Raingard Knauer

Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen

- Eine Herausforderung nicht nur an Pädagoginnen und Pädagogen

Baustein B 4.2

Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des
Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. (www.kinderpolitik.de)

Entwicklung und wissenschaftliche Leitung:
Professor Dr. Waldemar Stange, Leuphana-Universität Lüneburg

Inhaltsverzeichnis

1. Überblick 3
2. Alltag – Annäherungen an einen Begriff 4
2.1 Alltag ist das, was nicht auffällt 4
2.2 Alltag gibt Sicherheit 6
2.3 Alltag – jeder macht sich seinen Alltag selbst? 7
2.4 Alltag ist schwer zu verändern 8
2.5 Alltag als Basis und Hintergrund für Erziehungsprozesse 9
3. Demokratie als Alltagsdemokratie 10
4. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen 13
4.1. Perspektiven und Erwartungen 13
4.2. Felder der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen 15
5. Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen 17
5.1 Es gibt nicht nur einen Alltag 17
5.2 Zwischen Beteiligung im Alltag und alltäglicher Beteiligung 20
5.3 Alltagsbeteiligung ist schwer zu etablieren 21
5.4 Alltagsbeteiligung braucht Beteiligungsräume und Beteiligungskompetenzen 21
5.5 Alltagsbeteiligung, das Menschenbild und die Pädagogik 22
5.6 Elemente einer Alltagsbeteiligung 27
5.6.1 Beziehungen zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen 28
5.6.2 Die Verankerung von Rechten in den Strukturen einer Einrichtung 33
5.6.3 Die Berücksichtigung des „heimlichen Lehrplans“ 36
5.6.4 Alltagsthemen 37
5.6.5 Alltagsmethoden 38
5.7 Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen verändert auch Erwachsene 45
6. Anforderungen an Alltagsbeteiligung 46
6.1 Alltagsbeteiligung als Zumutung und Begleitung 46
6.2 Macht abgeben und Verantwortung behalten 48
7. Zusammenfassung 49
8. Literatur 51

1. Überblick

In der Pädagogik ist man sich schnell einig: „Die Beteiligung[1] von Kindern und Jugendlichen muss alltäglich werden“. Eine Beteiligung, die lediglich sporadisch stattfindet, die nicht eingebunden ist in eine alltägliche, selbstverständliche Beteiligungskultur, verpufft schnell in ihren Wirkungen. Eine solche Beteiligung wird verdächtigt, lediglich als Alibiveranstaltung zu fungieren.

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bedeutet, jungen Menschen ihr Recht auf eigene Positionen, auf Einfluss und auf Mitgestaltung ihrer Lebenswelt zu gewähren. Dies ist zunächst die Aufgabe von Erwachsenen. Auf diesen Sachverhalt deutet der Pädagoge Heinrich Kupffer hin: „Die Freiheit des jungen Menschen ergibt sich nicht von selbst; sie muss gewollt, beschlossen und gestaltet werden“ (Kupffer 1980, S. 19).

Diese Gestaltung von Freiheitsräumen für Kinder und Jugendliche geschieht auf zwei Ebenen:

- Einerseits müssen Erwachsene Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche schaffen, sich zu beteiligen. Erwachsene stellen also die Rahmenbedingungen für Beteiligung zur Verfügung.
- Andererseits geht es darum, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, sich Beteiligungsfähigkeiten anzueignen und diese ständig zu verbessern. Eine Partnerschaft kann nur entstehen, wenn die Kinder und Jugendlichen in der Lage sind, sich selbständig einzumischen.

Vor diesem Hintergrund ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen für alle ein Lernprozess:

- Erwachsene müssen lernen, Kinder und Jugendliche als kompetente, ernst zu nehmende Partner zu begreifen – ohne ihre Verantwortung für sie aufzugeben.
- Kinder und Jugendliche müssen lernen, dass ihre Ideen und Wünsche wichtig sind. Mit zunehmender Beteiligungserfahrung werden sie sicherer darin, ihre Wünsche zu äußern und das Ernst-Nehmen ihrer Ideen einzufordern.

In Beteiligungsprozessen lernen Kinder und Erwachsene andere Sichtweisen kennen, wägen Interessen ab, finden Kompromisse, lassen sich überzeugen, setzen sich durch oder geben nach. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist ein sehr lebendiger, sich ständig wandelnder Prozess zwischen Menschen verschiedenen Alters.

Sichtet man die Literatur über Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, so stößt man vor allem auf nicht alltägliche Formen von Kinder- und Jugendbeteiligung. Dargestellt wird die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Spielraumplanung oder in der Dorfentwicklung, in Kinder- und Jugendparlamenten oder in Schülervertretungen. Alltagsbeteiligung wird als Schlagwort zwar immer wieder erwähnt und gefordert – eine

[1] Die Begriffe Beteiligung und Partizipation werden im vorliegenden Text synonym genutzt. In der Beteiligungsdebatte wird vereinzelt angeführt, dass der Begriff der Partizipation darauf hinweise, dass die Beteiligung auch Folgen haben müsse, während dies bei dem Begriff Beteiligung nicht inbegriffen sei. Diese Unterscheidung halte ich für irreführend. Für beide Begriffe gilt: Menschen, die Kinder und Jugendliche beteiligen *oder partizipieren* lassen, müssen bereit sein, die Wünsche und Ideen der Kinder und Jugendlichen ernst zu nehmen.

systematische Aufarbeitung dieses Begriffs fehlt bislang. Dabei kann nur Alltagsbeteiligung zu einer stabilen Beteiligungskultur führen. Die Beteiligung im Alltag und alltägliche Beteiligung bieten die Basis für die Nachhaltigkeit auch aller anderen Beteiligungsverfahren.

Alltagsbeteiligung erschließt sich in seiner Komplexität erst, wenn zuvor der Begriff *Alltag* näher beleuchtet wurde.

2. Alltag – Annäherungen an einen Begriff

Alltag ist das, was wir alle kennen. Alltag ist eher langweilig, wiederholt sich, plätschert an uns vorbei, ohne dass wir ihm viel Aufmerksamkeit schenken. Wie sprechen vom „grauen Alltag“, von „Alltagstrott“, von „Alltagskleidung“. Alltag ist, so scheint es, eher langweilig, unspektakulär, nicht der Rede wert. Und gerade dieses Selbstverständliche, das Vertraute, die Wiederholung machen es schwer, Alltag zu betrachten. Fast scheint es, als würde unser Blick auf den Alltag unschärfer, je genauer wir hinschauen. Warum dies so ist und welche Merkmale des Alltags wichtig für Alltagspartizipation sind, wird in den folgenden Abschnitten skizziert.

- Alltag – ist das, was nicht auffällt
- Alltag – gibt Sicherheit
- Alltag – jeder macht sich seinen Alltag selbst?
- Alltag – ist schwer zu verändern
- Alltag – als Hintergrund für Erziehungsprozesse

2.1 Alltag ist das, was nicht auffällt

Stellen Sie sich vor, sie wollen einer Freundin Ihren Alltag beschreiben. Nehmen Sie sich einen Augenblick Zeit und überlegen Sie: Was war heute alltäglich?

„Heute Morgen bin ich um halb sieben aufgestanden, habe Zähne geputzt, geduscht und mich dann angezogen. Wie immer habe ich ein Schwarzbrot mit Butter und Marmelade gegessen, die Zeitung überflogen und bin dann zum Bus gerannt. Ich habe ihn gerade noch erwischt. Die Gesichter im Bus kenne ich schon. Als ich im Büro ankam, habe ich erst mal mit meiner Zimmernachbarin geplauscht, mir einen Tee gekocht und mit der Arbeit begonnen.“
Spätestens jetzt würde Ihre Freundin vermutlich erstaunt fragen: „Und warum erzählst du mir das alles?“

Alltag ist das, was so ist wie jeden Tag. Deshalb eignet sich Alltägliches nur begrenzt für Partyplaudereien und ist selten ein ernsthaftes Gesprächsthema. Zum Thema wird Alltag häufig erst dann, wenn etwas Nicht-Alltägliches den Alltag unterbricht, wenn etwas anders ist als sonst.

Durch seine Regelmäßigkeit und Selbstverständlichkeit fällt uns der Alltag häufig gar nicht mehr auf. Wir müssen schon genau hinschauen, um bewusst wahrzunehmen, wie unser Alltag aussieht. Und manchmal hilft erst ein Blick von außen, den Blick auf den Alltag wieder zu schärfen. So genießen wir alltägliche Dinge ganz neu, wenn wir von einer Reise zurückkehren, durch eine Krankheit lange ans Bett gefesselt waren oder aus anderen Gründen dem Alltag für eine gewisse Zeit entzogen waren. Auch ein gemein-

samer Ferienhausaufenthalt mit einer befreundeten Familie ermöglicht interessante (und manchmal konfliktträchtige) Einblicke in verschiedene Alltagsroutinen (angefangen bei den Essensritualen bis hin zur Lärmpegeltoleranz).

Alltag erschließt sich erst durch den Nicht-Alltag. Dieser kann als Bereicherung *(„Endlich passiert mal was“)* oder als Belästigung *(„Das machen wir aber sonst anders“)* empfunden werden. Nicht der Alltag, sondern das Nicht-Alltägliche ist Gesprächsgegenstand.

- Den Alltag organisieren wir – dem Festtag fiebern wir entgegen.
- Das, was wir vorgestern gefrühstückt haben, können wir heute nicht mehr erinnern – dass es am dritten Advent des vorletzten Jahres Schwarzwälder Kirschtorte gab, wissen wir noch heute. Das war nämlich der denkwürdige Nachmittag, an dem Onkel Erwin seine Krawatte (übrigens die mit den unmöglichen bunten Fröschen) zuerst in der Kaffeetasse badete und dann beim Versuch sie zu trocknen mit dem Ellenbogen in der Torte landete.
- Alltag ist das, was alle haben. Um ihn zu ertragen, verschönern wir ihn uns durch für uns Nicht-Alltägliches, sei es ein duftendes Schaumbad oder den Fernseh-Einblick in die Welt der Schönen und Reichen.
- Das Alltagsgesicht zeigen wir im Privatleben – öffentlich präsentieren wir uns glamouröser oder selbstsicherer.

Auch in beruflichen Zusammenhängen unterscheiden wir zwischen Alltäglichem und dem Besonderen:

- Alltäglich ist der Unterricht nach dem Lehrplan – unterbrochen wird dieser durch Projekte, in denen Kinder und Lehrkräfte sich mit einem Thema in „einzigartiger Weise“ (gemeint ist außerhalb von Unterrichtsroutinen, getragen durch die verantwortliche Mitarbeit aller Beteiligten) auseinandersetzen.
- Interkulturelle Arbeit im Jugendzentrum ist alltäglich (ebenso sind es die Konflikte zwischen den türkischen und deutschen Jugendlichen) – die gemeinsame Fahrt mit einer Jugendgruppe in die Türkei, auf der sie in türkischen Familien leben und die Türkei nicht nur als Urlaubsland kennenlernen, ist nicht-alltäglich.
- Dass die Jugendlichen im Jugendheim für die Einrichtung und das Aufräumen ihrer Zimmer selbst verantwortlich sind, ist alltäglich. – Dass sie bei der Planung des Anbaus plötzlich mit Architekten, Erzieherinnen und Mitarbeitern des Jugendamtes gemeinsam an einem Tisch sitzen, Baupläne bewerten, verändern und den spannenden und mühsamen Prozess von der Idee zum umbauten Raum mitgestalten dürfen, ist nicht alltäglich.

Diese Beispiele machen deutlich, dass Alltägliches und Nicht-Alltägliches sich gegenseitig bedingen.

Die Projektarbeit (die Klasse hat zwischen zwei Klassenräumen einen kleinen Garten mit Teich angelegt) bringt neuen Schwung in den Unterricht. Kinder und Lehrkräfte zehren noch lange von dem gemeinsamen Erlebnis, die Lernatmosphäre in der Klasse hat sich geändert. „Ich sehe einige Schüler mit anderen Augen“, sagt der Lehrer nach Projektabschluss. „Thomas zum Beispiel kam sogar am Nachmittag und hat am Teichaushub weitergebuddelt. Sein Onkel kam mit einem kleinen Bagger, den auch die Kinder

bedienen durften. Thomas, der sonst eher Außenseiter in der Klasse und ein schwacher Schüler war, wurde von den Kindern auf einmal anerkannt. Er fasste Zutrauen in sich selbst und hatte plötzlich in der Schule Erfolgserlebnisse."

Die gemeinsame Reise in die Türkei hat die Jugendlichen zusammengeschweißt. Auch wenn der Alltag nach der Fahrt schnell wieder einkehrt, scheinen die gemeinsamen Erlebnisse aus der nicht-alltäglichen Erfahrung im Alltag immer wieder durch. „Die Konflikte sind auch nach der gemeinsamen Fahrt nicht aus der Welt", betont der Sozialpädagoge des Jugendtreffs. „Nach wie vor bleiben die Cliquen unter sich. Ihr Verhältnis ist immer noch von Konkurrenz und Auseinandersetzungen geprägt. Wie nachhaltig die gemeinsame Reise aber doch war, merkt man manchmal an Kleinigkeiten. Gestern gab es wieder heftige Auseinandersetzungen am Billard-Tisch. Vordergründig ging es um eine Regelverletzung, untergründig ging es um Machtansprüche im Territorium Jugendhaus. Den verbalen folgten körperliche Attacken – plötzlich stolperte Peter und verlor dabei seine Mütze. In diesem Moment begannen Peter und Muhrad lauthals zu lachen – in der Türkei war es nämlich die Mütze von Muhrad gewesen, die bei einem ähnlichen Gerangel auf einem Boot im Wasser landete. Bei dem Versuch, sie mit dem Bootshaken herauszufischen, landete ich schließlich neben der Mütze im Wasser. Solche Erinnerungen an die gemeinsame Reise spielen im Alltag immer wieder eine Rolle und erweitern die Verhaltens- und Kommunikationsmöglichkeiten der Jugendlichen."

Auch im Jugendheim ist der Alltag schnell wieder eingekehrt. Im Anbau haben sich die Jugendlichen eingerichtet und die Auseinandersetzungen über die Grenze zwischen Kreativität und Chaos in den Zimmern bestimmt wieder einen Teil des Alltags im Heim. Aber auch hier wirkt das Projekt nach. „Wenn neue Jugendliche sich das Haus anschauen, weisen unsere Kinder schon mal mit Stolz darauf hin, dass man im Gruppenraum auch im Liegen aus dem Fenster sehen kann – das Bodenfenster haben sie nämlich durchgesetzt," erzählt die Sozialpädagogin. „Und auch die Gewinde in der Holzdecke, an denen sie Hängematten befestigt haben, überprüfen sie immer wieder auf ihre Festigkeit. Das was sie in diesem Projekt gelernt haben, nehmen sie mit – auch wenn es im Alltag nur selten eine Rolle spielt. Als der Träger neulich verlauten ließe, dass der Garten umgestaltet werden müsse, meldeten die Jugendlichen gleich ihre Wünsche an."

Der Alltag zehrt von den Erfahrungen, die alle Beteiligten im Projekt gemacht haben. Und Projekte wiederum werden schneller initiiert, wenn es für junge Menschen selbstverständlich ist, sich zuständig zu fühlen und sich einzumischen.

2.2 Alltag gibt Sicherheit

Bei der Gegenüberstellung zwischen Alltäglichem und Nicht-Alltäglichem entsteht schnell der Eindruck, als wäre der Alltag vor allem trist und grau und nur durch die Glanzpunkte des Nicht-Alltäglichen zu ertragen. Tatsächlich ist aber das Gegenteil der Fall – der Alltag ist eine wichtige Basis der Lebensbewältigung.

Alltag ist die Basis unseres täglichen Handelns. Im Alltag gehen wir ganz selbstverständlich von der Annahme des *„... immer so weiter"* aus, dass der Bus jeden Morgen zur angegebenen Zeit kommt und dass die Öffnungszeiten der Schwimmhalle jede Woche die gleichen sind. Wir verlassen uns darauf, dass wir bei der Mitarbeiterbesprechung am Montag unter dem Punkt „Verschiedenes" unsere Fragen besprechen können.

Wir steigen vertrauensvoll in den Zug, weil wir wissen, die kommen zwar ab und zu später, aber in der Regel doch am Zielbahnhof an. Wir gehen davon aus, dass die Klasse 3b ihrem Ruf als „einfache Klasse“ auch auf der Klassenfahrt gerecht wird, während wir für die als „schwierig“ geltende Klasse 3a vorsichtshalber eine Referendarin als Begleitperson anfordern. Hätten wir dieses Vertrauen in die Permanenz unseres Alltages nicht – im Großen wie im Kleinen –, wären wir nach kurzer Zeit nicht mehr handlungsfähig.

Wie stark wir uns auf das Alltagsprinzip „... und so weiter“ verlassen, merken wir, wenn der Alltag plötzlich durchbrochen wird. Am deutlichsten wird dieses Phänomen, wenn wir mit einer Krise konfrontiert sind. Der Tod eines lieben Menschen, die Arbeitslosigkeit des Ehepartners, die Krankheit eines Familienmitglieds, der Unfall eines Schülers – der Alltag, auf den wir uns immer verlassen haben, trägt nicht mehr. Der Weg zurück in den Alltag kann in solchen Fällen schwierig und langwierig sein. Aber nur wenn dieser gelingt, lassen sich Schicksalsschläge bewältigen.

Schon kleinere Unregelmäßigkeiten reichen, um den Alltag zu unterbrechen: Wenn der Bus nicht kommt, wenn die Schwimmhalle geschlossen ist, wenn die sonst so ruhige Klasse über die Stränge schlägt, wenn unsere Fragen bei der Mitarbeiterbesprechung nicht zugelassen werden – oder wenn wir plötzlich entgegen bisheriger Routine aufgefordert werden, ein eigenständiges Konzept vorzustellen. Plötzlich ist das, was wir „wie immer“ erwartet haben, anders. Wir müssen uns anders verhalten und schnell reagieren. Das Nicht-Alltägliche fordert uns in besonderer Weise.

Im Alltag fühlen wir uns sicher, weil wir uns in ihm auskennen. Der Alltag ist die Welt des Jedermann, in der alle, die wir hier treffen, kompetent sind für das, was sie tun (Schründer-Lenzen 1989, S. 30 f.). Die Mutter weiß, was ihre Tochter gerne isst, sie weiß, wo sie den frischesten Salat bekommt und welche Kassiererin häufig die schnellere ist. Die Erzieherin in der Kindertageseinrichtung weiß, welche Spiele bei den Kindern besonders gefragt sind und wie man mit Kleister und Papier basteln kann. Die Sozialpädagogin des Jugendtreffs weiß, wie man mit 14-jährigen Mädchen ins Gespräch über Sexualität und Partnerschaft kommt. Die Lehrerin kann Rudolf Tipps geben, wie er, der sich auch in der dritten Klasse noch sehr schwer mit dem Schreiben tut, eine flüssigere Handschrift einüben kann.

Diese Beispiele machen deutlich: Das, was wir alltäglich tun, können wir. Hier fühlen wir uns kompetent, ohne uns besonders vorbereiten zu müssen. Alltagswissen ist Routinewissen. Wenn schon der Alltag uns überfordert, ist dies ein ernsthaftes Warnsignal.

2.3 Alltag – jeder macht sich seinen Alltag selbst?

Außerhalb totaler Institutionen (wie sie Gefängnisse und z. T. auch Krankenhäuser darstellen) müssen wir weder ausschließlich passiv den Alltag erleiden noch haben wir die Freiheit, unseren Alltag völlig selbst zu gestalten.

Wie unser Alltag aussieht, ist in vielen Bereichen von äußeren Gegebenheiten beeinflusst. Wann wir morgens aufstehen, hängt von der Arbeitszeit oder vom Stundenplan der Kinder ab. Wie wir zur Arbeit kommen, liegt an der Lage des Arbeitsplatzes, dem Einsatz öffentlicher Verkehrsmittel oder der Parkplatzsituation. Wie wir unsere Freizeit gestalten, hängt ab vom Freizeitangebot oder davon, wie viel Zeit uns Arbeits- und Familienpflichten lassen. Auch der Alltag in einer pädagogischen Einrichtung ist geprägt

durch vorgegebene Strukturen (Pausenregelungen, Routinen in der Mitarbeiterbesprechung oder durch die vielen informellen Regeln, die da lauten „Das machen wir immer so“). Wir richten uns in diesen Rahmenbedingungen unseres Alltags ein – wir arrangieren uns mit ihnen im privaten Leben, im öffentlichen Leben und an unserem Arbeitsplatz.

Alltagsstrukturierend wirken Räume und vorgegebene Zeitstrukturen, aber auch Inhalte, die bearbeitet werden müssen. Am deutlichsten wird diese Strukturierung des Alltags in der Schule. Hier sind Alltagsroutinen sehr stark vorgegeben. Das Lernen findet in Fächern in 45-Minuten-Einheiten und möglichst im Klassenraum statt. Aber auch in Kindertageseinrichtungen gibt es einen vorstrukturierten Alltag, der von Öffnungszeiten, Essenszeiten, räumlichen Möglichkeiten und Beschränkungen bestimmt ist.

Gleichzeitig gestalten wir unseren Alltag aber immer auch selbst. Ob wir uns morgens Zeit für ein ausführliches Frühstück nehmen oder ein Brötchen im Stehen essen, ob wir, um wach zu werden, auf dem Weg zur Arbeit zwei Stationen laufen oder das Fahrrad nutzen, ob wir unsere Freizeit bewusst planen oder uns im Sportverein für unseren Wunsch, Tai-Chi zu lernen, engagieren – all dies ist unsere Entscheidung. Alltag wird immer durch den Einzelnen bzw. durch die Mitglieder einer Gruppe neu hergestellt.

Dies gilt auch für den beruflichen Alltag. Wie pädagogisches Handeln innerhalb der vorgegebenen Strukturen umgesetzt wird, liegt in der Verantwortung des Einzelnen. Ebenso ist es von der Pädagogin oder dem Pädagogen abhängig, ob die vorgegebenen Strukturen als unverrückbar hingenommen oder immer wieder infrage gestellt werden.

Muss Unterricht immer der Fächerlogik folgen – oder lassen nicht auch schon herkömmliche Lehrpläne Spielraum für fachübergreifende Unterrichtseinheiten zu, die dann auch den 45-Minuten-Takt unterbrechen? Muss immer im Klassenraum gelernt werden – oder können nicht andere Räume (der Wald, die Straße, die Stadt, der Bauernhof) als Unterrichtsräume genutzt werden? Können die räumlichen Begrenzungen in Kindertageseinrichtungen nicht durch einen Waldtag in der Woche aufgelockert werden? Werden die Öffnungszeiten des Jugendtreffs regelmäßig überprüft? Können sie vielleicht ganz einfach dadurch verändert werden, indem die Jugendlichen einen Schlüssel erhalten und selbst für bestimmte Zeiträume verantwortlich sind?

Alltag findet im Spannungsfeld zwischen Anpassung an Gegebenes und aktiver Gestaltung statt. Damit kann sich Alltag auch wandeln. Aber durch den Wechsel zwischen Anpassung und Gestaltung wandelt sich der Alltag meistens langsam und unauffällig, es sei denn, einschneidende Ereignisse ändern den Alltagsrahmen. Um die angesprochene Sicherheit bieten zu können, ist dieser langsame Wandel des Alltags auch notwendig.

2.4 Alltag ist schwer zu verändern

„Das machen wir hier immer so!“ – Dieser Satz führt schnell zu Unmut, ist er doch ein Zeichen für starre und unflexible Strukturen, die sich Innovationen entgegenstellen. Bei einer kritischen Betrachtung des eigenen Alltags werden Sie aber feststellen, dass das Prinzip des „Das mache ich immer so“ auch in Ihrem Alltag einen breiten Raum einnimmt. Neben der eben schon beschriebenen Sicherheit ermöglichen uns Alltagsroutinen vor allem, über vieles nicht mehr nachdenken zu müssen. Ich weiß, wo der Schlüssel hängt (oder an welchen Stellen ich große Chancen habe, ihn zu finden), dass die Älteste

nach der Schule eine Viertelstunde Ruhe braucht, während der Jüngste erst mal draußen toben muss. Ich weiß, wie die Organisation des Frühstücks in der Kindertageseinrichtung am schnellsten geht und was die Jugendlichen im Jugendtreff am Wochenende am liebsten machen – all das ist persönliches und berufliches Alltagswissen, auf das ich ohne Nachdenken täglich zurückgreife.

Und eben diese Sicherheit ist es, die den Alltag gegenüber Veränderungen so widerstandsfähig macht. Jeder kennt die guten Vorsätze für das neue Jahr, die häufig schon in den ersten Januartagen über Bord geschmissen werden. Wir haben die Wahl: Gehen wir nach der Arbeit joggen – oder legen wir wie immer gemütlich die Beine hoch und entspannen vor dem Fernseher? Beginnen wir den Tag mit einem gesunden Müsli – oder drehen wir uns doch lieber noch einmal im Bett herum und überspringen das Frühstück? Lassen wir uns in der Kindertageseinrichtung mit den Kindern jede Woche neu auf die zeitraubende Diskussion ein, wie der Essensplan aussehen soll – oder machen wir ihn in der Frühstückspause mal eben schnell selbst? Bieten wir im Jugendtreff weiterhin jeden Samstag die gewohnte Disko oder handeln wir das Angebot auf der monatlich stattfindenden Jugendversammlung immer wieder neu aus?

Alltag zu verändern heißt, an der Stelle des „alten Alltags“ einen „neuen Alltag“ zu etablieren, heißt, alte Routinen und Gewohnheiten durch neue zu ersetzen. Bis sich die neuen Routinen eingespielt haben und alltäglich geworden sind (also nicht mehr wahrgenommen werden), sind sie „etwas Besonderes“. Diese Übergangszeit ist anstrengend. Sie erfordert Energie, die sonst für den Alltag nicht gebraucht wird.

Schon hier wird der später noch näher beschriebene doppelte Charakter von Alltagsbeteiligung sichtbar.

- Alltagsbeteiligung kann bedeuten, Beteiligungsverfahren zu etablieren, die im Alltag ansetzen, die also Themen des Alltags aufnehmen, z. B. an Zeitroutinen ansetzen.
- Alltagsbeteiligung kann aber auch bedeuten, dass Beteiligung selbst zum Alltag wird. Wenn im Alltag der Familie, der Kindertageseinrichtung, der Schule, des Jugendtreffs, des Heims oder der Gemeinde Kinder und Jugendliche bislang nicht selbstverständlich beteiligt waren, erfordert die Etablierung von Alltagsbeteiligung, Routinen umzustellen – und dies stellt die verantwortlichen Erwachsenen vor besondere Herausforderungen (vgl. Abschnitt 4.2.).

2.5 Alltag als Basis und Hintergrund für Erziehungsprozesse

Der Alltag findet vor allem in den primären Lebenszusammenhängen statt (in der Familie, der Nachbarschaft, dem Gemeinwesen). Das alltägliche Erleben immer wiederkehrender Routinen ist besonders für Kinder bedeutsam. Erziehung findet im Alltag statt – sowohl in der Familie als auch in pädagogischen Institutionen. Kinder und Jugendliche verlassen sich auf das „... immer so weiter“, das den Alltag kennzeichnet. Damit ist ein gelingender Alltag eine wichtige Basis für Pädagogik. Genau hier liegt einer der Gründe, warum Pädagogik von der Öffentlichkeit so wenig wahrgenommen wird.

Das Agieren im Alltäglichen, auch wenn es professionell geschieht, macht Pädagogik so unspektakulär und in der Öffentlichkeit häufig wenig sichtbar. Pädagogische Arbeit vollzieht sich oft scheinbar „nebenbei“. Erzieherinnen gestalten mit Kindern den Alltag: Sie

besprechen in der Kindertageseinrichtung die Essenswünsche, sie erarbeiten mit den Jugendlichen eine Hausordnung, sie sorgen dafür, dass das gemeinsame Mittagessen in gemütlicher und anregender Atmosphäre stattfindet und Zeit für Gespräche bleibt. Sie begrüßen und verabschieden junge Menschen in einer Weise, die signalisiert, „Du bist mir wichtig“, oder sie begleiten Schülerinnen und Schüler auf ihren individuellen Lernwegen.

Die Alltäglichkeit von Erziehungsprozessen macht es schwer, sie nach außen darzustellen. Der Eindruck, der in der Öffentlichkeit immer wieder vermittelt wird, Erzieherinnen tränken nur Kaffee, ihre Arbeit sei leicht – und damit auch nicht wichtig –, hat auch mit dieser Alltagseingebundenheit zu tun. Pädagogik wird öffentlich häufig erst dann wahrgenommen, wenn sie Spektakuläres zu berichten hat. Das gilt auch für die Beteiligungsprozesse mit Kindern und Jugendlichen. Berichtet wird von den Projekten, die sichtbare Erfolge vorweisen (z. B. der von Kindern mitgeplante und gebaute Spielplatz oder die Tatsache, dass die bislang störenden Jugendlichen durch den Bau der Skateranlage jetzt nicht mehr stören). Die alltägliche pädagogische Arbeit dagegen ist selten Gegenstand der Betrachtung. Das liebevolle Begrüßen der Kinder jeden Morgen, das Dafür-Sorgen, dass der Alltag reibungslos läuft, das „immer ein offenes Ohr für Kinder und Eltern haben“, die Bereitschaft, immer wieder neu anzufangen – all das wird als Selbstverständlichkeit begriffen, manchmal gar nicht wahrgenommen. Alltagspartizipation ist gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie wenig bemerkt wird.

Viel zu selten ist von dieser Basis aller Erziehungsprozesse die Rede. Ein *gelingender Alltag* – der von Kind zu Kind und von Familie zu Familie sehr unterschiedlich aussehen kann – ist ein wesentlicher Teil einer guten Erziehung, in der Familie und in pädagogischen Einrichtungen.

3. Demokratie als Alltagsdemokratie

„Alle Gewalt geht vom Volke aus“, steht im Artikel 20 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland. Er führt fort: „Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt“.

Deutschland hat eine Verfassung, in der auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene die demokratischen Mitwirkungsmöglichkeiten der Bürgerinnen und Bürger beschrieben und gesichert sind. Eine Demokratie lebt durch die Menschen, die sich engagieren und ihre Rechte nutzen. Die Bereitstellung demokratischer Mitwirkungsmöglichkeiten reicht alleine nicht, um die Demokratie mit Leben zu füllen. Demokratie braucht Menschen, die sie durch ihr Handeln immer wieder neu herstellen. Sie braucht Engagement, auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene. Demokratie ist „... nichts, was von einer Gesellschaft gehabt und besessen werden kann, sondern sie ist etwas, das gegen die immanenten Entwicklungstendenzen auch marktvermittelter Gesellschaften immer wieder neu errungen werden muss“ (Münkler 1992, S. 9). Ähnlich drückt es Gisela Zimpel aus: „Die wahrhaft demokratische, ‚mündige’ Gesellschaft aber kann auf Beteiligung ihrer Mitglieder nicht verzichten, denn sie hat ja ihr vorrangiges Merkmal eben darin, dass die Menschen weder Naturgewalten noch willkürlicher Herrschaft unterworfen sind, sondern ihre Geschicke selbst bestimmen“ (Zimpel 1972, S. 202).

„Der Dichter Walt Whitman, Streiter für Lincoln und den demokratischen Geist, schrieb im 19. Jahrhundert: ‚Glauben Sie, Demokratie sei nur etwas für Wahlen, Politik und den Namen einer Partei? Ich behaupte, Demokratie ist dort nur dann von Nutzen, wenn sie sich ausbreitet und in den Sitten Blüten und Früchte trägt, in den höchsten Formen der Beziehungen zwischen den Menschen und ihren Überzeugungen – in Religion, in Literatur, in Universitäten und Schulen – Demokratie muss in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens herrschen, in Armee und Marine“ (Beck 1997, S. 53).

Demokratie wird vor allem dort immer wieder hergestellt, wo Menschen ihren Alltag leben, wo sie wohnen und arbeiten, wo sie ihre Freizeit verbringen und mit ihren Kindern spielen. Auch wenn Bundes- und Landespolitik den Alltag von Menschen mitgestaltet, erleben die Einzelnen Politik doch am stärksten in der Kommune. Die meisten politisch aktiven Bürgerinnen und Bürger haben ihr politisches Engagement in ihrer Gemeinde oder ihrem Stadtteil begonnen. Demokratie erneuert sich dann, wenn sich Menschen zuständig fühlen und sich für die Belange der Kommune interessieren. Demokratie entsteht und stabilisiert sich im Alltag.

Auf diesen Aspekt verweist der in der Kinderrechtsdiskussion neuerdings häufiger verwendete Begriff der *Alltagsdemokratie*. Obwohl Demokratie sich immer aus den alltäglichen Wünschen und Überzeugungen einzelner Menschen speist, sich also gerade dadurch auszeichnet, dass ein Bezug zum Alltag vorhanden ist, zeigt die Nutzung des Begriffs *Alltagsdemokratie*, dass genau dieses bei vielen Menschen in Vergessenheit geraten zu sein scheint. „Politik ist das, was Politiker machen. Und die machen sowie das, was sie wollen. Als einzelner kann man da nichts machen.“ Dies ist die Meinung vieler Erwachsener. Und auch Jugendliche stellen fest: „Die Themen, die in der Politik aufkommen, sind nichts für Jugendliche. Die Politiker machen eigentlich nur Politik für sich selber“ (Fischer / Münchmeier 1997, S. 49).

Die Wechselwirkung zwischen dem Herstellen politischer Partizipationsmöglichkeiten und dem notwendigen Engagement junger Menschen drückte eine 18-jährige junge Frau in der 12. Shell-Jugendstudie folgendermaßen aus: „Solange die Politik über die Köpfe der Jugendlichen hinweg über deren Belange entscheidet, solange kann man kein Interesse oder Engagement von uns erwarten. Warum soll ich für diesen Staat etwas machen, wenn meine Meinung eh’ nichts zählt. Die Politiker müssen sich auf uns einstellen, das heißt, sie müssen uns näherkommen, echtes Interesse zeigen. Danach müssten sich allerdings auch die Jugendlichen engagieren und zusammen etwas Neues entwickeln, was mehreren nutzt“ (Fischer / Münchmeier 1997, S. 47).

Alltagsdemokratie in diesem Sinne meint, sich verantwortlich für die Menschen in der Nachbarschaft, für die Entwicklung des Ortes oder die Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen zu fühlen.

Alltagsdemokratie braucht Menschen, die ...

- sich über das Geschehen im Ort informieren
- sich dafür interessieren, was unterschiedliche Gruppen in der Kommune brauchen und sich für die Menschen im Ort mit zuständig zu fühlen
- schließlich dazu bereit sind, Zeit und Energie in ehrenamtliches Engagement zu investieren

Im Gegensatz zu dem politischen Akt des Wählens, der nur in größeren Abständen politisches Handeln ermöglicht, weist Alltagsdemokratie auf tägliche politische Handlungsmöglichkeiten für Menschen in einem Gemeinwesen. Dabei kann es sich um herkömmliches ehrenamtliches Engagement handeln, wie z. B.:

- in einer politischen Partei mitzuarbeiten
- sich in einem Wohlfahrtsverband zu engagieren
- im Sportverein oder anderen Vereinen Aufgaben zu übernehmen
- sich einer Bürgerinitiative anzuschließen
- sich als bürgerliches Mitglied in Ausschüssen der Gemeinde zu engagieren
- sich als Ombudsmann oder Ombudsfrau zur Verfügung zu stellen

Alltagsdemokratie kann sich aber auch in beiläufigen und von vielen nicht direkt als politisch verstandenen Aktionen ausdrücken:

- Ein Bürger meldet der Gemeindeverwaltung die Beschädigung der Straßendecke.
- Eine Bürgerin beobachtet, dass Schüler morgens immer wieder lange vor der Abfahrtzeit des Schulbusses an der Haltestelle stehen. Sie ruft in der Gemeinde an und schlägt vor, diesen Kindern einen Raum in der nahegelegenen Altentagesstätte zur Verfügung zu stellen. Nachbarinnen wären auch bereit, sich im Wechsel morgens um die Schüler zu kümmern.
- Der Vater eines 16-jährigen Schülers wirbt bei Geschäftsleuten in der Region für Praktikumstellen für Schülerinnen und Schüler.
- Eine alleinerziehende Mutter lädt andere Alleinerziehende einmal im Monat ein. Im Laufe der Zeit hat sich dieser Kreis stabilisiert und erweitert.
- Fußballspielende Kinder, die von einem Mieter eines Wohnblocks von der Wiese gejagt wurden, gehen zum nahe gelegenen Rathaus, um hier selbst herauszufinden: Dürfen wir auf der öffentlichen Wiese Fußball spielen? – Sie dürfen – und begegnen künftigen Auseinandersetzungen selbstbewusster.

Auch wenn diese Menschen ihr Engagement vermutlich nicht direkt als politisches Handeln begreifen würden, handeln sie politisch. Dadurch, dass sie sich zuständig fühlen und ihre Ideen und Wünsche in die Öffentlichkeit der Gemeinde tragen, wirken sie bei der gemeinsamen Willensbildung mit. Der Begriff der *Alltagsdemokratie* verweist auf diesen Aspekt politischen Handelns.

Gerlinde Seidenspinner zitiert in ihrer Laudatio zum Deutschen Jugendhilfepreis von 1996 den amerikanischen Sozialphilosophen Benjamin Barber, der für eine „Starke Demokratie“ plädiert, eine Demokratie, in der Politik nicht mehr als starres System, sondern als eine Reise verstanden wird, „... bei der es ebenso wichtig ist ‚unterwegs’ zu sein wie an einem Ort anzukommen, und wo die Beziehungen zwischen den Reisenden dieselbe vitale Bedeutung haben wie die Bestimmungsorte, die sie anzustreben meinen“ (Seidenspinner 1996, S. 9). Eine starke Demokratie lebt von der Lust, miteinander zu reden, sich zu streiten, nach Lösungen zu suchen – immer in der Überzeugung, dass es sich lohnt, das Miteinander-Leben zu verbessern.

4. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

Da Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen überall stattfinden kann, ist es zunächst notwendig sich zu vergegenwärtigen, warum die Partizipation von Kindern und Jugendlichen bedeutsam ist, und in welchem Verhältnis Alltagsbeteiligung zu anderen Beteiligungsformen steht.

4.1. Perspektiven und Erwartungen

Partizipation von Kindern und Jugendlichen verweist je nach Perspektive auf unterschiedliche Diskurse. Auf die Frage „Warum müssen wir Kinder und Jugendliche beteiligen?“ geben verschiedene Professionen unterschiedliche Antworten:

Politik

Politisch bedeutet die Beteiligung junger Menschen eine Ausweitung demokratischer Prozesse auf die Altersgruppe der unter 18-Jährigen und damit die Aufhebung der bislang trotz Artikel 20a GG vielerorts praktizierten Altersdiskriminierung. Die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in demokratische Prozesse vor Ort kann der in vielen Untersuchungen formulierten „Politikmüdigkeit“ entgegenwirken.

Welche Folgen eine Gleichberechtigung von Kindern – wäre sie ernsthaft angestrebt – haben könnte, beschreibt die Sozialwissenschaftlerin Hedi Colberg-Schrader: „Die Partizipation der Kinder wirklich ernst zu nehmen, wäre ... kein Sonntagsprojekt, sondern dies würde unsere derzeitige Politiklandschaft ziemlich umkrempeln. Bedürfnisse und Interessenlagen von Kindern müssten dann nicht nur bei kinder- und familienpolitischen Aspekten im engeren Sinn, sondern auch bei Diskussionen um Arbeitszeiten und Rentenfragen eine Rolle spielen. Gesundheits- und Umweltpolitik würden neue Akzente bekommen, Städtebau und Fragen der Landschaftsgestaltung müssten in anderer Weise angegangen werden. Kinder, die ihre Zukunft noch vor sich haben, die länger leben werden als wir, machen – wenn wir sie als Teil unserer Gesellschaft wahrnehmen – allein schon mit ihrer Lebenszeit darauf aufmerksam, dass mit unserer Welt und ihren Ressourcen sorgsam umgegangen werden muss, dass Lebensgrundlagen erhalten werden müssen“ (Colberg-Schrader 1998, S. 36).

Pädagogik

Politische Einmischung braucht Übungsfelder – und die bieten pädagogische Einrichtungen in besonderem Maß. Brunsemann, Stange und Tiemann stellen fest:
„Angesichts des Rückzugs junger Menschen aus der Gestaltung von Gesellschaft und Politik reicht die Einrichtung von Kinder- und Jugendgemeinderäten und Kinder- und Jugendparlamenten ... als Antwort allein nicht aus. ... Doch wo können diese jungen Menschen Demokratie lernen? Wieso ist es nicht selbstverständlich, dass die öffentlichen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche durchgehend von allen möglichen Formen der Mitbestimmung und Beteiligung geprägt sind? Wo ist die Fülle pädagogischer Modelle zur Mitwirkung von Kleinkindern am Tagesablauf in Kindertagesstätten?“ (Brunsemann / Stange / Tiemann 1997, S. 19 f.).

Für die Pädagogik sind diese Fragen nicht neu. Pädagogik muss täglich die Frage beantworten: „Welche Beziehung zwischen zwei ungleichen Partnern wollen wir?“ (Kupffer, 1980, S. 19). Die systematische Beteiligung in pädagogischen Einrichtungen ist seit

Anfang des letzten Jahrhunderts bis heute von vielen Pädagogen gefordert und zum Teil verwirklicht worden (vgl. Abschnitt 5.5).

Auch die jetzt wieder aktuell gewordene Bildungsdebatte fordert eine Beteiligung der jungen Menschen. Bildung ist immer auch Selbstbildung. Selbstbildungsprozesse wiederum finden vor allem in bildungsmotivierenden Umgebungen statt. Die aktuell wieder aufflammende Bildungsdebatte weist auf die Bedeutung von Beteiligung hin, auch wenn der Begriff Partizipation nicht direkt benutzt wird..

Welche Bildungschancen in einer beteiligungsorientierten Pädagogik liegen, zeigt folgende Erzählung: „In eine Kita bringt ein Junge nach seinen aufregenden Ferien in Australien verschiedene Souvenirs mit: Federn, Steine, Erde, Photos und Bilder, kleine Stofftiere als Nachbildungen von Tieren, die in Australien leben. Mit diesen Dingen bringt er zugleich Geschichten und Wissen in die Gruppe. Kinder und Erwachsene lassen sich anstecken, stellen neugierige Fragen, beginnen, sich forschend auf den Weg nach ‚mehr' zu machen. Gemeinsam sammeln sie Material, Informationen, suchen Museen und Buchhandlungen auf, fragen Eltern; sie entwerfen Landkarten und Poster, gestalten Bilder und Szenarien, vergleichen ihre Funde, lernen neue Begriffe und Zusammenhänge; sie malen sich mit Erde an, verkleiden sich, erarbeiten sich Australien und ihre Eindrücke davon im darstellenden Spiel.
Alle Kinder und ErzieherInnen gehen ein Bündnis ein, an dem jeder partizipiert: Keine Frage ist unnütz, jeder findet Möglichkeiten, sich mit seinem Interesse auszudrücken und forschend daran zu arbeiten. Jede noch so kleine Aktivität, jeder Gedanke und jede Idee fließt der gemeinsamen Sache zu und hat Einfluss auf ihre wachsende Qualität. Schließlich wollen die Kinder auch weitergeben, was sie erforscht haben. Sie organisieren mit den gesammelten Schätzen, ihrem Wissen und ihrer Begeisterung eine Ausstellung in der benachbarten Grundschule. Die Kinder teilen sich die Verantwortung für bestimmte Stände und Plätze in der großen Halle und ordnen sich während der Ausstellung ‚ihrem Gebiet' zu. Schulkinder, Lehrerinnen und Eltern richten ihre Fragen an die 6-Jährigen, lassen sich von ihnen informieren und berichten und staunen über Kompetenz und Durchhaltevermögen“ (Kazemi-Veisari 1998, S. 11).

Die Aufmerksamkeit, mit der die Erzieherin den Fragen, Überlegungen und Wünschen der Kinder begegnet, die Kinder also das Geschehen in der Einrichtung mitgestalten, ist in dieser Kindertageseinrichtung Alltag.

Soziale Arbeit

In der Sozialen Arbeit, insbesondere in der Jugendhilfe, gilt die Beteiligung der Betroffenen und Beteiligten spätestens seit dem 8. Jugendbericht als Standard (Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, 1990, S. 88 f.). Durch die vielfach beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen hin zur Pluralisierung von Lebenswelten und Individualisierung von Lebensführungen ist die Beteiligung des Klientels Sozialer Arbeit unverzichtbar geworden. Wie der Lebensalltag der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, mit denen Soziale Arbeit zu tun hat, aussieht, welche Ziele vor diesem Hintergrund sinnvoll und erreichbar sind und welche Wege erfolgsversprechend, kann nur *mit* den Betroffenen, nicht *für* sie festgelegt werden.

Die Hinwendung zu beteiligungsorientierten Konzepten in der Sozialen Arbeit basiert allerdings nicht nur auf einem gewandelten Menschenbild. Auch in der Jugendhilfe

spielen ökonomische Überlegungen eine wesentliche Rolle. Durch bedarfs- und zielgruppengerechte Angebote und durch die Mitwirkungsbereitschaft des Klientels, die durch Beteiligung wesentlich erhöht wird, hofft man, den Anstieg der Jugendhilfekosten aufhalten zu können.

Verwaltung

In den letzten zwanzig Jahren lässt sich in der Verwaltung ein Wandel beobachten. An die Stelle einer obrigkeitsstaatlichen Verwaltung treten Verwaltungsstrukturen, die sich als Dienstleistung für die Bürgerinnen und Bürger verstehen. Bürgerbüros, kundenfreundliche Sprechzeiten und eine allgemeine Serviceorientierung der Mitarbeiter haben vielerorts zu einer deutlich gewandelten Atmosphäre in der Verwaltung geführt. Die Beteiligung – auch von Kindern und Jugendlichen – ist dabei Teil der Dienstleistungsorientierung. Nur wenn Kundinnen und Kunden nach ihren Wünschen gefragt werden, können bedarfsgerechte Verwaltungsleistungen angeboten werden. Verbunden mit der Dienstleistungsdebatte ist auch in der Verwaltung die Überzeugung, durch bedarfsgerechte Verwaltungsangebote Kosten reduzieren zu können.

Stadtplanung

Dass Städte für Menschen gebaut werden und Menschen nicht die Dekoration kunstvoller Architektur sind, ist zwar noch nicht allgemeines Gedankengut, wird aber von Stadtplanern zunehmend eingestanden. „Zukunft im Quartier – Perspektiven nachhaltiger Stadtentwicklung und die Rolle der Jugend“, so heißt eine Dokumentation, in der untersucht wurde, welche Bedeutung Kinder- und Jugendinteressen in der Stadtentwicklung haben. Beteiligung lohnt sich für die Planerinnen und Planer, dies ist eines der Ergebnisse der Untersuchung. „Kinder und Jugendliche als kompetente Partner erschließen den Planenden neue Ideen, Perspektiven und Lösungsansätze“ (Institut für kommunale Wirtschaft und Umweltplanung 2000, S. 34). Die Autoren kommen zu dem Schluss: „Die Qualität städtebaulicher Planung wird durch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen besser“ (Institut für Kommunale Wirtschaft und Umweltplanung 2000, S. 33).

Andere Perspektiven

Neben diesen Akteuren gibt es weitere gesellschaftliche Gruppen, die grundsätzlich ein Interesse an einer Partizipation von Kindern und Jugendlichen haben könnten:

- die Polizei im Rahmen ihrer präventiven Arbeit
- die Wohnungswirtschaft zur Stabilisierung der Mieterschaft und Verringerung von Vandalismusfolgekosten
- andere Dienstleistungsunternehmen, die auf eine stabile Nachbarschaft angewiesen sind

4.2. Felder der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sollte überall dort stattfinden, wo sie sich aufhalten. Dies sind im Wesentlichen folgende Aktionsfelder:

- Familie
- Schule

- Jugendhilfeeinrichtungen (Kindertageseinrichtungen, Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung, Förderung in der Familie)
- Kommune
- Vereine
- Medien

Hier können Kinder und Jugendliche *alltäglich* und / oder *punktuell* (nicht-alltäglich) beteiligt werden.

Punktuelle Beteiligungsverfahren liegen vor, wenn ...

- Kinder und Jugendliche im Rahmen einer Zukunftswerkstatt bei der Planung ihres Spielraumes beteiligt werden
- sie bei Umbauten in Straßenplanungen beraten dürfen
- sie in einem Kinder- und Jugendstadtplan ihre Umgebung vorstellen oder ihren Stadtteil in einem Film präsentieren
- sie sich in einer Kinder- und Jugendversammlung zu ihren Wünschen äußern

Punktuelle Beteiligungsverfahren sind wichtig – sowohl für die Kinder und Jugendlichen selbst als auch für die Erwachsenen, die Politiker, die Stadtplaner, die Sozialpädagogen. Nachhaltigkeit haben punktuelle Beteiligungsaktionen aber erst, wenn Kinder und Jugendliche erfahren: Das war keine Eintagsfliege. Wir werden immer wieder – das heißt im Alltag – gefragt und können unsere Ideen und Wünsche einbringen. Erst im Alltag können junge Menschen ihre Beteiligungskompetenzen erweitern und üben.

Ein Beispiel dafür, wie punktuelle Beteiligungsverfahren über das einzelne Projekt hinaus in den Alltag – hier den Alltag eines Verwaltungsmitarbeiters – hineinwirken können, beschreibt ein Jugendpfleger im Interview eines Forschungsprojekts, das Wirkungen von Partizipationsprojekten mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune untersuchte: „Die Erfahrungen aus den Beteiligungsprojekten fließen später auch in andere Planungsprozesse ein. Wir haben durch dieses Projekt einfach ein besseres Gefühl dafür bekommen, was Kinder wünschen. Wir denken jetzt auch an Kinder- und Jugendinteressen, wenn wir sie nicht direkt beteiligen können“ (Friedrich / Herrmann / Knauer / Liebler 2002b, i. Mskr.).

Zwar muss man diese Übertragung von Projekterfahrungen auf andere Alltagssituationen mit Vorsicht behandeln. Die Äußerung zeigt aber, dass eine veränderte Haltung bei Erwachsenen über das konkrete Projekt hinaus zu mehr Kinderfreundlichkeit führen kann.

Der deutlichste Zusammenhang zwischen punktueller Beteiligung und Alltagsbeteiligung zeigt sich in den Folgen, die punktuelle Beteiligungsverfahren in der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen bei Erwachsenen haben kann. Erwachsene erleben Kinder und Jugendliche in Beteiligungsprojekten als kompetente Partner. „Sie haben entdeckt, dass Kinder kompetent sind“, formulierte eine Sozialpädagogin. „Sie erleben, dass Kinder nicht nur fordern können, sondern dass man auch etwas mit ihnen aushandeln kann, dass man sich entgegenkommen kann“ (Friedrich / Herrmann / Knauer / Liebler 2002a, S. 8).

Die Moderatorin einer Zukunftswerkstatt berichtet: „Ich habe jetzt mehrere Zukunftswerkstätten zur Wohnumfeldgestaltung mit Wohnungsbaugesellschaften durchgeführt.

Dabei bin ich immer wieder am meisten erstaunt darüber, welcher Wandel mit den Erwachsenen vonstattengeht. Anfangs eher misstrauisch ob der Forderung, Kinder und Jugendliche zu beteiligen, sind sie nach dem Projekt wie ausgetauscht. Sie haben erlebt, dass sich die Partizipation junger Menschen für sie auch aus beruflicher Perspektive lohnt, und nicht selten werden sie dann zu engagierten Vertretern der Jugendbeteiligung. Fast würde ich diesen Wandel, der in den Köpfen der Erwachsenen stattgefunden hat, als den zunächst wichtigsten Effekt der Beteiligung bezeichnen – ermöglicht er doch den Kindern und Jugendlichen weitere Beteiligungschancen".

Die Leiterin einer Kindertagesstätte formuliert Ähnliches: „Ich habe meine Kinder nicht wiedererkannt. Nie hätte ich ihnen zugetraut, dass sie sich so differenziert Gedanken über die Raumgestaltung machen können."

Punktuelle Beteiligung wirkt also durch den Einstellungswandel bei den Erwachsenen im Alltag weiter. Sie bietet damit gute Einstiegsmöglichkeiten in die Alltagsbeteiligung.

5. Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen

Alltagsbeteiligung verweist auf eine Form der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, die im Alltag der Beteiligten ansetzt. Auch wenn wir bei Alltagsbeteiligung zunächst an den Alltag der Kinder und Jugendlichen denken, geht dieser Begriff darüber hinaus. Wir alle haben einen Alltag, in dem die Ideen und Interessen junger Menschen grundsätzlich eine Rolle spielen können, in dem Alltagsbeteiligung ansetzen kann. Wenn man von Alltagsbeteiligung spricht, muss man also zunächst angeben, von welchem Alltag man ausgeht.

5.1 Es gibt nicht nur einen Alltag

Viele Menschen gestalten in ganz unterschiedlichen Rollen das Zusammenleben in einer Gemeinde, in der Schule, in Jugendhilfeeinrichtungen oder in Vereinen. In Beteiligungsprozessen begegnen sich:

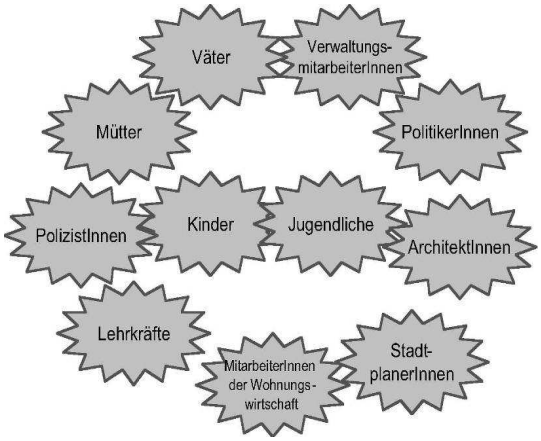
- Mädchen und Jungen
- Mütter und Väter
- Verwaltungsmitarbeiterinnen und Verwaltungsmitarbeiter
- Politikerinnen und Politiker
- Architektinnen und Architekten
- Stadtplanerinnen und Stadtplaner
- Landschaftsplanerinnen und -planer
- Vertreterinnen und Vertreter von Wohnungsbaugesellschaften
- Lehrerinnen und Lehrer
- Polizistinnen und Polizisten
- und viele mehr

Diese Menschen haben einen Alltag, der sich in Abhängigkeit von ihrer (privaten und / oder beruflichen) Rolle von dem Alltag anderer unterscheidet.

Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen bedeutet je nach Ausgangspunkt durchaus Unterschiedliches. Es geht nicht nur darum, eine Beteiligung im Alltag der Kinder und Jugendlichen bereitzustellen und zu fördern. Alltagsbeteiligung fordert auch,

im eigenen Alltag immer wieder zu fragen, welche Interessen Kinder und Jugendliche haben könnten, und wie diese Interessen mit möglichst einfachen Verfahren erfragt und berücksichtigt werden können.

Wie die jeweiligen Perspektiven des Alltags sich verschieben, verdeutlicht folgendes Schaubild:



Jeder hat einen Alltag: Der Ausgangspunkt ist verschieden. In der *Verwaltung* ist das Verfahren der Kinderfreundlichkeitsprüfung ein Versuch, Alltagsbeteiligung durch das Implementieren neuer Routinen in die Verwaltung einzuführen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden dazu aufgefordert, sich bei jeder Entscheidung, die sie treffen, zu fragen: Wie betrifft diese Entscheidung Kinder und Jugendliche? Auch wenn es in Einzelfällen dann notwendig ist, ein größeres Beteiligungsverfahren in Gang zu setzen, wird es viele Bereiche geben, in der diese Frage mit einem kurzen Besuch, einem Anruf oder allein aufgrund von Alltagswissen beantwortet werden kann.

Der Mitarbeiter im Grünflächenamt gibt seine jährlichen Pflanzenbestellungen auf. Zuvor schaut er sich auf einer Karte die Grünanlagen, um die es geht, nochmals an. Dabei fällt ihm auf: Da liegt eine Kindertageseinrichtung in der Nähe. Die Prüffrage: „Was bedeuten meine Entscheidungen für Kinder und Jugendliche?“ hat er zwar noch nicht gänzlich verinnerlicht, in diesem Moment fällt sie ihm aber wieder ein. Er telefoniert kurz mit der Einrichtungsleiterin. „Auf dem Gelände spielen die Kinder häufig“, bestätigt diese. „Gerade gestern haben die Kinder festgestellt, es gäbe so wenig Obstbäume in der Gegend. Wie wäre es mit einer Streuobstwiese? Ist das an diesem Standort möglich?“ Es ist. Statt der ursprünglich geplanten Eschen stehen jetzt Apfelbäume in der Grünanlage.

Das Sportfest ist wieder einmal gelungen. Jedes Jahr treffen sich hier Jung und Alt aus dem Ort. Frau Ebert, hauptberuflich im Straßenbauamt beschäftigt, kommt mit den Tischnachbarn ins Gespräch. Zum Essen setzen sich deren 6- und 10-jährige Kinder hinzu. Das Gespräch kommt durch Zufall auf einen Unfall, der in der letzten Woche in der Zeitung Schlagzeilen machte. Frau Ebert, auch in der Freizeit immer auf Informationen aus erster Hand aus, fragt die Kinder: „Gibt es bei Euch denn auch gefährliche Straßen?“ Die Kinder überlegen. Dann schildern sie sehr genau die Ecke, an der sie auf dem Weg zur Schule nicht über die Büsche schauen können. „Neulich bin ich ganz nass

gespritzt worden, als ein Lastwagen dicht an mir vorbeifuhr“, fällt der 6-Jährigen ein. „Und die Autos fahren an der Schule immer viel zu schnell, obwohl sie dort langsam fahren müssen“, beschwert sich ihre Schwester. Frau Ebert nimmt sich vor, am Montag gleich einen Blick auf die Verkehrsführung in dieser Gegend zu werfen.

Auch der Alltag von *Politikerinnen und Politikern* ist in der Regel eher kinder- und jugendfern. Da Minderjährige politisch noch nicht mündig sind, müssen Politikerinnen und Politiker bewusst auf die Kinder und Jugendlichen zugehen und sich für ihre Sicht auf das Gemeinwesen interessieren.

„Ich besuche alle zwei Monate eine Schule oder eine Kinder- oder Jugendeinrichtung in meiner Gemeinde“, betont die Bürgermeisterin einer Gemeinde. „Dabei ist es mir wichtig, nicht nur mit der Schulleitung oder mit den Pädagogen zu sprechen, sondern mit den Kindern und Jugendlichen selbst. In diesen Gesprächen wird mir immer wieder deutlich, dass man unsere Gemeinde auch ganz anders sehen kann – eben als Lebenswelt für junge Menschen.“

Im Alltag von *Architektinnen und Städteplanern* wird die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen immer dann eine Rolle spielen, wenn die Planungen Räume betreffen, in denen sich auch junge Menschen aufhalten. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen liegt dann nahe, wenn insgesamt eine Beteiligungskultur vorherrscht, es also zum Berufsethos gehört, die Menschen, für die geplant wird, zu beteiligen.

„Der Mensch steht bei unseren Planungen immer im Mittelpunkt“, so formuliert eine Architektin den Leitsatz ihres Büros. „Deshalb sprechen wir vor der Planung grundsätzlich nicht nur mit dem Auftraggeber, sondern immer auch mit denen, die später hier leben. Ein gutes Beispiel ist die Ausschreibung für den Erweiterungsbau der Grundschule, die wir gewonnen haben. Der Auftraggeber hatte schon in der Ausschreibung eine Beteiligung gefordert. Wir haben vor der Planung und an verschiedenen Punkten während der Planung immer wieder mit den Schülerinnen und Schülern gesprochen. Das geschah in einer Zukunftswerkstatt und verschiedenen Planungsrunden, in denen wir viele Einzelheiten mit den Schülern diskutierten. Dabei haben wir festgestellt, dass es für die Schülerinnen und Schüler ganz wichtig war, dass die Räume flexibel zu nutzen sind. Sie haben sehr vorausschauend und verantwortungsvoll erkannt, dass die Kinder, die nach ihnen an die Schule kommen auch die Möglichkeit haben sollten, ihre Räume zu gestalten.“ Für die Schülerinnen und Schüler war diese Beteiligung an der Bauplanung punktuell, für die Architektin aufgrund des Profils ihres Büros Alltag.

Auch die *Wohnungsbaugesellschaft* hat erkannt: Zufriedene Mieter rechnen sich. Das Image des Quartiers steigt und der Mieterwechsel sinkt.

„Statt drohender Leerstände haben wir jetzt eine Vollvermietung“, freut sich der Geschäftsführer einer Wohnungsbaugesellschaft, die in den letzten Jahren große Anstrengungen in der Mieterbeteiligung vorgenommen hat. „Wir veranstalten Mieterfeste und Ähnliches, um die Identifikation der Menschen mit dem Wohnraum zu erhöhen. Heute sagen die Leute: Wir wohnen gerne hier.“ Er fährt fort: „Auch wenn wir nicht immer genau sagen können, ob sich das betriebswirtschaftlich rechnet – insgesamt ist eine Befriedung in diesem früher sozial als sehr schwierig geltendem Objekt eingetreten. Heute können wir sagen, dass der Vandalismus zurzeit gleich null ist. Das war vorher anders“ (Friedrich / Herrmann / Knauer / Liebler 2002a, S. 14). Diese Erfolge beruhen

auf einem größeren Beteiligungsprojekt mit Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen. Um sie zu halten, ist es notwendig, dass die Wohnungswirtschaft auch künftig die Mieter beteiligt. „Mir ist im Laufe des Projekts deutlich geworden, dass es darum geht, wie wir als Gesellschaft auf die Mieter zugehen“, betont ein Vertreter der Wohnungsbaugesellschaft. „Es geht darum, Mieter nicht nur in Vorzeigeprojekten zu beteiligen, sondern die Mieter müssen das Gefühl entwickeln, es geht um ihr Zuhause. Sie müssen begreifen, dass sie dafür mitverantwortlich sind, ob sie sich hier wohlfühlen. Mieterbeteiligung ist nichts anderes als die Übertragung des Dienstleistungsgedankens auch auf die Mieter. Und unterm Strich rechnet sich das auch aus Sicht der Wohnungswirtschaft.“

Die alltäglichen Formen unterscheiden sich von anderen Beteiligungsformen dadurch, dass sie häufig nicht fest institutionalisiert und organisiert sind oder bewusst vorab geplant werden, sondern spontan aus der Alltagssituation heraus zur Anwendung kommen. Alltagsbeteiligung hat viel mit dem Menschenbild, das hinter einer Dienstleistungsinstitution steht und von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gelebt werden muss, zu tun.

5.2 Zwischen Beteiligung im Alltag und alltäglicher Beteiligung

Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen verweist auf zwei grundsätzliche Dimensionen, die sich durch ihre Reichweite unterscheiden. Alltagsbeteiligung kann als *Partizipation im Alltag* und als *alltägliche Partizipation* verstanden werden.

Eine Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Alltag zeichnet sich dadurch aus, dass sie an Alltagsthemen der Kinder und Jugendlichen ansetzt. Hier geht es nicht um einmalige Planungen – wie einen Neubau –, sondern um die Dinge, die täglich wiederkehren: die Gestaltung des Speiseplans, die Regeln im Klassenraum oder die Planung des Programms im Jugendtreff. Diese Form der Beteiligung im Alltag kann an vielen Stellen durchaus noch punktuellen Charakter haben: Kinder und Jugendliche werden bei Alltagsthemen und mit Methoden beteiligt, die keiner besonderen Planung bedürfen.

Alltägliche Partizipation dagegen verweist auf einen Wahrnehmungswechsel. Hier ist Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Alltag zur Selbstverständlichkeit geworden. Ein Wandel von Alltagsroutinen hat stattgefunden. Wenn die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zum Alltag geworden ist, fällt sie paradoxerweise gar nicht mehr auf. Alltägliche Partizipation ist dadurch erkennbar, dass die Nicht-Beteiligung zum Thema wird. Im Idealfall ist es die Nicht-Beteiligung, die zu Reaktionen führt:

- wenn sich die Kinder und Eltern in der Kindertageseinrichtung darüber beschweren, dass sie bei der Zusammenstellung des Menüplans für die nächste Woche nicht gefragt wurden
- wenn Schülerinnen und Schüler darauf hinweisen, dass sie sonst bei der Auswahl der Deutsch-Lektüre doch immer mitreden durften
- wenn die Mädchen und Jungen im Jugendhaus monieren, dass Mobiliar ohne ihre Beteiligung angeschafft wurde

Diese beiden Formen von Alltagspartizipation sind zwei Seiten einer Medaille: Beteiligung im Alltag kann dazu führen, dass die Beteiligung auch alltäglich wird.

5.3 Alltagsbeteiligung ist schwer zu etablieren

Dass Alltag schwer zu fassen und noch schwerer zu ändern ist, wurde im 1. Kapitel schon erläutert. Für eine Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen gilt Ähnliches.

Dass wir immer wieder für Kinder und nicht mit ihnen entscheiden, entspringt nicht unbedingt der Überzeugung, Beteiligung sei falsch. Manchmal kommen wir einfach nicht auf die Idee, Kinder oder Jugendliche bei den alltäglichen Dingen zu beteiligen. Zu eingefahren ist unser Alltag, in dem eine Beteiligung der Kinder und Jugendlichen häufig nicht vorgesehen ist.

„Ich weiß nicht mehr, was ich machen soll, damit mehr Mädchen den Jugendtreff besuchen“, stöhnt die Sozialpädagogin bei einer Fortbildung. „Wir haben alles versucht: Donnerstags haben wir einen Mädchenabend angeboten – es kamen nur zwei Mädchen; zum Spielenachmittag für Mädchen kamen vier und das Angebot ‚Wir entdecken unsere Sexualität’ wurde auch kaum besucht. An der Werbung kann es nicht liegen – wir haben Flugblätter verteilt und Aushänge an der Schule gemacht.“ – „Hast du denn mal die Mädchen selbst gefragt, was sie wollen?“, erkundigte sich die Kollegin eines anderen Jugendtreffs. „Wir haben eine Umfrage in den Sportvereinen gemacht und die Mädchen dort gefragt, was sie in den Jugendtreff ziehen würde. Da kamen viele Ideen zusammen. Wir bieten jetzt Jonglieren, Schminken und Selbstverteidigung an. Manchmal möchten die Mädchen etwas nur mit Mädchen machen, manchmal wünschen sie auch gemischte Angebote. Wir haben uns jetzt angewöhnt, regelmäßig in die Vereine zu gehen und die Mädchen zu fragen.“ – „Auf diese Idee sind wir noch gar nicht gekommen“, gibt die Sozialpädagogin erstaunt zu.

Eigentlich ist es ganz selbstverständlich: Wenn etwas nicht klappt, sollte man die Betroffenen und Beteiligten fragen, woran es liegt und welche Alternativen es gibt. Dieses einfache Prinzip vergessen wir im Alltag allerdings immer wieder.

Um den Ansatzpunkten für Alltagsbeteiligung auf die Spur zu kommen, empfiehlt es sich, die Alltagsroutinen in regelmäßigen Abständen immer wieder unter die Lupe zu nehmen. Die in Abschnitt 5.6 dargestellten Aspekte der Alltagspartizipation sind dabei besonders zu berücksichtigen.

5.4 Alltagsbeteiligung braucht Beteiligungsräume und Beteiligungskompetenzen

Wie eingangs schon dargestellt, ist der Alltag einerseits vorstrukturiert, wird andererseits von den Beteiligten immer wieder selbst hergestellt. Diese doppelte Perspektive charakterisiert auch Alltagsbeteiligung. Partizipation ist immer gleichzeitig das *Beteiligtwerden* durch die Bereitstellung von Partizipationsmöglichkeiten und die aktive Einmischung der Betroffenen.

Das Bereitstellen von Beteiligungsmöglichkeiten verweist auf die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen im Alltag Beteiligungsmöglichkeiten anzubieten. Man kann von jungen Menschen nicht erwarten, dass sie von vornherein in der Lage sind, sich selbst Beteiligungsmöglichkeiten zu erkämpfen. Kinder, die nie nach ihren Wünschen gefragt wurden, werden diese nicht von sich aus öffentlich formulieren. Sie haben sich häufig noch nicht einmal Gedanken darüber gemacht, wie der Spielplatz, die Schule oder der

Jugendtreff anders aussehen könnte. Das Phänomen, dass wir uns häufig gar nichts Anderes vorstellen können als wir alltäglich sehen, ist aus Zukunftswerkstätten bekannt.

Das *Bereitstellen von Beteiligungsräumen* ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für Alltagsdemokratie. Kinder und Jugendliche müssen lernen, wie man sich einmischt, wie man vorgegebene Beteiligungsformen nutzt und gegebenenfalls neue Beteiligungschancen einfordert. Dass es nicht reicht, Kinder nur aufzufordern, ihre Interessen doch zu formulieren, zeigt folgende Klage einer Erzieherin über die mangelnde Bereitschaft der Kinder, die in der Kindertageseinrichtung angebotenen Beteiligungsräume zu nutzen: „Wir haben viel versucht. Wir haben einen Redestab eingeführt, wo jedes Kind das Wort ergreifen kann und dann haben wir eine Wand gemacht mit Wünschen, Kritik und Lob und ‚Was ich gut finde', ‚Was ich nicht gut finde' und ‚Was ich gerne mal machen möchte'. Wir hatten eine Ideenkiste, in die Kinder Zettel ablegen konnten. Aber das ist alles mehr oder weniger im Sande verlaufen. Die Wand wird nicht genutzt, die Ideenkiste war immer leer und diese Gesprächsrunden sind oft auch frustrierend. Die Kinder kommen da schlecht rein" (Vagedes 1999, S. 63).

Reflektieren können, Alternativen entwickeln, Verbesserungsvorschläge machen – das können weder Kinder noch Erwachsene einfach mal so nebenbei. Dafür sind Fähigkeiten gefordert, die man erwerben und immer wieder üben muss. Die eigenen Wünsche wahrnehmen zu können, sie zu äußern, sie gegebenenfalls sogar durchzusetzen, all dies wird weniger in einzelnen Projekten gelernt, sondern in den vielen kleinen Situationen, in denen Erwachsene Kinder oder Jugendlichen zuhören, sie zu Stellungnahmen auffordern oder ihnen Verantwortung überlassen.

5.5 Alltagsbeteiligung, das Menschenbild und die Pädagogik

Der Pädagoge Heinrich Kupffer weist darauf hin, dass eine der zentralen Fragen in der Pädagogik die nach dem Menschenbild ist, das in pädagogischen Konzepten und im pädagogischen Alltag immer wirksam ist. Welches Bild vom Menschen haben wir? Sind Kinder für uns gleichberechtigte Partner, die von Anfang an Rechte haben? Oder erhalten Kinder erst dann Rechte, wenn sie erzogen wurden? Schafft Pädagogik ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen ungleichen Partnern oder geht Pädagogik von einem hierarchischen Verhältnis (Erwachsene bestimmen die Richtung) aus (Kupffer 1980, S. 19)?
Macht man die Rechte von Kindern zum Ausgangspunkt pädagogischer Fragen, kommt man an einer partizipativen Pädagogik nicht vorbei. Der Begriff der Alltagsbeteiligung ist vor diesem Hintergrund in der Pädagogik immer schon eine Grundfrage gewesen.

Beispiele für die Bedeutung von Beteiligung in der Pädagogik gibt es viele. Schon Anfang des letzten Jahrhunderts wurden im Rahmen der reformpädagogischen Diskussion viele pädagogische Ansätze entwickelt, in denen die Beteiligung von Kindern eine grundlegende Rolle spielte – auch wenn es damals nicht „Partizipation" genannt wurde.

Die folgenden drei Beispiele weisen darauf hin, dass Beteiligung für die Pädagogik nichts Neues ist. Sie ließen sich durch viele andere ergänzen.

Janusz Korczak

Janusz Korczak (1868 – 1942) formuliert seine pädagogische Grundüberzeugung schon in den Titeln seiner Veröffentlichungen: „Wie man ein Kind lieben soll“ (Göttingen 1962), „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (Göttingen 1967). Theodor Thesing fasst in seiner Zusammenstellung der Leitideen bedeutender Pädagogen zusammen: „Korczak fordert eine Pädagogik der Offenheit und Unabgeschlossenheit, eine erzählende Pädagogik, die hinschaut, auf sich wirken lässt, fragen, verstehen und akzeptieren will. Er misstraut den Machbarkeitsvorstellungen der Pädagogik seiner Zeit, die glaubt, man könne alle erzieherischen Ziele erreichen, wenn man nur konsequent sei. Korczak schließt das Scheitern bewusst in die Erziehung ein“ (Thesing, 1999, S. 103).

„Wir kennen das Kind nicht.“ Diese Erkenntnis bewegte Janusz Korczak dazu, den Versuch, das Kind kennenzulernen, zum zentralen Aspekt seiner Pädagogik zu machen. In seinen Büchern beschreibt er staunend, liebevoll und immer wieder neugierig die Verhaltensweisen von Kindern, ihre Gefühle und ihre Fähigkeiten, eigene Lösungswege zu finden. Die Philosophie Korczaks fasst Betty Jean Lifton in ihrer Biografie des Pädagogen folgendermaßen zusammen: „Kinder sind nicht erst Leute von morgen, sie sind es heute schon. Sie haben ein Recht darauf, ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, von den Erwachsenen mit Freundlichkeit und Respekt behandelt zu werden, als gleichwertige Partner und nicht wie Sklaven. Man sollte ein Kind zu dem Menschen heranwachsen lassen, der es ist und der in ihm steckt, denn die ‚unbekannte Person’ in einem jeden von ihnen ist die Hoffnung der Zukunft“ (Lifton 1988, S. 87).
Zur Aufgabe von Pädagogen gehört es, Kinder aufmerksam zu beobachten und ihnen Begleitung anzubieten. „Das Kind ist wie ein Fremder, der die Sprache des Straßenplans nicht versteht, der die Gesetze und Bräuche nicht kennt. Manchmal möchte er Besichtigungen allein unternehmen; und wenn er auf Schwierigkeiten trifft, will er sich erkundigen und fragt um Rat. Gewünscht wird – ein Führer, der Fragen höflich beantwortet“ (Korczak 1967).

Janusz Korczak war Arzt, Schriftsteller und Pädagoge. 1910 übernahm er die Leitung eines Waisenhauses für jüdische Kinder („Dom Sierot“ – Das Haus der Waisen). Später kam ein zweites Kinderheim „Nasz Dom“ (Unser Haus) hinzu. In beiden Einrichtungen versuchte er seine Ideen einer Pädagogik, die die Rechte der Kinder achtete, umzusetzen. Dies geschah auf zwei Ebenen:

- Zum einen lebte er eine pädagogische Beziehung zu den Kindern, die von Achtung und Liebe geprägt war. Er sagte: „Ich bin deshalb Erzieher geworden, weil ich mich unter Kindern immer am wohlsten gefühlt habe“ (Lifton 1985, S. 85).
- Zum anderen verankerte er die Rechte von Kindern in den Strukturen der Einrichtung. In den Versammlungen, dem Kindergericht und der Zeitung hatten die Kinder Foren, in denen sie ihre Rechte unabhängig von der guten oder schlechten Laune des einzelnen Erziehers einfordern konnten. Konflikte wurden in den Heimen nicht durch die Erwachsenen, sondern durch ein Kindergericht geregelt. Moderne Konzepte der Schreitschlichtung an Schulen erinnern in vielen Aspekten an dieses von Korczak praktizierte Modell der Selbstregulierung.

In seinem Buch „Wie man ein Kind lieben soll“ formulierte er ein Grundgesetz für Kinder, das aus drei Grundrechten bestand:

- Das Recht des Kindes auf seinen Tod. (Dies ist vor allem symbolisch gemeint als Recht des Kindes auf eigene Erfahrungen. Korczak wehrte sich hier gegen die von ihm beobachtete Überbehütung vieler Kinder durch Erwachsene.)
- Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.
- Das Recht des Kindes so zu sein, wie es ist.

Dass die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen nicht nur pädagogisch sinnvoll ist, sondern auch für den Pädagogen wertvoll, betont Korczak in folgendem Zitat: „Nur unter diesen Bedingungen wird die Arbeit eines Erziehers weder monoton noch hoffnungslos werden. Jeder Tag wird ihm etwas Neues, Überraschendes, Ungewöhnliches bringen. Jeder Tag wird um einen neuen Beitrag reicher sein. ... Das Außergewöhnliche oder Seltene einer Klage, einer Lüge, eines Streits, einer Bitte, eines Vorgehens, Symptome des Ungehorsams, Falschheit oder Heldentum werden für ihn so wertvoll werden, wie für den Sammler die Seltenheit einer Münze, einer Versteinerung, einer Pflanze oder der Stand der Gestirne“ (Korczak 1967, S. 229).

Janusz Korczak wurde 1942 mit den Kindern des Waisenhauses aus dem jüdischen Ghetto in Warschau in das KZ Treblinka deportiert und dort zusammen mit etwa 200 Kindern ermordet.

Summerhill

Alexander Neill verwirklichte in Summerhill seine Vorstellungen einer freien Schule. Die Überzeugung, dass Pädagogik nur auf Freiheit beruhen kann, ist auch in Summerhill zentrale Leitidee. „Als meine Frau und ich die Schule gründeten, hatten wir einen Gedanken: die Schule kindergeeignet zu machen – nicht die Kinder schulgeeignet“ (Neill 1969, S. 89). Die Kinder mit ihren Fragen, ihren Wünschen, ihrer Sicht der Dinge und ihren Ängsten standen im Mittelpunkt des Internats, das Neill 1921 in England gründete. Die Pädagogik in Summerhill basierte auf der Überzeugung, dass Freiheit möglich ist und eine gute pädagogische Beziehung nur auf der Akzeptanz der Freiheit des Einzelnen (auch des Kindes) beruhen kann. Formal wurde die Freiheit sichtbar in der Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuchs und in der Selbstregierung.

„Die Teilnahme am Unterricht ist freiwillig. Die Kinder können zum Unterricht gehen, sie dürfen aber auch wegbleiben – sogar jahrelang, wenn sie wollen. Es gibt einen Stundenplan – aber nur für die Lehrer“ (Neill 1994, S. 21). Das in Summerhill praktizierte Aufgeben des Unterrichtszwangs ist sicher nur begrenzt flächendeckend auf deutsche Schulen zu übertragen. Mehr Wahlfreiheit, um in Abhängigkeit von den jeweiligen Interessen des einzelnen Schülers individuellere Lernsettings schaffen zu können, wäre aber durchaus wünschenswert. Die Schule Summerhill existiert noch heute. Ihr pädagogisches Konzept eines „Lernens in Freiheit“ ist heute noch das gleiche wie vor 80 Jahren.

Neill war wie Korczak von der Möglichkeit und Notwendigkeit einer Selbstregierung der Kinder überzeugt. „Summerhill ist eine Schule mit demokratischern Selbstregierung. Alles, was irgendwie mit dem Leben der Gemeinschaft zusammenhängt – und dazugehört auch die Bestrafung von Vergehen gegen die Gemeinschaft – wird von der Schulversammlung am Samstag durch Abstimmung geregelt. Jedes Mitglied des Lehrerkollegiums und jedes Kind, gleichgültig, wie alt es ist, hat eine Stimme. Meine Stimme hat nicht mehr Gewicht als die eines Siebenjährigen“ (Neill 1969, S. 60).

Reggio Emilia

Reggio Emilia ist heute in der Kleinkindpädagogik zum Synonym einer Pädagogik der Zukunft geworden. In dieser Stadt im Norden Italiens ist es Eltern und Pädagogen gelungen, eine Erziehung zu verwirklichen, die einerseits Kindern ein hohes Maß an Bildungschancen ermöglicht, andererseits Erwachsenen ihre Verantwortung für Kinder immer wieder bewusst macht.

„Erziehung ist eine produktive Investition, und kein Land der Welt kann es sich leisten, auf diese Investition zu verzichten“ (Dreier 1993, S. 17). Diese Überzeugung hat in Reggio Emilia seit über 50 Jahren eine Pädagogik getragen, bei der es in erster Linie darum geht, Kinder als aktive und kompetente Gestalter ihrer eigenen Umwelt und ihrer Beziehungen zu begreifen.

„Bei ihren Versuchen, die Welt zu begreifen, beschreiten Kindern nach Ansicht der Erzieherinnen ganz eigene Wege des Verstehens und Lernens, und diesen Wegen widmen sie größte Aufmerksamkeit. Ihrer Meinung nach sind die Ideen und Vorstellungen der Kinder niemals falsch oder unvollständig und auch keine Primitivform des erwachsenen Denkens, sondern stellen eine eigene Qualität dar. ... Dieser Auffassung folgend werden die Weltsicht und die Deutungsmuster von Kindern in Reggio sehr ernstgenommen“ (Dreier 1993, S. 78).

Kinder sind kleine Forscher – dies ist die Grundüberzeugung der Pädagoginnen und Pädagogen in Reggio Emilia. „Kinder sind – ebenso wie Dichter, Musiker und Naturwissenschaftler – eifrige Forscher und Gestalter. Unsere Aufgabe besteht darin, die Kinder bei ihrer Auseinandersetzung mit der Welt zu unterstützen, wobei all ihre Fähigkeiten, Ausdrucksweisen und Kräfte eingesetzt werden“ (Loris Malaguzzi 1993. In: Dreier 1993, S. 10).

Die Erzieherinnen animieren dazu, sich mit ihnen auf Forschungsreise zu begeben: „Sie verstehen sich als Begleiter und nicht als ‚Belehrer’ von Kindern und sehen ihre vorrangige Aufgabe darin, die Kinder zu beobachten, sie kennen- und verstehen zu lernen und sich ihren Aktivitäten anzuschließen. ... Eine wichtige Aufgabe sehen die Erzieherinnen ... darin, zu einem Zeugen der kindlichen Entwicklungsschritte und darüber hinaus auch selbst zu einem Forscher zu werden“ (Dreier 1993, S. 91).

Loris Malaguzzi stellt das Recht der Kinder (und der Erwachsenen) in den Mittelpunkt seiner Bildungskonzeption:

„Kinder haben das Recht auf Anerkennung als Individuen mit persönlichen, juristischen, bürgerlichen und sozialen Rechten, denn sie besitzen und erschaffen ihre eigene Kultur und (sie) sind durch ihre Beziehungen, ihre Interaktionen mit Gleichaltrigen, mit Erwachsenen, mit Ideen, Dingen und mit tatsächlichen oder fiktiven Ereignissen in miteinander verbundenen Welten aktiv an der Entwicklung ihrer Identität, ihrer Autonomie und ihrer Kompetenz beteiligt.
Das ist nicht nur die Voraussetzung für ein besseres Hineinwachsen des Individuums und seiner zwischenmenschlichen Beziehungen in die Gemeinschaft aller Bürger, sondern bestätigt auch, dass Kinder – und zwar alle Kinder von Geburt an – Gaben und Fähigkeiten von außerordentlicher Vielfalt, Kraft und Kreativität besitzen, die man nicht

missachten oder enttäuschen kann, ohne Verletzungen und oft nicht wieder aufzuholende Verarmungen zu provozieren.
Kinder haben also das Recht, alle ihre Potentiale zu verwirklichen und zu erweitern, ihre sozialen Kompetenzen zu entwickeln, Liebe und Vertrauen zu bekommen und ihre Lernbegierde zu befriedigen. Dies gelingt umso besser, wenn sie sich in einem sicheren Bündnis mit den Erwachsenen geborgen fühlen können, die bereit sind, ihnen Hilfestellungen zu geben – Hilfe nicht im Sinne einer Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern als eine Art Begleitung auf der Suche nach konstruktiven Denk- und Handlungsstrategien.
Gerade dieser Aspekt ist wichtig für die Entwicklung schöpferischer Talente, unabhängigen Wissens und (für die Entfaltung) einer reflektierenden und sensiblen Persönlichkeit in einem kontinuierlichen Prozess von Abgrenzungen und Ergänzungen durch andere Persönlichkeiten und andere Kulturen.
Dass die Rechte der Kinder immer die Rechte aller anderen Kinder sind, ist der Wertmaßstab für ein hohes Niveau an Humanität“ (Malaguzzi 1999. In: Sommer 1999, S. 29).

Die Reggio-Pädagogik verdankt ihre pädagogische Kraft vor allem ihrem Menschenbild. „Der große Kampf muss um die Respektierung des Kindes geführt werden“, sagt Loris Malaguzzi 1986 in einem Interview der TAZ (Sommer 1999, S. 26). Carla Rinaldi formuliert ähnlich wie Janusz Korczak, dass man als Pädagogin das Kind immer wieder neu kennenlernen muss: „Wir möchten das Kind kennenlernen. Das Kind ist eine Art Planet, den wir erst jetzt richtig kennenlernen. Wir laufen meistens eher Gefahr, das Kind unterzubewerten. ... Wir haben in diesen zwanzig Jahren viele Erfahrungen gesammelt, haben immer wieder neu gelernt, Wissen angesammelt, neue Erfahrungen gemacht, haben diese immer wieder erweitert und überprüft. Darauf haben die Kinder ein Recht“ (Sommer 1999, S. 27). Das Recht des Kindes auf Anerkennung, das Recht des
Kindes, mit seinen Fragen, Wünschen und Ideen ernst genommen zu werden, zieht sich wie ein roter Faden durch die Veröffentlichungen aus und über die Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Nur diese Haltung führt bei Kindern zu der Erkenntnis: „Du brauchst Rechte. Hast du sie nicht, bist du nicht glücklich“ (Kind aus Reggio-Emilia 1999. In: Sommer 1999, S. 28).

Die Reggio-Pädagogik, die im Zusammenhang mit der jetzt auch in Deutschland aufflammenden Bildungsdiskussion in Kindertageseinrichtungen von vielen Einrichtungen adaptiert wird, ist ein gutes Beispiel dafür, wie Beteiligung von Kindern und Eltern in einer Einrichtung zur Grundlage der gesamten pädagogischen Arbeit werden kann. Nimmt man den Gedanken des *kompetenten Kindes* ernst, verändern sich sofort die pädagogischen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern. Beteiligung heißt dann nicht mehr nur ein Aushandeln in Fragen der Planung oder der Konfliktlösung, sondern findet in allen Bereichen statt – auch in der Gestaltung der Bildungsprozesse. Die Pädagoginnen in Reggio gehen davon aus, dass Kinder ernsthafte Fragen stellen und dass es notwendig ist, die Fragen von Kindern zu verstehen und mit ihnen gemeinsam Antworten zu finden. Diese Grundhaltung verändert die pädagogische Arbeit.

Die Konsequenzen für Kindertagesstätten stellt Petra Völkel für die bundesdeutsche Debatte dar: „Die Art und Weise, wie Kinder ihr Weltwissen sowohl im kognitiven als

auch im sozialen Bereich konstruieren, kann demnach individuell sehr unterschiedlich sein. In der Praxis einer Kindertagesstätte sollten Erzieherinnen dies berücksichtigen. Zum einen bedeutet das, den einzelnen Kindern für ihre individuellen Konstruktionsleistungen einen möglichst großen Spielraum für eigenständiges Handeln einzuräumen. Nicht jedes Kind ist zur gleichen Zeit mit dem gleichen Thema beschäftigt und benutzt die gleichen Strategien oder Handlungsweisen, um sein Wissen zu konstruieren. Zum anderen sollte die Erzieherin jedoch auch die Themen der einzelnen Kinder kennen, um sie in ihren Konstruktionen nicht zu stören oder zu behindern, sondern um sie darin zu unterstützen oder gar herauszufordern“ (Völkel 2000, S. 52).

Man stelle sich die Übertragung dieses pädagogischen Konzeptes auf andere pädagogische Einrichtungen vor:

- In der Schule verstehen sich die Lehrkräfte als Lernbegleiter jedes einzelnen Kindes. Sie erkunden die Fragen und Interessen, mit denen die Kinder in den Unterricht kommen und formulieren zusammen mit den Kindern individuelle Lernziele. Damit wird nicht einer „Kuschelpädagogik“ das Wort geredet (allein dieser Begriff zeigt, dass diejenigen, die ihn nutzen, sich mit Pädagogik nicht beschäftigt haben). Im Gegenteil: Mit einem solchen Verfahren wird die Verantwortung für das Lernen und Forschen in viel höherem Maß an die Kinder zurückgegeben, als es im herkömmlichen Schulsystem geschieht. Den Kindern wird nicht weniger Leistung abverlangt, eher mehr. Durch die Individualisierung des Lernverlaufs wird die Hürde für leistungsstarke Kinder höher gelegt, während leistungsschwächeren Kindern die Möglichkeit eingeräumt wird, nach ihrem Tempo zu lernen. Die leidige Diskussion um das Sitzenbleiben verlöre an Bedeutung.
- Angebote der Schulkindbetreuung – wie z. B. der Hort – verstehen sich nicht nur als Betreuungseinrichtungen, die feste Schulzeiten absichern, sondern bieten sich den Kindern neben der Schule als Bildungsbegleiter an. Damit ist nicht eine verbesserte Hausaufgabenhilfe gemeint, sondern eine Begleitung der Kinder darin, eigene Interessen zu entwickeln und zu vertiefen.

In diesem Abschnitt war von der Bedeutung des Menschenbilds in der Pädagogik die Rede. Die Frage, auf welchem Menschenbild unsere Handlungen fußen, stellt sich aber nicht nur für die Pädagogik. Auch in die Tätigkeit aller anderen Professionen (Architekten, Städteplaner, Politiker, Verwaltungsfachkräfte, Polizisten) fließt die Überzeugung davon ein, wie Menschen miteinander umzugehen haben.

5.6 Elemente einer Alltagsbeteiligung

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Alltag ist so vielfältig wie der Alltag selbst. Sie lässt sich nicht auf einzelne Themen und Methoden reduzieren, ist sie doch abhängig von der Perspektive (vgl. Abschnitt 4.1) und der konkreten Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen. Noch weniger als bei punktuellen Beteiligungsverfahren, die leichter durch Methoden darstellbar sind, lässt sich die Alltagsbeteiligung inhaltlich und methodisch darstellen – Alltagsbeteiligung verweist immer auf das gesamte pädagogische Konzept bzw. die Leitideen einer Institution. Der folgende Abschnitt kann daher nur Denkanstöße geben.

Christian Büttner stellt in seinem Buch „Lernprogramm Demokratie, Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen“ fest, dass „als Ziel der Entwicklung in einer demokratischen Kultur, die Selbstverantwortlichkeit und repräsentatives Handeln voraussetzt, die Autonomie, die Selbständigkeit des Individuums beschrieben werden kann. In einem Entwicklungsprozess, der darauf hinauslaufen soll, gibt es folgende förderliche Lern- und Sozialisationsbedingungen:

- die Akzeptanz des kindlichen Willens – vorausgesetzt, das Kind schädigt weder sich noch andere
- die Bereitstellung von Räumen, die autonom genutzt werden können
- das Setzen von Grenzen durch Erwachsene, die die Effekte von Grenzüberschreitungen erfahren lassen
- die Ermöglichung von Auseinandersetzungen“ (Büttner 2000, S. 19)

Alltagsbeteiligung konkretisiert sich vor allem in den Beziehungen, die im Alltag zwischen den Erwachsenen und den Kindern herrschen und den Strukturen, in denen sich diese Beziehungen realisieren können. Auch die im Folgenden aufgenommene Unterscheidung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Gestaltung individueller Beziehungen und den strukturell verankerten Rechten ist nur eine theoretische Unterscheidung. In der Praxis bedingen sich beide gegenseitig.

5.6.1 Beziehungen zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen

Wie ernst wir junge Menschen nehmen, zeigt sich unter anderem in den Beziehungen, die wir Kindern und Jugendlichen täglich anbieten. Jedes Kind, jeder Jugendliche erfährt in diesen Beziehungen immer wieder, wie es um die eigene Wichtigkeit bestellt ist. Auch wenn die Inhalte der Gespräche variieren, in jedem Gespräch wird den jungen Menschen signalisiert, wie ernst sie genommen werden – egal ob ein Erwachsener das Gespräch mit einem dreijährigen Kind oder einem 15-jährigen Jugendlichen führt. Werde ich geliebt? Bin ich von Bedeutung? Haben meine Wünsche einen Wert? Kann ich meinen Alltag mitgestalten? Die Antwort auf diese Fragen erhalten Kinder und Jugendliche immer wieder in den alltäglichen Beziehungen, die Erwachsene ihnen anbieten. Den Antworten können sie entnehmen, ob die Erwachsenen sie für kompetent halten und ob die Erwachsenen ihnen Rechte zugestehen.

Der Anspruch, Kindern und Jugendlichen gleichberechtigte Beziehungen anzubieten, fordert alle Erwachsenen, nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen. Für letztere spielen gleichberechtigte Beziehungen aber eine besondere Rolle.

Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen gelegt. In der Folge werden sich aber auch die Beziehungen zwischen den Kindern bzw. den Jugendlichen verändern. Auch hier wird es mehr Akzeptanz und Partnerschaftlichkeit in den Aushandlungsprozessen geben.

Alltagspartizipation in den Beziehungen innerhalb der Familie

Die erste Rückmeldung darüber, wie wichtig ihre Gedanken, Wünsche und Ideen sind, bekommen Kinder in der Familie. Familien unterscheiden sich darin,

- ob Regeln transparent gemacht und gemeinsam entwickelt werden

- ob der Familienalltag immer wieder gemeinsam ausgehandelt oder einseitig durch die Erwachsenen bestimmt wird
- ob Kinder Verantwortung zugestanden und abgefordert wird
- ob Erwachsene den Kindern zuhören und sich für ihr Weltwissen interessieren

In der Familie erwerben Kinder die Fähigkeit eigene Wünsche wahrzunehmen, sie als wichtig zu empfinden und Strategien zu entwickeln, ihre Interessen mit anderen, auch widerstreitenden Interessen in Einklang zu bringen. Mit anderen Worten: In der Familie erwerben Kinder erste Aushandlungskompetenzen.
In welchem Umfang das stattfindet, ist abhängig von dem familiären Erziehungsstil. Dieser entwickelt sich in Abhängigkeit von der selbst erlebten Erziehung sowie den Erziehungsvorstellungen, die Eltern über ihren Freundeskreis, in den Medien und in pädagogischen Einrichtungen erfahren.

Alltagspartizipation in den Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern in Kindertageseinrichtungen

Die Beziehung zwischen den Erwachsenen und Kindern steht im Zentrum der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen. Sehr eindrücklich wird das im *konstruktivistischen Ansatz*, wie er z. B. von Hans-Joachim Laewen im Projekt „zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ dargestellt wird. Hans-Joachim Laewen beschreibt die Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind als die einer gemeinsamen Konstruktion: „In der (zuverlässig erwarteten) Reaktion des Erwachsenen auf seine Einflussnahme erfährt das Kind, was eine Antwort ist und beginnt, diese Erfahrung in sein Handlungsrepertoire zu integrieren: Es antwortet selbst auf Aktionen des Erwachsenen. Ein elementarer Dialog entwickelt sich auf diese Weise zwischen dem Erwachsenen und dem Kind, und da beide einander zu Beginn des ‚Gesprächs’ noch fremd sind, ist es nicht leicht, Formen des Ausdrucks zu finden, die für beide verständliche Bedeutungen haben. Für den Erwachsenen heißt das, sich auf die ihm fremdgewordenen Strukturen frühkindlicher Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung einzulassen. ... Die ‚Sprache’, in der sich beide begegnen können, ist dabei sehr persönlich geprägt und muss von jedem Erwachsenen mit jedem Kind neu geschaffen werden und jedes Kind muss sie mit jedem weiteren Erwachsenen neu konstruieren“ (Laewen 2000, S. 20). Kinder brauchen in Kindertageseinrichtungen verlässliche Bindungspersonen, die sich mit ihnen auf Konstruktionsprozesse einlassen und weitere anregen.

Entgegen häufiger Annahmen werden Kinder in Kindertageseinrichtungen eher unter- als überfordert. Alltagsbeteiligung in Kindertageseinrichtungen heißt aber nicht nur, Kinder in dem, was sie von sich aus anregen, zu begleiten, sondern auch, sie zu fordern. Fördern und Fordern heißt auch, Kinder dazu anzuregen, einen Schritt weiterzugehen, noch mehr Fragen zu stellen, sich mehr zuzutrauen.

Wenn Erzieherinnen auf die kindliche (Forschungs-)Frage „Wer ist der Blitz?“ mit „scheinbar kindgerechten Geschichten“ antworten, die naturwissenschaftlich aber falsch sind, statt gemeinsam mit dem Kind dieser Frage nachzugehen, vergeben sie wertvolle Bildungsanlässe. Die Sozialwissenschaftlerin Donata Elschenbroich beklagt in ihrem Bildungsbuch „Das Weltwissen der Siebenjährigen“ die Naturwissenschaftsferne vieler Kindertageseinrichtungen. „Kinder stellen Fragen wie: Wer ist der Blitz? Wer schießt ihn? Wo hört der Himmel auf? Die Mütter vertrösten mit der Antwort meist auf den

Vater am Abend. Erzieherinnen werden in ihrer Ausbildung auf diese Fragen nicht vorbereitet. Zur Verteidigung dient eine Ideologie des Spiels: ‚spielerisch', selbst-bildend im Spiel würden solche Erkenntnisse in diesem Alter gewonnen. Der Erwachsene soll die kindlichen Spielprozesse möglichst nicht durch Faktenwissen und Belehrungen behindern ..." (Elschenbroich 2001, S. 81).

Interessanterweise weist das Ausweichen vieler Erwachsener vor solchen Kinderfragen nicht nur auf das Nicht-Ernst-Nehmen von Kindern, sondern gleichzeitig auf das eigene Nicht-Wissen. Donata Elschenbroich ergänzt nämlich: „Aber um auf einfache Fragen einfache Antworten geben zu können, muss man viel wissen, muss man sich seines eigenen Interesses und seines Wissens sicher sein" (Elschenbroich 2001, S. 81). Spinnt man diesen Gedanken weiter, könnte man sich zu der Erkenntnis durchringen, dass Alltagsbeteiligung von Kindern durch das Ernstnehmen kindlicher Fragen auch zur eigenen erwachsenen Weiterentwicklung beiträgt. Mit Kindern gemeinsam Antworten zu suchen, bildet auch Erwachsene!

Wie Alltagspartizipation und Bildungskonzeptionen zusammenhängen, lässt sich wiederum in Reggio Emilia beobachten. Loris Malaguzzi, der langjährige pädagogische Leiter der Kleinkindeinrichtungen in Reggio Emilia, skizziert sein Kinderbild: „Dieses Kind gehört nicht dir, Vater oder Mutter, dieses Kind gehört sich selbst und hat als solches eigene Rechte. Mütter und Väter dürfen nicht mehr das Recht haben, ihren Schatten auf das Kind zu legen ..." (Malaguzzi 1987. In: Berentzen 1987, S. 14). In Reggio „sind Kinder von Geburt an aktive und kreative Gestalter ihrer Entwicklung und ihrer Beziehungen zur Umwelt" (Dreier1993, S. 69).

In Deutschland wird die Reggio-Pädagogik im Rahmen der aktuellen Bildungsdebatte gerade entdeckt. Der Bericht von Sieglinde Mühlum und Gabriele Virnkaes zeigt, welche Bildungschancen im aufmerksamen Zuhören liegen können: „Eines Tages entdeckten die Kinder im Büro einen Kalender von Hundertwasser in Wien – eine Praktikantin schickte eine Karte vom Hundertwasserhaus in Wien. Sie verwickelten mich daraufhin immer wieder mal in Gespräche, wurden zunehmend neugieriger und interessierter an der Kunst Hundertwassers, bis ich ein Epidiaskop besorgte, um gemeinsam Postkarten zu betrachten. Da gab es folgende Gespräche: ‚Das dort ist ein Zwiebelturm – ein gelber!'. Ein anderes Kind: ‚Och, ich denke, das ist ein Büschel Bananen!' Bei einem anderen Bild meinte ein Mädchen: ‚Ich stelle mir vor, ich schaue in unsere Mülltonne und rundherum wären Löcher drin, durch die Licht hereinkommt!' Ein anderes Kind: ‚Für mich ist es ein Berg, mit Fenstern drin, in den Wohnungen ist Licht!' Die Meinungen, so gegensätzlich sie auch waren, sie blieben nebeneinander stehen" (Mühlum / Virnkaes 1998, S. 63 f.).

Alltagspartizipation in den Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern in der Schule

Auch in der Schule bieten Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern Beziehungen an. Vordergründig geschieht dies zunächst im Unterricht. Schreiben, Rechnen und Lesen lernen Kinder in sozialen Zusammenhängen. Unterrichten geschieht immer in der Beziehung zwischen konkreten Personen.

Alltagspartizipation von Schülern findet ihren Niederschlag in der Art und Weise, wie die Lehrkraft den jungen Menschen begegnet. Herkömmliche Unterrichtsroutinen

behindern dabei eine gleichberechtigte Beziehung. Schule ist vor allem in den strukturellen Rahmenbedingungen klar festgeschrieben. Der Lehrplan bestimmt die Inhalte, der Stundenrhythmus den Zeitablauf, die geforderten Leistungsnachweise den Maßstab. Für die Ausgestaltung gleichberechtigter Beziehungen bleibt in der Schule wenig Raum.

Trotzdem bestimmt das Menschenbild des Lehrers das Unterrichtsgeschehen. Alle kennen das Phänomen, dass die Leistungen eines Kindes bei einem Lehrerwechsel plötzlich in den Zensuren nach oben oder nach unten schwanken. Dies kann vielfältige Ursachen haben. Immer wird eine Ursache auch in der Person der Lehrkraft liegen. Gute Lehrkräfte zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass die Kinder sie respektieren. Und Kinder respektieren die Erwachsenen, die umgekehrt die Kinder respektieren.

Alltagsbeteiligung in der Schule beginnt mit der Art und Weise, wie die Lehrkraft zu erkennen gibt, dass sie sich für die Kinder interessiert. Sie hat etwas zu tun mit der Verlässlichkeit der Lehrkraft, mit der Frage, ob die Regeln in der Klasse transparent sind, für alle gelten und vielleicht sogar gemeinsam mit den Kindern erstellt werden. Alltagsbeteiligung findet dann statt, wenn die Lehrerin sich nach der Stunde mit einem Kind hinsetzt und versucht zu ergründen, warum es eine Aufgabe auch nach dem fünften Mal Erklären noch nicht verstanden hat. Alltagsbeteiligung in der Schule bedeutet die Bereitschaft, sich auf unterschiedliche Lernwege der Kinder einzulassen und diese in den Unterricht zu integrieren.

Diese Form der Alltagspartizipation in der Schule verlangt hohes Engagement – eben weil die Alltagsroutinen dieser Institution bislang wenig beteiligungsfreundlich sind. Sie lohnt sich aber. Durch sie wird die Schule vom Lern- zum Lebensort. Viele der Probleme, mit denen Schulen zu kämpfen haben, wären durch die Etablierung einer Beteiligungskultur zu verringern. Und damit lohnt sich dieser Einsatz letztlich nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrkräfte.

Alltagsbeteiligung in den Beziehungen von Jugendarbeit und Heimerziehung

Je älter Jugendliche werden, desto weniger suchen sie von sich aus die Beziehungen zu Erwachsenen. Die Bedeutung der Gleichaltrigen nimmt zu. Sich als Gesprächspartner und auch als Streitpartner anzubieten, bleibt gleichwohl Aufgabe von Erwachsenen. Auch wenn für diese Altersgruppe die Abgrenzung von Erwachsenen stärker an Bedeutung gewinnt, bleiben Jugendliche auf Beziehungsangebote angewiesen.

„Ich mache so eine Art Hintergrunddienst“, charakterisiert ein Jugendarbeiter seine Tätigkeit. „So wie ich mir das in der Ausbildung vorgestellt habe, mich hinzusetzen und mit den Jugendlichen Problemgespräche zu führen – das funktioniert nicht. ‚Sozialpädagogisches Gelaber’ nennen die das. Wenn ich zu viel frage, blockieren die Jugendlichen sofort. Nach und nach habe ich die Kunst erlernt, das richtige Maß zwischen Fragen, Zuhören und manchmal auch Provokation zu finden.“

Im Gespräch erfahren die Pädagoginnen und Pädagogen viel über die Interessen der Jugendlichen. Es ist das gleiche Prinzip, wie es im Zusammenhang mit der Reggio-Pädagogik beschrieben wurde. Alltagspartizipation bedeutet, mit den Jugendlichen im Gespräch zu bleiben und zu erfahren, welche Themen, Fragen oder Probleme sie gerade beschäftigen. Ist es der Ärger mit einem Lehrer oder überfordert sie die Schule ins-

gesamt? Sind sie unsicher gegenüber Mitschülern oder haben sie Probleme in der Familie? Brauchen sie Unterstützung bei der Suche nach einem Praktikumsplatz oder fragen sie sich, warum gerade sie noch keine Freundin haben? Viele dieser Fragen wollen Jugendliche eher mit Gleichaltrigen besprechen, manche wollen sie auch gar nicht thematisieren – manchmal suchen sie aber für diese Fragen auch erwachsene Gesprächspartner. Die Sozialpädagoginnen des Jugendtreffs nutzen diese Gespräche sowohl für individuelle Unterstützungen als auch für die Aktualisierung des Angebots des Jugendtreffs.

„Welche Ausbildung soll ich bloß machen? Dieses Thema beschäftigt uns immer wieder. Wann es soweit ist, erfahren wir durch Gespräche mit den Lehrkräften, aber vor allem durch die Gespräche mit den Jugendlichen. In der Jugendarbeit geht es darum, immer wieder das Richtige zum richtigen Zeitpunkt anzubieten. Und dabei reicht es nicht, lediglich den Jugendrat, der regelmäßig tagt, zu befragen. Hier werden nämlich meist nur Themen genannt, die schon relativ öffentlich verhandelt wurden. Um auch mal sensiblere Themen aufgreifen zu können, müssen wir in Gesprächen mit den Jugendlichen am Ball bleiben und erspüren, was sie beschäftigt. So ist die Kerle-Modenschau im letzten Monat entstanden oder die dreitägige Fahrt mit den Mädchen in eine Beauty-Farm. Die Idee war Ergebnis vieler Gespräche mit den Jungen und Mädchen, in denen uns deutlich wurde, dass zurzeit das Thema: ‚Bin ich attraktiv?' eine große Rolle spielte."

Auch Jugendliche haben Forschungsfragen – nur werden sie aus Sicht der Erwachsenen nicht immer so deutlich formuliert. Schon Alexander Neill stellte in Summerhill fest, dass es bei einigen Mädchen und Jungen sehr lange dauerte, bis sie von sich aus zum Unterricht erschienen und von sich aus wieder Interesse am Lernen entdeckten. Alltagsbeteiligung fordert von Erwachsenen gerade in der Anfangsphase also auch: Nicht aufgeben!

Beteiligung von Jugendlichen kann in diesem Zusammenhang auch heißen, sich zu streiten. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist nicht gleichbedeutend mit immerwährender Harmonie in den Einrichtungen. Im Gegenteil – Partizipation hat sehr viel zu tun mit dem Aushandeln ganz unterschiedlicher Sichtweisen und Interessen.

„Langsam können wir davon sprechen, dass wir eine Streitkultur entwickelt haben", erzählt die Sozialpädagogin einer Heimeinrichtung für jugendliche Mädchen. „Das war kein leichter Prozess. Wenn wir eine andere Position hatten als die Mädchen, wurde am Anfang schnell entweder ein Machtkampf daraus oder wir gaben einfach nach. Dabei waren es nicht nur die Mädchen, die uns nicht zuhörten. Je härter die Auseinandersetzung wurde, desto weniger waren auch wir Pädagoginnen bereit, auf die Argumente der Mädchen zu hören. Wir fürchteten, unsere Autorität zu verlieren, wenn wir nicht konsequent blieben. Auf einer Fortbildung hörten wir den Satz: ‚Beteiligung kann auch bedeuten, den Jugendlichen das Recht zum Streiten zuzugestehen'. Darüber haben wir nachgedacht und festgestellt, dass auch wir Pädagoginnen nicht streiten konnten. Bei der Abschiedsfeier in der letzten Woche erzählte eines der Mädchen, wie wichtig es ihr war, dass wir bei dem Streit um die Taschengeld-Zuteilung nicht nachgegeben hätten. Wir forderten von ihr, uns einen Vorschlag dafür zu machen, wie viel Taschengeld sie wann bekommen sollte und was geschehe, wenn das Geld nach zwei Tagen alle wäre. Sie war

auf uns zwar total sauer, sagt im Nachhinein aber auch, sie hätte sich dadurch ernst genommen gefühlt."

Andere Erwachsene

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist nicht auf die Familie, Schule und Jugendhilfeeinrichtungen begrenzt. Ob sie erwünscht sind (und damit auch, ob ihre Beteiligung erwünscht ist), erfahren Kinder und Jugendliche in allen Kontakten zu Erwachsenen: beim Spiel auf dem Spielplatz, beim Einkaufen, beim Friseur, in der Begegnung mit Nachbarn. Ob die Beteiligung von Kindern gewünscht ist, wird Kindern nicht nur durch Eltern oder Pädagogen vermittelt. Wie wichtig sie sind, erfahren Kinder im Kontakt mit jedem Erwachsenen – sei er nun pädagogisch ausgebildet oder nicht. Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen ist damit ein Anspruch an alle Erwachsenen.

Es ist ein Unterschied, ...

- ob der Verwaltungsmitarbeiter im Grünflächenamt im Gespräch mit jungen Menschen gemeinsam nach Lösungen sucht oder gleich auf seine Richtlinien verweist
- ob die Architektin Spaß daran hat, mit den Menschen, für die sie plant, zu sprechen oder ob sie davon ausgeht, dass diese sowieso ästhetische Analphabeten seien und eine Berücksichtigung ihrer Interessen den künstlerischen Charakter des Bauwerks nur verderben würde
- ob die Bürgermeisterin den Jugendtreff vor allem wegen des obligatorischen Pressefotos besucht und dann den Ort schnell wieder verlässt oder ob sie ernsthaftes Interesse an dem Gespräch mit den jungen Menschen hat und sich dafür auch Zeit nimmt

Alltagsbeteiligung, die sich in Beziehungen ausdrückt, stellt sich weniger rational her (etwa aus der Erkenntnis, dass Beteiligung Vandalismus verringern kann oder das berufliche Image verbessern hilft), *sondern basiert auf der Grundüberzeugung der Beteiligten, dass man anderen Menschen überall Achtung entgegenbringen muss!*

5.6.2 Die Verankerung von Rechten in den Strukturen einer Einrichtung

Strukturen von Einrichtungen sind Gestalt gewordene Menschenbilder. In den Strukturen einer Einrichtung finden pädagogische Grundüberzeugungen ihren Niederschlag. Regeln, Hierarchien, Entscheidungsbefugnisse, Räume, Zeitfenster – überall zeugen die Grundüberzeugungen der Menschen, die hier tätig sind, davon, wie man mit Kindern und Eltern umgehen sollte.

„Strukturen bezeichnen die Elemente, aus denen ein System aufgebaut ist und die Art und Weise, wie sie zusammenhängen. Sie beschreiben, wie z. B. ein Kindergarten oder eine Schule als Einrichtung funktioniert:

- Welche formellen Normen gelten?
- Welche Hierarchien und Entscheidungsstrukturen sind vorhanden?
- Wer definiert diese?
- Wie sind sie veränderbar?
- Welche Räume gibt es und wie werden sie genutzt?

- Welche Zeitabläufe sind der Regelfall und wie flexibel sind sie?
- Welche inhaltlichen Arbeitsabläufe gelten als ‚richtig'?
- Welche informellen Normen bestimmen den Alltag?
- Welche unterschwelligen Einflüsse bestimmen das Miteinanderleben in der Gruppe (z. B. Dominanz einer Person, finanzielle Abhängigkeiten etc.)?" (Knauer / Brand 1998, S. 92)

Da Strukturen neben den täglichen Interaktionen den Alltag bestimmen, nehmen wir auch sie in der Regel nicht mehr bewusst wahr. Strukturen treten uns entgegen als „Das machen wir immer so", sie sind die Routinen einer Einrichtung, in die wir uns schnell einpassen. Und je selbstverständlicher sie uns werden, desto weniger hinterfragen wir sie.

Dabei bieten gerade Strukturen die Möglichkeit, Kindern und Jugendlichen Rechte außerhalb persönlicher Befindlichkeiten zu eröffnen. Dies hat Janusz Korczak in der Begründung seiner Kindergerichte, die jedes Kind und jeder Erwachsene anrufen konnte, betont: „Das Kind hat ein Recht darauf, dass seine Angelegenheit ernsthaft behandelt und gebührend bedacht wird. Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben" (Korczak 1967, S. 304).

Auf der gleichen Überzeugung beruhen Kinderräte oder Kinderversammlungen in Kindertagesstätten, Selbstverwaltungsstrukturen in der Jugendarbeit oder Meckerkästen im Jugendheim.

Aber es sind nicht immer nur fehlende Beschwerdestellen, die Mitgestaltung im Alltag strukturell verhindern. Das folgende Beispiel zeigt, wie allein die Anordnung von Material – in diesem Fall Bilderbüchern – Kindern den Zugang verwehrt und damit Partizipation verhindert.

„Während einer Fortbildung wurde mir bewusst, dass wir Erzieherinnen in der irrigen Annahme lebten, unsere Kinder hätten Zugang zu allen Bilderbüchern im Haus. Theoretisch stimmte das schon. Praktisch nicht. Unsere an die 300 Bilderbücher standen zu dieser Zeit im großen Regal in der Eingangshalle, allen zugänglich. Auf 4 Fächern lagen die Bücher mit dem Titelbild nach vorne, die meisten Bücher standen auf den oberen Regalen – Rücken an Rücken. Wir Erwachsenen tauschten die unteren Bücher von Zeit zu Zeit aus. Die Kinder konnten sich zwar auch diese Bücher holen, doch dafür brauchten sie erst einmal einen Stuhl ... Und gelbe, grüne, schwarze Buchrücken motivieren Kinder nicht, um sie eigens mithilfe eines Stuhls nach unten zu holen ... Als ich das alles meinen Kolleginnen unterbreitete, meinte die Praktikerin unter ihnen spontan: ‚Hast du mal nachgedacht, wie viel Arbeit so eine Umräumerei macht? Das halbe Haus müssen wir neu sortieren, damit das Regal einen vernünftigen Platz bekommt.' – Letztendlich ließen sie sich überzeugen. Es wurde eine große Konferenz einberufen. Die gibt es selten, aber immer dann, wenn es um eine Sache geht, die alle betrifft und für die eine gemeinsame Lösung oder Regel notwendig ist. Die Kinder der drei Gruppen trafen sich also mit uns im Turnraum. Ich trug den Sachverhalt so vor wie bei meinen Kolleginnen: Es wäre mir leider erst jetzt aufgefallen, dass sie die meisten Bücher nicht kennen würden, weil sie so weit oben ständen, dabei gehörten sie doch ihnen. Das müssten wir so ändern, dass jede und jeder von uns hinterher auch noch sein Lieblingsbuch wieder-

fände. Das Bücherregal tauge dafür nicht; in Zukunft würden die Bücher in Kisten geräumt. Wie, das müssten wir zusammen herausfinden. Wir Erwachsene gestalteten den Turnraum zu einer Bücherausstellung. Eine Woche lang konnten sich die Kinder mit den Büchern beschäftigen, sich ein Lieblingsbuch aussuchen und auf ein besonders schönes Tuch in die Mitte legen. Aus einer Woche wurden drei!

Während dieser Zeit zogen sich die Kinder, wann immer sie Lust dazu hatten, in diesen Raum zurück, legten sich ‚schöne Musik' auf und beschäftigten sich mit den vielen Büchern. Am Ende der 3. Woche mussten wir das Projekt zu Ende bringen, weil ein Fest anstand. Wieder saßen alle in der großen Runde, berichteten sich von Entdeckungen und ihren Lieblingsbüchern. Dann stellte ich wieder die Frage in den Raum: ‚Was machen wir nun, damit jeder sein Lieblingsbuch wiederfindet? Hier sind 5 Kisten.' Eine Kollegin fügte dem hinzu: ‚Wir Erwachsenen möchten hinterher aber auch ganz schnell ein bestimmtes Buch finden, wenn wir es brauchen!'

Nach einer Zeit der Ratlosigkeit meinte ein Kind: ‚Auf meinem Buch ist ein Tier drauf, auf Sebastian seinem auch. Wir könnten doch alle Bücher mit einem Tier drauf in eine Kiste tun!' Das war der Stein der Weisen! So wurde begonnen, die Lieblingsbücher nach Titelbildern zu sortieren, z. B. Mensch und Tier, Kinder ... Und alle waren begeistert über die geniale Lösung und sind es immer noch. In unserem vorherigen Ordnungssystem fanden wir Erwachsenen so schnell nicht, was wir suchten und ... es gibt jetzt keine Bücher mehr, die ein Schattendasein fristen" (Mühlum / Virnkaes 1998, S. 61 f.).

Auch die Streitschlichter in der Schule sind eine Form der strukturellen und gleichzeitig alltäglichen Verankerung von Mitbestimmungsrechten. Hier wird die Verantwortung für Konflikte unter Kindern an die Kinder zurückdelegiert. Allerdings bleiben diese modernen Konzepte hinter den historischen zurück. Korczak und Neill haben die Selbstregulierung von Konflikten nicht nur auf Konflikte zwischen Kindern bezogen, sondern auch auf Konflikte zwischen Erwachsenen und Kindern.

„Seit es die Streitschlichter an der Schule gibt, haben sich Konflikte zwischen den Schülern reduziert", freut sich der Vertrauenslehrer. „Wenn jetzt auf dem Schulhof oder im Klassenraum Zoff ist, können das die jungen Menschen selbst regeln. Wir haben in der achten Klasse Freiwillige in Wochenendseminaren zu Streitschlichtern ausgebildet. Der Sozialpädagoge aus dem Jugendtreff hat mit ihnen zu den Themen: Gewalt, Konfliktlösung und Gesprächsregeln gearbeitet. Die Schüler machen das toll. Und die Streithähne, deren Konflikte sie schlichten, nehmen die Auseinandersetzung mit dem Konflikt viel ernsthafter. Denn hier geht es jetzt tatsächlich um den Konflikt und nicht – wie so häufig, wenn der Lehrer schlichtend eingreift – auch noch um einen Machtkampf mit dem Lehrer. Und die Streitschlichter selbst haben auch deutlich an Sozial- und Selbstkompetenz gewonnen."

Auch nicht-pädagogische Institutionen haben den „Mehrwert" von Kinder- und Jugendbeteiligung entdeckt und Beteiligungsroutinen etabliert. Vor wichtigen politischen Entscheidungen wird im Alltag der Verwaltung eine Stellungnahme des Jugendbeirats eingeholt; es gehört zur normalen Routine eines Architektenbüros, in Wohnungsbaumaßnahmen für Familien, Kinder- und Jugendinteressen zu erfragen. Die strukturelle Verankerung einer Kinder- und Jugendbeteiligung außerhalb pädagogischer Institutionen ist allerdings noch selten.

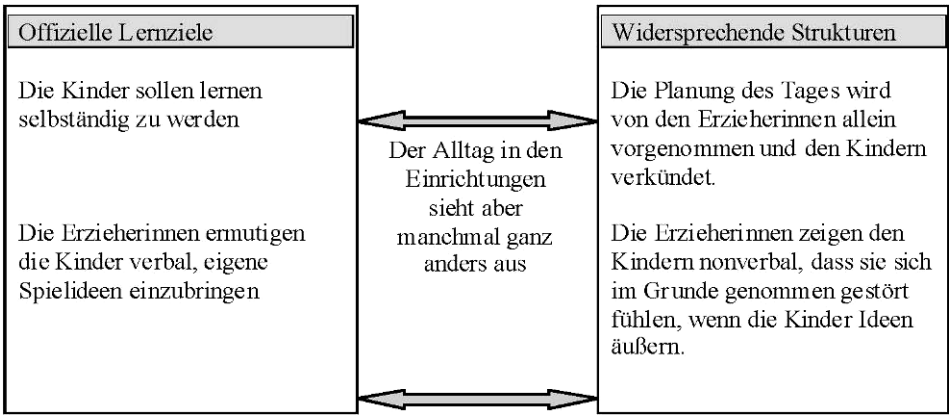
5.6.3 Die Berücksichtigung des „heimlichen Lehrplans“

Thomas Vagedes stellt in seiner Diplomarbeit fest, dass die Unterschiede zwischen dem, was Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen konzeptionell wünschen und dem, was sie tatsächlich tun, relativ groß sind. Während die Erzieherinnen in den Interviews betonten, dass sie nach dem Situationsansatz arbeiteten, ergab die Beobachtung, dass von den gleichen Erzieherinnen immer wieder sehr schnell lenkend eingegriffen wurde. Diese Diskrepanz zwischen dem, was offiziell gewollt und in der Praxis gemacht wird, nennt man „heimlicher Lehrplan“.

Am deutlichsten ist dieser heimliche Lehrplan für die Schule untersucht. „Es geht beim heimlichen Lehrplan um die lautlosen Mechanismen der Einübung in die Regeln und Rituale der Institution; es geht darum, sich an oben und unten, an Gutsein und Schlechtsein, an Auffälligwerden und Durchwursteln zu gewöhnen. Um es in den gängigen Fremdwörtern zu formulieren: Es geht um die Einübung in hierarchisches Denken, in Leistungskonkurrenz und Normkonformität“ (Meyer 1987, S. 65).

Die im Folgenden dargestellten Widersprüche im Alltag von Kindertageseinrichtungen wurden auch in der Untersuchung von Vagedes wieder bestätigt.

Der heimliche Lehrplan im Kindergarten



(Knauer / Brandt 1998, S. 95)

Alltagspartizipation bedeutet in pädagogischen Einrichtungen, sich mit dem heimlichen Lehrplan zu beschäftigen. „Was wollen wir?“ einerseits – und – „Was tun wir stattdessen?“ anderseits, diese Fragen müssen sich (nicht nur pädagogische) Einrichtungen immer wieder stellen. Der heimliche Lehrplan ist weitaus nachhaltiger als die in Konzepten formulierten Zielsetzungen. Der „heimliche Lehrplan“ ist „heimlich“, aber gleichzeitig der wirksamste Lehrplan einer Einrichtung. „Erzähle mir etwas, und ich werde es vergessen. Zeige mir etwas, und ich werde mich vielleicht nicht daran erinnern. Beteilige mich und ich werde verstehen.“ – Dieser Lehrsatz, der verschiedenen Autoren zugeschrieben wird, weist darauf hin, dass das direkte Erleben und Handeln die nachhaltigste Wirkung hat. Nur in der tatsächlichen Beteiligung im Alltag lernen Kinder und Jugendliche, dass es wichtig und lohnend ist, sich zu engagieren.

In vielen Einrichtungen herrschen noch heimliche undemokratische Strukturen. Solange Kinder und Jugendliche diese erleben, solange werden sie nur begrenzt den Wunsch nach und die Kompetenzen für Einmischungsfähigkeit entwickeln.

5.6.4 Alltagsthemen

Alltagsbeteiligung setzt an den Alltagsthemen der Kinder, Jugendlichen und ihren Familien an. Ansatzpunkte für Alltagsthemen sind die Tagesabläufe derjenigen, auf dessen Alltag man sich bezieht (siehe Abschnitt 4.1).

An dieser Stelle können nur beispielhaft Alltagsthemen, an denen Beteiligung ansetzen kann, vorgestellt werden, da grundsätzlich alles, was im Alltag Thema ist, ein Ansatzpunkt für Alltagspartizipation sein kann. Konkret können Alltagsbeteiligungs-Themen nur in den Familien, den pädagogischen Einrichtungen oder anderen Institutionen selbst entdeckt werden.

Obwohl er rechtzeitig ins Bett geht, gibt es jeden Morgen vor der Schule Probleme. Max muss viermal geweckt werden, bummelt beim Anziehen, überlegt sich lange, was er frühstücken soll (sodass zum eigentlichen Frühstück manchmal gar keine Zeit mehr bleibt), stellt fest, dass die Schultasche doch noch nicht gepackt ist, und findet den linken Turnschuh nicht. Max glücklich auf dem Weg zur Schule zu bringen, ist jeden Morgen ein Kraftakt – besonders für die Mutter. Irgendwann kommt sie auf die Idee, sich das morgendliche Aufstehen einmal von Max schildern zu lassen. Wie erlebt er es? Was ärgert ihn? Was findet er gut? Wie wünscht er sich den Tagesbeginn? Max erzählt: von dem Traum, der morgens unbedingt zu Ende geträumt werden muss, davon, dass auch sein Mund morgens noch schläft und dass er eigentlich gerne wie Papa in der Küche im Stehen essen würde. Der morgendliche Familienstress ist damit nicht gelöst – aber zunächst entschärft.

Essen, ebenfalls ein alltägliches Thema, ist immer wieder Gegenstand von Gesprächen in Kindertageseinrichtungen. Die Vorstellungen zwischen gesunder Ernährung und Vorlieben der Kinder gehen – trotz durchgeführter Projekte über gesunde Ernährung – auseinander. Auch hier heißt es, im Gespräch zu bleiben:

Regina mag keine Äpfel. Auch wenn sich die Erzieherin daran erinnert, dass sie vor einer Woche noch freudig in einen selbst gepflückten Apfel biss – heute findet Regina Äpfel ekelig und wird nach eigener Aussage „auch nie wieder welche essen“. Ihre Freundin Mona stimmt ein: „Eigentlich mag ich auch keine Äpfel mehr. Gestern war ein Wurm im Apfel. Der hat da Eier gelegt. Und aus den Eiern schlüpfen viele andere Würmer. Igitt!“ Die Erzieherin hört den Kindern zu. Die Entscheidung Reginas, keinen Apfel zu essen, akzeptiert sie. Durch ihr Interesse an dem, was die Kinder erlebt haben, erzählen sie weiter – über das, wovor sie sich ekeln und was ihnen schmeckt. Über Tiere, die in Äpfeln und Birnen leben und dort Kinder bekommen. Es wird ein langes Gespräch. Den Kindern bleibt die Erfahrung: „Ich wurde ernst genommen!“ – Die Erzieherin war (mal wieder) erstaunt darüber, wie viele Gedanken sich die Kinder gemacht haben und welch differenzierten Wahrnehmungen einer einfachen Äußerung („Ich mag keine Äpfel!“) zugrunde liegen.

Ob im Jugendtreff, in der Schule, auf dem Spielplatz oder im Sportverein: Alltagsthemen bringen Kinder und Jugendliche überall mit ein. Nicht immer nehmen Erwachsene die Alltagsäußerungen von Kindern und Jugendlichen aber als wichtig wahr.

„Ich habe dir das fünfmal gesagt“, empört sich die 15-jährige Anne. „Nie hörst du mir zu!“ Vorausgegangen war eine Auseinandersetzung zwischen Mutter und Tochter über die 5 in Deutsch. Die Mutter war von der schlechten Zensur überrascht. Sie beschwerte sich, nichts von der Arbeit gewusst zu haben. Sie hätten doch üben können. Anne wiederum ging davon aus, dass ihre Mutter ihre Bemerkungen der letzten Tage „Oh je, immer dieses blöde Deutsch – wenn das bloß schon vorbei wäre!“, als Ankündigung der Arbeit und als Bitte um Unterstützung verstanden hätte.

Alltagsäußerungen Jugendlicher werden von Erwachsenen – seien es Eltern oder Pädagogen – nicht immer verstanden. Manchmal fehlt die Zeit, manchmal sind Äußerungen uneindeutig. Alltagsbeteiligung heißt, immer wieder über Gesprächsroutinen nachzudenken und miteinander zu reden. Dies gilt auch für Pädagoginnen und Pädagogen in Jugendhilfeeinrichtungen oder für Mitarbeiter in der Verwaltung. Unsere Kultur des Hinhörens ist – vermutlich nicht nur in Bezug auf Kinder und Jugendliche – stark verbesserungswürdig.

Die Frage, welche Alltagsthemen sich für eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen anbieten, beantwortet sich durch einen Blick auf die Alltagsroutinen der Einrichtung: Essen, Einkaufen, Kochen, Spielen, Zeitplanung, Kleidung, Medien – dies sind nur einige der Themen, die in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen täglich eine Rolle spielen.

5.6.5 Alltagsmethoden

Alltagsmethoden der Beteiligung sind unspektakulär. Hier geht es nicht um die Konzeptionierung einer aufwendigen Zukunftswerkstatt oder gar Beteiligungsspirale. Es geht nicht darum, möglichst früh schon viele Beteiligte einzubeziehen – in erster Linie geht es in der Alltagsbeteiligung darum, zuzuhören, zu beobachten und darum, anderen etwas zuzutrauen.

Das Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz hat eine Checkliste entwickelt, die sich wie eine Checkliste für Alltagsbeteiligung liest.

Damit Kinder sich erfolgreich beteiligen können, sollten Erwachsene:

- „verstehen, was Kinder wirklich meinen
- eine Sprache sprechen, die Kinder verstehen
- auf das Denken und Handeln von Kindern eingehen
- sich auf die Zeit der Kinder einstellen
- kindgerechte Methoden verwenden
- die Arbeit für Kinder überschaubar gestalten
- von der Verschiedenheit der Kinder ausgehen
- Kinder als Mädchen und Jungen [ich füge hinzu: und als Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, R. K.] wahrnehmen
- die freiwillige Beteiligung aller Kinder ermöglichen
- die Beteiligung der Kinder ernst meinen

- Kinder zuverlässig und vertrauensvoll begleiten“ (Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz 1998, S. 18).

Zuhören

Wir hören nicht immer das, was andere meinen. Jede Aussage hat mehrere Botschaften. Die Kommunikationsforschung unterscheidet den *Sachaspekt*, den *Beziehungsaspekt*, den *Selbstdarstellungsaspekt* und den *Appellaspekt*.

Die verschiedenen Ebenen des Sprechens sind gerade bei kleineren Kindern gut zu beobachten. Kinder suchen nach Worten, spielen mit Worten, formulieren vorsichtig – auch deshalb, weil sie sich nicht sicher sind, ob sie ihre Wünsche frei heraus äußern dürfen. Zu häufig erfahren Kinder, dass ihre Wünsche als unangemessen, unwichtig oder im besten Fall lediglich als „putzig“ gewertet bzw. abgewertet werden. Die Erfahrung, mit Erwachsenen ernste Gespräche führen zu können, machen längst nicht alle Kinder.

Dass es bei Alltagsbeteiligung auch darum geht, „um die Ecke zuzuhören“, zeigt folgendes Beispiel von Regula Keller und Daniel Meier: „Kinder sprechen eine eigene Sprache und orientieren sich weniger an der Realität als wir Erwachsenen. Ihre Ideen und Anregungen gilt es darum mit viel Offenheit zu verstehen und zu übersetzen. Beispielsweise kann man den Wunsch nach einem Swimmingpool auf dem Pausenplatz lächelnd als utopisch abtun. Vielleicht ist dieser Wunsch aber der Ausdruck dafür, dass das Kind spritzen, plantschen und mit Wasser spielen möchte. Dies ist auch mit der Einrichtung einer kleinen Wasserstelle zu erreichen. Bevor man also einen Kinderwunsch als unrealistisch zur Seite legt, muss geprüft werden, was wirklich dahintersteckt“ (Keller / Meier 1997).

Menschen zuhören können und durch das Zuhören neue Ideen entstehen sehen – dies ist eine wichtige Voraussetzung für Alltagsbeteiligung. Beobachtungen in pädagogischen Einrichtungen zeigen aber leider häufig, dass diese Fähigkeit viel zu wenig verbreitet ist. Fragen, aber nicht ausfragen, ist die Devise. Es geht nicht darum, Kinder mit unseren Fragen zu belästigen oder über Kinder zu bestimmen. Es geht vielmehr darum, sich Kindern im Gespräch immer wieder zur Verfügung zu stellen, „das heißt, wir machen den Kindern das Angebot, über unsere Meinungen, Erfahrungen, Ratschläge und Unterstützung zu verfügen, wenn sie das für ihr Miteinander und ihre Entscheidungen brauchen“ (Kazemi-Veisari 1998, S. 8).

Wesentliche Gesprächsregeln – nicht nur für Gespräche mit Kindern – werden in der Broschüre des Jugendministeriums Rheinland-Pfalz anschaulich zusammengefasst:

„Wenn wir anderen zuhören wollen, müssen wir auf Folgendes achten:

- uns konzentrieren auf das, was die oder der andere sagt
- bis zum Schluss zuhören
- über die eigene Antwort erst dann nachdenken, wenn die oder der andere ausgeredet hat
- das, was wir verstanden haben, noch einmal mit eigenen Worten zusammenfassen
- rückfragen, ob wir alles so verstanden haben, wie es gemeint war
- versuchen, Einzelheiten im Gesamtzusammenhang zu erfassen“
  (Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen 1998, S. 19)

Welche Kraft und welcher Zauber im Zuhören liegt, formulierte niemand besser als Michael Ende in seinem berühmten Buch „Momo“:
„Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: Zuhören. Das ist nichts Besonderes, wird nun vielleicht mancher Leser sagen, zuhören kann doch jeder. Aber das ist ein Irrtum. Wirklich zuhören können nur wenige Menschen. Und so wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war es ganz und gar einmalig. Momo konnte so zuhören, dass dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und Anteilnahme. Dabei schaute sie den anderen mit ihren großen dunklen Augen an, und der Betreffende fühlte, wie in ihm auf einmal Gedanken auftauchten, von denen er nie geahnt hatte, dass sie in ihm steckten. Sie konnte so zuhören, dass ratlose oder unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder dass Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder dass Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er ging und erzählte alles das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, dass er sich gründlich irrte, dass es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war. So konnte Momo zuhören!“ (Ende 1973, S. 15 f.).

Beobachten

Wünsche und Meinungen junger Menschen erfährt man nicht nur im Gespräch. Gerade bei kleineren Kindern spielt die Beobachtung in der Alltagsbeteiligung eine wichtige Rolle. Kleine Kinder äußern ihre Wünsche weniger durch das was sie sagen, sondern viel mehr durch das, was sie tun – oder nicht tun.

Der vierjährige Jan klettert. Er klettert auf alles, was sich erklettern lässt. An schönen Tagen ist das nicht so problematisch, da erobert er das Klettergerüst oder die Schaukel. Aber auch der Kirschbaum hat es ihm angetan. „Schau mal, wie groß ich bin“, ruft er von oben. Klettern geht aber auch drinnen. Jan hat sich aus Stühlen und Tischen schon abenteuerliche Kletterkonstruktionen gebaut, die schnell weggeräumt werden, wenn die Erzieherinnen sie sehen. Viel zu gefährlich! Gestern pflückte eine Erzieherin Jan vom Regal – das vierte Brett hatte er schon erobert. Der Vater berichtet: Auch zu Hause ist im Augenblick nichts sicher, neulich sei Jan sogar von der Teppichstange gefallen. Mit Staunen schauen die anderen Kinder Jan bei seinen Kletteraktionen zu – nach und nach bekommt Jan hoch oben auf der Schaukelstange Gesellschaft. Die Erzieherinnen nehmen diese Beobachtungen zum Anlass, darüber nachzudenken, was die Kinder am Klettern fasziniert. Neue Perspektiven finden, mutig sein, die Balance halten können, die eigene Kraft erleben – nach und nach erinnern sie sich an die Faszination des Kletterns und beobachten weiter. Irgendwann sprechen sie ihre Beobachtungen mit den Kindern an, viele Gespräche drehen sich in dieser Zeit um dieses Thema, weitere Kletterideen werden geboren. Auf Wunsch der Kinder wird ein Kletterseil am Kindergartenbaum befestigt, man experimentiert mit unterschiedlich großen Leitern. Schließlich kommt ein Vater sogar auf die Idee, in der Sporthalle eine Kletterwand zu installieren – die Kinder

haben aber schon ihr nächstes Thema entdeckt. Jetzt balancieren sie – auf allem, was sie finden.

Die Beobachtung spielt als Methode der Alltagspartizipation auch in der Jugendarbeit eine Rolle; z. B., wenn der Sozialpädagoge des Jugendtreffs genau beobachtet, wo sich welche Jugendlichen treffen. Er weiß um neue Cliquen und sucht die Jugendlichen an den öffentlichen Treffpunkten auf, um Kontakte zu knüpfen.

Die Beobachtung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Alltagspartizipation darf aber nicht heißen, ständige Kontrolle auszuüben. Kinder und Jugendliche brauchen auch „Kontrolllöcher“, sie brauchen Zeiten und Orten, an denen sie unbeobachtet sind.

Verantwortung übertragen

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen drückt sich auch dadurch aus, dass ihnen Verantwortung übertragen wird. Dazu bietet sich der Alltag geradezu an. Verantwortung zu übertragen darf allerdings keinen „Disziplinierungscharakter“ haben. Während kleinere Kinder die Verantwortung für das Tafelwischen und die Pausenaufsicht noch gewissenhaft und stolz erfüllen, sind solche Tätigkeiten für ältere Schülerinnen und Schüler nur noch lästige Pflichten. Verantwortung muss alters- und entwicklungsangemessen übertragen werden.

Viel zu wenig wird die Chance zum gemeinsamen Lernen und Lehren in der Schule genutzt, wie folgendes Beispiel zeigt: Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen hat sich geändert. Besonders stark merken das die Lehrkräfte, wenn es um Neue Medien geht. Frau Lange ist frustriert. Obwohl sie gerade die Fortbildung „Wie erstelle ich eine Homepage?“ mit Erfolg abgeschlossen hat, kann sie mit den Fachkenntnissen von zwei Schülern nicht mithalten. Fabian und Roman sind schnell gelangweilt. „Anders geht das viel schneller“, maulen sie. „Das ist öde!“, ist ihr Kommentar. Andere Schülerinnen und Schüler der Klasse sehen das ähnlich – aber nicht, weil ihnen der Stoff zu leicht ist, sondern weil sie ihn nicht verstehen. Frau Lange zieht aus ihren Beobachtungen Konsequenzen. Sie spricht Fabian und Roman an, ob sie den Unterricht nicht gemeinsam gestalten könnten. Nach anfänglichem Zögern (die Rollenveränderung ist ihnen unheimlich), stimmen die beiden zu. Man könne es ja mal versuchen. Obwohl einiges schief geht – insgesamt sind sie mit dieser Aufgabe zufrieden. Sie fühlen sich herausgefordert. Neue Techniken am PC lernen sie selbst in diesen Stunden zwar nicht – aber wie schwierig es ist, die einzelnen Schritte, die ihnen immer so schnell von der Hand gehen, anderen zu erklären, das hatten sie nicht erwartet. Zufrieden sind am Ende alle: Die Klassen-Homepage wird toll und selbst die PC-Naivsten haben Grundzüge des Programms verstanden. Fabian und Roman haben sich in einer völlig neuen Rolle erlebt und an Selbstsicherheit gewonnen. Und Frau Lange entdeckt: Man muss nicht immer mehr können als die Schüler – man muss nur in der Lage sein, Lernprozesse zu organisieren.

Wofür Kinder und Jugendliche Verantwortung übernehmen können, ist altersspezifisch verschieden. In der Alltagspartizipation geht es darum, jeweils angemessene Aufgaben zu übertragen. In der Kindertageseinrichtung gibt es „Raumverantwortliche“. Den Schlüssel zur Werkstatt haben in den nächsten zwei Wochen die fünfjährige Annika und ihre Freundin Marie. Bevor sie diesen Schlüssel bekamen (er liegt jetzt in ihrem Fach im Kindergartenraum), mussten sie den Werkstattführerschein machen. Sie wurden von

einer Erzieherin mit den Geräten und mit den Regeln im Werkraum vertraut gemacht. Will ein Kind nun im Werkraum hämmern oder die Laubsäge benutzen, muss es sich an eines der Mädchen wenden. Die schließen dann den Werkraum auf, erklären die Werkzeuge und Regeln und geben Hilfestellung. Schlüsselverantwortliche dürfen nur die älteren Kinder sein. Dieses Prinzip wird von allen Kindern akzeptiert und der fünfte Geburtstag auch aus diesem Grunde mit Stolz erwartet – denn dann kann man auch Werkstattchefin werden.

Wie komplex der Bereich „Verantwortung übertragen“ sein kann und welche für Erwachsene vielleicht unerwarteten Probleme entstehen können, die wieder einer gemeinsamen Lösung bedürfen, zeigt folgendes Beispiel von Erika Kazemi-Veisari:
„Beteiligung von Kindern in Form von Zuhören führt zu Lernprozessen ganz anderer Art: Beispiel: ‚In einer Kita ist es üblich, dass Kinder über mehrere Tage das „Abwaschamt“ nach dem Frühstück übernehmen. In einer Konferenz machen sie ihrem Ärger Luft, der darin besteht, dass sie nach dem Abwaschen keine freie Spielzeugwahl mehr haben, weil ihre Lieblingsdinge von den anderen Kindern bereits belegt wurden. Sie finden eine sehr logische Lösung: Die betroffenen Kinder dürfen vor dem Abwasch ihr Lieblingsspielzeug reservieren. Dieser Vorschlag wird von allen akzeptiert und in der Folge konsequent praktiziert. In einer der folgenden Konferenzen melden die Kinder ihre Erfahrungen zurück: Die Lösung hilft wider Erwarten nicht aus der Not, weil die Kinder nach dem Abwaschen feststellten, dass sie mit den für sie reservierten Materialien gar nicht mehr spielen wollten. Sie erkennen, dass sie sich von dem, was die anderen Kinder tun (während sie abwaschen!) ausgeschlossen fühlen, und dass das ihr Problem ist. Die Diskussion nimmt eine neue Wende und bringt Sinnfragen auf den Plan: Muss man Geschirr, das man benutzt, auch selbst abwaschen? Müssen es einzelne Kinder für alle anderen tun? Obwohl die Verantwortlichen dabei turnusgemäß wechseln, erleben die Kinder diese Regelung zum Erstaunen der ErzieherInnen als nicht gerecht! Wann fühlt man sich ausgeschlossen? Und wie fühlt man sich dann? Viele nachfolgende Gespräche und das, was aus ihnen folgte, führten zu wichtigen Einschätzungen und Erfahrungen der Kinder mit Bedürfnissen, Gemeinschaft, mit Verpflichtungen und Freiheiten“ (Kasema-Veisari 1998, S. 9 f.).

Kind- und jugendgemäße Sprache verwenden

Alltagsbeteiligung erfordert, eine Sprache zu sprechen, die Kinder verstehen. Je kleiner Kinder sind, desto schwieriger wird diese Anforderung. Für Kinder verständlich zu sprechen, sie aber nicht zu unterfordern – diese Balance stellt die Erwachsenen vor große Herausforderungen.

Keine Lösung ist die „kindertümelnde“ Sprache. Immer wieder ist zu beobachten, dass Erwachsene – auch Erzieherinnen – ihre Stimme eine Tonlage anheben, sobald sie zu einem Kind sprechen. Zwar ist eine Veränderung der Stimmlage die richtige Reaktion auf einen Säugling – aber nicht der angemessene Umgangston für eine Unterhaltung mit drei- bis sechsjährigen Kindern. Hier signalisiert er eher „Du bist ja niedlich“ als „Ich interessiere mich für deine Gedanken“. Kinder brauchen einen verständlichen Sprachstil – aber keine anspruchslose Ansprache.

Auch wenn diese Gefahr in der Kommunikation mit Jugendlichen weniger besteht, finden wir hier ebenfalls manchmal Sprachgewohnheiten, die nicht akzeptierend sind.

Jugendliche entwickeln zwar eigene jugendliche Sprachstile, reagieren aber sehr sensibel, wenn Erwachsene diesen kopieren. Das empfinden sie häufig als Anbiederung. Eine jugendgerechte Sprache von Erwachsenen zeichnet sich nicht durch Begriffe aus der Jugendszene aus, sondern dadurch, dass die Unterhaltung von Interesse seitens der Erwachsenen getragen ist.

Zielgruppenorientierte Methoden einsetzen

Zielgruppenorientierung in der Methodik heißt weniger, dass es unterschiedliche Methoden für 3- und 15-Jährige gibt. Zielgruppenorientierung heißt vielmehr, dass man die Grundsätze klassischer Planungen berücksichtigt. Am Anfang jeder professionellen Arbeit steht eine Situationsanalyse. Mit welchen Menschen habe ich es zu tun? Welche Ressourcen bringen sie mit? Welche Themen sind für sie relevant? Daraus ergibt sich erst die methodische Planung.

Folgende Merkmale sind dabei immer von Bedeutung:

- *Alter*: Für eine altersgruppengerechte Alltagsbeteiligung muss ich Grundkenntnisse in entwicklungspsychologischen Fragestellungen haben. Was können Kinder in der Regel ab welchem Alter? Welche Entwicklungsaufgaben stellen sich Jugendlichen?
- *Geschlecht*: Jugendliche werden immer als Mädchen oder Jungen durch Frauen oder Männer beteiligt. Auch Alltagsbeteiligung muss geschlechtsdifferenziert erfolgen. Es gilt, die Ressourcen von Mädchen und Jungen zu nutzen und die jeweiligen Verhaltensmöglichkeiten zu erweitern.
- *Kultureller Hintergrund*: Da uns unsere Kultur selbstverständlich ist, vergessen wir schnell, dass neben Alter und Geschlecht die Kultur ein zentrales Identitätsmoment darstellt. Erinnert werden wir daran, wenn wir Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund beteiligen wollen. Plötzlich bekommen uns vertraute und eindeutige Verhaltensweisen und Kommunikationsstile eine andere Bedeutung. Dies kann zu Missverständnissen führen, die wiederum eine gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Kindern und Erwachsenen verhindert.

Aber auch andere Zielgruppenspefizika müssen im Rahmen der Alltagspartizipation beachtet werden:

- *Behinderung*: Will man Kinder oder Jugendliche mit Behinderungen beteiligen, muss man die Möglichkeiten, Grenzen und Besonderheiten der jeweiligen Behinderung berücksichtigen. Je nach Behinderung schwanken die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen erheblich – hier gilt es, die individuell möglichen Spielräume zu erweitern.
- *Bildungsmilieu*: Kinder und Jugendliche wachsen in unterschiedlichen Bildungsmilieus auf. Hauptschülerinnen und Hauptschüler gilt es manchmal anders anzusprechen als Gymnasiasten.
- *Städtische und ländliche Räume*: Zwar weisen Kindheit und Jugend in Stadt und Land mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede auf, trotzdem lassen sich Spezifika entdecken, die in der Alltagsbeteiligung berücksichtigt werden müssen.

Zeit haben – die wichtigste Methode von Alltagsbeteiligung

Zeit ist etwas, das Erwachsene immer weniger haben. Eltern gelingt die Verbindung von Familie und Beruf nur durch ein sorgsames Zeit-Management. Familienalltag ist durch das Aushandeln von Zeit-Verantwortlichkeiten geprägt. Wer bringt die Kinder heute zum Kindergarten, wer holt sie ab? Wer erledigt den Einkauf, wer bringt die Kinder zum Musikunterricht? Eine nicht unbedeutende Rolle spielen in vielen Familien Zeit-Planer, in denen die Zeitfenster der verschiedenen Familienmitglieder aufeinander abgestimmt werden.

Zeit ist etwas, das uns täglich in hohem Maß bestimmt, das wir dennoch nicht fassen können. Den Umgang mit der Zeit, der uns Erwachsenen so selbstverständlich erscheint, müssen Kinder mühsam lernen. Und dabei erfahren sie schnell, dass Erwachsene häufig wenig Zeit haben. Fast scheint es, als seien die Zeit-Sparer aus der Geschichte von Momo mitten unter uns.

Doch Alltagsbeteiligung braucht Zeit. Wenn Erwachsene Kindern und Jugendlichen als Partner begegnen wollen, müssen sie in diese Begegnung Zeit investieren – Zeit, die nicht erwachsenen Rationalitäten unterliegt. Das Konfliktgespräch mit den Schülern der 8. Klasse kann schnell gelöst sein, es kann sich auch lange hinziehen. Und ernstgenommen fühlen sich die Schüler nur, wenn der Lehrer sich die Zeit nimmt, das Gespräch bis zum Ende zu führen.

Diesen Aspekt beschreibt der Sozialpädagoge einer Tagesgruppe: „Konflikte werden bei uns bis zum Ende durchgestanden – das ist eine Grundregel. Wenn ich mit einem Kind eine Auseinandersetzung habe – wie zum Beispiel in der letzten Woche mit Jan – muss diese bis zum Ende durchgestanden werden. Jan hatte seine Hausaufgaben nicht gemacht, absichtlich oder unabsichtlich vergessen. Um halb fünf kam das raus. Die Verabredung ist, dass kein Kind nach Hause geht, das die Hausaufgaben nicht fertig hat. Jan spekulierte nun darauf, dass wir nachgeben würden – um fünf gehen die Kinder in der Regel nach Hause. Wir haben nicht nachgegeben. Ich blieb, bis Jan die Hausaufgaben fertig hatte. Er zog alle Register – von ‚Das kann doch nicht so schlimm sein, wenn man mal was vergisst, du kannst doch einmal nachgeben!' bis zu ‚Den Mist versteh ich sowieso nicht, das schaffe ich nie!' Ich blieb und Jan blieb und um halb sieben waren die Hausaufgaben fertig.
Für unsere Kinder ist es besonders wichtig, dass Erwachsene beharrlich sind. Zu Hause erleben sie immer wieder Erwachsene, die nachgeben, heute so und morgen so reagieren und denen es letztlich egal ist, was die Kinder machen. Unsere Kinder haben häufig noch nie verlässliche Beziehungen erfahren. Unser Beharren auf dieser Regel ist auch eine Art, die Kinder ernst zu nehmen. Wir signalisieren ihnen damit: Du bist mir wichtig. Mein Beziehungsangebot ist beständig. Und immer wieder betonen die Kinder nach einiger Zeit, dass es gerade diese Beharrlichkeit unsererseits war, die sie überzeugt hat, dass wir es ernst meinen."

Kinder und Jugendliche brauchen Zeit – nicht nur in Krisensituationen. Eltern junger Kinder kennen das Spazieren-Stehen im Park, weil die Tochter, die gerade laufen gelernt hat, jeden Stein und jede Blume inspizieren muss. Sie brauchen Zeit, um Gedanken entwickeln zu können, Zeit zum Balgen, Zeit zum gemeinsamen Spielen und Zeit für die Gute-Nacht-Geschichte. Auch strukturell verankerte Alltagspartizipation kostet Zeit. Der

Kinderrat wird nicht bis zur Mittagspause fertig. Die Streitschlichtung in der Schule zieht sich bis in die nächste Schulstunde.

Der Wunsch nach individueller Zeit im Rahmen von Alltagsbeteiligung fordert von Eltern und Pädagogen Flexibilität, erfordert, den schönen Tagesplan im Interesse der Kinder gegebenenfalls umzuschmeißen.

Dass Zeitsparen sich im Endeffekt nicht lohnt, beschreibt Michael Ende in der Geschichte Momo.

Die Zeit-Spar-Agenten veränderten „das Leben der Menschen, die hier wohnten: schnurgerade bis zum Horizont! Denn hier war alles genau berechnet und geplant, jeder Zentimeter und jeder Augenblick.
Niemand schien zu merken, dass er, indem er Zeit sparte, in Wirklichkeit etwas ganz anderes sparte. Keiner wollte wahr haben, dass sein Leben immer ärmer, immer gleichförmiger und immer älter wurde.
Deutlich zu fühlen jedoch bekamen es die Kinder, denn auch für sie hatte nun niemand mehr Zeit.
Aber Zeit ist Leben. Und das Leben wohnt im Herzen.
Und je mehr die Menschen daran sparten, desto weniger hatten sie“ (Ende 1973, S. 72).

5.7 Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen verändert auch Erwachsene

Wenn Kinder und Jugendliche im Alltag in Form von Gesprächen, kurzen Nachfragen usw. beteiligt werden, verändert das auch die Wahrnehmung der Erwachsenen. Wenn man Kinder aktiv die Dinge des täglichen Lebens mitbestimmen und mitgestalten lässt, erweitert man ihre Denk- und Handlungsspielräume und erhöht ihre Selbständigkeit. Partizipation bedeutet, Kinder am Leben teilhaben zu lassen, indem man ihnen Freiräume für ihre Erfahrungen gibt und nicht meint, sich ständig einmischen zu müssen. Mitunter kann man dabei überrascht erleben, wie das Vertrauen zu sich selbst und dem Kind gegenüber wächst.

„Es war mir einleuchtend, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, mitzubestimmen, mitzuplanen und dabei solidarisch zu handeln, wenn es um die praktischen Dinge des Alltags geht, wie zum Beispiel: Was gibt es zum Frühstück, welchen Kuchen zum Geburtstag, wie teilen wir uns den Tag ein? Nicht vorstellen konnte ich mir dagegen, welche Entwicklung in Gang kommt, wenn man sich voll und ganz auf dieses pädagogische Prinzip einlässt. Eines Tages entdeckte ich nämlich, dass Kinder und Erwachsene gemeinsam Einfluss auf pädagogische Herausforderungen nehmen. D. h. in seiner ganzen Dimension: Nicht mehr nur der Erwachsene denkt über pädagogische Fragen nach, sondern Kinder übernehmen von sich aus Teile dieser Verantwortung und treten in Aktion. Dafür gibt es für mich eine Schlüsselszene: Es kam ein Junge zu uns in die Gruppe, dem büschelweise die Haare ausgefallen waren. Darum trug er ständig eine Mütze. Jede von uns Erwachsenen dachte, es fällt am wenigsten auf, wenn es überhaupt nicht zur Kenntnis genommen wird. So hielten wir das auch eine ganze Zeit – bis Steffens Geburtstag kam. Die Kinder überlegten sich für ihn alle möglichen Wünsche. Da sagte Christina: ‚Ich wünsche dem Steffen eine Perücke, damit er keine Mütze mehr aufsetzen braucht!’ Wir Erzieherinnen hielten den Atem an. – Steffen meinte nach einer kleinen (für uns peinlichen) Pause: Ja, das wäre nicht schlecht, aber seine Mütze sei auch

schön, und die Mama habe gesagt, die Haare wachsen wieder. Dabei setzte er seine Mütze ab. Alle Kinder nahmen jetzt sein Problem wahr. Sie fragten betroffen nach dem Warum und Weshalb. Sie besahen sich den Kopf von allen Seiten, äußerten Mitgefühl und Anteilnahme. In den nächsten Tagen und Wochen wurde immer wieder von Kindern Steffens Kopf inspiziert, ob sich da etwas täte. Ja, und eines Tages spross ein zarter Flaum. Es herrschte Aufregung und Begeisterung. – Der Junge setzte jetzt auch seine Mütze nur noch selten auf. Er wirkte sicher. Für Steffen war die Anteilnahme und das Verständnis der Kinder eine viel größere Hilfe, als wir Erwachsene sie ihm hätten geben können“ (Mühlum / Virnkaes 1998, S. 60).

Alle Erwachsenen, die Erfahrungen mit der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gewinnen konnten, berichten immer wieder von ihrem Erstaunen darüber, wie kompetent und verantwortungsvoll junge Menschen mit der ihnen übertragenen Einflussmöglichkeit umgegangen sind. Diese Veränderungen in den Haltungen der Erwachsenen erweisen sich als ein wichtiger Baustein für eine alltägliche Partizipation.

Alltagsbeteiligung stößt auf viele Grenzen: in der Institution, in den Personen, in methodischen Fragen. Diese Grenzen sind meistens keine unverrückbaren Grenzen, sondern verändern sich, je mehr wir uns auf Beteiligungsprozesse einlassen. „Von Kindern lernen“ – dies drängt sich als Motto einer erfolgreichen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf.

6. Anforderungen an Alltagsbeteiligung

Kann man alle Kinder und Jugendlichen immer beteiligen? Pädagoginnen und Pädagogen geraten angesichts der Forderung von Alltagsbeteiligung schnell ins Zweifeln. Die Antwort lautet wie so häufig nebulös: Man kann – aber man muss und sollte nicht immer.

Man kann Kinder und Jugendliche bei jedem Thema beteiligen – wenn man ihre Voraussetzungen und Interessen berücksichtigt. Alltagspartizipation fordert eine zielgruppenorientierte Beteiligung von kleinen und großen Kindern, von Mädchen und Jungen, von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, von Kindern mit und ohne Behinderungen (Knauer / Brandt 1998, S. 122 ff.).

Beteiligung darf allerdings nicht um ihrer selbst willen geschehen, man muss nicht jedes Thema mit den Kindern und Jugendlichen besprechen. Man darf Kinder und Jugendliche weder mit Beteiligungsansprüchen überschütten, noch Entscheidungen auf sie abwälzen, für die eigentlich die Erwachsenen die Verantwortung zu tragen haben. Die Verantwortung dafür, zu welchen Themen die Kompetenz der Kinder und Jugendlichen wie eingeholt wird, bleibt bei den Erwachsenen.

6.1 Alltagsbeteiligung als Zumutung und Begleitung

Beteiligung ist eine Gratwanderung – wie Erwachsene aus eigener Erfahrung wissen. Auch wir sind nicht immer erfreut, wenn uns Entscheidungen über den eigenen Alltag abverlangt werden. „Mach doch, was du willst. Entscheide einfach selbst!“ – wie oft sind wir zu müde, nicht interessiert genug oder zu wenig informiert, um zu Fragen, die uns zur Entscheidung vorgelegt werden, Stellung zu beziehen. Den jungen Menschen geht es

ähnlich. Auch sie bringen nicht immer die Kraft, das Interesse oder die Zeit auf, sich zu alltäglichen Fragen, die auf eine Entscheidung harren, zu äußern.

Das ist zu akzeptieren – bis zu einem gewissen Grad. Die Entscheidung darüber, wo die Grenze liegt zwischen der Begleitung und Akzeptanz des Wunsches: „Entscheide du für mich!“ und dem Bestehen darauf: „Das musst du selbst entscheiden!“, liegt bei den Erwachsenen.

Beteiligungs-Langeweile im Rahmen von Alltagsbeteiligung entsteht vor allem dort, wo es um die Übernahme von Verantwortung geht. Die Erzieherin einer Kindertagesstätte berichtet: Am Anfang fanden es die Kinder noch spannend, über den Essensplan für die nächste Woche zu grübeln. Irgendwann war es langweilig. „Macht doch einfach irgendetwas!“, forderten sie. Wir waren ratlos. Sollten wir die Essenspläne wieder selbst aufstellen? Sollten wir die Kinder zwingen, sich Woche für Woche wieder mit der Essensplanung zu beschäftigen? Schließlich kamen die Kinder selbst auf eine Lösung. „Das kann die Restaurant-Gruppe entscheiden,“ schlug ein Fünfjähriger vor. „Ich mach da mit. Aber nicht immer. Das können auch mal andere Kinder sein.“ Seitdem bereiten im monatlichen Wechsel fünf Kinder die „Menü-Karte“ des Kindergartens vor. Die Idee kam übrigens nicht von ungefähr. Diese Lösung kannten die Kinder von den Raum-Verantwortlichen, die auch monatlich wechselten.

Aber auch dort, wo Beteiligung mit unpopulären Maßnahmen verbunden ist, zögern Kinder und Jugendliche (wie auch Erwachsene) sich zu engagieren. Die Schüler der sechsten Klasse wollten sich an den Elternabenden beteiligen. Sie wollten wissen, was dort besprochen wird und wollten ihre Sicht der Dinge (Hintergrund war der schlechte Ruf der Klasse) darstellen. Diese Aufgabe fiel der Klassensprecherin und ihrem Stellvertreter zu. Nach dem ersten Elternabend war klar: Die Veranstaltung war todlangweilig und die Schüler hatten das Gefühl, an dem Abend völlig unnütz dabei zu sitzen. Ihr eigentliches Anliegen – die Sicht der Schülerinnen und Schüler mit einzubringen – konnten sie nicht umsetzen, zu fremd war ihnen der Kommunikationsstil auf dieser Versammlung. In der nächsten Klassenlehrerstunde zogen die Klassensprecher die Konsequenzen: „Das hat keinen Sinn. Den Mist tue ich mir nicht noch mal!“ So leicht wollte die Klassenlehrerin sie allerdings nicht davonkommen lassen. „Ich finde die Idee, dass Ihr auch Teil des Elternabends seid, immer noch gut“, sagte sie. „Lasst uns mal überlegen, was wir anders machen könnten, damit auch ihr zufrieden seid.“ Die Diskussion war zäh – die Schüler hatten wenig Vorstellungen davon, was zu ändern wäre. Der Rektor, andere Fachlehrer und die Schülervertretung wurden hinzugezogen – schließlich entschied die Klasse: Wir wollen einen Schülerabend. Der soll vor dem Elternabend stattfinden. Auf dem Elternabend erzählen dann zuerst fünf Schüler von dem Schülerabend. Die Themen der Elternabende veränderten sich daraufhin. Es ging nicht mehr nur um die nächsten Arbeiten und Schulausflüge. Die Schülerinnen und Schüler brachten Themen zur Sprache wie „Warum gibt es kein Mittagessen in der Schule?“ oder „Warum dürfen wir in den Pausen nicht Ball spielen?“ Über Schulangebote und Schulregeln sprachen nun Schüler, Lehrkräfte und Eltern gemeinsam. Darüber ergaben sich viele andere Gesprächsanlässe – der sonst nur immer appellativ geforderte engere Zusammenhalt von Schule und Elternhaus stellte sich über diese Gespräche ganz nebenbei her.

Die vielleicht größte Gefahr, die Alltagsbeteiligung im pädagogischen Alltag in sich birgt, ist die, zur Anlasspädagogik zu verkommen. Beteiligung darf nicht dazu führen, dass jeder Schritt in der Pädagogik zur möglichen Falle wird: „Hätte ich die Kinder fragen sollen, bevor ich entschieden habe, mit dem Bus ins Kindertheater zu fahren?“, „Zum diesjährigen Schulfest haben wir unsere dänische Austauschschule geladen – hätte dies nicht schulöffentlich diskutiert werden müssen?“, „Die Teilnahme des Jugendtreffs am Schachturnier musste ich schnell entscheiden – war dies falsch?“ Alltagsbeteiligung kann pädagogische Arbeit zum Stillstand bringen. Es kann nicht darum gehen, Kinder mit Beteiligungsanforderungen zu belästigen. Es gehört zur pädagogischen Kompetenz, entscheiden zu können, welche Alltagsthemen mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam entschieden werden müssen und was einfach so weiterläuft wie bislang.

Eine überflüssige Beteiligung im Alltag wollen auch die Kinder und Jugendlichen nicht. „Kannst du nicht mal was ohne uns entscheiden? Wofür wirst du eigentlich bezahlt?“, stöhnte die 15-jährige Besucherin des Jugendtreffs. „Beteiligung ist ja gut und schön – aber sie darf nicht zur Landplage werden.“ – Ob der Seufzer dieser Jugendlichen berechtigt ist oder nicht, kann nur im Einzelfall entschieden werden.

Alltagsbeteiligung darf nicht in einer Anlasspädagogik münden. Es kann nicht darum gehen, den Kindern und Jugendlichen in ihren wechselnden Wünschen einfach zu folgen. Alltagsbeteiligung verlangt von den Erwachsenen ebenso, beim Thema zu bleiben – auch und gerade, wenn es schwierig wird.

6.2 Macht abgeben und Verantwortung behalten

In der Alltagsbeteiligung wird deutlich, dass Partizipation etwas mit Macht abgeben zu tun hat. Alltagspartizipation bedeutet, dass viele Entscheidungen nicht mehr allein getroffen werden können, sondern dass die jungen Menschen einbezogen werden müssen. Geschieht dies nicht, muss man sich für diese Unterlassung legitimieren.

Das folgende Beispiel stammt zwar aus einer punktuellen Beteiligung, macht den Gratwandel zwischen Machtabgabe und Verantwortungsübernahme aber sehr plastisch deutlich: „Als wir das Projekt ‚Jugendtreff 2000’ initiierten, war uns klar, dass wir damit auch eine Verpflichtung eingingen. Die Jugendlichen des Stadtteils sollten in einer Zukunftswerkstatt Utopien für ihren Jugendtreff entwickeln. Wir wussten, dass wir damit ‚schlafende Hunde’ weckten, die nach der Zukunftswerkstatt nicht einfach wieder eingeschläfert werden konnten“, erinnert sich die Moderatorin der Zukunftswerkstatt. „Umso erschrockener waren wir, als in der Kritikphase Moderationskarten mit der Parole ‚Wir wollen keine Ausländer im Treff’,’ ‚Keine Leute über 30’ und ‚Alle Frauen sollen durchsichtige Blusen tragen’ auftauchten. Abnehmen, ignorieren oder darüber reden war die Alternative. Einfach abhängen ging nicht – wir hatten mit den Jugendlichen vorher die Regeln festgelegt, unter anderem: ‚Jede Idee ist gleich wichtig’. Ignorieren ging aus dem gleichen Grund ebenfalls nicht. Also mussten wir die Botschaft irgendwie aufnehmen. Auf meine Frage ‚Bedeutet dass, dass ich verschwinden soll (weil über 30 Jahre) oder eine durchsichtige Bluse anziehen soll?’, gab es nur allgemeines Gekicher. Aber ich bestand darauf, die Karte erklärt zu bekommen – mit Hinweis auf die Regel, alle Ideen wären wichtig. Zögerlich entwickelte sich zwischen den Jugendlichen eine Diskussion. Neben allgemeinem Geflachse kamen auch ernsthafte Bedenken zutage. Über Auseinandersetzungen mit Aussiedlern wurde genauso gesprochen wie über die

Feststellung, dass viel zu wenig Mädchen im Treff auftauchten. Plötzlich wurde deutlich: Die Karten waren nicht zufällig aufgetaucht. Sie verwiesen auf Beobachtungen und Überlegungen der Jugendlichen, die sie – wären sie direkt danach gefragt worden – gar nicht hätten benennen können. Es folgten Diskussionen, die sehr viel mit dem Konzept der Einrichtung zu tun hatten. Dieses Beispiel zeigt: Die Jugendlichen hatten die Macht, die Themen der Zukunftswerkstatt zu bestimmen – die Pädagogen hatten die Verantwortung, die Themen zu verfolgen."

Macht abzugeben und Verantwortung zu übernehmen hängen enger zusammen, als auf den ersten Blick vielleicht sichtbar ist. Macht ist in der Pädagogik ein allgegenwärtiges, aber häufig ignoriertes Thema. Aushandlungsprozesse mit Kindern und Jugendlichen führen automatisch zu der Gretchenfrage: „Wie halte ich es mit der Macht?" Und dann kommt man vom Thema Macht sehr schnell zum Thema Verantwortung.

Eine Erzieherin brachte die Idee in die Kindertageseinrichtung, das Streitschlichtermodell, das sie in der Schule ihrer Tochter kennengelernt hat, auch auf die Kindertageseinrichtung zu übertragen. Der Widerstand war groß: Das können Kinder in diesem Alter noch nicht. Die Kinder sollen ihre Konflikte selber regeln, das sollte man nicht institutionalisieren. Von den Kolleginnen wurden viele Gründe dafür angeführt, die Konflikte zwischen Kindern in der Einrichtung nicht durch Streitschlichter lösen zu lassen. Hauptargument war immer wieder die Überzeugung, Kinder müssten lernen, Konflikte in der Situation selbständig zu lösen. Und wenn sie das nicht können, müssten die Erzieherinnen dies übernehmen. Das hätten sie schließlich gelernt. Diese Aufgabe können nicht einfach die Kinder übernehmen. Irgendwann fragte eine Erzieherin: „Wie machen wir das eigentlich im Augenblick? Werden die Konflikte von den Kindern wirklich selbständig gelöst? Sind die Konfliktlösungen, die von uns unbemerkt oder von uns nicht gestaltet gefunden werden, für die streitenden Kinder wirklich gerecht? Was befürchten wir eigentlich, wenn wir den Kindern die Macht, Streitigkeiten zu lösen, auch formal durch offizielle Streitschlichter in die Hand geben?" – Das Gespräch drehte sich jetzt plötzlich um Verantwortung. Welche Verantwortungen bleiben trotz Streitschlichtern bei den Erwachsenen? Und welche Verantwortung wird bei der jetzigen Regelung von den Erwachsenen wahr- bzw. nicht wahrgenommen?

Alltagsbeteiligung heißt, dass Erwachsene Macht abgeben – aber die Verantwortung trotzdem behalten.

7. Zusammenfassung

Der Begriff Alltag beschreibt in unserem Leben das Gewohnte und Regelmäßige, nicht das Besondere. Wir strukturieren den Alltag zwar nach unseren Vorstellungen, beachten aber Vorgaben und Fixpunkte, die notwendig sind und uns Sicherheit im Alltagsleben vermitteln.

Alltagsbeteiligung kann nun bedeuten, Verfahren einzuführen, die direkt am Alltag ansetzen und Gewohntes (z. B. Themen oder Zeitroutinen) infrage stellen. Alltagsbeteiligung kann aber auch heißen, dass beteiligende Strukturen selbst zum Alltag werden. Hier bekommt der Begriff der *Alltagsdemokratie* eine entscheidende Bedeutung. Sie zu verwirklichen bedeutet: Interesse zeigen, sich informieren, Zeit und Engagement auch

für (scheinbar unpolitische) alltägliche Belange einbringen. Dies sollte auch und gerade Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden.

Aktionsfelder können dabei sein: Familie, Schule, Einrichtungen der Jugendhilfe, die Kommune, Vereine und auch Medien.

Dass es sich beim Ansatz der Alltagsbeteiligung um keine ganz neuen Erkenntnisse handelt, zeigen mehrere historische Beispiele: die pädagogischen Grundsätze von *Janusz Korczak*, *Alexander Neill* und die freie Schule *Summerhill* sowie die demokratischen Bildungs-Strukturen in der norditalienischen Stadt *Reggio Emilia*.

Die ernstgemeinte Beteiligung junger Menschen an alltäglichen Entscheidungen betrifft grundsätzlich *alle Bereiche des Alltags*, wobei es ein wichtiges Kriterium ist, die *Perspektive der Kinder und Jugendlichen* – also *ihren* Alltag – wahrzunehmen. Die Beteiligung kann aber in Form *punktueller Partizipation* auch einmal bewusst *nicht-alltäglich* angelegt sein. Oftmals leben einmalige bzw. punktuelle Beteiligungsansätze dann durch einen Einstellungswandel der Erwachsenen weiter und bieten vielerlei Anknüpfungspunkte für die Alltagsbeteiligung. Andersherum ist Alltagsbeteiligung schwer fest zu etablieren, sie immer wieder neu zu leben stellt eine *lohnende Herausforderung* für Eltern, Erzieher und Lehrer dar. Förderliche Bedingungen sind dabei ...

- die Akzeptanz des kindlichen Willens (vorausgesetzt, das Kind schädigt weder sich noch andere)
- die Bereitstellung von Räumen, die autonom genutzt werden können
- das Setzen klarer Grenzen, um die Effekte von Grenzüberschreitungen erfahrbar zu machen
- das Ermöglichen von Auseinandersetzungen

Gradmesser insbesondere für Familien könnten sein:

- Werden Regeln transparent gemacht und gemeinsam entwickelt?
- Wird der Familienalltag immer wieder gemeinsam ausgehandelt?
- Wird Kindern Verantwortung zugestanden und auch abgefordert?
- Hören Erwachsene den Kindern zu und interessieren sich für ihr Weltwissen?

Auch Schulen und Kindertagesstätten sollten immer wieder nach Ansätzen für die Alltagsbeteiligung suchen, denn Kinder werden sich nicht aktiv beteiligen wollen, wenn sie undemokratische Strukturen erleben. Für öffentliche Einrichtungen ergeben sich so konkrete Fragen wie:

- Welche formellen Normen gelten?
- Welche Hierarchien und Entscheidungsstrukturen sind vorhanden?
- Wer definiert diese?
- Wie sind sie veränderbar?
- Welche Räume gibt es und wie werden sie genutzt?
- Welche Zeitabläufe sind der Regelfall und wie flexibel sind sie?
- Welche inhaltlichen Arbeitsabläufe gelten als „richtig“?
- Welche informellen Normen bestimmen den Alltag?
- Welche unterschwelligen Einflüsse bestimmen das Miteinander?

Damit Kinder sich erfolgreich beteiligen können, sollten Erwachsene ...

- verstehen, was Kinder wirklich meinen
- eine Sprache sprechen, die Kinder verstehen
- auf das Denken und Handeln von Kindern eingehen
- sich auf die Zeit der Kinder einstellen
- kindgerechte Methoden verwenden
- die Arbeit für Kinder überschaubar gestalten
- von der Verschiedenheit der Kinder ausgehen
- Kinder als Mädchen und Jungen wahrnehmen
- die freiwillige Beteiligung aller Kinder ermöglichen
- die Beteiligung der Kinder ernst meinen
- Kinder zuverlässig und vertrauensvoll begleiten

Das Eingehen auf die Wünsche, Belange und Interessen von Kindern und Jugendlichen bringt für die Erwachsenen die Verpflichtung und gleichzeitig die Chance mit sich, selbst hinzuzulernen.

Und: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bedeutet immer, Macht abzugeben, aber Verantwortung zu behalten.

8. Literatur

Beck, Ulrich (1997): „Soziologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden?“ In: Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus. Hrsg. (1997): *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis.* Neuwied, Kriftel und Berlin

Brunsemann, Claudia / Stange, Waldemar / Tiemann, Dieter (1997): *mitreden – mitplanen – mitmachen. Kinder und Jugendliche in der Kommune.* Berlin und Kiel

Colberg-Schrader, Hedi (1998): „Kindheit zwischen Autobahn und Erlebnispark! Oder: Gibt es eine andere Perspektive?“ In: Bildungswerk „anders lernen“ e.V. – Heinrich-Böll-Stiftung Schleswig-Holstein. Hrsg. (1998): *Von Kindern lernen. Partizipation im Kleinkindalter.* Kiel

BMJFFG – Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Hrsg. (1990): *Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe.* Bonn

Dreier, Anette (1993): *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio-Emilia.* Berlin

Elschenbroich, Donata (2001): *Das Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können.* München

Ende, Michael (1973): *Momo.* Stuttgart

Fischer, Arthur / Münchmeier, Richard (1997): *Jugend ’97.* Hrsgg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell. Opladen

Friedrich, Bianca / Herrmann, Thomas / Knauer, Raingard / Liebler, Bettina (2002a): *Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune – vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen.* Hrsgg. v. Deutschen Kinderhilfswerk e.V. Kiel und Berlin

Friedrich, Bianca / Hermann, Thomas / Knauer, Raingard / Liebler, Bettina (2002b): *Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune.* Münster

Institut für kommunale Wirtschaft und Umweltplanung (2000): *Zukunft im Quartier – Perspektiven nachhaltiger Stadtentwicklung und die Rolle der Jugend.* Unveröffentlicht. Wiesbaden (www.iku.fh-wiesbaden.de)

Kazemi-Veisari, Erika (1998): „Kinder mischen sich ein". In: Kindergarten heute – Zeitschrift für Erziehung, Heft 6/1998

Keller, Regula / Meier, Daniel (1997): „Partizipation mit Risiko". In: pro juventute-Thema

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

Korczak, Janusz (1967): *Das Recht des Kindes auf Achtung.* Göttingen

Korczak, Janusz (1979): *Wie man ein Kind lieben soll.* Göttingen

Kupffer, Heinrich (1980): *Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt.* Weinheim und Basel

Laewen, Hans-Joachim (2000): *Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Dokumentation zur 5. Fachtagung des Projektbeirats.* Unveröffentlicht. Berlin

Lifton, Betty Jean (1988): *Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak.* München

Merk, Peter (1995): *Kinderfreundlichkeit. Das Mandat der Jugendhilfe nach § 1 Abs. 3 Nr. 4 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes - Begriff, Verfahren, Vollzugsdefizit* - Expertise von Dr. K. Peter Merk im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.

Mühlum, Sieglinde / Virnkaes, Gabriele (1998): „Dafür sind die doch noch viel zu klein! Oder: Wie Demokratie in der Kindertagesstätte funktioniert". In: Bildungswerk anders lernen e.V. – Heinrich-Böll-Stiftung Schleswig-Holstein. Hrsg. (1998): *Von Kindern Lernen. Partizipation im Kleinkindalter.* Kiel

Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen, Rheinland-Pfalz (1998): *Demokratie braucht Kinder – Kinder brauchen Demokratie.* Mainz

Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden I: Theorieband.* Frankfurt am Main

Münkler, Herfried. Hrsg. (1992): *Die Chancen der Freiheit. Grundprobleme der Demokratie.* München

Neill, Alexander Sutherland (1969): *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill.* Reinbek bei Hamburg

Schründer-Lenzen, Agi (1989): „Alltag". In: Lenzen, Dieter (1989): *Pädagogische Grundbegriffe – Bd. 1.* Reinbek

Seidenspinner, Gerlinde (1996): „Modelle und Konzeptionen der Partizipation mit Kindern und Jugendlichen. Laudatio zum Deutschen Jugendhilfepreis". In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Hrsg. (1996): *Modelle und Konzepte der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.* Bonn

Sommer, Brigitte (1999): *Kinder mit erhobenem Kopf. Kindergärten und Krippen in Reggio Emilia.* Neuwied, Kriftel und Berlin

Thesing, Theodor (1999): *Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht.* Freiburg im Breisgau

Vagedes, Thomas (2000): *Alltagspartizipation – Pädagogische Strategien für Kindertagesstätten und Familien.* Unveröff. Diplomarbeit. Lüneburg

Völkel, Petra (2000): „Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive“. In: Infans: *Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Dokumentation zur 5. Sitzung des Beirats des Modellprojekts.* Unveröff. Skript. Berlin

Zimpel, Gisela (1972): *Selbstbestimmung oder Akklamation? Politische Teilnahme in der bürgerlichen Demokratietheorie.* Stuttgart

Reihe „Beteiligungsbausteine“ des deutschen Kinderhilfswerkes im M+V-Verlag

Herausgeber: Professor Waldemar Stange, Leuphana - Universität Lüneburg

A. Grundlagen

Band 1:
Partizipation von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum I
Grundlagen

Band 2
Partizipation von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum II
Beteiligungsmodelle implementieren:
Sozialraumanalyse - Ziel- und Konzeptentwicklung – Gesamtstrategie

B. Strategien

Band 3
Strategien und Grundformen der Kinder- und Jugendbeteiligung I
Stellvertretende Formen – Beteiligung an den Institutionen der Erwachsenenwelt – Punktuelle Partizipation - Alltagspartizipation

Band 4
Strategien und Grundformen der Kinder- und Jugendbeteiligung II
Kinder- und Jugendparlamente - Offene Formen - Projektansatz

C. Aktionsfelder und Themen

Band 5
Partizipation in Kindertagesstätte, Schule und Jugendarbeit
Aktionsfelder - exemplarische Orte und Themen I

Band 6
Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Stadtplanung und
Dorfentwicklung
Aktionsfelder - exemplarische Orte und Themen II

D. Methoden

Band 7
Methoden der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen I
Die operative Dimension der Partizipation

Band 8
Methoden der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen II
Die operative Dimension der Partizipation