die Lage der ausländischen Kinder und Jugendlichen – nach der neuen Sprachregelung: „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ – ist unter partizipatorischen Gesichtspunkten noch einmal komplexer als im Falle der indigenen Bevölkerung einzuschätzen (vgl. Schiffauer et al. 2002).

Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft hatten im Vergleich zu den einheimischen Peergruppen stets noch „ganz andere Sorgen“ – die die Beteiligung an solchen Projekten als weit nachrangig erscheinen ließen – (zit. im VIA-Magazin 1998, S. 32), um es mit den Worten eines an einem Partizipationsprojekt beteiligten Jugendlichen ausländischer Herkunft zunächst aus subjektiver Perspektive auszudrücken.¹²⁾

Die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft bestimmt sich – wie die ihrer Eltern – zunächst „objektiv“, d.h. von den vorgegebenen Möglichkeiten her, aus ihrer besonderen, durch Ausländerpolitik und Ausländerrecht vorgegebenen Rechtslage. Als Inhaber eines nicht-deutschen Passes gehören sie demnach nicht dem deutschen Volk und Staat an, sind nicht Staatsbürger, sondern Bürger mit eingeschränkten Rechten, „Bürger zweiter Klasse“ (Katsoulis 1984). Die Nichtzugehörigkeit begründet eine Ungleichheit vor allem bezüglich der privilegierten bürgerlichen Partizi-

pationsrechte sowie sozialrechtlicher Ansprüche. Trotz der in vielen Fällen langen Aufenthaltsdauer der ehemaligen „Gastarbeiter“ und ihrer Familien, die schließlich in den Status von „Niederlassungen“ übergangen, blieb ihnen die Einbürgerung jahrzehntelang außerordentlich erschwert. (Auf der subjektiven Seite korrespondiert damit in der Regel eine aus Zugehörigkeits- und Loyalitätsgefühlen erwachsende Hemmung, die Staatsbürgerschaft zu wechseln.) Diese Hürde war letztlich „Ausdruck“ einer Weigerung der Politik – hier gab es, mit Ausnahme des Bündnis 90/Die Grünen, übrigens einen breiten Parteienkonsens –, die faktisch erfolgte Einwanderung der Arbeitsmigranten anzuerkennen und sie im Status des Provisoriums zu fixieren, was vordergründig den nationalen Interessen eher Rechnung zu tragen schien. Im Laufe der Zeit begründete aber die zunehmende Anwesenheitsdauer bestimmte Rechtsansprüche (z.B. auf Familienzusammenführung und sozialstaatliche Leistungen). Dies führte schließlich zu einer – wenn auch sehr halbherzigen und inkonsistenten – an die hiezulande geborenen und aufwachsenden Generationen adressierte Integrationspolitik. (Die erste Generation galt insofern als „integriert“, als sie in der Arbeitswelt „funktioniert“ und sich in dieser Gesellschaft arrangiert hatte, während die heranwachsenden Generationen offenkundig anderen Lebensbedingungen unterlag bzw. zu genügen haben würde.)

Die Dialektik und Spannungen im Geflecht nationaler Zugehörigkeit und bilateraler Ansprüche bringen Bommes/Scherr (2000, S. 148) wie folgt auf den Begriff:

„Grenzüberschreitende Migration stellt die politische Einteilung der Weltbevölkerung in Staatsbevölkerungen in Frage und bringt MigrantInnen in eine strukturell prekäre Beziehung zu nationalen Wohlfahrtsstaaten in den beiden Dimensionen der Loyalität zum Staat und des Anspruchs auf Leistungen des Staates. Denn als nationaler Staat beobachtet der Staat MigrantInnen zum einen in der Perspektive ihrer politischen Loyalität. MigrantInnen unterscheiden sich von Staatsbürgern diesbezüglich dahingehend, dass sie in der Regel über keine historisch entwickelten Beziehungen zum jeweiligen Nationalstaat verfügen, von denen angenommen werden kann, dass sie Identifikation und Loyalität begründen. Sofern der Staat Wohlfahrtsstaat im Sinne eines sozialen Ausgleichsmechanismus nach innen ist, impliziert dies zweitens immer auch die Errichtung

12) Jugendliche ausländischer Herkunft sind im übrigen wohl nur ausnahmsweise und in als privilegiert zu bezeichnenden Fällen in solchen Projekten anzutreffen.

einer Ungleichheitsschwelle nach außen, die durch MigrantInnen überschritten werden muss, und die damit die Frage provoziert, in welchem Verhältnis MigrantInnen zu den Leistungen des Wohlfahrtsstaates stehen.“

Subjektiv bestimmt sich die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – mehr noch als die ihrer Eltern, weil sie sich auf die Kohorten der „Eingeborenen“ als Vergleichsgruppe beziehen – durch vielfältige Erfahrungen von Unterprivilegierung und Chancenbenachteiligung, institutioneller Diskriminierung (Radtke 1993), und gesellschaftlicher Ethnisierung (Castles 1990; Dittrich/Radtke 1990), Ausgrenzung und ethnisch-religiöser oder rassistischer Diskriminierung in den wesentlichen Sektoren des gesellschaftlichen Lebens: in der Schule, beruflichen (Aus-)Bildung, auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, im Freizeitbereich.

Als typische kollektive Reaktionsmuster auf die Prozesse auf diese Situation werden die – auch aus anderen segmentierten Einwanderungsgesellschaften bekannten – Phänomene des Rückzugs auf die eigene Gruppe (Ethnie), der Idealisierung der Heimatkultur und insbesondere der in dieser Situation Trost und Kraft spendenden Religion beschrieben und analysiert (Hoffmann-Novotny 1973); diese sind aber auch dramatisiert und demagogisiert (Heitmeyer 1997) worden.

Mögliche und für spezifische Konstellationen typische Reaktions- und Verarbeitungsmuster rangieren im negativen Fall zur Ausbildung fatalistisch-resignativer bis aggressiv-regressiver Einstellungen und Verhaltensweisen (vgl. Hoffmann-Novotny 1973, S. 157 ff.). In neueren Forschungen werden aber auch höchst konstruktive subjektive Verarbeitungsformen konstatiert – es wäre sicherlich lohnend, deren Bedingungskonstellationen noch eingehender zu untersuchen –, die sowohl zu größeren individuellen Bildungserfolgen wie auch kreativen Identitätsausbildungen führten (Badawia 2002). In diesem Kontext könnten Partizipationserfahrungen substantieller Art eine entscheidende Rolle für ein ‚empowerment‘ der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in mehrfacher Hinsicht spielen.

Die von rot/grüner Regierung zum Auftakt in das neue Jahrtausend würdigerweise endlich in Angriff genommene Ablösung der überalterten und allzu lange konzeptionslosen Ausländerpolitik (Herbert 1986), die den Menschen eine gesicherte Zukunftsplanung verunmöglichte (Mehrländer 1984, S.97 f.) durch eine neue Zuwanderungs- und Integrationspolitik auf Bundes- und Länderebene beansprucht eine Veränderung der gesamten bundesrepublikanischen Gesellschaft in Richtung auf ein sich internationalisierendes und kulturell pluralisierendes Gemeinwesen auf der Grundlage eines zeitgemäßen republikanischen Bürgerschaftsverständnisses. Allen Mitgliedern – den Minderheiten wie der Mehrheitsgesellschaft – wird damit die Bereitschaft zum Umlernen und zur positiven Anpassung an die Gegebenheiten der letztlich durch die Entwicklung einer sich globalisierenden Wirtschaft (Beck 1997, S. 63 ff., S. 164 ff.; Menzel 1998, S. 99 ff.) vorangetriebenen, veränderten Weltlage zugemutet und abverlangt. Die Erneuerung der vormaligen Ausländerpolitik zugunsten einer modernen und europäischen Zuwanderungs- und Integrationspolitik räumte zunächst auf mit dem eigentümlichen deutschen völkischen Staatsbürgerschaftsrecht (*ius sanguinis*) zugunsten eines republikanischen Territorialrechts (*ius soli*) gemäß dem republikanischen Verständnis moderner Demokratien (Cohn-Bendit/Schmid 1992, S. 336 ff.).

Ziel ist die Schaffung eines Zuwanderungsrechts, das künftig eine bessere Steuerung der Zuwanderung erlauben soll sowie eine daraus abgeleitete Integrationspolitik, insbes. für die jungen Migrantengenerationen.

In Nordrhein-Westfalen wurde diese Integrationspolitik bereits 1995 im Koalitionsvertrag wie folgt festgeschrieben: „Die Koalitionsparteien verpflichten sich, sich auf Landes- und Bundesebene für die gleichberechtigte Teilnahme der Zugewanderten am gesellschaftlichen und politischen Leben einzusetzen. ‚Interkulturelle Integration, Partizipation, Selbstorganisation, Bekämpfung von Diskriminierung und gleichberechtigte Teilhabe der Geschlechter sind Grundsätze unserer Migrationspolitik. Integration meint nicht Assimilation. Die Zugewanderten sollen nicht ihre religiösen und weltanschaulichen Identitäten und gewachsenen Traditionen aufgeben. Durch die Integration von Zugewanderten wird die gesellschaftliche Vielfalt bereichert.“ (Landtag NRW 2001, S. 21).

Die in der Folge beschlossene „Integrations’offensive“ Nordrhein-Westfalens (Drucksache 13/1345 des Landtag NRW) kam sozusagen ‚mit einem Ruck‘ durch eine denkwürdig seltene Übereinstimmung aller Fraktionen vermittels eines Kompromisses – zwischen den Polen: Einheit in der Vielheit (CDU) und Multikulturelle Gesellschaft (Bündnis 90/DIE GRÜNEN) – zustande und beansprucht stolz einen Modellcharakter für die nachhinkende Bund-Länder-Politik (Rüttgers 2001, Plenarprotokoll 13/34, in: Landtag NRW, S. 3327) sowie eine „Signalwirkung“ auf die gesamte Bevölkerung, indem sie einen besonders raschen Wandel der gesamtgesellschaftlichen Situation verkündet. Sie setzt dabei nicht nur auf bestehende und zu ergänzende Netzwerke und institutionelle Synergieeffekte, sondern vor allem auch auf einen Bewusstseinswandel in der breiten Öffentlichkeit, nicht ohne auf bestehende Konfliktpotentiale abzuheben. Die neue Integrationspolitik wird wie folgt qualifiziert:

„Integration ist nicht Assimilation. Sie verlangt nicht die Preisgabe von Andersheiten, von religiösen und kulturellen Identitäten sowie von gewachsenen Traditionen. Unser Gemeinwesen ist von jeher pluralistisch und muss es auch bleiben. Die Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern bereichert unsere Vielfalt. Wer Zuwanderung gestalten und Integration verbessern will, darf die Sorgen und Ängste derjenigen nicht außer acht lassen, die sich von den zuwanderungsbedingten Veränderungen in ihrem Umfeld überfordert fühlen und negative Konsequenzen für ihre eigene Lebensführung befürchten. Ziel muss eine Kultur der Anerkennung und des gleichberechtigten Miteinanders sein, wobei als Fundament die im Grundgesetz festgelegten Rechte und Pflichten dienen, auf deren Basis Verschiedenheiten akzeptiert werden. Kulturelle Unterschiede müssen ernstgenommen und ausgehalten werden. Ziel einer ernstgemeinten Integrationspolitik muss es sein, dass sich sowohl die Zugewanderten als auch die aufnehmende Gesellschaft auf gleicher Augenhöhe gegenüberstehen. Wir wollen einen Bürgerbegriff entwickeln, der nicht nur die jeweiligen Staatsangehörigen, sondern auch die dauerhaft im Land lebenden Menschen einschließt.“ (Drucksache 13/1345, in Landtag NRW, S. 2)

Eine politische Partizipation im voll gültigen bürgerlich-demokratischen Verständnis war der ausländischen – erwachsenen – Bevölkerung aufgrund der besonderen ausländerrechtlichen Bestimmungen, wodurch für sie nur eingeschränkte Bürgerrechte konstituiert wurden, nicht möglich. Der einzigen politischen Repräsentanz dieser Bevölkerungsteile, den Ausländerbeiräten, steht allein beratende Funktion zu.

Vor allem war Ausländern das vornehmste demokratische Recht und Privileg: das aktive und passive Wahlrecht verwehrt – sogar auf der kommunalen Ebene. Und obwohl dieser Punkt seit Jahren durchaus strittig zwischen den politischen Parteien und Fraktionen war und in den Bundesländern unterschiedlich diskutiert wurde, besteht diese Situation bis heute fort und verbindet sich mit dem Streit um die Alternative von gesellschaftlicher Inklusion – via bekenntnishafter Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft versus sozialer Exklusion – im Falle der „integrationsunwilligen“ Beibehaltung des fremden Passes:

„Die Frage nach der Einführung des kommunalen Wahlrechts für Ausländer wird im Landtag NRW nach wie vor kontrovers diskutiert. Die Fraktionen von SPD, F.D.P. und Bündnis90/Die Grünen sprechen sich für das kommunale Wahrecht für Ausländer mit dauerhaftem Aufenthalt aus, um ihre gesellschaftspolitische Partizipation zu stärken. Die Fraktion der CDU fasst hingegen das Wahlrecht als Folge geglückter Integration und nicht als Mittel zur Integration auf und knüpft das kommunale Wahlrecht für Ausländer, die nicht aus Staaten der europäischen Union stammen, weiterhin an den Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit“ (Landtag NRW 2001, S. 14).

Wenn MdL Sylvia Löhrmann (Bündnis 90/DIE GRÜNEN) mit Bezug auf die jungen Migrantenbevölkerung aktuell von ihrer gesellschaftlicher „Teilhabe“ spricht, so wird dies hier dennoch nur in dem eingeschränkten Sinne der endlichen Ermöglichung einer schulischen und beruflichen Chancengleichheit begriffen:

„Wenn es um die gleichberechtigte Teilhabe in unserer Gesellschaft geht, so ist hierbei ein gutes Ausbildungsangebot für alle Kinder und Jugendlichen ein wesentlicher Faktor; ein Ausbildungsangebot, das ihnen gleiche Chancen auf schulischen und beruflichen Erfolg eröffnet.“ (DIE GRÜNEN im Landtag NRW (Hg.) 03/2002: Interkulturelle Erziehung in Kita und Schule. Ansätze für die politische und pädagogische Arbeit, S. 3) und weiter:

„Der Anteil der Migrantenkinder bei den Schulabgängern und -abgängerinnen ohne Abschluss ist noch immer doppelt so hoch wie bei den deutschen Schülerinnen und Schülern. Auch ist die Verteilung auf die Schulformen disproportional zu Ungunsten der Migrantenkinder, was ihre Teilhabe an höher qualifizierten Bildungsgängen anbelangt. (...) Der Handlungsbedarf ist offenkundig, auch und gerade im Lichte der aktuellen Vergleiche der OECD-Daten“ (ebd., S. 4).

Wird die offensive Integrationspolitik die bisherigen vielfachen Benachteiligungen der Nachkommen der Einwanderer – die schließlich die Zukunft in dieser und für diese Gesellschaft noch vor sich haben – ausgleichen können und damit endlich eine für Demokratien konstitutive (relationale) Chancengleichheit herbeiführen? Erst damit würde sie diese in die Lage versetzen, sich mit dem Gemeinwesen anzufreunden / zu identifizieren.

Die Landesregierung macht in Fragen der gesellschaftlichen und politischen Partizipation keinen Unterschied zwischen ‚eingeborenen‘ Kindern und Jugendlichen und solchen mit Migrationshintergrund. Das klingt im Rahmen der neuen Perspektiven durchaus nach der ‚political correctness‘ einer Nichtdiskriminierung – muss jedoch in Rechnung stellen, dass die lange Geschichte einer Ungleichbehandlung Spuren hinterlassen musste und hat. Infrage steht mithin, ob und mit welchen Verfahren im Bereich der Kinder- und Jugendpolitik Anerkennung von Andersheit vermittelt und gesellschaftliche Teilhabe – Voraussetzungen für politisches Interesse und demokratisches Bewusstsein – realisiert zu werden vermag; dies könnte die Bedeutung gesellschaftlicher Orte von Partizipation – nicht allein für eine ‚Integrationsperspektive‘ – potenzieren.

III. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Handlungsfeldern wie Projekten in ihrer Bedeutung für Gesellschaft und Politik

Rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Der entscheidende Unterschied zur Kinderrechtsdiskussion früherer Jahre besteht darin, dass es heute – unter anderem – um die Regelung von Eigenrechten der Kinder geht, auch unabhängig vom Hilfebegriff, also um subjektorientierte Rechte der Kinder.

Die im Grundgesetz garantierten Rechte auf Schutz der Menschenwürde und auf freie Entfaltung der Persönlichkeit gelten auch für Kinder. Dazu heißt es wörtlich in Artikel 1 GG, Abs. 1: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“. Artikel 2 GG, Abs. 2 betont die Freiheitsrechte und formuliert wie folgt: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, (...)“ und „Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich (...)“ (Abs. 2). Explizit berücksichtigt werden Kinder aber im Grundgesetz nicht, wörtlich finden sie nur als Objekte Erwähnung.

Das Kind als Rechtssubjekt im Grundgesetz zu verankern, ist seit Jahren Absicht der Vertreter von Kinderinteressen; die Diskussion hält bis heute an. Im Vorfeld der Verfassungsdiskussion engagierten sich viele Fachverbände, Politiker und Wissenschaftler, um eine Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz zu erreichen. Ein im März 1990 verabschiedeter Aufruf verschiedener Kinderlobbyisten und Politiker forderte die verfassungsrechtliche Verankerung eigenständiger Kinderrechte.

Der im Juni 1992 von den Jugendministerien verabschiedete Vorschlag zur Neuformulierung des Artikels 6 GG: „Jedes Kind hat ein Recht auf Entwicklung und Entfaltung. Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über die Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft. Sie schützt und fördert die Rechte des Kindes und trägt für kindgerechte Lebensbedingungen Sorge“ (Hurrelmann 1993, S. 33) wurde im Oktober 1993 von der Verfassungskommission nicht aufgenommen. Noch im April 1993 hatte der ehemalige Vorsitzende der Kinderkommission des Bundestages, W. Schmidt, gefordert, „Kinder nicht nur als Träger abgeleiteter Rechte ihrer Eltern oder der Familien zu verstehen“ (Das Parlament vom 9./16.4.1993, S. 9). Mit der damaligen Ablehnung seitens der Verfassungskommission ist eine entscheidende Chance vertan worden, Kinder auch grundgesetzlich explizit als Subjekte anzuerkennen.

Zehn Jahre später steht diese Forderung noch immer uneingelöst im Raum; unter den Kinderfachorganisationen herrscht eine anhaltende Debatte über die Aufnahme von Kinderrechten in die Verfassung. Auch die Kinderkommission des Bundestages und die Jugendministerkonferenz stellen diese Forderung, doch hier schließt sich die jetzige Bundesregierung der Auffassung ihrer Vorgängerin an, einen solchen Schritt nicht für erforderlich zu halten¹³⁾. So haben sich in Deutschland einmal mehr die Kritiker einer fortschrittlichen Kinderrechtsdiskussion mit ihrer Behauptung durchgesetzt, wer Kindern mehr eigene Rechte einräumen wolle, sei ein Familienfeind.

13) In dem 2001 formulierten 2. Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes heißt es hierzu: „Die amtierende Bundesregierung teilt die Auffassung der Vorgängerregierung, dass ein solcher Schritt nicht erforderlich ist. In ihrer Stellungnahme zu dem von einer unabhängigen Kommission erstellten 10. Kinder- und Jugendbericht hat die damalige Bundesregierung erklärt: Die Bundesregierung teilt die Ansicht der Kommission, dass die Rechte der Kinder in der Verfassung ausreichend verankert sind... Sie teilt nicht die Forderung, gleichwohl das Grundgesetz um ein Recht der Kinder auf Förderung und Entwicklung zu erweitern. Änderungen der Verfassung – gerade im Bereich der Grundrechte – sind nur behutsam und nur dann in Betracht zu ziehen, wenn hierfür eine rechtliche Notwendigkeit besteht. Eine solche ist hier – wie die Kommission selbst einräumt – nicht gegeben. Die Bundesregierung hält es nicht für angezeigt, die ausführlichen Diskussionen in der Gemeinsamen Verfassungskommission und anschließend in den parlamentarischen Gremien zu wiederholen. Dies gilt umso mehr, als ein Grundrecht des Kindes auf Erziehung und Förderung in das bestehende System der Grundrechte, die in erster Linie Abwehrrechte gegen staatliche Eingriffe sind, nicht ohne Schwierigkeiten zu integrieren wäre“ (BMFSFJ 2001, S. 26).

So sind und bleiben die Eltern in allen Belangen die gesetzlichen Vertreter ihrer Kinder. Nach dem bestehenden Grundgesetz (Artikel 6) sind sie für die Pflege und Erziehung ihrer Kinder zuständig. Der Staat¹⁴⁾ wird erst bei Verletzung der Elternpflichten (siehe § 1666 BGB) aktiv, wenn es um das „Wohl des Kindes“ (s. hierzu auch Lorz 2003) geht. Dieser Begriff ist ein Angelpunkt jeder Kinderrechtsdiskussion, denn jeder Erwachsene, der nur das Beste für das Kind will, entzieht sich so der Kritik. Kinderrechte sind unlösbar verbunden mit dem Schutz des Kindeswohls. Aber Kinderrechte umfassen weit mehr als nur elterliche und staatliche Schutzmaßnahmen.

Doch soll es hier nicht darum gehen, die elterliche und staatliche Sorge für das Kind gänzlich in Abrede zu stellen. Gerade in den letzten Jahren ist – bedingt durch die Aufdeckung zahlreicher Fälle sexueller Gewalt gegen Kinder in Familien, aber auch durch Vernachlässigung – häufig der Staat als Wächter des Kindeswohls gefordert worden. Gewalttaten gegen Kinder in den Familien, in der unmittelbaren Lebensumwelt, verweisen auf die Notwendigkeit der Existenz von Institutionen gesellschaftlicher Kontrolle und gesetzlicher Maßnahmen – auch gegen Eltern und Sorgeberechtigte.

Doch fordern eben gerade solche „Lebensgefährdungen von Kindern“ und die Konstitutionsbedingungen heutigen Kinderlebens in all ihren Facetten auch die unbedingte Verbesserung beziehungsweise Etablierung von mehr Eigenrechten für Kinder. Diese Forderung ist nicht gegen Eltern bzw. Familien überhaupt gerichtet – aber unsere Gesellschaft kommt nicht umhin, Veränderungen in den Lebensbedingungen und daraus erwachsende Folgen für Familien, Erwachsene und Kinder zu konstatieren und daraus Schlüsse zu ziehen.¹⁵⁾

Gesellschaftspolitisch betrachtet beinhaltet die Forderung und Umsetzung von vermehrten Eigenrechten der Kinder im Zusammenhang mit dem Kindeswohl- und Sorgebegriff eine politische Neuorientierung im Familienrecht und bedeutet nicht zuletzt eine geänderte politische Gewichtung der Familie in unserer Gesellschaft. Damit geht es aber auch um Verteilungsfragen, um die Neuverteilung von Macht und Herrschaft. „Das Recht bewirkt Unterwerfung, es sichert Herrschaft. Recht ist Ordnung, und die herrschende Ordnung ist die Ordnung der Herrschenden. Es herrschen die Mächtigen über die Machtlosen, die Besitzenden über die Besitzlosen, die Starken über die Schwachen: also herrschen Eltern über Kinder“, so H. Ostermeyer (1983, S. 144)¹⁶⁾. Auch wenn diese Formulierung in ihrer Ausschließlichkeit heute fast antiquiert wirkt, darf man in der kinder- und jugendhilferechtlichen Positionierung und Diskussion diesen Aspekt nicht außer Acht lassen.

Ein weiterer wichtiger Schritt auf dem Wege zu einer Reduzierung der traditionellen Machtverhältnisse innerhalb der Familien – und somit zu mehr Eigenrechten für Kinder – stellt das seit November 2000 im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) verankerte Gesetz auf das „Recht auf gewaltfreie Erziehung“ in der Familie dar. Auf Grundlage der Koalitionsvereinbarungen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen vom 20.10.1998 heißt es in § 1631 Abs. 2 BGB wie folgt: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (BGB 2001, S. 342; s. hierzu auch NDV 2/00, S. 36; Frehsee/Horn/Bussmann 1996). Die Bundesregierung wies in ihrer Begründung nochmals deutlich daraufhin, dass sie mit dieser neuen zivilrechtlichen Norm „keine Eltern hinter Gitter bringen, sondern eine Bewusstseinsänderung auslösen“

14) In solchen Fällen stehen dem Staat, den Personenberechtigten und in bestimmten Fällen auch den Kindern selbst (Kindern und Jugendlichen räumt das Gesetz nur sehr geringe Mitspracherechte ein) die Maßnahmen und Leistungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) zur Verfügung.

15) So heißt es beispielhaft in dem Europarat-Projekt „Children's Rights and Childhood Policies in Europe“: Es gelte, „die Debatte über den Platz von Kindern in der heutigen Gesellschaft neu zu führen“ (1996, S. 8); dies verbindet sich mit der Aussage, bei der Erforschung relevanter Daten, die der Kindheitspolitik zugrunde gelegt werden sollten, sei das Kind – und nicht die Familie – Gegenstand der Beobachtung (S. 17).

16) Weitere interessante Artikel zum Thema „Die neuen Kinder“ finden sich in Michel/Spengler (1983); vgl. weiter zum Problem der „generationalen Ordnung“ Bühler-Niederberger/Sünker (2002).

wolle. Zur Aufklärung und Bekanntmachung wurde, parallel mit anderen europäischen Nachbarländern, die Gesetzeseinführung durch die flankierende Aufklärungskampagne¹⁷⁾ „Mehr Respekt für Kinder“ begleitet. Anfang 2002 endete diese Kampagne aufgrund fehlender weiterer Finanzierung seitens der Regierung mit der abschließenden Vorstellung einer Begleitstudie¹⁸⁾ zu deren Wirksamkeit. Nach den vorliegenden Ergebnissen scheint sich, so der Autor der Studie im Einklang mit der zuständigen Ministerin, ein Rechtsbewusstsein zu etablieren, das Formen der Gewalt in der Erziehung entschieden abzulehnen beginnt. Die vorliegenden Daten sind durchaus ernüchternd: So gaben weiterhin nur ca. 30% aller befragten Eltern an, schon einmal von dem neuen Gesetz gehört zu haben. Dies lässt darauf schließen, dass noch immer zwei Drittel aller Väter und Mütter nichts vom Gewaltverbot in der Erziehung wissen. Des Weiteren wollen neun von zehn Eltern zwar nicht prügeln oder brüllen, schaffen dies aber nicht vollständig. Sie „streben“ einen gewaltlosen Umgang mit ihren Kindern an. Dies bedeutet konkret, dass noch immer zwei von drei Elternteilen Ohrenfeigen verteilen, um ihre Kinder zu züchtigen; mehr als die Hälfte aller Erziehungsberechtigten finden Körperstrafen „in Ordnung“; für immerhin ein Viertel der Erwachsenen darf diese Strafe ruhig auch „drastisch“ ausfallen¹⁹⁾.

Ein weiteres, zum Gesamtbereich des neuen Kindschaftsrechts²⁰⁾ gehörendes Gesetz zur Verbesserung der Kinderrechte (Kinderrechteverbesserungsgesetz – Kind-RVerbG)²¹⁾ besagt, dass Väter, Mütter oder andere im Haushalt lebende Personen, die Kinder schlagen oder missbrauchen, der Wohnung verwiesen werden²²⁾. Der Gesetzgeber – im Einvernehmen mit allen Fraktionen – betont hierzu, Kinder würden nun auch vom Gesetzgeber nicht mehr als Besitz der Eltern betrachtet, sondern als eigene Persönlichkeiten mit dem Anrecht auf gewaltfreie häusliche Erziehung. Interessant in diesem

Zusammenhang bleibt die Frage der Einklagbarkeit bzw. der Beweisführung seitens der Kinder, - ganz abgesehen von der in der Familie entstehenden Situation, wenn sich Kinder ihrerseits an staatliche Stellen wenden, um eine Misshandlung oder auch „nur“ das Schlagen von Erwachsenen anzuzeigen. Auf solche Probleme verweist die Einschätzung der Bundesregierung zur inhaltlichen Umsetzung der UN-Konvention: Es ist „nicht vorrangig eine Frage juristischer Durchsetzung (...), sondern neben der administrativen und der gerichtlichen Beachtung hauptsächlich eine Aufgabe politischer Umsetzung (...). Elementare Rechte von Kindern werden in Deutschland nicht durch allgemeine Kinderfeindlichkeit und generelle gesellschaftliche Diskriminierung junger Menschen, sondern durch konkrete negative Lebensbedingungen für einzelne Kinder oder durch zumeist strukturell bedingte Nachteile für Kinder in bestimmten Lebenslagen gefährdet“ (BFSFJ 2001, S. 20 f.). Natürlich ist es wichtig und richtig, diese Gesetze zur Förderung des Kindeswohls zu verabschieden. Ebenso notwendig ist es aber auch, den Bewusstseinswandel in den Köpfen voranzutreiben und die strukturellen Bedingungen für ein gewaltsames Verhalten in Familie, Schule und Gesellschaft nicht außer acht zu lassen. Grundsätzlich positiv ist die verbesserte Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen zu werten; diese selber müssen auch in der Lage sein, ihre Rechte zu erkennen und notfalls einzuklagen. Entscheidend bleiben erste Kontakte und mögliche Ansprechpartner für die Kinder. Der in Verfahren von Familien- und Vormundschaftsgerichten gemäß §50 FGG (Gesetz über die Angelegenheit der Freiwilligen Gerichtsbarkeit)²³⁾ eingesetzte Verfahrenspfleger tritt erst auf Anruf seitens des Gerichtes in Aktion. Kinder werden im Falle einer Anzeige eines schlagenden, prügelnden oder misshandelnden Elternteils, respektive Erwachsenen, im Haushalt frühzeitig eine Vertretung – „einen Anwalt des Kindes“ – benötigen. Gewalt in der Familie ist in erster Linie noch immer

17) Die schwedische Regierung veröffentlichte und publizierte ihr Anliegen nach dem Verbot aller erniedrigenden Verhaltensweisen gegenüber Kindern, indem sie an alle Familien, Arztpraxen und Kinderzentren eine aufklärende Broschüre mit Tipps und Alternativen zur Prügelstrafe, sowohl in Schwedisch als auch in den Sprachen der Immigranten, verteilen ließ. Eine Kontrollumfrage hat ergeben, dass auf diese Weise 99% aller Einwohner erreicht wurden. Die Zahl der Kinder, die schwer misshandelt wurden, sei darauf hin massiv zurückgegangen. Doch im Unterschied zum sanktionslosen deutschen Gesetzesentwurf bedroht das schwedische Gesetz prügelnde Eltern mit Strafe.

18) Die Studie zur Klärung der Wirksamkeit von Gesetz und Kampagne wurde von der Universität Halle-Wittenberg durchgeführt. Es wurden 3000 Eltern befragt, Kinder jedoch nicht. Es ist nicht bekannt und auch nicht einleuchtend, warum keine Kinder in die Studie einbezogen wurden, sind sie doch die „Nutznießer“ der neuen Gesetzgebung und könnten ihrerseits einen entscheidenden Eindruck von der Umsetzung bzw. vom Stand der eigenen Kenntnisnahme und der Bekanntheit des Gesetzes geben.

19) Familienministerin Bergmann kommentierte diese Haltung mit den Worten: „Eltern sind halt auch nur Menschen“.

20) „Am 1. Juli 1998 sind die ersten Neuregelungen des Gesetzes zur Reform des Kindschaftsrechts in Kraft getreten. (...) Die Reform betrifft – abgesehen vom Kindesunterhalt, dessen Neuregelung Gegenstand eines eigenen Gesetzes ist – das Abstammungsrecht, das Sorge- und Umgangsrecht, den Unterhalt der Mutter, die mit dem Vater des Kindes nicht verheiratet ist, das Namensrecht, und das mit diesen Bereichen in Zusammenhang stehende Recht des gerichtlichen Verfahrens“ (BMJ / BFSFJ (Hg.)1999: Das neue Kindschaftsrecht. Bonn.

21) Dieses Gesetz basiert auf dem Entwurf zur weiteren Verbesserung von Kinderrechten der Länder Sachsen-Anhalt und Hamburg von 1999 (s. hierzu Bundesregierungsdrucksache 369/99).

22) Eine ähnliche Schutzregelung gibt es bereits für misshandelte Frauen.

23) Bundesministerium der Justiz (Hg.) in: Bundesgesetzblatt Jg. 1997, Teil I, Nr. 84 vom 19.12.1997, S. 2958. Bonn

als eine versteckte Gewaltsituation zu bewerten, die nur schwer von außen einsehbar ist. Will der Gesetzgeber mittels der Gesetzesmodernisierung und -änderung²⁴⁾ tatsächlich zu einer gewaltlosen Erziehung beitragen, aber auch das Gesetz wirken lassen, so muss die begonnene Publizierung und Bekanntmachung dringend forciert werden.

Die Interessensvertretung für Kinder und Jugendliche in Verfahren der Familien- und Vormundschaftsgerichte (gemäß §50 FGG) stellt einen weiteren bedeutenden Bereich dar. Sowohl aufgrund der hohen Zahlen von Scheidungskindern als auch der häufiger offenkundig werdender Fälle von Kindesmissbrauch, Gewalt gegen Kinder, aber auch bestimmter veränderter Lebensumstände von immer mehr Kindern und Jugendlichen – die, z.B. bedingt durch Schwierigkeiten im Zusammenleben mit den Eltern, aufgrund gesundheitlicher Probleme oder Schulschwierigkeiten, noch vor der Volljährigkeit aus der elterlichen Sorge herausfallen –, bedürfen somit immer häufiger Minderjährige der Interessensvertretung vor Gerichten und staatlichen Behörden²⁵⁾.

In diesem Zusammenhang wird eine zentrale Aufgabe des Verfahrenspflegers als „Anwalt des Kindes“ darin bestehen, „den Willen des Kindes zu ermitteln und diesen angemessen während der einzelnen Phasen des Prozessverlaufs zum Ausdruck zu bringen“ (Simons 2000, S. 150). Da der Gesetzestext keine konkreteren

Bestimmungen und Vorgaben darüber enthält, wie die Interessens(v)ermittlungen erfolgen sollten, welche professionellen Fachlichkeiten die Personen haben bzw. welche fachlichen Kriterien dem Verfahren zugrunde liegen müssten, ist es dringend notwendig, hier verlässliche Standards der Qualifikation des Personals und generelle Strukturen im Verfahren zu garantieren; denn sowohl die Ermittlung der Interessen als auch die grundlegende Beteiligung und Mitwirkung der Kinder in diesen oft heiklen Situationen und Verfahren ist für den weiteren Lebensweg der Kinder und Jugendlichen entscheidend²⁶⁾.

Trotz dieser positiven Entwicklungen tun sich Staat und Gesellschaft noch immer schwer, Minderheiten – und so muss man Kinder und Jugendliche im rechtlichen Sinne noch immer definieren – Selbstbestimmungsrechte einzuräumen²⁷⁾ (s. Therborn 1996). Auch in der fortwährenden Diskussion über eine Herabsetzung des Wahlrechtsalters wird diese Kontroverse, werden diese machtpolitischen Standpunkte offenkundig. Selbst in der sogenannten „Kinderrechtsbewegung“²⁸⁾ herrschen deutlich unterschiedliche Auffassungen, ab welchem Alter, in welcher Rechtsform und auf welchen Politikerebenen (Kommunal-, Landes- oder Bundesebene) Kinder und Jugendliche beteiligt werden sollen.

- 24) Ein weiterer wichtiger Schritt ist die Konkretisierung in Form von Ausführungsbestimmungen, die dann in der Praxis zur Handlungsgrundlage werden. Eine breite Diskussion aller Kinderinteressenvertreter – inklusive der Beteiligung und Meinungsäußerung von Betroffenen, eben auch Kindern - ist hier notwendig.
- 25) Balloff legte im April 1999 eine Bedarfsermittlung vor, die 4750 bis 9500 strittige Sorgerechtsverfahren jährlich und ca. 5000 hochstrittige Umgangsrechtsfälle prognostizierte. Hinzu kommen 7000 bis 8000 Fälle, die Maßnahmen wegen Gefährdung des Kindeswohls nach §§ 1666, 1666a BGB betreffen, und weitere 500 Fälle zur Herausnahme oder Wegnahme des Kindes von den Pflegeeltern nach § 1632 Abs. 4 BGB. Insgesamt rechnet Balloff mit einem jährlichen Bedarf von 20.000 Verfahrenspflegern (vgl. Balloff 1999, S. 222).
- 26) Hinweisen möchten wir an dieser Stelle auf die von der Bundesarbeitsgemeinschaft Verfahrenspflegschaft für Kinder und Jugendliche e. V. verabschiedeten Arbeitsprinzipien, die als Standards für VerfahrenspflegerInnen gelten sollen (s. hierzu: Standards für VerfahrenspflegerInnen, verabschiedet von der Mitgliederversammlung der BAG Verfahrenspflegschaft für Kinder und Jugendliche e. V. am 17. 02. 2001 in Bad Boll. Druck: Votum Service Recht. Münster.)
- 27) S. hierzu die Diskussion über die Einführung des Frauenwahlrechts, die noch immer aktuelle und hoch emotional geführte Auseinandersetzung über Gewalt in der Ehe und die eingeforderten und längst überfälligen Änderungen der heutigen Rechtsgrundlagen; nicht zuletzt die andauernden Diskussionen über das Gesetz zur Einbürgerung von Ausländern, die Rechtsstellung von hier im Land geborenen ausländischen Kindern sowie die Asylgesetzgebung.
- 28) Ingo Richter, Direktor des Deutschen Jugendinstituts und ständiger Gast im Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, macht eben diese unterschiedlichen Positionierungen der Forderungen von Kinderrechten deutlich, indem er in seinem Beitrag zum Gutachten "Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik" bemerkt, dass die Sichtweise einer Kinderrechtsbewegung, wie sie zur Zeit weit verbreitet sei, "Kinderrechte als Individualrechte losgelöst vom Familienzusammenhang versteht oder gar als Rechte der Kinder gegen ihre Eltern begründen will", was ihm zufolge dem verfassungsrechtlichen Grundrechtsverständnis zuwiderlaufe (1999, S. 67).

Die aktuelle Diskussion um die Herabsetzung des Wahlrechtsalters

“Unsere Kinder, die heute hier leben, werden als Erwachsene die Welt so übernehmen müssen, wie wir sie ihnen hinterlassen“, so B. Höll, Abgeordnete im Deutschen Bundestag in einer Debatte zum 1. Bericht der Bundesregierung über die Rechte des Kindes in Deutschland. Dieser Vorwurf wird auch von Kindern erhoben, wenn ihnen Erwachsene das Recht und die Kompetenz absprechen, schon mit 16 Jahren (oder früher) wählen zu dürfen.

Die Mehrheit der Erwachsenen in der Bundesrepublik ist dagegen, das Wahlalter auf 16 oder gar auf 14 Jahre zu senken. Die Zeitung „Die Woche“²⁹⁾ veröffentlichte bereits 1994 eine Umfrage des Meinungsinstituts FORSA, woraus sich ergab, dass 93% aller befragten Erwachsenen sich gegen die Herabsetzung des Wahlrechtsalters aussprachen und nur 6% dies befürworteten. Auf die Frage: „Hören Politiker genügend auf Kinder und Jugendliche?“ antworteten 9% mit „ja“ und 80% mit „nein“. Über den Mangel ist man sich durchaus bewusst, doch die Bedeutung der Herabsetzung des Wahlalters bei der Wahrnehmung von Kinderinteressen durch Politiker wird nicht erkannt (vgl. „Die Woche“ vom 15.9.1994).

Kindheitstheoretisch wird hier deutlich, dass das Verhältnis der Erwachsenen den Kindern gegenüber ganz offensichtlich vom Bezug auf Schutz und Sorge geprägt ist. Das Kind als schützenswertes, unbeholfenes und unfertiges Wesen, das ohne Einsicht und eigene Meinung erst noch den Erwachsenenstatus erreichen muss („Kindheit als defizitäres Stadium“).

Im August 1995 legten Kinder der Berliner Kinderrechtsgruppe „KRÄTZA“³⁰⁾ mit Unterstützung des Münchner Rechtsanwalts Dr. Peter Merk Verfassungsbeschwerde in Karlsruhe ein, um ihr Grundrecht auf Wahlbeteiligung einzuklagen. Sie stützten sich in ihrer Klage auf Artikel 20 GG, Abs. 2, wo es heißt, „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volk in Wahlen (...) ausgeübt“ in Verbindung mit dem Gleichheitsgrundsatz in Artikel 3, Abs. 1 GG, wo es weiterhin heißt: „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“. Diese Rechtssituation sehen die Kläger durch Artikel 38 GG, Abs. 2, in dem die Wahlberechtigung auf Personen ab dem 18. Lebensjahr eingeschränkt wird, verletzt. Ihre Beschwerde geht davon aus, dass dem in Artikel 20 GG festgeschriebenen Demokratieprinzip ein höherer Rang zukomme als Artikel 38, Abs. 2. Das demokratische Prinzip 'Ein Mensch – eine Stimme' entspreche auch dem Verfassungsgrundsatz von der Allgemeinheit der Wahl, nach dem Menschen nur aus zwingenden Gründen von der Wahl ausgeschlossen werden dürfen.

Die Verfassungsbeschwerde hat(te) zwei Ziele:

- Erstens sollten sich durch die Wahlrechtsänderung junge Menschen bei politischen Entscheidungen stärker einbringen können, damit ihre jeweils gegenwärtigen und zukünftigen Interessen in unserer Gesellschaft eine größere Rolle spielen und ernstgenommen werden. Die Änderung des Wahlrechts soll in diesem Sinne die Parteien und die erwachsenen Wähler zum Nach- und Umdenken zwingen.
- Zweitens sollte auf die in anderen Lebensbereichen anzutreffende mangelhafte Rechtsstellung der Menschen unter 18 Jahren und ihre Rolle in der Gesellschaft aufmerksam gemacht werden, um auch dort – mittelbar – für Veränderungen zu sorgen.

29) 'Kinder an die Macht' in: Die Woche 38/1994.

30) Gegründet hat sich diese Gruppe junger Menschen im Alter von 13-20 Jahren 1992. Sie ist ein Teil des Vereines Netzwerk Spiel/Kultur Prenzlauer Berg e. V. und setzt sich für die Gleichberechtigung zwischen Kindern und Erwachsenen ein. Ihre Themen sind das Wahlrecht, Schule und Familie. Durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit ist es ihnen gelungen, auf diese Themen aufmerksam zu machen und somit eine Diskussion in Gang zu setzen. Überregionale Aufmerksamkeit erreichten sie mit ihrer Verfassungsbeschwerde bezüglich der Klage für ein Grundrecht auf Wahlbeteiligung.

Die Verfassungsbeschwerde wurde – wie die folgenden Beschwerden, beispielsweise auf Anfechtung der Bundestagswahl 1998 – vom Verfassungsgericht abschlägig beschieden. In ihrer Begründung argumentierte das Bundesverfassungsgericht vorrangig mit „formaljuristischen“ Gründen und verwies auf § 93, Abs. 3 des Bundesverfassungsgerichtsgesetzes³¹). Das Ziel der Beschwerdeführer, dass sich das Gericht mit ihren inhaltlichen Argumenten und Zielsetzungen auseinandersetze, wurde nicht erreicht.

Die Öffentlichkeit hingegen nahm sich der Diskussion an, und auch in juristischen Kreisen wurde und wird die Fragestellung durchaus kontrovers diskutiert. Rechtswissenschaftler, die die Forderung nach einer Herabsetzung des Wahlalters unterstützen, sehen im Artikel 38 GG ein „verfassungswidriges Verfassungsgesetz“, da ihrer Meinung nach Artikel 38 GG keine „Staatsfundamentalnorm“ ist, im Gegensatz zu Artikel 20 GG (vgl. Merk 1995, S. 66 f.).

Die ehemalige Berliner Justizsenatorin Peschel-Gutzeit nimmt die Begründung der eben genannten Verfassungsbeschwerde für eine Herabsetzung des Wahlalters auf, um ihrerseits – wenn auch mit einer differenten Zielsetzung, nämlich einem Elternwahlrecht – eine Änderung des Grundgesetzartikels 38 zu fordern (s. Neue Juristische Wochenschrift, H. 43/97). Wenn knapp 16 Millionen minderjährige Menschen unseres Staates von der Teilnahme an Wahlen und somit von der Mitwirkung an der Legitimation der Staatsgewalt ausgeschlossen sind, so legitimieren faktisch 80% der Bevölkerung die Staatsgewalt, auch die der 20% nichtbeteiligten Kinder und Jugendlichen. Sie sieht die Forderung einer Wahlberechtigung aller Staatsbürger – hier auch der Minderjährigen – dem Demokratieprinzip unserer Gesellschaft geschuldet.

Eine weiter gehendere Forderung innerhalb dieser Diskussion zielt auf die generelle Streichung einer Altersgrenze, also ein Wahlrecht vom ersten Lebensjahr an. In diesem Zusammenhang geht es dann auch um das Pro-

blem einer Übertragung des Stimmrechts auf die Eltern der Kinder. Claus Offe sieht es in einem solchen Fall zu einer „Potenzierung des Elternrechts“³²) kommen und nicht zu einer Stärkung der Rechte des Kindes. Diese ablehnende Haltung wird auch von R. Eichholz (ehemaliger Landeskinderbeauftragter des Landes Nordrhein-Westfalen) unterstützt, der davor warnt, „den Eltern so ein Machtinstrument in die Hand zu geben, das einem partnerschaftlichen Verhältnis in keiner Weise entspricht“ (vgl. Frädrieh 1995).

In der konkreten Umsetzung einer Herabsetzung des Wahlrechtsalters unterscheiden sich die Auffassungen: Während die einen die uneingeschränkte Wahlmöglichkeit ohne Altersbeschränkungen fordern, halten andere eine Altersstaffelung für nötig. Dies hat in einigen Bundesländern bereits dazu geführt, dass das Wahlrechtsalter für Kommunalwahlen auf 16 Jahre³³) gesenkt wurde. Im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Demokratie und der Suche nach Möglichkeiten des 'Demokratie-lernens' liegt hierin mindestens eine Chance. Die Beteiligung an Wahlen stößt bei Jugendlichen auf eine hohe Akzeptanz. Bei der zweiten repräsentativen Befragung des Deutschen Jugendinstituts in München, deren erste Ergebnisse im Mai 2000 veröffentlicht wurden, standen Wahlen bei 93% der Jugendlichen im Westen und 89% in Ostdeutschland an erster Stelle der aktiven Teilnahme am politischen Geschehen.

Der tatsächliche „Nutzen“ lässt sich aber – wie auch bei der Beurteilung der kommunalpolitischen Modelle der Partizipation von Kindern/Jugendlichen und den Formen der Mitbestimmung von Schülern in Schulen – nicht kurzfristig ermesen. Darüber hinaus ist die bloße Möglichkeit der Wahlbeteiligung noch keine Basis für eine „demokratische Persönlichkeit“ beziehungsweise für eine demokratische und politische Erziehung. Nach Ergebnissen der Untersuchungen der „Wahlbeteiligung der Zweiten Wahl für Erstwähler“ wird offensichtlich, dass eine andauernde Beteiligung, respektive Nichtteilnahme an Wahlen, sich erst mit dem zweiten Wahlgang entscheide. Dies spricht eindeutig für eine „lebenswelto-

31) Der Wortlaut des genannten Paragraphen (§93 (3) BVerfGG) lautet wie folgt: "Richtet sich die Verfassungsbeschwerde gegen ein Gesetz oder gegen einen sonstigen Hoheitsakt, gegen den ein Rechtsweg nicht offen steht (...)" kann sie "nur binnen eines Jahres (...) erhoben werden".

32) Mit einer zusätzlichen Stimme für ihre Kinder, was faktisch auf ein Familienwahlrecht hinaus liefe, könnten sich (verständlicherweise!) mehr Bundesbürger anfreunden als mit einer Herabsetzung des Wahlalters. "Laut EMNID waren 1993 rund 30% der Deutschen für die Einführung einer Zusatzstimme der Eltern für ihre minderjährigen Kinder" (Frädrieh 1995, S. 44).

33) Seit Ende 1999 gibt es in Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt ein Wahlrecht zur Kommunalwahl ab dem 16. Lebensjahr. Wie sehr diese Entscheidung von aktuellen parteipolitischen Positionen abhängig und nicht aufgrund einer breiten, alle Parteien übergreifenden Diskussion im Sinne eines "Lernen von Demokratie" entstanden ist, zeigt die Tatsache, dass die jetzige hessische CDU-Regierung die Entscheidung über die Herabsetzung der vormals SPD/Grüne-Regierung im Dezember 1999 wieder rückgängig gemacht hat.

rientierte Partizipation von Kindern und Jugendlichen“.
Kinderpolitik muss dem zufolge Strukturen für ein Erlernen der Demokratie ermöglichen, die die Kinder in ihrem unmittelbaren Alltag und Erleben erreichen³⁴⁾.

Auch über die Einschätzungen eines sogenannten Familienwahlrechts oder, wie angesprochen, einer „Stellvertreterwahl“ durch die Eltern bzw. Sorgeberechtigten herrscht kein Einvernehmen. Ein schnelles Ende dieser Diskussion ist nicht zu erwarten, wird aber unserer Meinung nach weiterhin Element kinderpolitischer Debatten – auch was die Partizipation von Kindern/Jugendlichen angeht – bleiben. Kinder und Jugendliche, besonders diejenigen die sich bereits in kinderpolitischen Interessenvertretungen engagieren, bestätigen ihrerseits die Bedeutung einer Wahlberechtigung. Sie erfahren immer wieder, dass ihre Meinung von den Politikern nicht ernst genommen wird. Einen Grund sehen sie darin, dass sie für die Politiker kein Wählerpotenzial darstellen.

Wie in der Diskussion um die Beteiligung der nachwachsenden Generationen an gesellschaftspolitischen Entscheidungen, so wird auch in der Diskussion um die Herabsetzung des Wahlalters immer wieder das Argument ihrer fehlenden Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit vorgetragen. Diese Position ist ebenso wenig begründet wie die Ablehnung von Partizipationsrechten von Kindern/Jugendlichen.

Für die Weiterentwicklung von Politik insgesamt, insbesondere auch im Interesse einer Beteiligung der jüngeren Generationen an gesellschaftspolitischen Prozessen, wäre eine Senkung des Wahlalters sehr hilfreich. Eine belebende Wirkung hätte dies auf jeden Fall, kämen doch zu den ca. 60 Millionen Wählerstimmen noch ca. 16 Millionen hinzu. Die Parteien müssten sich dem neuen Wählerklientel zuwenden und “angesichts der düsteren Prophezeiung, dass Wahlen in Zukunft in Altersheimen entschieden werden, wäre es besonders wichtig und Demokratie-belebend, wenn sich die Parteien um die Stimmen und damit Themen von Kindern und Jugendlichen bemühen müssten” (Frädrich 1995, S. 45).

Die UN- Konvention als internationale geltende rechtliche Grundlage

Auf internationaler Ebene bedeutete die Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Bundesministerium für Frauen und Jugend 1993) im Jahre 1989 und die Ratifizierung durch die Bundesregierung 1992, „dass zum ersten Mal in einer für die vertragsschließenden Parteien verbindlichen Rechtsform persönliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte aus Sicht von Minderjährigen in einem internationalen Übereinkommen zusammengestellt“ (Arnold/Wüstenhöfer 1994, S. 23) wurden.

Versuche, den Gehalt der Konvention durch die drei 'P's' (protection - provision - participation) zu bestimmen, verweisen auf die Notwendigkeit, die Substanz der Konvention festzustellen, bzw. durchaus auch politisch weitergehend auszuloten und konkrete Umsetzungen zu fordern. Übersetzt man die drei 'P' aus dem Englischen ins Deutsche, so zeigt sich sehr deutlich, welche Traditionslinien sich erkennen bzw. Zuordnungen sich vornehmen lassen (s. Sünker 1994).

- Protection/Schutz: Auch wenn dies dem Umfeld eines traditionellen, ambivalenten Zugangs zum Kindheitsthema (Kinderrettungsbewegung) zuzurechnen ist, bleibt die Aufgabe, jenseits bevormundender oder auch auf Sozialkontrolle ausgerichteter Modelle neue Vorstellungen zu entwickeln.
- Provision/Versorgung: Auch hier handelt es sich auf den ersten Blick um eine eher traditionsgeleitete Herangehensweise, die aber mit Bezug auf die 'westlichen' Gesellschaften mindestens unter den Überschriften 'Sozialstaat und Sozialpolitik' und ‚private und öffentliche Erziehung/Bildung‘, damit im Kontext von Bildungs- und Jugendpolitik, zu betrachten ist.

34) Auch an den Mitgliederzahlen der Jugendorganisationen der Parteien lässt sich ansatzweise das Interesse der jungen Menschen an der offiziellen Politik und eines direkten Engagements in den Parteien ablesen. Die Junge Union, die Jungsozialisten, das Grün-Alternative-Jugendbündnis und die Jungen Liberalen zählen zusammen bundesweit nur etwa 300.000 Mitglieder - rund 2% aller Jugendlichen. Die Jugendlichen liegen nicht weit hinter dem parteipolitischen Engagement der Erwachsenen, von denen auch 2% bis 3% einer Partei angehören. Im Zuge der aktuellen parteipolitischen Krise und Skandale wird sich dieser Trend vermutlich noch fortsetzen. Nach Einschätzung des Deutschen Bundesjugendrings (BJR) sind rund 15,6 Millionen junger Menschen zwischen 14 und 29 Jahren in Deutschland in Verbänden organisiert (dpa-Meldung vom 24.02.2000).

■ **Participation/Beteiligung:** Mit dieser Kategorie verbunden sind einerseits demokratietheoretisch und demokratiepraktisch interessierte Positionen, die über verschiedene Formen der Mitbeteiligung und Mitentscheidung von Kindern/Jugendlichen eine Stärkung demokratischer Verhältnisse bezogen auf die Gesamtgesellschaft und deren humane Entwicklungspotenziale sich erhoffen. Alternativ gibt es Positionen, die sich eine Verbesserung der Lebenssituationen von jungen Menschen nur noch durch eine aktive Beteiligung dieser selbst vorstellen können und die darin eingeschlossen auch die Frage nach dem Verhältnis von Abhängigkeit und Autonomie auflösen möchten (vgl. exemplarisch Qvortrup 1990). Grundlegend ist hier weiterhin die Auffassung vom Kind als Rechtssubjekt, was in entscheidender Weise auch die Qualität der Erwachsenen-Kind-Beziehung, damit das Generationenverhältnis tangiert: „Should the child be seen as a legal subject or as an object of desire and power? Should the child be regarded as a being which should be protected by society or as a partner with full rights of participation? ... The rights of children to protection and welfare do not affect the power relations between adults and children, but their rights to freedom do. The concretisation of the rights of children will thus require complete commitment“ (Verhellen 1992, S. 99; s. dazu auch du Bois-Reymond 2001; Borsche 1991; Newell 1991). Demokratiepraktisch wie demokratietheoretisch ist darüber hinaus auch die Differenz zwischen einer Politik für Kinder und einer Politik mit Kindern zu benennen (vgl. Sünker 1993; Sünker/Swiderek 1998; Honig 2001).

Angesichts gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen, die eine deutliche Spaltung zwischen von Armut bedrohten bis armen Klassen bzw. Schichten und Wohlsituierten sichtbar werden lassen, gibt es für den kinderpolitischen Bereich von Schutz und Versorgung erneut Herausforderungen und Aufgaben, die lange Zeit als überwunden betrachtet wurden: neben der Armut handelt es sich um Dimensionen kindlichen/jugendlichen Lebens, die mit Benachteiligung, Gewalt und Vernachlässigung verbunden sind.

Dem Paternalismus der klassischen Familien-, Schutz- und Unreife-Ideologien, orientiert an einem historisch überfälligen Erwachsenenbild, widersprechen wichtige Formulierungen in vielen Artikeln der UN-Konvention, wenn von der Beteiligung der Kinder an sie betreffenden Angelegenheiten die Rede ist: Dies bedeutet die offizielle Anerkennung, Kinder an Entscheidungen über Bestimmungsgrößen und Bedingungsfaktoren ihrer Lebensverhältnisse real, also wirkmächtig, zu beteiligen. Damit sind diese Positionierungen anschlussfähig im Kontext von Kindheitstheorie – mit dem Zentrum der Betonung „kindliche Subjektivität“ – und Kinderpolitik, mit einem deutlichen Vorrang von Partizipation vor Stellvertretung.

Mit Bezug auf den Partizipationsgedanken handelt es sich auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Konstellationen um Formulierungen, die sich zwischen den Polen der Selbstbestimmung, der Meinungsfreiheit und dem der Beteiligung an Sorgerechtsentscheidungen³⁵⁾ bewegen.

Den Ausgangspunkt aller weiteren Positionsbestimmungen für die Partizipationsfrage bildet der Art. 12 der UN-Konvention, der in zwei Absätzen die Entwicklungsstufen des Kindes mit dem Recht auf Meinungsäußerung in allen es betreffenden Belangen verbindet. Gegen restriktive Auslegungen dieses Ansatzes richtet sich die Formulierung des Art. 13.1, der lautet: „Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke und andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben“. In Verbindung mit den Art. 15 und 17, die das Recht auf freien Zusammenschluss und Versammlungsfreiheit sowie den freien Zugang zu Informationsquellen fordern, und mit dem Art. 27, mit dem „das Recht jedes Kindes auf einen seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessenen Lebensstandard eingeklagt wird“ (vgl. dazu auch Art. 6.2), wird nicht nur ein emanzipatorisches Minimum, sondern eine kinderpolitische Herausforderung formuliert und erreicht. Hinzuweisen ist hier auch auf den Art. 23, der vom Recht behinderter Kinder auf ein menschenwürdiges Leben, auf individuelle Entfaltung und soziale Integration spricht.

35) S. hierzu die Regelungen im neuen Kindschaftsrecht (vgl. Schimke 1998).

Weitere beteiligungspraktische Positionierungen finden sich in den Art. 28 und 31, die das Recht auf Bildung im Kontext von Chancengleichheit und institutionell geformten Zugangsmöglichkeiten sowie die Bedeutung der Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben betonen. – Dies verbindet sich mit dem Art. 30, der ausdrücklich die Rechte von Minderheiten-Kindern bezüglich eigener Kultur, Religion und Sprache einfordert.

Der bereits erwähnte Artikel 12 der Konvention („Berücksichtigung des Kinderwillens“) bildet eine wesentliche gesetzliche Grundlage und verpflichtet die staatlichen Entscheidungsorgane, „bei behördlichen Entscheidungsvorgängen – die eine Angelegenheit einer unter 18-jährigen Person betreffen –, dieser Person, sofern sie in der Lage ist, sich eine solche Meinung zu bilden, die Möglichkeit dazu geben, ihre Meinung zu äußern, – sicherzustellen, dass die Meinungsäußerung frei, also ohne Einflussnahme auf die Meinungsbildung durch das vernehmende staatliche Organ oder außenstehende Dritte folgt, – diese Meinung angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife zu berücksichtigen“ (Schormann 1994, S. 17). Dieser Verpflichtung haben die Verantwortungsträger im Rahmen einer Konzeptualisierung von Kinderpolitik und der Realisierung von Kinderinteressenvertretungen nachzukommen und entsprechende Voraussetzungen zu schaffen.

Dabei wird es im Interesse der nachwachsenden Generationen in entscheidendem Maße darauf ankommen, eine Neujustierung und historische konkrete Relationierung des Verhältnisses zwischen Schutz, Versorgung und Partizipation zu entwickeln. Die Grundlage dafür lässt sich als Vermittlung zwischen Gesellschaftspolitik, Kinder/Jugendpolitik und Bildungspolitik darstellen.

Die Umsetzung der UN-Konvention in Deutschland

Hinsichtlich der rechtlichen Rahmung von Kinderpolitik in Deutschland ist die Bundesregierung auf Bundesebene, respektive die Landesregierungen auf Landesebene per ratifizierter Konvention angehalten, die Umsetzung der aufgeführten Artikel in der Praxis zu fördern und zu fordern. Damit hat in Deutschland die Verbesserung der Lebensbedingungen von jüngeren Generationen in all ihren Facetten als oberste Priorität der Kinder- und Jugendpolitik zu gelten.

Über ihre Aktivitäten hat die Regierung alle vier Jahre einen Bericht gemäß Artikel 44 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes zu erstellen. Die Ergebnisse werden anschließend auf internationaler Ebene im UN-Ausschuss diskutiert und beurteilt. Der erste Bericht musste bereits zwei Jahre nach Inkrafttreten des Übereinkommens vorgelegt werden; die Vorstellung dieses ersten Berichtes³⁶⁾ im Jahre 1994 erntete viel Kritik seitens der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe, die, obwohl sie ihre Mitwirkungswünsche deutlich geäußert hatten, nicht oder nur sehr unzureichend an der Erstellung beteiligt wurden – die fachlichen Beiträge der Verbände fanden somit keine bzw. zu wenig Berücksichtigung. Statt einer kritischen Auseinandersetzung mit den Lebensverhältnissen junger Menschen in Deutschland, die hinsichtlich derer Rechte Handlungsbedarf für Staat und Gesellschaft begründeten, enthielt der Bericht im Wesentlichen nur eine Darstellung von Gesetzen und Maßnahmen sowie Ankündigungen zukünftiger Vorhaben.

Der zweite Bericht³⁷⁾ (1994 – 1999) setzte die Berichterstattung der damaligen Bundesregierung fort. Zu bedenken bleibt, dass dieser 2. Bericht in überwiegender Weise Entwicklungen und Veränderungen darstellt, die noch von der Regierung Kohl initiiert wurden. Darüber hinaus bietet dieser die erste Möglichkeit, bereits entstandene und sich etablierende kinderpolitische Konzepte, Modelle, Arbeitsweisen und Strukturen zu analysieren und einer ersten Bewertung zu unterziehen.

36) S. hierzu auch die Zusammenfassung der Redebeiträge der Debatte des Deutschen Bundestages am 25. März 1993 zum Bericht der Bundesregierung über die Rechte des Kindes in Deutschland (in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): „Das Parlament“. Nr. 15-16, 9./16.4.1993).

37) Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44. Abs.1, Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, herausgegeben vom Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2001.

So liest sich dieser Bericht auch überwiegend als eine „Erfolgsstory“ bundesdeutscher Kinderpolitik, der inhaltlich immer wieder auf die Ergebnisse und Forderungen des 10. Kinder- und Jugendberichts zurückgreift. Insgesamt bescheinigt der Bericht der Bundesregierung wichtige Gesetze und Reformen (s. Kapitel I, A., Ziffer 35) verabschiedet bzw. angestoßen zu haben – genannt werden der Zusatz zum § 1631 BGB (das Recht auf gewaltfreie Erziehung), die Reform des Kindschaftsrechts, der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, die Reform des Jugendarbeitsschutzgesetzes, Verbesserungen beim Familienlastenausgleich und bei der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. In der Umsetzung sowohl auf Landes- als auch auf kommunaler Ebene beurteilt die Regierung die Entwicklung positiv, was die regelmäßigen Treffen von Kinderinteressenvertretungen auf Landesebene, die erlassenen Verordnungen bezüglich der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Ebene (Gemeindeverordnungen) betrifft, dies schließt auch die Aktivitäten auf Bundesebene wie die Bekanntmachung von Kinderrechten respektive der UN-Konvention (Kap. I, C, Ziffer 87 f.) ein.

Im Hinblick auf die regelmäßige Berichterstattung der Bundesregierung gegenüber dem UN-Ausschuss bildete sich 1993 ein Initiativkreis aus Verbänden und Personen, aus dem im Oktober 1994 eine Nationale Kinderrechtskoalition (National Coalition) hervorging. Sie soll „als eigenständiger Zusammenschluss von Verbänden, Organisationen und Initiativen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen die Verwirklichung der Rechte des Kindes nach der UN-Kinderrechtskonvention vorantreiben“ (Gerstein 1995, S. 44) und gegenüber dem UN-Ausschuss den Regierungsbericht mit kontroversen und kritischen Stellungnahmen aus Sicht der Nicht-Regierungsorganisationen (NGO's) ergänzen³⁸⁾. Die NC vertritt die Auffassung, dass die Kinderrechtskonvention nur dann richtig verstanden werden kann, wenn die Umsetzung „als dauernde Aufgabe angesehen wird und hält es deshalb auch für bedeutsam, dass es bei der Kinderrechtskonvention über Schutzmaßnahmen (protection) hinaus gleichwertig um die Ziele Förderung/Versorgung (provision) und Beteiligung (participation) und deren tatsächliche Umsetzung geht“ (ders., S. 44).

Trotz der wichtigen Impulse, die das Übereinkommen enthält, darf man nicht übersehen, dass diese Konvention nur „sogenannte Staatsverpflichtungen, nicht aber individualrechtlich einklagbare Ansprüche“ (vgl. MAGS/6. Jugendbericht 1995, S. 121) beinhaltet. Der Staat muss nun seinerseits die nötigen Rahmenbedingungen schaffen, damit alle Kinder und Jugendlichen die Chance zu einer gelungenen Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit erhalten.

In diesem Zusammenhang ist daraufhin hinzuweisen, dass die UN bei der Verabschiedung der Konvention in erster Linie die Lebenssituation der Kinder aus nicht industrialisierten und entwicklungsärmeren Ländern vor Augen hatte. Doch ist angesichts der gespaltenen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland offensichtlich, dass die Konvention auch hier durchaus als Grundlage für deren Verbesserung genutzt werden kann (vgl. Sünker 2001).

Die entscheidende Frage bleibt jedoch, ob hierfür der politische Wille der Bundesregierung vorhanden ist. Der aktuelle Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung der Konvention in Deutschland liest sich zunächst sehr positiv und zeigt durchaus Perspektiven auf. Dennoch bleibt es entscheidend, dass sich in Zukunft die unterschiedlichsten Gruppen und Kinderlobbyisten – und eben auch die Kinder/Jugendlichen selbst – aktiv in den Umsetzungsprozess der Konvention einmischen und immer wieder auf Lücken und Mängel hinweisen, um so ihre Situation stärker öffentlich zu thematisieren und auf ihre direkte Beteiligung hinzuwirken.

38) Seit 1999 gehören ihr mehr als 90 Organisationen an - darunter UNICEF, Deutscher Kinderschutzbund, terre des hommes, Wohlfahrtsverbände, Kinderärzte und Pro Asyl.

Die Umsetzung der UN-Konvention auf Bundes- und Landesebene

Eine Form der Interessenvertretung von Kindern ist die Einsetzung von politischen bzw. parlamentarischen Kinderbeauftragten. Die Forderung nach einem Kinderbeauftragten hat bereits Tradition. So forderte der Deutsche Kinderschutzbund bereits 1981, einen Kinderbeauftragten analog zu Einrichtung wie Stellung eines Wehr-, Ausländer-, Behinderten-, Frauen- oder Datenschutzbeauftragten zu schaffen. Bei der Forderung nach einem solchen „parlamentarischen Kinderbeauftragten“ konnte man bereits auf Erfahrungen aus dem europäischen Ausland³⁹⁾ zurückgreifen. Es wurde davon ausgegangen, dass ein Kinderbeauftragter im gesellschaftspolitischen Feld handele. Danach ist die Situation der jungen Generation in Deutschland nicht nur von den Verhältnissen in den Familien und im unmittelbaren Lebensraum abhängig, sondern alle gesellschaftlichen Bedingungen wirken sich direkt und indirekt auf deren Situation aus.

Diese Forderung nach einem parlamentarischen Kinderbeauftragten auf Bundesebene führte 1988 zur Gründung der „Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder“ (Kinderkommission). Die nach dem Gleichheitsgrundsatz besetzte Kommission – je ein Mitglied der im Bundestag vertretenen Parteien⁴⁰⁾ – entscheidet nach dem Einstimmigkeits- bzw. Konsensprinzip. Am 14. März 1991 billigte der Ältestenrat des Bundestages eine Vereinbarung der Fraktionen, auf deren Grundlage die Kinderkommission auch als gemeinsamer Unterausschuss der Ausschüsse für Familie und Senioren sowie für Frauen und Jugend fungiere (vgl. Kommissionsbericht 1995). Diese Anbindung an die Bundestagsausschüsse sollte den Einstieg in die parlamentarischen Geschäftsabläufe und die Unterstützung durch zuständige Bundesministerien sichern.

Der enorm breite Sach- und Themenkatalog – Mitwirkung an der Umsetzung der UN-Konvention, an der

Novellierung des KJHG, der Berichterstattung (Kinder- und Jugendbericht) über alle die Kinder betreffenden Alltags- und Lebensbereiche, wie Verkehr, Wohnen, Gewalt, Armut, Gesundheit, Bildung, Freizeit, sowie die entsprechenden Einflussnahmen auf die Diskussionen – lässt auch hier wieder das Konzept der Kinderpolitik als eine Querschnittsaufgabe deutlich werden. Sogenannte „Kinderfreundlichkeitsprüfungen“ sollen hier als Bewertungsgrundlage dienen, alle bundesrechtlichen Vorschriften auf ihre Auswirkungen auf Kinder hin zu überprüfen.

Doch darf nicht übersehen werden, dass nicht nur der beachtliche Themenkatalog, sondern auch die bei vielen Parlamentariern untergeordnete und randständige Bedeutung der Kinderkommission im Bundestag es der Kommission erschweren, großen Einfluss auf die Entscheidungen der Regierung zu nehmen. Diese Einschätzung wird auch von den Mitgliedern der Kinderkommission geteilt (vgl. FR vom 6.7.1995). Die größten Chancen der Kommission, für die Belange der Kinder einzutreten, liegen nach eigenen Aussagen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit.

Darüber hinaus bleibt die Forderung nach einem Bundeskinderbeauftragten weiterhin bestehen⁴¹⁾. Denn, so die Auffassung von Jeand’Heur: „Einer unabhängigen, der Arbeit des Bundestages selbstkritisch gegenüberstehenden, nur den Kindeswohl-Belangen verpflichteten Aufgabenstellung mag diese Konstellation [die Kinderkommission als Unterausschuss, d.V.] nicht unbedingt förderlich sein. Denn: Abhängigkeitsverhältnisse sind eine schlechte Voraussetzung für Kontrollfunktionen“ (Jeand’Heur 1993, S. 250). Diese/r Bundeskinderbeauftragte müsste deshalb als rechtlich abgesicherte Kontrollinstanz, ausgestattet mit eigenem Personal und ausreichend finanziellen Mitteln, fungieren können. In diesem Kontext wird auch zu sehen sein, welche Auswirkungen sich aus dem mit der UN-Konvention geforderten Prozess des „Monitoring“, auf dem die National Coalition große Hoffnung setzt, sich tatsächlich im Interesse aller Kinder ergeben.

39) Norwegen setzte 1981 die erste parlamentarische Kinderbeauftragte ein. Diese Einrichtung eines „Ombudsman-Amtes“ für Kinder gilt als die erste Einrichtung ihrer Art weltweit. „Nach dem norwegischen Gesetz hat die Beauftragte nicht die Befugnis, Verwaltungsentscheidungen zu treffen oder zu ändern“ (Arnold/Wüstendörfer 1994, S. 42), deshalb hängt ihre Wirkung sehr stark von der Qualität der Öffentlichkeitsarbeit und der Kraft ihrer Argumente ab. Eine von UNICEF 1989 in Auftrag gegebene Umfrage über die Bekanntheit und Einschätzung des Ombudsamtes in der norwegischen Bevölkerung ergab eine breite Akzeptanz für die Erhaltung und Tätigkeit des Amtes (vgl. Frädrich 1995).

Weitere Beispiele von Interessenvertretung für Kinder im Ausland sind: das „South Australian Children’s Bureau in Australien (seit 1983); der Ombudsman für Kinder und Jugendliche in Jerusalem (seit 1986); der Children’s Rights Shop in Amsterdam (seit 1985) (vgl. Arnold/Wüstendörfer 1994).

40) Ganz im Gegensatz zum Ombudsman in Norwegen. Hier wird besonderer Wert auf Parteiunabhängigkeit gelegt, damit bei einem möglichen Regierungswechsel der Ombudsman und das Amt nicht abgeschafft oder ausgewechselt werden können.

41) Die Bundesregierung hat ihrerseits zu dieser anhaltenden Diskussion in ihrem 2. Bericht an die Vereinten Nationen nochmals Stellung genommen und die Einrichtung eines solchen Bundeskinderbeauftragten abgelehnt. Sie begründete dies mit der föderalen Gliederung der Bundesrepublik, wonach es einem solchen Beauftragten auf Bundesebene an tatsächlichen administrativen Durchsetzungsmöglichkeiten fehlte. Des Weiteren wertet sie die zurzeit vorhandenen Vertretungsorgane, wie das Ministerium FSFJ, die Kinderkommission sowie die National Coalition als ausreichend (vgl. BMFSFJ 2001, S. 21). Doch sollte man hier mehr die Symbolkraft einer solchen Ernennung berücksichtigen, die in der Regel der Etablierung eines solchen Beauftragten zugrunde liegt (s. hierzu die Beauftragten für Wehrdienstler, Ausländer und auch für Frauen).

Auf Länderebene⁴²⁾ existiert diese Form der Interessensvertretung einer Politik für Kinder in einigen Bundesländern bereits seit fünfzehn Jahren. So setzte Nordrhein-Westfalen bereits 1989 per Kabinettsentschluss den ersten Kinderbeauftragten in Deutschland ein, der organisatorisch in die Hierarchie eines Ministeriums (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit) integriert wurde. Doch eine gesetzliche Grundlage, die die Rechte, die Kompetenzen und die Aufgaben des Kinderbeauftragten regelt, gibt es nicht. Diese rudimentäre rechtliche Absicherung, die unter anderem auch für die Kinderbeauftragte des Landes Sachsen-Anhalt zutrifft, wird zunehmend von Wissenschaftlern als auch Praktikern kritisiert. Der Landesbeauftragte ist primär auf den Goodwill Dritter und die Zusammenarbeit und Informationsbereitschaft anderer staatlicher Stellen angewiesen und kann deshalb überwiegend nur informelle Rechte – etwa auf frühzeitigen Einbezug im Rahmen von Gesetzesverfahren und Akteneinsicht – geltend machen. Mit Bezug auf die Entwicklung in NRW wird sich somit die Frage stellen, inwieweit Wahrnehmung der Funktion der Kinderbeauftragten durch die Ministerin für Schule, Jugend und Kinder zu einer Gewichtsverschiebung im politischen Raume zugunsten von Kinderrechten führt.

Doch in der Praxis hat sich die Arbeit des Kinderbeauftragten auf Landesebene bewährt und ist notwendiger Bestandteil der Politik für Kinder geworden. Inhaltliche Arbeitsschwerpunkte waren von Beginn an die Stärkung der Kinderrechte sowie die Erarbeitung sogenannter „Leitfragen zur Kinderfreundlichkeit“. Diese Handlungsanleitungen für Kinderpolitiker als auch Verwaltungen vor Ort wurden im Laufe der Jahre auf den seit 1993 stattfindenden Jahrestagungen zur Politik für Kinder erarbeitet und in kontinuierlichen Diskussionen zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis weiterentwickelt. Ziel des Landeskinderbeauftragten war es, tragfähige Arbeitsstrukturen für kinderpolitische Aktivitäten sowohl auf Landes- als auch auf kommunaler Ebene zu schaffen. Aus dem „Prüfverfahren – Kinderfreundlichkeit“ wurde ein „Dialogverfahren – Kinderfreundlichkeit“ (vgl. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit 2000b), um die angestrebte Zielrichtung eines dialogischen und diskursiven Verfahren deutlich zu formulieren.

Die 1992 in Rio verabschiedeten Vereinbarungen einer nachhaltigen Entwicklung (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung) aller wesentlichen Politikbereiche führte in den kommenden Jahren zu einer kontinuierlichen Umsetzung partizipativer Projekte für Kinder und Jugendliche in Nordrhein Westfalen. Das Land kam so dem in der Präambel formulierten und geforderten besonderen Berücksichtigung der Interessen der Kinder nach. Dort heißt es in der Zielformulierung, dass die Länder Maßnahmen ergreifen sollen, (a) „um das Überleben, den Schutz und die Entwicklung der Kinder gemäß den vom Weltkindergipfel 1990 gebilligten Zielen sicherzustellen“ sowie darauf hinaufzuwirken, (b) „dass die Interessen der Kinder im Rahmen des partizipativen Prozesses für eine nachhaltige Entwicklung und Verbesserung der Umweltbedingungen voll und ganz berücksichtigt werden“ (vgl. Agenda 21, Teil 3, Kap. 25).

Vor diesem Hintergrund entstanden und entstehen weiterhin zahlreiche Initiativen und Projekte, die die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als Handlungsrahmen fokussierten. Insgesamt nehmen aktuell 271 von 396 (Stand 01. 07. 2004) nordrhein-westfälische Gemeinden auf der Basis eines speziellen kommunalen Agenda – Beschlusses an diesem langfristig geplanten Prozess teil. Beteiligungsprojekte für Kinder und Kindern finden sich vorrangig in der Stadt(teil)planung, bei Neuplanungen und Veränderungen im Verkehrsreich, bei Kindergarten- sowie Schulhofplanungen, die in Einzelprojekten mit Kindern vor Ort gemeinsam umgesetzt werden sowie in den Bereichen Gesundheit (Projekt Gesunde Städte) – so bspw. in Kindergärten Projekte zum Thema Ernährung (Anlegen von Beeten). So bietet der Agenda Prozess für die Kinderpolitik in NRW in seiner Langfristigkeit die Möglichkeit, feste partizipatorische Strukturen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern zu etablieren. Des weiteren eröffnet sich aufgrund der inhaltlichen als auch thematischen Vielfalt ein Spektrum an verschiedenen Methoden und Formen, Partizipation von Kindern kann so als ein gesellschaftlich-kommunaler Vorgang sich im Verwaltungshandeln etablieren.

42) Schleswig-Holsteins Kinderpolitik, parlamentarisch vertreten durch einen Landesabgeordneten in der Rolle des Kinderbeauftragten, hat schon sehr früh seinen Schwerpunkt auf die Umsetzung in den Gemeinden gelegt und 1994 eine sogenannte Demokratiekampagne gestartet. Initiator war die „Aktion Schleswig-Holstein – Land der Kinder“, ein Gemeinschaftsvorhaben des Landes und des Deutschen Kinderhilfswerkes. Besondere rechtliche Bedeutung wies das Land der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen durch deren Verankerung in der Landesverfassung zu. Als erstes Bundesland hat das Ministerium für Jugend, Kultur, Frauen und Familie von Rheinland-Pfalz im Frühjahr 1999 eine „Leitstelle Partizipation“ eingerichtet. Diese dient vornehmlich dazu, die landesweit durchgeführten Beteiligungsprojekte bekannt zu machen und zu vernetzen, Multiplikatoren zu qualifizieren und neue Projekte anzustoßen. Grundlage der rheinland-pfälzischen kinderpolitischen Aktivitäten war u. a. der Bericht der Enquete-Kommission „Situation der Kinder in Rheinland-Pfalz – Rechte der Kinder in einer sich wandelnden Welt“ von 1996, der die Bedeutung des Ausbaus und die Stärkung von Kinderrechten und die Verbreitung und Etablierung von Beteiligung – begründet in den sich wandelnden Lebensbedingungen von Kindern – herausstellte (vgl. Bericht der Enquete-Kommission 1996).

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz als bundesgesetzliche Grundlage für kinderpolitische Aktivitäten

Die Neufassung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) (Jugendrecht 1991, 15 ff.) sollte eine wichtige Grundlage für die Modernisierung der Kinder- und Jugendpolitik schaffen. Hier sollten sowohl die Rechte der Kinder als auch deren Beteiligung an kinder- und jugendpolitischen Entscheidungen konkret manifestiert werden. Das nun seit dem 1.1.1991 geltende Gesetz ist bisher in Wissenschaft und Praxis auf ein unterschiedliches Echo gestoßen (s. exemplarisch Wiesner 1999 und Münder 2000). Während den Befürwortern einer erweiterten Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen die Gesetzestextformulierungen zu vage und uneindeutig sind, sieht der Gesetzgeber hingegen die vorhandenen gesetzlichen Regelungen als durchaus genügend an⁴³⁾.

Der Anspruch der Jugendhilfe⁴⁴⁾, als Interessensvertretung für Kinder zu wirken, wird durch § 1, Abs. 1 KJHG formuliert. Hier heißt es:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“. Weiterhin soll die Jugendhilfe zur Verwirklichung des Rechts beitragen, „Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“; „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten und zu schaffen“ (§ 1, Abs. 1 und 3).

Nach diesem Verständnis geht die Jugendhilfe über ihren engeren Zuständigkeitsbereich der herkömmlichen Jugendhilfeaufgaben hinaus. Im Sinne einer Querschnittspolitik soll sie im Interesse von Kindern und Jugendlichen in andere Politikfelder hineinwirken, um positive Lebensbedingungen sowie eine förderliche Umwelt zu ermöglichen. Hier sind beispielsweise die Wohnungsbau- und die Stadtentwicklungsplanung zu

nennen. Diese Interessenwahrnehmung geschieht dann durchaus auch auf der Makroebene und nicht nur als anwaltschaftliche Funktion für den Einzelfall.

§ 8 KJHG in Verbindung mit den §§ 1, 5 und 9 können als „Grundnorm“ für die Beteiligungsrechte von Kindern⁴⁵⁾ verstanden werden. In § 8, Abs. 1 heißt es, „Kinder (...) sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Vormundschaftsgericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen“. Damit werden Kinder als eigenständige Persönlichkeiten mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Interessen wahrgenommen. Hier korrespondiert das KJHG mit dem Artikel 12 der UN-Konvention. Unter Berücksichtigung der genannten Paragraphen im KJHG sind „alle Beteiligten gefordert, emanzipatorische Programmansätze in erlebbare Praxis umzusetzen. Die Beteiligung von Kindern „entsprechend ihrem Entwicklungsstand in allen sie betreffenden Entscheidungen“ (§ 8 KJHG), die Berücksichtigung ihres Bedürfnisses „zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln“ sowie ihrer „jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten“ mit dem Ziel, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen und Benachteiligungen abzubauen“ (§ 9 KJHG) erfordern vielfältige Angebote der Partizipation, die für die Leistungen und die anderen Aufgaben der Jugendhilfe nach § 2 KJHG zu konkretisieren sind“ (AGJ 1994, S. 102).

Für die Jugendhilfeplanung (§ 80 KJHG) hat der Gesetzgeber deutlich formuliert, dass der Bedarf „unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen (...)“ (§ 80, Abs. 1, S. 2 KJHG) zu ermitteln ist. Hierzu ist der öffentliche Träger der Jugendhilfe aufgerufen, geeignete Methoden zu erarbeiten, um die „Betroffenen“ entsprechend zu beteiligen.

43) Dieser Neufassung und Novellierung des alten Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) von 1961 ist eine fast 30-jährige Diskussion um die Neugestaltung des Kinder- und Jugendhilferechts in Deutschland vorausgegangen. Zahlreiche Entwürfe und Expertisen sind geschrieben worden und die Euphorie vieler Verbände, endlich ein modernes, zeitgerechtes Kinder- und Jugendgesetz zu haben, war bis zur Verabschiedung durch den Bundestag sehr groß. Doch viele der fortschrittlichen Neuerungen wurden vom Gesetzgeber nicht aufgenommen. So wurde beispielsweise der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz wieder gestrichen und viele Regelungen durch Ausführungsgesetze an die Länder übertragen. So geriet das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz von Beginn an wieder in die Kritik und muss sich langfristig erst durch die Ausgestaltung in den Ländern und vor Ort durchsetzen.

44) S. hierzu auch die Expertise von Dr. K. Peter Merk, der im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen die Rechtsgrundlagen für die Durchsetzung der Interessen der Kinder unter dem Begriff der „Kinderfreundlichkeit“ auf der Grundlage der bestehenden Gesetzmäßigkeiten hin untersucht hat.

45) Beteiligte und Betroffene im Sinne des KJHG sind auch gleichzeitig Leistungsberechtigte, s. u. a. § 5 KJHG.

Weitere aktuelle rechtliche Voraussetzungen zur praktischen Beteiligung in den Kommunen

Immer mehr Bundesländer gehen dazu über, die Möglichkeit der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Gemeinden durch Verordnungen zu verankern. Die Bundesregierung sieht auch im Baugesetz Ansätze der Kinderbeteiligung, zumal die Gemeinden hier vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten haben. „§ 1 Abs. 5, Satz 2 besagt ausdrücklich, dass bei der Bauleitplanung insbesondere die sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Bevölkerung, insbesondere die Bedürfnisse der Familien, der jungen Menschen und der Behinderten zu berücksichtigen sind“ (BFSFJ 2001, S. 70).

Nordrhein-Westfalen ermöglicht die Beteiligung von Kindern ab dem 14. Lebensjahr in kommunalen Angelegenheiten durch eine Änderung in der Gemeindeordnung (§ 25). Sie sieht ein Antragsrecht für Kinder (§ 25, Abs. 1, GONW) vor. Seit Oktober 1994 können Kinder in sie betreffenden Angelegenheiten Anträge an den Rat und die Verwaltung richten (vgl. Braschos/Hörsting 1994). Diese Verfahrensänderung trifft jedoch (noch) nicht auf Kinder unter 14 Jahren zu.⁴⁶⁾

In Baden-Württemberg können laut Gemeindeordnung Kommunen bereits Jugendgemeinderäte einrichten, Brandenburg sieht mit der Einwohnerfragestunde, den Einwohneranträgen und dem Petitionsrecht Einmischungsrechte für Kinder und Jugendliche ab dem 16. Lebensjahr vor; Hessen hat die Beteiligung in der Neuregelung der Hessischen Gemeindeordnung und der Hessischen Landkreisordnung eingeführt; in Rheinland-Pfalz sind die Kommunen seit 1998 per Gemeinde- und Landkreisordnung angehalten, durch entsprechende Verfahren Kinder angemessen zu beteiligen; im Saarland besteht diese Möglichkeit seit 1997.

Diese Auflistung zeigt, dass die Beteiligung laut Gesetz und Verordnung in den Kommunen und Gemeinden möglich ist, aber nicht auch tatsächlich und in entsprechender Form realisiert wird. Auf dieser Grundlage stellt sich die Frage nach der Verwirklichung von Konzeptualisierungen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

46) *Der Städte- und Gemeindebund Nordrhein Westfalen (2004) hat sich in einer Stellungnahme zu grundlegenden Bedeutung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an kommunalen Entscheidungsprozessen geäußert, so dass sich in diesem Kontext die Frage der Vernetzung erneuert stellt.*

IV. Kategorisierung der (kommunalen) kinder- und jugendpolitischen Partizipationsformen

Die ersten Formen kinderpolitischer Interessenvertretungen auf kommunaler Ebene sind im Anschluss an das 1979 ausgerufenen "Internationale Jahr des Kindes" entstanden. Aus diesem Anlass hat im selben Jahr "Till Eulenspiegel" seine Tätigkeit als Kinderanwältin unter der freien Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt in Düsseldorf (vgl. AWO 1994) aufgenommen. Neben dieser, u. W. ersten institutionalisierten und kommunalpolitisch arbeitenden Kinderinteressenvertretung, haben andere Verbände, wie das Deutsche Kinderhilfswerk oder der Deutsche Kinderschutzbund, sich bundesweit und fallbezogen auch zuvor schon für die Belange der Kinder eingesetzt.

Doch die eigentliche Entstehung der kommunalen kinderpolitischen Arbeitsformen begann im Zusammenhang mit der Reformierung des Jugendwohlfahrtsgesetzes (verstärkt in den 80er Jahren), der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention (1989) und dem Inkrafttreten des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)⁴⁷⁾. Seit Ende der 80er Jahre sind bundesweit mehr als 80 verschiedene Kinderinteressenvertretungen⁴⁸⁾ in Deutschland entstanden (vgl. Arnold/Wüstenhöfer 1994)⁴⁹⁾. Zwei Drittel dieser Einrichtungen sind den öffentlichen Trägern zugeordnet.

Gegenüberstellung der unterschiedlichen Arbeitsformen

Bisher gibt es keine einheitliche Systematisierung⁵⁰⁾ der unterschiedlichen Modelle. Zum einen liegt dies in der für viele Institutionen unsicheren Etablierung im bisherigen Jugendhilfebereich, zum anderen handelt es sich bei verschiedenen Formen nie um „Reinformen“. Die meisten Kinderinteressenvertretungen arbeiten auf mehreren Ebenen und haben überschneidende Arbeitsbereiche und Aufgabenstellungen. Eine wesentliche systematische Differenzierung kann in diesem Zusammenhang mit der Einteilung in „Politik für Kinder“ und „Politik mit/von Kindern“ arbeiten.⁵¹⁾

Generell lassen sich die kinderpolitischen Aktivitäten, denen im Rahmen der Leitbildentwicklung eine hohe Bedeutung zu kommt, in drei Gruppen unterteilen. Auf der Ebene der Infrastruktur sind dies: Kinderbüros, Kinderbeauftragte, Kinderanwälte und das Amt für Kinderinteressen („Politik für Kinder“); weitere Möglichkeiten („Politik mit/von Kindern“) eröffnen Kinderparlamente und Kinderversammlungen, direkte Beteiligung wie bei Verkehrsplanungen und offene Formen, wie beispielsweise Runde Tische oder Sprechstunden beim Bürgermeister.

Darüber hinaus sind auch Aktionen und Aktivitäten zu erwähnen, mit denen an bestimmten Tagen (wie z.B. am Weltkindertag) kinderfreundliche Aktionen, und demzufolge Öffentlichkeitsarbeit für Kinder, durchgeführt werden. Solche Maßnahmen finden in fast allen größeren Städten und Kommunen statt.

47) Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz ist seit dem 1.1.1991 Rechtsgrundlage im gesamten Bundesgebiet, auf dem Gebiet der ehemaligen DDR schon seit dem Beitrittstag am 3.10.1990.

48) Entscheidend hierbei ist, dass wegen der gesetzlichen Altersregelungen immer Jugendliche in den Kinder-Begriff eingeschlossen sind.

49) Diesen Untersuchungsergebnissen zufolge, "liegt die Verbreitung von (kommunalen) Kinderbeauftragten zwischen 14,7% (Bezugsgröße: alle kreisfreien Städte und Landkreise) und 10,7% (Bezugsgröße: alle Jugendämter)" (AWO 1994, S. 12). Andere Interessenvertretungen wie fallbezogene Aktivitäten (beispielsweise Spielplatzplanungen) sind weiter verbreitet.

50) Trotz fehlender verbindlicher Systematisierung hat sich, wie in den meisten Darstellungen und Texten zu kinderpolitischen Beteiligungsformen vorzufinden, die auch hier angewandte Systematisierung durchgesetzt, s. u.a. Lehwald/Madlmayr (1997); Bartscher (1998); Münker u.a. (1998); BMFSFJ (1999).

51) Zu den Grundlegungen von Kinderpolitik s. Sünker (1989), (1993); Lüscher/Lange (1992); Therborn (1993); Honig (2001).

Administrative Formen: Kinderbüro, Kinderanwalt, Kinderbeauftragte, „Amt für Kinderinteressen“

Das Hauptmerkmal all dieser Modelle administrativer Stärkung von Kinderrechten ist die Stellvertretung. Erklärtes Ziel ist es, „den kindlichen Lebenswelten in Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit stärkere Bedeutung zu schenken und die vorherrschenden Lebensbedingungen zu verbessern“ (Blanke u.a. 1993, S. 19). Diese Stellvertretungsorgane verstehen sich als „Sprachrohr“ für die Belange der Kinder gegenüber den Interessen der Erwachsenen. Diese Interessenvertretung geschieht auf unterschiedliche Weise und von unterschiedlichen Positionen aus⁵²⁾.

Die wohl umfassendste und weitgehendste Form der Institutionalisierung von Kinderinteressenvertretung auf kommunaler Ebene ist das bisherige „Amt für Kinderinteressen“ – jetzt „Abteilung des Amtes für Kinder, Jugend und Familie“ der Stadt Köln. Dieses Amt arbeitet seit 1991 und setzt seine Schwerpunkte auf die Bereiche „Interessenvertretung und Planung“ (dazu gehörte bis zur organisatorischen Umstrukturierung auch die Jugendhilfeplanung) und auf den Arbeitsschwerpunkt „Freizeit- und Spielpädagogik“ und „Kinder- und Jugendforen“.

Eine weitere Form der institutionalisierten Wahrnehmung von Kinderinteressen ist das Kinderbüro. Die MitarbeiterInnen der Kinderbüros (Kinderbeauftragte) sind entweder dem zuständigen Dezernenten für Soziales oder dem Bürgermeister zugeordnet (wie bspw. in Essen, Freiburg und Weimar) oder dem Jugendamt, bzw. dem Dezernenten des Jugendamtes, unterstellt (wie bspw. in Frankfurt a.M. oder in Karlsruhe). Die „Kinderbüros sind Koordinierungs- und Geschäftsstellen innerhalb der kommunalen Verwaltungen“ (Blanke u.a. 1993, S. 22). Ihre Aufgabe innerhalb der Verwaltung ist es, bei kommunalen Vorhaben die Interessen der Kinder ämterübergreifend bereits im Planungsprozess einzubringen. Diese Vorgehensweise macht den konzeptuellen wie verwaltungspraktischen Querschnittscharakter von Kinderpolitik deutlich: Jegliche Planungsvorhaben wie Verkehrsplanungen, Wohnungsbau, Grünflächenplanungen, Schul-Neu- oder Umbauten oder Planungen im Jugendhilfebereich sollen vorab vom Kinderbüro auf

Kinderfreundlichkeit hin untersucht (Kinderfreundlichkeitsprüfung), und es sollen Änderungsvorschläge berücksichtigt werden. Darüber hinaus werden Stellungnahmen für die Jugendhilfeausschüsse verfasst, wobei bzw. obwohl ihnen keine Entscheidungsbefugnisse zugebilligt werden. „Dieses bloße Vorschlagsrecht macht die besondere Stellung der Kinderbüros deutlich. Einerseits sind sie einer dem Jugendamt übergeordneten Stelle wie dem zuständigen Jugend- oder Sozialdezernenten zugeordnet, ein anderer Teil ihrer Arbeitskapazität ist weiterhin inhaltlich und organisatorisch dem Jugendamt zugeordnet“ (AWO 1994, S. 90). In vielen Kommunen wurde eine eindeutige Zuordnung und damit eine detaillierte Kompetenzzuweisung nicht vorgenommen.

Die zu Beginn angesprochene unterschiedliche Ämterzuordnung hat u.a. Einfluss auf die konkreten Arbeitsschwerpunkte. Während die Kinderbeauftragten der Kinderbüros, „die eine Stabsstelle an übergeordneter Position einnehmen, (...) ihren Arbeitsansatz überwiegend in einer Tätigkeit auf infrastruktureller Ebene und weniger in einer konkreten Arbeit an Einzelfällen oder an einer Arbeit mit Kindern“ (AWO 1993, S. 89) sehen, lässt sich für die Kinderbüros mit einer formalen Anbindung an das Jugendamt bzw. den zuständigen Dezernenten für Jugend, ein wesentlich breiteres und konkreteres Arbeitsfeld erkennen.

Aus den uns vorliegenden Konzeptpapieren (Stadt Essen 1990; Schroer 1993; Stadt Herne 1993; Balsches o.J.; Frankfurter Kinderbüro 1993; Köln) der Kinderbüros lassen sich folgende Arbeitsschwerpunkte heraus kristallisieren:

- Bedarfs- und kindergerechte Ausstattung von Kindereinrichtungen
- Erweiterung der Spielmöglichkeiten in der Stadt
- Einfluss auf die Wohnsituation von Kindern und Familien
- Kindergerechte Verkehrsplanungen
- Erstellung von Kinderberichten (s. exemplarisch u.a. Kinderberichte der Stadt Essen 1994 - 2004)
- Ansprechpartner für Kinder, Eltern und Institutionen („Kindersprechstunden“)
- Herstellen von Öffentlichkeit für Kinder.

52) Zur Frage der Einbindung und Stellung der Kinderinteressenvertretung im kommunalen Verwaltungsapparat s. auch Beck/Kronshage (1993).

Den direkteren Kontakt zu den Kindern haben die als „Kinderanwälte“ fungierenden Kinderbeauftragten. Aus der Literatur und eigenen Recherchen wird ersichtlich, dass diese Form der Interessenvertretung bisher überwiegend den freien Trägern überlassen ist.

Die erste Gründung dieser Einrichtungen reicht, wie angesprochen, bis 1979 zurück („Till Eulenspiegel“ in Düsseldorf), weitere Kinderanwälte sind in Dortmund und Herne tätig. Historische Anlehnung findet diese Form der anwaltschaftlichen Interessenvertretung in den seit Beginn der 80er Jahre tätigen Obmudsmännern/-frauen⁵³⁾ in Norwegen (vgl. Qvortrup 1993). Während in Dortmund und Düsseldorf kein Kinderbüro der öffentlichen Träger existiert, arbeitet die Kinderanwältin in Herne gemeinsam mit einem „städtischen Kinderbeauftragten“ für die Belange der Kinder. Hauptunterscheidungsmerkmal zwischen den Kinderbüros und den Kinderanwälten ist der direktere Kontakt zu den Kindern und ihren authentischen Problemen und Wünschen. Die Bezeichnung „Kinderanwalt“ soll Programm sein, nämlich ein Mandat für Kinder und Kinderinteressen auszuüben.

Parlamentarische Formen: Kinder- und Jugendparlamente und Kinderversammlungen

Kinder-/Jugendparlamente und Jugendgemeinderäte haben in Deutschland bisher nur eine geringe Bedeutung gehabt. Doch inzwischen kann man fast von einer „inflationären Verbreitung“ von Kinder- und Jugendparlamenten sprechen, was durchaus nicht immer und per se als Qualitätsmerkmal offensiver bzw. fortschrittlicher Kinderpolitik verstanden werden kann.

Der erste Jugendgemeinderat wurde 1985 im baden-württembergischen Weingarten gegründet, einer Kleinstadt mit ca. 20.000 Einwohnern. Hier lässt sich schon das erste Charakteristikum der bestehenden Kinder- und Jugendgemeinderäte erkennen. Diese Form der Kinderpolitik und auch Partizipation von Kindern findet man überwiegend in kleinen und mittleren Städten; in der Verbreitung dieser Partizipationsform lässt sich eindeutig ein Stadt-/ Landgefälle erkennen.

Gewählt werden diese Parlamente entweder über die in den Gemeinden existierenden Schulen: in Weingarten zum Beispiel sind alle Schülerinnen und Schüler ab der 7. Klasse wahlberechtigt. In anderen Gemeinden wird die Wahl der Kinder- und Jugendparlamente ähnlich wie klassische parlamentarische Wahlen durchgeführt, sogar mit der Möglichkeit einer Briefwahl. Die Wahlbeteiligung bzw. das Interesse der Kinder ist bei der „Schulwahl“ deutlich höher, hier sind die Kandidaten eher bekannt und im Unterricht lässt sich über diese Möglichkeiten einer Beteiligung an kommunalen Abläufen informieren und auf diese eingehen. Im Allgemeinen kann in den Kinder- und Jugendparlamenten von einer Altersspanne zwischen 12 und 16 Jahren ausgegangen werden, wobei durchaus schon 9- oder 10-jährige Kinder an Kinderparlamenten teilnehmen. Die KandidatInnen werden in der Regel für drei Jahre gewählt; in einigen Gemeinden werden nach Ablauf von zwei Jahren ein Drittel der Mitglieder ausgewechselt (Rotationssystem). In der „Sitzungsfreien Zeit“ werden von den Kindern und Jugendlichen in vier Arbeitsgruppen mit den Schwerpunkten: „Schule“, „Umweltschutz“, „Jugendhaus“, „Jugend/Vereine“⁵⁴⁾ Themen und Änderungsvorschläge erarbeitet, die auf den in unterschiedlichen Zeitabständen stattfindenden Zusammenkünften diskutiert und an die anwesenden Politiker weitergegeben werden.

Vorbilder für diese kinderpolitischen Aktivitäten finden sich in Frankreich, Österreich und in der Schweiz. Vor allem Frankreich setzt auf diese Formen der politischen Bildung als Lernorte parlamentarischer und demokratischer Verhaltensweisen. Momentan existieren ca. 800 solcher Kinder- und Jugendparlamente, zum Teil mit einem eigenen Etat von bis zu 25.000 Euro.

53) Die englische Bezeichnung für Beauftragte heißt „Ombudsman“. Obwohl die erste Kinderbeauftragte in Norwegen eine Frau war, gibt es weder dort noch generell eine weibliche Form dieser Berufsbezeichnung.

54) Diese Arbeitsgruppen und Schwerpunkte beziehen sich auf den Kinder- und Jugendgemeinderat in Weingarten.

Offene Formen: Kinderforen, „Runde Tische“ und Sprechstunden beim Bürgermeister

Im Unterschied zu den parlamentarischen Arbeitsformen bieten die offeneren Formen allen interessierten Kindern die Möglichkeit, ihre Themen und Anliegen vortragen zu können. Kinderforen bestehen nicht aus gewählten Vertretern, sondern stehen für jedes interessierte Kind offen. In ihrer Handlungsform ähneln sie den Kinder-/Jugendparlamenten: Zu festgesetzten Terminen treffen sich Kinder, Politiker, die Initiatoren und interessierte Erwachsene meist in städtischen Räumen (Rathaus) und diskutieren nach Art eines Parlamentes ihre Themen.

Am Beispiel des Kölner⁵⁵⁾ sowie des Münchener Kinder- und Jugendforums (vgl. Arbeitskreis „Zukunftswerkstätten“ 1991) sollen die Ziele und Ideen des Konzepts „Kinderforum“ verdeutlicht werden. Das erste Kinderforum in München fand 1990 im Rahmen der Münchner Zukunftswerkstätten⁵⁶⁾ statt. Seitdem treffen sich interessierte Kinder und Jugendliche im Alter von 8 bis 16 Jahren viermal jährlich im Großen Sitzungssaal des Rathauses in München. Eine Aktionsgruppe bereitet das Forum zwar vor, wobei durchaus neue, zusätzliche Tagespunkte der versammelten Kinder aufgenommen werden. Ziel des Kinder- und Jugendforum ist es, die Sichtweisen und Betroffenheiten von Kindern und jungen Jugendlichen zu Problemen in ihrem konkreten Leben

- zu ermitteln,
- zur Diskussion zu stellen,
- den Kindern Gehör und Öffentlichkeit zu verschaffen und
- sicher zu stellen, dass die Anliegen der Kinder von der Politik ernst genommen werden, Eingang in die Verwaltung finden und bei Entscheidungen berücksichtigt werden.

Das Kinder- und Jugendforum versteht sich als eine kindgerechte Form praktischer Bürgerbeteiligung mit dem Ziel, in München zu einer kontinuierlichen Einrichtung zu werden.

Die Interessen und Anliegen der Kinder sind denen, die in den Kinderparlamenten geäußert oder durch die Kinderbeauftragten (Kinderbüros) ermittelt werden, sehr ähnlich:

- Natur- und Umweltzerstörung (z.B. die Ozonbelastung im Sommer, Abgase der Autos und Fabriken, Müllvermeidung),
- die städtische Verkehrsproblematik (hauptsächlich mehr Radwege, mehr Grünflächen, Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs) und
- Einzelthemen (bessere Wohnbedingungen, Spielplätze und Spielstraßen).

Seltener werden Themen aus dem Schulalltag, dem sozialen Zusammenleben oder dem Privatleben behandelt. Hier wird ein Unterschied zum „Kinderanwalt“ deutlich, dem die Kinder eher mit privaten und persönlichen Problemen begegnen. Die persönliche Ansprache ist hierbei wohl entscheidend.

Das Kinder- und Jugendforum sieht sich als Mittler zwischen den Kindern und der Verwaltung. Die Aufgabe der erwachsenen Betreuer liegt in der Moderation, Protokollführung und Antragsformulierung. Oberstes Ziel ist es, die Beteiligung der Erwachsenen so weit wie möglich zu beschränken und somit den Kindern einen größeren Eigenanteil an der Gestaltung und Durchführung des Forums zu ermöglichen. Seit 1993 ist das Münchener Kinder- und Jugendforum bei einem freien Träger (Kultur und Spielraum e. V.) angesiedelt und mit einer festen Stelle und eigenem Haushalt ausgestattet. Seit März 1994 existieren auf Bestreben der Kinder und Jugendlichen separate Foren für Kinder und Jugendliche, um so den unterschiedlichen Interessen gerechter werden zu können.

Die Erfahrungen der Kinder- und Jugendforen der Stadt Köln bestätigen diese Auffassungen und Forderungen. Entscheidend für die Mitarbeiter und die Kinder hier ist eindeutig die Freiwilligkeit des Zusammenkommens, die geringere Vorstrukturierung des Geschehens – ganz im Gegensatz der gewählten delegierten Kinder- und Jugendparlamente – und das „spontane“ Hinzukommen einzelner Anliegen. Eine mögliche „Gefahr“, die diesen Formen innewohnt, könnte eine gewisse Unverbindlichkeit der Teilnahme der Kinder sein, doch hebt die Bedeutung der Freiwilligkeit dieses Argument u.E. auf.

55) Vgl. Unterlage zur Sitzung im Jugendhilfeausschuss der Stadt Köln, März 04; AZ IV/51/512/3.

56) Siehe hierzu für Nordrhein-Westfalen u.a. das Projekt Zukunftswerkstatt der Stadt Rheine, initiiert als gemeinsames Projekt des Jugendamtes sowie dem Stastjugendring (Wiggers/Hüske 2003); weitere Beispiele für ähnliche Projekte: „Karlsen auf dem Dach“: 1. Troisdorfer Kinder- und Jugendkonferenz für Mobilität; „Stadtdektive“ in Herne-Wanne; „Komm mit hinterm Bauzaun“ in Dortmund; „Kinderfreundliche Siedlungsplanung“ in Witten; Wohnumfeldanalyse in Gevelsberg unter Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen 2004).

Neben diesen Kinderforen existieren noch weitere offene Formen der Kinderinteressenvertretung, wie bspw. „Runde Tische“ und „Sprechstunden beim Bürgermeister“. Die Form des „Runden Tisches“ ist angelehnt an die im Prozess der Wiedervereinigung entstandenen politischen Gespräche am Runden Tisch, die unter dem Motto: gemeinsam an einem Tisch sitzen, sich zuhören und miteinander ins Gespräch kommen, seinerzeit spontan ins Leben gerufen wurden. Insgesamt haben diese Formen der Beteiligung in der Breite der Modelle keine generalisierende Bedeutung für die Kategorisierung der kinderpolitischen Beteiligungsformen in Nordrhein-Westfalen sowie auf Bundesebene. Meist sind sie Teilelemente bestehender Strukturen, und damit ein Handlungselement der partizipativen Modelle vor Ort.

Partizipation in der Heimerziehung

Während die Diskussion und Realisierung der Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern im Bereich kommunaler Projekte wie beispielsweise der Spielplatzplanung, der Gestaltung öffentlicher Plätze, der Planung von Radwegen, Sportplätzen oder auch der (Mit-)Beteiligung an der Planung und Gestaltung von Schulhöfen, stattfindet und mannigfaltige Umsetzungen erfährt, ist die Debatte über die Betroffenenbeteiligung in den erzieherischen Hilfen der Jugendhilfe bisher weitgehend unterblieben.

Auch im Zehnten Kinderbericht der Bundesregierung (1998), der sich in einem gesonderten Kapitel (B 10 Verantwortung und Partizipation) mit den Möglichkeiten und den Formen der Partizipation von Kindern beschäftigt, findet diese Auseinandersetzung nicht statt. Die Frage einer möglichen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Ansätzen der Hilfe zur Erziehung (§§ 27-35 KJHG) wurde nicht erwähnt und zur Diskussion gestellt⁵⁷⁾.

Lediglich der nach §36 KJHG vorab geforderte Hilfeplan wird (in der Regel) mit den Beteiligten zusammen entwickelt und abgestimmt. Doch die Realität sieht auch hier oft anders aus: Eine von C. Sander durchgeführte Untersuchung, in der 81 Hilfepläne eines Großstadtju-

gendantes auf die Mitwirkung der beteiligten Personen (Väter, Mütter und Kinder) hin analysiert wurden, ergab, dass die Beteiligung der Mütter mit 52,4% am häufigsten, die Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen mit 28,4% schon deutlich seltener und die Beteiligung der Väter mit 20,2% am geringsten ausfiel (vgl. Sander 1996, S. 220). Diese Zahlen veranschaulichen darüber hinaus nur die Beteiligung am Erstgespräch; nicht berücksichtigt wurde die Frage der kontinuierlichen Beteiligung aller Mitwirkenden – und der Kinder und Jugendlichen als „Betroffenen“ im Besonderen – am Hilfeprozess bzw. im Alltag und „vor Ort“ der Erziehungshilfe.

Der hier angesprochene Bereich der Jugendhilfe – erzieherische Hilfen bis hin zur Heimerziehung, auch durch § 42 KJHG, der die „Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen“ geregelt – ist ein besonders sensibler und schwieriger Komplex. Gerade die Situation einer Einwirkung oder auch Einmischung von außen auf die Lebenssituation von Kindern in den Familien stellt alle Beteiligten – Kinder, Eltern und Professionelle – vor eine schwierige Aufgabe: die Kinder, die in aller Regel die Hilfen nicht als solche wahrnehmen (können); die Eltern, die oft überfordert, manchmal desinteressiert oder auch verbittert der auf sie zukommenden Situation gegenüber stehen; die Mitarbeiter der Jugendhilfe, die eventuell in der stellvertretenden Rolle des Staates mit Machtbefugnissen ausgestattet oder als Beratende in schwierigen Lebenslagen auftreten und agieren. Aber gerade diese mögliche Ausgangssituation erfordert eine offenkundige Anerkennung und Demonstration gleicher Rechte und eines deutlich demokratischen Handelns.

Deshalb wird es von grundlegender Bedeutung sein, die vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten offensiv zu nutzen und die notwendige Weiterentwicklung von Beteiligungsstrukturen im Rahmen von Hilfeplänen, in den verschiedenen Formen der Hilfen zur Erziehung und in den Maßnahmen vor Ort zu fordern und zu fördern. Die vor 25 Jahren geführte Diskussion über die Demokratisierung der Heime und der Heimerziehung wieder aufzugreifen und anhand der heutigen kinder- und jugendhilfepolitischen Bedingungen weiter zu entwickeln, könnte durchaus eine Überlegung wert sein.

57) *An anderer Stelle wiesen die Autoren des Kinderberichts auf diesen Missstand hin: "Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei Erziehungshilfen ist noch wenig entwickelt. Wenn jedoch Beteiligungsmöglichkeiten vorliegen, dann eher bei Jugendlichen als bei Kindern" (S. 261).*

V. Traditionelle, rechtlich normierte Mitwirkung in der Schule

Die Idee der Schülervertretung gibt es seit Beginn des 20. Jahrhunderts, nachdem 1918 Preußen und Bayern als Erste normative Grundlagen für Schülervertretungen schufen. Vor dem Hintergrund pädagogischer Diskurse hat Gustav Wyneken⁵⁸⁾ hier in seiner kurzen Zeit als Berater im preußischen Kultusministerium versucht, ‚Partizipationsrechte für Schüler‘ zu etablieren. In seinem „November-Erlass von 1918“ sieht er die Einrichtung von Schulgemeinden und Schülerräten an den höheren Knaben- und Mädchenschulen vor. So soll eine „Versammlung sämtlicher Lehrer und sämtlicher Schüler (...) von der Obertertia aufwärts über die Einrichtung von Schüलगemeinden, die der offenen Aussprache und gemeinsamen Entscheidungsfindung der Lehrer und der Schüler der oberen Klassen dienen, entscheiden; zusätzlich soll ein Schülerrat die Interessen der Schülerschaft innerhalb der Schule wahrnehmen und als oberstes Ordnungsorgan der Schule fungieren“ (zit.n. Mevissen 2001, S. 68). Diese Vorstellungen lösten heftige Proteste auf Seiten der konservativen politischen Kräfte aus, was zur Absetzung Wynekens und zu Korrekturen am Erlass führte⁵⁹⁾. In den Jahren bis zur Machtübergabe an die Nationalsozialisten entstand ein buntes Feld von sogenannten „Selbstregierungs-Konzepten“ für Schulen und in der entstehenden Jugend-

bewegung.⁶⁰⁾ Mit dem Nationalsozialismus wurde die Vertretung der Schüler von der Hitler-Jugend als Staats- und Parteijugend übernommen und in den Parteiapparat eingegliedert. Während die Schülervertretungen nach dem zweiten Weltkrieg zunächst mit dem Wiederaufbau des Schulbetriebs befasst waren, begannen die Schüler gegen Mitte der 60er Jahre – im Zuge der studentischen Proteste und Emanzipationsforderungen an den Universitäten – auch in der Schule Mitbestimmung zu fordern. In der Folge gründeten sich in den Jahren 1967/68 unterschiedlichste politische Schülergruppen⁶¹⁾, die – über ihre allgemeinen bildungs- und schulpolitischen Forderungen hinaus – auf ihrer 2. Delegiertenkonferenz im Oktober 1967 auch zur bisherigen Bedeutung, Stellung und notwendigen Veränderung der SMV Position bezogen⁶²⁾. So hieß es in der Resolution des Aktionszentrums unabhängiger und sozialistischer Schüler (AUSS) dazu u.a.: „Die SMV entspricht in ihren Inhalten der Stellung des Jugendlichen in unserer Gesellschaft. In unserer Gesellschaft steht es Jugendlichen nicht an, den Normen widersprechende Interessen zu haben. In der Schule werden die Interessenkonflikte negiert oder verschleiert. Dem Schulleben liegt ein harmonisierendes, der Familie entlehntes Modell zugrunde. Dennoch wird den Schülern eine SMV zugestanden. Hierin zeigt sich die

58) G. Wyneken, so wie Paul Geheeb (Odenwaldschule) Schüler Hermann Lietz, setzte seine Ideen von einem anderen Schulwesen mit der Gründung der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“ in die Tat um. Seine Ideen von Schüler selbstverwaltung, Schülerrat und Schüलगemeinde fanden hier ihre praktische Erprobung und Umsetzung. Er propagierte eine Schulgemeinschaft, in der Lehrer und Schüler eine „echte und sich selbst erziehende Gemeinde“ (vgl. Reble 1975, S. 304) bilden sollten. Dass Wyneken und seine Ideen in der Gesellschaft keine breite Zustimmung, sondern Ablehnung erfuhren, ist - nach Einschätzung Bernfelds - nicht verständlich. Seiner Auffassung nach enthält das Schulheim nichts, „was eine Regierung, und wäre sie noch so reaktionär, zwingen würde, Ärgernis zu nehmen, einzuschreiten, zu verbieten“ (Bernfeld 1974, S. 19).

59) Es stellt sich grundlegend die Frage, ob sich die in den Landerziehungsheimen gewonnenen Erkenntnisse einer partnerschaftlichen Schulgemeinde auf das traditionelle, staatliche Schulwesen übertragen lassen bzw. ob die Formen des Gemeinsamen überhaupt auf eine Demokratisierung der Schule im Sinne einer Interessensvertretung hinzielten. Kupffer hat in diesem Zusammenhang auf drei Aspekte hingewiesen, die die Besonderheit der Landerziehungsheime als Hindernis herausstellte: „Das Prinzip der Schulgemeinde überhöhte das Prinzip der Interessensvertretung, der Lebensstil der Schüler war freiheitlich, aber nicht unbedingt demokratisch und die Lehrer wurden auch ohne Anspruch auf demokratische Mitentscheidung in die kameradschaftliche Atmosphäre des Heimlebens integriert“ (Kupffer 1968, S. 721).

Die Ablehnung bzw. die Revidierung der Idee von mehr Mitbestimmung hatte indes andere Gründe und Ursachen. Hier waren die konservativen und reaktionären Kritiker aus Sicht des Machtverlustes im Schulbetrieb aufgestanden und sahen in diesen Bestrebungen eine generelle Aufweichung bestehender Familien- und Herrschaftsverhältnisse.

60) Zur Geschichte und Systematik von „Kinderrepubliken“ s. Kamp (1995).

61) Seit 1967 gründeten sich in den westdeutschen Großstädten immer häufiger Schülergruppen, die – oft als ‚Ableger‘ bereits bestehender politischer Gruppierungen oder Hochschulorganisationen – nun ihrerseits bildungspolitische und politische Veränderungen in den Schulen forderten. So entstand im Februar 1967 die ‚Unabhängige Schülergemeinschaft‘ (USG) als Teil des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS); weitere Schülergruppen nannten sich Sozialistischer Schüler Bund (SSB) oder Unabhängiger Sozialistischer Schüler Bund (USSB). Zu bemerken sei hier noch, dass auch die Schülergruppen von den politischen Streitigkeiten und Abgrenzungen – innerhalb der Organisationen als auch gegenüber vermeintlichen Partnern oder politischen Gegnern – nicht verschont blieben. Somit muss es als Erfolg gewertet werden, dass sie diese gemeinsame Erklärung formuliert haben (s. hierzu u.a. Fichter/Lönnendonker 1977, S. 119).

62) Liebel spricht in seiner Einschätzung der Schülerbewegung von zwei grundverschiedenen Flügeln, einen sich selbst als liberal und einen sich selbst meist als radikal bzw. sozialistisch verstehenden Flügel. Gemeinsam forderten sie die Demokratisierung der Schule, schätzten aber die Umsetzung und Realisierung sehr unterschiedlich ein. „Die liberalen Gruppen neigen zu einer auf die Schule beschränkten Praxis; die radikalen Gruppen neigen zu einer Praxis, die den schulischen Bereich nur am Rande berührt, da er selber als gesellschaftlich determiniert begriffen wird. Die liberale Position legt dezentralisierte Organisationsformen nahe, die einzelnen Gruppen werden eher für sich an einzelnen Schulen operieren. Die radikale Position legt eine überschulische bzw. überregionale Organisation nahe, die Gruppen werden sich eher als Teile eines umfassenden Organisationszusammenhangs verstehen“ (Liebel 1969, S. 99).

Farcenhaftigkeit der Institution SMV. Sie erweckt den Schein einer demokratischen Schulstruktur und hat somit lediglich die Funktion eines Feigenblattes für Demokratie. (...) Voraussetzung für eine Schülermitverwaltung und somit für eine Interessenvertretung der Schüler ist die Demokratisierung der Schule“ (Holtmann 1967, S. 729).

Diese Zielformulierung bedeutet mithin, dass die Demokratisierung der Schule und die SMV, die bisher meist für identisch gehalten wurden, als zwei wesensverschiedene Konzeptionen der Partnerschaft auseinander treten. Ihre Kritik richtete sich somit an die bisherige institutionelle Einbindung der SMV als ‚Institution zur Formung des guten Staatsbürgers‘ (vgl. Kupffer 1968). Ihre Forderungen richteten sie – hier der Arbeitskreis für Schülermitverantwortung – an die Kultusministerkonferenz der Länder, dabei ging es wesentlich um eine Schülermitbestimmung, die sich deutlich von der bisherigen Scheinverantwortung abhob. Dies führte zu einem ersten Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.10.1968, der ein Teilnahmerecht der Schülervertreter an den Lehrerkonferenzen, ein Informations- und Vertretungsrecht sowie eine Beteiligung an Planung und Gestaltung des Unterrichts – in altersgemäßer Weise – vorsah. Bei dieser Anerkennung der SMV als Interessenvertretung handelte es sich aber faktisch nur – wie u.a. Wilmers 1970 in einer Veröffentlichung formulierte – um Zugeständnisse mit dem Ziel, den „Schülergruppen das Wasser abzugraben“ und um somit die „Unzufriedenen und Aufbegehrenden unter Kontrolle zu halten“ (1970, S. 95).

Diese unter anderem durch die Schülergruppen initiierte Diskussion einer offensiven Veränderung und Neupositionierung der SMV und letztlich der Teilhabe von Schülern generell, traf auf eine gesellschaftliche und bildungspolitische ‚Aufbruchstimmung‘, die u.a. in den allgemeinen politischen und sozialen Forderungen nach mehr Chancengleichheit und einer Demokratisierung des Bildungswesens zum Ausdruck kam. Konzeptionellen Ausdruck fanden diese Forderungen dann im Struk-

turplan des deutschen Bildungsrates, der eine begrenzte Selbstständigkeit der Schulen sowohl in personeller, finanzieller als auch in curriculärer Hinsicht vorschlug und der drei Jahre später in den Partizipationsvorschlägen der Bildungskommission als ‚Forderung nach Mitsprache und Mitwirkung der am Schulleben Beteiligten‘ Eingang fand. Dazu hieß es: „Neben den Sprechern auf Klassen- und Jahrgangsebene sollen auf Stufen- und Schulebene arbeits- und handlungsfähige Repräsentationsorgane der Schülerschaft vorhanden sein; sie haben die Aufgabe, die laufenden Geschäfte der Schülervertretung zu erledigen, die Arbeit in den schulischen Konferenzen vorzubereiten und zu koordinieren sowie den Bereich eigener Aktivitäten zu organisieren (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 27).

Auch Nordrhein-Westfalen erließ daraufhin Durchführungsbestimmungen zur Schülermitverwaltung auf der gesetzlichen Grundlage des §25 SchVG, die die Rechte der SVM auflisteten – „die zunächst ausschließlich der Erprobung dienten und später auf eine ausführliche, gesetzliche Grundlage gestellt werden sollten“ (Mevisen 2001, S.107). Die daraufhin in den Parteien und im Parlament geführte Diskussion dauerte letztlich zwölf Jahre, bis der nordrhein-westfälische Landtag am 30.11.1977 das „Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen – Schulmitwirkungsgesetz (SchMG)“⁶³⁾ verabschiedete. Eine (vorläufig) letzte Novellierung erfuhr das Gesetz 1997 in Folge der begonnenen Diskussion um notwendige Veränderung im Bildungswesen – zusammengetragen in der Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“, in der u.a. eine stärkere Mitwirkung aller im Schulprozess Beteiligten gefordert wird (vgl. Bildungskommission 1995, S. 165).

Wenn das EU-Weißbuch (EU 2002, S. 23) von der Schule als Raum spricht, „in dem Partizipation besonders gut verwirklicht werden kann“, verweist dies nicht allein auf normative, politische Setzungen, sondern auch auf immer wieder aufzunehmende Herausforderungen, die es politisch-pädagogisch aufzunehmen und zu realisieren gilt.

63) Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen – Schulmitwirkungsgesetz (SchMG) – vom 13.12.1977, in: Gesetzes- und Verordnungsblatt des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, S. 448.

Organe und Aufgaben der Schülervertretungen

Heute führen alle Schulgesetze dieses formale Mitwirkungsrecht der Schüler grundlegend auf, regeln die Zusammensetzung und die Aufgaben der Schülervertretung. Gemäß der föderalen Struktur existiert in jedem Bundesland ein eigenes Schulmitwirkungsgesetz (SchMG) mit zum Teil sehr unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten.

Die unterschiedlichen Funktionen von Mitbestimmungsgremien lassen sich formal auf drei Ebenen darstellen:

- die Ebene der Beratung, wo ausschließlich Informationen und Meinungen ausgetauscht werden,
- die Ebene der Mitwirkung, die ein Anhörungs-, Vorschlags- und Auskunftsrecht beinhaltet und Stellungnahmen aller Beteiligten möglich sind und
- die Ebene der ‚echten‘ Mitbestimmung im Sinne von Sachentscheidungskompetenz und Zustimmungserfordernis.

Auf dieser Grundlage lassen sich die unterschiedlichen gesetzlichen Ausführungen zu Stellung, Funktion und damit Bedeutung der formalen Mitbestimmungsrechte von Schülern innerhalb der Schule und im überschulischen Bereich folgendermaßen charakterisieren: Die Wahl der Schülervertreter geschieht nach dem Prinzip der Repräsentation, die Klassen- und Jahrgangsstufen wählen ihre Vertreter, die zusammen das Schülerparlament, den Schülerrat, den Schülerausschuss oder auch die Klassensprecherversammlung der Schule bilden. Diese Gremien wiederum wählen einen bzw. mehrere Schülersprecher der Schule, die sich dann – mit Ausnahme einzelner Bundesländer – auf Stadt- oder Kreisebene und auch auf Landesebene organisieren und ihrerseits Vertretungen wählen. So existieren beispielsweise in Bayern weder auf Gemeinde- noch auf Landesebene überregionale Organe der Schülervertretungen. In Nordrhein-Westfalen gibt es keine gesetzlich geregelte Mitbestimmung der Schülervertretungen auf Gemeindeebene, auf Landesebene existiert ein landesweiter privater Zusammenschluss der Schülervertretungen.

Auf die Wahl des Schülervertreters dürfen sowohl Schulen als auch Schulbehörden keinen Einfluss nehmen, mit Ausnahme von Bayern, wo die Wahl eines Vertreters aufgrund von „Vorstrafen“ (auch Schulstrafen) verhindert werden kann (s. § 59, Abs. 2 Allg. Schulordnung).

Die Mitbestimmung innerhalb der Schule – im besonderen die Mitwirkung und Beteiligung an Konferenzen (Lehrer- und Klassenkonferenzen) – bleibt in ihrer Funktion beratend. In den meisten Bundesländern können die Vertreter an den Konferenzen teilnehmen, in einigen Ländern werden sie in Einzelfällen, soweit erforderlich, herangezogen; in Hamburg wird diese Teilnahme ausdrücklich ausgeschlossen; nur in Hessen formuliert das Gesetz eine ausdrückliche Teilnahme. Ausgeschlossen bleibt die Teilnahme an Versetzungs- und Notenkonferenzen.

Das bedeutet aber, dass sich aus den Bestimmungen der jeweiligen Landesschulgesetze zur Mitwirkung der Schüler keine gewichtigen Einflussmöglichkeiten auf die Lerninhalte oder die Gestaltung des Unterrichtsbetriebes ergeben⁶⁴). Die den Schülern seitens des Schulmitwirkungsgesetzes gewährten Rechte gehen oft über die Pflicht zur Anhörung und Information der Schülervertreter kaum hinaus. So heißt es beispielsweise in § 27, Abs. 1 des Landesschulverfassungsgesetzes von Berlin:

„Die Schüler sind ihrem Alter entsprechend über die Unterrichtsplanung ihrer Lehrer zu informieren und im Rahmen der geltenden Bestimmungen an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger Veranstaltungen zu beteiligen. In Fragen der Auswahl des Lehrstoffs, der Bildung von Schwerpunkten, der Reihenfolge einzelner Themen und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen ist den Schülern Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen zu geben. Soweit Vorschläge keine Berücksichtigung finden, sollen den Schülern die Gründe genannt werden“. Das bedeutet de facto keine Mitwirkung bei den betreffenden Entscheidungen; Mitentscheidungsrechte stehen den Schülern in der Regel nur als Mitgliedern in den Schulkonferenzen zu. Da sie aber hier in der Minderheit sind, bleibt ihr Einfluss tatsächlich

64) Diese Kritik der faktischen Aussparung tatsächlicher und entscheidender Mitbestimmungsrechte von Schülervertretungen im zentralen Bereich von Schule, nämlich im Unterricht, formulierten sowohl Holtmann (1969), Furck (1968) als auch Müller (1970) bereits vor über dreißig Jahren. Lenhart wies in seinem 1972 erschienen Buch „Demokratisierung der Schule“ nochmals darauf hin, dass „Schülermitbestimmung eben nicht auf außerschulische Aktivitäten abgedrängt werden darf, sondern ihren Platz in dem Bereich, um den es in der Schule geht, im Unterricht haben muss“. Es bestehe sonst die Gefahr eines Verdrängens der SMV in bloße Hilfsdienste. Gefordert sei die institutionelle Sicherung der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler über die Lehr- und Lernprozesse (vgl. Lenhart 1972, S. 11 f.).

gering. Eine Möglichkeit mehr Mitwirkung und Mitentscheidung entstehen zu lassen, ist die Forderung nach einer Drittelparität in den Schulkonferenzen, die gängige Praxis des Anhörrechts ist undemokratisch. Des Weiteren muss die Gesetzgebung den Schülern eine gesetzlich garantierte beratende Funktion in der Erstellung der Lehrpläne ermöglichen, das würde in einem ersten Schritt zumindest die Einbeziehung in die Diskussion ermöglichen. Mittelfristig ist aber auch hier eine gesetzliche Drittelparität anzustreben, damit die Schüler tatsächlich mitentscheiden können: „Entscheidend ist, ob solches und darüber hinausgehendes Handeln für Schüler rechtlich gesichert wird, ob sie auf die Selbstbestimmung der Lernprozesse einen rechtlichen Anspruch haben“ (Preuss-Lausitz 1972, S. 126). Bleibt dies aus, so bleibt der erzieherische Effekt hin zu einem Erlernen von Demokratie mittels der Schülervertretungsorgane aus, die Motivation zur Beteiligung sinkt, Demokratie im Unterricht findet nicht statt. Damit bleibt die Frage weiterhin diskutabel, ob die SMV überhaupt als ein Instrument der Emanzipation betrachtet werden kann (vgl. Lenhart 1972) und ob gar der Rückgang demokratischer Mitwirkungsmöglichkeiten seit Mitte der 70er Jahre im Vergleich zu den ursprünglichen Forderungen – beispielhaft ablesbar an der zwölfjährigen Entstehungsgeschichte und am Resultat des nordrhein-westfälischen Schulmitwirkungsgesetzes (vgl. hierzu Mevissen 2001) – die Aktualität heutiger Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler beschreibt. Fakt scheint zu sein, dass die Schulen vor Ort sich heute mehr um die praktische Ausgestaltung von Beteiligungsmöglichkeiten ihrer Schüler innerhalb der Schulen kümmern – wie beispielsweise in Projektwochen zur Gestaltung der Schulhöfe und Klassenräume; der Organisation von Schulfesten, Ausflügen und anderer Veranstaltungen zur Verbesserung des Schulklimas – als um die Frage der rechtlichen Rahmung und theoretischen Positionierung von Partizipation.

Schulwirklichkeiten – Annäherungen aus der Sicht der Akteure

Nimmt man die öffentlichen Aufregungen zum Ausgangspunkt einer Analyse von Schulwirklichkeit, Schulleben und Schulerleben, so werden viele Beobachter, durchaus unterschiedlicher politischer und pädagogischer Couleur und mit verschiedenen Perspektiven, der Schule insgesamt – ihren Lehrern und Schülern – heute ein beklagenswertes Zeugnis ausstellen, während andere die Betonung auf die gestiegene Bedeutung der Schule für individuelle Lebenschancen wie gesellschaftliche Entwicklung legen.⁶⁵⁾

Diese Bemerkung – so alltagsweltlich sie daher kommt – weist zumindest auf einen besonderen Umstand der Diskussionen um Schulentwicklung und ihre unterschiedlichen Lösungsansätze hin: Über Schule wird überall und auf allen Ebenen diskutiert, weil Jede/r aufgrund des eigenen Schulbesuchs vermeint, mitreden zu können. Dieses ist grundsätzlich dann gut, wenn man die grundlegende Diskussion mit Fragen von Professionalität und Gesellschaftsanalyse verknüpft. Schulpolitische Entscheidungen fallen auf Grund der föderalistischen Gesetzeslage in die Zuständigkeit der Bundesländer: Je nach Ausrichtung und schulpolitischer Grundlage führt die Diskussion länderübergreifender Problematiken – wie etwa der Rückgang der Schülerzahlen, die zunehmende Gewalt unter den SchülerInnen und gegen Lehrer, Schulmüdigkeit und Schulverweigerung, die steigende Zahl der Schulabbrecher und der ‚alltägliche erlebte Frust‘ seitens der Schüler und Lehrer – zu sehr unterschiedlichen Reaktionen seitens der Wissenschaft, der Politik. Dies trifft auch auf das Problem der Umsetzung von Lösungsvorschlägen innerhalb der einzelnen Schulen zu.

Grundsätzlich geht es einmal um die Gesamtbedeutung der Debatte um Gesellschaft, Demokratie und Schule, zu der B. Barber einleuchtend formuliert hat: „If schools are the neglected forges of our future, they are also the abandoned workshops of our democracy. In attacking not just education, but public education, critics are attacking the very foundation of our democratic civic culture. ... Vilifying public school teachers and administrators and cutting public school budgets even as we

65) Dabei ist in Erinnerung zurufen, dass sich Debatten zwischen Darstellungen zum ‚heimlichen Lehrplan‘, zu schulischen Wirklichkeiten und der Frage der ‚Wissensgesellschaft‘ bewegen (vgl. Wünsche 1972; Sünker 2001c). Mit Bezug auf schulische Wirklichkeiten ist zu betonen, dass sich auch ältere Darstellungen – leider – nicht als überholt für gegenwärtige Problemlagen erweisen.

subsidize private educational opportunity puts us in double jeopardy: for as we put our children at risk, we undermine our common future; at the same moment, in constraining the conditions of liberty for some, we undermine the future of democracy for all" (2000, S. 225f.).

Auf einer anderen Ebene, gleichfalls grundsätzlich in der Bedeutung für die Partizipationsproblematik, handelt es sich im Kontext von Gehirnforschung und Bildungsentwicklung von Individuen um die Auseinandersetzung mit der schulischen Realität, was G. Hüther auf folgende Weise darstellt: „Das Gehirn, so lautet die vielleicht wichtigste Erkenntnis der Hirnforscher, lernt immer, und es lernt das am besten, was einem Heranwachsenden hilft, sich in der Welt, in die er hineinwächst, zurecht zu finden und die Probleme zu lösen, die sich dort und dabei ergeben. Das Gehirn ist also nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern zum Lösen von Problemen optimiert“ (2004, S. 493).

Schule aus der Erinnerung

Erinnerungen an die eigene Schulzeit lassen nur wenige generelle Aussagen zu. Schule erscheint im Rückblick sowohl als „die schönste Zeit des Lebens“ als auch „als permanenter Angstzustand“, Schule ist eine ambivalente Einrichtung und Erinnerung. Dazu gehören in erster Linie soziale Erfahrungen im Umgang mit Mitschülern und Freunden und besonders mit freundlichen beziehungsweise strengen und als uneinsichtig erlebten Lehrern. Auffällig ist, dass sich nur Wenige an einzelne, für sie im positiven Sinne wichtige Lernprozesse und Unterrichtsinhalte erinnern. Vielen fällt es schwer, genauer zu formulieren, was sie in der Schule für ihr Leben gelernt, welches Wissen sie in ihrem späteren Leben genutzt haben (vgl. Kempowski 1974).

Diese Eindrücke und subjektiven Aussagen von „sogenannten Zeitzeugen“⁶⁶⁾ dienen seit einigen Jahren immer häufiger als Basis oder Rahmung qualitativer Forschung im Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Viele Vertreter der „reinen empirische Wissenschaft“ tun sich mit dieser Lebenserinnerungs- und Biographieforschung als Datenmaterial und somit einer Quelle erhobener Daten wissenschaftlicher Aussagen noch immer schwer. Doch bietet sie – speziell im Bereich von Bildung und Erziehung – eine wichtige Grundlage, was die Beurteilung schulischer Lernprozesse und -inhalte für die eigene Biografie und Lebensgestaltung im Rückblick bedeutet.

Wir stützten uns hierbei auf zwei Annahmen: erstens bilden die erlebten Eindrücke der Schulzeit für die meisten Menschen so etwas wie eine Einstellungsgrundlage ihres erwachsenen Verhaltens. Sie geben ihre Eindrücke beispielsweise – bewusst und unbewusst – an ihre eigenen Kinder weiter. Zweitens erfahren sie in der Schulzeit – neben der Familie – Verhaltensmuster, die oft Grundlage für lebenslange Einstellungen werden. Das heißt, diese oft affektiv besetzten Aussagen spielen im Persönlichen wie erzieherischen Umgang mit Kindern – das können die eigenen Kinder, aber auch die Kinder der nachfolgenden Lehrergenerationen sein – eine folgen-

66) *Besondere Bedeutung kommt dieser Lebens- und Biographieforschung seit einigen Jahren im Bereich der weitgefächerten Forschungen zum Nationalsozialismus zu. Diese "Hinwendung zum Erleben der Menschen" muss man aber im Rahmen einer grundlegenden und fächerkonkurrierenden Wissenschaftsdiskussion sehen. So wurde seit Anfang der 80 er Jahre der Erforschung der regionalen und persönlichen Lebenszusammenhänge und deren Bedeutung auf die Zeitgeschehnisse eine immer größere Bedeutung beigemessen. Die heute vorliegenden Zeitzeugenberichte, die wissenschaftliche und breite Beschäftigung mit diesen erlebten Erinnerungen, erfährt sowohl in der Hinzuziehung der Ergebnisse in andere Forschungsvorhaben (quantitativer Art) als auch in der öffentlichen Diskussion eine zunehmende Beachtung. Diese Vielfalt führt aber auch zu der Gefahr, dass alles 'scheinbar Authentische' oft zu unbesehen und unkritisch ge- und benutzt wird. Das heißt, die Nutzung dieser persönlichen Schilderungen müssen auch auf einer nachvollziehbaren Grundlage geschehen, um möglichst breit und für die Diskussion perspektivisch 'aufklärerisch wirken zu können'.*

reiche Grundlage. Ein Beispiel: die Erfahrung, Konflikte in einem Prozess gegenseitiger Aushandlung zu ergründen und zu beheben, führt in der Wiederholung zu einer bestimmten Einstellung. Junge Menschen, die dieses Verhalten in den unterschiedlichsten Erfahrungsräumen konstruktiv und diskursiv erleben und leben, verfügen somit zumindest über Handlungsoptionen, auf die sie in ähnlichen Situationen zurückgreifen und die sie anwenden können.

Schule aus Lehrersicht

Während Schüler häufig Schule in ihrer Beurteilung von einzelnen Lehrern und ihrem Verhalten ihnen gegenüber abhängig machen, werten Lehrer Schule in der Regel unter den Aspekten von ‚Schule als Institution‘, ihrem ‚Verhältnis zu den Schülern als Gruppe‘ und zu ihren ‚Kollegen‘ im Bild der Öffentlichkeit sowie die strukturellen und bildungspolitischen Rahmungen ihrer Schule vor Ort – nicht zuletzt unter Berücksichtigung ihres beruflichen Selbstverständnisses in ihrer Funktion als Lehrer.

Die Mehrzahl der Lehrer erleben ihr Verhalten in der Schule als widersprüchlich. Sie erfahren, dass sie sich in persönlichen Kontakten mit einzelnen Schülern oder außerhalb der Schule anders verhalten möchten, als sie es tatsächlich tun. Sie erleben dieses widersprüchliche Verhalten nicht als etwas Partielles oder Beiläufiges, das sie beiseite schieben oder eingrenzen könnten, sondern als etwas Durchgängiges und Grundlegendes, das das Zentrum ihrer Arbeit betrifft. Und sie erleben es auch nicht als eine persönliche Eigenheit, die sie vielleicht von sich aus ändern könnten, sondern als einen grundlegenden Widerspruch, der tief in den strukturellen Bedingungen verwurzelt ist. In den Aufzeichnungen eines Hauptschullehrers (vgl. betrifft: erziehung 11/78 u. 12/79.) – gewissermaßen ein Resümee seiner Schulerfahrungen – werden anhand der von ihm genannten Arbeitsbedingungen vor Ort generelle und strukturelle Problemlagen im Schulalltag in seinen folgenden Momenten deutlich:

- Die 45-Minuten-Zäsur, die jeden Kontext – emotionaler wie sachlicher Art – zerschneidet.
- Die Größe der Klassen, die jedes hilfreiche Miteinander verhindert.
- Die Regularien ‚Zensuren‘, Zeugnisse im herkömmlichen Sinne⁶⁷⁾ und Versetzungen.
- Die „kleinen Vorschriften“ wie Hausordnungen, Pausenordnung; die oft kinderfeindliche Architektur und Gestaltung des Schulgebäudes.
- Die „kleinen Mittelchen“, die die Aufrechterhaltung des Ganzen gewährleisten sollen, Maßnahmen wie drohen, strafen, Elternbriefe, Hausaufgabenverstärkungen, Abmahnungen u.a.
- Die Verlängerung der Schule nach Hause durch Hausaufgaben.

Diese Auflistung struktureller Gegebenheiten und persönlich empfundener Belastungen – obwohl schon mehr als zwanzig Jahre alt – weist auf einige wenige Merkmale hin, die den Schulalltag unter anderem auch heute noch bedingen. Liest man die aktuellen Ergebnisse von Schulforschungen zum Thema Schulklima und Schulqualität – sowohl Schulvergleichstudien (vgl. u.a. Fend 1977, 1982; Rutter 1980; Oswald u.a. 1987; Rolff 1996; Aronson 2000) als auch Schüler- und Lehrerbefragungen (u.a. Mauthe/Pfeiffer 1996; Randoll 1999; Krüger u.a. 2000) und resümiert deren übereinstimmende Aussagen, so finden sich die erwähnten Faktoren erlebten Schullalltags in den Ergebnissen der verschiedenen Untersuchungen wieder. Auch die daraus abgeleiteten Forderungen und Veränderungsvorschläge, sowohl was den Umgang miteinander betrifft als auch notwendige strukturelle und bildungspolitische Neuerungen, lassen sich bündeln und generalisieren (u. a. Klemm/Rolff/Tillmann 1985; v.Hentig 1993; Negt 1997).

67) Es gibt durchaus Versuche, die traditionelle Form der reinen „Noten-Zeugnisse“ durch die Ergänzung von „ausformulierten oder kommentierten Beurteilungen“ zu verbessern. Bedeutsam sind hier die Möglichkeit bzw. die Aufforderung an die Schüler, diese Kommentierung und Beurteilung des Lehrers wiederum selber einzuschätzen, Kritik zu üben, den vorgeschlagenen Lösungswegen zuzustimmen oder eigene Vorschläge zu machen.

Schule aus Sicht der Schüler

Zur Klärung der Frage nach vorhandenen, institutionell abzusichernden Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schule lassen sich an dieser Stelle einzelne Ergebnisse einer immer noch aktuellen Studie (Randoll 1999) exemplarisch nutzen, die die unterschiedliche Wahrnehmung schulischer Wirklichkeiten aus der Perspektive von SchülerInnen und LehrerInnen zum Thema hat. Die Ergebnisse geben eine mögliche Antwort auf die Frage nach einer grundlegenden Situationsbeschreibung und Wahrnehmung heutigen Schullebens, insbesondere sind sie für die unterschiedliche Einschätzung und Bedeutung von Mitsprache- und Mitgestaltungsrechten von Schülern in der Schule wichtig. Einschränkend ist hinzuzufügen, dass diese Studie auf Grund der Auswahl der Probanden – 761 Abiturienten aus 19 traditionellen Gymnasien, gelegen in Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohnern aus 4 Bundesländern, sowie 235 Lehrern, die an den selben Schulen unterrichten – nicht repräsentativ für alle Schüler und vor allem für alle Schultypen stehen kann. Doch lassen die Ergebnisse Rückschlüsse zu, die im Zusammenhang mit der vorliegenden Fragestellung von Bedeutung sind, und sie bieten interessante Informationen zur unterschiedlichen Wahrnehmung von Schule und ihrer Funktion. Da die pädagogische Forschung sich bisher „fast ausschließlich mit den Situationsdeutungen von Lehrern auseinandersetzt, um vor allem die Wege ihrer Handlungsabsichten zu rekonstruieren, fand die Subjektsicht der Schüler über lange Zeit hinweg kaum Beachtung“ (Randoll 1999, S. 10).

Hier nun zusammenfassend einige wichtige Ergebnisse der Untersuchung unter dem folgenden Stichpunkt:

■ Schule als soziales Netzwerk.

Bei der Frage nach der Funktion des Lehrers im Rahmen des sozialen Netzwerks Schule weisen die Schülerantworten in eine eindeutige Richtung. „Im Lehrer sieht die Mehrzahl der Schüler primär eine kompetente Fachkraft, die kaum ein Interesse daran hat, eine über die reine Wissensvermittlung hinaus gehende Beziehung zu Schülern aufzubauen, geschweige denn Schüler an der Unterrichtsgestaltung mitzubeteiligen oder ihre Interessen im Unterricht hinreichend mit zu berücksichtigen“ (ders., S. 122). Zudem wünschen sich viele Schüler eine über die primär leistungs- und wissensbezogene Ebene hinaus reichende Beziehung. Doch diese Erwartung, dass der Lehrer sie als Partner wahrnehme, dem sie sich anvertrauen und über den eigentlichen Unterrichtsinhalt hinaus austauschen können, wird für die Schüler im Schullalltag nicht realisiert. Zwei Drittel der befragten Schüler gibt denn auch an, dass die Wertschätzung, die ihm vom Lehrer entgegengebracht wird, in eindeutiger Abhängigkeit von den jeweiligen schulischen Leistungen steht. Sie sprechen dem Lehrer sowohl die Bereitschaft und auch die Fähigkeit zu Selbstreflexion, Selbstkritik und zum Umgang mit Kritik sowie die Bereitschaft ab, sich in die Probleme der Schüler ein fühlen und damit umgehen zu wollen. Die Urteile der Schüler über die psychologisch-pädagogischen und didaktisch-fachlichen Fähigkeiten sowie über das selbstkritische Verhalten von Lehrern fallen insgesamt gesehen nicht besonders günstig aus.

Vergleichend dazu die Sicht und Auffassung der Lehrer, die ihre Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber ihren Schülern wie folgt charakterisieren:

- Ein für Schüler verständnisvoller Gesprächspartner zu sein.
- Für die Interessen der Schüler einzutreten.
- Auf Schüler mit schlechten Schulleistungen Rücksicht zu nehmen.
- An den Meinungen, Einstellungen und Gefühlen der Schüler interessiert zu sein.

Zwei Drittel der Lehrer beteiligen nach eigenem Bekunden ihre Schüler „an wichtigen schulischen und unterrichtlichen Belangen“ (ders., S. 123), schätzen aber deren Mitsprache- und Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule an sich als unzureichend ein.

Schulische Lerninhalte

Die Aussagen der Schüler zeigen deutlich, dass die in der Schule vermittelten Lerninhalte wenig mit ihrem Leben außerhalb der Schule zu tun haben. Diese erleben sie als gesellschaftlich wenig aktuell, und ihre eigenen Bedürfnisse und Ideen sehen sie selten berücksichtigt. Dies ist ein Grund dafür, dass so viele Schüler nur der Noten wegen bzw. auf die nächste Klassenarbeit hin lernen und nicht aus persönlichem Interesse.

Auch die Lehrer stehen den Lerninhalten nicht sonderlich positiv gegenüber und erkennen ihrerseits die fehlende Identifikation der Schüler mit den von ihnen vermittelten Lerninhalten. Das bedeutet, dass die „Lehrer ihren Schülern Wissens- und Lerninhalte in dem Bewusstsein bzw. in der Überzeugung vermitteln, dass diese nur die wenigsten Schüler auch interessieren oder persönlich ansprechen“ (Randoll 1999, S. 128). Die Begründung dafür unterscheidet sich aber grundlegend von den hierzu getroffenen Aussagen der Schüler. Lehrer sehen hier vor allem mangelnde Lernbereitschaft, geringes schulisches und unterrichtliches Engagement und Desinteresse der Schüler an den schulischen Lerninhalten vorliegen. Die Unzufriedenheit und der ‚Frustr‘ seitens der Lehrenden ist verständlicherweise hoch. Hier lässt sich unmissverständlich auf die hohe Bedeutung einer Teilhabe der Schüler an der Initiierung und Beförderung von Bildungs- wie Lernprozessen hinweisen. An anderer Stelle wird an Beispielen funktionierender Mitsprache- und Beteiligungsmöglichkeiten im Schulalltag deutlich werden, wie motivational das gemeinsame Erarbeiten schulischer Lerninhalte wirkt. Dieses partnerschaftlichere Umgehen zwischen Lehrern und Schülern führt dann auch meist zu einer Umgestaltung der Unterrichtsformen, weg vom traditionellen Frontalunterricht hin zu exemplarischen Lernformen mit praktischen Bezügen.

Interessant ist es an dieser Stelle zu erwähnen, dass eine von Hurrelmann u.a. (1988) vor ungefähr zwanzig Jahren durchgeführte Untersuchung, die unter anderem die Frage der Qualität von Schule als einem Erfahrungsraum für Jugendliche gestellt hat, zu vergleichsweise übereinstimmenden Aussagen kommt. So heißt es, „beiden Gruppen⁶⁸⁾ von Schülern erscheint die Schule also auf verschiedene Weise als eine Pflichtinstitution mit an und für sich unbezweifelbarer Legitimität, aber eben zugleich als ein sozialer Bereich, der eigene Initiative und selbstgesteuertes Handeln nicht ermöglicht, der dadurch auch nicht beeinflussbar, der ihnen in diesem Sinne entfremdet ist“ (dies., S. 35). Das bedeutet, die Wahrnehmung von Schule als einen Ort ohne erkennbaren unmittelbaren Sinn, an deren Gestaltung die Schüler nicht teilhaben und - das wird an anderer Stelle sichtbar – an dem sie nur über ihre Leistungen bzw. „mangelnde Leistungen“ beurteilt und so seitens ihrer Lehrer wahrgenommen werden, hat sich seit zwanzig Jahren nicht wesentlich geändert.

Bedenkt man den Bedeutungszuwachs von Schule als parallele Instanz des Aufwachsens neben Familie und Gleichaltrigen, so wird die Notwendigkeit der Veränderung von Schule deutlich.⁶⁹⁾ Negt (1997) spricht in seinem Buch „Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche“ sogar von einer Erosion im staatlichen Schulsystem – auf Grund von veränderten gesellschaftlichen Ansprüchen an die Schule als Lern- und Erziehungsort.

68) Die Untersuchung beinhaltete Interviews mit 40 Schülern, 40 Lehrern und 20 Eltern aus Essen. Ein Ziel war es, Schüler aus deutlich voneinander abgrenzbaren Bildungsgängen zu erreichen. Deshalb wurden je zur Hälfte Schüler und Schülerinnen von Hauptschulen und Gymnasien in die Stichprobe aufgenommen.

Vergleiche dazu auch die Forschungsergebnisse von Fend 1980, S. 374f.) „Nach unseren Forschungsergebnissen führt die derzeitige Organisation des Bildungswesens bei fast einem Drittel aller Schüler zu einer stabilen Lernabneigung bis hin zu einer Lernneurose. Für etwa 20% der Schüler impliziert der Schulbesuch eine langdauernde Leidensgeschichte mit Insuffizienzgefühlen und einer langen Kette von Bedrohungslebnissen“.

69) Forschungsmäßig sind die Debatten um konkurrierende oder komplementäre Einflüsse von Familie und peer group auf Kinder und Jugendliche, deren Lebensweisen und -stile, noch immer nicht an ein Ende gekommen (vgl. zusammenfassend Greenstein 1969; Jennings/Niemi 1974, 1981; Cotterell 1996; Sünker 1996).

VI. Partizipative Handlungsansätze in der Schule heute (nach PISA)

Die Beispiele unterschiedlichster Modelle der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in der Schule sind vielfältig. Sie betreffen in erster Linie die Gestaltung der Klassen- und Schulräume sowie die Gestaltung bzw. Veränderung des Schulpausengeländes. Insbesondere die (Neu-) Gestaltung von Schulhöfen nutzen viele Schulen, dies als partizipatives Projekt zu konzipieren und umzusetzen⁷⁰. Angesprochen werden hier in der Regel Schülerinnen und Schüler der Unter- und Mittelstufen, realisiert meist als eine Arbeitsgruppe in Projektwochen.

Darüber hinaus gibt es landesweit eine Reihe von Projekten an einzelnen Schulen, die sowohl in den Stadtteil integriert als auch in einem jeweiligen Schulmodell angesiedelt sind. Gerade in sogenannten Modellschulen regionaler als auch überregionaler Projekte wird der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ein bedeutender Aspekt des Gesamtprojektes beigemessen; zu nennen hier aktuell das bundesweite Projekt „Demokratie lernen und leben“ – Schule in der Zivilgesellschaft⁷¹.

Das Land Nordrhein-Westfalen beteiligt sich mit ca. 20 Schulen aus vier Regionen in zwei der vier Module; geleitet wird das Projekt vom Landesinstitut für Schule in Soest:

- Im Modul 3: „Schule als Demokratie“⁷² geht es vorrangig um die Entwicklung niedrigschwelliger Partizipationsansätze für Eltern, Kinder und Jugendliche in der Schule sowie um Ausbau und Festschreibung von getroffenen Vereinbarungen zwischen den Partnern und eine Erprobung des Schülerfeedbacks zu Gestaltung und Veränderung in der Schulentwicklung.

- Im Modul 4: „Schule in der Demokratie“⁷³ geht es maßgeblich um das Ziel, Partizipationsprojekte in der Schule mit dem schulischen Umfeld zu verbinden sowie um die Stärkung von Schülervertretungen und die Vernetzung mit kommunalen Partizipationsprojekten.

Zur Unterstützung des BLK-Projektes bietet das Landesinstitut für Schule Lehrerfortbildungen für die Netzwerkkoordination und Netzwerkschulen in den vier Modellregionen, die kooperierenden Schulen in Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus auch für Eltern, Jugendhilfeeinrichtungen und weitere Kooperationspartner (z.B. die LandeschülerInnenvertretung) an. Folgende „Bausteine“ werden in diesem Zusammenhang hervorgehoben: Partizipation von Eltern in der Schule, Partizipation von Schülern, Kooperation von Schule mit kommunalen Einrichtungen, Demokratie und Kooperation, demokratische Schulentwicklung, Demokratie und Unterricht, demokratischer Umgang mit Vielfalt, Konzepte zum sozialen Lernen – wie beispielsweise das Modell Klassenrat – sowie Verantwortung lernen⁷⁴.

Ein demokratie-praktischer Versuch, Partizipation in der Schule und im Unterricht zu gestalten, ist das Modell des ‚Klassenrats‘. Ziel ist es hierbei, die Schüler in Planungs- und Entscheidungsprozesse einzubinden, damit Schule für sie als Erfahrungsraum durchschaubarer und lebbarer wird. Die Mitwirkung im Klassenrat soll ihnen Klarheit über ihre eigenen Probleme und die ihrer Mitschüler verschaffen; sie sollen gemeinsam Problemlösungen finden, lernen miteinander zu reden und sich zu hören. Die Angelegenheiten der gesamten Klasse sollen sie als die ihren begreifen, für deren Handhabungen sie einen Teil der Verantwortung tragen. Ebene der

70) Hier lassen sich durchaus Parallelen und Kooperationen mit partizipatorischen Projekten der Jugendhilfe herstellen. Spielplatzplanungen gehören – wie bereits ausgeführt – zu den Standard-Partizipationsprojekten der kommunalen Jugendhilfe. Es existieren hier hervorragende Modelle und Planungen, auf die die Schule zurückgreifen könnte.

71) Dieses bundesweit durchgeführte Modellprojekt wird von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sowie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell gefördert. Es stehen für dieses auf 5 Jahre geplante Vorhaben Mittel in Höhe von 13 Millionen Euro (50% Bundes- und 50 % Landesmittel) zur Verfügung. Teilnehmer sind ca. 180 Kernschulen aus 13 Bundesländern, das Projekt versteht sich als Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogramm. Programmziele: Demokratische Handlungskompetenz modellhaft fördern, Demokratische Schulkultur modellhaft entwickeln und Verbreitung und Verzahnung erfolgreicher Konzepte in der Regelpraxis (s. hierzu: Bund-Länder-Kommission (Hg.) 2001).

72) Nördliches Ruhrgebiet (Recklinghausen, Herten, Gladbeck und Castrop-Rauxel) sowie Schulen im Kreis Siegen-Wittenstein.

73) Hier vertreten durch Schulen des Kreises Paderborn sowie der Stadt Köln.

74) Weitere Informationen zur Beteiligung Nordrhein-Westfalens am BLK-Projekt bzw. des Angebotes seitens des Landesinstituts für Schule, siehe www.learn-line.nrw.de/angebote/p21/em/index.html.

Beteiligung ist zunächst die einzelne Schulklasse; Partizipation wird realisiert auf der Ebene des Unterrichts mit der Zielsetzung der Demokratisierung des Unterrichts – und darauf aufbauend des Schullebens insgesamt. Theoretischer Hintergrund und Grundgedanke ist die Wahrnehmung der Schulklasse als soziales System (Parsons), mit der impliziten Frage der Rollenzuschreibung der Schulklasse im System – angelehnt auch an Bernfelds These von den ‚Grenzen der Erziehung‘ wie seinen partizipatorischen Strategien im ‚Kinderheim Baumgarten‘ oder bezogen auf Zinneckers Annahme von ‚Vorderbühne‘ und ‚Hinterbühne‘ einer Schulklasse. Vor diesem Hintergrund stellen sich dann folgende Fragen:

- Wie lernen Kinder über sich und andere, über die Lehrer und das Unterrichtsgeschehen nachzudenken?
- Wie stellen sie dazu sowohl Identifikation als auch die notwendige Distanz her?
- Wie gehen sie mit entstehenden Problemen und Konflikten um?
- Wie lässt sich „Schulkultur“ aus der Sicht von Schülern gestalten?

Der Klassenrat als ein Modell partizipatorischen Lernens in der Schule

H. Kiper (1997) hat, worauf exemplarisch Bezug genommen werden kann, den Versuch unternommen, anhand der von Baacke und Brücher (1982) formulierten „12 Kennzeichen der Partizipation“ (S. 51-95), das Konzept Klassenrat als Instrument einer Erziehung zur Demokratie, zu mehr Selbst- und Mitbestimmung der Schüler auf seinen partizipatorischen Gehalt hin zu prüfen⁷⁵⁾:

Partizipation umfasst eine institutionelle und eine interaktionale Ebene: Baacke/Brücher begreifen diese Ebenen als „Bedingungsverhältnis“. Ihre Kritik hierzu lautet: bisher gibt es keine Konzepte und Methoden, „die eine Verflechtung zwischen Zielsetzung und Ansprüchen auf institutioneller Ebene und Interessen und Bedürfnisse einzelner oder Gruppen erfolgreich leisten“ (S. 52).

Der Klassenrat ist der Versuch, diese Verflechtung zu ermöglichen. Ohne offizielle Rahmung der Institution, hängt seine Absicherung allein von den entwickelten und selbst gesetzten Regeln ab. Gültigkeit erhält er nur aufgrund der miteinander verabredeten Übereinkünfte durch die Schüler und Lehrer; die Regeln des Klassenrats bilden gewissermaßen die institutionelle Ebene. Diese Regeln können sehr unterschiedlich und differenziert sein, so etwa die Anzahl der Klassenratssitzungen pro Woche, die zeitliche Dauer, das Reglement des Vortragens der Beschlüsse und die Überprüfung ihrer Verwirklichung. Dieses selbst bestimmte Regelement kann als Ausdruck der institutionellen Ebene begriffen werden; auf der interaktionalen Ebene kann dann die Partizipation konkret eingelöst und realisiert werden.

Partizipation impliziert Abbau von Macht und Verteilung von Verantwortung. Baacke/Brücher gehen hier davon aus, dass alle Demokratien ein entscheidendes Problem zu lösen haben: „Wie Verfassung, Recht, Gesetz und öffentliche Kontrollen Machtverhältnisse durch institutionalisierte und damit von allen Betroffenen anerkannte Herrschaft ablösen“ (S.56; vgl. auch Bowles/Gintis 1987). Dabei begreifen sie Herrschaft als kalkulierbare und widerrufbare Machtzuteilung, eine Umwandlung von Macht in Herrschaft gelingt, wenn dominante Rollen (hier die der Lehrer) zur Disposition

75) Damit lässt sich dann auch die ‚Brücke‘ zu Entwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe schlagen.

stehen und die Entscheidungskompetenz nicht per se feststeht. Der Klassenrat bietet hierbei wohl nur eine theoretische Chance, den Machtabbau des Lehrers tatsächlich umzusetzen, auch wenn die Regeln über den handelnden Personen stehen (sollen). Die Machtverteilung und Ungleichheit zwischen Lehrern und Schülern wird aufgehoben, ist doch der Lehrer – je jünger die Kinder – der Leitende und Lenkende. Ein tatsächlicher Machtabbau im Sinne von Partizipation ist nur eingeschränkt möglich – etwa in der Vorstellung vom Lehrer als Moderator zum Zwecke der Initiierung und Beförderung von Bildungsprozessen.

Kommunikative Akte und Handlungsstrategien sind, soweit durchsetzbar, miteinander verbunden. Dies bedeutet in erster Linie zu berücksichtigen, dass „es nicht nur um kommunikativen Austausch auf der Ebene von Rede und Gegenrede geht, sondern auch um damit verbundene Handlungs-Konsequenzen“ (S.61). Hier gilt es zu überprüfen, ob sich Kommunikation und Interaktion ‚non-kontingent‘, ‚asymmetrisch-kontingent‘ oder ‚reziprok-kontingent‘ vollzieht. Non-kontingent bedeutet, es bestehen keine Beziehungen zwischen den Kommunizierenden, kein Austausch von Meinungen, das Handeln wird nur abgestimmt. Die Problemlösung geschieht formal und ohne Festigung der gegenseitigen Beziehungen. Asymmetrisch-kontingent heißt, hier dominiert ein Partner oder eine Gruppe und die Problemlösung wird zugunsten des Dominierenden entschieden. In reziprok-kontingenten Interaktionen stimmen die Partner ihre Beziehungen gleichberechtigt aufeinander ab, Probleme werden thematisiert und Lösungen beiden Seiten gleichermaßen gerecht. Auch hier sind dem Anspruch, Partizipation in der Schule zu realisieren, Grenzen gesetzt. Kommunikation und Aushandlungsprozesse in der Klasse basieren nicht auf einer reziprok-kontingenten Interaktionsebene, auch wenn dies im Prinzip angestrebt wird.

Alle Elemente von Kommunikation und Handlungen werden von den beteiligten Interaktionspartnern gemeinsam geteilt. Dieser Forderung liegt der Anspruch zugrunde, dass alle Elemente kommunikativer Akte und Handlungsstrategien geteilt werden⁷⁶⁾. Alle Äußerungen müssen dahingehend überprüft werden, ob sie von beiden Seiten – hier Lehrern und Schülern – geäußert werden könnten. Das bedeutet, ob alle Kritik sowohl vom Lehrer an die Schüler als auch umgekehrt geäußert wer-

den könnte. In der Realität besteht aber ein eindeutiges Macht- und Kompetenzgefälle in der Schule, deshalb muss eine angestrebte Partizipation in der Schule die Verringerung des Machtpotenzial des Lehrers zum Ziel haben. Grundlage ist die Feststellung, dass ein wesentliches institutionelles Merkmal der Schule darin besteht, dass „eine spezifische Machtkonstellation, die eine Ungleichheit der Chancen, Bedürfnisse auszudrücken, zu kommunizieren und andere zu beeinflussen, bedingt“ (Ulich 1980, S. 475), vorhanden ist und der Annahme, dass die partizipatorische Teilhabe an Sprechakten – je nach Fach und Aufgabe – deutlich höher einzuschätzen ist als es bei den Handlungskompetenzen der Fall ist. Hier verweist Ulich (1980, S. 475) auf gewissermaßen beruflich zugeschriebene Machtpositionen, etwa dadurch:

- „dass er (der Lehrer, d.V.) über ein großes Inventar an Machtquellen verfügt (u.a. Belohnung und Bestrafung),
- dass der Schüler vor allem von der Belohnungs- und Expertenmacht des Lehrers abhängig ist,
- dass der Schüler gerade bei der Befriedigung der von der Schule geschaffenen künstlichen Bedürfnisse (z.B. nach guten Noten) fast ohne Alternativen auf den Lehrer angewiesen ist, und
- dass schließlich viele – aus der Sicht des Schülers – nicht eindeutig definierbare Situationen die Abhängigkeit vom Lehrer zusätzlich verstärken“.

Partizipation führt zu einer Verminderung kommunikations- und handlungshemmender Faktoren (Angst, Machtgefälle, Leistungs- und Anpassungsdruck, Gewinner-Verlierer-Logik): Ausgangspunkt ist die belegte Ungleichheit in der Interaktion im Klassenzimmer zwischen Lehrern und Schülern. Im Verhältnis Lehrer-Schüler spiegelt sich dies folgendermaßen wider: Lehrer interagieren häufiger und positiver mit Schülern höherer sozialer Herkunft (Schichtzugehörigkeit); Schüler, die einer bestimmten Leistungsgruppe angehören, bleiben – auch bei einer Leistungsveränderung – eher in ‚ihrer‘ bisherigen Leistungsgruppe; Schüler mit guten Leistungen werden vom Lehrer öfter angesprochen; sozial erwünschte Verhaltenseigenschaften führen zu Bevorzugungen und – aktuell belegt bzw. als bedeutsam anerkannt – ein unerwünschtes Sprachverhalten (Dialekt, Sprachfehler und fehlende Sprachkenntnisse) wird negativ sanktioniert (vgl. Baacke/Brücher 1982, S. 87).

76) Grad der sozialen Reversibilität nach Tausch/Tausch (1965, S. 146 ff.).

Partizipation ist abhängig vom Schul- und Unterrichtsklima, insgesamt ist sie eingebunden in die Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem. Gelingende Partizipation kann systematisch dieser Reproduktion entgegen wirken; im Unterricht und in der Klasse kann sie zu einer Reduzierung von Angst- und Ohnmachtsgefühlen und zu größerer Unabhängigkeit der Schüler führen.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass der Klassenrat als fester Bestandteil des Unterrichts und des Schullebens zu einer Entwicklung – zumindest Veränderung – der kommunikativen Kompetenz der Kinder/Jugendlichen führt. So fordert und fördert der Klassenrat ein aktives Zuhören beider Seiten, die Fähigkeit der Kritikäußerung und -annahme, die gemeinsame Suche nach konstruktiven Lösungen und die Konfliktlösung auf der Basis des Konsensprinzips. In den Diskussionen innerhalb der Schülergruppe und im Gespräch mit dem Lehrer werden die verschiedenen Norm- und Wertesysteme offenkundig, und es wird zu produktiven Auseinandersetzungen kommen.⁷⁷⁾ Im gelingenden Fall finden Prozesse von sozialem Lernen statt, ein Nachdenken über menschliche Beziehungen und die Einsicht in eigenes und fremdes Fehlverhalten. So scheint es nicht verwunderlich, dass der Klassenrat in der Regel als Streitschlichtungsforum fungiert und weniger als prinzipielles Partizipationsorgan in der Schule.

Deutlich geworden ist, wie unterschiedlich Schule von ihren Protagonisten wahrgenommen wird und wie entscheidend es ist, hier eine Annäherung zu finden. Schule und Erziehung können nicht (mehr) – und das ist auch eine Folge veränderter Lebensbedingungen, des Aufwachsens heute (vgl. Sünker 1993a; Sünker/Volkmer 1990) – ohne die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler funktionieren. Nicht nur die Ergebnisse von Leistungstests, sondern auch und insbesondere die teilweise schon erkennbare deutliche Distanzierung vieler Kinder von der Schule (Schulverweigerung), die vermehrt wahrgenommene Gewaltbereitschaft und -tätigkeit und die deshalb notwendige gesellschaftspolitische

Orientierung und Forcierung einer demokratischen Erziehung der jüngeren Generationen im Hinblick auf eine kritische und demokratiefähige Persönlichkeit lassen eben diese als vornehmste Notwendigkeit – einer u.a. in jedem Schulgesetz formulierten „Erziehung der Jugend im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit“ (vgl. z.B. Art. 7, Abs. 2 der LV NRW) – deutlich werden.

Zur Umsetzung und Ausgestaltung des Bildungs- und Erziehungszieles einer demokratiefähigen Persönlichkeit im Schulalltag fehlt es in der Regel an Ideen, Erfahrungen und nicht zuletzt auch an Engagement und Phantasie. Es gibt Schulen, die dieses Ziel sowohl in ihr Schulleben als auch in den Unterricht integriert haben – doch diese stellen nicht die Regel dar. Ein erster Schritt muss sein, die unterschiedliche Wahrnehmung von Schulwirklichkeiten zu erkennen und zu akzeptieren. Alle am Prozess Schule Beteiligten müssen an diesem teilhaben, das heißt unter anderem, die Beteiligung von SchülerInnen ist deshalb dringend weiter auf- bzw. auszubauen.

Unter diesem Blickwinkel könnte auch die Frage, was denn eine ‚gute‘ Schule für ‚wen‘ ausmache, erneuert und erneut zum Thema werden; dies jenseits der mehrheitlich üblichen systemfunktionalen, ökonomistisch reduktionen und damit bezogen auf Semantik und Realität von Demokratie, Bildung und Gerechtigkeit. Anschlussfähig sind in diesem Zusammenhang sehr unterschiedlich herangehende Konzepte: Ausgehend von der grundlegenden Frage, die aus dem Kontext einer phänomenologisch orientierten Pädagogik stammt, „Vergißt die Schule unsere Kinder?“ (Kümmel u.a. 1978) über eine sozialtheoretisch und sozialpsychologisch begründete Fundamentalkritik am herrschenden Schulsystem, darin eingebauten Handlungs- und Verhaltensweisen auf Seiten aller Beteiligten, mit katastrophalen Konsequenzen für viele auf einer „Gewinner-Verlierer-Logik“ aufruhend (Aronson 2000), bis hin zu einem bildungstheoretisch begründeten Gegenentwurf zur Realität, wie dies von Hentig mit seiner Studie „Die Schule neu denken“ (1993) vorstellt.

77) Das gelungenste Beispiel für eine Perspektive zwischen Partizipation und Selbstregulation findet sich mit S. Bernfelds „Baumgarten“ in der pädagogischen Geschichtsschreibung des 20. Jahrhunderts. Zugleich formuliert Bernfeld hier ‚das‘ pädagogische Grundproblem, dem meistens aus dem Weg gegangen wird: „Die Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers löst keine Pädagogik auf, vielmehr besteht sie in dieser Antinomie“ (1969a, S. 124); vgl. dazu auch Heydorns Einschätzung: „Die Bildungsinstitution enthält somit einen Widerspruch; sie ist Inbegriff eines Antagonismus, der um den Preis des Zerbrechens ausgehalten sein will, der auch dort, wo er ausgehalten wird, Narben für immer zurücklässt. Abschaffen kann man dies nicht, ohne den gesellschaftlichen Widerspruch selber aufzuheben, es wird nichts geschenkt. Die institutionalisierte Verfassung ist Instrumentarium einer gegebenen Verfassung, die für ihre Erhaltung sorgt, sie muß die Interessen dieser Verfassung sicherstellen“ (1980, S. 99).

VII. Konsequenzen aus positiven Partizipations- erfahrungen in der Jugendhilfe für die Schule. Zum Transfer partizipatorischer und kinderpolitischer Handlungsansätze

Seit dem Inkrafttreten des KJHG, in dem, wie bereits angedeutet, explizite Aussagen und Forderungen bezüglich des Wandels und der heutigen Stellung von Kindern/Jugendlichen in der Gesellschaft und der Umsetzung innerhalb des Angebots der Kinder- und Jugendhilfe formuliert sind (s. Wiesner 1995, S. 1-93), beschäftigt sich die (sozial)pädagogische Praxis mit möglichen Umsetzungsformen einer Politik für, mit und von Kindern. Die Palette der Arbeiten reicht von rechtlichen Begründungen bis zu Darstellungen und Systematisierungen von Formen und Modellen der Beteiligung – nicht zu vergessen die Vielzahl von Praxisbeispielen gelungener und versuchter Partizipation in Jugendhilfe und Schule (vgl. bspw. Landesjugendamt Hessen 1998).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung erweist sich als ebenso breit gefächert. Je nach Fachzugehörigkeit orientieren sich die Arbeiten an ihren je inhaltlichen Schwerpunkten. Doch eines lässt sich übergreifend feststellen: Der Blickwinkel auf Kinder und Kindheit als Lebensphase hat sich von einer objekt- zu einer eher subjektorientierten Sichtweise gewandelt. Pädagogen, Soziologen, Psychologen, Sozialwissenschaftler und Juristen deuten die neue Sichtweise von Kindern und Kindheit im Kontext ihrer Fachdisziplin und übertragen viele der bisher auf Jugendliche gerichteten Forderungen nun auf Kinder. Darüber hinaus werden Stimmen laut, die eine (eigene) Theorie der Kindheit (Honig 1999) fordern und damit eine Möglichkeit, alle Bilder von Kindheit, alle Sichtweisen, Erkenntnisse und Forschungsergebnisse zu bündeln und der Lebensphase Kindheit somit eine neue Gewichtung in der generationalen Ordnung (vgl. Bühler-Niederberger/Tremp 2001) zu geben.

Bisher stellt es sich als schwierig dar, einen strukturierten Überblick über die vielfältigen Untersuchungen der unterschiedlichsten Lebensbereiche von Kindern zu erhalten. Als ein Versuch, die verschiedenen Forschungsergebnisse zu sammeln, sie mit politischen Forderungen und staatlichen Maßnahmen zu verschmel-

zen, sind die – in politischem Auftrag erfolgten – Sozialberichterstattungen der letzten Jahre zu werten. Im Auftrag der Bundesregierung wurden 1998 zwei Arbeiten veröffentlicht, die zwar vom selben Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausgegeben wurden, realisiert aber mit deutlich unterschiedlichen Schwerpunkten und daraus abzuleitenden Forderungen und Zielsetzungen. Beide Berichte, sowohl der Zehnte Kinder- und Jugendbericht als auch das Gutachten ‚Kinder und Kindheit in Deutschland‘, sollen als eine Grundlage für die Kinderpolitik in Deutschland dienen. Aber nur der Kinderbericht spricht von Kindern als Subjekten und formuliert auf der Basis einer ‚Kultur des Aufwachsens‘ die Aufgaben, die bewältigt werden müssen, und die institutionellen Hilfen, die hier nötig sind; allerdings mit einer – u.E. nicht hinreichenden – Präferenz für eine Politik für Kinder. Politik für Kinder wird dabei als eine Sozialpolitik für Kinder verstanden, vergleichbar mit der Idee einer Sozialökologie menschlicher Entwicklung, der das Gutachten – letztlich immer noch entwicklungspsychologisch argumentierend – folgt. Dass dies aber allein mit den Mitteln des KJHG nicht zu erreichen ist, machen die Autoren des Kinderberichts unmittelbar deutlich. Honig (2001a, S. 6) hat in diesem Zusammenhang von einem dem Bericht innewohnenden Gedanken einer ‚Gesellschaftsreform vom Kinde aus‘ gesprochen. So erklärt sich auch die besondere Bedeutung und Hervorhebung der Auseinandersetzung über Partizipationsmöglichkeiten von Kindern – eingelassen in die Debatte über Kinderrechte.

Das Kindergutachten hingegen versteht Kinderpolitik, subsumtionslogisch argumentierend, im Kontext einer Familienpolitik, die sich daran orientiert, entwicklungs-fördernde Umwelten für Kinder zu schaffen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, S. 14). Es grenzt sich deutlich von einer Sichtweise ab, die Kinderrechte ‚als Individualrechte, losgelöst vom Familienzusammenhang, versteht oder gar die Rechte der Kinder gegen ihre Eltern begründen will‘ (S. 67).

Beide Berichte als Grundlage einer staatlichen Kinderpolitik machen die Uneindeutigkeit der Ausrichtung bzw. die politische Brisanz der Konzeptionsfragen zum Verhältnis von Schutz, Versorgung und Partizipation im Leben von Kindern sowie in den darin eingeschlossenen Statuszuweisungen, wie dies der UN-Konvention für die Rechte des Kindes insgesamt unterlegt ist (vgl. Sünker 1993), deutlich. Die Beteiligung von Kindern an sie betreffenden Angelegenheiten mit Hilfe zumeist institutionalisierter Formen wird generell und übergreifend befürwortet, die Rahmung einer Politik für, mit und von Kindern als eigenständige, autonome Kinder-, eben nicht Familienpolitik, allerdings bleibt umstritten. Gemeinsamer Nenner ist weiterhin die wohlfahrtsstaatliche, schützende und erzieherische Ausrichtung des beteiligungsorientierten Kinder- und Jugendhilfegesetzes.

Die bisher einzige bundesweite Studie⁷⁸⁾ „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kommunen“ (BMFSFJ 1999a), die sich mit einer möglichen Umsetzung von Kinderpolitik in der Gesellschaft befasst hat, untersucht die Beteiligung von Kindern in der Kommune. Sie ist insofern ein Novum, da sich bisher alle Untersuchungen zu Fragen der politischen Orientierung, des Vertrauens in politische Institutionen und auch der politischen Partizipation auf Jugendliche beziehen⁷⁹⁾.

Die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebene Erhebung – Stichprobenziehung von 1003 Kommunen im gesamten Bundesgebiet und durchgeführt vom Deutschen Jugendinstitut – über Modelle gesellschaftlicher Partizipation ist in erster Linie eine Studie über bestehende Modelle und Formen von Beteiligung, über ihre Verbreitung, die inhaltliche Ausrichtung, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und die organisatorischen Rahmenbedingungen. In zweiter Linie wird deutlich, inwieweit die Gesellschaft es ernst meint, Kinder an sie betreffenden Angelegenheiten zu beteiligen, inwieweit sie Politik für Kinder, von und mit Kindern als eigenständigen Politikbereich wahrnimmt, Möglichkeiten eröffnet und Kinderrechte in Form partizipatorischer Handlungsoptionen umsetzt. Abschließend werden indirekt Aussagen möglich, über welche (politischen) Einstellungen, Interessen und Kompetenzen Kinder verfügen, perspektivisch stellt sich dabei die Frage nach den Bildungsfunktionen solcher Beteiligungsaktivitäten.

Zum methodischen Vorgehen dieser Studie muss vorab festgehalten werden, dass Kommunen als Anbieter befragt wurden. Von den angeschriebenen 1003 Kommunen haben 400 geantwortet, das entspricht einer Rücklaufquote von 40%; befragt wurden Fachkräfte in den zuständigen Institutionen.

Die Ergebnisse lassen eine beachtliche quantitative wie qualitative Entwicklung im Hinblick auf die Verbreitung und die Vielfalt von Beteiligungsangeboten erkennen. In Zukunft muss es darum gehen, die entstandenen Beteiligungsstrukturen hinsichtlich ihrer Verbreitung (im Sommer 1998 fanden in 153 Gemeinden und Städten eins oder mehrere Beteiligungsangebote statt, das entspricht einer 38%en Beteiligung; in den Kommunen mit Beteiligung gibt es meist mehrere Angebotsformen, es herrscht ein eindeutiges Stadt-Land-Gefälle vor) und in ihrer Qualität stetig zu erweitern und zu verbessern. Ein vorrangiges Ziel muss es dabei sein, Beteiligung allen Kindern und Jugendlichen zugänglich zu machen – dies jenseits der Zugehörigkeiten zu Klasse, Geschlecht und Ethnie. Deshalb sollte vor allem in kleineren Städten und Gemeinden die Beteiligungsinfrastruktur ausgebaut und in den Großstädten ein flächendeckendes Angebot angestrebt werden.

Projektorientierte Formen (häufigste Nennung mit 70%) verhindern die Gefahr von bildungs- und klassenbezogenen Ausschlussprozessen, wie sie sowohl bei repräsentativen (in 20% der Kommunen) als auch im Falle offener Formen (ca. ein Drittel mit 35%) vorkommen (verbale Voraussetzungen). Sowohl ausländische Kinder als auch Mädchen müssen mehr als bisher in Beteiligungsprozesse eingebunden werden, das heißt, es sind entsprechende Formen der Ansprache und der Umsetzung zu konzipieren. Ausländische Kinder beteiligen sich weniger in repräsentativen als in projektorientierten Formen, im positiven Falle zumeist in westdeutschen Großstädten. In fast 50% der repräsentativen und in ca. 33% der offenen Formen finden ausländische Kinder keine Beteiligung. Je anwendungs- und handlungsorientierter die Methode ausfällt, desto mehr ausländische Kinder nehmen teil.

78) *Das hessische Sozialministerium hat eine wissenschaftliche Begleitforschung in Auftrag gegeben, die die Entwicklung und Vielfalt der geförderten Modellprojekte in Hessen untersucht. Im Mai 2001 wurde ein erster Zwischenbericht vorgelegt (Hessisches Sozialministerium (Hg.) 2001).*

79) *Beispielhaft zu nennen sind: Hoffmann-Lange, U. (1995), Befragung von 16 bis 29-Jährigen; die ALLBUS-Umfragen von 1992 u. 1994; die Jugendstudien des IPOS von 1993 und 1995 bei 14 bis 27-Jährigen; die seit 1953 regelmäßig durchgeführten Shell-Studien, aktuell die 13. Studie von 2000.*

Das Verhältnis von Jungen und Mädchen in den unterschiedlichen Beteiligungsformen lässt sich wie folgt charakterisieren: In ca. 46% der genannten Modelle sind sie gleich stark vertreten. Erkennen lässt sich die Tendenz, dass die Zahl der Mädchen mit zunehmendem Alter sinkt. Oft sind zu Beginn eines Projektes mehr Mädchen als Jungen beteiligt, dies verändert sich im Verlauf der Projektphase. Entscheidend sind hier u.a. die Methoden: je kreativer diese sind, desto mehr Mädchen; je mehr Ausgestaltung, desto mehr Jungen. Die höchsten Beteiligungsquoten finden sich bei den projektorientierten Formen.

Vorrangig werden zwei Altersgruppen angesprochen: 10- bis 13-Jährige (81%) und 14- bis 18-Jährige (86%). Fast die Hälfte der Angebote richten sich auch an 6- bis 9-Jährige (46%), ca. 12% auch an unter 6-Jährige. Die Verteilung ergibt, dass die jüngeren Kinder überwiegend in projektorientierten Beteiligungsformen mitmachen, während die 14- bis 18-Jährigen hier nur noch einen Anteil von 54% ausmachen.

Die Darstellung der partizipatorischen Modelle und die Analyse kinderpolitischer Forschungen, die empirischen Studien zur Wirksamkeit von Beteiligungsmodellen und die Überlegungen zu Voraussetzungen einer gelingenden Partizipation in der Schule – auf der Basis der bestehenden Mitwirkungsgesetze und der Schulstrukturen – führt zu folgenden Schlussfolgerungen: Einerseits wird die Vielfalt der Beteiligungsformen deutlich; andererseits lassen sich aber auch die strukturellen und methodischen Probleme und Konflikte im produktiven Umgang mit Partizipation und in der konkreten Beteiligung von Kindern erkennen. Partizipation und die Beteiligung von Kindern stößt in der praktischen Umsetzung immer wieder auf Hindernisse und Probleme. Die Beteiligung von Kindern wird nicht selten zum Alibi für Erwachsene, es werden Erwachsenenrituale kopiert, Kinder werden instrumentalisiert. Aus diesem Grund muss es (der Kinderpolitik) gelingen, generalisierbare Strukturen, Formen und Methoden zu entwickeln, die eine ‚echte‘ Beteiligung von Kindern möglich werden lassen, ohne von einzelnen erwachsenen Personen abhängig zu sein. „Wenn irgendwo zufällig ein Dutzend Kinder zusammenkommen und ihre Meinung äußern, kann man das nicht als Wunsch und Willen der Kinder ausgeben“, so W. Wilken (Spielraum-spezial 6/1993), der langjährige Bundesgeschäftsführer des Deutschen Kinderschutzbundes. Diese Äußerung gibt sehr pointiert den vielerorts unreflektierten Stand des Umgangs mit Methoden der Partizipation wieder.

Folgende Konfliktfelder werden bei der Partizipation von Kindern und Jugendlichen immer wieder deutlich:

- Bedrohungen und Probleme stellen sich heute global dar. Die Handlungsfelder der Partizipation sind jedoch lokaler Art. Das bedeutet, dass sich immer wieder Frustrationen einstellen – bei den teilnehmenden Erwachsenen und den jüngeren Generationen.
- Auch die vorhandenen politischen Machtgefüge in der Kommune oder innerhalb der Verwaltungen werden den Kindern schnell bewusst. So muss immer wieder gegen das Gefühl von Ohnmacht angekämpft werden, nichts verändern zu können.
- Ein weiteres Spannungsmoment liegt auch in der Resignation von Erwachsenen, die Hoffnung und Innovationen unterbinden.
- Ein anderer Konflikt besteht im Transfereffekt. Bilden Erwachsene tatsächlich das ab, was Kinder sagen und wollen? Ist nicht die Versuchung groß, die Bedürfnisse und Meinungen der Kinder zu filtern, zu selektieren, zu übersehen und zu kanalisieren?
- Darüber hinaus sind Sachzwänge, Zeitnot und finanzielle Gegebenheiten, real oder scheinbar, immer wieder Hindernisse bei der Partizipation von Kindern.

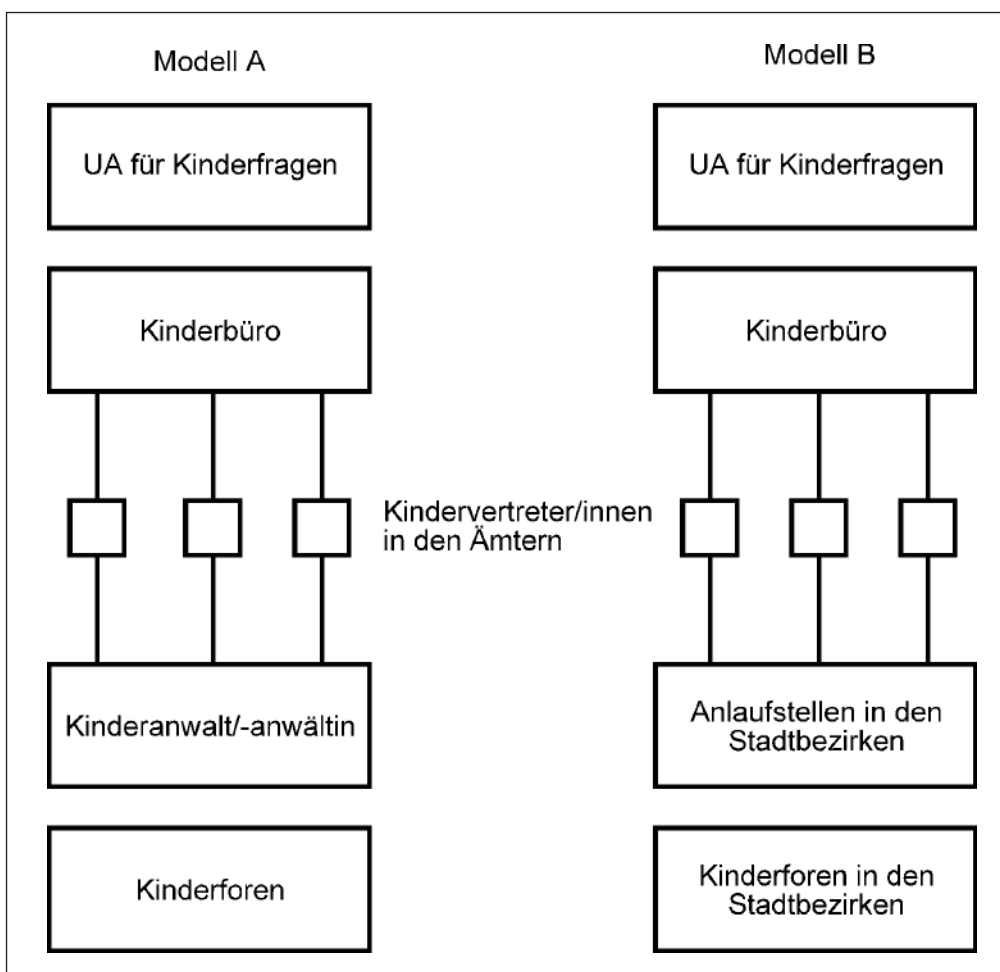
Trotz dieser Hindernisse muss es darum gehen, kontinuierlich die Beteiligung von Kindern zu fordern und zu fördern und neue Formen der Beteiligung zu erproben.

Die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel machen u.a. deutlich, dass das Spektrum der unterschiedlichsten Formen der Interessenvertretungen und Partizipationsformen von Kindern sehr vielfältig und teilweise ambitioniert sind. Auch innerhalb der hier vorgenommenen Systematisierung gibt es noch weitere Abstufungen und interne Differenzierungen. Generell kann man folgende Kritik (Blanke u.a. 1993, S. 21) an bestehenden Formen der Interessenvertretung für Kinder formulieren:

- „Die Wirkungsmöglichkeit von politischen Kinderbeauftragten ist zu gering, da sie keine Einsichten in verwaltungsinterne und administrative Vorgänge haben (Bund-Land).
- Neue Instanzen (Kinderbeauftragte, Kinderkommissionen, Kinderbüros) entlassen die Jugendämter und PolitikerInnen aus ihrer Verantwortung und führen zu einer Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten von Jugendhilfe durch Segmentierung.

- Kommunale Kinderbeauftragte sind abhängig Beschäftigte und der Verwaltungshierarchie verpflichtet. Sie genießen damit keinen unabhängigen Status, der eine offensive – auch gegen Verwaltungshandeln gerichtete – Politik ermöglicht“.

Die Frage, die sich vor dem Hintergrund solcher Kritik stellt: Wie könnten organisatorische Modelle handlungsfähiger Interessenvertretungen für Kinder aussehen? Beck/Kronshage (1993) haben zwei Modelle entwickelt, die zukunftsweisend für die Gestaltung einer kindgerechten urbanen Lebenswelt sein können:



Quelle: Organisationsmodelle handlungsfähiger kommunaler Interessenvertretungen von Kindern (Beck/Kronshage 1993, S. 86).

Während Modell A für kleinere und mittlere Städte mit überschaubarer Siedlungsstruktur angemessen erscheint, ist Modell B interessant für Großstädte mit vielen Stadtteilen und für ländliche Gebiete. Gemeinsamer Ausgangspunkt der Modelle ist der Jugendhilfeausschuss als politisches Gremium. Diesem soll ein „Unterausschuss Kinderfragen“ untergeordnet sein, der sich mit kinderpolitischen Fragen auseinandersetzt. Die Kinderbüros stellen die Verbindung zwischen der Verwaltung und den außerhalb der Verwaltung arbeitenden Interessenvertretungen dar und haben Koordinierungsaufgaben zu erfüllen. Die nächste Ebene unterscheidet die zwei Modelle. Während in Modell A die Kinderanwältin, unabhängig von Politik und Verwaltung, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder vor Ort ermittelt und Beteiligungsprojekte durchführt, übernehmen in den Großstädten mehrere Anlaufstellen innerhalb der Stadtteile diese Aufgaben. Beiden gemeinsam ist die Form der Interessenermittlung und Beteiligung von Kindern durch Kinderforen.

Was diese beiden Modelle auszeichnet, ist die Verbindung der Interessenermittlung und Beteiligung der Kinder „vor Ort“ und der Umsetzung durch die Verwaltung und die politischen Gremien. Doch in der Praxis bleiben die zuvor genannten Kritikpunkte weiterhin bestehen: die Eingebundenheit der Kinderbüros innerhalb der Verwaltung und ihrer Strukturen, die Abhängigkeit vom politischen Willen zur Interessenvertretung und Beteiligung von Kindern an sich und politische Gegebenheiten im Jugendhilfeausschuss. Nicht unproblematisch ist in diesen Modellen auch die Verbindung verbandlicher und öffentlicher Träger bei der Interessenvertretung. So wünschenswert sie ist, so problematisch kann sie im Einzelfall sein. Am Beispiel der Zusammenarbeit freier und öffentlicher Träger bei der Jugendhilfeplanung wird immer wieder deutlich, dass es zu großen Kompetenzstreitigkeiten kommen kann. Trotz dieser Einschränkungen betrachten wir die Entwicklung von Modellen als grundlegend, um perspektivisch zu einer optimalen Ermittlung und Umsetzung der Interessen und Bedürfnisse von Kindern zu gelangen.

Beurteilung und Einschätzung kommunaler Kinderparlamente und Kinderforen als Partizipationsformen

Ähnlich wie in den bestehenden kommunalen Gemeindeparlamenten „arbeiten“ die Kinder und Jugendlichen nach fast den gleichen Strukturprinzipien. Ausschüsse, Sitzungen, Sitzungsregeln, Abstimmungen und Vertagungen gehören zum Arbeitsstil der Kinder- und Jugendparlamente, in einigen Kinderparlamenten wird sogar ein „Kinderoberbürgermeister“ gewählt. Formalrechtlich sind die Kinderparlamente kein Organ der Gemeinde, sie können keine verbindlichen Beschlüsse fassen, sondern sind auf das „Wohlwollen“ der Politiker vor Ort angewiesen. Das heißt, es ist nicht selten eine „Diskrepanz zwischen formalen Rahmenbedingungen und tatsächlichen Einflussmöglichkeiten gegeben, und verglichen mit den tatsächlichen Mitwirkungsmöglichkeiten und der Relevanz der Anträge der Kinder ist oft ein krasses Ungleichgewicht zu entdecken“ (Frädrich 1995, S. 117). Des Weiteren stellt sich die Frage, inwieweit Kinder- und Jugendparlamente wirklich das widerspiegeln, was Kinder in ihrer Kommune und in ihrem direkten Lebensumfeld tatsächlich wollen.

U.E. sehen die Initiatoren und die Politiker hier vorrangig die Möglichkeit, Kinder mit den parlamentarisch-demokratischen Spielregeln/Handhabungen vertraut zu machen, gleichzeitig haben sie nur geringe Mitsprache- bzw. Mitgestaltungsmöglichkeiten: Kinderparlamente als Lernort politischer Bildung? Soll diese Möglichkeit nicht als „Alibi“ verkommen, müssen folgende Voraussetzungen und Bedingungen vorliegen:

- die Kinder- und Jugendparlamente dürfen nicht von Erwachsenen und deren Regeln dominiert werden,
- Kinder und Jugendliche müssen ihre eigenen Regeln und Umgangsformen finden,
- sie müssen die Möglichkeit haben, in ihrer eigenen Sprache miteinander und mit den Erwachsenen reden zu können,
- sie müssen politisch gewollt sein, das heißt, sie brauchen Unterstützung von Seiten der Verwaltung und der Politik vor Ort,
- sie sollten über einen eigenen Etat verfügen.

80) Diese mögliche Gefahr, das die Funktion der Jugendgemeinderäte (parlamentarische Beteiligungsform in Baden-Württemberg) vornehmlich in der Kompensation der durch den öffentlichen Druck generierten Erwartungen an Kinder- und Jugendfreundlichkeit liegt, sieht Hermann (1997, S. 330) wenn er konstatiert, „Nutznießer dieser Funktion sind die Oberbürgermeister, die (...) in besonderem Maße darauf bedacht sein müssen, jeden potentiellen Verlust von Legitimität abzuwehren. Jugendgemeinderäte haben folglich auch die Funktion, Jugendfreundlichkeit zu demonstrieren und Kritik wegen mangelnder Jugendfreundlichkeit durch Hinweis auf die institutionelle Lösung in Form eines Jugendgemeinderates abzuwehren“. Berücksichtigt werden muss in diesem Zusammenhang auch die demographische Entwicklung (Geburtenrückgang) sowie der vermehrte Wegzug vieler (mittelständischer) Familien mit Kindern in das ländliche Umfeld der Großstädte. Das heißt, die Städte müssen für eine attraktive, „kinderfreundliche“ Stadt sorgen, wo ein attraktives Angebot an Betreuungsmöglichkeiten besteht, genügend Spielplätze, familiengerechter Wohnraum sowie ein flächen-deckendes Angebot an Schulen vorhanden ist. So kann ein Kinder- und Jugendparlament durchaus auch zur Attraktivität einer Stadt nach außen und innen beitragen.

Die bisherigen Erfahrungen in den Gemeinden machen eines deutlich: Die meisten Kinder- und Jugendparlamente sind zurzeit im kommunalpolitischen Geschehen nur sehr randständig etabliert und von der offiziellen Politik eher „ertragen“ als gewollt – und das, obwohl Kinder- und Jugendparlamente durchaus oft als Prestigeprojekte der Städte dargestellt werden⁸⁰⁾. In den Städten und Gemeinden, in denen den Kinderparlamenten von Seiten der beteiligten Kinder ein positives Urteil bescheinigt wird, hängt dieser Erfolg ganz entscheidend von dem Interesse und dem Engagement einzelner Politiker ab. Sie sind ausschlaggebend, ob Kinder beispielsweise ein Mandat in den Erwachsenenausschüssen (Kinder- und Jugendhilfeausschuss) bekommen, wie das etwa für die Kinder im Jugendgemeinderat Weingarten möglich ist.

Neben diesen institutionalisierten parlamentarischen (durch Wahl zustande gekommenen Parlamenten) Beteiligungsformen existieren auch sog. offene Beteiligungsformen. Das können Kinderforen oder -versammlungen sein, deren Zusammensetzung ohne Wahl zustande kommt und deshalb für jedes interessierte Kind zugänglich ist.

Ein wesentlicher Vorteil von Kinderforen und -versammlungen besteht darin, dass die Kinder nicht durch Wahlen eine Berechtigung zur Teilnahme erlangen, sondern jedes interessierte Kind zu jeder Zeit an den Veranstaltungen teilnehmen kann. Dieses Teilnahmeverfahren verhindert so wenigstens teilweise, dass nur bestimmte, intellektuell und zur entsprechenden Artikulation fähige – weil über entsprechendes ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügend⁸¹⁾ –, Kinder sich an Entscheidungsprozessen beteiligen können. Dieser positive Aspekt birgt aber auch gleichzeitig einen Nachteil in sich. Angesichts der Beliebigkeit der Zusammensetzung wird von Kritikern der Vorwurf erhoben, dass aufgrund der fehlenden repräsentativen Auswahl (nach Alter, Schultyp, Geschlecht, Ethnie, Stadtteilzugehörigkeit) der Kinder die getroffenen Entscheidungen deshalb auch nicht die Meinung aller Kinder widerspiegeln. Ein weiterer Vorteil gegenüber

den institutionell-parlamentarischen Formen ist die direkte und persönliche Betroffenheit der Kinder. Das trifft besonders dann zu, wenn die Kinderforen auf Stadtteilebene stattfinden, im direkten Lebensumfeld der Kinder.

Grundlegend bei einer Beurteilung von parlamentarischen wie offenen Formen der Partizipation ist die Frage, ob bei den Initiatoren die Einsicht vorhanden ist, die Beteiligungskonzepte kontinuierlich weiter zu entwickeln und die Theorie an der Praxis, und umgekehrt, zu überprüfen. Das beinhaltet auch die Frage, wie es erreicht werden kann, dass die getroffenen Entscheidungen der Kinder nicht im trägen Verwaltungsweg hängen bleiben bzw. für die Kinder nicht nachvollziehbar sind. Davon hängt ab, wie motiviert Kinder sich an gesellschaftspolitischen Entscheidungen beteiligen wollen und ob sie diese Formen der Beteiligung akzeptieren.

Damit lässt sich dann auch insgesamt die Relevanz und Ausbaufähigkeit von Überlegungen des EU-Weißbuches „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ (EU 2002) erkennen, wenn Partizipation dort beinhaltet, dass Herrschaftsverhältnisse und die ihr zugrunde liegenden Konditionen problematisiert und bearbeitet werden. Dies eröffnet Chancen auf Formen von Partizipation, die nicht affirmativ auf die Bestätigung der bestehenden politischen Herrschaft, sondern auf echte gesellschaftliche Gestaltung und Umgestaltung ausgerichtet sind.

81) *Wobei sich dieser Kapital-Besitz zuvor schon wesentlich auf Bildungsmöglichkeiten und -erfolge auswirkt; s. dazu u. v. die Analyse von Smyth (2004) unter dem Titel „Social capital and the ‚socially just school‘“.*

VIII. Die Bedeutung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Bereichen für daraus resultierende Bildungserfolge

Welches Fazit, über die bereits vorgenommene Bewertung einzelner Kinderinteressenvertretungen und Partizipationsmodelle hinaus, lässt sich vor dem Hintergrund der Gesamtdarstellung und der Fragestellung der Expertise ziehen? Ausgangspunkt war die Annahme, dass sich Kinder-/Jugendpolitik und Partizipation in einem Spannungs- bzw. Widerspruchsverhältnis zwischen angestrebter Selbstbestimmung und Mündigkeit der Kinder und einem Prozess der Vergesellschaftung, der immer wieder auf Anpassung ausgerichtet ist, bewegt (vgl. Heydorn 1980, S.95 ff.).

Um diese Problematik angemessen klären zu können, erschien es notwendig, Kinderpolitik und Konzepte der Partizipation von Kindern/Jugendlichen in einen gesellschaftsanalytisch übergreifenden Erklärungs- und Bedingungs-zusammenhang zu stellen. Es geht mithin nicht nur um die Darstellung und Bewertung der kinderpolitischen Interessenvertretungen und Modelle und Formen der Beteiligung, sondern im Ansatz auch um deren Einordnung in bildungspolitische wie -theoretische Positionen und um die Frage vorhandener Kontinuitäten oder Diskontinuitäten emanzipatorischer – auf Mündigkeit und Demokratisierung ausgerichtete – Bestrebungen in unserer Gesellschaft.

Angesichts der gegenwärtigen Lage zum Thema „Kinder und Politik“ sowie einer nur als marginal zu kennzeichnenden Forschungssituation zur politischen Sozialisation von Kindern⁸²⁾, bei gleichzeitigen Tendenzen der Formierung von Kinderleben, mit denen die traditionelle Instrumentalisierung noch einmal verschärft wird (vgl. Steinberg/Kincheloe 1997)⁸³⁾, ist diese Perspektive notwendiger denn je.

Damit ist die Politikfrage und die nach den Akteuren – erneut – gestellt. Bildungsprozesse, zentriert um die historisch-konkrete Füllung von „Mündigkeit“ – als der zentralen Kategorie von Bildungstheorie (s. Sünker 2001b) – sind auf diese Gestaltungsaufgabe zu beziehen, an deren Ende, ohne damit und darin zu enden, eine demokratische politische Kultur, gegründet auf realer Partizipation aller, stehen mag (vgl. Sünker/Timmermann/Kolbe 1994; Sünker/Krüger 1999).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kinderpolitik in Deutschland in erster Linie noch immer eine Politik für Kinder ist, auch wenn inzwischen viele konkrete Projekte, die die Lebensbedingungen von Kindern unmittelbar betreffen, mit Kindern zusammen geplant werden. Vieles ist (noch immer) modellhaft, so dass nach Abschluss eines Projekts die Einbettung in ein Konzept „alltäglichen Lernens von Demokratie“ fehlt. Wichtig wäre deshalb zunächst einmal eine Kontinuität und eine selbstverständliche Beteiligungskultur in Kommunen und Institutionen. Als entscheidend stellt sich hier die Kooperation mit der Verwaltung und der Politik heraus, wobei dies auf verlässlichen Transferstrukturen beruhen muss (Rede- und Antragsrecht, Dienstweisungen, aber auch Bewusstsein der Beteiligten). Fragt man Kinder, wie sie sich ihre Gegenwart wie Zukunft vorstellen und was sie gerne verändern würden, so sind das bessere Spielmöglichkeiten, weniger Autos, andere Schulen mit weniger Leistungsdruck, mehr Umweltschutz und die Möglichkeit mehr Zeit mit ihren Eltern und Familien verbringen zu können. Fragt man Kinder, die sich in Kinderparlamenten, Kinderforen und anderen kinderpolitischen Beteiligungsformen engagieren, nach ihren momentanen Wünschen, so betrifft das ganz konkret die Herabsetzung des Wahl-

82) Mehrheitlich – und darauf verweisen bereits die *Desiderata* - beziehen sich Forschungen aus diesem Kontext auf Jugend, die Frage nach politischen Werten und Orientierungen, deren Konstitutionsbedingungen und Folgen für Bewusstsein und Handeln (vgl. Sünker 1996); *Kinder kommen nur am Rande vor* (vgl. exemplarisch Niemi/Jennings 1991).

83) S. dazu die Einschätzung von Bühler-Niederberger: „Allzu lange und ausschließlich wurde also eine Politik der sozialen Ordnung betrieben, als dass nun eine Politik für Kinder, selbst wenn sie als solche deklariert wird, nicht in die alten Denkmuster zurückfallen müsste. Eine Politik für Kinder, und das heißt sicher auch eine Politik mit Kindern, die ihren Namen verdient, zielt nicht auf die Zukunft des Humanvermögens, sie zielt auch nicht auf eine straffere Ordnung, es hat in erster Linie eine Politik zu sein, die Kinder als Gesellschaftsmitglieder ebenso berücksichtigt wie alle anderen Gesellschaftsmitglieder auch. Eingedenk der Paradoxie gesellschaftlicher Ordnungskonstruktion, nämlich der abhängigen Kindheit als Baustein einer politischen Ordnung, die auf persönliche Unabhängigkeit setzen will, ist damit eine ganz grundsätzliche politische Diskussion zu eröffnen“ (2000, S. 354).

alters und ganz allgemein die Forderung nach mehr Mitsprache und Beteiligungsrechte (s. hierzu: LBS-Initiative Junge Familie 2001).

Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre war das Interesse von jungen Menschen an Politik sehr hoch. Partizipation, Emanzipation und Selbstverwirklichung waren die Leitbegriffe, die im Mittelpunkt des neuen Interesses an Politik standen⁸⁴. In der Folgezeit zeigte sich jedoch, dass die Erwartungen, die insbesondere junge Menschen in die Möglichkeiten der Veränderungen von Politik und Gesellschaft durch Partizipation setzten, zu weitreichend waren. In einer sich pluralistisch verstehenden Demokratie, deren korporatistische Züge nicht zu übersehen sind, ist die Durchsetzung politischer Projekte ein mühsamer Prozess, der zu vielen Kompromissen zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen führt; aber häufig setzen sich – und dies ist ein wichtiger Erfahrungswert für Jüngere – hegemoniale Interessen, d.h. die der Mächtigen, durch.

Max Weber hat eine erfolgreiche Politik einerseits die ‚Kunst des Möglichen‘ genannt, andererseits aber betont, dass man „das Mögliche nicht erreicht, wenn nicht immer wieder in der Welt nach dem Unmöglichen gegriffen worden wäre“. Viele Jugendliche schlügen sich, so eine Lesart interessierter Kreise, danach auf die Seite des politisch Unmöglichen, ohne die andere Seite zu sehen, die Max Weber „ein starkes langsames Bohren von harten Brettern mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich“ (Ostermann 1994, S. 11) genannt hat. Der gegenwärtig – und damit M. Weber in seiner Zeit vergleichbar – großformatigste Gesellschaftsanalytiker; M. Castells, hat dagegen als Ergebnis seiner Studien in Bezug auf die Frage nach Potentialen für eine humane Gesellschaftsentwicklung herausgestellt, dass gegenwärtig nur noch die sozialen Bewegungen und kulturellen Projekte als potentiell erfolgreich einzuschätzen seien, die eine alternative soziale Logik einführen und sich nicht auf die der herrschenden Institutionen einließen (1998, S. 351).

Vor dem Hintergrund dieser konkurrierenden Positionierungen wird noch einmal deutlich, dass und wie die verschiedensten Beteiligungsprojekte heute immer auch den Versuch verkörpern, Kinder und Jugendliche an für sie interessanten Entscheidungen zu beteiligen und sie zugleich in gesellschaftspolitisch arrangierte Abläufe zu integrieren. Der funktionale Aspekt, durch Kinderpolitik und Partizipation bei Kindern das Interesse an Politik zu wecken und gegebenenfalls zu kanalisieren, darf daher bei allen positiv zu bewertenden Ansätzen der Beteiligung nicht übersehen werden. Wenn früher die Angst der Regierenden und etablierten Bürger vor den politisierten Jugendlichen und Studenten herrschte, so lag es auch daran, dass diese Politik und Veränderungschancen nur außerhalb der Institutionen sahen und die Gesellschaft die Kontrolle über diese ‚politisch interessierten‘ jungen Menschen zu verlieren drohte.

Viele Beteiligungsmodelle heute sind institutionalisierte, von Erwachsenen organisierte und gelenkte „Mitmachprojekte“. So besteht hier die Möglichkeit, durch die Beteiligung der Kinder deren politische Sozialisation von Beginn an zu lenken und in einem überschaubaren Rahmen zu halten. Deshalb halten wir die Kinderparlamente als Form politischer Sozialisation junger Menschen insbesondere dann für problematisch, wenn sie nicht mit anderen Formen einhergehen.⁸⁵

Die Beispiele zeigen, dass die Kinderparlamente oft nur geeignet sind, neue Mitglieder für die Parteien zu rekrutieren und sie so schon früh mit den parlamentarischen Spielregeln vertraut zu machen. Was auf der Strecke bleibt sind Spontaneität, Phantasie und Kreativität. In Anbetracht des in den letzten Jahren oft beklagten Desinteresses junger Menschen an Politik und gesellschaftlichem Geschehen, was sich u. E. aber wesentlich nur auf die ‚Parteienfrage‘ beziehen lässt, ist es nicht verwunderlich, dass immer mehr solcher institutionalisierter Beteiligungsmodelle entstehen, wenn auch nur halbherzig. Während beispielsweise in Frankreich und Italien die Kinderparlamentarier zum Teil mit einem eigenen Etat ausgestattet sind und somit ihre eigenen Projekte finanzieren können, sind die Kinder in Deutschland bei der Um- und Durchsetzung von Entscheidungen in der Regel auf das Wohlwollen der Politiker und Erwachsenen vor Ort angewiesen.

84) Ein Höhepunkt war die „Willy-Brandt-Wahl“ 1972, die mit 91% Wahlbeteiligung die höchste Wahlbeteiligung erreichte, die es jemals in der Bundesrepublik Deutschland bei einer Bundestagswahl gab; junge Menschen traten in die Parteien ein, und die Jugendabteilungen der Parteien hatten eine starke Position im Parteiensystem (s. hierzu auch Vilmar 1973).

85) Dementsprechend fällt der Abschnitt „Parlamente für Kinder“ im UNICEF Kinderreport 2003 u.E. zu euphorisch, zuwenig die dargestellten Ambiguitäten berücksichtigend aus (Deutsches Komitee für UNICEF 2003, S. 49ff).

Darüber hinaus darf man nicht übersehen, dass auch die Zusammensetzung der Kinderparlamente durchaus bedenkenswert und kritikwürdig ist. So beteiligt sich in diesen Partizipationsformen, wenn überhaupt, nur ein ganz geringer Anteil ausländischer Kinder⁸⁶⁾. Das liegt u.a. an der mehrheitlich mittelschicht-orientierten Ausrichtung der Kinderparlamente. Schon hier ist es notwendig, über eine ausgeprägte Artikulationsfähigkeit mit einem entsprechenden Wortschatz zu verfügen, um wahr- wie ernstgenommen bzw. verstanden zu werden⁸⁷⁾. Daraus folgt, dass in diesem Kontext möglicherweise die „kommenden Parlamentarier und die politisch-korrekten Bürger ausgebildet“ werden, die die vorhandenen politisch-parlamentarischen Institutionen unterstützen und nicht außerhalb des Bestehenden versuchen werden, ihre Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren und durchzusetzen.

Mit dieser kritischen Haltung möchten wir nicht den Gegnern kinderpolitischer Partizipationsformen das Wort reden. Kinderpolitik und Partizipation von Kindern sind gesellschaftlich notwendig und wichtig. Nur die Vielfalt der schnell entstehenden kinderpolitischen Beteiligungsformen macht es auch notwendig, die politischen Interessen- und Machtaspekte genau im Auge zu behalten. Des Weiteren sollte man auch die nicht-institutionalisierte, außerparlamentarische politische Beteiligung nicht außer Acht lassen. Wir halten die Bedeutung und das Veränderungspotenzial sozialer Bewegungen für ganz entscheidend, wenn es um langfristige, lokale wie globale Veränderungen in der Politik und um den Wandel politischer Einstellungen geht. Auf die Frage: Kommt Demokratie von oben oder von unten, muss man hinzufügen, Demokratie und der Anstoß zur Veränderung kommt offensichtlich – systematisch betrachtet – häufig von außen.

Wenn Kinderpolitik insgesamt und Kinderinteressenvertretung in unterschiedlichen Formen die Kinder tatsächlich zu realer Partizipation, Mündigkeit und zu einem selbstbestimmten Leben – und damit einer substanziell demokratischen politischen Kultur – befähigen sollen und nicht nur die Unterstützung von Vergesellschaftungsprozessen als Kontrollprozessen – u. a. in der Gestalt von Individualisierung – zum Ziel haben, dann müssen wir uns dieser Spannung zwischen Anspruchsformulierung und möglicher Realisierung bewusst sein (vgl. auch Bundesjugendkuratorium 2001).

86) Das ist auch bedenkenswert, wenn man die demographische Entwicklung von Geburten ausländischer und deutscher Kinder und die Frage nach den Bedingungen einer multikulturellen Gesellschaft berücksichtigt.

87) Beispiele zeigen, dass die erforderliche sprachliche Kompetenz eindeutig eine große Anzahl von Kindern ausgrenzt. Das betrifft deutsche Kinder ebenso wie ausländische, wenn sie nicht über ein entsprechendes Bildungsniveau verfügen, was ihnen aber durch das dreigliedrige Bildungssystem vorenthalten wird.

IX. Kinderpolitik und Partizipation im bildungspolitischen Kontext des Landes Nordrhein-Westfalen

Kinder/Jugendpolitik und ‚Partizipation‘ wird seit einigen Jahren hierzulande auf allen zuständigen Ebenen der Politik begrüßt. In kinder- und jugendhilfepolitischen Stellungnahmen, Deklarationen und Appellen⁸⁸⁾ wird die Bedeutung der Partizipation – vor allen für Kinder und Jugendliche – für deren demokratische Entwicklung, Bildung und Sozialisation hervorgehoben und – wie die Jugendministerkonferenz in ihrem letzten ‚Bericht zu Partizipation – Politik mit Kindern und Jugendlichen‘ im Mai 2003 betont – werden doch eben diese ‚politischen Grundeinstellungen bis zum Alter von 12 Jahren erworben‘ (Jugendministerkonferenz 2003, S. 41).⁸⁹⁾

Diese Grundmarkierung lässt die Ministerkonferenz eben eine Politik mit Kindern und Jugendlichen und die Forderung entsprechender institutionalisierter, verbandlicher sowie schulischer Partizipationsstrukturen und – formen insbesondere auf Landes- als auch kommunaler Ebene aufstellen. Wenn dann auch das Bundesjugendkuratorium (2001, S. 23) die Bedeutung von Partizipation betont und hervorhebt, Beteiligungsangebote vermittelten Kindern und Jugendlichen ‚bildungsrelevante Erfahrungen‘, dann wird es notwendig, dies vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen wie weiterer Forschungsergebnisse zu präzisieren. Gerade weil diese partizipationsfreundlichen Positionen wichtig und weiterführend sind, ist eine Differenzierung im Umgang mit Konzepten von Partizipation, vor allem hinsichtlich von deren Voraussetzungen, entscheidend. Der Einsicht in die konstitutive Bedeutung von Erziehung/Bildung für

Prozesse politischer Sozialisation folgt die Einsicht: ‚Bildungsunterschiede erzeugen partizipatorische Ungleichheiten‘ (Verba u.a. 1995, S. 514).⁹⁰⁾ Damit gewinnen die Überlegungen zu einem möglichst frühen Beginn der Erfahrungen mit Partizipation – die Jugendministerkonferenz wie auch der begleitende Bereich (Bericht 2003) sprechen von Kindertagesstätten⁹¹⁾ – eine erhöhte Relevanz; dies könnte auch eine Möglichkeit sein, den Gefahren von ‚Instrumentalisierung‘ und ‚Alibifunktion‘ (Bericht 2003, S. 34, 42) mit konkreten erfahrungsbasierten Kompetenzen entgegenzutreten.

Die im Beschluss der Jugendministerkonferenz, in Bericht und Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums aufgestellten Forderungen einer kontinuierlichen Beteiligung der Kinder und Jugendlichen in der Schule korrespondieren zudem mit der in der ‚Denkschrift der Bildungskommission NRW‘ (Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft) bereits 1995 formulierten Auffassung, ‚Demokratisches Verhalten muss in der Schule aber noch in einem weit grundsätzlicheren Sinne praktiziert werden als im Hinblick auf die staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten. Es muss dominante und prägende Begegnungsform im schulischen Alltag sein... (..) der Kernbereich des ‚Demokratischen‘ in der Schule ist die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen an ihrem Leben, ihre Erfahrungen, Subjekte des eigenen Lernens zu sein und dabei in wechselseitiger Anerkennung mit anderen zusammenzuarbeiten (Bildungskommission NRW 1995, S. 112).

88) In den aktuellen Verlautbarungen der Parteien auf Bundesebene zu Beginn des ‚Wahljahres 2004‘ finden sich keine konkreten Aussagen zur Bedeutung von Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Die wenigen formulierten Positionen zu Bildungs-, Familien- und Kinderpolitik (in dieser Reihenfolge) beschränken sich auf ‚Bildungsgerechtigkeit‘, durch verstärkte Hinwendung zur Benachteiligtenförderung (Migrantenkinder) in Vorschulalter sowie auf Aussagen zum Zusammenhang von Kinderbetreuungseinrichtungen und Geburtenrate (SPD); unter dem Aspekt ‚Mehr Wachstum durch Qualifikation und Elitebildung‘ fordert die CDU ‚die bestmögliche Entwicklung und Entfaltung von Kindern und Jugendlichen – Bildungsauftrag der Kindertagesstätten -, um so Modernisierungsverlierer zu vermeiden und lebensbegleitendes Lernen zu fördern; die GRÜNEN fordern eine Neubewertung und -strukturierung unseres Bildungssystems, denn die Qualität des deutschen Bildungssystems bilde die Grundlage für die Innovationsfähigkeit unserer Gesellschaft. Darüber hinaus erkennen sie in ihrer Haltung ‚Familie ist da, wo Kinder sind‘ einen ‚Paradigmenwechsel in der Familienpolitik‘; sie wollen das Leben mit Kindern einfacher machen und das Leben in einer Familie mit einer Berufstätigkeit besser in Einklang bringen, indem sie u.a. die Einrichtung einer Kinderkasse zur Bündelung von Leistungen forcieren wollen. Die expliziten Äußerungen der FDP unter dem Aspekt ‚Für eine freie und faire Gesellschaft‘ beklagen das Fehlen von Kinderbetreuung und Ganztagschulen, damit die gut ausgebildeten Mütter arbeiten könnten (s. hierzu GEW Hauptvorstand, Dokumente 2004/01/01).

89) Dabei wäre diese These empirisch, bildungsforschend zu begründen.

90) Mit dieser Fragestellung verknüpft ist politische Sozialisationsforschung hinsichtlich des Zusammenhangs von politischer Sozialisation, politischer Bildung und Einstellungen/Haltungen; relevant wird dies vor allem mit Bezug auf demokratische Einstellungen oder Autoritarismus (vgl. Farnen/Meloer 2000, S. 7ff).

91) Der Initiierung und Beförderung frühkindlicher Bildungsprozesse kommt im Falle mangelnden sozialen und kulturellen Kapitals eine herausragende Bedeutung zu; s. dazu die Darstellung neuester Forschungsergebnisse Toynbee (2004).

Die der Schrift innewohnenden Auffassung vom „Haus des Lernens“ lässt sich mit den Forderungen der Jugendministerkonferenz in Zusammenhang bringen, wenn diese der Kooperation von Jugendhilfe und Schule eine besondere Bedeutung zumisst, „da die Jugendhilfe über ein erhebliches Erfahrungspotential zu Methoden der demokratischen Mitwirkung verfügt“ (Bericht 2003, S. 41).⁹²⁾

In der praktischen Umsetzung, im partizipatorischen Alltag der Schulen funktioniert ebendiese geforderte Kooperation der Institutionen und der Transfer von Erfahrungen und Wissen nur partiell. Die systemimmanenten institutionellen schulischen Strukturen – zunächst Wissensvermittlung (Lernen), dann Vergesellschaftung durch Erziehung und zuletzt (wenn überhaupt) Bildung zum mündigen, kritikfähigen Menschen – lassen die „Schule im Gemeinwesen oder Stadtteil“ nur partiell als ein wirkungsvolles strukturelles Element erkennen. Die in diese Perspektive eingelassene Problematik von politischem Bewusstsein, damit auch von ‚Wahlen‘, wird aber angesichts des Vermittlungszusammenhangs von Demokratie und Bildung immer bedeutsamer.

Kinderinteressen und -belange in Nordrhein Westfalen werden politisch auf Landesebene durch den Ausschuss Kinder, Jugend und Familie vertreten. Dieser in der Regel 7 – 8 mal im Jahr zusammenkommende Ausschuss sieht sich – im Zusammenwirken mit der als Kinderbeauftragte fungierenden Ministerin für Schule, Jugend und Kinder – als Lobby für die Kinder in Nordrhein-Westfalen.

Was hat sich aus kinderpolitischer und partizipativer Sicht für Kinder und Jugendliche seit dem letzten 7. Kinder- und Jugendbericht wesentliches auf landespolitischer Ebene in Nordrhein-Westfalen verändert bzw. was wurde umgesetzt⁹³⁾, wie lassen sich angedachte Initiativen/Anträge bewerten?

(1) im Januar 2002 wurde die Aufnahme von Kinderrechten in Artikel 6 der Landesverfassung einstimmig beschlossen: Die Hinzunahme expliziter Kinderrechte in die Verfassung war notwendig und wichtig. Hier konnte NRW anderen Bundesländern im Bund folgen, die bereits Kinderrechte in ihre Landesverfassungen

aufgenommen haben. Trotzdem bleibt anzumerken, dass die verfassungsrechtliche Definition von Rechten keine unmittelbare Umsetzung im alltäglichen Leben – hier für Kinder und Jugendliche – mit sich führt. Unter partizipatorischen Gesichtspunkten muss entscheidend sein, welche Formen und Modelle einer Politik von Kindern in den Kommunen für Kinder und Jugendliche zur Verfügung stehen. So wurde seitens der mitberatenden Vertreter des Solinger Jugendrates auch darauf hingewiesen, dass in der Praxis die Umsetzung – hier Rede- und Antragrecht – in der Gemeindeordnung notwendig ist.

Der Landesjugendring als Interessensverband der Jugendverbände in Nordrhein Westfalen stimmt der Zielsetzung der Landesregierung zu, die in der Anhörung im November 2002 die Bedeutung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der (kommunalen) Politik nochmals explizit herausstellt sowie deren Forderung, die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen durch das Recht auf Mitsprache, Mitwirkung und Mitgestaltung zu verbessern.

In seiner Stellungnahme (Stellungnahme des Landesjugendringes NRW e. V. vom 22. 11. 2002)⁹⁴⁾ unterstützt der Landesjugendring NRW die Positionen der Landesregierung, hebt aber auch hervor, dass es nicht ausreicht, Partizipation von Kindern allein auf die kommunale Ebene – „über das Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen wird vor allem auf der kommunalen Ebene entschieden“ – zu beschränken und befürwortet in diesem Zusammenhang eine Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre, um so die Mitbestimmung auch auf Landes- und Bundesebene zu ermöglichen.

Grundsätzlich sehen sich die Jugendverbände des Landes – aufgrund ihrer Selbstorganisation und ihres demokratischen Aufbaus – sozusagen als originäre Partizipationsmöglichkeit für Kinder und Jugendliche⁹⁵⁾. Jugendverbände seien „ein einzigartiges zielgruppenspezifisch ausdifferenziertes Spektrum an Beteiligungsrechten und -möglichkeiten“. Die Organisation der Jugendverbände basiert auf Ehrenamtlichkeit, dies Engagement sei nicht nur ein formales Einüben in demokratische Strukturen, sondern ein Gesamtkonzept

92) Festzuhalten ist hier, dass sich dieses „Erfahrungspotential“ vor allem in der Gegenüberstellung mit der Schule, ihrer ständischen Struktur und Verfassung, herausstellen lässt; entwicklungsfähig ist die Jugendhilfe immer noch gegenüber entfalteten Konzepten von Partizipation (vgl. Mohr 2003). Zum Thema „Jugendhilfe und Schule“ s. die Studie von Oelerich (1998).

93) Zu bemerken ist, dass die entscheidenden umgesetzten Änderungen sowie noch anvisierten Vorschläge und Anträgen alle aus in den letzten 12 Monaten resultieren. Hier mögen auch wahlpolitische Hintergründe ausschlaggebend sein.

94) Siehe www.ljr-nrw.de vom 22.07.2004.

95) Hier befindet sich der Landesjugendring NRW in direkter Anlehnung an der Position des Deutschen Bundesjugendringes, der sich als Bundesverband als ein auf partizipatorischen Grundsätzen bestehender Verbund wahrnimmt.

gelebter Partizipation im Alltag“, so der LJR in seiner Stellungnahme. Hier verweist der Verband auf seine eigenen Partizipationsprojekte wie bspw. „Erstmal Kommunalwahl – ab 16“, „Politik begreifen“ sowie „Ich geh’ hin. Und du? – Kommunalwahl 2004“ (vgl. Deutscher Bundesjugendring 2002). Darüber hinaus fordert der LJR die Beteiligungsprojekte deutlicher als bisher auch für Mädchen zu ermöglichen sowie verstärkt Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Partizipationsprozesse adäquat einzubeziehen.

Jugendverbände haben u. a. aufgrund der Freiwilligkeit der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen eine entscheidende Basis, um ihre thematisch sehr unterschiedlichen Inhalte auf partizipatorische Strukturen zu stützen. Aus ihrem Organisationsprinzip als auch Selbstverständnis heraus können die einzelnen Jugendverbände – auf kommunaler Ebene die unterschiedlichen Jugendgruppen – nur existieren wenn sie es erreichen, ihre Mitglieder zu einem beteiligungsorientierten Verhalten zu motivieren. Ob es gelingt, die Verbände tatsächlich als „Werkstätten der Demokratie“ (ders. 2002, S.2) zu organisieren, hängt in der Praxis davon ab, wie sie die Lernprozesse in den Gruppen gestalten.

Die bestehende Arbeit der Jugendverbände in NRW – deren sehr heterogenes Spektrum zumindest ein Abbild der Kinder- und Jugendszene in NRW ermöglicht – bietet ein sehr vielfältiges Angebot an Aktivitäten, die alle nur aufgrund der Mitwirkung der Kinder vor Ort funktionieren. Besonders im Agenda 21 Prozess haben die Jugendverbände „in ihren Themenschwerpunkten“ verschiedenste Projekte gestartet und im besonderen unter Hervorhebung des Beteiligungsaspektes gestaltet. Dies gilt es langfristig fortzusetzen und zu generalisieren.

Trotzdem oder aufgrund dessen ist es notwendig, auch innerhalb der Verbände die Partizipationsrealität kontinuierlich zu hinterfragen und zu evaluieren⁹⁶. So befragte bspw. der Landesverband „Der Falken / SJD“ auf Grundlage der im Landesjugendplan formulierten Richtlinien (Emanzipation, Integration, Prävention und Partizipation) die TeilnehmerInnen ihrer 10 Kinder- und Jugendfreizeitmaßnahmen im Jahre 2000 (vgl. Landesverband SJD 2000). Diese im Rahmen des Wirksamkeitskataloges zum LJP NRW 2000 erhobenen Daten und Auswertungen sollen als Reflexionsgrundlage für

die Weiterentwicklung partizipativer Elemente innerhalb der Jugendgruppen genutzt werden. Gerade das in Jugendverbänden sehr exponierte Modell der „Kinder – Vertreter der Kinder“ kann so immer wieder hinterfragt werden. Doch auch hier bleibt die Frage offen, was mit diesen Daten und Ergebnissen passiert, wie sie in eine übergreifende Diskussion – mit allen Beteiligten – der einzelnen Jugendgruppen vor Ort sowie dann auf Landesebene transportiert werden, um so notwendige strukturelle Prozesse „in Gang zu halten“. Diesen Entwicklungsgang gilt es u. E. zu forcieren und die mannigfaltige Szene der Jugendverbände in Nordrhein Westfalen aufrecht zu erhalten. Sie ermöglicht ein breites, kreatives Feld an Beteiligungsmodellen und -formen, die für die sehr heterogene (multi-)kulturelle Kinderlandschaft in NRW notwendig ist (vgl. Lindner 1996).

(2). Die in der nordrhein-westfälischen Politik erkennbare Kinderpolitik bezieht sich auf die Unterstützung und Förderung kommunaler Beteiligungsmodelle im Sinne einer Politik für Kinder und mit Kindern (vgl. Städte- und Gemeindebund NRW 2004), die es immer wieder als Herausforderung zu verstehen gilt. Insbesondere wenn dies mit der Weiterentwicklung des „Paktes für Kinder“ verbunden wird, lässt sich die Notwendigkeit, Kinderpolitik und Bildungspolitik miteinander zu vermitteln (Sünker 2004), herausstellen.

Die darin eingelassene Forderung nach einer Bildung aller im Interesse aller, damit einer demokratischen Gesellschaft, bleibt auf der Tagesordnung. Beginnen kann dies mit einer Konzeptualisierung von Partizipation im Kontext kommunalen Lebens, wobei der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen eine alltags- und lebensweltlich orientierte Grundlegung zukommen kann (vgl. Sünker/Swiderek 2003). In kommunalen Konstellationen könnte sich die Entwicklung demokratischer Kompetenzen (vgl. Elkin 1999, S. 386ff) ergeben, weil hier die Erfahrungen von Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Grenzen, mit Konflikten und Erfolgen direkter sind; weil hier die Erfahrung von und mit Partizipation im Spannungsfeld von eigenen Interessen und Bedürfnissen, der Thematisierung von Problemen jenseits des Selbstinteresses und der Beförderung von demokratischen Debatten (Verba u.a. 1995, S. 508) stärker zu sein vermag.

96) Zu einer übereinstimmenden Einschätzung kommt auch C. Neuberger (1998, S. 34) in ihrer Expertise „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kinder- und Jugendverbänden“, die sie im Rahmen des Projektes „Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ 1998 im Auftrag des deutschen Jugendinstitutes (DJI) erstellt hat. Hierzu heißt es u.a. „Das Wissen über den Zusammenhang zwischen Anspruchshaltungen, konkreten Zielen und Idealen der Verbände und Jugendringe im Partizipationsdiskurs und der konkreten Beteiligungspraxis in den Verbänden ist gering“.

97) In diesem Kontext wird gerade aus der Partizipations-sicht besondere Aufmerksamkeit für 2 Entwicklungen nötig sein: a) Ganztags-schule und b) Jugendhilfe und Schule.

X. Schluss / Fazit /Forderungen

- Die Partizipation – als Mitbestimmung und Mitentscheidung – von Kindern und Jugendlichen ist eine Voraussetzung zur Demokratisierung unserer Gesellschaft und der Bildung aller, im Interesse aller Bürgerinnen und Bürger.
- Erhöhter Forschungsbedarf besteht in der Evaluation der nordrhein-westfälischen Beteiligungsmodelle, da bisher keine gesicherten Kenntnisse über die „tatsächliche Partizipationslandschaft“ in NRW vorliegen, die dann auch für Konzeptionsentwicklung und Praxis verallgemeinerbar sind.
- Es fehlt aussagekräftiges empirisches Material zu Erfahrungen von/mit Partizipation – in unterschiedlichen Konstellationen –, zu erlangen durch eine repräsentative landesweite Befragung von Kinder und Jugendlichen.
- Des Weiteren fehlt eine qualitative Befragung derjenigen, die bereits an kinderpolitischen Projekten teilgenommen haben.
- Aus der Perspektive von Bildungsforschung, deren Verbindung mit Kinder/Jugendpolitik, geht es vor allem um die „Wirkungsfrage“, den bislang ungeklärten „Bildungsaspekt durch Beteiligung“ (Reflexivität, gesellschaftliche Urteilskraft und Handlungsfähigkeit, gesellschaftliches Engagement) von Kindern und Jugendlichen. Dies stellt die Grundlage für eine Projekt- und Modellentwicklung dar, die zu verallgemeinern ist.
- Die Bedeutung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist in ihrer generationalen wie gesellschaftspolitischen Dimension deutlich zu machen.
- Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund sind auch in gesellschaftlichem Interesse gezielt und verstärkt in die Partizipationsprozesse mit einzubeziehen. Insbesondere in den städtischen Gebieten, die durch Segregation bedroht sind, ist zu erforschen, ob und wie die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen aus diesen Familien die herrschende Exklusion verhindern kann.
- Insgesamt ist festzuhalten, dass eine Förderung von Forschungen im Bereich der politischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen einen entscheidenden Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung einer Kultur der Partizipation, damit nicht allein zur politischen Bildung der nachwachsenden Generationen, darstellt.

XI. Literatur

- Adorno, T. W. 1970: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt a. M.
- Alemann, U. v. (Hg.) 1978: Partizipation – Demokratisierung – Mitbestimmung. Problemstellung und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft. Opladen
- Alemann, U. v. 1983: Demokratie, in: Mickel, W. (Hg.) 1983, S. 75-79
- Alheit, P./Apitzsch, U./ u.a. (Hg.) 1994: Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Bremen
- Arbeiterwohlfahrt (Hg.) 1993: Till Eulenspiegel der Kinder- und Jugendanwalt. Jahresbericht 1992. Düsseldorf
- Arbeiterwohlfahrt (Hg.) 1994: Konzeption der Kinder- und Jugendanwältin der AWO in Düsseldorf. Düsseldorf
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hg.) 1994: Wie kommen Kinder zu Recht?. Bonn
- Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (Hg.) 2003: Jugendministerkonferenz am 22. – 23. Mai 2003 in Ludwigsburg. Partizipation – Politik mit Kindern und Jugendlichen, in: FORUM Jugendhilfe 3/2003, S. 32-42. Bonn
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.) 1997: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg
- Arbeitskreis Zukunftswerkstätten (Hg.) 1991: München – WerkStadt der Zukunft. München
- Arnold, T./Wüstendörfer, W. 1994: Auf der Seite der Kinder – Kinderbeauftragte in Deutschland. Frankfurt
- Aronson, E. 2000: Nobody left to hate. Teaching Compassion after Columbine. New York
- Baacke, D. 1999: Die 6-12 Jährigen. Weinheim
- Baacke, D. / Brücher, B. 1982: Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim und Basel
- Badawia, T. 2002: „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt/M.
- Balloff, R. 1992: Kinder vor Gericht. München
- Balloff, R. 1999: Der Verfahrenspfleger als „Anwalt des Kindes“. In: Familie, Partnerschaft, Recht 4 (1999), S. 221-226
- Balsches, M. (o.J.): Kinderbeteiligung an kommunaler Planung in Hamm. (unveröff. Manuskript)
- Barber, B. 2000: Education for Democracy, in: Ders.: A Passion for Democracy, Princeton, S. 225-233
- Bardy, M. 1994: The Manuscript of all the 100-Years Project: Towards a Revision, in: Qvortrup, J. [u.a.] (Hg.): Childhood Matters. Wien, S. 299-318
- Bartscher, M. 1998: Partizipation von Kindern in der Kommunalpolitik. Freiburg im Breisgau
- Beck, M. / Kronshage, R. 1993: Kinderpolitik: Modelle zur Umsetzung von Kinderrechten in deutschen Kommunen, in: Neubauer, G./Sünker, H. (Hg.) , S. 77-89
- Beck, U. (Hg.) 1997: Kinder der Freiheit. Frankfurt/M.
- Beck, U. 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Beck, U. 1997: Was ist Globalisierung? Frankfurt/M.
- Bericht der Enquete-Kommission „Situation der Kinder in Rheinland-Pfalz – Rechte der Kinder in einer sich wandelnden Welt“, Landtag Rheinland-Pfalz, 12. Wahlperiode. Drucksache 12/7930.
- Bericht zu „Partizipation – Politik mit Kinder und Jugendlichen“ 2003, in: Forum Jugendhilfe (H. 3), S. 34-42

- Berman, M. 2001: Kultur vor dem Kollaps. Wegbereiter Amerika? Frankfurt/M.
- Bernfeld, S. 1967: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.
- Bernfeld, S. 1969: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse 1. Frankfurt/M.
- Bernfeld, S. 1969a: Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung, in: ders., S. 84-191
- Bernfeld, S. 1974: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse 2. Frankfurt/M.
- Bernhard, A. 1999: Emanzipatorische Erziehungswissenschaft – ein Zukunftsprojekt, in: Pädagogik 12/99. Weinheim, S. 48-52
- Bernhard, A./ L. Rothermel (Hg.) 1997: Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim
- Bildungskommission NRW (Hg.) 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Blandow, J./Gintzel, U./Hansbauer, P. 1999: Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage. Münster
- Blanke, H./Hovenga, B./ Wawrziczny, S. (Hg.) 1993: Handbuch Kommunale Kinderpolitik. Münster
- Boggs, C. 2000: The End of Politics. Corporate Power and the Decline of the Public Sphere. New York/London
- Bommes, M./Scherr, A. 2000: Einwanderungspolitik, in: Woge e.V./Institut für Soziale Arbeit e.V.(Hg.) 2000, S. 146-154
- Boogaart van den, H./ Fenske, J./u.a. (Hg.) 1996: Rechte von Kindern und Jugendlichen. Wege zu ihrer Verwirklichung. Münster
- Borsche, S. 1991: Das Kind – Rechtssubjekt oder Teil der Familie, in: Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) München, S. 37-54
- Bourdieu, P.1984: Die feinen Unterschiede. 3. Aufl. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. 2001: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Bowles, S./Gintis, H. 1987: Democracy & Capitalism. Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought. New York
- Braschos, F./Hörsting, K. 1994: Kommunalverfassungsrecht Nordrhein-Westfalen. Teil 1. Erfurt
- Bruckmeier, K. 1981: Die ausländerrechtliche Lage delinquenten junger Ausländer, in: Autorengruppe Ausländerforschung: Zwischen Getto und Knast. Jugendliche Ausländer in der Bundesrepublik. Hamburg
- Brüggelmann, H./Heymann, H. W. 2002: PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen, in: Pädagogik 3/02. Weinheim, S. 40-43
- Bruner, C./Winkelhöfer, U./Zinser, C. 1999: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. Hg. vom BMFSFJ. München
- Bruner, C./Winkelhöfer, U./Zinser, C. 2001: Partizipation – ein Kinderspiel? Hg. vom BMFSFJ. München
- Bukow, W.-D./ Spindler, S. 2000: Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Opladen
- Büchner, P. 1994, Lebenswelt und Sozialisationsbedingungen von Kindern heute, in: European Centre for Social Welfare Policy and Research (Hg.): Wien, S. 21-34
- Bühler-Niederberger, D. 2000: Programme der Politik, in: Larass, P. (Hg.) 2000, S. 337-357
- Bühler-Niederberger, D./Treppe, P. 2001: Kinder und gesellschaftliche Ordnung – die generationale Grundlage moderner Demokratien, in: Güthoff/Sünker (Hg.) 2001, S. 37-66
- Bühler-Niederberger, D./Sünker, H. 2002: Von der Sozialisationsforschung zur Kindheitssoziologie – Fortschritte und Hypothesen, in: Bernhard, A./Kremer, A./Rieß, F. (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Bd. 1. Hohengehren, S. 200-220
- Bundesjugendkuratorium 2001: Direkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, in: Forum Jugendhilfe (H. 4), S. 22-26

- Bundesminister für Frauen und Jugend 1993: Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 1998: 10. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 1999: Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienkindheit. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 2001: Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Berlin
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hg.) 1990: Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn
- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) 2001: Bürgerliches Gesetzbuch. 50. Auflage vom 29.11.2001. München
- Busse, M. / Nelles, W. 1978b: Überblick über die Formen der politischen Bildung, in: Alemann 1978, S. 78-111
- Busse, M./Nelles, W. 1978a: Beteiligung woran und wozu?, in: Alemann 1978, S. 41-78
- Büttner, C./ Meyer, B. (Hg.) 2000: Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim
- Castells, M. 1998: The Information Age III: End of Millennium. Oxford
- Castles, St. 1990: Sozialwissenschaften und ethnische Minderheiten in Australien. Opladen
- Chomsky, N. 2000: Chomsky on Miseducation. Lanham
- Claußen, B. 2003: „Schülerdemokratie: mehr Schüler als Demokratie, in: Sozialwissenschaftliche Umschau. Hamburg, S. 297-299
- Cohn-Bendit D./Schmid, Th.1992: Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie. Hamburg
- Cotterell, J. 1996: Social Networks and Social Influence in Adolescence. London/New York
- Dästner, C. 1996: Die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen. Kommentar. Köln
- Decker, F. 1982: Ausländer im politischen Abseits. Möglichkeiten ihrer politischen Beteiligung. Frankfurt/New York
- Deutsche Presseagentur 2000: Nur wenige Jugendliche engagieren sich in Parteien. Rheinische Post-Online vom 24.02.2000
- Deutscher Bundesjugendring e. V. 2002: Mitwirkung mit Wirkung. Positionsbestimmung des DBJR zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Berlin
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.) 1986: Handbuch der örtlichen Sozialplanung. Frankfurt a.M.
- Deutsches Komitee für UNICEF 2003: Zur Situation der Kinder in der Welt 2003. Kinder zuerst. Frankfurt/M.
- Deutsches PISA- Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Opladen
- DIE GRÜNEN im Landtag NRW (Hg.) 03/ 2002: Interkulturelle Erziehung in Kita und Schule. Ansätze für die politische und pädagogische Arbeit. Düsseldorf
- Dittrich, E.J./Radtko, F.-O. (Hg.) 1990: Ethnizität. Opladen
- Drucksache des Landtags NRW 13/1345 (2001). Düsseldorf
- Elkin, St. 1999: Citizen Competence and the Design of Democratic Institutions, in: Elkin/ Soltan, S. 385- 404
- Elkin, St./Soltan, K. (eds.) 1999: Citizen Competence and Democratic Institutions. University Park
- EU 2002: Neuer Schwung für die Jugend Europas. Luxemburg
- European Centre for Social Welfare Policy and Research (Hg.) 1994: Kinder, Kinderrechte und Kinderpolitik. Wien

- Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. 1984: Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied und Darmstadt
- Farnen, R./Meloan, J. 2000: Democracy, Authoritarianism and Education. Basingstoke
- Fend, H. 1977: Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim/Basel
- Fend, H. 1980: Theorie der Schule. München
- Fend, H. 1982: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim/Basel
- Fichter, T./Lönnendonker, S. 1977: Kleine Geschichte des SDS. Der Sozialistische Deutsche Hochschulbund von 1946 bis zur Selbstauflösung. Berlin
- Frädlich, J./ Jerger-Bachmann, I. 1995: Kinder bestimmen mit. München
- Friedeburg, L. v. 1992: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.
- Friedeburg, L. von, 1994: Bildung zwischen Aufklärung und Anpassung, in: Alheit/Apitzsch u.a. (Hg.) 1994, S. 48-67
- Fuchs, W./Klima, R./u.a. (Hg.) 1988: Lexikon zur Soziologie. Opladen, S. 561
- Gamm, H.-J. 1970: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München
- Gamm, H.-J. 1979: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Hamburg.
- Geheeb, P. 1950: Rede zur Eröffnung der Odenwaldschule, in: v. Cassier (Hg.) 1950, S. 7-10.
- Geiger, A. 1978: Herkunftsbedingungen der türkischen Arbeiter in der Bundesrepublik und ihr gewerkschaftliches Verhalten. Dissertation. Göttingen
- Geißler, E. 1970: Autorität und Freiheit. Bad Heilbrunn
- Gernert, W. 1993: Zur Beteiligung der Betroffenen in der Jugendhilfe, in: Zentralblatt für Jugendrecht 80. Jg. 93
- Gerstein, H. 1995: National Coalition für die UN-Kinderrechtskonvention, in: Forum Jugendhilfe 1/95, S. 44
- Giesecke, H. 1978: Einführung in die Pädagogik. München
- Greenstein, F. I. 1969: Children and Politics. Rev. ed. New Haven/London
- Groeben von der, A. 2002: Nicht in Maßnahmen stecken bleiben, in: Pädagogik 4/02. Weinheim, S. 38-42
- Güthoff, W. /Sünker, H. (Hg.) 2001: Handbuch Kinderrechte. Münster
- Habermas, J. 1973: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M.
- Habermas, J. 1985: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/M.
- Hager, H. 1995: Vorwort, in: Ministerium für Arbeit, Soziales, Jugend und Gesundheit des Landes Schleswig-Holstein. S. 5-8
- Hamburger, F. (Hg.) 2000: Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Loyalität und Globalität: Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M.
- Hart, R. 1992: Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Florenz
- Hegel, G. W. F. 1981: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Berlin
- Heine, H. 1972: Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland. Heinrich Heine. Werke und Briefe, Bd. 5. Berlin
- Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H. 1997: Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt/M.
- Helsper, W. / Lingkost, A. 2001: Schülerpartizipation in der Autonomie von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion, in: Güthoff/Sünker (Hg.), S. 217-276
- Helsper, W./Krüger, H.-H. /Wenzel, H. (Hg.) 1996: Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim

- Hengst, H./Köhler, M./Riedmüller, B./ Wambach, M. 1981: *Kindheit als Fiktion*. Frankfurt a.M.
- Hentig, H. von 1984: *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die neuen Medien*. München/Wien
- Hentig, H. von 1993: *Die Schule neu denken*. München
- Hepp, G./Schneider, H. (Hg.) 1999: *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule*. Schwalbach/Ts.
- Herbert, U. 1986: *Geschichte der Ausländerbeschäftigung in Deutschland 1880–1980. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter*. Berlin/Bonn
- Hermann, M. C. 1997: *Institutionelle Jugendparlamente: Über die Beteiligungsmotivation kommunaler Akteure – Formen, Chancen und Risiken*, in: Palentin/ Hurrelmann (Hg.) 1997, S. 315-334
- Heydorn, H.-J. 1979: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.
- Heydorn, H.-J. 1980: *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, in: ders., *Ungleichheit für alle*. Frankfurt/M., S. 95-184
- Hocke, D./Stöckel, H. 1976: *Erziehen und Lehren als Verhaltensbeeinflussung. Probleme des Lehrer und Schülerverhaltens*. Donauwörth
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. 1973: *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart
- Holtmann, A. 1967: *Politisierung der Schüler und Schulreform*, in: *Die deutsche Schule* 1968, 60. Jg. Berlin, S. 727-744
- Holzapfel, H. 2001: *Die langen Linien der Bildungspolitik*, in: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 8-9/2001. Frankfurt a.M.
- Honig, M. [u.a.] (Hg.) 1996: *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim und München.
- Honig, M. 1989: *Individualisierung und Kindeswohl: Ist „Gewalt“ ein Schlüsselbegriff zum Verständnis der sozialen Lage von Kindern in der BRD?*, in: Melzer/Sünker 1989, S. 121-143
- Honig, M.-S. 1999: *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a.M.
- Honig, M.-S. 2001a: *Soziale Frage, Frauenfrage – Kinderfrage?*, in: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 24/1 (2001a), S. 59-83
- Honig, M.-S. 2001b: *Kinderpolitik*, in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.) 2001, S. 936-948
- Hüther, G. 2004: *die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Schülerinnen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 50, H 4 2004, S. 487-495
- Hurrelmann, K. 1988: *Schulische „Lernarbeit“ im Jugendalter*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 761-780
- Hurrelmann, K. et al 1988: *Schule wozu? Wie Jugendliche ihren wichtigsten Arbeitsplatz wahrnehmen*, in: *Pädagogik*, H 40/3, S. 33-44
- Hurrelmann, K. 2004: *Kaum Nachwuchs für die Bürgergesellschaft*, in: *Frankfurter Rundschau* v. 23.03.2004
- Hurrelmann, K. 2004a: *Lebensphase Jugend. 7., vollst. Überarb. Aufl.* Weinheim
- Jahrbuch für Pädagogik 1995: Auschwitz und die Pädagogik*. Red.: K. Beutler u. U. Wiegmann. Frankfurt a.M.
- Jeand'Heur, B. 1993: *Verfassungsrechtliche Schutzgebote zum Wohl des Kindes und staatliche Interventionspflichten aus der Garantienorm des Artikels 6, Abs.2 GG*. Berlin
- Jennings, M./Niemi, R. 1974: *The Political Character of Adolescence. The Influence of Families and Schools*. Princeton
- Jennings, M./Niemi, R. 1981: *Generations and Politics. A Panel Study of Young Adults and Their Parents*. Princeton
- Jordan, E. /Schone, R. 1992: *Jugendhilfeplanung – aber wie?* Münster
- Jugendministerkonferenz 2003: Beschluss „Partizipation – Politik mit Kindern und Jugendlichen“*, in: *Forum Jugendhilfe* (H. 3), S. 32-34

- Jugendrecht 1991: Kinder- und Jugendhilfegesetz, in: Beck-Texte. München. S. 12-75.
- Kamp, J.-M. 1995: Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen
- Karsten, M. E./Sünker, H. 1990: Kommunale Sozialpolitik: Herausforderung durch Kinder, in: Otto/Karsten (Hg.): Sozialberichterstattung. Weinheim. S. 103-121
- Kase, M. 1983: Partizipation, in: Lippert, E./Wakenhut, R. (Hg.) 1983, S. 229-238
- Katsoulis, H. 1984: Bürger Zweiter Klasse. Ausländer in der Bundesrepublik. Berlin
- Keim, W. 2000: Nur zaghaft wehte demokratischer Geist in Weimars Schulen, in: Frankfurter Rundschau vom 6. 01. 2000, S. 6
- Kellner, D. 2001: Grand Theft 2000. Media Spectacle and a Stolen Election. Lanham
- Kelsen, H. 1963: Vom Wesen und Wert der Demokratie. Aalen
- Kempowski, W. 1974: Immer so durchgemogelt. Erinnerung an unsere Schulzeit. München
- Key, E. 1978: Das Jahrhundert des Kindes. Königsstein
- Kinderbüro der Stadt Frankfurt 1993: Erfahrungsbericht der Koordinierungsstelle zur Lebenssituation Frankfurter Kinder. Frankfurt a. M.
- Kiper, H. 1997: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler
- Klemm, K. / Rolff, H.-G./ Tillmann, D. 1985: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reformen, Zukunft der Schule. Hamburg
- Klemm, K. 1982: Beliebbarkeit als Norm. Zur Entwicklung gymnasialer Bildungsziele in der Bundesrepublik, in: Rolff/Klemm 1982, S. 145-158
- Köhler, U. / Krammling- Jöhrens, D. 2000: Die Glocksee- Schule. Bad Heilbrunn
- Koziki, W. 1993: Armut von Kindern und Jugendlichen, in: Landesjugendamt (Hg.) Landschaftsverband Westfalen-Lippe, 117/93
- Kreft, D./Mielenz, I. (Hg.) 1988: Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim
- Krüger, H.-H./ Grundmann, G./ Kötters, C. 2000: Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen
- Kupffer, H. 1968: Die „Demokratisierung der Schule unter erzieherischem Aspekt, in: Die deutsche Schule 1968, 60. Jg. Berlin, S. 719-726
- Kymlicka, W. 2000: Multikulturalismus und Demokratie. Frankfurt/M.
- Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hg.) 1999: Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen. Statistischer Jahreibericht 1998. Düsseldorf
- Landesjugendamt Hessen (Hg.) 1998: Anstöße III. Partizipation und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt
- Landesverband Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken 2000: Evaluation von 10 Kinder- und Jugenderholungsmaßnahmen 2000. Erstellt im Rahmen des Wirksamkeitskataloges zum Landesjugendplan NRW 2000. Gelsenkirchen
- Landschaftsverband Rheinland (Hg.) 1999: Jugendhilfe Report. Heft 4/99. Köln
- Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (Hg.) 1998: Netze der Kooperation. Jugendhilfe und Schule arbeiten zusammen. Köln
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hg.) 1997: Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Münster Landtag NRW (Hg.) 2001: Integrationsoffensive Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Landtag Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2001: Plenarprotokoll 13/34. Düsseldorf
- Landtag Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2004: Drucksache 13/623, Antrag der FDP zum Gesetz über die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Ebene, (www.landtag.nrw.de/ Dokumentenarchiv)
- Lange, A. 1995: Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 18/1 (1995), S. 55-67

- Larass, P. (Hg.) 2000: Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-1999). Halle/Saale
- LBS-Initiative Junge Familie (Hg.) 2002: Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Opladen
- Lefebvre, H. 1975: Kritik des Alltagslebens. München
- Lenhart, V. (Hg.) 1972: Demokratisierung in der Schule. Frankfurt a. M.
- Lenhart, V. 1972: Diskussion über die Schulreform in der BRD. Problembereich Schule – Demokratieverwirklichung – gesellschaftliche Strukturreform. Frankfurt a.M.
- Leser, N. / Pfabigan, A. (Hg.) 1981: Max Adler. Ausgewählte Schriften. Wien
- Liebel, M. / Wellendorf, F. 1969: Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt a. M.
- Lindner, W. 1996: Kinder- und Jugendkulturarbeit, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 19 (H.31/32), S. 73-84
- Lingelbach, K.-C./ Zimmer, H. 2000: Jahrbuch für Pädagogik 1999. Das Jahrhundert des Kindes?. Frankfurt a. M.
- Lippert, E./Wakenhut, R. (Hg.) 1983: Handwörterbuch der Politischen Psychologie. Opladen
- Lorz, R. A. 2003: Der Vorrang des Kindeswohl nach Artikel 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtssprechung, in: National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (Hg.). Berlin
- Ludwig, P. 1997: Antiautoritäre Erziehung – ein gescheitertes Konzept? Bemerkungen zur gegenwärtigen Bilanzierung liberaler Pädagogik in Elternhaus und Schule, in: Ludwig, P. (Hg.) 1997: Summerhill. Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert? Weinheim, S. 102-231
- Lüscher, K./Lange, A., 1992: Konzeptuelle Grundlagen einer Politik für Kinder: Ansätze und Begründungen aus sozialwissenschaftlicher Sicht, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung + Erziehungssoziologie. 12, S. 204-218
- Lüttringhaus, M. 2000: Stadtentwicklung und Partizipation. Fallstudien aus Essen Katernberg und der Dresdner Äußeren Nordstadt. Bonn
- Mansbridge, J. 1999: On The Idea That Participation Makes Better Citizens, in: Elkin/Soltan, S. 291-325
- Mansel, J. (Hg.) 1996: Glückliche Kindheit – Schwierige Kindheit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen
- Marzahn, C. 1984: Partizipation und Selbsthilfe, in: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.), S. 734-743
- Mauthe, A. / Pfeiffer, H. 1996: Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs, in: Rolff, H.-G. [u.a.] (Hg.) 1996, S. 221-260
- Mehrländer, U. 1984: Ausländerpolitik und ihre sozialen Folgen, in: H. M. Griese (Hg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Leverkusen
- Melzer, W. 2001: Schülerpartizipation: Ansprüche, Realität und Möglichkeiten einer Beteiligung von Schülern im Schulalltag, in: Güthoff, W./Sünker, H. (2001), S. 172-187
- Melzer, W./Sünker H. (Hg.) 1989: Wohl und Wehe der Kinder. Weinheim/München.
- Menzel, U. 1998: Globalisierung versus Fragmentierung. Frankfurt/M.
- Merk, P. 1995: Kinderfreundlichkeit. Das Mandat der Jugendhilfe. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalens. Düsseldorf
- Mevissen, C. 2001: Kampf um schulische Mitbestimmung. Frankfurt a. M.
- Michel, K. M. /Spengler, T. (Hg.) 1983: Kursbuch 72. Die neuen Kinder. Berlin
- Mickel, W. (Hg.) 1983: Handlexikon zur Politikwissenschaft. Bonn
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 1993: Politik für Kinder in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf

- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 1993a: Kinderfreundlichkeit – Das Prüfverfahren. Düsseldorf
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 1994: Kinderfreundlichkeit – Die Leitfragen. Düsseldorf
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 1995: Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen. 6. Jugendbericht. Düsseldorf
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Jugend und Gesundheit des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) 1995: Demokratie lernen. Kiel
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit (Hg.) 2000a: Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen. Kommentierter Datenband zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit (Hg.) 2000b: Dialogverfahren Kinderfreundlichkeit. Düsseldorf
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2000: Land fördert Nachmittagsbetreuung von Schulkindern mit 170 Millionen DM. Online-Pressemitteilung vom 31.01.2000
- Mohr, E. 2003: Jugendarbeitslosigkeit und Identitätsbildung. Diss. Wuppertal
- Mollenhauer, K. 1968: Erziehung und Emanzipation. München.
- Münder, J. 2000: Familien- und Jugendrecht. Bd. 2: Kinder- und Jugendrecht. 4. völlig überarb. Aufl. Neuwied
- Mussel, C. 1993: Mittendrin und Außenvor. Kinder und Jugendliche in der Stadtplanung am Beispiel Hagen-Vorhalle. Kassel
- Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (NDV) 2000: Stellungnahme des Dt. Vereins zum Entwurf eines Gesetzes zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung. In NDV 2/2000. Frankfurt a. M.. 36-38
- National Coalition (Hg.) 1999: Ökologische Kinderrechte. Das Recht des Kindes auf bestmögliche Entwicklung und Gesundheit, Bd. 4. Bonn
- Negt, O. 1976: Schule als Erfahrungsraum. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts, in: Ästhetik und Kommunikation, H. 22/23
- Negt, O. 1983: Kindheit und Kinderöffentlichkeit, in: Neue Rundschau, Heft 3 1983, S. 40-55
- Negt, O. 1997: Kindheit und Schule. Göttingen
- Nelson, L. 1948: Die sokratische Methode, in: ders.: Drei Schriften zur kritischen Philosophie. Wolfenbüttel, S. 15-48
- Neubauer, G./Sünker, H. (Hg.) 1993: Kindheitspolitik international. Opladen
- Neuberger, C. 1998: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kinder- und Jugendverbänden. DJI – Arbeitspapier Nr. 6 – 150. München
- Newell, P. 1991: The UN Convention and Children's Rights in the UK. Derby
- Niemi, R.G./Jennings, M.K. 1991: Issues and Inheritance in the Formation of Party Identification, in: American Journal of Political Science 35 (1991), S. 970-988
- Oelerich, G. 1998: Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Diss. Heidelberg
- Oerter, R. 1992: Können Kinder ihre Zukunft bestimmen. Entwicklungspsychologische Befunde zur Entscheidungsfähigkeit von Kindern, in: Werkheft Kinderleben. Freiburg
- Ortmann, F. 1976: Sozialplanung für wen? Neuwied
- Ortmann, F. 1983: Bedürfnis und Planung in sozialen Prozessen. Opladen
- Ortmann, F. 1988: Planung, in: Kreft/Mielenz (Hg.) 1988, S. 410-413
- Ostermann, Ä. 1994: Die Grundwerte der Demokratie werden nicht von großer Mehrheit bejaht, in: Das Parlament vom 07.01.1994, S. 11
- Ostermeyer, H. 1983: Gewalt und Sorge, in: Michel/Spengler (Hg.) Kursbuch 72. Berlin, S. 143-151

- Oswald, F. [u.a.] 1989: Schulklima. Die Wirkung der persönlichen Beziehungen in der Schule. Wien
- Otto, H.U./Karsten, M. (Hg.) 1990: Sozialberichterstattung. Lebensräume gestalten statt verwalten. Weinheim
- Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.) 2001: Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarb. Aufl. Neuwied
- Pallentin, Ch./Hurrelmann, K. (Hg.) 1997: Jugend und Politik. Neuwied
- Peschel-Gutzeit, L.M. 1997: Unvollständige Legitimation der Staatsgewalt oder: Geht alle Staatsgewalt nur vom volljährigen Volk aus?, in: Neue Juristische Wochenschrift, Heft 3/97. München
- Preuss-Lausitz, U. 1972: Emanzipation der Schüler – von der SMV zum Schülerkollektiv, in: Lenhart (Hg.), S. 122-147
- Preuss-Lausitz, U./Rückler, T./Zeiger H. (Hg.) 1990: Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim und Basel
- Prüß, K. / Tschöepe, A. 1974: Planung und Sozialplanung. Weinheim
- Qvortrup, J. 1993: Kind – Kinder – Kindheit, in: Neubauer/Sünker (Hg.) 1993, S. 9-24
- Radtke, F.-O. 1993: Diskriminierung mit System. Bielefelder Stadtblatt 04/03
- Ramm, T. 1990: Jugendrecht. München
- Randoll, D. 1999: Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule. Baden-Baden.
- Reiche, I./Staffeldt, T./Wischer, B. 1993: Absolventenstudie an der Bielefelder Laborschule.
- Dokumentation der Befragung von LaborschülerInnen des Jahrgangs 1993. Bielefeld.
- Richter, E. 1995: Interkulturelle Bildung als Aufgabe der Schule, in: Schubarth, W./ Melzer, W. (Hg.), Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. 2. Aufl. Opladen, S. 246-268
- Richter, E. 2000: Migration und Interkulturalität, in: Müller, S. u.a. (Hg.), Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. H.-U. Otto zum 60. Geburtstag gewidmet. Neuwied, S. 137-152
- Richter, E. 2003: Violence, Peace and Intercultural Education, in: Sünker/Farnen/Szöll, S. 247-261
- Richter, E./ Sünker, H. 1995: Grenzen der Erziehung – Bildung grenzenlos?, in: Der pädagogische Blick 3 (1995), H. 3, S. 159-167
- Richter, I. 1999: Die Rechtsstellung der Kinder in ihrer Kindheit, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (1999). Bonn
- Rolff, H.-G. [u.a.] (Hg.) 1996: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd.9. Weinheim/Basel
- Rolff, H.-G. / Klemm, K. / Tillmann, K.-J. (Hg.) 1982: Jahrbuch der Schulentwicklung 2. Weinheim
- Ronge, V./Schmieg, G. 1971: Politische Planung in Theorie und Praxis. München
- Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung 1970: Soll Erziehung politisch sein?. Berlin
- Rutter, M. [u.a.] 1980: Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim/Basel
- Sachverständigenrat der Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) 1999: Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft. Anregungen zur Bildungspolitik. Diskussionspapiere Nr. 3, März 1999. Düsseldorf
- Salgo, U. 1993: Der Anwalt des Kindes. Köln
- Sander, C. 1996: Praktische Umsetzung der Klientenrechte in der Jugendhilfe anhand von Hilfeplänen. Eine empirische Studie, in: NDV 7/1996, S. 220-227
- Schiffauer, W. et al. 2002: Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster
- Schiffler, H. / Winkeler, R. 1985: Tausend Jahre Schule. Stuttgart und Zürich

- Schimke, H.-J. 1998: Das neue Kindschaftsrecht. Neuwied
- Schmidt, M. 1995: Demokratietheorien. Opladen
- Schmitz, B. 1992: Das Amt für Kinderinteressen der Stadt Köln. Vorfahrt für Kinder – Politik für Kinder. Münster
- Schmitz, B. 1993: Das Amt für Kinderinteressen der Stadt Köln, in: Stiftung Mitarbeit (Hg.) 1993, S. 123-132
- Schormann, M. 1994: Die Rechte des Kindes im Sinne des Artikel 12 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, in: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hg.) 1994, S. 15-36
- Schröder, R. 1995: Kinder reden mit. Weinheim
- Schweitzer, F. / Thiersch, H. (Hg.) 1983: Jugendzeit – Schulzeit. Weinheim
- Seibert, N. / Serve, H.J. / Terlinden, R. (Hg.) 2000: Problemfelder der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.
- Siebenschön, L. 1986: „Wenn du die Freiheit hast ...“. Köln
- Siemens, A. 1948: Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung. Hamburg
- Silbereisen, R./Vascovics, L./Zinnecker, J. (Hg.) 1996: Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen
- Simons, G. 2000: Der Verfahrenspfleger – ein „Anwalt des Kindes“ in Verfahren der Familien- und Vormundschaftsgerichte, in: PÄD Forum. Zeitschrift für soziale Probleme, pädagogische Reformen und alternative Entwürfe. 2 (2000). Baltmannsweiler. S. 150-155
- Smyth, J. 2004: Social capital and the „socially just school“, in: British Journal of Sociology of Education 25 (No. 1), S. 19-33
- Specht, F. 1982: Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts. München
- Spiegel 1998: Da müssen wir was bieten, in: Der Spiegel vom 23.11. 1998. Hamburg, S. 58-65
- Stadt Essen 1990: Konzeption Kinderinteressenvertretung. (unveröff. Manus.) Essen
- Stadt Essen 1994: Kinderbericht der Stadt Essen. Essen
- Stadt Herne 1993: Konzeption für die Entwicklung eines Kinderbüros und eines Kinderanwaltes in Herne, in: Blanke, H. Hovenga, B./Wawrziczny, S. (Hg.) 1993, S. 56-63
- Stadt Köln 1993: Das Amt für Kinderinteressen, in: Blanke, H. Hovenga, B./Wawrziczny, S. (Hg.) 1993, S. 142-144
- Stadt Wuppertal (Hg.) 1993: Kinder und Eltern planen ihren Spielplatz. Wuppertal
- Städte- und Gemeindebund Nordrhein -Westfalen 2004: Partizipation von Kindern und Jugendlichen an kommunalen Entscheidungsprozessen. Ms. Az 3/2726. Düsseldorf
- Steinberg, S. / Kincheloe, J. (eds.) 1997: Kinderculture. The Corporate Construction Of Childhood. Boulder
- Steinvorth, U. 1999: Gleiche Freiheit. Politische Philosophie und Verteilungsgerechtigkeit. Berlin
- Stiftung Mitarbeit. 1993: Kinder als Mitbürger. Bonn
- Stone, L. 1979: The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800. New York
- Sünker, H. 1989: Pädagogik und Politik für Kinder, in: Melzer/Sünker (Hg.) 1989, S. 10-29
- Sünker, H. 1991: Das Kind als Subjekt, in: Widersprüche 11 (H. 38), S. 7-19
- Sünker, H. 1993: Kinderpolitik und Kinderrechte, in: Neubauer/Sünker, S. 44-58
- Sünker, H. 1993a: Kindheit zwischen Individualisierung und Institutionalisierung, in: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hg.), S. 15-31
- Sünker, H. 1996: Informelle Gleichaltrigen-Gruppen im Jugendalter und die Konstitution politischen Alltagsbewusstseins, in: Claußen, B./Geißler, R. (Hg.), Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Opladen, S. 101-112

- Sünker, H. 2000: Kann Erziehung Gesellschaft verändern? Über Lehrer, Bildung und Schule, in: Hamburger (Hg.) 2000, S. 159-175
- Sünker, H. 2001a: Kindheit heute – die Zukunft von Kinderpolitik, in: Güthoff /Sünker (Hg.) 2001, S. 68-80
- Sünker, H. 2001b: Bildung, in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.) 2001, S. 162-168
- Sünker, H. 2001c: Wissensgesellschaft und Erziehungswissenschaft, in: Jahrbuch für Pädagogik 2001. Frankfurt, S. 171-185
- Sünker, H. 2002: Bildungspolitik und Bildungspraxis nach PISA, in: Sozialextra 4/02. Opladen, S. 38-41
- Sünker, H. 2003: Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Sünker, H. 2004: Kindheitsforschung und Bildungsforschung – Kinderpolitik und Bildungspolitik, in: Otto, H.-U./Coelen, Th. (HG.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 149-162
- Sünker, H. / Timmermann, D. / Kolbe, F.-U. 1994: Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Frankfurt a.M.
- Sünker, H. / Swiderek, T. 1998: Partizipation, Kinderpolitik und politische Kultur. In: Hufer, K.-P. / Wellie, B. 1998: Sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexionen: fachliche und didaktische Perspektiven zur politisch-gesellschaftlichen Aufklärung. Glienicke/Berlin. S. 367-389
- Sünker, H. /Krüger, H.-H. 1999: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.
- Sünker, H./Farnen, R./Széll, G. (eds.) 2003: Political Socialisation, Participation and Education. Frankfurt/M.
- Sünker, H./Swiderek, Th. 2003: Kinderrechte und Kinderpolitik in der Kommune – von der UN-Konvention zur Partizipation ‘vor Ort’, in: Peters, L. u.a. (Hg.), Kommune heute. Lokale Perspektiven der Pädagogik. Frankfurt/M., S. 151-170
- Swiderek, T. 2001: Partizipation von Kindern – ein Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft?, in: Güthoff /Sünker (Hg.) 2001, S. 114-139
- Swiderek, Th. 2003: Kinderpolitik und Partizipation von Kindern. Frankfurt/M.
- Széll, G. (ed.) 1992: Concise Encyclopedia of Participation and Co-Management. Berlin/New York
- Teigeler, M. 2003: Kids-Kammern gähnend leer, in: taz v. 29.12.2003
- Terkessidis, M. 2002: Migration und politische Bildung in Deutschland: Über die vernachlässigte Frage der Staatsbürgerschaft, in: Widersprüche 22 (H. 85), S. 19-29
- Therborn, G. 1993: The Politics of Childhood, in: Castles, F. (ed.), Families of Nations. Philadelphia
- Therborn, G. 1996: Child politics: dimensions and perspectives Childhood 3, No. 1
- Timmermann, D. / Melzer, W. 1993: Wandel von Kindheit und öffentlicher Erziehung. (Selbst-) Kritische Reflexionen über Ansätze der Kindheitsforschung, in: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hg.), S. 32-48
- Tomasello, M. 2002: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/M.
- Toynbee, P. 2004: We can break the vice of the great unmentionable. Language cements a child’s class destiny into place in its first three years, in: The Guardian 2.1.04
- Ulich, K. 1980: Schulische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 469-498
- Vascovics, L. (Hg.) 1991: Familie im Auflösungsprozess? Jahresbericht 1990. München
- Verba, S./Schlozman, K./Brady, H. 1995: Voice And Equality. Civic Voluntarism in American Politics. Cambridge/London
- Verhellen, E. 1992: Het toezichtsmechanisme in de UNO-Convention inzake de rechten van het kind, in: De kant van het kind. Arnheim, S. 93-104
- VIA-Magazin 1998: Interkulturelle Jugendarbeit. Ein Verbundprojekt. Ausgabe 4-VII-98
- Vilmar, F. 1986: Partizipation, in: Mickel, W. (Hg.), S. 339-344

Wawrziczny, S. 1993: Braucht Kinderpolitik neue Strukturen?, in: Blanke/Hovenga/ Wawrziczny (Hg.) 1993, S. 18-26

Wiggers, A./ Hüske, H.-G. 2003: Zukunftswerkstätten: Jugendliche partizipieren!, in: Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS) Landesstelle NRW (Hg.) 2003: Praxisordner Kinder- und Jugendschutz. Köln, S. 2-12

Wild, E. 2002: Lebensraum Schule – Analysen zum Wohlbefinden von Schülern und ihren Einstellungen zu Schule und Lernen, in: LBS-Initiative Junge Familie (Hg.) 2002, S. 237-255

Woge e.V./Institut für Soziale Arbeit e.V. (Hg.) 2000: Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Münster

World Health Organisation 1946: Constitution. Genf

World Health Organisation 1996: The Health of the Youth. A Cross-National Survey. Kopenhagen

Wünsche, K. 1972: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Köln

Wyneken, G. 1922: Wickersdorf. Lauenburg

Zeiber, H./Zeiber, H. 1991: Wie Kinderalltage zustande kommen, in: Berg, C. (1991) Frankfurt a. M. , S.243-269

Zeiber, H./Zeiber, H. 1994: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim

Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hg.) 1993: Wandel der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute. Opladen

Ziegler, K. 1996: Psychosoziale Bewältigung von Stress im Kindesalter, in: Mansel, J. 1996, S. 40-83