

Partizipierende Kinder

Eine ethnographische Untersuchung in außerschulischen
Partizipationssettings

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg

zur Erlangung des Grades

einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

von

Magdalene Schmid

aus

Stuttgart

Promotionsfach:	Erziehungswissenschaft
Erstgutachterin:	Prof. Dr. Christine Riegel
Zweitgutachterin:	Prof. Dr. Bettina Fritzsche
Tag der mündlichen Prüfung:	3. August 2020

Inhalt

Einleitung	1
1 Diskurse zur Partizipation von Kindern	7
1.1 Partizipation von Kindern in der Pädagogik der 1968er-Bewegung	8
1.2 Partizipation als Recht von Kindern	10
1.3 Partizipation von Kindern und Bildung	14
1.4 Demokratische Partizipation von Kindern	17
1.5 Partizipation von Kindern und Entscheidungsmacht	19
1.6 Partizipation als Arbeitsprinzip der Sozialen Arbeit mit Kindern	22
1.7 Zusammenfassung und Diskussion	25
2 Konzepte der Kindheitsforschung – Kindheit und Agency in generational strukturierten Verhältnissen	27
2.1 Perspektiven auf Kindheit in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung	27
2.1.1 Lebensphase Kindheit als Konstrukt	27
2.1.2 Kindheit als Teil einer generationalen Ordnung	30
2.2 Agency von Kindern	34
2.2.1 Das Agency-Konzept in der Kindheitsforschung	34
2.2.2 Relationale und situierte Agency von Kindern	37
2.3 Zusammenfassung und Diskussion	38
3 Theorieperspektiven zu sozialen Praktiken, Kindern als Akteur_innen und Machtverhältnissen in Partizipationssettings	41
3.1 Soziale Praktiken – theoretische Grundannahmen und Reflexionen	41
3.2 Soziale Praktiken und Kinder als Akteur_innen	44
3.3 Macht im Kontext von Pädagogik und Partizipation	49
3.4 Machtbeziehungen und -verhältnisse nach Foucault – eine Annäherung	53
2.3 Zusammenfassung und Diskussion	59
4 Das Forschungsfeld Kinder und Partizipation	63
4.1 Untersuchungen zu Kindern mit dem Fokus generationale Ordnung und Agency	63
4.2 Untersuchungen zur Partizipation von Kindern	67
4.3 Verortung der vorliegenden Studie	71

5	Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder erforschen – Forschungsmethodologie und -prozess	75
5.1	Praktiken von Kindern in Partizipationssettings als Forschungsgegenstand	75
5.2	Verbindung von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie im Forschungsprozess	77
5.2.1	Zur Forschungshaltung	78
5.2.2	Ethnographische Felderkundungen	79
5.2.3	Zirkularität, Vergleichen und Theoretical Sampling in der Grounded Theory Methodologie	81
5.2.4	Praxeologisch inspirierte Datenanalysen	85
5.3	Methodologische Überlegungen zu Kindern im Fokus des Forschungsinteresses	87
5.4	Der Forschungsprozess – Erkundungen und Analysen zu ‚partizipierenden‘ Kindern	89
5.4.1	Forschungsfelder und Datenerhebungen	89
5.4.2	Reflexionen zu meiner Rolle im Feld	93
5.4.3	Der Prozess der Datenanalyse	95
5.5	Zum Verhältnis von Empirie und Theorie bei der Ergebnisdarstellung	96
5.6	Zusammenfassung	98
6	Alltagspartizipation von Kindern in geregelten Freiräumen auf dem Abenteuerspielplatz	99
6.1	Der Abenteuerspielplatz als Partizipationsort	99
6.2	Treffpunkt und Aktivitätenwahl	105
6.3	Aktivitäten ohne Erwachsene durchführen	113
6.4	Tagesspezifische Angebote nutzen	114
6.5	Der Imbiss als Beispiel für regelmäßige Angebote	116
6.6	Die Spieltruhe als exemplarische Partizipationsgelegenheit	126
6.7	Entscheidungen treffen	133
6.8	Regeln und damit verknüpfte Praktiken	143
6.9	Fazit – Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder in strukturierten und geregelten Freiräumen auf dem Abenteuerspielplatz	154
7	Mitwirkung von Kindern beim Partizipationsforum Kinderkonferenz	157
7.1	Die Kinderkonferenz als Partizipationsforum zwischen inszenierter Aufführung und unterstützter Eigenregie von Kindern	158
7.2	Themen für die Kinderkonferenzen festlegen und einbringen dürfen	166
7.3	Vorab festgelegte Themen im Zusammenspiel von Kindern und Erwachsenen bearbeiten	170
7.4	Mitreden und abstimmen über spontane Anliegen von Kindern	183
7.5	Einschätzungen der Kinderkonferenz aus der Sicht von Kindern	215
7.6	Fazit – Mitwirkung bei der Kinderkonferenz in unterstützter Eigenregie	221

8 Choreographierter Ideenbau von Kindern bei Spielplatzplanungsprojekten	227
8.1 Partizipationsort ‚Spielplatzplanung mit Kindern‘	227
8.2 Praktiken der Ideenfindung und -benennung	236
8.3 Praktiken beim Modellbau	242
8.4 Entscheidungsverfahren zum Spielplatzthema	249
8.5 Eigene Vorlieben innerhalb der Projektstrukturen umsetzen	258
8.6 Fazit – Ideen zum Ausdruck bringen in strukturierten und ergebnisorientierten Partizipationsprojekten	261
9 ‚Selbst bestimmen‘, ‚Ideen zum Ausdruck bringen‘ und ‚Anliegenbasiert mitwirken‘ im Zusammenspiel von Kindern und Erwachsenen	265
9.1 Strukturelle Rahmungen der Partizipationsarrangements	266
9.2 ‚Selbst bestimmen‘ als Partizipationspraktik	271
9.3 ‚Ideen zum Ausdruck bringen‘ als Partizipationspraktik	273
9.4 ‚Anliegenbasiert mitwirken‘ als Partizipationspraktik	277
9.5 Spuren der Macht im Zusammenspiel von Akteur_innen beim Ausüben von Partizipationspraktiken	282
9.6 Fazit – Praktiken und Spuren der Macht in Partizipationsarrangements	290
10 Resümee und Ausblick	293
10.1 Methodologisches Resümee	293
10.2 Ausblick auf weitere Forschungsfragen zur Partizipation von Kindern	297
10.3 Impulse zur fachlichen Auseinandersetzung mit der Partizipation von Kindern	298
Literatur	301
Tabellenverzeichnis	318
Transkriptionszeichen	318
Dank	319

Einleitung

Bei einer Kinderkonferenz in einem Projekt, in dem Kinder nachmittags ihre Freizeit verbringen, können die Kinder eigene Anliegen zur Sprache bringen. Ein Mädchen schlägt vor, dass einen Tag Jungs und einen Tag Mädchen Fußball spielen. Darauf erfolgt lautes Gemurmel in der Gruppe der Teilnehmenden. Es ist ein Junge zu hören, der sagt, dass die Mädchen doch einfach mitspielen können. Eine Pädagogin meint, dass sie dagegen ist, dass Mädchen und Jungen jetzt getrennt voneinander Fußball spielen. Bevor eine Entscheidung zu dem Vorschlag des Mädchens getroffen wird, entwickelt sich eine Diskussion zu einem neuen Thema.

Diese Episode – ein verkürzter Ausschnitt aus dem empirischen Material dieser Studie – ist ein Beispiel dafür, wie ‚Partizipation von Kindern‘ erfolgen kann. Kinder haben hier im Rahmen eines Partizipationsforums die Gelegenheit, ein Freizeitangebot mitzugestalten. Doch nicht nur in diesem Beispiel stellt sich die Partizipation von Kindern, die ich in dieser Arbeit untersuche, als ziemlich herausfordernd für alle Beteiligten dar. Mit dieser Szene, die an späterer Stelle (Kapitel 7) genauer betrachtet wird, möchte ich einleitend für die vorliegende Arbeit zu ‚partizipierenden‘ Kindern exemplarisch das Zusammenspiel von Akteur_innen zeigen, das stattfindet, wenn Kinder eine Partizipationsgelegenheit haben und nutzen. Es sind in allen von mir untersuchten Settings unterschiedliche Akteur_innen an der Partizipation von Kindern beteiligt, und wer wie welchen Einfluss hat, ist situativ unterschiedlich und kontextabhängig.

Ausgangspunkt für meine Studie war die Frage, was eigentlich vor sich geht, wenn 6- bis 11-jährige Kinder in außerschulischen Settings ‚partizipieren‘. Um Antworten zu finden, erkundete ich Spielplatzplanungsprojekte, die öffentlich für alle interessierten Kinder in den jeweiligen Wohnquartieren durchgeführt wurden, sowie einen Abenteuerspielplatz, der ‚Partizipation‘ als fachlich-pädagogischen Anspruch in seinem Konzept benennt, und die dortige Kinderkonferenz.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Partizipation von Kindern irritierte mich immer wieder, dass zunächst der Eindruck entsteht, es sei für alle, die sich damit beschäftigen, klar, was mit dieser labelähnlichen Bezeichnung für Programme und Konzepte gemeint ist. Auf den zweiten Blick zeigt sich dann, dass ganz Unterschiedliches darunter verstanden wird. Meist birgt die Ankündigung der Partizipation von Kindern das Versprechen, dass Anliegen und Sichtweisen von Kindern gefragt sind und ernst genommen werden. Dieses Partizipationsversprechen bzw. mein Anspruch, Kinder mit ihren Anliegen und Sichtweisen zu respektieren, ist der Hauptgrund, weshalb ich Partizipation von Kindern für ein zentrales und untersuchenswertes Thema in pädagogischen Angeboten für Kinder halte.

Partizipationsgelegenheiten für Kinder sind zahlreich, und Kinder partizipieren an unterschiedlichen Orten, z. B. bei Planungen im öffentlichen Raum, im Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit oder

in den Hilfen zur Erziehung, bei Entscheidungen in der Familie, beim Klassenrat in der Schule. Die Liste an Beispielen für Orte und Formen, an denen es um die Partizipation von Kindern geht, ist lang. In diversen pädagogischen Praxiskontexten habe ich die Erfahrung gemacht, dass Partizipation von Kindern zwar erwünscht ist, ihre Umsetzung jedoch immer wieder an Grenzen stößt und dass unterschiedliche Verständnisse von Partizipation sowie von Verantwortlichkeiten der verschiedenen Beteiligten existieren. Dazu ein weiteres Beispiel: *Eine Lehrerin sagt zu den ca. 11-jährigen Schüler_innen, die eine neue Wandfarbe im Klassenzimmer möchten, sie könnten sich ja einfach selbst darum kümmern, woraufhin nichts weiter geschieht.* In diesem Kontext stellte sich mir u. a. die Frage: Welche Strukturen, Verantwortlichkeiten und pädagogischen Haltungen sind angemessen, damit Kinder ihre Anliegen zur Sprache bringen bzw. umsetzen können? Ein letztes Beispiel, an dem eines von vielen kursierenden Partizipationsverständnissen deutlich wird: *Als wir uns über Partizipation unterhalten, erzählt mir die Erzieherin eines Kindergartens, die Kinder könnten bei ihnen vieles mitentscheiden, z. B. könnten sie auswählen, welches Lied vor dem Essen gesungen werde.* Daraus ergab sich für mich die Überlegung, wie relevant die Wahlmöglichkeit, die Kinder in diesem Beispiel haben, wohl für die Kinder selbst ist.

Ebenso vielfältig wie Partizipationskontexte für Kinder und Verständnisse von Partizipation sind Alltagsdiskurse zum Thema Partizipation, was nicht weiter verwundert, denn „[w]ir schwimmen durchgehend in Ozeanen von Diskursen – narrativer, historischer, visueller Art“ (Clarke 2011, S. 123), d. h. sie prägen die Sichtweisen von Menschen in unserer Gesellschaft. In Diskursen über ‚Partizipation von Kindern‘ wird häufig angemerkt, dass es Kinder überfordern könnte, zu viel entscheiden zu müssen. Das verweist auf einen Diskurs, der in Zusammenhang steht mit der Kritik an einer „vermeintliche[n] Autoritätsverweigerung“ (Bröckling 2017, S. 222) von Pädagog_innen oder Eltern im Kontext der Pädagogik der 1968er-Bewegung. In diesem Kontext entstanden neue Konzepte von „Erziehung als [...] Aushandlungsprozess, in dem die Kinder sich als gleichberechtigte Partner anerkannt fühlen können sollten“ (ebd., S. 233). Für die Auseinandersetzung mit der Partizipation von Kindern sind solche Diskurse zum Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen relevant, auch wenn es in dieser Arbeit nicht – wie im Zitat – um familiäre Erziehung, sondern um außerschulische pädagogische Partizipationssettings geht.

In der Auseinandersetzung mit theoretischen Zugängen zum Thema Partizipation prägte sich mir die Aussage ein, Partizipation von Kindern sei „[u]nder-theorised and over-practicalised“ (Malone/Hartung 2010, S. 35). Es wird tatsächlich selten präzisiert, was genau der Inhalt des Konstrukts ‚Partizipation von Kindern‘ ist, und es bleibt – jenseits von Methodensammlungen und programmatisch-normativen Anregungen zur Partizipation (vgl. z. B. Hart 1992; Lundy 2007) –

theoretisch vage bzw. ist schwer nachvollziehbar, was eigentlich geschieht und was Kinder machen, wenn sie ‚partizipieren‘.¹

Bei der Beschäftigung mit Fragen zu Kindern und Kindheit ist das Konzept der ‚Agency‘ in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung inspirierend, das Kinder als Akteur_innen in den Blick nimmt. Die in der Verbindung der Konzepte ‚Agency‘ und ‚Partizipation von Kindern‘ aufgeworfenen Fragen, wer eigentlich die Akteur_innen in Partizipationsprozessen sind und wieviel Handlungs- oder Entscheidungsmacht Kinder dort im Verhältnis zu Erwachsenen haben, weckten meine Neugier, mich intensiver mit dem Thema zu beschäftigen und das rätselhafte Konstrukt ‚Partizipation von Kindern‘ genauer zu untersuchen. Dass die Frage nach Macht beim Nachdenken über Partizipation bedeutsam ist, unterstreicht zudem die oft im Zusammenhang mit Partizipationsprozessen verwendete Formel ‚auf Augenhöhe‘. Reflexionen zu Macht und der Partizipation von Kindern können daher nicht entkoppelt werden von einer Auseinandersetzung mit dem – meist machtasymmetrischen – Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen.

Partizipation von Kindern ist nicht nur relevant, weil bestimmte pädagogische Haltungen dies betonen. In Fachdiskursen zum Recht von Kindern auf Partizipation, das in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen verankert ist, sowie zum Zusammenhang von Partizipation und Demokratie erfolgen weitere Begründungen für die Partizipation von Kindern. Diese verdeutlichen, dass Partizipation „nicht abhängig von der Gnade der PädagogInnen“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 67) ist bzw. sein soll. Verbunden damit sind Forderungen nach strukturell verankerten Partizipationsrechten von Kindern und entsprechenden demokratischen Partizipationsstrukturen in pädagogischen Institutionen.

Es gibt also vielzählige Zugänge zur Auseinandersetzung mit dem komplexen Thema ‚Partizipation von Kindern‘. Zum einen ist Partizipation „ein universeller und zugleich normativ aufgeladener Begriff“ (Schnurr 2018, S. 1126), und die damit verknüpften Vorstellungen und Fachdiskurse sind sehr weit gefächert. Zum anderen geht es um (Macht-)Verhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen. Außerdem sind Fragen nach dem Status von Kindern als Akteur_innen, nach deren ‚Agency‘, bei einer Auseinandersetzung mit der Partizipation von Kindern relevant. Die ‚generationale Ordnung‘ und die ‚Agency‘ von Kindern, zwei Schlüsselkonzepte der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, waren theoretische Ausgangspunkte für meine Erkundungen der Praktiken von ‚partizipierenden‘ Kindern, die es mit weiterführenden Diskursen und Reflexionen zur Partizipation zu verknüpfen galt. Im Laufe der vorliegenden ethnographischen Untersuchung wurden die theoretischen

¹ Eine der Ausnahmen ist die mit anschaulichen Beispielen aus Partizipationsprozessen versehene Publikation „Partizipation in Kindertageseinrichtungen“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011).

Ausgangspunkte deshalb durch zusätzliche Theorieperspektiven, insbesondere zu sozialen Praktiken sowie Machtverhältnissen, erweitert.

Um methodisch angemessen in Erfahrung zu bringen und zu rekonstruieren, was eigentlich in Partizipationskontexten geschieht und wie Kinder ihre Partizipation gestalten, entschied ich mich für ein ethnographisches Vorgehen. In meiner Untersuchung nehme ich Praktiken der Partizipation von 6- bis 11-jährigen Kindern in außerschulischen Partizipationssettings in den Blick, da es bislang kaum Studien zur Partizipation von Kindern in diesem Alter außerhalb des Kontextes Schule gibt. Zudem ist Partizipation in der Lebensphase mittlere Kindheit, in der die frühe Kindheit vorbei ist, Kinder aber noch nicht als Jugendliche gelten (Eßer 2016a, S. 59), bisher weniger erforscht als Partizipation von Kindern und Jugendlichen in anderen Lebensphasen und Partizipationskontexten im deutschsprachigen Raum.²

Der Fokus dieser Arbeit zur Partizipation von Kindern liegt daher auf der Altersgruppe der 6- bis 11-jährigen Kinder und ihren Partizipationspraktiken. Untersucht werden öffentliche bzw. pädagogische außerschulische Settings, die konzeptionell betonen, dass bei ihnen Partizipation von Kindern stattfindet. Die Forschungsfrage der vorliegenden Studie lautet:

Welche Praktiken üben Kinder in öffentlichen bzw. pädagogischen außerschulischen Settings aus, in denen die Partizipation von Kindern ein explizites Anliegen ist?

Es geht bei den ethnographischen Erhebungen und der Analyse der Daten also darum, wie sich welche Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder in den jeweiligen Kontexten entfalten. Bei den Rekonstruktionen der ausgeübten Partizipationspraktiken wird danach gefragt, wie Macht- und Kräfteverhältnisse unter Kindern oder zwischen Kindern und Erwachsenen deutlich werden bzw. sich verändern. Im Forschungsfeld können Praktiken von Kindern deshalb nicht unabhängig von Praktiken von Erwachsenen in den Blick genommen werden.

Die vorliegende ethnographische Studie ist vor allem durch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und eine machtanalytische Perspektive inspiriert. Ziel dieser Untersuchung ist, zu einem erweiterten, empirisch fundierten Verständnis der Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder in den jeweiligen Kontexten beizutragen, um aus den Ergebnissen Impulse für eine differenzierte Diskussion des Themas Partizipation von Kindern abzuleiten.

² Exemplarisch für die Erforschung der Partizipation in der mittleren Kindheit, jedoch in der Grundschule, sind die Studien von Heike de Boer (2007) und Anna Lena Wagener (2013). Zur außerschulischen Partizipation von Kindern in anderen Lebensphasen gibt es zum Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen die Studie von Elisabeth Richter, Teresa Lehmann und Benedikt Sturzenhecker (2017), zur Partizipation in den Hilfen zur Erziehung die Untersuchungen von Liane Pluto (2007), Remi Stork (2007) und Elke Schierer (2018) sowie zur Partizipation von Jugendlichen die Studien von Sonja Moser (2010) und Larissa von Schwanenflügel (2015).

Zum Aufbau der Arbeit

Die Darstellung meiner ethnographischen Untersuchung der Praktiken der Partizipation von Kindern ist aufgeteilt in theoretische Zugänge (Kapitel 1–3), die Diskussion des Forschungsstandes (Kapitel 4), ein Methodologie- und Methodenkapitel (Kapitel 5), fallspezifische Rekonstruktionen der Partizipationspraktiken in den untersuchten Settings (Kapitel 6–8), deren fallübergreifende Diskussion (Kapitel 9) und einen abschließenden Ausblick (Kapitel 10).

In den ersten drei Kapiteln dieser Arbeit erläutere und diskutiere ich die theoretischen Ausgangspunkte sowie meine daraus resultierenden Forschungsperspektiven. Mit einigen der ausgeführten Konzepte beschäftigte ich mich teils vor, teils erst während der Datenerhebung und -analyse. Die Darstellung erfolgt hier linear, womit zwar das während meiner Denk- und Analysebewegungen erfolgte Wechselspiel zwischen der Auseinandersetzung mit theoretischen Diskursen und der Empirie nicht abgebildet werden kann, jedoch die Theorieperspektiven meiner Studie deutlich und nachvollziehbar werden.

Partizipation ist ein von ganz unterschiedlichen Diskursen durchzogenes Themenfeld. Daher werden zunächst zentrale Diskurse zur Partizipation von Kindern (Kapitel 1) dargelegt. Diese bieten einen Überblick zu verschiedenen Zugängen zum Konstrukt ‚Partizipation von Kindern‘, welche für die Auseinandersetzungen mit diesem Thema in der vorliegenden Studie grundlegend sind.

Anschließend wird der Blick auf ‚Kindheiten‘ in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, insbesondere die Konzepte ‚generationale Ordnung‘ und ‚Agency‘ diskutiert (Kapitel 2). Diese beiden Konzepte waren zu Beginn der Datenerhebungen zentral, während im Verlauf der Ethnographie weitere Theorieperspektiven für die Untersuchung der Praktiken von Kindern in pädagogischen Settings, die den Anspruch der Partizipation von Kindern formulieren, relevant wurden. Diese ergänzenden Perspektiven werden im dritten Kapitel ausgeführt. Zunächst wird das Verständnis von sozialen Praktiken in dieser Studie erläutert (Kapitel 3.1), das anschließend mit sozialwissenschaftlichen Bezügen, insbesondere dem Konzept der ‚Agency‘ von Kindern verknüpft wird (Kapitel 3.2). Beim Nachdenken über Partizipation können Machtverhältnisse nicht ausgeklammert werden, weshalb ich die Frage nach Macht im Kontext von Pädagogik und Partizipation erörtere (Kapitel 3.3), bevor eine Zusammenfassung der für diese Studie relevanten Aspekte der Machtanalytik von Michel Foucault erfolgt (Kapitel 3.4). Als Abschluss der theoretischen Rahmung der Studie werden die Theoriebezüge zwischen Sozialen Praktiken, Kindern als Akteur_innen sowie Machtverhältnissen in Partizipationssettings zueinander in Bezug gesetzt (Kapitel 3.5).

In einem weiteren Schritt werden Ergebnisse aus Studien, die sich mit Fragen der generationalen Ordnung, der Agency sowie der Partizipation von Kindern auseinandersetzen, skizziert und mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung diskutiert (Kapitel 4).

Vor diesem Hintergrund führe ich forschungsmethodologische Überlegungen zu meiner ethnographischen Studie aus, die sich am Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie orientiert. Ebenso stelle ich mein methodisches Vorgehen dar und beschreibe den Forschungsprozess bei der Untersuchung der Frage nach Praktiken von Kindern in partizipativen Settings (Kapitel 5).

Die Analysen der ethnographischen Erkundungen der Praktiken der Partizipation von Kindern sind Inhalt der folgenden drei Fallkapitel zu den verschiedenen untersuchten Settings. Zunächst werden die Partizipationspraktiken im Alltag eines Abenteuerspielplatzes für Kinder ausgeführt (Kapitel 6). Wie Kinder beim Partizipationsforum Kinderkonferenz auf diesem Abenteuerspielplatz mitwirken, wird anschließend rekonstruiert (Kapitel 7). Praktiken von Kindern im dritten untersuchten ‚Fall‘, zwei Spielplatzplanungsprojekten, bilden den Abschluss der empirischen Rekonstruktionen (Kapitel 8). In der feldübergreifenden Diskussion der rekonstruierten Praktiken der Partizipation von Kindern geht es zunächst um die strukturellen Rahmungen der untersuchten ‚Partizipationsarrangements‘. Anschließend arbeite ich drei Dimensionen der rekonstruierten Praktiken partizipierender Kinder heraus – ‚selbst bestimmen‘, ‚Ideen zum Ausdruck bringen‘ sowie ‚anliegenbasiert mitwirken‘ – und zeige dann, welche Spuren der Macht im Zusammenspiel der Akteur_innen beim Ausüben der Praktiken sichtbar werden (Kapitel 9). Nach einem methodologischen Resümee erfolgt zum Abschluss ein Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven und mögliche Impulse der vorliegenden Studie zur fachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Partizipation von Kindern (Kapitel 10).

1 Diskurse zur Partizipation von Kindern

Zum Thema Partizipation – nicht nur von Kindern – gibt es vielfältige fachliche und gesellschaftliche Diskurse (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005; Olk/Roth 2007; Betz/Gaiser/Pluto 2011; Schnurr 2018), denn „[d]er Begriff Partizipation ist sehr breit interpretierbar und die Vorstellungen, was darunter konkret zu verstehen ist, variieren“ (Wolff 2016, S. 1053).

Die vorliegende Untersuchung der Praktiken von Kindern in Partizipationssettings hat zum Ziel, mehr über Praktiken der Partizipation von Kindern in Erfahrung zu bringen, um aus den Ergebnissen Impulse für eine differenzierte Diskussion des Themas Kinderpartizipation abzuleiten. Eine Auseinandersetzung mit Diskursen zur Partizipation von Kindern in dieser ethnographischen Studie erscheint mir notwendig, da häufig vage bleibt, was eigentlich gemeint ist, wenn von ‚Partizipation von Kindern‘ die Rede ist.

Mit dem Begriff ‚Partizipation‘ assoziiert wird u. a. die Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung oder Mitbestimmung von Individuen (vgl. Schnurr 2018). Die lateinische Herkunft des Begriffs ‚partem capere‘ legt zudem eine Interpretation nahe, in der Partizipation und Macht verknüpft sind, denn „pars“ bedeutet im Lateinischen „Teil“ und „capere“ bedeutet „nehmen, ergreifen“ (Kluge 2011, S. 686). Für die Partizipation von Kindern heißt dies, dass ‚partizipierende‘ Kinder einen Teil der Verfügungsgewalt bzw. der Entscheidungen z. B. über die eigene Lebensgestaltung an sich nehmen (vgl. Fatke 2007, S. 20).

Partizipation bezeichnet also gleichzeitig ein Verhältnis von individuellen Subjekten zu etwas Überindividuellem, und hat daher sowohl etwas mit Selbstbestimmung als auch mit Mitbestimmung zu tun (vgl. Schwanenflügel 2015, S. 82). Das Konzept der ‚Partizipation‘ ist somit immer in Verbindung mit den jeweiligen Verhältnissen bzw. Rahmungen zu denken und wird so eher verständlich. Allgemein und bezogen auf Demokratie gilt: „Durch Partizipation verbindet sich das mit Freiheitsrechten ausgestattete Subjekt mit dem Politischen und Sozialen. In Akten der Partizipation konstituieren und entwickeln sich Subjektivität und Sozialität zugleich“ (Schnurr 2018, S. 1127).

Bereits diese einführenden Überlegungen verdeutlichen die Vielschichtigkeit des Konzepts ‚Partizipation von Kindern‘. Um das Verständnis der Partizipation von Kindern in dieser Arbeit näher zu beleuchten, lege ich nun Fachdiskurse dar, die für die Auseinandersetzung mit Praktiken der Beteiligung von Kindern in dieser Arbeit grundlegend sind und verdeutliche damit, was zu meiner theoretischen Sensibilisierung beitrug. Zunächst geht es um Zusammenhänge von Partizipation und Veränderungen in der Pädagogik im Zuge der 1968er-Bewegung. Als weiterer Diskurs wird Partizipation als Recht von Kindern, vor allem gemäß der UN-Kinderrechtskonvention, in den Blick genommen. Anschließend beleuchte ich die Diskussion um Partizipation von Kindern als Bildung, bevor ich Überlegungen zu demokratischer Partizipation ausführe. In einem nächsten Schritt geht es

um Partizipation von Kindern im Zusammenhang mit Entscheidungsmacht. Eine Diskussion von Partizipation als Arbeitsprinzip in der Sozialen Arbeit mit Kindern bildet den Abschluss des Kapitels.

1.1 Partizipation von Kindern in der Pädagogik der 1968er-Bewegung

Konzepte von Kindheit und Kindern, die einen engen Bezug zur Partizipation von Kindern haben, sind nicht nur Gegenstand der aktuellen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, sondern wurden bereits im Zusammenhang mit pädagogischen Diskussionen rund um die 1968er-Bewegung thematisiert, z. B. in der Kinderladenbewegung. Meike Sophia Baader (2008a) zählt „die pädagogische Dimension zu den Besonderheiten der westdeutschen 68er-Aufbrüche“, die „einen Unterschied im Verhältnis zu anderen Ländern [markiert]“ (ebd., S. 7), bei denen meist politische Fragen im Vordergrund der Protestbewegung standen.

Dazu zunächst ein kurzer historischer Rückblick auf die westdeutsche Debatte, in der unter anderem „die Erziehung für gesellschaftliche Missstände im Kontext von 1968 verantwortlich gemacht wurde“ (a.a.O.). Meike Sophia Baader skizziert, wie die Rezeption der Kritischen Theorie und ihrer „Studien zum autoritären Charakter“ (Adorno 1973 [1949]) sowie Theodor W. Adornos Ausführungen zur „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno 1971 [1966]) zur gemeinsamen Frage im Kontext der pädagogischen Aufbrüche von 1968 beitrugen, die sie so zusammenfasst: „Wie lassen sich Erziehungsverhältnisse so gestalten, dass die nachfolgenden Generationen nicht mehr anfällig für ein System wie den Nationalsozialismus sein würden, sondern den Mut, die Kraft und die Ich-Stärke zum Widerstand und Protest aufbringen würde [sic]?“ (Baader 2008a, S. 8). Eine Antwort auf die Frage nach der Neugestaltung von Erziehungsverhältnissen war die Weigerung, sich bei der Erziehung von Kindern an Prinzipien wie Gehorsam, Unterordnung oder Sekundärtugenden, z. B. Pünktlichkeit, zu orientieren. Daraus wurden Projekte und Konzepte entwickelt, die sich aufgrund ihrer Vielfalt und unterschiedlichen Quellen nicht vereinheitlichen lassen, aber kennzeichnend für „pädagogische Aufbrüche“ (Baader 2008a, S. 9) waren. Daraus entstanden im Kontext von 1968 als entscheidende Impulse bzw. pädagogische Initiativen die so genannte Heimerziehungsbewegung und die Kinderladenbewegung (a.a.O.).³

Am Beispiel der Ziele und Motive von Kinderläden zeigt Meike Sophie Baader (2008b) zentrale Fragen und Themen der als ‚antiautoritär‘⁴ bezeichneten Erziehung auf, welche die Suche nach neuen

³ Auch die Frauenbewegung spielte in diesem Kontext für eine Veränderung der Erziehung in der frühen Kindheit und im Vorschulbereich eine entscheidende Rolle, wenn Frauen es zurückwiesen, alleine für die Erziehung ihrer Kinder im Vorschulalter verantwortlich zu sein (vgl. Baader 2008a, S. 8).

⁴ Zur Frage, was unter ‚antiautoritärer Erziehung‘ zu verstehen sei, gab es bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren keinen Konsens (vgl. Baader 2008b, S. 28).

Wegen der Erziehung und die pädagogischen Aufbrüche der 1968er-Bewegung kennzeichneten. Das Ziel, „die nächste Generation anders aufwachsen zu lassen, als man selbst und als die eigenen Eltern erzogen worden waren“ (Baader 2008b, S. 21), sieht sie als Ausgangspunkt der pädagogischen Initiativen von 1968, insbesondere der Kinderläden, wobei die Kinderladenbewegung in ihren politischen und pädagogischen Ausrichtungen sehr vielfältig war. Diese reichten vom Interesse an einer sozialistischen oder proletarischen Erziehung bis zu einer reformpädagogischen und liberalen Erziehung zum freien Menschen (ebd., S. 30 f.). Die Kritikpunkte der Kinderladengründer_innen an den vorherrschenden Erziehungsprinzipien sind einerseits die Kritik an einer rigiden Tageseinteilung, z. B. der Zwang, zu bestimmten Zeiten zu schlafen, sowie andererseits die Kritik an Erziehungsprinzipien, die mit Gefühlskälte und Härte assoziiert wurden. Aufgrund des zweiten Kritikpunkts kann die Kinderladenerziehung als Versuch bezeichnet werden, zu einem anderen Umgang mit Emotionen beizutragen. Das beinhaltete eine Orientierung am ‚Glück der Kinder‘, das in vielen Quellen – häufig mit Bezug auf Alexander S. Neill, den Gründer der Schule Summerhill⁵ – erwähnt wird (vgl. Baader 2008b, S. 23 f.) Als gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen Konzepte, bei denen auch psychoanalytische Theorien eine Rolle spielten, bezeichnet Maike Sophia Baader die ‚Selbstregulierung‘ von Kindern, unter der verstanden wurde, „dass das Kind in jedem Alter seinen Bedürfnissen frei Ausdruck verleiht, seine Interessen erkennt und diese angemessen vertritt“ (Baader 2008b, S. 25). Dieses „Erziehungsprinzip“ (Baader/Sager 2010, S. 260) könnte in demselben Wortlaut auch als ein aktuelles Verständnis der Partizipation von Kindern formuliert werden, was – ebenso wie die Kritik an einer von Zwang gekennzeichneten Tageseinteilung sowie von Härte in der Erziehung – die Aktualität der pädagogischen Ideen der 1968er-Bewegung bezüglich des Themas Partizipation von Kindern unterstreicht. Es ging bei der ‚antiautoritären Erziehung‘ u. a. um eine Erziehung „jenseits von [...] einer unhinterfragten Unterordnung des Kindes unter die Erwachsenen“ (Baader 2008b, S. 33), womit ein kritischer Blick auf (Macht-)Verhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen⁶ angedeutet wird, der meines Erachtens eine Voraussetzung für das Nachdenken über Partizipation von Kindern ist, um diese Machtverhältnisse nicht unreflektiert zu reproduzieren.

⁵ Bezeichnend für die Bedeutung A.S. Neills und die Idee einer ‚antiautoritären Erziehung‘ ist, dass von dem bereits zuvor in Deutschland unter dem Titel „Erziehung in Summerhill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule“ veröffentlichten Buch Alexander S. Neills (1960) „Summerhill, a radical approach to child rearing“ unter dem umformulierten deutschen Titel „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill“ zwischen Dezember 1969 und Mai 1970 insgesamt 275 000 Exemplare in acht Auflagen verkauft wurden (vgl. Grünert 2009; Baader 2008b, S. 31).

⁶ An dieser Stelle nicht vertieft, aber zumindest erwähnt werden soll die kritische Einschätzung Maike Sophia Baaders einer extremen Enthierarchisierung des Verhältnisses von Kindern und Erwachsenen. Diese kann zur Auflösung der Differenz zwischen den Generationen führen, was als Problem einiger Ansätze der im Kontext von 1968 entwickelten Sexualerziehung diskutiert wird (vgl. Baader 2008b, S. 34 mit Verweis auf Sager 2008).

Im gesellschaftlichen Kontext der 1968 war das Thema Partizipation nicht nur auf pädagogische Fragen beschränkt, denn es fand eine grundlegende Liberalisierung der Gesellschaft statt, die auch als „Lebensstil- und Partizipationsrevolution“ (Wolfrum/Hofmann 2018, S. 91) bezeichnet werden kann, welcher der Wunsch nach einer Demokratisierung aller Lebensbereiche zugrunde lag (vgl. a.a.O.).

Die Impulse, die von den pädagogischen Aufbrüchen um 1968 ausgingen, prägten die pädagogische Landschaft in Westdeutschland nachhaltig, vor allem bezüglich des grundsätzlichen Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen und in Hinblick auf Erziehungsziele und -praxen (vgl. Baader 2008a, S. 9; Baader/Sager 2010, S. 259). Ein autoritäres Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, in dem Kinder vor allem gehorsam zu sein haben und fremdbestimmt sind, wurde in Frage gestellt. Erwachsene begannen zunehmend, Kinder als eigenständige Persönlichkeiten wahrzunehmen, sich für ihre Interessen und Anliegen zu interessieren und es fand eine Orientierung an den Prinzipien der Mitsprache und Selbstartikulation statt, in denen Kinder einen Status als Akteur_innen haben (vgl. Baader/Sager 2010, S. 263).⁷ Damit begann eine breite Auseinandersetzung mit – auch heute noch aktuellen – pädagogischen Fragen zur Partizipation von Kindern, die sich nicht nur auf familiale, sondern auch auf institutionelle⁸ Erziehungsverhältnisse bezieht.

1.2 Partizipation als Recht von Kindern

Ein weiterer bedeutsamer Diskurs zur Partizipation von Kindern bezieht sich auf die Rechte von Kindern auf Mitsprache und Teilhabe.⁹ Aufgrund dieser Partizipationsrechte hat die gesellschaftliche, politische und fachliche Aufmerksamkeit für das Thema Kinderpartizipation in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen.¹⁰

⁷ Diese Haltung und entsprechende Praktiken vertraten einzelne Pädagog_innen bereits vor der 1968er-Bewegung, beispielsweise Janusz Korczak, in dessen Waisenhaus die Rechte von Kindern zentral waren und Kinder auch Erwachsene anklagen konnten, die gegen diese Rechte verstießen (vgl. Langhanky 1994).

⁸ In institutioneller Hinsicht hatte diese Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen nicht nur die Gründung von Kinderläden, sondern auch die Gründung von Schulen zur Folge, beispielsweise die Glockseeschule in Hannover (vgl. Negt 2008 [1975]) und auch der erste Abenteuerspielplatz wurde 1967 im Umfeld der ‚Studentenbewegung‘ gegründet (vgl. Deimel 2013, S. 747).

⁹ Die Begriffe, die zum Thema Partizipation kursieren, wie Mitsprache, Teilhabe, Beteiligung, Mitbestimmung, Mitgestaltung etc., verwende ich bewusst nicht trennscharf, da diese Begriffsvielfalt widerspiegelt, dass eine präzise Begriffsbestimmung von Partizipation auch in den rechtlichen Diskursen bisher nicht stattgefunden hat.

¹⁰ Die aktuell verstärkte Auseinandersetzung mit Partizipation im Zusammenhang mit Inklusion basiert zudem auf der UN-Behindertenrechtskonvention, die 2008 in Kraft trat.

Auf internationaler Ebene fand insbesondere als Folge der Verabschiedung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-KRK) im Jahr 1989, in der es um Schutz-, Versorgungs- und Beteiligungsrechte von Kindern (vgl. Braches-Chyrek/Sünker 2012) geht, eine verstärkte Diskussion der Partizipation von Kindern sowie die Gründung von Initiativen zur Förderung der Partizipation von Kindern (vgl. Woodhead 2010, S. xx [sic]) statt. Die UN-Kinderrechtskonvention hat auch auf politischer Ebene so viel Bedeutung, dass das Jahr 1989 als „unquestionably the most significant milestone for the development of current child policies, globally“ (a.a.O.) bezeichnet werden kann. Die beiden Länder, in denen die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde, ratifizierten die UN-Kinderrechtskonvention in den 1990er Jahren: Deutschland 1992 (mit Vorbehalten, die 2010 zurückgenommen wurden (vgl. Maywald 2016, S. 18))¹¹ und die Schweiz 1997. Damit gelten die UN-Kinderrechte für jedes in dem Land lebende Kind.¹²

Im zentralen Artikel der UN-Kinderrechtskonvention zur Beteiligung von Kindern, in Artikel 12, Absatz 1, steht:

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kinde, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kinde berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ (BMFSFJ 2000, S. 15)

Das Recht von Kindern auf Meinungsäußerung und Beteiligung an sie betreffenden Entscheidungen gilt von Geburt an. Allerdings lässt die Formulierung, dass die Meinungen von Kindern „angemessen“ und entsprechend des Alters und der Reife eines Kindes zu berücksichtigen sind, viel Interpretations- und damit auch Handlungsspielraum offen. Da die UN-Kinderrechtskonvention ein internationales Menschenrechtsabkommen ist, haben die darin enthaltenen Partizipationsrechte den Status von Menschenrechten (vgl. Wolff 2016, S. 1052). Diesbezüglich ist interessant, dass die UN-Kinderrechtskonvention neben den formulierten Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten auch Regelungen zur Umsetzung der Kinderrechte enthält, u. a. die Verpflichtung, diese bei Erwachsenen sowie Kindern und Jugendlichen bekannt zu machen. Damit bekennen sich alle Vertragsstaaten zu einer umfassenden Kinder- und Menschenrechtsbildung (vgl. Maywald 2016, S. 18).

Die nicht zu unterschätzende Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für das Thema ‚Partizipation von Kindern‘ besteht darin, dass darin Partizipationsrechte von Kindern auf internationaler Ebene erstmals explizit benannt werden, während zuvor im Zusammenhang mit Kindern fast ausschließlich die beiden anderen Bereiche der UN-Kinderrechtskonvention – Schutz

¹¹ Im 14. Kinder- und Jugendbericht wird gefordert, in Deutschland die Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern (vgl. BMFSFJ 2013, S. 51).

¹² Als Kinder werden in der UN-Kinderrechtskonvention alle Menschen bezeichnet, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

und Versorgung von Kindern – im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit waren, was Martin Woodhead so formuliert:

„Until 1989, the concept of children’s rights had most often been framed in terms of beliefs about their nature and needs, and the responsibilities of adults to provide the best possible care and education, and protection from harm. The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) redefined the status of children and young people by also acknowledging their civil and political rights, notably through Article 12.“ (Woodhead 2010, S. xx [sic])

Die Zusicherung des in Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Rechts von Kindern auf Meinungsbildung und -äußerung ist zentral für die vorliegende Untersuchung, da Kindern mit diesem Recht ein Status als ernst zu nehmende (Rechts-)Subjekte zugesprochen wird. Allerdings werden Kinder nach wie vor – zumindest in öffentlichen Debatten zum Kindeswohl – vor allem als Objekte von Schutzrechten und nicht als Rechtssubjekte wahrgenommen (vgl. Braches-Chyrek/Sünker 2012, S. 149).

Unter Berufung auf die Mitspracherechte der UN-Kinderrechtskonvention werden Beteiligungsprozesse mit Kindern oft mit der Begründung durchgeführt, sie würden ‚Kindern eine Stimme geben‘. Das klingt zunächst etwas paternalistisch, als ob Kinder ihre Meinung nicht auch zum Ausdruck bringen können ohne Unterstützung durch wohlmeinende Erwachsene, die ihnen Gehör verschaffen möchten. Es verdeutlicht jedoch, dass es selten Gelegenheiten gibt, bei denen Kinder ihre Meinung artikulieren können und bei denen diese gehört wird. Denn das Recht von Kindern auf Meinungsäußerung bringt nicht zugleich mit sich, dass es tatsächlich Orte gibt, wo dieses Recht ausgeübt und Kinder als Rechtssubjekte ernst genommen werden. Dass die bloße Verabschiedung des Kinderrechts auf Partizipation erst ein Anfang ist, formuliert auch die UNICEF bezüglich der UN-Kinderrechtskonvention: „*Participation* is one of the guiding principles of the Convention, as well as one of its basic challenges“ (UNICEF o.J., S. 1, Hervorh. im Orig.).

Auf die Herausforderungen, die Partizipationsrechte für Kinder hinsichtlich konkreter Partizipationsgelegenheiten mit sich bringen, weist auch Jörg Maywald (2016) hin: „Das Recht des Kindes auf Beteiligung an allen es betreffenden Entscheidungen ist ein fundamentales Kinderrecht und zugleich eine pädagogische Herausforderung“ (Maywald 2016, S. 16). Hier wird deutlich formuliert, dass die Zusicherung von Rechten alleine nicht ausreicht, sondern deren Umsetzung relevant sowie pädagogisch anspruchsvoll ist.¹³ Insbesondere das Verhältnis zwischen Kindern und

¹³ Als Anregung zur Umsetzung gibt einen programmatischen Vorschlag von Laura Lundy (2007), in dem sie zur Implementierung von Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention ein Modell mit vier zentralen Elementen vorschlägt: „Space: Children must be given the opportunity to express a view; Voice: Children must be facilitated to express their views; Audience: The view must be listened to; Influence: The view must be acted upon, as appropriate“ (Lundy 2007, S. 933).

Erwachsenen zu reflektieren, ist daher im Zusammenhang mit Partizipation von Kindern notwendig, denn „die Anerkennung des Kindes als Subjekt und das Recht des Kindes gehört zu werden, haben Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen“ (ebd., S. 21). In der UN-Kinderrechtskonvention werden Kinder als eigenständige Träger_innen von Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten anerkannt. Die Kinderrechte spiegeln damit eine Ambivalenz wider, welche den Status von Kindern auch in pädagogischen Kontexten kennzeichnet: Sie werden einerseits als Teil einer vulnerablen Gruppe konzipiert, für die es Schutz- und Förderrechte gibt, gleichzeitig werden sie als eigenständige Subjekte gesehen, die Partizipations- und Mitspracherechte haben. Aufgrund des Subjektstatus von Kindern einerseits und ihres gleichzeitigen Status als Träger von Schutz- und Förderungsrechten, gibt es eine „Parallelität von Gleichheit und Ungleichheit“ (ebd., S. 21 f.) zwischen Kindern und Erwachsenen im pädagogischen Alltag, die schwer zu balancieren ist. Es gilt also in pädagogischen Settings zur Partizipation von Kindern einen guten Umgang mit den entsprechenden fachlichen Herausforderungen zu finden, die sich auch aufgrund des asymmetrischen Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. ebd., S. 22) ergeben können.

Abschließend erfolgt noch ein kurzer Einblick in die Beteiligungsrechte von Kindern auf nationaler Ebene, bezogen auf außerschulische Angebote im Untersuchungskontext: In Deutschland wurden 1990 im SGBVII umfassende Beteiligungsrechte für Kinder und Jugendliche in der öffentlichen Jugendhilfe formuliert, was ein Grund für eine Zunahme der Diskussion der Partizipation von Kindern in den 1990er Jahren ist. In §8 geht es beispielsweise um altersadäquate Information, Beratung und Mitsprache von Kindern und Jugendlichen sowie in §11 um das Recht zur Mitgestaltung und Mitbestimmung im Rahmen der Jugendarbeit (vgl. Wolff 2016). Im Jahr 2012 wurde zudem in SGB VIII, §45, Abs. 2 ergänzt, dass eine der Voraussetzungen zur Erlangung einer Betriebserlaubnis in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche ist, dass dort Beteiligungsverfahren Anwendung finden. Auch in der Schweiz gibt es auf nationaler Ebene Partizipationsrechte für Kinder. Dort trat 2013 das Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) in Kraft, das u. a. zum Ziel hat, die Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu fördern (vgl. Wittwer 2015), wodurch dieses Thema eine breitere gesellschaftliche Aufmerksamkeit erhielt. Es wird deutlich, dass die Beteiligung von Kindern in Deutschland und in der Schweiz ein rechtlicher Anspruch ist, dessen Förderung bzw. Umsetzung gesellschaftlich über Gesetze abgesichert ist.

Beteiligungsrechte für Kinder auf internationaler und nationaler Ebene tragen dazu bei, dass eine klare Orientierung an Partizipation als Grundrecht jedes Kindes eine normative Leitlinie für die (sozial-)pädagogische Arbeit mit Minderjährigen, z. B. in Kinder- und Jugendbüros, ist. Zudem bilden diese Beteiligungsrechte eine argumentative Basis für weitere Begründungen der Partizipation von Kindern. Die Umsetzung von Partizipationsrechten stellt jedoch nicht nur auf pädagogischer, sondern – damit verknüpft – auch auf gesellschaftlich-politischer Ebene eine große Herausforderung dar (vgl. Braches-Chyrek/Sünker 2012, S. 157).

1.3 Partizipation von Kindern und Bildung

Im Diskurs um Partizipation und Bildung wird argumentiert, dass Partizipation etwas ist, das man nicht einfach so kann, sondern etwas, das erst erlernt werden muss. Dabei wird Demokratie fast bedeutungsgleich mit Partizipation verwendet und beide Begriffe werden zum normativen Bildungsziel ernannt. Gleichzeitig wird Partizipation häufig als eine Methode bezeichnet, um sich diesem Bildungsziel in ‚partizipativen‘ Bildungsprozessen anzunähern. Grundlage dafür ist die Annahme, dass das Bildungsziel ‚Partizipation‘ durch ‚Partizipation‘ als Prozessgestaltungsmethode, aber auch durch die Erfahrung von Beteiligung erlernt werden kann und soll. Hier findet eine Vernachlässigung der Unterscheidung zwischen der Analyse von ‚Partizipation‘ als normativer Zielbestimmung von Bildung einerseits und von ‚partizipativen‘, beteiligungsorientierten Bildungsprozessen andererseits statt, die im Bildungsdiskurs nicht nur bezüglich Partizipation, sondern auch sonst konstatiert wird (vgl. Walther 2014, S. 122). Die Formel „Partizipation durch Partizipation lernen“ ist zwar zunächst eingänglich, ich halte sie aber für verwirrend, da sie nicht zur Klärung des Konzepts Partizipation von Kindern beiträgt. Hilfreich dafür wäre eine analytische Unterscheidung von einerseits Zielen und andererseits Prozessen bzw. Methoden beim Nachdenken über Partizipation und Bildung.

In gesellschaftlichen Diskursen wird die Beteiligung von Kindern aufgewertet, weil u. a. in der Pädagogik „Beteiligung als Entwicklungs- und Lernressource (wieder)entdeckt“ (Roth 2011, S. 7) wurde. Durch Teilnahme von Kindern – z. B. an der Gestaltung des Kitaalltags – können (Selbst-)Bildungsprozesse stattfinden, in denen Kinder als Akteur_innen Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen sammeln: eigene Ideen und Interessen formulieren; erfahren, dass es unterschiedliche Meinungen gibt; sich bei Meinungsvielfalt einigen, aushandeln und entscheiden; aushalten, dass die eigenen Interessen nicht von allen geteilt werden – um nur einige zu nennen. Diese Erfahrungen werden oft als ‚Kompetenzen‘ differenziert aufgelistet, was hier bewusst nicht reproduziert wird, da Bildung m. E. mehr als Kompetenzerwerb ist. Hier zeigt sich, dass die Aufspaltung des Bildungsbegriffs in ein philosophisch-subjektbezogenes und ein funktional-verwertungslogisches Verständnis, die so alt ist wie der Bildungsbegriff selbst (vgl. Bock 2004, zit. in Walther 2014, S. 120), sich im Diskurs um Partizipation und Bildung fortsetzt. Daher bedarf es immer einer genauen Prüfung, welches Bildungsverständnis eigentlich gemeint ist, wenn die Konzepte ‚Partizipation‘ und ‚Bildung‘ verknüpft werden.

Kritik am funktional-verwertungslogischen bildungstheoretischen Diskurs zur Partizipation von Kindern äußern Karen Malone und Catherine Hartung (2010, S. 33 f.), indem sie eine der Hauptherausforderungen im Zusammenhang mit Kinderpartizipation darin sehen, dass dort der Fokus eher auf ‚pädagogisch-erzieherischen‘ als auf ‚transformativen‘ Resultaten liegt. Sie bringen damit zum Ausdruck, dass es bei Partizipationsprozessen auch um konkrete, sichtbare Veränderungen gehen kann, wobei das, was dabei von den partizipierenden Akteur_innen ‚gelernt‘

wird, nicht pädagogisch planbar ist. Bei einem bildungsorientierten Verständnis der Partizipation von Kindern geht es darum, diese an der Gestaltung ihres unmittelbaren Umfeldes zu beteiligen, und damit informelle oder non-formale (Selbst-)Bildungsprozesse zu ermöglichen. Das ist nicht ohne Aktivitäten bzw. Handlungen von Kindern in den jeweiligen Partizipationsprozessen bzw. -settings denkbar. Deutlich wird an diesem Konzept von Partizipation als Bildung, dass es schwierig ist, Partizipation als theoretisches Konzept zu fassen, da Partizipation stark handlungsorientiert ist.

Eine daran anschlussfähige überzeugende Verknüpfung von Partizipation und Bildung ist ein partizipatorischer Bildungsbegriff, der Bildungsprozesse als reflexive Selbst-Welt-Verhältnisse sieht. Diese finden statt, indem handlungsfähige Subjekte sich die Welt aktiv aneignen (Walther 2014, S. 121 ff.). Individuen lernen bzw. bilden sich in diesem Verständnis von Bildung nicht, um zu partizipieren, sondern indem sie partizipieren. Partizipation wird hier als Voraussetzung für Bildungsprozesse bezeichnet, so dass Partizipation als normatives Bildungsziel in den Hintergrund rückt, d. h. es geht „nicht nur [um] Partizipation als Ziel, sondern auch als Prinzip von Erziehung“ (Walther 2010, S. 131). Dies wird durch die Aussage „Bildung setzt [...] Partizipation voraus, ebenso wie Partizipation Bildung fördert“ (BJK 2009, S. 28) treffend zusammengefasst. Beim Nachdenken über Bildung und über Partizipationsprozesse von Kindern gibt es demnach viele Bezugspunkte, wobei sich ein kritisch-differenziertes Hinterfragen der Diskurse als weiterführend für das Verständnis der Partizipation von Kindern erweist, insbesondere um Partizipation nicht lediglich als normatives Bildungsziel zu deklarieren.

In Diskursen zu Demokratie im Zusammenhang mit der Partizipation von Kindern wird argumentiert, dass es Demokratie einzuüben und zu erfahren gilt und dass Kinder dann an ihrer Lebenswelt teilhaben, wenn sie sich mit erlebbaren Auswirkungen auf diese beteiligen, was ihre Identifikation mit der Lebenswelt stärkt (vgl. BJK 2009). Ersetzt man in den im vorherigen Abschnitt dargelegten Überlegungen zu Partizipation und Bildung den Begriff ‚Partizipation‘ durch ‚Demokratie‘, wird einerseits deutlich, dass häufig ‚Demokratie‘ mit ‚Partizipation‘ gleichgesetzt wird, andererseits stellt sich die Frage, ob Demokratie auch hier primär als normatives Bildungsziel gilt, oder ob es darum geht, bestimmte demokratisch-beteiligungsorientierte Verfahren bzw. Methoden, die von einem Subjektstatus von Kindern ausgehen, erfahrbar zu machen. Die o.g. Überlegungen zu Partizipation als Bildungsziel oder Methode lassen sich auch auf Diskurse zu Partizipation von Kindern und Demokratie übertragen.

In Diskursen zu schulischer Demokratiebildung bzw. zu politischer Bildung wird argumentiert, dass Kinder und Jugendliche in einer Demokratie die Möglichkeit haben sollen, demokratisches Denken und Handeln zu erfahren und einzuüben, was im Fachdiskurs zu politischer Bildung betont wird (vgl. Edelstein 2009; Himmelmann 2017). Demokratietheoretische und bildungstheoretische Diskurse zur Partizipation von Kindern sind also eng verknüpft, wobei häufig auf John Dewey Bezug genommen wird, der das Ideal einer demokratischen Erziehung durch erlebte Partizipation entwarf (vgl.

Dewey/Oelkers 2011 [1916]). Allerdings wird Demokratiebildung dabei vor allem als Ziel bzw. Auftrag von Schule begriffen und in der Schulpädagogik diskutiert, wie beispielsweise im Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ (2002-2007) der deutschen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Eine häufige Argumentationsfigur zur Demokratiebildung und damit für mehr Partizipationsgelegenheiten für Kinder, sei es in der Schule oder an anderen Bildungsorten, ist, dass Kinder als ‚Bürger_innen von morgen‘ heute schon Demokratie lernen sollen. Dieses Argument zielt auf Integration in die Demokratie sowie auf deren Stabilisierung als politisches System und Regierungsform. Bei pädagogischen Überlegungen zu Partizipation geht es jedoch um Autonomie und Selbstbestimmung von Kindern, also um emanzipatorische Vorstellungen. Diese unterschiedlichen Zielvorstellungen von Partizipation – einerseits ein emanzipatorischer Anspruch, andererseits eine gesellschaftspolitische Indienstnahme – machen einen dem Begriff Partizipation immanenten Doppelcharakter aus (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2011). An der mit dem genannten Argument verknüpften Hoffnung auf aktive Staatsbürger_innen von morgen ist zudem die implizite Zukunftsorientierung problematisch, die übersieht, dass Kinder bereits in der Gegenwart explizite Beteiligungsrechte haben. Ebenso ist bei der mit Partizipation als Demokratiebildung – nicht nur von Kindern – verbundenen Vision der ‚aktiven Bürgergesellschaft‘ nicht klar, wie weit durch Partizipation legitimiert werden soll, dass politische Verantwortung staatlicher Institutionen abnimmt, weil sie privatisiert und individualisiert wird (vgl. Liebel 2008, S. 521).¹⁴ Wenn es jedoch um eine Gegenwartsorientierung der Partizipation von Kindern geht und „subjektive Relevanzen“ (Walther 2010, S. 130) von Partizipation für die Beteiligten in den Blick genommen werden, ist die Unterscheidung zwischen Demokratie als Lebensform und Demokratie als Regierungsform¹⁵ weiterführend und es wird deutlich, dass es bei der Partizipation von Kindern nur um Demokratie als Lebensform¹⁶ gehen kann.

¹⁴ Die Kritik am Partizipationsdiskurs im Zusammenhang mit Aktivierung fasst Larissa von Schwanenflügel (2015, S. 76) anschaulich zusammen. Da die Aktivierung von Kindern durch Partizipation im Forschungsfeld der vorliegenden Studie m.E. kein Thema ist, gehe ich auf diesen relevanten Diskurs zu Partizipation nicht weiter ein.

¹⁵ Ein Verständnis von Demokratie als ‚Regierungsform‘ vertritt beispielsweise Joseph Schumpeter unter Bezugnahme auf Aristoteles (vgl. Richter 2015).

¹⁶ Allein aufgrund der Tatsache, dass Kinder kein Wahlrecht in demokratisch regierten Ländern haben, kann es bei einem gegenwartsorientierten Nachdenken über Partizipation von Kindern im Zusammenhang mit Partizipation nicht um ein Verständnis von Demokratie als Regierungsform gehen.

1.4 Demokratische Partizipation von Kindern

Eine Verknüpfung von Demokratie und Partizipation, bei der es um Partizipation als Lebensform geht, findet im Konzept der demokratischen Partizipation von Kindern (vgl. Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016; Richter et al. 2016) statt. Dieses orientiert sich an einem Konzept von Demokratie als ‚Lebensform‘, die gelernt werden muss (vgl. Negt 2010), mit Bezug auf John Dewey und auf beteiligungszentrierte Demokratietheorien. Die Gemeinsamkeit dieser Theorien beschreibt Helmut Richter wie folgt: „Ihnen allen ist gemeinsam, die demokratischen Grundsätze der Beteiligung und Entscheidung unter besonderer Berücksichtigung einer argumentativ abwägenden, verständigungsorientierten Beratschlagung auf alle gesellschaftlichen Bereiche anzuwenden“ (Richter 2015, S. 275). Dadurch, so Richter, soll gewährleistet werden, dass sich – wie von Habermas (1992) in seinem Modell der deliberativen Demokratie postuliert¹⁷ – „Adressaten von Rechtsnormen zugleich als ihre vernünftigen Urheber verstehen dürfen“ (Richter 2015, S. 275). Überträgt man diese Ausführungen auf sozialpädagogische Angebote für Kinder, wird deutlich, dass bei Prozessen demokratischer Beteiligung von Kindern kommunikative Aushandlungen und daraus resultierende Entscheidungen relevant sind. Aus demokratietheoretischer Perspektive ist Partizipation zunächst „ein Moment der konstitutionell verbürgten Freiheit und Gleichheit aller sowie der Anerkennung von Pluralität und offenem Widerstreit der Interessen als unhintergehbare Errungenschaften demokratischer Gesellschaften“ (Schnurr 2018, S. 1128).

Das Konzept der demokratischen Partizipation (vgl. Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016; Richter et al. 2016) hat zum Ziel, die Beteiligungsrechte von Kindern nicht nur erfahrbar, sondern auch transparent zu machen. Reingard Knauer, Rüdiger Hansen und Benedikt Sturzenhecker (2016) erläutern Grundgedanken zu demokratischer Partizipation¹⁸, wie folgt: In Bildungssettings mit Kindern gibt es erwachsene Fachkräfte und Kinder als Adressat_innen. Kinder sind dabei auf sie begleitende Erwachsene angewiesen, um sich die Welt anzueignen. Gleichzeitig ist die Begleitung des Aufwachsens von Kindern auch mit bestimmten gesellschaftlichen Zielen verbunden. Diese beiden Aspekte greift das Konzept der demokratischen Partizipation auf, indem bei der Begleitung von Kindern durch Erwachsene die Vermeidung von Machtmissbrauch durch Erwachsene sichergestellt werden soll und indem strukturell ein Setting geschaffen wird, in welchem Demokratie erfahrbar wird.

¹⁷ Theorien der deliberativen Demokratie, basieren u. a. auf Überlegungen von Jürgen Habermas (1990 [1981]; 1992; 1995a [1981]; 1995b [1981]) und betonen die öffentliche Kommunikation von Bürger_innen über politische Themen in Prozessen der Meinungsbildung.

¹⁸ Diese Überlegungen wurden von ihnen für den Kitabereich ausgearbeitet, lassen sich aber auf andere Settings übertragen, in denen Partizipation mit Kindern stattfindet.

Damit in sozialpädagogischen Settings demokratische Partizipation stattfinden kann, d. h. ein demokratischer Umgang zwischen Fachkräften und Kindern, in dem es keinen Machtmissbrauch gibt, ist vorab die Klärung von Rechten, Verfahren und Gremien notwendig, vor allem bezüglich Entscheidungen. Daher geht es bei demokratischer Partizipation darum, die demokratischen Mitwirkungs- und Entscheidungsrechte von Kindern in pädagogischen Institutionen zu spezifizieren und zu stärken. Knauer/Hansen/Sturzenhecker (2016, S. 36) nennen als Beispiel Janusz Korczaks ‚konstitutionelle Pädagogik‘, bei der es ein Kindergericht im Heim gab, in dem auch Erwachsene von Kindern angeklagt werden konnten und das Kindergericht über die Rechtsbrüche entschied.

Indem demokratische Strukturen institutionalisiert werden, findet nicht nur Transparenz bezüglich Mitwirkung und Entscheidungen, sondern eine Verknüpfung von demokratischem Lernen mit demokratischem Leben statt (Richter et al. 2016, S. 108). Partizipation kann hierbei von Kindern unmittelbar erlebt werden und sie sind an Entscheidungen beteiligt. Die Interaktionen, um Lösungen zu finden, werden in Settings, in denen demokratische Partizipation stattfindet, dialogisch und argumentativ geführt, gemäß dem Konzept der ‚deliberativen Demokratie‘ nach Jürgen Habermas, in dem öffentlich über Themen verhandelt wird (vgl. Richter et al. 2016, S. 114 ff.). Dadurch kann Machtmissbrauch idealerweise verhindert werden, denn falls Adressat_innen von Rechtsnormen – bzw. von Regeln oder Entscheidungen in sozialpädagogischen Settings – nicht zugleich ihre Urheber_innen sind, können diese Entscheidungen wechselseitig reflektiert werden (ebd., S. 119). Das Konzept der demokratischen Partizipation veranschaulicht, wie die Verknüpfung von Demokratie, Partizipation und Bildung von Kindern operationalisiert und Machtmissbrauch von Erwachsenen dabei durch transparente Verfahren vermieden werden soll.

Kritisch anzumerken bleibt zum genannten Konzept der ‚deliberativen Demokratie‘, dass Verhandlungen und Interaktionen auf sprachlicher Verständigung basieren, wodurch nicht ausnahmslos alle Kinder erreicht werden können und wofür Kinder unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen. Gleichzeitig ist zu hinterfragen, ob es möglich ist, Machtmissbrauch durch bestimmte Verfahren vollständig zu vermeiden, zumal in pädagogischen Angeboten, in denen demokratische Partizipation mit Kindern stattfinden soll, das grundsätzliche Spannungsverhältnis von Demokratie und Pädagogik bestehen bleibt (vgl. Knauer/Bartosch 2016, S. 64). In einer Demokratie geht es um die Verhandlung von unterschiedlichen Interessen zwischen *Gleichberechtigten*, während in der Pädagogik ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen als *Ungleichen* besteht. Dieses Spannungsverhältnis stellt eine kontinuierliche Herausforderung für den Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern in partizipationsorientierten bzw. demokratisch konzipierten Settings dar. Daher ist ein Fokus der vorliegenden empirischen Studie, inwiefern und mit welchen Folgen sich dieses Spannungsfeld in den untersuchten Settings zeigt.

1.5 Partizipation von Kindern und Entscheidungsmacht

Die Frage nach der Entscheidungsmacht bei der Partizipation von Kindern ist in allen bisher dargestellten Diskursen enthalten, wird aber unterschiedlich intensiv bzw. explizit bearbeitet. Sie stellt keinen gesondert geführten Diskurs zum Thema dar, doch ein Blick darauf ist meiner Meinung nach für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Partizipation von Kindern‘ erforderlich.

Bei der Beteiligung von Kindern geht es u. a. um ein Hinterfragen von bzw. um ein Gegenkonzept zu Autorität sowie um die Bedürfnis- oder Meinungsäußerung von Kindern, wie in den Diskursen zur Partizipation von Kindern im Kontext der 1968er-Bewegung oder zu Rechten von Kindern ausgeführt wurde. Somit können Kinder in Partizipationsprozessen Themen oder Anliegen aufwerfen, zu denen andere Beteiligte sich positionieren bzw. verhalten und zu denen es einer Entscheidung bedarf. Dabei ist eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Entscheidungsmacht unvermeidlich – es sei denn, alle haben dieselbe Meinung. Zudem beteiligen Kinder sich normalerweise an Partizipationsprozessen in Kontexten, die durch intergenerationale Machtasymmetrien¹⁹ gekennzeichnet sind. Das schließt zusätzliche intragenerationale Machtdifferenzen nicht aus, denn weder ‚Kinder‘ noch ‚Erwachsene‘ sind homogene Gruppen. Doch bei der Frage nach Entscheidungsmacht werden in Diskursen zur Partizipation von Kindern normalerweise die Verhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen thematisiert. Das wurde im Konzept der demokratischen Partizipation deutlich, in dem Rechte und Verfahren konstitutiv festgelegt werden sollen, u. a. um Machtmissbrauch durch Erwachsene zu verhindern.²⁰ Empirische Befunde bestätigen, dass intergenerationale Entscheidungsmacht ein relevanter Aspekt der Partizipation von Kindern ist, da Kinder beispielsweise bei Entscheidungen in Familien eher beteiligt werden, wenn Erwachsene von diesen Entscheidungen nicht so stark betroffen sind (vgl. Moser 2010; S. 248; Fatke/Schneider 2005, S. 14). Auch bei Untersuchungen zur Partizipation in Gemeinden und in der Schule betätigt sich der Eindruck, dass Kindern und Jugendliche vor allem in solchen Fragen Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt werden, die Erwachsene wenig tangieren, während die Möglichkeiten zur Partizipation dann geringer sind, wenn es um Fragen geht, die für Erwachsene relevant sind (vgl. Fatke/Niklowitz 2003, S. 53 ff.)

¹⁹ Zu vertiefenden Überlegungen bezüglich intergenerationaler Machtverhältnisse vgl. Kapitel 3.3.

²⁰ Erwähnt werden sollen an dieser Stelle Untersuchungsergebnisse zur Umsetzung von demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen, bei denen deutlich wurde, dass das Partizipationsverständnis in den Einrichtungen für die tatsächlich praktizierte Partizipation eine zentrale Rolle spielt. In einer der untersuchten Kitas war das z.B. die „unproblematisierte Erfüllung kindlicher Bedürfnisse“ (Richter/Lehmann 2016, S. 291) statt formell-demokratischer Konfliktlösungen, in einer anderen die „Demokratisierung von Konfliktbearbeitungen“ (a.a.O.).

Entscheidungen sind grundsätzlich ein zentrales Thema in partizipativen Settings – nicht nur mit Kindern –, was beim Partizipationsverständnis von Richard Schröder deutlich wird: „Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Schröder 1995, S. 14). Dieses Verständnis von Partizipation, das gemeinsame Entscheidungen in Beteiligungsprozessen betont, ist immer noch aktuell, da nach wie vor darauf Bezug genommen wird (vgl. Aghamiri 2016a, S. 177; Knauer/Bartosch 2016, S. 67).

Die „Ladder of Children’s Participation“ nach Roger Hart (1992, S. 8 ff.) ist ein Modell und Reflexionsinstrument zur Partizipation von Kindern, bei dem u. a. der Aspekt der Entscheidungsmacht zentral ist. Da dieses Projekt breit rezipiert wird²¹, rückt damit auch die Frage nach Entscheidungsmacht in Partizipationsprozessen in den Blick. Das Modell wurde zwar spezifisch für Partizipationsprojekte konzipiert, die Grundgedanken sind jedoch auch für andere Partizipationskontexte hilfreich, wie z. B. sozialpädagogische Angebote. Hart hat die für Bürger_innenbeteiligung ausgearbeitete Metapher der Leiter von Sherry Arnstein (1969) übernommen, aber deren acht Sprossen teilweise neu benannt. Die einzelnen Sprossen oder Stufen von Partizipation werden im Folgenden genauer dargestellt.

Die unteren drei Sprossen bezeichnet Hart als Nicht-Partizipation. Es handelt sich dabei um (1) ‚Manipulation‘ von Kindern, wenn diese z. B. Zeichnungen in einem Spielplatzplanungsprojekt beisteuern, keinerlei Feedback dazu erhalten und Erwachsene später behaupten, dass Kinder den Spielplatz entwickelt hätten. Die nächste Stufe nennt Hart (2) ‚Dekoration‘, was z. B. der Fall ist, wenn Kinder einen Auftritt bei einer Veranstaltung haben, ohne genau zu wissen, worum es geht. Ebenso ist (3) ‚Tokenismus‘ bzw. Alibi-Beteiligung keine Partizipation, womit beispielsweise gemeint ist, dass Kinder beim Panel einer Konferenz dabei sind, ohne dass sie sich darauf vorbereiten oder mit Gleichaltrigen austauschen konnten. Sie erhalten angeblich eine Stimme, haben aber gar keinen Einfluss auf die Themen, so dass es sich um Schein-Beteiligung handelt.

Nachdem bei den drei beschriebenen Nicht-Partizipationsformen die Frage nach Entscheidungsmacht noch gar nicht relevant ist, stehen unterschiedliche Ausgangslagen von Partizipation bezüglich des Verhältnisses von Erwachsenen und Kindern im Zentrum der weiteren

²¹ In der Diskussion zur Partizipation von Kindern wird das Modell von unterschiedlichen Autoren rezipiert oder erwähnt. Richard Schröder (1995) hat das Modell mit kleinen Veränderungen übernommen. Er unterscheidet zwischen Fremdbestimmung (Harts Sprossen 1-3), Mitbestimmung (Harts Sprossen 4-6) und Selbstbestimmung (Harts Sprossen 7-8). Schröder fügt noch die Sprosse „Teilhabe“ zwischen Sprosse 3 und 4 ein, womit gemeint ist, dass Kinder nicht nur teilnehmen, sondern sporadisch in weitere Schritte einbezogen werden. Thomas Jaun (2001) bezieht sich auf Schröders Modell und sieht von Sprosse zu Sprosse einen höheren Grad der Verbindlichkeit von Partizipation. Auch als Partizipationsmodell für die soziale Arbeit verwenden Gaby Straßburger und Judith Rieger (2014) das Modell einer Partizipationspyramide in Anlehnung an die Stufen der Partizipationsleiter.

fünf Sprossen. Hart nennt die vierte Sprosse der Leiter (4) ‚Zugewiesen aber informiert‘, d. h. Kinder wissen, um was es geht, haben eine bedeutungsvolle Rolle und entscheiden sich freiwillig dafür, z. B. als Teilnehmende mit einer bestimmten klar definierten Rolle bei einer Konferenz. Die nächste Sprosse heißt bei Hart (5) ‚Konsultiert und informiert‘, womit gemeint ist, dass Kinder nach ihrer Einschätzung gefragt werden und zumindest Rückmeldungen zu den Ergebnissen erhalten. Bei der sechsten Sprosse hebt Hart hervor, es handle sich um echte Partizipation, wenn etwas (6) ‚Von Erwachsenen initiiert, mit Kindern entschieden‘ wird. Hier werden, so Hart, Kinder und ihre Sichtweisen im Entscheidungsverfahren ernst genommen und die Entscheidungsmacht wird geteilt. Die nächste Stufe bezeichnet Hart als (7) ‚Von Kindern initiiert und durchgeführt‘, wobei diese Art von Beteiligung eher im Spiel als bei sonstigen Aktivitäten stattfindet. Kindern die Gestaltung einer Wand zu überlassen und sich als Erwachsener völlig zurückzuhalten, wäre ein Beispiel dafür – allerdings nur, wenn die Idee von Kindern stammt. Mit der obersten Sprosse der Leiter (8) ‚Von Kindern initiiert, mit Erwachsenen entschieden‘ ist die Umsetzung von Ideen von Kindern und das Mittragen der Entscheidungen durch Erwachsene gemeint. Die Sprossen der Leiter sind dabei nicht zwangsläufig hierarchisch zu sehen, denn je nach Thema oder Kind kann eine andere Art der Beteiligung von Kindern passend sein. Wichtig ist, dass jeweils transparent gemacht wird, welche Beteiligungsform aus welchen Gründen stattfindet, so dass das Modell eine Reflexionshilfe für Partizipationsprozesse sein kann. Genau darin liegt m. E. die Stärke der „Ladder of Children’s Participation“ von Hart, denn sie sensibilisiert dafür, wie ernst Kinder und ihre Anliegen in – zumeist von Erwachsenen initiierten – Partizipationsanlässen genommen werden. Sie verdeutlicht, welche Faktoren dazu beitragen, ob Kinder ihre Beteiligung oder Zusammenarbeit mit anderen als bedeutsam und verbindlich erleben können. Dazu gehören ausreichend Informationen für Kinder, sowie die Klärung, ob es um das Mitreden bzw. Mitentscheiden von Kindern geht und die Frage, wie die Entscheidungsmacht dabei verteilt ist.

Das Modell der Partizipationsleiter unterstricht aufgrund seiner breiten Rezeption u. a. die Bedeutung von Entscheidungsmacht, doch es gibt auch Kritik daran (Malone/Hartung 2010, S. 28). An dem Modell halte ich für kritikwürdig, dass die linearen Stufen suggerieren, es gebe hierarchische Stufen von niedrigen oder hohen Partizipationsgraden. Zudem findet in dem Modell keine Differenzierung innerhalb der Gruppe von Kindern statt. Roger Hart selbst meint, das Modell habe ausgedient und skizziert das Bild einer Leiter, die nach der Ernte im Herbst unter einem Obstbaum liegt, wobei er als Ausblick formuliert: „I look forward to the next season for I know there are so many different routes up through the branches and better ways to talk about how children can climb into meaningful and shall we say fruitful ways of working with others“ (Hart 2008, S. 29, zit. in Malone/Hartung 2010, S. 28).

Bei der Untersuchung der Partizipationspraktiken von Kindern in dieser Arbeit geht es zwar nicht um die hier formulierte evaluative Frage, wie ertragreich diese ist. Die Baummetapher betont aber, dass

Beteiligungsprozesse, für die immer wieder neue Wege gefunden werden können, in Zusammenarbeit mit anderen stattfinden. Diese beinhalten auch Entscheidungsprozesse in machtvoll strukturierten Kontexten, die in der vorliegenden Untersuchung der Partizipation von Kindern in den Blick genommen werden.

1.6 Partizipation als Arbeitsprinzip der Sozialen Arbeit mit Kindern

Da es in der vorliegenden Studie um Partizipation von Kindern in pädagogischen außerschulischen Settings geht, die sich in der Sozialen Arbeit verorten, wird Partizipation abschließend von einer weiteren Perspektive beleuchtet, nämlich als Arbeitsprinzip der Sozialen Arbeit mit Kindern.

Die Zunahme der Diskussion um Partizipation von Kindern seit den 1990er Jahren und der Anspruch, mehr Partizipation von Kindern u. a. in sozialpädagogischen Institutionen umzusetzen, basieren einerseits auf der verstärkten Aufmerksamkeit für Rechte von Kindern und deren Inkrafttreten auf nationaler und internationaler Ebene. Andererseits ist das zentrale Prinzip „Partizipation“ Teil der Lebensweltorientierung, die seit dem 8. Jugendbericht eine Maxime der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ist (vgl. BMJFFG 1990).

Zur Handlungsmaxime „Partizipation“ in einer lebensweltorientierten Jugendhilfe (Thiersch 1992, S. 30) führt Hans Thiersch aus, dass die Forderung nach Partizipation zwar alt sei, sie jedoch für die Jugendhilfe eine zentrale Bedeutung gewinne (ebd., S. 33). Seine Aussage bezieht sich zwar auf Entwicklungen und Kontexte der 1990er-Jahre, ist jedoch nicht veraltet, sondern immer noch aktuell.²² Thiersch konstatiert, die heutige

„Lebenswelt mit ihren Ungleichheiten, ihrer Pluralität, ihren individualisierenden Zumutungen sich zu behaupten, verlangt Wahl, Entscheidung und darin Selbständigkeit; man weiß sich auf sich selbst verwiesen. Dies schafft Erwartungen und Anspruchshaltungen auch in bezug [sic] auf Partizipation.“ (Thiersch 1992, S. 33)

Er verweist weiter darauf, dass Jugendhilfe „von Bevormundung geprägt“ (a.a.O.) sei. Partizipation ist nach Thiersch also in doppelter Hinsicht notwendig, nämlich als Prinzip der Alltagspraxis, um Adressat_innen darin zu unterstützen, den gesellschaftlichen Anforderungen gewachsen zu sein und als Arbeitsprinzip, das die Interessen der Adressat_innen als Subjekte ernst nimmt. Kritisch hinterfragt werden kann bezüglich des ersten Aspekts, ob die Forderung nach Partizipation in der Praxis Sozialer Arbeit tatsächlich eine angemessene Reaktion darauf ist, dass der Entscheidungsdruck

²² Die Aktualität der Ausführungen von 1992 zeigt sich auch darin, dass der Aufsatz in den Sammelband „Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Konzepte und Kontexte“ (Thiersch 2015) aufgenommen wurde.

im Alltag auf Individuen aufgrund individualisierter, pluralistischer gesellschaftlicher Verhältnisse zunimmt. Das würde in letzter Konsequenz bedeuten, dass Adressat_innen durch Soziale Arbeit ‚fit‘ für die Gesellschaft gemacht werden sollen, ohne dass bestehende, evtl. fragwürdige gesellschaftliche Entwicklungen als solche thematisiert oder verändert werden.²³ Dass dies keinesfalls Ziel von Lebensweltorientierung ist, wird jedoch in der Bestimmung von lebensweltorientierter Jugendhilfe deutlich, deren Angebote so strukturiert sein sollen, „daß sie die individuellen, sozialen und politischen Ressourcen so stabilisieren, stärken und wecken, daß Menschen sich in ihnen arrangieren, ja vielleicht Möglichkeiten finden, Geborgenheit, Kreativität, Sinn und Selbstbestimmung zu erfahren“ (Thiersch 1992, S. 23).²⁴ In einem bilanzierenden Aufsatz zur Lebensweltorientierung wird Partizipation als Prinzip einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit bezeichnet, das zwar nicht mit Kritik an bestehenden Verhältnissen in Verbindung gebracht wird, aber immerhin „auf die sozialetische, demokratische Dimension der Arbeit in den Lebensverhältnissen“ (Thiersch/Grunwald 2015, S. 346) verweist. Diese beiden Dimensionen sind eine wichtige und klärende Ergänzung, denn sie betonen, dass Partizipation ein ethisches und wertebasiertes Handlungsprinzip ist.

Bisher blieb – mit Ausnahme der skizzierten Darstellung von demokratischer Partizipation – die Frage offen, wie Partizipation von Kindern in pädagogischen Handlungsfeldern umgesetzt werden kann. Nimmt man Partizipation als Handlungsprinzip für die Soziale Arbeit mit Kindern ernst, stehen Pädagog_innen in sozialpädagogischen Angeboten für Kinder vor der Herausforderung, sich mit grundsätzlichen Fragen zum Thema Partizipation von Kindern auseinanderzusetzen²⁵, wie z. B.: Trauen Fachkräfte Kindern zu, sich zu beteiligen? Wie werden Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen im pädagogischen Alltag reflektiert? Dieses asymmetrische Verhältnis zwischen Pädagog_innen und Kindern bei gleichzeitiger Anerkennung der Kinder durch Pädagog_innen als Subjekte ist ein immer wiederkehrendes Grundthema von Pädagogik. Eine Reflexion generationaler Machtverhältnisse bei der Umsetzung von Kinderbeteiligung ist daher notwendig.

Was bezüglich Sozialer Arbeit allgemein gilt, ist auch bezüglich Kindern als Adressat_innen gültig: Soziale Arbeit „fördert und ermöglicht Partizipation“ (Schnurr 2018, S. 1132), indem nicht nur die *Handlungs- und Kommunikationsformen* an dem Ziel ausgerichtet sind, „dass sich Adressaten in Kontakten mit der Sozialen Arbeit als handlungsfähige Subjekte erfahren, deren Anliegen gehört und

²³ So bezieht sich Kritik am Konzept der Partizipation Ende der 1960er Jahre darauf, dass es bei Partizipation vor allem um Assimilation in bestehende Herrschaftsverhältnisse geht und weniger um eine Veränderung bestehender gesellschaftlicher bzw. politischer Verhältnisse (vgl. Moser 2010, S. 71f.).

²⁴ Der Begriff ‚arrangieren‘ ist hier m.E. nicht im Sinne von ‚sich damit abfinden‘ zu verstehen, sondern gemeint ist, dass Adressat_innen ‚sich darin zurecht und einen guten Platz für sich finden‘.

²⁵ Die Publikation von Hansen/Knauer/Sturzenhecker (2011) ist diesbezüglich ein anregender Praxisratgeber für die Partizipation in Kindertagesstätten.

deren Artikulationsweisen anerkannt werden“ (Schnurr 2018, S. 1133), sondern indem sie auch „in ihren *Organisationen* Strukturen der Berechtigung und demokratischen Mitentscheidung verankert“ (a.a.O., Hervorh. M.S.). Zentral für die Beteiligung von Kindern sind also Berechtigungs- sowie (Mit-)entscheidungsstrukturen für Kinder. Grundsätzlich beginnt Partizipation „in den Köpfen der Erwachsenen“ (Knauer et al. 2016, S. 39), die das Gestalten von Strukturen sowie Partizipationsprozesse mit Kindern initiieren und begleiten.

Ebenso wichtig ist die Haltung der Fachkräfte, die sich in Interaktionen mit Kindern zeigt und „darin, dass Unterstützungs- und Bildungsprozesse als ko-produktive Prozesse konzipiert werden“ (Schnurr 2018, S. 1132), denn sozialpädagogisches Handeln findet immer in Ko-Produktion statt, in Verständigungs- und Aushandlungsprozessen zwischen Adressat_innen und Fachkräften (vgl. Schnurr 2018, S. 1129; Schwanenflügel 2015, S. 22). Partizipation von Kindern ist daher auch eine Anforderung für den Umgang von Erwachsenen bzw. pädagogischen Fachkräften mit Kindern (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2011). Dies zeigt sich in alltäglichen Interaktionen, beispielsweise in dialogischen Kommunikationsweisen, als „Alltagsbeteiligung“ (vgl. Knauer 2008) jenseits von spezifischen Partizipationsstrukturen. In der vorliegenden empirischen Studie werden daher bei der Untersuchung der Praktiken von Kindern auch ihre Interaktionen mit Fachkräften in den Blick genommen.

Die Vielzahl unterschiedlicher Formen und Umsetzungen der Partizipation von Kindern in pädagogischen Settings lässt sich nach Waldemar Stange (2008, S. 6 ff.) systematisch in sieben Grundformen von Partizipation unterscheiden: (1) Stellvertretende Formen der Interessenswahrnehmung von Kindern und Jugendlichen, z. B. Kinderbüros, Kinderbeauftragte; (2) Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Institutionen der Erwachsenenwelt, z. B. Gremien und Ausschüsse, teilweise mit Stimmrecht, (3) Punktuelle Beteiligung, z. B. Wunsch- und Meckerkasten, (4) Aushandlung und Alltagspartizipation, (5) Repräsentative Formen, z. B. Kinderparlament, (6) Offene Versammlungsformen, z. B. Vollversammlungen in Institutionen und (7) Projektorientierte Verfahren, z. B. Spielplatzbau. Die Unterscheidung in diese Formen ist für die vorliegende Studie relevant, da sie hilfreich ist, um die Partizipationsmöglichkeiten in den Forschungsfeldern differenziert wahrzunehmen.

Partizipation in der Sozialen Arbeit mit Kindern ist also ein Arbeitsprinzip, das zugleich auf eine demokratische Dimension verweist und diverse Herausforderungen in der Umsetzung mit sich bringt. Die Handlungs- und Interaktionsformen der Fachkräfte im Umgang mit Kindern können dabei bereits im Alltag eine partizipative, beteiligungsorientierte Haltung verdeutlichen, die auf die sozialetische Dimension von Partizipation verweist. Ergänzend dazu sind entsprechende Strukturen erforderlich, welche die Beteiligung von Kindern fördern.

1.7 Zusammenfassung und Diskussion

Die unterschiedlichen Diskurse, die für eine Auseinandersetzung mit der Partizipation von Kindern in dieser Studie relevant sind, können nicht scharf voneinander abgegrenzt werden, sondern enthalten miteinander verknüpfte Dimensionen. An der Vielfalt der Diskurse zeigt sich, dass eine allgemeingültige Begriffsbestimmung ein mühevolleres Unterfangen wäre, das immer eine Verkürzung mit sich bringt, weshalb Partizipation von Kindern in dieser Arbeit als Konstrukt verstanden wird, mit dem unterschiedlich begründete Praktiken bezeichnet werden.

Die Bandbreite der Diskurse zur Partizipation von Kindern ist weit, angefangen vom Bezug auf das Recht von Kindern, in allen sie betreffenden Angelegenheiten ihre Meinung zu äußern und – idealerweise – ernst genommen zu werden, bis hin zu der Idee, dass Kinder partizipieren sollen bzw. dürfen, weil es um die (zukünftigen) Bürger_innen einer Demokratie geht. Die Beteiligung von Kindern kann dabei ein pädagogisches Anliegen sein, das mit einem Bild von Kindern als selbstbestimmte Subjekte, die ihre eigenen Bedürfnisse und Anliegen kennen, einhergeht (vgl. Baader 2008a, 2009b, Baader/Sager 2010). Dies steht in Zusammenhang mit Beteiligungsrechten von Kindern, z. B. dem Recht auf Meinungsäußerung in der UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Maywald 2016, Braches-Chyrek/Sünker 2012). Damit verknüpft sind Vorstellungen von Demokratie als Lebensform (vgl. Negt 2010), die in Kontexten demokratischer Partizipation gelernt werden kann, für die bestimmte Strukturen in pädagogischen Settings erforderlich sind (vgl. Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016; Richter et al. 2016).

Es wird in den dargelegten Diskursen deutlich, dass das Konstrukt ‚Partizipation von Kindern‘ stark durch demokratische Werte, wie z. B. Gleichberechtigung, und entsprechende Verfahren bestimmt wird. Dazu passt ein Verständnis von Partizipation „als von der Selbstbestimmung her zu denkende Mitbestimmung“ (Schwanenflügel 2015, S. 82), das von gleichberechtigten Individuen mit eigenen Interessen ausgeht, die zusammen mit anderen Menschen gemeinsam Entscheidungen und Vereinbarungen für die jeweiligen Partizipationskontexte treffen (vgl. Schröder 1995; Hart 1992). Hier deutet sich ein Spannungsfeld von ‚Autonomie‘ und ‚Interdependenz‘ an, zwei wichtige Aspekte für die Auseinandersetzung mit dem Thema Partizipation, die auch hinsichtlich der Agency von Kindern relevant sind.

Die Frage, wer auf gemeinsame Entscheidungsprozesse wie Einfluss hat bzw. nimmt, ist exemplarisch für die Dimension ‚Macht‘ in Partizipationsprozessen. Da diese in intergenerationalen Settings stattfinden, erfordert das Ziel, gleichberechtigte demokratische Verfahren umzusetzen, dass Machtprozesse in partizipativen Settings unbedingt in den Blick genommen und reflektiert werden. Das Verhältnis zwischen verschiedenen Beteiligten bei der Partizipation von Kindern wird unter anderem in deren Interaktionen deutlich, weshalb insbesondere die Haltung von Erwachsenen ein wichtiger Aspekt ist. Diese ist verknüpft mit ethischen Fragen, die in der sozialen Arbeit grundsätzlich

von Bedeutung sind (vgl. Thiersch 1992, Thiersch/Grunwald 2015) und steht in pädagogischen Kontexten in Zusammenhang mit dem Bild von Kindern. Hierbei spielen pädagogische Werte und Orientierungen wie Autorität von Erwachsenen gegenüber Kindern vs. Partizipation oder Selbst- und Mitbestimmung von Kindern eine Rolle. Für die vorliegende Untersuchung implizieren diese Überlegungen, dass das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, das in deren Interaktionen deutlich wird, ein wichtiger Fokus ist.

Anhand der Zusammenfassung der diskutierten Diskursstränge wird ersichtlich, wie facettenreich Zugänge und Begründungen zum Thema ‚Partizipation von Kindern‘ sind, so dass der Versuch einer klaren Begriffsbestimmung immer eine Verkürzung mit sich bringt. Die Diskurse zur Partizipation von Kindern verdeutlichen, dass mit Partizipation stark normativ besetzte Vorstellungen und Ideale einhergehen, z. B. dass Kinder Demokratie lernen sollen, oder dass Teilhabe gleichberechtigt stattfinden soll. Die Umsetzung der Partizipation von Kindern beinhaltet daher diverse Herausforderungen. Um mehr darüber in Erfahrung zu bringen, wie Partizipation von Kindern unter welchen Bedingungen stattfindet, gehe ich in der vorliegenden Studie – inspiriert durch die dargestellten Diskurse als sensibilisierende Konzepte – der Frage nach, wie Kinder Praktiken in Partizipationssettings gemeinsam mit den dort anwesenden Erwachsenen ausüben. Dabei nehme ich den Zusammenhang zwischen Diskursen zur Partizipation von Kindern und den rekonstruierten Partizipationspraktiken mit in den Blick.

2 Konzepte der Kindheitsforschung – Kindheit und Agency in generational strukturierten Verhältnissen

Der Auseinandersetzung mit Partizipationspraktiken von Kindern in dieser Arbeit liegt ein durch zentrale Konzepte und Diskurse der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung inspiriertes Verständnis von Kindern und der Lebensphase Kindheit zugrunde, um die es in diesem Kapitel geht. Zunächst setze ich mich mit Sichtweisen auf die Lebensphase ‚Kindheit‘ auseinander. Kindheit verstehe ich dabei nicht nur als Konstrukt, sondern auch als Teil einer generationalen Ordnung. In einem nächsten Schritt diskutiere ich das Konzept der Agency von Kindern und erläutere, weshalb ich in dieser Studie die Akteur_innenschaft von Kindern als relational und situiert in den Blick nehme.

2.1 Perspektiven auf Kindheit in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung

2.1.1 Lebensphase Kindheit als Konstrukt

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Begriff ‚Kindheit‘ zu konzipieren. Gesellschaftliche Vorstellungen von ‚Kindheit‘ wandeln sich kontinuierlich. Dabei kursieren zeitgleich unterschiedliche Kindheitsbilder. Eine Bestimmung von Kindheit ist mit Kriterien jenseits von Kindheitsbildern möglich, wenn Kindheit als ein Zeitraum verstanden wird, in dem sich Menschen von ihrer Geburt bis zu einem bestimmten Alter – oder bis zu einem anderen Ereignis, das deren Ende markiert – befinden. So wird Kindheit beispielsweise in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-KRK) als eine Lebensphase gesehen, welche die ersten 18 Lebensjahre eines Menschen umfasst (vgl. BMFSFJ 2000). Doch gemäß dem deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz, §7, endet Kindheit bereits mit Beginn des 14. Lebensjahres.²⁶ In beiden Fällen findet eine rein „chronometrische Einteilung“ (Lange 1995, S. 65, zit. in Bühler-Niederberger/Sünker 2008, S. 22) statt, um den Zeitraum von Kindheit als Lebensphase zu bestimmen, doch deren Ende wird unterschiedlich bestimmt.

Mit der Lebensphase Kindheit sind bestimmte Vorstellungen verknüpft, die sich historisch verändern und kontextabhängig sind. In Überblickswerken zur „Geschichte der Kindheit“ (Ariès (2011 [1960]) oder zur „Geschichte des Kindes in der Neuzeit“ Cunningham (2006) wird nachvollziehbar, wie sich das Verständnis von Kindheit historisch und gesellschaftlich gewandelt hat. Gleichzeitig wird deutlich, dass Kindheit keine anthropologische Konstante ist, sondern Vorstellungen von Kindheit sozial konstruiert sind. In Diskursen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung bzw. den Childhood

²⁶ Quelle: www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/7.html (Zugriff am 25.02.2019).

Studies (vgl. Honig 1999; Mayall 2002; Qvortrup/Corsaro/Honig 2009) findet eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Fragen zu Kindern und Kindheit(en) aus verschiedenen Perspektiven statt.²⁷ Der Zugang zum Thema ‚Kindheit‘ aus mehreren Disziplinen ist m. E. deshalb angemessen, da nur in der Verknüpfung unterschiedlicher Zugänge vielschichtige und mehrdimensionale Erkenntnisse und Reflexionen möglich werden. Michael Winkler (2006) kritisiert beispielsweise aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, dass die soziologische Kindheitsforschung – z. B. wenn sie sich auf Kindheit als Element der Sozialstruktur bezieht – den Begriff Kindheit, „ganz eigentümlich selbstverständlich und vor allem substantiell ontologisch gebraucht, ohne zu fragen, wie die Gesellschaften und ihre Mitglieder diesen Ausdruck verwenden“ (ebd., S. 93). Er zeigt zudem auf, „dass es historisch offensichtlich immer eine besondere Aufmerksamkeit für Kinder gegeben hat, in der eine Vorstellung von Handlungen mitschwang, die auf ihre Förderung und Unterstützung zielte“ (ebd., S. 98), dass also pädagogische Fragen mit dem Thema Kindheit schon immer verknüpft waren. Diese Argumentation kann als Plädoyer gelesen werden, pädagogischen Zugängen zum Thema Kindheit mehr Gewicht zu geben als soziologischen. Gleichzeitig impliziert sie Kritik an einem ontologischen, nicht gesellschaftlich gerahmten Verständnis von Kindheit. Meiner Meinung nach sind bei der Auseinandersetzung mit Kindheit pädagogische Fragen jedoch gleichberechtigt mit Zugängen der Kindheitsforschung aus der Soziologie und anderen Disziplinen zu sehen, denn alle tragen dazu bei, unterschiedliche Aspekte des komplexen Konstrukts ‚Kindheit‘ zu fokussieren. Aus diesem Grund ist ein interdisziplinärer Zugang zu Kindheit erkenntnisreicher und ermöglicht ein vertiefteres Verständnis der vielen Facetten dieses Themas als ein Zugang, der sich auf eine einzelne Disziplin beschränkt.

Die grundsätzliche Annahme, dass Kindheit eine soziale Konstruktion ist, die gesellschaftlichem und damit historischem Wandel unterliegt (vgl. James/Prout 1990), ist in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung inzwischen ein breit akzeptierter Zugang. Diese Perspektive geht über die Vorstellungen von Kindern bzw. Kindheit aus der Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung hinaus, die Kindheit als nicht eigenständige, sondern als defizitäre Lebensphase definierten, die lediglich eine Übergangsphase zur ‚Erwachsenheit‘ darstellte. Entwicklungs- und Sozialisations-theorien implizieren – pointiert formuliert – die Vorstellung, Kinder hätten „one significant thing in common, namely their ‚getaway‘ from ‚childhood‘“ (Qvortrup 2009, S. 22). Erst seit Ende der 1980er Jahre begann die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, sich mit Kindern und Kindheit als eigene Gruppe, zu beschäftigen, was einem neuen Paradigma gleichkommt.

²⁷ Zu den sozialwissenschaftlichen Disziplinen in der Kindheitsforschung gehören v. a. Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie, aber auch Geographie und Kommunikationswissenschaft.

Gesellschaftliche Vorstellungen von bzw. Diskurse über Kindheit sind sehr wirkmächtig und beeinflussen den Umgang mit Kindern – sowohl in Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern als auch bezüglich institutioneller Arrangements in Gesellschaften –, da ihnen bestimmte ‚Kindheitsbilder‘ zugrunde liegen. Für die Pädagogik und Kindheitsforschung in Deutschland lässt sich das beispielsweise am „romantischen Kindheitsmythos und seine[n] Kontinuitäten“ (Baader 2004) aufzeigen, der Kindern Eigenschaften wie Unschuld und Natürlichkeit zuschreibt. Eine weitere nach wie vor verbreitete – jedoch inzwischen weniger dominante – Vorstellung ist, dass Kinder sich ‚entwickeln‘. Grundsätzlich ist die Annahme, dass Kinder als ‚Heranwachsende‘ sich in einem Entwicklungsstadium befinden, aus rein biologischer Sicht nachvollziehbar, und auch in den Sozialwissenschaften wird darauf Bezug genommen. Bereits Siegfried Bernfeld (1994 [1925]) beruft sich auf die „Naturtatsache [...] der ontogenetischen Entwicklung“ (Bernfeld 1994 [1925], S. 49), bei seiner Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen von Erziehung.²⁸ Michael-Sebastian Honig (1999) bezieht sich auf Bernfeld und vertritt die These, dass die „leibliche Verwiesenheit von Kindern“ (Honig 1999, S. 213) der Ausgangspunkt für „nicht-reziproke Sorgebeziehungen“ (ebd., S. 212) zwischen Erwachsenen und Kindern sei. Menschen, die zur Welt kommen, werden erst nach und nach eigenständiger und sind während des Heranwachsens allmählich weniger auf Schutz und Fürsorge (z. B. was Nahrung oder Kleidung betrifft) durch andere Menschen angewiesen. Die weit verbreitete Vorstellung bestimmter ‚Entwicklungsstufen‘ von Kindern gilt es aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung jedoch kritisch zu hinterfragen. In der Entwicklungspsychologie wurden verschiedene Konstrukte, einer ‚Entwicklung‘ von Kindern entworfen (z. B. Piaget 2015 [1926]; Erikson 1993 [1959]; Kohlberg 1974 [1969]), die auch in anderen Disziplinen, z. B. Pädagogik²⁹ und Medizin, breite Resonanz fanden. Die Idee einer Entwicklungs-kindheit orientiert sich an Erwachsenen als ‚Norm‘ für Heranwachsende und an Erwachsensein als Ziel von Entwicklung, wobei die Entwicklungsmodelle einen kognitiven oder physiologischen Entwicklungsstand mit dem Lebensalter verknüpfen. Diese Vorstellungen wurden allmählich so einflussreich, dass daraus normierende bzw. normalisierende allgemeingültige Leitlinien abgeleitet wurden, was beispielsweise Helga Kelle (2009) für die Pädiatrie aufzeigt. Ein Aspekt von ‚Kindheit‘ ist zweifellos, dass sie eine Lebensphase umfasst, in der Heranwachsende auf andere angewiesen sind und sich auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. körperlich) verändern (vgl. Woodhead 2009). Die Schwierigkeit ist, aus diesen allmählichen Veränderungen keine ‚Normalitäten‘

²⁸ Erziehung wiederum bezeichnet er „als unvermeidliche soziale Tatsache“ (Bernfeld 1994 [1925], S. 49), als gesellschaftliche Notwendigkeit, die in Zusammenhang mit der der „ontogenetischen postnatalen Entwicklung von Kindern“ (a.a.O.) steht.

²⁹ In Bezug auf Bildungssysteme, die in industrialisierten Gesellschaften im 19. Jahrhundert entstanden, und die sich an der Idee einer stufenweisen Entwicklung von Kindern orientierten, kann zusammengefasst werden „for the first time the lives of all children were regulated in terms of normative expectations“ (Woodhead 2009, S. 48).

oder ‚Normierungen‘ abzuleiten, welche die grundsätzliche Verschiedenheit von Kindern nicht berücksichtigen. Am Beispiel des Konstrukts ‚Entwicklungskindheit‘³⁰ lässt sich gut verdeutlichen, dass und wie sich Vorstellungen von Kindheit wandeln. Gleichzeitig zeigt sich daran, dass neue Diskurse nicht einfach bisherige Vorstellungen ablösen, sondern dass diese nebeneinander fortbestehen.

Die ausgeführte uneindeutige Perspektive auf Kinder spiegelt sich auch in der UN-Kinderrechtskonvention aus dem Jahr 1989 wider. Kinder werden zwar nicht explizit als sich ‚entwickelnde‘³¹ Wesen bezeichnet, sondern als Rechtssubjekte, denen Schutz, Versorgung und Beteiligung (protection, provision, participation) zusteht (vgl. Braches-Chyrek/Sünker 2012, S. 151). Diese drei Hauptbereiche der UN-Kinderrechtskonvention verdeutlichen – trotz der Zugeständnisse von Rechten an Kinder – eine Vorstellung von Kindern bzw. Heranwachsenden als (noch) nicht eigenständig bzw. auf Erwachsene angewiesen und implizieren eine Vulnerabilität von Kindern. Somit verdeutlicht die Konzeptionierung von ‚Kindern‘ in der UN-Kinderrechtskonvention, die über die Bestimmung des Lebensalters hinausgeht, wie vielschichtig und scheinbar widersprüchlich Vorstellungen über Kinder – und damit auch über die Lebensphase Kindheit – sind. Gleichzeitig zeigen sich darin bereits zwei zentrale Themen der aktuellen Kindheitsforschung: die Bedeutung des Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen, also die Frage nach der ‚generationalen Ordnung‘, einem „Schlüsselbegriff der kindheitstheoretischen Diskussion“ (Honig 2009, S. 41), sowie die Frage nach dem Akteur_innenstatus bzw. der Agency von Kindern, die als weiteres Schlüsselkonzept der Kindheitsforschung gilt (vgl. James/James 2012, S. 3; Eßer et al. 2016a, S. 1).

2.1.2 Kindheit als Teil einer generationalen Ordnung

Zusätzlich zur Vorstellung von Kindheit als begrenzter Lebensphase, in der sich Kinder als Individuen vorübergehend befinden, und die sich historisch verändert, gibt es in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, vor allem von Soziolog_innen, eine Perspektive auf Kindheit als Strukturelement der Gesellschaft, dem Kinder als Gruppe angehören. Beide Vorstellungen widersprechen sich nicht, doch eine strukturelle Perspektive auf Kindheit ermöglicht andere Erkenntnisse als ein Blick, in dem die Individuen zentral sind. Mit einem Blick auf Kindheit als sozialstrukturelle Kategorie kann z. B. besser über den Status von Kindheit im Vergleich zu anderen generationalen Formen nachgedacht

³⁰ Die Sicht auf Kinder als sich entwickelnde Wesen spielt in meiner Studie keine Rolle, da ich mich für Kinder als aktiv handelnde und in Praktiken partizipierende Akteur_innen interessiere, ohne dies daran zu messen, was das mit einem ‚Entwicklungsstand‘ auf dem Weg zum Erwachsensein zu tun hat.

³¹ Die in der UN-Kinderrechtskonvention in Artikel 5 verwendete Formulierung, dass ein Kind bei der Ausübung seiner Rechte, „in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise“ (BMFSFJ 2000, S. 13) zu unterstützen sei, basiert jedoch auf der Vorstellung von sich entwickelnden Kindern, womit sich Gerison Lansdown (2005) kritisch auseinandersetzt.

werden (vgl. Qvortrup 2005, S. 29). Kindheit ist damit ein Element einer generationalen gesellschaftlichen Ordnung, in der ‚Kindheit‘ und ‚Erwachsenheit‘ in einem relationalen Verhältnis zueinander stehen.

Nach Jens Qvortrup (2005; 2009) ist Kindheit vor allem ein Strukturelement der Gesellschaft und nicht nur eine Lebensphase im Verlauf von individuellen Biographien. Aus soziologischer Sicht hält er „die Perspektive auf die sich wandelnde Strukturform der Kindheit – abhängig von sich ändernden gesellschaftlichen Parametern [... für] die interessanteste“ (Qvortrup 2005, S. 46). Diese Konzeption erweitert Leena Alanen (2005; 2009) mit ihrem relationalen Verständnis von Kindheit. Unter anderem schlägt sie vor, Praktiken des ‚generationing‘, wie z. B. ‚childing‘ oder ‚adulting‘, näher zu betrachten (Alanen 2009, S. 170). Sie sieht eine durch die generationale Ordnung geleitete Perspektive als analytisches Werkzeug, um sowohl die Strukturiertheit von Kindheit als auch die aktive Präsenz von Kindern in gesellschaftlichen Strukturen zu erfassen³² und legt dar, „dass Kindheit im Grunde durch das soziale ‚Faktum‘ *Generation* konstituiert wird“ (Alanen 2005, S. 65, Hervorh. im Orig.). Aus diesem Grund betont sie die Notwendigkeit, ein Verständnis der generationalen Strukturierung des Lebens von Kindern (und Erwachsenen) zu entwickeln, indem die sozialen Prozesse und wechselseitigen Bezüge der Mitglieder der strukturellen, generationalen Kategorien erkundet werden, die in deren Alltagspraxis ‚real‘ und wirksam sind (vgl. Alanen 2005, S. 71). Intergenerationale Praktiken konstituieren ‚Kindheit‘ und ‚Erwachsenheit‘ – sowie weitere Lebensphasen, wie z. B. Jugend oder Alter – und damit die generationale Ordnung nicht nur als soziostrukturelle, sondern als soziale und gesellschaftliche Ordnung.

Das Besondere an ‚Kindheit‘ ist, dass Kinder diese Kategorie durch den Übergang zur Kategorie ‚Erwachsenheit‘ verlassen werden (vgl. Qvortrup 2005, S. 28). Unter intersektionaler Perspektive sind im Leben von Kindern neben *Generation*³³ weitere Differenzlinien relevant, welche das Soziale relational strukturieren, z. B. ‚class‘, ‚race‘ oder ‚gender‘ (vgl. Alanen 2016). Da Kindheit nicht nur durch generational strukturierte Verhältnisse gekennzeichnet ist, gilt es diese Differenzlinien in ihrer intersektionalen Verwobenheit zu betrachten. Neben der Zugehörigkeit zur Kategorie ‚Kindheit‘ beeinflussen gesellschaftliche Bedingungen und Diskurse, wie z. B. Leistungsdruck, die Lebenssituation von Kindern, denn Kindheit ist kein Schonraum vor gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Verhältnissen.

³² Eine weitere Perspektive ist die Herstellung von Kindheit durch „[g]enerationales Ordnen“ (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 199 ff.).

³³ Mit der Benennung der Differenzlinie ‚Generation‘ schließe ich mich Leena Alanens Aussage an „*generation – or (inter)generationality – should be for the social study of childhood, the equivalent of gender in feminist studies and class in class studies*“ (Alanen 2016, S. 159, Hervorh. im Orig.)

Positionen, die eine Reduktion der Auseinandersetzung mit Kindheit auf die Kategorie ‚Generation‘ kritisieren, diese jedoch für sehr bedeutsam halten finden sich auch bei Vertreter_innen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung. Mit seinem Konzept von Kindheit als „[d]ifferenzielle Zeitgenossenschaft“ (Hengst 2013) geht Heinz Hengst davon aus, dass die Konzentration auf ‚Generationales‘ für das Verständnis von Kindheit zu kurz greift (ebd., S. 11). Ähnlich argumentiert Leena Alanen, die meint:

„to take generational ordering seriously is to assume that children’s lives and experiences are in addition to being gendered, classed, raced, and so on, also – and first of all – generationed. This calls us to accept that not everything observable and knowable about the lives and the experiences of the human individuals that we in everyday speech call children can be attributed to their ‘childness’ (cf. Cook-Gumperz, 1991), that is the generational ‘segment’ of their lives and experiences.“ (Alanen 2009, S. 162)

Bei der Auseinandersetzung mit Kindheit wäre eine Verengung des Blicks auf generationale Verhältnisse also zu einseitig, da sie andere Ungleichheitsverhältnisse ausblendet. Trotzdem erhalten generationale Machtverhältnisse in dieser Studie besondere Aufmerksamkeit, denn die Zugehörigkeit von Menschen bis zu einem bestimmten Lebensalter zur Kategorie ‚Kindheit‘ oder ‚Kinder‘ ist ein zentrales Element, das ihr Leben und ihre Erfahrungen prägt. Zudem sind generationale Verhältnisse gerade im Kontext der ‚Partizipation von Kindern‘ sehr bedeutsam. Der Fokus dieser Studie liegt zwar auf ‚Kindheit‘, doch es erweist sich als sinnvoll, diese als in intersektionale Machtverhältnisse eingebunden zu betrachten.

Einen weiteren Aspekt von Kindheit als Teil einer generationalen Ordnung diskutiert Helga Kelle (2018), nämlich die anthropologische Fundierung generationaler Ordnungen in den beiden Disziplinen Erziehungswissenschaft und Soziologie. Sie stellt für die Erziehungswissenschaft fest, dass diese die Entwicklungstatsache sowie die körperliche Angewiesenheit von Kindern auf Erwachsene als Ausgangspunkt für Sorgeverhältnisse und Erziehungsaufgaben nimmt, wobei sie in der Gefahr stehe, die anthropologische Bedingung der Angewiesenheit von Kindern auf „nicht-reziproke Sorgebeziehungen“ (Honig 1999, S. 212) „zu stark zu betonen und als grundlegende Legitimation für eine Institutionalisierung von asymmetrischen Erziehungsverhältnissen zu akzeptieren“ (Kelle 2018, S. 46). Die Kindheitssoziologie dagegen blende anthropologische Grundfragen aus den Begründungen für generationale Ordnungen aus, was Kelle „nicht nur als blinden Fleck, sondern zugleich als das richtige Gespür, nicht in die Falle der Biologisierung zu tappen“ (ebd., S. 48) interpretiert. Überzeugend ist ihr Fazit, dass es für beide Disziplinen gilt, „von anthropologischen Bedingungen generationaler Ordnungen weder zu schweigen noch ‚positiv‘ zu sprechen“ (ebd., S. 49).

Das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, den Mitgliedern der beiden hier im Fokus stehenden Generationen ‚Kindheit‘ und ‚Erwachsenheit‘, ist für die Überlegungen dieser Studie zentral. Aus Sicht der Kindheitssoziologie hält Jens Qvortrup es für „erforderlich, dass eine Soziologie der Kindheit die herrschenden mentalen Konstruktionen und die machtvollen Strukturen im Hinblick auf ihre Bedeutung für das Leben von Kindern entlarvt“ (Qvortrup 2005, S. 41). Berry Mayall (2002) arbeitet in ihren Studien heraus, dass Kinder in Großbritannien sich selbst als unter der Kontrolle von Erwachsenen wahrnehmen und zeigt auf, dass die Zugehörigkeit zur Kategorie ‚childhood‘ auch eine soziale bzw. generationale Position in der Gesellschaft markiert (vgl. Mayall 2002, S. 36). Kinder führen innerhalb der gesellschaftlichen Organisation des Aufwachsens ihr Leben in Abhängigkeit von Erwachsenen, die für sie u. a. rechtlich³⁴, materiell³⁵ oder in Familie und Schule als verantwortlich gelten und haben einen anderen Zugang zu Ressourcen als Erwachsene. Die damit zusammenhängenden Verhältnisse – und Denkweisen – sind „vor allem in der gesellschaftlichen Praxis so sehr verfestigt [...], dass sie als natürlich, selbstverständlich und alternativlos erscheinen“ (Hengst/Zeiber 2005, S. 9). Es ist nicht einfach, diesen unhinterfragten Selbstverständlichkeiten auf die Spur zu kommen, die bezüglich der generationalen Ordnung am ehesten deutlich werden, wenn sie durchbrochen werden: „The working of an established generational order usually becomes first apparent when its rules are violated, when, for example, children work for wages instead of going to school or when they disregard their ‚obligations‘ to their parents as a dependent being by taking to autonomous living (e.g., in the streets)“ (Alanen 2009, S. 169). Auf der meist für selbstverständlich gehaltenen – und in einigen Bereichen unbestreitbaren – Abhängigkeit von Kindern von Erwachsenen basieren Machtverhältnisse, die der generationalen Ordnung immanent sind. Daher werden Machtverhältnisse in dieser Studie bei der Analyse der Praktiken von Kindern in intergenerationalen Partizipationssettings besonders in den Blick genommen.³⁶

³⁴ Allein die Formulierung ‚Minderjährige‘ impliziert, dass Kinder im Vergleich zu ‚Volljährigen‘ einen untergeordneten Status des ‚Noch nicht‘-(Erwachsen-Seins) haben.

³⁵ Kinder, v. a. in Ländern des globalen Nordens, sind materiell auf Erwachsene angewiesen, da sie selbst gar nicht arbeiten dürfen. Sie verfügen lediglich über Taschengeld, das John Hood-Williams treffend als „money paid simply because of his status ‚child‘“ (Hood-Williams 1990, S. 161) bezeichnet.

³⁶ Intergenerationale Machtverhältnisse können ‚adultistisch‘ sein, wobei diese Perspektive in der Kindheitsforschung eher marginal ist. Es geht bei Adultismus um die – meist unhinterfragt als selbstverständlich angenommene – Überlegenheit von Erwachsenen gegenüber Kindern und die damit einhergehende Diskriminierung von Kindern aufgrund ihres Alters (vgl. Ritz 2008; Shier 2012). Strukturell betrachtet geht es dabei ebenfalls um das Verhältnis von ‚Kindheit‘ und ‚Erwachsenheit‘.

2.2 Agency von Kindern

Neben dem Konzept der ‚generationalen Ordnung‘, ist ein weiteres Schlüsselkonzept der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (vgl. James/James 2012, S. 3; Eßer et al. 2016a, S. 1) relevant für die Untersuchung der Partizipationspraktiken von Kindern: das Agency-Konzept, das sich mit der Akteur_innenschaft von Kindern auseinandersetzt. Ich verknüpfe dieses Konzept mit dem Nachdenken über das Thema Partizipation von Kindern, da sowohl bei Agency als auch bei Partizipation Fragen nach Akteur_innen bzw. Akteur_innenschaft zentral sind. Im Folgenden stelle ich das Agency-Konzept und dessen Diskussion in der Kindheitsforschung dar. Anschließend führe ich ein relationales und situiertes Verständnis der Agency von Kindern aus.

2.2.1 Das Agency-Konzept in der Kindheitsforschung

Es geht beim Agency-Konzept in den Sozialwissenschaften um fundamentale Fragen zum menschlichen Handeln und um die Frage, ob dieses als etwas Individuelles oder Soziales verstanden wird. Cornelia Helfferich (2012) unterteilt in ihrer Kartierung von Agency-Konzepten in den Sozialwissenschaften in soziologische Theorien, sozialkonstruktivistische Theorien der Hervorbringung des Sozialen und Theorien der Persönlichkeits- und Sozialpsychologie, konstatiert vorab jedoch: „Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Agency-Begriff im Kern von sich überlappenden Diskursen unterschiedlicher theoretischer Verortung vage bleibt und eine stringente Bestimmung vermissen lässt“ (Helfferich 2012, S. 9 f.). Eine grundsätzliche Klärung des Begriffs ist schwierig, denn er ist mit elementaren Fragen der Sozialwissenschaften verbunden:

„„Agency“ ist ein Grundbestandteil aller Konzepte, die erforschen oder erklären, wer oder was über welche Art von Handlungsmächtigkeit verfügt oder diese zugeschrieben bekommt bzw. als welchen und wessen Einwirkungen geschuldet etwas zu erklären ist. Das damit umrissene Feld ist breit, blühend und mehrschichtig.“ (Helfferich 2012, S. 10)

Dieses Zitat verdeutlicht zwei verschiedene Vorstellungen von Agency: es wird davon ausgegangen, (1) dass Menschen über sie verfügen, dass sie ihnen sozusagen innewohnt, oder (2) dass sie im Zusammenhang mit äußeren Einwirkungen zu erklären ist. Eine treffende Übersetzung des Begriffes Agency ins Deutsche scheint ebenfalls schwierig. So wird Agency als Handlungsfähigkeit (vgl. Hungerland/Kelle 2014), Handlungsmächtigkeit (vgl. Bethmann et al. 2012; Moran-Ellis 2013) oder Handlungsvermögen (vgl. Alanen 2005; Moran-Ellis 2013) übersetzt, häufig wird eine Umschreibung gewählt, welche die Begriffe Akteur_in oder Akteur_innenschaft enthält.³⁷

³⁷ In der vorliegenden Studie, die u. a. Machtverhältnisse in Partizipationssettings und -prozessen in den Blick nimmt, verwende ich den Begriff Handlungsmächtigkeit synonym mit Agency.

Der Paradigmenwechsel, der in der Kindheitsforschung Ende der 1980er-Jahre zum Entstehen der damals so genannten ‚Neueren Kindheitsforschung‘ beitrug, ist mit dem Konzept des Kindes als Akteur_in bzw. der Agency oder Akteur_innenschaft von Kindern eng verknüpft. Seitdem³⁸ ist das Konzept der Agency von Kindern ein Schlüsselkonzept bzw. eine zentrale theoretische Kategorie in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, sowohl in der Soziologie der Kindheit, in der Erziehungswissenschaft als auch in der neueren Entwicklungspsychologie. Dies hatte umfangreiche Konsequenzen für Themen und Zugänge der Kindheitsforschung, denn mit dem Agency-Konzept wurden „die eigenständigen Leistungen der Kinder in ihren sozialen Welten sowie ihren Sozialisations- und Bildungsprozessen thematisiert“ (Hungerland/Kelle 2014, S. 227), während zuvor Konzepte dominant waren, die Kinder lediglich als ‚becomings‘, als sich in Entwicklung befindende Menschen auf dem Weg zum Erwachsenenstatus sahen. Alison James (2009) bezeichnet die mit dem Agency-Konzept einhergehende neue Perspektive auf Kinder in den Childhood Studies als „one of the most important theoretical developments in the recent history of childhood studies – the shift to seeing children as social actors“ (James 2009, S. 34). Das Konzept der Agency ist somit eine theoretische Fundierung für einen Blick auf Kinder als ‚beings‘ und Subjekte, die sich selbstständig denkend und handelnd in der Welt bewegen. Damit verknüpft ist die Perspektive auf Kinder als soziale Akteur_innen, als aktive Gestalter_innen ihres Kindseins, die ermöglicht, die vielfältigen Handlungspotentiale und soziale Wirkmächtigkeit von Kindern zu reflektieren (Hungerland/Kelle 2014, S. 228).

Da die Agency-Perspektive auf Kinder diese in ihrer Individualität als Subjekte wahrnimmt, aber auch als handelnde Akteur_innen in sozialen Kontexten, greift die Definition der Agency von Kindern als „The capacity of individuals to act independently“ (James/James 2012, S. 3) zu kurz. Die Formulierung impliziert, dass eine Akteur_innenschaft von Kindern unabhängig von sozialen Kontexten möglich ist. Doch Handeln – nicht nur von Kindern – findet in gesellschaftlichen Kontexten und sozial situierten Interaktionen statt, was durch die Bezeichnung von Handlungen als ‚unabhängig‘ dethematisiert wird. Interessant erscheint mir die – vom lateinischen Verb ‚agere‘ abgeleitete – Überlegung von Berry Mayall, dass es in der Soziologie der Kindheit nicht unbedingt um Kinder als ‚social actors‘ geht, sondern um Kinder als ‚agents‘: „The term agent suggests a further dimension: negotiation with others, with the effect that the interaction makes a difference – to a relationship or to a decision, to the workings of a set of social assumptions or constraints“ (Mayall 2002, S. 21).

Hinsichtlich der Partizipation von Kindern ist diese Differenzierung anregend, da sie impliziert, dass ‚agents‘ aufgrund ihrer Interaktionen mit anderen etwas verändern oder bewirken können, dass sie Potenziale haben, ihren Einfluss in sozialen Beziehungen geltend zu machen. Das kann sowohl in

³⁸ Meike Sophia Baader (2016) legt anschaulich dar, welche historischen Vorläufer die Vorstellung von Kindern als Akteur_innen in der Erziehungswissenschaft hat.

individuellen Interaktionen sein als auch bezüglich ihres Einflusses auf gesellschaftliche Verhältnisse. Dabei hängt die tatsächliche Handlungsmächtigkeit von Kindern immer mit ihrer gesellschaftlichen Positioniertheit zusammen, denn „childhood agency is also linked with key features of social differentiation and power relations, which include, but are not limited to, the generational order“ (Eßer et al. 2016b, S. 290). So verstanden ist Agency auch ein machttheoretischer Begriff (vgl. Honig 2017, S. 40 f.).

In der Kindheitsforschung ist das Konzept der Agency nicht unumstritten. Beatrice Hungerland und Helga Kelle (2014) fassen folgende zentralen Kritikpunkte am „Konzept des Kindes als Akteur“ (ebd., S. 229) durch eine Reihe von Autor_innen zusammen:

„dass mit dem Konzept *agency* eher eine forschungsprogrammatische oder -ethische Haltung ausgedrückt werde, als dass es theoretisch differenziert ausgearbeitet worden sei (Prout 2000; Heinzel/Kränzl-Nagel/Mierendorff 2012). Problematisiert wird, dass die Rede vom Kind als Akteur die Möglichkeit zu kompetentem Handeln gleichsam naturalistisch voraussetzt und dass Kinder auf diese Weise Kinder romantisch überhöht würden (Baader 2004) oder ihr Akteursstatus ontologisiert werde (Eßer 2008).“ (Hungerland/Kelle 2014, S. 229, Hervorh. im Orig.)

Neben diesen Kritikpunkten wird darauf verwiesen, dass auch ‚Structure‘ deessenzialisiert werden müsste, wenn man mit Anthony Giddens‘ Sozialtheorie davon ausgeht, dass sich ‚Structure‘ und ‚Agency‘ wechselseitig konstituieren (a.a.O.). Bezüglich der wechselseitigen Konstitution von Structure und Agency vertritt Doris Bühler-Niederberger (2011) die These, dass sich „Akteurschaft im Rahmen einer generationalen Ordnung konstituiert, und es sich also auch um eine Akteurschaft *als Kind* handelt“ (ebd., S. 185, Hervorh. im Orig.). Kritisiert wird in Diskussionen zu Agency weiter, dass das Agency-Konzept in der Kindheitsforschung mit dem zweiten theoretischen Schlüsselkonzept der Kindheitsforschung, der ‚generationalen Ordnung‘, kaum verknüpft wird (vgl. Eßer et al. 2016a, S. 7). Beatrice Hungerland und Helga Kelle betonen diesbezüglich die wechselseitige Verknüpfung von Agency und den Verhältnissen, in denen sie zum Ausdruck gebracht wird. Sie weisen darauf hin, „dass die Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit für Kinder zugleich im Kontext der generationalen Ordnung hervorgebracht und begrenzt werden; umgekehrt wirkt das Handeln von Kindern aber auch reproduzierend oder transformierend auf die generationale Ordnung zurück“ (Hungerland/Kelle 2014, S. 229).

Die Kritik an einer Ontologisierung des Akteur_innenstatus von Kindern, halte ich für zentral bei einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Agency-Konzept. Agency ist keine Eigenschaft oder Kompetenz, die ein Individuum hat oder im Laufe des Lebens ansammelt. Eine Erklärung für die Konjunktur des Agency-Begriffes ist nämlich gerade die Suche nach Zugängen, welche soziale Handlungsfähigkeit nicht substantialistisch voraussetzen, sondern diese in ihrer sozialen Bedingtheit analysieren (Homfeldt/Schröer/Schwepe 2008, S. 10). Bezogen auf die Kindheitsforschung sieht

Michael-Sebastian Honig mit dem Konzept des Kindes als Akteur_in die „Gefahr eines advokatorischen Naturalismus“ (Honig 2016, S. 172) verknüpft. Damit kritisiert er ebenfalls den Trugschluss, Agency als von Natur aus gegeben zu sehen und gleichzeitig den Anspruch, Kindheitsforschung anwaltschaftlich für Kinder durchzuführen, was er an anderer Stelle als „Paternalismus-Falle“ (Honig 2017, S. 43) bezeichnet. Er schlägt vor, diese Gefahr zu überwinden, indem Agency „relational, als ermöglicht und begrenzt durch institutionelle Praktiken gedacht wird“ (Honig 2016, S. 172).

2.2.2 Relationale und situierte Agency von Kindern

Der Gedanke, dass Agency sozial bedingt ist oder – beispielsweise durch institutionelle Praktiken – ermöglicht und begrenzt wird, verknüpft die Vorstellung, dass es bei Agency um eigenständige Handlungen von Kindern geht, mit der Überlegung, dass diese gleichzeitig in Kontexten stattfinden. Somit kann Agency, verstanden als Handlungsfähigkeit von Akteur_innen, immer als kontextabhängig konzipiert werden, denn Individuen werden in sozialen Kontexten zu Akteur_innen (vgl. Scherr 2013; Emirbayer/Mische 1998). Agency kann also auch relational verstanden werden (vgl. Scherr 2012; Raitelhuber 2016; Bitzan/Bolay 2017). Strukturen und Kontexte, innerhalb derer Kinder agieren, werden bei einem relationalen Verständnis von Agency nicht dichotom oder unabhängig von der Agency von Kindern betrachtet. Agency wird vielmehr so verstanden, dass sie durch Kontexte gerahmt und von diesen durchdrungen ist.

Gerade für die Kindheitsforschung bieten relationale Perspektiven viel Potential, sowohl in theoretischer als auch in analytischer Hinsicht (vgl. Hungerland/Kelle 2014, S. 229). Agency zeigt sich relational, im gemeinsamen Handeln von Kindern oder im Handeln von Kindern und Erwachsenen, realisiert sich also auf einer performativen Ebene (vgl. Eßer 2009, Eßer 2014). Agency wird dabei nicht als verfügbare oder determinierte subjektive Eigenschaft von Individuen aufgefasst, sondern es geht darum, Konstituierungsprozesse von Handlungsfähigkeit – in individueller und kollektiver Hinsicht – und deren soziale Bedingungsgefüge zu analysieren (vgl. Bitzan/Bolay 2017, S. 63). In der vorliegenden Untersuchung gehe ich von einem so verstandenen relationalen³⁹ und situierten Agency-Konzept aus.

³⁹ In der Diskussion um relationale Perspektiven auf die Handlungsfähigkeit von Kindern wird auch die Akteur-Netzwerk-Theorie nach Bruno Latour herangezogen, nach der Gegenstände der Wissensproduktion zu Akteuren im Prozess der Erkenntnisgewinnung werden (vgl. Eßer 2014). Da ich vom Handeln nichtmenschlicher Akteur_innen noch nicht überzeugt bin, verwende ich diese Zugänge nicht in meiner Analyse, spreche aber trotzdem von relationaler Agency, wenn ich die Akteur_innenschaft von Kindern rekonstruiere.

Viele Studien, die in der Kindheitsforschung in der Folge des neu aufgekommenen Agency-Konzepts entstanden, haben gemeinsam, dass sie angesichts der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse die tatsächliche Handlungsmächtigkeit von Kindern überbewerten (vgl. Eßer 2016b, S. 49). Bei der Analyse der Akteur_innenschaft von Kindern ist daher als wichtige Kontextbedingung die marginalisierte soziale Position von Kindern in der generationalen Ordnung zu berücksichtigen, denn „childhood agency has to be understood within the parameters of childhood’s minority status“ (Mayall 2002, S. 21). Einen solchen machtsensiblen Zugang vertritt auch Jo Moran-Ellis (2013), die bezogen auf die Agency von Kindern ausführt, dass diese ein Interaktionsereignis sei, kein internes Vermögen. Machtbeziehungen sind somit relevant für die Agency der Interagierenden. Die Verhältnisse, in denen Kinder handeln, beeinflussen einerseits deren Handlungsmächtigkeit bzw. -möglichkeiten, andererseits wirken Kinder durch ihr Handeln auf (Macht-)Verhältnisse ein. Leena Alanen formuliert zum Zusammenhang zwischen Macht und Akteur_innenschaft von Kindern treffend: „Handlungsvermögen ist [...] untrennbar mit der ‚Macht‘ (oder deren Fehlen) verbunden, die diejenigen haben, die als Kinder positioniert sind, um Ereignisse in ihrer Alltagswelt zu beeinflussen, zu organisieren, zu koordinieren und zu beherrschen“ (Alanen 2005, S. 80). Daher gilt es bei einer Rekonstruktion der Agency oder Akteur_innenschaft von Kindern sowohl auf deren Konstituierung in den jeweiligen Verhältnissen zu achten als auch sensibel für die darin enthaltenen Machtverhältnisse zu sein. Agency von Kindern ist nicht nur relational zu sehen, sondern aufgrund der gesellschaftlichen Positioniertheit von Kindern zugleich als situierte Agency (vgl. Oswell 2013, S. 51; Bollig/Kelle 2014, S. 274) zu reflektieren. Dafür ist eine intersektionale Perspektive (vgl. Riegel 2016) inspirierend, die neben der generationalen Positioniertheit von Kindern auch weitere gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in den Blick nimmt.

2.3 Zusammenfassung und Diskussion

Kindheit zu verstehen und zu ‚denken‘ ist ein komplexes Unterfangen. Kinder im Alter von 6 – 11 Jahren, um die es in dieser Arbeit geht, sind gleichzeitig abhängig und eigenständig. Sie können zwar – trotz ihrer Angewiesenheit auf versorgende Erwachsenen (vgl. Honig 1999) – als eigenständige Individuen gesehen werden, zugleich sind sie als Angehörige der Kategorie ‚Kindheit‘ jedoch in weitere Abhängigkeiten und zugeschriebene (Un-)Mündigkeiten verwickelt. Dabei sind sie Teil einer machtförmigen generationalen Ordnung und anderer gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, die ihren Positionierungen als Akteur_innen beeinflussen (vgl. Eßer et al. 2016b).

Aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung kann ‚Kindheit‘ einerseits als Lebensphase verstanden werden, wobei Vorstellungen von Kindheit immer sozial konstruiert sind (vgl. James/Prout 1990) und ‚Kindheit‘ in Bezug auf ‚Erwachsenheit‘ Teil einer relationalen generationalen Ordnung ist (vgl. Alanen 2009; Bühler-Niederberger 2011). Andererseits ist ‚Kindheit‘

aber auch ein Strukturelement der Gesellschaft, also eine dauerhafte sozialstrukturelle Kategorie, die es ermöglicht, deren gesellschaftlichen Status zu analysieren (vgl. Qvortrup 2005, Qvortrup 2009).

Die Akteur_innenschaft von Kindern als eigenständige, handlungsmächtige Subjekte wird im Agency-Konzept der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung umfassend diskutiert (vgl. James 2009; Hungerland/Kelle 2014; Eßer et al. 2016a). In der vorliegenden Arbeit wird Agency vor dem Hintergrund der Überlegungen in diesem Kapitel sowie im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse als relationale und situierte Agency gedacht. Die Praktiken von Kindern können dabei nicht isoliert von den Praktiken anderer Akteur_innen in den Blick genommen werden, denn sie finden in gesellschaftlichen Verhältnissen und Kontexten statt, in denen Kinder und Erwachsene gemeinsam Praktiken ausüben.

Ein Desiderat in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ist, die beiden Schlüsselkonzepte ‚Agency‘ und ‚generationale Ordnung‘ zu verbinden (vgl. Eßer et al. 2016a). In dieser Studie wird der Versuch unternommen, genau das zu tun. Bei einer Auseinandersetzung mit Praktiken der Partizipation von Kindern ist dies fast unumgänglich, denn um sich mit der ‚Agency‘ bzw. Handlungsmächtigkeit – Begriffe, die hier synonym verwendet werden – von Kindern zu beschäftigen, ist das Thema Partizipation von Kindern in pädagogischen Kontexten ideal geeignet. Schließlich ‚partizipieren‘ Kinder im Rahmen der gesellschaftlichen ‚generationalen Ordnung‘ und Praktiken der Partizipation von Kindern sind nur im Zusammenhang mit ihrer situierten und relationalen ‚Agency‘ bzw. Handlungsmächtigkeit in den jeweiligen situativen und gesellschaftlichen Kontexten denkbar. Um Praktiken der Partizipation von Kindern angemessen in den Blick zu nehmen, sind nicht nur die kindheitswissenschaftlichen Konzepte ‚generationale Ordnung‘ und ‚Agency von Kindern‘ relevant, sondern auch machtanalytische Fragen.

Die hier ausgeführten Konzepte der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung werden daher im folgenden Kapitel mit weiteren Theorieperspektiven, nämlich zu sozialen Praktiken und Machtverhältnissen in Partizipationssettings, zusammengeführt.

3 Theorieperspektiven zu sozialen Praktiken, Kindern als Akteur_innen und Machtverhältnissen in Partizipationssettings

In diesem Kapitel stelle ich – anknüpfend an die dargestellten Diskurse zur Partizipation von Kindern und Konzepte der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung – weitere theoretische Perspektiven dar, die ich für die Untersuchung des Handelns von Kindern in Partizipationssettings heranzog. Zunächst erläutere ich zentrale Elemente des praxistheoretisch inspirierten Zugangs der vorliegenden Studie. Anschließend verbinde ich meine Perspektive auf sozialen Praktiken mit sozialwissenschaftlichen Bezügen, insbesondere der ‚Agency‘ von Kindern und führe aus, weshalb ich Kinder in meiner Untersuchung als Akteur_innen bezeichne. Das Forschungsfeld dieser Arbeit sind von Machtverhältnissen durchzogene pädagogische Partizipationssettings, in denen Kinder als Akteur_innen Praktiken ausüben. Daher diskutiere ich in einem weiteren Schritt die Frage nach Macht im Kontext von Pädagogik und Partizipation. Welche Anknüpfungspunkte diesbezüglich sowie für den Blick auf meinen Forschungsgegenstand die Auseinandersetzung mit Michel Foucaults Werken zu Machtbeziehungen und -verhältnissen bietet, beleuchte ich im Anschluss daran. Am Ende des Kapitels führe ich die Theoriebezüge dieser Arbeit zusammen, indem ich die theoretischen Perspektiven zueinander in Bezug setze und ihre Relevanz für diese Studie diskutiere.

3.1 Soziale Praktiken – theoretische Grundannahmen und Reflexionen

Der „practice turn“ (Schatzki/Knorr Cetina/Savigny 2001) in den Sozial- und Kulturwissenschaften hat sowohl theoretische als auch empirische Implikationen, was in einführenden Überblicksartikeln in Sammelbänden zur Praxistheorie⁴⁰ oder Praxeologie (vgl. Schäfer 2016; Budde et al. 2018) deutlich wird. In diesem Abschnitt geht es um theoretische Grundannahmen, die meinen empirischen Zugang in dieser Untersuchung beeinflussten. Hilmar Schäfer bezeichnet den ‚practice turn‘ als „praxeologische Theoriebewegung“ (Schäfer 2016, S. 9), die in verschiedenen Disziplinen auf große Resonanz stößt und begreift Praxistheorie „als eine heterogene, aber dennoch definierbare Theoriebewegung“ (a.a.O.), gleichzeitig aber auch als „soziologisches Forschungsprogramm“ (Schäfer 2016, S. 10). Für die Erziehungswissenschaft ist in einer Publikation von Jürgen Budde et al. (2018) von der „Landschaft einer praxistheoretischen Erziehungswissenschaft“ bzw. einem „breit gefächerte[n] und insgesamt unscharf konturierte[n] Feld der Praxistheorie“ (Bittner et al. 2018, S. 9) die Rede. Die mit dem ‚practice turn‘ verknüpfte Theorieentwicklung wird dort zusammengefasst als

⁴⁰ Mit den Begriffen ‚Theorie sozialer Praktiken‘, ‚Praxistheorie‘ und ‚Praxeologie‘ bzw. ‚praxistheoretisch‘ und ‚praxeologisch‘ wird teilweise Unterschiedliches in den Fokus gerückt (vgl. Bittner et al. 2018), doch ich verwende sie synonym, denn die theoretische Vielfältigkeit der Praxistheorie(n) kann man auch „als fruchtbaren Ideenpool wahrnehmen“ (Reckwitz 2003, S. 289).

„Blickverschiebung auf und die hohe Bedeutsamkeit von Praxis, die das Verhältnis aus Handlung und Bewusstsein neu bestimmen und mit denen insbesondere der Blick auf Materialitätsdimensionen und den Körper neu justiert und geschärft werden“ (a.a.O.). Gleichzeitig charakterisiert eine praxistheoretische Perspektive auch eine spezifische Forschungshaltung (vgl. Schmidt 2012, S. 26; Schmidt 2018), womit Praxistheorie(n) sowohl zur methodologischen bzw. methodischen als auch zur theoretischen Annäherung an erziehungswissenschaftliche Fragestellungen geeignet sind.

Eine praxistheoretische Perspektive auf das ‚Soziale‘ und auf menschliches Handeln hat neben bestimmten Merkmalen bezüglich des Blicks auf den Forschungsgegenstand auch grundbegriffliche Differenzen zu anderen sozialwissenschaftlichen Theorieansätzen, sie bietet also „grundlegende epistemologische Erweiterungen“ (Bittner et al. 2018, S. 10) für sozialwissenschaftliche Fragestellungen.⁴¹ Bei Praxistheorien geht es „um ein modifiziertes Verständnis dessen, was ‚Handeln‘ – und damit auch, was der ‚Akteur‘ oder das ‚Subjekt‘ – ist; gleichzeitig und vor allem aber geht es ihnen um ein modifiziertes Verständnis des ‚Sozialen‘“ (Reckwitz 2003, S. 282). Wichtig für die vorliegende Studie ist die Grundannahme, dass Praktiken das ‚Soziale‘ konstituieren und daher Praktiken – anstatt Normen- oder Symbolsystemen, anstatt ‚Diskurs‘, ‚Kommunikation‘ oder ‚Interaktion‘ – dessen „kleinste Einheit“ (ebd., S. 290) sind.

Eine Praktik verstehe ich mit Theodore R. Schatzki (1996) als „a temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89). Ein Blick auf die in dieser Definition implizierten Aspekte kann eine konkretere Vorstellung davon vermitteln, was mit sozialen Praktiken gemeint ist: Zentral ist der Aspekt, dass Praktiken als ‚nexus‘, d. h. als Gefüge, miteinander verknüpft und daher nicht isoliert zu betrachten sind. Gleichzeitig werden sie als ‚temporally unfolding und spatially dispersed‘ in ihrem zeitlichen und räumlichen Kontexten als „spaciotemporal networks“ (a.a.O.) verstanden. Eine Vorstellung von Praktiken, die sich in historisch-zeitlichen und räumlichen Kontexten entfalten, korrespondiert mit der im zweiten Kapitel ausgeführten Idee einer situierten Agency. Weiter geht es in Schatzkis Beschreibung von Praktiken um ‚doings and sayings‘, es können also nicht nur Handlungen, sondern auch Aussagen als Elemente von Praktiken verstanden werden.

Bei der Auseinandersetzung mit der Theorie sozialer Praktiken wird deutlich, dass in Abgrenzung zu anderen sozialwissenschaftlichen Zugängen, z. B. des symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 2013 [1969]), nicht primär Interaktionen menschlicher Akteur_innen im Fokus von Praktiken sind, sondern auch menschliche Körper und materielle Artefakte bedeutsam werden. Praxeologische

⁴¹ Erhellend finde ich diesbezüglich den Hinweis von Robert Schmidt (2017), dass – in den Anfängen neuerer praxistheoretischer Strömungen – einen Schwerpunkt der Praxistheorien von Pierre Bourdieu und Anthony Giddens die Bemühungen bildeten, „in den Sozialwissenschaften vorherrschende Dichotomien (Handlung vs. Struktur, Mikro- vs. Makroebene, Subjekt vs. Objekt, Geist vs. Körper) zu überwinden“ (ebd., S. 336).

Ansätze fragen nicht nach „Bewusstseinsformen, Ideen, Werte[n], Normen, Kommunikation oder Zeichen- und Symbolsysteme[n]“ (Schmidt 2017, S. 337), sondern stellen stattdessen „soziale Praktiken in ihrer prozessualen Vollzugswirklichkeit, Situiertheit und Situativität, ihrer materialen Verankerung in Artefakten und Körpern und in ihrer Abhängigkeit von einem gemeinsam geteilten praktischen Können und impliziten kulturellen Wissen in den Mittelpunkt“ (a.a.O.).

Andreas Reckwitz (2003) führt in seiner Systematisierung verschiedener praxistheoretischer Ansätze anschaulich drei Grundannahmen aus, die im Zusammenhang mit Praxistheorien relevant sind. Die erste dieser Annahmen ist, dass das ‚Soziale‘ als Perspektive der Praxistheorie im praktischen Wissen, Verstehen und Können von Akteur_innen verankert ist, wobei Praxis einer impliziten und informellen Logik folgt. Diese Grundannahme, die Reckwitz (2003, S. 292 f.) darlegt, geht davon aus, dass Handeln im Rahmen von Praktiken „als *wissensbasierte* Tätigkeit begriffen werden kann“ (ebd., S. 292; Hervorh. im Orig.). Dabei bringt „[j]ede Praktik – vom Zähneputzen bis zur Führung eines Unternehmens [...] – [...] sehr spezifische Formen eines praktischen Wissens zum Ausdruck und setzt dieses bei den Trägern der Praktik voraus“ (a.a.O.). Dieses Wissen ist im Verständnis der Praxistheorie implizit, daher „kein explizierbares Aussagewissen (knowing that) von Überzeugungen“ (a.a.O.) und auch kein Wissen, das als „theoretisches‘ Denken der Praxis zeitlich vorausgeht“ (a.a.O.). Vielmehr ähnelt Wissen aus praxistheoretischer Perspektive „einem ‚praktischen‘ Sinn“ (a.a.O.), womit es „als Bestandteil der Praktik zu begreifen“ (a.a.O.) ist. Daraus folgt, dass „Wissen und seine Formen nicht ‚praxisentzogen‘ als Bestandteil und Eigenschaften von Personen, sondern immer nur in Zuordnung zu einer Praktik zu verstehen und zu rekonstruieren sind: Statt zu Fragen [sic], welches Wissen eine Gruppe von Personen, d. h. eine Addition von Individuen, ‚besitzt‘, lautet die Frage, welches Wissen in einer bestimmten sozialen Praktik zum Einsatz kommt (und erst darauf aufbauend kann man auf die Personen als Träger der Praktiken rückschließen)“ (a.a.O.). Diese Überlegung ist für die vorliegende Untersuchung insofern interessant, als der Blick auf *Praktiken* von Kindern und das darin zum Ausdruck gebrachte implizite Wissen andere Erkenntnisse ermöglicht als eine Perspektive, die Kinder als mit bestimmten Kompetenzen oder Wissen ausgestattete Personen wahrnimmt.

Bei der Rekonstruktion des in Praktiken impliziten Wissens sind aus praxistheoretischer Sicht drei Elemente von Interesse, die auch für die Rekonstruktionen dieser Studie – von Praktiken in Partizipationssettings – weiterführend sein können: (1) „Wissen im Sinne eines interpretativen Verstehens“ (a.a.O.), wenn Gegenständen oder Personen beispielsweise Bedeutungen zugeschrieben werden, (2) „methodisches Wissen, d. h. *script*-förmige Prozeduren, wie man eine Reihe von Handlungen ‚kompetent‘ hervorbringt“ (a.a.O., Hervorh. im Orig.) und (3) „motivational-emotionales Wissen“ (a.a.O.), beispielsweise zu wissen, was man will. Diese Wissensformen sind immer historisch-spezifisch, nicht ‚universal‘, d. h. sie sind in ihrer Situiertheit zu verstehen und zu rekonstruieren.

Die soziale Welt der Praktiken ist zudem von zwei Strukturmerkmalen gekennzeichnet, die ein Spannungsfeld darstellen: die Routinisiertheit und die Unberechenbarkeit von Praktiken, so eine weitere Grundannahme von Reckwitz (2003, S. 294 ff.). Soziale Praktiken sind zwar voraussetzungsvolle Gebilde, doch sie folgen einem Routinehandeln, denn „einmal vermitteltes und inkorporiertes praktisches Wissen tendiert dazu, von den Akteuren immer wieder eingesetzt zu werden und repetitive Muster der Praxis hervorzubringen“ (ebd., S. 294), d. h. Handeln kann „als ein routinierter Strom der Reproduktion typisierter Praktiken“ (a.a.O.) gedacht werden.

Gleichzeitig lassen sich vier Eigenschaften einer ‚Logik der Praxis‘ identifizieren, welche für das Strukturelement der Unberechenbarkeit von Praktiken und somit deren ‚Offenheit‘ kennzeichnend sind, nämlich (1) ihre Kontextualität, (2) ihre Zeitlichkeit sowie die Annahmen, (3) dass die soziale Welt „lose gekoppelte Komplexe von Praktiken“ (ebd., S. 295) bildet und (4) einer „praxeologischen Struktur des Subjekts als eines lose gekoppelten Bündels von Wissensformen“ (ebd., S. 295 f.) aufgrund der „Überschneidung und Übereinanderschichtung verschiedener Wissensformen in denselben Akteuren und Subjekten“ (ebd., S. 295). Diese vier Quellen von Unberechenbarkeit erweitern die Sicht auf die Routinisiertheit von Praktiken und bieten immer wieder neue Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Rekonstruktion von Praktiken, z. B. hinsichtlich ihres zeitlichen oder kontextualen Auftretens oder ihrer wechselseitigen Bezüge.

Eine weitere Grundannahme von Praxistheorien ist die bereits erwähnte ‚Materialität‘ sozialer Praktiken, bei der es um den Zusammenhang zwischen Praktiken sowie Körpern und Artefakten geht. Eine soziale Praktik hat keine ‚ideelle‘, sondern eine ‚materielle‘ Struktur, wobei menschliche Körper und Artefakte diejenigen ‚materiellen‘ Instanzen sind, welche die Existenz einer Praktik ermöglichen und Teilelemente von Praktiken sind. So gesehen sind Praktiken einerseits Körperbewegungen bzw. Aktivitäten des Körpers, entstehen aber auch dadurch, dass Menschen mit Dingen und Objekten umgehen. Eine soziale Praktik ist dabei potentiell intersubjektiv verstehbar aufgrund von „skillful performances[s]‘ von kompetenten Körpern“ (ebd., S. 290). Zudem tragen Artefakte dazu bei, dass eine Praktik überhaupt entstehen sowie vollzogen und reproduziert werden kann. Beispielsweise ermöglichen die Verfügbarkeit und der Gebrauch von Büchern als Kommunikationsmedien einen ganzen Komplex von sozialen Praktiken, die es ohne sie nicht gäbe. Artefakte sind somit Gegenstände, „deren sinnhafter *Gebrauch*, deren praktische Verwendung Bestandteil einer sozialen Praktik [ist M.S.] oder die soziale Praktik selbst darstellt“ (ebd., S. 291; Hervorh. im Orig.).

3.2 Soziale Praktiken und Kinder als Akteur_innen

Da die vorliegende Studie im Kontext der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung verortet ist, geht es nun um die Frage, welche Bezüge die Kindheitsforschung zu Praxistheorien hat. Aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ermöglicht eine praxistheoretische Perspektive „eine

Neuakzentuierung des Nachdenkens über zeitgenössische Kindheit“ (Hengst 2013, S. 32), da sie „die Grenzen zwischen Kindern und Erwachsenen durchlässig macht“ (a.a.O.).⁴² Sabine Bollig und Helga Kelle setzen sich in ihrem Aufsatz „Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken?“ (Bollig/Kelle 2014) mit der Bedeutung neuerer Praxistheorien für die Kindheitsforschung und der Konstituierung von Agency auseinander. Sie zeigen, dass ein „praxistheoretische[r] Perspektivwechsel weg von intentional handelnden (menschlichen) Akteuren hin zu (multiplen) Partizipanden und zu agency als Effekt von Praktiken“ (ebd., S. 263) neue (Denk-)Angebote zur Frage nach der Akteur_innenschaft von Kindern bietet. In ihrer Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer akteurszentrierten Kindheitssoziologie durch Praxistheorien fragen die Autorinnen danach, „ob die Theorieangebote von neueren Praxistheorien, die menschliche Akteure nicht in erster Linie als kompetent Handelnde, sondern als Partizipanden von Praktiken konzipieren, weiterführende theoretische und analytische Perspektiven für die interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung eröffnen“ (ebd., S. 267). Sie zeigen auf, dass Agency als Effekt von Praktiken konzipiert werden kann, da „bestimmte Partizipanden von Praktiken in deren Vollzug zu Akteuren werden“ (ebd., S. 272). An Praktiken, in die Kinder involviert sind, z. B. Säuglinge bei einer Kindervorsorgeuntersuchung (vgl. Kelle/Jansc6 2010), ist beispielsweise eine Interaktion der erwachsenen Akteur_innen beobachtbar, die den jungen Kindern eine Subjektposition zuschreibt. Gleichzeitig werden praktische Herstellungen von ihnen verlangt, da die Praktiken Personen voraussetzen, die über Wissen verfügen sowie Emotionen und Motive entwickeln können. Diese vorausgesetzten Fertigkeiten, bringen die involvierten Kinder in Praktiken allmählich hervor und übernehmen eigenaktiv ihren Part als Akteur_innen. Versteht man Agency auch als Effekt von Praktiken, und nicht als inkorporierte oder sukzessiv aufgebaute ‚Eigenschaft‘ bzw. Fähigkeit, kann sie situativ variabel, vielschichtig und kontextsensibel gedacht werden (vgl. Bollig/Kelle 2014, S. 276 f.). Bollig und Kelle kommen zu dem Fazit, dass Praxistheorien differenzierte heuristische Perspektiven für die Kindheitsforschung eröffnen, dass jedoch andererseits Forschungsthemen der Kindheitsforschung herausfordernd für Praxistheorien in ihrer Erwachsenenzentriertheit sein können (ebd., S. 277). Den Ansatz, Agency als Effekt von Praktiken zu deuten, halte ich für überzeugend und anregend für die Auseinandersetzung mit der Akteur_innenschaft partizipierender Kinder.

Da es in dieser Arbeit um die Partizipation von Kindern geht, ist die in der Praxistheorie geläufige Formulierung ‚Partizipanden‘ von Praktiken zunächst verwirrend. Gleichzeitig wird an einer Irritation hinsichtlich dieser Formulierung deutlich, dass ‚Partizipation‘ ein sehr unscharfer Begriff ist und in unterschiedlichsten Kontexten verwendet wird. Ich verwende sowohl die Begriffe ‚Partizipanden‘ als auch ‚Teilnehmende‘ von Praktiken. Betrachtet man das Verb ‚partizipieren‘ im Kontext von Praktiken, erscheint es zwar als treffendes Verb für die Involviertheit von Personen in Praktiken,

⁴² Heinz Hengst bezieht sich mit den zitierten Aussagen insbesondere auf Andreas Reckwitz' Konzept der ‚Alltagspraktiken‘ (vgl. Hengst 2013, S. 32).

gleichzeitig unterstellt diese Formulierung jedoch, dass jede Praktik per se ‚partizipativ‘ ist. Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zu Klärung der Frage, wie Kinder in partizipativen Settings in Praktiken agieren, daher ist inhaltlich zu unterscheiden zwischen ‚partizipieren‘ bzw. agieren in Praktiken und dem ‚partizipierenden‘ bzw. ‚partizipativen‘ Handeln bzw. den Praktiken von Kindern in sozialpädagogischen partizipativen Settings.

Im Hinblick auf die vorliegende Studie bietet der gewählte praxistheoretisch inspirierte Zugang sowohl Chancen als auch Herausforderungen, die während des Forschungsprozesses zu identifizieren und zu reflektieren sind. Eine Herausforderung ist, praxeologische Perspektiven mit einer machtkritischen Kindheitsforschung zu verknüpfen. Das dargelegte Verständnis von Praktiken beinhaltet die Chance, dass Handlungen von Akteur_innen nicht als punktuell wahrgenommen werden, sondern als „eingebettet [...] in eine umfassendere, sozial geteilte und durch ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen zusammengehaltene Praktik als ein typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (Reckwitz 2003, S. 289). Dies erfordert ein kontextsensibles empirisches Vorgehen und bietet diverse Ansatzpunkte für empirische Rekonstruktionen. Stefan Hirschauer (2016, S. 50 f.) bezeichnet auch Artefakte, Körper oder Andere als „verschiedene Teilnehmer“ (ebd., S. 51) an Praktiken, die jedoch „nicht alle gleichermaßen und gleichrangig an allen Praktiken beteiligt [sind]“ (a.a.O.). Durch die Veranschaulichung verschiedener Aktivitätsniveaus von praktischen Handlungen verdeutlicht Hirschauer zudem, wie durch ein Verständnis von Praktiken als „neue, Individuen dezentrierende Art das Handeln zu konzipieren“ (ebd., S. 46), auch situative Umstände, die bestimmte Handlungen nahelegen, berücksichtigt werden. Handelnde fädeln sich sozusagen „in schon laufende eigendynamische Geschehnisse: Interaktionen, Diskurse, körperliche und physikalische Interaktionen“ (ebd., S. 50) ein und man kann davon ausgehen, dass auch „vorstrukturierte situative Gelegenheiten [...] Menschen handeln lassen“ (a.a.O.).

Die vorliegende Untersuchung ‚partizipativer‘ Praktiken von Kindern geht von der Annahme aus, dass es häufig situative Gelegenheiten sind, in denen soziale Praktiken ausgeübt werden. Daher ist für die Perspektive der vorliegenden Arbeit besonders relevant, dass Handlungen als in – wissensbasierte, routinisierte und unberechenbare – Praktiken ‚eingebettet‘ verstanden werden, wobei Personen als Partizipanden und Körper sowie Artefakte als Teilelemente von Praktiken konzipiert werden.

Praxistheorien konzipieren Handlungen so, dass Individuen dabei weniger zentral sind als in klassischen Handlungstheorien (vgl. Reckwitz 2003). Michael-Sebastian Honig (2018) fasst in seinen Überlegungen zu „Kindheit als praxeologisches Konzept“ die Frage nach dem Verhältnis von Praxistheorie und Handlungstheorien so zusammen: „Praxistheorien stellen traditionelle Handlungstheorien gleichsam auf den Kopf und fassen Akteure nicht als Subjekte intentionaler und reflektierter Handlungen, sondern als Teilnehmer an Praktiken auf, die sie verkörpern und vermitteln“ (Honig 2018 S. 206). Honig verwendet hier die beiden Begriffe ‚Subjekte‘ und

‚Akteur_innen‘, und vertritt die Position, dass Akteur_innen in Praxistheorien nicht mit einem handlungstheoretischen Subjektverständnis gleichgesetzt werden können. Im Folgenden geht es um die Fragen, wie es theoretisch möglich sein kann, sich trotz eines praxistheoretischen Zugangs nicht vom Subjektbegriff zu verabschieden, und wie bzw. ob Subjekte als Akteur_innen von Praktiken konzipiert werden können.

Der Subjektbegriff hat eine jahrhundertealte philosophische Tradition, welche auch die pädagogische Anthropologie und damit das Nachdenken über Kinder und Generationenverhältnisse maßgeblich beeinflusste. Zur klassischen Subjektphilosophie, die als grundlegend für das moderne Denken mit weitreichenden Folgen bezeichnet werden kann, schreibt Andreas Reckwitz (2017): „Das Subjekt markierte hier ein vorsoziales, vorkulturelles und vorhistorisches Fundament, eine universale strukturelle Matrix des menschlichen Geistes. Beim Subjekt sollte es sich um eine reflexive, ihrer selbst transparente und bewusste Instanz handeln, die menschliche Autonomie sichert“ (Reckwitz 2017, S. 126). Bereits im Kontext poststrukturalistischen Denkens sowie darauf basierenden feministischen Theorieströmungen⁴³ gibt es eine Dekonstruktion klassischer Subjektvorstellungen, in denen „Konzepte von Subjekt als in sich abgeschlossene Einheit des Denkens und Handelns [...] infrage gestellt [werden]“ (Maurer 2001, S. 105). Unterschiedliche soziologische Subjekttheorien gehen zudem von einem Primat des Sozialen aus, und davon, dass die Subjektivität des Individuums grundlegend in sozialen Beziehungen entsteht und nicht als vorsozial gegebenes Attribut eines einzelnen Menschen gesehen werden kann (vgl. Emmerich/Scherr 2016, S. 284f.). Diese „Dezentrierung“ (vgl. Maurer 2001, S. 108; Reckwitz 2010, S. 185; Hirschauer 2016, S. 59) des Subjekts spiegelt sich auch in praxistheoretischen Überlegungen wider.

Praxistheoretisch inspiriertes Nachdenken über ‚Subjekte‘ geht mit Neujustierungen eines Subjektverständnisses einher. In der Praxistheorie verschiebt sich der Blick vom Subjekt als autonomes Individuum hin zu Subjekten bzw. menschlichen Akteur_innen als Partizipanden an unterschiedlichen sozialen Praktiken, ein Subjekt wird als ein „in der Praxis situierte[r] Akteur“ (Reckwitz 2003, S. 294), verstanden. Klassisch-subjekttheoretische Annahmen von Autonomie, Reflexivität oder Eigeninteresse ‚des Subjekts‘ jenseits bzw. vor der Praxis tauchen in einem praxeologischen Subjektverständnis nicht auf. Ebenso wenig wird in der Praxistheorie von angeblich ‚allgemeingültigen‘ Eigenschaften ‚des Menschen‘ ausgegangen, wie sie z. B. in der pädagogischen Anthropologie verbreitet sind. Theorien sozialer Praktiken konstatieren, dass Subjekteigenschaften lediglich „soziale Anforderungen und Produkte historisch und kulturell spezifischer Praxiskomplexe“ (ebd., S. 296) sind, d. h. „die jeweiligen sozialen Praktiken produzieren zugehörige Eigenschaften“

⁴³ Es gibt neben poststrukturalistischen und darauf basierenden Theorieströmungen, z.B. feministischen, postkolonialen, queertheoretischen, dekonstruktivistischen, noch weitere Theorietraditionen, in denen das Subjektverständnis zentral ist, aber dennoch nicht von einem autonomen Subjekt ausgegangen wird, z.B. die Kritische Psychologie oder materialistische Theorien.

(a.a.O.). Reckwitz illustriert das am Beispiel vom „Besitz individueller Eigeninteressen als vorgebliche Universalie“ (a.a.O.), was aus praxeologischer Perspektive „das soziale Produkt von modernen Marktbedingungen (Arbeitsmarkt, Konsummarkt, Partnerschaft- und Heiratsmarkt etc.) [ist M.S.], in denen die Subjekte sich die Kompetenz antrainieren (müssen), Entscheidungen unter Bedingungen der ‚Wahl‘ zwischen verschiedenen ‚austauschbaren‘ Items zu treffen und dafür ‚Präferenzen‘ zu entwickeln“ (a.a.O.).⁴⁴ Subjekte sind für die Praxistheorie also nicht nur Teilnehmende oder Partizipanden an bzw. Vollziehende von Praktiken. Vielmehr werden Subjekte und ihre Eigenschaften in Theorien sozialer Praktiken gleichzeitig auch als ‚Produkte‘ von Praktiken verstanden⁴⁵, was Reckwitz so formuliert: „[E]in einzelnes Subjekt ‚ist‘ [...] die Sequenz von Akten, in denen es in seiner Alltags- und Lebenszeit an sozialen Praktiken partizipiert.“ (a.a.O., Hervorh. im Orig.).

Ergänzend zu diesen Ausführungen über ein praxistheoretisch inspiriertes, dezentriertes Subjektverständnis, das Subjekte als Teilnehmende, aber auch als ‚Produkte‘ von Praktiken versteht, sind die Reflexionen von Susanne Maurer (2001) zum Verhältnis von Subjekt und Handlungsfähigkeit als Anregungen für die vorliegende Arbeit relevant. Ausgehend davon, dass sich „[v]or dem Hintergrund der Dekonstruktion klassischer Subjektkonzeptionen im Kontext poststrukturalistischen Denkens [...] die Frage [stellt], ob und wie *Subjekt* im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung wie pädagogischer Praxis noch oder neu gedacht werden kann“ (Maurer 2001, S. 105, Hervorh. im Orig.), zeigt sie mit Bezug auf feministische Forschung auf, dass „Individuen, [...] als Subjekte gestaltenden Handelns interessieren und wahrgenommen werden“ (a.a.O.). Genau dies ist auch zentral beim Agency-Konzept der Kindheitsforschung und somit grundlegend für das Subjektverständnis dieser Arbeit: Es geht um Kinder als Subjekte gestaltenden Handelns. Maurer zeigt auf, dass es „verschiedene Dimensionen des Subjektbegriffs“ (ebd., S. 109) gibt, die oft nicht deutlich gekennzeichnet sind oder miteinander verwechselt würden. Ihre Frage

„Ist immer die abstrakt-fiktionale Konzeption und Konstruktion eines autonomen Subjekts des Denkens und Handelns gemeint, oder vielmehr ein konkret-empirisches Individuum, das aktiv (mehr oder weniger) bewusst und entschieden handelt?“ (Maurer 2001, S. 109)

⁴⁴ Die Perspektive, dass vermeintliche Eigeninteressen von Personen lediglich als Folge bestimmter Praktiken unter den jeweiligen (Markt-)bedingungen verstanden werden können, ist in dieser Studie auch für den Blick auf Partizipationspraktiken von Kindern und deren Analyse relevant, denn sie impliziert, dass Präferenzen und Entscheidungen von Personen bzw. Kindern durch die jeweiligen Bedingungen und damit verknüpfte Praktiken beeinflusst werden.

⁴⁵ Diese Überlegung mit Diskursen zu Subjektivierungsprozessen, z.B. nach Foucault und Butler, zu verknüpfen, wäre anregend. In dieser Arbeit führe ich jedoch Subjektivierungstheorien nicht aus, da es nicht um die Frage der Subjektivierung von Kindern geht, sondern um deren Praktiken – obwohl auch diese subjektivierende Effekte haben können (vgl. Machold 2015).

halte ich bezüglich des Subjektverständnisses dieser Arbeit für eine Klärungshilfe. Es geht hier nämlich darum, dass der Subjektbegriff einerseits eine allgemeine, andererseits eine ganz konkrete Ebene hat. Daher ist situativ aufzuzeigen, ob es um (1) ein theoriegeleitetes Nachdenken über Subjektkonzepte oder um (2) konkret⁴⁶ handelnde Subjekte bzw. Akteur_innen geht. Gerade die zweite Dimension ist für den empirischen Teil dieser Arbeit relevant, da dort Praktiken konkreter Individuen rekonstruiert werden, das heißt es geht empirisch um „eine[.] Spur, auf der Individuen und Gruppen als Subjekte, die erfahren und handeln, überhaupt erst erkennbar werden“ (ebd., S. 112). Gleichzeitig „geht es darum *Subjekt* nicht als fixe Idee oder festgelegten Ort zu begreifen, sondern beweglich zu halten“ (a.a.O., Hervorh. im Orig.), d. h. um ein offenes und bewegliches theoretisches Verständnis von Subjekten, das nicht im Widerspruch zur Vorstellung von konkreten Subjekten als Teilnehmende und ‚Produkte‘ von Praktiken steht.

Die vorliegende Studie untersucht soziale Praktiken von Kindern, wobei Kinder als handelnde, konkrete Subjekte und zugleich als Akteur_innen verstanden werden, die Teilnehmende und ‚Produkte‘ von Praktiken sind. Ich verwende in dieser Studie vor allem den Begriff ‚Akteur_innen‘, der den Begriff ‚Subjekt‘ nicht ersetzen soll und kann. Er erscheint mir jedoch für den Blick auf Praktiken konkreter Subjekte passender, um zu verdeutlichen, dass im Fokus der Aufmerksamkeit die Praktiken bzw. Handlungsweisen von Kindern stehen, nicht Fragen nach ihrem Subjektstatus oder Subjektivierungsprozessen. Der Blick auf Praktiken beinhaltet immer, dass die Situiertheit der Akteur_innen und die jeweiligen Kontexte einbezogen werden. Ein Aspekt, der hinsichtlich der Kontexte, in denen Kinder als Akteur_innen partizipierend handeln, besonders relevant ist und der beim Nachdenken über Kinder als Teil einer generationalen Ordnung nicht außer Acht gelassen werden kann, ist eine Auseinandersetzung mit dem Thema Macht, die im nächsten Abschnitt erfolgt.

3.3 Macht im Kontext von Pädagogik und Partizipation

Das Thema Macht wird in den Sozialwissenschaften sehr breit und vielfältig diskutiert (vgl. Überblickswerke zu Machttheorien, z. B. Anter 2012; Imbusch 2012 oder Sagebiel/Pankofer 2015). In allen gesellschaftlichen Kontexten und Verhältnissen ist Macht omnipräsent. Da es in dieser Arbeit um Praktiken geht, an denen nicht ausschließlich Kinder, sondern auch pädagogische Fachkräfte teilnehmen, fokussiere ich den Blick auf das Thema Macht zunächst auf den Zusammenhang von

⁴⁶ Susanne Maurer hebt hierzu anschaulich hervor: „Mit dem *konkreten* Subjekt als individuelle, auch im Rahmen von Kollektiven wirksame Kraft wird jede gedankliche und gesellschaftliche Bewegung erst lebendig, es führt als kein Weg an *diesem* Subjekt der Geschichte so ohne Weiteres vorbei“ (Maurer 2001, S. 110 f., Hervorh. im Orig.).

Macht und Pädagogik.⁴⁷ Eine zusätzliche Fokussierung auf die Dimension Partizipation erfolgt, weil die pädagogischen Settings, in denen ich Praktiken untersuche, den Anspruch haben, dass dort Partizipation von Kindern stattfindet, was häufig mit einer idealtypischen Vorstellung von symmetrischen, gleichberechtigten Beziehungen verbunden ist.

In der Pädagogik beginnt die Notwendigkeit einer differenzierten Auseinandersetzung mit – auch ethischen – Fragen nach Macht, Fürsorge und Respekt im Verhältnis von Kindern und Erwachsenen⁴⁸ bereits, wenn ein Mensch zur Welt kommt, denn bei neugeborenen Menschen besteht tatsächlich ein Abhängigkeitsverhältnis gegenüber fürsorglich-versorgenden Erwachsenen in „nicht reziproke[n] Sorgebeziehungen“ (Honig 1999, S. 212). Im weiteren Verlauf des Heranwachsens von Kindern hängt die Frage nach Macht und damit zusammenhängenden Praktiken zwischen Erwachsenen und Kindern auch stark mit den – oft unhinterfragt für selbstverständlich gehaltenen – Vorstellungen zusammen, welche die jeweiligen Akteur_innen von Kindern und Erwachsenen haben, sowie aus den daraus resultierenden Umgangsweisen. Erwachsene, die der Meinung sind, dass Kinder – als heranwachsende und unmündige Wesen – klare Leitlinien und Grenzen benötigen, oder bestimmte Fähigkeiten (noch) nicht haben, gehen entsprechend mit ihnen um. Kinder wiederum, die nicht davon überzeugt sind, dass sie Anweisungen von Erwachsenen unhinterfragt zu befolgen haben, oder dass Erwachsene immer besser wissen, was gut für sie ist, befolgen Vorschläge oder ‚Anweisungen‘ von Erwachsenen nicht unhinterfragt – zumindest, wenn sie keine machtvoll durchgesetzten Sanktionen befürchten. Diese Überlegung zeigt, wie komplex soziale intergenerationale Situationen und damit verknüpfte Fragen nach Machtverhältnissen sind.

In unterschiedlichen Diskursen zur Partizipation von Kindern (vgl. Kapitel 1) spielt die idealtypische Vorstellung, dass dort möglichst herrschaftsfreie und symmetrische Beziehungen zwischen allen Beteiligten bestehen (sollen), seien es Kinder oder Erwachsene, eine zentrale Rolle. Damit verknüpft ist das verbreitete normative Ideal, dass in Partizipationssettings der Umgang miteinander möglichst ‚auf Augenhöhe‘ stattfindet. Pädagog_innen, die Wert auf die Partizipation von Kindern legen, entscheiden sich somit dafür, ihre Macht mit Kindern zu teilen. Damit wollen sie Verhältnisse ändern, in denen die Macht auf Seiten der Erwachsenen deutlich stärker ist als auf Seiten von Kindern. Hinsichtlich partizipierender Kinder in pädagogischen Settings stellt sich daher die Frage nach einem

⁴⁷ Diese Fokussierung trägt allerdings noch nicht zu einer überschaubaren Eingrenzung des Themas bei, denn „[d]ie Thematisierung von Macht führt ins Zentrum des modernen Erziehungsverständnisses“ (Schäfer 2004, S. 145).

⁴⁸ Gisela Ulmann (1999 [1987]) thematisiert in ihrem Buch „Über den Umgang mit Kindern“, die vielfältigen Fragen, die den Umgangsweisen von Erwachsenen mit Kindern zugrunde liegen. Das Buch richtet sich zwar an Eltern, die Themen sind jedoch auch für pädagogische Fachkräfte relevant, denn es wird deutlich, dass der Alltag von Kindern – nicht nur in Familien – von vielen Vorgaben und Abhängigkeiten durchdrungen ist und durch ein Nach-Denken über intergenerationale Umgangsweisen neue Wege gegenseitigen Respekts möglich werden können.

durch gegenseitigen Respekt gekennzeichneten Verhältnis zwischen allen Beteiligten in besonderem Maße. Wenn der Anspruch besteht, dass Kinder partizipierend ihre Anliegen vertreten und umsetzen können, um nicht fremdbestimmt zu agieren, lohnt sich ein genauer Blick auf Machtverhältnisse in den Beziehungen zwischen den Akteur_innen – zwischen Kindern und Erwachsenen sowie zwischen Kindern –, aber auch in den entsprechenden institutionellen Kontexten und gesellschaftlichen Rahmungen.

Unterschiedliche Machtformen, die Fachkräfte in pädagogischen Settings innehaben, skizzieren Rüdiger Hansen, Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (2011, S. 28 f.) am Beispiel von Kindertageseinrichtungen. Pädagog_innen haben *Handlungs- oder Gestaltungsmacht*, indem sie die soziale und materiale Umwelt in der Institution aktiv verändern. Gleichzeitig haben sie auch *Verfügungsmacht* durch ihren Zugriff auf Ressourcen, finanzielle Mittel sowie Räume. Die *Definitions- oder Deutungsmacht* von Fachkräften zeigt sich darin, dass sie mit ihren eigenen Positionen und Ansichten die Meinungsbildung von Kindern beeinflussen können. Zudem können Pädagog_innen Kinder normalerweise leicht dazu bewegen, eigene Anliegen zu unterstützen, haben also *Mobilisierungsmacht*. Dass auch Kinder Macht in ihren Beziehungen zu anderen Kindern haben, steht außer Frage. Innerhalb von Kindergruppen zeigen sich die genannten Machtformen unter Kindern ebenfalls, beispielsweise indem Kinder festlegen, wer mitspielen darf (*Gestaltungsmacht*) oder wenn sie über die Verteilung von Süßigkeiten an andere Kinder bestimmen (*Verfügungsmacht*). Kinder können zudem gegenüber Erwachsenen Macht ausüben, wobei die Möglichkeiten von Kindern, ihren Willen gegenüber Erwachsenen durchzusetzen normalerweise eher gering sind (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 29). Das Konzept der demokratischen Partizipation setzt sich mit Fragen nach Macht bzw. Machtmissbrauch in pädagogischen Settings auseinander. Es genügt nicht, die Machtquellen zu identifizieren und von positiver Machtnutzung auszugehen, sondern um Machtmissbrauch zu verhindern, gilt es Macht in der Pädagogik anzuerkennen, zu reflektieren und zu ‚zähmen‘ (vgl. Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S. 33).

Die bisher ausgeführten Überlegungen beruhen auf einem Alltagsverständnis von Macht, in dem es um die Durchsetzung eigener Interessen gegen Interessen anderer geht. Dieses korrespondiert stark mit Max Webers Definition von Macht, in dem er Macht als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1980 [1922], S. 28)⁴⁹ bezeichnet. Hier werden Machtverhältnisse als Beziehungsverhältnisse konzipiert, bei denen es um Einflussnahme und Durchsetzungsmöglichkeiten geht. Fabian Kessl weist jedoch darauf hin, dass die Durchsetzungsmöglichkeiten von Menschen auch von ihrer Position in einem institutionellen Gefüge abhängig sind, d. h., Menschen sind als

⁴⁹ Die Erstausgabe erschien 1922, allerdings entstand Max Webers Manuskript bereits in den Jahren 1918–1920 (vgl. Winkelmann 1980, S. XXV).

Akteur_innen in strukturell unterschiedlichen Entscheidungspositionen platziert und mit unterschiedlichen Durchsetzungspotenzialen ausgestattet. Dies ist für die Bestimmung von Sozialer Arbeit (vgl. Kessl 2018, S. 107) oder anderen pädagogischen Settings relevant und erklärt „die konstitutive Abhängigkeit, die zwischen Fachkräften der Sozialen Arbeit und den Nutzer_innen ihrer Angebote besteht“ (a.a.O.). Beim klassisch-soziologischen essentiellen Machtverständnis nach Max Weber geht es also um die Einflussmöglichkeiten, die jemandem gegeben sind, um eigene Anliegen durchzusetzen. Antworten auf die darüber hinausgehende Frage, auf die Fabian Kessl verweist, z. B. wer welche Machtpositionen in pädagogischen Settings hat, können durch einen Blick auf Praktiken in Partizipationssettings, an denen Kinder und Erwachsene beteiligt sind, rekonstruiert werden. Die dort bestehenden intergenerationalen Machtverhältnisse können als „Geflechte und Arrangements von Praktikenbündeln“ (Bollig/Kelle 2014, S. 275) aufgefasst werden, die durchzogen sind von unterschiedlichen Machtpositionen bzw. -positionierungen. Als Teilnehmende an Praktiken sind Kinder auch daran beteiligt, Ordnungen durch diese Praktiken herzustellen und bringen in ihrem Alltag ihre – mal mehr mal weniger machtvollen – Kinderpositionen mit hervor, denn „[sie] betreiben aktiv und situativ hochvariabel Selbstpositionierungen in allen Praktiken, an denen sie partizipieren“ (ebd., S. 274).

Insgesamt sind Fragen zur Verknüpfung der Themen ‚Pädagogik, Partizipation und Macht‘ so facettenreich, dass sie mit ihren umfangreichen Implikationen an dieser Stelle nicht differenziert diskutiert werden. Wichtig für die vorliegende Arbeit ist die begründete Perspektive, dass bei einer Auseinandersetzung mit Partizipation von Kindern in pädagogischen Settings auch das Thema Macht mit in den Blick zu nehmen ist (vgl. Prout/Tisdall 2006, S. 243 ff.). Bei der Reflexion pädagogischer Machtbeziehungen halte ich es für weiterführend, Macht nicht nur im Sinne einer Dualität von Macht und Unterdrückung bzw. der Durchsetzung des eigenen Willens gegenüber anderen zu verstehen, sondern Zugänge zu verwenden, in denen Macht umfassender konzipiert wird. Die Machtanalysen von Michel Foucault⁵⁰, um die es im nächsten Kapitel geht, bieten diesbezüglich weitergehende Anregungen zur Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen in pädagogischen Settings.

⁵⁰ Foucaults Bezüge zur Pädagogik sind ebenfalls anregend. Sie beschränken sich nicht darauf, dass inspiriert durch sein Werk eine Kritik von Institutionen wie der Schule oder eine Analyse von Machtverhältnissen in weiteren pädagogischen Settings erfolgen kann, sondern es kann – auch wenn es sehr herausfordernd ist – mit Foucault vielleicht gelingen, ein in der Pädagogik verbreitetes ‚Denken in Oppositionen‘ zu verlassen, also die „Verflechtungen“ und das „zugleich“ (Rieger-Ladich 2002, S. 171) von Macht und Freiheit, Autonomie und Heteronomie, Fremd- und Selbstbestimmung neu zu denken (vgl. Balzer 2004, S. 31).

3.4 Machtbeziehungen und -verhältnisse nach Foucault – eine Annäherung

Um über ‚Praktiken der Partizipation von Kindern‘ in pädagogischen Settings nachzudenken und diese zu erforschen halte ich Überlegungen Michel Foucaults zu Fragen der Macht für ein geeignetes ‚Werkzeug‘.⁵¹ Das Thema Macht durchzieht Michel Foucaults gesamtes Werk⁵² und er beleuchtet es auf anregende und vielfältige Weise in seinen „Denkbewegungen“ (Sarasin 2016, S. 13), mit denen er auch Machtverhältnisse „immer wieder neu und aus unterschiedlichen Perspektiven zu fassen versucht [hat]“ (a.a.O.). In einem seiner letzten Interviews hebt er hervor, dass es ihm in seinen Auseinandersetzungen mit Macht vor allem um Machtbeziehungen geht:

„Ich gebrauche das Wort Macht kaum, und wenn ich es zuweilen tue, dann bloß, um den Ausdruck abzukürzen, den ich immer verwende: die Machtbeziehungen. Aber es gibt Schemata, die fix und fertig sind: Wenn man von ‚Macht‘ spricht, denken die Leute sofort an eine politische Struktur, eine Regierung, eine herrschende gesellschaftliche Klasse, an den Herrn gegenüber dem Knecht etc. An so etwas denke ich überhaupt nicht, wenn ich von ‚Machtbeziehungen‘ spreche. Ich will sagen, daß in den menschlichen Beziehungen [...] die Macht immer präsent ist: womit ich die Beziehung meine, in der eine das Verhalten des anderen zu lenken versucht. [...] [D]iese Machtbeziehungen sind bewegliche Beziehungen, was heißt, daß sie sich verändern können und nicht ein für allemal gegeben sind.“ (Foucault 1985 [1984], S. 19)

Diese Aussage Foucaults unterstreicht, dass Machtbeziehungen ominpräsent sind, und gleichzeitig wirft sie für den Untersuchungskontext der vorliegenden Arbeit die Frage auf: Was sind Anknüpfungspunkte an Foucaults Machtanalytik für die Untersuchung von Machtbeziehungen innerhalb von Praktiken in (sozial-)pädagogischer Settings zur Partizipation von Kindern?⁵³ Foucault hat keine Machttheorie entworfen, sondern Macht in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen analysiert und dabei herausgearbeitet, dass und wie Macht in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten und Verhältnissen omnipräsent ist. Die Auseinandersetzung mit seinem Werk birgt daher

⁵¹ Die Werkzeugmetapher stammt von Foucault selbst, der in einem Interview anlässlich des Erscheinens von „Überwachen und Strafen“ sagt: „Alle meine Bücher [...] sind, wenn Sie so wollen, kleine Werkzeugkisten. Wenn die Leute sie öffnen und sich irgendeines Satzes, einer Idee oder einer Analyse wie eines Schraubenziehers oder einer Bolzenzange bedienen wollen, um die Machtssysteme kurzzuschließen, zu disqualifizieren oder zu zerschlagen, unter Umständen darunter sogar diejenigen, aus denen meine Bücher hervorgegangen sind ... nun umso besser!“ (Foucault 2001 [1975], S. 887 f.)

⁵² Die Frage nach dem Subjekt durchzieht Michel Foucaults Werk ebenso und hängt mit seinen Reflexionen zu Macht zusammen. Foucault geht davon aus, dass Subjekte durch Machtverhältnisse geformt werden (vgl. Foucault 1994 [1982], S. 246) und auch selbst Macht formen. Damit „liefert [Foucault] einen Beitrag zu einem pädagogisch reflektierten Subjektbegriff, der mit humanistischen Vorstellungen autonomer Subjektivität bricht“ (Messerschmidt 2011, S. 292).

⁵³ Michael Gallagher vertritt die Auffassung „if we are looking for tools that will enable us to get to grips with the myriad forms of childrens’s participation in all of their diversity and specificity, then Foucault has much to offer“ (Gallagher 2008, S. 397).

viel „Anregungspotential“ (Balzer 2008, S. 406)⁵⁴, u. a. um über Macht nachzudenken – trotz der Kritik, dass „die Macht bei Foucault sehr viel Verschiedenes bedeuten kann“ (Anter 2012, S. 117). Seine Reflexionen über Macht, z. B. in „Überwachen und Strafen“ (2019 [1975]) oder in „Der Wille zum Wissen“ (Foucault 2017 [1976]) machen deutlich, dass es ihm darum geht zu erhellen, was es mit Macht auf sich hat, d. h. „zu wissen, in welchen Formen, durch welche Kanäle und entlang welcher Diskurse die Macht es schafft, bis in die winzigsten und individuellsten Verhaltensweisen vorzudringen“ (ebd., S. 19). Das unterstreicht er in folgender Interviewaussage: „Ich habe niemals behauptet, die Macht sei das, was alles erklärt. [...] Für mich ist die Macht das, was es zu erklären gilt.“ (Foucault 1996 [1980 (Interview geführt 1978)], S. 99). Foucault interessiert sich also weniger dafür, *was* Macht ist, sondern *wie* sie sich äußert. Er analysiert Macht historisch-spezifisch und situationsabhängig, also relational⁵⁵ (vgl. Kessl 2018, S. 109). Macht ist dabei „immer nur in *Machtverhältnissen* zu beschreiben“ (Messerschmidt 2011, S. 289). Wie vielschichtig das Nachdenken über Macht bei Foucault ist, bringt folgendes Zitat zum Ausdruck:

„Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kraftverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; [...] Nicht weil sie alles umfaßt, sondern weil sie von überall kommt, ist die Macht überall. [...] die Macht ist nicht eine Institution, ist nicht eine Struktur, ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt.“ (Foucault 2017 [1976], S. 93 f.)

Es geht in Foucaults Reflexionen zu Macht in diesem Zitat um ‚Kräfteverhältnisse‘, die sich in einem ‚Spiel‘ der Macht kontinuierlich verändern. Dabei ist Macht nach Michel Foucault ‚überall‘, durchdringt sozusagen alles, und ist lediglich ein ‚Name‘ für ein komplexes Phänomen oder Konstrukt, d. h. Macht als solche ist nicht zu fassen. Diese Perspektive kann für eine Analyse der Praktiken der Partizipation von Kindern erhellend sein, da sie gerade *nicht* davon ausgeht, dass Macht eine repressive Kraft in einem „substantiellen Gegenüber von Unterdrückung oder Ohnmacht“ (Kessl 2006, S. 68) ist. Macht wird bei Foucault positiv konzipiert, da

⁵⁴ Dazu passt auch Foucaults Interviewaussage: „Ich bin ein Experimentator in dem Sinne, daß ich schreibe, um mich selbst zu verändern und nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor“ (Foucault 1996 [1980 (Interview geführt 1978)], S. 24).

⁵⁵ Astrid Messerschmidt widerspricht der Lesart, Foucaults Machtbegriff sei relational, denn sie schreibt „Foucaults produktiver Machtbegriff lässt die Frage, wer Macht hat und wer der Macht beraubt ist, nicht zu und ist insofern nicht relational, sondern eher monistisch – die Macht ist überall und auf allen Seiten“ (Messerschmidt 2015; S. 104). Ich schließe mich hier Kessls Verständnis an und gehe von einem relationalen Machtverständnis bei Foucault aus, das jeweils kontextabhängig und in Machtbeziehungen zu verstehen bzw. zu analysieren ist.

„sie nicht bloß wie eine Macht lastet, die Nein sagt, sondern dass sie in Wirklichkeit die Dinge durchläuft und hervorbringt, Lust verursacht, Wissen formt und einen Diskurs produziert; man muss sie als ein produktives Netz ansehen, das weit stärker durch den ganzen Gesellschaftskörper hindurchgeht als eine negative Instanz, die die Funktion hat zu unterdrücken.“ (Foucault 2003 [1976], S. 197)

Um diese Auffassung von Macht besser zu verstehen, gilt es dieses produktive Netz mit seinen vielfältigen und komplexen Machtverhältnissen wahrzunehmen und diese – auch mit ihren Effekten (Gallagher 2008, S. 400 f.) – zu analysieren. Machtbeziehungen können jedoch auch erstarrt sein, was Foucault in seinen letzten Arbeiten erwähnt, wobei er eine Unterscheidung zwischen Macht und Herrschaft einführt:

„Diese Analyse der Machtbeziehungen stellt ein besonders komplexes Feld her; sie stößt manchmal auf etwas, das man Herrschaftszustände oder -tatsachen nennen kann, worin die Machtbeziehungen blockiert und erstarrt sind, statt beweglich zu sein. Und sie gestatten denen, die an den Machtbeziehungen teilhaben, nicht, eine Strategie zu verfolgen, mit der sie diese verändern können.“ (Foucault 1985 [1984], S. 11)

In seinen vielschichten Auseinandersetzungen mit Macht, unterscheidet Foucault historische Machtformationen in Repressions-, Integrations-, Disziplinar- und Kontrollmacht, die ein Geflecht historischer Machtpraktiken bilden. Dabei ist die *Disziplinarmacht* „zentral für die pädagogische Relevanz Foucaults“ (Messerschmidt 2011, S. 297). Bei der Disziplinarmacht erfolgt der „Machtzugriff auf den Körper, [...] nach dem Modus der Individualisierung“ (Foucault 1999 [1976], S. 280). Bezogen auf Menschen als heranwachsende Wesen „verwaltet [Disziplinarmacht] ihre Lebenszeit als messbare Entwicklung“ (Messerschmidt 2011, S. 297), eine Praktik, die immer noch zum Alltag der Medizin gehört, also noch in der Gegenwart wirksam ist.⁵⁶ Auf dem Höhepunkt von Disziplinargesellschaften wurden Einschließungen organisiert. Die Funktion einschließender Institutionen, z. B. von Internaten (vgl. Foucault 2019 [1975], S. 181 ff.) war u. a. die Verteilung von Menschen im gesellschaftlichen Raum, die Anordnung von Zeit oder Organisation von Leben (vgl. Messerschmidt 2011, S. 298).

Dabei werden gleichzeitig spezifische Anordnungen von Teilen hergestellt, z. B. der Instanzen von Wissen, Macht und Subjektivität – den drei wichtigen Dimensionen, mit denen sich Foucault im Laufe seines Werkes beschäftigte, so die Lesart von Gilles Deleuze (vgl. Deleuze 1993 [1986], S. 126). Eine solche Anordnung bzw. ein solches strategisches Verhältnis bezeichnet Foucault als *Dispositiv*. (vgl. Messerschmidt 2011, S. 301). Ein Zusammenhang zwischen Macht und Wissen in Dispositiven besteht für Foucault darin, dass

⁵⁶ Die ‚Normierungspraktik‘ von Messungen zum ‚Entwicklungsstand‘ Heranwachsender wird auch von einigen Vertreter_innen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung kritisiert (vgl. Kapitel 2.1.1).

„[d]as Dispositiv [...] also immer in ein Spiel der Macht eingeschrieben [ist], immer aber auch an eine Begrenzung oder besser gesagt: an Grenzen des Wissens gebunden, die daraus hervorgehen, es gleichwohl aber auch bedingen. Eben das ist das Dispositiv: Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden.“ (Foucault 1978, S. 123)

Hier verwendet Foucault erneut die Metapher des Spiels, um zu zeigen, dass sich die Kräfteverhältnisse der Macht immer wieder verschieben. Gleichzeitig verknüpft er seine Überlegung zu Macht mit dem Aspekt des Wissens.⁵⁷ Wissen begrenzt die Spieloptionen, ermöglicht aber auch, mitzuspielen. Wissen steht in einem wechselseitigen Bezug zu Kräfteverhältnissen, denn Dispositive, d. h. Anordnungen von Kräfteverhältnissen, stützen unterschiedliches Wissen bzw. Wissen stützt Dispositive. Die Überlegungen Foucaults zu Dispositiven veranschaulichen die Verwobenheit von Wissen und Macht und schärfen damit einen machtanalytischen Blick.

Eine weitere Ausprägung von Macht, die für diese Studie relevant ist, beschreibt Foucault mit dem Machttypus der *Gouvernementalität*.⁵⁸ Mit diesem Begriff, der weiter dazu dienen soll, „das Geflecht aus Wissensordnungen, Machtverhältnissen und Subjektivierungspraktiken zu entwirren“ (Rieger-Ladich 2004, S. 210) verfeinert er sein begriffliches Instrumentarium (vgl. ebd., S. 212). Foucault bezeichnet damit eine „Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machttypus, den man als „Regierung“ bezeichnen kann, gegenüber allen anderen – Souveränität, Disziplin – geführt und die Entwicklung einer ganzen Reihe spezifischer Regierungsapparate einerseits und einer ganzen Reihe von Wissensformen andererseits zur Folge gehabt hat“ (Foucault 2017 [1978], S. 171). In aller Kürze ist damit die Vorstellung gemeint, dass effektive Regierungsformen darauf beruhen, die Handlungsfähigkeit von Subjekten nicht durch Unterwerfung zunichte zu machen, sondern ihre Handlungsfähigkeit auf bestimmte Weise zu kultivieren. Es geht also nicht darum, dass bestimmte Akteur_innen (z. B. Lehrer_innen) ihnen untergeordneten Akteur_innen (z. B. Schüler_innen) ihren Willen aufzwingen, sondern eine gouvernementalistische Machtanalyse kann verdeutlichen, dass das Zusammenspiel zwischen Regierenden und Regierten sowie der Selbstregierung bzw. Selbstregulation der Regierten, die man auch Autonomie nennen könnte, subtiler ist (vgl. Gallagher 2008, S. 401). So ist die Bevölkerung in

⁵⁷ Anregende Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Pädagogik und Macht/Wissens-Komplexen nach Foucault finden sich bei Alfred Schäfer (2004).

⁵⁸ Der Begriff *Gouvernementalität*, der sich angeblich aus den französischen Begriffen *gouverner* (regieren, lenken) und *mentalité* (Denkweise) zusammensetzt ist eine semantische Neuprägung Foucaults (vgl. Rieger-Ladich 2004, S. 212). Die Übersetzung für die deutsche Rezeption als ‚Regierungsmentalität‘ ist umstritten, „da „gouvernementalité“ aus „gouvernemental“ abgeleitet ist -wie *musicalité* aus *musical* [...] - und je nach Verwendung das Strategiefeld der Machtbeziehungen oder die spezifischen Merkmale der Regierungstätigkeit bezeichnet (vgl. Sennelart 2004, S. 482). Astrid Messerschmidt schlägt als Übersetzung von *Gouvernementalität* vor: „Regierungsgemäßheit, Regierungsförmigkeit oder Handeln gemäß der Regierung“ (Messerschmidt, 20011, S. 304).

einem gouvernementalen Staat zugleich ‚Subjekt von Bedürfnissen‘, aber auch ‚Objekt in den Händen der Regierung‘. Dieses Zugleich von Subjekt und Objekt kann auch als Ausdruck gegenwärtiger Individualität verstanden werden (vgl. Messerschmidt 2011, S. 304.) Der Begriff der Gouvernementalität, den Foucault aus dem Geflecht historischer Machtpraktiken entfaltet hat, ist für diese Arbeit relevant, weil sich die Pädagogik den mit Gouvernementalität zusammenhängenden Regierungstechniken und Selbstführungsmethoden, in denen es u. a. um Selbstregulation geht, „bereitwillig angenommen [hat], haben sie ihr doch zur Steigerung ihrer gesellschaftlichen Bedeutung verholfen“ (Messerschmidt 2011, S. 304). Diese Selbstregulationstechniken finden sich auch einer Pädagogik, deren „raffinierte [...] Praktiken [...] auf die Disziplinierung oder die Selbstunterwerfung verzichten und statt dessen mit einem Adressaten rechnen, der sich von der Idee der Regierung seiner selbst leiten lässt“ (Rieger-Ladich 2004, S. 212). Das Untersuchungsfeld dieser Arbeit lässt sich in der Erziehungswissenschaft verorten, aber auch in der Sozialen Arbeit, für die Foucault mit seinen Überlegungen zur Gouvernementalität „wichtige und grundlegende Hinweise für eine machtanalytische Rekonstruktion und Reflexion [...] zur Verfügung [stellt]“ (Kessl 2006, S. 63).

Ergänzend zu den genannten Aspekten tragen Foucaults Ausführungen in seinem Spätwerk zur Frage „Wie wird Macht ausgeübt?“ (1994 [1982]) zu einem besseren Verständnis seiner Überlegungen zu Macht bei. Er zeigt darin, dass (1) Machtverhältnisse, (2) Kommunikationsbeziehungen und (3) sachliche Fähigkeiten nicht miteinander verwechselt werden dürfen. Sie alle beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche, nämlich (1) den Bereich der Herrschaft, der Zwangsmittel, der Ungleichheit und des Einwirkens von Menschen auf Menschen, (2) den Bereich der Zeichen, der Kommunikation, der Reziprozität und der Fabrikation des Sinns und (3) den Bereich der Dinge, der zielgerichteten Technik, der Arbeit und der Transformation des Realen. Diese Bereiche bezeichnen „drei Typen von Verhältnissen, die allerdings immer ineinander verschachtelt sind, sich gegenseitig stützen und als Werkzeug benutzen“ (Foucault 1994 [1982], S. 252). So impliziert der Einsatz von sachlichen Fähigkeiten immer Kommunikationsbeziehungen (z. B. Information oder Arbeitsteilung) und Machtverhältnisse (z. B. Zuweisungen oder Aufteilungen der Arbeit, Gesten). Kommunikationsbeziehungen hängen mit zielgerichtetem Handeln zusammen (z. B. dem angemessenen Einsatz signifikanter Elemente) und lösen, da „sie das Informationsfeld der Partner verändern, [...] Machtwirkungen aus“ (a.a.O.). Zum erstgenannten Bereich und den Machtverhältnissen meint Foucault: „Die Machtverhältnisse selbst werden in sehr bedeutendem Umfang durch die Produktion und den Austausch von Zeichen ausgeübt; sie sind auch kaum vom zielgerichteten Handeln zu trennen, seien es nun Handlungen, die die Ausübung dieser Macht befördern [...] oder solche, die, um zum Zuge zu kommen, auf Machtverhältnisse angewiesen sind“ (a.a.O.). Meist variieren die Interrelationen zwischen diesen drei Arten von Verhältnissen und sind nicht konstant. Doch es gibt nach Foucault auch Bereiche, in denen sie „geregelt und [...] aufeinander abgestimmte Systeme bilden. So zum Beispiel eine schulische Institution“ (ebd., S. 253). Solche „Blöcke, in denen der Einsatz der technischen Fähigkeiten, das Spiel der Kommunikationen

und die Machtverhältnisse nach durchdachten Formeln aufeinander abgestimmt ist, bilden das, was man [...] „Disziplinen“ nennen kann“ (a.a.O.). Auch wenn der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit keine solche ‚Disziplin‘ ist, veranschaulichen diese Überlegungen Foucaults, in denen er die Beziehungen zwischen Machtverhältnissen, Kommunikationsverhältnissen und sachlichen Fähigkeiten beleuchtet, wie in seinem Denken unterschiedliche Aspekte nachvollziehbar miteinander verknüpft sind. Für die vorliegende Untersuchung bedeuten diese Anregungen Foucaults, dass Machtverhältnisse, Kommunikationsbeziehungen der Akteur_innen und beobachtbare sachliche Fähigkeiten sowie ihre Verknüpfungen bei der Analyse der ethnographischen Erhebungen in den Blick genommen werden.

Weiter betont Foucault den Bezug von Macht und Handlungen, denn „Macht existiert nur *in actu*“ (Foucault 1994 [1982], S. 254, Hervorh. im Orig.). Dabei unterscheidet er zwischen „Machtverhältnissen“, die auf das Handeln anderer einwirken, und „Gewaltverhältnissen“, die auf Körper und Dinge einwirken. Ein Machtverhältnis ist einerseits dadurch gekennzeichnet, „daß der „andere“ (auf den es einwirkt) als Subjekt des Handelns bis zuletzt anerkannt und erhalten bleibt“ (a.a.O.), es findet also keine offensichtliche Zerstörung statt. Andererseits eröffnen Machtverhältnisse „ein ganzes Feld von möglichen Antworten, Reaktionen, Wirkungen, Erfindungen“ (a.a.O.). Insofern ist Machtausübung

„ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen; sie operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat: sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig; aber stets handelt es sich um eine Weise des Einwirkens auf ein oder mehrere handelnde Subjekte, und dies, sofern sie handeln oder zum Handeln fähig sind.“ (Foucault 1994 [1982]), S. 255).⁵⁹

In einer Kurzversion dieses Zitates konstatiert Foucault, dass „Machtausübung für die einen eine Weise ist, das Feld möglichen Handelns der anderen zu strukturieren“ (ebd., S. 257). Machtverhältnisse durchdringen also das Handeln und durch Machtausübung wird auf das Handeln

⁵⁹ In seinen weiteren Überlegungen geht Foucault davon aus, dass Macht „nur auf „freie Subjekte“ ausgeübt [wird] und nur sofern diese „frei“ sind“ (Foucault 1994 [1982], S. 255), womit Freiheit als „Existenzbedingung von Macht“ (ebd., S. 256) erscheint. Die Frage, wie „frei“ Kinder im Verhältnis zu Erwachsenen sind, ist sicherlich zu diskutieren. Basierend auf der Überlegung, dass in Partizipationsdiskursen der Anspruch besteht, Kindern möglichst viel Selbstbestimmung zu ermöglichen, kann in den untersuchten Settings zunächst von „freien“ Kindern ausgegangen werden, da niemand den Anspruch hat, über sie zu verfügen. Inwiefern das Ideal der Selbstbestimmung in Partizipationsdiskursen aber gouvernementalistische Aspekte impliziert, ist ebenfalls zu diskutieren (vgl. Gallagher 2008; Junge 2008).

anderer eingewirkt, was wiederum bedeutet, dass Handlungen bzw. Praktiken Machtverhältnisse reproduzieren können.

Die in den letzten beiden Abschnitten dargelegten Perspektiven Foucaults aus seinem Aufsatz „Wie wird Macht ausgeübt“ (1994 [1982]), erscheinen mir für die vorliegende Studie aus zwei Gründen anregend. Die These, dass Handlungen und Machtausübung wechselseitig aufeinander einwirken, verdeutlicht, dass die Frage nach Macht sowie die Rekonstruktion von Machtverhältnissen bei der Analyse von sozialen Praktiken, die handelnd von Akteur_innen ausgeübt werden, besonders relevant ist. Zudem ist die Vorstellung, dass Macht sich in Verhältnissen zeigt, die mit anderen Aspekten, z. B. Kommunikationsbeziehungen, in Interrelation stehen, für den Blick auf Praktiken und die darin enthaltenen Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Akteur_innen inspirierend.

Abschließend zu den hier dargestellten Auseinandersetzungen Foucaults mit Macht, Machtbeziehungen und -verhältnissen, die für die Frage nach Praktiken von Kindern in pädagogischen Partizipationssettings anregend sind, unterstreicht dessen Feststellung dass „Macht nicht nur eine theoretische Frage, sondern ein Teil unserer Erfahrung [ist]“ (Foucault 1994 [1982], S. 244) die Angemessenheit von Machtanalysen in alltäglichen Praktiken, um Macht als Erfahrung von unterschiedlichen Akteur_innen, die unterschiedlich in pädagogischen Settings positioniert sind, zu veranschaulichen.

3.5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Theoriebezüge der vorliegenden Studie, die in den ersten drei Kapiteln ausgeführt wurden, umfassen Diskurse zur Partizipation von Kindern (Kapitel 1), die in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung bisher kaum verknüpften zentralen Konzepte ‚generationale Ordnung‘ und ‚Agency‘ (Kapitel 2) sowie eine Auseinandersetzung mit sozialen Praktiken, Kindern als Akteur_innen in Machtverhältnissen und der Machtanalytik Michel Foucaults (Kapitel 3). Als theoretische Rahmung der Studie haben diese Perspektiven den Stellenwert von Ideen, die als „sensitizing concepts“ (Blumer 1954, S. 7) bzw. ‚sensibilisierende Konzepte‘ in Auseinandersetzung mit Diskursen zum Forschungsthema entstanden und Spuren für die Erhebungen und Analysen der empirischen Daten bilden (vgl. Dellwing/Prus 2012, S. 71). Gleichzeitig verstehe ich die Theorieperspektiven, auf die ich mich beziehe, als Denkwerkzeuge, „a set of concepts that you use as tools for thinking“ (Interview mit Leena Alanen in Smith/Greene 2015, S. 24), um meinen Forschungsgegenstand, die Praktiken von Kindern in Partizipationssettings, angemessen in den Blick zu nehmen.

Eine Zusammenführung der verschiedenen Perspektiven als theoretische Rahmung für die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, wie ich mich der Erkundung und Rekonstruktion der Praktiken von Kindern annähere. Fokus dieser Studie sind soziale Praktiken in Settings zur

Partizipation von Kindern, d. h. im Zentrum der Studie stehen Praktiken, die sich in historisch-zeitlichen und räumlichen Kontexten entfalten (vgl. Schatzki 1996). Die Kontextbezogenheit von Praktiken korrespondiert mit einem Verständnis der Agency von Kindern als situiert (vgl. Oswell 2013; Bollig/Kelle 2014). Agency bzw. Handlungsmacht von Kindern ist keine ontologische ‚Eigenschaft‘, sondern nur im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Kontexten und in sozial situierten Situationen zu denken. Damit ist Agency – ebenso wie Praktiken – sozial bedingt und hängt mit den Positionierungen von Teilnehmenden an Praktiken zusammen. Ein ‚Zusammendenken‘ der theoretischen Perspektiven zur Agency von Kindern und zu Praxistheorien führt dazu, Agency‘ „als Effekt von Praktiken“ (Bollig/Kelle 2014, S. 273) zu sehen.

Praxistheorien sind eine „neue, Individuen dezentrierende Art das Handeln zu konzipieren“ (Hirschauer 2016, S. 46) und zentral für den Blick auf ‚partizipierende‘ Kinder in dieser Studie. Die Praxistheorien zugrunde liegende Annahme, dass Praktiken die soziale Welt konstituieren, erweitert meine Perspektive auf das Handeln von Kindern in als partizipativ konzipierten pädagogischen Settings, u. a. weil dadurch Kontexte von Praktiken, die Situietheit der Akteur_innen sowie Artefakte und Körper mit in den Blick genommen werden.

Kinder werden in Praktiken zwar als handelnde, konkrete Subjekt wahrgenommen, da „Individuen, [...] als Subjekte gestaltenden Handelns interessieren“ (Maurer 2001, S. 105), doch zugleich „geht es darum *Subjekt* nicht als fixe Idee oder festgelegten Ort zu begreifen, sondern beweglich zu halten“ (ebd., S. 112). Eine Verknüpfung mit Überlegungen zu sozialen Praktiken führt dazu, Kinder bzw. Subjekte als Akteur_innen zu konzipieren. Dadurch wird hervorgehoben, dass Subjekte in sozialen Praktiken situierte Akteur_innen sind (vgl. Reckwitz 2003, S. 294), d. h. ihre Akteur_innenschaft ist ein Element sozialer Praktiken und ihre Handlungen werden als eingebettet in sozial geteilte, umfassende Praktiken verstanden (vgl. ebd., S. 289).

Agency von Kindern verstehe ich in dieser Arbeit nicht nur situiert, sondern auch relational, d. h. ich gehe davon aus, dass sich Handlungsmacht im gemeinsamen Handeln von Kindern oder im Handeln von Kindern und Erwachsenen auf einer performativen Ebene realisiert (vgl. Eßer 2009; Eßer 2014). Soziale Praktiken, die Kinder ausüben, können somit nicht isoliert von Handlungen bzw. Praktiken der Erwachsenen betrachtet werden. Der Fokus auf soziale Praktiken in den empirischen Erkundungen dieser Studie ermöglicht daher nicht nur, in den Blick zu nehmen, wie sich Agency als Effekt von Praktiken zeigt, sondern auch die darin rekonstruierbaren beweglichen Machtbeziehungen (vgl. Foucault 1985 [1984]) zu analysieren. D. h. für die vorliegende Studie sind Machtverhältnisse bedeutsam, welche einerseits in den ausgeübten Praktiken rekonstruierbar sind und die andererseits Teil der gesellschaftlichen und situativen Bedingungen bzw. Rahmungen der untersuchten Partizipationssettings sind.

Der machtsensible Zugang meiner Studie basiert auf einer Perspektive auf Kinder als Teil einer generationalen Ordnung (vgl. Alanen 2005; Alanen 2009), wobei ich die sozialstrukturelle Kategorie ‚Kindheit‘ (vgl. Qvortrup 2005) als eingebunden in intersektionale Machtverhältnisse verstehe (vgl. Alanen 2016). Intergenerationale Machtverhältnisse sind in pädagogischen Settings, in denen Praktiken von Kindern gemeinsam mit Erwachsenen ausgeübt werden, immer präsent. Damit sind Fragen nach Machtbeziehungen auch in Settings relevant, in denen Partizipation von Kindern erfolgt, denn pädagogische (Partizipations-)Settings sind von Machtverhältnissen durchzogen. Inspiriert durch die Machtanalysen Foucaults werden in dieser Studie Machtbeziehungen und -verhältnisse in den Blick genommen, die nicht nur inter- sondern auch intragenerational – also zwischen Kindern – sichtbar werden. Beim Blick auf Machtbeziehungen geht es dabei nicht um Herrschaft und die Durchsetzung des eigenen Willens, vielmehr wird das ‚Spiel‘ der Macht (vgl. Foucault 2017 [1976], S. 93) und somit die Frage, wie und in welchen Formen Macht sich äußert, in den Blick genommen. Dabei gehe ich in Anlehnung von Foucault davon aus, dass bewegliche Machtbeziehungen und -verhältnisse omnipräsent sind.

Da „Macht [...] *in actu* [existiert]“ (Foucault 1994 [1982], S. 254, Hervorh. im Orig.) kann die Rekonstruktion von Praktiken dazu beitragen, zu analysieren, wie Handlungen – als Teil von Praktiken – und Machtausübung wechselseitig aufeinander einwirken. Machtbeziehungen werden dabei kontextabhängig und als Kräfteverhältnisse (vgl. Foucault 1978, S. 123) in den Blick genommen. Foucaults Anregungen zum Nachdenken über Macht eröffnen für meine Studie neue Sichtweisen, beispielsweise auf die Interrelationen von Machtverhältnissen, und lassen sich zudem gut mit einer Analyseperspektive vereinbaren, die Praktiken der Partizipation in den Blick nimmt.

Zur theoretischen Rahmung meiner Studie verbinde ich also – vor dem Hintergrund der ausgeführten Diskurse, Konzepte und Theorieperspektiven – Konzepte der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung mit einer machtanalytisch inspirierten Perspektive auf soziale Praktiken von Kindern in Partizipationssettings. Das Zusammenspiel der Akteur_innen, insbesondere von Kindern und Erwachsenen, sowie die sich darin andeutenden Spuren der Macht sind dabei von besonderem Interesse, um in der vorliegenden Untersuchung die Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder zu rekonstruieren.

4 Das Forschungsfeld Kinder und Partizipation

Wie die vorliegende Untersuchung in der sozialwissenschaftlichen Forschungslandschaft zu den Schlüsselkonzepten ‚generationale Ordnung‘ und ‚Agency‘ der Kindheitsforschung sowie zur Partizipation von Kindern verortet ist, wird im Folgenden diskutiert. Zunächst geht es um Ergebnisse ausgewählter empirischer Studien, wobei Kriterien für deren Auswahl waren, dass sie Anknüpfungspunkte für das Forschungsfeld meiner Untersuchung, Praktiken von Kindern in außerschulischen öffentlichen bzw. pädagogischen Partizipationssettings, bieten. Im Anschluss daran erfolgt eine Verortung der vorliegenden Studie im Forschungsfeld Kinder und Partizipation.

4.1 Untersuchungen zu Kindern mit dem Fokus generationale Ordnung und Agency

Aus der Vielzahl empirischer Untersuchungen in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung beziehe ich mich hier auf Studien, in denen die im ersten Kapitel genannten Schlüsselkonzepte der Kindheitsforschung, die generationale Ordnung und Agency, zentral sind.⁶⁰

In der Studie „Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung“ untersucht Sarah Alexi (2014) „die Auswirkung der Generationsangehörigkeit auf Aushandlungsprozesse und die Wahrnehmung der jeweils anderen Generationen“ (Alexi 2014, S. 55). Die Untersuchung wird von der Autorin am Schnittpunkt von Kindheitsforschung – ohne nähere disziplinäre Zuordnung – und Grundschulpädagogik verortet. Methodisch erfasst sie Herstellungsprozesse von generationaler Ordnung in Gruppendiskussionen mit Angehörigen von drei verschiedenen Generationen (ältere Menschen, Menschen im mittleren Alter sowie Kinder im Grundschulalter) zum Thema Kindheit und zu kindheitsspezifischen Erfahrungsräumen. In ihrer Studie arbeitet Alexi generationenspezifische Orientierungen zum Thema Kindheit heraus, die in der Begegnung von schulischen Akteur_innen unterschiedlichen Alters und mit biographisch verschiedenen Kindheitserfahrungen erkennbar werden. Die Untersuchung findet mit Grundschüler_innen und Lehrer_innen statt, bezieht sich aber nicht nur auf den schulischen Kontext. Ziel der Studie ist, zu „zeigen, welchen Einfluss die Generationsangehörigkeit auf die Wahrnehmung von Kindern und Kindheit hat und wie sich dies wiederum auf intergenerationale Interaktionsprozesse auswirkt“ (ebd., S. 249).

⁶⁰ Ich stelle nur kindheitswissenschaftliche Studien zu Kindern in der mittleren Kindheit, d.h. im Alter von ca. 6 bis 11 Jahren, dar, die nicht ausschließlich in der Schulpädagogik angesiedelt sind. Daher werden Studien zur frühen Kindheit, die forschungsmethodologisch ähnlich wie die vorliegende Untersuchung verortet sind (z.B. Göbel 2018, Machold 2015, Kuhn 2013) sowie zu Kindern in der mittleren Kindheit mit einem Fokus auf andere Konzepte (Aghamiri 2016b) in diesem Kapitel nicht rezipiert.

Für die homogenen Gruppendiskussionen, die nur mit Erwachsenen geführt wurden, arbeitet Alexi u. a. heraus, dass Kindheit aus zwei Perspektiven betrachtet wird: im Sinne einer lebenszyklischen oder einer gesellschaftshistorischen Perspektive, wobei sich in der Diskussion der Teilnehmenden beide Perspektiven überschneiden. Dabei werden Kinder aus der lebenszyklischen Perspektive als „begünstigte Schutzbedürftige“ (ebd., S. 166 ff.) oder als „benachteiligte Entwicklungswesen“ (ebd., S. 168 ff.) gesehen. In der gesellschaftshistorischen Perspektive werden eine „pessimistische Sichtweise“ (ebd., S. 171 f.) und eine „neutrale Sichtweise“ (ebd., S. 172 f.) des Wandels rekonstruiert. In den heterogenen, intergenerationalen Gruppendiskussionen wird deutlich, dass es einen Zusammenhang zwischen einem lebenszyklischen bzw. gesellschaftshistorischen Kindheitsverständnis und dessen Auswirkungen auf den Diskussionsverlauf gibt. Dabei rekonstruiert Alexi drei Typen der intergenerationalen Differenzbearbeitung: Es finden Abgrenzungs-, Annäherungs- und Missverstehensprozesse bei der Herstellung generationaler Ordnung in den Interaktionen statt (vgl. ebd., S. 227 f.). Diese drei Typen der intergenerationalen Interaktion können „nur unter Rückgriff auf die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe der Akteure und den daraus resultierenden Kindheitsverständnissen adäquat verstanden werden“ (ebd., S. 235). Die Studie zeigt also, dass und wie Kindheitsverständnisse bzw. -bilder von Akteur_innen maßgeblich von eigenen biographischen und generationsspezifischen Erfahrungen abhängig sind (vgl. ebd., S. 239) und dass es einen Zusammenhang zwischen der Biographie und der pädagogischen Haltung der teilnehmenden Lehrer_innen gibt (vgl. ebd., S. 249).

Besonders interessant für die vorliegende Untersuchung sind Alexis Rekonstruktionen zur Frage, wie Kinder sowie das Verhältnis zwischen den Generationen in der lebenszyklischen Perspektive wahrgenommen werden. Im Zentrum des Typs ‚begünstigte Schutzbedürftige‘ steht die Familie und das kindliche Wohlbefinden. Für das Wohlbefinden der Kinder haben aus Sicht der Gesprächsteilnehmenden die Eltern Sorge zu tragen, d. h. Erwachsenen wird „eine große Verantwortung für die an den kindlichen Bedürfnissen ausgerichtete Mitgestaltung auferlegt“ (ebd., S. 168). Im Typ ‚benachteiligte Entwicklungswesen‘ geht die Wahrnehmung von Kindern durch die befragten Erwachsenen davon aus, dass es Kinder auf das Ideal des Erwachsenseins vorzubereiten gilt, wobei zwischen den unterschiedlichen Erfahrungsräumen Familie, Schule und Freizeit unterschieden wird. Familienkindheit wird hier „generational stärker hierarchisch entworfen“ (a.a.O.) als beim Typ begünstigte Schutzbedürftige, und den Eltern wird Bestimmungsmacht als Betreuende für Noch-Werdende zugesprochen. Anregend für die vorliegende Studie zur Partizipation von Kindern in öffentlichen bzw. pädagogischen außerschulischen Settings finde ich das Ergebnis, dass die Vorstellung von Kindern als begünstigte Schutzbedürftige sich stärker an Kindern und an ihren Bedürfnissen orientiert. Somit stehen *Kinder* im Zentrum dieser Perspektive und ihr Wohlbefinden hat eine hohe Bedeutung, wobei sich diese Perspektive nur auf den eher privaten Erfahrungsraum Familie bezieht. Die *erwachsenenzentrierte* Perspektive auf Kinder als benachteiligte

Entwicklungswesen bezieht sich in der Studie von Alexi neben Familie auf die öffentlichen Erfahrungsräume Freizeit und Schule.

Eine weitere Untersuchung zur generationalen Ordnung, welche intergenerationale Machtverhältnisse in den Blick nimmt und von Kindern als Akteur_innen ausgeht, ist die Studie „Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung“ von Katharina Gerarts (2015), die in der erziehungswissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung verortet ist. Gerarts untersucht anhand einer Gruppendiskussion, teilnehmender Beobachtungen und Interviews die Frage: „Welche Perspektive haben Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren auf Erziehung in der Familie und inwiefern spielen Machtverhältnisse in der generationalen Ordnung darin eine Rolle?“ (Gerarts 2015, S. 14). Hierbei wird von einer zweifachen Sicht auf Kinder ausgegangen, nämlich von vulnerablen, schutzbedürftigen Kindern, die sich in Entwicklung befinden, sowie von einer Sicht auf Kinder als Akteur_innen und Konstrukteur_innen ihrer Lebenswelt. Erziehung in der Familie wird im Hinblick auf Machtverhältnisse im Erziehungsprozess, die sich aus der generationalen Ordnung ergeben, betrachtet. Es geht also um die Erforschung der Trias Familie – Macht – Erziehung aus der Perspektive von Kindern (vgl. ebd., S. 15), wobei Gerarts darauf hinweist, dass dabei nur der situierte „Standpunkt der Kinder in der generationalen Ordnung“ (Honig 1999, S. 41) erhoben und dargestellt werden kann. Die Datenerhebung erfolgte zunächst in einer Gruppendiskussion mit acht Kindern.

Ergebnis der Untersuchung sind die beiden Kernkategorien „ideelle Erziehungskonzeption“ (Gerarts 2015, S. 119 ff.) und „erlebte Erziehungsrealität“ (ebd., S. 129 ff.). Bei der Kategorie ‚ideelle Erziehungskonzeption‘ geht es aus Sicht der Kinder, die an der Gruppendiskussion teilnahmen, um einen idealen Erziehungsprozess, in dem eine Art Metamorphose stattfindet. „Kinder verwandeln sich von einem unentwickelten und unzivilisierten Wesen hin zu einem entwickelten, gesellschaftsfähigen Erwachsenen“ (ebd., S. 118), wofür die Eltern nach Meinung der Kinder Verantwortung tragen. Die Kategorie ‚erlebte Erziehungsrealität‘ gibt Einblick in das von Kindern in der Gruppendiskussion sowie den Einzel- und Paarinterviews erzählte subjektive Erleben von elterlicher Erziehung als Aushandlungsprozess sowie in Brüche bzw. Widerstand und Ambivalenzen im Erziehungsprozess. Hierzu werden vier Umgangsweisen von Kindern rekonstruiert: Akzeptanz der generationalen Machtverhältnisse und punktuelle Ohnmacht, Verhandelnde und bewertende Auseinandersetzung mit elterlichem Erziehungsverhalten, Widerständige Praktiken sowie Neupositionierung in der generationalen Ordnung als Ergebnis des Aushandlungsprozesses.

Resümierend stellt Gerarts fest, dass Kindern bei ihrer familiären Erziehung eine aktive Rolle in einem Interaktionsprozess zukommt. „Kinder sind hier *souveräne Subjekte*, die mit Hilfe des familiären Erziehungsprozesses ihren eigenen Platz in der generationalen Ordnung finden – eben aber doch stets auch mit der ‚Einschränkung‘, die durch Vulnerabilität, Schutzbedürftigkeit und Abhängigkeit besteht“ (ebd., S. 153; Hervorh. im Orig.). Kinder halten ihre Eltern für notwendig im

Erziehungsprozess und sehen sich zugleich selbst als Akteur_innen, die das von den Eltern vermittelte Wissen für sich sinnvoll einsetzen. Immer wieder, insbesondere wenn sie Spannungen im Erziehungsprozess schildern, äußern die befragten Kinder dabei die Überzeugung, dass ihre Eltern ‚das Beste‘ für sie wollen und es mit ihnen ‚gut meinen‘ (vgl. ebd., S. 129).

Der Kontext von Gerarts Studie sind Familien, in denen die befragten Kinder davon überzeugt sind, dass Erwachsene ihnen gegenüber wohlwollend eingestellt sind. Die Beziehungsqualität zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Generationen ist also hier, im familiären Kontext, sehr bedeutsam und aus Sicht der Kinder positiv. Im Untersuchungskontext meiner Studie geht es um Praktiken, in denen Kinder mit pädagogischen Fachkräften interagieren, zu denen sie eine andere Beziehung als zu ihren Eltern haben. Trotzdem halte ich die Ergebnisse von Gerarts Untersuchung in Bezug auf meine Studie für relevant, weil sie zeigen, dass Kinder sich selbst nicht als passiv-fremdgesteuert und als formbar durch Erwachsene erleben, sondern auch in machtförmigen Erziehungskontexten eine aktive Rolle haben.

Die Studie „Kinderwelten – Gegenwelten? Pädagogische Impulse aus der Neuen Kindheitsforschung“ von Florian Eßer (2009) beschäftigt sich am Beispiel von Kindern auf einem Abenteuerspielplatz mit der Agency von Kindern. Ausgehend von einer Diskussion des Agency-Konzepts in der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Kindheitsforschung erfolgt eine ethnographische Untersuchung des Alltags einer Einrichtung der offenen Arbeit mit Kindern. Die Studie geht der Frage nach, welche Anregungen die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung für die pädagogische Arbeit mit Kindern zu bieten hat. In der Studie wird gezeigt, dass im untersuchten Feld Agency nicht als autonome Handlungsfähigkeit von Kindern sichtbar wird, sondern im gemeinsamen Handeln von Kindern und Erwachsenen erzeugt, also auf der Ebene sozialer Realität performativ hervorgebracht wird. Anhand der umfassenden Rekonstruktion von zwei beobachteten Rollenspielen arbeitet Eßer heraus, wie dies im pädagogischen Alltag des Abenteuerspielplatzes geschieht. Machtverhältnisse im intergenerationalen Zusammenwirken werden dabei jedoch nicht thematisiert.

Anregend für die vorliegende Untersuchung ist Eßers Studie, da sie verdeutlicht, wie die Akteur_innenschaft von Kindern im gemeinsamen, interdependenten Alltag von Kindern und Erwachsenen entsteht, sodass Agency relational und situiert konzipiert werden kann. Der ethnographische Zugang erweist sich dafür als geeignete Methode, da das intergenerationale Zusammenwirken durch die Beobachtung, Beschreibung und Analyse der Praktiken von Kindern und Erwachsenen nachvollziehbar veranschaulicht werden kann.

4.2 Untersuchungen zur Partizipation von Kindern

Zur Partizipation von Kindern gibt es Erkenntnisse aus quantitativen und qualitativen Studien, die ich in Bezug auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung, die Praktiken von Kindern im Alter von 6–11 Jahren in außerschulischen pädagogischen bzw. öffentlichen Partizipationssettings, rezipiere.⁶¹

Das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts erhob in der zweiten (2004) und dritten (2005) Welle Daten zur Kinderpartizipation, die sich jedoch nur auf die Bereiche Familie und Schule beziehen. Deutlich wird anhand der Daten, „dass wahrgenommene Partizipationsmöglichkeiten in Familie und Schule mit dem Alter der befragten Kinder deutlich zunehmen“ (Quellenberg 2011, S. 151). Es wird festgestellt, dass es zwar keinen direkten Zusammenhang zwischen Partizipation in der Familie und in der Schule gibt, dass die als relevant ermittelten Persönlichkeitsmerkmale für schulische Partizipation allerdings zentral über die Erziehung in der Herkunftsfamilie vermittelt werden (vgl. Quellenberg 2011). Dieser Befund ist interessant für meine Studie, da er verdeutlicht, dass Kontexte außerhalb des unmittelbaren Forschungsfeldes einen nicht immer beobachtbaren Einfluss auf die Akteur_innen und ihre Praktiken haben.

Im Jahr 2009 wurde im Auftrag des ZDF eine Studie zur Beteiligung von 8- bis 12-jährigen Kindern (n=874) in Deutschland durchgeführt (Schneider/Stange/Roth 2009). Damit wurde erstmals ein umfassendes Bild der Mitbestimmung von Kindern in diesem Alter in den Lebensbereichen Familie, Schule und Gemeinde erstellt. Wichtige Ergebnisse sind, dass in der Gemeinde die Mitbestimmung von Kindern am geringsten ausfällt und ihre Bedeutung für die befragten Kinder in diesem Lebensbereich ebenfalls am geringsten ist. Das Gefühl von Kindern, von Erwachsenen nicht ernst genommen zu werden, erschwert die Mitbestimmung in allen drei Lebensbereichen (vgl. ebd., S. 28). Dieses Ergebnis ist relevant für meine Untersuchung, da es verdeutlicht, dass Erwachsene und ihre Haltung sowie ihre Interaktionen mit Kindern in den jeweiligen Partizipationskontexten einen Einfluss auf die Mitbestimmung von Kindern haben.

Die Studie „Was ist los in unserer Welt?“ Kinder in Deutschland 2018“ (World Vision Deutschland e.V. 2018), die von Erziehungswissenschaftler_innen konzipiert wurde, stützt sich auf Befragungen von 2550 Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren sowie auf Interviews mit 12 Kindern dieser Altersgruppe. Das Themenspektrum der Studie umfasst zum einen die Lebensbereiche Familie, Schule, Freizeit, zum anderen die Themen Freundschaften, Selbstbestimmung, Kinder und Armut sowie Kinder und Geflüchtete. Für meine Studie sind die Ergebnisse zum Thema Selbstbestimmung

⁶¹ Aus diesem Grund stelle ich Untersuchungen zur Partizipation von Kindern in Teilgebieten der Kinder- und Jugendhilfe, z.B. Hilfeplangespräche (Klingler 2019, Messmer/Hitzler 2018), Heimerziehung (Schierer 2018; Stork 2007) oder Kindertageseinrichtungen (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017) nicht dar.

interessant, wobei die befragten Kinder durchgängige (28%), häufige (53%) oder geringe Selbstbestimmungsmöglichkeiten (19%) haben. Die große Mehrheit der Kinder kann im Alltag der Familie mitbestimmen, wobei gilt: Je älter die Kinder sind, desto mehr Entscheidungen fällen sie selbst. Außerdem wird ein Zusammenhang mit der Herkunftsschicht der Kinder festgestellt: Je höher diese ist, desto größer sind die Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Kinder. Dabei verbringen selbstbestimmte Kinder ihre Freizeit vielseitiger und haben einen größeren Freundeskreis, woraus geschlossen wird, dass selbständige Kinder besser lernen, sich selber zu organisieren und Gestaltungsspielräume auszuhandeln. Die befragten Kinder sagen zu 68%, dass ihre Meinung bei ihrer besten Freundin und ihrem besten Freund zählt und sehen ihre eigene Meinung in der Familie zu zwei Dritteln durch die Mutter und zur Hälfte durch den Vater wertgeschätzt, während dieser Wert für die Schule und den Hort (Wertschätzung durch die Klassenlehrer_in bzw. die Fachkraft im Hort) mit jeweils ca. einem Drittel deutlich niedriger ist. Im Vergleich mit den drei zuvor durchgeführten „World Vision Kinderstudien“ bleibt die empfundene Wertschätzung der eigenen Meinung durch institutionelle Fachkräfte in Schule und Hort konstant niedrig, während sie im privaten Bereich zugenommen hat. Dabei treten die Wertschätzung der eigenen Meinung durch die Eltern und ein hohes Maß an Selbstbestimmung gemeinsam auf und bedingen sich wechselseitig (vgl. Pupeter/Schneekloth 2018). Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen, dass sich die Mitbestimmungsmöglichkeiten in den Bildungsinstitutionen Schule und Hort zwischen den zwölf interviewten Kindern deutlich unterscheiden (vgl. Kuhn/Çinar/Andresen 2018, S. 245). Für meine Studie sind diese Ergebnisse interessant, da sie zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen der Selbstbestimmung von Kindern und der von ihnen empfundenen Wertschätzung ihrer eigenen Meinung besteht, die zudem in institutionellen Settings eher niedrig ist. Dies hat für die Analyse meiner Erhebungen eine Sensibilisierung für Praktiken der Selbstbestimmung oder der Meinungsäußerung zur Folge.

Für die Studie „„Den Kindern eine Stimme geben“. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz“ (Fatke/Niklowitz 2003) wurden über 12000 Kinder zwischen 9 und 16 Jahren zu den Bereichen Familie, Schule und Gemeinde befragt. Hauptergebnisse sind, dass die Partizipationsmöglichkeiten umso geringer sind, je öffentlicher der Rahmen ist (d. h. in der Gemeinde und der Schule geringer als in der Familie) und je stärker Erwachsene vom jeweiligen Thema betroffen sind (vgl. Fatke/Niklowitz 2003, S. 53 ff.). Diese Untersuchung wurde als Vorläuferstudie für den quantitativen Teil der erziehungswissenschaftlichen Studie „Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz“ von Peter Rieker et al. (2016) verwendet, in dem u. a. rund 1700 Kinder der vierten Primarschulklasse befragt wurden. Bei der Kinderbefragung bestätigt sich das Ergebnis von 2003: Die Kinder schätzen ihre Partizipation in der Familie als sehr hoch ein (vgl. ebd., S. 46 .), in der Schule weniger hoch, jedoch bei obligatorischen Veranstaltungen höher als z. B. bei Schulregeln oder der Gestaltung des Pausenhofs (ebd., S. 52 f.) sowie in der Gemeinde am niedrigsten, z. B. konnten 28%

der Kinder bei Freizeitangeboten im Wohnquartier mitreden, aber nur 17% waren beim Planen oder Einrichten eines Spielplatzes beteiligt (vgl. ebd., S. 58). Allerdings sind die Werte der Kinder in Bezug auf die von ihnen wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten deutlich höher als 2003, während der Anstieg bei Jugendlichen eher gering ist (vgl. ebd., S. 65).

In einer qualitativen Teilstudie wurde eine multiperspektivische Untersuchung durchgeführt, die anhand von Interviews Erkenntnisse zu den Sichtweisen von Kindern, Eltern, Lehrpersonen, außerschulischen pädagogischen Fachkräften sowie Gemeindevertreter_innen aus Politik bzw. Verwaltung ermöglicht. Zusätzlich fanden in für Kinder relevanten Partizipationskontexten bzw. -prozessen ethnographische Erhebungen statt. Deutlich wird als Gesamtergebnis beider Teilstudien, dass die Kinder- und Jugendarbeit bzw. die Quartiersarbeit als bedeutendes Feld für das Erlernen und das Praktizieren von Partizipation angesehen werden kann (vgl. ebd., S. 190). Je nach Kontext wird Partizipation unterschiedlich verstanden: Für Eltern geht es um Befähigung zur selbständigen Lebensführung, für Lehrpersonen um demokratische Werte und Verfahren und für Kinder um die Erweiterung eigener Handlungsweisen und einen Zuwachs oder die Gewährleistung von Autonomie (ebd., S. 197). Es wird rekonstruiert, dass das Spektrum der Praktiken der Beteiligung von Kindern bei schulischen und außerschulischen Partizipationsgelegenheiten groß ist und von Kindern, die nicht oder kaum zu Wort kommen, bis hin zu eloquenten Selbstrepräsentationen reicht (vgl. ebd., S. 175). Es wird deutlich, dass Fachkräfte einzelne Kinder als ‚Gremienprofis‘ konstruieren, die an ‚pädagogisierten Orten der Mitbestimmung‘ partizipieren, wodurch Hierarchien unter Kindern aufgemacht werden (vgl. ebd., S. 186).

Ein für meine Studie interessantes Ergebnis zu nichtschulischen Partizipationsprojekten ist, dass Kinder dort eher als in schulischen Projekten Mit- oder Eigenregie führen können, dass jedoch grundsätzlich eine Strukturierung der Partizipationsgelegenheiten den Kindern ermöglicht, ihre Interessen zu artikulieren (vgl. ebd., S. 151). Die Strukturierung von Projekten in Verbindung mit Freiräumen für Kinder als Akteur_innen scheint also ein wichtiger Aspekt bezüglich der Partizipation von Kindern zu sein. Interessant ist zudem, dass sich kein einheitliches Partizipationsverständnis bei den Befragten rekonstruieren lässt, sondern das Verständnis von Partizipation je nach Kontext variiert.

Die erziehungswissenschaftliche Studie „Partizipation in der frühesten Kindheit. Ein ethnografiebasiertes Praxisprojekt zur Akteurschaft von Kindern in schweizerischen Kindertageseinrichtungen“ (Neumann/Hekel 2017; Neumann et al. 2019) untersucht, welche Praktiken von Kindern in den Kindertagesrichtungen bei der Mitgestaltung des Alltags eine Rolle spielen. Die Studie untersucht zwar den frühpädagogischen Bereich, ist aber für die vorliegende Arbeit von methodischem und thematischem Interesse, da es um die Beteiligungspraktiken von Kindern und ihre Akteur_innenschaft mittels ethnographischer Datenerhebungen geht. Ausgehend von unterschiedlichen Auslegungen des Partizipationsbegriffs in Fachdiskursen als „Ziel und Mittel,

Voraussetzung und Ergebnis von pädagogischem Handeln“ (Neumann/Hekel 2017, S. 38) wurde der Alltag in neun Kindertageseinrichtungen beobachtet. Ein erstes Ergebnis ist, dass das Konzept der Partizipation auch in der pädagogischen Praxis sehr vielfältig ist, da Kitas, die Partizipation ermöglichen wollen, damit ganz unterschiedliche Ziele verbinden, z. B. die Selbständigkeit zu fördern oder Kindern eine aktive Rolle zu geben. Der Anspruch, Partizipation umzusetzen, sagt allerdings nichts darüber aus, wie dies geschieht und wie sich der Anspruch auf die Teilhabemöglichkeiten von Kita-Kindern auswirkt. Am Beispiel des Morgenkreises werden drei Formen der Akteur_innenschaft rekonstruiert: ‚Dabeisein‘ als rein körperliche Präsenz, ‚Mitmachen‘ als Involviertsein ins Geschehen, ohne den Verlauf zu verändern und ‚Einflussnehmen‘, wenn Kinder dem Verlauf eine andere Richtung geben und eigene Wünsche einbringen. Kinder sind also mit unterschiedlicher Intensität in die Partizipationsgelegenheit Morgenkreis eingebunden, was sich auch bei anderen partizipativen Arrangements zeigt. Dabei erscheint Partizipation in den untersuchten Kindertageseinrichtungen immer als Mittel zum Zweck, um Alltagsprobleme zu lösen oder pädagogische Ziele zu erreichen. Diese Ergebnisse sind für die vorliegende Untersuchung relevant, da sie die vielfältigen konkreten Partizipationspraktiken von und mit Kindern sowie das Potential eines vergleichenden ethnographischen Zugangs bei deren Untersuchung verdeutlichen.

Eine weitere für meinen Forschungsgegenstand relevante Studie ist die in der Erziehungswissenschaft sowie Sozialen Arbeit verortete Untersuchung „Soziale Arbeit und die Menschenrechte des Kindes“ von Iris Engelhardt (2016), in der nach Wahrnehmungen der UN-Kinderrechtskonvention und den Möglichkeiten und Hindernissen hinsichtlich ihrer Umsetzung aus Sicht von Mitarbeiter_innen eines diakonischen Landesverbandes gefragt wird. Aus den problemzentrierten Interviews mit Fachkräften werden u. a. deren Kindheitsbilder, die Konstruktion einer Erwachsenen-Kind-Dichotomie sowie Konsequenzen für die Wahrnehmung von Kinderrechten für das Arbeitsfeld der Fachkräfte rekonstruiert. Von besonderem Interesse für meine Studie sind hierbei die Ergebnisse zur Partizipation von Kindern, die zeigen, dass das Kindbild der Fachkräfte nicht der Sichtweise der Kindheitsforschung auf Kinder als aktive Akteur_innen ihres Lebens entspricht (vgl. ebd., S. 263) und dass das Partizipationsverständnis der Fachkräfte eher auf (Mit-) Entscheidungsrechte von Kindern fokussiert ist als z. B. auf das Recht von Kindern auf Gehör (vgl. ebd., S. 268). Ebenso ist das Bewusstsein für verbindliche Strukturen zur Umsetzung der Beteiligungsrechte von Kindern bei den befragten Fachkräften gering ausgeprägt (vgl. ebd., S. 271). Die Rekonstruktionen der Interviews veranschaulichen, dass sich fachliche Kindheits- und Partizipationsdiskurse deutlich von subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte sowie von konkreten Partizipationsmöglichkeiten für Kinder unterscheiden. Aus diesen Ergebnissen folgt für meine Studie, dass eine Auseinandersetzung von Fachkräften mit dem Thema Beteiligung von Kindern grundlegend für Beteiligungspraktiken ist, weshalb es sinnvoll ist, Praktiken ausschließlich in pädagogischen Settings zu untersuchen, die Partizipation explizit als Anliegen formulieren.

4.3 Verortung der vorliegenden Studie

An den vorgestellten kindheitswissenschaftlichen Studien zu generationaler Ordnung und Agency wird deutlich, dass die generationale Ordnung in Familien von Kindern als machtvoll erlebt wird, wobei sie sich darin unterschiedlich positionieren. Dabei reichen die Umgangsweisen der Kinder – im familiären Erziehungsprozess – von Akzeptanz bis Widerstand (vgl. Gerarts 2015). Die Frage, wie sich Machtverhältnisse in Praktiken äußern, wird dabei allerdings nicht beleuchtet, da die Sichtweisen von Kindern in Gesprächen erhoben wurden. Hier sehe ich Bedarf, Wissen über Praktiken von Kindern in intergenerationalen Kontexten zu erhalten. Da sich die Studien von Alexi (2014) und Gerarts (2015) auf die Kontexte Schule bzw. Familie beziehen, kann eine Untersuchung in außerfamiliären und außerschulischen Settings in doppelter Hinsicht neue Erkenntnisse bieten: einerseits über Kinder als Teil der generationalen Ordnung, andererseits über deren Bedeutung auch außerhalb dieser Settings. Das ist meiner Meinung nach besonders interessant, da die Rollen von Erwachsenen als ‚Eltern‘ in der Familie oder als ‚Lehrer_innen‘ in der Schule in anderen Kontexten bzw. Settings weniger ‚klar‘ sind und möglicherweise mehr Spielräume für intergenerationale Interaktionen bieten.

Überraschend ist an den Studien von Alexi (2014) und Gerarts (2015), dass sie zeigen, wie verbreitet die Idee von Kindern als sich entwickelnde Wesen sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern selbst ist. Die mit dem Konzept der Agency verbundene Sicht auf Kinder als ‚Seiende‘, die in der Kindheitsforschung seit den 1990er Jahren verstärkt diskutiert wird, taucht in den empirischen Ergebnissen dieser Studien nicht auf, d. h. Alltags- und Fachdiskurse weichen hier stark voneinander ab, was auch ein Ergebnis der Studie von Engelhardt (2016) ist. Meine Annahme, dass in Kontexten, in denen die Partizipation von Kindern explizit erwünscht ist, der Status von Kindern als in der Gegenwart handlungsmächtige ‚Subjekte‘ im Vordergrund steht und weniger die Sicht auf Kinder als in Entwicklung befindliche Wesen auf dem Weg zum Erwachsensein, ist einer der Gründe, weshalb ich Partizipationssettings für untersuchenswert halte. Ich gehe davon aus, dass in solchen Settings der Fachdiskurs zur Agency von Kindern auch in der pädagogischen Praxis Einfluss findet. Eine interessante Erweiterung dieser Annahme ist das Ergebnis von Alexi (2014), dass eine Orientierung von Erwachsenen an den Bedürfnissen von Kindern erfolgt, wenn diese als schutzbedürftig gesehen werden.

Die Ergebnisse von Eßer (2009), dass Agency im gemeinsamen Alltag von Kindern und Erwachsenen entsteht, bietet Anknüpfungspunkte für die vorliegende Studie, in der Agency relational und situiert gesehen wird. Es gibt kaum Untersuchungen, in der es um die ‚Agency‘ von Kindern geht. Die Schwierigkeit, das theoretische komplexe Konzept ‚Agency‘ empirisch zu untersuchen, wurde bei der Konzeption der vorliegenden Studie klar, weshalb mein Untersuchungsfokus auf den Praktiken liegt, die Kinder ausüben. In Verbindung mit einem praxeologisch inspirierten Zugang wird Agency in dieser Studie zudem als Effekt von Praktiken gedacht. Es geht also nicht um eine Untersuchung von ‚Agency‘, sondern um Praktiken von Kindern in – intergenerationalen – Settings zur Partizipation von Kindern.

Studien zur Partizipation von Kindern sind vor allem quantitativ. Sie zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Partizipation von Kindern und ihren familiären Kontexten (vgl. Quellenberg 2011) sowie der von Kindern wahrgenommenen Haltung von Erwachsenen in unterschiedlichen Partizipationskontexten (vgl. Schneider/Stange/Roth 2011), aber auch der Wertschätzung ihrer Meinung (vgl. Pupeter/Schneekloth 2018) gibt. Diese Aspekte sind für die Untersuchung der Praktiken von Kindern in Partizipationssettings anregend, können jedoch qualitativ differenzierter als quantitativ erfasst werden.

In Ergebnissen quantitativer Studien zeigen sich zudem Anknüpfungspunkte für einen machtsensiblen Blick bei der Untersuchung der Partizipation von Kindern, da Hierarchien unter Kindern thematisiert werden und gezeigt wird, dass Strukturen, in denen Kinder partizipieren können, von Erwachsenen vorgegeben sind (vgl. Rieker et al 2016). Diese Punkte werden dort nur sehr kurz ausgeführt, doch sie verweisen darauf, dass ein genauer Blick darauf lohnenswert ist. Mehr Wissen über Machtdynamiken, auch in Strukturen, ist beim Thema Partizipation, das oft mit hohen Ansprüchen an Gleichberechtigung verbunden ist, erforderlich und aufschlussreich. Auch die Frage nach der Notwendigkeit bzw. Bedeutung von Strukturen ist hierbei noch kaum bearbeitet (vgl. Engelhardt 2016). Dabei kann die Frage, wie Partizipation konkret erfolgt, mit einem ethnographischen Zugang differenziert erkundet werden, was bisher aber nur im frühkindlichen Bereich erfolgt ist (vgl. Neumann/Hekel 2017; Neumann et al. 2019).

Resümierend wird in Anbetracht der Forschungslage zur Partizipation von Kindern deutlich, dass aufgrund der dazu vorliegenden vereinzelt Studien weiterer Forschungsbedarf besteht. Ein Thema, zu dem bisher kaum Forschungsergebnisse vorliegen, bildet die Frage nach Partizipationspraktiken von Kindern in außerschulischen Partizipationssettings, welche in der vorliegenden Studie untersucht wird. Dafür wurden in den ersten drei Kapiteln dieser Arbeit die zentralen theoriebasierten sensibilisierenden Konzepte und Diskurse ausgeführt, mit denen ich meinen Forschungsgegenstand in den Blick nehme. Diese wurden in diesem Kapitel durch weitere Aspekte ergänzt, die auf Ergebnissen empirischer Untersuchungen zu meinem Forschungsfeld beruhen. Daraus ergeben sich interessante Fragen, z. B. inwiefern Kinder in Partizipationssettings als selbstbestimmte bzw. mitbestimmende Akteur_innen handeln oder welche Partizipationspraktiken in den jeweiligen Settings von wem wie ausgeübt werden. Solche Fragen verweisen auf eine Untersuchung der Umsetzung der Partizipation von Kindern, die Michael Gallagher (2008) für gewinnbringend hält, wenn er vorschlägt:

„It might be useful to make a distinction between discourse – what is *said* or written about participation – and practice – what is *done* under the auspices of participation – how those involved in the project act, the techniques they use to influence one another, or to resist or evade such influence, and what effects all of these actions have.“
(Gallagher 2008, S. 400 f., Hervorh. im Orig.)

In diesem Sinne verstehe ich die theoretischen Konzepte und empirischen Ergebnisse der ersten vier Kapitel der vorliegenden Arbeit als Anregungen dafür, die konkreten Praktiken, die Kinder im Alter von 6–11 Jahren in außerschulischen Partizipationssettings ausüben, ethnographisch zu beobachten, zu beschreiben und zu analysieren. Bevor ich die diesbezüglichen Befunde vorstelle, erläutere ich im nächsten Kapitel die Methodologie und den Forschungsprozess meiner Studie.

5 Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder erforschen – Forschungsmethodologie und -prozess

Ausgangspunkt für die vorliegende Studie war die Neugier, mehr über das Thema ‚Partizipation von Kindern‘ herauszufinden. Die Auseinandersetzung mit Diskursen und empirischen Ergebnissen zum Thema ging einher mit der Formulierung einer spezifischen Forschungsfrage für diese Untersuchung sowie mit methodologischen Überlegungen zur Wahl eines gegenstandsangemessenen Zugangs, die in diesem Kapitel dargestellt werden. Zunächst leite ich die Fragestellung der Studie her. Daran anknüpfend führe ich aus, weshalb ich mich für eine Verbindung von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie bei den Datenerhebungen und -analysen entschied und erläutere, welchen Einfluss praxeologische Überlegungen auf die Analyse hatten. In einem nächsten Schritt reflektiere ich, welche Aspekte relevant wurden, weil Kinder im Zentrum des Forschungsinteresses waren und beschreibe abschließend mein Vorgehen beim Forschungsprozess zur Erkundung von Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder.

5.1 Praktiken von Kindern in Partizipationssettings als Forschungsgegenstand

Bei der Auseinandersetzung mit Diskursen zum Thema ‚Partizipation von Kindern‘ und in Diskussionen darüber, wurde immer wieder deutlich, dass damit eine Fülle von Fragen und breit gefächerte Vorstellungen verknüpft sind, z. B. was Partizipation von Kindern eigentlich ist, wo und wie diese stattfindet oder idealerweise stattzufinden habe. Manche Gesprächspartner_innen assoziierten mit Kinderpartizipation, dass Kinder immer machen können (sollen), was sie wollen, oder dass Erwachsene sämtliche Entscheidungen den Kindern überlassen. Andere fanden, dass Kinder auch partizipieren, wenn sie zuhause bei der Wahl zwischen zwei Urlaubszielen nach ihrer Meinung gefragt werden. Was verbindet diese Beispiele? Es geht um Angelegenheiten, die Kinder betreffen, und es geht um die Zuständigkeit für Entscheidungen, wobei das, was jeweils darunter verstanden wird, eine extrem große Bandbreite aufweist.

Die Neugier, mehr über die Partizipation von Kindern zu erfahren, brachte also die Herausforderung mit sich, genauer zu bestimmen, was denn eigentlich ‚untersuchenswert‘ ist an dem breiten Thema ‚Partizipation von Kindern‘. Die vage Vorstellung, dass das Anliegen von Erwachsenen, Kinder ernst zu nehmen, höchst relevant ist, wenn es um die Beteiligung von Kindern geht, spielte bei diesen Überlegungen ebenfalls eine Rolle. Das in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung diskutierte Konzept der Agency von Kindern (vgl. Eßer et al. 2016a; Hungerland/Kelle 2014) schien mit der Vorstellung zu korrespondieren, dass Kinder einer respektvollen Anerkennung würdig sind,

denn in der Diskussion um Agency wird Kindern ein Subjektstatus als eigenständig Handelnde zuerkannt. Das Agencykonzept in meine Untersuchung einzubeziehen, war daher naheliegend.

Kontexte, in denen Kinder ‚partizipieren‘, sind vielfältig. Mein Anliegen war, mehr über Partizipation von Kindern in öffentlichen Projekten oder Institutionen herauszufinden. Diese sind eingebettet in gesellschaftliche Verhältnisse, in denen ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. Maywald 2016; Kelle 2018) der üblichen generationalen Ordnung (vgl. Qvortrup 2005; Alanen 2005; Alanen 2009) entspricht. Für die Untersuchung von Kinderpartizipation wählte ich ausschließlich Kontexte, in denen die Beteiligung von Kindern explizit als Anliegen formuliert wird. Meine Annahme war, dass es dort unterschiedliche Partizipationsgelegenheiten für Kinder gibt, die sich für eine Untersuchung eignen. Da zur Partizipation von Kindern anderer Altersgruppen und in verschiedenen pädagogischen Institutionen und Kontexten, z. B. in der frühkindlichen Bildung, bereits empirische Ergebnisse vorliegen, wollte ich mit meiner Studie mehr über die Partizipation von Kindern in der mittleren Kindheit herausfinden. Aus diesen Überlegungen resultierte das Interesse, als partizipativ konzipierte öffentliche bzw. pädagogische Settings⁶² für Kinder ab 6 Jahren forschend zu erkunden. Der Fokus meines Interesses war, wie Kinder in solchen Settings eigentlich ‚partizipieren‘. Ich wollte herausfinden, was ‚partizipierende‘ Kinder dort wie machen, d. h. welche sozialen Praktiken (vgl. Reckwitz 2003) sie dort ausüben. Nach ersten Beobachtungen und weiteren theoriebasierten Auseinandersetzungen entschied ich mich, schulische Settings nicht zu untersuchen⁶³ und präzierte im Laufe des Forschungsprozesses folgende Frage, der ich im Rahmen der vorliegenden Studie nachgehe:

Welche Praktiken üben Kinder in öffentlichen bzw. pädagogischen außerschulischen Settings aus, in denen die Partizipation von Kindern ein explizites Anliegen ist?

Es geht bei den ethnographischen Erhebungen und der Analyse der Daten also darum, wie sich welche Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder in den jeweiligen Kontexten entfalten. Dabei ist auch von Interesse, wie unterschiedliche Akteur_innen in diesen Praktiken gegenseitig auf ihr Handeln einwirken und wie Macht- und Kräfteverhältnisse unter Kindern oder zwischen Kindern und Erwachsenen deutlich werden bzw. sich verändern.

Ziel der vorliegenden Studie, die sich auf 6- bis 11-jährige Kinder bezieht, ist, zu einem erweiterten, empirisch fundierten Verständnis der Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder in den jeweiligen Kontexten

⁶² Der Einfachheit halber verwende ich in dieser Arbeit häufig die Formulierungen ‚partizipative Settings‘ oder ‚Partizipationssettings‘, doch damit sind ‚als partizipativ konzipierte öffentliche bzw. pädagogische außerschulische Settings für Kinder‘ gemeint.

⁶³ Die Entscheidung, schulische Settings nicht zu untersuchen wird in Kap. 5.4.1 begründet.

beizutragen, um aus den Ergebnissen Impulse für eine differenzierte Diskussion des Themas Kinderpartizipation abzuleiten.

5.2 Verbindung von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie im Forschungsprozess

Um die Fragestellung „Welche Praktiken üben Kinder in öffentlichen bzw. pädagogischen außerschulischen Settings aus, in denen die Partizipation von Kindern ein explizites Anliegen ist?“ angemessen zu bearbeiten, machte ich mich auf die Suche nach gegenstandsadäquaten Methoden. Da der Fokus meines Interesses war, zu erkunden „wie“ sich Praktiken und damit verknüpfte Aspekte entfalten, erschien ein qualitativer Forschungszugang passend, denn quantifizierende Angaben dazu wären nicht aussagekräftig. Die vielzitierte Grundfrage der Ethnographie, „was zum Teufel da vorgeht“ (Geertz 1997 [1973], S. 38), entspricht meinem Erkenntnisinteresse zur Partizipation von Kindern und ich entschied mich, die ‚partizipativen‘ Handlungsweisen von Kindern mit ethnographischen Datenerhebungen zu erforschen.

Der gesamte Forschungsprozess ist durch eine Verbindung von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie inspiriert, die beide als Forschungsstrategien zur Erkundung meines Themas gut geeignet erschienen. Beide Forschungsstile lassen sich gut miteinander verknüpfen, denn „[g]rounded theory methods consist of flexible strategies for collecting and analysing data that can help ethnographers to conduct efficient fieldwork and create astute analyses“ (Charmaz/Mitchell 2001, S. 160). Sowohl Ethnographie als auch die Grounded Theory Methodologie haben ihren Ursprung in der Chicago School, und frühe Studien von Barney Glaser und Anselm Strauss, den Begründern der Grounded Theory Methodologie, basieren auf ethnographischen Feldforschungen, beispielsweise die Studie zu „Awareness of Dying“ (Glaser/Strauss 1974 [1965]), so dass es eine historische Verbindung zwischen Ethnographie und Grounded Theory Methodologie gibt (vgl. Unterkofler 2016).

Die Forschungshaltung, die den beiden Forschungsstilen zugrunde liegt, skizziere ich nun, bevor ich ausführe, was für mein ethnographisches Vorgehen zentral war. Anschließend erläutere ich die drei zentralen Prinzipien für Forschungsprozesse nach der Grounded Theory Methodologie, an denen ich mich bei dieser Studie orientierte, und beschreibe, welche praxeologischen Aspekte die Datenerhebungen und -analysen inspirierten.

5.2.1 Zur Forschungshaltung

Eine der Maximen qualitativer Sozialforschung ist die der Offenheit, welche ethnographische Forschungsprozesse und das Vorgehen bei der Grounded Theory Methodologie in mehrfacher Hinsicht kennzeichnet. Die Grundhaltung bei ethnographischen Forschungszugängen ist, sich offen auf unbekannte Welten ‚einzulassen‘ (vgl. Dellwing/Prus 2013, S. 9), wobei der Erkenntnisstil der Ethnographie durch das Entdecken gekennzeichnet ist (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 13). Die Offenheit für und in beobachtete/n Situationen wird mit dem Begriff ‚serendipity‘ treffend bezeichnet, denn „Serendipity heißt, man findet etwas, was man gar nicht gesucht hat“ (Bude 2008, S. 265). Überraschende Entdeckungen und emergierende Phänomene, die im Feld auftauchen und für die Fragestellung relevant erscheinen, werden weiterverfolgt. Das kann in den Datenanalysen geschehen oder wenn beim Theoretical Sampling Entscheidungen über den weiteren Fokus der Datenerhebungen getroffen werden. Mit diesem Vorgehen ist eine grundsätzliche Offenheit für die Ergebnisse der Forschung verknüpft.

Qualitative Forschung, die offen und prozessorientiert durchgeführt wird, erfordert ein hohes Maß an Reflexivität, was sowohl für die Grounded Theory Methodologie gilt als auch für ethnographische Forschungen, denn beide Forschungsstile können als reflexiver Prozess verstanden werden. Die gesellschaftlichen Positionierungen der Forschenden und ihre Biographien prägen zudem ihre Sichtweisen, und Reflexivität ermöglicht ihnen, neue Sichtweisen über die Welt zu erlangen (vgl. Hammersley/Atkinson 2009, S. 236). Ich gehe davon aus, dass Daten im Forschungsprozess konstruiert werden und die jeweiligen historischen, sozialen und situativen Kontexte dabei relevant sind (vgl. Charmaz 2014, S. 29), weshalb ein hohes Maß an Reflexivität nicht erst bei der Analyse, sondern bereits beim Prozess der Datenerhebung notwendig ist. Daher werde ich bei den weiteren Ausführungen zur Methodologie diese Reflexivität immer wieder thematisieren.

Die Forschungshaltung ist im gesamten Forschungsprozess durch eine gewisse Bescheidenheit gekennzeichnet, denn das Wissen, das durch rekonstruktive Studien erlangt werden kann, ist begrenzt und kann immer nur Aspekte der erforschten Phänomene erhellen (vgl. Hammersley/Atkinson 2009, S. 232). Mit der vorliegenden qualitativen Studie sollen – durch einen ethnographischen Zugang und eine Orientierung an Prinzipien der Grounded Theory Methodologie – neue theoretische Perspektiven zu Praktiken der Partizipation von Kindern durch Datenanalysen herausgearbeitet werden. Im Sinne der Grounded Theory Methodologie sind diese theoretischen Perspektiven nachvollziehbar durch die Daten be-‚gründet‘ bzw. in den Daten verankert (grounded in data), mit dem Anspruch „for the time being this is what we know – but eventually it may be judged partly or wholly wrong“ (Strauss/Corbin 2016 [1994], S. 138).

5.2.2 Ethnographische Felderkundungen

Ethnographie verstehe ich als „form of social and educational research that emphasises the importance of studying at *first hand* what people do and say in particular contexts“ (Hammersley 2006, S. 4; Hervorh.im Orig.). Daher halte ich sie für einen geeigneten Zugang, um die Frage nach Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder zu erkunden.

Neue Erkenntnisse werden in der Ethnographie aufgrund von Beobachtungen sowie ergänzenden Datenerhebungen, z. B. Gesprächen oder Dokumentenanalysen, sowie deren Analyse gewonnen. Sie ist allerdings keine regelgeleitete Methode, sondern eher ein Forschungsansatz, der verschiedene Zugänge kombiniert, denn „ethnography is not just a set of methods but rather a particular mode of looking, listening, and thinking about social phenomena“ (Hammersley/Atkinson 2009, S. 230). Dieser vielseitige Zugang erhöht die Möglichkeiten, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Da es in der vorliegenden Studie um die Praktiken bzw. Handlungsweisen von Kindern geht, sind teilnehmende Beobachtungen eine geeignete Erhebungsform, denn durch Beobachtungen⁶⁴ kann am ehesten erfasst werden, wie sich Handlungen der Kinder in den jeweiligen Kontexten entfalten. Ethnographie macht die Anwesenheit im Forschungsfeld zum Ausgangspunkt, und teilnehmende Beobachtungen sind dabei ein zentrales Erhebungsinstrument (vgl. Fritzsche/Tervooren 2012, S. 33), das z. B. ermöglicht, Stimmungen und nonverbale Äußerungen zu erfassen. Teilnehmende Beobachtung „stiftet die soziale Form, in der alle möglichen Daten erst gewonnen werden können“ (Breidenstein et al. 2013, S. 34). Basierend auf der Anwesenheit der Forschenden an einem Ort über längere Zeit können zudem Vertrauensbeziehungen aufgebaut und weitere Daten erhoben werden, wie z. B. Gespräche mit Akteur_innen, Fotos oder andere Dokumente aus dem Forschungsfeld.

Insbesondere ergänzende ethnographische Gespräche können vertiefte Einblicke in subjektive Sichtweisen der Akteur_innen im Feld zu bestimmten Fragen geben. Dabei ist es von Vor- und Nachteil, wenn sich Forschende auf eine Situation beziehen können, die sie selbst im Forschungsfeld miterlebt haben. Der Vorteil ist, dass lange Erklärungen oder Beschreibungen der Situation nicht notwendig sind. Der Nachteil besteht darin, dass in derselben Situation die Wahrnehmungen von Akteur_innen ganz anders als die Wahrnehmungen der Forschenden sein können, und dies möglicherweise nicht benannt wird, da es eine stillschweigende Übereinkunft gibt, dass beide die Situation vermeintlich ‚kennen‘. Doch wenn dies reflektiert wird, bieten ethnographische Gespräche die Chance, verschiedene Sichtweisen zu explizieren. Fragen werden meist nicht im Voraus festgelegt, sondern ergeben sich im Gespräch und aus der jeweiligen Situation, nachdem die Forschenden sich an das Feld herangetastet haben (vgl. Girtler 2001, S. 147 ff.). Die Bezeichnung

⁶⁴ Dabei gehe ich jedoch davon aus, dass „das, was wir als unsere Daten bezeichnen, in Wirklichkeit unsere Auslegungen davon sind, wie andere Menschen ihr eigenes Tun und das ihrer Mitmenschen auslegen“ (Geertz 1997 [1973], S. 14), bzw. unsere Auslegungen davon, was Menschen im Forschungsfeld tun.

‚Interviews‘ halte ich für solche Gespräche nicht für angemessen, da diese „immer bereits mit den mitgebrachten und im Feld angepassten Konzepten und Erkenntnisinteressen der Forscher durchsetzt“ (Dellwing/Prus 2012, S. 117) sind, während ethnographische Gespräche sich aus Situationen im Feld heraus ergeben und die Gesprächsteilnehmenden den Forschenden etwas über das Feld mitteilen.

Daten entstehen allerdings erst, wenn das Beobachtete und die Gespräche auch dokumentiert werden. Ethnographisch Forschende halten ihre Beobachtungen schriftlich fest, sie beobachten und ‚be-schreiben‘ ihre Wahrnehmungen beobachteter Situationen, um Daten für spätere Analysen zu erhalten. Das Schreiben hat bei ethnographischen Datenerhebungen eine besondere Bedeutung, da „im schreibenden Beobachten zugleich eine sprachliche Erschließung von Phänomenen stattfindet, die noch gar nicht in sprachlicher Form vorliegen, sondern erst durch die Beschreibungen zur Sprache gebracht werden“ (Breidenstein et al. 2013, S. 35). Eine weitere Besonderheit des Schreibens in der Ethnographie ist, dass über flüchtige Ereignisse berichtet wird, indem diese ‚festgehalten‘ oder ‚niedergeschrieben‘ werden (vgl. Geertz 1997 [1973], S. 28). Gleichzeitig „kann die ‚Gemachtheit‘ des Textes [des Beobachtungsprotokolls M.S.], an dem während des Schreibprozesses Streichungen, Löschungen, Umstellungen vorgenommen werden, zum Spiegel für die ‚Gemachtheit‘ dessen werden, was wir meinen beobachtet zu haben“ (de Boer/Merklinger 2014, S. 114).

Ein ethnographisches Vorgehen bringt eine Reihe von Herausforderungen mit sich. Eine zentrale Herausforderung ist, dass es ethnographisch Forschenden gelingen muss, von dem unmittelbar Erlebten so zu abstrahieren, dass es möglich ist, schriftliche Protokolle zu verfassen, welche die beobachteten Situationen so wiedergeben, dass das Geschehene für nicht anwesende Personen nachvollziehbar ist. Es sollte also einerseits bereits während der Datenerhebung und -generierung eine Distanz zum Feld bestehen, um beobachten zu können, andererseits aber auch eine Nähe zum Feld, um überhaupt Zugang zu erhalten und Daten erzeugen zu können (vgl. Lüders 2006). Bei der späteren Datenanalyse besteht ebenfalls die Anforderung an eine Distanzierung vom Feld, so dass die Spannung zwischen einer teilnehmenden und analytischen Perspektive, einem Innen- und Außenblick auf das Feld, als zentral in der Ethnographie bezeichnet werden kann: „The tension between participant and analytic perspectives is highlighted if we think of the ethnographer as simultaneously concerned to make the strange familiar, so as to *understand* it, and to make the familiar strange, so as to avoid *misunderstanding* it.“ (Hammersley/Atkinson 2009, S. 231, Hervorh. im Orig.). Eine weitere Herausforderung besteht darin, sich nicht in der Fülle der Ereignisse und Eindrücke im Forschungsfeld zu verlieren, wenn viele Handlungsstränge gleichzeitig ablaufen und Entscheidungen getroffen werden müssen, z. B. was der Fokus der Beobachtung sein soll. Eine Möglichkeit, um eine Unschärfe beim Beobachten zu vermeiden, ist vorab festzulegen, ob bei der Beobachtung in pädagogischen Feldern Adressat_innen, Professionelle oder die organisationsbezogene Ebene fokussiert werden (Lüders 1998), wobei ein solcher Zugang meines

Erachtens nicht bedeutet, dass andere Aspekte völlig ausgeklammert werden können. Bei der vorliegenden Studie ging ich zunächst davon aus, nur die Adressat_innen zu fokussieren, was mir vermutlich auch den Feldkontakt erleichterte. Im Laufe der Forschung stellte ich aber bald fest, dass Handlungen der Kinder, gerade wenn es um Partizipation geht, sich eben auch in Interaktionen mit Professionellen entfalten und dass die Rahmenbedingungen der Institution ebenfalls einen Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten haben. Mein Fokus auf das, was es im Feld zu beobachten galt und was ich davon dokumentierte, veränderte sich dadurch.

Die Reflexion der eigenen Rolle als Forscher_in und der Methode (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 65) sind Teil der Reflexivität in der Ethnographie. Forschende sind im Forschungsfeld permanent körperlich präsent und sichtbar, so dass sie durch ihre bloße Präsenz auch die Situationen dort verändern können. Jede_r Forscher_in in der Ethnographie ist als Person das Erhebungsinstrument, welche sowohl die Datenerhebung als auch die schriftliche Wiedergabe der Daten vornimmt. Die eigene Art und Weise zu beobachten, zuzuhören, Stimmungen und Situationen wahrzunehmen und anschließend schriftlich festzuhalten, diese zu ‚beschreiben‘, haben Einfluss auf die erhobenen Daten. „Den Prozess der Erkenntnisgewinnung nun auch noch reflexiv zu begleiten, das scheinbar Gefundene stets noch einmal kritisch zu befragen und dabei auch die eigene Person der Wissenschaftlerin (...) nicht auszusparen, sondern ihre Potenziale und Begrenzungen, blinden Flecken und Aufmerksamkeitshaltungen reflexiv einzubeziehen, das kennzeichnet ethnographische Forschung, beinhaltet jedoch auch eine stetige Herausforderung“ (Huf/Friebertshäuser 2012, S. 13). Reflexivität ist also ein Aspekt, der sich sowohl auf ethnographisch Forschende selbst als auch auf den gesamten Forschungsprozess bezieht.

5.2.3 Zirkularität, Vergleichen und Theoretical Sampling in der Grounded Theory Methodologie

Bei der Verbindung von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie in dieser Studie waren drei Prinzipien aus der Grounded Theory Methodologie, die nun erläutert werden, zentral für das Vorgehen: (1) die Zirkularität des Forschungsprozesses, (2) ständiges Vergleichen im Analyseprozess und (3) das dabei stattfindende Theoretical Sampling mit dem Ziel einer theoretischen Sättigung.

Datenerhebung und -analyse als zirkulärer Forschungsprozess

Datenerhebung und deren Analysen wechseln sich bei der Grounded Theory Methodologie kontinuierlich ab. Es findet ein zirkulärer Forschungsprozess statt, in dem Daten erhoben und analysiert werden, woraus erste theoretische Konzepte entstehen. Die aus der Analyse entwickelten Konzepte und Ideen werden wieder ins Forschungsfeld mitgenommen und leiten den Blick für neue Datenerhebungen und -analysen. Auf der Grundlage von ersten Datenanalysen wird entschieden,

welche Daten bei weiteren Feldaufenthalten relevant sind, und worauf der Fokus gerichtet werden soll, d. h. „grounded theory is a way of conducting inquiry that shapes data collection and emphasizes analyses“ (Charmaz 2014, S. 26).

Während des Analysierens der Daten finden Kodierprozesse statt, welche dazu dienen, „Rohdaten in Konzepte zu überführen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 198) und passende Begriffe zu finden (vgl. Aghamiri/Streck 2016). Außerdem werden während der Analyse Ideen in Memos⁶⁵ festgehalten, in denen erste inhaltliche Analysen oder weitere methodische Ideen verschriftlicht werden (vgl. Charmaz 2014, S. 162 ff.; Strauss 1998, S. 151 ff.). Schreiben ist also nicht nur während der ethnographischen Datenerhebungen, sondern auch während der Auswertungen ein wichtiges Mittel im Forschungsprozess. Zentral bei der Analyse sind die Fragen, welche an die Daten gestellt werden, um zu neuen Erkenntnissen über die untersuchten Phänomene zu gelangen. Dabei ist das Ziel, die Daten ‚aufzubrechen‘, um herauszuarbeiten, was hinter den Daten liegt (vgl. Mey/Mruck 2009, S. 109). Kathy Charmaz (2014) empfiehlt ein mindestens zweistufiges Kodierverfahren, um analytische Ideen und Begriffe festzuhalten: ‚initial coding‘ und ‚focused coding‘. „Coding means categorizing segments of data with a short name that simultaneously summarizes and accounts for each piece of data. Your codes show how you select, separate and sort data and begin an analytic accounting of them“ (Charmaz 2014, S. 111). Beim *initial coding* ist man zunächst offen für mögliche theoretische Richtungen, welche aus den Daten hervorgehen. Charmaz schreibt dazu: „The openness of initial coding should spark your thinking and allow new ideas to emerge“ (ebd., S. 117). Dabei geht es in einer Verbindung der Forschungsstile von Grounded Theory Methodologie und Ethnographie vor allem darum, Prozesse und Phänomene zu benennen, wobei sich ‚gerunds‘⁶⁶ als Kodes als hilfreich erweisen haben, da sie Handlungen zum Ausdruck bringen, wie Charmaz mit Bezug auf Glaser (1978) feststellt (vgl. Charmaz 2014, S. 120). Beim *focused coding* arbeitet man dann die Kodes heraus, die sich im Material am deutlichsten zeigen (vgl. ebd. 2014, S. 140). Das Kodieren ist eine Art Interaktion mit den Daten, um mehr über die Handlungsweisen der ‚beforschten‘ Subjekte im Forschungsfeld zu erfahren. Wenn beim Kodieren analytische Ideen auftauchen, werden sie auch in Memos festgehalten. Im Laufe des Forschungsprozesses werden focused codes, u. a. mithilfe von Memos, zu Kategorien verdichtet, aus denen allmählich zentrale Konzepte der Analyse herausgearbeitet werden. Die Prozesshaftigkeit der Konzeptionalisierung der Daten und unterschiedliche Ebenen der Abstraktion sind hierbei bedeutsamer als die genaue Unterscheidung

⁶⁵ Einige der hier genannten Aspekte gelten ebenfalls für die ethnographische Forschung (und auch darüber hinaus für qualitative Studien), in der sich Datenerhebung und -analyse ebenfalls abwechseln (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 176), passende Begriffe gesucht werden (vgl. ebd., S. 126 f.) und das Schreiben von Memos ein verbreitetes Analysewerkzeug ist (ebd., S. 162 ff.).

⁶⁶ Im Englischen ist ein ‚gerund‘ die Wortform, die auf -ing endet. Im Deutschen habe ich zum Kodieren von Handlungen das Partizip I verwendet, d.h. einen Infinitiv mit einem -d als Endung.

der Begriffe Codes, Konzepte und Kategorien, deren Übergänge im Prozess der Datenanalyse fließend sind (vgl. Aghamiri/Streck 2016, S. 202). Vor allem die Arbeit an passenden Begriffen⁶⁷ ist ein wichtiger Teil der Entscheidungen im Analyseprozess (vgl. ebd., S. 205). Die genannten Vorschläge zur Vorgehensweise bei einem Forschungsprozess nach der Grounded Theory Methodologie sind allerdings nicht als rigide Vorgaben zu verstehen, sondern eher als flexible Richtlinien, denn „with flexible guidelines, you direct your study but let your imagination flow“ (Charmaz 2014, S. 26). Zentral ist dabei, *wie* Forschende die genannten Methoden umsetzen und anwenden, d. h. mit welchen Denkprozessen sie einhergehen (a.a.O.). Es geht darum, Perspektiven herauszuarbeiten und Ideen anzubieten, die es im Forschungsfeld (noch) nicht gibt und die neue Diskurse zum Thema eröffnen (vgl. Charmaz 2014, S. 43).

Zur Datenanalyse mit der Grounded Theory Methodologie schlägt Charmaz Fragen für Kodierprozesse vor, um – mit einem kritischen und fragenden Blick auf die Daten – bedeutsame Handlungen sowie wichtige Prozesse im Material zu entdecken und herauszuarbeiten:

- „What process(es) is at issue here? How can I define it?
- How does this process develop?
- How does the research participant(s) act while involved in this process?
- What does the research participant(s) profess to think and feel while involved in this process? What might her or his observed behavior indicate?
- When, why, and how does the process change?
- What are the consequences of the process?“ (Charmaz 2014, S. 127)

Der zirkuläre Forschungsprozess bestimmt nicht nur das Wechselspiel von Datenerhebung und -analyse, sondern auch das Verhältnis von Empirie und Theorie bei beiden Forschungsstilen. Forschende gehen nicht ohne jegliche Vorannahmen ins Feld, sondern in Kombination mit „sensitizing concepts“ (Blumer 1954, S. 7) bzw. ‚sensibilisierenden Konzepten‘. Dies sind mitgebrachte Ideen, die in Auseinandersetzung mit Diskursen zum Forschungsthema entstanden, und die Spuren liefern, denen man folgen kann (vgl. Dellwing/Prus 2012, S. 71). Charmaz bezeichnet sie als einen Ausgangspunkt für die Forschung: „Sensitizing concepts give researchers initial but tentative ideas to pursue and questions to raise about their topics. Sensitizing concepts can provide a place to *start* inquiry, not to *end* it“ (Charmaz 2014, S. 30, Hervorh. im Orig.). Die Auseinandersetzung mit Theorie beeinflusst also die Empirie. Gleichzeitig kann theoriebasiertes

⁶⁷ Bettina Fritzsche und Anja Tervooren plädieren ebenfalls für eine besondere Aufmerksamkeit für Benennungspraktiken in der Darstellung von ethnographischen Forschungsergebnissen und dafür, „deren historische Genese, deren Aufkommen und praktische Bedeutungen im Feld zu analysieren“ (Fritzsche/Tervooren 2012, S. 35).

Wissen „zum Aufspüren der nicht augenfälligen Bedeutung von Dingen“ (Geertz 1997 [1973], S. 37) zum Einsatz kommen. Im Laufe des Forschungsprozesses wird dann aufgrund von Datenanalysen auf vertiefende Literatur zurückgegriffen. Was Strauss und Corbin diesbezüglich zur Grounded Theory Methodologie sagen, gilt auch für die Ethnographie: „Wir wollen uns nicht so sehr in die Literatur vergraben, daß wir in unserem kreativen Bemühen durch unsere Literaturkenntnis eingeschränkt oder gar erstickt werden. Erst wenn sich eine Kategorie als relevant erwiesen hat, sollten wir auf die Fachliteratur zurückgreifen“ (Strauss/Corbin 1996, S. 33).

Gerade diese Kombination aus dem Erkunden von vorab interessant erscheinenden Phänomenen und der Offenheit für neue Entdeckungen sowie das Wechselspiel von Datenerhebungen und -analysen verdeutlichen die Prozesshaftigkeit der beiden Forschungsstile. Diese beinhalten viel Flexibilität, sodass – insbesondere bei ethnographischen Studien – die Formulierung der Fragestellung im Laufe des Forschungsprozesses ständig verfeinert oder das Forschungsdesign der Situation im Feld angepasst werden kann (vgl. Hammersley 2018, S. 11). Auch Charmaz empfiehlt bezogen auf die Grounded Theory Methodology: „be willing to alter your research questions when you discover that other questions have greater significance in the field“ (Charmaz 2014, S. 26).

Ständiges Vergleichen als Analyseverfahren

Bei der Datenanalyse nach der Grounded Theory Methodologie sind Verfahren zum Kodieren sowie Memos wertvolle Hilfsmittel, um Kategorien und Konzepte herauszuarbeiten. Um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, ist jedoch ein weiteres Verfahren zum Nachdenken über die Daten zentral: die Methode des ständigen Vergleichens (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 107 ff.). Permanente Vergleichsprozesse können innerhalb der Daten stattfinden, indem einzelne empirische Vorfälle miteinander verglichen werden, wobei nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gefragt wird. Die in der Analyse zum Verständnis der Daten generierten konzeptuellen Bezeichnungen werden ebenfalls verglichen und zusammengeführt (vgl. Mey/Mruck 2009, S. 109). Eine komparative Analyse kann zwischen ähnlichen Vorfällen am gleichen Tag erfolgen, aber auch zwischen Daten, die zu unterschiedlichen Zeiten oder an unterschiedlichen Orten erhoben wurden (vgl. Charmaz 2014, S. 132). Die Vergleiche beziehen sich außerdem auf eigene Erfahrungen sowie theoretisches Vorwissen. Als Analyseinstrument tragen Vergleichsprozesse dazu bei, dass Forschende flexibel und offen bleiben, um unterschiedliche Varianten der erarbeiteten Konzepte zu entdecken. Durch kontinuierliche Vergleiche nimmt nach und nach die Dichte der theoretisierten Erkenntnisse zu, was die vermutete Komplexität der erforschten Phänomene bzw. des Forschungsgegenstands widerspiegelt (vgl. Strauss/Corbin 2016 [1996], S. 131). Es wird dabei auch mit maximalen und minimalen Kontrasten gearbeitet, um Unterschiede in der Breite des Gegenstandsbereichs zu verdeutlichen (durch maximale Kontraste) oder um Gemeinsamkeiten zu verfeinern und zu prüfen (durch minimale Kontraste) (vgl. Mey/Mruck 2009, S. 110). Die Methode des ständigen Vergleichens

findet während des gesamten Forschungsprozesses statt und dient nicht nur der Datenanalyse, sondern auch der Fallauswahl im Theoretical Sampling.

Theoretical Sampling und Theorieentwicklung

Die Verfahren der Grounded Theory Methodologie dienen dazu, eine gegenstandsangemessene und gehaltvolle Theorie zu entwickeln, die „grounded through the interplay of the researcher working with data“ (Strauss/Corbin 2016 [1996], S. 131) ist. Welche Daten für die Theoriebildung berücksichtigt und einbezogen werden sollen, ist eine zentrale Frage in der Grounded Theory Methodologie, die nicht zu Beginn des Forschungsprozesses entschieden wird, sondern während dessen Verlauf. Beim Theoretical Sampling erfolgen kontinuierlich Entscheidungen für weitere Datentypen und -erhebungen, bis schließlich im Prozess der Datenerhebung, Datenanalyse und allmählichen Theoriebildung eine theoretische Sättigung erreicht ist. Der beschriebene zirkuläre Forschungsprozess mit dem Wechsel von Datenerhebung und -analyse sowie die permanenten Vergleichsprozesse beim ‚Aufbrechen‘ der Daten hängen daher eng mit dem Theoretical Sampling zusammen, denn „[t]heoretical sampling means seeking pertinent data to develop your emerging theory. The main purpose of theoretical sampling is to elaborate and refine the categories constituting your theory“ (Charmaz 2014, S. 193). Nach ersten Datenauswertungen wird eine begründete Entscheidung getroffen, welche weiteren Fälle oder Daten für die Untersuchung relevant sind. Die zu erwartende theoretische Relevanz der Daten ist hierbei ausschlaggebend für die Auswahl, d. h. es geht um das Wissen, das durch weitere Daten hinzugewonnen werden kann und dessen Stellenwert für die sich allmählich im Forschungsprozess herausbildende Theorie. Beim Theoretical Sampling steht also „die Suche nach den inhaltlichen Merkmalen im Vordergrund, die das infrage stehende Phänomen am besten verstehen und erklären helfen“ (Mey/Mruck 2009, S. 111). Somit wird gleichzeitig „die Relevanz der Daten [...] gesichert, indem die Kriterien dafür, was überhaupt erhoben werden soll, aus der entstehenden Theorie selbst abgeleitet werden“ (Glaser/Strauss 1998 S. 56). Durch die Strategie des Theoretical Sampling werden Fälle und Datenmaterial sukzessive ausgewählt und in die Analyse einbezogen. Wenn neues Datenmaterial keinen weiteren Erkenntnisgewinn für die entstehende gegenstandsbezogene Theorie beinhaltet, ist im Sprachgebrauch der Grounded Theory Methodologie eine theoretische Sättigung erreicht (vgl. Mey/Mruck 2009, S. 110ff.).

5.2.4 Praxeologisch inspirierte Datenanalysen

Die Datenerhebung, d. h. die Beobachtung des Geschehens im Forschungsfeld und die daraus resultierenden Gespräche, sowie die Analyse der Daten orientierten sich vor allem an der beschriebenen Verbindung von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie. Gleichzeitig

wurden die Datenanalysen im Verlauf des Forschungsprozesses durch praxeologische Aspekte inspiriert.

Bei der Auseinandersetzung mit Handlungsweisen bzw. Praktiken von Kindern als Forschungsgegenstand beschäftigte ich mich mit praxistheoretischen Überlegungen, was Einfluss darauf hatte, wie ich Praktiken von Kindern in partizipativen Settings bei der Datenanalyse in den Blick nahm. Allerdings verstehe ich Praxeologie als „facettenreiches Bündel von Analyseansätzen“ (Reckwitz 2003, S. 282), weshalb ich diese ethnographische Studie, die sich am Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie orientiert, als praxeologisch inspiriert bezeichne.

Ein praxistheoretisch inspirierter Blick auf Kinder als Akteur_innen, deren Handlungen als situierte und relationale Praktiken im Zusammenspiel mit den jeweiligen Kontexten und weiteren Akteur_innen erfolgen, ermöglicht neue Perspektiven auf den Forschungsgegenstand. Kinder können gleichzeitig als konkrete handlungsfähige und -mächtige Subjekte – in den jeweiligen Verhältnissen – sowie als Teilnehmende an Praktiken wahrgenommen werden. Anknüpfend an Überlegungen von Sabine Bollig und Helga Kelle (2014), wird Agency von Kindern – eines der zentralen Konzepte der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung – dabei als Effekt von Praktiken verstanden, was mit einem praxistheoretischen Verständnis von Subjekten als ‚Produkte‘ von Praktiken oder der Vorstellung, dass Subjektivität in Relationen und Prozessen (vgl. Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013, S. 9) entsteht, korrespondiert. Bei praxeologischen, d. h. auf Theorien sozialer Praktiken basierenden, Analysen, wird „das Subjekt‘ [...] aus dem Zentrum der analytischen Aufmerksamkeit geschoben“ (Schmidt 2017, S. 338). Diese Verschiebung eröffnet m. E. die Chance, dass stattdessen weitere Aspekte in den Blick genommen werden können, z. B. welche Effekte Praktiken für die Subjekte haben oder wie sich Praktiken relational konstituieren.

Praxistheoretische Überlegungen führten im Forschungsprozess zu einer Erweiterung der Analysefragen, die ich an das Datenmaterial stellte. Für eine praxeologisch inspirierte Analyse ergänzte ich die Fragen an das Datenmaterial um folgende Aspekte:

- Wie kommen die Körper der Akteur_innen zum Einsatz?
- Welches implizite Wissen beinhaltet diese Praktik / kommt in einer bestimmten sozialen Praktik zum Ausdruck?
- Welche praktische Verwendung, welcher Gebrauch von Artefakten findet hier statt?

Im Verlauf des Forschungsprozesses, in dem ich mich an den Forschungsstilen von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie orientierte, erweiterte ich die Fragen an das Datenmaterial also um die hier ausgeführte praxeologisch inspirierte Perspektive.

5.3 Methodologische Überlegungen zu Kindern im Fokus des Forschungsinteresses

In dieser Studie, die in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung bzw. den Childhood Studies verortet ist, frage ich nach dem Handeln von Kindern und ihren Erfahrungen in partizipativen Settings. Dabei forsche ich nicht partizipativ *mit* Kindern, auch nicht völlig distanziert *über* Kinder, sondern wähle bewusst die Formulierung, dass ich *zu* Kindern in Partizipationssettings forsche, mit dem Ziel mehr über Kinderpartizipation aus einer den Kindern im Forschungsfeld angenäherten Perspektive zu erfahren – denn mehr als eine Annäherung ist bei einer Rekonstruktion der Perspektiven von Kindern nicht möglich (vgl. Honig/Lange/Leu 1999). Es gibt keine einheitliche Definition, was ‚sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung‘ ausmacht. All ihre Zugänge verbindet jedoch, dass Kinder oder Kindheit(en) im Zentrum der Analysen stehen. Manche Zugänge sind stärker an Kindheit(en) als sozialstrukturelle Kategorie interessiert, bei anderen geht es primär um Kinderleben, Kinderrechte oder das Wohlbefinden von Kindern. Bis in die späten 1980er-Jahre hatten verschiedene Disziplinen⁶⁸ wie Soziologie, Psychologie oder Erziehungswissenschaft ihre je eigenen Zugänge zu Kindern. Aus deren Kritik, z. B. dass Kindheit nur als Durchgangsphase zum Erwachsenwerden gesehen wurde, entstand die heutige interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung (vgl. Smith/Greene 2015, S. 1 f.).⁶⁹ Gemeinsam ist Vertreter_innen unterschiedlicher Zugänge ihr „commitment to the value, for children and society, of a greater understanding of childhood, childhoods, children and how we choose to think about them“ (Smith/Greene 2015, S. 14).

Kindheitsforscher_innen können prinzipiell das gesamte sozialwissenschaftliche Methodenrepertoire verwenden (vgl. Mey 2003, S. 20). Es fällt auf, dass Ethnographie ein verbreiteter und geeigneter Zugang in der qualitativen Forschung zu Kindern ist, wie u. a. die Studien von Sabrina Göbel (2018), Claudia Machold (2015), Melanie Kuhn (2013), Annette Lareau (2012), Petra Jung (2009), Christina Huf (2006) und Anja Tervooren (2006) veranschaulichen. Eine Verbindung von Ethnographie und sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung besteht darin, dass ethnographische Forschungsdesigns als passend zum Verständnis der Childhood Studies von Kindern als Akteur_innen aufgefasst wurden (vgl. Tervooren et al. 2014, S. 14; James 2001, S. 249). Alison James argumentiert, „it is the use of ethnography as a research methodology which has enabled children to be recognized as people who can be studied in their own right within the social sciences“ (James 2001, S. 246). Daten können in der Kindheitsforschung nicht nur ethnographisch erhoben

⁶⁸ Wichtige Beiträge zur Kindheitsforschung gibt es nicht nur aus klassisch sozialwissenschaftlichen, sondern auch aus anderen Disziplinen, wie z.B. Geschichte.

⁶⁹ Im deutschsprachigen Raum hat diese sich auch unter der Bezeichnung ‚neue Kindheitsforschung‘ etabliert, wobei vor allem Soziologie und Erziehungswissenschaft beteiligt sind (vgl. Mey 2003, S. 4).

werden, sondern auch in Interviews mit Kindern sowie mithilfe von Produkten wie z. B. Zeichnungen oder Aufsätze. Bei Forschungsdesigns empfiehlt es sich – wie in allen sozialwissenschaftlichen Studien – zu überlegen, welche Erhebungsmethoden zielgruppen- und gegenstandsadäquat sind, d. h. beispielsweise über welchen Gegenstandsbereich Kinder Aussagen machen können und wie sich solche Aussagen adäquat erheben lassen. Vorannahmen über Kinder, z. B. dass sie nicht (hinreichend) erzählen könnten oder dass es ihnen an Kontextwissen mangle, finden sich häufig im Alltag und beeinflussen die Wahl der Methoden. Diese Vorannahmen kommen oft Unterstellungen gleich und haben Konsequenzen für die Kindheitsforschung, daher „sollten [sie] in Forschungshandeln nicht unreflektiert Eingang finden“ (Mey 2003, S. 20; vgl. auch Punch 2002).

Neben der Frage nach der Kind- und Gegenstandsadäquatheit von Methodenauswahl und -anwendungen sind auch Überlegungen, welche Erkenntnisse eigentlich durch Kindheitsforschung gewonnen werden können, in der Kindheitsforschung bedeutsam. Ist es möglich, eine ‚kindliche Perspektive‘ (vgl. Mey 2003; Heinzel 2013) zu rekonstruieren? Oder können nur Aussagen *über* Kinder von erwachsenen Forschenden gemacht werden? Kindheitsforschung ist immer eine von Erwachsenen strukturierte Forschung, daher ist auch die Rolle der Forschenden, die das methodische Vorgehen auswählen und durchführen, ein wichtiger Gegenstand der Kindheitsforschung (vgl. Mey 2003, S. 22), die es zu reflektieren gilt (vgl. Punch 2002, S. 323). Relevant ist hierbei insbesondere die Frage, inwiefern die erforschte ‚Kindheit‘ in Bezug gesetzt wird zu eigenen Kindheitserinnerungen oder impliziten Vorstellungen über eine ideale Kindheit (vgl. Mey 2003, S. 22). Eine weitere Reflexionsfrage kann sein: Ist in der Ethnographie die körperliche Präsenz einer erwachsenen Person ein Hindernis beim Zugang zu Kindern? Solche Überlegungen sind bei der Forschung zu Kindern hilfreich, doch sie sind bei der Forschung zu Erwachsenen genauso relevant, denn bei jeder Forschung betrachten Forschende die Daten mit ihren je spezifischen Sichtweisen. Ebenso verändert die Präsenz von Forschenden im Forschungsfeld die beobachteten Situationen, egal ob die Akteur_innen Kinder oder Erwachsene sind. Die Frage, wie bzw. ob sich dann Forschung zu Kindern von Forschung zu Erwachsenen unterscheidet, ist nicht eindeutig zu beantworten. Die Asymmetrie zwischen Kindern und erwachsenen Forschenden ist allerdings meist grösser als zwischen erwachsenen ‚Beforschten‘ und Forschenden, vor allem aufgrund generationaler Machtverhältnisse, aber auch bereits aufgrund der unterschiedlichen Körpergröße. Ein Vorschlag zum reflektierten Umgang damit ist, dass „im Mittelpunkt der methodologischen Beschäftigung das Aufeinandertreffen von erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern steh[t] und die gemeinsame Herstellung einer generationalen Ordnung zum Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Kindheit und die Beschreibung von Kindern

gemacht [wird]“ (Mey 2003, S. 23), wobei dabei auch die Machtunterschiede zwischen Kinder und Erwachsenen⁷⁰ zu reflektieren sind (vgl. James 2001, S. 254).

Ohne generationale Differenzen und die Notwendigkeit ihrer Reflexion im Forschungsprozess negieren zu wollen, halte ich die Antwort einer Kindheitsforscherin auf die Frage, wie sie mit Kindern interagiert, für inspirierend: „I like to think of it as a human-human relationship and to question any age stereotyping in our manner, our assumptions or the topics covered. I think that I probably don’t approach them as a child but a person – well, I hope I do, that’s my aim really“ (Priscilla Alderson in Smith/Greene 2015, S. 31). Bei qualitativer Forschung, egal ob zu Kindern oder Erwachsenen, ist immer eine hohe Sensibilität im Kontakt zu den Forschungsteilnehmenden erforderlich. Um diesen angemessen zu gestalten sowie um die eigenen Konstruktionen und Deutungen der Daten zu hinterfragen, bedarf es einer kontinuierlichen Selbstreflexion im gesamten Forschungsprozess.

5.4 Der Forschungsprozess – Erkundungen und Analysen zu ‚partizipierenden‘ Kindern

Bei der vorliegenden Studie orientierte ich mich während des Forschungsprozesses an der dargestellten Verbindung von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie, erweitert durch praxeologische Inspirationen bei der Datenanalyse, sowie an den ausgeführten Überlegungen zur Kindheitsforschung. Wie ich in meiner Studie vorgegangen bin, um mehr über ‚partizipierende‘ Kinder zu erfahren, erläutere ich nun.

5.4.1 Forschungsfelder und Datenerhebungen

Die Forschungsfelder, also die Kontexte für die Datenerhebung, hatte ich zunächst eingegrenzt auf öffentliche bzw. pädagogische Settings der Partizipation von Kindern. Daher machte ich mich auf die Suche nach öffentlichen Settings für Kinder, die sich konzeptionell oder in anderen öffentlich zugänglichen Dokumenten explizit als ‚partizipativ‘ bezeichneten, um dort mehr über die Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder zu erfahren.

Bei meinen Annäherungen an verschiedene Settings zur Partizipation von Kindern bewegte ich mich zunächst in einem breiten Feld: Ich beobachtete Kinderpartizipations-Projekte zur Planung von Spielplätzen sowie Planungswerkstätten zur Veränderung eines schulischen Pausenhofs. Einmal

⁷⁰ Auch das Prinzip ethischer Symmetrie (vgl. Christensen/Prout 2002) besagt, dass in methodologischer Hinsicht ein reflexiver Umgang mit generationaler Differenz zu praktizieren sei, um zu gewährleisten, dass sich für Kinder aus ihrem sozialen Status als Kinder keine Nachteile ergeben (vgl. Eßer/Sitter 2018, Abs. 17).

durfte ich bei der Umsetzung einer partizipativ geplanten Umgestaltung eines Pausenhofs auf einer Baustelle mit Kindern zur Beobachtung dabei sein. Außerdem verbrachte ich mehrere Tage beobachtend in einer freien Schule und hatte Kontakt zu verschiedenen Abenteuerspielplätzen.⁷¹ Ein Feldzugang entstand immer nur durch telefonische Anfragen oder persönliche Kontakte, Anfragen per E-Mail blieben unbeantwortet. Alle kontaktierten Projektdurchführenden bzw. Institutionen betonten die Wichtigkeit der Partizipation von Kindern bei ihrer Arbeitsweise, d. h. alle Kontexte, in denen ich erste Beobachtungen durchführte, waren konzeptionell gesehen ‚partizipativ‘. Im Laufe dieser Beobachtungen stellte ich jedoch fest, dass in allen schulischen Settings die Aufträge, Logiken und Strukturen von Schule ein starkes Gewicht haben, beispielsweise der Bildungsauftrag von Schule oder hierarchische Strukturen in Regelschulen, und ich ging davon aus, dass diese in den Datenauswertungen viel Raum beanspruchen würden. Um mich intensiver mit anderen Aspekten der Partizipation von Kindern auseinandersetzen zu können, wählte ich schließlich für diese Studie zwei nichtschulische Settings aus und untersuchte die Handlungsweisen ‚partizipierender‘ Kinder nur in außerschulischen Partizipationsangeboten.

In der Annahme, auch durch Kontrastierung zwischen verschiedenen Projekten bzw. Institutionen zu vertieften Erkenntnissen über Kinderpartizipation zu gelangen, entschied ich mich bewusst für ganz unterschiedliche öffentliche Partizipationssettings: (1) einen Abenteuerspielplatz für Kinder in einer Großstadt⁷² in Deutschland, die in ihrem *alltäglichen Angebot* für Kinder Wert auf deren Partizipation legt und regelmäßig eine *Kinderkonferenz* durchführt sowie für (2) zwei *Projekte* zur Spielplatzplanung mit Kindern in einer Großstadt in der Schweiz.

Die Datenerhebungen für diese Studie fanden also auf einem Abenteuerspielplatz statt, überwiegend während des alltäglichen Offenen Angebots für Kinder ab 6 Jahren, an dem auch die Kinder des internen Horts für Kinder im Grundschulalter teilnehmen, und während der Kinderkonferenzen, die dort zweimal jährlich durchgeführt werden. Ich entschied mich, das Partizipationsforum Kinderkonferenz auf dem Abenteuerspielplatz zu beobachten, um zumindest ein wenig Kontextwissen zu haben. Als die Erhebungen dort begannen, war im Konzept der Einrichtung unter den Stichworten „Partizipation und Offenheit“ zu lesen, dass sich der Abenteuerspielplatz sich als Angebot versteht, das für alle Kinder und Jugendlichen bis 14 Jahren⁷³ offen ist, und dass es in

⁷¹ Aufgrund eines Telefonats mit einem anschließenden Mailing des Bunds der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. an alle Mitglieder, hatte ich in diesem pädagogischen Handlungsfeld die Wahl zwischen mehreren Institutionen, die mir anboten, bei ihnen im Rahmen meiner Dissertation zur Partizipation von Kindern Beobachtungen durchzuführen.

⁷² Eine Großstadt hat über 100.000 Einwohner_innen. (vgl. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/grossstadt-36580> (Zugriff: 3.11.2018)).

⁷³ Je nach Tag und Angebot ist das Alter der Zielgruppen unterschiedlich. Bei meinen Beobachtungen im Offenen Angebot waren Kinder ab 6 Jahren anwesend.

Kinderkonferenzen unter Beteiligung von Kindern um die Gestaltung des Geländes und die Inhalte der Angebote geht. Somit war klar, dass die Einrichtung sich explizit als ‚partizipativ‘ versteht, wobei die Kinderkonferenz die einzig konkrete konzeptuelle Angabe dazu war.

Weitere ethnographische Daten erhob ich in zwei zeitlich befristeten Partizipationsprojekten zur Spielplatzplanung, die von einer kommunalen Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation durchgeführt wurden. Im öffentlichen Flyer dieser Fachstelle war zu Beginn der Erhebungen zu lesen, dass die Mitarbeiter_innen „Beteiligungsvorhaben“ moderieren und entwickeln, „damit Kinder und Jugendliche mit ihren Meinungen aktiv mitwirken können“ und „damit sie ihre eigenen Interessen und Anliegen einbringen können und gehört werden“. Ziel und Zweck der Fachstelle ist also ganz explizit die Förderung der Mitwirkung von Kindern bei „Beteiligungsvorhaben“, wobei dieser Begriff in dem Flyer nicht weiter spezifiziert wird.

Einen Überblick über die Erhebungen, die für die Rekonstruktionen der Partizipationspraktiken von Kindern in dieser Studie verwendet wurden, gibt folgende Tabelle:

Tabelle 1: Überblick zu den Datenerhebungen

Partizipationssetting	Beobachtungszeitraum	Protokollierte Beobachtungen	Audioaufnahmen
<i>Spielplatzplanung A</i>	Frühjahr 2013	- Tag 1, 2 & 4 eines viertägigen Projekts	keine
<i>Abenteuerspielplatz</i>	Sommer 2014 (4 Wochen)	- sechs Nachmittage (immer Offenes Angebot mit internem Hort) - ein Abend (Hüttennacht)	an jedem Tag, außer am ersten
<i>Spielplatzplanung B</i>	Herbst 2014	- drei Tage (gesamtes Projekt)	an jedem Tag
<i>Abenteuerspielplatz</i>	Sommer 2016 (4 Wochen)	- sieben Nachmittage (fünfmal Offenes Angebot mit internem Hort; einmal Offenes Angebot mit Besuch durch externen Hort; einmal nur interner Hort) - ein Vormittag einer Ferienfreizeit (mit einem Hortkind als Mitarbeiterin)	an sechs Nachmittagen
<i>Kinderkonferenz des Abenteuerspielplatzes</i>	Herbst 2014, Frühjahr & Herbst 2016	- drei Kinderkonferenzen, anschließend Offenes Angebot	an allen drei Kinderkonferenzen

Da die Datenerhebungen gleichzeitig Felderkundungen waren, beschreibe ich die Forschungsfelder erst in den Ergebniskapiteln der Studie genauer. Um meine Durchführung der Feldaufenthalte zu veranschaulichen, gehe ich zunächst auf die Erstkontakte zu den Akteur_innen im Feld ein, danach ergänze ich relevante praktische Aspekte der Datenerhebungen.

Auf dem Abenteuerspielplatz und bei den Spielplatzplanungen war mein erster Feldaufenthalt, dem in allen Fällen das Fachkräfte-Team zugestimmt hatte, immer ein vorsichtiges Annähern mit der Option, dass nach meinem ersten Aufenthalt dort keine weiteren Beobachtungen durchgeführt werden. Ich stellte mich und den Grund meiner Anwesenheit bei den ersten – bei Bedarf auch bei weiteren – Feldaufenthalten vor. Nach Rücksprache mit Fachkräften wurde dann im Anschluss an die erste Beobachtung entschieden, ob ich weitere Feldaufenthalte mache, was in beiden Settings von den Fachkräften und mir befürwortet wurde.

Die Kinder und ihre Eltern wurden vorab über mein Forschungsvorhaben informiert und sowohl Kinder als auch Eltern stimmten den Beobachtungen und Audioaufnahmen zu. Mir war es wichtig, dass die Kinder immer die Möglichkeit hatten, mir selbstverständlich mitzuteilen, wenn sie lieber unbeobachtet sein wollten oder wenn keine Audioaufnahme gemacht werden sollte. Daher bot ich ihnen regelmäßig die Gelegenheit, mir zu sagen, ob ich störe oder das Aufnahmegerät ausmachen soll, die sie jedoch nie wahrnahmen. Rückblickend bin ich allerdings nicht sicher, ob die Kinder wirklich *immer* die Gelegenheit hatten mitzuteilen, wenn sie meine Anwesenheit nicht wünschten. Bei den allgemeinen Beobachtungen der Projekte bzw. des Alltags des Abenteuerspielplatz und den begleitenden Audioaufnahmen wurden die Kinder mit der vorab von den Fachkräften im Einverständnis mit den Eltern getroffenen Entscheidung konfrontiert, dass ich dabei bin. Die Kinder erhielten in diesem allgemeinen Rahmen lediglich die Möglichkeit, vorab Fragen an mich zu stellen sowie den Hinweis, dass sie mir sagen können, wenn ich das Aufnahmegerät abschalten soll. Zukünftig würde ich darauf achten, dass Kinder auch als Teil einer Gruppe die Möglichkeit erhalten, ethnographische Beobachtungen abzulehnen⁷⁴, damit der forschungsethische Anspruch eines ‚informed consent‘ für die Ethnographie in der Kindheitsforschung (vgl. James 2001, S. 254 f.) tatsächlich umgesetzt wird. Audioaufnahmen mit einzelnen Kindern fanden nur statt, wenn sie zustimmten, dass ich mich kurz mit ihnen unterhalten und das Gespräch aufnehmen darf. Auch für Beobachtungen von Einzelsituationen holte ich mir das Einverständnis der Kinder ab.

⁷⁴ In welcher Form diese Entscheidung zusammen mit Kindern getroffen wird, wäre gut zu überlegen, z.B. direkt nach der ersten Beobachtung mit der Forscherin und den Fachkräften, oder ggf. ohne Forscherin als interne Entscheidung einer Institution.

Bei der Durchführung der Datenerhebungen ging ich zunächst nur mit Stift und Papier als Arbeitsmaterialien ins Feld. Dort suchte ich Orte, die für meine Beobachtungen geeignet erschienen und machte mir Notizen dazu. Um bei Bedarf besser den Wortlaut von Interaktionen rekonstruieren zu können, entschied ich mich – nachdem ich zu Beginn der Erhebungen ohne Aufnahmegerät unterwegs gewesen war –, regelmäßig ein Audioaufnahmegerät mitzunehmen. Das Aufnahmegerät war meistens parallel zu meinen Beobachtungen auf Aufnahme gestellt, nachdem die Akteur_innen dazu ihr Einverständnis gegeben hatten. Ich verwendete es aber auch für die spontanen ethnographischen Gespräche. Ebenso fotografierte ich auf dem Abenteuerspielplatz schriftliche Dokumente oder Notizen, die mir auffielen und ‚festhaltenswert‘ erschienen, z. B. Protokolle der Kinderkonferenzen. So zeitnah wie möglich fertigte ich Erinnerungsprotokolle der beobachteten Situationen an, bei denen ich meine Feldnotizen zu Hilfe nahm. Die Audioaufnahmen während der Beobachtungen verwendete ich situativ, d. h. wenn eine Szene meine Neugier weckte, um sie vertiefter zu analysieren, fügte ich aufgrund von Audioaufnahmen noch wörtliche Zitate oder transkribierte Gesprächsverläufe in die Beobachtungsprotokolle ein. Die Audioaufnahmen erwiesen sich als sehr hilfreich, um die Beobachtungsprotokolle zu ergänzen. Die ethnographischen Gespräche transkribierte ich erst im Analyseprozess, entsprechend meiner Einschätzung ihrer Relevanz als Ergänzung bzw. Vertiefung zu den beobachteten Szenen. Insgesamt umfasst das Datenmaterial, das ich für die vorliegende Studie analysierte, 24 Beobachtungsprotokolle, wenige Fotos von schriftlichen Dokumenten bzw. Notizen, sowie ergänzende Audioaufnahmen, die während der Beobachtungen oder zur Aufzeichnung ethnographischer Gespräche⁷⁵ gemacht und anschließend auszugsweise transkribiert wurden.

5.4.2 Reflexionen zu meiner Rolle im Feld

Da die Reflexion meiner Rolle als Forscherin den Forschungsprozess von Beginn an begleitete, führe ich hier bereits einige Aspekte dazu aus. Bei meiner ersten Beobachtung der Spielplatzplanung A, was gleichzeitig mein erster Feldaufenthalt für diese Studie war, meinte ein Kind nachdem ich mich vorgestellt hatte: „Ach, dann schnuppern Sie“ (A1: 6). Mit diesem mir zugewiesenen Status als Praktikantin⁷⁶ war ich einverstanden, zumal ich damals auch noch nicht sicher war, ob das Datenmaterial für eine Dissertation geeignet ist. In allen Settings, in denen ich mich aufhielt, präsentierte ich mich als interessierte, neugierige Person, die wissen möchte, was in den beobachteten Settings geschieht und wie Kinder sich dort beteiligen können. Ich ergänzte bei den weiteren Feldaufenthalten, dass ich dazu eine Arbeit schreiben möchte, was manche Kinder zunächst

⁷⁵ Der Gesamtumfang der Audioaufnahmen beträgt rund 26 Stunden.

⁷⁶ In der Schweiz, in der dieser Teil der Untersuchung stattfand, werden Praktika zur Berufsfindung häufig als ‚Schnupperlehren‘ bezeichnet.

für einen Aufsatz hielten, wobei im Laufe der Zeit – wohl auch durch meine zunehmende Klarheit – viele Kinder mitbekamen, dass ich eine Doktorarbeit schreibe. Bei meinem letzten Feldaufenthalt, einer Kinderkonferenz auf dem Abenteuerspielplatz, stellte ein Kind mich den anwesenden Kindern, die mich noch nicht kannten, vor als „Magdalene, die ihre Doktorarbeit schreibt“ (K3: 94).

Meine Beobachtungen verstand ich als Erkundungen zur Beteiligung von Kindern und ich bat häufig Kinder, mir mehr über das Forschungsfeld mitzuteilen, z. B. durch eine Hofführung auf dem Abenteuerspielplatz. Im Laufe der Zeit wurde mir das Feld vertrauter und die Vertrautheit der Kinder mit mir nahm zu. Auf dem Abenteuerspielplatz, wo ich regelmäßig anwesend war, fragten Kinder nach, was ich aufschreibe oder ob sie die Aufnahmen mal anhören können, sie diskutierten mit mir, wie ich ihren Namen anonymisiere und erkundigten sich, wie viele Seiten ich denn schon für meine Arbeit geschrieben hätte. Ich machte die Erfahrung, dass es bei ethnographischen Studien mit Kindern fast unmöglich ist, in einer ‚neutralen‘ beobachtenden Rolle im Feld zu verbleiben, da es immer wieder zu Aktivitäten mit den Kindern kommt (vgl. Mey 2003, S. 16). Auch das Audioaufnahmegerät sichtbar bei mir zu tragen, wurde für mich nach und nach selbstverständlicher und schien – zu meiner Überraschung – niemanden im Feld zu stören. Die ethnographischen Gespräche mit Kindern verliefen je nach Gesprächspartner_in eher einsilbig oder angeregt. Ich stellte fest, dass konkrete Nachfragen zu Erlebnissen oder zu einer Situation, die ich beobachtet hatte, mehr Erzählungen der Kinder generierten als allgemein und unspezifisch formulierte Gesprächsangebote.

Bezüglich meiner beobachtenden Rolle war ich zunächst unsicher – ich empfand mich ansatzweise als Eindringling oder schnüffelnde Spionin im Feld – und half mit, wenn andere Erwachsene etwas machten, z. B. Imbiss vorbereiten oder aufräumen. Dies wurde anerkennend von Erwachsenen kommentiert. Teilweise wurde ich von Fachkräften als Pädagogin adressiert, wenn z. B. bei der Spielplatzplanung mit einer Kleingruppe etwas erarbeitet werden musste. Zu Beginn wechselte ich gelegentlich bewusst in eine Pädagoginnenrolle bei der Imbissvorbereitung auf dem Abenteuerspielplatz, um stärker in das Geschehen involviert zu sein. Dabei stellte ich fest, dass es herausfordernd ist, mitverantwortlich für einen pädagogischen Prozess zu sein, zu beobachten und gleichzeitig Feldnotizen zu machen. In solchen Situationen war das Aufnahmegerät eine gute Gedankenstütze beim Protokollieren. Später, in der zweiten Feldphase, verließ ich bewusster nur in zwei Situationen⁷⁷ meine Beobachterinnenrolle.

Nachdem ich mir einen ersten Überblick über das Feld verschafft hatte und in Einzelsituationen einen Rollenwechsel als Pädagogin gemacht hatte, entschied ich mich, meine Beobachterinnenrolle möglichst durchgängig beizubehalten und mir für die jeweiligen Beobachtungszeiträume einen Fokus

⁷⁷ Um beim Hüttenbau involvierter zu sein und um mit Kindern an meinem letzten Tag Eis für den Imbiss zu kaufen.

auszusuchen – aber trotzdem offen zu bleiben für interessante Momentaufnahmen oder Situationen. Die Schwierigkeit, den Fokus auf eine Sache zu richten und Offenheit für andere Situationen zu bewahren, galt es immer auszubalancieren, doch meist war der Fokus auf eine Sache lohnend, da ich die Interaktionen so vertiefter beobachten konnte. Meine ursprüngliche Ankündigung an die Fachkräfte, dass es mir ‚nur um die Kinder‘ gehe bei den Beobachtungen, stellte sich bald als Trugschluss heraus, denn die Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder fanden nicht losgelöst vom Handeln oder den Aussagen pädagogischer Fachkräfte statt, so dass ich beides bald mit in den Blick nahm und auch in Beobachtungsprotokollen dokumentierte, um so eine breitere Datenbasis zur Analyse der Praktiken zu haben.

Es war also notwendig, mich mit den Forschungsfeldern und meiner Rolle als Forscherin erst vertraut zu machen sowie mit den Akteur_innen in den Forschungsfeldern einen angemessenen – nicht zu distanziert-beobachtenden, aber auch nicht zu involvierten – Kontakt herzustellen. Gleichzeitig galt es immer wieder zu entscheiden, welcher Fokus und welche Themen relevant sind, ohne meine Offenheit für das Gesamtgeschehen in den Forschungsfeldern zu verlieren.

5.4.3 Der Prozess der Datenanalyse

Nach den ersten Datenerhebungen begann ich mit der Analyse des Materials und verschaffte mir mit einer Grobsegmentierung der Protokolle einen Überblick über Themen und Situationen. Der erste Schritt im Kodierprozess war das ‚initial coding‘, um herauszufinden, was alles an Themen im Datenmaterial steckt. Bei den Codes, die ich für die Feinanalyse beobachteter Handlungen formulierte, orientierte ich mich am Vorschlag, ‚gerunds‘ zu verwenden, da so Handlungen gut begrifflich erfasst werden können (vgl. Charmaz 2014, S.120). Die Analyse meiner Beobachtungsprotokolle und von ethnographischen Gesprächen fand kontinuierlich statt und beinhaltete auch das Verfassen von Memos sowie Interpretationen des Materials mit Kolleg_innen, in Kolloquien oder Forschungswerkstätten. So entdeckte ich wichtige Spuren sowie weitere untersuchenswerte Aspekte zu den Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder und setzte mich intersubjektiv mit verschiedenen Lesarten des Materials auseinander. Durch Vergleiche von Situationen innerhalb und zwischen den Forschungsfeldern zeigte sich, welches Spektrum an Praktiken in den untersuchten Partizipationssettings stattfindet. Bei der Auseinandersetzung mit den Daten im zweiten Kodierschritt, dem ‚focused coding‘, konnten zentrale Themen und dazugehörige Praktiken im Material identifiziert, analysiert und beschrieben werden. Diese Schritte verliefen einerseits linear, andererseits parallel, da immer wieder neues Material hinzukam, über das ich mir durch eine Grobsegmentierung einen Überblick verschaffte und es weiter kodierte und interpretierte.

Mehrere Feldaufenthalte führte ich einerseits durch, um das Risiko zu minimieren, Momentaufnahmen zu verallgemeinern, denn „some ethnographers tend to treat what they observe

in the situations they study as if this can be assumed to be typical of what *always* happens there“ (vgl. Hammersley 2006, S. 5, Hervorh. im Orig.). Andererseits waren weitere Aufenthalte in den bereits beforschten Feldern der Spielplatzplanung und des Abenteuerspielplatzes im Sinne des Theoretical Sampling notwendig, um gezielt Phänomene bzw. Situationen zu beobachten, durch die ich meine Rekonstruktionen der Handlungsweisen ‚partizipierender‘ Kinder vertiefen und verfeinern konnte. Lange zog ich in Erwägung, noch ein weiteres, dem Abenteuerspielplatz ähnliches, Projekt ethnographisch zu erkunden und entschied schließlich, nur ein Projekt zu untersuchen, es dafür aber vertiefter zu analysieren als dies vermutlich bei zwei Projekten möglich gewesen wäre. Anhand der oben ausgeführten Prinzipien der Grounded Theory Methodologie, des ständigen Vergleichens, des Theoretical Sampling und der Zirkularität des Forschungsprozesses – bezüglich Datenerhebung und Datenanalyse sowie bezüglich Empirie und Theorie – erarbeitete und verwarf ich neue Sichtweisen und entschied, welche weiteren Beobachtungen ich unter welchem Fokus durchführte.

Zur Datenanalyse orientierte mich an den o.g. Fragen von Charmaz zum Kodieren nach der konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie sowie an ergänzenden Aspekten aus praxeologischen Analyseansätzen. Ziel der Datenerhebungen und -analysen war und ist, zu einem erweiterten, empirisch fundierten Verständnis der Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektiven dieser Arbeit beizutragen sowie aus den Ergebnissen Impulse für eine differenzierte Diskussion des Themas Kinderpartizipation abzuleiten.

5.5 Zum Verhältnis von Empirie und Theorie bei der Ergebnisdarstellung

Im Verlauf der Datenanalyse setzte ich mich damit auseinander, wie eine angemessene schriftliche Darstellung der Ergebnisse der Rekonstruktionen der ethnographisch erhobenen Daten erfolgen kann. Fragen zum ethnographischen Schreiben sind ein zentraler Aspekt im Forschungsprozess, denn „[w]riting ethnography is a key part oft the entire research process. It is now widely recognized that ‘the ethnography’ is produced as much by how we write as by the processes of data collection and analysis“ (Hammersley/Atkinson 2009, S. 191). Überlegungen zur schriftlichen Darstellung stehen direkt mit der komplexen Frage in Zusammenhang, wie Empirie und Theorie zueinander in Bezug gesetzt werden können.⁷⁸ Herbert Kalthoff (2008) beschreibt die Unterschiede von Theorie und Empirie wie folgt:

⁷⁸ Das Verhältnis von Theorie und Empirie ist eine der zentralen Fragen der Ethnographie, was folgendes Zitat zu den Herausforderungen ethnographischer Feldforschung verdeutlicht: „Wer sich mit den Instrumenten ethnographischer Feldforschung in ein Feld begibt [...], wird während des gesamten Forschungsprozesses von den Fragen begleitet: Was ist das Feld? Was ist mein theoretischer Zugang zum Forschungsfeld? Und wie können Theorie und Empirie zueinander in Bezug gesetzt werden?“ (Huf/Friebertshäuser 2012, S. 11).

„Die Bezugspunkte für Theorie sind Texte, Texte über Texte und ein Korpus von Klassikern; ihre Orientierungspunkte sind klassische und moderne Autoren; ihre Praxis ist Lektüre und Synthese; ihr Emblem ist das Buch. Bezugspunkte für Empirie sind Wirklichkeiten ‚dort draußen‘ sowie ihre internen Relationen und Dynamiken; sie erfordern schriftliche Darstellungsformen sowie methodisches und analytisches Wissen. Ihr Emblem ist eine Rhapsodie von ‚Rohdaten‘.“ (Kalthoff 2008, S. 9)

Diese beiden verschiedenen Bereiche zusammenzubringen und aus den im Feld ethnographisch erhobenen Rohdaten im Laufe einer Untersuchung einen analytisch und theoretisch gehaltvollen Text zu verfassen, erfordert in der Ethnographie einen – durch kontinuierlich Reflexion begleiteten – Schreibprozess in mehreren Schritten: Zunächst werden Feldnotizen der Beobachtungen angefertigt, die anschließend als Protokolle verschriftlicht werden, Interviewpassagen werden transkribiert, die Theoriebezüge der Studie werden schriftlich dargelegt, im Analyseprozess werden Memos angefertigt und zum Abschluss erfolgt eine schriftliche Ergebnisdarstellung, die Theorie und Empirie verbindet. Dabei findet idealerweise eine „fruchtbare [...] Verschränkung von theoretischem und empirischem Arbeiten“ (Hirschauer 2008, S. 166) statt und bildlich gesehen erfolgt ein Austausch zwischen Empirie und Theorie, in dem sie sich „gegenseitig informieren“ (Kalthoff 2008, S. 10). Das heißt, im Prozess einer Ethnographie, geht es zwar darum, sich offen auf das Feld und das, was dort geschieht, einzulassen, doch gleichzeitig „produziert [die Theorie] ein Denkraster, durch das wir unser Forschungsfeld betrachten und dadurch spezifische empirische Befunde hervortreten lassen“ (Huf/Friebertshäuser 2012, S. 12).

In der vorliegenden Studie bezeichne ich dieses ‚Denkraster‘ als ‚theoretische Perspektiven‘. Diese waren im Forschungsprozess sowohl bei den ethnographischen Datenerhebungen als auch bei deren Analyse bedeutsam und wurden kontinuierlich ergänzt und modifiziert. Für die Ergebnisdarstellung dieser Studie erfolgt aus der Fülle der erhobenen Daten eine Auswahl derjenigen, die sich im Analyseprozess als relevant zur Beantwortung der Fragestellung herauskristallisierten. Diese Auswahl von Praktiken der Partizipation fand in einer Verschränkung von theoretischem und empirischem Arbeiten statt (vgl. Hirschauer 2008), und zwar vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektiven, die meinen Blick leiteten. Beim Arrangieren der Darstellung der Ergebnisse, d. h. der Beschreibung und Rekonstruktion der Praktiken in den Falldarstellungen, ging ich ebenfalls implizit theoriegeleitet, jedoch gleichzeitig theoriegenerierend vor. Genauso wichtig wie Theorien sind jedoch auch Beschreibungen und Erklärungen bei ethnographischen Untersuchungen (vgl. Hammersley/Atkinson 2009, S. 190). Um beim Be-Schreiben der Praktiken ein möglichst anschauliches Bild der Geschehnisse und Überraschungen im Feld sowie der Analyse dieser Entdeckungen zu vermitteln, formuliere ich jeweils erst im zusammenfassenden Fazit der Falldarstellungen (Kapitel 6–8) explizite Theoriebezüge. In der theoretisierenden fallübergreifenden Darstellung und Diskussion der Hauptergebnisse (Kapitel 9) werden die empirischen Ergebnisse mit den Theorieperspektiven dieser Studie verknüpft.

5.6 Zusammenfassung

Um die Frage nach Praktiken ‚partizipierender‘ 6- bis 11-jähriger Kinder zu untersuchen, wählte ich eine Kombination der Forschungsstile Ethnographie und Grounded Theory Methodologie, wobei die Datenanalyse auch von praxeologischen Aspekten inspiriert wurde. Der gesamte empirische Forschungsprozess – vom ersten Feldkontakt bis zur Verschriftlichung der Ergebnisse – wurde durch eine kontinuierliche Selbst- und Methodenreflexion begleitet, um ihn bewusst und begründet zu gestalten (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 85). Bei den Datenerhebungen auf einem Abenteuerspielplatz, den dort durchgeführten Kinderkonferenzen sowie bei Spielplatzplanungsprojekten galt es, im Laufe der Zeit eine angemessene Forscherinnenrolle zu finden. Die erhobenen Beobachtungen und Gespräche bildeten eine vielseitige Datenbasis zur Rekonstruktion von Antworten auf die Forschungsfrage:

Welche Praktiken üben Kinder in öffentlichen bzw. pädagogischen außerschulischen Settings aus, in denen die Partizipation von Kindern ein explizites Anliegen ist?

Dabei ist von besonderem Interesse, wie sich welche Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder in den jeweiligen Kontexten entfalten, wie unterschiedliche Akteur_innen in diesen Praktiken gegenseitig auf ihr Handeln einwirken und wie Macht- und Kräfteverhältnisse deutlich werden bzw. sich verändern.

Die rekonstruierten Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder in den untersuchten Partizipationssettings sind Inhalt der folgenden Kapitel, in denen ich die Praktiken als drei Fälle darstelle, die ich in zwei pädagogischen Settings untersuchte. Der erste Fall sind die alltäglichen Partizipationspraktiken von Kindern auf einem Abenteuerspielplatz (Kapitel 6). In diesem Setting fanden auch die Kinderkonferenzen statt, deren Praktiken als zweiter Fall dargestellt werden (Kapitel 7). Den dritten Fall bilden die Praktiken von Kindern, die an Projekten zur Spielplatzplanung teilnahmen (Kapitel 8). Anschließend erfolgt eine zusammenfassende und vergleichende theoriebasierte Diskussion der Erkenntnisse aus den drei Fallrekonstruktionen (Kapitel 9).

6 Alltagspartizipation von Kindern in geregelten Freiräumen auf einem Abenteuerspielplatz

Im Forschungsfeld Abenteuerspielplatz machte ich die meisten Erhebungen. Die Vielzahl der Eindrücke und möglichen Fokussierungen bei den Beobachtungen war einerseits anregend, andererseits herausfordernd. Nachdem ich mir zu Beginn der Feldphasen einen Überblick verschafft hatte, legte ich meinen Beobachtungsfokus auf einzelne Aktivitäten und das Verhältnis zwischen den Akteur_innen, aber auch auf Entscheidungspraktiken und feldstrukturierende Regeln. Diese Aspekte konnten im Analyseprozess weiter als wichtige Dimensionen herausgearbeitet werden und stehen im Zentrum dieses Ergebniskapitels zum Abenteuerspielplatz.

Um einen Eindruck von dem ‚Partizipationsort‘ Abenteuerspielplatz zu vermitteln, stelle ich in diesem Kapitel zunächst dar, wie ich und wie Kinder, die sich dort aufhielten, diesen Ort wahrnahmen und was dort zum Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen auffällt (6.1). Basierend auf diesen einführenden Ortsskizzen werden die darauffolgenden Rekonstruktionen von unterschiedlichen Praktiken der Alltagspartizipation auf dem Abenteuerspielplatz (6.2 bis 6.6) besser verständlich. Im Anschluss daran geht es um Entscheidungen (6.7) von Kindern im Alltag des Offenen Angebots des Abenteuerspielplatzes sowie um Regeln (6.8), die den Rahmen für das dortige Geschehen bilden. Mit einem zusammenfassenden Fazit (6.9) schließen die Rekonstruktionen zu Partizipationspraktiken von Kindern im Alltag des Abenteuerspielplatzes ab.

6.1 Der Abenteuerspielplatz als Partizipationsort

Ortsskizze aus Beobachterinnensicht

Um einen ersten Einblick in das Setting Abenteuerspielplatz zu geben, beschreibe ich zunächst zusammenfassend, wie ich diesen Partizipationsort für Kinder wahrnahm. Die Beobachtungen auf dem Abenteuerspielplatz fanden vor allem im Offenen Angebot statt, an Tagen, an denen auch Hortkinder des Abenteuerspielplatzes anwesend waren. So traf ich fast immer sowohl Kinder an, die dort den Hort besuchen, als auch Kinder, die zum Offenen Angebot kamen, wobei die Anzahl der Kinder zwischen 15 und 35 variierte. Es waren immer mindestens zwei Pädagog_innen des Abenteuerspielplatzes anwesend und meistens noch Mitarbeitende mit anderem Status, z. B. Praktikant_innen⁷⁹. Außerdem waren gelegentlich erwachsene Begleitpersonen von Kindern, die zum ersten Mal auf dem Abenteuerspielplatz waren, oder von Kindern mit Beeinträchtigungen dort.

⁷⁹ Nur wenn hauptamtlich auf dem Abenteuerspielplatz arbeitende Fachkräften gemeint sind, verwende ich die Formulierung Pädagog_in.

Immer hatte ich den Eindruck, dass die Präsenz der Kinder auf dem Gelände – nicht nur zahlenmäßig – stärker als die der Erwachsenen war, und nahm den Abenteuerspielplatz als einen vor allem durch Kinder belebten Ort wahr.

Meine Beobachtungen auf dem Abenteuerspielplatz begann ich jedesmal zu Beginn des Offenen Angebots am Nachmittag. Die Hortkinder waren schon seit dem Mittagessen dort, und ich hatte den Eindruck, einerseits mitten im Geschehen dazuzustoßen, quasi aufzutauchen an einem wuseligen Ort, da die Kinder ständig beschäftigt schienen, andererseits auch in einer Übergangsphase dort zu sein. Denn immer, wenn ich ankam, war mindestens ein_e Pädagog_in präsent, um neue Kinder zu empfangen, teilweise warteten auch Kinder gerade den offiziellen Start des Offenen Angebots ab. Ich blieb mehrere Stunden, meist bis zum frühen Abend, wenn das Angebot des Abenteuerspielplatzes zu Ende war. Im Laufe des Nachmittags gingen die Kinder ganz unterschiedlichen Beschäftigungen nach, alleine, mit anderen Kindern oder mit Erwachsenen.

Obwohl das Gelände ziemlich groß ist, waren beim Ankommen sofort Ansprechpersonen zu finden. Ich ging zu Beginn der ersten Beobachtungen immer gezielt auf erwachsene Personen zu, die Namensschilder trugen. Bei meinem zweiten Besuch erhielt ich eine Führung von einem Kind über das Gelände. So bekam ich einen ersten Überblick über verschiedene Orte, an denen Kinder sich auf dem Abenteuerspielplatz aufhalten: auf der Wiese, auf der viel Fußball gespielt wird, dem Hüttenbauplatz, im Garten, bei den Tieren, sowie an vielen weiteren unterschiedlichen Nischen und Orten.

„Hier hast du die ganze Zeit Pause“ – Der Abenteuerspielplatz aus Kindersicht

Zusätzlich zu den Beobachtungen führte ich immer wieder kurze Gespräche mit Kindern, in denen ich einen Einblick in den Abenteuerspielplatz aus Kindersicht erhielt. Als Gesprächseinstieg fragte ich die Kinder oft, was auf dem Abenteuerspielplatz anders als in der Schule ist. Dazu drei Beispiele:

(1) I: Und was findet ihr hier anders als in der Schule?

David (OA)⁸⁰: Das ist besser hier, weil hier kriegst du keine Hausis auf. (I lacht und David lacht mit).

Bruno (OA): Ja und hier musst du auch nicht die ganze Zeit sitzen, hier hast du die ganze Zeit Pause.

David: Ja, du darfst machen, was du willst. (Z4_A3_2:51-3:04)

(2) I: Und was findest du hier anders als in der Schule?

⁸⁰ Bei diesen Gesprächsausschnitten kennzeichne ich, welche Kinder das Offene Angebot besuchen (OA) und welche im Hort sind (H), da dies vermutlich ihre Wahrnehmung beeinflusst. In der gesamten Arbeit sind Namen und einrichtungsinterne Begriffe anonymisiert.

Hendrik (OA): Ahm. Hier kann man die ganze Zeit spielen und in der Schule muss man fast die ganze Zeit lernen. Uuund -

I: Aber hier lernst du doch eigentlich auch was, oder? Wenn du weißt, wie Papierschöpfen geht, dann lernst du ja auch was.

Aron (H): Aber das //muss// man ja nicht. (Z4_A7_0:21-0:40)

[...]

Aron: Und zum Beispiel, hier kann man /immer/ malen und in der Schule nicht. Und hier kann man Hausaufgaben machen und in der Schule nicht. (Z4_A7_03:34 – 3:41)

(3) I: Und was ist eigentlich hier anders als in der Schule?

Carlotta (H): Ähm, im Hort kann man spielen. Und in der Schule macht man keine Hausaufgaben, da arbeitet man nur. Und im Hort macht man Hausaufgaben und arbeitet nicht. (lacht)

Lina (H): Und hier ist frei. Also hier [- es gibt]

Mia (H): [Ja. Da muss man] äh, da gibt's keine Pausen, [da gibt's kein Ding-dang-dong.]

Carlotta: [Hier ist's so. Ja, und] hier ist es so groß, da kann man immer draußen sein, wenn man //möchte//. (Z4_A6_03:42 – 4:01)

In ihren Aussagen – die aufgrund der Fragestellung nicht nur ihre Sicht des Abenteuerspielplatzes, sondern auch ihr Bild von Schule offenbaren – betonen der Kinder Freiräume bezogen auf die Wahl und Art ihrer Tätigkeiten, die besondere Zeitqualität und die räumlichen Möglichkeiten auf dem Abenteuerspielplatz. Sowohl Kinder, die nur das Offene Angebot (OA) besuchen, als auch Kinder, die im Hort (H) sind, betonen in ihren Antworten die Freiwilligkeit auf dem Abenteuerspielplatz, nämlich dass sie Aktivitäten nachgehen können, aber nicht müssen. Auffällig ist bei allen drei Gesprächen, dass bezogen auf Schule das Verb ‚müssen‘ verwendet wird, während bezogen auf den Abenteuerspielplatz von ‚können‘ und ‚dürfen‘ die Rede ist. Diese Verben beziehen sich auf eine nicht näher spezifizierte übergeordnete Instanz – erwachsene Personen oder Selbstverständlichkeiten der jeweiligen Institutionen – welche Kindern Aufgaben stellt, die gemacht werden müssen oder ihnen die Erlaubnis erteilt bzw. Freiräume gewährt, in denen etwas gemacht werden darf bzw. kann. Der Abenteuerspielplatz wird als Ort beschrieben, der frei von Zwang ist, an dem selbst Hausaufgaben als Option – nicht als Pflicht – wahrgenommen werden, da Kinder diese hier machen ‚können‘. Ein Kind geht sogar soweit, dass es die Hausaufgaben, die im Hort gemacht werden, deutlich vom ‚Arbeiten‘ in der Schule abgrenzt, was zunächst paradox erscheint. Die Kinder schätzen es offenbar, ihre Hausaufgaben nicht alleine, sondern in Gesellschaft anderer Kinder machen zu können und sehen den Abenteuerspielplatz als einen Ort, der Kindern ermöglicht, ihre Hausaufgaben zu erledigen, was sie dort nicht als Zwang empfinden. Die Kinder, die sich hier zum Abenteuerspielplatz äußern, nehmen diesen als Ort der Selbstbestimmung wahr, an dem sie „spielen“ können und Wahlmöglichkeiten bezüglich ihrer Aktivitäten haben.

Für die Aktivitäten selbst verwendet Carlotta bezogen auf Schule das Verb ‚arbeiten‘ und bezogen auf den Abenteuerspielplatz das Verb ‚spielen‘. Dazu passt auch der Vergleich des

Abenteuerspielplatzes mit der Schulpause, („die ganze Zeit Pause“, „hier ist frei“, „da gibt’s kein Ding-dang-dong“) in allen drei Gesprächen. Mit ihren Formulierungen veranschaulichen die Kinder ihre Perspektive, dass auf dem Abenteuerspielplatz ständig – ohne zeitliche Begrenzung durch einen Schulgong – selbstgewählte Aktivitäten von Kindern möglich sind. Die Kinder verbringen ihre Zeit auf dem Abenteuerspielplatz „frei“ und statt der Pflicht oder des Zwangs, Aufgaben zu erledigen, gibt es Optionen, Freiheiten und Freiräume. Die Möglichkeit, dort ‚Spielzeit‘ selbstbestimmt zu verbringen, scheint ein relevantes Merkmal des Offenen Angebots auf dem Abenteuerspielplatz zu sein. Die Formulierung, „da kann man immer draußen sein, wenn man möchte“ verdeutlicht bezogen auf Selbstbestimmung – zusätzlich zur Wahl eigener Aktivitäten und ihrer zeitlichen Dimension – ihre räumliche Dimension. Das Gelände wird als „so groß“ beschrieben, dass es genügend Platz für alle bietet, so dass auch die Orte, an denen sich die Kinder „draußen“ aufhalten möchten, selbst gewählt werden können. Die Wortwahl „möchte“ deutet hier nochmals auf die Abwesenheit von Zwang auf dem Abenteuerspielplatz hin und die Möglichkeit, eigene Interessen umsetzen zu können.

Einblicke in das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen auf dem Abenteuerspielplatz

Das Verhältnis zwischen Kindern und erwachsenen Fachkräften prägt den Alltag auf dem Abenteuerspielplatz und damit die Praktiken der Partizipation maßgeblich. Daher schildere ich es anhand von drei Szenen, um einen ersten Eindruck des Partizipationsortes zu vervollständigen. Am Ende einer Hofführung, die ich am zweiten Tag erhalte, spielt sich folgende Szene ab:

Bei meiner Hofführung mit Valentina sind wir am Schluss zu dritt, mit Lina, im Garten unterwegs. Um kurz nach sechs ruft Sonja (P)⁸¹, die mit Michael (P) und Maja (P) vor dem Haus sitzt: „Lina, Valentina, der Abenteuerspielplatz macht zu“. Lina ruft: „Du vergisst noch jemanden!“, worauf Sonja ruft: „Magdalene!“ Wir gehen zurück, Lina zeigt mir unterwegs einen Birnbaum. Als ich ihn entdecke, sage ich: „Ach /da/ kam vorhin die unreife Birne her. Aber ich würde lieber warten, bis sie reif sind.“ Lina meint: „Die /sind/ reif! Kannst gern mal eine probieren.“ „Morgen dann“ sage ich und wir sprechen darüber, dass ich morgen wieder komme. Als wir bei den Wartenden, Sonja, Maja und Michael, ankommen, meint Maja: „Ihr zwei.“ Michael ergänzt: „Drei“, und Maja sagt: „Ihr drei.“ Ich berichte zufrieden, dass ich eine ganz ausführliche Geländeführung bekommen habe. (Z2: 245-254)

Interessant an dieser Passage ist, wie sich zwischen Kindern und Erwachsenen Zugehörigkeiten zu einem „wir“ und damit verknüpfte Interaktionen zeigen. Ich selbst empfinde den Teil der Geländeführung durch den Garten als gemeinsames Rumstreunen mit den beiden Mädchen und habe dabei selbst ein „wir“-Gefühl, sehe mich nicht primär als Erwachsene mit Wissensvorsprung –

⁸¹ Hauptamtliche Pädagog_innen kennzeichne ich bei ihrem ersten Auftritt in einer Szene mit einem eingeklammerten P, damit ihre Rolle bzw. Generationenzugehörigkeit für Lesende transparent ist. Einen Nachnamen erwähne ich nicht, da im Forschungsfeld nur Vornamen verwendet werden und sich so die Feldlogik besser abbilden lässt.

wie innerhalb der gesellschaftlichen generationalen Ordnung üblich – sondern als Gartenentdeckende gemeinsam mit den Mädchen, die mir den Garten fast als eine Art Oase mit essbaren Blumen und Früchten sowie liebenswerten Insekten präsentieren. Mein Vorschlag, abzuwarten bis die Birnen reif sind, klingt dagegen wie ein wohlmeinender Ratschlag von einer erfahrenen Erwachsenen an unwissende Kinder (der in Zusammenhang mit einer zuvor gekosteten unreifen Birne steht). Mein vermeintlicher Wissensvorsprung (als Erwachsene oder als Birnen-Verkosterin?) scheint also doch eine so feste Überzeugung von mir zu sein, dass ich einfach meine (in diesem Fall Erfahrungs-)Weisheit als Tipp an die Kinder weitergebe, auch in dieser als egalitär⁸² empfundenen Situation. Durch die gewählte Formulierung als Tipp teile ich nicht mein Erfahrungswissen, sondern positioniere mich als Wissende. Damit schaffe ich eine Überlegenheit und Distanz zwischen mir und den Kindern, die ich adressiere, und manövriere mich selbst wieder in eine dominante ‚Erwachsenensphäre‘. Lina jedoch widerspricht mir freundlich. Sie inszeniert sich in diesem Fall ebenfalls als Wissende und bietet mir sogar einen Beweis ihres (eigenen Erfahrungs-) Wissens an, indem sie vorschlägt, dass ich mich selbst von den Fakten überzeugen darf, die zeigen, dass mein Ratschlag überflüssig war. Sie formuliert das so klar und gleichzeitig einladend-inkludierend, als ob sie sich wünscht, dass die Gartentour weiterhin als gemeinsame Entdeckungstour zu dritt fortgesetzt wird. Im Kontext Abenteuerspielplatz scheinen die Vorstellungen und Verhältnisse bezüglich Wissen von Kindern und Erwachsenen also nicht so festzustehen wie z. B. in schulischen Kontexten üblich. Kinder und Erwachsene teilen in dieser Szene gleichwertig Erfahrungswissen. Wer Erfahrungswissen hat, kann andere an diesen Erfahrungen teilhaben lassen oder sie auch vom Gegenteil ihrer Meinung bzw. Behauptung überzeugen, egal ob Kind oder Erwachsene_r.

Dass es jedoch auf dem Abenteuerspielplatz nicht üblich ist, Kinder und Erwachsene als gleich zu adressieren, zeigt sich an der weiteren Interaktion. Sonjas Erinnerung an die Mädchen, dass die Abenteuerarm schließt, ist vermutlich ein Appell, die Gartenführung zu beenden. Sie bezieht mich nicht mit ein, wird aber von Lina darauf aufmerksam gemacht, dass wir zu dritt unterwegs sind und korrigiert sich daraufhin umgehend.⁸³ Doch Linas Formulierung: „Du vergisst noch jemanden!“ wirkt, als ob ein_e Erwachsene_r ein Kind an etwas erinnert ohne zu direktiv sein zu wollen. Ich werde von Lina als einer Dreiergruppe zugehörig wahrgenommen und sie weist die Pädagogin darauf hin, dass die alleinige Adressierung der Kinder nicht korrekt ist, worauf diese umgehend ihre Aussage korrigiert – sie hätte sie/sich auch erklären können, was sie jedoch nicht macht. Auch Maja adressiert bei der Rückkehr zunächst nur die beiden Mädchen, was Michael mit der Nennung einer anderen Zahl

⁸² Den Begriff ‚egalitär‘ benütze ich im Sinne von ‚gleichwertig‘, ‚gleichwürdig‘ und ‚ebenbürtig‘, um damit ein Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen zu bezeichnen, das nicht asymmetrisch ist.

⁸³ Es mag sein, dass Sonja die Mädchen als Verantwortliche für die Geländeführung sieht und mich deshalb nicht einbezieht oder dass sie einfach als Pädagogin ihrer Verantwortung und Rolle nachkommt, die Kinder pünktlich nach Hause zu schicken.

korrigiert, woraufhin Maja ihre Aussage revidiert. Michael zeigt, dass er mit Linas Wahrnehmung übereinstimmt, dass ich Teil der Dreiergruppe bin, wovon auch Maja sich mit ihrer sofortigen Korrektur überzeugt zeigt. In dieser Szene wird die Zugehörigkeit einer Erwachsenen zur gleichen Gruppe wie zwei Kinder von Lina als wichtiger erachtet als deren generationale Zugehörigkeit. Fachkräfte korrigieren hier ihre Aussagen selbstreflexiv, weil ein Kind selbstbewusst seine – von der Äußerung der Pädagogin abweichende – Meinung vertritt, dass die Kinder und ich, die Forscherin, denselben Status als ‚zu lang Bleibende‘ oder als Teil der Gartenerkundungsgruppe haben. Die Pädagog_innen auf dem Abenteuerspielplatz sind bereit, ein Kind mit seiner Wahrnehmung ernst zu nehmen, denn sie revidieren ihre Aussagen und damit vermutlich auch ihre Perspektive. Andererseits traut sich das Kind, die Pädagog_innen zu korrigieren, was erneut verdeutlicht, dass nicht selbstverständlich ist, dass immer Erwachsene Recht haben.

Die nächste Szene, die beim „Treffpunkt“ stattfindet, dem ersten Zusammentreffen aller Kinder und Fachkräfte an einem Nachmittag auf dem Abenteuerspielplatz, zeigt, wie dort eine Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen hergestellt wird:

Michael (P) begrüßt alle und bittet die Kinder, die neu sind, ihren Namen zu sagen, was sie daraufhin machen. Anschließend sagt er, dass es auch noch eine Erwachsene gibt, die neu ist, worauf ich mich vorstelle und erzähle, weshalb ich hier bin. (Z1: 60-62)

In der Reihenfolge des Vorstellens sind zuerst die Kinder an der Reihe, sie haben Priorität. Das passt zu dem generellen Eindruck, den ich auf dem Abenteuerspielplatz erhalte: Kinder sind zentral und der Umgang mit Ihnen ist auffallend respektvoll. Ich als neue Erwachsene sage anschließend mehr als nur meinen Namen und nenne den Grund meiner Anwesenheit (ob mit oder ohne Aufforderung, weiß ich nicht mehr), nehme mir also mehr Raum. Das hängt auch damit zusammen, dass ich mich ein wenig als Eindringling und unter Legitimationszwang fühle, denn die einzigen „Erwachsenen“, die sich normalerweise im Offenen Angebot auf dem Abenteuerspielplatz aufhalten, sind Pädagog_innen und weitere Fachkräfte sowie Personen, die Kinder begleiten, die zum ersten Mal da sind. Hier wird eine intergenerationale Differenz einerseits sprachlich betont, da „Kinder“ und „Erwachsene“ als Gruppe benannt werden, andererseits auch in der Ablaufgestaltung des „Treffpunkts“, da sich zuerst Kinder und dann Erwachsene vorstellen. Gleichzeitig nehme ich als ‚neue‘ Forschende mehr Raum ein als die ‚neuen‘ Kinder und reproduziere bzw. verstärke damit eine Generationendifferenz.

In einer kurzen dritten Szene wird deutlich, dass ein Pädagoge, der früher auf dem Abenteuerspielplatz gearbeitet hat, für die Kinder beim Hüttenbau als inspirierender Ideengeber sehr wichtig war:

Frida sagt, dass sie Michael (P) beim Hüttenbau vermisst, er habe immer gute Ideen gehabt. Ich ergänze, dass Georg mir mal erzählte, dass er von Michael gelernt habe, dass er immer gleich mehrere Nägel holen soll und ein Junge ergänzt, wie ihm Michael gezeigt hat, wie er Nägel umhaut, um sich nicht weh zu tun. (K3: 182-185)

Die Anwesenheit des Pädagogen beim Hüttenbau war für die Kinder wichtig, weil sie dank seiner Ideen und praktischen, handwerklichen Tipps ihre Hütten besser errichten konnten. Er hat den Kindern Fertigkeiten vermittelt, die dazu beitragen, dass ihnen manches bei der von ihnen frei gewählten Aktivität des Hüttenbaus leichter fiel, weil er sie mit seinen Ideen inspiriert hat. Diese Szene zeigt, dass die Fachkraft sehr geschätzt wurde und als besonders wahrgenommen wird, was allerdings nicht zwangsläufig mit ihrem Erwachsenenstatus zusammenhängt.

Zusammengefasst kann anhand der drei Szenen gezeigt werden, dass Kinder auf dem Abenteuerspielplatz – je nach Kontext – manchmal einen Wissensvorsprung von Erwachsenen schätzen oder auch in Frage stellen und ein Expert_innenstatus nicht unhinterfragt per se mit der Generationenzugehörigkeit zusammenhängt. Gleichzeitig wird sichtbar, wie dominant die Aufteilung in getrennte Gruppen von Kindern und Erwachsenen im Alltag ist und nicht nur sprachlich, sondern auch im Ablauf reproduziert wird. Allerdings wird sie in der ersten Szene auch revidiert, was zeigt, dass Wahrnehmungen von Zugehörigkeiten kontextspezifisch variabel sind.

In den folgenden Rekonstruktionen geht es um verschiedene Praktiken im Alltag des Abenteuerspielplatzes, in denen sich – neben weiteren Aspekten – ebenfalls zeigt, welches Verhältnis Kinder und Fachkräfte dort haben.

6.2 Treffpunkt und Aktivitätenwahl

Die Rekonstruktionen der Praktiken von Kindern im Alltag des Partizipationssettings Abenteuerspielplatz beginnen mit dem „Treffpunkt“. Das entspricht chronologisch meinem allerersten und wiederkehrenden Feldzugang⁸⁴ dort, da das Offene Angebot immer mit dem Treffpunkt startet. Um davon einen anschaulichen Eindruck zu vermitteln, stelle ich ihn in der folgenden Beschreibung nicht für einen spezifischen Tag, sondern zusammenfassend – anhand von diversen Beobachtungen – dar, so wie ich ihn typischerweise wahrgenommen habe:

Der offizielle Beginn des Offenen Angebots im Alltag des Abenteuerspielplatzes ist die Anfangsrunde beim sogenannten „Treffpunkt“. Die Kinder sind davor oft Fußballspielen, unterhalten sich, spielen irgendwo auf dem Gelände oder sind noch im Haus. Wenn das akustische Signal zum Treffpunkt ertönt – in der ersten Feldphase ist es die Stimme eines Kindes oder eine_r Pädagog_in, die laut „Treffpunkt!“ ruft, später ein nicht zu überhörendes Blasinstrument, das ein Kind oder ein_e Pädagog_in erklingen lässt –, stehen bereits einige Kinder und Pädagog_innen auf dem Treffpunkt-Platz im Freien, zwischen Haus und Wiese. Die

⁸⁴ Dass der Treffpunkt ein wichtiges Element im Alltag des Abenteuerspielplatzes ist, vermutete ich bereits vor meinem ersten Besuch im Feld. Bei den Absprachen zum Feldzugang wurde mir mitgeteilt, es wäre gut, wenn ich zu der Uhrzeit da sei, an der der Treffpunkt stattfindet.

Kinder kommen nach Ertönen des Signals mal mehr, mal weniger zügig dazu. Die Pädagog_innen sind oft schneller vollzählig als die Kinder oder ohnehin bereits in der Nähe. Ich habe den Eindruck, sie verteilen sich meist so auf dem Platz, dass sich mit den sich zwischen sie stellenden Kindern ein Kreis bilden kann, in den auch ich mich stelle. Nur ganz selten beobachte ich, dass Pädagog_innen die Kinder explizit verbal darauf hinweisen oder darum bitten, einen Kreis zu bilden oder für jemanden Platz zu machen. Manche Kinder scheinen gezielt einen Platz neben eine_r der Mitarbeitenden zu wählen. Wenn keine_r sich mehr Richtung Treffpunkt-Kreis bewegt, begrüßt ein_e Pädagog_in alle Anwesenden und bittet ‚neue‘ Kinder, ihren Namen zu sagen.⁸⁵ Anschließend informieren die Mitarbeitenden (Pädagog_innen und Praktikant_innen) nacheinander, welche Aktivitäten heute von ihnen angeboten werden, z. B. Filzen, Gartenwerkstatt, Hüttenbau. Es gibt immer eine_n Pädagog_in, welche_r keine Aktivität anbietet, sondern einfach da ist als Ansprechperson für die Kinder. Zu Beginn dieser Info sagen die Mitarbeitenden, wie sie heißen. An Tagen, an denen ‚Inklusionskinder‘ im Offenen Angebot sind, wird bei der Ankündigung zusätzlich – häufig von einem Kind – ein Holzschild mit einem Bild der jeweiligen Aktivität hochgehalten. Mir fällt auf, dass immer wieder gelacht wird, die Kinder meistens interessiert zuhören, manchmal etwas rückfragen oder kommentieren und dass dadurch die Atmosphäre angenehm und lebendig wirkt. Die angebotenen Aktivitäten sind auch auf einer Tafel vor dem Haus angeschrieben. Gelegentlich gibt es beim Treffpunkt noch andere Infos oder alle anwesenden Kinder werden an Vereinbarungen erinnert. Wenn Kinder bei einer der angebotenen Aktivitäten mitmachen möchten, ordnen sie sich, nachdem die Informationen abgeschlossen sind, diesem Angebot zu. Das geschieht manchmal auf Aufforderung per Handzeichen oder indem sie zu den anbietenden Mitarbeitenden gehen. Dann löst sich die Treffpunkt-Runde wieder auf und alle strömen in unterschiedliche Richtungen auseinander, um angebotenen oder eigenen Aktivitäten nachzugehen.

Der Treffpunkt hat den Charakter einer kurzen Anfangsversammlung von Kindern und Erwachsenen, bevor die Nachmittagsaktivitäten starten. Er bietet allen einen Überblick über die anwesenden Personen und über angebotene Aktivitäten. Neben der bereits im vorherigen Unterkapitel dargestellten Reproduktion einer Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen, die sprachlich und im Ablauf des Treffpunkts deutlich wurde, gibt es optisch zwei klare Unterscheidungsmerkmale zwischen Kindern und erwachsenen Fachkräften: die Fachkräfte tragen Namensschilder und sind dadurch anders markiert als Kinder, außerdem fallen sie durch ihre Körpergröße auf in dem Kreis, in dem alle Anwesenden stehen. Die Namensschilder verdeutlichen, dass die Fachkräfte als solche erkannt werden möchten und ermöglichen Personen, die zum ersten Mal da sind, Fachkräfte direkt anzusprechen. Die Pädagog_innen haben eine Sonderrolle als Verantwortliche für ein Angebot, zusätzlich wird immer ein_e Pädagog_in als Ansprechperson benannt, die in dieser Rolle eine besondere Verantwortung für das Geschehen auf dem Abenteuerspielplatz übernimmt. Die Kinder erhalten so eine Orientierung, an wen sie sich mit Anliegen im Laufe des Nachmittags wenden können, es wird aber auch hervorgehoben, dass der Status von Kindern – als Teilnehmende oder

⁸⁵ Zu Beginn der Feldphasen werde auch ich gebeten, zu sagen wie ich heiße und weshalb ich da bin.

Fragenstellende – ein anderer ist als der von Erwachsenen. Einige Kinder, die gelegentlich Schilder zu Aktivitäten hochhalten, wirken wie Assistierende der Pädagog_innen, haben dadurch aber eine aktive Rolle beim Treffpunkt.

Bezüglich der Praktiken von Kindern fallen beim „Treffpunkt“ mehrere interessante Aspekte auf, die nun ausgeführt werden.

Ritualisierte Ordnung einhalten und „Treffpunkt machen“

Der Treffpunkt enthält mehrere ordnende Dimensionen und Kinder sind beim Treffpunkt aufgefordert, sich in ihren Praktiken den Anforderungen an dessen ‚Form‘ bzw. ‚Ordnung‘ zu unterwerfen. Die Ordnung besteht *zeitlich* darin, dass Kinder ihre Aktivitäten unterbrechen müssen⁸⁶, wenn das Signal zum Treffpunkt ertönt. Voraussetzung ist, dass das Signal von allen wahrgenommen wird, bzw. dass diejenigen, die es evtl. nicht hören oder kennen, von anderen zum Treffpunkt mitgenommen werden. Bei meinen Beobachtungen hatte ich den Eindruck, dass die Teilnahme für die Kinder selbstverständlich ist und mir fiel nie auf, dass ein Kind sich weigerte, sich auf den Weg zum Treffpunkt zu machen. Der Zeitpunkt, an dem der Treffpunkt stattfindet, ist an jedem Nachmittag ungefähr gleich und Kinder, die nicht ohnehin schon auf den Beginn des Treffpunkts warten, unterbrechen ihre Aktivitäten, um sich in den Kreis zu begeben. Das Ende des Treffpunkts markiert eine neue Phase in der Zeitstruktur des Abenteuerspielplatzes: den Beginn von angebotenen oder selbstgewählten Aktivitäten.

Die *räumliche* Ordnung besteht darin, dass der Treffpunkt immer am gleichen Ort stattfindet, und dass dort alle Anwesenden stehend einen Kreis formieren. Dabei ermöglichen die Pädagog_innen durch subtiles Vorstrukturieren, dass der Kreis einfach entstehen kann⁸⁷. Der Kreis ist eine egalitäre Anordnung von Menschen, alle können sich gegenseitig sehen. Idealerweise dominiert niemand in dieser Form durch eine besondere Position, was sich jedoch in einem Kreis, in dem Kinder und Erwachsene stehen, aufgrund der Körpergröße nicht vermeiden lässt. Die Form des Kreises bietet allen Anwesenden die Gelegenheit, einen Überblick zu erhalten, welche Personen heute da sind. Die Durchführung im Stehen⁸⁸ legt nahe, dass das Treffen nicht zu lange dauern wird bzw. soll. Es hat den Charakter eines kurzen Zusammentreffens, um im Kreis einen Überblick über anwesende

⁸⁶ Bei allen Beobachtungen wird nur zweimal ausdrücklich gesagt, dass heute nicht alle kommen müssen: Als es regnet und Kinder im Haus bleiben dürfen und als ein Fußballtraining für das bevorstehende Turnier stattfindet. Daher nehme ich an, dass die Teilnahme am Treffpunkt für alle verpflichtend ist.

⁸⁷ In anderen Kontexten ist mir aufgefallen, dass die Aufforderung zum Formieren eines Kreises durch eine Kinder- oder Jugendgruppe mit vielen, oft disziplinarischen, Anweisungen durch die Leitung einhergeht.

⁸⁸ Nur zweimal findet der Treffpunkt kontextbedingt im Sitzen statt: (1) Als es regnet und alle im Trockenen sitzen und (2) als ein Pavillon mit Biertischen und -bänken auf dem Treffpunktplatz steht.

Personen und angebotene Aktivitäten – für die man sich freiwillig entscheiden kann – zu erhalten, damit danach alle mit den von ihnen gewählten Aktivitäten starten können.

Die Ordnung des Treffpunkts hat nicht nur zeitliche und räumliche, sondern auch *inhaltlich* – mit Variationen – festgelegte, ritualisierte Abläufe, an die sich die anwesenden Kinder halten. Der Aufruf zum Beginn erfolgt durch Kinder oder Erwachsene. Bei der Durchführung strukturiert ein_e Pädagog_in den Ablauf: begrüßen; Kindern, die zum ersten Mal da sind, die Gelegenheit geben, ihren Namen, manchmal auch mehr, zu sagen; ggf. Erwachsene, die zum ersten Mal da sind, bitten, sich vorzustellen; bei Bedarf kurz weitere Infos geben; zum Abschluss stellen sich die Fachkräfte vor, und informieren gleichzeitig über angebotene Aktivitäten. Bei keinem der beobachteten Treffpunkte gibt es eigenständige Redebeiträge von Kindern, außer Kommentare oder Rückfragen zu den Redebeiträgen der Erwachsenen.

Als ich einem Kind, das zum ersten Mal da ist, sage, dass das Tröten bedeutet, dass sich jetzt alle vorne treffen, ergänzt Nike: „Und dann sagen die Erwachsenen, was sie heute /anbieten/, zum Beispiel Seifenblasen machen oder Kochen.“ (ZII-1, A1)

Die Mitteilung der Erwachsenen über ihre angebotenen Aktivitäten ist aus Nikes Sicht offenbar das Hauptgeschehen oder der Zweck des Treffpunkts. Auffällig ist hierbei, dass Nike explizit „die Erwachsenen“ sagt und auch von „anbieten“ redet. Sie stellt die Erwachsenen hier als Dienstleistende für die Kinder dar. Nike wählt bei der Führung über den Abenteuerspielplatz (ZII-1, A1), in der die o.g. Szene stattfindet, mehrmals die Formulierung „wir machen Treffpunkt“, daher scheint der Treffpunkt für sie ein Geschehen zu sein, an dem sie zusammen mit anderen aktiv beteiligt ist, nicht nur ein Zwangstermin, den sie passiv über sich ergehen lässt. Zweimal sagt sie jedoch bezogen auf den Treffpunktbeginn „wir müssen“, was verdeutlicht, dass die Teilnahme am Treffpunkt nicht freiwillig ist. Welche Gruppe, der sich Nike zugehörig fühlt, jeweils mit „wir“ gemeint ist, ist nicht eindeutig, doch mit der o.g. Aussage „die Erwachsenen“ formuliert sie eine Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern.

Bei meinen Beobachtungen war das Geschehen beim Treffpunkt immer ähnlich: Die Fachkräfte sind meist schon da, die Kinder kommen, stellen sich in den Kreis, hören – teilweise kommentierend oder rückfragend – zu und entscheiden sich für eine angebotene oder eigene Aktivität. Damit halten sich alle Anwesenden an die ritualisierte Ordnung des Treffpunkts, den sie tagtäglich „machen“, in dem aber immer ein_e Pädagog_in eine Leitungsrolle innehat.

Eigenen Platz wählen

Keiner Person, die sich beim Treffpunkt in den Kreis stellt, wird ein Platz zugewiesen, es scheint so, als ob alle ihren eigenen Platz finden oder suchen. Manchmal stehen Kinder, die zum ersten Mal da sind, neben eine_r Pädagog_in, mit de_r sie sich vor Beginn des Treffpunkts unterhalten haben. Aber

jede_r ist frei in seiner_ihrer Platzwahl und die Kreisform scheint allen vertraut zu sein, ohne dass sie benannt werden muss. Ich beobachte, dass sich Kinder oft neben andere Kinder stellen, mit denen sie befreundet sind oder gerade gespielt haben. Die Platzwahl wirkt manchmal wie eine gezielte Kontaktaufnahme, z. B. um die nebenstehende Person anzusprechen oder Nähe zu ihr herzustellen, was an folgender Szene deutlich wird:

Alle kommen aus unterschiedlichen Richtungen zum Treffpunkt. Ein Kind, geht auf Sonja (P) zu und nimmt diese an der Hand. Dabei fällt mir auf: Da Sonja kleiner ist als alle anderen anwesenden Erwachsenen, ragt sie nicht so heraus aus zwischen den Kindern. Ein anderes Kind kommt, steht zunächst etwas unsicher, wie mir scheint, zwischen dem Kind neben Sonja und mir und stellt sich kurz darauf auf die andere Seite neben Sonja. (Z3: 21-24)

Die Nähe zu Sonja scheint für beide Kinder in dieser Szene wichtig zu sein, weil sie sich den Platz neben ihr gezielt aussuchen. Durch den Körperkontakt, den ein Kind sucht, indem es Sonjas Hand nimmt, erhält es mehr Nähe zu ihr als durch bloßes Stehen neben ihr. Diese Nähe oder demonstrative Vertrautheit, die das Kind sucht und erhält, scheint der Ordnung des Treffpunkts nicht zu widersprechen, sondern in dessen Rahmen gut möglich zu sein. Zudem verdeutlicht die Szene, dass es beim Treffpunkt für alle Anwesenden möglich ist, eigenständig einen passenden Platz zu wählen, und Kinder dies aktiv praktizieren, selbst wenn dies bedeutet, dass sie eine Entscheidung revidieren.

Eine weitere Dimension der eigenen ‚Platz‘wahl durch Kinder auf dem Abenteuerspielplatz zeigt sich auch am Ende des „Treffpunkts“: Die Kinder entscheiden selbst, ob sie bei einer angebotenen Aktivität und wenn ja, bei welcher sie mitmachen möchten, wählen also eigenständig ihren ‚Platz‘ direkt nach dem Treffpunkt.

Entscheidungsgrundlage erhalten und einfordern

Beim Treffpunkt bekommen die Kinder Informationen und Orientierung über mögliche Aktivitäten am Nachmittag, falls sie nicht ohnehin schon eigene Pläne für Aktivitäten haben. Für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen werden ergänzend Schilder zur Illustration der Aktivitäten gezeigt, was auf das Ziel des Treffpunkts hindeutet, möglichst allen anwesenden Kindern die für sie notwendigen Informationen für die Wahl einer Aktivität zu geben. Folgende Szene zeigt, wie die Pädagog_innen verbal detaillierte Informationen geben, um die von ihnen geplanten Aktivitäten zu veranschaulichen:

Sonja (P) sagt, dass sie im Garten sein wird mit Manuel (Praktikant) und Manuel ergänzt, was sie dort tun werden: Kirschen pflücken und an ihren Beeten arbeiten. [...] Dann sagt Maja (P), dass sie bei den Tieren sein wird und dass sie zu den Schafen gehen und sich mal die Klauen anschauen, ob die geschnitten werden müssen. (Z1: 68-73)

Durch diese Konkretisierung der Aktivitäten, erhalten auch Kinder, die zum ersten Mal da sind, eine Vorstellung davon, was sie an den unterschiedlichen Orten mit den Pädagog_innen ungefähr erwartet. In einem Fall fordern Kinder eine Konkretisierung ein:

Michael (P) sagt, dass man bei ihm Löwen bauen kann. Einige Kinder – wenn ich mich richtig erinnere, sind dies Hortkinder – fragen, ob er keinen dabei habe zum Zeigen. Er sagt, nein, aber sie seien aus Papier und nicht so groß. (Z3: 29-31)

Hier wird deutlich, dass die Kinder, die hier nachfragen, genau zuhören und sich vor ihrer Entscheidung ein ungefähres Bild davon machen wollen, was sie erwartet. Inhaltliche Informationen, idealerweise ein Ansichtsexemplar bei einer Bastelaktivität als Grundlage für ihre Entscheidung, sind für sie so relevant, dass sie diese deutlich einfordern, wenn sie noch nicht ausreichen. Allerdings sind die Kinder, die hier nachfragen im Hort, d. h. sie sind vertraut mit dem Setting Treffpunkt und wissen, dass dort eine Nachfrage ohne weiteres möglich ist.

Eigene Entscheidung treffen

Am Ende des Treffpunkts entscheiden die Kinder, welcher angebotenen Aktivität sie sich anschließen oder ob sie etwas anderes machen.⁸⁹ Das geschieht freiwillig und die Pädagog_innen führen die Aktivitäten mit denjenigen durch, die dabei sein wollen, auch wenn dies nur ein Kind sein sollte. Mir fiel nie auf, dass ein_e Pädagog_in versuchte, die Kinder umzustimmen. Das nahm ich besonders deutlich wahr, als ich selbst eine Aktivität mit einer Pädagogin anbot, aber nach dem Treffpunkt nur ein Kind dabei sein wollte:

Anschließend teilen sich die Kinder auf. Sehr viele gehen zum Hüttenbau, einige zum Löwe basteln und ein Kind bleibt bei Sonja (P) und mir, um den Imbiss vorzubereiten. (Z3: 43f.)

Die Entscheidung der Kinder ist wie eine eigene, freiwillige Zuteilung⁹⁰ zu Angeboten oder zu anderen Beschäftigungen auf dem Gelände, ohne dass jemand die Kinder einteilt. Ihre Entscheidung wird respektiert, wobei ich – in meiner Doppelrolle an diesem Tag als Forscherin und Mitarbeiter_in – feststellte, dass es mir nicht leicht fiel zu akzeptieren, dass sich nur ein Kind für ‚unsere‘ Aktivität entschied und ich gerne noch Werbung dafür gemacht hätte, um mehr Kinder dafür zu begeistern.

Dass es herausfordernd für ein Kind sein kann, diese Entscheidung zu treffen, zeigt folgende Szene:

⁸⁹ In einem auf dem Abenteuerspielplatz aufgehängten Informationsblatt zum Offenen Angebot, das mir erst gegen Ende der zweiten Feldphase auffällt, lese ich, dass die Kinder nachdem sie das Tagesprogramm gehört haben, „wählen“ können, worauf sie „Lust haben“. Daraus lässt sich schließen, dass die freie Wahl der Kinder entsprechend ihrer momentanen Interessen gewünscht ist.

⁹⁰ Diese Zuteilung ist vorläufig, denn im Laufe des Nachmittags wechseln Kinder ihre Aktivitäten, wenn sie möchten.

Bruno sagt zu Maja (P), er könne sich nicht entscheiden. Er würde gerne bei ihr mitgehen, aber auch gerne Papier machen und mit David zusammen sein. Während er mit ihr redet, geht David zum Papier. Ich sehe, wie Bruno zu ihm hingeht. Kurz darauf stehen dann beide bei Maja, um bei ihrem Angebot mitzumachen. (Z4: 21-24)

Bruno und David sind an diesem Tag gemeinsam zum ersten Mal zum Abenteuerspielplatz gekommen. Da Bruno die Treffpunkt-Entscheidungsroutine noch nicht vertraut ist, mag es ihm schwerer als anderen Kindern fallen, sich zu entscheiden. Die Szene zeigt, dass bei seiner Entscheidung für eine Aktivität persönliche bzw. soziale Gründe und Sympathien (Bruno möchte etwas mit David machen) und inhaltliche Gründe (er hat Lust auf Majas Angebot, möchte aber auch Papier machen) eine Rolle spielen. Wie es letzten Endes zur Entscheidung kam, dass beide Jungen bei Maja mitmachen, konnte ich nicht im Detail beobachten – aber es wurde deutlich, dass für Bruno sowohl Gespräche mit einer Pädagogin als auch mit seinem Begleiter David nötig waren, um den für sich passenden ‚Platz‘ bei den Aktivitäten zu finden.

Vereinbarungen aushandeln

In folgender Szene wird die Treffpunkt-Situation, bei der alle Kinder zusammen sind, genutzt, um Kinder an Vorgaben⁹¹ – hier im Sinne einer pädagogisch vernünftigen Regel – zu erinnern, wobei die Kinder dies nicht widerspruchslos hinnehmen:

Michael (P) weist zwei Kinder, die beide nasse Haare haben, darauf hin, dass bei Regen alle auf dem Gelände eine Kopfbedeckung tragen sollen und dass sie Regenjacke und -hose anhaben sollen. Eines der anderen Kinder sagt: „Aber meine Mutter sagt, ich brauche keine Regenhose.“ Eine kurze Diskussion, in der auch andere Kinder mitreden, entsteht und abschließend sagt Michael „Also gut“ und fährt fort⁹², dass sie dann immerhin Kopfbedeckung und Regenjacke tragen sollen. (Z2: 18-23)

Ein Pädagoge erinnert zwei Kinder an die Vorgaben für Regenschutz, wobei ein drittes Kind die Aussage, über das, was sie auf dem Abenteuerspielplatz ‚sollen‘ in Frage stellt, da seine Erziehungsberechtigte anderer Meinung sei. Daraufhin entsteht ein Gespräch über den Mindestregenschutz, dessen Ergebnis von der ursprünglichen Aussage abweicht, da der Pädagoge nun keine Regenosen mehr als verbindlich für alle festlegt. An dieser Szene wird deutlich, dass es für die Kinder möglich ist, andere Vorgaben als die von Pädagog_innen kommunizierten auszuhandeln. Die Regenschutz-Vorgaben werden hier revidiert, da ein Kind einen Teil davon unter Berufung auf die elterliche Autorität in Frage stellt. Der Pädagoge besteht nicht darauf, dass seine

⁹¹ Ich verwende hier den Begriff ‚Vorgaben‘, da es auf dem Abenteuerspielplatz auch schriftliche ‚Regeln‘ gibt, zu denen die Vorgaben zum Regenschutz nicht gehören.

⁹² Die gesamte Aussage habe ich nicht wortwörtlich notiert.

Autorität unangefochten auf dem Abenteuerspielplatz gilt, sondern lässt sich auf eine Aushandlung mit den Kindern ein. Eine pädagogische Vorgabe auf dem Abenteuerspielplatz ist demnach verhandelbar, was zeigt, dass das Machtverhältnis zwischen Pädagoge und Kindern hier – zumindest bei Berufung der Kinder auf elterliche Autorität – flexibel ist.

Zu angeregter Atmosphäre beitragen

Die Atmosphäre beim Treffpunkt wirkt auf mich oft lebendig und angeregt und viele Kinder erwecken z. B. durch ihre Körpersprache den Eindruck, dass sie gespannt darauf warten, was der Nachmittag bringt. Zu dieser lebendig-neugierigen Atmosphäre tragen Kinder auch bei, indem sie interessiert zuhören und Beiträge von Pädagog_innen kommentieren, wie in diesem Fall:

Sonja (P) sagt, dass sie im Garten ernten wird, dort gäbe es schon Riesen-Zucchini, die geerntet werden müssen. Darauf ruft ein Kind in den Kreis: „Bei mir gibt es nur so eine kleine!“ Sonja erzählt weiter [...], von welchen Pflanzen Samen fürs nächste Jahr geerntet werden können. Ein Kind fragt „Kann man die essen?“, worauf niemand reagiert, da Sonja noch von den Gartenplänen berichtet. Als Manuel (P) kurz darauf erzählt, was bei der Papierwerkstatt geplant ist, ruft ein Kind „Geil!“. (Z4: A1, 1:15-2:20)

Die Infos der Pädagog_innen stoßen hier bei den Kindern auf lebhaftere Resonanz, die sie frei äußern. Durch ihre Kommentare wird deutlich, dass sie den Infos der Erwachsenen zuhören, interessiert dabei sind und dass es beim Treffpunkt für Kinder möglich ist, spontan etwas zu sagen, ohne sich zu melden oder aufgerufen zu werden – also anders als in der Schule üblich. Offenbar ist der Treffpunkt aber auch kein Ort, an dem alle Zwischenfragen ausnahmslos beantwortet werden, da in dieser Szene der Redebeitrag der Pädagogin, den sie unbeirrt zu Ende führt, mehr Gewicht hat als die Zwischenfragen von Kindern.

An einem anderen Tag scheint ein Kind schon die Aktivität „Hüttenbau“ herbeizusehnen:

Manuel (P) sagt, dass er heute beim Hüttenbau ist und dass nächste Woche ja Hüttennacht sei. Heute sei wichtig, dass sie die Hütten regendicht machen. Mir fällt auf, wie eines der Mädchen [...] ganz aufgeregt nickt und ungeduldig leicht vor- und zurückwippt. Sie wirkt auf mich voller Tatendrang, als ob sie am liebsten gleich zur Hütte gehen würde. (Z3: 24-28)

Durch das Verhalten der Kinder, z. B. die hier nonverbal zum Ausdruck gebrachte Vorfreude auf den Hüttenbau und die o.g. Kommentare, wirkt der Treffpunkt, obwohl er eine tägliche Routineveranstaltung ist, sehr lebendig. Die Interaktionen beim Treffpunkt folgen einerseits einem geordneten Ablauf, andererseits gibt es spontane verbale und nonverbale Beiträge von Kindern, die von niemandem als störend kommentiert werden, sondern zu einer angeregten Atmosphäre beitragen.

Zusammengefasst trägt die zeitliche, räumliche und inhaltliche Ordnung des von Pädagog_innen initiierten und für die Kinder selbstverständlichen Treffpunkts dazu bei, dass die Kinder auf dem Abenteuerspielplatz sich über Angebote informieren und dann eigene Entscheidungen treffen können. Gleichzeitig sehen alle Teilnehmenden, aufgrund der Anordnung im Kreis, wer anwesend ist und mit wem sie den Nachmittag verbringen können. Durch diese räumliche Anordnung wird zusätzlich eine offene Atmosphäre unterstützt, zu der Kinder und Erwachsene auch durch ihre Interaktionsweisen beitragen und wo bei Bedarf Aushandlungen und Einigungen bezüglich unterschiedlicher Meinungen erfolgen. Das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen wirkt dadurch gleichberechtigt, allerdings wird generell deutlich, dass Erwachsene die Verantwortung für die Durchführung des Treffpunkts und für das Spektrum der angebotenen Aktivitäten übernehmen. So lassen sich bereits in der Anfangssituation des Offenen Angebots grundlegende Elemente entdecken, welche die Alltagspartizipation auf dem Abenteuerspielplatz kennzeichnen.

In den weiteren Rekonstruktionen wird die sich beim Treffpunkt anbahnende Alltagspartizipation von Kindern und das Verhältnis zwischen den Akteur_innen anhand unterschiedlicher Aktivitätskategorien ausgeführt: Aktivitäten ohne Erwachsene, tagesspezifische Angebote, regelmäßige Angebote sowie eine exemplarische Gelegenheit zur Mitbestimmung im Alltag des Abenteuerspielplatzes.

6.3 Aktivitäten ohne Erwachsene durchführen

Bei meinen Feldaufenthalten nahm ich wahr, dass die Kinder auf dem Abenteuerspielplatz viele Aktivitäten mit anderen Kindern – und ohne Erwachsene – durchführen, z. B. Fußball spielen; Gegenstände auf dem Gelände nutzen, um Pferd zu spielen oder einen Wagen, in dem andere Kinder sitzen, über das Gelände ziehen; eine Wasserschlacht durchführen; in einer Hängematte liegen; Tischtennis spielen. Viele dieser Aktivitäten sind inspiriert durch Materialien oder Spielgeräte, also Artefakte, die den Kindern auf dem Abenteuerspielplatz zur Verfügung stehen.

Eine dieser Szenen, in der drei Mädchen eine eigene Aktivität planen, soll nun dargestellt werden, um exemplarisch zu verdeutlichen, wie Kinder ihre Freiräume auf dem Abenteuerspielplatz nutzen:

Beim Warten auf den Start des „Treffpunkts“ unterhalte ich mich mit Carlotta und zwei ihrer Freundinnen. Sie möchten Sirup machen und erzählen das auch Sonja (P), die sagt, dass das eine tolle Idee sei. Dann erzählen sie es mir und sagen, dass ich auch was probieren darf. Zu Sonja (P) sagen sie dann noch: „Nur wir drei.“ (Z1: 53-58)

Die drei Kinder in dieser Szene haben eigene Pläne, die sie besprechen, bevor der Treffpunkt beginnt. Sie verabreden sich für eine Aktivität, bei der sie zu dritt unter sich sein wollen. Auffallend ist – im Gegensatz zur Grüppchenbildung mit implizitem Ausschluss anderer Kinder –, wie sie sich mit ihrer Idee Erwachsenen anvertrauen, diese sozusagen in ihre Pläne einweihen. Sie teilen Sonja explizit mit,

was sie machen möchten – dies wirkt zunächst wie eine fragendes, vorsichtiges Abklären, ob sie ihren Plan in die Tat umsetzen dürfen. Sonja kommentiert ihre Idee wertschätzend, und die Kinder haben jetzt sozusagen indirekt die Erlaubnis erhalten, ihren Plan umzusetzen. Weiter sagen sie der Pädagogin, dass sie das „nur“ zu dritt tun wollen, also nicht in einer größeren Gruppe. Diese Aussage beinhaltet eventuell einen Appell an Sonjas Unterstützung, in einer Dreiergruppe bleiben zu dürfen, falls andere Kinder mitmachen möchten. Interessant finde ich, dass ich – als neue, erstmalig anwesende Erwachsene auf dem Abenteuerspielplatz – gleich durch die Aussage, ich dürfe auch mal probieren, ein wenig integriert werde, zwar nicht beim Mitmachen, aber bei der Produktverkostung. Ich interpretiere das als ihre Art, mir zu signalisieren, dass ich willkommen bin.

Deutlich wird an dieser Szene, wie der Abenteuerspielplatz Kindern Freiräume bietet, um mit anderen Kindern eigene Ideen umzusetzen, wovon die Kinder in unterschiedlichen Konstellationen und mit einer Vielzahl von Aktivitäten Gebrauch machen. Da der Gegenstand dieser Studie Praktiken von Kindern sind, die in einem spezifisch als ‚partizipativ‘ konzipierten pädagogischen Setting stattfinden, sind Aktivitäten von Kindern mit anderen Kindern zumindest zu erwähnen. Die Sirup-Szene gibt einen exemplarischen Einblick in solche Aktivitäten und vervollständigt das Bild von den Praktiken, denen Kinder im Setting Abenteuerspielplatz nachgehen. Der zentrale Punkt für diese Studie ist hierbei, dass es in dem untersuchten Partizipationssetting Freiräume für eine Vielzahl solcher Aktivitäten gibt, und die Fachkräfte offenbar nicht den Anspruch haben, alles zu kontrollieren, was die Kinder tun. Da Teil meines Erkenntnisinteresses ist, auch die relationalen intergenerationalen Verhältnisse bei Partizipationspraktiken von Kindern näher zu beleuchten, habe ich jedoch bei meinen Beobachtungen und Rekonstruktionen den Fokus auf Praktiken gelegt, in denen Interaktionen von Kindern mit Erwachsenen stattfinden.

6.4 Tagesspezifische Angebote nutzen

Bei meinen Feldaufenthalten war eine Vielzahl von Angeboten zu beobachten, die an einzelnen Tagen beim Treffpunkt angekündigt werden, in denen Kindern mit Erwachsenen unter deren Anleitung oder Begleitung eine Aktivität durchführen. Am Beispiel eines Kreativangebots, dem Filzen, werden Praktiken deutlich, wie die Kinder in Interaktion mit begleitenden Pädagog_innen ihren Interessen nachgehen. Beim Treffpunkt beobachte ich folgende Situation:

Eines der Angebote ist Filzen mit Maja (P), da einige Kinder gesagt hätten, dass sie das gerne nochmal machen würden. (Z2: 28f.)

Hier ist zwar keine Praktik von Kindern beobachtbar, aber die Art, wie das Angebot angekündigt wird, zeigt, dass auf einen Wunsch, der von Kindern für ein Angebot geäußert wurde, eine Reaktion von der Pädagogin erfolgt. Der Wunsch, der nun in einem Angebot umgesetzt wird, wurde gehört und

ernst genommen, d. h. auf von Kindern artikuliert Interessen gibt es eine Resonanz durch die Mitarbeitenden.

Die Durchführung des Filzangebots findet im Haus statt und es spielt sich folgende Szene ab:

Ich gehe rein und setze ich mich an einen der vier Tische, um meine ersten Notizen zu machen. An einem Tisch sind schon viele Kinder und Maja (P) bringt Wolle, Schwämme und Filznadeln. Sie fragt, ob sie noch eine Einführung brauchen, aber die Kinder sagen, sie wüssten Bescheid und legen los. Am Nebentisch sind einige Kinder, die keine Filznadeln mehr erhalten haben. Maja meint, sie könnte ihnen ja anderen Filz zum Basteln holen und sie finden die Idee gut. Die Kinder am Filztisch (5 Mädchen und 2 Jungen) werkeln vor sich hin und unterhalten sich. Maja kommt mit dem Filz zurück und die Kinder am Nebentisch (3 Mädchen, 1 Junge) überlegen, was sie machen könnten. Maja fragt vorsichtig: „Soll ich euch was sagen, was ihr damit machen könntet?“ Die Kinder sagen begeistert „Ja!“. Maja schlägt vor, dass sie z. B. eine kleine Geldbörse machen können und zeigt ihnen, wie das geht. Einige Kinder beginnen, eine Geldbörse zu machen. Maja bleibt sitzen und unterhält sich mit den Kindern. Später schlägt sie vor, dass man auch Buchstaben ausschneiden und etwas für die Zimmertür machen kann. Ein Junge möchte das Ausprobieren. Sie sagt ihm, dass er den Becher mit Scheren vom Schreibtisch holen könne. (Z2: 43-56)

Die filzenden Kinder haben sich hier für eine Aktivität entschieden, die für sie nicht völlig neu ist, daher genügt es ihnen, nur Material dafür zu erhalten, ohne eine Anleitung. Um die Aktivität durchführen zu können, benötigen sie Material, über das anscheinend nur die Pädagogin verfügt. Andere Kinder – aus meiner Perspektive diejenigen am Nebentisch – für die das Filzmaterial nicht ausreicht, werden von der Pädagogin mit weiterem Bastelmaterial versorgt. Was heißt das für die Praktiken dieser Kinder? Sie entscheiden sich für das Filzen, erhalten wegen Materialmangels ein Alternativangebot von der Pädagogin und sind mit ihrem Vorschlag für eine Beschäftigung einverstanden. Sie hätten auch einfordern können, dass sie unbedingt mit Wolle filzen möchten, doch das tun sie nicht. Als sie das Material erhalten, überlegen die Kinder eigenständig, was sie damit tun könnten und die Pädagogin fragt nach, ob sie an einer Idee dazu von ihr interessiert sind. Auf diese Nachfrage, ein ‚Ideenlieferangebot‘, reagieren die Kinder nicht neutral oder ablehnend, sondern freudig-interessiert. Sie wirken froh, beinahe erleichtert, dass sie sich nicht selbst überlassen sind mit dem Bastelmaterial. Die Pädagogin bleibt bei den Kindern, um ihnen zu zeigen, was sie tun können, sowie als Ansprech- und Gesprächspartnerin. Die Kinder haben hier eine Anleiterin an ihrer Seite, erhalten kurz darauf eine weitere Idee von ihr, auf die ein Kind positiv-interessiert reagiert, worauf ihm die Pädagogin zur Umsetzung der Idee einen freundlichen Auftrag erteilt. Sie ist also nicht die alleinige Materialorganisatorin, sondern das Kind kann sich – hier nach einer Aufforderung von der Pädagogin – aktiv mit um das Material kümmern. In permanenter Rücksprache erhalten die Kinder Ideen und Vorschläge, denen sie bei Bedarf nachgehen können. Kinder haben Raum für eigene Ideen bzw. Interessen und erhalten gleichzeitig Unterstützung von der Pädagogin als vorsichtige Ideengeberin. Diese stimmt ihr Handeln mit den Bedürfnissen der Kinder ab. Bei fast allen Schritten,

die sie macht, werden die Kinder vorab gefragt, ob sie daran interessiert sind. Dadurch verdeutlicht sie, dass sie die Kinder ernst nimmt und nicht vorhat, sie zu dominieren oder ihnen Anweisungen zu erteilen. Die Kinder erleben, dass ihre eigenen Interessen relevant sind und sie auf die Pädagogin als kompetente, unaufdringliche Begleiterin zählen können. Trotz pädagogischer Begleitung entsteht der Eindruck, dass die Kinder das tun, wofür sie sich selbst entscheiden und ihnen hierfür durch die Strukturierung der Situation und die Interaktionen mit der Pädagogin ein Raum eröffnet wird.

Bei weiteren punktuellen, tagesspezifischen Angeboten von Pädagog_innen mit Kindern auf dem Abenteuerspielplatz (z. B. etwas Basteln, Seifenblasen herstellen, Papier schöpfen) wird ein ähnliches Muster im Verhältnis zwischen Kindern und Mitarbeitenden deutlich: Kinder entscheiden sich für eine Aktivität und können diese eigenständig, jedoch mit so viel situativer Unterstützung durch Erwachsene wie nötig, durchführen.

6.5 Der Imbiss als Beispiel für regelmäßige Angebote

Das genannte Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, in dem Kinder entscheiden und von Erwachsenen begleitet werden, kann auch bei den regelmäßigen Angeboten auf dem Abenteuerspielplatz wie Hüttenbau, Gartenarbeit oder Tierfütterung beobachtet und rekonstruiert werden. Der Imbiss, ein wichtiger Bestandteil des Alltags auf dem Abenteuerspielplatz, der im Zentrum dieses Kapitels steht, ist ebenfalls ein regelmäßiges Angebot, an dem sich – exemplarisch für weitere regelmäßige Angebote – Praktiken der Alltagspartizipation und das damit einhergehende Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen rekonstruieren lassen. Die folgende verallgemeinerte – aus mehreren Protokollen zusammengefasste – Beschreibung soll einen ersten Eindruck davon vermitteln:

Die Kinder im Offenen Angebot⁹³ des Abenteuerspielplatzes haben die Möglichkeit, einen Imbiss mit einer_einem Pädagog_in vorzubereiten, die_der das beim Treffpunkt ankündigt. Oft fragen Kinder dann interessiert nach, was es denn heute als Imbiss gibt. Die Bandbreite ist groß: „Gartenschmaus“, „Minzlimo“, „(Pfann-)Kuchen“, „Gurken und Kekse“ sind nur einige Beispiele. Bei meiner ersten Beobachtungsphase gab es nur einmal pro Woche einen Imbiss, bei der zweiten gehörte der Imbiss zum täglichen Angebot, was Sonja (P) auf meine Nachfrage mit der Aussage begründet: „Die Kinder haben immer so Hunger gehabt.“ (ZII1: 24) Zur Imbisszeit am späten Nachmittag, die akustisch von Kindern oder Pädagog_innen bekannt gegeben wird – in meiner ersten Feldphase durch den lauten Ruf: „Imbiss“, in der zweiten Feldphase durch das Blasinstrument wie beim Treffpunkt –, erscheinen dann alle Kinder vor der Küche, bilden eine Schlange und verspeisen dann das vorbereitete Essensangebot.

⁹³ Bei meiner Beobachtung an einem Hortnachmittag ohne Offenes Angebot fand kein Imbiss statt.

Im Zusammenhang mit dem Imbiss als Angebot des Abenteuerspielplatzes lassen sich unterschiedliche Praktiken der Partizipation von Kindern rekonstruieren. Das Handlungsspektrum der Kinder beim Imbiss umfasst diverse Tätigkeiten, z. B. vorbereiten, schmücken, probieren, verteilen, warten, auswählen, genießen – fast immer im Kontext der situationsspezifischen Interaktion mit Pädagog_innen. Die Pädagog_innen selbst verdeutlichen durch den täglichen Imbiss als Neuerung im Offenen Angebot (bei der zweiten Beobachtungsphase), dass sie auf artikuliert⁹⁴ und wahrgenommene Bedürfnisse der Kinder reagieren. Dadurch entsteht m. E. eine Atmosphäre, in der Kinder im Alltag des Abenteuerspielplatzes erleben, dass ihre Bedürfnisse wahrgenommen und ernst genommen werden und darauf eine Reaktion erfolgt.

Die Zubereitung des Imbisses erinnert an ein kleines Partizipationsprojekt mit Kindern. Ziel ist, den Imbiss rechtzeitig am späten Nachmittag (eine präzise Uhrzeit habe ich damit nie in Verbindung gebracht) für alle Anwesenden zuzubereiten. Die dabei beobachtbaren Praktiken sind jedoch ähnlich wie die weiteren Praktiken der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen bei regelmäßigen Angeboten im Alltag des Abenteuerspielplatzes. Praktiken von Kindern bei der Imbisszubereitung und die Kontexte der jeweiligen ‚Partizipationssituationen‘ sind Inhalt der folgenden Darstellungen.

Einstiegsangebot als ‚neues‘ Kind wahrnehmen

Die anwesenden Kinder entscheiden selbst, wie sie auf dem Abenteuerspielplatz ihre Zeit verbringen wollen. Gelegentlich fällt mir auf, dass neu ankommenden Kindern, die zum ersten Mal da sind, vor dem Treffpunkt gesagt wird, dass sie gerne bei der Vorbereitung des Imbisses mitmachen können (ZII4: 5, ZII6: 44). Diese Kinder entscheiden sich dann nach dem Treffpunkt manchmal tatsächlich fürs Mitmachen beim Vorbereiten des Imbisses oder für eine andere Aktivität. In diesen Situationen wirkt der Imbiss wie ein ‚Einstiegsangebot für ‚neue‘ Kinder‘. Ausgehend von meiner Erfahrung als ‚neue‘ Person auf dem Abenteuerspielplatz⁹⁵, deute ich das so, dass ‚Essen zubereiten‘ etwas ist, was vielen Kindern bereits aus anderen Kontexten vertraut ist. Es bietet es sich an, um ‚anzukommen‘ an dem neuen Ort Abenteuerspielplatz: Man hat etwas zu tun und kann dabei gleich etwas für andere Anwesende machen.

⁹⁴ In meiner ersten Beobachtungsphase bekam ich mit, wie ein Kind zu einer Pädagogin sagte, es sei hungrig (Z4: 89) und die Pädagogin dann etwas zu essen für das Kind organisierte.

⁹⁵ Ich selbst hatte an meinem zweiten Beobachtungstag auf dem Abenteuerspielplatz vorgeschlagen, mich am nächsten Tag mit Sonja (P) um den Imbiss zu kümmern, was bei mir mit dem Wunsch verbunden war, etwas beizutragen, mich nützlich zu fühlen – da ich mich mit Stift, Papier und Aufnahmegerät ausgerüstet noch etwas unsicher fühlte – und mehr mit Kindern in Kontakt zu kommen.

Da Kinder selbst die Wahl haben, ob sie sich bei der Imbisszubereitung beteiligen möchten, ist ihre Entscheidung dafür oder dagegen bereits eine eigenständige ‚partizipative‘ Praktik im Kontext des Abenteuerspielplatzes.

Orientierung bei der Zubereitung erhalten und einen Arbeitsschritt übernehmen

Bei der Imbisszubereitung stellen sich für diejenigen – Kinder und Erwachsene –, die mitmachen, jede Menge Fragen: Wie wird etwas zubereitet? Was gibt es für wen zu tun? Wo sind die Gegenstände, die dafür benötigt werden? Pädagog_innen strukturieren dabei die Situation und Abläufe, was exemplarisch an folgenden Szenen sichtbar wird:

Ich (V)⁹⁶ sage, dass jetzt Butter gemacht werden kann, wenn jemand möchte, worauf Lilli und Sebastian „Ich“ sagen und ich zu Lilli meine: „Wenn du Butter machen willst, frag mal Sonja (P), wo die Gläser sind.“ Sebastian meint leise: „Ich will aber auch“, worauf ich zu ihm „Ja“ sage. [...] Lilli geht zu Sonja und erhält die Gläser. Auch Sebastian geht hin. Wir füllen Sahne in die Gläser und die beiden beginnen zu schütteln. Dann kommen noch einige Kinder, die auch Butter machen möchten und beginnen, Sahne zu schütteln, die Sonja und ich in Gläser füllen. [...] Sonja fragt ein Kind, das am Rand steht: „Möchtest du auch schütteln?“ (Z3_Audio: 181-195)

Ein Junge hat ein Glas, aus dem die Sahne immer wieder rausspritzt. Er geht zu Sonja (P) und sie versucht den Deckel richtig zuzuschrauben. [...] Sonja sagt den Kindern, die Butter gemacht haben, wo sie was hintun können. (Z3: 89-96)

Bei der Aufgabenaufteilung in der Küche sage ich (V), was es zur Vorbereitung des Imbisses heute zu tun gibt und die Kinder entscheiden, was sie tun möchten. (Z7: 79f)

Die Pädagog_innen geben eine zeitliche Struktur (z. B. Beginn der Butterherstellung) vor, geben Handlungsimpulse (z. B. verschiedene Aufgaben), haben einen Überblick über die Gegenstände, geben den Kindern Hinweise, was bzw. welcher Ort wofür vorgesehen ist oder laden ein Kind zum Mitmachen ein. Gleichzeitig bekunden einige Kinder von sich aus Interesse am Mitmachen und adressieren eine Pädagogin als Helferin. Die mitmachenden Kinder scheinen es selbstverständlich zu finden, dass Erwachsene ‚Regie‘ führen und sie in die zu verrichtenden Tätigkeiten einbeziehen.

Wenn Kinder nicht mehr ganz neu auf dem Abenteuerspielplatz sind, trägt eine klare Orientierung über Tätigkeiten dazu bei, dass sie eigenständig etwas tun können:

Zuvor hatte ich (V) gesagt, dass wir auch noch mit Minzblättern dekorieren können, was die Mädchen mit „Au ja“ kommentierten. Als Carlotta fertig mit Schneiden ist, sagt sie, dass sie nun was zum Dekorieren holt. (Z7:84-86)

Carlotta weiß, was noch zu tun ist (Pflanzen zum Dekorieren im Garten holen) und fühlt sich offenbar sicher genug, dies selbständig zu machen, nachdem sie einen anderen Arbeitsschritt abgeschlossen

⁹⁶ In Szenen, in denen ich offiziell mitverantwortlich für den Imbiss bin, kennzeichne ich das durch ein eingeklammertes V (für ‚Verantwortliche_r‘).

hat. Sie wartet nicht auf eine Aufforderung oder Anweisung, sondern entscheidet selbst, dies jetzt zu machen. Dies kommuniziert sie auch, damit die anderen Mitarbeitenden bei der Imbissvorbereitung wissen, dass sie sich darum kümmert und dieser Arbeitsschritt erledigt wird.

Ästhetik schaffen und wertschätzen

Beim Imbiss scheint nicht nur die Versorgung mit Nahrung relevant zu sein, sondern auch eine ansprechende Präsentation, die sich in diesen Szenen zeigt:

(1) *„Das sieht schön aus“ sagt Lina beim Vorbereiten der Obsttörtchen, die es zum Imbiss gibt. [...] Als ich später die Bretter mit dem Imbiss auf den Tisch stelle, kommentieren einige Kinder, dass das schön aussehe. (Z7: 85; 119)*

(2) *Wir dekorieren die Brote mit den gesammelten Blüten. Lilli nimmt Ringelblumenblütenblätter und streut sie neben die Brote auf das Brett und sagt: „Ich hab so gemacht, dass es schneit.“ Sonja (P) schaut rüber und meint: „Oh, sieht das /schön/ aus.“ Lilli und ich summen vor uns hin. Sie sagt: „Ich mach das Tablett noch schön außen.“ (Z3_Audio: 366-368)*

Die Ästhetik beim Anrichten des Imbisses scheint hier für Lina, aber auch generell (1) und für Lilli (2) wichtig zu sein. Lilli erhält dafür Anerkennung von einer Pädagogin und wirkt sehr motiviert, alles „schön“ zu machen, sogar das Tablett zu säubern. Zum Genuss von Essen trägt für die Kinder offenbar nicht nur der Geschmack, sondern auch die Optik bei und sie scheinen Spaß am kreativen Gestalten und Präsentieren des Imbisses zu haben. Dies unterstreicht folgende Szene:

Ein Junge legt, bevor er sein Brotstück nimmt, noch genießerisch eine Blüte Kapuzinerkresse darauf, zuvor scheint er bewusst und in Ruhe auszuwählen, welche der auf dem Brett liegenden Blüten er nun nimmt. (Z3: 183-185)

Die Ästhetik von schön angerichtetem Essen mag zwar nicht für alle die gleiche Bedeutung haben, doch die Eigeninitiative des beobachteten Jungen zeigt, dass sein Genuss mit der ausgewählten Blüte auf dem Brot erhöht wird. Schön angerichtetes Essen steigert offenbar den Genuss und die hier ausgewählten Praktiken der Kinder deuten darauf hin, dass sie Ästhetik beim Essen schätzen.

Entscheidung zum Imbissangebot treffen

Bei der Imbissvorbereitung gibt es diverse Entscheidungen zu treffen, denn nicht nur die Ästhetik, sondern auch der Geschmack spielt eine Rolle beim Essensgenuss. Wie Kinder Einfluss auf eine Entscheidung nehmen, verdeutlicht folgendes Beispiel:

Für den Imbiss heute bin ich (V) mit sieben Kindern unterwegs, um Eis zu besorgen. Auf dem Weg zum Supermarkt unterhalten wir uns über Eissorten und Jule möchte unbedingt Zitronensorbet. Kurz bevor wir den Supermarkt betreten, findet folgendes Gespräch statt:

I: So, jetzt müssen wir uns mal einigen, welches Eis wir nehmen. (4sec.) Also, welches, welches Eis nehmen wir jetzt?

Frida: Schokolade! (Die Kinder wollen bereits den Supermarkt betreten.)

I: Hey, wartet mal kurz. Jemand hat vorhin Zitrone vorgeschlagen.

Jule: Ich.

Liam: Nein! Schokolade.

Jule: Zitronensorbet. Zitrone!

I: Wer ist noch für Zitronensorbet? [Keine Reaktion.]

Liam: Äh, ich weiß nicht, wie's schmeckt.

Frida: Wer ist für Schokolade?

I: Wer ist für Schokolade? (Fünf Kinder heben ihre Arme.) Wir schauen einfach, was es gibt und entscheiden dann.

Als wir vor dem Kühlregal stehen und die Kinder mir zeigen, wo es Zitronensorbet und Schokoladeneis gibt, sage ich, wir könnten ja einfach zwei Eissorten nehmen, worauf die Kinder begeistert mit „Ja“-Rufen reagieren, ein Kind klatscht sogar in die Hände. (ZII7: 96f.; 129-132 und AII7_A4, 32:28-34:02)

Die Kinder werden in dieser Situation von der erwachsenen Begleitperson (in der geschilderten Situation ist dies meine Rolle) durch eine Frage in die Entscheidung zur Wahl der Eissorten einbezogen. Es geht darum, dass „wir“, womit die Kinder und die Begleitperson gemeint sind, aus Sicht der Begleitperson eine Entscheidung treffen sollen, was sie als ‚einigen müssen‘ bezeichnet. Das Verb „müssen“, das sie verwendet, impliziert Zwang, von wem auch immer dieser auferlegt wird. Auf dem Weg zum Supermarkt wurde offenbar vermutlich deutlich, dass es unterschiedliche Meinungen gibt, welche Eissorte gekauft werden soll und die Entscheidung wurde noch aufgeschoben.

Frida reagiert auf die Entscheidungsaufforderung mit einem Vorschlag zur Eissortenwahl, worauf von der erwachsenen Begleitperson eine zuvor genannte Alternative ergänzt wird. Dann plädieren zwei Kinder für ihre unterschiedlichen Favoriten, einfach indem sie diese nochmals klar und ausdrücklich benennen. Sie argumentieren nicht, sondern nennen nur ihre Lieblingssorte deutlich. Die Begleitperson stellt eine Frage, um herauszufinden, wer die Option Zitrone noch favorisiert. Interessant ist hier Liams Einwand, dass ihm eine wichtige Entscheidungsgrundlage zur Beantwortung der Frage fehlt, da er den Geschmack nicht kennt. Deutlich wird daran, dass er keine Entscheidung für etwas ihm Unbekanntes, hier den Geschmack der Eissorte, treffen möchte. Sofort formuliert Frida zu der von ihr favorisierten Sorte eine ähnliche Frage, wie die von der Begleitperson gestellte, um herauszufinden, wie viele Kinder dieselbe Sorte wie sie möchten. Meinungsbildungsverfahren mit Abfragen unterschiedlicher favorisierter Optionen scheinen Frida vertraut zu sein. Sie mag der Begleitperson mit der Frage einfach zuvorgekommen sein, oder diese möchte die Situation klar kontrollieren bzw. steuern, denn sie wiederholt dieselbe Frage. Die Kinder, die sich für die zweite Sorte aussprechen sind in der Mehrheit. Doch offenbar scheint es sich nicht um eine Mehrheitsentscheidung zu handeln, denn die Begleitperson verschiebt die Entscheidung auf später

und macht sie abhängig vom Warenangebot. Damit verschafft sie sich Bedenkzeit⁹⁷, wie das Entscheidungsverfahren weitergehen könnte. Der spätere Vorschlag der Begleitperson, dass beide Sorten gekauft werden, stößt bei allen Kindern auf positive Resonanz und kein Kind muss auf das von ihm favorisierte Eis verzichten. Die begeisterte Reaktion mag auch damit zusammenhängen, dass den Kindern schleierhaft war, was eigentlich von wem entschieden wird, und nun eine Entscheidung gefällt wurde, die alle genannten Interessen berücksichtigt.

In dieser Situation formuliert die Begleitperson zunächst zwar den Anspruch, gemeinsam mit den Kindern eine Entscheidung zu fällen, bzw. sich mit ihnen zu „einigen“, doch letzten Endes entscheidet sie alleine, allerdings nachdem sie ein Meinungsbild eingeholt hat. Nach dem Meinungsbild verschiebt sie die Entscheidung, gewinnt also Zeit und entscheidet dann, dass in diesem Fall gar keine Einigung auf eine Option notwendig ist, sondern dass beide Vorschläge umgesetzt werden können. Als sie den Kindern ihren Beschluss verkündigt, sind diese begeistert.

Die Frage, um die es in dieser Arbeit geht, ist wie Kinder partizipieren. Die beobachteten Handlungen der Kinder in dieser Situation sind: zuhören, was die Begleitperson sagt, entsprechende Vorschläge machen bzw. Wünsche äußern, nachhaken, Präferenz durch Handzeichen signalisieren und Begeisterung bei der Entscheidungsverkündigung zeigen. Kein Kind fragt nach, ob man sich auf eine Sorte festlegen muss, und niemand gibt dies vor, es wird einfach selbstverständlich angenommen. Basierend auf der Annahme, es gebe nur eine Option, signalisieren die Kinder mit Handzeichen ihre Favoriten. Spannend ist der Einwand eines Kindes, dass eine Entscheidungsoption ohne Wissen dazu keine wirkliche Option ist. Mit dem Ergebnis sind sie dann zufrieden und es wäre interessant gewesen, ihre Reaktion auf eine andere Entscheidungsverkündigung zu beobachten. Sie akzeptieren die Entscheidungsmacht der Begleitperson, vielleicht weil bei ihrem Beschluss niemand auf seinen Favoriten verzichten muss, und scheinen die Begleitperson als – selbsternannte? – Bestimmerin, welche die Meinungen der Involvierten ernst nimmt, zu akzeptieren.

Exkurs⁹⁸: Entscheidungsgestaltung mit Kindern und ihre Voraussetzungen

Bei der Rekonstruktion der Praktiken in dieser Szene, beschäftigte mich die Frage, welche Alternativen es zur praktizierten Entscheidungsgestaltung gegeben hätte. Die geschilderte Entscheidung war nicht vorbereitet und wäre vielleicht anders verlaufen, wenn von Beginn an klar gewesen wäre, was die Kriterien sind, z. B. dass zwei Eissorten gekauft werden können. Handlungsalternativen der Begleitperson in dieser Situation hätte es zahlreiche gegeben, z. B. (1) dass sie einfach dem von einem Kind formulierten Wunsch, Zitronensorbet zu kaufen, nachkommt, ohne

⁹⁷ Für die Entscheidung bestand trotzdem ein gewisser Zeitdruck, denn die Begleitperson wusste, dass auf dem Abenteuerspielplatz schon auf den Beginn des Imbisses gewartet wurde.

⁹⁸ Dieser Exkurs ist ein Analysememo, das eine eigene Formatierung hat, da es sich vom restlichen Analysetext unterscheidet, weil bereits allgemeine Reflexionen zu Entscheidungen thematisiert wurde.

weitere Optionen in Betracht zu ziehen, (2) dass sie selbst entscheidet, welche Sorte(n) gekauft werden, (3) dass sie den Kindern Geld gibt und diese selbständig entscheiden können, welche Eissorten sie damit kaufen. Bei den ersten beiden Alternativen wäre die Entscheidungsmacht klar bei der Begleitperson, wobei bei Option (1) der Einfluss des Kindes groß ist, das von sich aus deutlich artikuliert, was es möchte. Option (3) kam der Begleitperson gar nicht in den Sinn (was keine Mutmaßung ist, wie ich in meiner Doppelrolle als Beobachterin und Begleitperson bestätigen kann) und vermutlich hätten dafür vorab Auswahlkriterien mit den Kindern besprochen werden müssen (z. B. kein Eis am Stiel, maximale Anzahl der Sorten, minimale Menge, ...). Außerdem wäre es wichtig gewesen, dass die Kinder, welche die Entscheidung treffen, gut rechnen können. Dafür hätte Zeit eingeplant werden müssen, um eine Entscheidung vorzubereiten. Der Anspruch an das Ergebnis hätte geklärt werden müssen: geht es um eine Mehrheitsentscheidung oder um eine Entscheidung, die für alle Beteiligten in Ordnung ist? Ob Kinder bzw. welche Kinder auf Letzteres wie achten, ohne ‚entscheidungsüberwachende‘ Erwachsene, hätte ebenfalls vorab geklärt werden müssen. In diesem Beispiel scheint das Ergebnis – ohne transparente Entscheidungsvorbereitung und damit verbundene Diskussionen mit Kindern – für alle zufriedenstellend zu sein. Die Frage ist, was für die Kinder zentral ist; das Ergebnis oder auch die Details auf dem Weg dahin.

Der Anspruch der Begleitperson war hier, dass alle Kinder mit der Entscheidung einverstanden sind. In diesem Fall war das ‚Problem‘, für das eine Lösung gefunden werden musste, nur die Uneinigkeit bei der Auswahl der Eissorten. Interessant ist, dass sich an dieser Entscheidung – mit nicht so vielen Optionen und vermutlich nicht so gravierenden Folgen – zeigt, wie herausfordernd es für Kinder und Fachkräfte sein kann, den ernst gemeinten und klar benannten Anspruch, sich gemeinsam zu „einigen“, tatsächlich zu erfüllen. Gleichzeitig wird deutlich, dass hier für die Zufriedenheit der Kinder das Ergebnis der Entscheidung ausschlaggebend ist, denn alle erhalten letzten Endes, was sie als Vorschlag genannt bzw. als Wunsch geäußert haben. Die Kinder konnten ihre Präferenzen nennen und da es nur zwei waren, entschied die Begleitperson, dass es möglich ist, beide Eissortenwünsche zu erfüllen. Kein Kind kommentiert, dass sie nicht am gesamten Entscheidungsprozess teilhaben konnten oder dass dieser intransparent war. Möglicherweise hatte es bei diesem Beispiel sogar Vorteile, dass die Anzahl der Optionen, die umgesetzt werden, nicht vorab klar formuliert wurde und somit prozesshaft entschieden werden konnte.

Imbissordnung einhalten

Immer wieder beobachte ich, dass der Beginn des Imbisses von manchen Kindern ungeduldig erwartet wird und dass der Ablauf rund um das Verspeisen des Imbisses einer bestimmten Ordnung folgt. Zunächst eine Szene, die sich vor Beginn des Imbisses abspielt:

Nun kommen einige Kinder und Tina (Praktikantin) mit der Tasche, in der das Kubb-Spiel ist, in Richtung Küche über den Platz gerannt. Sofie (Praktikantin), die nebendran bei den Seifenblasen ist, fragt: „Gibt’s Imbiss?“ Sonja (P) antwortet: „Zwei Minuten.“ Als klar ist, dass der Imbiss noch nicht fertig ist, fangen einige Kinder an, Seifenblasen zu machen. Nach einiger Zeit ruft Tina laut „Imbiss, Imbiss!“ und Kuno stimmt ein. Ganz schnell bilden die Kinder eine lange Schlange vor der Küche. [...] Sonja ruft laut: „Hat einer von euch schon getrötet?“ Darauf rufen einige Kinder: „Tröt! Imbiss! Imbiss!“ Ein Kind fängt damit an, andere stimmen ein. Sonja geht ins Haus, holt das zum Tröten vorgesehene Instrument und bläst hinein. (ZII1: 214-223)

Diese Szene ist eine Verdichtung von mehreren Aspekten, die mir auf dem Abenteuerspielplatz immer wieder begegnen: (1) Die Kinder sind aktiv und finden permanent eine Beschäftigung für sich: vom Kubb-Spiel gehen sie direkt zum – von allen, auch den Pädagog_innen – ersehnten Imbiss, dann überbrücken sie die Wartezeit bis zum Beginn mit einer anderen Aktivität. (2) Die ritualisierten

Abläufe sind den Kindern, die regelmäßig da sind, vertraut und finden wie von selbst statt. Nachdem der Imbissbeginn bekannt gegeben wurde, reihen die Kinder sich in die Schlange ein. (3) Die Kinder reagieren unmittelbar auf die Frage der Pädagogin, ob der Imbissbeginn schon bekannt gegeben wurde, allerdings auf ihre Art und nicht ganz erwartungskonform. Auf die Frage, ob schon jemand getrötet habe, verlässt in der geschilderten Szene niemand den Platz in der Warteschlange, doch einige Kinder finden eine kreative Lösung, indem sie mit ihren eigenen Stimmen den Beginn des Imbisses laut verkünden, sogar mit dem Wort „Tröt.“ Alternative Reaktionsmöglichkeiten wären gewesen: gehorsam befolgen, ignorieren oder verweigern. Diese spielerisch-humorvolle Interaktion zeigt, dass die Kinder die Impulse der Pädagogin für relevant halten, aber eine eigene Umgangsweise damit finden können. (4) Aus Sicht der Pädagogin ist das standardisierte Signal zum Imbissbeginn scheinbar wichtig, also kümmert sie sich selbst darum und lässt den Kindern die Freiheit, auf ihre Art die Trötaufforderung zu befolgen. Vermutlich ist die Absicht der Pädagogin, mit dem ‚tatsächlichen‘ Trötinstrument unüberhörbar für alle den Beginn des Imbisses anzukündigen, damit ihn niemand verpasst, und so ‚Imbissgerechtigkeit‘, also gleiche Teilhabechancen für alle, zu schaffen.

An einem anderen Tag beobachte ich kurz vor dem Imbissstart folgende Szene, die das Prinzip der ‚Imbissgerechtigkeit‘ unterstreicht:

Einige Kinder kommen zur Küche und fragen, ob es jetzt Imbiss gebe. Sonja (P) sagt, wir würden noch warten, bis die Leute, die gerade Tiere füttern, zurück seien. (Z3: 167-169)

Die Kinder bringen hier zum Ausdruck, dass sie den Beginn des Imbisses bereits erwarten. Doch darüber entscheidet die Pädagogin und mutet ihnen – anstatt einzuwilligen, dass der Imbiss beginnt – weiteres Warten zu mit der Begründung, dass alle beim Beginn dabei sein sollen bzw. dass niemand, der eine andere Aufgabe übernimmt, den Beginn des Imbisses verpassen soll. Alle sollen, unabhängig von ihrem anderen Engagement auf dem Abenteuerspielplatz, die Möglichkeit haben, am Imbiss teilzuhaben.

Die beobachtete Szene geht weiter:

Nun sind die Leute von der Tierfütterung zurück. Manche Kinder stehen schon in einer Schlange vor dem Tisch, auf dem der Imbiss steht und Sonja (P) ruft „Imbiss“. Andere Kinder kommen angerannt und reihen sich in die Schlange ein. Ein Kind sagt zu einem anderen, dass drängelt: „Anstehen!“ Die Kinder wählen ein Brot mit oder ohne Zucchini aus, manche sagen: „Das mag ich nicht.“ Einige Kinder bedienen sich auch bei der Minzlimo. Ein offizieller Start fällt mir nicht auf, aber während die Kinder anstehen, sagt Sonja, was es heute gibt. (Z3: 171-177)

Es scheint eine klare Ordnung zu geben, was zu tun ist, um etwas vom Imbiss zu erhalten, nämlich Schlange stehen. Das machen die Kinder unaufgefordert, begeben sich quasi schon in Warteposition, und sie ermahnen sich gegenseitig, diese Ordnung einzuhalten. Sonjas Ruf

„Imbiss“ ist das Startzeichen, dass es jetzt losgeht und sich alle bedienen können.⁹⁹ Gleichzeitig erfahren so auch diejenigen, die es vielleicht noch nicht mitbekommen haben, dass es nun Imbiss gibt. Die Auswahl, was sie beim Imbiss nehmen, bleibt ihnen überlassen, aber die Menge scheint in dieser Szene klar zu sein: erstmal ein Brot für jede_n und etwas zu trinken. Mit der Beschreibung des heutigen Imbissangebots durch Sonja erhalten die Kinder Orientierung, was es genau gibt, zugleich wird die Arbeit der Personen gewürdigt, die den Imbiss vorbereitet haben.

Nach einiger Zeit kommen einige Kinder und fragen, ob es eine zweite Runde gibt. Sonja (P) stimmt zu und ruft laut: „Zweite Runde.“ Einige Kinder stürmen zum Tisch, worauf Sonja die wenigen verbleibenden Brote in kleinere Stücke schneidet. [...] Für manche Kinder reicht es nicht für eine zweite Runde, was sie enttäuscht, aber ohne sich lautstark darüber zu beschweren, zur Kenntnis nehmen. (Z3: 178-186)

Die implizite Ordnung des Imbissrituals setzt sich mit dem Warten auf den Beginn einer ‚zweiten Runde‘ fort.¹⁰⁰ Wann diese beginnt, entscheidet ebenfalls die Pädagogin. Sie kümmert sich auch darum, dass möglichst viele Kinder bzw. Anwesende nochmal etwas zu essen erhalten. Auffällig ist, dass niemand einen Anspruch für die zweite Runde deklariert, sondern dass – wenn auch enttäuscht – akzeptiert wird, wenn es nicht für alle reicht.

Der Begriff ‚zweite Runde‘ scheint für alle ganz selbstverständlich zu sein. Die Formulierung ‚Runde‘ bringt zum Ausdruck, dass es nicht um ‚Nachschlag‘ für Individuen geht, sondern dass potentiell alle Anwesenden etwas erhalten sollen und dass sie einen überindividuellen, gemeinschaftlichen Charakter hat. Das Teilen der Brote durch die Pädagogin, so dass es mehr Portionen gibt, unterstreicht die soziale Dimension der ‚zweiten Runde‘. Der Anspruch, dass alle etwas vom Imbiss bekommen sollen, wenn sie möchten, wird bereits zu Beginn der Szene deutlich, da erst begonnen wird, wenn die Leute, die Tiere füttern, zurück sind.

Die ritualisierte Ordnung mit dem Ablauf ‚Beginn abwarten, anstehen, essen, zweite Runde abwarten‘ wirkt sehr eingespielt. Die Kinder halten diese ein und achten gegenseitig darauf, dass alle sich daran halten. Die Pädagogin übernimmt die Aufgabe, den Beginn der jeweiligen Runden anzukündigen, woran Kinder sie erinnern. Mein Eindruck ist, dass die Gleichbehandlung aller bzw. auch gleiche Chancen für alle, am Imbiss teilzuhaben, hier einen wichtigen Stellenwert haben. Es wirkt, als solle ‚Imbissgerechtigkeit‘ für alle bestehen. Der Beginn wird laut für alle bekanntgegeben, alle starten gemeinsam und warten, bis die zweite Runde für alle beginnt. Es soll beim Imbiss

⁹⁹ Diese Szene ist aus der ersten Feldphase, in der es das in der anderen Szene verwendete Trötsignal noch nicht gab.

¹⁰⁰ An einem anderen Tag (ZII6) sind überwiegend Kinder da, die unregelmässig auf dem Abenteuerspielplatz sind. Dort mache ich die kontrastierende Beobachtung, dass nicht alle Kinder auf eine zweite Runde warten, sondern sich einfach etwas nehmen. Die ansonsten ‚alltäglichen‘ und selbstverständlichen Abläufe werden durchbrochen und dadurch verdeutlicht.

möglichst gerecht zugehen, so dass niemand sich Vorteile verschafft und mehr erhält oder nimmt als andere.

Imbiss austeilen

An einigen Tagen ist Selbstbedienung beim Imbiss, manchmal wird er verteilt. Dass es für Kinder attraktiv sein kann, den Imbiss zu verteilen, zeigen folgende Szenen:

Sonja (P) fragt, ob wir es so machen, dass sich jeder eins nehmen kann. Die Kinder in der Schlange rufen „Ja!“, aber Carlotta meint, nein, sie möchte die Obsttörtchen gerne mit Lina verteilen. (Carlotta und Lina haben bei der Vorbereitung des Imbisses mitgemacht.) Darauf sagt Sonja, dass wir uns dann um die Feuerstelle setzen. Die Kinder gehen rüber. Georg sagt, er möchte auch verteilen. Carlotta und Lina möchten das nicht, da schlägt Sonja vor, er könne ja die Getränke verteilen. (Z7: 119-124)

Carlotta bringt klar zum Ausdruck, dass sie mit Lina den Imbiss austeilen möchte. Georgs Wunsch, das auch zu tun, unterstreicht, dass dies eine attraktive Rolle zu sein scheint. Es ist hier klar eine selbstgewählte Rolle der Kinder, wobei sich mir nicht ganz erschließt, was deren Reiz ausmacht. Carlottas und Linas Reaktion auf Georgs Wunsch verdeutlicht jedenfalls, dass sie als Zubereitende nun in der exponierten Rolle als Imbissausteilende sein möchten. Mit dem Austeilen ist auch die ‚Macht‘ verknüpft, zuzuteilen, wer welches Törtchen bekommt. Ob das für die Austeilenden relevant ist, kann ich aufgrund der Beobachtungen nicht rekonstruieren. Deutlich wird, dass die Frage der Pädagogin, ob sich jede_r selbst den Imbiss nehmen kann, nicht rhetorisch gemeint war, sondern den Kindern tatsächlich eine Wahl ließ. Als Carlotta sich klar äußert, entscheidet nicht die lautstarke Mehrheit der Kinder, die in der Schlange stehen, sondern ihr Wunsch wird umgesetzt. Es scheint Teil der impliziten ‚Ordnung‘ der Imbissmahlzeit zu sein, dass die vorbereitenden Kinder über die Art des Imbissessens als Selbstbedienung oder Zuteilung entscheiden.

In einer anderen Szene wird sichtbar, dass Austeilen auch eine selbstgewählte Rolle als Alternative zum Schlangestehen sein kann:

[Als der Imbissstart bekannt gegeben wird, sieht es so aus, als ob sich alle selbst bedienen können, denn es ist niemand neben den Brettern, auf denen Pfannkuchen liegen, zu sehen. Nach dem Signal zum Imbissstart bilden die Kinder eine lange Schlange vor der Küche.] Jakob und Mia kommen angerannt. Als sie die lange Schlange sehen, meint Jakob: „Komm, wir warten, bis die Schlange kleiner ist“, worauf Mia sagt: „Nein, wir tun austeilen.“ Und ich sehe, wie sie sich an den Platz hinter dem Tisch bei der Schlange stellen. (ZII1: 217-221)

Als Handlungsalternative zum Anstehen haben hier zwei Kinder die Idee, das Essen auszuteilen. Es scheint für beide nicht so attraktiv zu sein, sich beim üblichen Warteritual einzureihen. Der Vorschlag von Jakob, nicht in der Schlange zu warten, scheint Mia zu gefallen. Sie hat aber eine andere Idee und teilt sie Jakob mit. Darauf setzen ihre Idee einfach um. Niemand muss gefragt werden und sie können

der scheinbar unattraktiven Warteposition in der langen Schlange entkommen. Die Möglichkeit, nach dem Motto ‚gesagt, getan‘, eine spontane Idee auch in einem eher ritualisierten Setting sofort umzusetzen, gibt es nur, weil an diesem Tag niemand die Austeilrolle innehat. In pädagogischen Angeboten, die stärker strukturiert sind, indem beispielsweise durch einen Plan festgelegt wird, wer wofür verantwortlich ist, wäre diese spontane kreative Alternatividee zum offenbar als langweilig empfundenen Warten, schwierig umzusetzen gewesen. Die Strukturen auf dem Abenteuerspielplatz sind so flexibel, dass Kinder beim verhältnismäßig klar geregelten Imbiss noch Freiräume finden, um anders als üblich, aber innerhalb des vorgegebenen Rahmens zu handeln. Dieser Handlungsspielraum eröffnet sich vermutlich einem Kind, dem der Ort Abenteuerspielplatz weniger vertraut ist als den beiden Hortkindern, nicht unbedingt, d. h. Handlungsspielräume ausfindig zu machen hängt auch damit zusammen, wie bekannt den Akteur_innen die Strukturen und der Kontext sind.

Insgesamt zeigt sich an den rekonstruierten Szenen zum Imbiss, welche Auswirkungen Strukturen bzw. Ordnungen für die Beteiligung von Kindern haben können. Mit der eher ‚geordneten‘ Situation, wenn der Imbiss verspeist wird, soll gewährleistet werden, dass alle die Chance haben, gleich viel vom Imbiss zu erhalten. Doch auch innerhalb dieser Ordnung, die Chancengleichheit bzw. ‚Imbissgerechtigkeit‘ ermöglicht, finden Kinder – je nach Vertrautheit mit dem Ort – noch situative Handlungsspielräume.

6.6 Die Spieltruhe als exemplarische Partizipationsgelegenheit

In der Rekonstruktion der bisherigen Praktiken wurde vor allem die Entscheidungsfreiheit bzw. *Selbstbestimmung* von Kindern bezüglich ihrer individuell gewählten und ausgeübten Aktivitäten deutlich. Doch im Alltag des Abenteuerspielplatzes gibt es für Kinder auch Möglichkeiten zur *Mitbestimmung*, was nun am Beispiel der Praktiken rund um die Spieltruhe des Abenteuerspielplatzes veranschaulicht wird.

Bei der Kinderkonferenz im Frühjahr 2016 hörte ich zum ersten Mal von der Spieltruhe¹⁰¹ auf dem Abenteuerspielplatz. Während meiner Feldphase zwei Jahre zuvor war diese nie Thema. Nach und nach erfuhr ich durch Beobachtungen und Gespräche, was es mit der Spieltruhe auf sich hat. Es handelt sich um einen großen Holzbehälter, in dem diverse Spielgeräte sind, welche die Kinder gegen ein Pfand nutzen können. Die Spieltruhe ist in mehrfacher Hinsicht eine Partizipationsgelegenheit für Kinder und scheint für sie im Alltag auf dem Abenteuerspielplatz besonders wichtig zu sein, denn bei

¹⁰¹ Den einrichtungsinternen Begriff habe ich zur Anonymisierung verändert.

beiden Kinderkonferenzen, die ich seit (Wieder-)Einführung¹⁰² der Spieltruhe beobachtete, war sie auf der Liste der zu besprechenden Themen. In diesem Unterkapitel rekonstruiere ich am Beispiel der Spieltruhe verschiedene Dimensionen der Beteiligungspraktiken von Kindern.¹⁰³

Ausgangspunkt: Vorschläge der Kinder als Beteiligungsoption

Von Enya erfahre ich, dass die Spieltruhe durch finanzielle Ressourcen ermöglicht wurde, da der Abenteuerspielplatz Geld gewonnen hatte, für dessen Verwendung Kinder auf einer Liste Vorschläge machten (ZII8, A, 0:40-0:52), was sie weiter ausführt:

Enya: Und da konnten wir zum Beispiel, irgendwie Seilbahn, Schaukel oder - also Sachen aufschreiben, die wir uns wünschen noch für den Abenteuerspielplatz.

I: Hast du noch ne – weißt du noch was, was da drauf stand?

Enya: Also es war, also - keine Ahnung. Also, es waren sehr viel Vorschläge.

I: Was wäre, was hättest du - was war /dein/ Vorschlag?

Enya: Ich hab keine - ich war gar nicht bei der Kinderkonferenz, aber das hing auch im Hort, aber ich hab nie irgendwas drauf geschrieben. (ZII8, A, 0:56-1:21)

Enya erinnert sich auch fast ein Jahr später noch gut an den formalen Ablauf für Neuanschaffungen für die Spieltruhe. In ihren Aussagen wird deutlich, dass Kinder die Möglichkeit hatten, sich etwas zu „wünschen“ bzw. „Vorschläge“ zu machen. Wie die Idee für die Vorschlagsliste zustande kam, lässt sich nicht rekonstruieren und ich erhalte keine Informationen dazu. Deutlich wird aber, dass Enya es als Angebot, nicht als Pflicht erlebt, Vorschläge für Neuanschaffungen für den Abenteuerspielplatz zu notieren. Die Kinder hatten eine Beteiligungsoption, die sie freiwillig wahrnehmen „konnten“, für die sie ausreichend Zeit bzw. Beteiligungsgelegenheiten hatten, denn „das hing auch im Hort“, und die – zumindest soweit Enya sich erinnert – rege genutzt wurden, denn „es waren sehr viele Vorschläge“. Obwohl Enya keinen eigenen Vorschlag hatte, kann sie einiges zum Thema berichten, d. h. sie hat an der Neuerung ‚Spieltruhe‘ teil und partizipiert an deren Einführung, ohne selbst aktiv Vorschläge zu machen.

¹⁰² Von Michael (P) erfahre ich, dass es schon immer eine Spieltruhe gab, aber mit wenig Inhalt und ohne Ausleihsystem, dass aber ca. ein halbes Jahr zuvor viel Neues dafür angeschafft wurde (ZII1_A3). Enya, mit der ich mich einige Wochen später unterhalte, ist der Meinung, die Spieltruhe sei „neu“ auf dem Abenteuerspielplatz (ZII8_A).

¹⁰³ Dazu verwende ich Material aus Beobachtungen und Gesprächen während der zweiten Feldphase (ZII). Rekonstruktionen zum Thema Spieltruhe bei den Kinderkonferenzen (K2 und K3) stelle ich im entsprechenden Kapitel dar.

Entscheidung über Anschaffungsvorschläge

Die Vorschläge der Kinder waren, soweit ich es aus dem Gespräch mit Enya rekonstruieren kann, eine Entscheidungsgrundlage bei einer Kinderkonferenz:

I: Ah, das (über die Vorschläge, M.S.¹⁰⁴) wurde dann bei der Kinderkonferenz entschieden?

Enya: Ja. Und da war ich nicht da, da hatte ich einen Logopädenttermin.

I: Ja. Okay, und dann, dann fiel halt die Entscheidung auf die Spieltruhe und dann –

Enya: Ja. (ZII8_A, 1:21-1:28)

Wie die Entscheidung zustande kam und worüber genau entschieden wurde – über Neuanschaffungen generell oder nur für die Spieltruhe –, lässt sich nicht rekonstruieren. Enya selbst, konnte an der Kinderkonferenz nicht teilnehmen und deshalb nicht davon berichten. Allein die Tatsache, dass sie sich erinnert, dass die Entscheidung bei einer Kinderkonferenz getroffen wurde, verdeutlicht einerseits, dass es für die Kinder bei einer Kinderkonferenz grundsätzlich die Möglichkeit gibt, etwas zu entscheiden, das sie betrifft. Eine Entscheidungsgrundlage dafür – verschiedenen Anschaffungsoptionen in Form einer Vorschlagsliste – haben die Kinder über einen Vorbereitungszeitraum hinweg selbst erarbeitet.¹⁰⁵ Implizit wird deutlich, dass Enya volles Vertrauen in die Abläufe hat und davon ausgeht, dass die Kinder in der Ausübung ihrer Souveränität über eine Entscheidung bei der Kinderkonferenz nicht manipuliert oder beeinträchtigt werden. Das schließe ich zumindest daraus, dass sie sich nicht kritisch oder skeptisch zu der Entscheidung auf der Kinderkonferenz äußert.

Über die genauen Mitsprache- oder Mitwirkungsmöglichkeiten der Kinder bei der Entscheidung für den Inhalt der Spieltruhe und dessen Anschaffung ist mir nichts bekannt. Einmal bekomme ich mit, dass anscheinend Kinder von zuhause etwas für die Spieltruhe mitbringen und so über deren Inhalt mitentscheiden konnten:

Ein Mädchen kommt auf Becherstelzen gut gelaunt Richtung Spieltruhe und sagt zu Claudia (P), dass diese früher mal ihnen gehört haben [ich glaube, sie meint ihre Familie]. (ZII1: 190-192)

In einem Gespräch mit Valentina und Florian erfahre ich, dass sie unterschiedliche Wahrnehmungen ihrer Mitentscheidung über den Inhalt der Spieltruhe haben:

I: Und wer hat entschieden, was in der Spieltruhe alles sein soll?

Valentina: Wir.

¹⁰⁴ Diese verkürzte, etwas suggestive Interviewvariante hat den Hintergrund, dass zunächst das Aufnahmegerät nicht lief und Enya und ich eine Zusammenfassung dessen machten, was sie zuvor bereits gesagt hatte.

¹⁰⁵ Es wäre alternativ denkbar, dass Erwachsene eine Entscheidung basierend auf den Vorschlägen der Kinder treffen oder den Kindern Vorschläge machen, über die sie entscheiden können.

I: Cool.

Florian: Nein, ich nicht.

Valentina: Ja /doch/. Zum Teil.

Florian: //Nein.// /Ich/ nicht.

Valentina: Man konnte, ja man konnte halt wünschen.

I: Also ihr konntet Ideen sagen?

Valentina: Ja. (ZII1_A3, 17:40-17:51)

Valentina erinnert sich, dass sie – als Teil eines „wir“, mit dem sie vermutlich alle Kinder meint – einen aktiven Part bei der Entscheidung hatte. Sie relativiert nach Florians Einwand, dass er nicht mitentschieden habe, ihre Aussage und sagt „zum Teil“. Als er immer noch widerspricht, redet Valentina anstatt von „wir“ von „man“ und aus der Entscheidung wird die Möglichkeit, Wünsche zu äußern, zu der sich Florian nicht weiter äußert. Interessant finde ich an dieser Stelle, dass beide Kinder ganz unterschiedliche Wahrnehmungen von der Entscheidung haben. Valentina sieht sich als an der Entscheidung aktiv Beteiligte, weil sie die Möglichkeit hatte, Wünsche zu äußern, doch Florian kann sich an keine bewusste Entscheidung erinnern.

Wie auch immer die Entscheidung genau ablief – sie wird von den drei befragten Kindern unterschiedlich wahrgenommen, doch es wird deutlich, dass es für Kinder die Möglichkeit gab, Vorschläge zu machen, und dass sie von dieser Möglichkeit wussten.

Inhalt der Spieltruhe als Möglichkeit zur selbstgewählten Beschäftigung

Es gibt eine Inventarliste für die Spieltruhe, die gut sichtbar im Deckel der Spieltruhe hängt, einmal beobachte ich eine Szene, in der Sonja (P) diese gemeinsam mit Georg an einem Regentag neu erstellt:

Georg sitzt im Haus auf dem Boden und fängt an, in der großen Plastiktüte mit neuen ‚Spielsachen‘ zu wühlen und einzelne Sachen rauszunehmen. Aron scheint sehr interessiert an den Tischtennisschlägern und -bällen zu sein. Ich schlage Georg vor, dass er doch mit Sonja (P) besprechen könne, was mit den Sachen passieren soll. Er fragt Sonja und erfährt, dass es jetzt gleich Imbiss gibt und dass sie das dann danach zusammen auspacken können, da sie gern eine Inventarliste machen möchte. [...] Nach dem Imbiss frage ich Sonja, die nun mit Georg die Spiele auspackt und für die Spieltruhe inventarisiert, woher diese seien. Sie meint, dass sie diese heute bekommen hätten als Ersatz für die seit Sonntag fehlenden oder kaputten Sachen. Als sie Tischtennisschläger und -bälle auspacken, fragt Georg nach der Tischtennisplatte. (ZII3: 89-94, 109-112)

An dieser Szene wird mehrfach ersichtlich, dass der Inhalt der Spieltruhe einen besonderen Wert hat: Wenn etwas abhandenkommt, ist das nicht gleichgültig, sondern es wird schnell für Ersatz gesorgt. Zudem werden die in der Truhe enthaltenen Dinge inventarisiert, was Transparenz schafft und die Bedeutung des Truheninhalts unterstreicht. Es ist zudem nicht beliebig, was in der Spieltruhe ist,

sondern es wird ein schriftlicher Überblick¹⁰⁶ dazu erstellt. Die treibende Kraft hierbei ist eine Pädagogin, die damit auch Wertschätzung für die Anschaffungen ausdrückt, die von den Kindern angeregt wurden.

Deutlich wird hier, dass die Entscheidung unter Beteiligung der Kinder für Neuanschaffungen für die Spieltruhe nicht zur Folge hat, dass sie diese selbst verwalten, sondern das gemeinsam mit Erwachsenen tun. Andererseits hört die Beteiligung von Kindern nicht mit den Anschaffungen auf. Die Pädagogin erstellt weder die Inventarliste in Eigenregie noch füllt sie die Spieltruhe alleine mit den Neuanschaffungen auf, sondern beides geschieht unter Mitarbeit eines Kindes. In der beobachteten Szene gibt es für Georg die Möglichkeit mitzuwirken, da er sich für die von der Pädagogin geplanten bzw. initiierten Tätigkeiten interessiert.

Am Beispiel der Tischtennisschläger zeigt sich, dass der Inhalt der Spieltruhe die Neugier der Kinder weckt und sie zu Aktivitäten anregt. Aron interessiert sich für die Tischtennisschläger und Georg äußert bei ihrem Anblick den Wunsch, sie zum Einsatz zu bringen (den er kurz danach auch mit Aron und Michael (P) umsetzt). Die Gegenstände sind hier die Impulsgeber für selbst gewählte Handlungen, d. h. nicht nur Interaktionen, sondern auch Artefakte haben hier einen Einfluss auf die Praktiken der Kinder, was ich auch bei meinen Beobachtungen feststelle:

Bei der zweiten Beobachtungsphase auf dem Abenteuerspielplatz fällt mir auf, dass sich die Nutzung des Außengeländes durch die Kinder verändert hat. An unterschiedlichen Tagen sehe ich beispielsweise Kinder, wie sie Diabolo spielen (ZII1, ZII5, ZII7) mit einem Pferdegeschirr über den Platz laufen (ZII7), eine Show mit Clownsnase und Jongliertüchern vorführen (ZII1), Tischtennis (ZII3, ZII5) oder mit Pädagog_innen Kubb spielen (ZII1, ZII7).

Die Möglichkeiten für Kinder, sich zu beschäftigen, haben sich offensichtlich durch die Spieltruhe erweitert und werden von ihnen rege genutzt. Gleichzeitig verändert sich mit der Spieltruhe auch der Charakter des Außengeländes: Während im ersten Beobachtungszeitraum fast immer Fußball auf dem zentralen Platz gespielt wurde, ist dieser zwei Jahre später manchmal einfach leer und Kinder nutzen irgendwo auf dem Gelände Gegenstände aus der Spieltruhe. Das Gelände wirkt auch an unterschiedlichen Orten belebter und es finden parallel noch mehr Aktivitäten statt.

Pfandregelung zur Nutzung der Spieltruhe

Um den Inhalt der Spieltruhe zu nutzen gibt es eine Pfandregelung, die Enya mir erläutert:

¹⁰⁶ Die Inventarliste dient gleichzeitig Kindern, die lesen können, als Orientierung über die Spielmöglichkeiten und erhöht so – zumindest theoretisch – ihre Optionen für Aktivitäten, die aber evtl. durch die sichtbaren, konkreten Gegenstände in der Truhe eher angeregt werden als durch ihre schriftliche Bezeichnung auf der Liste.

Enya: Und das Gute eben ist daran, dass man eben so'n, also, es gibt eben so'n Büchlein und dann fragt man mal, ob man was ausleihen kann, aber dann muss man immer ein Pfand abgeben. Und, und dann schreiben die Erwachsenen auf, äh, /die/ hat das Pferdegeschirr ausgeliehen. Und das Pfand auch, z. B. Flasche. Und dann, eben wenn man das dann wieder abgibt, dann kriegt man das Pfand zurück. (ZII8, A, 2:00)

Weshalb die Pfandregelung von ihr als „das Gute [...] daran“ und eindeutig positiv bewertet wird, ist für mich nicht ganz nachvollziehbar. Offenbar findet sie es gut, dass dadurch sichergestellt wird, dass Gegenstände aus der Spieltruhe wieder abgegeben werden. Wie die Pfandregelung zur Nutzung des Inhalts der Spieltruhe entstand, habe ich nicht erfahren. Aber bei der zweimaligen Diskussion dieser Regelung bei der Kinderkonferenz bin ich dabei (vgl. Kapitel 7.3). Für die Umsetzung der Pfandregelung scheinen aus Enyas Sicht „die Erwachsenen“ verantwortlich zu sein. Sie stellt diese so dar, als würden sie Genehmigungen für die Nutzung erteilen, denn zuerst „fragt man mal, ob man was ausleihen kann“. Die obige Deutung, dass man selbstbestimmt etwas aus der Spieltruhe nutzen kann, ist zwar korrekt, aber die Nutzung ist an die Abgabe eines Pfandes geknüpft.

Die Pfandregelung unterstreicht – wie die Inventarliste – den Wert des Inhaltes der Spieltruhe (und hat ebenso den praktischen Nutzen, einen Überblick über die Gegenstände bzw. deren Verbleib zu gewährleisten). Selbstbedienung einfach so ist nicht möglich, sondern die Gegenstände dürfen nur verwendet werden, wenn man sie vorübergehend eintauscht, was schriftlich vermerkt wird. „[D]ie Erwachsenen“ verwalten in Enyas Wahrnehmung das Ausleihsystem als Notiz im „Büchlein“, die Pfandannahme sowie –rückgabe. Damit erscheinen Erwachsene in Enyas Erzählung ein wenig wie Kontrolleur_innen, wobei mir im Alltag keine strenge Kontrolle durch Erwachsene auffällt. Die Umsetzung der Pfandregelung aus Pädagog_innensicht scheint stattdessen eine Aufgabe zu sein, die sie den Kindern überlassen würden, falls diese sich das selbst zutrauen:

Zwei Kinder möchten Diabolos von der Spieltruhe ausleihen. Als sie Claudias (P) Frage verneinen, ob sie das mit dem Eintragen schaffen, meint sie: „Na dann komm ich mit“ und trägt im Spieltruhennbuch was ein. (ZII1: 179-181)

Claudia ist sich nicht sicher, ob die Kinder in der Lage sind, sich alleine in das Buch einzutragen und fragt sie nach ihrer Selbsteinschätzung. Die Kinder möchten den bürokratischen Akt, zu notieren, wer was entliehen hat, in dieser Szene nicht selbst erledigen. Dass dieser potentiell eine Hürde für die Kinder darstellen kann, wird an Claudias Formulierung deutlich, denn sie fragt, ob sie es „schaffen“, sich einzutragen. Hier zeigt sich erneut, dass Selbstverwaltung der Kinder bezüglich der Spieltruhe nicht praktiziert wird. Ob sie angestrebt wird, ist fraglich. Wenn diese ein Ziel – der Kinder und/oder Pädagog_innen – wäre, würde Claudia den Kindern vermutlich zeigen, wie das mit dem Eintragen funktioniert, damit sie es beim nächsten Mal alleine „schaffen“. Es scheint in der geschilderten Szene für die Kinder nicht erstrebenswert zu sein, selbst im Spieltruhennbuch Eintragungen zu machen, d. h. es entspricht den Interessen der Kinder, dass dieser Akt von Erwachsenen vollzogen wird. Eigentlich wollen die Kinder ja nur mit Diabolos spielen und überlassen den Rest der damit verknüpften Abläufe

der Pädagogin. Deutlich wird hier, dass die Pädagogin die Kontrolle über die Eintragung abgeben würde, diese dann aber – dem Wunsch der Kinder entsprechend – übernimmt.

Spielruheninhalt als Idee von Kindern mit unterstützter Umsetzung

Die Rekonstruktionen haben gezeigt, dass bei der (Re-)Aktivierung der Spielruhe von der Idee zur Umsetzung viele Schritte notwendig waren: Vorschlag notieren, Entscheidung treffen, Inhalt zusammenstellen, Inventarliste erstellen, Nutzungsmodus im Alltag regeln (Ablauf, Verantwortlichkeiten), Inhalt nutzen und zurückbringen. Gerade am Anfang, als es um die Idee und Anschaffungen ging, scheinen die Kinder stark involviert gewesen zu sein. Es war offensichtlich ein wichtiges Anliegen der Pädagog_innen, den Kindern bei der Verwendung des Geldes, das der Ausgangspunkt für Anschaffungen für die Spielruhe war, viel Mitsprache und Mitentscheidung zu ermöglichen. Doch für die Alltagsnutzung scheint die Verantwortlichkeit bei den Pädagog_innen zu bleiben, diese überlassen die Kinder ihnen scheinbar gerne. Für die Umsetzung der Pfandregelung beispielsweise, sind Erwachsene gewünscht (so meine Deutung der obigen Szenen). Für die Pädagog_innen scheint dieses Ausleihverfahren mit Notiz und Pfand allerdings recht aufwändig zu sein, was folgende Szene verdeutlicht:

Sonja (P) sagt [beim Treffpunkt], dass sie heute in der Küche ist und dass die Kinder zu ihr kommen müssen, wenn sie etwas von der Spielruhe ausleihen möchten. Sie sagt, „ich kann vielleicht nicht immer hinspringen“, da müssten sie heute mal schauen und vielleicht ein wenig Geduld haben. [...] Claudia (P) sagt, dass sie sich um die Spielruhe kümmern könne, um Sonja zu „entlasten“ (vgl. ZII1: 91-96).

Die Wortwahl „hinspringen“ impliziert, dass das Ausleihverfahren aus der Spielruhe aufwändig ist, da die Pädagog_innen manchmal aus anderen Tätigkeiten herausgerissen werden, um die Pfandregelung umzusetzen und dass Kinder in dieser Situation eher ungeduldig sind. Das wird durch den Begriff „entlasten“ unterstrichen. Die Belastung durch die Pfandregelung stellt offenbar einen Mehraufwand für die Pädagog_innen in dem ohnehin sehr umtriebigen Handlungsfeld des Abenteuerspielplatzes dar. Sie ermöglichten jedoch die Einführung der Spielruhe, da sie den Kindern die Entscheidung überließen, wie der gewonnene Geldbetrag verwendet werden soll. Im Alltag unterstützen sie die Kinder nun bei einem angemessenen Umgang mit den Inhalten der Spielruhe, der Pfandregelung, und sind mitverantwortlich dafür, dass die Spielruhe langfristig genutzt werden kann, z. B. indem sie sich für den Ersatz von verlorenem Inhalt engagieren oder die Umsetzung der Pfandregelung als Aufgabe übernehmen. Ob eine selbstverwaltete Nutzung durch Kinder eine Option ist, bzw. aus welchen Gründen diese nicht stattfindet, sind Fragen, zu deren Beantwortung ich bei meinem Aufenthalt auf dem Abenteuerspielplatz kaum Hinweise erhielt. Bei einer Selbstverwaltung der Spielruhe durch Kinder wären Kinder diejenigen, die Namen notieren und Spielgeräte gegen Pfand ausgeben, bzw. das Pfand gegen Spielgeräte zurückgeben. Sie würden dann selbst eine von ihnen für gut befundene Vorgehensweise, nämlich die Pfandregelung, durchführen mit den

Implikationen, andere Kinder zu kontrollieren oder an die Rückgabe von Spielgeräten zu erinnern – was unterschiedlich machtvoll Positionen in der Gruppe der Kinder mit sich bringt. Kinder hätten bei der Spielruhe und ihrer beobachteten Handhabung im Alltag also die Möglichkeit, Erwachsene nicht die machtvollere Position bzw. Funktion zu überlassen, tun dies aber nicht. So bleibt hier eine generationale Ordnung erhalten, die charakterisiert werden kann als ‚Kinder spielen – Erwachsene sind die Möglichmacher_innen und kümmern sich um den Rahmen fürs Spielen‘.

Zusammengefasst wird an den Praktiken rund um die Spielruhe deutlich, wie anspruchsvoll Mitbestimmung von Kindern nicht nur bezüglich des Ablaufs und der erforderlichen Schritte ist, sondern dass dabei im Zusammenspiel zwischen Akteur_innen, insbesondere Kindern und Pädagog_innen, Machtverhältnisse konstituiert und Verantwortlichkeiten verschoben oder von Kindern abgelehnt werden.

6.7 Entscheidungen treffen

Kinder treffen im Offenen Angebot auf dem Abenteuerspielplatz immer wieder Entscheidungen, u. a. beim Treffpunkt, die Teil der dortigen Partizipationspraktiken¹⁰⁷ sind. Sie entscheiden selbst, womit sie sich wie lange beschäftigen oder mit wem sie Zeit verbringen. Diese Möglichkeit der Kinder, viele Entscheidungen selbst zu treffen, ist kennzeichnend für den Alltag auf dem Abenteuerspielplatz. Die Frage, wie Kinder untereinander Entscheidungen treffen oder an Entscheidungen partizipieren, bei denen Erwachsene ihnen die Entscheidungsfindung nicht alleine überlassen, steht im Zentrum dieses Kapitels.

Entscheidung unter Kindern zur Teamaufteilung

Vor allem in Spielsituationen konnte ich Entscheidungen unter Kindern beobachten, z. B. wenn Uneinigkeit unter Kinder darüber bestand, wer mitspielt, was gespielt wird und wer darüber bestimmt. Bei Teamspielen ging es zudem um die Einigung auf gültige Regeln. Da „Peerbeziehungen beim Spiel“ nicht das zentrale Thema dieser Studie ist, Entscheidungen aber häufig beim Spielen getroffen wurden, rekonstruiere ich eine exemplarische Entscheidung von Kindern beim Spielen, die Entscheidung über die Teams bei der Wasserschlacht.

Die nun geschilderte Entscheidung treffen Kinder ganz ohne Erwachsene, da sie beim Spiel die alleinigen Entscheidungsbefugten sind. Es lohnt sich, diese genauer zu betrachten, da sie

¹⁰⁷ Da bei der Entscheidung zur Eissortenwahl in Kapitel 1.5 eine erwachsene Begleitperson involviert war, die dann letzten Endes die Entscheidung nach Anhörung der Kinder selbst traf, ist diese nicht Teil dieses Kapitels.

verdeutlicht, dass Entscheidungskriterien und -verfahren eine komplexe Angelegenheit sein können – unabhängig davon, ob die Frage nach generationaler Macht mitreflektiert wird.

Einige Kinder beschließen, dass sie eine Wasserschlacht machen. Sie sind zu sechst und entscheiden nun, wer in welchem Team ist. Jemand macht einen Vorschlag für die Teamaufteilung, da unterbricht ihn Max mit einem „Nein“ und wirft ihm vor, er wolle „immer nur bei den Großen“ sein. Darauf meint Georg, der Größte und Älteste in der Gruppe: „Okay. Max, ich und Felix.“ Doch Max sagt, er möchte lieber bei Alex im Team sein. Nun macht Felix einen anderen Vorschlag: „Okay, dann ich, Georg, Valentina.“ Jemand sagt: „Nein, ihr sollt nicht zusammen sein.“ Felix reagiert mit: „Hä?“ und Georg sagt: „Ja okay, wir sind die Größten.“ Darauf meint Felix: „Okay, wir machen Tipp-Topp.“ Georg und Felix stellen sich gegenüber auf und gehen aufeinander zu, indem sie einen Fuß vor den anderen setzen und abwechselnd ‚Tipp‘ und ‚Topp‘ sagen. Jemand wirft etwas wegen der unterschiedlichen Schuhgröße ein (ob dies vor oder nach der per Tipp-Topp gefällten Entscheidung ist, weiß ich nicht mehr). Darauf gibt es den Vorschlag, dass Georg wählen soll. Die Kinder unterhalten sich, darüber, aber leider verstehe ich sie nicht. Kurz danach sagt Felix laut und bestimmt: „Ja okay, ich, Alex und Max“. Dann reden sie über ihre Verstecke. (Z6: 134-136, ergänzt durch Z6_A1)

In dieser Szene, die sich innerhalb von ca. zwei Minuten abspielt, wird deutlich, wie komplex – und in diesem Fall für mich wenig durchschaubar bzw. transparent – Entscheidungen sein können. Bei der Teamaufteilung für die Wasserschlacht ist das Ziel bzw. Interesse der beteiligten Kinder nicht klar.¹⁰⁸ Dass bei der Aufteilung unterschiedliche Kriterien für die Kinder relevant sind, verdeutlichen ihre Argumente. Wichtige Kriterien sind (1) die Größe – vielleicht ist mit „den Großen“ auch das Alter der Kinder gemeint –, die vermutlich bei diesem Spiel mit höheren Gewinnchancen einhergeht, und (2) die persönliche Präferenz, mit einer bestimmten Person im Team zu sein. Aus dem Argument, dass die Größe relevant ist, schließe ich, dass es den Kindern zwar darum geht, zu gewinnen, aber nicht um jeden Preis, sondern unter den Bedingungen eines möglichst fairen Kräftegleichgewichts zwischen beiden Teams. Bei dieser ersten Phase, einer Aushandlung, gibt es keine_n Wortführer_in, sondern verschiedene Kinder machen Vorschläge. Bei Ablehnung eines genannten Vorschlags beginnen in dieser Sequenz die nächsten Redebeiträge mit einem „nein“, gefolgt von Kritik an dem Vorschlag. Um zu signalisieren, dass er Einwände ernst nimmt und versteht, beginnt Georg seinen Vorschlag für die Teamzusammensetzung bzw. die Verständnis signalisierende Erläuterung für den Einwand, dass er nicht mit Felix in seinem Team sein soll, mit einem „Okay“. Zustimmung zu oder Ablehnung von Wortbeiträgen werden bei dieser kurzen Aushandlung klar verbal markiert. Alle

¹⁰⁸ Ziel könnte sein, dass das eigene Team hohe Chancen hat, zu gewinnen. Vielleicht ist auch das Kriterium ‚gleich starke Teams‘ wichtig, weil das Spiel dann voraussichtlich spannender verläuft.

Kinder¹⁰⁹ scheinen Rederecht zu haben und sie nehmen ihre Redebeiträge offenbar gegenseitig ernst.

Da kein Vorschlag auf die Zustimmung aller stößt, wird ein neuer Entscheidungsmodus vorgeschlagen. Per Zufallsprinzip soll nun nach der den Kindern vertrauten Methode „Tipp-Topp“ entschieden werden, welcher der beiden „Großen“ in das andere Team geht. Die von einem Kind geäußerte Skepsis bezüglich der unterschiedlichen Schuhgröße der beiden durchführenden Jungen bringt zum Ausdruck, dass dieser Entscheidungsmodus angezweifelt und nicht von allen mitgetragen wird. Es bleibt jedoch offen, was dafür der Anlass ist oder ob es vielleicht darum geht, gleiche und damit faire Bedingungen für diese Entscheidung zu haben. Es werden keine Argumente genannt, um diesen Entscheidungsmodus nach dem Zufallsprinzip zu verteidigen, sondern die Kritik wird ernst genommen und ein neuer Weg, um zu einer Entscheidung zu kommen, wird vorgeschlagen: Georg soll wählen. Was genau er wählen soll, ist akustisch unverständlich. Weshalb gerade Georg dazu ernannt wird, zu wählen, ist auch nicht klar. Jedenfalls führt dieser Vorschlag nicht zu einer Entscheidung, sondern zu einer weiteren kurzen Diskussion. Das mag daran liegen, dass Georg zögert oder dass noch nicht alle Kinder ihre Interessen einbringen konnten und erst jetzt Raum dafür ist. Schließlich ergreift Felix lautstark das Wort und legt fest, in welchem Team er ist. Dass die resümierend klingende Aussage von Felix zu seiner Teamkonstellation akzeptiert wird und die gesamte Diskussion bzw. Entscheidung über dieses Thema beendet, mag an seinem bestimmten Auftreten liegen oder daran, dass diese Lösung für alle gut passt und alle bisherigen Argumente und Anliegen der Gruppenmitglieder berücksichtigt. Da er einer der beiden „Großen“ ist, hat er offenbar die Legitimation der Gruppe, stellvertretend für Georg eine Entscheidung zu fällen.

Der Weg, um zu einer Entscheidung zu kommen, ist bei diesem Beispiel nicht klar und die Entscheidungsverfahren wechseln. Zuerst wird verbal ausgehandelt, doch es gibt immer wieder Einwände, und die sechs Kinder kommen zu keinem Ergebnis, mit dem alle einverstanden sind. Dann soll eine Zufallsentscheidung mit der Methode „Tipp-Topp“ gefällt werden, die jedoch unterbrochen und verworfen wird, da die Bedingungen, in diesem Fall die Schuhgröße, bei beiden Teams nicht dieselben sind. Schließlich wird eine Person benannt, die eine Entscheidung treffen soll, aber auch dies scheint nicht zielführend zu sein, sondern führt zu einer weiteren Diskussion. Weshalb die kurz darauf von einem Kind zur Teamkonstellation verkündete Aussage als endgültige Entscheidung akzeptiert wird, ist nicht rekonstruierbar. Der Faktor Zeit spielt in dieser Szene offenbar eine nicht zu unterschätzende, Rolle. Die Entscheidung über die Teams soll nicht zu lange dauern, denn die Kinder wollen eigentlich mit dem Spiel starten. Interessant an dieser Szene ist, wie die Kinder diesen Entscheidungsprozess mit einem Mix aus Diskussion, Zufallsmethode und Ernennen eines

¹⁰⁹ Ob alle, die etwas sagen möchten, zu Wort kommen, ist aufgrund der Daten (Beobachtungsprotokoll und nicht sehr hochwertige Audioaufnahme des Gesprächs) nicht nachvollziehbar.

Entscheidungsbefugten durchführen. Die endgültige Entscheidung, zu der es dann keine Einwände mehr gibt, formuliert ein Junge, der hier die Rolle eines selbsternannten Stellvertreters des ernannten Entscheidungsbefugten einnimmt.

Entscheidung von Kindern und Pädagog_innen über eine Teamaufteilung

In der folgenden Szene findet ebenfalls eine Entscheidung über eine Teamaufteilung statt. Diesmal sind Erwachsene und Kinder an der Entscheidung beteiligt.

Der Treffpunkt hat bereits begonnen, als ich dazu stoße. Es geht gerade darum, dass die Kinder heute unbedingt ein Fußballturnier machen möchten, auch wenn das Turnier gegen einen benachbarten Hort zu ihrer großen Enttäuschung wegen der Hitze abgesagt wurde. Es werden eben nur Kinder des Abenteuerspielplatzes gegeneinander spielen und sie werden die Teams auslosen. Die Idee zum Auslosen hatten die Kinder und das Losverfahren haben die Pädagog_innen sich überlegt, wie ich später erfahre. Es sind Lose in drei Farben nach Altersgruppen vorbereitet, Claudia (P) zeigt diese und erklärt, wie sie sich das Verfahren gedacht haben: „Wir machen es nach Alter, damit es gut durchmischt und auch fair ist.“ Es soll drei Alterskategorien geben: 6-7 Jahre, 8-10 Jahre und älter als 10 Jahre. Ein 10-Jähriger überlegt, ob er zu den Älteren geht. Nach kurzer Verwirrung unter den Kindern, in denen sie Vergleiche zwischen anwesenden 10- und 8-jährigen Jungen machen, sagen die Pädagog_innen, dass in der zweiten Gruppe Kinder im Alter von 8-9 Jahren sind. [...] Für die Auslosung, die an der Tischtennisplatte stattfindet, gibt es pro Alterskategorie eine_n Pädagog_in, bei dem/der sich die Jungs¹¹⁰ treffen, ein Los in der Farbe ihrer Alterskategorie erhalten und ihren Namen darauf schreiben. Es sind 19 Lose und es geht kurz um die von einem Kind gestellte und offenbar ungeklärte Frage, wie viele Teams es geben soll. Die Entscheidung von Sonja (P) fällt nach einer kurzen Diskussion zwischen Pädagog_innen und Kindern auf vier, denn dann kann es drei Spiele geben. Georg ruft die Kinder laut zusammen: „Jetzt wird gelost! Alle bitte herkommen.“ Nun sind alle gespannt um die Tischtennisplatte versammelt. Dann lost Claudia (P) aus und Sonja (P) holt eine Rolle Packpapier und notiert die Namen der vier Teams. Michael (P) sagt während die Namen vorgelesen werden: „Keine Gesichtszüge entgleisen lassen.“ Die Stimmung ist ganz aufgeregt und die Jungs überlegen laut, welchen Namen sie ihrem Team geben könnten. (ZII5: 12-16; 30-41; ZII5_A1)

In dieser Situation, an der Kinder und Erwachsene beteiligt sind, geht es um die Umsetzung einer Zufallsentscheidung per Losverfahren, die vorstrukturiert wird. Zur Frage nach einer angemessenen Teamzusammensetzung beobachte ich auf dem Abenteuerspielplatz immer wieder Diskussionen, diesmal soll auf Wunsch der Kinder das Los entscheiden. Um eine gute Durchmischung der Teams zu ermöglichen, die „fair“ ist, haben sich die Pädagog_innen ein Losverfahren ausgedacht, bei dem das Alter der Kinder als Kriterium berücksichtigt wird. Interessant ist, dass Claudia explizit betont, dass

¹¹⁰ Über die Aufteilung der Mädchenteams wurde zuvor schon in meiner Abwesenheit entschieden.

die Entscheidung „fair“ sein soll. Sie greift damit eine Formulierung auf, die ansonsten von den Kindern verwendet wird. Damit wird den Kindern signalisiert, dass die Pädagog_innen ihre Werte wahrnehmen und für das Losverfahren berücksichtigen.

Obwohl die Pädagog_innen das Losverfahren durchdacht und vorbereitet haben, nehmen die Kinder an zwei Stellen darauf Einfluss. Sie stellen zunächst die Alterskategorien in Frage, welche die Erwachsenen festgelegt haben. Dies wird ausgelöst durch die Unsicherheit eines Kindes, das daran zweifelt, gut in die Kategorie zu passen, zu der es gehören soll. Andere Kinder greifen dies auf und hinterfragen implizit – anhand konkreter Vergleiche zwischen Jungen in der vorgeschlagenen Alterskategorie –, ob diese wirklich gut gewählt ist. Das scheint die Pädagog_innen zu überzeugen, die Alterskategorien anzupassen und sie teilen den Kindern die revidierten Kategorien mit. Diese Revision geschieht, nachdem die Pädagog_innen einem kurzen verbalen Austausch unter Kindern gelauscht haben. Die Kinder nehmen sich Raum, um die Entscheidung der Pädagog_innen zu hinterfragen, die Pädagog_innen lassen dies zu und die Kinder können Einfluss auf die Veränderung der vorgegebenen Kategorien nehmen. So zeigt sich, wie in wechselseitiger Interaktion Kinder und Erwachsene Entscheidungsmacht haben, auch innerhalb eines zunächst durchstrukturiert erscheinenden Entscheidungsverfahrens. Danach ist noch die Entscheidung zu treffen, wie viele Teams eigentlich ausgelost werden. Dass dieser wichtige Punkt für das Entscheidungsverfahren noch ungeklärt ist, wird durch die Nachfrage eines Kindes deutlich. Hierzu gibt es keine klare Antwort bzw. Vorgabe von den Pädagog_innen. Nun werden von Kindern und Pädagog_innen kurz verschiedene Präferenzen genannt und schließlich fällt eine Pädagogin eine Entscheidung über die Teamanzahl, die von allen so akzeptiert wird. Auch hier sind die Kinder wieder aktiv an dem kurzen Aushandlungsprozess beteiligt, überlassen die endgültige Entscheidung aber einer erwachsenen Person. Dass beide Aushandlungsprozesse sehr kurz und wenig strukturiert ablaufen, mag daran liegen, dass die Kinder bereits ungeduldig darauf waren, endlich ihre Teams zu kennen.

Dass die Teamzusammensetzung für die betroffenen Kinder eine hohe Relevanz hat, unterstreicht Georgs lautstarkes Zusammenrufen aller Kinder. Die Auslosung wird von Georg wie ein Event angekündigt, das so spannend ist, dass die Anwesenheit aller Kinder sichergestellt werden soll. Gleichzeitig wird daran deutlich, dass bei den kurzen Aushandlungen zum Verfahren (Revision der Alterskategorien bzw. Entscheidung über die Teamanzahl) nicht alle Kinder anwesend waren.

Beim Auslosungsverfahren sind die beiden Pädagoginnen die Akteurinnen. Ein Grund dafür wird nicht genannt, doch sie sind – im Gegensatz zu den Kindern – nicht von der Teamzusammensetzung betroffen und gelten als neutral. Michael, der dritte Pädagoge, betont seinen Wunsch, dass das Ergebnis des Losverfahrens von allen akzeptiert werden soll und die Kinder diesbezüglich keine spontanen Gefühle zeigen sollen – so deute ich seinen Appell an die Kinder, ihre Mimik nicht „entgleisen“ zu lassen. Die Namenswahl der Teams bleibt den Kindern selbst überlassen, ohne dass Pädagog_innen intervenieren.

Hier wird deutlich, dass ein Entscheidungsverfahren, welches klar von den Pädagog_innen geplant zu sein scheint, bei der Durchführung durch Kinder modifiziert wird, weil sie mit vorgeschlagenen (Alters-)kategorien nicht einverstanden sind. Außerdem zeigt sich, wie komplex Entscheidungen sind, denn trotz der vermeintlich klaren und differenzierten Vorbereitung des Verfahrens, ist zunächst die Frage nach der Teamanzahl offen. Die Teamanzahl hat etwas mit dem Turnierablauf zu tun, der hier parallel spontan geplant werden muss. Die Komplexität hängt also auch damit zusammen, dass eine noch zu treffende Entscheidung zum Verfahren Einfluss auf weitere Aspekte hat, die noch gar nicht fertig geplant sind. Dass es über die Klärung von Entscheidungsverfahren und -kriterien hinaus weitere relevante Punkte für Entscheidungen gibt, die „fair“ sein sollen, nämlich einen bestimmten wünschenswerten Umgang mit vereinbarten Entscheidungsverfahren, wird an der geschilderten Szene durch den kurzen Einwurf eines Pädagogen deutlich: Wenn klar ist, wie eine Entscheidung getroffen wird, soll diese akzeptiert werden. Somit könnte der hier dargestellte Auslosungsprozess als Bildungsgelegenheit zum Handeln in Entscheidungssituationen (Fragen zum Verfahren stellen und klären, Ergebnisse eines vereinbarten Verfahrens akzeptieren) sowie zu Entscheidungsverfahren und -kriterien gedeutet werden. Dabei haben die Erwachsenen eine strukturierende bzw. moderierende Rolle und beziehen Impulse von Kindern in den Ablauf des Verfahrens und ihre diesbezüglichen Vorgaben ein.

Gartenernte aufteilen mit Kindern als Entscheidungsberechtigten

Weitere Situationen, in denen Kinder untereinander Entscheidungen treffen, sind Aufteilungen des Ernteertrags ihrer Gartenbeete. Wie dies geschieht, verdeutliche ich an zwei beobachteten Situationen.

Beeternte I: Zucchini für alle?

In der folgenden Szene sind zwei Kinder befugt, um über die Verwendung einer Zucchini zu entscheiden, doch sie haben dazu unterschiedliche Meinungen und eine Pädagogin initiiert eine Entscheidung, an der alle Entscheidungsbefugten beteiligt sind:

Im Garten bekomme ich mit, wie Ida eine große Zucchini in der Hand hält und sagt, dass sie diese für den Imbiss spendieren. Sonja (P) bedankt sich und sie vereinbaren, dass Ida diese in die Küche legt. Dann ruft Sonja Ida zurück und sagt, dass es doch nicht für alle okay war, die Zucchini zu spendieren. Der Junge, dem das Beet, auf dem sie wuchs, ebenfalls gehört, möchte ein Stück davon abhaben (ob er das selbst sagt oder Sonja, weiß ich nicht mehr). Ida bespricht das mit ihm und sie gehen gemeinsam Richtung Haus. Dort packt er ein abgeschnittenes Stück Zucchini in seine Dose und Ida legt den Rest der Zucchini auf die Küchenablage. Ich frage Ida, ob die Zucchini von ihrem Beet war und wie das läuft mit dem Beet. Sie stimmt zu und sagt, dass die Kinder, denen ein Beet gehört, selbst entscheiden, wer die Ernte erhält. (Z2: 100-109)

Zwei Kinder, denen ein Beet gehört, haben eine Zucchini geerntet. Ida verkündet die Entscheidung über ihre Verwendung, doch die Pädagogin weist sie darauf hin, dass der andere Beetbesitzer nicht einverstanden ist und es Klärungsbedarf gibt. Die Basis für die Entscheidung ist die Vorgabe, dass die saisonalen Beetbesitzer_innen über die Verteilung der Ernte ihres Beets entscheiden können. Hier wird die Entscheidung eines Kindes revidiert, damit sie für alle Entscheidungsbefugten passend ist, wobei die Pädagogin als Vermittlerin auftritt und sozusagen als Sprachrohr für das andere entscheidungsbefugte Kind agiert. Dieses teilt der anderen Beetbesitzerin nicht selbst mit, dass er mit der von ihr beschlossenen Verteilung nicht einverstanden ist. Weshalb die Pädagogin einen Impuls zur Klärung gibt, kann durch die Beobachtung nicht rekonstruiert werden.¹¹¹ Jedenfalls übernimmt sie die Verantwortung dafür, dass er gehört wird und dass das Prinzip einer gemeinsamen Entscheidung der Beetbesitzer_innen über die Ernte umgesetzt wird. Anschließend treffen die Beetbesitzer_innen eine Entscheidung über die Aufteilung der Zucchini so, dass beide mit dem Ergebnis einverstanden sind.

Diese Szene verdeutlicht, dass die Vorgabe ernst genommen wird, auch wenn daran erinnert werden muss, dass alle Kinder die gemeinsame Entscheidungshoheit über die Ernte ihres Beetes haben. Jedenfalls trägt die Intervention der Pädagogin dazu bei, dass die Kinder sich ohne viel Aufhebens untereinander einigen. Die Unterstützung der Pädagogin ist hier minimal und bezieht sich nicht auf die inhaltliche Entscheidungsfindung oder das Verteilungsverfahren. Sie macht lediglich den Hinweis, dass die Verteilung so erfolgen soll, dass alle Entscheidungsbefugten mit dem Ergebnis einverstanden sind. Deutlich wird hier, dass Kinder eigenständig handeln bei ihrer Entscheidung zur Aufteilung, dass sie jedoch bei Bedarf Unterstützung der Pädagog_innen erhalten. Die Pädagogin sorgt hier dafür, dass das Kriterium einer gemeinsamen Entscheidung eingehalten wird, bei der die Stimme von allen Entscheidungsbefugten gehört wird.

Beeternte II: Faire Karotten- & Tomatenaufteilung

Die im vorigen Abschnitt genannte Vorgabe zur Ernteaufteilung zwischen den Beetbesitzer_innen wird auch bei der folgenden Situation befolgt, die am letzten Tag vor den Sommerferien stattfindet, wobei eine der drei Ernteempfänger_innen bereits nach Hause gegangen ist.

Während Linda und ich uns unterhalten, kommt Florian und sagt zu Linda: „Wir müssen die Karotten von unserem Beet aufteilen.“ Linda ist einverstanden, dass ich mitkomme und Florian zeigt uns die von ihm geernteten Karotten. Ich erfahre, dass das Beet eigentlich vier Kindern gehört, dass aber das vierte Kind gar nichts mache und sie deshalb die Karotten nur zwischen

¹¹¹ Vielleicht spielen ungleiche Machtverhältnisse zwischen beiden Kindern eine Rolle, vielleicht hat der Junge sie aktiv um Unterstützung gebeten hat oder sie hat einen nonverbalen Einwand des Jungen wahrgenommen.

Linda, Florian und Valentina aufteilen. Florian geht zurück zum Kubb-Spielen und Linda meint: „Ich würde sagen, wir sortieren erstmal die kleineren.“ Wir machen zwei Stapel mit kleinen und großen Karotten. Florian kommt zurück und sagt: „Ich würd auch mittel, nach mittel sortieren“, worauf Linda meint: „Ja, das kann man ja danach machen.“ Wir sortieren nebenher, machen nun doch drei Stapel (wie es dazu kam, habe ich nicht bewusst wahrgenommen, MS) und fragen uns gegenseitig bei Unsicherheit wegen der Zuordnung. Anschließend teilen Linda und ich die nach Größe vorsortierten Karotten – zuerst die großen, dann die mittleren, dann die kleinen – so auf, dass alle drei Kinder gleich viel abbekommen. Wir unterhalten uns währenddessen über den Abenteuerspielplatz, auch Florian stößt wieder zu uns. Linda achtet genau darauf, dass die Karotten möglichst fair nach Größe verteilt werden, z. B. sagt sie einmal, während sie zwei Karotten hochhebt: „Also die hier sind ungefähr gleich groß.“ Florian stimmt zu: „Ja, die eine ist dicker, dafür ist die andere länger.“ Zum Schluss gibt es nur noch zwei kleine Karotten und Florian meint, für ihn wäre es okay, eine weniger zu haben. Er wird später Valentina ihren Anteil vorbeibringen. (Z117: 94-97; Z117_A4)

Spannend an dieser Szene zur Karottenaufteilung ist, wie akribisch und sorgfältig die Aufteilung erfolgt, die fast zehn Minuten dauert, und bei der Gerechtigkeit bzw. eine gleiche Menge für alle bei der Verteilung der Ernte das oberste Prinzip ist. Die Entscheidung, dass nur die Kinder, die aktiv an dem Beet gearbeitet haben, etwas von der Ernte erhalten, ist bereits getroffen und wird mir als Fakt mitgeteilt. Linda ist sehr gründlich und darauf bedacht, dass wirklich alle drei ernteberechtigten Kinder gleich viel abbekommen von der Ernte ihres gemeinsamen Beetes. Da ich selbst mitmache, stelle ich fest, wie dabei auch die winzigste Karotte wertvoll erscheint und fair verteilt werden soll. Bei Unsicherheiten bei der Zuordnung zu den Kategorien ‚groß‘, ‚klein‘ und später noch ‚mittel‘, wird sogar kurz Rücksprache gehalten, so wichtig ist eine gerechte Verteilung. Als es am Schluss darum geht, dass von den kleinen Karotten nicht alle genau gleich viel abbekommen, verzichtet Florian. Die Aufteilung der Ernte könnte auch pragmatischer gemacht werden, z. B. mit Hilfe einer Waage. Doch Linda scheint diese Arbeit, so zeitaufwändig sie ist, ganz angenehm zu finden und nimmt die Aufteilung sehr ernst. Florian wirkt zwar interessiert an der Aufteilung und initiiert diese, beteiligt sich aber nur durch Kommentare daran, obwohl er zunächst von „wir“ redet. Als er später dazukommt, kommentiert er und macht einen Änderungsvorschlag zur bereits begonnenen Verteilung. Seine Idee, zu den Kriterien ‚groß‘ und ‚klein‘ noch ‚mittel‘ hinzuzufügen, lehnt Linda, die bereits mit der Verteilung begonnen hat, zunächst ab, hält sich dann aber doch daran. Es scheint so, als leiste Linda zunächst Widerstand gegen Florians Einfluss auf die Kriterien. Wie es dazu kommt, dass sein Vorschlag dann doch berücksichtigt wird, ist nicht rekonstruierbar, vielleicht hat Linda stillschweigend entschieden, dass der Vorschlag inhaltlich gut ist und sie deshalb nicht an ihrem Plan festhält. Linda kümmert sich ohne die anderen Beetbesitzer_innen um die Aufteilung, mit meiner Assistenz. Einmal bekräftigt Florian Lindas Entscheidung, dass unterschiedlich aussehende Karotten zur selben Kategorie gehören und begründet seine Meinung. Die Arbeitsteilung – dass Linda aufteilt und Florian geerntet hat – scheint für die beiden Kinder in Ordnung zu sein, aber mir fällt auf, dass Florian etwas mit „wir“ initiiert hat, das bei der Umsetzung den Anschein hat, als hätte er nur

delegiert. Linda übernimmt die Verantwortung für eine faire Ernteaufteilung und entscheidet flexibel nach transparenten Kriterien, wie diese erfolgt.

Die Kinder haben als Beetbesitzer_innen die Hoheit über die Ernteerträge des Beetes. Doch nur aktive Beetgärtner_innen sind ernteberechtigt. Wie diese Vorgabe zustande kam und wer darüber informiert wurde, kann ich nicht rekonstruieren. Die Entscheidung für eine Verteilung zwischen drei ernteberechtigten Kinder bringt in diesem Fall wie selbstverständlich mit sich, dass alle gleich viel von der Ernte erhalten, ohne dass diese weiter kommentiert wird. Ob alle Kinder zum Zeitpunkt der Ernte und Verteilung anwesend sind oder nicht, spielt keine Rolle, sondern der Anteil, der ihnen zusteht, wird auch in ihrer Abwesenheit genauestens ermittelt. Für die hier agierenden Kinder steht bereits fest, wer wieviel erhält. Zur Umsetzung dieser Vorgabe entwickeln sie nun ein Verteilverfahren für eine gerechte Zuteilung der tatsächlichen Erträge. Über die Kriterien für das Verteilverfahren, in diesem Fall ist die Größe, nicht nur die Anzahl der Karotten ausschlaggebend, entscheidet das verteilende Kind, das die eigenen Kriterien – nach anfänglichem Widerstand – erweitert, als ein anderes Kind einen Änderungsvorschlag macht. Hier wird deutlich, dass eine grundsätzliche Vorgabe (hier: ‚Die Beeternte wird zwischen drei Kindern aufgeteilt‘) weiterer Entscheidungen bei der Umsetzung bedarf. Inwieweit ich als Erwachsene Einfluss auf die Situation nehme, ist schwer zu rekonstruieren. Ich selbst habe eine Rolle als ‚Mitmacherin‘ bei Lindas Vorgehen, denn sie gibt Anweisungen und ich assistiere, so dass ein asymmetrisches generationales Verhältnis besteht, bei dem ein Kind Entscheidungsmacht hat und ich als erwachsene assistierende Person ihre Anweisungen befolge.

Verteilung der Kirschernte

Bei meinem ersten Besuch auf dem Abenteuerspielplatz bekomme ich mit, wie eine Entscheidung über die Verteilung der geernteten Kirschen getroffen wird. Dabei werden widersprüchliche Anweisungen der Pädagog_innen von den Kindern hinterfragt und sie suchen eigene Lösungen zum Umgang damit.

Marc (Praktikant) sagt beim Treffpunkt, was sie heute im Garten tun werden: Kirschen pflücken und an ihren Beeten arbeiten. Zum Kirschenpflücken ergänzt Maja (P), dass Lucia gestern gesagt habe, dass für sie auch ein paar Kirschen übrigbleiben sollen, weil es ja ihr Baum ist. [...] Im Laufe des Nachmittags geht Ida mit einer Schüssel, in der Kirschen sind, zu den Hasenställen, um mit Maja (P) zu reden. Georg kommt dazu und sagt: „Michael (P) hat gesagt, die Kirschen in der Schüssel sind alle für Lucia.“ Ida meint: „Das kann sich Michael abschminken“, denn es sei ja nicht Lucias Baum. Ein drittes Kind, das dabeisteht, meint: „Nein, jedes Kind bekommt eine, wir drei, die die Kirschen gepflückt haben, bekommen jeweils zehn Kirschen und den Rest erhält Lucia.“ Sie überlegen noch kurz zusammen und das dritte Kind bekräftigt den Vorschlag, den es gemacht hat. (Ich bekomme nicht mit, wie es danach weitergeht.) (Z1: 68-70; 169-175)

Einige Wochen später spreche ich Ida in einem kurzen Interview auf diese Situation an.

Ich erzähle Ida, dass ich mich erinnern kann, dass sie vor ein paar Wochen Kirschen gepflückt haben, und dass jemand gesagt hätte, die Kirschen in der Schüssel sollten alle an die Frau gehen, der der Baum gehört und dass sie das dann anders lösen wollten. Ida antwortet: „Genau, dass jeder seinen Anteil kriegt. Und da haben wir rausgefunden, dass die Lucia gar keine Kirschen mag. Deswegen haben sie den Baum hierher gebracht.“ Ich erfahre, dass Lucia ein Kind ist, die zu ihrer Geburt einen Kirschbaum erhalten hat. (Z4_A5: 4:15-5:04)

Bei dieser Szene ist im ersten Abschnitt zu erfahren, dass es einen Kirschbaum gibt, von dem die Kinder Kirschen ernten können. Allerdings dürfen sie nicht die gesamte Ernte für sich verwenden, denn eine Pädagogin erinnert die Kinder daran, der Baumbesitzerin auf deren ausdrücklichen Wunsch einen Teil der Ernte zu überlassen. Hier gibt es eine Analogie zur Beeternte: Die abwesende Besitzerin soll ihren Ernteanteil erhalten. Die Erinnerung der Kinder durch die Pädagogin kann als freundlicher Aufruf zum Teilen verstanden werden. Ob jemand dessen Umsetzung überwacht, wird nicht deutlich. Doch der zweite Abschnitt veranschaulicht, dass gar keine Überwachung notwendig ist, da die Kinder die zu Beginn des Nachmittags von der Pädagogin ausgesprochene Aufforderung anscheinend sehr ernst nehmen und diese einhalten möchten. Nach der Ernte gehen sie zielstrebig zu der Pädagogin, vermutlich mit der Absicht, den Widerspruch zu klären, der durch die Aussage eines Pädagogen entstand, die gesamte Kirschernte sei für die Baumbesitzerin. Georg gibt zunächst die Aussage des Pädagogen wider und bringt damit implizit seine Verwirrung angesichts der widersprüchlichen Botschaften zur Kirschenernte zum Ausdruck. Ida distanziert sich klar von der Aussage des Pädagogen und bringt mit der Wortwahl, das könne er sich „abschminken“ ihre Empörung über seine Anweisung, die gesamte Ernte abzugeben, zum Ausdruck. Ein drittes Kind macht einen Vorschlag, der verdeutlicht, dass sie sich an den Aufruf der Pädagogin halten möchten, der Baumbesitzerin einen Teil der Ernte abzugeben. Sie haben vor, ihr die übrigbleibenden Kirschen zu geben, nachdem jedes Kind auf dem Abenteuerspielplatz eine und sie selbst jeweils zehn Kirschen erhalten haben. Die drei erntenden Kinder finden, dass ihnen ein größerer Anteil zusteht als allen anderen Kindern. Beim gemeinsamen Nachdenken über den Vorschlag fällt auf, dass ein Kind seinen Aufteilungsvorschlag nochmals wiederholt und damit bekräftigt, da es überzeugt davon zu sein scheint, dass dieser eine gute Lösung für die unklare Ernteentscheidung ist. Das Kind verfolgt die Strategie, einer eigenen Idee in Entscheidungsprozessen Gehör zu verschaffen, indem diese mehrfach formuliert wird.

Nach all diesen Überlegungen zur Aufteilung der Kirschen, in denen sichergestellt werden sollte, dass das Kind, von dem der Baum ist, genügend von der Ernte erhält, erfahren die Kinder, dass dieses gar keine mag und die Hinweise bzw. Aufforderungen der Pädagog_innen, mit ihr zu teilen, hinfällig waren. Doch Ida, die mit mir darüber redet, kommentiert das nicht weiter, sondern betont ihre Intention als es darum ging, eine Lösung für die Frage nach der Kirschaufteilung zu finden: sie wollten, dass alle „ihren Anteil“ bekommen. Damit meint sie vermutlich, dass sie überzeugt davon ist, dass

Kinder, die Kirschen gepflückt haben, auch etwas von der Ernte abbekommen sollen, zumal dies zuvor so angekündigt worden war.

Die Kinder machen hier eigene Vorschläge, damit sie das erhalten, was ihnen ihrer Meinung nach zusteht. Dass eine_e Pädagog_in ihnen eigene Anteile an der Ernte abgesprochen hat, hält die erntenden Kinder nicht davon ab, für ihre Ansprüche einzustehen. Daran wird deutlich, dass sie den Pädagog_innen keine absolute Entscheidungsmacht überlassen und sie damit rechnen, dass ihre Gegenvorschläge angehört und ernst genommen werden.

Die dargestellten Rekonstruktionen verdeutlichen, dass Kinder im Alltag des Abenteuerspielplatzes Entscheidungen treffen, die je nach Anlass in unterschiedlichen Verfahren erfolgen. Bei der Teamaufteilung kombinieren sie Aushandlungen mit Zufallsentscheidungen, bei Entscheidungen zur Verteilung der Beeternte gelten als Kriterien die gemeinsame Entscheidung aller Entscheidungsbefugten oder eine gerechte, für alle identische Verteilung. Erwachsene treten ebenfalls je nach Situation unterschiedlich auf. Bei der Teamaufteilung begleiten und strukturieren sie den Entscheidungsprozess mit Kindern, bei der Beeternte erinnert eine Pädagogin daran, dass eine gemeinsame Entscheidung getroffen werden soll, und bei der Aufteilung der Kirschen macht ein Pädagoge eine Vorgabe, akzeptiert aber, dass Kinder diese aus guten Gründen revidieren. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Kindern größtmögliche Entscheidungsmacht gewährt wird, dass sie kriteriengeleitete Entscheidungen treffen und dass Erwachsene hierbei eine begleitend-strukturierende Rolle einnehmen.

6.8 Regeln und damit verknüpfte Praktiken

Die bisher rekonstruierten Praktiken zeigen, dass Kinder auf dem Abenteuerspielplatz viele Freiräume haben und nutzen. Wie sind diese Freiräume ‚gerahmt‘ bzw. strukturiert, so dass Kinder sich auf dem Gelände, das ihnen jede Menge Möglichkeiten bietet, orientieren können? Bei meinen ethnographischen Erkundungen des Abenteuerspielplatzes wurde deutlich, dass es im Alltag des offenen Angebots unterschiedliche Regeln und Handlungsrichtlinien für die Kinder gibt, die im Folgenden beleuchtet werden.

Um geltende Regeln bekannt zu machen, sind Formen der Mitteilung bzw. Kommunikation notwendig, damit alle Personen, für welche die Regeln Gültigkeit haben, über diese informiert sind. Gleichzeitig schafft die Veröffentlichung von Regeln Transparenz über Ge- bzw. Verbote im jeweiligen Handlungskontext. Nun geht es um die Frage: Wie geschieht dies auf dem Abenteuerspielplatz und wie gehen die Kinder damit um?

Regelschilder

Gleich bei meinem ersten Feldaufenthalt fällt mir auf, dass sich auf dem Abenteuerspielplatz an unterschiedlichen Orten Regelschilder befinden, also Artefakte, auf denen die geltenden Regeln nachzulesen sind:

Bei meinem Rundgang über das Gelände, stelle ich fest, dass die – wie ich finde ganz hübsch gemachten – Schilder mit Regeln, die mir schon bei den Beeten aufgefallen sind, auf dem ganzen Gelände verteilt sind. Pro Holzschild, das aus einem Holzpfosten und einem A4-großen Holzbrett besteht, sind einige wenige Regeln zum jeweiligen Ort in großer Schrift auf einem laminierten Computerausdruck lesbar. Es scheint also jede Menge Regeln zu geben, aber jeweils zu einzelnen Bereichen zugeteilt. Mir fallen z. B. folgende Regelschilder auf: für die Hühner, den Garten, die Hasen, die Feuerstellen, den Hüttenbau, Baumhausregeln. (Z1: 185-190)

Was haben diese Regeln mit Partizipationspraktiken bzw. Handlungsmöglichkeiten der Kinder zu tun? Sie schränken diese ein bzw. definieren den Rahmen oder Grenzen, innerhalb derer Kinder agieren können bzw. dürfen. Bei meinen Beobachtungen habe ich den Eindruck, dass die Regeln im Alltag für die Kinder unterschiedlich präsent sind. Bei den Geländeführungen mit Valentina (Z2) und Nike (ZII1), erwähnen beide die Schilder mir gegenüber überhaupt nicht, woraus ich schließe, dass diese für sie keine nennenswerte Bedeutung haben und ganz selbstverständlich sind.

Die Funktion der Regelschilder könnte sein, dass sie als Erinnerung dienen sollen, was an welchem Ort zu beachten und wichtig ist. Da sie an den relevanten Orten auf dem Gelände gut sichtbar aufgestellt sind, tragen sie mahrend bzw. unaufdringlich erinnernd dazu bei, dass der Abenteuerspielplatz für alle Anwesenden ein guter und sicherer Ort ist. Den Kindern wird Eigenverantwortung zugetraut, und alle – sofern sie lesen können¹¹² – haben die Möglichkeit, sich am jeweiligen Ort die gültigen Regeln in Erinnerung zu rufen. Den Artefakten kommt hier die Aufgabe zu, an die Regeln zu erinnern, denn sie schaffen Transparenz über gültige Verhaltensnormen und haben eine entlastende Funktion für die Fachkräfte, da sie nicht ständig überall präsent sein können, um bei Bedarf an Regeln zu erinnern. Dass auf den Schildern die allgemein gültigen Regeln für die einzelnen Bereiche des Abenteuerspielplatzes stehen, schließe ich daraus, dass genau dieselben Regeln unter der Überschrift „Abenteuerspielplatzregeln“ auf zwei A4-Seiten (ebenfalls Computerausdrucke, aber in kleinerer Schrift als die Regeln an den jeweiligen Orten) an einer Pinnwand am Haus hängen.

¹¹² Die Regeln an den einzelnen Orten sind schriftlich formuliert. Im Gegensatz dazu gibt es beim Treffpunkt gemalte Schilder, um vorgestellte Aktivitäten zu verdeutlichen.

Dass die Regelschilder die verbindliche Gültigkeit von Regeln symbolisieren, verdeutlicht folgende Beobachtung:

Bei der Spieltruhe nehme ich ein – der Schrift nach zu urteilen von einer erwachsenen Person – handgeschriebenes A4-Papier wahr mit der Überschrift „Ausleih-Regeln“, unter der drei groß geschriebene Sätze stehen. Das Papier ist mit Klebestreifen bei der Spieltruhe befestigt. (ZII7_Foto)

Dieses am Ende meiner zweiten Feldphase wahrgenommene Papier zur Spieltruhe (vgl. Kapitel 6.6) lässt darauf schließen, dass die auf der Kinderkonferenz besprochenen Regeln (vgl. Kapitel 7.4) für die Spieltruhe zunächst vorläufige Gültigkeit haben und deshalb noch nicht als laminiertes Computerausdruck auf einem Holzschild existieren. Die Regelschilder scheinen also fest vereinbarte und allgemeingültige Regeln des Abenteuerspielplatzes wiederzugeben. Wie Regeln diesen verbindlichen Status erhalten, kann ich durch meine Beobachtungen nicht rekonstruieren.

Verbale Regelmitteilung von Kind zu Kind

Ergänzend zu den Schildern werden die Regeln in einigen Situationen, die ich beobachte, mündlich benannt. Die gegenseitige Mitteilung von Regeln unter Kindern scheint nicht ungewöhnlich zu sein. Bei einer Geländeführung teilt Nike die Regeln für einen bestimmten Ort einem Kind mit, das zum ersten Mal da ist:

Als Nike einem neuen Kind, Marvin, den Abenteuerspielplatz zeigt und dieser sich gleich in das große Netztrampolin begibt, sagt sie: „Eigentlich sollte man da nicht mit Schuhen rein.“ Daraufhin zieht Marvin sofort seine Schuhe aus. (ZII1: 61-63, A1)

Interessant an dieser Formulierung finde ich, dass sie nicht von ‚dürfen‘ redet, sondern „sollte“ sagt. Das wirkt so, als sei diese Vorgabe für sie sinnvoll und als könne sie womöglich noch Gründe dafür angeben. Gleichzeitig sagt sie „eigentlich“, weil sie weiß, dass das neue Kind zum ersten Mal da ist und diese Regel nicht kennt, womit sie deutlich macht, dass – in diesem Fall – eine Ausnahme von der Regel möglich ist. Nike kommuniziert die Regel und ist damit auch deren Hüterin, d. h. sie möchte, dass die Regel eingehalten wird¹¹³, wobei Marvin sein Verhalten sofort der von Nike mitgeteilten gültigen Regel anpasst.

¹¹³ Nike benötigt hier keine Unterstützung durch Erwachsene. Doch es scheint ein Impuls von Erwachsenen zu sein, sich für den Hinweis auf Regeln verantwortlich zu fühlen, Regeln als Erwachsenen-domäne zu sehen. In der eben geschilderten Situation möchte ich „Megaphon“ spielen und die von Nike bereits genannte Vorgabe wiederholen. Ich schaffe es aber zu schweigen, doch die anwesende Mutter des neuen Kindes wiederholt nochmal, dass die Schuhe ausgezogen werden müssen. Wieso eigentlich? Nike hat die Regeln doch bereits klar formuliert. Ist es so stark als ‚normal‘ verinnerlicht, dass Erwachsene sagen, was erlaubt ist und was nicht, dass sie die Grenzen bzw. Möglichkeiten festlegen? Gehen Erwachsene davon aus, dass eine Regel mehr Gewicht hat, wenn sie von ihnen anstatt von einem Kind benannt wird?

Regelerinnerungen durch Pädagog_innen

Die Schilder in der Nähe der jeweiligen Aktivitäten sind zwar gut dafür geeignet, an die dort geltenden Regeln zu erinnern, mir ist allerdings nie aufgefallen, dass ein Kind diese gelesen hat, ohne expliziten Hinweis darauf. Als die Wasserrutschbahn nach einer längeren Pause wieder in Betrieb genommen wird, beobachte ich folgenden Szene:

Die Kinder erfahren am Ende einer Besprechung von den Pädagog_innen, dass sie nach dem Essen auf die Wasserrutschbahn dürfen. Sie fangen aber schon vor dem Essen an, auf der Wasserrutschbahn zu spielen, was niemanden zu stören scheint. [...] Michael (P) kommt zur Wasserrutschbahn, lehnt sich an deren Rand und sagt zu Lina: „Geh mal zu dem Schild!“ Er meint das Regelschild bei der Wasserrutschbahn. Er sagt zu den Kindern auf der Wasserrutschbahn, dass sie aufhören sollen zu spielen und bittet Lina, vorzulesen. Er ruft laut: „Alle zuhören!“ Lina liest die Regeln vor, bei denen es um die Maximalzahl der Kinder geht, die gleichzeitig rutschen dürfen und dass niemand parallel dazu hochgehen darf. Ich habe den Eindruck, beim Wort „parallel“ kommt sie ins Stocken. Michael sagt: „Lies weiter.“ Sie sagt, dass sie nicht so gut lesen kann. Carlotta meint: „Ich kann aber lesen.“ Darauf mein Michael: „Dann geh hin und hilf ihr.“ Carlotta liest weiter vor. Am Ende sagt Michael, dass sie jetzt weiterspielen könnten, aber auf die Regeln achten sollen. (Z5: 48-59)

Hier ergreift Michael, ein Pädagoge, die Initiative, die Kinder an die für die Wasserrutschbahn gültigen Regeln zu erinnern. Ob er das ‚präventiv‘ macht, weil er die Sicherheit der Kinder gewährleisten will, oder weil er feststellt, dass sich die Kinder auf der Wasserrutschbahn nicht an die Regeln halten, bleibt offen. Er sorgt jedenfalls dafür, dass die Kinder ihr Spiel unterbrechen und fordert alle unüberhörbar auf zuzuhören, als Lina die Regeln auf dem Schild vorliest. Lina bittet indirekt um Hilfe beim Vorlesen, die sie dann von Carlotta erhält, nachdem Michael sie dazu auffordert. Die Kinder werden nicht von Michael belehrt, welche Regeln gelten, sondern er verweist auf die bestehenden – für alle ersichtlichen – Regeln, die auf seine Aufforderung von Kindern vorgelesen und für alle hörbar werden. Es wird deutlich, dass nicht er als strenger Pädagoge irgendwelche Regeln erfindet, sondern dass diese an diesem Ort gültig sind, unabhängig von anwesenden Pädagog_innen. Die Kinder kommen allen Aufforderungen Michaels nach, indem sie vorlesen bzw. ihr Spiel unterbrechen, um zuzuhören. Er tritt als klare Autorität auf, begnügt sich aber damit, den Rahmen dafür zu schaffen, dass durch Vorlesen von Kindern an die gültigen Regeln erinnert wird. Ob die Regeln den Kindern einleuchten bzw. für sie verständlich sind, wird an dieser Situation nicht deutlich. Aufgrund meiner sonstigen Beobachtungen gehe ich davon aus, dass sie nachfragen würden, wenn für sie etwas unverständlich ist. Michael appelliert dann an die Kinder die Regeln einzuhalten. Damit fordert er sie zu einem eigenverantwortlichen Umgang damit auf, der stattfinden soll ohne kontrollierende oder sanktionierende Instanz.

Weitere Beispiele für die Mitteilung der Regeln von einer Fachkraft an die Kinder beobachte ich als die Regeln während der Hasenfütterung von einer Pädagogin im Gespräch mit den Kindern

gemeinsam wiederholt werden, ohne dass sie auf das Schild verweist (Z1) oder bei einer Kinderkonferenz, als die Kinder von einer Pädagogin an die im Hasengehege gültigen Regeln erinnert werden (K2). Die beobachteten Szenen erwecken den Eindruck, dass auf dem Abenteuerspielplatz davon ausgegangen wird, dass die Regeln den anwesenden Kindern bekannt sind. Wenn sich situativ zeigt, dass dies nicht der Fall ist, wird aktiv an die Regeln erinnert. Nie beobachte ich einen Konflikt, in dem es um die (Nicht-)Einhaltung von Regeln geht. Die Kinder auf dem Abenteuerspielplatz scheinen die gültigen Regeln als Handlungsleitlinien zu respektieren.

Je nachdem, wer veranlasst, dass über Regeln kommuniziert wird, scheint diese Person (in den ausgeführten Beispielen Nike, ein Kind, bzw. Michael, ein Pädagoge) sozusagen ‚Hüter_in der Regel(n)‘ zu sein, die/der bei Bedarf an die Regel(n) erinnert und von der Einsicht aller Anwesenden ausgeht, dass die bestehende Regel sinnvoll ist. ‚Hüter_in der Regeln‘ können Kinder oder Pädagog_innen sein. Durch das Erinnern an die Regel weisen die ‚Hüter_innen‘ gleichzeitig indirekt (Nike) oder direkt (Michael) auf die Einhaltung der Regeln hin und gehen davon aus, dass ein Hinweis ausreicht, damit die Kinder regelkonform und damit eigenverantwortlich handeln. Eine weitere ‚Instanz‘, welche die Einhaltung der Regeln überwacht, gibt es offenbar nicht.

‚Vorgaben‘ als situativ verbindliche und revidierbare Vereinbarungen

Neben den einzuhaltenden verbindlichen ‚Regeln‘, die für die jeweiligen Gültigkeits- bzw. Spielbereiche des Abenteuerspielplatzes schriftlich formuliert und dort gut sichtbar auf Schildern nachzulesen sind, gibt es weitere Verhaltensleitlinien auf dem Abenteuerspielplatz. Damit meine ich – vermutlich mündliche – Vereinbarungen, die für alle Kinder gelten und von denen ich nur indirekt in Situationen erfahre, in denen sie explizit zum Thema gemacht werden. Für solche Vereinbarungen verwende ich den Begriff ‚Vorgaben‘. Einmal höre ich beispielsweise, wie ein_e Pädagog_in zu Kindern sagt, dass sie Bescheid sagen und mindestens zu viert sein müssen, wenn sie am Tümpel spielen (ZII1: 97-99). In einer bereits geschilderten Szene (vgl. Kapitel 6.2.) wird eine Vorgabe zum Regenschutz, an die ein Pädagoge erinnert, mit den Kindern besprochen und revidiert. Es ist offenbar möglich, dass Kinder über geltende Vorgaben mit Pädagog_innen diskutieren und auf deren Veränderung Einfluss nehmen, wie es im Fall des Regenschutzbeispiels geschieht.

Regeln vereinbaren

Ob bzw. wie und von wem Einfluss auf die bereits auf Schildern und als Gesamtüberblick schriftlich festgehaltenen und nachlesbaren Regeln genommen werden kann, bekomme ich während meiner Feldphasen nicht mit. Dass bei einer Kinderkonferenz Regeln für die neue Spieltruhe (vgl. Kapitel 7.3) diskutiert werden, für die es ein handgeschriebenes Regelblatt gibt, ist die einzige Beobachtung, die ich zur allgemeingültigen Regelvereinbarung für das Offene Angebot des Abenteuerspielplatzes

made, doch auch dabei ist nicht klar, wie die ursprüngliche Idee für den Ausleihmodus zustande kam.

Exkurs: Sonderfall Regelvereinbarungen zwischen Kindern

In Bereichen, die den Kindern selbst überlassen sind, z. B. eigene Hütten, Gartenbeete oder im Spiel, legen die Kinder selbstständig Regeln fest. Bei der Hüttennacht beobachte ich mehrfach, wie Kleingruppen von Kindern in ihrer Hütte vereinbaren, dass sie die Schuhe ausziehen, bevor sie die Hütte betreten (Z5). Nach der Zustimmung von allen betroffenen Kindern zu dieser Regel bzw. Vereinbarung, achten die Kinder selbst auf deren Einhaltung. Bei mehreren Beeten der Kinder scheint die Regel zu gelten, dass die gemeinsame Ernte fair geteilt wird. Diese Vereinbarung wird selbst dann noch konsequent eingehalten, als klar ist, dass andere anspruchsberechtigte Kinder nicht mehr auf dem Abenteuerspielplatz sein werden (vgl. Kapitel 6.7). Auch Regeln für Spiele werden von den Kindern auf dem Abenteuerspielplatz immer wieder ausgehandelt, beispielsweise bevor sie eine Wasserschlacht durchführen (Z6). Auf all diese zwischen Kindern vereinbarten Regeln gehe ich nicht weiter ein, da das partizipative Handeln von Kindern in Settings mit Pädagog_innen im Zentrum dieser Arbeit steht.

Es gibt zwei Beispiele während meiner Feldphasen, in denen es um die Vereinbarung von Regeln geht, die jedoch nicht für das Offene Angebot im Alltag des Abenteuerspielplatzes gültig sind, sondern in einem Fall nur die Hortkinder, im anderen Fall nur die Kinder betreffen, die bei der Hüttennacht dabei sind. Von der Vereinbarung der Regeln fürs Mittagessen im Hort erfahre ich erst, nachdem diese bereits feststehen:

Mir fällt auf, dass in dem Raum, in dem das Mittagessen der Hortkinder stattfindet, ein Plakat mit der Überschrift „Unsere Regeln“ hängt, auf dem übersichtlich drei bzw. vier kurze Regeln handschriftlich festgehalten sind, die „Vor dem Essen“ bzw. „Während dem Essen“ gültig sind (ZII7_Fotos). Dass die Hortkinder an der Vereinbarung ihrer Regeln fürs Mittagessen beteiligt waren, erfahre ich indirekt über Erzählungen während meiner zweiten Feldphase: Eine Pädagogin berichtet mir, dass Kinder mit den Pädagog_innen Regeln vereinbart hätten, als Kinder sich beschwerten, dass es beim Mittagessen zu laut sei. In einem Gespräch darüber mit Georg erzählt er mir, dass er die Vereinbarung der Regeln eher mühsam und zeitaufwendig fand.

Da ich diese Situation nicht aus einer unmittelbaren Beobachtung kenne, und die beiden Aussagen nur als Memos notiert habe, kann ich über Praktiken der Kinder bei den Regelvereinbarungen keine Aussagen machen. Trotzdem halte ich es für wichtig, dieses Beispiel zu erwähnen, denn es zeigt, dass die Hortkinder, die im Alltag des Offenen Angebots sehr präsent sind, bei der Lösung eines Problems im Alltag (des Horts) des Abenteuerspielplatzes, das sie betraf, beteiligt wurden.¹¹⁴ Einzelne Kinder mögen den Aushandlungsprozess zwar als sehr lang empfunden

¹¹⁴ Aufgrund meines Feldaufenthalts an einem Tag, an dem kein Offenes Angebot stattfand, sondern nur Hortkinder auf dem Gelände waren, habe ich den Eindruck, dass gemeinsame Aushandlungen mit der überschaubaren Gruppe der Hortkinder gut durchführbar sind. Denn anstatt der ansonsten recht wuseligen Atmosphäre beim Offenen Angebot, wirkte der Nachmittag ausschließlich mit Hortkindern fast wie eine „gemütliche Runde“ (ZII2, Memo).

haben, wie Georg sagt, doch die Schilderung der Pädagogin, dass für etwas, das Kinder stört, gemeinsam Lösungen vereinbart werden, verdeutlicht eine Praxis auf dem Abenteuerspielplatz, bei der Kinder als Expert_innen in eigener Sache Lösungen finden. Welche Interaktionen mit den Kindern dabei stattfanden, wäre eine weitere spannende Frage, doch dazu kann ich keine Aussagen machen. Ich gehe aber davon aus, dass die Kinder in solch einem Prozess zur Vereinbarung von Regeln (idealerweise) mehrere Erfahrungen machen können: Sie erfahren zunächst, dass ihre Anliegen wahrgenommen werden, wenn sie diese artikulieren. Da ihre Lösungen für das Problem der hohen Lautstärke beim Mittagessen gefragt sind, merken die Kinder, dass ihre Anliegen nicht nur wahr-, sondern auch ernst genommen werden. Außerdem erhalten die Kinder das Signal, dass nicht die Pädagog_innen alles für sie ‚regeln‘, sondern dass diese den Kindern eigene Ideen und Lösungsvorschläge zutrauen.

Die Vereinbarung von kurzfristig gültigen Regeln für eine Hüttennacht auf dem Abenteuerspielplatz konnte ich während meiner ersten Feldphase beobachten. Angemeldete Kinder trafen sich abends mit zwei Pädagog_innen, um die Nacht auf dem Abenteuerspielplatz zu verbringen und in ihren selbstgebauten Hütten zu schlafen. Für diese Situation außerhalb des Alltags wurden zu Beginn gemeinsame Regeln vereinbart.

Die Kinder werden zusammengerufen und wir sitzen um die Feuerstelle, es sind vierzehn Kinder. Maja (P) heißt alle Kinder willkommen und erzählt wie der Ablauf des Abends und der Hüttennacht sein wird. Sie sagt, dass sie sich „ganz fest“ wünscht, dass niemand erschreckt wird, wenn es dunkel wird. Michael (P) hat keinen Wunsch, aber möchte, dass nun in einer Runde „jeder mal was sagt, was /ihm/ wichtig ist heute Nacht, was er für Regeln haben will“. Maja ergänzt, dass sie diese aufschreibt. Michael fordert Hanna auf zu beginnen und Maja spricht sie nochmals direkt an: „Hanna, was wünschst du dir? Was ist dir wichtig?“ Die Kinder äußern nun ihre Wünsche, bei denen es vor allem darum geht, dass Kinder, die schlafen möchten, nicht von anderen gestört werden. Sie möchten nachts nicht erschreckt werden und nicht mit Taschenlampen geblendet werden. Außerdem möchten einige Kinder morgens ausschlafen. Maja achtet darauf, dass alle Kinder etwas sagen können. Nachdem fast alle Kinder sich geäußert haben, unterbricht Maja Michael, der etwas zu einem anderen Thema sagen möchte, und sagt, dass Nina noch nicht dran war. Michael entschuldigt sich und Maja fragt: „Nina, was wünschst du dir?“. „Ganz viel kaltes Wasser“ antwortet Nina und Maja erwidert: „Okay, das haben wir da.“ In einer anschließenden Fragerunde fragen die Kinder z. B. ob sie nachts was trinken können oder was sie tun sollen, wenn sie Angst bekommen. Maja fasst für nun alle hörbar zusammen, was sie mitgeschrieben hat und sagt, es sind „nur vier Sachen, auf die man achten muss“. Sie liest diese vor. Abschließend betonen Maja und Michael, dass die Kinder auf jeden Fall zu ihnen kommen sollen, wenn sie Angst haben. Michael bekräftigt, dass niemand wegen seiner Angst ausgelacht werden darf. Die Kinder sollten der Person, die Angst hat, lieber trösten oder ihr helfen, die Angst zu überwinden, fügt er hinzu. (Z5: 36-40, Z5_A2)

Interessant an dieser Passage sind mehrere Aspekte: das Setting, die Reihenfolge der Redebeiträge, die Inhalte und Interaktionen sowie die Gleichsetzung von ‚Wünschen‘ und ‚Regeln‘. Für diese Runde sitzen alle, Kinder und Pädagog_innen, im Kreis ums Feuer. Dieses Setting erinnert – wie auch bei der

Kinderkonferenz (vgl. Kapitel 7) – an Riten, in denen durch das Feuer eine besondere Atmosphäre geschaffen wird, und in denen der Kreis die Gleichwertigkeit und Verbundenheit aller Anwesenden symbolisieren soll. Die von Maja festgelegte Gesprächsreihenfolge sieht vor, dass zuerst Pädagog_innen ihre „Wünsche“ nennen, bevor die Kinder dazu aufgefordert werden. Die Vermutung liegt nahe, dass den Wünschen der Pädagog_innen durch die Nennung zu Beginn mehr Gewicht verliehen werden soll. Da aber Michael gar keinen Wunsch formuliert, scheint das nicht der Grund zu sein. Majas Wunsch, nachts niemanden zu erschrecken, bringt ihr Anliegen nach gegenseitiger Rücksichtnahme und einem freundlichen Umgang miteinander zum Ausdruck. Da er zu Beginn genannt wird, prägt er vermutlich den Rest der Redebeiträge in der Runde, die alle einen ähnlichen Charakter haben und weitere Facetten von Rücksichtnahme benennen. Nur Ninas Wunsch, den sie auf direkte Aufforderung von Maja äußert, bezieht sich nicht auf den Umgang miteinander, sondern ganz pragmatisch auf Abkühlung an dem warmen Sommerabend, an dem die Hüttennacht stattfindet. Die Gesprächsführung durch die Pädagog_innen ist ein Beispiel für gegenseitige Rücksichtnahme, denn dieser formulierte Anspruch wird praktiziert indem Maja darauf achtet, dass wirklich alle zu Wort kommen und Michael sich entschuldigt, dass er ein anderes Thema einbrachte, bevor die Runde zu Ende war. So wird deutlich, dass es wirklich für die Anliegen aller Teilnehmenden der Hüttennacht, egal ob Kinder oder Erwachsene, Raum gibt. Durch das Mitschreiben erhalten die Anliegen mehr Verbindlichkeit und kein Aspekt geht vergessen. Michael, der zu Beginn keinen Wunsch nannte, formuliert eine Art Schlussappell zum Thema Angst, bei dem es um Respekt vor den Gefühlen anderer und um gegenseitige Hilfe geht. Durch all diese Praktiken wird deutlich: Es geht darum, gemeinsam die Hüttennacht zu einer angenehmen Situation für alle zu machen. Dabei machen die Kinder aktiv mit, äußern ihre Wünsche und hören sich gegenseitig zu. Die Pädagog_innen bieten den Rahmen dafür: Durch ihre Gesprächsführung, die Inhalte, welche sie einbringen bzw. hervorheben und indem sie den Kindern die Sicherheit vermitteln, dass diese von ihnen jederzeit Unterstützung erhalten, wenn sie möchten. Gleichzeitig weist Michael darauf hin, dass auch Kinder sich gegenseitig unterstützen können. Die Pädagog_innen positionieren sich somit als gleichwertig im Umgang innerhalb der gesamten Gruppe, aber zugleich als mögliche Unterstützerinnen, um die emotionale Sicherheit der Kinder zu gewährleisten.

Die Gleichsetzung von individuellen Anliegen bzw. Wünschen und gültigen Gruppenregeln geschieht hier ohne lange Aushandlungen. Interessant ist, dass Maja zu Beginn der Runde von „Wünschen“ spricht und Michael von „Regeln“. Die Begriffe meinen nicht dasselbe, denn Wünsche werden von Individuen formuliert, doch Regeln haben für die gesamte Gruppe Gültigkeit. Nachdem alle in der Runde Wünsche genannt haben, werden diese wie selbstverständlich zu „Sachen, auf die man achten muss“ bzw. zu Regeln. Die Gleichsetzung der Begriffe in dieser Szene liegt wohl daran, dass beide Formulierungen zu Beginn der Runde verwendet wurden, aufgrund der inhaltlichen ‚Vorlage‘ von Majas Wunsch, dass niemand im Dunkeln erschreckt werden solle. Die individuell formulierten Wünsche sind inhaltlich oft ähnlich und in der Summe überschaubar, da sie sich bereits beim

Mitschreiben zu nur vier Themen bündeln lassen. So bedarf es keiner Aushandlung mit den Kindern, um zentrale Aspekte zusammenzufassen. Gerade durch den Kontrast zu Ninas pragmatischem Wunsch nach kaltem Wasser wird deutlich, dass die Wünsche der anderen Kinder sich auf den sozialen Umgang miteinander bezogen. Als Maja die vier Regeln bzw. Wünsche nennt, hat sie Ninas Wunsch nicht aufgenommen, sondern benennt „Sachen, auf die man achten muss“, die sich auf den gegenseitigen Umgang in der Gruppe beziehen und die ohne weitere Diskussion für gültig erklärt werden. Die von den Kindern genannten Wünsche verwandeln sich in Verhaltensaufforderungen an andere Mitglieder der Gruppe, erhalten also Regelcharakter. Durch Majas Formulierung wird die Ernsthaftigkeit der Wünscherunde betont: Es geht darum, auf etwas zu „achten“, ein Verb, das ähnlich wie ‚respektieren‘ die Konnotation hervorruft, dass alle Gruppenmitglieder mit ihren Anliegen ernst genommen werden sollen. Gleichzeitig wird durch die Formulierung „man“ eine Allgemeingültigkeit postuliert und das Wort „muss“ drückt eine klare Verbindlichkeit aus. Für die Kinder scheint dies passend zu sein, denn es gibt dazu von ihnen keine weitere Diskussion oder Rückfragen.

An beiden Beispielen, den Erzählungen zur Regelvereinbarung fürs Mittagessen und der Regelsammlung für die Hüttennacht, wird deutlich, dass Regeln in Bereichen, die Menschen unterschiedlicher Generationen betreffen, auf dem Abenteuerspielplatz nicht selbstverständlich von Mitgliedern der älteren Generation, den Pädagog_innen, definiert werden. Vielmehr wird klar: Regeln sind keine Erwachsenen-domäne und damit gemeinsame Situationen für alle gut sind, werden Regeln vereinbart, welche die Anliegen aller Beteiligten berücksichtigen. Eine Partizipationspraktik der Kinder ist hier, dass sie ihre individuellen Anliegen benennen. Diese werden von den Pädagog_innen mit Vereinbarungen für den gemeinsamen Umgang in der Gruppe abgeleitet, was von niemandem hinterfragt wird. Die Vereinbarungen für die Hüttennacht sind ein Beispiel dafür, dass Partizipation mehr ist als Selbstbestimmung – jedoch auf individuellen Anliegen basieren kann – und sich auf etwas Gemeinsames, Überindividuelles bezieht.

Regeln und Vorgaben als rahmende Verhaltensanweisungen und Botschaften

Wozu sind Regeln auf dem Abenteuerspielplatz für Kinder notwendig? Auf diese Frage kann keine Antwort aus Sicht der Kinder rekonstruiert werden, da in den kurzen Gesprächen die Regeln kaum thematisiert wurden. Aufgrund der durchgeführten Beobachtungen scheinen Regeln oder Vorgaben von Erwachsenen für Kinder eine strukturierende Funktion zu haben, die ihnen (Handlungs-)Sicherheit gibt, sie sind wie Botschaften, die ihnen vermitteln, was sie auf dem Abenteuerspielplatz zu beachten haben.

Dazu eine kurze Szene, die ich zufällig mitbekam:

Auf einem Traktoranhänger mit Kies, den ich heute zum ersten Mal auf dem Abenteuerspielplatz sehe, sind drei Mädchen. Sie fragen Sonja (P), ob sie da spielen dürfen. Sonja sagt, dass sie das eigentlich nicht dürften. Ich frage, ob der Wagen eine Bremse habe, die justiert sei. Dann meint Sonja, das sie heute da mal spielen können. Es sehe ja nicht gefährlich aus. Sobald sie den Eindruck hätten, etwas stimme nicht, sollten sie aber aufhören. (Z6: 75-78)

In diesem Fall geht es um eine mündliche situative Vorgabe, die von den drei Mädchen eingefordert wird. Sie halten sich zwar bereits an dem neuen, unbekanntem Ort ‚Traktoranhänger mit Kies‘ auf, doch sie scheinen nicht sicher zu sein, ob es ein angemessener Ort zum Spielen ist und fragen bei der Pädagogin nach. Es entsteht der Eindruck, dass sie sich rückversichern wollen, ob das Spielen hier riskant oder erlaubt sei. Vielleicht geht es um beides, denn was nicht gefährlich ist, ist normalerweise erlaubt. Das Abwägen von Sonja, die zuerst mit ihrer Antwort Richtung ‚nein‘ tendiert und nach meiner Frage¹¹⁵ zu einem ‚ausnahmsweise ja, aber‘, zeigt ein Dilemma, das es bei bereits festgelegten Regeln vermeintlich nicht mehr gibt. Einerseits sollen riskante Situationen, durch die jemand in Gefahr kommen kann, durch Regeln vermieden werden. Die Regeln zeigen dann eine Grenze auf, die meistens von Erwachsenen markiert wird, denn Pädagog_innen haben einen Sorge- bzw. Schutzauftrag. Sie geben durch Regeln einen Rahmen vor, in dem Kinder Freiheiten haben. Andererseits gibt es – so wie ich den Alltag auf dem Abenteuerspielplatz wahrnehme – bei Kindern und Pädagog_innen den Anspruch, dass Neues erlebt und ausprobiert werden kann, weshalb dieser Rahmen nicht zu eng oder einschränkend sein soll. In der genannten Szene wird deutlich, dass Kinder sich durch die Pädagogin eine Orientierung wünschen, da es ihnen schwerfällt, die Risiken des unbekanntem Spielortes Kieswagen einzuschätzen. Die erste Reaktion der Pädagogin verdeutlicht, dass der Ort riskant ist, impliziert jedoch, dass sie das Risiko nicht für so hoch hält, dass sie ein klares Verbot erteilt. Mit meiner Frage versuche ich pragmatisch das Risiko eines rollenden Wagens mit spielenden Kindern zu vermeiden. Vielleicht suggeriere ich damit auch, dass der Kieswagen gar kein so riskanter Ort ist? Durch die zweite Reaktion kippt die Tendenz der Pädagogin zum ‚nein‘ in ein ‚ja, aber‘ und sie verdeutlicht den Kindern, dass sie ihnen zutraut, mit dem Risiko angemessen umzugehen und ihr Spiel auf dem Kieswagen rechtzeitig zu unterbrechen. Die Verantwortung, eine riskante Situation selbst wahrzunehmen, überlässt sie nun der Wachsamkeit der Kinder. Die Kinder erhalten eine Antwort auf ihre Frage und die Erlaubnis dort zu spielen, aber gleichzeitig wird an sie

¹¹⁵ An diesem Tag habe ich eine Doppelrolle: ich bin einerseits Forscherin, andererseits auch pädagogisch tätig. Meine pädagogische Unterstützung habe ich selbst angeboten, um eine andere pädagogische Fachkraft zu entlasten und weil ich dadurch das Gefühl habe, für das Forschungsfeld irgendwie nützlich zu sein. Im Nachhinein halte ich diese Rollenkonfusion für problematisch, weil meine Rolle den Kindern gegenüber nicht transparent ist und weil ich unterschätzt habe, was von Pädagog_innen gefordert ist, wenn sie auf dem Abenteuerspielplatz alles im Blick haben, um bei Bedarf angemessen zu agieren. Letzten Endes wurde eine einzelne Fachkraft zwar entlastet, da ich mich als Ersatz angeboten habe, andererseits müssen die anderen anwesenden Fachkräfte nun das auffangen, was ich – als auf dem Abenteuerspielplatz nicht eingearbeitete Pädagogin – nicht leisten kann.

appelliert, vorsichtig zu sein. Welche Folge diese Antwort für das Handeln der Kinder hatte, habe ich nicht beobachtet.

Regeln und Vorgaben bilden also einen Rahmen für die alltäglichen (Partizipations-)Praktiken, weshalb abschließend die von Regeln und Vorgaben vermittelten Botschaften in diesem Abschnitt näher beleuchtet werden. Die schriftlich festgelegten Regeln, die u. a. auf den Regelschildern nachzulesen sind, haben den Charakter verbindlicher Verhaltensanweisungen und sind ein zentraler Teil der Rahmung für die Praktiken im Alltag des Abenteuerspielplatzes. Aus dem Inhalt dieser Regeln auf dem Abenteuerspielplatz lassen sich verschiedene Botschaften an die Kinder rekonstruieren:

Sicherheit – ‚Wenn du dich so verhältst, kann nichts passieren‘

Um diese Botschaft geht es bei der gerade erörterten Vorgabe beim Kieswagen, aber auch bei den Hüttenbauregeln¹¹⁶, die festlegen, dass bestimmte Orte nicht betreten werden dürfen oder bei den Regeln an der Wasserrutschbahn, die vorgeben, wie viele Kinder sich dort maximal aufhalten dürfen. Ebenso ist geregelt, dass die Türen der Tiergehege sofort geschlossen werden sollen. Die Regeln dienen damit der Sicherheit der Kinder und Tiere sowie der Vermeidung von Unfällen.

Wohlbefinden – ‚Wenn du dich so verhältst, geht es anderen hier gut‘

Bei Regeln, bei denen das Wohlbefinden aller Anwesenden auf dem Abenteuerspielplatz zentral ist, kann es um andere Kinder gehen, die einen ‚Spielstopp‘ einfordern können, der zu befolgen ist, oder um Tiere, die nicht grob behandelt werden sollen. Diese Regeln haben den Charakter von Grenzmarkierungen, die dem Wohlbefinden von anderen Lebewesen dienen.

Sorgsamer Umgang mit Material – ‚Wenn du dich so verhältst, bleibt hier alles möglichst gut erhalten und kann von vielen Kindern genutzt werden‘

Die Regeln beziehen sich bei dieser Botschaft auf den sorgsamen Umgang mit Gegenständen, z. B. dass im Netztrampolin die Schuhe ausgezogen werden (was gleichzeitig dem Vermeiden von Unfällen, also der Sicherheit, dienen kann) oder dass die beim Hüttenbau verwendeten Werkzeuge wieder aufgeräumt werden sollen.

Insgesamt wird mit Blick auf Regeln und die damit verknüpften Praktiken deutlich, dass die Regeln auf dem Abenteuerspielplatz unaufdringlich präsent sind. Gelegentlich muss zwar an sie erinnert werden, aber ihre Gültigkeit wird von allen respektiert. Dabei sind die schriftlich festgelegten Regeln selten restriktiv, sondern verbindliche Handlungsanweisungen oder Verhaltensleitlinien, deren Einhaltung den Abenteuerspielplatz zu einem sicheren und angenehmen Ort für alle dort Anwesenden macht. Es fällt auf, dass mit den Regeln vor allem Kinder auf dem Abenteuerspielplatz

¹¹⁶ Da ich die Anonymität der untersuchten Einrichtung sicherstellen möchte, verwende ich hier keine Regelzitate.

adressiert werden. Die Regeln wirken nicht wie sinnentleerte ‚Auflagen‘, sondern wie durchdachte Botschaften, die den Zwecken der Sicherheit, des Wohlbefindens und des sorgsamem Umgangs mit Material dienen und die bei Nachfragen von den Pädagog_innen, vielleicht auch von den Kindern, begründet werden können. Somit liegt die Interpretation nahe, dass sie nicht den Charakter von willkürlichen Einschränkungen haben, sondern allen auf dem Abenteuerspielplatz Anwesenden – den Kindern, Pädagog_innen und Tieren, sogar den Artefakten – dienen.

Die ‚Vorgaben‘, als nicht verschriftlichte, jedoch situativ verbindliche und revidierbare Vereinbarungen, die ich während der Feldaufenthalte mitbekomme, enthalten dieselben Botschaften wie die Regeln. Ergänzend enthält die Vorgabe ‚Beim Imbiss warten alle bis es eine zweite Runde gibt‘ die Botschaft ‚*Wenn du dich so verhältst, wird niemand bevorzugt*‘. Diese Vorgabe dient der *Chancengleichheit* und soll für Gerechtigkeit – noch spezifischer: Verteilungsgerechtigkeit beim Imbiss – sorgen. Es fällt auf, dass sämtliche mit den herausgearbeiteten Botschaften verknüpften Werte, z. B. das Wohlergehen aller, gleichzeitig für Werte oder für egalitäre Ideale stehen, die mit unterschiedlichen ‚Partizipationsverständnissen‘, z. B. demokratiethoretischen oder ethisch begründeten, zusammenhängen.

6.9 Fazit – Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder in strukturierten und geregelten Freiräumen auf dem Abenteuerspielplatz

Bei den Analysen der ethnographischen Erhebungen im Offenen Angebot des Abenteuerspielplatzes wurde deutlich, dass dort die Möglichkeit von Kindern innerhalb der sich bietenden Freiräume selbst zu bestimmen, womit sie ihre Zeit verbringen, Teil der alltäglichen Praktiken ist. In den Rekonstruktionen von Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder ging es zunächst um das Partizipationssetting Abenteuerspielplatz aus unterschiedlichen Perspektiven und um das Verhältnis zwischen Kindern und dort tätigen Erwachsenen. Dabei wurde deutlich, dass eine der gesellschaftlichen generationalen Ordnung zugrundeliegende Annahmen, die „als natürlich, selbstverständlich und alternativlos erscheinen“ (Hengst/Zeihner 2005, S. 9), nämlich die Überzeugung, Erwachsene hätten einen Wissensvorsprung vor Kindern, weder von Kindern noch von Pädagog_innen im Offenen Angebot des Abenteuerspielplatzes unhinterfragt reproduziert wird.

Dass vielmehr Kinder und ihre Präferenzen zentraler Ausgangspunkt für die Aktivitäten auf dem Abenteuerspielplatz sind, im Sinne einer Orientierung am ‚Glück der Kinder‘ (vgl. Baader 2008b, S. 23), wird bereits am täglichen Anfangsritual ‚Treffpunkt‘ im Offenen Angebot deutlich. Dieser gibt Kindern Orientierung im Rahmen ihrer vielen Möglichkeiten im Freiraum Abenteuerspielplatz und Kinder entscheiden selbst, wie sie den Nachmittag verbringen möchten, sei es indem sie tagesspezifische oder regelmäßige Angebote mit Erwachsenen nutzen oder indem sie eigenen Ideen und Aktivitäten mit anderen Kindern nachgehen. Nicht zu unterschätzen ist dabei die Wichtigkeit der

Atmosphäre, die im Allgemeinen auf dem Abenteuerspielplatz sehr lebendig und angeregt ist, und zu der die Kinder gemeinsam mit den Fachkräften bereits während des Treffpunkts aber auch bei der Durchführung der unterschiedlichen Aktivitäten beitragen.

Exemplarisch für die regelmäßigen Angebote auf dem Abenteuerspielplatz wurden Praktiken beim Imbiss näher beleuchtet. Auch dort zeigt sich, dass es einerseits eine Ordnung gibt, dass gleichzeitig aber viele Freiräume für Kinder bestehen, um sich bei der Imbissvorbereitung und -durchführung zu engagieren. In einem weiteren Abschnitt ging es um die Spielruhe, ein Angebot des Abenteuerspielplatzes, welches Kinder mitinitiierten. An den Rekonstruktionen wird deutlich, welche Chancen eine Neuerung im Alltag bietet, was diese aber auch an Entscheidungen und Herausforderungen, z. B. bei einer Pfandregelung, mit sich bringt, insbesondere wenn der Anspruch besteht, dass Kinder darüber mitbestimmen. Die Spielruhe erweitert die Möglichkeiten der Kinder, doch ihr Gebrauch bedarf einer gewissen geregelten Struktur, damit sie möglichst langfristig von vielen Kindern genutzt werden kann.

Im Rahmen der Aktivitäten auf dem Abenteuerspielplatz werden immer wieder Entscheidungen von verschiedenen Akteur_innen getroffen. Dabei wird deutlich, dass es Bereiche gibt, die Kindern selbst überlassen sind, dass aber auch Entscheidungen von Kindern gemeinsam mit Pädagog_innen oder zumindest mit deren strukturierender Unterstützung getroffen werden. In den Rekonstruktionen zu den Entscheidungen zeigt sich ein gelegentlich von Machtunterschieden geprägtes Verhältnis zwischen Kindern, und dass Erwachsene zwar immer wieder Vorgaben für die Kinder äußern, aber auch respektieren, wenn Kinder Alternativvorschläge machen.

Die abschließenden Rekonstruktionen zum Thema Regeln und Vorgaben auf dem Abenteuerspielplatz veranschaulichen, dass diese allen auf dem Abenteuerspielplatz Anwesenden dienen, aber vor allem die Funktion haben, Kindern einen sicheren Rahmen vorzugeben, in dem sie sich möglichst selbstbestimmt bewegen können.

Zentrales Ergebnis der Rekonstruktionen von Praktiken auf dem Abenteuerspielplatz ist, dass Kinder dort im Alltag partizipieren, indem sie vieles selbst bestimmen und entscheiden können. Das erinnert an den Diskurs zur Partizipation von Kindern in der Pädagogik der 1968er-Bewegung (vgl. Baader 2008a; Baader 2008b). Es gibt jedoch auch Gelegenheiten zur Mitbestimmung von Kindern, die durch Erwachsene begleitet werden. Insgesamt wirkt die Atmosphäre zwischen Kindern und Fachkräften kaum hierarchisch, sondern Pädagog_innen erwecken den Eindruck von bedarfsgerecht unterstützenden Begleiter_innen. Sie ermöglichen, dass Kinder im Offenen Angebot innerhalb eines durch wenige feste Abläufe (Treffpunkt, Imbiss) und Zeiten sowie Regeln strukturierten Rahmens eigene individuelle Entscheidungen für ihre Alltagsgestaltung an diesem Partizipationsort treffen können. Die Regeln scheinen sowohl in den Köpfen, aber auch auf Schildern sichtbar präsent zu sein und wirken wie eine unhinterfragte und akzeptierte ‚Autorität‘, indem sie Verhaltensorientierungen

bieten und den Freiraum für selbstgewählte Aktivitäten von Kindern rahmen. Somit stellt sich das Offene Angebot auf dem Abenteuerspielplatz insgesamt als ein durch regelmäßige Abläufe strukturierter sowie durch Regeln oder situative Vorgaben gerahmter Freiraum dar, in dem Kinder selbstbestimmt Praktiken der Alltagspartizipation (vgl. Knauer 2008) ausüben.

7 Mitwirkung von Kindern beim Partizipationsforum Kinderkonferenz

Nachdem im vorherigen Kapitel Praktiken der Alltagsbeteiligung und Selbstbestimmung auf dem Abenteuerspielplatz herausgearbeitet wurden, erfolgen in diesem Kapitel Rekonstruktionen der Praktiken bei der Kinderkonferenz¹¹⁷ auf dem untersuchten Abenteuerspielplatz. Anhand der ethnographischen Beobachtungen der Kinderkonferenzen können Praktiken von Kindern rekonstruiert werden, die veranschaulichen, wie die Mitwirkung¹¹⁸ von Kindern auf dem Abenteuerspielplatz bei den Kinderkonferenzen abläuft. Zweimal jährlich finden diese dort statt, damit Kinder bei der Gestaltung des Geländes und den Inhalten der Angebote „partizipieren“ – so der Wortlaut im Konzept der Einrichtung – können. Die Kinderkonferenz ist also ein Forum, dessen Anlass und Zweck explizit die Beteiligung von Kindern auf dem Abenteuerspielplatz ist. Ich beobachtete drei Kinderkonferenzen, und zwar im Herbst 2014 (K1), nach meiner ersten Feldphase auf dem Abenteuerspielplatz, sowie im Frühjahr (K2) und Herbst 2016 (K3), vor und nach meiner zweiten dortigen Feldphase. Die Zeitnähe zu den mehrwöchigen Feldphasen wählte ich bewusst, um aufgrund der Beobachtungen des Alltags auf dem Abenteuerspielplatz gegebenenfalls über zusätzliche Kontextinformationen zu den Themen der Kinderkonferenz zu verfügen. Da der Charakter der formalen ‚Partizipationsgelegenheit‘ Kinderkonferenz andere Handlungsweisen ‚partizipierender‘ Kinder mit sich bringt als ihre Beteiligung im Alltag, rekonstruiere ich die Partizipationspraktiken bei Kinderkonferenzen in einem gesonderten Kapitel, beziehe mich aber teilweise auf Feldwissen und Rekonstruktionen, die ich im Kapitel zum Abenteuerspielplatz dargelegt habe.

Die Partizipationspraktiken bei den Kinderkonferenzen werden von Kindern in einem vorstrukturierten Kontext ausgeübt, welcher bei allen drei beobachteten Kinderkonferenzen etwas variiert. Da bei allen Kinderkonferenzen Pädagog_innen anwesend sind, lässt sich bei der Analyse der Beobachtungen die relationale Akteur_innenschaft der partizipierenden Kinder und der Erwachsenen gut veranschaulichen.

Um ein erstes Bild des Partizipationsforums Kinderkonferenz zu vermitteln, beschreibe ich zunächst, was die drei beobachteten Kinderkonferenzen aus meiner Sicht charakterisiert (7.1). Die Praktiken der an der Kinderkonferenz ‚partizipierenden‘ Kinder werden dann entlang zentraler Ergebnisse

¹¹⁷ Die Benennung der Kinderkonferenz(en) im Plural und Singular orientiert sich daran, ob die einzelnen Durchführungen gemeint sind, dann ist von Kinderkonferenzen im Plural die Rede, oder ob es – im Singular – um das institutionalisierte Partizipationsforum Kinderkonferenz geht.

¹¹⁸ Der Begriff ‚Mitwirken‘, der recht allgemein und offen bezüglich konkreter Praktiken ist, wurde hier bewusst gewählt, da ‚Mitentscheiden‘ und ‚Mitreden‘ spezifischer Praktiken bezeichnen.

dargestellt. Zunächst führe ich aus, wessen und welche Inhalte bei den Kinderkonferenzen als Thema festgelegt werden (7.2). Wie diese vorab festgelegten Themen dann während der Kinderkonferenzen im Zusammenspiel von Kindern und Erwachsenen bearbeitet werden, rekonstruiere ich im Anschluss daran (7.3). Bei allen beobachteten Kinderkonferenzen werden auch Anliegen von Kindern, die sie spontan einbringen, bearbeitet und unter dem Thema ‚Wünsche‘ oder ‚Vorschläge‘ subsumiert. Diese Anliegen und ihre Bearbeitung sind zentraler Bestandteil der Kinderkonferenzen und werden daher differenziert und ausführlich, sowohl inhaltlich als auch bezüglich ihrer Bearbeitungsweisen, rekonstruiert (7.4). Die Bedeutung des untersuchten Partizipationsforums Kinderkonferenz aus Sicht von Kindern führe ich anhand ihrer Aussagen in ethnographischen Gesprächen über die Kinderkonferenz(en) aus (7.5), bevor ich die Hauptergebnisse des gesamten Kapitels in einem Fazit (7.6) zusammenfasse.

7.1 Die Kinderkonferenz als Partizipationsforum zwischen inszenierter Aufführung und unterstützter Eigenregie von Kindern

Vorab wusste ich wenig über die Kinderkonferenz¹¹⁹ und war neugierig, was mich erwartet, als ich zur Beobachtung von K1 zum Abenteuerspielplatz kam. Ich hatte lediglich von Sonja (P)¹²⁰ bereits bei meinem ersten Feldaufenthalt erfahren, ihr Anliegen sei, die Kinderkonferenz so zu gestalten, dass die Kinder gerne kommen, aber das sei noch ein wenig zäh (Z1: 227f.). Ich begab mich also ganz offen in dieses Partizipationssetting und beobachtete inhaltlich dann bei allen drei Kinderkonferenzen eine Mischung aus Information, Äußerung von Anliegen, Abstimmungen und aushandelnden sowie emotionalen Diskussionen. Der Charakter der Kinderkonferenzen erschien mir jedesmal anders, was in den folgenden Rekonstruktionen der drei beobachteten Kinderkonferenzen deutlich wird, die auf Beobachtungsprotokollen, Memos, Audioaufnahmen sowie deren Analyse und Vergleich basieren.

Kurzbeschreibung der Kinderkonferenzen

Bei allen beobachteten Kinderkonferenzen ist identisch, dass sie zu Beginn des Offenen Angebots rund um die Feuerstelle stattfinden und dass Viertklässler_innen aus dem Hort die offizielle

¹¹⁹ Literaturrecherchen zur formalisierten Partizipation von Kindern in Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit blieben ohne Ergebnis. Im Gegensatz zu umfangreicher Literatur zum Klassenrat in der Schule, gibt es kaum Literatur zu Partizipationsforen für Kinder im außerschulischen Bereich.

¹²⁰ Hauptamtliche Pädagog_innen kennzeichne ich bei ihrem ersten Auftritt in einer Szene auch in diesem Kapitel mit einem eingeklammerten P, damit ihre Rolle bzw. Generationenzugehörigkeit für Lesende transparent ist. Einen Nachnamen erwähne ich nicht, da im Forschungsfeld nur Vornamen verwendet werden und sich so die Feldlogik besser abbilden lässt.

Gesprächsleitung der Kinderkonferenz haben.¹²¹ Immer ist ein_e Pädagog_in für die Vorbereitung (mit)verantwortlich und kümmert sich zu Beginn der Kinderkonferenz darum, dass jemand Protokoll schreibt.¹²² Alle Kinder, die zum Zeitpunkt der Kinderkonferenz auf dem Abenteuerspielplatz sind, nehmen daran teil. Überwiegend sind dies Hortkinder, aber auch Kinder, die das Offene Angebot besuchen und teilweise zum ersten Mal auf dem Abenteuerspielplatz sind. Es wird bei keiner Konferenz gesagt, dass die Teilnahme freiwillig ist.¹²³ Während bei der K1 alle Kinder teilnehmen müssen, ist die Teilnahme bei K3 freiwillig, wie ich im Nachhinein erfahre, doch alle Kinder sind dabei.

Die erste Kinderkonferenz, K1, die ich beobachte, wirkt auf mich – während ich ihr beiwohne und auch nach den Analysen – wie die Generalprobe einer Darbietung¹²⁴, bei der ein Pädagoge Regie führt, obwohl die Kinderkonferenz eigentlich von Kindern geleitet wird. Ein Kind führt die Anwesenden wie eine Moderatorin durch die Kinderkonferenz und kündigt die Themen an, während andere Kinder bei der Besprechung einzelner Themen die Gesprächsleitung haben. Es sind ca. 20 Kinder anwesend, überwiegend aus dem Hort, teilweise aus dem Offenen Angebot sowie fünf Erwachsene (zwei Pädagog_innen, zwei Praktikant_innen und ich). Die Kinderkonferenz dauert etwas länger als 40 Minuten und die Themen, die bei der Begrüßung als Überblick von einem Kind genannt werden, sind „Garten, Hüttenbau und Fußball. Dann kommt Kindervorschläge und dann möchte Michael (P) noch was sagen.“¹²⁵ (K1: 72f)

Bevor ich die weiteren beobachteten Kinderkonferenzen zusammenfasse, führe ich den ersten Eindruck aus, den ich als Beobachterin von K1 hatte. Am Ende der Kinderkonferenz war ich ziemlich verwirrt, weil sich mir auf Anhieb nicht erschloss, an welcher Veranstaltung ich soeben beobachtend

¹²¹ Zu diesem Punkt besteht Klarheit und er wiederholt sich immer, so dass sich die Kinder ab K2 darauf einstellen können (vgl. Kapitel 7.5).

¹²² Bei K1 wird das Protokoll von einer Praktikantin erstellt, bei K2 erstellen zwei Kinder jeweils ein eigenes Protokoll, bei K3 protokolliert ein Kind. Mir fällt bei allen Beobachtungen nur auf, dass Protokolle erstellt werden, was jedoch mit ihnen geschieht, bleibt schleierhaft, da sie ansonsten nie thematisiert werden.

¹²³ Die Freiwilligkeit der Teilnahme scheint nicht immer gleich zu sein: Bei K1 beobachte ich, dass alle anwesenden Kinder zur Konferenz kommen müssen. Bei K2 werden zu Beginn Kinder, die noch spielen, von Michael (P) herbeigerufen, gegen Ende von K2 geht er jedoch auf ein Kind zu, das später kam und das gerade mit anderen Kindern spricht, und meint, wenn es ihm nicht gefalle, könne es gehen. Für dieses Kind, das das Offene Angebot besucht, ist die Teilnahme anscheinend freiwillig. Bei K3 sagt mir Stefanie (P) im Anschluss, dass die Teilnahme freiwillig sei, dass aber alle Kinder dabei gewesen seien (K3: 166).

¹²⁴ Der Eindruck einer Darbietung entsteht nicht nur durch die Interaktion zwischen Pädagoge und Moderierenden, sondern auch aufgrund der Aussagen von Kindern, in denen sie die Begriffe „Vorstellung“ und „Aufführung“ verwenden (vgl. Kapitel 7.5).

¹²⁵ Der Pädagoge informiert am Ende von K1 über die bevorstehenden Kennenlertage für Erstklässler_innen.

teilgenommen hatte. Mein erster Eindruck war, dass Kinder hier mit Pädagog_innen zusammengesessen hatten und in einem Durcheinander von Redebeiträgen etwas stattgefunden hatte, was auf mich wie ein Versuch von Kindern wirkte, Vorstellungen der Pädagog_innen von ‚Kinderpartizipation‘ zu entsprechen und dabei irgendwie ihre Anliegen einzubringen. Ich fragte mich, wann die letzte Kinderkonferenz eigentlich stattgefunden hatte, da der Ablauf für die Kinder ziemlich unklar wirkte und nicht wie ein vertrautes ‚Format‘. Als ich mich bei einem Mitarbeiter nach dem Zeitpunkt der letzten Kinderkonferenz erkundigte, erhielt ich eine uneindeutige Antwort. Gleichzeitig hatte ich den Eindruck, K1 wurde durchgeführt, weil der Termin eben mit mir zur Beobachtung vereinbart worden war, obwohl eine Pädagogin, welche diese Kinderkonferenz mitinitiiert hatte, nicht anwesend sein konnte. Mit etwas Abstand, durch die verlangsamte erneute Vergegenwärtigung der Kinderkonferenz K1 anhand der Audioaufnahmen und aufgrund des Vergleichs mit weiteren Kinderkonferenzen, entdeckte ich jedoch im Analyseprozess zahlreiche spannende Dimensionen der Praktiken von Kindern bei diesem Partizipationsforum.

Eineinhalb Jahre später, bei K2, scheint die Kinderkonferenz den Kindern vertrauter zu sein. Es sind insgesamt 24 Kinder da (Hortkinder und Kinder, die das Offene Angebot besuchen), wovon vier Viertklässler_innen, die im Hort sind, die Kinderkonferenz in Eigenregie leiten, sich aber vor Beginn mit einer Pädagogin besprechen. Zusätzlich sind acht Erwachsene dabei (vier Pädagog_innen, von denen eine früher geht, zwei Praktikantinnen, eine Mitarbeiterin des Dachverbands und ich). Eine Pädagogin wirkt durch gelegentliche unterstützende Kommentare für die Konferenzleitenden wie eine Co-Leitung. Die Kinderkonferenz dauert 40 Minuten und anschließend findet 20 Minuten lang die Beetvergabe mit den daran interessierten Kindern statt. Bei der Kinderkonferenz geht es – laut Ankündigung und Vorbereitungszettel von Gesprächsleitenden – um die Themen Spieltruhe, Fußball, Hasenstall und Wünsche, wobei von einem der gesprächsleitenden Kinder noch eine Information über eine erfolgte Spende ergänzt wird.

Bei K3, die ein halbes Jahr nach K2 stattfindet, sind 32 Kinder anwesend, von denen die Mehrzahl im Hort ist, vier Kinder sind zum ersten Mal auf dem Abenteuerspielplatz. Diesmal leiten sechs Kinder die Kinderkonferenz in kompletter Eigenregie. Es sind außerdem sechs Erwachsene dabei (zwei Pädagoginnen, ein Praktikant, zwei erwachsene Begleitpersonen von neuen Kindern und ich). Beide Pädagoginnen machen gelegentlich vorsichtige Vorschläge, so dass die Gesprächsleitenden entscheiden können, ob sie diese umsetzen möchten. Die Kinderkonferenz dauert 17 Minuten und es werden drei Themen besprochen, die so angekündigt werden: „Erstens die Hütten, zweitens die Spieltruhe und drittens alle Wünsche.“ (K3_100).

Redebeiträge bei der Themenbearbeitung während der drei beobachteten Kinderkonferenzen erfolgen eher von älteren Kindern und vor allem von Kindern, die den Hort besuchen, wobei zu beobachten ist, dass jüngere Kinder dem Geschehen folgen und bei Abstimmungen ihre Meinung

durch Handzeichen zum Ausdruck bringen. Die meisten anwesenden Kinder erwecken den Eindruck, dass sie den Diskussionen sehr präsent folgen, auch wenn sie sich nicht dazu äußern.

Zur Sichtbarkeit der Kinderkonferenz und ihrer Themen nach außen, also für Externe, fällt mir als Beobachterin auf, dass diese von K2 zu K3 zunimmt, nicht nur hinsichtlich der Papiergröße der Themensammlungen. Bei K1 nehme ich nicht wahr, dass irgendwo schriftlich vermerkt ist, dass heute Kinderkonferenz ist, allerdings achte ich auch nicht darauf. Bei K2 steht auf der Programmtafel im Innenbereich des Abenteuerspielplatzes, die täglich aktualisiert wird, „HEUTE [als dick geschriebene Überschrift, danach in etwas kleinerer, aber immer noch großer Schrift:] Kinderkonferenz (m. Beetvergabe)“ und an der Pinnwand am Haus hängt ein A4-Papier mit einer Themensammlung. Bei K3 beachte ich erstmals den Außenbereich am Eingang zum Abenteuerspielplatz, dort steht auf der Ankündigungstafel für das Offene Angebot u. a. „Kinderkonferenz“. Auf der Programmtafel im Innenbereich steht diesmal unter der dicken Überschrift „HEUTE“ pro Zeile jeweils ein Wort, nämlich „Hüttenbau“, „Imbiss“, „Kinderkonferenz“. Zusätzlich ist ein Papier in der Größe eines Flipchartblattes mit einer Themensammlung auf einem großen Holzaufsteller zwischen Haus und Feuerstelle nicht zu übersehen.

Bei einem Vergleich der drei Kinderkonferenzen fällt auf, dass das Setting der Kinderkonferenz rund um das brennende Feuer jedesmal dasselbe ist. Es wirkt aufgrund der Kreisform egalitär, wobei die – bei K1 in der Mitte, bei K2 und K3 am Rand – stehenden gesprächsleitenden Kinder die sitzenden Kinder und Erwachsenen optisch überragen, doch alle Anwesenden können sich gut gegenseitig sehen, was vermutlich einen Einfluss auf die Interaktion hat. In meiner Wahrnehmung unterscheiden sich die drei beobachteten Kinderkonferenzen jedoch in ihrer Sichtbarkeit nach außen im Vorfeld. Auch die Sicherheit der leitenden Kinder und die – möglicherweise damit einhergehenden – Rollen der Pädagog_innen wirken bei jeder Kinderkonferenz anders. Bei K1 ist nicht immer klar, ob Kinder oder Erwachsene die Gesprächsleitung und einen Überblick über die Reihenfolge der Themen haben, während die Konferenzleitung bei K2 und K3 eindeutig bei den Kindern liegt und die anwesenden Pädagog_innen bei K3 die Gesprächsleitung und Strukturierung sogar noch stärker bei den Kindern belassen als bei K2. Im Laufe der drei Kinderkonferenzen ist also eine Zunahme der eigenständigen Leitung durch Kinder zu beobachten, wobei bei allen Kinderkonferenzen die Pädagog_innen strukturierende, teilweise auch inhaltliche Beiträge machen. Der zeitliche¹²⁶ Umfang dieses Partizipationsforums für die Belange von Kindern ist unterschiedlich,

¹²⁶ Zweimal dauert die Kinderkonferenz ca. 40 Minuten, wobei jedesmal zu beobachten ist, dass nach ungefähr 30 Minuten die Aufmerksamkeit der Kinder deutlich nachlässt. K3 ist mit 17 Minuten deutlich kürzer, allerdings wirkt es auch hier gegen Ende so, als ob einige Kinder nicht mehr sehr konzentriert dabei sind.

doch jedesmal findet die Kinderkonferenz zu Beginn des Offenen Angebots statt, wobei nie ein Zeitlimit vorgegeben ist.

Beginn der Kinderkonferenz

Das erwähnte Zusammenspiel von teilnehmenden bzw. leitenden Kindern und Pädagog_innen wird in einem Vergleich des Beginns der drei beobachteten Kinderkonferenzen besonders deutlich.

Bei K1 sitzen Maja (P) und einige Kinder bereits beim Feuer, als nach und nach einige Kinder kommen und fragen, wie das jetzt mit der Kinderkonferenz sei. Maja sagt, dass Michael (P) gleich ruft, worauf Georg laut über den Platz ruft, dass alle zur Kinderkonferenz kommen sollen. Dann kommt Michael und ruft die Kinder zur Kinderkonferenz. Alle Viertklässler_innen sollen sich zu ihm setzen. Er sagt, es sei wichtig, dass alle alle sehen. Die Bänke um die Feuerstelle haben sich gefüllt und nach einer kurzen Unklarheit, ob Ida – eine Viertklässlerin – nun kommt oder nicht¹²⁷, stellt Michael fest: „Sie kommt“, worauf Georg ruft „Ja!“ und ein Kind sagt: „Ja genau. Dann fangen wir jetzt an.“ Michael sagt einfürend, dass heute Kinderkonferenz sei, welche „die Kinder mit meiner Unterstützung selbst durchführen.“ Emma beginnt und liest von einem Zettel ab „Herzlich willkommen, Jungs-“ „Aufstehen! In die Mitte stehen!“ unterbricht Michael sie laut. Ein Junge, der neben Michael sitzt, sagt mit gespieltergenervtem Unterton: „Aber wirklich. Und laut! Mikrofon anmachen. Und da hinstellen.“ Emma steht auf, geht mit ihrem Zettel ca. drei Schritte in die Mitte und beginnt erneut. (K1, Ausschnitte aus 40-70)

In dieser Szene entsteht der Eindruck, dass teilnehmende Kinder unsicher sind, wann die Kinderkonferenz anfängt und dass sie anstatt zu warten, lieber beginnen möchten. Sie fragen bei einer Pädagogin bezüglich des Beginns nach, ein Kind ruft bereits die anderen, obwohl gesagt wurde, das mache ein Pädagoge, der die Kinder dann auch erneut ruft. Als schließlich alle da sind, sagt ein Kind „Dann fangen wir jetzt“, als ob es ungeduldig darauf gewartet hätte. Deutlich wird, dass die Viertklässler_innen eine Sonderposition unter den teilnehmenden Kindern haben, denn sie sollen sich zu dem Pädagogen setzen und auf eine Viertklässlerin wird sogar gewartet. Der Pädagoge, der sagt, dass er „die Kinder“ unterstütze, welche die Kinderkonferenz „selbst“ durchführen, wirkt wie ein Regisseur, der klare Anweisungen erteilt, als er das leitende Mädchen unterbricht und ihr sagt, wie sie zu beginnen habe. Er hat einerseits eine feste Vorstellung davon, wie die Kinder räumlich positioniert sein sollen und hebt – sprachlich und indem er das moderierenden Mädchen unterbricht – seine exponierte Rolle als ‚Unterstützender‘ hervor, andererseits formuliert er als Idee bzw. Ideal, dass die Durchführung durch die Kinder möglichst eigenständig erfolgt. Er konstruiert hier ein Spannungsfeld zwischen Eigenständigkeit und Unterstützungsbedarf von Kindern, das sich in der

¹²⁷ In Kapitel 7.5 wird der Kontext dieser Situation deutlich: Ida wollte die ihr zugewiesene Aufgabe als Leitung der Kinderkonferenz zunächst nicht übernehmen.

Kinderkonferenz manifestiert und in dem er sich als Pädagoge ebenfalls mitverortet. Der ‚Unterstützungsbedarf‘ entsteht allerdings erst durch seine klare Vorstellung von einem ‚richtigen‘ Auftritt der Moderierenden bei der Kinderkonferenz. Ein teilnehmendes Kind ironisiert die Anweisung des Pädagogen an die Moderierende durch deren überspitzte Wiederholung. Dadurch wird einerseits der Darbietungscharakter unterstrichen, den die Kinderkonferenz durch die ‚Regieanweisung‘ erhält, andererseits wird deutlich, dass dieses Kind dem Pädagogen keine bedrohliche Machtposition zuschreibt, denn ansonsten würde es sich nicht trauen, eine solch persiflierend anmutende Aussage zu machen. Die Moderierende kommt den Anweisungen nach, was so wirkt, als möchte sie das, was von ihr erwartet wird, ‚richtig‘ machen. Sie möchte die Kinderkonferenz entsprechend der durch den Pädagogen eingeforderten Inszenierung durchführen. In dieser Szene wird ein Anspruch auf Eigenregie durch die Moderierende bzw. die Möglichkeit, die Kinderkonferenz „selbst“ durchzuführen, nicht sichtbar.

Interessant ist, dass der Pädagoge „die Kinder“ als Gruppe benennt, sie aber nicht direkt anspricht, was den Anschein erweckt, als rede er über nicht anwesende Personen. Seine kurze erläuternde Einführung zur Kinderkonferenz legt die Interpretation nahe, dass sie keine regelmäßige Routineveranstaltung ist. Auch aufgrund der ‚Regisseur-Rolle‘ des Pädagogen, der alle Teilnehmenden um sich versammelt und ihnen ihren Platz wie auf einer Bühne zuweist, entsteht von Beginn an bei K1 der Eindruck einer von ihm inszenierten Aufführung, die im weiteren Verlauf erst beim Thema ‚Wünsche‘ ihren Darbietungscharakter verliert.

Bei K1 wird deutlich, dass diese Kinderkonferenz so angelegt ist, dass sich teilnehmende und leitende Kinder sowie Pädagog_innen bei dieser Partizipationsgelegenheit wechselseitig aufeinander beziehen. Die Konferenz kann erst beginnen, wenn alle drei Gruppen anwesend sind, was auch bei den anderen Kinderkonferenzen zu beobachten ist und nun am Beginn von K2 gezeigt wird.

Bei K2 sind Kinder an unterschiedlichen Orten auf dem Gelände, einige spielen Verstecken, als ein Kind Stefanie (P) fragt, wann es losgeht. Sie sagt, wenn Sonja (P) da sei, die genau in diesem Moment erscheint. Nun soll getrötet werden, was ich mache, nachdem ich dazu aufgefordert wurde. Ich puste laut in ein Blasinstrument, das mir Stefanie reicht. Die Kinder, die auf dem Platz verteilt waren, kommen nach dem akustischen Signal in Richtung Haus und Stefanie sagt vor sich hinsingend: „Alle ans Feuer, ans Feuer, ans Feuer.“ Daraufhin gehen alle in Richtung Feuerstelle und suchen sich dort einen Platz. Vier Kinder stehen ein paar Schritte abseits und reden mit Sonja, während sie auf Notizzettel schauen. Kurz nachdem Sonja sich in den Kreis um die Feuerstelle gesetzt hat, kommen die vier Kinder und stellen sich zu viert an eine Stelle, wo es zwischen den Sitzgelegenheiten eine größere Lücke gibt. Valentina heißt nun laut alle Anwesenden willkommen zur Kinderkonferenz. (K2: 40-69)

Ein Muster von K1 wiederholt sich hier: Ein Kind fragt eine Pädagogin, wann es losgeht, es wird noch auf ein_e Pädagog_in gewartet und auf ein akustisches Signal hin kommen alle Kinder zusammen.

Die Entscheidungsmacht oder das Wissen bezüglich des Beginns der Kinderkonferenz scheint aus Sicht der Kinder bei Pädagog_innen zu liegen. Dann unterscheidet sich die Anfangsszenen von K1 und K2. Die teilnehmenden Kinder, die sich nach dem akustischen Signal vor dem Haus versammeln, wie beim Treffpunkt (vgl. Kapitel 6.2), werden diesmal sanft von einer Pädagogin zur Feuerstelle gelotst und niemand scheint darüber verwundert zu sein, dass sie sich heute ums Feuer setzen. Ihnen war also offenbar allen klar, dass heute eine Kinderkonferenz stattfindet. Vier Kinder stehen zunächst abseits mit einer Pädagogin, sie entpuppen sich als die Leitenden der Kinderkonferenz, die sich offenbar vorbereitet haben, was ihre Notizzettel nahelegen. Sie erhalten diesmal keine Platzanweisung oder Redeaufforderung durch eine_e Pädagog_in, sondern suchen sich ihren Platz, bleiben jedoch zusammen als Gruppe, und starten selbst. Die Eröffnung der Kinderkonferenz erfolgt, nachdem die Leitenden die Szene betreten haben, durch den Redebeitrag eines Mädchens aus dieser Gruppe. Eine Pädagogin scheint heute eine besondere Funktion zu haben, denn offenbar ist ihre Anwesenheit entscheidend für den Beginn der Kinderkonferenz. Sie trifft sich vorab mit den Gesprächsleitenden, überlässt ihnen aber den Beginn der Kinderkonferenz und sagt nichts zu sich und ihrer Rolle. Der Ablauf scheint diesmal eine Struktur zu haben, für die nun die leitenden Kinder verantwortlich sind.

Bei Beginn von K3 ist eine ähnliche Szene wie bei K2 zu beobachten. Es entsteht der Eindruck, dass im Verlauf von K1 zu K3 die Kinderkonferenz an Selbstverständlichkeit gewinnt und dieses Partizipationssetting für die Kinder und Pädagog_innen auf dem Abenteuerspielplatz so vertraut ist, dass es keiner weiteren Kommentierung oder Einführung wie noch bei K1 bedarf. Die konferenzleitenden Kinder erhalten ohne Weiteres die Aufmerksamkeit aller Anwesenden, wenn sie die Kinderkonferenz eröffnen. Voraussetzung für deren Beginn ist jedoch immer, dass nicht nur teilnehmende Kinder, sondern auch Pädagog_innen und die Leitenden anwesend sind.

Ende der Kinderkonferenz

Was die Zeitstruktur der Kinderkonferenz angeht, fiel mir nie auf, dass es dazu Vorgaben gibt. Die mir aufgrund des Vorbereitungszettels bekannte Strukturierung durch die Gesprächsleitenden bei K2 bezieht sich nur auf die Reihenfolge der Themen und die Verantwortung für deren Moderation, nicht auf eine Zeitstruktur oder ein Zeitlimit. Ein klares, deutliches Ende gibt es nur bei K1, als die Moderatorin nach kurzer Rücksprache, die ein Pädagoge initiiert hat, sagt, die Kinderkonferenz sei beendet. Bei K2 herrscht eine zunehmend unruhige Stimmung und es entsteht der Eindruck, dass die Pädagogin sich dafür verantwortlich fühlt, für mehr Konzentration zu sorgen, da der Punkt, um den es gerade geht, noch nicht beendet ist. Doch da unterbricht das Mädchen, das den Punkt eingebracht hat und gleichzeitig Teil der Gruppe der Leitenden ist, die Pädagogin mit den Worten: „Also ich kann’s jetzt auch noch schnell sagen. Also wir beenden’s jetzt“, wobei sie mit „wir“ vermutlich die Gruppe der Konferenzleitenden meint und mit ihrer Aussage zeigt, dass sie sich die

Leitungsrolle auch am Ende nicht nehmen lässt. Bei K3 gehen einige Kinder davon aus, die Kinderkonferenz sei schon beendet als eine der Konferenzleitenden ruft: „Die Kinderkonferenz ist noch nicht beendet“ und damit zum Ausdruck bringt, dass sie möchte, dass das in ihrer Entscheidungsmacht liegt. Als sie darauf die Anwesenden fragt, ob es noch Wünsche gibt, nennt ein Kind das Ende der Kinderkonferenz als Wunsch, womit diese dann tatsächlich beendet wird.

Ganz am Ende der Kinderkonferenzen bedankt sich jedesmal ein_e Pädagog_in vor versammelter bzw. sich auflösender Runde bei den Kindern bzw. den Leitenden und teilweise wird applaudiert. Dadurch haben ironischerweise jedesmal Pädagog_innen das letzte Wort bei der Kinderkonferenz, obwohl der Eindruck entsteht, dass die Gesprächsleitenden Wert darauf legen, dass sie selbst die Kinderkonferenz für beendet erklären. So wirkt der abschließende Dank durch Pädagog_innen zwar ernst gemeint, aber auch paternalistisch, im Sinne von: ‚Wie toll, dass ihr euch jetzt unter unserer Aufsicht mit euren Anliegen beschäftigt habt‘, und der Dank steht im Widerspruch dazu, dass die Kinderkonferenz von Pädagog_innen als Partizipationsgelegenheit dargestellt wird, bei der es um die Anliegen von Kindern geht. Gleichzeitig ist das auch ein Hinweis darauf, dass die Rollen von Pädagog_innen bei der Kinderkonferenz nicht klar sind.

Bei allen Kinderkonferenzen bringen einige der teilnehmenden Kinder gegen Ende deutlich zum Ausdruck, dass sie genug haben. So beobachte ich wie bei K1 ein Kind, nachdem die Kinderkonferenz für beendet erklärt wurde, sofort aufsteht – während der Pädagoge sich bedankt – und losrennt, wobei es ruft „Wir sind befreit!“ (K1_602) und damit eine Anspielung auf die Unfreiwilligkeit der Teilnahme macht. Bei K2 ruft ein Kind laut „Tschühuss!“ (K2_416) als die Pädagogin – die bereits gesagt hatte, dass die Konzentration nachlässt – sehr laut ansetzt, etwas zu sagen, und bei K3 gibt es ebenfalls ein rufendes Kind, das am Ende auf die Frage der Moderatorin, ob es noch Wünsche gibt, rufend entgegnet: „Ja, dass die Kinderkonferenz aufhört!“ (K3_215). Es sind also nicht alle Kinder bereit, zu lange bei der Kinderkonferenz zu verweilen. Ihren Wunsch nach Beendigung der Kinderkonferenz bringen sie verbal, immer lautstark rufend, zum Ausdruck, allerdings in situativen Kontexten, in denen dies passend erscheint.

Die Kurzbeschreibungen der Kinderkonferenzen und die Ausführungen zu deren Beginn und Ende verdeutlichen bereits, dass dort das Verhältnis zwischen Kindern und Fachkräften situativ immer wieder neu hervorgebracht wird, was auch die weiteren Rekonstruktionen sichtbar machen. Die besondere Rolle, die Kinder als Konferenzleitende haben, zeigt, dass die Pädagog_innen Leitungsverantwortung bzw. Leitungsmacht an Kinder abgeben. Dies wird allerdings unterschiedlich umgesetzt und K1 wirkt wie eine durch den Pädagogen inszenierte Darbietung, während der zu Beginn von K1 formulierte Anspruch an die Eigenregie von Kindern bei K2 und K3 in der Umsetzung deutlicher sichtbar wird. Da die Pädagog_innen jedoch immer wieder intervenieren, entsteht der Eindruck von unterstützter Eigenregie. Dass die Rolle von Pädagog_innen bei den Kinderkonferenzen unklar ist, wird insbesondere an ihrem Ende deutlich, wenn Pädagog_innen nach

einem Abschluss durch die Konferenzleitenden noch eigene Dankesworte an die teilnehmenden und konferenzleitenden Kinder ergänzen.

In einem nächsten Schritt geht es um die Frage, wer eigentlich die Themen für die Kinderkonferenzen festlegt, da sich mir während meiner Beobachtungen oft nicht erschloss, wessen Interessen eigentlich gerade mit welchem Ziel verhandelt wurden.

7.2 Themen für die Kinderkonferenzen festlegen und einbringen dürfen

Während der Kinderkonferenzen setzen sich die Teilnehmenden – womit hier Kinder und Erwachsene gemeint sind – mit ganz unterschiedlichen Themen und Anliegen auseinander. Da explizit bereits in der Benennung dieses Partizipationsforums ‚Kinder‘ zentral sind und damit auch einen besonderen Status erhalten, geht es zunächst um die Frage, wie die Themen gesammelt werden und was bei der Kinderkonferenz durch wen als zu besprechendes Thema benannt wird.

Bei K1 habe ich keine Informationen dazu, wie es dazu kam, dass es bei der Kinderkonferenz zunächst um die besprochenen Themen Garten, Hüttenbau und Fußball geht. Als teilnehmende Beobachterin bekomme ich aber mit, dass es während der Kinderkonferenz dann ab dem Thema „Kindervorschläge“ ausschließlich um Anliegen von Kindern geht, die sie formulieren, wenn ihnen von der Gesprächsleitung oder von anwesenden Pädagog_innen das Wort erteilt wird.

Zur Frage, wie genau die Themen bei K2 und K3 vorab gesammelt wurden, die auf der Kinderkonferenz besprochen werden, habe ich ebenfalls keine Informationen und versuche sie daher anhand der Analyse von Artefakten in Form von abfotografierten Dokumenten zu beantworten.

Bei K2 hängt an der Pinnwand ein A4-Blatt mit der Aufschrift „Kinderkonferenz“ als unterstrichene Überschrift, danach fünf Pfeile untereinander, wobei hinter den ersten drei Pfeilen – mit demselben schwarzem Stift und in derselben Handschrift wie die Überschrift geschrieben, die mir wie die Handschrift einer erwachsenen Person erscheint – steht: „Spieltruhe“, „Beetvergabe“ und „noch was?“. Hinter dem vierten Pfeil ist in einer anderen Farbe und mit einer Handschrift, die eher nach der Schrift eines Kindes aussieht, zu sehen, dass dort etwas grösser „lala“ und dahinter etwas kleiner „alal“ stand und durchgestrichen wurde. In derselben Farbe ist in der gleichen Zeile ein Haken (wie beim Abhaken von Notizen) zu sehen, hinter dem „Beetvergabe !!!!!“ steht, wobei die sechs Ausrufezeichen auffallend groß und dreieckig sind. Hinter dem fünften Pfeil ist das Blatt leer. (K2_Foto5).

Dies deute ich so, dass eine erwachsene Person eine Liste zur Themensammlung begann und öffentlich aufgehängt hat, damit Themen ergänzt werden konnten. Offenbar standen die Themen „Spieltruhe“ und „Beetvergabe“ bereits fest, denn sie sind von der vorbereitenden – vermutlich erwachsenen – Person, die das Themensammlungsblatt begonnen hat, als erste Punkte gleich nach

der Überschrift notiert worden, bevor es Platz für weitere Themen gibt. Die Aufforderung oder Einladung, Themen zu ergänzen entnehme ich der Form, dass unter den beiden genannten Themen weitere Pfeile wie Aufzählungszeichen untereinander angeordnet sind, sowie hinter dem ersten dieser Pfeile die Frage „noch was?“ steht. Vor Beginn der Kinderkonferenz kam auf diesem Blatt also kein weiteres Thema hinzu, nur die Wichtigkeit der Beetvergabe wird deutlich sichtbar gemacht, da das Thema ein zweites Mal genannt wird. Für Externe sichtbar, soll es daher um die beiden Themen ‚Spieltruhe‘ und ‚Beetvergabe‘ gehen. Das Schriftbild deutet darauf hin, dass die Themen bei K2 sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern eingebracht werden.

Bei der Themensammlung für die dritte beobachtete Kinderkonferenz entsteht der Eindruck, dass – wie bei K2 – zunächst eine erwachsene Person eine Themensammlung, diesmal auf einem Papier in Flipchartgröße, erstellt und bereits ein Thema notiert hat, hier das Thema ‚Hüttenvergabe‘. Auffällig ist, dass diesmal tatsächlich neue Themen – im Schriftbild von Kindern – ergänzt wurden, nämlich ‚Fahnen‘ nach einem Schrägstrich bei Hüttenvergabe, sowie ‚Garten‘, ‚Spieltruhe‘ und ‚Imbisswunschlise‘. Erwähnenswert ist auch, dass die Themen Beetvergabe (bei K2) und Hüttenvergabe (bei K3) offenbar bereits gesetzte Themen¹²⁸ sind.

Im Vorfeld der Kinderkonferenz konnten offenbar bei K2 auf einem A4-Blatt und K3 auf einem Flipchartblatt Themen schriftlich genannt werden, was vermutlich von Pädagog_innen initiiert und teilweise von Kindern genutzt wurde. Wie bereits erwähnt, kann aus der Papiergröße für die Themensammlung der Schluss gezogen werden, dass die Sichtbarkeit der Kinderkonferenz zunimmt. Die Sichtbarkeit, in diesem Fall die Papiergröße, der öffentlichen ‚Themensammlungen‘ hat scheinbar Auswirkungen darauf, ob Kinder die Möglichkeit nutzen, weitere Themen im Vorfeld zu notieren, zumindest wird bei K3 davon mehr Gebrauch gemacht also bei K2. Auffallend ist jedoch, dass in beiden Fällen Erwachsene die öffentlichen Themensammlungen initiiert haben und sie die ersten sind, die davon Gebrauch machen, Themen für die Kinderkonferenzen zu notieren. Ob dies in Absprache mit Kindern stattfand, kann nicht rekonstruiert werden. Die öffentlich im Vorfeld gesammelten Themen sind festgelegt, und damit sozusagen vergleichbar mit ‚Tagesordnungspunkten‘ für die Kinderkonferenzen. Deutlich wird, dass diese Themensammlungen öffentlich sind, und jede_r, egal ob Kind oder Erwachsene_r, die Gelegenheit hat, Themen zu notieren.

Dass die Themen bei K3 primär von den Kindern kommen (sollen), verdeutlichen die Aussagen einer Pädagogin vor Beginn von K3:

¹²⁸ Das scheint auch Florian zumindest bezüglich der Beetvergabe so wahrzunehmen (vgl. Kapitel 7.5).

Claudia (P) sagt zu zwei Kindern, die heute zum ersten Mal auf dem Abenteuerspielplatz sind, dass nachher die Kinderkonferenz stattfindet und ergänzt: „Da besprechen wir Themen, die von euch Kindern kommen.“

Später sagt sie zu einem weiteren Kind, das zum ersten Mal da ist: „Heute ist was ganz Besonderes, nämlich Kinderkonferenz. Da dürfen die Kinder die Themen bestimmen.“ (K3: 36 und 51f)

Wer hier mit „euch Kindern“ oder „die Kinder“ gemeint ist, wird nicht näher erläutert. Denn Kinder, die zum ersten Mal da sind, konnten vor der Kinderkonferenz nicht die Möglichkeit nutzen, schriftlich Themen zu nennen. Sie können bei der Kinderkonferenz nur Themen einbringen, wenn sie explizit dazu während der Durchführung gefragt werden. Das ist bei dem Thema „Wünsche“ der Fall, das bei allen drei Kinderkonferenzen, die ich beobachtete, besprochen wird. Claudias Aussagen implizieren, dass Kinder als Gruppe eigene Themen haben. Inwiefern sich auf dem Abenteuerhof neue Kinder selbst als Teil der Gruppe derjenigen „Kinder“ sehen, auf die Claudia Bezug nimmt, bleibt offen und die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder, die den Abenteuerspielplatz nicht kennen, eigene Themen einbringen, halte ich für gering. Weshalb betont die Pädagogin eigentlich den Aspekt, dass „Kinder die Themen bestimmen“? Damit erläutert sie, weshalb „was ganz Besonderes“ stattfindet, weil nämlich bei der Kinderkonferenz ausnahmsweise Kinder die Macht erhalten, eigene Themen zu setzen und ihre Anliegen thematisieren zu „dürfen“.

Die Möglichkeit, eigene Themen für eine gemeinsame Besprechung festzulegen bleibt in pädagogischen Kontexten ‚normalerweise‘ Erwachsenen vorbehalten, und die Formulierung, dass Kinder dies „dürfen“ legt nahe, dass eine Themensetzung durch Kinder – selbst im explizit partizipationsorientierten Kontext der Kinderkonferenz auf dem Abenteuerspielplatz – ein eher ungewöhnliches Zugeständnis ist¹²⁹, wofür Kinder eine spezielle Ausnahmeerlaubnis erhalten. Betrachtet man die üblichen gesellschaftlichen Machtverhältnisse, sind diese tatsächlich so, dass eher Erwachsene die Themen festlegen, welche Kinder und Erwachsene zusammen besprechen. Insofern ist nachvollziehbar, weshalb die Pädagogin hier den Aspekt der Themenwahl durch Kinder betont, denn ihre Aussage verdeutlicht, dass Kinder auf dem Abenteuerspielplatz, insbesondere beim Partizipationsforum Kinderkonferenz keine den Erwachsenen untergeordnete Position haben und dass ihre Anliegen als wichtig erachtet werden. Die Kinderkonferenz ist der Ort, an dem alle Themen, welche Kinder einbringen möchten, genannt und gehört werden können, folglich wird die Besonderheit der Kinderkonferenz zu Recht damit begründet, dass es um Themen von Kindern geht.

¹²⁹ Mit dieser Lesart unterstelle ich der Pädagogin einen unreflektierten Paternalismus bzw. Adultismus gegenüber Kindern, den ich jedoch auch bei mir selbst wahrnehme, da mir die Wortwahl ‚bestimmen dürfen‘ zunächst nicht weiter auffiel und ich in derselben Situation mit hoher Wahrscheinlichkeit unreflektiert ähnliche Formulierungen verwendet hätte.

Bei allen Themen, die Erwachsene vorab einbringen, und somit als Thema für die Kinderkonferenz festlegen, geht es um Angelegenheiten, die nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Kinder im gemeinsamen Alltag auf dem Abenteuerspielplatz wichtig sind, z. B. beim Thema ‚Hasenstall‘, bei dem in K2 an die Regeln für das Kaninchengehege erinnert wird. Bei K1 wurden vermutlich alle Themen, um die es vor den ‚Kindervorschlägen‘ geht, von Erwachsenen eingebracht¹³⁰, bei K2 die Themen ‚Beetvergabe‘ (was auch ein Kind im Anschluss als wichtiges Thema kommentierte, vgl. Kapitel 7.5), ‚Spieltruhe‘ sowie der nicht vorab angekündigte, aber bei der Kinderkonferenz besprochene, Punkt ‚Hüttenbau‘, während bei K3 lediglich ‚Hüttenvergabe‘ von Erwachsenen notiert wurde. Die Themen ‚Beetvergabe‘ bei der Kinderkonferenz im Frühjahr und ‚Hüttenvergabe‘ im Herbst scheinen bereits bei K2 ein Standard zu sein¹³¹ und sind ein begründeter Anlass für die Durchführung von Kinderkonferenzen zu diesen beiden Zeitpunkten.

Zur Frage, um wessen Themen es bei einer Kinderkonferenz geht, wird also deutlich, dass im Vorfeld sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen Themen genannt werden, wobei im Verlauf der drei Beobachtungen die von Kindern vorab selbst vorgeschlagenen Themen zuzunehmen scheinen. Diese vorab genannten Themen werden als zu besprechende Themen festgelegt. Auffallend ist, dass dies immer Themen sind, die den gemeinsamen Alltag von Kindern und Erwachsenen auf dem Abenteuerspielplatz betreffen. Während der Durchführung aller drei Kinderkonferenzen, nennen Kinder noch weitere Anliegen beim Punkt „Wünsche“ (vgl. Kapitel 7.4), die besprochen werden. Sie haben später, während der Durchführung der Kinderkonferenz, also die Möglichkeit, für sie wichtige Themen zu ergänzen und spontan einzubringen.

Interessant ist hierbei, dass die von Erwachsenen im Vorfeld notierten Themen, die Kinder schriftlich ergänzen dürfen, den in anderen Kontexten, z. B. bei Sitzungen im Arbeitsleben von Erwachsenen, als ‚Tagesordnungspunkte‘ bezeichneten Themen entsprechen. Die Themen, die unter dem Oberbegriff ‚Wünsche‘ subsumiert werden, und erst im Verlauf der Kinderkonferenzen spontan genannt werden, stammen ausschließlich von Kindern. Sie entsprechen dem Punkt ‚Varia‘ in anderen Versammlungs- oder Sitzungskontexten. Hier findet eine durch die Generationenzugehörigkeit definierte Trennung von vorab festgelegten Themen von Erwachsenen und Kindern und spontan eingebrachten ‚Wünschen‘ von Kindern statt. Insofern ist die Aussage der Pädagogin bei K2, dass Kinder ‚Themen bestimmen dürfen‘, sowohl inhaltlich als auch zeitlich

¹³⁰ Das schließe ich daraus, dass die Gesprächsleitenden bei der Bearbeitung der Themen stark durch den Pädagogen gesteuert werden und unsicher wirken, um welche Inhalte es geht bzw. gehen soll.

¹³¹ Bei K1, die im Herbst 2014 stattfindet, werden Namen der an einem Beet interessierten Kinder für das folgende Frühjahr notiert, wobei der Pädagoge ergänzt, dass die genaue Einteilung dann im Frühjahr erfolgt. Zum Punkt ‚Hüttenbau‘ wird lediglich informiert und anhand von Anekdoten berichtet. Hier scheint die Struktur, dass bei der Kinderkonferenz im Frühjahr die Beetvergabe und im Herbst die Hüttenvergabe erfolgt noch nicht standardisiert zu sein.

zutreffend, da sie – im Gegensatz zu Erwachsenen, die ihre Themen vorab notieren ‚müssen‘ – ganz spontan Anliegen während der Kinderkonferenzen formulieren und bearbeiten können. Kinder haben hier im Vergleich zu Erwachsenen also mehr Gelegenheiten bzw. Freiräume, um ihre Anliegen zum Thema zu machen.

In den folgenden Rekonstruktionen werden die Bearbeitungsweisen der vorab festgelegten Themen näher beleuchtet.

7.3 Vorab festgelegte Themen im Zusammenspiel von Kindern und Erwachsenen bearbeiten

Bei den vorab festgelegten Themen, die bei den Kinderkonferenzen bearbeitet werden, geht es um Informationen oder eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Themen sowie um die Verteilung der Gartenbeete und Hütten an Kinder. In diesem Abschnitt analysiere ich exemplarisch zunächst die Bearbeitung des Themas „Spieltruhe“, das bei K2 von Erwachsenen und bei K3 von Kindern eingebracht wurde, und wichtig zu sein scheint, da es bei zwei Kinderkonferenzen besprochen wird. Anschließend rekonstruiere ich die Praktiken bei der „Hüttenvergabe“, die bei K3 bereits wie ein Thema wirkt, das routinemäßig bei der Kinderkonferenz im Herbst bearbeitet wird. In einem themenübergreifenden Abschnitt geht es dann um unterschiedliche Bearbeitungen von vorab festgelegten Themen.

Leihmodus Spieltruhe

Diese Überschrift verrät bereits, worum es bei dem für mich als Beobachterin zunächst recht schleierhaften Punkt „Spieltruhe“ bei K2 ging, der auch bei K3 besprochen wurde. Zunächst erfolgt eine Rekonstruktion der Bearbeitung dieses Punktes bei K2 anhand von drei aufeinander folgenden Szenen.

Szene 1

Linda beginnt mit dem ersten Punkt: „Wir ham ja jetzt die Spieltruhe. Und da gibt - die jetzige Regel ist: Es gibt ‘n Buch, wenn man sich was ausleihen will, benutzen will, dann geht man hin und fragt einen Erwachsenen und der, und der gibt das dann einem aus der Spieltruhe raus.“ Jemand flüstert ihr zu: „Pfand“ und Linda erläutert die Pfandregelung. Nach einer kurzen Pause fährt sie fort: „Dann, wenn jetzt jemand irgendwie was dagegen hat, der“ - „soll’s jetzt sagen - melden“ sagt Georg und Linda sagt zeitgleich: „soll sich jetzt mal melden.“ Valentina sagt: „Also der halt was, ähm, jetzt“ – „gegen diese Regel hat, oder ‘n besseren Vorschlag hat“ meint Linda und Valentina ergänzt: „Also was man jetzt machen könnte oder so.“ Florian sagt: „Wir können ja wieder Zeichen geben: Finden das alle gut so? Wie’s jetzt grade ist.“ Alle Kinder

heben die Arme und drehen zustimmend die Hände¹³² und Florian sagt: „Okay“ und zu Valentina gewandt „Dann mach du weiter!“ Sonja (P) sagt laut: „Das wäre vielleicht wichtig fürs Protokoll, ne?“ Mehrere reden gleichzeitig und Valentina setzt an: „Als nächs-“, jemand sagt etwas zu ihr und sie sagt: „Ach so, ja.“ (Z2: 82 – 102, Zsfs.)

In dieser Anfangsszene wird deutlich, dass die Gesprächsleitung für diesen Punkt zu Beginn klar bei einer Person, Linda, ist und im Verlauf der Diskussion alle vier Konferenzleitenden mitreden und gegenseitig ihre Sätze vervollständigen. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass sie sich gegenseitig unterstützen und nichts Wichtiges vergessen möchten, was das Soufflieren des Wortes „Pfand“ und die verschiedenen Formulierungen für die Eröffnung der Diskussion nahelegen. Es gibt hier bereits mehrere Phasen der Themenbearbeitung: die Gesprächsleitung informiert über die Pfandregelung, dann wird von drei konferenzleitenden Personen zu einer Diskussion aufgefordert, bei der Redebeiträge mit einer Meldung angezeigt werden sollen. Bei der Diskussion soll es um Kritik, bessere Vorschläge, machbare Ideen gehen. Die unterschiedlichen Formulierungen von zwei Gesprächsleitenden, was genau beim Punkt „Spieltruhe“ diskutiert werden soll, deuten darauf hin, dass ihnen selbst nicht ganz klar ist, weshalb dieser Punkt bei der Kinderkonferenz besprochen wird oder dass sie persönlich von der Idee, die bestehende Vereinbarung zu diskutieren, nicht ganz überzeugt sind.

Doch bevor eine Diskussion starten kann, wird von dem vierten Gesprächsleitenden ein Abschluss des Themas mit einem Meinungsbild zum bestehenden Leihmodus für die Spieltruhe herbeigeführt. Direkt danach fordert er die Gesprächsleitung für den nächsten Punkt auf, fortzufahren, was sie macht, aber unterbrochen wird. Gleichzeitig erinnert eine Pädagogin daran, dass die signalisierte Zustimmung im Protokoll festgehalten werden soll, was ein Hinweis darauf ist, dass Protokollschreiben eine Aufgabe ist, die Kinder aus Sicht der Pädagogin nicht eigenständig bewältigen können. Eine von mehreren Konferenzleitenden eröffnete Diskussion wird unterbunden durch die sofortige Frage eines weiteren Gesprächsleitenden nach der Zustimmung der Teilnehmenden zur aktuellen Pfand- und Buchregelung. Vielleicht steckt hinter seinem Vorschlag für ein Meinungsbild der Wunsch, möglichst zügig zu weiteren Punkten der Kinderkonferenz zu kommen, da der aktuelle Punkt für ihn nicht wichtig ist. Die allgemeine Unklarheit deutet darauf hin, dass das Thema „Spieltruhe“ und der bestehende Diskussionsbedarf dazu für die Konferenzleitenden nicht klar ist.

Dass das Meinungsbild per Zustimmungszeichen aus Szene 1 kein klares und abschließendes Bild der Ansichten der Teilnehmenden vermittelt, zeigt sich im weiteren Verlauf der Diskussion des Punktes. Dabei folgen noch drei weitere Phasen der Bearbeitung des Themas „Spieltruhe“. Nach

¹³² Zuvor wurde von Georg eingeführt, dass Unterarme heben und die Hände drehen ein Zeichen für Zustimmung ist.

jeder Phase soll das nächste Thema bereits beginnen, doch offenbar ist der Punkt „Spieltruhe“ noch nicht endgültig abgeschlossen und wird wieder aufgegriffen. Die nächste Szene der Themenbearbeitung beginnt damit, dass ein Kind sich meldet und aufgerufen wird.

Szene 2

Fabrice, der sich per Handzeichen gemeldet hat, wird von Florian aufgerufen und schlägt vor, dass man sich ein Seil an den Pulli binden kann, wenn man kein Pfand hat und dann aufgeschrieben wird, welches Spiel ausgeliehen wurde. Mehrere Kinder sagen etwas ungehalten, dass das doch sowieso im Buch aufgeschrieben wird. Florian sagt: „Also ich hab das jetzt nicht so ganz verstanden. Mit dem Seil. Und - das bindet man sich an den Pulli.“ Fabrice beginnt: „Also, das bindet man sich an den Pulli“ Ein Kind unterbricht ihn mit einem lauten „Häh? Was soll man sich denn an einen Pulli binden?“ Parallel dazu reden und lachen auch andere Kinder. Sonja (P) sagt zu Fabrice: „Ach du meinst, dass wenn man kein Pfand hat? Dass dann vielleicht der Name reicht?“ Valentina meint: „Aber eigentlich hat man ja immer ein Pfand oder so. Weil, notfalls ist es dann mal ne Uhr oder was auch immer halt.“ Parallel dazu sagen andere Kinder Sätze wie: „Ne Schultasche hat man immer.“ „Irgendwas halt.“ „Oder mal ne Jacke.“ „Eben. Notfalls gibt man halt die Schultasche ab.“ „Ne Kapuze.“ „Oder ich geb mein Fahrrad ab.“ Valentina sagt, während einige Kinder noch durcheinanderreden: „Als nächstes kommt Fußball.“ Parallel dazu meldet sich Michael (P) und Florian ruft ihn auf. (K2: 103-121, Zsfs.)

Ein Junge hat die einleitende Aufforderung, Verbesserungsvorschläge zu nennen, ernst genommen und nennt einen Alternativvorschlag, wie entliehen werden kann, falls jemand kein Pfand dabei hat. Die teilnehmenden Kinder reagieren ungehalten darauf. Es entsteht der Eindruck, dass sie den Vorschlag nicht verstehen oder den Beitrag für überflüssig halten und weitermachen möchten. Da der Junge mit seinem Beitrag auf Unverständnis stößt, fragen sowohl der Gesprächsleitende als auch eine Pädagogin nach. Danach nennen viele Kinder Pfandideen. Im Anschluss daran möchte die Gesprächsleitende für das nächste Thema zu diesem überleiten, während ein Co-Gesprächsleitender einen weiteren Redebeitrag berücksichtigt.

An dieser Szene werden vier Aspekte deutlich. (1) Obwohl es zunächst den Anschein hat, dass alle Kinder dem Ausleihmodus – durch Heben der Arme in Szene 1 – zugestimmt haben, gibt es einen Verbesserungsvorschlag. Ein Meinungsbild per Zustimmungszeichen ist offenbar nicht differenziert genug, um die Sichtweisen zum Thema abzubilden. (2) Um die Hauptaussage von Diskussionsbeiträgen für alle verständlich zu machen, benötigt es ruhige Übersetzungsarbeit, die hier von Kindern und einer Pädagogin geleistet wird, sowie Zeit. Zunächst wird nämlich nur der Teil des Redebeitrags wahrgenommen, bei dem es um das Buch geht, und von vielen Teilnehmenden als redundant abgewertet. Die Moderation durch Florian erfolgt hier sehr sachlich trotz der hitzigen

Stimmung.¹³³ (3) Als das Anliegen, Alternativen zum Pfand' klar ist, gibt es viele Redebeiträge von den Teilnehmenden. Um also eine Diskussion zu ermöglichen, musste erst geklärt werden, was der Diskussionspunkt ist. Es wirkt hier so, als wären die zunächst irritiert reagierenden Teilnehmenden froh, dass sie diverse Pfandideen nennen können, vielleicht um zu verdeutlichen, dass der bestehende Leihmodus tatsächlich nicht verändert zu werden braucht. (4) Die Verantwortung bei den Übergängen zwischen den Themen ist nicht klar. Das nächste Thema wird eröffnet, bevor ein offizielles Ende der Diskussion erreicht ist. Wie kann ein angemessener Abschluss einer eröffneten Diskussion stattfinden? Die Gesprächsleitung des nächsten Punkts scheint – wie bereits in Szene 1 – darauf zu warten, endlich weiter machen zu können. Die vereinbarte Gesprächsleitung des ersten Punkts ist nicht mehr präsent, hat den Punkt jedoch nicht abgeschlossen, da ein weiterer Konferenzleitender inzwischen als Gesprächsleiter agiert. Das nächste Thema kann allerdings immer noch nicht beginnen, denn die Diskussion zur „Spieltruhe“ geht nach der Nennung verschiedener Pfandoptionen weiter:

Szene 3

Es folgen zwei Phasen mit Diskussionsbeiträgen. Während eines Diskussionsbeitrags, der akustisch und inhaltlich schwer verständlich ist, sagt Florian zu dem Mädchen, das ihn eingebracht hat: „Ja, aber wenn du keinen besseren Vorschlag hast, dann können wir auch nichts machen.“ Parallel dazu meint Valentina „Auf jeden Fall ist es wichtig, dass, ähm, ihr nicht einfach irgendwas nehmt oder so“. Gemeinsam mit zwei weiteren Konferenzleitenden wiederholt sie die Pfandregelung und betont die Rolle der Erwachsenen dabei. Am Ende sagt sie „Ja“, bevor sie fortfährt: „Und als nächstes kommt Fußball.“ (K2: 122-150, Zsfs.)

Die Forderung durch den Gesprächsleitenden nach einem besseren Vorschlag erweckt den Eindruck als sei eine weitere Diskussion zum Punkt Spieltruhe nicht erwünscht. Die Mühe, den aktuellen Diskussionspunkt verständlich zu machen, nimmt keine_r der Konferenzleitenden oder Pädagog_innen auf sich. Stattdessen wird der Redebeitrag abgeschmettert mit der Aussage, dass ausschließlich Diskussionsbeiträge gemacht werden sollen, die einen pragmatisch-konstruktiven Verbesserungsvorschlag beinhalten. Mit der Formulierung „dann können wir auch nichts machen“ sind vermutlich die Gesprächsleitenden gemeint, die sich inzwischen – bzw. angesichts eines unverständlichen Diskussionsbeitrags ohne klare handlungsorientierte Komponente – scheinbar überfordert und ohnmächtig fühlen. Gleichzeitig deutet die Aussage darauf hin, dass eine Diskussion zur bloßen Meinungsbildung und zum Austausch über das Thema „Spieltruhe“ von Florian nicht weiter für notwendig erachtet wird, was nicht nur inhaltliche, sondern auch zeitliche Gründe haben könnte.

¹³³ Erst bei der Analyse – und Dank der Audiodatei – wurde auch mir klar, dass es bei der Diskussion dieses Vorschlags eine nachvollziehbare Struktur gibt. Zunächst war ich als teilnehmende Beobachterin selbst ganz überwältigt von der emotional aufgeladenen Atmosphäre, welche die Situation dominierte.

Die Gesprächsleitung des zweiten Punkts, Valentina, versucht inzwischen zum dritten Mal eine Überleitung zum nächsten Punkt zu schaffen, bevor sie definitiv damit beginnt. Der Satzbeginn „Auf jeden Fall“ wirkt, als ob sie damit ein Resümee des gesamten Punktes „Spieltruhe“ einleitet. Interessant ist, dass sie die teilnehmenden Kinder mit „ihr“ anredet und damit eine Differenz zwischen gesprächsleitenden und teilnehmenden Kindern markiert. Da Mitmoderierende gemeinsam mit ihr die wesentlichen Punkte wiederholen, möchten diese vermutlich als Teil der Gruppe der Konferenzleitenden auch zu einem guten gemeinsamen Abschluss des Punktes beitragen. Mit dem abschließenden „Ja“ verschafft Valentina sich die Möglichkeit, im nächsten Anlauf tatsächlich zum zweiten Punkt überzuleiten. Die Bewältigung der Herausforderung an die Gesprächsleitenden, ein Thema zu beenden, bevor das nächste beginnt, scheint im Laufe der Bearbeitung des Themas „Spieltruhe“ immer besser zu gelingen. Gleichzeitig fällt auf, dass die Pädagogin sich von Szene zu Szene immer mehr zurücknimmt.

Während der Bearbeitung des Themas „Spieltruhe“ bei K2 ist mir nicht klar, um was es geht. Erst als ich im Nachhinein von Sonja, der Pädagogin erfahre, dass der Punkt „Spieltruhe“ ihr Anliegen war, verstehe ich die undurchsichtige Bearbeitung des Punktes besser. Ich gehe davon aus, dass die Moderation des Punktes mit ihr vorbereitend besprochen wurde, womit die Gesprächsleitenden sozusagen als unfreiwillige (?) Delegierte ein Anliegen von Sonja zur Diskussion stellen. Das ist vermutlich ein Grund dafür, dass während der Kinderkonferenz lange nicht klar wird, um was es inhaltlich eigentlich geht bzw. gehen soll. Die Frage, die sich mir bei der Kinderkonferenz stellte, war: Geht es um eine Wiederholung oder um eine Diskussion zur Revision der Ausleihregeln? Sonjas Anliegen war eine Revision, wie sie mir später sagt¹³⁴, aber das erwähnt sie nicht. So wird der Punkt „Spieltruhe“, der eigentlich das Anliegen einer Pädagogin ist, durch die Konferenzleitenden eingebracht und kann nur schwer zum Abschluss gebracht werden, während sich eine Diskussion der Kinder zur Pfandregelung entwickelt. Die Pädagogin hält sich bei der Themenbearbeitung zurück, sie macht sich lediglich dafür stark, dass die Entscheidung die Regeln beizubehalten protokolliert wird und unterstützt später ein Kind, um dessen Vorschlag verständlicher zu machen. Klar kenntlich zu machen, dass das Thema von ihr, einer Pädagog_in, eingebracht wurde, erscheint

¹³⁴ Aus einem Memo: „Hintergrundinfo von Sonja im Juni 2016: Der Punkt „Spieltruhe“ bei K2 war von ihr eingebracht worden. Die Kinder haben die Truhe angeschafft mit Geld, das sie bekommen haben. Dann wurde provisorisch die Pfandregelung eingeführt und Sonja wollte wissen, ob das für die Kinder passt.“

fast wie ein Tabu.¹³⁵ Die Kinder haben die Verantwortung, Sonjas Anliegen stellvertretend zu moderieren und es bleibt offen, weshalb sie es nicht selbst zum Thema macht.¹³⁶

Bei K3, ein halbes Jahr später, wird der Punkt „Spieltruhe“ nochmals bei der Kinderkonferenz besprochen, diesmal allerdings ohne jegliche Diskussion:

Lina, eine der Konferenzleitenden, sagt: „Also, als nächstes ist die Spieltruhe dran.“ Sie zögert kurz, dann sagt sie: „Es gibt ein paar Regeln bei der Spieltruhe“ und beginnt diese zu nennen. Ausleihen ist bei „jemand erwachsenen“ möglich, der dabei ist und es aufschreibt. Viele Kinder rufen dazwischen, dass man ein Pfand abgeben muss und Lina ergänzt, dass das Pfand in die Pfandkiste muss, damit es nicht irgendwo in der Spieltruhe liegt. Enya fügt hinzu: „Und es ist keine Selbstbedienung. Also, wie gesagt, du müsstest mit nem Betreuer oder Erwachsenen da hingehen und sagen, was ihr wollt. Und ihr dürft nicht tauschen, weil sonst wird es immer so weitergegeben von Kind zu Kind und dann weiß niemand mehr, wer es jetzt hat und dann geht es irgendwie verloren.“ Lina bekräftigt, dass das auch für die Hula hoops gilt, die nicht in der Truhe sind, die darf man sich auch nicht einfach nehmen, „weil, wenn die hier dann irgendwo auf dem Gelände rumliegen, dann ist das, ja, dann ist das schlecht.“ Enya meint: „Gibt’s jetzt noch Fragen zur Spieltruhe?“ Als sich niemand äußert, sagt sie „Okay.“ Und Lina meint: „Jetzt kommen die Wünsche.“ Claudia (P) bittet sie, noch kurz zu warten und schlägt vor, dass sie vielleicht nochmal fragen können, „ob alle mit den Regeln einverstanden sind, oder ob’s Verbesserungsvorschläge gibt.“ Linas anschließende Frage, ob alle mit der Regel einverstanden sind, wird lautstark von den Kindern bejaht und ihre Frage nach Verbesserungsvorschlägen wird laut verneint. Sie sagt: „Okay“ und ergänzt dann noch eine Regel, dass man bei der Rückgabe auf Erwachsene warten soll und die Sachen nicht einfach in die Spieltruhe legen, denn „das darf man nicht, wie ich schon erwähnt habe.“ Am Ende spricht sie besonders deutlich. (K3a: 118-135)

Durch die Erinnerung an die bestehenden Ausleihregeln bei der Spieltruhe wird „Erwachsenen“ eine unersetzliche steuernde Funktion zugeschrieben und Kindern wird – durch die gesprächsleitenden Kinder – implizit Verantwortungslosigkeit oder Achtlosigkeit im Umgang mit den Spielutensilien unterstellt. Zentral scheint diesmal zu sein, dass Ausleihe und Rückgabe unter Anwesenheit einer erwachsenen Person erfolgen, ein Punkt, der beim letzten Mal auch erwähnt wurde. Die schriftliche Themensammlung vor der Kinderkonferenz legt nahe, dass die Kinder selbst den Punkt „Spieltruhe“ eingebracht haben, die hier stattfindende Regelerinnerung für sie also ein wichtiges Thema ist. Die Konferenzleitenden übernehmen eine mahnende Funktion, ihnen scheint es wichtig zu sein, dass es

¹³⁵ Ein anderes Thema bei K2, die Regelerinnerung beim Hasenstall wird jedoch ganz selbstverständlich von einer Pädagogin eingebracht und bei der Kinderkonferenz von ihr selbst erläutert.

¹³⁶ Vermutlich wäre für alle verständlicher gewesen, um was es beim Punkt „Spieltruhe“ eigentlich geht, wenn die Pädagogin ihr Anliegen zu diesem Thema selbst transparent formuliert hätte und die Bearbeitung des Themas wäre klarer verlaufen.

eine gewisse Ordnung und Strukturiertheit auf dem Gelände gibt.¹³⁷ Dass die gewünschte Ordnung bezüglich des Inhalts der Spieltruhe auch durch selbstverantwortliches Handeln aller Kinder gewährleistet werden könnte, scheint für sie keine denkbare Option zu sein. Die Art und Weise, wie sie den Punkt moderieren, indem sie bereits geltende Regeln für alle wiederholen, erinnert an die Schule, insbesondere Lina wirkt in ihrer bewertenden Ausdrucksweise („dann ist das schlecht“) und indem sie ein Verbot ausspricht („das darf man nicht“) wie eine Lehrerin. Vielleicht kennen die Kinder ähnliche Regelerinnerungen aus der Schule und orientieren sich an einem bekannten Interaktionsmuster – ein_e Lehrer_in erinnert Schüler_innen an gültige Regeln – in ihrer Gesprächsführung zum Punkt Spieltruhe, wobei Linas Betonung des letzten Halbsatzes „wie ich schon erwähnt habe“ besonders an eine mahnende Lehrerin erinnert. Bevor die Gesprächsleitenden den Punkt abschließen, geben sie den Teilnehmenden die Möglichkeit, Fragen zu stellen, auch das erinnert an schulische Gesprächsabläufe. Es scheint den Gesprächsleitenden von K3 bei diesem Punkt lediglich darum zu gehen, über die Ausleihregeln zu informieren bzw. an diese zu erinnern.¹³⁸ Mit einem „Okay“ durch die Gesprächsleitung wird das Thema zum ersten Mal nach der Informationsphase und zum zweiten Mal nach der folgenden Abstimmungsphase beendet.

Die Pädagogin interveniert behutsam beim ersten Versuch, das Thema zu beenden und zum nächsten Punkt überzuleiten. Der Punkt „Spieltruhe“ ist für sie anscheinend mehr als ein reiner Informationspunkt und sie macht einen Vorschlag, der von den Gesprächsleitenden sofort übernommen wird. Ihren Vorschlag äußert sie vorsichtig, aber die Gesprächsleitenden scheinen ihre Idee nicht in Frage zu stellen.¹³⁹ Sie übernehmen die vorgeschlagenen geschlossenen Fragen zur Zustimmung und zu Verbesserungsvorschlägen zu den Regeln und stellen sie den teilnehmenden Kindern. Damit erweitern sie den Charakter des Punkts „Spieltruhe“ von einem reinen Informations- bzw. Regelerinnerungspunkt zu einer potentiellen Diskussions- oder Aushandlungspunkt, wobei die teilnehmenden Kinder diesmal dem bestehenden Leihmodus ohne Diskussion zustimmen.

Dass die Zustimmung der Kinder zu den geltenden Regeln ein einhelliges „Ja“ ist und sie keine Verbesserungsvorschläge haben, lässt darauf schließen, dass sie die hier eröffnete Möglichkeit, gemeinsam die Regeln zur Spieltruhennutzung zu diskutieren bzw. festzulegen, gar nicht nutzen möchten. In dieser Szene entsteht der Eindruck, dass die Kinder zufrieden mit der Regelung sind.

¹³⁷ Dazu passt, dass ich die beiden hier moderierenden Kinder auch öfter mit einem Besen in der Hand kehrend auf dem Abenteuerspielplatz sehe.

¹³⁸ Diese Praktik der Erinnerung an Regeln erfolgt im Alltag des Abenteuerspielplatzes (vgl. Kapitel 6.8) und bei einer anderen Kinderkonferenz (K2 zum Thema Hasenstall) durch Pädagog_innen.

¹³⁹ Es wäre interessant, herauszufinden woran das liegt. Dies könnte daran liegen, dass sie gerade ratlos sind, was der nächste Schritt sein könne, dass sie einfach brav sind und der Pädagogin gegenüber nicht widerständig sein möchten, oder daran, dass sie überzeugt sind, dass ein Vorschlag von der Pädagogin konstruktiv und weiterführend ist.

Falls ein Kind anderer Meinung ist, müsste es sich deutlich gegen die laut artikulierte Mehrheitsmeinung bemerkbar machen, was jedoch nicht geschieht. Denkbar wäre, dass die Gesprächsleitenden gezielt nachfragen, um dafür Raum zu eröffnen.¹⁴⁰

Interessant bezüglich intergenerationaler Interaktionen ist, dass auf die erste Frage der Gesprächsleitung, ob es noch Fragen gibt, keine hörbare Reaktion durch die Teilnehmenden erfolgt, doch bei den von der Pädagogin initiierten Fragen eine Antwort wie im Chor erfolgt. Hier inszenieren die Kinder sich als Gruppe, was vielleicht etwas mit der generationalen Ordnung zu tun hat, da sie nun auf Fragen antworten, die von einer erwachsenen Person vorgeschlagen wurden. Das passt auch zum Inhalt des besprochenen Punktes: Kinder unterwerfen sich *gemeinsam* der ordnungsstiftenden bzw. -erhaltenden Rolle von Erwachsenen bei der Pfandregelung zur Spieltruhe und bestätigen diese. Diese Ordnung impliziert für sie weniger Verantwortung, denn sie müssen nicht selbst daran denken, ihre geliehenen Spielsachen zurückzuräumen, sondern werden ggf. daran erinnert, weil ein_e Erwachsene_r den Überblick und eine Kontrollfunktion hat.¹⁴¹ Diesmal, bei K3, geht es primär um die Präsenz von Erwachsenen beim Ausleihen und Zurückbringen von Spielgeräten aus der Truhe. Die Kinder scheinen es in Ordnung zu finden, dass sie immer auf Erwachsene angewiesen sind, um etwas auszuleihen oder zurückzugeben und erteilen Erwachsenen sozusagen eine Wächter_innenrolle für die Spieltruhe. Die diesmal von einer Pädagogin angeregte Möglichkeit, die Regeln zu hinterfragen oder zu verändern, wird zwar von den Konferenzleitenden aufgegriffen, doch die formulierten Fragen führen nur dazu, dass die geltenden Regeln einstimmig durch die teilnehmenden Kinder bestätigt werden.

Beim Vergleich der Bearbeitung des Punktes „Spieltruhe“ bei K2 und K3 fällt auf, dass bei der Diskussion des Punktes bei K2 die Regeln zum Leihmodus der Spieltruhe aufgrund von Rückfragen der Teilnehmenden gemeinsam erläutert und für alle verständlich werden, so dass sie regelgemäß handeln können. Bei K3 werden die Regeln bereits wie eine Art ‚Verordnung‘ verkündet, die zur Gewährleistung der Ordnung auf dem Abenteuerspielplatz beitragen soll und als bekannt vorausgesetzt. Der Punkt „Spieltruhe“ ist sowohl bei K2 als auch bei K3 nach einer ersten Phase vermeintlich abgeschlossen und wird danach auf jeweils unterschiedliche Art weiter bearbeitet, da noch nicht alle – aus Sicht der teilnehmenden Kinder (K2) bzw. einer Pädagogin (K3) – relevanten Aspekte besprochen wurden. Bei K2 formulieren die Gesprächsleitenden die Aufforderung, Kritik zu äußern oder Verbesserungsvorschläge zu diskutieren, doch daraufhin erfolgt keine Veränderung der

¹⁴⁰ Ich gehe davon aus, dass die Reaktion der Kinder auf eine offene Frage – statt „Sind alle mit diesen Regeln einverstanden?“ z.B. die Frage „Wie findet ihr diese Regeln?“ – anders gewesen wäre.

¹⁴¹ Dies entspricht der bereits in Kapitel 6.6 herausgearbeiteten generationalen Ordnung bezüglich der Spieltruhe: ‚Kinder spielen – Erwachsene sind die Möglichmacher_innen und kümmern sich um den Rahmen fürs Spielen‘.

Regeln.¹⁴² Bei K3 nennt niemand Verbesserungsvorschläge, nachdem gemäß dem Vorschlag einer Pädagogin danach gefragt wird. Die Veränderbarkeit der Regeln ist bei beiden Kinderkonferenzen für die Kinder nicht relevant. Es ist nicht klar, ob es – wie bei K2 – auch bei K3 der Wunsch einer Pädagog_in ist, den gültigen Leihmodus zur Diskussion zu stellen, da sie ihre Idee lediglich als vorsichtigen Vorschlag formuliert. Es ist also in beiden Fällen nicht transparent, wessen Anliegen das Thema „Spieltruhe“ aus welchen Gründen eigentlich ist, und die Themenbearbeitung bzw. ihr Ziel wirkt unklar, allerdings wird das Thema bei K3 schneller abgehandelt als bei K2.

Bei beiden Bearbeitungen des Punktes „Spieltruhe“ wird die Macht der Gesprächsleitenden deutlich. Sie können beeinflussen, ob bzw. wie eine Diskussion von Verbesserungsvorschlägen zum Ausleihmodus der Spieltruhe ermöglicht wird, je nachdem, ob sie dafür z. B. Raum zur Verfügung stellen oder unklare Aussagen für alle verständlich machen. Die Rekonstruktionen zum Punkt Spieltruhe zeigen außerdem, dass eine Meinungsäußerung per Zustimmungsgesten (K2) oder akustisch (K3) kein differenziertes Bild ergibt. Dabei bleibt die Frage offen, wie es für Teilnehmende möglich werden kann, Sichtweisen zu äußern oder in einem Meinungsbild zu verdeutlichen, die nicht mit der Mehrheitsmeinung identisch sind, falls es diese gibt. Bei den rekonstruierten Bearbeitungen zeigt sich zudem aufgrund der Reaktion der teilnehmenden Kinder, dass die durch eine Fachkraft angeregte Frage bei K3 scheinbar mehr Gewicht hat als eine ähnliche Frage, die zuvor von einem gesprächsleitenden Kind gestellt wurde. Das lässt bezüglich der Wirkung von Redebeiträgen von Pädagog_innen darauf schließen, dass die teilnehmenden Kinder diesen mehr Aufmerksamkeit schenken als Redebeiträgen von anderen Kindern, selbst wenn diese eine Rolle als Konferenzleitende innehaben.

Hüttenvergabe „machen“

Das Thema „Hüttenvergabe“, um dessen Bearbeitung es nun geht, wird bei K3 gleich nach der Begrüßung der Teilnehmenden der Kinderkonferenz besprochen.

Aron sagt grinsend: „Also wir machen die Hüttenvergabe“ und Malte meint: „Also, ähm, hier ist ein Plan“, worauf Aron sagt: „Den brauchst du jetzt aber nicht zeigen.“ Es geht nun darum, wer die freien Hütten übernimmt. Claudia (P) meint, dass Kinder, die zum ersten Mal da sind, vielleicht noch Informationen benötigen, und Aron und Malte stellen die Bedingungen bzw. Regeln für Hüttenbesitzer_innen vor, wobei Stefanie (P) einmal nachfragt: „Was ist, wenn man /nicht/ immer da ist?“, worauf sie ihre Aussagen ergänzen. Zweimal ergänzt auch Clemens die

¹⁴² In Kapitel 6.6. wird bezüglich der Spieltruhe die Ordnung „Kinder spielen“, „Erwachsene sind die Möglichmacher und kümmern sich um den Rahmen fürs Spielen“ rekonstruiert. Möglicherweise ist der Diskussionspunkt bei K2 und der Vorschlag der Pädagogin bei K3, Verbesserungsvorschläge zu erfragen, als ein Versuch der Pädagog_innen zur Aktivierung der Kinder zu deuten, damit sie mehr Eigenverantwortung übernehmen, was jedoch nicht explizit formuliert wird.

Informationen der Gesprächsleitenden. Für die freien Hütten melden sich zwei Jung-Konstellationen. Es sind Kinder, die im Hort und im Offenen Angebot sind. Stefanie bittet bei der ersten Hütte, die vergeben wird, darum, dass die Namen der Interessierten laut gesagt werden, damit Mia sie fürs Protokoll mitschreiben kann. Bei der nächsten Hütte achten Malte und Aron darauf, dass sie niemanden übersehen und bitte die Interessierten: „Streckt mal alle.“ Mit Unterstützung der Pädagoginnen notiert Mia die Namen. Bei einer dritten Hütte kennen Aron und Malte bereits die Namen der drei Kinder, zwei Jungen und ein Mädchen, die sie haben möchten, und sie werden notiert. Abschließend fragt Aron: „Will noch irgendjemand anderes ne Hütte haben?“ Als sich niemand meldet, sagt er: „Okay, dann ist der Punkt abgeschlossen.“ Er zerknüllt den Zettel, den er in der Hand hält (vielleicht war es der Plan¹⁴³, den Malte erwähnte?) und grinst Malte an, wobei er erleichtert wirkt. Ich schaue rüber und sehe, wie Malte den zerknüllten Zettel wieder auseinander streicht. (K3a: 102-117)

Die Formulierung ‚Vergabe‘ erweckt die Konnotation, dass etwas Wertvolles vergeben wird. Es klingt ein wenig so, als ob es ein Privileg wäre, eine Hütte zu erhalten. Auffallend ist, dass zwar bei der Kinderkonferenz mit allen Anwesenden über das Thema „Hüttenvergabe“ gesprochen wird, und sich interessierte Kinder melden können, dass sich jedoch einige an einer Hütte interessierten Kinder im Vorfeld informiert und bereits ihr Interesse bekundet haben, so dass die Gesprächsleitenden darüber Bescheid wissen. Doch bei der Besprechung des Punktes wird deutlich, dass die Hütten für alle Interessierten zur Verfügung stehen und es offenbar keine Entscheidungen vorab gab. Eine Pädagogin gibt den Gesprächsleitenden den Hinweis, dass es für andere Kinder wichtig sein könnte, Informationen darüber zu erhalten, was es heißt, Hüttenbesitzerin zu sein. Diese Anregung nehmen die Gesprächsleitenden auf und informieren mit Unterstützung eines Teilnehmenden sowie einer Pädagogin, die dazu eine Rückfrage stellt. Ebenso unterstützend und anregend für die Gesprächsleitenden ist die Bitte einer Pädagogin, Namen fürs Protokoll laut zu sagen. Diesen Impuls nehmen die Gesprächsleitenden auf, indem sie um klare Handzeichen bitten, damit die Namen im Protokoll festgehalten werden können. Im Verlauf der Bearbeitung des Punktes erhalten tatsächlich alle Kinder, die eine Hütte „haben“ möchten, die Möglichkeit, dies zu äußern, denn selbst als alle Hütten vergeben sind, werden Interessierte aufgerufen, sich zu melden, damit niemand übersehen wird. Es gibt genug Hütten für alle Interessierten, so dass keine Entscheidungsprozesse moderiert werden müssen. Der Punkt „Hüttenvergabe“ wird dann durch einen der Gesprächsleitenden mit einem Abschlusssatz klar abgeschlossen und er scheint sichtlich erleichtert, als er seinen Part der Gesprächsführung zu Ende gebracht hat. Dies unterstreicht, dass die exponierte Rolle der Gesprächsführung für manche Kinder eine herausfordernde Aufgabe darstellen kann. Wobei die Bearbeitung des Themas Hüttenvergabe im Vergleich zur Spieltruhendiskussion bei K2 weniger

¹⁴³ Was es mit dem Plan, der nicht gezeigt werden sollte und dem zerknüllten und wieder glatt gestrichenen Zettel auf sich hat, konnte ich leider nicht herausfinden. Der Plan, den Malte zu Beginn erwähnt, ist Arons Meinung nach nicht für die Öffentlichkeit bei der Kinderkonferenz bestimmt, aus welchen Gründen auch immer.

diskursiv bzw. kontrovers verläuft und klar ist, wann das Thema durch die Gesprächsleitung abgeschlossen werden kann.

Bei diesem Punkt gibt es eine klare Ergebnisorientierung: Für die ‚freien‘ Hütten sollen neue Besitzer_innen gefunden werden. Der vorbereitete Plan und die Interventionen der Pädagoginnen geben den Gesprächsleitenden Orientierung beim Ablauf der Themenbearbeitung. Eine weitere Orientierung für die Gesprächsführenden und vermutlich auch für die teilnehmenden Kinder sind schulische Abläufe: Um einen Überblick über die an einer Hütte Interessierten zu erhalten, sollen diese wie in der Schule den Arm hochheben. Es gibt zudem eine klare Aufgabenteilung zwischen den Kindern, die die Gesprächsleitung haben und der Protokollantin, die die Namen notiert, die den ‚freien‘ Hütten nun zugeordnet werden.¹⁴⁴ An dieser kurzen, knapp vierminütigen Sequenz wird deutlich, dass eine angemessene Gesprächsleitung zum Thema Hüttenvergabe für die Kinder herausfordernd ist und die Pädagoginnen ihnen unterstützende strukturierende Anregungen geben. Arons Einführung, dass sie die Hüttenvergabe „machen“, klingt bereits eher nach einer praktischen Aufgabe, die zu erledigen ist, weniger nach einer anstehenden Diskussion. Es zeigt sich im Verlauf der Sequenz, dass dabei diverse Aspekte berücksichtigt werden müssen, z. B. die angemessene Information aller Anwesenden und Klarheit fürs Protokoll. Es könnte sein, dass Aron und Malte sich mit dem „Plan“, den sie dabei haben, zunächst vorbereitet haben. Mit Unterstützung der vorsichtig-vorschlagenden Interventionen der Pädagoginnen und durch Fragen, die sie als Gesprächsführende stellen, können sie den Punkt Hüttenvergabe so ‚abschließen‘¹⁴⁵, dass für alle klar ist und schriftlich festgehalten werden kann, was entschieden wurde.

Bearbeitungsweisen von vorab festgelegten Themen

Betrachtet man in einer Gesamtschau des Datenmaterials, ohne einzelne Szenen hier darzustellen, wie vorab festgelegte Themen bei den drei Kinderkonferenzen jeweils bearbeitet werden, lassen sich unterschiedliche Bearbeitungsweisen feststellen.

Bei K1 werden die Themen Garten, Fußball und Hüttenbau überwiegend *erzählend* bearbeitet. Bei diesen erzählenden Themenbearbeitungen sind Gesprächsleitende und Teilnehmende aufgefordert, möglichst anschaulich von Erlebnissen zu berichten. Das hat immer wieder

¹⁴⁴ Der Wochentag für die Kinderkonferenz mit dem Thema „Hüttenvergabe“ scheint mir – ob zufällig oder bewusst – passend gewählt, denn im Anschluss an die Kinderkonferenz findet der wöchentliche Hüttenbau statt, so dass die Kinder, die nun ‚Hüttenbesitzer_innen‘ sind, sich gleich bei ‚ihrer‘ Hütte ans Werk machen können. Das war auch bei der Beetvergabe bei K2 so, als die Kinder sich umgehend um ‚ihre‘ Beete kümmern konnten.

¹⁴⁵ Der bei der schriftlichen Themensammlung hinter dem Thema „Hüttenvergabe“ ergänzte Punkt „Fahnen“ kommt bei der gesamten Themenbearbeitung nicht zur Sprache.

Unterhaltungswert. Eine solche Themenbearbeitung wirkt ein wenig wie eine Präsentation oder Show, was es auf dem Abenteuerspielplatz alles zu tun und zu erleben gibt. Dies mag daran liegen, dass Sonjas (P) Wunsch, die Kinderkonferenz wieder so zu gestalten, dass die Kinder gerne kommen, ein Anliegen des gesamten Teams ist. Es zeigt sich nicht nur an dem Begriff gestalten (wobei ich mich an Sonjas genaue Formulierung nicht mehr erinnern kann), dass Pädagog_innen sich für die Form der Kinderkonferenz verantwortlich fühlen. Der für die Vorbereitung von K1 verantwortliche Pädagoge bereitet insbesondere das erste vorab festgelegte Thema „Garten“ detailliert vor, z. B. mit dem Anschauungsobjekt ‚Feuerbohne‘, das rumgegeben wird, wobei er den Gesprächsleitenden bei der Themenbearbeitung (Regie-)Anweisungen gibt. Lediglich beim Thema Fußball erfolgt noch eine kurze *Thematisierung eines Diskussionspunkts*, nämlich die Frage einer Pädagogin, ob die Kinder Schiedsrichter_innen benötigen. Zu dieser gibt es verschiedene Meinungen, welche die Kinder mit den Pädagog_innen *diskutieren*. Schließlich wird die *Vereinbarung* getroffen, dass zukünftig Kinder als Schiedsrichter dabei sind und es werden zwei *verantwortliche* Schiedsrichter_innen *namentlich benannt*.

Später, bei K2 und K3 ist klar, dass es immer im Frühjahr bei der Kinderkonferenz um das Thema „Beetvergabe“ und im Herbst um das Thema „Hüttenvergabe“ geht. Bei diesen Themen wird *informiert*, welche Beete oder Hütten zu vergeben sind, interessierte Kinder sollen ihr *Interesse bekunden* und anschließend geht es darum, *Entscheidungen* über die Vergabe zu *treffen*. Bei der Beetvergabe im Anschluss an K3 geschieht dies durch *Aushandlungen* unter den Interessierten, die von einem Kind, das für die Moderation dieses Punktes verantwortlich war, und von Pädagog_innen moderierend begleitet werden.

Bei K2 werden beim Thema „Hasenstall“ *Regeln in Erinnerung gerufen* und jede Regel wird verknüpft mit einer *Begründung*. Ebenfalls bei K2 äußert ein Pädagoge zum Thema „Hüttenbau“ *Kritik an einer aktuellen Praxis* (dass eine der Hütten wöchentlich abgerissen und wieder neu gebaut wird) und schließt daran eine *Aufforderung zur Verhaltensänderung mit einem Vorschlag* an die Kinder an (vorher einen Plan erstellen). Im weiteren Verlauf der Kinderkonferenz nennen die Kinder nach und nach ihre *Gründe für ihr Verhalten*, das kritisiert wurde. Es gibt zudem einen Punkt, nämlich die Information zur Regenwaldspende bei K2, bei dem es darum geht, *Transparenz über gemeinsame Angelegenheiten* zu schaffen. Bei K3 fanden – zusätzlich zu ‚Wünschen‘ (vgl. Kapitel 7.4) – nur die bereits ausführlich rekonstruierten Bearbeitungen der Themen „Spieltruhe“ und „Hüttenvergabe“ statt. Der resümierende Gesamtüberblick zur Bearbeitung der vorab festgelegten Themen zeigt, dass und wie auf der Kinderkonferenz gemeinsame Angelegenheiten, die Kinder und Erwachsene auf dem Abenteuerspielplatz betreffen, ‚geregelt‘ und besprochen werden.

Resümierend wird deutlich, dass die verschiedenen vorab festgelegten Themen vielfältige Anforderungen an die gesprächsleitenden Kinder stellen, damit diese angemessen bearbeitet werden. Sie müssen zunächst einschätzen, ob es bei den Punkten um Informationen,

Regelerinnerungen, Vorschläge mit oder ohne Aushandlungen, Diskussionen, Meinungsbilder oder Entscheidungen geht. Gleichzeitig koordinieren sie die Redebeiträge der teilnehmenden Kinder bzw. Pädagog_innen und versuchen auf diese so zu reagieren, dass ein Ablauf entsteht, der für die teilnehmenden Kinder inhaltlich und strukturell nachvollziehbar und für das Thema angemessen ist. Dabei gilt es, Raum für Fragen zu geben oder Redebeiträge bei Bedarf verständlich zu machen, woran in den geschilderten Sequenzen immer wieder Pädagog_innen erinnern. Deutlich wird auch, wie schwierig es für die Konferenzleitung sein kann, einen zeitlich und inhaltlich passenden Abschluss für ein Thema zu finden. Insbesondere Themenbearbeitungen, die eher diskursiv sind oder bei denen es verschiedene Positionen gibt, wie beim Thema „Spieltruhe“ bei K2, scheinen schwer zu moderieren zu sein. Doch selbst bei Themen, bei denen es eindeutig um ein klares Ergebnis geht, wie bei K3 die Zuteilung bestehender Hütten an interessierte Kinder, erfolgen unterstützende Hinweise von Pädagog_innen. Für die teilnehmenden Kinder ist es dabei herausfordernd, den Gesprächen zu folgen, Orientierung zu haben, um was es gerade geht, oder was von ihnen gefordert wird, eine eigene Meinung dazu zu äußern und sich dabei gut verständlich zu machen. Auch sie erhalten dabei Unterstützung von Pädagog_innen, um ihre Beiträge nachvollziehbar zu machen oder ihnen Gewicht bzw. Gehör zu verleihen. Ebenso erhalten protokollierende Kinder von den Pädagog_innen Hinweise zu dem, was notiert werden sollte.

Ein wichtiges Ergebnis der Rekonstruktionen der Bearbeitung vorgegebener Themen ist, dass zwar Kinder die Rolle der Konferenzleitenden innehaben, Pädagog_innen jedoch immer wieder intervenieren, manchmal direktiv wie ein_e Regisseur_in, manchmal vorsichtig-vorschlagend wie begleitende Unterstützer_innen. Die Themenbearbeitungen werden in einem Zusammenspiel von Kindern und Pädagog_innen geleitet und durchgeführt, wobei Pädagog_innen auch eine begleitend-unterstützende Rolle hinsichtlich der teilnehmenden und protokollierenden Kinder haben. Sie agieren insgesamt wie Hüter_innen der Kinderkonferenz, die gegenüber Kindern einen Wissensvorsprung¹⁴⁶ bezüglich der Durchführung einer ‚idealen Kinderkonferenz‘ haben.

Dass die Kinderkonferenz ein Forum für Kinder und deren Anliegen sein soll, wird daran deutlich, dass bei jeder Durchführung neben den vorab festgelegten Themen auch ‚Wünsche‘ bearbeitet werden, die Kinder spontan äußern. Um diese Anliegen und ihre Bearbeitungsweisen geht es im nächsten Schritt.

¹⁴⁶ Im Vergleich zu dem (in Kapitel 6.9) beschriebenen Fazit zum Verhältnis von Kindern und Pädagog_innen im Offenen Angebot des Abenteuerspielplatzes – in dem deutlich wurde, dass dort die Annahme, Erwachsene hätten einen Wissensvorsprung vor Kindern, nicht einfach reproduziert wird – zeigt sich, dass die Pädagog_innen bei der Kinderkonferenz in einer anderen Rolle sind.

7.4 Mitreden und abstimmen über spontane Anliegen von Kindern

Eine Auseinandersetzung mit Anliegen, die Kinder spontan einbringen, findet bei allen beobachteten Kinderkonferenzen statt. Da diese Anliegen, die ausschließlich Kinder äußern, nicht vorab benannt werden, erscheinen sie wie der Punkt ‚Varia‘ bei Sitzungen oder Versammlungen in anderen Kontexten. Im Verlauf der Durchführungen und der Analyse der Kinderkonferenzen wird deutlich, dass dieser Punkt für die Kinder sehr bedeutsam ist, da sie jedesmal viele unterschiedliche Anliegen bezüglich des Abenteuerplatzes nennen. Diese werden von ihnen zunächst formuliert, manchmal weiter besprochen, teilweise erfolgen Abstimmungen dazu oder es gibt erste Umsetzungsideen.

Interessant daran ist zunächst die begriffliche Vielfalt, mit der diese Anliegen bezeichnet werden, sowie deren Themenspektrum. Diese Aspekte analysiere ich, bevor ich unterschiedliche Bearbeitungsweisen, die aus den Daten rekonstruierbar sind, ausführe, da sie einen aussagekräftigen Einblick bieten, wie Kinder zusammen mit Erwachsenen Praktiken der Mitbestimmung bei den Kinderkonferenzen ausüben.

Anliegen als Wünsche oder Vorschläge

Interessant und aufschlussreich ist, wie die Phase der Kinderkonferenzen angekündigt wird, in der Kinder spontan Anliegen äußern können.

Bei K1 sagt Emma: „Jetzt kommt Kindervorschläge! Keine Ahnung, was das ist.“ Während der darauffolgenden Unruhe mit viel Gekichere fordert Michael (P) die Kinder dazu auf, das Thema ernsthaft zu besprechen. Carlotta sagt: „Also, wenn ihr noch Vorschläge habt, was man auf dem Abenteuerplatz besser machen könnte, könnt ihr die sagen.“ „Genau“ sagt Michael und Maja (P) ergänzt: „Mit melden.“ (K1_A: 507-515)

An der Formulierung wird deutlich, dass die Kategorie „Kinder“ zentral ist und dass sich explizit Kinder zu diesem Thema äußern sollen. Die Unruhe der Teilnehmenden hat hier vermutlich nicht nur mit der Unklarheit der Moderatorin¹⁴⁷, Emma, bezüglich des Inhalts des angekündigten Punkts zu tun, sondern auch mit der Dauer der Kinderkonferenz, die bereits fast eine halbe Stunde beträgt. Die verantwortliche Gesprächsleitende für diesen Punkt, Carlotta, löst das Rätsel, was „Kindervorschläge“ sein könnten, und übersetzt was gemeint ist: es geht um konkrete Verbesserungsvorschläge für den Abenteuerplatz. Der Begriff ‚Verbesserungsvorschläge‘ deutet an, dass implizite Kritik geäußert werden darf, jedoch nur verknüpft mit konstruktiven Ideen, die „besser“ sind als die aktuelle Praxis. Sie verwendet das Verb „machen“, allerdings mit dem

¹⁴⁷ Bei K1 hat ein Kind die Rolle, von Punkt zu Punkt überzuleiten, daher verwende ich bei K1 nur für sie den Begriff Moderatorin.

Konjunktiv „könnte“ und legt damit nahe, dass es um potentiell umsetzbare Vorschläge gehen soll, die sich auf den Alltag oder die Abläufe des Abenteuerspielplatzes beziehen. Die Pädagog_innen assistieren der Gesprächsleitung, indem ein Pädagoge zunächst ermahrend auf die Ernsthaftigkeit des Themas hinweist sowie Emmas Erklärung bekräftigt und indem eine Pädagogin die eingeforderte Ernsthaftigkeit unterstreicht, da sie einen Hinweis zum Gesprächsablauf gibt. Die Szene wirkt schulisch, weil die Pädagog_innen klare moralische und strukturierende Vorgaben machen. Gleichzeitig könnte dies auch ein Hinweis darauf sein, dass sie interessiert sind an den ‚Verbesserungsvorschlägen‘ der Kinder.

Bei der nächsten von mir beobachteten Kinderkonferenz, K2, wird das Thema „Wünsche“ bereits nach fünfzehn Minuten angekündigt:

Georg sagt: „Jetzt kommen wir zum nächsten Punkt. Und das ist, äh, hat noch jemand Wünsche?“ „Also will noch irgendjemand was verbessern oder so“ ergänzt Florian. „Oder, oder keine Ahnung, oder was Anderes reinbringen“ sagt Georg zeitgleich zu Linda, die meint: „Ja, irgendeinen Wunsch, was es vielleicht noch auf dem Abenteuerspielplatz“, „nicht gibt“ sagt Georg, „nicht gibt, aber noch-“ sagt Linda weiter, während Florian ergänzt „geben könnte.“ Georg und Linda wiederholen „geben könnte.“ Georg fragt laut: „Hat da jemand einen Einwand?“ „Vorschlag!“ ruft Linda, und Georg ruft Fabrice auf. (K2_A: 217-224)

Hier ist Georg für die Gesprächsleitung dieses Punktes zuständig, aber zwei der anderen Gesprächsleitenden fühlen sich mitverantwortlich, und sie unterbrechen bzw. ergänzen sich gegenseitig zu dritt mit ihren Formulierungsideen. Hier werden Anliegen von Kindern zunächst mit Wünschen, dann mit Verbesserungsvorschlägen gleichgesetzt, doch dann geht es mit den Formulierungen „was Anderes“ und „was es (...) noch (...) nicht gibt“ um eine Erweiterung des Angebots des Abenteuerspielplatzes, was sowohl inhaltlich als auch materiell gemeint sein kann. Bei der Aufforderung, Vorschläge zu nennen, wird auch hier der Konjunktiv „könnte“ verwendet, sogar von allen drei Gesprächsleitenden. Damit verleihen sie den Vorschlägen den Charakter von Wünschen, deren Erfüllung ungewiss ist, oder von Ideen, deren Umsetzung offen bleibt.

Bei K3 deutet sich bereits an, dass das Spektrum möglicher Wünsche facettenreich ist, bevor der Punkt überhaupt besprochen wird, denn das Thema „Imbisswunschliste“ wurde bereits vorab bei den schriftlichen Themenvorschlägen ergänzt. Bei der Begrüßung zur Kinderkonferenz kündigt Enya an, dass der dritte Punkt das Thema „alle Wünsche“ ist. Im Verlauf der Kinderkonferenz beginnt der Punkt diesmal schon nach acht Minuten:

Frida sagt: „Und jetzt noch was zu den Wünschen, also Wünsche zum Abenteuerspielplatz, was man hier noch irgendwie /Kleines/ machen könnte.“ Matilda fügt hinzu „Und wenn ihr irgendeinen Wunsch habt, dann könnt ihr euch einfach melden.“ Einige Kinder sagen begeistert „Ja!“ oder fangen an, erste Ideen zu äußern. (K3_A: 138-141)

Die Ankündigung des Themas bewegt sich hier zwischen dem Spektrum „Imbisswunschliste“ (Formulierung auf der schriftlichen Themensammlung) und „alle Wünsche“ (Formulierung bei der Begrüßung). Die Gesprächsleiterin verwendet bei der Anmoderation des Punktes ebenfalls den Konjunktiv „könnte“. Sie begrenzt diesmal die Wünsche, um die es gehen soll, auf „Wünsche zum Abenteuerspielplatz“, auf etwas „Kleines“ – was sie betont – und implizit ebenfalls auf etwas Machbares, indem sie das Verb „machen“ verwendet, denn sie hätte beispielsweise auch ‚verändern‘ oder ‚anschaffen‘ sagen können. Damit stellt sie einen Kontextbezug her und fordert die Kinder implizit auf, nicht maßlos mit ihren Wünschen zu sein, sondern umsetzbare Ideen zu nennen. Zum geplanten Gesprächsablauf ergänzt die Co-Gesprächsleiterin, dass Kinder sich melden können, um zu signalisieren, dass sie einen Wunsch haben. Sie verweist damit – wie die Pädagogin bei K1 – auf eine den Kindern von der Schule vertraute Gesprächsordnung: zuerst Handzeichen geben, dann aufgerufen werden und reden. Mit der Formulierung „irgendeinen Wunsch“ nimmt sie auf die von der anderen Gesprächsleiterin einleitend formulierte Begrenzung der Wünsche Bezug und öffnet damit das Thema Wünsche wieder für ‚größere‘ Ideen. Das ruft umgehend bei einigen teilnehmenden Kindern Begeisterung oder laut ausgesprochene Ideen hervor, und erweckt den Eindruck, dass der Punkt bereits von ihnen erwartet wurde.

Vergleicht man die drei Themenankündigungen, fällt bezüglich des Verlaufs auf, dass bei K2 und K3 die Pädagog_innen die Themenankündigung den Kindern überlassen, und dass sich bei allen drei Kinderkonferenzen mehrere konferenzleitende Kinder gemeinsam an der Ankündigung versuchen. Sprachlich fällt auf, dass jedesmal der Konjunktiv „könnte“ verwendet wird. Damit wird bei jeder Kinderkonferenz bereits bei der Einführung ins Thema impliziert, dass Anliegen, die Kinder nennen, den Charakter von Vorschlägen, Anregungen oder Ideen haben, deren Umsetzung noch ungewiss ist und dass diese zunächst einen unverbindlichen Charakter haben. Es gibt keinen Begriff, der bei allen drei Ankündigungen verwendet wird. Zweimal ist von ‚Wünschen‘ oder von ‚Vorschlägen‘ die Rede oder geht es bei der Themenankündigung um aktive Optimierung des Angebots, d. h. darum etwas auf dem Abenteuerspielplatz „besser“ zu „machen“ oder zu „verbessern“, womit auch Anschaffungen gemeint sein könnten. Es wird bei allen Kinderkonferenzen ein Ringen um Klarheit bezüglich der Ankündigung dieses Punktes deutlich.

Die Wortwahl bei der Ankündigung ist von besonderer Bedeutung, da es einen entscheidenden Unterschied zwischen Wünschen und Vorschlägen gibt. Wer einen Vorschlag formuliert, begibt sich eher in eine Position als Gleichwertige_r zu den Adressat_innen des Vorschlags, denn ein Vorschlag bezieht sich meist auf einen Sachverhalt oder eine Situation und richtet sich an Personen, die ebenfalls davon betroffen sind. Bei einer Diskussion über einen Vorschlag fällt es leichter, andere Meinungen zu respektieren und Widerspruch oder ein gemeinsames Aushandeln bzw. Verhandeln der Idee ist eher möglich, da es um inhaltliche Aspekte einer ‚Sache‘ geht. Ein Wunsch dagegen ist nicht nur sachlich, sondern hat auch eine persönlich-emotionale Komponente, die jedoch je nach

Wunsch unterschiedlich intensiv sein kann. Wer einen Wunsch äußert, begibt sich in eine Abhängigkeit gegenüber anderen Personen, die – wie eine gute Fee im Märchen – einen Wunsch erfüllen sollen. Das impliziert, dass eine wunschäußernde Person den Wunsch nicht alleine erfüllen bzw. umsetzen kann und dabei auf die Kooperation oder das Handeln anderer Personen angewiesen ist. Über die Umsetzung von Vorschlägen kann daher vermutlich leichter anhand von Argumenten diskutiert werden als über die Umsetzung von Wünschen.

Deutlich wurde anhand der Einführungen in den Punkt ‚Anliegen‘, dass es schwer zu beschreiben oder gar einzugrenzen ist, was legitime Anliegen sind, die von Kindern im Partizipationsforum Kinderkonferenz spontan genannt werden können. Die Offenheit für unterschiedliche Vorschläge bringt mit sich, dass deren Themenspektrum, um das es im Folgenden geht, recht breit ist.

Themenspektrum der geäußerten Anliegen

Ein wichtiger Teil der Partizipationspraktiken von Kindern sind die Inhalte, die Kinder zum Thema machen, indem sie sie mit ihren Anliegen benennen. Die zunächst unübersichtliche Bandbreite der bei den beobachteten Kinderkonferenzen geäußerten Wünsche bzw. Vorschläge lässt sich in fünf inhaltliche Dimensionen – teilweise getrennt nach Offenem Angebot und Hort – unterteilen. Dieser tabellarische Überblick verdeutlicht, wie breit das Themenspektrum der spontan geäußerten Anliegen der Kinder bei den drei Kinderkonferenzen ist, was dessen Inhalte sind und worauf sie sich beziehen.¹⁴⁸ Die Strukturierung in verschiedene Bereiche erfolgte anhand von Oberbegriffen, die sich bei der Analyse und Bündelung der Themen herauskristallisierten.¹⁴⁹

¹⁴⁸ Wörtliche Originalformulierungen der Kinder sind durch Anführungszeichen gekennzeichnet.

¹⁴⁹ Grundsätzlich wäre auch eine andere Strukturierung möglich, beispielsweise anhand der Bereiche, welche die Gesprächsleitung bei K3 nacheinander erfragt: Wünsche zum Abenteuerspielplatz (wobei dies ein recht unspezifischer Oberbegriff ist), zum Imbiss, zu Anschaffungen und zum Programm.

Tabelle 2: Themenspektrum der Anliegen bei den Kinderkonferenzen

Wünsche bzw. Vorschläge...	Offenes Angebot	Hort
<i>... für Angebote oder Aktivitäten</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Schweine dressieren (K1_A: 528) - Schweine baden (K1_A: 589) - mal wieder Theater spielen (K1_A: 585) - eine Imbisswunschbox (K2_A: 354) - „öfter Würstchen auf dem Ding grillen“, denn das Metallteil an der Feuerstelle sei beim Feuermachen nur im Weg und man stößt sich den Kopf an (K3_A: 162f.) - „dass wir häufiger schmieden, da am offenen Feuer“ (K3_A: 182) - „dass wir öfter Hüttenbau machen“ (K3_A: 188) 	<ul style="list-style-type: none"> - etwas töpfern und es brennen (K1_A: 555) - einen Tag, an dem der ganze Hort Fußball spielt (K1_A: 587) - Erweiterung dieses Vorschlags: wenn ja, dann nur Mädchen unter sich (K1_A: 587) - im Altenheim mal wieder Kaffee trinken (K1_A: 594) - am Horttag „manchmal so einen gemeinsamen Imbiss, so einen ganz kleinen machen“ (K2_A: 359f.)
<i>... zur zeitlichen Alltagsstrukturierung</i>	<ul style="list-style-type: none"> - dass abwechselnd „ein Tag Fußball ist und ein Tag Pause und dann wieder ein Tag Fußball“ (K1_A: 520f.) - dass einen Tag die Jungs Fußball spielen können und einen Tag die Mädchen (K1_A: 563) - „dass der Treffpunkt früher ist“ (K3_A: 198) 	<ul style="list-style-type: none"> - früher mit den Hausaufgaben beginnen (K3_A: 199)
<i>... für Regelungen und Verhaltensweisen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nutzung des Zirkuswagens (K2_A: 273) - Ordnung in der Verkleidungskiste (K2_A: 282) 	<ul style="list-style-type: none"> - dass „die Kinder beim Essen ein bisschen leiser sind“ (K1_A: 560)
<i>... für Spielgeräte</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ein Ball, „der immer hart bleibt“ (K1_A: 518) - eine „normale Schaukel“ und „eine Korbschaukel“ (K1_A: 534f); - Fußballtore reparieren, neues Netz anschaffen oder neue Tore bauen (K2_A: 286f) 	
<i>... für Veränderungen auf dem Gelände</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sand bei den Fußballtoren, damit es dort nicht so matschig ist (K1_A: 585) - ein Weg über den zentralen Platz im Winter, als Abkürzung (K2_A: 232) - ein Weg, um mit dem Wagen über den zentralen Platz fahren zu können (K3_A: 141f) 	

Betrachtet man die Bereiche, auf die sich die genannten Anliegen beziehen, fällt auf, dass alle gewünschten *Angebote oder Aktivitäten* nicht neu sind, sondern sich auf bereits Erlebtes und Bekanntes beziehen, das die Kinder gerne erneut machen würden. Dabei benennen die Kinder auf Aktivitäten, die sie nur im Rahmen des Hortes machen möchten, nennen aber auch viele Anliegen für das Offene Angebot. Sie beziehen sich hier zunächst auf die Strukturen, die ihnen vertraut sind, teilweise möchten sie jedoch Aktivitäten in einer neuen Konstellation durchführen, z. B. Fußballspielen mit allen aus dem Hort oder nur unter Mädchen.

Weiter nennen Kinder Anliegen bzw. Veränderungsvorschläge zur *zeitlichen Alltagsstrukturierung* die allerdings mit einer Erweiterung der möglichen Aktivitäten zusammenhängen, z. B. dass es Tage gibt, an denen der zentrale Platz für andere Aktivitäten anstatt nur für Fußball genutzt werden kann, oder an denen Fußball in geschlechterhomogenen Teams gespielt werden kann. Hier zeigt sich, dass Vorschläge vielschichtig sind und ihre Implikationen durch die Reduzierung auf einen dieser fünf Bereiche ihnen nicht gerecht wird, denn Veränderungen in der Zeitstruktur stehen mit implizit gewünschten inhaltlichen Veränderungen in Zusammenhang.

Bei Vorschlägen für *Regelungen und Verhaltensweisen* geht es um das Wohlbefinden der Kinder im Hort oder auf dem Abenteuerspielplatz, z. B. beim Wunsch, dass es beim Essen leiser ist oder um Klarheit über die Regeln bei der Nutzung des Zirkuswagens¹⁵⁰, der eine Rückzugsnische für Kinder auf dem Abenteuerspielplatz ist.

Die zum Ausdruck gebrachten Veränderungswünsche betreffen nicht nur Angebote, Regelungen zum Verhalten im Alltag, sondern auch materielle und räumliche Aspekte. Es gibt ganz konkrete Vorschläge für *Spielgeräte* und für *Veränderungen auf dem Gelände*. Interessant ist hier, dass Kinder auch Anliegen nennen, mit denen sie räumliche und zeitliche Gegebenheiten bzw. Strukturen in Frage stellen und diese offenbar als veränderbar wahrnehmen.

Die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern bezüglich der einzelnen Anliegen in diesem breiten Spektrum variieren. Bei den beobachteten Bearbeitungen der Anliegen bei der Kinderkonferenz wird mir beispielsweise nicht klar, wer letzten Endes darüber entscheidet, ob sich an der Zeitstruktur tatsächlich etwas ändert. Die Anliegen bezüglich der Angebote und Aktivitäten sind Vorschläge von Kindern, haben aber Wunschcharakter, da Kinder bei deren Umsetzung von Pädagog_innen abhängig sind. Insgesamt erscheint die Gelegenheit für Kinder, ihre Anliegen bei der Kinderkonferenz zu nennen und zu bearbeiten wie eine sehr offene Partizipationsmöglichkeit für die Kinder. Das zeigt sich im Themenspektrum und bringt Anforderungen an eine themenadäquate

¹⁵⁰ Hierbei ist interessant, dass es für den Zirkuswagen keine schriftlich fixierten Regeln gibt und dass der Anlass für diesen Vorschlag ist, dass es dort Probleme mit dem Holzofen gab. Es liegt also die Interpretation nahe, dass mit der Klärung von Nutzungsregeln der Wunsch nach Sicherheit beim Aufenthalt im Zirkuswagen verknüpft ist.

Bearbeitung der Anliegen mit sich, z. B. hinsichtlich des zeitlichen und ‚methodischen‘ Ablaufs. Ob Anliegen nach ihrer Nennung weiter bearbeitet werden, ist sehr unterschiedlich. Einige werden, nachdem sie geäußert wurden, lediglich von den Anwesenden zur Kenntnis genommen, ohne weitere Diskussion dazu. Bei jeder der drei Kinderkonferenzen wird jedoch daran erinnert, dass Protokollierende die Vorschläge notieren sollen, wobei bei K1 und K2 ein_e Pädagog_in daran erinnert und bei K3 eine der Gesprächsleitenden. Allerdings bleibt im Verlauf der Beobachtungen unklar, was mit den Protokollen weiter geschieht. Der Stellenwert der spontan geäußerten Anliegen innerhalb des Kontextes Kinderkonferenzen ist jedoch zumindest so hoch, dass sie schriftlich festgehalten werden sollen und nicht nur verbal geäußert werden. Das kann als Signal an die Teilnehmenden gedeutet werden, dass ihre Ideen ernst genommen werden. Die weiteren Bearbeitungsweisen der spontan geäußerten Anliegen unterscheiden sich beträchtlich, oft bereits innerhalb der einzelnen Kinderkonferenzen. Die folgende Darstellung und Analyse unterschiedlicher Bearbeitungsweisen bei den Kinderkonferenzen veranschaulicht dies.

Emotionale Reaktionen auf geäußerte Anliegen versus Diskussion und Abstimmung

Die Bearbeitung eines Vorschlags für das Gelände des Abenteuerspielplatzes, den ein Junge bei K2 und K3 formuliert, steht im Zentrum der folgenden Analyse. Der Junge möchte, dass es einen Weg über den zentralen Platz auf dem Abenteuerspielplatz gibt. Bei beiden Kinderkonferenzen ist es der erste Vorschlag, der genannt wird. Bei K2 beobachte ich dazu folgende Szene:

Georg erteilt Fabrice das Wort, der die Idee äußert, dass es im Winter, wenn Schnee liegt, doch einen Weg über den Platz geben könnte, der immer frei sei, damit man nicht außen rum müsse. Darauf wird spontan von mehreren Kindern mimisch und akustisch ablehnend, fast ausbuhend reagiert. Zu Beginn ruft Georg die Leute auf, die sich melden. Nach einiger Zeit reden die Kinder bei der Diskussion ziemlich durcheinander und es geht darum, womit der Weg gebaut werden könnte, dass der Rasen dann beschädigt würde, dass sie gerne auch im Schnee Fußball spielen und dass man einfach auch außenrum gehen könne. Während der Diskussion reinigen zwei jüngere Kinder mit Stöckchen die Ritzen in der Bank und zwei weitere Kinder schauen ihnen interessiert zu. Sonja (P) ergreift das Wort und sagt, dass es jetzt unterschiedliche Meinungen gebe und Fabrices Meinung genauso wichtig wie die der anderen sei, nun könnten ja noch zwei oder drei andere Meinungen genannt werden. Georg möchte noch weitere Meinungen einholen, doch Florian schlägt vor, sie könnten ja abstimmen und fragt: „Also, wer ist denn dafür?“, „Für Fabrices Meinung“ ergänzt Georg. Drei Pädagog_innen heben die Arme, außerdem sind noch einige Kinder dafür. Ein Junge sagt: „Okay, die Erwachsenen.“ Georg zählt zehn Personen, die dafür sind. Claudia (P) sagt: „Dann macht mal die Gegenprobe.“ Darauf sagt Florian: „Also, wer ist dagegen?“ und Georg wiederholt laut: „Wer ist dagegen?“ Einige Kinder heben die Arme und Arons Arm wird spielerisch von seinem Nebensitzer nach oben gehoben, während er Aron, den Protokollanten, fragend-auffordernd anschaut und zu ihm sagt: „Du bist doch auch dagegen.“ Georg zählt laut, dass zwölf Personen dagegen sind und sagt: „Klare Mehrheit“, worauf einige Kinder jubelnd applaudieren. Die Kinder, die neben

Fabrice sitzen, und dagegen waren, heben die Arme nach oben. Fabrice haut mit der Faust in die Luft von oben nach unten und schmunzelt ein wenig dabei. Es wirkt auf mich so, als ob er eben jetzt den Verlierer spielt, der sich über das Ergebnis ärgert. (K2_A: 232-266, 15:09-18:04)

Die Wunschbearbeitung in dieser Szene läuft so ab, dass ein Anliegen formuliert und begründet wird, worauf spontan eine deutlich ablehnende nonverbale und akustische Reaktion erfolgt. In der folgenden Diskussion werden Umsetzungsideen und vor allem Gegenmeinungen genannt, schließlich wird per Handzeichen abgestimmt, durchgezählt und das Ergebnis zusammengefasst, worauf erneut nonverbal und emotional, diesmal vor allem mit Gesten, reagiert wird.

Zu Beginn nennt ein Kind, welches das Rederecht durch den Gesprächsleitenden erhielt, einen begründeten Vorschlag. Sofort wird ohne Wortbeiträge aber durch abwertende Geräusche und Mimik verdeutlicht, dass es andere Meinungen gibt. Die Überlegungen und Meinungen zu dem Vorschlag werden dann nacheinander genannt, indem der Gesprächsführende den sich meldenden teilnehmenden Kindern das Wort erteilt. Doch bald beginnen mehrere Kinder gleichzeitig zu sagen, was sie zu dem Vorschlag denken, wobei Umsetzungsideen, Gegenargumente und Alternativen genannt werden. Woran diese plötzlich Unstrukturiertheit liegt, z. B. an der Gesprächsführung oder der emotionalen Aufgeladenheit bei diesem Thema, ist schwer zu sagen. Eine Pädagogin, die sich nun einschaltet, appelliert dafür, dass die Meinung des Kindes, das den Wunsch geäußert hat, respektiert wird und versucht, die Diskussion wieder zu strukturieren. Der Gesprächsleitende geht darauf ein, aber ein Co-Gesprächsleitender hat gleichzeitig das Wort ergriffen und schlägt eine Abstimmung vor.

Es erfolgt eine Abstimmung, bei der der Gesprächsleitende die vom Co-Gesprächsleitenden formulierte Abstimmungsfrage ergänzt, was so wirkt, als möchte er zeigen, dass er hier eine Leitungsrolle innehat. Gleichzeitig sorgt er dafür, dass der Ablauf für alle verständlich ist. Bei dieser Abstimmung beteiligen sich die Pädagog_innen, was von einem Kind kommentiert wird, aber keine Diskussion zu den Stimmberechtigten nach sich zieht. Eine andere Pädagogin schlägt die Gegenprobe vor und der Co-Gesprächsleitende stellt die Abstimmungsfrage. Das Ergebnis der Abstimmung wird vom Gesprächsleiter trotz eines Unterschieds von zwei Stimmen als „klare Mehrheit“ bezeichnet und das Thema scheint mit der Abstimmung beendet zu sein. Die nonverbale Reaktion auf das Abstimmungsergebnis erfolgt durch deutliche Gesten bei den Angehörigen der Mehrheitsmeinung, die ihre Freude zum Ausdruck bringen, indem sie applaudieren oder wie Sieger die Hände in die Luft heben, während derjenige, der den Vorschlag nannte, eine Verlierergeste macht, die auf mich spielerisch wirkt. Er scheint souverän damit umzugehen, dass es bei der Abstimmung eine Mehrheit gegen seinen Vorschlag gibt.

Die Gesten als Reaktion auf das Abstimmungsergebnis sind sowohl auf Seiten der Mehrheit als auch des Jungen, der den Wunsch geäußert hat, kraftvoll und deutlich. Dabei verstärken die Geräusche sowie die Gesten, die Sieg oder Niederlage ausdrücken, einerseits den Eindruck einer hohen

Emotionalität und Dynamik in dieser Szene, andererseits erwecken sie aber auch Assoziationen an ein Spiel oder einen Wettkampf. Die starke Emotionalität des Widerstandes gegen den genannten Vorschlag liegt offenbar daran, dass Kinder, die gerne Fußball spielen, ihren Fußballplatz und damit eine ihrer liebsten Aktivitäten durch den Vorschlag für bedroht halten.

Die teilnehmenden Kinder bringen in dieser Szene ihre Meinung unterschiedlich zum Ausdruck, nämlich verbal in der Diskussion, abstimmend sowie mit den beschriebenen Gesten und ablehnenden Geräuschen. Sie nutzen also diverse Artikulationsmöglichkeiten, um sich zu dem Anliegen zu äußern. Es gibt allerdings auch Kinder, die sich nicht an der Diskussion beteiligen oder sich anderweitig beschäftigen.¹⁵¹ Da nur ablehnende Geräusche zu hören sind und Begeisterung erst bei der Mehrheit für die Ablehnung des Wunsches gezeigt wird, ist diese Wunschbearbeitung von einer Stimmung der Teilnehmenden dominiert, die sich eindeutig gegen den Vorschlag richtet. Die durch die Kinder geschaffene Emotionalität ist in dieser Szene eindrücklicher als die strukturierte Auseinandersetzung. Es entsteht der Eindruck, dass alle Kinder den Wettkampfcharakter genießen, da selbst der Junge, der sein Anliegen eingebracht hat, eine spielerisch anmutende Verlierergeste macht. Die Bearbeitung des Themas erinnert so an eine Show oder ein Spiel.

Zwei der anwesenden Pädagoginnen intervenieren während der Bearbeitung des Anliegens verbal, wobei auffällt, dass sie dies genau dann machen, wenn die Situation gerade ziemlich dynamisch ist. Die erste Intervention wirkt, als solle damit eine Beruhigung der aufgewühlten Teilnehmenden stattfinden, wobei gleichzeitig an Respekt für verschiedene Meinungen appelliert und ein Vorschlag zum weiteren Vorgehen genannt wird. Auch die zweite Intervention durch eine Fachkraft bezieht sich direktiv auf den nächsten Schritt – hier bei der Abstimmung – und kann als unterstützende Strukturierungshilfe bzw. -anweisung für die Gesprächsleitung gesehen werden. Hier entsteht der Eindruck, dass die Pädagoginnen die Kinderkonferenz als Bildungsanlass nutzen, um demokratische Werte und Abläufe wie respektvolle Diskussionskultur zu vermitteln.

Die Gesprächsleitung für diesen Punkt ist bei einem Jungen, der zunächst den sich meldenden Teilnehmenden das Wort erteilt, was an eine schulische Ordnung erinnert, die jedoch bald abgelöst wird vom Durcheinanderreden unterschiedlicher Teilnehmenden, die ihre Meinung äußern. Es zeigt sich, dass es herausfordernd ist für die Gesprächsleitung dafür zu sorgen, dass Redebeiträge nacheinander erfolgen und somit auch von allen gehört werden können bzw. für die teilnehmenden Kinder sich gegenseitig ausreden zu lassen und zuzuhören. Die parallelen Reaktionen auf den Vorschlag der Pädagogin, weitere Meinungen einzuholen zeigen, dass Kinder mit Vorschlägen einer Fachkraft unterschiedlich umgehen können. Die ‚gehorsame‘ Variante ist die des Gesprächsleitenden, der den Vorschlag sofort umsetzen möchte. Ein Co-Gesprächsleitender ist hier

¹⁵¹ Ob diese Kinder an der Abstimmung teilnehmen, entging mir bei meinen Beobachtungen.

widerständig und setzt sofort seine Idee zur Abstimmung um, womit er gleichzeitig die strukturierende Position des Gesprächsleitenden untergräbt, sich aber nicht der Strukturierungsmacht der Pädagogin unterwirft. Hier ist zu beobachten, dass der Gesprächsleitende umgehend den Impuls des Co-Gesprächsleitenden aufnimmt, allerdings seine Position behauptet und die Fäden in der Hand behält, indem er die erste Abstimmungsaufforderung ergänzt, die zweite Abstimmungsfrage wiederholt, jeweils durchzählt, die Ergebnisse mitteilt und ein kurzes Resümee formuliert. Der Vorschlag des Co-Gesprächsleitenden für eine Abstimmung kann als Weg gedeutet werden, um einerseits das Durcheinander der Diskussion, andererseits die Themenbearbeitung zu beenden.

Schaut man sich die Abstimmung genauer an, fallen dabei mehrere Aspekte auf. Die Teilnehmenden werden zunächst aufgefordert, ihre Meinung zu dem Vorschlag zu signalisieren, was sie durch das Heben ihres Arms machen. In die ergänzende Formulierung von Georg schleicht sich ein persönlicher Aspekt ein, da er fragt, wer für Fabrices Meinung ist. Alternativ hätte er fragen können, wer für einen Weg über den Platz im Winter ist. Ob dann bei der Abstimmung Sympathie für die explizit genannte Person, welche die Idee hatte oder die Idee selbst zentral ist, kann nicht rekonstruiert werden.

Deutlich wird zudem, dass die Kategorie ‚Erwachsene‘ bei der Abstimmung eine Rolle spielt. Zum einen scheinen Erwachsene hier stimmberechtigt zu sein, was vorab keiner expliziten Erwähnung bedarf, sie machen einfach mit. Andererseits kommentiert ein Kind laut, dass „die Erwachsenen“ für den Vorschlag seien, wodurch implizit zum Ausdruck gebracht wird, dass es Zweifel daran hat, ob Erwachsene gleichberechtigt sind bei der Abstimmung. Explizit verdeutlicht der Kommentar, dass Erwachsene als von den Kindern separate Gruppe wahrgenommen werden. Da ihre Meinung sich von der Meinung der Kinder unterscheidet, die den Vorschlag ablehnen, schwingt in dem Kommentar eine leichte Abwertung mit. Es scheint unklar zu sein, ob Erwachsene tatsächlich stimmberechtigt sind, was jedoch nicht offen thematisiert wird. Als später eine Pädagogin sagt „macht mal die Gegenprobe“, markiert sie sich als nicht zugehörig zur abstimmenden oder abstimmungsleitenden Gruppe.

Bei der Abstimmung gegen den Vorschlag ist interessant, wie ein Kind genau wahrnimmt, ob sein Nebensitzer – der in dieser Szene durch das Schreiben des Protokolls absorbiert ist – sich meldet und dann dessen Arm hochhebt. Das wirkt einerseits spielerisch-unterstützend, andererseits wie eine soziale Kontrolle, und die Aussage: „Du bist doch auch dagegen“ macht es dem Nebensitzer nicht leicht, sich anders zu positionieren. Es geht hier offenbar nicht um die persönliche Meinung einzelner, sondern darum, die Mehrheit für eine Ablehnung des Vorschlags und damit einen ‚Gewinn‘ zu sichern, denn die nonverbalen Reaktionen auf die Abstimmung zeigen, dass die Abstimmung den Charakter eines Wettkampfes erhält, bei dem es Gewinner und Verlierer gibt.

Welche Bedeutung und welche Folgen die Abstimmung hat, wird nicht klar formuliert. Sie wirkt wie ein Meinungsbild, an das wie selbstverständlich die Entscheidung geknüpft ist, dass der Vorschlag abgelehnt wurde und deshalb nicht umgesetzt wird, was aber nicht explizit formuliert wird. Die knappe Aussage „klare Mehrheit“, die bei einem Ergebnis von 12:10 etwas beschönigend klingt, scheint dies wie ein abschließendes Fazit auf den Punkt zu bringen.

Während es bei K2 um einen Weg als Abkürzung über das Gelände im Winter geht, formuliert Fabrice einen ähnlichen Vorschlag zu Beginn des angekündigten Themas „Wünsche“ bei K3, der Kinderkonferenz, die auf K2 folgt und sechs Monate später stattfindet. In der folgenden Analyse geht es um die Bearbeitung dieses Vorschlags bei K3.

Nachdem Frida den Punkt ‚Wünsche‘ angekündigt hat, ruft sie Fabrice auf, der sagt: „Dass man da irgendwann einen kleinen Weg abtrennt, damit man mit den Wagen über den Platz fahren kann.“ Die Mimik vieler Kinder deutet darauf hin, dass sie das für keine gute Idee halten. Matilda, die mit Frida bei diesem Punkt die Gesprächsleitung hat, meint zögerlich: „Das kann man mal aufschreiben, aber“, während ein anderes Kind zu den Gesprächsleitenden sagt: „Aber dann müsst ihr auch die Wünsche aufschreiben“. Fast zeitgleich sagen beide anwesenden Pädagoginnen, dass Mia das macht. Jemand meint, dass dieser Wunsch beim letzten Mal schon abgelehnt wurde, „weil da unser Fußballplatz ist!“ Alle reden ziemlich durcheinander, als ein Kind ruft: „Wir können ja mal abstimmen!“ Clemens sagt sofort: „Ja. Wer ist alles dafür, dass da so ein Weg abgetrennt wird vom“, während Linda dazwischenruft, dass sie dagegen ist. Anschließend werden von unterschiedlichen Kindern, auch von Frida, einer der Gesprächsleiterinnen, mehrere Gegenargumente genannt. Immer geht es darum, dass ein Weg die Fußballspielenden stören würde und es auch einen Weg außenrum gibt. Fabrice hebt die ganze Zeit den Arm, sagt aber nichts und niemand erteilt ihm das Wort. Als eine Pädagogin meint: „Aber wir können ja trotzdem abstimmen“, formuliert Frida die Frage: „Wer ist dafür, dass da ein Weg hinkommt?“ Fünf Kinder melden sich. Als fast alle Kinder bei der Gegenfrage „Und wer ist dagegen?“ die Hand heben, lachen viele Kinder, was sich fast erleichtert anhört, und viele sagen „Okay“. Ein Kind meint zusammenfassend: „Also gibt’s keinen Weg.“ Eine Pädagogin sagt in einem Nebengespräch, dass sie trotzdem durchzählen können, damit Mia das aufschreiben kann. Frida fasst zusammen, dass es „wahrscheinlich keinen Weg geben“ wird und dass es auch nicht so toll wäre, auf einem Platz mit einem Weg Fußball zu spielen. Nach einer kurzen Pause sagt Claudia (P) laut „Okay.“ (K3_Audio: 137-157)

Der Ablauf der Bearbeitung des Themas ist hier ähnlich wie bei K2, wirkt jedoch sehr gehetzt (und erfolgt tatsächlich innerhalb von 80s): das Thema wird genannt, zunächst wird wieder nonverbal und später verbal sowie in einer Abstimmung deutlich, dass es viele Gegenstimmen gibt. Nach dem ersten Vorschlag, abzustimmen, wird noch weiter diskutiert. Erst beim Abstimmungsvorschlag durch eine Pädagogin endet die Diskussion und die Gesprächsleiterin formuliert eine Abstimmungsfrage. Diesmal stimmen nur die Kinder ab. Anhand der Meldungen zeigt sich, dass eine eindeutige Mehrheit gegen den Vorschlag ist, was sichtliche Erleichterung bei vielen Teilnehmenden auslöst. Die emotionale Dynamik des Geschehens erinnert an die Szene aus K2 und bekräftigt die These, dass

das Repertoire, das Kinder nutzen, um ihre Meinungen zu äußern, auch nonverbal-emotionale Artikulationsweisen beinhaltet.

Die Gesprächsleitenden und die Pädagog_innen bemühen sich jedoch sichtlich, dass die vermutlich offiziell-erwünschte Bearbeitungsform bzw. -norm eingehalten wird und auf die Äußerung des Anliegens neben dem Vermerk im Protokoll noch eine Diskussion mit anschließender Abstimmung erfolgt. Auch diesmal ist nicht klar, ob es sich bei der Abstimmung um eine verbindliche Entscheidung oder um ein Meinungsbild handelt, und diese Frage wird gar nicht thematisiert. Ein Kind sagt resümierend, dass es keinen Weg geben wird und setzt das Abstimmungsergebnis mit einer klaren Entscheidung gleich, während eine Gesprächsleiterin dieses Fazit mit einem „wahrscheinlich“ relativiert, doch abschließend noch ein Gegenargument zum Vorschlag benennt. Keine der beiden Gesprächsleiterinnen leitet nun zu einem neuen Thema über, sondern das letzte Wort hat diesmal die Pädagogin mit einem abschließenden „Okay.“ Hier zeigt sich erneut, wie bereits bei der Bearbeitung von vorab festgelegten Themen, dass es für die Gesprächsleitenden schwierig ist, ein Thema klar zu beenden.

Bei einem Vergleich der Bearbeitung des Vorschlags für einen Weg über den Platz fällt als Gemeinsamkeit die unmittelbare heftige emotionale Reaktion der Kinder auf den Vorschlag sowohl bei K2 als auch bei K3 auf. Dies deutet darauf hin, dass es einen Interessenskonflikt zur Nutzung des Geländes zwischen fußballspielenden Kindern und anderen Gruppen gibt, zu dem sich bei K2 auch Pädagog_innen positionieren, da sie sich an der Abstimmung beteiligen. Derselbe Junge bringt seinen Vorschlag – vielleicht genau aus dem Grund – wiederholt ein, da für ihn das Problem weiterhin besteht, diesen Teil des Geländes nicht nutzen zu können und ein Weg ihm dafür eine Legitimation erteilen würde. Dieser Interessenskonflikt zur Geländenutzung, der quasi ein Thema auf der Hinterbühne ist, wird nicht diskutiert, sondern die Themenbearbeitung scheint unter der unausgesprochenen Überschrift „Fußballplatz erhalten – ja oder nein?“ zu stehen.

Gleich zu Beginn der Bearbeitung des ‚Wegwunsches‘ in K3 wird deutlich, dass der genannte Wunsch notiert werden soll. Das fordert eines der teilnehmenden Kinder sogar explizit für alle Wünsche. Offensichtlich ist jedoch die Unklarheit darüber, wie damit umgegangen wird, dass das Thema in einer ähnlichen Variation bereits bei der letzten Kinderkonferenz diskutiert wurde. Der Einwand eines Kindes, dieser Wunsch sei schon mal abgelehnt worden, führt nicht dazu, das Thema zu beenden. Der Einwand unterstreicht jedoch die hohe Emotionalität des Themas und verdeutlicht, dass der Fußballplatz auf keinen Fall durch einen Weg zerstört werden soll, denn die Kinder hängen daran, was durch die Formulierung „unser“ ausgedrückt wird. Anscheinend können Wünsche immer wieder eingebracht und erneut diskutiert werden, zumindest äußern sich weder die Gesprächsführenden noch die Pädagoginnen zu dem Einwand und die Diskussion geht weiter, wie bei Vorschlägen, die noch nie genannt wurden.

Die teilnehmenden Kinder nennen bei der Diskussion nur Gegenargumente, wobei die Personen, die am lautesten reden, sich durchsetzen und das Thema lautstark ablehnen. Der Junge, der das Thema eingebracht hat, kommt gar nicht mehr zu Wort und verschafft sich selbst im Vergleich zu anderen Teilnehmenden kein Gehör, indem er lauter wird, sondern er meldet sich. Doch sein Redebeitrag erfolgt einfach nicht, da ihm niemand das Wort erteilt. Der Vorschlag eines Kindes zur Abstimmung wird von den Teilnehmenden zunächst ignoriert, auch als ein teilnehmender Junge, der den Punkt gar nicht moderiert, eine Abstimmungsfrage formuliert. Hier scheinen die Teilnehmenden loyal zur Gesprächsleitung zu sein und ignorieren beide. Es finden sozusagen zwei parallele Bearbeitungsweisen statt: (1) eine sachlich-erwünschte, die strukturiert ist, in der man Redebeiträge mit einer Meldung ankündigt und erst abstimmt, wenn die Gesprächsleitung dazu auffordert und (2) eine emotional-chaotische, in der Lautstärke und spontane, unaufgefordert geäußerte Redebeiträge die Diskussion und deren Inhalte dominieren.

Die Pädagoginnen nehmen auch in dieser Szene – wie bei der Diskussion des Themas in K2 – eine strukturierend-unterstützende Rolle ein. Sie versichern fast einstimmig, dass der Wunsch von der Protokollantin notiert wird. Dadurch wirken sie auch hier – wie schon bei der Bearbeitung der vorab festgelegten Themen – wie die Hüter_innen der Kinderkonferenz, die diesmal beschwichtigend versichern, dass deren korrekte bzw. erwünschte Form befolgt wird. Ihren Wissensvorsprung gegenüber den Kindern bezüglich der Form bringen die Pädagog_innen zum Ausdruck, indem sie sich dafür einsetzen, dass die Protokollantin auch das Abstimmungsergebnis notiert oder den Vorschlag machen, trotz klar artikulierter Tendenz abzustimmen und indem nach der Abstimmung eine Pädagogin das Thema mit einem «Okay» beendet.

Die beiden Gesprächsleiterinnen rufen zu Beginn den Wünschäußernden auf, bei der anschließenden Diskussion erteilen sie jedoch niemandem das Wort und diskutieren mit, begeben sich also in eine Doppelrolle als Gesprächsleitende und Mitdiskutierende. Eine Gesprächsleiterin hat eine klare Meinung zum Thema und äußert diese. Offen ist, ob die Gesprächsleiterinnen die Meldung des Kindes, das den Vorschlag eingebracht hat, übersehen. Gründe dafür könnten sein, dass es schwierig ist, alle im Blick zu haben, dass sie in der emotional aufgeladenen Situation vergessen, dass sie den Diskussionsablauf strukturieren sollen oder dass sie ihm gar nicht das ‚Rederecht‘ erteilen möchten. Die Dynamik der Situation und ihre Doppelrolle für die Gesprächsleiterinnen scheint so herausfordernd zu sein, dass die Strukturierungshilfe durch Pädagoginnen willkommen ist. Eine der Gesprächsleitenden ruft erst zu einer Abstimmung auf, nachdem eine Pädagogin dies vorschlägt. Offenbar gibt ihr der Vorschlag der Pädagogin Orientierung und die Sicherheit, dass als nächster Schritt eine Abstimmung passend ist. Eine Gesprächsleiterin versucht ein Fazit und nennt dabei gleich noch ein Gegenargument. Ob sie hier ihre machtvollen Position ausnutzt, um das letzte Wort zu haben oder ob sie einfach ihre Meinung nochmals explizit Ausdruck verleihen möchte, ist nicht klar. Am Ende kümmern sich die

Gesprächsleitenden nicht mehr darum, ob das Abstimmungsergebnis fürs Protokoll festgehalten wird, sondern eine Pädagogin schlägt dies vor. Es findet hier also wieder ein Zusammenspiel von teilnehmenden und gesprächsleitenden Kindern mit den Pädagog_innen statt. Da diesmal Gesprächsleitende mitdiskutieren, ist die Herausforderung, die Bearbeitung des Punktes in einer Doppelrolle als Teilnehmer_in und Gesprächsleiter_in klar zu leiten noch größer als bei der Bearbeitung der vorab festgelegten Themen.

Die Vielzahl der Einsichten in die Bearbeitung von Anliegen allein anhand der beiden geschilderten Szenen ist enorm. Zentrale Aspekte sind hierbei:

- (1) Es gibt umfangreiche Anforderungen an Gesprächsleitende: inhaltlich und zeitlich strukturieren sowie beenden, alle im Blick haben, Rederecht erteilen, gleichzeitig mitdiskutieren und die Diskussion leiten, die Leitungsrolle behalten trotz intervenierender Co-Leitender und Pädagog_innen oder gegebenenfalls gemeinsam so zu leiten, dass die Themenbearbeitung gut verläuft.
- (2) Machtdynamiken unter den Kindern werden bei Themenbearbeitungen und Abstimmungen deutlich - Oder findet einfach nur ein spielerischer Wettkampf statt?
- (3) Sofort nach der Formulierung des Anliegens erfolgen emotionale, akustische und nonverbale Reaktionen als Meinungsäußerungen von Kindern, die über sachliche Redebeiträge hinausgehen. Diese dauern während der weiteren Bearbeitung an und prägen die Atmosphäre deutlich.
- (4) Es ist unklar, ob eine mehrfache Bearbeitung eines Themas erfolgen kann bzw. soll. Die mehrfache Bearbeitung wird bei K3 abgelehnt aber trotzdem durchgeführt.
- (5) Ein unausgesprochenes Hinterbühnenthema, in diesem Fall ein Interessenskonflikt über die Platznutzung, auf welches das genannten Anliegen verweist, wird nicht benannt und nicht bearbeitet.
- (6) Protokollierende wirken wie gefügte Auftragsausführende, ohne dass der Zweck bzw. die Bedeutung des Protokolls klar sind.
- (7) Pädagog_innen agieren in einer machtvollen Rolle als Hüter_innen der Form der Kinderkonferenz (vgl. (11)), gleichzeitig sind sie dadurch in einer Rolle als Bildungsreferent_innen für ein spezifisches Verständnis von demokratischen Prozessen.
- (8) Pädagog_innen machen inhaltliche Beiträge, z. B. die abstimmenden Pädagog_innen bei K2, obwohl nicht klar ist, ob ihre Meinung zählt. Geht es um Mitbestimmung der Kinder zu ihren Anliegen oder um die Mitbestimmung von Kindern und Erwachsenen auf dem Abenteuerspielplatz?

- (9) Die eigene Position bei Abstimmungen öffentlich zu machen ist riskant bzw. unterliegt sozialer Kontrolle und kann auf verschiedenen Kriterien beruhen, z. B. Personen, die den Vorschlag einbringen oder befürworten bzw. ablehnen, allgemeine Pro- oder Contrastimmung, überzeugende Argumente.
- (10) Ziele sowie Folgen der Ergebnisse von Abstimmungen sind nicht bekannt (womit vielleicht auch (4) zusammenhängt). Werden Abstimmungen durchgeführt, um eine Meinungsbild zu erhalten, oder um eine verbindliche Entscheidung zu treffen?
- (11) Es gibt eine scheinbar ideale und erwünschte Form der Themenbearbeitungen, die von den Pädagog_innen im Zusammenspiel mit Gesprächsleitenden angestrebt wird und die auch den Bedürfnissen mancher teilnehmenden Kinder zu entsprechen scheint. Dieser Form entspricht folgender Ablauf: Anliegen formulieren, darüber diskutieren und abstimmen. Diese unterscheidet sich von der durch viele teilnehmende Kinder praktizierten und sehr dynamischen Form, in der diese sich emotional zu den Themen positionieren (vgl. (3)), Meinungsäußerungen lautstark verkünden und sich nicht an die vorgegebene strukturierte Form halten.

Zurückweisung eines Vorschlags

Auch wenn bei den vorherigen Szenen der Eindruck entsteht, dass alle genannten Anliegen idealerweise in einer abschließenden Abstimmung münden, gibt es Abweichungen von dieser ‚idealen‘ Bearbeitungsform. Das verdeutlicht folgende Szene, in der es um einen Vorschlag zum Thema Fußball spielen geht. Er wird bei K1 von einem Mädchen geäußert, das im Hort und in der zweiten Klasse ist.

Frida, die von Carlotta aufgerufen wird, möchte, dass einen Tag die Jungs Fußball spielen können und einen Tag die Mädchen. Andere Kinder reagieren darauf mit lautem Unverständnis. „Warum denn?“ sagt jemand, ein irritiertes „Hä?“ ist zu hören, „Das ist doch unlogisch!“ sagt jemand und Aron meint: „Die Mädchen können doch einfach mitspielen.“ Es wird still, als Maja (P) sagt: „Aber, ganz kurz, ich bekomme auch mit, dass wenn die Jungs Fußball spielen, dass da auch ein paar Mädchen dabei sind.“ „Eben, die Valentina“, meint jemand und einige Kinder bekräftigen das. Maja fährt fort: „Genau, dass da Mädchen und Jungs zusammenspielen. Deshalb würde ich, fände ich das eigentlich einen totalen Quatsch, wenn man das jetzt hier so aufteilt.“ Mit lauter Stimme sagt sie: „Ich bin dagegen, dass einen Tag Jungs und einen Tag Mädchen spielen. Wenn man Fußball spielt, dann spielen entweder alle zusammen-“ Das Ende ihres Satzes ist in dem Stimmengewirr, das ihre Gegenstimme bei den Kindern auslöst, nicht verständlich. Ein lautes, fast verzweifertes „Nein“ von einem Mädchen ist zu hören. Viele Kinder bekräftigen Majas Äußerung mit „Genau“, „Ich bin dagegen“, „Ja, finde ich auch“. „Weil eigentlich spielen die Jungs und die Mädchen schon schön zusammen, finde ich“, fügt Maja hinzu. Frida sagt: „Ich kriege dann halt nie den Ball.“ Ein anderes Mädchen sagt, dass sie es doof findet, dass man nicht über den Platz kann, wenn

*die Jungs Fußball spielen, und es beginnt eine Diskussion zum Thema ‚Wege über den Fußballplatz‘.*¹⁵² (K1: 563-577)

In dieser Szene verläuft die Themenbearbeitung so, dass ein Wunsch geäußert wird und dieser sofort auf widerständige Gegenstimmen und Unverständnis bei teilnehmenden Kindern stößt. Im allgemeinen Stimmengewirr geht die von einem Kind artikulierte Frage nach den Gründen („Warum denn?“) unter. Auch eine Pädagogin führt aus, dass sie gegen diesen Wunsch ist, worauf ihr viele Kinder zustimmen. Ihr Gegenbeispiel von Mädchen, die mit Jungen Fußball spielen, wobei vor allem ein Mädchen von den Kindern genannt wird, scheint auszureichen, um den geäußerten Vorschlag nicht weiter ernst zu nehmen. Die Pädagogin wertet den Wunsch als „totalen Quatsch“ ab, beginnt danach, allgemeingültige Regeln zu formulieren, dass „alle zusammen“ spielen sollen – womit sie ihre Meinung zur Norm erklärt – und bezeichnet das Zusammenspiel von Mädchen und Jungen als „schon schön“. Die Idee, Fußball in geschlechterhomogenen Teams zu spielen, wird dadurch entkräftet, dass es geschlechtergemischte Teams gibt. Die Formulierung „schon“ impliziert, es sein ein Rückschritt, geschlechterhomogene Teams zu bilden.¹⁵³ Viele Kinder bekräftigen die von der Pädagogin geäußerte Ablehnung des Anliegens. Lautstarkes Stimmengewirr dominiert die Szene, so dass das widerständige „Nein“, das ein Kind äußert, ebenfalls untergeht. Viele Kinder äußern ihre Meinung hier offenbar nicht als sachliche Diskussionspunkte, jedoch mit dem Effekt, dass andere Positionen nicht wahrgenommen werden.

Das Mädchen, das den Wunsch geäußert hat, lässt sich zwar durch den Gegenwind von anderen Teilnehmenden und der Pädagogin nicht klein kriegen und argumentiert, dass sie „dann“ nie den Ball erhält – vermutlich meint sie, wenn sie in einem geschlechtergemischtem Team spielt –, was impliziert, dass sie die aktuelle Situation – im Gegensatz zur Wahrnehmung der Pädagogin – nicht als „schön“ erlebt. Aus ihrer Sicht ist ihr Wunsch ein sinnvoller Verbesserungsvorschlag für die Alltagsstrukturierung auf dem Abenteuerspielplatz. Was auch immer das durch diesen Wunsch zu Ausdruck gebrachte Anliegen ist, z. B. durch eine Veränderung der Teamzusammensetzung mehr Spaß beim Fußballspielen zu haben, scheint die wenigsten zu interessieren und das nachfragende „warum“, das ein Kind gleich zu Beginn äußert, wird von niemandem aufgegriffen. Selbst als das Mädchen später beginnt, ihre Gründe zur Sprache zu bringen („Ich krieg dann halt nie den Ball“), geht niemand darauf ein. Obwohl sie trotz der vielen Gegenstimmen von anderen Kindern und der Pädagogin nicht resigniert und ihre – vermutlich frustrierende – Erfahrung als Begründung für den Vorschlag anführt, bleibt ihr Wunsch auf einer Handlungsebene folgenlos.

¹⁵² Das Problem, um das es bei dem Vorschlag zu dem Weg über das Gelände bei K2 und K3 geht, scheint also schon damals, bei K1, zu bestehen.

¹⁵³ Keine_r der Fachkräfte vertritt hier die Position, dass gesonderte ‚Mädchenräume‘ sinnvoll sind, damit Mädchen in von Jungen dominierten Bereichen ihre Potentiale entfalten können.

Es gibt im Verlauf der Szene keine Gesprächsleitung¹⁵⁴, die den Einwand des vorschlaggebenden Mädchens aufgreift und ermöglicht, dass das Anliegen wofür der geäußerte Wunsch steht, deutlicher wird oder dass weitere Argumente für diesen Vorschlag genannt werden können und Gehör finden. Nachdem mehrere Kinder – die vermutlich durch die Umsetzung des Wunsches eine Einschränkung ihres Interesses befürchten, möglichst uneingeschränkt Fußball zu spielen¹⁵⁵ – den Vorschlag im Einklang mit einer Pädagogin zurückgewiesen haben und auf die Begründung des Mädchens nicht eingehen, entwickelt sich die Diskussion thematisch in eine andere Richtung als ein weiteres Mädchen ihren Unmut über ein anderes Problem im Zusammenhang mit fußballspielenden Jungen anbringt. Es wird dann über ein neues Thema diskutiert, ohne eine klare Entscheidung zu dem Wunsch, um den es bisher ging, wobei die bereits vehement geäußerte Ablehnung vermutlich mit einer Entscheidung gleichgesetzt wird. Mit diesem ‚Kindervorschlag‘ – so wurde das Thema bei K1 eingeführt – kann keinerlei Veränderung initiiert werden.

Ein Junge äußert als Reaktion auf den Wunsch den Satz: „Die Mädchen können doch einfach mitspielen“. Interessant daran ist, dass er das Mitspielen als „einfach“ bezeichnet. Aron nennt hier zwar vermutlich seine persönliche Meinung¹⁵⁶, spricht hier aber gleichzeitig als ein Vertreter der Gruppe der Jungen, denen eine zeitweise Verdrängung vom Fußballplatz droht, wenn Fridas Vorschlag umgesetzt wird. Sein Gegenvorschlag, dass die Mädchen „einfach mitspielen“ könnten ist ein Hinweis darauf, dass Fußball auf dem Abenteuerspielplatz ein von Jungen dominiertes oder zumindest initiiertes Spiel ist, wobei die Verwendung des Wortes „einfach“ bedeutet, dass er überhaupt keine Notwendigkeit für geschlechtergetrennte Spieltage sieht. Mit dem Gegenvorschlag wird hier also einerseits eine Ablehnung von Fridas Idee zum Ausdruck gebracht und andererseits eine neue vermeintliche Lösung für das nicht wirklich als Problem erläuterte und wahrgenommene Anliegen formuliert.

Auffällig ist, dass Stille eintritt, als die Pädagogin das Wort ergreift. Sie genießt offenbar einen Sonderstatus, der mit so hohem Respekt verknüpft ist, dass alle still werden und anscheinend hören möchten, was sie zu sagen hat – oder die Kinder verstummen aus Gewohnheit, wenn die Pädagogin

¹⁵⁴ Das Kind, das beim Punkt Wünsche bei K1 die Gesprächsleitung übernommen hat, beschränkt sich darauf, Kinder aufzurufen, die Wünsche äußern möchten, wobei sie für den Überblick über die Wortmeldungen Unterstützung von Pädagog_innen erhält.

¹⁵⁵ Anliegen zum Thema Fußball sind immer wieder ein Konfliktpunkt bei den Kinderkonferenzen. Das Thema Fußball ist sozusagen ‚zentral‘ auf dem Abenteuerspielplatz, nicht nur räumlich, sondern auch thematisch. Es gibt Kinder, die sich dafür stark machen, dass der Platz in der Mitte des Geländes („unser Fußballplatz“) unangetastet bleibt und andere, die daran etwas ändern möchten (vgl. die Diskussion zum Wunsch nach einem Weg über den Platz), jedoch ihre Interessen bei den beobachteten Kinderkonferenzen nie durchsetzen können.

¹⁵⁶ Ob es zum Thema ‚geschlechtergetrennte oder -gemischte Fußballspiele‘ bereits Diskussionen auf dem Abenteuerspielplatz gab, ist mir nicht bekannt.

spricht bzw. mitteilt, dass sie „ganz kurz“ etwas sagen möchte. Offenbar ist die Formulierung „ganz kurz“ – die mehrfach bei den Kinderkonferenzen verwendet wird – ein auf dem Abenteuerspielplatz übliches Synonym für „Hört mir bitte mal alle zu.“ Die Pädagogin greift Arons Aussage, dass die Mädchen „doch einfach mitspielen“ könnten auf, indem sie hervorhebt, dass es bereits geschlechtergemischte Spielkonstellationen gibt. Viele Kinder bekräftigen den Redebeitrag der Pädagogin sofort und niemand argumentiert gegen ihre unmissverständlich artikulierte Ablehnung des geäußerten Wunsches. Die besonders laut zum Ausdruck gebrachte Ablehnung der Pädagogin ist sehr deutlich und durch das zustimmende Stimmengewirr der teilnehmenden Kinder entsteht der Eindruck, dass sie sich durch die klare Positionierung der Pädagogin in ihrer eigenen Ablehnung des Wunsches bestätigt fühlen. Gleichzeitig wird durch die heftige Ablehnung der Eindruck verstärkt, dass der Wunsch, um den es in dieser Szene geht, nicht zum Thema werden darf und fast einem Tabu – nicht nur aus Pädagog_innen- sondern auch aus Kinderperspektive – gleichkommt. Es drängt sich die Frage auf, was die Pädagogin dazu berechtigt, hier so stark steuernd¹⁵⁷ bei der Kinderkonferenz zu intervenieren. Ist sie eine den Kindern gleichberechtigte Mitdiskutierende? Ist sie eigentlich stimmberechtigt? Das alles scheint bei der ersten von mir beobachteten Kinderkonferenz noch nicht so klar zu sein.¹⁵⁸ Deutlich wird jedoch, dass der Pädagogin in dieser Szene eine dominante Position einnimmt, indem sie vehementen Widerstand artikuliert gegen die Idee in geschlechtergetrennten Teams Fußball zu spielen. Ihr Eingreifen und die bestätigenden Reaktionen darauf zeigen, wie hier bestehende Machtverhältnisse im Generationenverhältnis reproduziert werden.

Insgesamt zeigt sich in dieser Szene, dass eine fehlende Gesprächsleitung begünstigt, dass Personen, die sich Raum nehmen oder einen besonderen Status haben, Gehör finden, während zurückhaltende Personen unsichtbar bleiben und nicht gehört werden. Die Struktur der Wunschbearbeitung wird eher dem Zufall und der Dynamik von Wortbeiträgen überlassen, da der Wunsch gar nicht weiter erläutert werden kann. Es findet keine – idealtypische – Aushandlung dazu zwischen Vertreter_innen unterschiedlicher Positionen statt. Selbst wenn es in der Gruppe Personen gibt, die das Interesse des wunschäußernden Mädchens teilen, wird das nicht sichtbar, weder in einer Diskussion noch durch Handzeichen eines Meinungsbildes, da beides nicht stattfindet. Insofern sind im Vergleich dazu die oben – in anderen Szenen – beschriebenen und erfolgten Abstimmungen immerhin eine Möglichkeit, damit Kinder, welche einen Wunsch äußern, feststellen können, dass sie damit nicht völlig alleine sind.

¹⁵⁷ Die Interventionen der Pädagog_innen bei K2 und K3 waren vorsichtiger, bezogen sich weniger auf den Inhalt als auf die Form der Kinderkonferenz.

¹⁵⁸ Bei den anderen Kinderkonferenzen werden Diskussionen überwiegend von Kindern geführt und bei fast allen Abstimmungen stimmen nur Kinder ab.

Ein weiterer Aspekt fällt im Verlauf der Wunschbearbeitung in dieser Szene auf. Es entsteht der Eindruck, dass sich hinter dem geäußerten Wunsch ein Problem zu verbergen scheint. Dieses steht vermutlich mit einem Konflikt in Zusammenhang, der im Rahmen des Punktes ‚Kindervorschläge‘ bei der Kinderkonferenz nicht benannt wird und dadurch auch nicht gelöst wird bzw. werden kann. Für die Begründung des von ihr formulierten Wunsches erhält und nimmt sich das wunschäußernde Mädchen keinen Raum. Der Ausgangspunkt ihres Anliegens – so deute ich ihre Aussage gegen Ende der Szene – scheint eine Unzufriedenheit darüber zu sein, in geschlechtergemischten Fußballteams den Ball „nie“ zu erhalten, folglich hat sie den Wunsch, daran etwas zu ändern. Mit der Formulierung des Wunsches steht bereits eine (Lösungs-)Idee im Raum, zu deren Anlass sowie zeitlichen und inhaltlichen Dimensionen keine Diskussion stattfindet. Es erfolgt vielmehr eine sehr eindeutige Zurückweisung des (Lösungs-)Vorschlags, da er so verstanden wird, dass es mindestens einen komplett fußballfreien Tag pro Woche für die Jungen geben soll. Die Argumente gegen den Vorschlag in geschlechterhomogenen Gruppen Fußball zu spielen werden genannt, ohne dass das eigentliche Anliegen des wunschäußernden Mädchens zur Sprache kam. Vermutlich schränkt die Rahmung, dass bei diesem Punkt der Kinderkonferenz ‚Wünsche‘ oder ‚Vorschläge‘ benannt werden sollen, die Artikulationsmöglichkeiten des eigentlichen Anliegens oder Problems in dieser Szene ein. Bei einer anderen vorgegebenen Rahmung wäre denkbar, dass das Anliegen in diesem Beispiel damit eingeleitet werden könnte, dass ein Mädchen ihre Erfahrung schildert, dabei auch ihren Ärger oder Frust ausdrücken darf ohne gleich konstruktiv sein zu müssen. Dann könnten bei der Bearbeitung des Themas vielleicht sogar gemeinsame Lösungsideen entwickelt werden und müssten nicht zu Beginn stehen. Es scheint, dass hier die Bearbeitung des Anliegens durch die vorgegebene Form der Wunschartikulation erschwert wird, weil das Problem, um das es eigentlich geht, nicht als solches formuliert werden darf, sondern als Vorschlag oder Wunsch ‚verpackt‘ werden soll, damit es auf der Kinderkonferenz zum Thema werden kann. Der (Lösungs-)Vorschlag, der stattdessen als Thema im Raum steht, fußballfreie Tage für Jungen, wird zurückgewiesen.

Die Reflexion der Partizipationspraktiken in dieser kurzen Szene, die nur 65 Sekunden dauert, veranschaulicht, wie anspruchsvoll und voraussetzungsreich Partizipationsprozesse auf kommunikativer und – damit verknüpft – auf struktureller Ebene sind. Strukturelle Faktoren, die hier deutlich werden, sind die inhaltliche Struktur und der Ablauf der Wunschbearbeitung sowie Vorgaben zur Vorschlags-,Form‘ von Anliegen. Die Rekonstruktion der Szene gibt zudem einen Einblick in die vielschichtigen und zunächst nebulösen Einflüsse, die Machtverhältnisse und -dynamiken – zwischen den Teilnehmenden (was hier an der Kategorie ‚Gender‘ deutlich wird) oder zwischen verschiedenen Gruppierungen (was hier an der Kategorie ‚Generationenzugehörigkeit‘ deutlich wird) – in einem als ‚partizipativ‘ konzipierten Setting und den darin stattfindenden Prozessen haben können.

Viele der oben anhand der Szenen zum Thema ‚Weg über den Platz‘ herausgearbeiteten Aspekte bei der Bearbeitung von Anliegen sind auch in dieser Szene sichtbar und wurden bereits benannt. Besonderes Gewicht haben die beiden Aspekte, dass ein Thema unausgesprochen auf der Hinterbühne verbleibt (5) und dass Meinungsäußerungen jenseits von sachlichen Argumenten die Atmosphäre, hier auch die inhaltliche Auseinandersetzung und die Redebeiträge der Pädagogin, stark prägen (3). Ein neuer Aspekt in dieser Szene ist, wie ein_e Pädagog_in als inhaltlich Mitdiskutierende und im Zusammenspiel mit den Reaktionen der Kinder eine Machtposition einnimmt bzw. wie diese ihr fast selbstverständlich zugewiesen wird, wobei ein Zusammenhang mit der ungeklärten Frage nach der Rolle von Pädagog_innen als Mitbestimmende bei den Kinderkonferenzen (4) besteht.

Doppelwunschbearbeitung unter Zeitdruck

Das komplexe Zusammenwirken von kontextuellen bzw. strukturellen Aspekten bei der Wunschbearbeitung wird auch an folgender Szene aus K2 deutlich, die u. a. zeigt, wie schwierig es ist einen Wunsch „ganz kurz“ zu bearbeiten.

Valentina, die sich schon lange gemeldet hat, sagt: „Also dann - mach ich jetzt“. Sonja (P) fällt ihr ins Wort und sagt: „Valentina warte mal, ich glaub die Konzentration von ganz“ Valentina unterbricht sie und sagt laut: „Ja ich wollt noch ganz kurz was sagen.“ Sonja: „Ja“. Valentina: „Und dann halt schnell abstimmen oder so.“ Sie sagt, an welchen Tagen es Imbiss gibt und schlägt vor: „und dann könnte man vielleicht auch mal irgendwas, wir wollten doch mal so ‘ne Imbisskiste machen, und dann aufschreibt, oder so, was man mal ha-, gern haben würde, oder so.“ „So ‘ne Wunschbox?“ fragt Sonja. „Ja, so ‘ne Wunschbox. Da wolltet ihr doch mal eine machen oder so“ sagt Valentina. Die drei Pädagog_innen unterhalten sich darüber und erinnern sich nur an eine Spendenbox. Valentina fährt fort: „Ja und dann halt auch, und, dann wollt ich noch sagen“ sie fährt fort, dass an dem Wochentag, an dem nur der Hort auf dem Abenteuerspielplatz ist, „da könnte man ja vielleicht auch mal, manchmal so einen gemeinsamen Imbiss, so einen ganz kleinen machen, oder so. Und dass man da, ja ich mein halt-“ Sonja ruft dazwischen: „Ist das ein Wunsch, den alle so gut finden? So ‘ne Wunschbox?“ Einige Kinder sagen: „Ja.“ Ein Kind ruft: „Die Kinder, die nicht im Hort sind, können da ja gar nicht mitentscheiden.“ Sonja meint, dass sie das aber für die anderen beiden Wochentage könnten. Viele reden durcheinander, ein Kind sagt: „Heb deine Hand.“ Georg meint: „Wir haben doch sowas schon. Da hinten ist doch schon so eins.“ Valentina und Georg unterhalten sich darüber, ob es eine ungenutzte Wunschbox ist und in der allgemeinen Unruhe, die durch einen lauten Zwischenruf von Sonja unterbrochen wird, erklärt Valentina die Kinderkonferenz schließlich für beendet. (K2_A: 348-367)

Der Zeitdruck, unter dem dieser Wunsch geäußert wird, wird gleich zu Beginn deutlich. Eines der gesprächsleitenden Kinder hat, nachdem es schon lange etwas sagen wollte, endlich einen Zeitpunkt erwischt, um den eigenen Wunsch zu äußern. Der Gesprächsleitende für das Thema ‚Wünsche‘, ruft sie nicht auf, da erteilt sie sich selbst das Rederecht, wird jedoch von der Pädagogin unterbrochen

mit dem Hinweis auf die nachlassende Konzentration der Teilnehmenden.¹⁵⁹ Sie verzichtet trotzdem nicht darauf, ihr Anliegen zu äußern, nimmt sich vor, es „ganz kurz“ zu machen – wobei „ganz kurz“ hier ebenfalls (s.o.) bedeutungsgleich mit ‚Hört mir bitte mal alle zu‘ verwendet wird – und kündigt schon an, dass sie dann „schnell abstimmen“. Aus dem kurzen Anliegen werden zwei Anliegen: es geht zunächst um eine Wunschbox und dann um einen gelegentlichen Imbiss an einem weiteren Wochentag. Das zweite Anliegen bekommen die Pädagoginnen scheinbar gar nicht mit, da sie ein Nebengespräch führen. Vermutlich um das ganze abzukürzen, interveniert die Pädagogin, und fragt, ob alle eine Wunschbox gut finden. Es ist nicht klar, ob und – da inzwischen jedoch ein zweiter Vorschlag geäußert wurde – worüber abgestimmt werden soll. Außerdem stellt ein teilnehmendes Kind in Frage, ob überhaupt alle anwesenden Kinder stimmberechtigt sind. Während der Wunschäußerung, die noch nicht zu Ende ist, stiftet die Frage der Pädagogin, ob alle eine Wunschbox gut finden, Verwirrung. Als noch über die Abstimmungsberechtigten und -inhalte diskutiert wird, heben andere Kinder schon die Hand, obwohl gar keine klare Frage zur Abstimmung formuliert wurde. Doch Valentina hatte ja angekündigt, dass sie „dann halt schnell abstimmen“. Es finden nun parallel mehrere Interaktionen statt: Der Versuch der Pädagogin, die Frage zu den Abstimmungsberechtigten zu klären – offenbar ohne zu merken, dass es gerade um zwei Vorschläge parallel geht –, Handzeichen zur Abstimmung und der Einwand, dass es das, worüber abgestimmt werden soll, bereits gibt. Schließlich erfolgt keine Abstimmung und das wünschäußernde Mädchen, die auch zur Gruppe der Gesprächsleitenden gehört, beendet die Kinderkonferenz, ohne dass klar ist, was aus ihrem Vorschlag bzw. ihren Vorschlägen wird.

Mit der Formulierung, dass es einen „ganz kleinen“ Imbiss geben könnte, verdeutlicht die Wünschäußernde, dass sie keine hohen Ansprüche hat und dass es vermutlich nicht schwierig wird, das umzusetzen. Vielleicht hofft sie, dass der geäußerte Wunsch eher sichtbare Folgen haben wird oder dass eine tatsächliche Veränderung bzw. Verbesserung bewirkt werden kann, wenn sie bescheiden nur etwas ‚Kleines‘¹⁶⁰ möchte.

In der Szene zeigt sich, wie unter Zeitdruck bzw. Zeitmangel Verwirrung entsteht. Hier wird ein Wunsch geäußert und eine Abstimmung dazu soll stattfinden, doch das Ganze soll nicht zu lange dauern, was eine höchst anspruchsvolle Situation darstellt. Das Anliegen ist noch nicht zu Ende formuliert und es soll bereits abgestimmt werden. Das verdeutlicht, dass zunächst genügend Zeit notwendig ist, um ein Anliegen klar und für möglichst alle verständlich zu formulieren bzw. in dieser Szene zu einem Doppelanliegen (Imbisswunschbox und Imbiss am Horttag) zwei Abstimmungen

¹⁵⁹ Zu diesem Zeitpunkt dauert die Kinderkonferenz bereits 30 Minuten.

¹⁶⁰ Die einführende Formulierung zum Punkt „Wünsche“ bei K3 (s. oben, „Wünsche zum Abenteuerspielplatz, was man hier noch irgendwie Kleines machen könnte“), könnte diese Hoffnung ebenfalls implizieren.

durchzuführen. Außerdem benötigen auch Einwände, klärende Nebengespräche oder Zwischenfragen Zeit, bevor eine Abstimmung erfolgen kann. Insbesondere bei diesem Beispiel gibt es zusätzlichen Klärungsbedarf von verschiedenen Seiten zu der in der Wunschformulierung impliziten Behauptung, dass jemand („wir“ bzw. „ihr“, wer genau gemeint ist, bleibt offen) eine Wunschbox machen wollte. Die Pädagog_innen versuchen parallel in einem Nebengespräch zu klären, ob das stimmt, und später meint ein Junge, dass es sowas doch bereits gebe. Die Frage nach den Stimmberechtigten ist ebenfalls zu klären. Diese für die Teilnehmenden offenbar notwendigen inhaltlichen Klärungen können unter Zeitdruck nicht stattfinden.

Ein weiterer Aspekt, der in dieser Szene deutlich wird, sind Praktiken, die aus der Unklarheit bezüglich der Gesprächsleitung resultieren. Die Unklarheit besteht nicht nur darin, wer die Gesprächsleitung übernimmt, sondern auch bezüglich des Ablaufs, da nicht klar ist, welcher Schritt bei der Bearbeitung des Anliegens in der Gruppe gerade ansteht. Es finden mehrere inhaltliche Diskussionen parallel statt und es übernehmen mehrere Personen Verantwortung für den inhaltlichen Ablauf: Valentina in ihrer komplizierten Doppelrolle als wunschäußernde Teilnehmerin und selbsternannte Gesprächsleitung, das teilnehmende Mädchen, das klären möchte, wer abstimmungsberechtigt ist, der teilnehmende und mitmoderierende Junge, der meint, dass es die Wunschbox, über die abgestimmt werden soll, bereits gibt, sowie die Pädagogin, die die unkonzentrierte Atmosphäre kommentiert, dann doch schnell eine Abstimmung herbeiführen und in einem Nebengespräch klären möchte, ob es tatsächlich eine Wunschbox gibt. Während viele Teilnehmende bereits unruhig sind, gibt es andere, die noch konzentriert dabei sind. Die Pädagogin positioniert sich als Person, die alles – auch die Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmenden – im Blick hat und möchte intervenieren, lässt sich aber umstimmen. Das Mädchen, das selbst das Wort ergreift, weil niemand ihr das Wort erteilt, lässt sich nun von der Pädagogin nicht mehr bremsen und macht deutlich, dass sie ihr Anliegen noch einbringen wird. Daraufhin nimmt die Pädagogin sich zurück, interveniert kurz darauf aber wieder. Das zeigt, dass es für sie unter den gegebenen Bedingungen nicht einfach ist, keine strukturierende Rolle einzunehmen, dass es gleichzeitig aber für sie in der Situation nicht möglich ist, die zeitgleich ablaufenden Prozesse so zu strukturieren, dass die Teilnehmenden eine klare Orientierung haben. Anstatt einen Vorschlag „ganz kurz“ zu klären, entsteht hier eine anspruchsvolle Situation und der Doppelvorschlag des Mädchens, der außerdem einer inhaltlichen Klärung bedarf, kann bei der Kinderkonferenz unter den Bedingungen des Zeitdrucks, der Unklarheit bezüglich der Gesprächsleitung sowie der Unkonzentriertheit vieler Teilnehmenden nicht abschließend besprochen¹⁶¹ werden und es erfolgt keine Abstimmung dazu.

¹⁶¹ Möglicherweise ist das der Grund, weshalb bei der nächsten Kinderkonferenz, K3, auf der vorbereiteten Themenliste der Punkt „Imbisswunschliste“ steht, d.h. dieser Punkt wird formal vertagt, und bei K3 von der Gesprächsleitung unter den Punkt ‚Wünsche‘ subsumiert, indem sie direkt nachfragt, ob es Wünsche zum Thema Imbiss gibt.

Interessant ist, was diese Szene über ‚Abstimmungen‘ bei der Kinderkonferenz verdeutlicht. Gleich zu Beginn schlägt Valentina vor, dass nach der Wunschäußerung noch „schnell“ eine Abstimmung erfolgen soll. Das wirkt so, als sei Abstimmen eine Handlung, die fast ritualisiert – also ganz selbstverständlich – und unaufwändig („schnell“) als nächster Schritt nach einer Wunschäußerung erfolgt. Der von der Pädagogin initiierte vermeintliche Abstimmungsversuch wird von dem Mädchen, das den Einwand zu den Stimmberechtigten formuliert, offenbar als Entscheidung aufgefasst. Das deutet darauf hin, dass bei der Abstimmungspraxis der Kinderkonferenz in der Regel nicht zwischen Entscheidungen und Meinungsbildern unterschieden wird. Außerdem scheint die Frage ungeklärt, wer bei welchen Entscheidungen stimmberechtigt ist. Das Mädchen vertritt klar die Meinung, dass nur diejenigen mitentscheiden sollen bzw. stimmberechtigt sind, die von der Entscheidung auch betroffen sind. Für einige an der Diskussion beteiligten Kinder scheint in dieser Szene selbstverständlich zu sein, dass ein Vorschlag genannt und darüber abgestimmt wird, dass bei einer Abstimmung die Hand gehoben wird und dass eine Abstimmung einer Entscheidung gleichkommt, obwohl nur die ersten beiden Schritte explizit benannt werden.

Die Herausforderungen an alle Teilnehmenden sind auch in dieser Szene sehr hoch, u. a. bezüglich der Leitungsmacht, bei der intergenerationale Kräfteverhältnisse deutlich sichtbar werden. Insgesamt zeigt sich erneut, wie anspruchsvoll die Bearbeitung eines vermeintlich „ganz kurz[en]“ Anliegens ist. Wichtige kontextual-strukturelle Aspekte, welche die Praktiken der Wunschbearbeitung in dieser Szene beeinflussen, sind die Zeit, die noch zur Verfügung steht, die geringe Konzentrationsfähigkeit von Teilnehmenden – Kindern und Erwachsenen – aufgrund der bisherigen Dauer sowie die doppelte Unklarheit bezüglich der Gesprächsleitung, nämlich hinsichtlich der Fragen, wer sie übernimmt und wie sie bei diesem Thema angemessen erfolgt.

Ein wichtiges Ergebnis der Analyse dieser Szene ist – ergänzend zu oben bereits benannten und auch anhand dieser Szene herausgearbeiteten Aspekten bezüglich der Bearbeitung von Anliegen –, dass diese Kontextbedingungen die Bearbeitung von Themen und damit die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern, die Anliegen einbringen, sowie von Kindern, die sich damit im Partizipationsforum Kinderkonferenz auseinandersetzen, deutlich beeinflussen.

Aus mehreren Vorschlägen auswählen

In den bisher rekonstruierten Wunschbearbeitungen gab es keine alternativen Vorschläge, zwischen denen eine Entscheidung stattfand, doch auch diesen Fall gibt es bei einer Kinderkonferenz, wie in der folgenden Szene deutlich wird. Es handelt sich um die letzten drei Minuten einer zehnminütigen Diskussion zum Thema ‚Vorschläge zur Nutzung des Zirkuswagens‘, ein Thema, das beim Punkt ‚Anliegen‘ zur Sprache kam. Es gab Probleme mit der Nutzung und die Kinder nennen in der Diskussion bei der Kinderkonferenz unterschiedliche Lösungsvorschläge. Die Szene beginnt,

nachdem gerade ein Wunsch zu einem anderen Thema genannt wurde und die Pädagogin vorschlägt, das Thema Zirkuswagen erst zu Ende zu bringen.

Sonja (P) versucht eine Zusammenfassung der bisherigen Diskussion zum Zirkuswagen: „Die Frage war ja, ob man das mit Pfand macht. Dass man nur noch mit Erwachsenen erlaubnis und mit nem Pfand in den Zirkuswagen darf, war ein Vorschlag.“ Ein Stimmengewirr ist zu hören, während sie weiterredet: „Ein anderer Vorschlag war“ „Und man sollte auch fragen, ob man Feuer machen darf“ ruft Florian. „Warte mal kurz“ meint Sonja und fährt fort: „Ein anderer Vorschlag war, dass man einfach nochmal einen Appell macht und alle sich dran erinnern, und dass es so bleibt wie’s ist. Ich glaube, da müssten wir vielleicht nochmal abstimmen.“ „Und wenn man beides gut findet?“ fragt Lina. „Dann enthält man sich“ antwortet Florian. Georg beginnt währenddessen zu fragen: „Okay, wer ist jetzt da-“, dann ruft er Valentina auf, die aber vergaß, was sie sagen wollte. Florian sagt zu ihr: „Dann überleg jetzt, wir können ja schonmal abstimmen.“ Claudia (P) meint: „Vielleicht noch ein dritter Vorschlag, der auch genannt wurde, ist mit neuen Schildern.“ „Ach so“, sagt Sonja. „Dass wir das so lassen wie bisher, aber dass wir Schilder malen, dass jeder, der da reingeht, nochmal dran erinnert ist, wie’s funktioniert, oder was man da darf“ fügt Claudia hinzu. „Mir ist es wieder eingefallen“, sagt Valentina und schlägt vor, zunächst auszuprobieren, ob es auch ohne Pfand läuft und eine Pfandregelung bei Bedarf einzuführen. „Wie wollen wir abstimmen?“ fragt Sonja. „Also mir ist es egal“ meint Valentina. „Ich will abstimmen!“ ruft ein Kind. „Also wer will denn mit dem Pfand?“ fragt Valentina, und nur wenige Kinder heben die Hand. „Und wer will das mit dem, dass wir’s erstmal ausprobieren?“ fragt sie als nächstes. Als viele Kinder die Hand heben, meint sie „Ja okay, dann ist es jetzt“ „Dreizehn“ ruft Florian, der durchgezählt hat. „Stop, Schilder“ sagt noch jemand. „Wer ist für Schilder?“ fragt Florian. Georg beginnt die Meldungen zu zählen und Florian sagt: „Äh, Jona, man kann sich nicht zweimal melden.“ „Man kann ja auch beides machen“, sagt Aron. Georg sagt: „Aron, man kann nicht beides“ Michael (P) unterbricht ihn: „Natürlich“, und auch Sonja meint: „Doch, bei den Schildern“. „Man kann beides machen“, sagt ein weiteres Kind. Georg zählt die Meldungen. Als er „Fünfzehn“ sagt, ruft ein Kind „Ja!“, als ob es gewonnen hätte. Florian meint: „Ähm, okay, dann machen wir das mit Schildern.“ „Okay“ meint Claudia, „dann können wir ja immer nochmal schauen, wenn’s dann immer noch nicht funktioniert, dann können wir ja nochmal was Neues überlegen bei der nächsten Kinderkonferenz.“ (K2_A2: 319-351)

Die Gesprächsleitung ist in dieser Szene nicht bei einer Person, sondern wechselt mehrfach. Eine Pädagogin initiiert den Abschluss des Themas, formuliert als Zusammenfassung der Diskussion zwei Vorschläge und stellt fest, dass eine Abstimmung dazu notwendig ist. Einer der Gesprächsleitenden, Florian, ergänzt einen Diskussionspunkt, den er wichtig fand, der aber nicht mehr aufgegriffen wird. Zusätzlich formuliert eine andere Pädagogin einen dritten Vorschlag zur Abstimmung, den ihre Kollegin zur Kenntnis nimmt. Eine Zusammenfassung der bisherigen Diskussion, um die Abstimmungsoptionen zu formulieren, scheint nicht einfach zu sein, denn drei Personen versuchen sich daran und ergänzen sich gegenseitig, wobei die Aussagen der Pädagog_innen mehr Gewicht zu haben scheinen als der Punkt, den der Gesprächsleitende ergänzt.

Parallel dazu erkundigt sich ein Mädchen aus dem Team der Gesprächsleitenden nach dem Abstimmungsmodus, wenn man für beide – bis zum Zeitpunkt ihrer Frage genannten – Vorschläge ist. Ihre Frage zielt auf eine allgemeine Klärung des Abstimmungsmodus zur Information aller Anwesenden, da sie bei ihrer Frage das Wort „man“ verwendet. Darauf antwortet Florian, ein anderer Gesprächsleitender, dass dann nur eine Enthaltung möglich ist, wobei er so redet, als habe er die Autorität, das festzulegen. Im Team der Gesprächsleitenden wirkt er dadurch dominant im Vergleich zu den anderen. Diese Situation hat den Charakter eines Nebengesprächs. Neben den Vorschlägen zur Abstimmung, zu denen Georg bereits eine Abstimmung initiieren möchte, und der Diskussion des Abstimmungsmodus taucht noch ein drittes Thema auf, das parallel diskutiert wird, nämlich der vergessene Diskussionsbeitrag von Valentina, einer der Gesprächsleitenden. Sie erhält den Tipp bzw. die Anweisung von Florian, einem Co-Gesprächsleitenden, dass sie darüber nachdenken soll, während bereits abgestimmt wird. Heißt das, dass ihre Stimme bei der Abstimmung seiner Meinung nach nicht so relevant ist? Er tritt hier erneut direktiv auf und scheint die Abstimmung endlich durchführen zu wollen. Bevor diese losgeht, werden jedoch noch der dritte Abstimmungsvorschlag und der Diskussionsbeitrag Valentinas, der sich als eine inhaltlich leicht abgewandelte Version des zweiten Vorschlags herausstellt, formuliert. Eine Pädagogin bietet durch ihre Frage „Wie wollen wir abstimmen?“ die Möglichkeit, den Abstimmungsmodus in der Gruppe zu diskutieren, doch niemand geht darauf ein. Die Zwischenbemerkung eines Kindes „Ich will abstimmen“ klingt eher nach einer Forderung, ohne lange Diskussion weiterzumachen und zum Ende zu kommen. Später bei der Abstimmung zeigt sich, dass sich nicht alle enthalten, die mehrere Vorschläge gut finden. Es haben also nicht alle Teilnehmenden Florians Vorschlag mitbekommen bzw. sein Enthaltungsgebot als verbindlich betrachtet. Florian möchte seine Vorstellung des Abstimmungsmodus durchsetzen, während er Stimmen zählt und wird dabei von Georg, einem anderen Gesprächsleitenden, unterstützt. Implizit steht nochmals die Frage im Raum, ob es möglich ist, sich mehrfach zu melden. Diese Frage wird nicht diskutiert, sondern zwei Pädagog_innen entscheiden, dass das möglich sei, indem sie dies als feste Behauptung („natürlich“, „doch“) formulieren und damit dem Enthaltungsgebot der beiden Gesprächsleitenden vehement widersprechen. Aron unterstützt die Aussage der Pädagog_innen mit der pragmatischen Feststellung, dass beide Optionen sich nicht ausschließen. Ich gehe davon aus, dass er mit „beides machen“ meint, dass man sowohl Schilder machen als auch einen Versuch machen kann, ob es ohne Pfand gut läuft. Den ersten Abstimmungsvorschlag, die Pfandregelung, scheint er dabei gar nicht mehr in Betracht ziehen, vermutlich weil nur wenige dafür waren. Interessant ist hier, der prozessuale Charakter der Abstimmung. Unterschiedliche Akteur_innen fühlen sich verantwortlich, es werden sukzessive immer mehr Varianten, die zur Abstimmung stehen, mündlich gesammelt und während die Abstimmung bereits begonnen hat, wird noch über den Abstimmungsmodus diskutiert. Zwei Pädagog_innen beanspruchen diesbezüglich scheinbar das letzte Wort für sich und treten

somit als Akteur_innen mit einem Wissensvorsprung gegenüber Kindern auf, diesmal bezüglich des Mitbestimmungsverfahrens.

Ein erstes Resümee der Abstimmung erfolgt durch den Gesprächsleitenden, der sagt, dass der Vorschlag mit den meisten Stimmen umgesetzt wird. Wie und durch wen das geschieht, bleibt bei seiner Formulierung, in der er von „wir“ spricht, offen. Es soll zwar Schilder geben, was jedoch genau darauf stehen soll¹⁶², wer diese anfertigt und inwiefern Kinder daran beteiligt werden, bleibt offen.

Nach diesem Abschluss durch den Gesprächsleiter schlägt eine Pädagogin in einer zweiten Abschlussphase – die sie wie der Gesprächsleiter mit einem „okay“ einleitet – vor, bei Bedarf die nächste Kinderkonferenz für eine neue Lösung zu nutzen. Es soll also zur Umsetzung des Abstimmungsergebnisses eine Testphase geben, und die Entscheidung zur Regelung des Verhaltens im Zirkuswagen kann revidiert werden, bis es „funktioniert“, wobei sie ebenfalls die Formulierung „wir“ verwendet, was darauf schließen lässt, dass sie Kinder und Fachkräfte hier als eine Gruppe wahrnimmt, obwohl nur die Kinder abgestimmt haben.

Die Schwierigkeit, eine Abstimmung durchzuführen, bei der es nicht nur um pro- oder contra-Stimmen für *einen* genannten Wunsch bzw. Vorschlag geht, wird hier deutlich. Bei mehreren Lösungsvorschlägen gilt es hier, den Überblick über die Inhalte zu behalten, wobei es für die Gesprächsleitenden zunächst die Aufgabe gibt, diese angemessen zusammenzufassen, den Abstimmungsmodus zu klären, die Abstimmung durchzuführen und das Ergebnis zu formulieren. Diese Aufgaben bewältigen Gesprächsleitende und Pädagog_innen gemeinsam.,

Eine Rekonstruktion des Zusammenwirkens der vier gesprächsleitenden Kinder ergibt folgenden Ablauf: Während in dieser Szene zunächst Florian als Gesprächsleitender aktiv ist, dann Lina, ebenfalls eine Gesprächsleitende, eine Klärungsfrage zum Verfahren stellt, die Florian beantwortet und Georg als weiterer Gesprächsleitender einen ersten Abstimmungsversuch startet, aber zugunsten eines Diskussionsbeitrags abbricht, ergreift schließlich Valentina, die vierte Gesprächsleitende bei dieser Kinderkonferenz, nach ihrem Diskussionsbeitrag das Wort. Sie möchte die Stimmen für den ersten und zweiten Vorschlag einholen. Ihre Formulierungen orientieren sich an dem Vorschlag der Pädagogin, sind aber eine verkürzte Version davon, die Teile ihres eigenen Vorschlags beinhalten. Während sie bereits ein Ergebnis zu formulieren scheint, zählt Florian die Stimmen und jemand stoppt sie mit dem Hinweis, dass es noch einen weiteren Vorschlag zur Abstimmung gibt. Sofort fragt Florian nach den Stimmen für die dritte Option, die von Georg gezählt werden. Die Kinder teilen sich bei der Abstimmung also zu viert die Gesprächsleitung, was in dieser

¹⁶² Bei der Diskussion dieses Punktes vor der Abstimmung wurden einige Vorschläge genannt, aber nicht entschieden, was zentrale Inhalte sind.

Szene ziemlich kooperativ bzw. unproblematisch wirkt, und versuchen nebenher den Abstimmungsmodus zu klären.

Interessant bezüglich des Verlaufs und der intergenerationalen Machtverhältnisse ist hier, dass eine Pädagogin zunächst eine Zusammenfassung beginnt, die durch eine andere Pädagogin und zwei der Gesprächsleitenden ergänzt wird. Als drei Vorschläge zur Abstimmung zusammengefasst sind, stellt die Pädagogin den Abstimmungsmodus zur Diskussion und die Abstimmung beginnt unter Leitung der gesprächsleitenden Kinder. Bei der auftauchenden Unklarheit zur Stimmenanzahl stellen die Pädagog_innen das Abstimmungsverfahren nicht erneut zur Diskussion oder überlassen die Entscheidung darüber den gesprächsleitenden Kindern. Sie stellen einfach ihre Ideen in den Raum, die aber scheinbar akzeptiert und explizit von einem teilnehmenden Kind unterstützt werden. Denkbar wäre auch, den zuvor von einem Gesprächsleitenden eingebrachten Vorschlag zur Enthaltung als für alle gültig zu erklären, doch dafür gibt es keine Anzeichen. Die Gründe dafür sind vermutlich, dass Erwachsene eher als Autorität wahrgenommen werden, deren Aussage nicht in Frage gestellt wird, sowie dass einige Anwesende den Punkt schnell beenden möchten. Die Kinderkonferenz ist für die Pädagog_innen ein wichtiges Anliegen, was ich bei Gesprächen mit ihnen erfahre. Doch sie verhalten sich in dieser Szene wie Autoritäten, die berechtigt sind mit Zwischenbemerkungen Vorgaben zum Abstimmungsverfahren zu machen, obwohl zwei Gesprächsleitende anderer Meinung sind. Möglich ist auch, dass die Gesprächsleitenden froh sind über die Vorschläge der Pädagog_innen und deshalb nicht auf ihren Vorschlag zur Enthaltung bestehen. Gesprächsleitende, Pädagog_innen und teilnehmende Kinder scheinen hier mit dem Ziel zusammenzuwirken, das Thema, über das schon längere Zeit diskutiert wurde, gemeinsam zu beenden. Der abschließende Satz der Pädagogin deutet darauf hin, dass sie die Entscheidung über die Regelungen zum Zirkuswagen den Kindern überlässt und sie mitträgt. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Pädagog_innen eine unterstützend-strukturierende Rolle einnehmen, die bei den Kommentaren zum Abstimmungsmodus allerdings dominant wirkt.

Die teilnehmenden Kinder stehen vor der Herausforderung, zu verstehen, um was es inhaltlich geht, und zu merken, wann ihre Aktivität beim Abstimmen gefragt ist. Dafür ist erforderlich, dass sie konzentriert zuhören, was bei parallelen Gesprächssträngen schwierig ist, dass sie sich eine Meinung bilden und diese durch Handzeichen signalisieren. Es handelt sich also für alle Beteiligten um einen anspruchsvollen Entscheidungsprozess.

Zur Atmosphäre in dieser Szene fällt auf, dass sich auch diesmal eines der Kinder, das für die Option mit der Mehrheit der Stimmen gestimmt hat, besonders über das Ergebnis zu freuen scheint, indem es laut „Ja!“ ruft – ein Verhalten, das bereits bei anderen Abstimmungen deutlich wurde. Das kann als emotionale Identifikation mit dem Abstimmungsergebnis oder als Erleichterung, dass das Thema nun beendet ist, gedeutet werden oder einfach als Versuch, ein wenig begeisterte Stimmung zur ansonsten eher unklaren Situation beizutragen.

Bezüglich der diskutierten Vorschläge der Kinder zur Nutzung des Zirkuswagens, über die hier abgestimmt wird, zeigt sich, dass diese sich an bekannten ‚Lösungen‘ bzw. Regelungen orientieren. Sowohl Schilder mit Regeln, als auch eine Pfandregelung oder das Umsetzen bestimmter Vorgaben, die für alle Gültigkeit haben, ohne Schilder oder Regeln als ‚Hilfsmittel‘, existieren bereits im Alltag des Abenteuerspielplatzes (vgl. Kapitel 6).

Resümierend erweist sich an dieser Szene – neben vielen Details, die im Interpretationstext beschrieben wurden – als besonders interessant, wie sich das Team der vier Gesprächsleitenden mit den Pädagog_innen um einen Abschluss des Themas bemüht, wie sie dabei zusammenwirken und welche unterschiedlichen Kräfteverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen sowie auch zwischen Kindern darin zum Ausdruck kommen. Hinsichtlich der Praktiken bei der Mitwirkung von Kindern zeigen sich erneut viele der bereits oben herausgearbeiteten Aspekte und ergänzend dazu, wie herausfordernd es ist, parallele Gesprächsstränge zu vermeiden und wie Kinder als Themensetzende sowie als Ideengeber_innen und Entscheider_innen auf die Neuregelung zur Nutzung des Zirkuswagens Einfluss nehmen konnten, wobei jedoch die Umsetzung der Entscheidung offen bleibt.

Vom Anliegen zur Umsetzung

Bei der Analyse der Bearbeitungsweisen von spontan geäußerten Anliegen bei den Kinderkonferenzen konnte aufgezeigt werden, wie der Bearbeitungsprozess von Wünschen und Vorschlägen der Kinder fast immer mit einer Abstimmung endet. Was nach der Abstimmung konkret geschieht, bzw. wer für deren Umsetzung verantwortlich ist, wird nicht thematisiert.

Die Begrenzung der Wünsche auf „was Kleines“ bei der Ankündigung dies Punktes bei K3 kann so interpretiert werden, dass durch diese Formulierung die Chancen auf die Umsetzung eines genannten Anliegens erhöht werden sollen. Im Verlauf der Bearbeitung des Punktes während K3 stellt die Gesprächsleitende die Frage: „Und hat noch jemand Programmvorschlage, die nicht so schwer sind zu machen?“ (K3_A: 203), womit sie explizit den Wunsch nach der ‚Machbarkeit‘ von spontanen Anliegen zu Aktivitäten und Angeboten zum Ausdruck bringt.

Während meiner Beobachtungen erhielt ich keine weiteren Informationen zur Umsetzung der Anliegen, aber anhand von ethnographischen Gesprächen mit Kindern lässt sich rekonstruieren, wie es mit Anliegen nach den Kinderkonferenzen weitergeht. Als ich mich Anschluss an K1 mit den Gesprächsleitenden unterhalte, geht es um das Thema Anliegen und deren Umsetzung:

Clara: (...) Und dann eben das Thema ‚Kinder‘. Das war auch ehrlich gesagt so, ja, ähm, was man gerne sich wünscht. Vielleicht ein neues Fußballtor, weil es immer so kaputtgeht. Ein neues Netz - oder so. Kann man sich einfach sagen, ‚Ja ich wunsch mir das und das und das.‘ und dann (zögert)

I: Aber ob dann, ob dann was weiter passiert, das weiß man nicht?

Clara: Ja, das weiß man nicht. Also öfters-

I: Also, wer dann entscheidet, was mit den Sachen-

Clara: Mit dem Turm, das hatten wir auch schon gesagt. Ich, w-, also wir möchten gerne einen Turm, einen Aussichtsturm. Und dann wurd's auch: ‚Ja, okay, wir versuchen's mal zu machen.‘ Und dann hat's auch geklappt. Aber einmal wollten wir so ne Seilbahn machen (...) Und das hat dann irgendwie auch nicht geklappt. Weil das irgendwie, irgendwie da braucht man extra so Seile. Und dann, das

I: Okay, also zu kompliziert, oder?

Clara: Ja. Aber wir haben uns auch eben, recht viel gewünscht, und das, recht viel kam auch dann. (K1_ Int 3, 3:53)

Während Clara von der Kinderkonferenz erzählt, kommt sie von selbst auf „das Thema ‚Kinder‘“ zu sprechen, das sie hier mit ‚Wünschen‘ gleichzusetzen scheint, obwohl es bei K1 als Thema „Kindervorschläge“ angekündigt wurde. Interessant ist, dass sie die Formulierung verwendet, man könne „einfach sagen“ was man sich wünscht, so wie ein Kind ‚einfach‘ einen Wunschzettel schreibt. Die Hürde, Wünsche zu nennen, scheint ihrer Meinung nach nicht hoch zu sein. Offenbar sind die Wunschkäußerungen zunächst an keine Bedingungen geknüpft, wer eine Idee hat, kann sie nennen. Als sie überlegt, wie es weitergeht, nachdem ein Wunsch genannt wurde, kommt sie kurz ins Stocken. Es scheint keinen nächsten Schritt zu geben, der selbstverständlich ist. Die Abstimmungen bzw. Meinungsbilder, die bei K1 teilweise gemacht wurden, erwähnt sie nicht, wird allerdings auch von meiner Suggestivfrage unterbrochen, dass der weitere Fortgang ungewiss sei. Das bestätigt sie und möchte dann weiter erzählen, wobei die Formulierung „öfters“ darauf hindeutet, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, was „dann“ nach einer Wunschkäußerung geschieht. Interessant wäre gewesen zu hören, wie sie den Satz zu Ende gebracht hätte, wenn ich keine Hypothese zum weiteren Verlauf formuliert hätte.

Die Nachfrage, mit der ich sie ein zweites Mal unterbreche, bezieht sich auf eine Entscheidung, doch bei Claras Antwort geht es darum, ob und wie genannte Wünsche letzten Endes umgesetzt werden, auf die explizite Frage nach der Entscheidung geht sie gar nicht ein. An den Beispielen, die sie nennt, wird deutlich, dass sie von einer wohlwollenden Haltung gegenüber Wünschen ausgeht, da deren Umsetzung zumindest versucht wird.

Beim Turmbeispiel erwähnt sie eine wunschkäußernde Gruppe, „wir“, die den Turm wollte und eine reagierende Gruppe, „wir“, die den Versuch bekundete, es „mal zu machen“. Wer jeweils mit „wir“ gemeint ist, bleibt offen. Vielleicht meint sie bei den Wunschkäußerungen nur Kinder und bei der Umsetzung alle Personen auf dem Abenteuerspielplatz. Da von „machen“ die Rede ist, geht es um eine Handlung, die der Wunschkäußerung folgt, sowohl beim Turm als auch bei der Seilbahn als weiteres Beispiel. Die Wunscherfüllung, zu der sich eine „wir“-Gruppe äußert, wird mit einem Versuch, nicht mit einem Versprechen, gleichgesetzt. Es gab aus Claras Sicht Personen, die den

Willen hatten, den Versuch eines Turmbaus in Angriff zu nehmen. Wer genau die Akteur_innen bei der Entscheidung, Planung und beim Bau sind, diejenigen, die den Turm „machen“, wird nicht deutlich. Aufgrund der Formulierung „dann hat’s auch geklappt“ erscheint es eher wie ein zufälliger, fast magischer Erfolg, dass der Versuch einen Turm zu bauen dann tatsächlich gelang. Eine andere Lesart dieser Formulierung ist, dass es geklappt hat, dass der Wunsch der Kinder in Erfüllung ging.

Bei dem zweiten Beispiel, der Seilbahn war dies dann nicht der Fall. Vermutlich war das die Differenzierung, die oben durch „öfters“ eingeleitet werden sollte: Es gibt einerseits Beispiele für die erfolgreiche Umsetzung bzw. Erfüllung von Wünschen und andererseits Beispiele, deren Umsetzung nicht gelang. Für die Nichterfüllung des Seilbahn-Wunsches gibt es die Erklärung, dass der Materialbedarf außergewöhnlich war. Dies könnte ein finanzieller Grund gewesen sein, die Umsetzung nicht in Angriff zu nehmen. Scheinbar kann nur die Erfüllung von Wünschen ‚klappen‘, für die es keinen zusätzlichen Materialbedarf gibt. Eine klare Aussage, wieso das fehlende Material der Grund war, dass keine Seilbahn gebaut wurde, macht Clara nicht.

Dass die von Kindern genannten Wünsche ernst genommen werden, scheint für Clara außer Frage zu stehen. Sie bestätigt ihre positive Einschätzung zum Umgang mit formulierten Wünschen in der Vergangenheit damit, dass „recht viel kam“. Diese Formulierung klingt erneut nach magischer Wunscherfüllung, für die keine näher bestimmten Personen aktiv werden, die Wünsche erfüllen sich scheinbar wie von Zauberhand. Insgesamt entsteht hier der Eindruck, dass Clara davon ausgeht, dass die von den Kindern genannten Wünsche gehört werden und dass dann wohlwollend versucht wird, sie umzusetzen. Wer das dann versucht und wie das geschieht, thematisiert sie nicht, vielleicht ist es für sie ganz selbstverständlich, dass die Handlungsmacht von Kindern auf das Nennen von Wünschen begrenzt ist und sie keinen weiteren Einfluss darauf haben. So zumindest können ihre Aussagen gedeutet werden, dass die Wunscherfüllung eben kommt, wenn die Versuche dazu gelingen.

Direkt im Anschluss geht es im Interview um ein Beispiel aus der aktuellen Kinderkonferenz zu dem keine Abstimmung erfolgte:

I: Aber jetzt heute so bei den Vorschlägen war ich nämlich ein bisschen verwirrt. Da haben welche gesagt, ja man könnte ja so einen Tag mit und einen Tag ohne Fußball machen. Aber wie wird das jetzt entschieden?

Clara: Ja, ähm das wird jetzt - das hab ich ja gesagt. Das wird jetzt so - ähm. Da setzen sich die Erwachsenen zusammen und reden dann ‚Ja, wollen wir das so machen oder nicht?‘ Und dann - irgendwann mal kommen, also vielleicht machen die das auch jetzt, heute schon, dann kommen sie einfach mal an und sagen: ‚Ja, und. Ja, wir haben uns jetzt überlegt, ein Tag Fußball und ein Tag nicht Fußball.‘ Oder: ‚Nee, vielleicht nicht.‘ Ja. (K1_ Int 3, 4:54)

Auf die Frage nach dem weiteren Entscheidungsverlauf zu einem Vorschlag benötigt sie zunächst ein wenig Bedenkzeit, es scheint für sie also nicht ganz klar zu sein, wie mit genannten Wünschen

weiter verfahren wird. Die nicht erfolgte Abstimmung zu dem thematisierten Wunsch in der Kinderkonferenz erwähnt sie gar nicht. Stattdessen nimmt sie explizit „die Erwachsenen“ als Akteur_innen wahr, die gemeinsam aushandeln und entscheiden, ob ein Wunsch umgesetzt wird, ob sie es „machen oder nicht“. Die entscheidende ‚Macht‘, ob die Verwirklichung eines von Kindern genannten Wunsches ‚klappt‘ (vgl. das Turmbeispiel) sind ihrer Meinung nach offenbar Erwachsene. Ihre Rolle als Kind sieht sie erneut darauf beschränkt, ihre Wünsche zu nennen. Die Möglichkeit, in Entscheidungen einbezogen zu werden, zieht sie nicht in Betracht. Eine Aushandlungsphase in der Kinderkonferenz nennt sie hier nicht als Option – vielleicht auch einfach, weil es die bei der durchgeführten Kinderkonferenz nicht gab – sondern die Aushandlung erfolgt erst danach, ohne Kinder, wobei es eine wahrscheinliche Option ist, dass die Erwachsenen Akteur_innen entscheiden, etwas nicht zu „machen“, was sie sehr gelassen und neutral formuliert, als müsse man eben damit rechnen, dass manche Vorschläge umgesetzt werden und andere nicht. Bemerkenswert daran finde ich, dass sie dies einfach als Gegeben hinzunehmen scheint.

Interessant ist hier auch die von ihr erwähnte ungewisse zeitliche Dimension. Wann genau Erwachsene über die Wünsche sprechen und entscheiden, ist ihr nicht klar. Das kann noch „heute“, am selben Tag, sein oder „dann“ zu einem unbestimmten Zeitpunkt nach der Kinderkonferenz. Nach der Entscheidung erfolgt deren Bekanntgabe „irgendwann mal“, also ebenfalls zu einem ungewissen Zeitpunkt. Es scheint dafür auch keinen bestimmten Rahmen zu geben, sondern die Erwachsenen „kommen (...) einfach mal an und sagen“, wie sie entschieden haben. Mit ihrem abschließenden „ja“ bekräftigt sie, dass sie das Entscheidungsverfahren und die Entscheidungsmacht zu Wünschen als Sache der Erwachsenen wahrnimmt – ebenso wie bei ihrer Schilderung der Umsetzung von Wünschen. Das scheint für sie völlig in Ordnung zu sein. Ihre Ausführungen wirken auch hier so, als ob es für sie eine selbstverständliche Aufgabenteilung gibt: Kinder nennen Wünsche und was weiter damit geschieht, ob sie erfüllt werden oder nicht, liegt in der Macht von Erwachsenen. Ihre ruhige und kritiklose Schilderung deute ich so, als vertraue sie ganz selbstverständlich darauf, dass ‚die Erwachsenen‘ auf dem Abenteuerspielplatz gute Entscheidungen im Sinne der Kinder treffen.

Als Fazit wird deutlich, dass es aus Claras Sicht, eine Art generationenspezifische Aufgabenteilung gibt: Kinder machen Vorschläge¹⁶³ und entscheiden in manchen Fällen, ob diese mehrheitsfähig sind, doch danach sind Erwachsene für alles Weitere zuständig und kümmern sich darum. Das wirkt wie eine stillschweigende Vereinbarung, die durch die Analyse der Bearbeitungsweisen von spontanen Anliegen bei den Kinderkonferenzen bestätigt wird. Die Anliegen werden von Kindern genannt und mit ihnen vertiefend besprochen, sie werden notiert und gelegentlich gibt es ‚Abstimmungen‘ im Sinne von Meinungs- oder Stimmungsbildern, bei denen teilweise (wie beim

¹⁶³ Das korrespondiert mit der in Kapitel 7.1 ausgeführten und von den Gesprächsleitenden der Kinderkonferenz K1 vorgenommenen Gleichsetzung von Anliegen mit ‚Verbesserungsvorschlägen‘.

Zirkuswagenbeispiel) über mehrere Lösungsideen abgestimmt wird. Doch ob und wie Kinder bei der Umsetzung von Wünschen bzw. Vorschlägen und weiteren damit zusammenhängenden Entscheidungen partizipieren, wird nicht ersichtlich. Fraglich ist, ob Kinder auf eine Beteiligung an Umsetzungen und weiteren Entscheidungen überhaupt Wert legen, dann vielleicht möchten sie dafür gar keine Verantwortung haben und finden es in Ordnung, dass Umsetzungen und diesbezügliche Entscheidungen eine Erwachsenen Domäne sind. Sie machen allerdings regen Gebrauch davon, bei der Kinderkonferenz unterschiedliche Anliegen zu äußern, sei es bezüglich Aktivitäten oder diverser Veränderungen auf dem Abenteuerspielplatz.

Zusammenfassend und im Vergleich zur Bearbeitung von vorab festgelegten Themen erscheint die Bearbeitung von spontanen Anliegen der Hauptpunkt der Kinderkonferenzen zu sein. Dies wird strukturell unterstrichen durch die dafür verwendete Zeit und inhaltlich durch die konzentrierte Beteiligungsintensität von Kindern, die auch atmosphärisch deutlich wird. Insgesamt erscheint dieser Punkt wie eine Art Sammelbecken für alle möglichen Themen, die ‚Varia‘¹⁶⁴, die den an der Kinderkonferenz teilnehmenden Kindern – zusätzlich zur Themensammlung im Vorfeld – wichtig sind. Vielleicht gibt es für diesen Punkt aufgrund seiner hohen Bedeutung für die Mitbestimmung der Kinder bei den Kinderkonferenzen auch kein Zeitlimit, so dass es für alle Kinder – theoretisch – möglich ist, spontan ihre Anliegen zu äußern.

Die Offenheit bezüglich der Inhalte bringt gleichzeitig einige Herausforderungen für die Bearbeitungsweisen mit sich, wie in den Analysen gezeigt wurde. Die Bearbeitungsprozesse werden im Zusammenspiel von gesprächsleitenden Kindern und Pädagog_innen spontan strukturiert. Die teilnehmenden Kinder üben dabei vielfältige Praktiken aus, die manchen Kindern möglicherweise nicht leichtfallen. Sie sind aufgefordert, ihre Anliegen bezüglich des Abenteuerspielplatzes auszudrücken, können also – als Ideengebende – mitreden bezüglich Zeit- und Angebotsstrukturen, Aktivitäten oder räumlicher Gegebenheiten. Sie erfahren dabei, dass diese nicht rigide festgelegt, sondern veränderbar sind. Bei Abstimmungen zu den Wünschen bestimmen Kinder aktiv mit und entscheiden, ob ein Wunsch, der von einem einzelnen Kind geäußert wurde, mehrheitsfähig ist, wobei bei keiner Kinderkonferenz Aussagen zu dessen Umsetzung getroffen werden.

Durch die Rekonstruktionen der Bearbeitungsweisen spontaner Anliegen bei den Kinderkonferenzen konnte bereits bei der Analyse der ersten Szenen zum Thema ‚Weg über den Platz‘ eine Vielzahl zentraler Aspekte der Partizipationspraktiken von Kindern und pädagogischen Fachkräften bei den Kinderkonferenzen herausgearbeitet werden, die anhand weiterer Szenen

¹⁶⁴ Der Vergleich mit dem Punkt ‚Varia/Sonstiges‘ bei Besprechungen von Erwachsenen liegt zwar nahe, weil es um Themen geht, die zuvor nicht kommuniziert wurden. Er ist aber nicht ganz passend, weil für ‚Varia‘ am Ende von Besprechungen meist wenig Zeit zur Verfügung steht, wobei nur kurze Informationspunkte abgehandelt und eher selten Veränderungsvorschläge thematisiert werden.

ebenfalls deutlich sowie durch weitere wichtige Aspekte ergänzt wurden. Die Frage, wie bedeutsam die Kinderkonferenzen eigentlich für die Kinder selbst sind, blieb bisher offen und soll im nächsten Schritt näher beleuchtet werden.

7.5 Einschätzungen der Kinderkonferenz aus der Sicht von Kindern

Mit dem Anspruch an Partizipation von Kindern sind viele normativen Ideale aus der Perspektive von Erwachsenen verknüpft sind. Daher erscheint es umso wichtiger, von Kindern selbst zu erfahren, was sie von der Kinderkonferenz halten. Weil dies aufgrund von Beobachtungen nicht möglich ist, erhob ich Daten dazu anhand von ethnographischen Gesprächen, die ich mit den Kindern überwiegend im Anschluss an die Kinderkonferenzen, gelegentlich auch während meiner Feldphasen im Offenen Angebot führte. Um die Bedeutung des Partizipationsforums Kinderkonferenz für die Kinder auf dem Abenteuerspielplatz zu verdeutlichen, werden im Folgenden – ergänzend zu den Rekonstruktionen der Praktiken während der Durchführungen – anhand von Aussagen der Kinder ihre Einschätzungen der Kinderkonferenzen rekonstruiert.

Die Kinderkonferenz aus Sicht von Konferenzleitenden

Nach K1 unterhalte ich mich kurz mit drei der Kinder, welche eine leitende Rolle hatten und erfahre, wie sie die Kinderkonferenz wahrnahmen:

Ida: Am Anfang fand ich's nicht so toll – Michael (P) kommt einfach her und sagt ‚So, hallo jetzt. Alle Vierties¹⁶⁵ zu mir.‘ Und sagt irgendwie: ‚Clara übernimmt die Feuerbohne‘. Dann sagt Emma: ‚Ich mach die Aufgabe!‘ und blablablablomm. Und dann-

I: Also ihr wusstet erst gar nicht, was das sein soll?

Ida: Nein. Ich, wir fanden – wir sind grad vom Spielen gekommen und wir wussten nicht, uns wurde nichts erklärt. Und Michael hat gesagt: ‚Ach, das müsst ihr ja noch besser machen.‘ Ich hatte dann keinen Bock mehr! Aber dann bin ich eingesprungen, um Clara zu helfen.

Ich: Okay. Also das war so ein bisschen – dass ihr da überrumpelt wurdet?

Ida: Also ich hätte lieber weitergespielt.

Emma: Ich fand's eigentlich ganz gut. Nur das Vortragen war voll komisch. Weil-

Clara: Ja!

Emma: -irgendwie Michael einen so rumkommandiert hat. Und man irgendwie nicht wusste, was man jetzt irgendwie sagen soll und so. Und wir haben, er hat nur gesagt, was wir, was wir erklären sollen, also welches Thema. Und dann, mehr hat er nicht gesagt. Dann war schon gleich Kinderkonferenz. Also wir wussten gar nicht, irgendwie.

¹⁶⁵ Damit sind die Hortkinder gemeint, welche die vierte Klasse besuchen.

I: Das hat man gar nicht gemerkt, fand ich.

Clara: Ja und, ähm, und ehrlich gesagt, ich wollte auf - also die, die Aufführung war, also das Sagen war auch irgendwie so: ‚Äh, was soll ich jetzt weiter sagen?‘ Dann Ida so: ‚Ja! Und‘ und ich so ‚Wow!‘ Weil ich, ich wusste gar nicht mehr weiter.

Ida: Und bei mir ist das eigentlich ganz normal. Ich rede sehr viel, ich kann auch sehr gut reden, und das ist für mich kein Problem. (K1_Int3, 0:04-2:00)

Die drei Kinder, denen die Leitung von K1 übertragen wurde, bestätigen durch ihre Erzählung und durch ihre Wortwahl den Eindruck, der bei der Beobachtung entsteht, dass die Kinderkonferenz K1 an eine Darbietung erinnert. Sie reden von „Vortragen“ und „Aufführung“, womit sie ihre Redeanteile als Moderierende bzw. Gesprächsführende meinen. Der Pädagoge scheint ihnen sehr überraschend diese Aufgabe und die Themen, um die es bei der Kinderkonferenz gehen soll, zugewiesen zu haben. Damit gehen sie unterschiedlich um. Eine von ihnen, Ida, weigert sich zunächst, diesen Auftrag auszuführen, springt dann aber unterstützend ein für eine andere, Clara, die zwar bereit ist, mitzumachen, sich von der neuen Rolle aber überfordert fühlt und nicht weiß, was sie eigentlich sagen „soll“. Die dritte, Emma, hat auch eingewilligt, mitzumachen, fühlt sich jedoch „rumkommandiert“¹⁶⁶ und hat keinerlei Anhaltspunkte, was es eigentlich zu den vorgegebenen Themen zu sagen gibt. Auch sie verwendet das Verb „sollen“, was impliziert, dass es eine vorgegebene Erwartung an sie als Konferenzleitende gab. Die Mädchen bringen zum Ausdruck, dass und wie ihnen vom Pädagogen machtvoll eine Aufgabe übertragen wurde, die sie nicht freiwillig übernommen haben.

Interessant ist hierbei, dass Ida zwar ein anderes individuelles Interesse – sie möchte lieber spielen – und „keinen Bock mehr“ hat, weil sie vom Pädagoge nicht gezwungen werden möchte, etwas zu machen, das ihr nicht einmal richtig erklärt wird und wofür dieser sie auch noch kritisiert. Sie begründet ihre Entscheidung, es trotzdem zu tun damit, dass sie Clara, der eine Aufgabe zugewiesen wurde, helfen möchte und für diese unterstützende Handlung ihr individuelles Interesse zurückstellt.

Die ihnen überraschend zugewiesene Rolle als Konferenzleitende schildern alle drei Mädchen hier aus unterschiedlichen Gründen als problematisch, doch alle versuchten sich darin. Die unvermittelte Aufgabenerteilung und die Aufforderung des Pädagogen, es „noch besser“ zu machen, war für Ida schwierig, während Emma die befehlsartigen Anweisungen durch den Pädagogen während ihrer Moderation irritierend fand. Alle drei hatten den Eindruck, dass sie zu wenig Informationen über die zugewiesene Aufgabe erhielten. Je nach individuellen Voraussetzungen oder Vorlieben beschreiben die befragten Mädchen die Leitung der Kinderkonferenz als leicht irritierend bis überfordernd. Nur Ida sagt selbstbewusst, dass Reden für sie „kein Problem“ sei, während Emma und Clara es als

¹⁶⁶ Die Beschreibung der Anfangsszene von K1 in Kapitel 7.1 illustriert, was sie damit meint.

Problem empfinden, dass sie nicht wussten, was sie zu sagen haben und Clara Idas Redegewandtheit sogar bewundernd mit einem „Wow!“ kommentiert.

Emmas Gesamteindruck zur Kinderkonferenz fällt trotz der Unzufriedenheit über die Moderationsrolle positiv aus, da sie diese – entgegen meiner Hypothese, sie seien „überrumpelt“ worden – ansonsten als „eigentlich ganz gut“ bezeichnet. Clara äußert sich nicht zu ihrem Gesamteindruck, aber Ida sagt klar, dass sie „lieber weitergespielt“ hätte. Sie scheint sich bei dem, was sie eigentlich an diesem Nachmittag auf dem Abenteuerspielplatz gerne machen möchte, gestört zu fühlen.

Die Aussagen der drei Gesprächsleitenden von K1 deuten darauf hin, dass diese Art von Kinderkonferenz für sie neu war und kein vertrautes Format, in dem sie wussten, wie der Ablauf ist und was sie in dieser Rolle zu tun haben. Meine Suggestivfragen, dass sie vorher nicht wussten, „was das sein soll“ und dass sie „überrumpelt“ wurden, bestätigt Ida. Diese Suggestivfragen sind zwar hier nicht angemessen, aber die Gründe dafür sind, dass ich die bisherigen Gesprächsinhalte damit zu paraphrasieren versuche und dass ich das Gespräch direkt im Anschluss an K1 führe¹⁶⁷, während ich immer noch irritiert und verwirrt bin, und versuche, die noch ganz frischen unsortierten und emotional aufgeladenen Eindrücke von dieser Kinderkonferenz für mich zu klären und zu verstehen. Mit der ersten Suggestivfrage formuliere ich eine unpräzise Hypothese, denn was ich mit „das“ meine, bleibt vage, wobei Idas Antwort sich eher auf die Rolle bezieht, die sie übernehmen soll, als auf das Format Kinderkonferenz.¹⁶⁸ Offenbar war den Mädchen im Vorfeld aber nicht bekannt gewesen, dass eine Kinderkonferenz geplant ist und dass sie als Viertklässlerinnen dafür als Konferenzleitende vorgesehen sind.

Eineinhalb Jahre später, bei K2, scheint diese Rolle den Konferenzleitenden nicht mehr unbekannt oder für sie mit Zwang verknüpft zu sein. Denn eine der Gesprächsleitenden von K2 sagt auf die Nachfrage, weshalb sie sich auf die Kinderkonferenz gefreut habe: „Ja, weil wir jetzt ja selbst moderieren konnten.“ (K2_Int2, 0:44). Der Status als Konferenzleitende, den sie als Viertklässlerin im Hort hat, ist für sie etwas Besonderes und positiv Konnotiertes, den sie jedoch nicht weiter ausführt. Das „jetzt“ deutet darauf hin, dass sie darauf gewartet hat, endlich einmal selbst in dieser Position zu sein, da dies nur „die Älteren, die im Hort sind“ (K2_Int2, 0:59) machen, wie sie weiter ausführt.

¹⁶⁷ Den Zeitpunkt des Gesprächs halte ich insofern für ungünstig, da ich noch nicht genügend Distanz zu der Situation habe und keine neutral-zuhörende Rolle als Interviewerin einnehmen kann. Der Vorteil des Gesprächszeitpunkts ist jedoch, dass für die Mädchen selbst die Situation noch sehr präsent ist

¹⁶⁸ Ida hat sich bereits während meiner Feldphase, vor der Durchführung von K1, zu Kinderkonferenzen geäußert, das Format scheint ihr also nicht ganz neu zu sein.

Deutlich wird, dass es kontextabhängig ist, ob Kinder auf ihre Rolle als Konferenzleitende vorbereitet sind, und diese womöglich herbeisehnen oder ob sie von dieser überrascht werden. Die Vermutung, dass dies auf den Verlauf der Kinderkonferenzen Auswirkungen hat, liegt nahe, was sich an dem Zusammenspiel zwischen Pädagog_innen und Konferenzleitenden in den Rekonstruktionen zu den Bearbeitungsweisen von Themen deutlich zeigte.

Kritische Einschätzung der Kinderkonferenz

Ida macht in einem Interview drei Monate vor K1 eine ähnliche Aussage zu ihrem eher geringen Interesse an der Kinderkonferenz, wie im Gespräch direkt nach K1. Damals sagte sie auf meine Frage nach der Kinderkonferenz:

Ida: Also so Konferenz, das is ja wie, ähm, darüber reden, was hier gemacht wird und was sie mal toll fänden, die Kinder. Da ham wir eigentlich (---) wir wollen lieber spielen als rumzulabern, was jetzt als Nächstes kommt. (Z4_A5, 8:06).

Sie redet über „die Kinder“, die durch die Kinderkonferenz adressiert werden, also ob sie nicht selbst dazugehört, was sie durch die die Formulierung „wir“ unterstreicht. Die Formulierung „die Kinder“ spiegelt wider, dass sie als Gruppe so von den Erwachsenen, also von außen adressiert werden, verbunden mit einem von Erwachsenen formulierten Anspruch, dass die Kinder „darüber reden, was hier gemacht wird und was sie mal toll fänden“. Sie meint „wir wollen lieber spielen als rumzulabern“ und bringt damit die Präferenz zum Ausdruck, ihre Zeit auf dem Abenteuerplatz selbstbestimmt zu verbringen. Ich deute Idas Aussage so, dass sie nicht zu einer Konferenz und der Teilnahme daran verpflichtet werden möchte, weshalb sie den verbalen Austausch bei der Kinderkonferenz als „rumlabern“ abwertet. Im Interview nach K1 sagt sie, dass sie sehr gut reden könne, was den Schluss nahelegt, dass sie bei Bedarf ihre Interessen artikulieren kann und dafür kein besonderes Setting wie die Kinderkonferenz benötigt. Daraus ergibt sich die Frage, ob Kinder, die eher selbstbewusst oder redegewandt sind und sich somit im Alltag gut Gehör verschaffen können, gar nicht auf den Raum angewiesen sind, den ihnen die Kinderkonferenz eröffnet, um ihre Anliegen zu benennen und zu diskutieren.

„... weil die Kinderkonferenz eben immer was Tolles ist“ – Positive Einschätzungen der Kinderkonferenz

Es gibt auch Kinder, welche die Kinderkonferenz wichtig finden. Zwei Kinder berichten, auf meine Frage, ob sie sich auf die Kinderkonferenz gefreut haben, dass sie zugunsten der Kinderkonferenz K2 auf ihren Reitunterricht verzichtet haben:

Mia: Ich hab extra das Reiten abgesagt, [weil], weil da kommen immer neue Sachen raus, und schöne Sachen kann man besprechen.

Linda: [Ja, ich auch.] (K2_Int2, 0:32)

Linda: Ich bin zwar normalerweise im Reiten, aber ich wollte eben wegen der Kinderkonferenz hierbleiben, weil die Kinderkonferenz eben immer was Tolles ist. Und weil man immer was Neues erfährt. (K2_Int2, 6:32)

Die beiden Mädchen, die hier erzählen, dass sie die Kinderkonferenz nicht verpassen wollten, verbinden damit viel Positives. Für Mia scheint es eine Gelegenheit zur Innovation und Kommunikation zu sein. „Neue“ und „schöne Sachen“ werden besprochen, die vorher noch nicht absehbar waren, sondern erst ‚rauskommen‘, womit sie ein positives Überraschungsmoment beschreibt, das sie mit der Kinderkonferenz verbindet. Die Kinderkonferenz ist auch für Linda „was Tolles“ und ein Ort, in dem sie „was Neues“ erfahren kann. Sie positioniert sich nicht als genauso aktive Teilnehmerin wie Mia, die das Verb „besprechen“ verwendet, ist jedoch sehr Interessiert daran, über „Neues“ informiert zu sein. Auffallend ist, dass beide Mädchen sagen, das sei „immer“ so, die Kinderkonferenzen also ausnahmslos positiv sehen – unabhängig davon, ob sie an Besprechungen als Mitredende oder Zuhörende beteiligt sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Teilnahme auch für eher stille Kinder bedeutsam und lohnend ist, weil sie durch ihre Anwesenheit auch als stille Zuhörer_innen Teil des Geschehens auf dem Abenteuerspielplatz sind und über Neuigkeiten informiert werden.

Einige Monate später rede ich mit Linda nochmals allgemein über die Kinderkonferenzen und frage, was sie daran wichtig findet. Sie antwortet:

Linda: Da kann man halt dann sagen /was/ man gerne machen möchte in dem Jahr und haben möchte. Ich war zwar oft nicht da, weil ich beim Reiten war. Aber diesmal war ich ja da und dann konnte ich's dann auch machen. (Z117_Int3, 02:19)

Diesmal betont sie stärker, dass bei der Kinderkonferenz alle mitreden können und es dort Raum gibt, gewünschte Aktivitäten, Angebote oder Anschaffungen – so meine Deutung ihrer Formulierung „machen“ und „haben möchte“ – zu äußern. Allerdings wird deutlich, dass eben nur die Anwesenden diese Mitsprachemöglichkeiten haben, die sie selbst nicht immer genutzt hat.

Für ein anderes Mädchen, mit dem ich mich nach der Kinderkonferenz unterhalte, ist die Beetvergabe besonders wichtig.

Frida: Ich fand das Schöne an der Kinderkonferenz, da hab ich mich so darauf gefreut, weil ich unbedingt ein Beet haben wollte. Und sowas geht halt nur bei der Kinderkonferenz, wenn alle Kinder wirklich mitreden können. (K2_Int2, 6:59)

Die Kinderkonferenz hat für dieses Kind eine wichtige Bedeutung als gemeinsames Austausch- und Entscheidungsforum für Angelegenheiten, die mehrere Kinder betreffen, wie in diesem Beispiel die Beetvergabe. Interessant ist an ihrer Aussage, dass „nur“ die Kinderkonferenz auszeichnet, dass „alle Kinder wirklich mitreden können“. Offenbar findet sie, dass über die Beetvergabe – eine

Angelegenheit, die für sie sehr wichtig ist – angemessen genau in der Form, wie es bei der Kinderkonferenz stattfindet, entschieden wird. Es wird ihrer Meinung nach niemand ausgeschlossen, es gibt Chancengleichheit und „wirklich“, also nicht nur angeblich, die Möglichkeit zur Mitsprache für „alle Kinder“. Das kann auch so interpretiert werden, dass sie den Eindruck hat, dass es ansonsten nicht immer Raum für die Interessen aller Kinder gibt.

Ambivalente Einschätzung der Kinderkonferenz

Ein anderes Kind bringt eine eher ambivalente Haltung gegenüber der Kinderkonferenz zum Ausdruck. Als ich Florian frage, ob er findet, dass die Kinderkonferenz für den Abenteuerspielplatz wichtig ist, meint er:

Florian: Ja, also soo wichtig find ich's jetzt nicht, aber, schon wichtig, aber eben-

I: Also, wenn's die jetzt nicht mehr geben würde, was wäre dann anders?

Florian: Ja, da hätte man eben nicht sagen können, was man nicht so gut findet und so. Oder so eben. Aber das kann man ja auch im Hort sagen. Und dann, die Beeteverteilung müsste man dann auch anders machen. (ZII7_Int3, 02:19)

Florian schätzt sich selbst so ein, dass er auch ohne Kinderkonferenz im Hort zur Sprache bringen kann, was seine Anliegen sind. Das deutet darauf hin, dass er so selbstbewusst ist, eigene Interessen auch ohne spezielles Partizipationsforum zu vertreten und dass er gleichzeitig im Alltag des Hortes eine Offenheit für Anliegen von Kindern wahrnimmt. Diese Offenheit nimmt er vermutlich bei den Pädagog_innen wahr, denn offizielle andere Formen, um Anliegen einzubringen nennt er nicht (und mir sind bei meinen Feldaufenthalten keine aufgefallen). Seine Aussage legt nahe, dass die Hortkinder auf dem Abenteuerspielplatz einen besonderen Status haben und er als Hortkind sich den Ort offenbar stärker aneignen kann als Kinder, die nur gelegentlich am Offenen Angebot teilnehmen, die ja gar nicht die Möglichkeit hätten, eigene Anliegen „im Hort“ zu sagen. Seine Verwendung des Begriffes „man“ deutet darauf hin, dass Florian nur die Hortkinder als Teilnehmende der Kinderkonferenzen wahrnimmt, obwohl an allen beobachteten Kinderkonferenzen auch Besucher_innen des Offenen Angebots teilnehmen.

Interessant ist, dass er den Eindruck hat, dass das, „was man nicht so gut findet“, bei der Kinderkonferenz geäußert werden kann. Sie scheint für ihn also ein Ort für Kritik zu sein, während die Interpretationen der beobachteten Praktiken nahelegten, dass bei den Kinderkonferenzen Kritik nur in Form von Verbesserungsvorschlägen erwünscht bzw. erlaubt ist. Die Kinderkonferenz sieht er – wie Frida, s.o. – auch als einen Ort, an dem die Beetverteilung ihren festen Platz hat, der also zur Organisation bzw. zur Absprache von gemeinsamen Anliegen dient.

Insgesamt ist die Bandbreite der Einschätzungen der befragten Kinder zu den Kinderkonferenzen groß. Die Aussagen verdeutlichen aber unabhängig von ihrer Bewertung als positiv oder negativ,

dass dieses Partizipationsforum von den Kindern als Ort wahrgenommen wird, an dem immer verbale Kommunikation stattfindet. Ein Zweck der Kinderkonferenz ist, über Themen und Neuerungen zu reden, die für die Kinder wichtig sind. Gleichzeitig wird die Kinderkonferenz als Ort voller schöner Überraschungen wahrgenommen, an dem Neues entsteht und an dem Kinder Informationen erhalten können. Weiter werden dort Entscheidungen mit Kindern getroffen und es kann Kritik geäußert werden. Somit ist die Kinderkonferenz aus Sicht der Kinder ein Gesprächsforum, an dem sie mitredend oder zuhörend am Geschehen auf dem Abenteuerspielplatz partizipieren können.

7.6 Fazit – Mitwirkung bei der Kinderkonferenz in unterstützter Eigenregie

Die ‚Partizipationsgelegenheit‘ Kinderkonferenz nutzen die Kinder auf dem Abenteuerspielplatz für eine Vielzahl von Aspekten der Mitwirkung. Die teilnehmenden Kinder informieren sich als Zuhörer_innen über Themen, artikulieren mitredend ihre Meinungen und Anliegen, stimmen darüber ab oder treffen Entscheidungen. Damit ist die Kinderkonferenz ein Partizipationsforum für Kinder, um sich diskursiv mit Themen auseinanderzusetzen, die sie betreffen. Die meisten Themen von Kindern kommen als ‚Wünsche‘ oder ‚Vorschläge‘ zur Sprache und betreffen den Alltag auf dem Abenteuerspielplatz, vor allem beim Offenen Angebot, aber auch im Hort. Es lässt sich zeigen, wie Kinder – sowohl teilnehmende als auch moderierende – die Kinderkonferenz ‚partizipierend‘ vor allem als Gelegenheit nutzen, um eigene Anliegen öffentlich zu formulieren und sie dadurch in einem offenen Bearbeitungsprozess zu gemeinsamen oder mehrheitsfähigen Themen auf dem Abenteuerspielplatz zu machen. Die formulierten Anliegen und Ideen, z. B. zur Nutzung des Zirkuswagens, orientieren sich an dem, was Kindern bereits bekannt und vertraut ist. Es werden jedoch auch Anliegen genannt, die strukturelle Veränderungen mit sich bringen, z. B. bezüglich der Zeitstruktur. Insgesamt erscheint die Kinderkonferenz wie eine Inszenierung der Vorstellungen von kommunikativer (vgl. Young 1996; Young 2000) bzw. deliberativer Demokratie (vgl. Habermas 1992), welche Kinder und Erwachsene auf dem Abenteuerspielplatz haben. Gleichzeitig ist sie ein Ort, um Demokratie als Lebensform (vgl. Negt 2010; Richter 2015) zu erlernen.

Während der Kinderkonferenzen entsteht der Eindruck, dass die Kinder interessiert daran teilnehmen, was den Aussagen von einigen Kindern entspricht, die betonen, dass ihnen die Kinderkonferenz so viel bedeutet, dass sie dafür andere wichtige Termine absagen. Ob sie dann tatsächlich mitreden oder zuhören, was andere Kinder besprechen und ihre Meinung nur durch Handzeichen bei den Abstimmungen kundtun, scheint für manche Kinder keinen Unterschied zu machen. Ihre formulierte positive Einschätzung, die das ‚Dabeisein‘ bei den Kinderkonferenzen in den Vordergrund stellt, deckt sich mit den Beobachtungen, denn nur eine geringe Zahl an Kindern beteiligt sich tatsächlich mit eigenen Redebeiträgen. Bei der Mehrheit der Kinder ist zu beobachten, dass sie aktiv zuhören und sich bei Abstimmungen beteiligen, auch wenn sie nie etwas bei einer Kinderkonferenz sagen. Teilweise sind bei den Themenbearbeitungen und Abstimmungen auch

Machtdynamiken zwischen Kindern sichtbar. Insgesamt zeigt sich, dass die Interaktionen bei der Kinderkonferenz ein situatives Zusammenspiel von gesprächsleitenden und teilnehmenden Kindern sowie Pädagog_innen sind, wobei häufig emotionale Äußerungen – vor allem von Seiten der Kinder – von Zustimmung oder Ablehnung die Themenbearbeitungen beeinflussen. Als zentrales Ergebnis zu den Praktiken der Partizipation von Kindern kann daher festgehalten werden, dass – neben den Meinungen, die sprachlich zum Ausdruck gebracht werden – Praktiken der nonverbalen und akustischen Meinungsäußerungen, die teilweise sehr emotional erfolgen, kennzeichnend für dieses Partizipationssetting sind. Solche Meinungsäußerungen haben bei den Kinderkonferenzen Raum, weil die konferenzleitenden Kinder emotionale Artikulationen zulassen. Eine ‚interne‘ Exklusion von Ausdrucksformen (vgl. Young 1996; Young 2000) ist hier im Vergleich zu Partizipationsformen von Erwachsenen geringer. Sie erfolgt allerdings trotzdem, wenn sich bestimmte Stimmen leichter durchsetzen als andere, wie z. B. bei dem Vorschlag eines Mädchens, dass Jungs und Mädchen an unterschiedlichen Tagen Fußball spielen (vgl. Kapitel 7.4).

Strukturell gesehen ist die Kinderkonferenz ein (Zeit-)Raum, der für den Austausch über Meinungen und Anliegen der Kinder, aber auch für Informationen über allgemeine, die Kinder betreffende, Anliegen auf dem Abenteuerspielplatz zur Verfügung steht. Das Format wirkt zunächst so, als sei es an Sitzungen von Erwachsenen orientiert: Es wird ein Protokoll verfasst – dessen Bedeutung jedoch schleierhaft ist –, es gibt Konferenzleitende und Themen können vorab gesammelt werden. Bezüglich der Dauer scheint es keine vorab festgelegte Zeitbegrenzung zu geben, sondern der Zeitraum, in dem Kinder ihre spontanen Anliegen öffentlich machen können, wirkt – im Gegensatz zu Sitzungen von Erwachsenen – unbegrenzt, endet dann aber meist, wenn Kinder unruhig werden und dabei – teilweise auch verbal – zum Ausdruck bringen, dass sie möchten, dass die Kinderkonferenz beendet wird. Dabei zeigen die konferenzleitenden Kinder, dass sie in ihrer Rolle ernst genommen werden möchten und befugt sind, die Kinderkonferenz für beendet zu erklären. Sie brechen dabei die asymmetrische generationale Ordnung auf, in der normalerweise Erwachsene mehr Macht als Kinder haben, vor allem in pädagogischen Settings (vgl. Maywald 2016; Kelle 2018). Allerdings ergreifen dann doch jedesmal Erwachsene das letzte Wort, da sie sich nach Abschluss der Kinderkonferenz bei den Kindern bedanken. Damit sorgen sie dafür, die generationale Ordnung und die Ungleichheit von Kindern und Erwachsenen, in der Erwachsene Kindern überlegen sind, wieder herzustellen. Zu Beginn der Kinderkonferenz orientieren sich dagegen alle Beteiligten gemeinsam an der, üblichen‘ generationalen Ordnung, denn Erwachsene sind dafür zuständig, den Beginn der Kinderkonferenzen zu ermöglichen. Sie rufen alle zusammen, kündigen den baldigen Beginn an und die gesprächsleitenden Kinder warten darauf, dass alle Pädagog_innen anwesend sind, bevor sie offiziell starten. Daran wird deutlich, wie beweglich – auch intergenerationale – Machtbeziehungen sind (vgl. Foucault 1985 [1984]).

Im Verlauf meiner Beobachtungen im Zeitraum von zwei Jahren wird die Kinderkonferenz, die zweimal pro Jahr stattfindet, immer mehr zu einer Selbstverständlichkeit auf dem

Abenteuerspielplatz. Während bei K1 noch Teilnahmepflicht besteht, ist diese bei K3 laut einer Pädagogin aufgehoben, doch trotzdem sind alle Kindern anwesend. Es entsteht der Eindruck, dass sie dabei sein möchten, um nichts zu verpassen und um mitzureden. Zu besprechende Themen werden vorab gesammelt, wobei die Sichtbarkeit dieser Themensammlungen – und damit deren Öffentlichkeit – im Beobachtungszeitraum zunimmt. Die spontan geäußerten Anliegen von Kindern haben bei den Durchführungen mehr Gewicht, da sie zeitlich umfangreicher in der Bearbeitung sind. Es ist hierbei ganz offen, welche Anliegen bezüglich des Abenteuerspielplatzes von den Kindern genannt werden. Damit in Zusammenhang steht der ‚Überraschungseffekt‘ der Kinderkonferenz, den ein Kind in einem Gespräch beschreibt (vgl. Kapitel 7.5). Welche Relevanz die Trennung von vorab festgelegten und spontan geäußerten Themen für Kinder hat, bleibt offen. Das Format, in dem sie spontan Anliegen formulieren können, scheint angemessen zu sein, was sich auch darin zeigt, dass dieser Punkt der zentrale und zeitintensivste Teil der Kinderkonferenz ist. Es konnte allerdings gezeigt werden, dass die Konzentration der Teilnehmenden zeitlich begrenzt ist, weshalb es Anliegen gibt, für deren Bearbeitung nicht ausreichend Zeit bleibt. Bei den drei beobachteten Kinderkonferenzen wurde nicht klar, ob solche Anliegen dann einfach wieder unsichtbar werden oder ob sie vertagt werden. Insgesamt erfordert die Bearbeitung spontaner Anliegen von der Konferenzleitung viel Geschick, wobei die Bearbeitungsweisen variieren und keiner klaren Form folgen. Unklar ist ebenfalls, inwiefern Erwachsene ihre eigenen Anliegen für den Abenteuerspielplatz bei der Kinderkonferenz einbringen oder ob sie deren Klärung stellvertretend durch Kinder erledigen lassen, wobei in der Bearbeitung des Themas ‚Spieltruhe‘ bei K2 deutlich wurde, dass dies verwirrende Bearbeitungsprozesse mit sich bringt (vgl. Kapitel 7.3). Auch die Frage, ob Fachkräfte stimmberechtigt sind oder nicht, bleibt offen. Es ist unklar, ob die Kinderkonferenz ein Mitwirkungsforum auf dem Abenteuerspielplatz nur für Kinder oder für Kinder *und* Erwachsene ist. Offenbar sind die Strukturen und Verfahren der Kinderkonferenz nicht festgelegt, auch wenn dies im Diskurs zu demokratischer Partizipation als notwendig bezeichnet wird (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011).

Andererseits wurde deutlich, dass die vorgegebene Struktur, Anliegen als ‚Wünsche‘ oder ‚Vorschläge‘ zu artikulieren, mit sich bringt, dass kein Raum zum Thematisieren von dahinter – sozusagen auf einer Hinterbühne – liegenden Erfahrungen oder Konflikten besteht, denn bei den Kinderkonferenzen werden gemeinsame Anliegen, keine individuellen Konflikte oder Vorlieben zum Thema gemacht (vgl. den Vorschlag eines Mädchens, dass Jungs und Mädchen an verschiedenen Tagen Fußball spielen und ihre spätere erhellende Bemerkung, dass sie nie den Ball kriegt). Diese Form der Strukturierung ist also einschränkend bzw. macht bestimmte Themen unsichtbar und es zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen gesteuerter ‚Strukturierung‘ und prozesshafter ‚Offenheit‘ – für weitere, erst auf den zweiten Blick sichtbare, Themen. Damit einher geht ein Spannungsfeld von der Anforderung einer sachbezogen-inhaltlichen – geordneten, kontrollierbaren – Formulierung von Anliegen als Vorschlägen und persönlich-emotionalen – vermeintlich chaotischen – Äußerungen, die

von den teilnehmenden Kindern trotzdem bei der Bearbeitung von Anliegen erfolgen, und die dann auch zugelassen werden.

Bei den Kinderkonferenzen findet ein Zusammenspiel von Kindern mit Pädagog_innen statt, welche flankierend den Ablauf – in unterschiedlicher Intensität – begleiten. Eine Gruppe von Hortkindern aus der vierten Klasse leitet die Kinderkonferenzen, wobei ja nach Kinderkonferenz die jeweils zuständigen oder anwesenden Pädagog_innen unterschiedlich stark intervenieren. Beispielsweise formuliert bei K1 ein Pädagoge klare Vorstellungen über den Standort der Moderierenden, während die Konferenzleitenden ihren Standort bei K2 und K3 frei wählen und im Verlauf dieser beiden Kinderkonferenzen der Eindruck entsteht, dass gesprächsleitende Kinder größtenteils eigenständig ‚Regie‘ führen. Die Pädagog_innen machen gelegentlich strukturierende Vorschläge bei Themenbearbeitungen, z. B. wann sie eine Abstimmung für angemessen halten, äußern aber eher selten ihre eigene Meinung zu einem Thema. Wenn sie sich jedoch äußern, scheinen ihre Redebeiträge mehr Gewicht zu haben als die Redebeiträge von Kindern. Hier wird die generationale Ordnung durch die Kinder reproduziert: Es findet „[g]enerationales Ordnen“ (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 199 ff.) durch Kinder statt und sie üben hier eine „Akteur_innen M.S.]schaft *als Kind*“ (Bühler-Niederberger 2011, S. 185, Hervorh. im Orig.). Es wird deutlich, dass Pädagog_innen einerseits als machtvolle Hüter_innen der Kinderkonferenzen agieren, die jedesmal das letzte Wort haben, indem sie sich bei den Kindern bedanken. Gleichzeitig positionieren sie sich als wohlwollende Möglichmacher_innen für die Gestaltungsmacht sowie für Anliegen von Kindern, indem sie betonen, dass Kinder die Kinderkonferenz selbst durchführen (vgl. Kapitel 7.1) und dass es um die Themen von Kindern geht (vgl. Kapitel 7.2). Somit hat die Kinderkonferenz den Charakter eines von Pädagog_innen inszenierten Übungsfeldes, bei dem Pädagog_innen ihre Vorstellung von demokratischen Diskussionsabläufen im Sinne von ‚Einüben demokratierelevanter Grundfertigkeiten‘ sowie ihren diesbezüglichen Wissensvorsprung immer wieder verdeutlichen. Dabei entsteht der Eindruck, dass es den Pädagog_innen wichtig ist, die Kinder ernst zu nehmen. Bei wem – nur bei Erwachsenen oder doch bei Kindern – die Entscheidungsmacht bezüglich der auf der Kinderkonferenz angeregten Veränderungen auf dem Abenteuerspielplatz letzten Endes ist, wirkt jedoch undurchsichtig. Damit ist auch nicht klar, inwiefern die tatsächliche Handlungsmacht von Kindern auf das Nennen von Anliegen begrenzt ist, beziehungsweise bleiben soll. Bezüglich der Machtverhältnisse zwischen Pädagog_innen und Kindern scheint es einerseits einen Machtüberhang bei Pädagog_innen zu geben, andererseits soll die Kinderkonferenz offenbar eine von Pädagog_innen initiierte Ermächtigung von Kindern zur Mitwirkung hinsichtlich ihrer Anliegen sein. Da die Themenbearbeitungen und Abstimmungen durch die emotional geprägten Praktiken der Kinder einen Wettkampfcharakter, vor allem zwischen den teilnehmenden Kindern, erhalten, kann die Kinderkonferenz als ein von Pädagog_innen inszeniertes Übungsfeld gedeutet werden, welches die Kinder zunächst, bei K1, unter Zwang und später, bei K2 und K3, gerne und interessiert für die Thematisierung ihrer Anliegen in Anspruch nehmen.

Die Rolle der gesprächsleitenden Kinder erweist sich als sehr anspruchsvoll, denn sie sind verantwortlich für die Reihenfolge der Themen, für die Erteilung des Rederechts und für die Moderation. Beim Hauptpunkt der Kinderkonferenzen, in dem spontane Anliegen geäußert werden, strukturieren die Gesprächsleitenden die Bearbeitung von Themen, auf die sie sich nicht vorbereiten können. Dabei ist zu beobachten, dass es herausfordernd ist, zugleich Gesprächsleitende_r als auch Teilnehmer_in zu sein. Ein häufiges Element der Bearbeitungsweisen ist, dass zu den Anliegen eine Abstimmung erfolgt. Abstimmungen scheinen also einen besonderen Stellenwert zu haben, wobei diese nicht bei jedem Thema stattfinden und manchmal den Charakter von Meinungsbildern haben, selten von Entscheidungen. Ob ein ähnliches Thema bei jeder Kinderkonferenz neu behandelt werden kann, ist daher auch unklar, d. h. die Verbindlichkeit von Abstimmungen und ihre Tragweite ist offen. Über die Umsetzung von geäußerten und weiter bearbeiteten Anliegen wird allerdings nie gemeinsam diskutiert. Wer Entscheidungen über die Umsetzung von besprochenen Themen trifft, bleibt offen. Aus diesem Grund ist die Kinderkonferenz als Mitwirkungs- und nicht als Mitbestimmungsforum zu sehen, in dem allerdings fast ausschließlich Anliegen von Kindern im Zentrum stehen. Mit einer machtanalytischen Perspektive kann dies so gedeutet werden, dass Pädagog_innen genau dadurch Macht ausüben, indem sie „das Feld möglichen Handelns der anderen [...] strukturieren“ (vgl. Foucault 1994 [1982], S. 257), denn Kinder erhalten – zumindest bei den beobachteten Kinderkonferenzen – wenig Entscheidungsmacht und kaum Einfluss auf Veränderungen auf dem Abenteuerspielplatz.

In den – aus Gesprächen ermittelten – Einschätzungen von Kindern und an der für die Kinderkonferenzen charakteristischen lebhaft-emotionalen Atmosphäre wird deutlich, dass die Kinder mit dem Partizipationsforum Kinderkonferenz sehr zufrieden sind. Die Kinder schätzen die Kinderkonferenz als Gelegenheit zur Mitwirkung, doch offen ist, wie stark sie sich darüber hinaus, z. B. für die Umsetzung von Anliegen und die dafür notwendigen Entscheidungen engagieren möchten und dürfen. Bei den Rekonstruktionen zum Thema Spieltruhe konnte gezeigt werden, dass Kinder an der generationalen ‚Aufgabenteilung‘ ‚Kinder spielen – Erwachsene sind die Möglichmacher_innen und kümmern sich um den Rahmen fürs Spielen‘ hinsichtlich der Spieltruhe nichts ändern möchten (vgl. Kapitel 7.3). Analog dazu kann die Kinderkonferenz als Raum gedeutet werden, in dem Kinder ihre Anliegen thematisieren und gehört werden, wobei die Umsetzung und diesbezügliche Entscheidungen den Erwachsenen überlassen bleibt. Aus Sicht der Kinder reicht offenbar der Raum völlig aus, der ihnen bei der Kinderkonferenz zur öffentlichen Artikulation ihrer Anliegen und für Abstimmungen zugestanden wird. Insofern ist die Kinderkonferenz ein Mitwirkungsforum, in dem Kinder gemeinsame Anliegen für die Gestaltung des Alltags auf dem Abenteuerspielplatz thematisieren können, wobei ihr Einfluss auf tatsächliche Änderungen ungewiss bzw. nicht transparent ist. Die unkritische Einschätzung von Kindern kann jedoch auch damit zusammenhängen, dass sie es eben ‚als Kinder‘ gar nicht gewohnt sind, mehr Einfluss zu haben. Kinder, denen bei der Kinderkonferenz mehr Macht als üblich im intergenerationalen

Verhältnis zugestanden wird, weil sie eine offizielle Rolle als Gesprächsleitende haben, fordern diese nämlich selbstbewusst beim Beenden der Kinderkonferenz ein (vgl. Kapitel 7.1). Als Gesprächsleitende treten diese Kinder machtvoll im Verhältnis zu Erwachsenen auf, wenn sie dafür sorgen, die Kinderkonferenz selbst aktiv zu beenden, obwohl Pädagog_innen bereits deren Ende verkündet haben. Dies verdeutlicht, dass Agency bzw. Handlungsmacht von Kindern als Effekt von Praktiken gesehen werden kann (vgl. Bollig/Kelle 2014),

Resümierend zeigt sich, dass Kinder – und gelegentlich auch Pädagog_innen – das Partizipationsforum Kinderkonferenz nutzen, um gemeinsame Anliegen bezüglich des Abenteuerspielplatzes zu besprechen. Das Format Kinderkonferenz gibt Kindern die Möglichkeit, diskursiv ihre Belange zu thematisieren, wobei es den Charakter einer von Pädagog_innen initiierten und teilweise auch durch sie inszenierten Bühne hat, auf der die Regie an konferenzleitende Kinder abgegeben wird, mit soufflierenden, gelegentlich intervenierenden Pädagog_innen, die begleitend dabei sind. Welche Verbindlichkeit die Abstimmungen bzw. welche Konsequenzen die dort besprochenen Punkte haben, kann durch die ethnographischen Erhebungen nicht rekonstruiert werden. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass insbesondere diskursive Bearbeitungsweisen herausforderungsreich sind, nicht nur für die konferenzleitenden Kinder, sondern auch für die anwesenden Pädagog_innen. Allein um zu veranschaulichen, als wie anspruchsvoll und komplex Beteiligungsprozesse von Kindern sich erweisen und welche Aspekte dabei übersehen werden können, führen die Rekonstruktionen zu Mitwirkungsweisen von Kindern im Zusammenspiel mit den Pädagog_innen bei den Kinderkonferenzen zu aufschlussreichen Ergebnissen. Sie verdeutlichen, wie Macht ‚in actu‘ existiert (vgl. Foucault 1994 [1982], S 254) und machen veränderbare – insbesondere intergenerationale – Machtverhältnisse und -ansprüche sichtbar.

8 Choreographierter Ideenbau von Kindern bei Spielplatzplanungsprojekten

Neben dem Abenteuerspielplatz und dort stattfindenden Kinderkonferenzen waren zwei Projekte zur Planung eines Spielplatzes mit Kindern weitere Orte, an denen ich ethnographische Daten für diese Studie erhob. Da beide Spielplatzplanungsprojekte organisatorisch und bezüglich der Durchführung viele Parallelen aufweisen, analysiere ich sie als einen Fall. Die rekonstruierten Praktiken der Partizipation, welche Kinder dort ausübten, sind Inhalt dieses Kapitels.

Um den Kontext der rekonstruierten Praktiken zu veranschaulichen, stelle ich zunächst zentrale Rahmungen des untersuchten Partizipationssettings ‚Spielplatzplanung mit Kindern‘ basierend auf meinen ethnographischen Beobachtungen dar, die durch rekonstruierte Sichtweisen von teilnehmenden Kindern ergänzt werden (8.1). In einem nächsten Schritt führe ich die Praktiken der Kinder bei den beobachteten Projekten aus. Nach der Analyse von Praktiken der Ideenfindung, die in den Projekten sehr differenziert stattfinden, (8.2) geht es darum, wie Kinder zu ihren Ideen bei den Planungsprojekten eigene Modelle bauen (8.3). Da Entscheidungen in Partizipationsprozessen wichtige Einblicke in Praktiken der Akteur_innen geben können, stelle ich anschließend dar, wie Kinder bei einer Entscheidungsfindung im Rahmen der Projekte partizipieren (8.4). Innerhalb der Projektstrukturen machen Kinder unterschiedliche Möglichkeiten ausfindig, eigene Vorlieben umzusetzen, die erläutert werden (8.5), bevor das Kapitel mit einem zusammenfassenden Fazit und einer Diskussion der Analysen abschließt (8.6).

8.1 Partizipationsort ‚Spielplatzplanung mit Kindern‘

Um einen Einblick in die untersuchten Partizipationssettings zu vermitteln, geht es zunächst um organisatorische Rahmungen der Projekte, die als einführende Information und anhand von Beobachtungen dargestellt werden, sowie um Rekonstruktionen der Sicht von teilnehmenden Kindern auf die Projekte.

Rahmeninformationen

Die Planung eines neuen Spielplatzes mit Kindern in deren Wohnviertel beobachtete ich in den Projekten A und B. Beide Projekte, die als „Planungswerkstatt“ angekündigt wurden, fanden in einer Schweizer Großstadt statt, in zwei unterschiedlichen Vierteln, wobei in beiden viele Familien mit

internationaler Herkunft wohnen. Die Leitung der Projekte hatten dieselben zwei Mitarbeitenden¹⁶⁹ der städtischen Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation, für deren Selbstverständnis und Auftrag die Beteiligung von Kindern zentral ist (vgl. Kapitel 5). In Auftrag gegeben wurden beide Partizipationsprojekte von den Wohngenossenschaften der entsprechenden Siedlungen. Die Kinder und ihre Eltern erhielten vorab einen Informationsbrief und konnten sich freiwillig zur Teilnahme an den Projekten anmelden. Mein Feldzugang erfolgte über einen persönlichen Kontakt zum Leiter der Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation, der mich an die Projektleitung verwies.

Projekt A wurde im Sommer 2013 an vier Tagen innerhalb eines Gesamtzeitraums von acht Tagen durchgeführt. Ich war dreimal, am ersten (A1) und letzten (A3) Mittwochnachmittag sowie am Samstagvormittag (A2) dabei, machte mir Feldnotizen und protokollierte meine Beobachtungen im Anschluss. Es nahmen sieben bzw. acht Kinder, drei Mädchen und vier bzw. fünf Jungen, im Alter von 6-9 Jahren daran teil. Außer mir waren immer vier Erwachsene dabei, die beiden hauptamtlichen Mitarbeitenden und ein Praktikant der Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation bzw. an einem Tag statt des Praktikanten eine an Partizipation interessierte Lehrerin, sowie ein Mitarbeiter der Firma, die mit dem Bau des Spielplatzes beauftragt werden sollte.

Ein Jahr später, im Sommer 2014, fand Projekt B an drei Tagen (B1, B2, B3) innerhalb eines Zeitraums von fünf Tagen statt. Ich war an allen drei Tagen beobachtend und mit einem Audioaufnahmegerät dabei. Es nahmen 23 Kinder teil, 18 Mädchen und fünf Jungen im Alter von 5-10 Jahren¹⁷⁰, wobei die Zahl der Kinder, welche die ganze Zeit anwesend waren, schwankte. Kontinuierlich waren außer mir fünf Erwachsene dabei, die beiden hauptamtlichen Mitarbeitenden, die schon Projekt A durchführten, sowie diesmal ein anderer Mitarbeiter der Firma, die mit dem Bau des Spielplatzes beauftragt werden sollte. Außerdem waren zwei Erwachsene anwesend, die in der Siedlung mit der Außenraumplanung beauftragt sind und die sich um die Verpflegung kümmerten. Zusätzlich waren am zweiten Tag der Leiter der Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation und ein Fernsichteam für einige Stunden dabei.

Beide Projekte sind als „Planungswerkstatt“ angekündigt, d. h. der Titel enthält durch die Formulierung „Werkstatt“ bereits das Versprechen, dass etwas erarbeitet wird. Sie finden in einem Gemeinschaftsraum der jeweiligen Genossenschaft statt, mal an Tischen, mal im Stuhlkreis, mal auf dem Boden sitzend, gelegentlich auch im Freien, z. B. bei Geländebegehungen. Die Anwesenheit eines Mitarbeiters der spielplatzbauenden Firma unterstreicht von Beginn an, dass die Ideen der Kinder ernst genommen werden sollen, denn bei seiner Vorstellung wird den Kindern mitgeteilt, dass

¹⁶⁹ Diese beiden Mitarbeitenden bezeichne ich im Plural als Projektleitende oder Co-Leitende bzw. im Singular als Co-Leiterin und Co-Leiter.

¹⁷⁰ Bei der Beobachtung der Praktiken konzentrierte ich mich auf Kinder, die mindestens 6 Jahre alt waren.

er ihnen beratend und für Fragen der Umsetzbarkeit ihrer Ideen zur Verfügung steht. Am Ende der Projekte präsentieren die Kinder im Rahmen eines Apéros das gemeinsam erstellte Spielplatzmodell ihren Eltern und den anwesenden Entscheidungsträger_innen der Wohngenossenschaft.

Rahmung der Projekte aus Beobachterinnensicht

Meine Eindrücke zu wichtigen Rahmungen für die gesamten Projekte schildere ich anhand einer Anfangssituation sowie der Bekanntgabe der Regeln.

In der *Anfangssituation* von Projekt A nehme ich Folgendes wahr:

Als ich ankomme, sehe ich vor dem Gebäude sofort eine große Fahne mit dem Logo der Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation und weiß, dass ich richtig bin. Ich begrüße die vier anwesenden Erwachsenen. Als erstes der teilnehmenden Kinder kommt Laura, und ich stelle mich ihr vor, indem ich sage, dass ich nicht wisse, wie man mit Kindern einen Spielplatz plant und das hier lernen möchte. Sie meint: „Ach, dann schnuppern Sie“, was ich bestätige.¹⁷¹ Die vier projektmitarbeitenden Erwachsenen sind vor der Tür und begrüßen die ankommenden Kinder per Handschlag. Drinnen ist ein Stuhlkreis auf einer Seite des Raumes zu sehen. Auf der anderen Seite ist ein langer Tisch mit vielen Bastel- und Werkmaterialien. Im Raum sind noch vier Tische mit darauf liegenden Flipchartblättern verteilt. Alle Kinder, die kommen, erhalten ein Schlüsselband mit einer Holzscheibe, auf der ihr Name steht. Einer der beiden Leitenden, Peter Maier¹⁷², sagt, er habe seines vergessen, stattdessen habe er aber seinen Button. Auf dem Button, den er gut sichtbar trägt, steht „Kinder haben Recht!“ und Laura meint, dann würde sie ihn „den Kinder-King oder die Kinder-Queen“ nennen, worauf Peter Maier lacht. Nachdem alle Anwesenden im Stuhlkreis Platz genommen haben, sagt Beatrice Hofer, die andere der beiden Leitenden, den Anwesenden, was sie in den nächsten Tagen zusammen vorhaben. (A1: 1-18)

Drei Aspekte dieser Anfangsszene sind bei beiden Spielplatzplanungsprojekten ähnlich und charakterisieren dieses Partizipationssetting treffend, nämlich die unterschiedliche Generationenzugehörigkeit und damit verknüpfte Rollen, die Bedeutung von Artefakten und das in der Anfangsszene zum Ausdruck gebrachte Generationenverhältnis.

¹⁷¹ Lauras Reaktion verdeutlicht hier, dass sie die Rolle von mir als anwesende Erwachsene verstehen und in ihr vertraute Zusammenhänge einordnen möchte. Meine Aussage zeigt, dass ich (noch) nicht als Forscherin ins Feld gehe, sondern tatsächlich erst einmal ‚schnuppernd‘ einen Eindruck erhalten möchte. Tatsächlich war die Beobachtung bei A1 mein allererster Feldaufenthalt, um herauszufinden, ob Ethnographie in Partizipationssettings ein für mich geeigneter methodischer Zugang ist, um die Partizipation von Kindern zu erkunden.

¹⁷² Da bei der Spielplatzplanung die erwachsenen Fachkräfte den Kindern nicht so vertraut sind wie im Alltag des Abenteuerspielplatzes und der Kinderkonferenz, nenne ich sie hier mit Vor- und Nachnamen. Sie stellten sich im Forschungsfeld nur mit Vornamen vor, wurden von den Kindern aber immer wieder gesiezt.

Die Generationenzugehörigkeit definiert unterschiedliche Rollen in diesem Setting. Die Erwachsenen haben bereits viel vorbereitet und erwarten nun die teilnehmenden Kinder. Sichtbar ist, dass der Raum für das Projekt hergerichtet wurde und viel Material bereitliegt. Später wird verbal ergänzt, dass es auch einen zeitlichen Ablauf gibt, dass also ein Programm geplant ist, bei dem die Kinder in irgendeiner Art mitmachen werden. Das Setting wirkt so, als seien die bereits anwesenden und begrüßenden Erwachsenen Gastgeber_innen, die für die ankommenden Kinder etwas vorbereitet haben, z. B. das Namensschild aber auch ein Programm, und erinnert ein wenig an ein Überraschungsevent, wobei den angemeldeten Kindern vorab zumindest das Thema „Spielplatzplanung“ bekannt war. Die ankommenden Kinder wirken ein wenig wie die Gäste bei einem Kindergeburtstag, denn sie erwartet etwas jenseits des Alltags, aber was genau wissen sie noch nicht. Sie erhalten jedoch einen verbalen Überblick dazu von einer der Leitenden. Da die Kinder freiwillig gekommen sind – und nicht wie in der Schule zur Teilnahme verpflichtet sind – ist davon auszugehen, dass sie Interesse daran haben, bei dem Projekt mitzumachen.

Dinge und der Arbeitsraum, also Artefakte, geben den Ankommenden eine erste Orientierung. Die Fahne verdeutlicht, dass hier eine – bzw. die angekündigte – Veranstaltung der Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation stattfindet. Im Raum sind ein Stuhlkreis, Flipcharts und materialbedeckte Tische zu sehen. Ankommenden Personen wird so signalisiert, dass eine der Interaktionsformen des Settings vermutlich sein wird, dass sie im Stuhlkreis mit allen aus der Gruppe sitzen und reden werden. Diese Sitzordnung symbolisiert einen egalitären Anspruch, in dem es keine Differenzen zwischen unterschiedlichen Beteiligten geben soll. Gleichzeitig stehen vier Tische mit großen Flipchartblättern im Raum, die vermitteln, dass ein Arbeitsschritt in Kleingruppen erfolgen wird, wobei Papier zum Einsatz kommt, sei es zum Schreiben, Zeichnen oder in einer anderen Form. Die Tische, die mit Bastel- und Werkmaterialien bedeckt sind, bergen das Versprechen, dass im Laufe des Projekts etwas kreativ hergestellt wird. So vermitteln die ‚anwesenden‘ und sichtbaren Gegenstände im Raum Informationen über vorgesehene Projektaktivitäten und unterstreichen den Charakter einer „Planungswerkstatt“.

Zum Generationenverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen ist in diesem Setting aussagekräftig, wie die Leitenden die Kinder adressieren.¹⁷³ Der Co-Leitende, der auf seinen Button mit der Aufschrift „Kinder haben Recht!“ hinweist, vermittelt mit diesem Artefakt demonstrativ eine Botschaft und Selbstaussage. Er hebt seine positive Haltung gegenüber Kindern sichtbar hervor und zeigt, dass es ihm wichtig ist, Kinder ernst zu nehmen. Eines der Kinder greift dies sofort auf, indem es ihm eine besondere und höhergestellte Rolle, die des „Kinder-Kings“ oder der „Kinder-Queen“ zuweist. Der Erwachsene betont durch die Aufschrift seines Buttons, dass er Kinder für glaubwürdig hält und sich

¹⁷³ Das wird besonders deutlich, wenn man sich als Vergleichshorizont vorstellt, ob eine ähnliche Szene im Alltag einer Regelschule denkbar wäre – was mir eher unüblich aber nicht völlig ausgeschlossen erscheint.

ihnen nicht überlegen fühlt. Das Tragen des Buttons und der Hinweis darauf können so gedeutet werden, dass sie seinen Wunsch nach Nähe zu Kindern und möglicherweise das Ideal eine Gleichwertigkeit zwischen Kindern und Erwachsenen demonstrieren – obwohl die Aufschrift des Buttons eine Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen hervorhebt. Das Mädchen, das den Button kommentiert, erhebt den Co-Leiter daraufhin in die Rolle eine_r Regent_in der Kinder. Mit dieser Positionierung des Erwachsenen bringt sie entweder zum Ausdruck, dass die Idee, Kinder könnten ohne Erwachsene ihre eigenen Angelegenheiten regeln, für sie unvorstellbar ist, oder aber sie ernennt ihn als mächtigsten Erwachsenen im Königreich der Kinder, da er das „Recht“ bzw. die Rechte von Kindern anerkennt. Beide Lesarten ihrer Aussage sprechen dafür, dass sie den Eindruck hat, auf wohlwollende mächtigere und bei Bedarf anwaltschaftlich agierende Erwachsene angewiesen zu sein. Sie selbst ernennt den Co-Leiter aktiv zum König, weist ihm also eine hierarchisch höhere Position als sich selbst zu. Es lässt sich für sie vereinbaren, Rechte zu haben und einem König untergeordnet zu sein.

Indem die Co-Leiterin beim Vorstellen des Programms sagt, dass sie etwas „zusammen“ vorhaben, impliziert sie etwas Ähnliches wie der Co-Leiter mit seiner Buttonaufschrift, dass ihr nämlich – statt einer Trennung zwischen Kindern und Erwachsenen – die Zusammengehörigkeit und eine gute Kooperation beider Generationen wichtig ist.

Interessant ist bei der Analyse der Anfangssituation, dass eine generationale Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen deutlich wird, die vor allem bezüglich der *Organisation bzw. Strukturierung* des Projekts relevant ist. Gleichzeitig signalisieren Erwachsene, z. B. durch den Button oder ihre Wortwahl, ihr Anliegen, das übliche – meist unhinterfragte und asymmetrische – intergenerationale Machtverhältnis zugunsten von mehr Einfluss von Kindern zu verändern. Dabei geht es um *Inhalte* des Projekts, also um die Überzeugung, dass Kinder ‚Recht haben‘, und um den gemeinsamen Charakter der Aktivitäten, bei denen Kinder und Erwachsene zusammen agieren. Gleichzeitig ist der Satz auf dem Button ein Hinweis darauf, dass der Diskurs zu ‚Partizipation als Recht von Kindern‘ für die Spielplatzplanungsprojekte bedeutsam ist.

Bei beiden Projekten führen die Leitenden zu Beginn, nach einem ersten Spiel, vier *Regeln* für das Projekt ein, die ein zentrales Element der organisatorischen Rahmung sind. Bei Projekt B werden die Regeln, die identisch mit den Regeln von Projekt A sind, einfach verbal genannt¹⁷⁴, bei Projekt A erfolgt die Bekanntmachung der Regeln in folgender Szene:

Die Mitarbeitenden der Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation stellen die Regeln pantomimisch vor, und die Kinder sollen sie erraten. Es sind die vier Regeln: (1) Nicht weggehen, ohne Erwachsenen Bescheid zu sagen (ein Rateversuch war „nicht verstecken“); (2) Hilfe holen,

¹⁷⁴ Das hat vermutlich zeitlich Gründe, da für Projekt B ein Tag weniger zur Verfügung steht.

zuerst bei Kindern, wenn man nicht weiter weiß (hier wird geraten „nicht verzweifeln“); (3) Keine Gewalt („nicht schlagen“ war hier ein Rateversuch); (4) Niemanden auslachen. Bei der vierten Regel fragt ein Kind: „Darf man trotzdem lachen, wenn jemand einen Witz macht?“ worauf der Co-Leiter sagt: „Wir möchten viel lachen, aber niemanden auslachen“. Nachdem die Regeln erraten bzw. genannt wurden, geht es sofort weiter mit dem nächsten Spiel. (A1: 42-48)

Diese Szene verdeutlicht¹⁷⁵, dass die Erwachsenen im intergenerationalen Kräfteverhältnis bei den beobachteten Spielplatzplanungen einflussreicher sind, denn die Regeln werden vorab durch sie festgelegt und so präsentiert, als seien sie nicht hinterfragbar.¹⁷⁶ Sie bedürfen aus Sicht der Projektleitenden offenbar keiner Ergänzung, da die anwesenden Kinder keine explizite Gelegenheit erhalten, sich dazu zu äußern. Die Regeln erhalten so einerseits den Charakter von direktiven Verhaltensanweisungen für die ‚Zusammen‘arbeit, die Erwachsene den Kindern machtvoll vorgeben, andererseits sagen sie etwas über die angestrebte Atmosphäre aus, die von gegenseitiger Anerkennung geprägt sein soll, da es ein Gewalt- und Auslachverbot gibt. Das wirkt befremdlich und widersprüchlich. Der Effekt ist, dass Kinder sich ‚brav‘ an die Regeln halten und ein Kind sogar ausdrücklich die Erlaubnis erbittet, bei Witzen lachen zu dürfen. Darauf ist zu erfahren, dass „viel lachen“ auch zur erwünschten Atmosphäre gehört. Ob die Regeln nur für die Kinder gelten oder auch für die mitarbeitenden Erwachsenen, wird nicht gesagt. Da der Leitende das Wort „wir“ verwendet, scheinen die Regeln grundsätzlich für alle am Projekt Beteiligten gültig zu sein. Den Anspruch, Kinder ernst zu nehmen bzw. ein asymmetrisches intergenerationales Verhältnis nicht zu reproduzieren, impliziert die zweite Regel, in der verdeutlicht wird, dass zuerst bei Kindern Rat oder Hilfe geholt werden soll. In dieser Szene wiederholt sich der in der Anfangssituation bereits identifizierte Widerspruch zwischen strukturgebenden und damit tendenziell autoritär bzw. überlegen erscheinenden Erwachsenen und ihrem gleichzeitigen Anspruch, Kindern viel – bzw. mehr als üblich – zuzutrauen, wodurch sie signalisieren, dass sie ein egalitär(er)es Generationenverhältnis anstreben.

Die Spielplatzplanungsprojekte aus Sicht der teilnehmenden Kinder

In die Wahrnehmung der Projekte durch die teilnehmenden Kinder geben Beobachtungen zum intergenerationalen Verhältnis sowie Gespräche zu den Gründen ihrer Teilnahme Einblick.

Wie die Kinder das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen bei den Spielplatzplanungsprojekten wahrzunehmen, veranschaulichen drei kurze Episoden. Die erste Szene,

¹⁷⁵ Analysiert man die Szene bezüglich Kommunikationsformen, wird deutlich, dass die nonverbalen Botschaften hier offensichtlich mehrdeutig sind und erst durch verbale Erläuterung eine besser verständliche, eher allgemeingültige Aussagekraft erhalten.

¹⁷⁶ Bei der Regel „nicht weggehen, ohne Erwachsenen Bescheid zu sagen“ hängt dies sicher mit der Aufsichtspflicht von Erwachsenen für minderjährige Kinder zusammen.

die ich nicht erneut schildere, ist Teil der im vorigen Abschnitt erörterten pantomimischen Vorstellung der Regeln, als ein Kind fragt, ob Lachen bei einem Witz erlaubt sei. Damit zeigt das Kind, dass es sich den Geboten von Erwachsenen unterordnet und reproduziert damit ein asymmetrisches intergeneracionales Machtverhältnis, das ihm aus anderen gesellschaftlichen Kontexten, z. B. der Schule, vertraut ist. Dasselbe Kind möchte später, als ein neues Kind hinzukommt, dass diesem die Regeln erklärt werden, es fordert also eine Information darüber für alle Anwesenden ein. Das ist ein Hinweis darauf, dass für das rückfragende Kind die Regeln sehr wichtig sind und die Funktion haben, ihm im unbekanntem, nicht vertrauten Spielplatzplanungsprojekt Orientierung zu geben.

In einer anderen ebenfalls mit der generationalen Ordnung verknüpften Szene, entsteht der Eindruck, dass ein Kind mit der Planungswerkstatt eine Verschiebung des intergenerationalen Machtverhältnisses assoziiert:

Als es nach der Pause weitergeht, ist die Sitzordnung anders. Laura sitzt auf dem Stuhl, auf dem zuvor Beatrice Hofer saß und monologisiert, anscheinend um die Anwesenden zu unterhalten. Es geht darum, was die Kinder nun alles dürften, denn heute sei Gegenteiltag – oder doch nicht, fügt sie dann mit Blick auf die Zuhörer_innen, weitere Kinder und mich, hinzu. (A1: 116-118)

Den „Gegenteiltag“ konkretisiert Laura in dieser Szene inhaltlich so, dass Kindern vieles erlaubt ist, was ihnen ansonsten verboten ist (konkrete Beispiele habe ich nicht protokolliert). Der von ihr gewählte Begriff deutet eine Umkehrung von sonst üblichen Verhältnissen an. Da sich die Ausführungen zum Gegenteiltag explizit auf Kinder beziehen, sind offenbar intergenerationale Verhältnisse gemeint. Ob es Zufall ist, dass Laura sich für diese Szene auf den Stuhl gesetzt hat, auf dem zuvor die Co-Leitung saß, bleibt offen. Der (in der Anfangssituation beschriebene) Button des Co-Leiters mit der Aufschrift „Kinder haben Recht!“ deutet an, dass Kinder bei den Spielplatzplanungen anders positioniert werden als üblich, und Laura denkt darüber nun laut in einem spontanen performativen Monolog nach. Offenbar hat sie im bisherigen Projektverlauf (von zwei Stunden) bereits den Eindruck erhalten, dass sie viele Freiheiten hat und die Atmosphäre im Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen anders ist, als sie dies aus anderen Kontexten kennt. Die Behauptung, dass „Gegenteiltag“ sei, zieht sie dann schnell wieder zurück, fast als ob sie zu wagemutig war mit der visionären Darstellung einer Ausweitung bzw. Umkehrung der üblicherweise legitimen Handlungsoptionen von Kindern.

Eine dritte Szene, die ich zum Generationenverhältnis beobachte, fällt mir am letzten Tag von Projekt A auf:

Laura muss früher gehen und Emilia sagt zu ihr, dass sie „die Lehrer“ nicht mehr sieht, wenn sie jetzt geht; daraufhin verabschiedet sich Laura per Handschlag und mit einem „Danke“ von allen Erwachsenen. (A3: 33f.)

Laura, die am ersten Tag den „Gegenteiltag“ ausgerufen hat, wird von einem anderen Kind am vierten Projekttag darauf hingewiesen, sich von den „Lehrern“¹⁷⁷ zu verabschieden. Dies deutet ich so, dass den Erwachsenen im Projekt Rollen zugeschrieben werden, die den Kindern aus dem Alltag vertraut sind, und sie daher als „Lehrer“ wahrgenommen werden. Laura widerspricht der Bezeichnung „Lehrer“ nicht, schleicht sich auch nicht davon, sondern verabschiedet¹⁷⁸ und bedankt sich, was darauf hindeutet, dass für sie die Teilnahme am Projekt wichtig war. Ob die Gleichsetzung der Erwachsenen in dem Bildungssetting Spielplatzplanung mit Lehrer_innen in der Schule für sie selbstverständlich ist, oder ob sie diese an anderer Stelle gegenüber Emilia hinterfragt, geht aus meinen Beobachtungen nicht hervor.

Deutlich wird an den beiden Szenen sowie an der Buttonszene mit Laura, dass für sie die generationale Ordnung ein hinterfragbares – aber fiktiv außer Kraft zu setzendes – Machtverhältnis, und zugleich eine gegebene Normalität ist. Sie redet von „Gegenteiltag“, womit sie eine generationale Ordnung entwirft, in der Erwachsene Kindern üblicherweise Verbote erteilen. Dass sie sich – nach Emalias Hinweis – von den erwachsenen Fachkräften wie von ‚Lehrer_innen‘ verabschiedet, zeigt jedoch, dass in der Wahrnehmung dieser beiden Kinder im Laufe des Projekts die Normalität nicht aufgehoben wird, dass Erwachsene Kindern übergeordnete und von ihnen zu respektierende Personen sind. Die Projektleitenden bemühen sich zwar, sich als ‚kindernah‘ zu geben, doch die intergenerationale Machtdifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen lässt sich offenbar in diesem Kontext nicht so einfach aufheben.

Bei Projekt B erfahre ich in kurzen ethnographischen Gesprächen mit den Kindern etwas über ihre Motivation zur freiwilligen Teilnahme, die verdeutlicht, welche Vorstellung sie von den Projekten hatten und haben.

Marla sieht mein Aufnahmegerät und spricht hinein¹⁷⁹: Ich bin Marla Paulina und zehn Jahre alt.

Ich: Also, du bist die Marla und 10 Jahre alt. Und wieso nimmst du hier teil?

M: Weil's Spaß macht.

I: Okay. Hast du sowas schon mal gemacht?

M: Nein.

¹⁷⁷ Am zweiten Projekttag war tatsächlich eine Frau, die Lehrerin ist, statt des Praktikanten der Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation dabei. Ich bezweifle jedoch, dass das der ausschlaggebende Grund für Emilia war, alle am letzten Tag anwesenden Erwachsenen als „Lehrer“ zu bezeichnen.

¹⁷⁸ Die Begrüßung und Verabschiedung der Fachkräfte durch Kinder per Handschlag ist in Kindergarten und Schule in der Schweiz nicht unüblich.

¹⁷⁹ Es kann sein, dass die Anwesenheit des Fernsightings an diesem Tag, das auch Interviews mit Kindern führte, die Hemmschwelle für Marla gesenkt hat, eine eigene Audioaufnahme zu starten.

I: Also du hast den Brief gekriegt und dann hast du gedacht, da melde ich mich an?

M: Ja. Und dann habe ich noch meine Nachbarin gefragt, also die Kati, ob sie auch geht. Und dann haben wir es gemacht.

I: Und dann habt ihr euch angemeldet. Cool. (Ich wende mich zu dem Mädchen, das neben mir steht): Und wie war das bei dir?

Paula (zweifelnd): Also soll ich jetzt in echt sagen, wie alt ich bin?

I: Wenn du willst, ja.

P: Ich bin- ich heiße Paula und bin 8 Jahre alt. Und ja - ich habe einfach. Ich habe schon davon gehört. Und - da habe ich auch einen Brief bekommen und da habe ich gefunden: Ja es ist mal etwas /Anderes/, ja einfach mal /Kinder/ bauen, z. B. so; Modelle bauen und so. Ja.

I: Und da hast du auch gesagt, da hab ich Lust.

*P: Ja, da hab ich Lust! (Paula ergänzt später, dass ihre beiden Schwestern auch dabei sind.)
(B2_A4: 5:07-6:22)*

An den Aussagen der Mädchen fallen zwei Aspekte¹⁸⁰ zu ihrer Motivation auf. Sie sind beide interessiert daran und motiviert, bei der Planungswerkstatt mitzuwirken. Marlas Hauptmotivation dabei zu sein, ist einfach „Spaß“¹⁸¹ und Paula findet es reizvoll, dass „Kinder“ (dieses Wort betont sie) als Akteur_innen etwas bauen und dass diese Art, Zeit zu verbringen, Abwechslung verspricht, weil es etwas „Anderes“ (ebenfalls betont), also unüblich, ist. Mit der Betonung dieser beiden Begriffe deutet Paula auch an, dass ihr eine Veränderung zu sonstigen Settings auffällt, die vermutlich etwas damit zu tun hat, dass Kinder bei den Spielplatzplanungen die zentralen Akteur_innen sind. Keines der beiden Kinder fühlt sich zur Teilnahme verpflichtet, sondern die lustvolle, interessante Aktivität, die bei den Spielplatzplanungsprojekten geboten ist, steht im Vordergrund ihrer Motivation, mitzumachen. Ausschlaggebend für ihre Teilnahme scheint daher zu sein, dass es etwas gibt, was sie auf einer affektiven Ebene reizt, ihnen Spaß macht oder ihre Neugier weckt.

Eine zweite Gemeinsamkeit ist, dass beide befragten Mädchen zusammen mit vertrauten Kindern teilnehmen. Marla wirbt aktiv ein Nachbarkind als Teilnehmerin an, vermutlich um nicht ohne eine bekannte Person in der Gruppe zu sein, und bei Paula sind ihre Schwestern dabei. Offenbar sind soziale Faktoren für ihre Teilnahme relevant, um nicht völlig anonym oder vereinzelt in einer Gruppe mitzumachen, von der man nicht weiß, wer noch dabei sein wird. Durch die Aussagen der befragten Kinder erscheinen die Spielplatzplanungen als soziales Event in angenehmer Atmosphäre, bei dem Kinder Zeit mit anderen Kindern verbringen, „mal etwas Anderes“ machen und „Spaß“ haben.

¹⁸⁰ Paula erwähnt als dritten Aspekt noch die persönliche Einladung per Brief, aber inwieweit dieser lediglich Teil des Verlaufs der Erzählung oder tatsächlich motivationsfördernd war, kann nur gemutmasst werden. Die persönliche Einladung hat zumindest eine Rolle gespielt, um auf das Projekt aufmerksam zu werden.

¹⁸¹ Dass den Kindern die Teilnahme „Spaß macht“, ist bei beiden Projekten auch eine häufige Rückmeldung in den Auswertungsrunden am Tagesende.

Nach diesem Einblick in organisatorische Rahmungen der Planungswerkstätten und in Sichtweisen von Kindern geht es im Folgenden darum, wie die teilnehmenden Kinder bei den Spielplatzplanungsprojekten innerhalb der genannten Rahmungen partizipieren und welche Praktiken sie dabei ausüben.

8.2 Praktiken der Ideenfindung und -benennung

In beiden Planungswerkstätten sind umfangreiche Praktiken der Ideenfindung und -benennung, vor allem für Tätigkeiten auf dem Spielplatz und für entsprechende Spielgeräte, eine zentrale Komponente. Um dies zu verdeutlichen, erfolgt zunächst ein Überblick über den Projektverlauf. Daran anknüpfend werden typische Praktiken der Ideenfindung und -artikulation für die zukünftigen Spielplätze rekonstruiert.

Kurzüberblick: Von der Ideenfindung zur Abschlusspräsentation

Die gesamte Planungswerkstatt basiert auf Ideen der Kinder für einen zukünftigen Spielplatz in ihrer Wohnsiedlung. Während des Projekts wird darauf hingearbeitet, diese Ideen in Form eines Spielplatzmodells bei der Abschlusspräsentation öffentlich und möglichst verständlich für Entscheidungsträger_innen vorzustellen.

Wie sehen dabei die Praktiken der Kinder aus? Bei den Beobachtungen entsteht der Eindruck, dass die Kinder von den beiden Projektleitenden schrittweise von der Ideenfindung bis zur Abschlusspräsentation geführt werden. Diese Schritte, die ich zusammengefasst als Kurzüberblick über den Ablauf darstelle, sind bei beiden Projekten (die vier bzw. drei Tage dauerten) gleich:

In einem Anfangsspiel werden Tätigkeiten, die Kinder gerne machen, als verbal unterstützte Bewegung dargestellt. Nach einer Ortsbegehung des Spielplatzgeländes, können Kinder die Tätigkeiten, die sie auf dem Spielplatz ausüben möchten, im Plenum nennen und sie werden von einer Leitungsperson am Flipchart notiert. Weiter geht es mit Collagen zum eigenen „Traumspielplatz“ auf großen Flipchartblättern, für die Stifte, Klebstoff und Bilder zur Verfügung stehen. Bei Projekt A stellen die Kinder ihre Collagen fertig, stellen sie vor und zeigen dabei ihre Ideen, zunächst zweidimensional. Der Flipchart mit den Tätigkeiten wird entsprechend der Collagenvorstellung von einer der Co-Leitungen aktualisiert. Er ist die Grundlage für die folgende Namenswahl für den zukünftigen Spielplatz. Bei Projekt B findet eine Themenwahl für den Spielplatz als Zwischenschritt während der Collagenerstellung statt und die Kinder ergänzen erst anschließend ihre Collagen passend zum Thema und stellen sie vor. Danach entscheiden die Kinder, zu welcher Tätigkeit sie gerne Spielgeräte bauen möchten und können nach einer Materialeinführung aus einer Fülle von Materialien dreidimensionale Modelle von Elementen des zukünftigen Spielplatzes anfertigen. Diese Modelle werden – je nach Gruppengröße – zu einem Spielplatz oder zwei gemeinsamen Spielplätzen zusammengefügt. Die Präsentation des Modell-Spielplatzes mit den Kindern wird vorbereitet

bzw. geübt und erfolgt zum Abschluss der Projektwerkstatt im Rahmen eines Apéros, bei dem Entscheidungsträger_innen der Wohngenossenschaften und die Eltern der Kinder anwesend sind.

Dieser Überblick zum Ablauf der Spielplatzplanungen verdeutlicht, dass Kinder im Verlauf der Projektwerkstatt ihre Ideen methodisch abwechslungsreich – als Bewegung, verbal und vor allem gestalterisch, in Modellen – zum Ausdruck bringen. Erwachsene haben im gesamten Verlauf die organisatorische und methodische Leitung, d. h. sie haben die Hoheit über das Material, sie legen Arbeitsformen (z. B. verbal, gestalterisch) fest, entscheiden in welcher Gruppengröße gearbeitet wird und wie lange welcher Schritt dauert. Sie kümmern sich um die Verpflegung und kündigen Pausen an. Während der weniger strukturierten kreativen Aktivitäten der Kinder, z. B. beim Modellbau, sind die Erwachsenen eher im Hintergrund und bei Bedarf ansprechbar, assistieren oder überlegen mit den Kindern, wie diese ihre Ideen gestalterisch umsetzen könnten. Bei anderen Aktivitäten, z. B. der Entscheidungsfindung für den Spielplatznamen, sind sie sehr präsent. An einigen typischen Szenen, in denen ich die Praktiken der Kinder rekonstruiere, die sie im Zusammenspiel mit den Erwachsenen ausüben, wird deutlich, wie sie ihre Ideen in diesem vorstrukturierten Rahmen, der einer Choreographie gleicht, zum Ausdruck bringen.

Anknüpfen an Bekanntes bei der Ideenfindung

Als es darum geht, Vorschläge für Tätigkeiten auf dem neuen Spielplatz zu machen, nennen die Kinder neben typischen Spielplatztätigkeiten wie Rutschen oder Schaukeln weitere Ideen:

Einige Kinder möchten „etwas mit Wasser“ machen und Anna beschreibt ein Gerät, an dem man drehen kann, damit Wasser nach oben kommt. Noah fragt nach: „Ach, wie das im Zoo?“, was Anna bejaht. (A1: 136-138)

Die von Anna geäußerte Idee für Tätigkeiten auf dem geplanten Spielplatz knüpft hier an eine ihr bereits bekannte Tätigkeit sowie an ein konkretes Spielgerät an, das sie bereits woanders gesehen und vielleicht ausprobiert hat. Nur die Tätigkeit „etwas mit Wasser“ zu machen abstrakt zu beschreiben, scheint für sie nicht zu genügen, da sie bereits eine Vorstellung hat, mit welcher Vorrichtung sie gerne mit Wasser spielen möchte. Was sie dann schildert, klingt wie etwas, das sie sich selbst ausgedacht hat. Für das Verständnis der Idee ist Noahs Nachfrage hilfreich, der einen konkreten Ort zu dem Spielgerät nennt, das Anna beschreibt. Durch die Verbindung der Tätigkeit mit einem an einem bekannten Ort existierenden Gerät wird Annas Ausführung allgemein verständlich. Hier wird deutlich, dass die Idee an etwas bereits Bestehendes anknüpft bzw. dadurch inspiriert wurde und dass die Nachfrage dazu beiträgt, die Idee in einer Ko-Konstruktion der beiden Kinder verständlicher bzw. konkreter zu machen.

Inspirationsquellen nutzen

In mehreren Situationen nutzen Kinder visuelle, von den Leitenden zur Verfügung gestellte, Materialien, um Ideen zu erhalten und zu formulieren. Zu Beginn der Namenswahl für den Spielplatz in Projekt A spielt sich folgende Szene ab:

Nun würden sie einen Namen bzw. ein Thema (an die genaue Wortwahl kann ich mich nicht erinnern) für den Spielplatz suchen, sagt Peter Maier am Vormittag des zweiten Tags zu den Kindern im Stuhlkreis und fragt, ob sie schon Ideen hätten. Die Kinder nennen – immer erst nachdem sie sich gemeldet haben und von Peter Maier aufgefordert wurden zu reden – Ideen, z. B. „Abenteuerspielplatz“, worauf ein Kind meint, davon gäbe es ja schon so viele. Währenddessen legt Beatrice Hofer viele Farbfotos in A4 auf dem Boden aus und die Kinder setzen sich ebenfalls auf den Boden. Während Beatrice Hofer die Bilder in der Mitte des Sitzkreises ausbreitet, kommentieren die Kinder unaufgefordert, was sie auf den Bildern sehen, indem sie es kurz beschreiben oder auch fragen, was das sein soll. Als ein Bild eines Alien hingelegt wird, meint Noah begeistert: „Ja, Aliens!“ (A2: 72-82)

An dieser Szene wird deutlich, wie Kinder der vorgegebenen Strukturierung durch die Projektleitenden folgen. Sie werden aufgefordert, Ideen für den Spielplatz zu nennen, worauf sich eine schulisch anmutende Szene mit Wortmeldungen und Aufrufen der Kinder durch den Co-Leiter abspielt. Ein Kind formuliert jedoch innerhalb dieser geordneten Situationen seinen Anspruch, einen ungewöhnlichen bzw. nicht so verbreiteten Namen wie „Abenteuerspielplatz“ für den neuen Spielplatz auszusuchen. Kein Kind hinterfragt die Vorgabe, dass der Spielplatz einen Namen haben soll. Die Situation wird dynamischer und der Gesprächsverlauf ist weniger geordnet, nachdem Fotos in die Mitte gelegt wurden. Die Wirkung dieser Artefakte scheint so anziehend und anregend zu sein, dass sie die Kinder zum Näherkommen, indem sie sich auf den Boden setzen, und zu einer lebhaften Diskussion animieren. Das wahrzunehmende Interesse an den Fotos ist riesig, die Kinder stellen Rückfragen, denken also laut über die Bilder nach und scheinen die Fotos als Inspirationsquelle für einen Spielplatznamen enthusiastisch zu nutzen. Noah sieht etwas, das ihm gefällt und zeigt seine Begeisterung lautstark, so dass seine Wahrnehmung des Bildes einer Entdeckung gleichkommt. Die affektive Aufladung der Situation wird in dieser Szene nachvollziehbar durch die Bilder ausgelöst¹⁸², während die geordnete Diskussion zu Beginn im Stuhlkreis mit den Wortmeldungen und dem Aufrufen durch eine eher anständig-brave und kontrollierte Atmosphäre gekennzeichnet ist. Im Vergleich dazu ist die Situation, nachdem die Fotos auftauchen, viel lebendiger, denn angeregt durch

¹⁸² Das scheint mir darauf hinzudeuten, dass eine romantisierend-idealisierende Vorstellung von Kindern, die voller Ideen stecken, die nur so aus ihnen herausprudeln, wenn man ihnen die Möglichkeit dazu gibt, zu hinterfragen ist und es zum Finden und Entwickeln von Ideen hilfreich ist, Anknüpfungspunkte zu erhalten. Ein weiteres Beispiel dafür ist der Vorschlag eines Mädchens bei Projekt B, auf dem Spielplatz eine Wippe zu konstruieren, auf der alleine gewippt werden kann. Ich ertappte mich dabei, wie begeistert ich von dieser kreativen Idee war, bis mir die Mutter beim Projektabschluss sagte, dass ihre Tochter ein solches Gerät in einer Fernsehsendung gesehen habe.

die Bilder sprudeln die Ideen geradezu aus den nun am Boden sitzenden und die Fotos betrachtenden und kommentierenden Kindern heraus. Die von den Co-Leitenden zur Verfügung gestellten Artefakte werden von den Kindern bereitwillig und angeregt als Inspirationsquelle genutzt.

Fußballtor – Eine Idee entsteht und verschwindet

Die folgende Sequenz setzt sich aus mehreren kurzen Szenen zusammen, in denen deutlich wird, wie ein Kind in den ersten beiden Tagen der Planungswerkstatt mit seiner Idee umgeht, dass auf dem Spielplatz ein Fußballtor sein soll:

Als die Kinder am ersten Tag Collagen erstellen, geht Noah zu den Schnipseln mit Abbildungen von Spielplatzelementen und entdeckt begeistert ein Fußballtor, das er mitnimmt. [...] Später stellen Tim und Noah ihr Plakat vor. [...] Das Fußballtor aus der Schnipselkiste ist auf dem fertiggestellten Plakat nicht zu sehen, sondern liegt noch – mit Klebstoff auf der Rückseite – auf dem Tisch, an dem die beiden gearbeitet haben.

Am zweiten Tag diskutiert Peter Maier mit den Kindern einen Flipchart, auf dem er alles notiert hat, was die Kinder gerne auf dem Spielplatz tun möchten. Er geht die Punkte auf dem vorbereiteten Flipchart mit ihnen durch und fragt mehrmals, ob er etwas vergessen habe. Noah antwortet auf Peter Maiers Frage laut und begeistert-bestimmt, ein „Chasten“ müsse auf jeden Fall auf den Spielplatz. Als er fragende Reaktionen erhält, erläutert er, dass er ein Fußballtor meint. Tim sagt leise etwas zu Noah, das verdeutlicht, dass ihm ein Tor nicht so wichtig ist, woraufhin Noah zu ihm meint, dass schon ein kleines Tor auf den Spielplatz soll. Auf dem Spielplatz-Tätigkeits-Flipchart notiert Peter Maier die Tor-Idee nicht. Er vergewissert sich erneut, ob jetzt auch alles notiert sei, was sie auf dem Spielplatz tun möchten, und die Kinder stimmen zu. Die beschriebenen Flipcharts – es sind inzwischen zwei – werden nun an der Wand aufgehängt. (A1: 174f., 218, 222-224; A2: 54-70)

Aus Noahs anfänglicher Begeisterung, als er in der Inspirationsquelle Schnipselkiste, welche den Kindern für die Collagen zur Verfügung gestellt wird, ein Fußballtor entdeckt und es auf seine Collage kleben möchte, wird kein sichtbares Resultat auf der in der Gruppe vorgestellten Collage. Offenbar war Tim, mit dem Noah die Collage erstellt hat, nicht einverstanden mit dem Fußballtor, weshalb Noah das Tor nicht aufgeklebt¹⁸³ oder einfach inzwischen seine Meinung geändert hat. Jedenfalls ist auf der vorgestellten Spielplatzcollage kein Fußballtor zu sehen. Am nächsten Tag erhalten die Kinder die Gelegenheit, zu überprüfen, ob alle ihre Ideen notiert wurden und die Notizen zu ergänzen. Hier ist der Co-Leiter deutlich interessiert daran, wirklich allen Kindern die Möglichkeit zu geben, dass möglicherweise untergegangene oder noch nicht geäußerte Ideen schriftlich festgehalten werden. Diese zweite Chance, seine Idee einzubringen, nutzt Noah und formuliert – wieder sichtlich begeistert

¹⁸³ Eine weitere Option, dass die Zeit nicht mehr zum Aufkleben gereicht hat bevor die Präsentationen begannen, ist ausgeschlossen, da zwischen dem Erstellen und Vorstellen der Collagen eine Pause war, in der Noah zuhause ein Spielgerät geholt und mit den anderen Kindern gespielt hat.

– diesmal in der Gesamtgruppe klar und deutlich seine Idee, dass auf dem Spielplatz ein Fußballtor sein soll. Aufgrund der Rückfragen zu dem von ihm verwendeten Dialektbegriff besteht kein Zweifel daran, dass die Idee gut hörbar und verständlich ist. Doch auch an diesem Tag bleibt die Idee unsichtbar und taucht nicht auf den beschriebenen Flipcharts auf, wobei die Gründe dafür unklar sind. Vielleicht ging die Idee in der anschließenden Diskussion zu dem Begriff unter, vielleicht hat sich aufgrund des Nebengesprächs zwischen Noah und Tim die Aufmerksamkeit von Peter Maier als Gesprächsführer und Protokollant verschoben, so dass er ‚Fußballspielen mit einem Tor‘ als Tätigkeit nicht notiert. In dem Nebengespräch der beiden Jungen wird deutlich, dass sie zum Fußballtor unterschiedliche Meinungen haben, worauf Noah seine Idee ein wenig zurücknimmt und im Gespräch mit Tim nur noch auf ein kleines Tor besteht. Die dritte Chance, dafür zu sorgen, dass seine Idee festgehalten wird, nutzt Noah nicht, denn bei der abschließenden Rückfrage des Co-Leiters nennt er keine Ergänzung.¹⁸⁴

Die Praktiken, die sich hier rekonstruieren lassen, zeigen, dass auf dem Weg von einer Idee bzw. einer begeisterten Entdeckung bis zu deren (Un-)Sichtbarkeit viele kleine machtvolle Interaktionen zwischen unterschiedlichen Akteur_innen sowie ihr Umgang mit Artefakten zusammenspielen. Was genau wozu geführt hat, ist nicht rekonstruierbar, doch die Sequenz enthält drei Aspekte, die bei der Ideenfindung und -benennung relevant erscheinen:

(1) Soziale Aspekte bzw. Machtverhältnisse zwischen Kindern beeinflussen einen Partizipationsprozess und dessen Resultate. Dem leisen Nebengespräch zwischen den beiden Jungen ist zu entnehmen, dass Tim Noahs Idee hinterfragt. Als Folge davon nimmt Noah seine Idee zurück, anstatt sie weiter überzeugt zu vertreten. Er scheint Wert darauf zu legen, dass Tim mit seiner Idee einverstanden ist. Die Frage ist, weshalb die beiden Jungen diese Diskussion nicht für alle hörbar, sondern leise zu zweit führen. Tim vermutet offenbar, dass sein Einfluss auf Noah größer ist, wenn er ihn im Zweiergespräch von seiner Idee abzubringen versucht, ohne dass ein Erwachsener, der demonstrativ anwaltschaftlich für Kinder auftritt – vgl. die oben rekonstruierte Botschaft der Buttonaufschrift von Peter Maier –, sich einmischt. Hier sind Kräfteverhältnisse zwischen Kindern zu beobachten, die zugleich einen Einfluss auf die Ideen haben, die im Partizipationsprozess sichtbar werden.

(2) Eine eigene Idee mit Überzeugung zu vertreten und für deren Sichtbarkeit zu sorgen ist herausfordernd. Trotz mehrerer Chancen und eines zweiten dynamischen Anlaufs, um die Fußballtor-Idee festzuhalten, wird die Ideensammlung abgeschlossen, ohne dass sichtbar ist, dass es ein wichtiges Anliegen Noahs ist, auf dem Platz Fußball zu spielen. Der Widerstand eines anderen Jungen

¹⁸⁴ Auch hier gibt es keine klaren Hinweise, was die Gründe sind, vielleicht war er durch das Nebengespräch mit Tim abgelenkt und kam gar nicht dazu, zu überprüfen, was alles notiert wurde, oder er ging einfach davon aus, dass sein Anliegen bereits notiert sei.

scheint Noah zu beeinflussen und seine zweimal deutlich wahrnehmbare Begeisterung für ein Fußballtor bleibt mehrfach bei den Ergebnissen der Projektschritte unsichtbar, was am ersten Tag im nicht aufgeklebten Fußballtor deutlich wird und am zweiten Tag daran, dass die Idee nicht notiert wird. Selbst die erneute Möglichkeit sich für seine Idee stark zu machen, die der Co-Leiter mit der abschließenden Frage eröffnet, ob alles notiert sei, kann oder möchte Noah nicht nutzen.

(3) Die Idee verschwindet, trotz umfangreicher methodischer Angebote, Ideen zu finden, zu entwickeln, zu visualisieren und zu äußern. Im Verlauf der beiden Tage gibt es hierzu diverse Ausdrucksmöglichkeiten für Kinder – z. B. sprachlich, gestalterisch oder zeigend – die in dieser Sequenz ersichtlich werden, dabei fällt die umsichtige Gesprächsführung durch den Co-Leiter auf, bei der er mehrfach nachfragt, ob tatsächlich alle Ideen notiert sind und so dialogisch mit den Kindern die Ergebnisflipcharts entwickelt. Es scheint ihm ein Anliegen zu sein, wirklich allen Kindern – nicht nur denjenigen, denen es leicht fällt sich Gehör zu verschaffen – die Gelegenheit zu geben, ihre Ideen einzubringen. Daher ist davon auszugehen, dass es keine bewusste Entscheidung oder der Einsatz seiner Macht als Mitschreibender war, die Fußballspiel-Idee nicht zu notieren. Seine mehrfachen Nachfragen an die Kinder, ob er nichts vergessen habe, erwecken stattdessen den Eindruck, dass er sie um Unterstützung bittet und gemeinsam mit ihnen entscheidet, wann der Prozess, Tätigkeiten zu notieren, abgeschlossen ist. Interessant ist hier, dass der Co-Leitende einerseits als Erwachsener machtvoller als die Kinder positioniert ist, nämlich durch seinen exponierten Körper – er steht, die Kinder sitzen – und indem er das Gespräch leitet und mitschreibt. Andererseits möchte er dafür sorgen, dass alle teilnehmenden Kinder Einfluss auf die Spielplatzplanung erhalten, indem er ihnen mehrfach Zeit zur Verfügung stellt und die Möglichkeit eröffnet, ihre Ideen einzubringen, womit er markiert, dass es ‚Raum‘ für die Kinder gibt.

Bei allen drei Punkten werden unterschiedliche Machtaspekte deutlich, die in dieser Sequenz wirksam sind: Innerhalb der Gruppe der Kinder gibt es Machtkonstellationen. Die individuelle Selbstermächtigung bzw. die eigene Überzeugung der Teilnehmenden von ihrer Idee hat Einfluss auf die Resultate des Partizipationsprozesses. Selbst das sichtbare Bemühen der Leitung, allen Teilnehmenden Chancen zur Beteiligung sozusagen ‚ermächtigend‘ zu eröffnen, garantiert nicht, dass wirklich alle Ideen als (Zwischen-)Ergebnis sichtbar werden. Durch den Co-Leitenden findet zwar eine Ermächtigung der Kinder statt, ihre Vorschläge zu artikulieren, gleichzeitig ist das (Nicht-)Notieren von Ideen ein machtvoller Akt, der ihm die Möglichkeit gibt, zu entscheiden, was wie auf dem Flipchart festgehalten wird. Diese Machtaspekte wirken zusammen und zeigen, dass der Prozess der Ideenfindung und -benennung nicht machtfrei verläuft, obwohl der Anspruch der Leitung besteht, dass sich alle gleichberechtigt äußern können.

Die Praktiken der Ideenfindung in den untersuchten Projekten werden von den Co-Leitenden initiiert, die auch über die Abfolge der einzelnen Schritte entscheiden. Die Kinder finden in diesem Rahmen, der – auch unter Kindern – nicht machtfrei ist, Ideen. Diese entwickeln sie weiter und drücken sie

sprachlich oder gestalterisch aus. Bei der behutsamen Begleitung und Moderation von Verständigungsprozessen zu den Ideen durch die Co-Leitenden ist der Fokus auf den Anliegen der Kinder, so dass sie nach und nach sowie abschließend öffentlichkeitswirksam ihre Ideen zum Ausdruck bringen können. Dabei entsteht der Eindruck, dass unterstützt durch die gemeinsam von Kindern und Erwachsenen praktizierten Verständigungsprozesse eine Ermächtigung der Kinder zur Selbstermächtigung stattfindet, um eigene Anliegen in öffentliche Entscheidungsprozesse einzubringen.

8.3 Praktiken beim Modellbau

Bei den Spielplatzplanungsprojekten werden Ideen nicht nur verbal oder anhand von Collagen zum Ausdruck gebracht. Die beschriebenen Praktiken der Ideenfindung und -benennung wirken vielmehr wie die Vorbereitung zum zentralen Element des Projekts, dem Modellbau, bei dem die Ideen dreidimensional dargestellt werden können und auf dem die Präsentation am Projektende basiert. Die teilnehmenden Kinder üben mit Materialien für den Modellbau unterschiedliche Praktiken aus, die im Folgenden rekonstruiert werden.

Spielen mit Werkmaterialien

Die im Arbeitsraum vorhandenen Materialien für den Modellbau nutzen die Kinder auch ‚zweckentfremdend‘, nämlich zum Spielen, was zwei kurze Szenen veranschaulichen. Am ersten Tag in der Pause fällt mir bei einem Projekt folgende Episode auf:

Manche Kinder gehen nach draußen, einige haben auf dem Materialtisch Luftballons entdeckt und spielen mit ihnen. (A1: 176f.)

Eine ähnliche Szene beobachte ich zu Beginn des folgenden Tags, vor dem offiziellen Start:

Fast alle Kinder gehen, sobald sie den Gruppenraum betreten, zielstrebig zu den Klebepistolen und spielen, dass sie damit aufeinander schießen. Sie scheinen sichtlich Spaß daran zu haben, verstecken sich teilweise hinter den Stühlen. (A2: 24-26)

In beiden Szenen eignen sich die Kinder die Bastelmaterialien an, um mit ihnen zu spielen. Interessant ist hierbei, dass sie die ‚programmfreie‘ Zeit, die nicht an eine vorgegebene Struktur gebunden ist, nutzen, um selbstbestimmt zu spielen und sich dazu von den Werkmaterialien inspirieren lassen, die sie zweckentfremden und umnutzen. Die Zielstrebigkeit, mit der mehrere Kinder zu den Klebepistolen gehen, erweckt den Eindruck, dass dies bereits ein abgesprochener Plan und herbeigesehnter Moment war. Auslöser waren in beiden Szenen die Artefakte, wobei beim Spielen mit den Klebepistolen auch noch Stühle im Raum in das Spiel integriert werden. Bemerkenswert ist, dass dieses Spiel von niemandem unterbunden wird und die Kinder frei agieren (dürfen) – es wäre

auch denkbar, dass die Materialien nur für Bauzwecke verwendet werden sollen, doch es sind keine Restriktionen durch Erwachsene zu beobachten. Elemente aus dem Fundus der bereitgestellten Materialien für den Modellbau und die Collagen scheinen die Kinder sichtlich zu begeistern, möglicherweise auch wegen ihres Seltenheitswerts. Artefakte sind hier – unabhängig von ihrem eigentlichen Zweck bei den Projekten – Teil von Praktiken, die den Kindern offensichtlich Spaß machen, also wahrnehmbare positive Wirkungen auf einer affektiven Ebene bei ihnen auslösen.

Materialverwendung unter klaren Rahmenbedingungen

Bei beiden Projekten bauen die Kinder Modelle von Spielplatzelementen. Der Modellbau ist allein aufgrund der Materialien für die Kinder reizvoll, unterliegt aber auch Rahmenbedingungen, was folgende Szene zeigt:

Vor Beginn des Modellbaus sagen die Kinder auf Aufforderung Peter Maiers, zu welcher Tätigkeit sie gerne etwas bauen möchten, und ihre Namen werden von ihm auf dem Tätigkeitsflipchart ergänzt. Als alle Namen auf dem Plakat vermerkt sind, springen die Kinder vom Boden auf und wollen losstürmen zum Material, das hinten im Raum ist. Beatrice Hofer ruft sie zurück und meint, es ginge noch nicht los, vorher müsse sie noch etwas Wichtiges sagen. Als alle Kinder wieder auf ihren Stühlen sitzen, teilt sie ihnen zusammen mit Nils Müller, dem Mitarbeiter der Spielplatzbaufirma, Rahmenbedingungen fürs Bauen und Planen für den neuen Spielplatz mit, z. B. dass nicht zu tief gebaut werden kann, da unter dem Gelände Garagen sind und dass die maximale Höhe eines Spielgeräts drei Meter beträgt. [...] Nun dürfen die Kinder starten. Beatrice Hofer sagt, dass sich jede Gruppe einen Tisch suchen soll und sie zuerst Unterlagen bekommen, die sie auf den Tisch legen sollen. Alle Kinder gehen nach hinten und erhalten eine große Pappunterlage, die sie vorne auf ihren Tisch legen. Danach gehen sie wieder zum Material, das Peter Maier vorstellt, indem er es kurz benennt und den Kindern zeigt. Dann sagt er noch etwas zu den Teppichmessern: mit diesen schneiden nur Erwachsene, einmal habe ein Kind sich damit den halben Finger abgeschnitten. Er fragt, ob die Bedienung der Klebepistolen klar sei. Einige Kinder sagen, dass sie schon mal damit gearbeitet hätten. Peter Maier ergänzt, dass sie für Notfälle auch einen Erste-Hilfe-Kasten dabei hätten. Dann machen sich die Kinder an die Arbeit. Sie wirken sehr eifrig und motiviert. Überall im Raum verteilt sind Mehrfachstecker, damit die Klebepistolen eingesteckt werden können. Die Kinder fangen an zu bauen, zu kleben und Konstruktionen zu zeichnen. Sie erhalten bei Bedarf weitere Unterlagen, auf die sie ihre Modelle bauen können. Die Erwachsenen gehen herum und unterstützen sie bei Bedarf. (A2: 126-157)

Die Kinder sind in dieser Szene hochmotiviert, endlich mit dem Bauen zu starten, was ihre dynamische Bewegung zum Materialtisch verdeutlicht. Später arbeiten sie geschäftig an ihren Ideen und können diese eigenständig sowie mit Unterstützung von Erwachsenen oder von anderen Kindern umsetzen. Ihr selbständiges Handeln beim Modellbau ist jedoch an einige Voraussetzungen geknüpft. Zunächst entscheiden sie, was sie bauen, teilen dies mit und wollen dann starten. Die Co-Leiterin ruft die losstürmenden Kinder zurück, was wie ein Ausbremsen wirkt, jedoch die Funktion hat, ihnen mit

einem Experten wichtige Informationen und damit einen realitätsnahen Rahmen für die Weiterentwicklung und bauliche Umsetzung ihrer Ideen zu geben. Eine verbindliche Vorgabe ist, dass Kinder Unterlagen nutzen. Das Holen der Unterlagen und im Anschluss daran die eigene Auswahl eines Arbeitsplatzes an einem der Tische im Raum, ist in dieser Phase vor dem Baustart eine Tätigkeit, welche die Kinder ausüben sollen. Sie müssen danach mit dem Baustart noch ein zweites Mal warten, während der Co-Leiter ihnen zunächst einen Überblick über das vorhandene Material gibt, anschließend anschaulich schildert, dass es Verletzungen geben kann und ihnen erklärt, wie sie Verletzungen beim Bauen und im Umgang mit dem Material vermeiden können, wobei für Notfälle vorgesorgt ist.

Die Szene veranschaulicht wechselnde intergenerationale Kräfteverhältnisse, da zunächst die Fachkräfte ‚Regie‘ führen, um den Rahmen zu schaffen, in dem anschließend Kinder mit möglichst niedrigem Sicherheitsrisiko dann selbst ‚Regisseur_innen‘ des Modellbaus sein können. Erwachsene agieren hier gleichzeitig als Sicherheitsbeauftragte, indem sie die Materialien kommentieren und auf Risiken hinweisen, und als Partizipationsermöglichende für den Spielplatzbau, indem sie Kindern Materialien zum Modellbau zur Verfügung stellen und durch die Anwesenheit eines Experten für Rückfragen, damit Modelle entstehen können, die als Vorlage für realisierbare Spielgeräte dienen.

Hierbei geben sie Kindern in mehrfacher Hinsicht einen Rahmen vor:

(1) Durch die namentliche Zuordnung von Kindern zu Spielplatzgeräten für bestimmte Tätigkeiten findet eine strukturierende und verbindliche *Verteilung der Bauvorhaben* nach den Präferenzen der Kinder statt, welche der Co-Leiter initiiert und bei der die Kinder widerspruchslos mitmachen.

(2) *Fakten zum Spielplatzbau*, die durch das Spielplatzgelände und rechtlich bedingt sind, bilden einen Rahmen innerhalb dessen die Kinder ihre Spielgeräte kreativ entwickeln können. Diese Kontextinformationen, die zunächst wie eine Einschränkung klingen, erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass später tatsächlich die bauliche Umsetzung der von den Kindern entworfenen Modelle auf dem Spielplatz stattfinden kann und ermöglichen somit einen potentiell höheren Einfluss der beteiligten Kinder auf den geplanten Spielplatz.

(3) *Räumliche Rahmenbedingungen* werden so geschaffen, dass alle Kinder die Möglichkeit haben, ihre Arbeitsplätze gut zu nutzen. Tische und Steckdosen sind im Raum verteilt, so dass die Kinder genügend Platz zum Arbeiten haben und Hilfsmittel möglichst unkompliziert verwenden können. Die Unterlagen dienen u. a. dazu, die Geräte für eine Miniaturversion des Gesamtspielplatzes schonend anzuordnen und verschieben zu können.

(4) Ein *Sicherheitsrahmen* wird vorgegeben, damit Kinder sich ungestört durch Verletzungen dem Modellbau widmen können. Das Verletzungsrisiko mit dem Teppichmesser wird z. B. so hoch eingestuft, dass es dafür die klare Regel gibt, dass Kinder dieses nicht alleine benützen dürfen. Durch

die anschauliche Schilderung des Co-Leiters wird den Kindern verdeutlicht, dass diese Regeln nicht auf Willkür beruhen, sondern ihrer Sicherheit dienen.

(5) Einen zeitlich befristeten aber verbindlichen *Rahmen zur Orientierung*, in dem allen Kinder in Ruhe die Vielfalt des Materials gezeigt wird, so dass nicht diejenigen, die sich schnell einen eigenen Überblick verschaffen, im Vorteil sind und alle Kinder die gesamte Bandbreite wahrnehmen können. Damit sorgen die Erwachsenen für eine möglichst gerechte Verteilung, da teilnehmende Kinder unterschiedliche Voraussetzungen haben, und verschaffen allen Kindern Zeit, die diversen Materialoptionen optisch und akustisch wahrzunehmen.

Ziel des zweimaligen vermeintlichen Ausbremsens der Kinder, um ihnen noch etwas mitzuteilen, ist hier also keine Machtdemonstration der Erwachsenen, sondern die Rekonstruktionen zeigen, dass die rahmengebenden Praktiken der Erwachsenen in Zusammenhang damit stehen, Kindern vorbereitend notwendige Informationen zu geben, damit sie anschließend selbst Regie beim Bauen ihres Modells führen können. Durch die rahmengebenden Praktiken wird ein Arbeitskontext für die Kinder geschaffen, damit sie in der Planungswerkstatt möglichst uneingeschränkt¹⁸⁵ und unabhängig von Erwachsenen ihre Miniaturmodelle als Vorlage für Spielgeräte für den zukünftigen Spielplatz bauen können.

Ideen als Modelle bauen

Wie die Kinder beim Modellbau, einem zeit- und materialintensiven zentralen Bestandteil der Projektwerkstatt, basierend auf ihren Collagen ihre Modelle einzelner Spielgeräte für den Spielplatz erstellen, die sie bei der öffentlichen Abschlusspräsentation des Projekts vorstellen, wird exemplarisch anhand folgender Szenen am zweiten Tag von Projekt B deutlich.

Peter Maier sagt, dass heute den ganzen Tag die Ideen für den Spielplatz als Modell gebaut werden können. Es soll eine Vorlage für Lukas Bucher¹⁸⁶ sein, der dann den richtigen Spielplatz baut. Ben fragt: „Kann jeder für sich einen eigenen Spielplatz bauen?“ worauf Peter Maier erwidert: „Ja, dafür haben wir nicht genügend Zeit.“ Er schlägt vor, dass sie sich aufteilen und überlegen wer Lust hat, was zu bauen. Die Teile des Spielplatzes sollen dann am Nachmittag zu einem ganzen Spielplatz zusammengebaut werden. Nachdem die Kinder – moderiert von Erwachsenen – aufgeteilt haben, wer was baut, und eine Materialeinführung erhalten haben,

¹⁸⁵ Ganz grenzenlos sind die weiteren Bauoptionen für den Spielplatz doch nicht, was situativ geklärt wird. Einmal nehme ich wahr, wie die Co-Leiterin ein Kind, das auf seiner Unterlage nicht nur ein einzelnes Spielgerät sondern eine ganze Spiellandschaft gebaut hat, vorsichtig fragt, ob das alles für den Spielplatz gebaut habe oder einfach so. Als er sie nicht zu verstehen scheint, verweist sie darauf, dass sie ja später gemeinsam überlegen, welche der gebauten Geräte sie für das Spielplatzmodell verwenden. (A2: 211-218)

¹⁸⁶ Lukas Bucher ist ein Mitarbeiter der Firma, die den neuen Spielplatz baut.

stehen sie zunächst gedrängt um den Materialtisch. Sina sagt zu einem jüngeren Mädchen (später erfahre ich von ihr, dass es ihre kleine Schwester ist), sie soll schon mal den Tisch bei der Wand besetzen, während sie selbst sich noch um Material kümmert.

Nun arbeiten unterschiedlich große Gruppen an vier Arbeitsplätzen, die Stimmung ist geschäftig und der Raum ist erfüllt von Stimmengewirr. An einem Arbeitsplatz, an dem zwei Tische zusammenstehen, sind acht Kinder, die Schiffe bauen. Nach einiger Zeit bemerke ich, dass insgesamt vier Schiffe gebaut werden, u. a. eins von Ben, der zuvor gefragt hat, ob man auch einen eigenen Spielplatz machen kann. Als ich zu einem größeren Jungen, der gerade mit Schiffbau beschäftigt ist, sage, dass es wohl besser sei, den Draht mit einer Zange zu schneiden, da die Schere sonst stumpf würde, rennen zwei kleinere Jungen los, um ihm eine Zange zu holen.

Am nächsten Tisch baut Marla einen Klettereisberg¹⁸⁷ und andere Kinder weitere Klettervorrichtungen. Marla überlegt laut, wie sie diesen machen könnte. Thomas Koch¹⁸⁸, der gerade in der Nähe ist, schlägt ihr vor, mit Hasendraht eine Grundform zu machen und diese später zu bekleben. Er hilft Marla das Material zu organisieren und bleibt noch bei ihr. Ihr erster Kommentar ist, dass der Klettereisberg zu klein ist, worauf Thomas Koch meint, dann könne sie ihn einfach höher oder größer machen.

Die Kinder bauen vor sich hin und fragen Erwachsene, wenn sie Hilfe benötigen. Am Tisch an der Wand baut Sina die Schildkröte, die sie vorhin gezeichnet hat. Am vierten Tisch sind Mädchen, die Trampolins bauen. Beatrice Hofer sagt der Trampolinbaugruppe zu Beginn „ehrlicherweise, damit ihr nicht traurig seid“, dass Trampoline auf dem Spielplatz im Boden sein müssten und dass es teuer sei, Trampoline zu bauen. Sie schlägt vor: „Ihr könnt mal eines bauen und dann müssen wir schauen mit Lukas und mit den Erwachsenen, mit der Genossenschaft, wieviel Geld es gibt, ob es für ein Trampolin reicht oder nicht.“

Am Nachmittag bitte ich Paula, mir ihre Kletterstangen-Rutschbahn-Höhlen-Konstruktion zu zeigen. Sie hat auch eine Rutschbahn „für die Kleinen“ eingeplant mit unterschiedlich schwierigen Möglichkeiten, hochzukommen. (B2: 86-173, gekürzt)

Dieser Einblick in den Modellbau, in dem Kinder ihre zuvor gesammelten und als Collagen ausgearbeiteten Ideen nun dreidimensional sichtbar machen, zeigt, dass die Aktivitäten der Kinder hierbei möglichst frei, jedoch behutsam begleitet durch Erwachsene und im Zusammenspiel mit

¹⁸⁷ Dass die Klettergelegenheit für den Spielplatz in Form eines Eisbergs entsteht, und dass Schiffe wichtig sind, hat mit dem Spielplatzthema zu tun, in dem Wasser zentral ist. Dies ist nun offensichtlich inspirierend für die Gestaltung der Spielgeräte.

¹⁸⁸ Thomas Koch ist der Leiter der Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation, der nur an diesem Tag anwesend ist, wegen eines Fernseheteams, das einen kurzen Beitrag über die Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation in den Lokalnachrichten erstellt. Inwiefern die Anwesenheit des Fernseheteams die Situation beeinflusst hat, lässt sich nicht rekonstruieren. Da jedoch der Modellbau der Kinder auch ohne Fernseheteam ähnlich verläuft, und die Fernsehaufnahmen sehr diskret erfolgen, halte ich dessen Einfluss für gering. Die Projektleitenden zumindest versichern auch mir auf meine gelegentlichen Rückfragen am Tagesende, ob meine Anwesenheit und – bei Projekt B – die Aufnahmen weiterhin in Ordnung seien, dass sie den Eindruck haben, die Kinder seien so vertieft und mit der Sache beschäftigt, dass meine Anwesenheit sie nicht stören würde, selbst wenn ich filmen würde.

ihnen erfolgen. Die Vorgabe, dass nun Modelle gebaut werden, unterstreicht, dass die zeitlichen und inhaltlichen Abläufe der Planungswerkstatt einem Plan der Projektleitenden folgen, der einer Choreographie gleicht. Dieser Plan bildet den rahmenden Kontext innerhalb dessen die Kinder bei der gesamten Planungswerkstatt Praktiken ausüben und kreativ sind. Er wird Schritt für Schritt von den Co-Leitenden angekündigt und die Kinder halten sich daran, machen also plangemäß mit. Selbst die Frage Bens, ob er einen eigenen Spielplatz bauen darf, wird begründet und mit dem Verweis auf den Kontextfaktor Zeit zurückgewiesen, denn das von den Projektleitenden geplante Ziel ist ein großes Gesamtspielplatzmodell aus den einzelnen Modellen aller Kinder. Da diese Modelle Teil der Abschlusspräsentation und damit sehr zentral sind, liegt die Interpretation nahe, dass eine Kurzversion des Partizipationsverständnisses der gesamten Planungswerkstatt lauten könnte: ‚Ideen finden und als Modelle bauen‘.

Bens Vorgehen, zunächst zu signalisieren, dass er alleine einen Spielplatz bauen möchte und – nachdem er erfahren hat, das sei nicht möglich – dann später alleine immerhin ein Schiff zu bauen, zeigt, dass er innerhalb der Vorgaben der Projektleitenden eine Möglichkeit findet, diese zwar zu befolgen und gleichzeitig seinen Wunsch umsetzt, alleine zu bauen. Es scheint, als sei er pro forma in einer Gruppe, obwohl er eigentlich sein eigenes Schiffsmodell für den Spielplatz baut.

In Gesprächen untereinander und mit Erwachsenen konkretisieren die bauenden Kinder ihre Ideen. Es entsteht der Eindruck, dass die Erwachsenen die Kinder erst unterstützen, wenn diese Unterstützungsbedarf artikulieren, sich ihnen also nicht aufdrängen. Hier sind Kinder vorübergehend diejenigen, die Regie führen und Erwachsene sind ihre Assistierenden, d. h. es findet nun innerhalb des Gesamtkontexts, der von Erwachsenen festgelegt wurde, eine vorübergehende Machtumkehrung statt. Kinder, die ihre Vorstellungen der Spielgeräte als Modelle bauen, machen das nach ihrem eigenen Bauplan, bei dem Erwachsene als Hilfsarbeiter_innen oder auf Anfrage als Berater_innen assistieren. Am Beispiel von Marlas Klettereisbergbau zeigt sich, dass sie die Konstrukteurin ist und der Projektmitarbeiter Thomas Koch ihr erst behilflich ist, nachdem sie laut Unterstützungsbedarf artikuliert hat. Sie hat ihn zwar nicht direkt angesprochen, aber hörbar eine Frage zur Konstruktion formuliert. Der Erwachsene reagiert darauf, er macht Vorschläge und Marla entscheidet selbst, ob und wie sie diese umsetzen möchte. Er zeigt ihr handelnd, wie es funktionieren könnte, doch Entscheidungen zum Aussehen, z. B. über die Größe, trifft sie alleine. Thomas Koch unterstützt Marla also nicht nur beim Bauen, sondern weist sie explizit auf ihren Akteur_innenstatus und ihre Handlungs- und Entscheidungsmacht bzw. -möglichkeiten hin, als sie mit der Größe ihres Modells nicht zufrieden ist.

Die hohe Bedeutung des in dieser Phase nicht explizit formulierten Ziels, dass die Modelle tatsächlich umsetzbare Vorlagen für den zu bauenden Spielplatz sein sollen, wird am Beispiel der Trampoline deutlich, als die Co-Leiterin die Kinder darüber informiert, wie ein Trampolin auf einem Spielplatz gebaut werden kann bzw. darf und dass sie nicht sicher ist, ob es finanziert wird. Sie macht

Kontextbedingungen transparent, die für die Umsetzbarkeit der Planungen der Kinder wichtig sind, auf die sie als Projektleitende aber keinen Einfluss hat. Hier kommt die Gruppe der „Erwachsenen“, die zur Institution „Genossenschaft“ gehören, als machtvolle Akteur_innen ins Spiel, die als Entscheidungsträger_innen Einfluss auf die Umsetzung des Modellbaus haben. Gleichzeitig verweist die Co-Leiterin auf Lukas Bucher, den anwesenden Spielplatzbauer, um mit ihm die Umsetzbarkeit von Trampolinen auf dem Spielplatz zu besprechen. Interessant ist auch, dass die Co-Leitung ihre Erläuterung der finanziellen Kontextbedingungen damit einführt, sie sage das, um ehrlich zu sein, also den Kindern nichts vorzumachen, und gleichzeitig um zu vermeiden, dass sie traurig seien, was beides ethische Gründe sind, die verdeutlichen, dass die Kinder samt ihrer Emotionen hier ernst genommen werden.

Beobachtbare Machtverhältnisse sind hier sowohl inter- als auch intragenerational. Die Gestaltungsmacht für Modelle haben in dieser Szene die Kinder, und Erwachsene sind lediglich Assistierende, was eine ungewöhnliche intergenerationale Machtkonstellation ist. In der Schiffbausituation, in der es darum geht eine Zange als Alternative zum Drahtschneiden zu verwenden, agiere ich als machtvolle Erwachsene mit der begründeten Intention, dass das von den Kindern verwendete Werkzeug nicht beschädigt wird. Diese Absicht versuche ich den Kindern anhand einer vernünftigen Begründung transparent zu machen, um nicht in der Rolle einer Anweisungen erteilenden machtvollen Erwachsenen zu sein, was ein typisches intergeneracionales Machtverhältnis wäre. In derselben Szene, beim Schiffbau, zeigt sich ein weiterer interessanter Aspekt, nämlich eine intragenerationale Differenzierung innerhalb der Gruppe der Kinder, die durch Machtverhältnisse gekennzeichnet ist. Es gibt zwei Jungen, die deutlich jünger sind als der Junge, den ich anspreche.¹⁸⁹ Diese verhalten sich wie seine Assistierenden und bringen ihm bereitwillig benötigtes Werkzeug. Ob ihre Helferrolle selbstgewählt ist, weiß ich aufgrund meiner Beobachtungen nicht. Die intragenerationale Differenzierung erfolgt hier aufgrund der Kategorie Alter, da jüngere Kinder einem älteren Kind assistieren. Wie ältere Kinder Einfluss auf jüngere Kinder ausüben, zeigt sich auch an der Szene, in der Sina ihre kleine Schwester damit beauftragt, bereits einen Arbeitsplatz zu „besetzen“, also zu reservieren bzw. zu sichern, während sie noch am Materialtisch beschäftigt ist. In der ersten Situation handeln die Jungen als Assistenten, ohne dass sie dafür Anweisungen erhalten. In der zweiten Situation gibt die große Schwester direkte Anweisungen an die jüngere Schwester. (Wie sich diese dann verhält, habe ich nicht beobachtet.) Es werden in beiden Situationen intragenerationale Asymmetrien deutlich, die hier in einer Handlung bzw. einer Anweisung zum Ausdruck kommen. Eine weitere Dimension intragenerationaler Differenz wird in der Szene sichtbar, in der Paula mir zeigt, wie sie bei ihrer Planung an „die Kleinen“ gedacht hat und für sie in ihrem Modell eine Rutschbahn und unterschiedliche Schwierigkeitsgrade beim

¹⁸⁹ Im Protokoll wird der ältere Junge als ‚größer‘ bezeichnet, ein bei der Bezeichnung von Kindern umgangssprachliches Synonym für ‚älter‘.

Hochklettern geplant hat. Ihre Macht als Planerin setzt sie hier stellvertretend für jüngere Kinder ein. Sie denkt fürsorglich an die Interessen von Kindern, die nicht anwesend sind¹⁹⁰, da sie diese vermutlich aus eigener Erfahrung oder aus Beobachtungen kennt. Die intragenerationalen Machtverhältnisse, die hier herausgearbeitet wurden, sind ein bedeutsamer Kontext für die Praktiken der Kinder. Sie spiegeln eine gesellschaftlich verbreitete intragenerationale Ordnung wider, in der ‚Große‘ bzw. ältere Kinder mächtiger sind als ‚Kleine‘, bzw. jüngere Kinder.

Die Rekonstruktionen im Zusammenhang mit den Werkmaterialien und beim Modellbau verdeutlichen, dass in den Projekten – je nach Projektschritt – variable intergenerationale Machtverhältnisse bestehen. In Phasen vor dem Projektbeginn, in denen keine Arbeitsschritte für die Kinder geplant sind, spielen diese mit den Werkmaterialien. Während des Modellbaus sollen die Kinder jedoch vorsichtig mit diesen umgehen und erhalten eine ausführliche Einführung von Erwachsenen, die alles detailliert vorstrukturiert haben. Als Modellbauende sind Kinder diejenigen, die Regie führen und erhalten bei Bedarf Unterstützung durch Erwachsene oder durch jüngere Kinder. Insgesamt werden beim Modellbau variierende intergenerationale Machtverhältnisse, aber auch intragenerationale Machtverhältnisse sichtbar. Es wird deutlich, dass Machtbeziehungen beweglich sind und sich verändern können.

8.4 Entscheidungsverfahren zum Spielplatzthema

Entscheidungen in Partizipationsprozessen geben wichtige Einblicke in Partizipationspraktiken, z. B. hinsichtlich der Entscheidungsmacht der Beteiligten. Daher führe ich nun aus, wie die teilnehmenden Kinder bei der Entscheidungsfindung zu einem Thema für den Spielplatz partizipieren.

Bei beiden Projekten sagen die Leitenden den Kindern, dass es gut wäre, wenn der Spielplatz einen Namen bzw. ein Thema hat (beide Begriffe werden verwendet), denn je nach Thema sähen die Spielgeräte anders aus. Wie die Entscheidungsfindung bei Projekt B dazu abläuft wird nun rekonstruiert. Nachdem 17 Vorschläge der 21 teilnehmenden Kinder auf einem Flipchart in Absprache mit ihnen zu zehn Themen gebündelt wurden, beginnt ein Entscheidungsverfahren, das ich für die Analyse in vier Phasen aufteile – drei Abstimmungsrunden und eine Phase zur Diskussion der Ergebnisse –, das aber bei der Durchführung am Stück stattgefunden hat.

Zunächst werden die drei Abstimmungsphasen geschildert:

¹⁹⁰ Dabei mögen auch eigene Interessen eine Rolle spielen, da Paula bei den Aktivitäten, denen sie gerne nachgeht, vielleicht nicht von jüngeren Kindern gestört werden möchte und ihnen dann ihren ‚Platz‘ auf dem Spielplatz zuweisen kann.

Phase 1 – erste Abstimmungsrunde: *Peter Maier sagt: „Jetzt müssten wir aus den zehn weniger machen. Jetzt schlage ich Folgendes vor: Dass wir mal die drei, die euch am wenigsten gut gefallen, herausfinden und sie dann wegtun. Einverstanden? Ist gut?“* Niemand widerspricht, aber es ist auch keine Zustimmung zu hören (an nonverbale Signale kann ich mich nicht erinnern). *Peter Maier fährt fort: „Jetzt machen wir es so. Um herauszufinden, welche euch am wenigsten gefallen, schauen wir bei allen Themen, wieviel habt ihr dagegen, wieviel seid ihr dagegen, dass das Thema wird. Also wir kehren das um. Normalerweise sagt man, streckt man, wenn man dafür ist. Wir strecken, wenn wir dagegen sind. Ich sag bei jedem, ich zeige auf jedes Thema und Beatrice schreibt mit. Und dann schauen wir, dort wo die meisten dagegen sind – die fallen raus.“* Peter Maier bittet mich, die Gegenstimmen mitzuzählen. Ich zähle immer laut die gehobenen Arme, nachdem er laut und deutlich das Thema vorgelesen hat und jedesmal fragt: „Wer ist dagegen?“ oder „Wer möchte [Name des Themas] nicht als Thema?“. Die Kinder heben ihre Hände und einige achten darauf, dass ich richtig mitzähle. Als Beatrice Hofer, die mitgeschrieben hat, von Peter Maier nach den Ergebnissen gefragt wird, sagt sie: „Also, am meisten Kinder möchten - also, nein. Das, was am wenigsten, Stimmen hat, dass die Kinder es nicht möchten, ist ‚Die unendliche Geschichte‘.“ Einige Kinder sagen mit traurig-enttäuschter Stimme „Mann“, oder „Nein“. Und ich sage: „Also das ist ein Favorit.“ Ein Kind fragt: „Was kann man da machen?“. Martin fragt: „Und welche noch? Die Zweitmeisten. Wir haben gesagt, dass wir drei wegtun.“ In einem kurzen Gespräch unter den Erwachsenen wird geklärt, dass es gerade darum gehen soll, „jetzt die Schlechten, die Unbeliebtesten“, zu nennen wie Peter Maier zu Beatrice Hofer sagt. Sie nennt die drei Themen, worauf manche Kinder beim Thema ‚Supermarkt‘ lachend reagieren und einige beim Thema ‚Schneewittchen‘ zustimmend „Ja!“ sagen.

Phase 2 – zweite Abstimmungsrunde: *Viele Kinder murmeln durcheinander, während Peter Maier meint, dass es noch sieben Themen gibt, und fragt: „Wie machen wir es jetzt? Jetzt könnten wir nochmal eine Runde machen.“* Beatrice Hofer stimmt zu: „Ja, vielleicht ist das nicht schlecht“ und sagt zu den Kindern: „Ihr überlegt nochmal gut, was ihr gerne möchtet.“ Die Kinder murmeln immer noch, neben mir sagt ein Kind vor sich hin: „Ich habe am liebsten-“, (der Rest ist unverständlich) während Peter Maier seine lauten Überlegungen zum weiteren Verfahren mit einem „Einverstanden?“ abschließt, und dann gleich die zweite Abstimmungsrunde ankündigt. Diesmal fragt er ein paarmal, „Wer findet [Bezeichnung des Themas] ein blödes Thema?“ Als ich beim Thema ‚Star Wars/Weltraum‘ laut sage, dass 17 Kinder es nicht wollen, meint das Kind, dass das Thema vorgeschlagen hatte: „Schade!“, und es werden schon die Hände zum nächsten Thema gehoben. Als Beatrice Hofer die Themen nennt mit den meisten Gegenstimmen, sagen einige Kinder bei ‚Star Wars/ Weltraum‘ erleichtert „Ja.“, bei einem anderen Thema sind die Reaktionen sehr emotional, von „Ja“ bis zu einem fast geweinten „Nein!“

Phase 3 – dritte Abstimmungsrunde: *Da in der vorigen Runde zwei Themen gleich viele Ablehnungen erhielten, bleiben nun drei Themen übrig, die Beatrice Hofer nennt: „Und dann bleiben jetzt noch im Rennen: [Bezeichnung der Themen 1, 2 und 3]“, wobei sich manche Kinder für ein Thema besonders stark machen und rufen: „[Bezeichnung des Themas 3] muss bleiben.“* Bei einem anderen Thema ist von einigen Kindern ein „Ja!“ zu hören. Peter Maier sagt: „Jetzt machen wir noch eine dritte Runde.“ Ein Kind sagt: „Jeder darf bei [Bezeichnung des Themas 3]

strecken.“ Martin fährt fort: „Und wir machen es wieder so. Gleich. Das, was ihr blöd findet...“ Ungläubiger Zwischenbemerkung eines Kindes: „Dann fallen ja alle raus“ „...was ihr nicht möchtet, dafür streckt ihr.“ Er ergänzt, dass sie diesmal zwei Arme heben können, wenn sie ein Thema „ganz superblöd“ finden. Er zeigt es nochmal und sagt dann: „Ist das gut? Also, jetzt haben wir nur noch drei. Jetzt geht es immer schneller.“ Er nennt die Themen, ich zähle die gehobenen Hände. Ich habe den Eindruck, die Kinder verfolgen die Abstimmung aufmerksam. Beim letzten Thema, bei dem am wenigsten Hände gehoben sind, jubeln einige Kinder bereits leise: „Yeah.“ Beatrice Hofer nennt auf Nachfrage von Peter Maier das Thema nochmal, worauf einige Kinder mit „Ja“ reagieren und ein Kind schließlich sagt „[Bezeichnung des Themas] hat gewonnen.“ (B1: 418-502, gekürzt)

Bei dem beobachteten Entscheidungsverfahren entsteht der Eindruck, dass die Kinder hier Abstimmungsanweisungen befolgen sollen, die ihnen möglicherweise rätselhaft erscheinen, dass das Entscheidungsverfahren aber auch zu Beginn im Leitungsteam bzw. bei der Moderation für Verwirrung sorgt bzw. unklar ist. Es geht in der folgenden Rekonstruktion zunächst um das Entscheidungssetting und die strukturierenden Praktiken der Erwachsenen darin, die im Zusammenwirken mit den Kindern erfolgen. Danach diskutiere ich Praktiken der Kinder beim Abstimmungsverfahren und in der Diskussion zum Abschluss der Entscheidung.

Der Ablauf des vorab von den Projektleitenden festgesetzten Entscheidungsverfahrens, der vom Co-Leiter Schritt für Schritt angeleitet wird, wobei die Co-Leiterin mitschreibt und ich die Stimmen zähle¹⁹¹, besteht aus drei Abstimmungsphasen, in denen *gegen* ein Thema gestimmt werden kann, und einer anschließenden Diskussionsphase, in der geklärt wird, ob mit dem Thema, das als Favorit übrigblieb, alle einverstanden sind. Interessant ist, dass der Co-Leiter zwar das Verfahren festlegt, gleichzeitig aber um Rückmeldungen der Kinder bittet. In allen drei Abstimmungsrunden fragt er an die Kinder gerichtet, ob sie „einverstanden“ sind bzw. ob es „gut so“ sei. Da er keine Pausen lässt, wird nicht deutlich, ob die Rückmeldung der Kinder tatsächlich von Interesse ist. In Phase 3 wendet ein Kind ein, es bleibe ja gar kein Thema übrig, wenn sie sich wieder – wie in den vergangenen beiden Runden – gegen drei Themen entscheiden. Dieser Einwand wird ignoriert, möglicherweise durch den Co-Leiter gar nicht wahrgenommen. Der Entscheidungsmodus scheint den Kindern inzwischen klar zu sein, aber es bleibt unklar, wie bei drei verbleibenden Optionen ein Favorit auserkoren werden kann. Auf den Einwand des Kindes erfolgt keine Reaktion, sondern die nächste Abstimmungsrunde startet einfach. Dies verstärkt den Eindruck, die Rückfragen seien eine rhetorische Strategie, um den Eindruck zu erwecken, das Entscheidungsverfahren sei ein Vorschlag, der von allen Beteiligten befürwortet wird. Nach drei Abstimmungsrunden wird ein Ergebnis ermittelt, nämlich das Thema,

¹⁹¹ Der Eindruck, dass die Kinder von den Anweisungen des Co-Leiters überrumpelt werden und seine Rückfragen rhetorisch sind, hängt auch damit zusammen, dass ich persönlich seine Bitte an mich, die Stimmen zu zählen, als Auftrag verstehe, ohne die Möglichkeit, dies abzulehnen, obwohl noch weitere Erwachsene anwesend sind.

das übrigbleibt, weil es die wenigsten Ablehnungen hat. Der Co-Leiter greift die Formulierung eines Kindes auf, dieses Thema habe „gewonnen“ und gibt dem Entscheidungsprozedere dadurch den Anschein eines Wettkampfes mit positivem Ausgang. Einige Kinder verleihen mit einem „Ja“ ihrer Freude darüber Ausdruck.¹⁹²

Die Kontextdimension Zeit spielt in der Szene eine Rolle, weil der Eindruck entsteht, dass das Verfahren möglichst schnell abgeschlossen werden soll. Ein genereller Zeitdruck mag also ein weiterer Grund dafür sein, dass Rückmeldungen der beteiligten Kinder zum Entscheidungsverfahren gar nicht abgewartet werden. Dass der Co-Leiter in Phase 3 sagt, jetzt ginge es „immer schneller“ impliziert ebenfalls Zeitdruck, kann aber auch so gemeint sein, dass die Kinder sich nicht mehr lange gedulden müssen.

Ein Blick auf die Machtverhältnisse in diesem Setting verdeutlicht, dass eindeutig der Co-Leiter hier die Richtung vorgibt und bereits vorab durch die Projektleitung entschieden wurde, welches Entscheidungsverfahren zum Einsatz kommt. Ein Entscheidungsverfahren festzulegen ist üblich bei einer Projektplanung, doch es ist auch Transparenz für die Beteiligten bezüglich des Verfahrens erforderlich, damit diese eine gute Entscheidung treffen können. Da in diesem Fall ein ungewöhnliches, den Kindern nicht vertrautes Verfahren durchgeführt wird, entsteht der Eindruck, dass den Kindern ein Verfahren übergestülpt wird, das sie erst im Laufe der Durchführung verstehen. Die Kinder machen mit, indem sie versuchen, die Anweisungen zu verstehen und zu befolgen. An diesem Eindruck ändern auch die Rückfragen des Co-Leiters, ob alle einverstanden seien, nichts. Die Co-Leiterin und ich erhalten eine Assistentinnenrolle, was der Situation gleichzeitig den Charakter einer Wahl mit Wahlhelferinnen¹⁹³ gibt.

Die Frage eines Kindes in Phase 1 „Was kann man da machen?“, die sich vermutlich auf mögliche Tätigkeiten bei einem Spielplatz mit diesem Thema bezieht, wird nicht beachtet, was den Eindruck verstärkt, dass die ‚Regie‘ für diese Szene beim Co-Leiter liegt und Fragen von Kindern beim Entscheidungsverfahren keinen Raum haben. Wenn die Ideen für Spielplatznamen nicht ausgeführt werden, ist es für die Kinder schwierig, sich dazu eine Meinung zu bilden und sich gegen vorgeschlagene Namen zu entscheiden. Durch die Zwischenergebnisverkündung, die von den

¹⁹² Bei Projekt A applaudierten die Kinder, nachdem die Entscheidung für ein Thema – ebenfalls durch Ausschluss der abgelehnten Themen – getroffen war. Im Vergleich zur hier analysierten Situation war dort jedoch die Gruppe viel kleiner sowie altershomogener und es gab weniger Optionen zwischen denen entschieden wurde, was die Entscheidung vermutlich erleichterte. Außerdem fand die Entscheidung erst am zweiten Projekttag statt, d.h. die Kinder waren, durch eine Ankündigung dieses Punktes beim ersten Tag, auf eine Themenwahl vorbereitet und hatten sich vorab schon Gedanken dazu gemacht. Das wurde deutlich, als einige Kinder gleich bei ihrer Ankunft am Morgen des zweiten Tags ihre Namensideen für den Spielplatz nannten.

¹⁹³ Der Aspekt, dass dabei gendertypische Rollen reproduziert werden, fällt deutlich auf, wird im Rahmen dieser Arbeit aber nicht weiter diskutiert.

Kindern im Verlauf der Entscheidung immer emotionaler begleitet und kommentiert wird, erhält das gesamte Entscheidungsverfahren zudem einen Show- und Wettbewerbscharakter, was mit den einleitenden Worten der Co-Leiterin in Phase 3 korrespondiert, dass noch drei Themen „im Rennen“ seien und auch dazu passt, dass ein Kind am Ende sagt, das Thema habe „gewonnen“.

Der Grad der Ablehnung, den gehobene Arme der Kinder symbolisieren sollen, steigert sich dabei durch die Wortwahl des Co-Leiters: In Phase 1 bedeutet eine Stimme, dass man ein Thema „nicht möchte“, während es bei Phase 2 um ein Thema geht, das man „blöd“ findet, und ab Phase 3 plötzlich als weitere Stimmoption „ganz superblöd“ als Steigerung der Ablehnung eines Themas – signalisiert durch die erweiterte Option von zwei mögliche Gegenstimmen – ergänzt wird. Alle Kinder können in jeder Phase so oft sie wollen abstimmen, ihre Stimmzahl ist nicht begrenzt. Ganz eindeutig ist zunächst nicht, wer stimmberechtigt ist, denn in Phase 1 sagt der Co-Leiter an die Kinder gewandt, dass „ihr“ abstimmt, während er kurz darauf sagt „wir strecken“. Doch bei der Entscheidung, stimmen dann nur die Kinder ab. Irritierend ist an dieser Situation für mich als Beobachterin – und scheinbar auch für teilnehmende Kinder –, dass Kinder, die gerade noch Ideen *für* ein Thema entwickelt und benannt haben, nun plötzlich *gegen* diese stimmen und sie dadurch, unmittelbar nachdem sie gesammelt wurden, wieder aussortieren sollen. Unmittelbar im Anschluss an einen Ideenfindungsprozess dessen Inhalte als „blöd“ zu markieren und damit abzuwerten, signalisiert den Kindern, welche die Ideen entwickelt haben, dass diese wenig Wert haben und nicht anerkennungswürdig sind. Zusätzlich verstärkt die Wortwahl am Ende von Phase 1, dass „die [s]chlechten, die [u]nbeliebtesten“ Themen identifiziert wurden, die Abwertung genau dieser Themen durch den Co-Leiter. Die Kinder haben mit einem solchen Verfahren, in dem ihre Ideen öffentlich verworfen werden, offenbar auch bei ihrer Ideensammlung für die Themen nicht gerechnet, denn es zeigt sich, vor allem während Phase 1 und 2, dass sie darüber verwundert bis enttäuscht sind. Von ihnen vorgeschlagene Themen können bzw. sollen sofort wieder abgewählt werden, wobei sich manche Kinder von ihren gerade erst genannten Ideen prompt wieder verabschieden müssen.

Es scheint nicht nur für die Co-Leiterin schwierig, das Abstimmungsergebnis nach der ersten Phase zu verstehen bzw. verständlich mitzuteilen, auch die Kinder sind bei der Ankündigung des – vermeintlich abgelehnten, geht man von der Einführung des Co-Leiters aus – Themas enttäuscht, was ihre Reaktionen („Mann“ und „Nein“) zum Thema ‚Die unendliche Geschichte‘ verdeutlichen. Die Enttäuschung, die bei der Themennennung zum Ausdruck gebracht wird, deute ich in der Situation als Indiz dafür, dass es für alle Beteiligten schwer verständlich ist, um was es gerade eigentlich geht, und ich versuche zu ‚übersetzen‘, dass gerade zwei verschiedenen Logiken gefolgt wird. Denn entgegen der Aufforderung des Co-Leiters nach der Abstimmung in Phase 1, diejenigen Themen zu nennen, welche die meisten Gegenstimmen erhielten, nennt die Co-Leiterin das Thema mit den wenigsten Ablehnungen. Dies zeigt, dass selbst im Co-Leitungs-Team Verständnisschwierigkeiten

dazu bestehen, was die relevanten Kriterien sind, die im Zentrum des Entscheidungsprozesses stehen: die Favoriten oder die abgelehnten Themen. Eine Orientierung versucht der Co-Leitende vor der Entscheidung zwar noch zu geben, in dem er sagt, wie es „normalerweise“ sei: Man meldet sich, wenn man für etwas ist, doch „wir kehren das um“. Wer mit „wir“ gemeint ist, bleibt offen. Er begründet nicht, weshalb dieses Verfahren von wem gewählt wurde und welche Vorteile es hat¹⁹⁴, sondern sagt und zeigt den Kindern nur, was sie tun sollen. Dabei kann es sein, dass der Vergleichshorizont mit einem Verfahren, das „normalerweise“ zum Einsatz kommt, eher Verwirrung als Klarheit stiftet.

Eine Rekonstruktion der Praktiken während des Entscheidungsprozesses zeigt, dass Kinder vor allem Mitmachende sind und handhebend-abstimmend die Anweisungen befolgen, mit denen der Co-Leitende sie durch das Verfahren führt. Als Ideengebende waren sie nur für mögliche Spielplatzthemen gefragt, die nun Schritt für Schritt – bis auf eines – wieder verworfen werden „müssten“, weil es der Co-Projektleiter so entschieden hat. Dieses Ziel wurde jedoch nicht angekündigt, sondern das Auswahlverfahren findet – flankiert von rhetorischen Rückfragen – einfach statt.¹⁹⁵ Für die Gestaltung und den Ablauf des Entscheidungsprozesses scheinen die Ansichten oder Vorschläge der Kinder nicht relevant zu sein, da das Verfahren bereits festgelegt wurde. Einige Kinder suchen sich selbst aktivere Rollen, stimmen mit ab und verfolgen dabei genau die Ergebnisse der Abstimmungen, indem sie mit mir mitzählen.

Die affektiven Effekte der Abwahl von Themen sind nicht zu übersehen, denn viele Kinder wirken emotional beteiligt an dem Entscheidungsprozess und zeigen Freude oder Enttäuschung. Manchmal wird die definitive Ablehnung eines Themas mit einem bedauernden „Schade“ oder „Nein“ kommentiert, was nahelegt, dass sich Kinder mit ‚ihrem‘ Thema möglicherweise stark identifizieren. Manchmal erfolgt eine freudige Reaktion durch eine bekräftigendes „Ja“ oder „Yeah“. Der Enthusiasmus der Kinder, der während der Themenvorschläge sichtbar war, wird auch hier zum Ausdruck gebracht, wenn ein Thema bleibt. Im Verlauf des Abstimmungsprozesses, als es in der dritten Runde nur noch um wenige Themen geht, erinnern die Praktiken der Kinder an einen Wettkampf bzw. einen Wahlkampf, aus dem die ideengebenden Kinder als Gewinner_innen hervorgehen möchten. Einige Kinder machen sich besonders für Thema 3 stark, indem sie rufen, dass es bleiben soll, während kurz darauf ein Kind seine Ablehnung genau dieses Themas deutlich macht,

¹⁹⁴ Später erfahre ich in einem Nebengespräch mit dem Leiter der Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation, dass das angewandte Entscheidungsverfahren auf der Idee des „Systemischen Konsensierens“ beruht. Dabei wird davon ausgegangen, dass es besser möglich sei, einen Favoriten aus vielen alternativen Möglichkeiten auszuwählen, wenn abgelehnte Optionen identifiziert werden und ausscheiden.

¹⁹⁵ Auch der Mitarbeiter der Spielplatzfirma ist von der Dynamik der Entscheidungsphase am ersten Tag von Projekt B irritiert, wie er mir bei einem informellen Gespräch nach dem Projekt mitteilt.

und Anhänger_innen dafür gewinnen möchte, indem es sagt, dass sich alle für dieses Thema melden sollen. Vielleicht beeinflusst die einleitende Aussage der Co-Leiterin, dass Themen „im Rennen“ seien die Praktiken der Kinder in Phase 3, die an einen Wettkampf erinnern.

Die Kinder erhalten im gesamten Verlauf des Prozesses, in dem sie Themenideen benennen und ein Thema durch Abwahl der anderen auswählen keine Möglichkeit, ‚ihr‘ Thema auszuführen und zu sagen, weshalb sie es für ein geeignetes Spielplatzthema halten. Dafür gibt es keine Muße und die Zeit scheint in dieser Projektphase, am Ende des ersten Nachmittags, zu knapp zu sein. Die kurzen Zwischenrufe bzw. -bemerkungen als Plädoyer für oder gegen ein Thema, sind die einzige Gelegenheit der Kinder, bei der Kinder für ihr Thema ‚werben‘. Diese kurzen Einwürfe erfolgen selbstinitiiert und verdeutlichen damit einen Bedarf der Kinder, auf das Geschehen ihren Vorstellungen gemäß Einfluss zu nehmen. Den Wunsch sich mit den vorgeschlagenen Themenoptionen intensiver auseinanderzusetzen, da nicht alle Kinder zu jedem Thema einen Bezug haben, verdeutlicht die Bemerkung eines Kindes, das zu dem in der ersten Runde favorisierten Thema fragt: „Was kann man da machen?“. Es scheint dieses Thema nicht mit einem Spielplatz in Verbindung zu bringen. Diese Zwischenfrage bleibt ohne Resonanz, vielmehr wird die Ergebnisverkündung der ersten Runde unerschüttert und beharrlich fortgeführt, indem der Co-Leiter in seiner Funktion als machtvoller Regisseur an die Durchführung des Verfahrens nach dem vorgesehenen Plan erinnert. Dadurch wird die Mitgestaltung des Verfahrens durch Kinder unterbunden.

Auch in der dritten Runde wird die Zwischenbemerkung eines Kindes „Dann fallen ja *alle* raus“ ignoriert. Das Kind geht davon aus, dass wie bisher drei Themen abgewählt werden und niemand nimmt seine Sorge ernst, dass nach dieser Runde kein Thema übrigbleibt. Das erweckt den Eindruck, dass bei dem Entscheidungsverfahren nicht von Interesse ist, was für Kinder inhaltlich relevant ist, sondern dass es eben um das Ziel geht, ein Thema für die Weiterarbeit festzulegen. Den Kindern wurde dieses Ziel nur kurz erläutert, bevor es um die Ideenfindung für die Themen ging. In der geschilderten Situation erscheint der moderierende Co-Leiter wie ein Regisseur, der die Kinder in von ihm festgelegten Etappen zum Ziel, der Auswahl eines Themas, bringt. Doch wessen Ziel soll hier eigentlich erreicht werden? Kinder erhalten die Entscheidungshoheit über einen Spielplatznamen, es ist allerdings nicht klar, welche Relevanz diese Entscheidung für sie hat. Die Kinder wurden nie gefragt, ob sie der Spielplatz, den sie planen, einen Namen oder ein übergeordnetes Thema haben soll. Es sind die Leitenden, die es wichtig finden und festlegen, dass der Spielplatz einen Namen erhält.¹⁹⁶ Basierend auf ihrer Leitungsmacht führen sie diesen Entscheidungsprozess durch, an dem

¹⁹⁶ In einem Nebengespräch erfahre ich vom Co-Leiter, dass der Spielplatzname den Zweck hat, die Modellbauphase etwas kreativer zu gestalten, weil Spielgeräte zu einem Thema – und nicht einfach so – entwickelt werden. Später, während des Modellbaus ist zu beobachten, dass das gewählte Thema Inspirationen für die gebauten Spielgeräte bietet.

ganz selbstverständlich alle anwesenden Kinder teilnehmen, ohne dagegen offensiv Widerstand zu zeigen.

Eine Einschätzung, inwiefern die Kinder das Ergebnis des Abstimmungsverfahrens gut finden, oder ob sie eben brav mitmachen, so wie sie es aus der Schule kennen, kann aufgrund der Beobachtungen nicht rekonstruiert werden. Doch der Entscheidungsprozess ist nach den drei Abstimmungsrunden noch nicht abgeschlossen, denn es folgt eine diskursive Phase zum Abschluss:

Phase 4 – Diskussion des Ergebnisses: Peter Maier wiederholt: „[Bezeichnung des Themas] hat gewonnen. Jetzt frage ich mich: Wie geht’s euch damit?“ Viele Kinder, eher die jüngeren, sagen: „Ja!“, andere drücken mimisch aus, dass sie über die Themenwahl nicht so glücklich sind. Peter Maier fragt: „Ist es okay?“ Das „Ja“ der Kinder wird lauter, aber ein paar Kinder, vor allem ältere, haben sich gemeldet und antworten auf Nachfragen des Co-Leiters, es störe sie, dass es eben nicht ihr eigener Vorschlag war. Lucy sagt, dass ja Ideen von den abgewählten Themen, z. B. Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft hier auch reinpassen. Ein weiteres Kind meint, es findet das Thema „einfach nicht spannend“. Marla findet, dass das Thema „nicht so cool“ klingt und verneint Peter Maiers Rückfrage, ob sie sich vorstellen könne, dort zu spielen. Auf Vorschlag von Beatrice Hofer denken die Kinder über einen Namen nach, der „besser passen oder spannender klingen würde“ und erweitern das Thema. Peter Maier fasst das erweiterte Thema zusammen und sagt „Ja gut. Das war jetzt eine super Idee.“ Auf seine Frage, ob immer noch jemand das Thema blöd findet, meldet sich Marla, hat jedoch keine Antwort auf die Frage, wie man das Thema für sie noch weiter ausweiten müsse. Dann schließt Peter Maier das Thema mit den Worten „Okay! Dann würde ich sagen, lassen wir es doch mal hierbei“ ab und verweist auf die Weiterarbeit am Samstag. (B1: 502-538, gekürzt)

In dieser vierten Phase, nach den Abstimmungen, wird in einer Diskussion geklärt, was die Personen, die gegen das übrig gebliebene – und damit favorisierte – Thema waren, an dem Thema stört. Eine inhaltliche Auseinandersetzung erfolgt mit nur einem einzigen Thema, über das erst gesprochen wird, nachdem bereits abgestimmt wurde, was als Ablauf irritierend erscheint, da die anderen Themenvorschläge somit zu Begriffen degradiert werden, die auftauchen und schnell wieder verschwinden. Auf die Frage des Co-Leiters, wie es den Kindern mit dem Resultat, dem ‚Favorit‘ mit den wenigsten Gegenstimmen, geht und ob es okay für sie sei, reagieren zwar einige Kinder mit einem mehrfachen „Ja“, doch andere zeigen mimisch, dass sie anderer Meinung sind und durch Wortmeldungen, dass sie dazu etwas sagen möchten. Nun findet eine Diskussion statt, in der Bedenken und Einschätzungen zum Ergebnis geäußert werden können und es Raum gibt für die Ansichten der Kinder. Es geht dabei vor allem darum, was an dem Thema störend ist. Das reicht von der Enttäuschung darüber, dass das eigene Thema nicht favorisiert wurde, bis zur Meinung, dass das Thema „nicht spannend“ oder nicht „cool“ sei. Ein Kind scheint versöhnlich und integrierend wirken zu wollen, denn es betont, dass ja auch Inhalte anderer Themen mit dem ‚gewählten‘ Spielplatzthema verknüpft werden könnten. Doch ein Mädchen, Marla, das nicht mit dem Thema einverstanden ist, bleibt bei ihrer Ablehnung des Themas, selbst als die anderen sich damit aufgrund einer

themenerweiternden Umformulierung zufriedengeben. Da Marla keine konkreten Punkte zur weiteren Diskussion benennt, nutzt der Co-Leiter nun seine machtvolle Rolle als Gesprächsführer, um den Punkt ‚Entscheidung für ein Spielplatzthema‘ abzuschließen.

Interessant an der letzten Phase ist, dass eine Altersdifferenzierung zwischen den teilnehmenden Kindern deutlich wird. Vor allem ältere Kinder lehnen in der Diskussion das Thema ab, während jüngere Kinder eher dafür zu sein scheinen. Das könnte daran liegen, dass es den älteren Kindern leichter fällt, ihre Meinung zu formulieren und zu vertreten und dass sie offenbar andere Themen als jünger Kinder interessant finden. Die letzte Phase ist die zeitintensivste¹⁹⁷ der vier Phasen, d. h. verbale argumentative Verständigung, um eine Entscheidung zu treffen, ist deutlich zeitaufwendiger als bloßes Abstimmen. Weiter veranschaulicht diese Phase, dass die vorherige Abstimmung zwar zum Ergebnis eines von der Gruppe favorisierten Themas geführt hat, aber erst bei einer verbalen Verständigung darüber ein für fast alle Teilnehmenden zufriedenstellendes Ergebnis gefunden wird. Die letzte Phase wird dadurch möglich, dass die beiden Leitenden Raum für eine Diskussion und Themenerweiterung geben und Kinder ihre Ansichten artikulieren, wobei die Aushandlungen ein Wechselspiel zwischen strukturierenden Impulsen durch Fachkräfte und inhaltlichen Aussagen von Teilnehmenden sind.

Die Entscheidungsprozedur zur Auswahl eines Spielplatzthemas verläuft insgesamt stark reglementiert durch den Co-Leiter. Fraglich ist dabei, ob das Ergebnis der Abstimmungen tatsächlich mit einer Entscheidung der teilnehmenden Kinder gleichzusetzen ist, denn eine Phase der Meinungsbildung für eine fundierte Entscheidung fand nicht statt. Erst am Ende erfolgt eine Diskussion, die das verbliebene Thema konsensfähig machen soll. In der letzten Phase gibt es Raum für Emotionen und Anmerkungen der Kinder, während zuvor geäußerter Redebedarf von Kindern ignoriert wurde. Das Ziel, ein Thema zu bestimmen, wird vom Co-Leiter beharrlich anvisiert und die Kinder befolgen seine schrittweisen Anweisungen. Welche Relevanz ein Spielplatzthema für die Kinder hat, steht nie zur Debatte, sondern die Projektleitenden geben hier das Ziel einer Themenwahl vor, und die Kinder wirken an einer Abstimmung oder Entscheidung mit, die für sie möglicherweise völlig irrelevant ist.

¹⁹⁷ Interessant ist, dass die vierte Phase zur Ergebnisdiskussion sieben Minuten dauert, also mehr als ein Drittel der Gesamtdauer der vier Phasen von 18 Minuten, wobei die einzelnen Phasen der Abstimmungsrunden fünf, dreieinhalb und zweieinhalb Minuten dauern, insgesamt also elf Minuten.

8.5 Eigene Vorlieben innerhalb der Projektstrukturen umsetzen

Einige Praktiken der Kinder bei den Planungswerkstätten basieren darauf, dass Kinder verschiedene Freiräume und Möglichkeiten eigenständig nutzen. Die Projekte sind zwar klar vorstrukturiert, doch innerhalb dieser Vorgaben entdecken die Kinder Möglichkeiten, eigene Interessen zu äußern oder umzusetzen, die nun exemplarisch rekonstruiert werden.

Arbeitsgruppenkonstellationen gemäß eigener Interessen

Folgende Szene¹⁹⁸ illustriert dies anhand der Praktiken der Kinder zur Arbeitsgruppenbildung, in der sie eigenen Interessen klar Raum geben:

Es ist der erste Projektnachmittag. Alle Anwesenden, acht Kinder und sechs Erwachsene (Ein Kind, Patrick, stieß erst zufällig bei der Spielplatzbegehung mit seiner Mutter zur Gruppe und machte spontan mit. MS), sitzen nach einer gemeinsamen Spielplatzbegehung im Stuhlkreis. Die Co-Projektleiterin holt einen aufgerollten Flipchart und einen Karton mit vielen Papierschnipseln [...] und erklärt den Kindern, dass sie an den Tischen nun selbst ihren Traumspielplatz aufkleben und -malen können. Der Co-Projektleiter sagt, dass sie dafür Gruppen bilden und fragt die Kinder, ob sie zu zweit zusammengehen möchten. Die drei anwesenden Mädchen, Anna, Emilia und Laura, möchten zu dritt eine Collage machen. Darauf meint der Projektleiter, dass Zweier- oder Dreiergruppen gebildet werden können. Auch Noah und Tim sowie Alex und Luca finden sich sehr schnell als Gruppen. Patrick möchte bei Alex und Luca mitmachen. Die beiden scheinen nicht so begeistert davon zu sein und schlagen ihm vor, er könne doch mit seiner Mutter eine Gruppe machen. Auf diesen Vorschlag reagiert niemand. Einige Kinder wollen schon mit den Collagen beginnen, doch die Projektleitenden, Peter Maier und Beatrice Hofer, sorgen nochmals kurz für Stille und bitten alle Kinder um eine Lösung für die Frage, wo Patrick mitmacht. Diese sagen auf Nachfrage von Peter Maier, dass sie alle in ihren Konstellationen bleiben möchten, doch Patrick möchte weiterhin zu Alex und Luca. Peter Maier fragt die beiden, ob sie es sich mit Patrick vorstellen könnten und sie stimmen zu. Die Kinder gehen nun an drei der vier Tische, auf denen ein Flipchart liegt und auf denen die Erwachsenen Stifte, Klebstoff und Scheren verteilen. [...] Patrick sitzt an einer Seite des Flipcharts, Alex und Luca an der anderen Seite. Wie es dazu kam, habe ich nicht mitbekommen. Dann verabschiedet sich Patricks Mutter. Die Kinder stellen ihre Collagen fertig, während Erwachsene zu ihnen gehen und teilweise nachfragen. Mir fällt auf, dass Patrick den anwesenden Praktikanten an der Hand zu seiner Collage führt, um ihm etwas zu zeigen.

Nach einer Pause geht es drinnen weiter. Dort liegen die Collagen der Kinder auf dem Boden in der Mitte des Stuhlkreises. Die Gruppen stellen ihre Collagen vor. Nachdem Luca und Alex ihre Collage kommentiert haben, stellt Patrick seinen Teil des Flipcharts vor. Er sagt, er habe nicht mit den beiden geplant, sondern einen eigenen Spielplatz. (A1: 139-211)

¹⁹⁸ Diese Szene war auch die empirische Grundlage für einen Buchbeitrag (Schmid 2019).

Diese Episode verdeutlicht, wie Kinder ihre Arbeitskonstellationen selbst aussuchen und den vorgegebenen Rahmen lediglich als Orientierung, nicht aber als Zwang betrachten. Zunächst haben die Mädchen, was die Gruppenkonstellation betrifft, eine andere Vorstellung als der Co-Leiter, und benennen klar, dass sie zu dritt und nicht zu zweit zusammenarbeiten möchten. Da der Co-Leiter den Kindern die Frage gestellt hat, ob sie zu zweit arbeiten möchten, ist es für die Mädchen vermutlich einfach, ihr davon abweichendes Interesse zu artikulieren. Dieses wird auch nicht in Frage gestellt, sondern der Co-Leiter erweitert umgehend die vorgegebenen Optionen für Gruppenkonstellationen auf Zweier- oder Dreiergruppen. Hier zeigt sich ein Zusammenspiel in der Interaktion zwischen den Kindern und dem Co-Leiter, der nicht auf seinem Vorschlag beharrt, sondern die Optionen erweitert. Als sich für einen Jungen, Patrick, keine Gruppe findet, ‚löst‘ der Co-Leiter das nicht analog, indem er eine weitere Option ‚alleine eine Collage machen‘ einführt. Eine Lösung für die Mitarbeit des Jungen haben zunächst Alex und Luca, denn er kann ihrer Meinung nach zu zweit mit seiner Mutter eine Collage machen. Damit greifen sie die ursprüngliche Idee des Co-Leiters auf, zu zweit zusammen zu arbeiten. Doch der Vorschlag von Alex und Luca – der mich zunächst verblüfft, da sie eine Gruppe vorschlagen, die aus einem Kind und einer Erwachsenen besteht – läuft ins Leere, es gibt keine Reaktion darauf, weder von den Projektleitenden, noch von Patrick selbst, seiner Mutter oder anderen Personen. Nun werden alle Kinder, obwohl sie eigentlich gerade mit ihren Collagen beginnen wollen, von den beiden Projektleitenden in die Pflicht genommen, eine Lösung zu finden. Die Kinder machen von sich aus keine Angebote für neue Gruppenkonstellationen, was als Widerstand gegen die Aufforderung zur gemeinsamen Lösungsfindung gedeutet werden kann. Erst auf Nachfrage des Co-Leiters willigen Alex und Luca ein, mit Patrick zusammen zu arbeiten. Sie stimmen nun einer Option zu, die sie kurz zuvor noch abgelehnt haben. Weshalb sie ihre Meinung ändern, bleibt offen.

Interessant ist, dass die drei Jungen dann jedoch keine gemeinsame Collage erstellen. Sie halten sich an die Vorgabe, zu dritt an einem Flipchart zu arbeiten, aber Alex und Luca arbeiten zu zweit an einer Seite, während Patrick alleine an der anderen Seite arbeitet. Der Widerstand von Alex und Luca gegen eine Dreierkonstellation erfolgt stillschweigend, indem sie dann letzten Endes so handeln, wie sie es von Anfang an wollten. Nun setzen sie mit ihrem Handeln einfach Fakten, die aber von den Projektleitenden akzeptiert zu werden scheinen. Patrick dagegen arbeitet – trotz seines mehrfach geäußerten Wunschs, in einer Gruppe mit Alex und Luca zu sein – alleine an seiner Collage auf der anderen Seite des Flipcharts. Statt weiter auf eine Zusammenarbeit mit den beiden zu bestehen, sucht er sich, nachdem seine Mutter gegangen ist, punktuell einen neuen Arbeitspartner, den Praktikanten, den er zielstrebig zu seinem Werk führt und ihm, da er ihm etwas zeigt, vermutlich eine beratende Rolle zuweist. Interessant erscheint mir hier, dass er sich den jüngsten der anwesenden Erwachsenen ausgesucht hat.

An dieser Szene wird sichtbar, wie die Kinder eigene Wege finden, den Arbeitsauftrag umzusetzen. Alle Kinder arbeiten in einer für sie passenden Gruppenkonstellation, indem sie innerhalb der

Vorgaben des Co-Leiters Handlungsspielräume ausfindig machen. Selbst das Kind, das nur ‚pro forma‘ zu einer Dreiergruppe gehört, findet einen Arbeitspartner und stellt selbstbewusst seine Collage vor. Dies ist möglich, weil die anwesenden Erwachsenen die Entscheidungen der Kinder über ihre Arbeitskonstellationen zu respektieren scheinen und den Kindern die genaue Konstellation auch nicht vorschreiben – mit der Einschränkung, dass der Co-Leiter zunächst vermeiden möchte, dass ein einzelnes Kind übrigbleibt. Es entsteht der Eindruck, dass der *inhaltliche* Auftrag Collagen zu erstellen im Vordergrund steht, um Ideen für die Spielplatzplanung zu konkretisieren. Diesem Arbeitsauftrag kommen die Kinder nach, indem sie die vorgegebene *Arbeitsform*, die nicht rigide durchgesetzt wird, gemäß eigener Interessen abwandeln und somit Selbstermächtigungen – mit und ohne Rücksprache mit der Projektleitung – vollziehen.

Präferierte Tätigkeit und selbstgewählte Arbeitsposition

Am zweiten Tag von Projekt A fällt mir auf, wie ein Mädchen zwei Strategien ausprobiert, um ihre Interessen zu bekunden:

Anna fragt in der Anfangsrunde, ob sie jetzt bauen könnten, worauf Beatrice Hofer sagt, dass sie zuerst noch hier etwas machen und die anwesenden Kinder begrüßt. [...] Als kurz darauf die Ideen der Kinder für Tätigkeiten, die auf dem Flipchart stehen, diskutiert werden, sitzen alle (außer dem stehenden Co-Leiter) im Stuhlkreis. Anna setzt sich auf den Boden, sie kommentiert, dass sie das nun mache und scheint bei einem Blick in die Runde die Erwachsenen zu beobachten, wie deren Reaktion ausfällt, während sie sich auf den Boden setzt, doch sie erhält darauf keine Reaktion. (A2: 35f., 60-62)

Als Anna – wie vermutlich auch andere Kinder – gerne bauen möchte, fragt sie nach, indem sie sich auf die Gruppe aller anwesenden Kinder bezieht und um Erlaubnis für eine Tätigkeit bittet. Die Antwort der Co-Leitung, dass erst noch etwas Anderes gemacht wird, akzeptiert sie. Damit unterwirft sie sich der Ordnung, dass die Projektleitenden strukturelle Vorgaben machen und sich die gesamte Gruppe daran hält. Sie wartet einfach ab, bis sie später die Erlaubnis erhält, die von ihr bevorzugte Tätigkeit auszuüben – und zwar dann, wenn sie von den Leitenden vorgesehen ist. Damit akzeptiert sie, dass die Leitenden die Zeitstruktur, die Aktivität und die Arbeitsform festlegen.

Umso interessanter ist ihr Verhalten kurz darauf, als sie sich unaufgefordert auf den Boden setzt und diesen kleinen Akt einer selbstgewählten Sitzposition in der Gruppe kommentiert. Diese Szene wirkt wie ein Experiment Annas, um zu testen, welche Reaktionen auf ihre eigenmächtige Veränderung der Sitzordnung erfolgen. Sie fragt diesmal nicht um Erlaubnis, sondern macht einfach, was ihr gefällt. Diese Praktik, eine selbstgewählte Position einzunehmen, die sich von der Sitzordnung der Gruppe unterscheidet, kann als Versuch gedeutet werden, die individuelle Freiheit bzw. den Freiraum innerhalb der Arbeitssituation während der Anwesenheit der Leitungspersonen zu testen. Offenbar scheint diese selbstgewählte Arbeitsposition in Ordnung zu sein, denn niemand reagiert darauf. Anna

bleibt Teil des Arbeitsgefüges in der Gesamtgruppe und kann weiter mitdiskutieren, also die Tätigkeit ausüben, die gerade vorgesehen ist. Innerhalb des intergenerationalen Machtverhältnisses bewegt sich Anna im vorgesehenen Rahmen und hat dennoch eine Möglichkeit gefunden, eine eigene Präferenz ohne Anweisungen und Erlaubnis der Leitenden, also völlig eigenmächtig umzusetzen. So macht sie die Erfahrung, dass sie eigene Handlungsspielräume und gleichzeitig Handlungsmächtigkeit hat in diesem unbekanntem, einerseits stark durch Erwachsene strukturierten, andererseits durch ungewohnte Freiheiten charakterisierten Setting.

Die hier rekonstruierten Praktiken von Kindern sind in diesem Setting ohne Weiteres durchführbar und die Kinder erweitern dadurch eigenständig die ihnen vorgegebenen Handlungsoptionen. Dies ist gut möglich, weil im Setting der Planungswerkstatt kein disziplinarischer Zwang besteht und Erwachsene den Kindern innerhalb zeitlicher, thematischer und bezüglich der Arbeitsform vorstrukturierter Abläufe Raum für selbstgewählte Tätigkeiten lassen.

8.6 Fazit – Ideen zum Ausdruck bringen in strukturierten und ergebnisorientierten Partizipationsprojekten

Im Verlauf der Planungswerkstätten – zwei zeitlich begrenzten und zielorientierten Partizipationsprojekten – geben die Projektleitenden vor, was zu tun ist und rhythmisieren den Ablauf der Tage durch Aktivitäten, Handlungsanweisungen und Pausen. Das erweckt den Eindruck einer Choreographie, bei der Kinder innerhalb der vorgegebenen Struktur mitmachen sollen und kreativ sein können. In beiden Projekten wird auf das vorab festgelegte Ziel der öffentlichen Abschlusspräsentation hingearbeitet, bei der die teilnehmenden Kinder ein gemeinsames, selbstgebautes Spielplatzmodell präsentieren. Machtbeziehungen zeigen sich hier, indem die Projektleitenden klar das Feld möglichen Handelns der Kinder strukturieren (vgl. Foucault 1994 [1982]).

In diesem Setting wirken die partizipierenden Kinder wie Projektmitarbeitende, die schrittweise Aufträge erhalten und diese innerhalb eines vorgegebenen Rahmens, dessen Regeln vorab benannt werden, umsetzen. Einerseits gibt es eine klar choreographierte Struktur, welche die Projektleitenden durchziehen. Die gesellschaftlich übliche asymmetrische generationale Ordnung (vgl. Alanen 2005; Kelle 2018; Maywald 2016; Qvortrup 2005) dominiert also auf den ersten Blick die Projekte. Andererseits erfolgen innerhalb der von Erwachsenen geplanten Struktur kreative Prozesse, in denen die Kinder selbst bestimmen, was sie machen, und in denen die Projektleitenden ihnen assistieren. In diesem Setting fällt das bewegliche Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen auf: Sie sind Ungleiche in vorgeplanten pädagogischen Settings, aber auch – bei der Ideenentwicklung – eher Gleiche oder gar Ungleiche mit einer umgekehrten Machtasymmetrie, da Kindern von Erwachsenen assistiert wird. Diese schwer fassbaren Veränderungen der generationalen

Ordnung, welche bei den Planungswerkstätten in der Luft liegt, bringt ein Mädchen zum Ausdruck, indem sie einen fiktiven Gegenteiltag inszeniert. Die Projektleitenden sind in einer Doppelrolle, indem sie einerseits volle Verantwortung für den Ablauf des Projekts übernehmen und dessen Ziel im Blick behalten, wodurch sie eine klare Machtposition haben und ‚Möglichmacher_innen‘ sind. Andererseits soll es explizit um Ideen von Kindern gehen, weshalb Erwachsenen den Kindern während der Projektschritte assistieren. Kinder haben bei der Ideenfindung und dem Ideenbau, der einer prozesshaften Ideenentwicklung gleicht, das Sagen, flankiert von zurückhaltender respektvoller Begleitung durch Erwachsene, die allerdings teilweise mehr Wissen zur Umsetzung als die Kinder haben, das sie bei Bedarf informativ teilen. Die Kinder werden in den Projekten ermächtigt, ihre Vorstellungen für den neuen Spielplatz sichtbar zu machen. Ihre Ideen erhalten Raum und sie erhalten Unterstützung dabei, diese öffentlich so zu präsentieren, dass sie in Planungsprozesse einfließen können. Als rahmende Kontexte werden insbesondere intergenerationale Machtverhältnisse sichtbar, die sich durch die klare Leitung von zwei Erwachsenen immer wieder zeigen, obwohl diese sich von Anfang an bemühen, ihre ‚Kindernähe‘ zu vermitteln. In der Rekonstruktion der Praktiken bei den Planungswerkstätten wurde deutlich, dass sich die Kräfteverhältnisse nicht nur zwischen Kindern und Erwachsenen, sondern auch intragenerational innerhalb der Gruppe der Kinder immer wieder verschieben. Hinsichtlich der Frage nach Machtbeziehungen wird also deutlich, dass diese in den Planungswerkstätten in Bewegung sind und sich verändern können (vgl. Foucault 1985 [1984]).

Vor dem Hintergrund des Anspruchs, dass diese Projekte konzipiert wurden, damit Kinder ‚partizipieren‘, überraschen die Beobachtungen zu den klaren Strukturen und der autoritären Deklaration der Regeln. Beim Ablauf und den Regeln sind Vorstellungen der Kinder gar nicht gefragt. Innerhalb der einzelnen Schritte haben Kinder jedoch Freiräume, die sie ausfindig machen und nutzen (vgl. Schmid 2019), z. B. bei der Wahl der Gruppenkonstellationen oder der Modelle, die sie bauen möchten. Kinder sind beteiligt an Verständigungsprozessen und an Praktiken, um Ideen zu finden, weiter zu entwickeln und diese verständlich bzw. sichtbar zu kommunizieren. Als Motto über den Projekten könnte stehen: ‚Ideen finden und als Modelle bauen‘, doch bei einer genauen Betrachtung der Praktiken wird eine Präzisierung notwendig, denn es geht darum, diese ‚zusammen‘ zu bauen. Die gemeinsame Zielerreichung steht im Vordergrund, d. h. es findet – neben der ausgeführten strukturbedingten Fremdbestimmung durch die Projektleitenden – eine Kombination aus Selbstbestimmung der Kinder sowie gemeinsamer Mitbestimmung statt, an der Kinder und Erwachsene als Akteur_innen beteiligt sind. Allerdings wird nur über ein *Modell* für den Spielplatz bestimmt und wie der tatsächliche Spielplatz aussehen wird, unterliegt der Entscheidungsmacht

anderer Akteur_innen.¹⁹⁹ Wie groß der Einfluss der Kinder auf den neuen Spielplatz letzten Endes ist, bleibt offen. Die Planungswerkstätten haben insgesamt den Charakter eines Partizipationsarrangements, um Kindern zu ermöglichen, dass sie ihr Recht auf Mitsprache (vgl. Artikel 12 der UN-KRK, BMFSFJ 2000) ausüben können. Die Macht von Kindern bzw. ihren Einfluss auf den geplanten Spielplatz zu erhöhen, kann als Ziel beider Projekte rekonstruiert werden, d. h. die durchführende Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation setzt mit den Planungswerkstätten den im Flyer der Fachstelle selbst formulierten Anspruch um, dazu beizutragen, dass Kinder „aktiv mitwirken können“. Die Kinder erhalten mit den Spielplatzplanungsprojekten ein Forum als Ideengebende für den Spielplatz, haben aber nicht den Status von Auftraggebenden. Es ist zwar ein Spielplatzbauer dabei, um die Ideen der Kinder später möglichst nah an deren Vorstellungen baulich umzusetzen, doch die tatsächliche Entscheidungshoheit über die Auftragsvergabe und die bauliche Umsetzung des neuen Spielplatzes liegt nicht bei den Kindern und offenbar außerhalb ihres Einflussbereichs. Trotzdem haben und nutzen die teilnehmenden Kinder in Projektwerkstätten die Möglichkeit, ihre Ideen für Entscheidungsträger_innen sichtbar und deutlich zu machen. Welche Herausforderungen die Umsetzung der Beteiligungsrechte von Kindern mit sich bringt, (vgl. Braches-Chyrek/Sünker 2012), zeigt sich hier sowohl pädagogisch als auch auf strukturell-planerischer Ebene.

In den rekonstruierten Praktiken wird sichtbar, wie die teilnehmenden Kinder im vorstrukturierten Rahmen des Projekts in unterschiedlicher Form – verbal, kreativ-gestalterisch zwei- und dreidimensional, Artefakte nutzend – Ideen für den zukünftigen Spielplatz entwickeln und zum Ausdruck bringen, indem sie diese bauen. Sie befolgen beim Ablauf die Vorgaben der Projektleitenden unhinterfragt und ‚anständig‘, was ein Effekt des bestimmenden Vorgehens der Co-Leitenden zu Beginn bei der Deklaration der Regeln sein kann. Im Verlauf der Projekte bewältigen die Kinder gemeinsam mithilfe von schrittweisen Anweisungen des Co-Leitenden und dessen Assistierenden eine Themenwahl für den Spielplatz in einem für sie methodisch ungewöhnlichen Entscheidungsverfahren, um das Zwischenziel der Projektleitung zu erreichen, einen Spielplatznamen zu finden. Sie sind in diesen Projekten abhängig von Erwachsenen hinsichtlich des Zugangs zu Material, der Zeitstrukturierung, die vorgibt, wann welcher Schritt ansteht und der Verpflegung, daher haben Kinder hier aufgrund ihrer Positionierung ein eingeschränktes Handlungsvermögen (vgl. Alanen 2005). Andererseits folgen die Kinder aber nicht nur als Projektmitarbeitende den Vorgaben, sondern setzen innerhalb der bestehenden Ordnung bzw. vorgegebenen Struktur eigene Vorlieben um. Nur gelegentlich äußern einzelne Kinder Kritik, z. B. an dem – zunächst als angeblicher Favorit – ausgewählten Spielplatzthema. Dabei erscheint die

¹⁹⁹ Es war während der Erhebungen in beiden Projekten zwar von einem Feedbacktreffen der teilnehmenden Kinder und Leitenden der Planungswerkstatt mit den Planer_innen des Spielplatzes die Rede, um den Spielplatzentwurf der Planer_innen vorzustellen und zu diskutieren. Zur Durchführung dieses Treffens erhielt ich jedoch – trotz klarer Interessensbekundung – keine weiteren Informationen.

Strukturierung der Projektschritte wie eine Orientierung, die den durch die Co-Leitenden begleiteten Weg zum Ziel schrittweise aufzeigt, den Kindern jedoch Handlungsspielräume – je nach Projektschritt in unterschiedlichem Ausmaß – lässt. Diese Handlungsspielräume zu nutzen scheint im Verlauf der Ideenfindung und -benennung für Tätigkeiten und Geräte für den Spielplatz in der wohlwollenden, den Kindern Eigenständigkeit ermöglichenden Arbeitsatmosphäre der Planungswerkstatt, gut möglich zu sein. Eine Ausnahme ist der unter Zeitdruck stattfindende Abstimmungsprozess für das Spielplatzthema, in dem Interessen und Emotionen der Kinder wenig Raum erhalten. Die Atmosphäre der Spielplatzplanungsprojekte ist ansonsten durch eine emotional positiv geprägte Stimmung zwischen allen Akteur_innen gekennzeichnet, in der trotz des expliziten Auslachverbots viel gelacht wird. Die Kinder sind auch beim Auswahlverfahren bzw. der Entscheidung zum Spielplatzthema emotional deutlich involviert, und vor allem beim Modellbau motiviert und begeistert dabei. Insgesamt erfolgen die Praktiken in den beiden Partizipationsprojekten im Zusammenwirken von Kindern und Erwachsenen, wobei Kinder in Kommunikation und Zusammenarbeit mit Erwachsenen den Raum *inhaltlich* füllen, der ihnen strukturell durch Erwachsene *zeitlich* und *methodisch* eröffnet wird. Die asymmetrische gesellschaftlich dominante generationale Ordnung (vgl. Qvortrup 2005; Alanen 2005; Alanen 2009), die den Akteur_innen aus sonstigen Kontexten vertraut ist, kann und wird in einem drei- bis viertägigen Projekt nicht komplett verändert, aber es zeigen sich in den Spielplatzplanungsprojekten Momente und Praktiken, in denen die generationale Ordnung aufbricht und Machtverhältnisse sich als beweglich erweisen.

9 ‚Selbst bestimmen‘, ‚Ideen zum Ausdruck bringen‘ und ‚Anliegenbasiert mitwirken‘ im Zusammenspiel von Kindern und Erwachsenen

Zur abschließenden fallvergleichenden und -übergreifenden Diskussion der empirischen Ergebnisse zu den Praktiken ‚partizipierender‘ Kinder beziehe ich mich auf theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse, die in den ersten vier Kapiteln dieser Arbeit ausgeführt werden.²⁰⁰

In den untersuchten öffentlichen bzw. pädagogischen außerschulischen Settings, in denen die Partizipation von Kindern ein explizites Anliegen ist, üben Kinder im Zusammenspiel mit Erwachsenen eine Vielzahl von Praktiken aus, die in den drei Fallkapiteln rekonstruiert wurden. Als Forschungsfeld für diese Studie wählte ich unterschiedliche pädagogische Settings der Partizipation von Kindern aus, um durch einen Vergleich differenzierte Erkenntnisse über die Praktiken der Partizipation von Kindern zu erlangen. Die Untersuchung bezieht sich auf den Abenteuerspielplatz als Ort der Partizipation im *Alltag*, die dortige Kinderkonferenz als *Partizipationsforum* und die Spielplatzplanungen als *Partizipationsprojekte*. In Zusammenhang mit den herausgearbeiteten Praktiken der Partizipation steht die Frage, inwiefern Machtverhältnisse diese durchdringen. Als Antwort darauf haben sich zwei zentrale Aspekte in der vorliegenden Untersuchung als bedeutsam erwiesen: die strukturellen Rahmungen der Settings als Partizipationsarrangements für Kinder von Erwachsenen sowie Spuren der Macht in den Praktiken innerhalb dieser Rahmungen.

Bei einem Fallvergleich wird deutlich, dass alle untersuchten Settings Arrangements von strukturgebenden Erwachsene sind, in denen Kindern Partizipation ermöglicht werden soll (9.1). Die Praktiken der Kinder in diesen Settings diskutiere ich in einem nächsten Schritt vergleichend und verknüpfe sie mit Diskursen zur Partizipation von Kindern. Dabei lassen sich die rekonstruierten Praktiken von Kindern, die unter dem gemeinsamen Oberbegriff ‚Partizipation‘ ausgeübt werden, in drei Dimensionen von Praktiken der Partizipation unterteilen: Praktiken der Selbstbestimmung (9.2), Praktiken, um Ideen zum Ausdruck zu bringen (9.3), und Praktiken der anliegenbasierten Mitwirkung (9.4). Zunächst führe ich zu diesen drei zentralen Praktiken Erkenntnisse aus, die sich aufgrund des Vergleichs als fallspezifisch herauskristallisierten, und erörtere daran anknüpfend fallübergreifende Aspekte. Abschließend beleuchte ich Spuren der Macht, die im Zusammenspiel von Akteur_innen beim Ausüben der Praktiken sichtbar wurden (9.5).

²⁰⁰ Ergänzt werden diese Theorieperspektiven in diesem Kapitel durch weitere theoretische Inspirationen, insbesondere von Iris Marion Young (1996, 2000) zur deliberativen bzw. kommunikativen Demokratie.

9.1 Strukturelle Rahmungen der Partizipationsarrangements

Die untersuchten Praktiken von Kindern werden in von Erwachsenen vorstrukturierten Kontexten ausgeübt. Wie die Rahmungen der untersuchten Partizipationssettings strukturiert sind und durch welche gemeinsamen Aspekte sie gekennzeichnet sind, erörtere ich nun.

Eine erste Gemeinsamkeit ist, dass alle Settings dieser Studie „pädagogische Orte der Mitbestimmung“ (Rieker et al. 2016, S. 186) bzw. Partizipation sind und keine „Orte selbstinitiiierter Mitbestimmung“ (a.a.O.) bzw. Partizipation. Den Kindern wird an diesen Orten Partizipation *ermöglicht*, indem pädagogische Fachkräfte die Rahmungen arrangieren und somit ‚Partizipationsarrangements‘ für Kinder kreieren, wobei die Strukturierungsmacht eindeutig bei den Erwachsenen verortet ist. In der Falldarstellung zur Spielplatzplanungen wurde herausgearbeitet, dass die Projektleitenden einen zeitlichen und methodischen Raum vorstrukturieren, den die Kinder inhaltlich füllen. Der Abenteuerspielplatz ist ein Ort, der als geregelter Freiraum die Rahmung für selbstgewählte Praktiken der Kinder bietet, während die dortige Kinderkonferenz den Charakter einer von Pädagog_innen initiierten und teilweise auch durch sie inszenierten Bühne hat.

Grundsätzlich eröffnen alle untersuchten Partizipationsarrangements einen *Raum*, in dem Kinder ihren eigenen Interessen nachgehen bzw. ihre Ideen und Anliegen artikulieren und gemeinsam bearbeiten können. Dafür werden einerseits als örtlicher Rahmen für die Settings Räume ausgewählt, andererseits wird der Raum anhand weiterer Aspekte als Rahmen definiert, innerhalb dessen Kinder partizipieren können. Dieser vorstrukturierte Raum gibt Orientierung, ist aber nicht einengend, da er den Kindern Freiräume lässt, ihnen Artikulationsräume für Ideen oder Anliegen sowie Bearbeitungsräume für diese bietet. Welche ermöglichenden Effekte diese Räume haben, zeigen die Rekonstruktionen dieser Arbeit. Die Strukturen des Abenteuerspielplatzes ermöglichen den Kindern – im vorgegebenen Rahmen – eine freie Orts- und Aktivitätenwahl. Bei den Spielplatzplanungen, die sehr detailliert vorstrukturierte Partizipationsprojekte sind, erhalten die Kinder die Gelegenheit zu einer methodisch vielseitigen Artikulation und inhaltlichen Auseinandersetzung mit ihren Ideen, z. B. beim Modellbau. Die Kinder bei der Kinderkonferenz können in einem vorgegebenen Rahmen ihre Themen oder Anliegen benennen, sich diskursiv damit auseinandersetzen und über diese abstimmen.

Ein weiterer rahmender Aspekt der Partizipationsarrangements ist die Strukturierung der *Zeit* bzw. des *Ablaufs*. Betrachtet man den Ablauf in den Settings im Forschungsfeld, gibt es bei allen drei Settings in der Anfangsphase einen Zeitraum, in dem die Anwesenden sich gegenseitig wahrnehmen können. Iris Marion Young (1996, 2000) meint mit dem Aspekt ‚greeting‘ in der kommunikativen bzw. deliberativen Demokratie eine Phase zu Beginn, in der sich alle Anwesenden gegenseitig anerkennen und wahrnehmen. Sie bezeichnet ‚greeting‘ als fundamental für kommunikative Aushandlungen: „The category of greeting [...] adds something important to ideals of inclusive public reason. It is not

simply that participants in public discussion should have reasons that others can accept, but they must also explicitly *acknowledge* the others whom they aim to persuade” (Young 2000, S. 62, Hervorh. im Orig.). Diese Anfangsphase, in der alle ankommen und sich gegenseitig wahrnehmen können, ist nicht nur bei der Kinderkonferenz relevant, die der deliberativen Demokratie am ähnlichsten ist, sondern auch in den anderen Partizipationssettings. Auf dem Abenteuerspielplatz sind alle Anwesenden beim ‚Treffpunkt‘ im Kreis sichtbar und Kinder, die zum ersten Mal da sind, werden namentlich begrüßt. Bei den Spielplatzplanungsprojekten begrüßen die anwesenden Erwachsenen alle teilnehmenden Kinder persönlich und alle erhalten ein vorbereitetes Namensschild, damit sie in der neu zusammengesetzten Gruppe nicht anonym bleiben.

Der gesamte Zeitrahmen der Settings liegt überwiegend in der Strukturierungsmacht von Erwachsenen. In der Anfangsphase sind die pädagogischen Fachkräfte in allen drei Settings sehr präsent und haben gleichzeitig eine zentrale Rolle, beispielsweise fängt die Kinderkonferenz erst an, wenn die pädagogischen Fachkräfte anwesend sind. In den weiteren zeitlichen Abläufen variiert die Präsenz von Pädagog_innen in den jeweiligen Kontexten, wobei sie immer die Rolle der ‚Zeitwächter_innen‘ innehaben, welche den Ablauf im Blick haben und auf dem Abenteuerspielplatz sowie bei den Spielplatzplanungen die Anwesenden daran erinnern, wann ein neuer Punkt im Ablauf beginnt. Auf dem Abenteuerspielplatz geben die zeitlichen Elemente ‚Treffpunkt‘ und ‚Imbiss‘ einen strukturierenden Rahmen, in dem alle Anwesenden präsent sind, ansonsten gibt es keine zeitlichen Vorgaben. Dagegen sind die Spielplatzplanungsprojekte in ihrem Ablauf klar strukturiert und die Leitenden geben Schritt für Schritt vor, was als Nächstes ansteht, um das Projektziel, die Präsentation eines gemeinsamen Modells des Spielplatzes, sukzessive zu erreichen. Allerdings gibt es auch bei den Spielplatzplanungsprojekten Phasen, in denen kein Produktivitätszwang herrscht, welche die Kinder spielend, ohne Vorgaben von Erwachsenen, verbringen. Der Zeitrahmen bei der Kinderkonferenz ist wiederum recht offen. Der Beginn entspricht der sonstigen Zeit für den Treffpunkt, doch ein Zeitpunkt für das Ende ist nicht festgelegt. Bei den Bearbeitungsweisen von Anliegen scheint eine Phase der Abstimmungen das Ende der Bearbeitung eines Punktes festzulegen, was jedoch situativ variiert. Gesprächsleitende Kinder kündigen Themen an und legen deren Ende fest. Der Ablauf – mit Themensammlungen vorab und spontanen Themen – ist an Sitzungen von Erwachsenen orientiert, doch die zeitliche Gewichtung dieser beiden inhaltlichen Themenblöcke ist entgegengesetzt zu solchen Sitzungen. Die spontan gesammelten ‚Kindervorschläge‘, das Pendant zu ‚Varia‘, sind der zeitlich umfangreichste Part, während die vorab festgelegten Themen meist Informationspunkte von Erwachsenen sind. Die Regie bzw. Strukturierungsmacht für dieses Setting wird von Erwachsenen und Kindern geteilt. Die Pädagog_innen agieren bei der Kinderkonferenz eher im Hintergrund als Zeitwächter_innen, indem sie auf die nachlassende Konzentration von anwesenden Kindern hinweisen, doch sie geben die Kontrolle über den Zeitrahmen nie völlig aus der Hand an die gesprächsleitenden Kinder.

Die *Regeln* in den Settings strukturieren die Rahmungen ebenfalls. Auf dem Abenteuerspielplatz dienen die schriftlich fixierten – u. a. auf Schildern an den entsprechenden Orten sichtbaren – und verbindlichen Regeln der Sicherheit, dem Wohlbefinden aller Anwesenden und dem sorgsamem Umgang mit Artefakten. Mündliche ‚Vorgaben‘ im Sinne von verbindlichen Vereinbarungen dienen ebenfalls diesen Zwecken, sowie der Chancengleichheit, z. B. sind das Schlangestehen sowie die für alle zeitgleich eröffnete ‚zweite Runde‘ beim Imbiss einerseits disziplinierend, ermöglichen aber Chancengleichheit für alle.²⁰¹ Bei den Spielplatzplanungen gibt es ebenfalls verbindliche Regeln, die von den Leitenden vorab festgelegt und die den Kindern als Verhaltensrichtlinien zu Beginn der Projekte und der Modellbauphase präsentiert werden, wobei die Regeln hier u. a. auch Sicherheit bzw. Unversehrtheit gewährleisten sollen. Regeln für die Kinderkonferenz werden nur in einem Fall explizit formuliert, nämlich bei der Einführung des Handzeichens für Zustimmung bei einem Diskussionsbeitrag. Eine unausgesprochene Regel bei den Kinderkonferenzen ist, dass bei Abstimmungen Mehrheitsentscheidungen getroffen werden. Im Verlauf der Kinderkonferenzen erfolgen durch Pädagog_innen gelegentlich mahnende Erinnerungen an ethische Werte, dass z. B. unterschiedliche Meinungen gleichberechtigt sind. Damit werden – nicht als solche benannten – Regeln bzw. Richtlinien formuliert, an die sich alle auf Wunsch der Pädagog_innen halten sollen. Kinder als Teilnehmende und als Gesprächsleitende orientieren sich an in der Schule üblichen Regeln, indem sie sich melden bzw. die sich Meldenden aufrufen. Es gibt also bei der Kinderkonferenz diverse implizite Regeln, die während meiner Beobachtungen nie explizit benannt wurden.

Strukturen für die *Arbeitsform* werden in den untersuchten Settings in verschiedenem Ausmaß vorgegeben. Interessant ist hierbei, dass die Form des Kreises in allen Settings zu beobachten ist: auf dem Abenteuerspielplatz beim ‚Treffpunkt‘, bei den Gruppendiskussionen während der Spielplatzplanungsprojekte sowie während der gesamten Kinderkonferenz. Die Anordnung der Körper aller Teilnehmenden in Form eines Kreises gilt „als ein auf eine gleichberechtigte Partizipation aller Beteiligten angelegtes pädagogisches Arrangement“ (Magyar-Haas/Kuhn 2011, S. 21), d. h. mit der Form des Kreises sind normative, als positiv erachtete Zielvorstellungen verknüpft. Veronika Magyar-Haas und Melanie Kuhn (2011) weisen darauf hin, dass sich auch im Kreis Gruppen- und Machtverhältnisse formieren und zeigen, was in dieser vermeintlich gemeinschaftsstiftenden Ordnung „latent mitproduziert wird – nämlich subtile Formen des Gruppenzwangs und der wechselseitigen kontrollierenden Beobachtung sowie die Einschränkung individueller Handlungsoptionen“ (ebd., S. 21). Vor diesem Hintergrund lassen sich einzelne Szenen aus den beobachteten Partizipationssettings als machtbesetzt im Zusammenhang mit der Arbeitsweise in Kreisform interpretieren, z. B. die Abstimmung bei der Kinderkonferenz, in der ein Kind den Arm

²⁰¹ Wie Regeln für einen Ort auf dem Abenteuerspielplatz, den Zirkuswagen, zustande kommen können, wird in den Rekonstruktionen zu den ‚Vorschlägen zur Nutzung des Zirkuswagens‘ bei der Kinderkonferenz deutlich (vgl. Kapitel 7.4).

seines Kreisnachbarn hochhebt, da er ihn als Nebensitzer als Teil einer Untergruppe sieht, welche dieselbe Meinung vertritt bzw. zu vertreten hat. Ein weiteres Beispiel ist das ermahrende Zurückrufen von Kindern, welche den Kreis bei der Kinderkonferenz verlassen, was dem Blick der Pädagog_innen nicht entgeht. Auch die Unsicherheit eines Mädchens bei den Spielplatzplanungen, welche im Kreis, in dem alle auf einem Stuhl sitzen, entscheidet auf dem Boden zu sitzen, ist Ausdruck eines Konformitätszwangs, der durch den Kreis symbolisiert wird. Andererseits hat die Arbeitsform des Kreises als Arbeitsform zu Beginn den bereits – beim Aspekt Zeit/Ablauf – erwähnten Effekt, dass alle Anwesenden gegenseitig gleich gut sichtbar sind. Weitere Arbeitsformen, wie z. B. Kleingruppen werden nur bei den Projekten zur Spielplatzplanung vorgegeben.

Die Arbeitsform hat auch etwas mit den vorab festgelegten *Methoden* zu tun, die in den Partizipationsarrangements zusätzlich zu verbalem Austausch zum Einsatz kommen. Auf dem Abenteuerspielplatz werden im Gruppengespräch beim Treffpunkt die angekündigten Aktivitätsoptionen gelegentlich mit einem Schild visualisiert. Bei den Projekten zur Spielplatzplanung sind unterschiedliche kreative Methoden im Einsatz, denen die Kinder nachgehen, z. B. zeichnen, Collagen erstellen, Modelle bauen, wobei bei den diskursiven Elementen immer eine schriftliche, teilweise auch zeichnerische Visualisierung am Flipchart erfolgt. Diese Visualisierung, die hier nur von Erwachsenen ausgeübt wird, hat einerseits den Effekt, dass alle nachlesen bzw. nachschauen können, was gesagt wurde, andererseits ist sie auch eine machtvolle Praktik, da eine Auswahl stattfindet, was wie, z. B. als welche Zeichnung oder mit welchen Worten, festgehalten wird. Die Methoden bei der Kinderkonferenz sind diskursiv²⁰², nur die Beet- und Hüttenvergabe sind visuell vorstrukturiert und die Protokollschreibenden machen während der gesamten Kinderkonferenz schriftliche Notizen, für die sie von den Pädagog_innen Hinweise erhalten. Die Form des Protokolls ist den Erwachsenen also wichtig, während die Bedeutung dieses Elements der Kinderkonferenz für die Kinder unklar bleibt, wobei sie die Bitte, Protokoll zu schreiben, gefügig befolgen.

Über die *Materialien*, die zum Einsatz kommen, haben die Erwachsenen Verfügungsmacht. Beim Imbiss auf dem Abenteuerspielplatz haben die Kinder teilweise noch eine Mitsprachemöglichkeit, wenn es Zutaten aus dem Garten gibt, doch die Organisation der Hauptzutaten ist Sache der Fachkräfte. Die Materialien beim Modellbau werden ebenfalls von den Erwachsenen bereitgestellt und der zeitliche Materialzugang bei den Projekten wird von ihnen reglementiert. Allerdings wählen Kinder selbst aus, welche Materialien sie verwenden und eignen sich die Materialien teilweise in den unverplanten Zeiten eigenständig an, wenn sie z. B. mit Luftballons oder Heißklebepistolen spielen. Verknüpft damit ist, dass Erwachsene bezüglich Geld, das zur Beschaffung der Materialien

²⁰² Grundsätzlich können diskursive – aber auch andere – Methoden den Effekt haben, dass manche Kinder ausgeschlossen werden (vgl. Kapitel 9.4), beispielsweise gibt es Kinder, denen es schwerfällt, diskursive Formen in Gruppen zu nutzen.

erforderlich ist, eine dominante Position und Verfügungsmacht darüber bzw. Zugang zu dieser Ressource haben.

Die Strukturierungsmacht der Partizipationsarrangements liegt in allen untersuchten Settings bei Erwachsenen. Es gibt allerdings bei den Kinderkonferenzen mehrere Szenen, in denen Erwachsene Strukturierungs- bzw. Steuerungsmacht abgeben, da sie den gesprächsleitenden Kindern die zeitliche und inhaltliche Strukturierung des Ablaufs überlassen. Wie in der Studie von Rieker et al. (2016, S. 151) gezeigt wird, ist die Strukturierung von Projekten durch Erwachsene in Verbindung mit dadurch geschaffenen Freiräumen für Kinder als Akteur_innen ein wichtiger Aspekt von Partizipation.²⁰³ In den untersuchten Settings wurde insgesamt deutlich, dass sie zwar pädagogische und keine selbstinitiierten Orte der Partizipation sind, wobei die Kinder in diesen Partizipationsarrangements inhaltlich sehr viele Freiräume und Möglichkeiten haben, ihren Interessen nachzugehen oder ihre eigenen Ideen und Anliegen zu artikulieren bzw. zu bearbeiten.

Vor dem Hintergrund von Diskursen zur Kindheitsforschung wird an den aufgezeigten machtvollen Strukturen, die es nach Jens Qvortrup (2005, S. 41) zu entlarven gilt, deutlich, dass aufgrund der Strukturierungs- und Steuerungsmacht durch Erwachsene ein asymmetrisches Machtverhältnis innerhalb der generationalen Ordnung und somit die soziale Positionierung von Kindern in der Gesellschaft (vgl. Mayall 2002, S. 36) reproduziert wird. Einerseits soll den Kindern in den untersuchten Partizipationssettings Selbstbestimmung und Mitwirkung ermöglicht werden, d. h. ihre Akteur_innenschaft bzw. Handlungsmacht wird ernst genommen, andererseits sind sie darin abhängig von machtvollen Erwachsenen, die diese Settings für Kinder arrangieren.

Die Steuerungsmacht durch Erwachsene in Bezug auf Regeln, die der Sicherheit bzw. Unversehrtheit von Kindern gelten, lässt sich rechtlich begründen, da Kinder neben Partizipationsrechten auch Schutzrechte haben und somit immer eine Ungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen besteht (vgl. Maywald 2016, S. 21). Zur Erweiterung der Beteiligungsmacht von Kindern bei Angelegenheiten, die für sie relevant sind, ist es m. E. angemessen, wenn die Strukturierungsmacht und damit auch die Verantwortung für das Bereitstellen von – strukturell revidierbaren und für die Zielgruppe und Themen angemessenen – Partizipationsarrangements bei Erwachsenen liegt, um Partizipationspraktiken für Kinder in ‚strukturierten Frei- bzw. Artikulationsräumen‘ zu ermöglichen. Die fehlende vorab definierte Zeitstruktur bei den Kinderkonferenzen hat nämlich den Effekt, dass bei K2 nicht alle Anliegen geäußert werden können, obwohl ein Kind noch „ganz kurz“ etwas sagen möchte (vgl. Kapitel 7.4). Hier bedingt die unklare zeitliche Rahmung, dass es plötzlich keinen Raum

²⁰³ Das steht im Widerspruch zu einem (Alltags-)Verständnis von Partizipation, in dem Autonomie mit Partizipation gleichgesetzt wird und die Vorstellung kursiert, dass sämtliche strukturellen Vorgaben eine Einschränkung der Autonomie der partizipierenden Akteur_innen sein können bzw. in intergenerationalen Kontexten eine nicht legitime Machtausübung durch Erwachsene darstellen.

mehr für Inhalte gibt. Bei den Spielplatzplanungsprojekten entsteht dagegen der Eindruck, dass die Form, also die vorab definierten Strukturen und Methoden, es den partizipierenden Kindern erleichtert, sich auf die Inhalte zu konzentrieren.

Es wurde für alle untersuchten Partizipationssettings deutlich, dass dort asymmetrische intergenerationale Machtverhältnisse (vgl. Alanen 2005; Alanen 2009; Kelle 2018; Maywald 2016; Qvortrup 2005) reproduziert werden, da Erwachsene die Strukturierungsmacht – und normativ betrachtet auch die Verantwortung – für angemessene Partizipationsarrangements für Kinder haben.

9.2 „Selbst bestimmen“ als Partizipationspraktik

In den rekonstruierten Partizipationspraktiken in allen drei ethnographisch untersuchten Settings wird deutlich, dass Kinder häufig selbst bestimmen, was sie wann oder wie tun. Auf dem Abenteuerspielplatz entscheiden Kinder zumeist selbst, wie sie ihre Zeit verbringen, denn Kinder und ihre Präferenzen sind zentraler Ausgangspunkt für die Aktivitäten auf dem Abenteuerspielplatz, was bereits im Anfangsritual, dem „Treffpunkt“ deutlich wird. Ihre Zeit dort verbringen sie, indem sie eines der Angebote wahrnehmen, wie z. B. Imbisszubereitung, Hüttenbau, Gartenarbeit, Bastel- und Werkangebote oder indem sie spielen²⁰⁴, sei es mit anderen Kindern, manchmal mit Fachkräften oder mit Artefakten, z. B. Gegenständen aus der Spieltruhe. Dabei bestimmen Kinder – innerhalb des vorgegebenen Rahmens – selbst, was sie tun möchten und es ist ihnen freigestellt, wann sie ihre Aktivität beenden und stattdessen etwas Anderes tun, d. h. sie überlegen individuell und eigenständig, was ihre Interessen im jeweiligen Moment sind und gehen diesen nach. Diese Praktiken der Selbstbestimmung von Kindern finden nicht nur auf dem Abenteuerspielplatz statt. Sie sind für dieses Untersuchungsfeld jedoch besonders charakteristisch und stellen somit eine Dimension der Praktiken der Partizipation von Kindern dar, die überwiegend im Alltag dieses Partizipationssettings ausgeübt wird.

Bei den Spielplatzplanungsprojekten sind ebenfalls Momente der Selbstbestimmung zu beobachten, z. B. wenn Kinder innerhalb der vorgegebenen Handlungsspielräumen eigenständig entscheiden, in welchen Gruppenkonstellationen sie arbeiten. Auch wenn sie beim Modellbau festlegen, was sie wie bauen möchten, sind die Kinder selbstbestimmte Akteur_innen.

²⁰⁴ Spielen ist eine Sonderform der Selbstbestimmung, die in dieser Studie kein Thema ist, da Kinder auch in Kontexten spielen, die nicht explizit als Partizipationssettings konzipiert sind. In dieser Aufzählung wird Spielen erwähnt, da es eine verbreitete Aktivität von Kindern auf dem Abenteuerspielplatz ist.

Im Rahmen der Kinderkonferenz besteht die Selbstbestimmung von Kindern eher in Kleinigkeiten, die auch in den anderen Settings zu beobachten sind, z. B. der Wahl des Sitzplatzes oder indem sie selbst entscheiden, ob sie einen Redebeitrag machen möchten.

Solche Praktiken der Selbstbestimmung in den untersuchten Settings finden in pädagogischen Alltagssituationen statt, in denen die Fachkräfte den Kindern keine autoritären Anweisungen oder Regeln vorgeben, die sie zu befolgen haben. Somit ist ‚selbst bestimmen‘ eine Form von Praktiken der „Alltagsbeteiligung“ (vgl. Knauer 2008). Selbstbestimmung wird offenbar im Alltag von pädagogischen Settings ausgeübt oder in Situationen, die nicht durch zu enge strukturelle oder direktive methodische Vorgaben dominiert sind, und Kindern somit Freiräume bieten, eigene Entscheidungen zu treffen. Auf dem Abenteuer Spielplatz scheint dies völlig selbstverständlich und alltäglich zu sein.

Die Dimension „Selbstbestimmung“ als eine von vielen Praktiken der Partizipation von Kindern lässt sich u. a. auf Diskurse zur Pädagogik der 1968er-Bewegung zurückführen. Die Idee, dass Kinder ihre Interessen selbst erkennen und den eigenen Bedürfnissen Ausdruck verleihen, war Teil der „pädagogischen Aufbrüche“ (Baader 2008a, S. 9) im Kontext der 1968er-Bewegung und gilt als Erziehungsprinzip dieser Zeit. Damit einher ging damals eine Kritik an einer von Zwang gekennzeichneten Tageseinteilung und von Härte in der Erziehung. Kinder erhielten einen Status als Akteur_innen und ein autoritäres Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen wurde in Frage gestellt (vgl. Baader/Saager 2010).

Einen weiteren Bezug zwischen Partizipationsdiskursen und Selbstbestimmung zeigt Larissa von Schwanenflügel (2015) auf, die Partizipation als „von der Selbstbestimmung her zu denkende Mitbestimmung“ (Schwanenflügel 2015, S. 82) bezeichnet und konstatiert, dass Selbstbestimmung als „grundlegende Voraussetzung und Ausgangspunkt von Partizipation“ (ebd., S. 49) gefasst werden kann. Diskurse zu Partizipation als Arbeitsprinzip der Sozialen Arbeit korrespondieren ebenfalls mit der Selbstbestimmung von Kindern. Dabei ist an den in dieser Untersuchung herausgearbeiteten Praktiken der Selbstbestimmung interessant, dass Kinder individuelle interessenbasierte Entscheidungen treffen, die nur sie selbst betreffen. Es geht um die Selbstbestimmung bezüglich direkt ausgeübter Aktivitäten, die nur insofern durch Fachkräfte beeinflusst werden, als diese – mit den Angeboten auf dem Abenteuer Spielplatz oder im Setting Kinderkonferenz durch die vorherige Auswahl des Essensangebots – einige Optionen und innerhalb des Gesamtsettings die Rahmenbedingungen für Aktivitäten vorgeben. Die Entscheidungen, die Kinder dabei für sich selbst treffen, werden von den Fachkräften respektiert und Kinder haben die alleinige Entscheidungsmacht.

Betrachtet man die in dieser Studie rekonstruierten Praktiken von Kindern, wird deutlich, dass die genannten Diskurse zur Selbstbestimmung von Kindern, die in der Pädagogik der 1968er-Bewegung geführt wurden, vor allem die alltäglichen Praktiken und Interaktionen zwischen Kindern und

Erwachsenen auf dem Abenteuerspielplatz prägen. Dort bestimmen Kinder vieles selbst und es erfolgt eine ‚Beteiligung im Alltag‘ bei Dingen, die täglich wiederkehren, sowie ‚alltägliche Beteiligung‘, da „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Alltag zur Selbstverständlichkeit geworden [ist]“ (Knauer 2008, S. 20). In Bezug auf dieses untersuchte pädagogische Handlungsfeld gibt es dazu historische und fachlich begründete Parallelen, da der erste Abenteuerspielplatz in Deutschland 1967 im Umfeld der ‚Studentenbewegung‘ gegründet wurde (vgl. Deimel 2013, S. 747). Das Ziel, Kindern Freiräume zum Spielen zu bieten und ihnen möglichst viel Selbstbestimmung zu ermöglichen, ist in pädagogischen Handlungsfeldern wie dem Abenteuerspielplatz nach wie vor aktuell, was der Titel „Offene Spielräume“ der Fachzeitschrift des Dachverbandes dieser Institution, der Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze, unmissverständlich zum Ausdruck bringt, ebenso wie eine Publikation des Dachverbandes mit dem Titel „Lasst die Kinder frei! Pädagogisch betreute Spielplätze als Lern- und Erfahrungsräume“ (BdJA 2018). Damit korrespondiert der in zu ermöglichen. Dieser wird in den Praktiken auf dem Abenteuerspielplatz sichtbar und lediglich durch vorgegebene Strukturen ‚eingeschränkt‘, die ein arrangierter Rahmen sind, der die individuelle Selbstbestimmung der Kinder ‚regelt‘ (vgl. Kapitel 6).

Mit einer relationalen Perspektive auf die Agency von Kindern (vgl. Eßer 2009; Eßer 2014; Hungerland/Kelle 2014), lässt sich zusammenfassen: Kinder üben selbstbestimmte Praktiken in Kontexten aus, in denen es Erwachsene bzw. pädagogische Fachkräfte gibt, die Kindern zutrauen, dass sie in der Lage sind, eigenständig über ihre Aktivitäten zu entscheiden und die diese Entscheidungen respektieren sowie strukturelle Bedingungen dafür einrichten. Partizipation von Kindern, die selbst bestimmen, basiert auf deren individuellen Interessen und der Entscheidungsfreiheit, die sie als eigenständige Akteur_innen haben. Der Blick auf Handlungsmacht bzw. Agency als Effekt von Praktiken (vgl. Bollig/Kelle 2014) und die Rekonstruktionen dieser Studie verdeutlichen, wie die Selbstbestimmung von Kindern aus dem Zusammenspiel von strukturgebenden und präsenten, vertrauensvollen Erwachsenen und partizipierenden Kindern in den Partizipationsarrangements resultiert.

9.3 ‚Ideen zum Ausdruck bringen‘ als Partizipationspraktik

Eigene Ideen zu artikulieren ist eine weitere zentrale Dimension der unterschiedlichen Praktiken partizipierender Kinder. Damit erfolgt ein Schritt von der individuell-privaten Entscheidung für eine Aktivität oder Handlung, über die ein Individuum selbst bestimmt, in Richtung der öffentlichen Artikulation einer eigenen Position. Diese zum Ausdruck gebrachte Position besteht bei den Spielplatzplanungsprojekten in Ideen bzw. Wünschen, die Kinder für einen Spielplatz haben und öffentlich kundtun. Dabei gehen die Artikulationen der Kinder auch über individuelle Ideen hinaus,

denn es gibt Kinder, die für jüngere nichtanwesende Kinder mitplanen und altersdifferenzierte Vorschläge für den Spielplatz machen.

In der Diskussion der rekonstruierten Partizipationspraktiken weiche ich nun von der Reihenfolge der Ergebnisdarstellung in den Fallkapiteln ab, da die – bei den Spielplatzplanungen wichtige – Praktik eigene Ideen zum Ausdruck zu bringen ein notwendiger Zwischenschritt auf dem Weg von der Selbstbestimmung – einer zentralen Partizipationspraktik auf dem Abenteuerspielplatz – in Richtung der Mitwirkung von Kindern – einer bedeutsamen Praktik bei der Kinderkonferenz – ist.

Die untersuchten Planungswerkstätten bieten Kindern die Gelegenheit, an öffentlichen Planungen für einen Spielplatz in ihrer Nachbarschaft zu partizipieren. Dabei üben Kinder im Zusammenspiel mit Erwachsenen Praktiken aus, in denen sie auf unterschiedliche Arten ihre Ideen für diesen Spielplatz artikulieren. Sie formulieren verbal, was sie gerne auf dem Spielplatz tun möchten, sie zeichnen, fertigen Collagen an und bauen Modelle von Geräten, die sie abschließend in einem Gesamtmodell für den Spielplatz öffentlich präsentieren. Es findet eine Vielzahl an Aktivitäten statt, in denen Kinder die Möglichkeit haben, ihre Ideen auszudrücken. Wie im Fallkapitel zu den Spielplatzplanungsprojekten dargestellt, gehen dem Modellbau, der sozusagen eine ‚dreidimensionale Ausdrucksweise‘ der Ideen der Kinder für den Spielplatz ist, zunächst Phasen voraus, in denen Kinder Ideen finden, diese benennen und visualisieren. Da beide Projekte sich über mehrere Tage erstrecken, gibt es jede Menge Zeit, ‚nur‘ um Ideen zu finden und sie dann in unterschiedlicher Form sowie in Verständigungsprozessen oder kreativ zum Ausdruck zu bringen. Die Kinder nutzen diese Zeiträume und die unterschiedlichen – von Fachkräften vorbereiteten und angeleiteten – methodischen Herangehensweisen zur umfassenden Ideenartikulation, die in der Praktik ‚Ideen als Modelle bauen‘ mündet, um dieses Modell dann zu öffentlich zu präsentieren. Daran wird deutlich, wie zeit- und methodenaufwändig eine sorgfältige Artikulation von Ideen sein kann.

In den anderen beobachteten Settings sind vor allem bei der Kinderkonferenz Praktiken rekonstruierbar, in denen Kinder ihre Ideen zum Ausdruck bringen. Dort erfolgt dies allerdings nur auf verbale Weise, in Form von Anliegen bzw. Vorschlägen für den Abenteuerspielplatz. Als Teil des Abenteuerspielplatzes ist die Kinderkonferenz ein Forum für Kinder, in dem sie ihre Anliegen öffentlich artikulieren können. Das mag auch der Grund dafür sein, weshalb in den Beobachtungen auf dem Abenteuerspielplatz öffentlich geäußerte Ideen der Kinder keine²⁰⁵ relevante Partizipationsdimension darstellen.

²⁰⁵ Bis auf die einmalige Ausnahme, als die Kinder ein abgesagtes Fußballturnier trotzdem durchführen möchten.

Praktiken, um ihren Ideen auf die Spur zu kommen und sie zum Ausdruck zu bringen, üben Kinder also primär in den untersuchten Partizipationsprojekten zur Spielplatzplanung aus. Diese Projekte haben zum Ziel, dass Kinder ihre Vorstellungen von einem zu bauenden Spielplatz sichtbar machen und öffentlich präsentieren. Die Form, um Kinder punktuell in eine öffentliche Planung einzubeziehen, sind hier zeitlich befristete Partizipationsprojekte, die von einer Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation durchgeführt werden.

Der Diskurs zu Partizipation als Recht von Kindern ist ein zentraler Partizipationsdiskurs, der mit diesen Praktiken zur Ideenartikulation in den Spielplatzplanungsprojekten verknüpft ist. Das wird bereits in der Anfangsszene von Projekt A am Button des Co-Leiters mit der Aufschrift „Kinder haben Recht!“ angedeutet und spiegelt sich in der Selbstdarstellung der durchführenden Fachstelle wider. Das Recht von Kindern auf Meinungsäußerung, das in Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention formuliert wird (vgl. BMFSFJ 2000), ist offenbar die Grundlage für die Spielplatzplanungsprojekte. Der Einfluss weiterer Diskurse zur Partizipation von Kindern wird bei den rekonstruierten Praktiken in den Spielplatzplanungsprojekten ebenfalls deutlich, denn die Erwachsenen lassen Kindern viele Freiräume, was ebenso mit dem Partizipationsdiskurs der 1968er-Bewegung in Zusammenhang steht wie die Orientierung an der Selbstartikulation von Kindern. Am Beispiel des Rechts auf Meinungsäußerung in der UN-Kinderrechtskonvention und der Orientierung der 1968er-Bewegung an Prinzipien wie Mitsprache und Selbstartikulation wird deutlich, dass Diskurse zur Partizipation von Kindern sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen, sondern teilweise ähnliche Aspekte beinhalten. Da in beiden Projekten eine Entscheidung durch Abstimmung aller Beteiligten durchgeführt wird, haben offenbar auch Diskurse, die Demokratie und Partizipation von Kindern in Verbindung bringen (vgl. Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016), sowie Diskurse zu Partizipation und Entscheidungsmacht (vgl. Hart 1992) einen Einfluss auf die durchgeführten Partizipationspraktiken.

Welchen Einfluss die Kinder in den Planungswerkstätten mit ihren artikulierten Ideen haben – die zugleich Wünsche für den zukünftigen Spielplatz sind – bleibt jedoch offen. Dass dies in solchen Planungsprojekten für Kinder nicht unüblich ist, wird daran deutlich, dass bereits vor einem Vierteljahrhundert Selim Iltus und Roger Hart konstatierten: „Participation has become a catchword in many play design projects but this usually involves only a token involvement for the children; commonly consultation through drawings, but with no feedback about the use of their ideas“ (Iltus/Hart 1994, S. 362).

Während der beiden Spielplatzplanungsprojekte erfahren die Kinder zwar nicht, ob ihre Ideen tatsächlich für den neuen Spielplatz verwendet werden, doch es findet begleitend ein Dialog mit Kindern zu ihren Ideen statt. Die anwesenden Erwachsenen geben den Kindern immer wieder Feedback zur theoretischen Umsetzbarkeit ihrer Ideen im Rahmen finanzieller oder gesetzlicher Vorgaben, was verdeutlicht, dass die Artikulation ihrer Ideen für den Spielplatz so intendiert ist, dass sie in eine bauliche Umsetzung mündet. Wie jedoch diese rekonstruierte Intention und die

anschließenden Praktiken der Spielplatzplanungen bezüglich des Einflusses der Kinder und der Umsetzung ihrer artikulierten Ideen korrespondieren, erschloss sich durch die ethnographischen Erhebungen nicht.

Die rekonstruierten Partizipationspraktiken, in denen Kinder ihre Ideen artikulieren, lassen sich mit einem Beitrag von Laura Lundy (2007) im Zusammenhang mit dem Diskurs zu Partizipation als Kinderrecht verknüpfen. Lundy hat zur Umsetzung von Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention vier relevante Faktoren herausgearbeitet: ‚voice‘, ‚space‘, ‚audience‘ und ‚influence‘. Indem Kinder dabei unterstützt werden und die Möglichkeit haben, ihre Meinung auszudrücken, tragen ‚voice‘ und ‚space‘ zunächst dazu bei, „the child’s right to express a view“ (ebd., S. 933) zu implementieren. In einem darauffolgenden Schritt sind ‚audience‘ und ‚influence‘ Faktoren, um „the child’s right to have the view given due weight“ (a.a.O.) umzusetzen, wenn Kindern also zugehört wird und ihre Sichtweisen angemessene Handlungen, z. B. Entscheidungen, zur Folge haben. Die Art und Weise, wie Kinder bei den untersuchten Spielplatzplanungsprojekten ihre Ideen zum Ausdruck bringen und dabei Schritt für Schritt begleitet werden, zeigt, wie Kinder eine ‚Stimme‘ erhalten und wie dies methodisch geschieht. Gleichzeitig ist das Projekt ein Ort, der Kindern ‚Raum‘ – zeitlich und methodisch – zur Verfügung stellt, ihre Sichtweisen zu verdeutlichen und in den Planungsprozess einzubringen, wobei aufgrund der Methodenvielfalt und durch mehrfaches Rückfragen, ob noch jemand etwas sagen möchte, darauf geachtet wird, dass wirklich alle Kinder diesen Raum nutzen können. Auch ‚Zuhörer_innen‘, die sich für die Ideen der Kinder interessieren, gibt es bei den Planungswerkstätten, denn während der Projekte ist ein Spielplatzplaner anwesend, der Kindern zuhört und ihnen Feedback zu ihren Ideen gibt. Ebenso hören die weiteren Fachkräfte, die Kinder bei der Planungswerkstatt begleiten, ihnen zu und versuchen aufmerksam, ihre Ideen gut zu verstehen. Bei den Präsentationen am Ende sind zudem Entscheidungsträger_innen anwesend, um Kindern zuzuhören. Lediglich zum Aspekt ‚Einfluss‘ (influence) geben die Beobachtungen kaum Hinweise. Der erste Teil von Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention, wie er von Lundy konzeptionalisiert wird, dass Kinder anhand von ‚voice‘ und ‚space‘ ihre Sichtweise ausdrücken, wird hier deutlich. Der zweite Teil, das Recht von Kindern, dass ihre Sichtweisen bzw. Ideen durch ‚audience‘ und ‚impact‘ angemessenes Gewicht erhalten, wird dagegen bei der Beobachtung der Spielplatzplanungsprojekte nur ansatzweise sichtbar, da offen bleibt, wie sie in die weiteren Planungen des neuen Spielplatzes einfließen.

Was die Praktik, Ideen zum Ausdruck zu bringen, alles beinhaltet, veranschaulicht insbesondere die ethnographische Untersuchung der Spielplatzplanungsprojekte (vgl. Kapitel 8). Es wird in diesem Partizipationssetting deutlich, wie Kinder partizipierend als Teilnehmer_innen eines öffentlichen Planungsprojekts ihre Ideen schrittweise zum Ausdruck bringen und damit ihr Recht auf Meinungsäußerung aus Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention ausüben. Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zu dieser Partizipationsform und dem genannten Kinderrecht zeigt sich

allerdings, dass trotz der durchgeführten – aufwändigen und differenzierten – Methoden, welche die Kinder engagiert nutzen, um ihre Ideen zum Ausdruck zu bringen, offen bleibt, welchen Einfluss die Kinder mit ihren öffentlich geäußerten Ideen haben. Die Handlungsmacht von Kindern im Zusammenspiel mit Erwachsenen, die dieses Setting arrangieren, damit sie ihre Ideen für den geplanten Spielplatz artikulieren, lässt sich nur für den Kontext des untersuchten Projekts rekonstruieren. Auch hier wird sichtbar, dass das Partizipationsarrangement erst in Kombination mit den darin stattfindenden Praktiken im Zusammenspiel von Erwachsenen und Kindern – die Kindern signalisieren, dass sie ernst genommen werden – ein Kontext für die Artikulation von Ideen ist.

9.4 „Anliegenbasiert mitwirken“ als Partizipationspraktik

Eine weitere zentrale Partizipationspraktik von Kindern ist ihre anliegenbasierte Mitwirkung, die vor allem bei der Kinderkonferenz stattfindet. Kinder bearbeiten in diesem Partizipationsforum ihre Anliegen gemeinsam mit Erwachsenen auf unterschiedliche Weise, manchmal in Abstimmungen oder in Diskussionen, ohne oder mit Ergebnis bzw. Beschluss. Da Entscheidungen zu den Anliegen nur in Einzelfällen getroffen werden, z. B. bei der Diskussion der Vorschläge zur Nutzung des Zirkuswagens, ist hier nicht von ‚mitbestimmen‘ oder ‚mitentscheiden‘ die Rede, sondern von ‚mitwirken‘. Die Voraussetzung, um Anliegen bearbeiten zu können, ist ihre Artikulation. Es genügt nicht, dass Kinder ihre Anliegen kennen, sondern sie müssen diese öffentlich und so verständlich artikulieren, dass sie bei der Kinderkonferenz in einem gemeinsamen diskursiven Prozess bearbeitet werden können. Insofern ist die Artikulation von Vorschlägen oder Anliegen, die in der anspruchsvollen Praktik, Ideen – nachdem sie den Akteur_innen bewusst sind – öffentlich zum Ausdruck zu bringen, verdeutlicht wurde, eine wesentliche Voraussetzung für anliegenbasierte Mitwirkung. Anliegen und Vorschläge werden bei der Kinderkonferenz ausschließlich verbal artikuliert, was zur Folge hat, dass diejenigen Kinder, denen öffentliches Sprechen vor einer Gruppe und das Formulieren von Vorschlägen leicht fällt, bessere Mitwirkungschancen haben als andere.

„Anliegenbasiert mitwirken“, die dritte bedeutsame Dimension von Partizipation der rekonstruierten Praktiken von Kindern, vergrößert im Vergleich zu ‚selbst bestimmen‘ und ‚Ideen zum Ausdruck bringen‘ die Reichweite der zentralen Partizipationspraktiken. Kinder formulieren Anliegen öffentlich, die zunächst individuell sind. Diese Anliegen oder Vorschläge werden im Partizipationssetting Kinderkonferenz zum Thema aller Teilnehmenden und als gemeinsame Angelegenheit von allen bearbeitet. Es geht bei den auf der Kinderkonferenz verhandelten Inhalten also um „das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft“ (Schröder 2005, S. 14) im Partizipationssetting Abenteuerspielplatz.

Außerhalb der Kinderkonferenz üben Kinder kaum Praktiken des anliegenbasierten Mitwirkens auf dem Abenteuerspielplatz aus, denn dafür ist das Partizipationsforum Kinderkonferenz vorgesehen.

Nur einmal beobachte ich solche Praktiken während der spontanen Organisation eines internen Fußballturniers. Bei den Spielplatzplanungsprojekten können die Entscheidungen zum ‚Thema‘ für den Spielplatz zwar als Mitwirkung interpretiert werden, da die Mitwirkung der Kinder dabei jedoch in Form einer vorstrukturierten Auswahl eines Themas – aus den von ihnen in Erfüllung eines Arbeitsauftrags ‚produzierten‘ Themenideen – stattfindet, ist diese Form der Mitwirkung von Kindern nur bedingt anliegenbasiert. Es ist in diesem Setting ein Anliegen der Projektleitenden, nicht der Kinder, ein Thema für den Spielplatz zu bestimmen.

Kinder üben die Praktiken des anliegenbasierten Mitwirkens bei der Kinderkonferenz in einem öffentlichen Partizipationsforum aus, in dem alle teilnehmenden Kinder diskussions- und stimmberechtigt sind. Bei allen beobachteten Durchführungen der Kinderkonferenz haben Kinder die Gesprächsleitung, während die anwesenden Erwachsenen immer unterschiedlich beteiligt sind und flankierend mitdiskutieren oder gelegentlich intervenieren.

Diskurse zur Partizipation von Kindern und Demokratie sind hinsichtlich der Praktiken bei der Kinderkonferenz bedeutsam, denn in diesem Partizipationsforum finden demokratische Prozesse statt, in denen Kinder – idealerweise – gleichberechtigt Einfluss auf gemeinsame Themen nehmen können. Hierbei werden kommunikative Aushandlungen in beteiligungsorientierten Prozessen durchgeführt, wie sie Helmut Richter (2015) mit Bezug auf Demokratie als Lebensform (vgl. Negt 2010) sowie deliberative Demokratie (vgl. Habermas 1990 [1962]; 1992) beschreibt. Zudem gilt für die Praktiken der Partizipation bei der Kinderkonferenz auch der – mir in einem Gespräch mitgeteilte – Anspruch einer Fachkraft, diese solle demokratisch stattfinden. Auf welches Demokratieverständnis sich die Fachkraft bezieht, bleibt allerdings offen. Wie bereits bei den Ausführungen zum Diskurs zu Partizipation und Bildung ausgeführt, können pädagogische Vorstellungen von Partizipation, die einen emanzipatorischen Anspruch vertreten, im Konflikt mit demokratietheoretischen Begründungen von Partizipation und der gesellschaftspolitischen Indienstnahme von Kindern stehen (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2011). Inwiefern dies die Kinderkonferenz und damit verknüpfte Diskurse zu Partizipation betrifft, wurde nicht rekonstruiert. Allerdings bestehen die pädagogischen Ansprüche der Alltagspartizipation auf dem Abenteuerspielplatz, die stark von emanzipatorischen pädagogischen Vorstellungen der 1968er-Bewegung geprägt sind, auch bei der dortigen Kinderkonferenz fort, z. B. bezüglich der hohen Bedeutung der Mitsprache von Kindern. Ebenso kann ein Zusammenhang zwischen der anliegenbasierten Mitwirkung von Kindern und Diskursen zu Partizipation als sozialpädagogisches Arbeitsprinzip (vgl. Thiersch 1992) oder als Kinderrecht (vgl. Maywald 2016; Braches-Chyrek/Sünker 2012) hergestellt werden, da es auch bei diesen Diskursen um die Mitsprache von Kindern geht. Betrachtet man die geäußerten Anliegen der Kinder bei den Kinderkonferenzen hinsichtlich ihres Rechts auf Meinungsäußerung, stellt sich auch hier die Frage, welchen Einfluss Kinder trotz ihrer anliegenbasierten Mitwirkung haben. Es ist nicht klar, was mit den Anliegen von Kindern – zu denen selten bei der Kinderkonferenz ein Beschluss

gefasst wird – nach der Kinderkonferenz geschieht. Doch die Kinder vertrauen offenbar darauf, dass ihre Ideen ernst genommen werden, wie mir ein Mädchen mitteilt, das in diesem Zusammenhang von ‚Wünschen‘ redet (vgl. Kapitel 7.4). Mit der rekonstruierten Partizipationspraktik ‚anliegenbasiert mitwirken‘ lassen sich also mehrere Diskurse zur Partizipation von Kindern verknüpfen – und die Diskurse sind erneut nicht trennscharf voneinander abgrenzbar.

Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zu demokratischen Beteiligungsprozessen werden interessante Aspekte der Partizipationsdimension ‚anliegenbasierte Mitwirkung‘ deutlich, die ich nun anhand der rekonstruierten Praktiken beim Partizipationsforum Kinderkonferenz diskutiere. Dass es grundsätzlich sehr anspruchsvoll ist, demokratische Beteiligung von Kindern umzusetzen, verdeutlicht Florian Eßer (2009), der – in einer Fußnote – zur Vollversammlung des von ihm ethnographisch untersuchten Abenteuerspielplatzes konstatiert, dass diese mit der Idee durchgeführt werde, eine demokratische Kultur zu etablieren und es faktisch aber kaum „wirkliche Diskussion und entsprechende Entscheidungsfindungsprozesse“ (ebd., S. 50) gebe.²⁰⁶

Iris Marion Young (1996; 2000; Fung 2004) führt Überlegungen aus, die weiterführend zum Verständnis der anspruchsvollen Praktiken der anliegenbasierten Mitwirkung bei der Kinderkonferenz sind. Sie stellt fest, dass Beteiligte an deliberativen demokratischen Prozessen unter Bedingungen struktureller Ungleichheit – welche als rahmende gesellschaftliche Bedingungen auch in Partizipationssettings existieren – auf zweifache Weise ausgeschlossen werden können: ‚external‘, als offensichtlicher Ausschluss von bestimmten Personen(gruppen), oder ‚internal‘. In einem Interview fasst sie die internale Dimension von Exklusion so zusammen: „What I call „internal“ exclusion refers to the way that some people’s ideas and social perspectives are likely to dominate discussion and decision making even when a forum has diversity in the room“ (Young in Fung 2004, S. 49). Wie die Dominanz bestimmter Sichtweisen entsteht, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Es kann beispielsweise Vorbehalte gegenüber bestimmten Ausdrucksweisen, z. B. wenn sie sehr emotional sind, geben. Somit bleibt nach Young die Gleichberechtigung aller Beteiligten an kommunikativen Aushandlungen ein Ideal, das nur mit gezielten Maßnahmen erreicht werden kann, denn „the content of deliberations, moreover, more often than not reflects the interests and perspectives of the more socially powerful people in the room, unless explicit measures are taken to counter this tendency“ (a.a.O.). Das Problem, das damit benannt wird, ist ein ‚interner‘ Ausschluss, nämlich nicht gehört zu werden, obwohl man ‚partizipiert‘, der auch in den rekonstruierten Partizipationspraktiken deutlich wurde (vgl. Kapitel 7.4).

²⁰⁶ Die Formulierung „wirkliche Diskussion“ verdeutlicht den normativen Charakter von Partizipationsvorstellungen, wobei bei solchen Formulierungen nur selten klar offengelegt bzw. formuliert wird, worauf sich die normativen Idealvorstellungen beziehen.

Diese Überlegungen Youngs verweisen auf zwei Elemente, welche die Rekonstruktionen der Praktiken der Kinderkonferenz veranschaulichen: (1) dass es unterschiedliche Artikulationsweisen der Teilnehmer_innen gibt und manche davon mehr Gewicht haben, so dass ein Machtungleichgewicht zwischen den Teilnehmer_innen entsteht, sowie (2) die Herausforderung, die Themenbearbeitungen zu strukturieren und alle zu Wort kommen zu lassen, wie an den Praktiken im Zusammenspiel von gesprächsleitenden Kindern und Pädagog_innen sichtbar wird. Idealerweise finden – gemäß Theorien der deliberativen Demokratie – zu den artikulierten Anliegen Aushandlungen statt. Die rekonstruierten Praktiken bei der Kinderkonferenz zeigen jedoch, dass sich im Zusammenspiel unterschiedlicher Stimmen einige wenige durchsetzen und andere nicht. In der einleitend erwähnten Szene, die in Kapitel 7.4. analysiert wird, hat ein Mädchen beispielsweise keine Chance, ihren Vorschlag für Tage, an denen in geschlechterhomogenen Gruppen Fußball gespielt wird, umfassend darzulegen. Die Gegenstimmen, die von einer Pädagogin sowie einem Jungen formuliert werden – und gleichzeitig die Atmosphäre widerspiegeln, die von der Gruppe nonverbal zum Ausdruck gebracht wird – sind so laut, dass das Mädchen ihr Anliegen gar nicht erläutern kann, was auch mit ihrer sozialen Positionierung als eines der jüngeren Mädchen zusammenhängen mag.²⁰⁷

Young führt drei Elemente aus, die relevant sind für eine „communicative democracy“ (Young 1996), einer von ihr idealtypisch konzipierten Weiterentwicklung deliberativer Demokratie, in der Differenzen als Ressourcen gesehen werden und die soziale Positioniertheit der Beteiligten berücksichtigt wird: ‚greeting‘, ‚rhetoric‘ und ‚storytelling‘/‚narrative‘. Für die Diskussion der rekonstruierten Praktiken bei der Kinderkonferenz sind ihre Überlegungen zu ‚rhetoric‘ und ‚narrative‘ weiterführend, die so zusammengefasst werden können: „If rhetoric allows people to be heard, then narrative can be seen as the tool that allows them to understand“ (Grant-Smith/Edwards 2011, S. 10). Mit ‚rhetoric‘ ist gemeint, dass es in Diskussionen nicht nur ausschlaggebend sein kann, wer die besseren Argumente hat, sondern dass man der Gleichwertigkeit der Teilnehmer_innen nur gerecht wird, indem man respektiert, dass Menschen aus unterschiedlichen Kontexten kommen und sie ein Recht haben, ihre Anliegen auf ihre jeweilige Art auszudrücken.

²⁰⁷ Als Maßnahme, um interne Exklusionsprozesse zu vermeiden, schlägt Young z.B. eine Gesprächsleitung vor, die Vorschläge aufgreift und Nachfragen dazu stellt, um geäußerten Anliegen bei den Aushandlungen in der Gruppe mehr Raum und Gewicht zu geben. Diese Rolle könnte bei der Kinderkonferenz durch Kinder oder Erwachsene ausgeübt werden. Andererseits kann es sein, dass im intergenerationalen Kontext der Kinderkonferenz gerade die *nicht* so klar institutionalisierte – und vielleicht dadurch weniger stark strukturierte und strukturierende – Gesprächsleitung durch Kinder den teilnehmenden Kindern die Möglichkeit gibt, emotionale Artikulationen ungefiltert zu äußern, was bei der Anliegenbearbeitung der Kinderkonferenz nicht selten geschieht. Genau das wäre vielleicht in durch erwachsene Gesprächsleitende stärker reglementierten Kontexten ausgeschlossen, so dass dadurch erst recht eine ‚interne Exklusion‘ erfolgen könnte. Diese Überlegung ist ein Beispiel dafür, wie institutionalisierte bzw. strukturierende Maßnahmen zu mehr Chancengleichheit in einem Partizipationsforum beitragen könnten, jedoch wohlüberlegt implementiert und reflektiert werden sollten.

Beispielsweise können mit ihren Anliegen und deren Bearbeitung Emotionen verknüpft sein, was in den Artikulationsweisen und der Atmosphäre bei den Kinderkonferenzen oder auch bei den Entscheidungen zum Spielplatzname in den Planungswerkstätten deutlich wird, die sehr emotional sind. Das veranschaulicht gleichzeitig, dass in diesen Partizipationssettings Raum für eine emotional geprägte Ausdruckweise von Kindern besteht bzw. dass Kinder sich mit ihren Partizipationspraktiken diesen Raum nehmen.

In Youngs Reflexionen zu kommunikativer bzw. deliberativer Demokratie geht es darum, dass alle Beteiligten zu Wort kommen, unterschiedliche Ausdruckswesen gleichwertig sind und dass die vorgebrachten Anliegen ernst genommen werden: „In a discussion situation in which different people with different aims, values, and interests seek to solve collective problems justly, it is not enough to make assertions and give reasons. One must also be heard“ (Young 1996, S. 130). Ziel öffentlicher Aushandlungen ist also, dass Menschen darin miteinander ins Gespräch kommen, es geht darum „to speak to each other and not at each other“ (Chambers 2007, S. 38, Hervorh. im Orig.). Dazu passt erneut das Beispiel des Anliegens zu geschlechtergetrennten Fußballspieltagen, bei dessen Rekonstruktion deutlich wurde, dass hinter dem geäußerten Vorschlag ein Konflikt liegt, der aber aufgrund der vorgegebenen Form, einen Vorschlag zu äußern, nicht als Problem angesprochen werden kann. Hierzu ist die Überlegung interessant, dass es aufgrund von gesetzten Normen, welche Weisen der Artikulation in bestimmten Kontexten zählen, leicht geschehen kann, dass Ausdrucksweisen von Konflikten ignoriert werden (vgl. Sturzenhecker 2013, S. 54). Erst durch Nachfragen benennt das Mädchen das Problem bzw. ihre subjektive Erfahrung für die anderen, indem es sagt: „Ich krieg dann halt nie den Ball“. Das entspricht Youngs Ausführungen zu ‚narrative‘: „Through narrative the outsiders may come to understand why the insiders value what they value and why they have the priorities they have“ (Young 1996, S. 132). Wichtig bei öffentlichen Aushandlungen – die bei der Kinderkonferenz stattfinden – ist somit, dass die eigenen Erfahrungen, die mit der jeweiligen Positionierung und der daraus resultierenden Perspektive zusammenhängen, öffentlich geäußert und gehört werden (vgl. ebd., S. 127 f.)

Neben der Unterscheidung zwischen Demokratie als Regierungs- oder Lebensform, die bei den Diskursen zu Partizipation und Bildung bzw. demokratischer Partizipation benannt wurde, kann auch zwischen deliberativer und interessenbasierter Demokratie unterschieden werden (vgl. Young 1996, S. 120). Das führt zu einem weiteren Aspekt der Praktiken der Kinderkonferenz, denn dort werden beide Formen gleichzeitig praktiziert: Neben der Aushandlung von Anliegen erfolgen dort häufig Abstimmungen und es ist nicht immer klar, ob Abstimmungen – aus Sicht der Gesprächsleiter_innen und Teilnehmer_innen – im Vergleich zu eher langwierigen Aushandlungen präferiert werden. Bei den Abstimmungen entsteht zudem der Eindruck, dass ein Wettkampf zwischen verschiedenen Interessen stattfindet, da das Ergebnis oft von den Anhänger_innen der Mehrheitsposition bejubelt wird. Dadurch erhalten Abstimmungen einen Wettbewerbscharakter wie in einer parlamentarischen

Demokratie, gleichzeitig entsteht der Eindruck, dass teilnehmende Kinder diese Wettkampfdynamik bewusst inszenieren, wodurch sie einen eher ‚spielerischen‘ Charakter bzw. eine gewisse Leichtigkeit erhält, was nicht zwingend im Widerspruch zu deliberativen Aushandlungen steht. Die Praktiken sind also durch eine Vermischung zwischen Elementen deliberativer und interessenbasierter Demokratie gekennzeichnet. Anregend zur weiteren Auseinandersetzung mit Praktiken der anliegenbasierten Mitwirkung finde ich diesbezüglich die Frage, in welchem Verhältnis deliberative und interessenbasierte Demokratie idealerweise stehen sollen und ob interessenbasierte gemeinsame Entscheidungen ohne kommunikative Meinungsbildung überhaupt möglich sind, denn „[i]t is not enough to give everyone the vote if everyone does not also have a say“ (Chambers 2007, S. 38).

Ergänzend soll hier noch erwähnt werden, dass bei der Kinderkonferenz zu beobachten ist, dass viele Kinder einfach zuhören und abstimmen, ohne sich zu Wort zu melden und sie offenbar nicht viel Wert darauf legen, sich verbal mitzuteilen. Von solchen Kindern erfahre ich in Gesprächen, wie wichtig und interessant sie die Kinderkonferenz finden (vgl. Kapitel 7.5), was verdeutlicht, dass nicht nur diejenigen, die Redebeiträge machen, aktiv partizipieren. Daher ist den bisherigen Reflexionen hinzuzufügen, dass in demokratischen Partizipationsforen auch ‚stille‘ Kinder bzw. teilnehmende Kinder, die gerne als Zuhörer_innen und Abstimmende dabei sind, anliegenbasiert mitwirken.

Die komplexen Herausforderungen anliegenbasierter Mitwirkung im Zusammenspiel von Kindern und Erwachsenen wurden bereits in den Rekonstruktionen der Praktiken der Kinderkonferenz deutlich (vgl. Kapitel 7). Durch die Verknüpfung mit demokratietheoretischen Perspektiven können sie noch klarer und greifbarer benannt werden, so dass anschaulich wird, wie anspruchsvoll es ist, ein Partizipationsforum mit Kindern durchzuführen, in dem keine Exklusion von Kindern stattfindet.

9.5 Spuren der Macht im Zusammenspiel von Akteur_innen beim Ausüben von Partizipationspraktiken

Wie sich die Machtbeziehungen zwischen den Akteur_innen im Rahmen der untersuchten Partizipationsarrangements für Kinder zeigen, in denen sie selbst bestimmen, Ideen artikulieren oder anliegenbasiert mitwirken, wird nun erörtert. Während die Strukturierung der Partizipationsarrangements stark von den pädagogischen Fachkräften vorgegeben wird, erfolgen die Partizipationspraktiken darin in einem Zusammenspiel von Kindern und Erwachsenen. In diesem Zusammenspiel sind unterschiedliche Aspekte von Macht bedeutsam, die in den theoretischen Zugängen dieser Studie thematisiert wurden. Im Folgenden geht es vor dem Hintergrund der Frage nach Macht und mit der Perspektive, dass Macht nur ‚in actu‘ existiert (vgl. Foucault 1994 [1982], S. 254), um das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen in den jeweiligen Settings. In einem nächsten Schritt werden unterschiedliche Spuren der Macht in Bezug auf feldübergreifende Aspekte

des rekonstruierten Zusammenspiels der Akteur_innen in ihren Partizipationspraktiken innerhalb der untersuchten Partizipationssettings diskutiert.

Das Verhältnis zwischen Fachkräften und Kindern in den drei untersuchten Fällen spiegelt wider, dass die Strukturierungsmacht der Partizipationsarrangements zwar bei Erwachsenen liegt, dass diese in den Interaktionen mit Kindern jedoch grundsätzlich nicht machtvoll-autoritär auftreten. Sie versuchen Kindern strukturell Räume für deren eigenen Interessen sowie Anliegen zu geben und respektieren diese. Das erweitert die Verfügungsmacht von Kindern über ihre eigenen Angelegenheiten (vgl. Fatke 2007, S. 20) und entspricht somit dem lateinischen Ursprung ‚partem capere‘ des Begriffs Partizipation, da Kinder sich einen Teil der Macht im Sinne von Verfügung über ihre Alltagsgestaltung, sowie ihre öffentliche Artikulation von Ideen und Anliegen, die ihnen in anderen Kontexten verwehrt wird, nehmen können. Gleichzeitig nehmen Erwachsene die Kinder auch inhaltlich ernst, womit eine Gleichwertigkeit, also eine Verringerung der Machtasymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen angestrebt wird. Das zeigt sich z. B. darin, dass bei der Frage zur Verteilung der Kirschernte auf dem Abenteuerspielplatz der Vorschlag des Pädagogen revidierbar ist, als Kinder einen Gegenvorschlag nennen, d. h. die Kinder positionieren sich als entscheidungsmächtig – nach Rücksprache mit dem Pädagogen (vgl. Kapitel 6.7). Auch die Möglichkeit der Kinder, bei den Spielplatzplanungsprojekten ein ausgewähltes Thema so anzupassen, dass alle davon überzeugt sind, (vgl. Kapitel 8.4) verdeutlicht, dass ihre Sichtweisen ernst genommen werden. Ebenso wird bei den Kinderkonferenzen sichtbar, wie Pädagog_innen Kindern die eigenständige Klärung ihrer Angelegenheiten fast – aber mit ‚Unterstützung‘ durch Fachkräfte – selbst überlassen (vgl. Kapitel 7.4). Diese Beobachtungen zeigen, dass alle untersuchten Partizipationsarrangements auf der grundsätzlichen Haltung der Fachkräfte basieren, dass Kinder als Akteur_innen mit ihren je eigenen Interessen und Anliegen ernst zu nehmen sind. Diese Grundhaltung der Fachkräfte wird für mich als Beobachterin zudem an der angenehm-wohlwollenden und offenen Atmosphäre der Settings deutlich, in der das Interesse der Fachkräfte an den Kindern und ihren Ideen wahrnehmbar ist, sowie daran, dass sich alle respektvoll begegnen.

Manche Kinder nehmen offenbar wahr, dass in den Partizipationssettings das Machtverhältnis sowie die Umgangsweisen zwischen den Generationen irgendwie anders sind als üblich. Das veranschaulichen zwei Episoden besonders deutlich: die kurze Szene zum ‚Gegenteiltag‘, die ein Kind bei einem Spielplatzplanungsprojekt inszeniert (vgl. Kapitel 8.1) und ein spontanes Gespräch zwischen zwei Kindern und einer Fachkraft auf dem Abenteuerspielplatz darüber, wie es wäre, wenn die Kinder bestimmen dürften (ZII2)²⁰⁸. Grundsätzlich wird jedoch in den Aussagen der Kinder eine Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen erkennbar. Auf dem Abenteuerspielplatz verwendet ein Kind einmal den Begriff ‚Betreuer‘ für die Fachkräfte, bei den Spielplatzplanungen redet ein Kind

²⁰⁸ Diese Episode wird im Fallkapitel zum Abenteuerspielplatz nicht ausgeführt.

von ‚Lehrern‘ (vgl. Kapitel 8.1), wobei mit beiden Begriffen ein hierarchisches Verhältnis zwischen den Generationen angedeutet wird. Bei der Kinderkonferenz gebraucht ein Kind – bei einer Abstimmung – die Bezeichnung ‚die Erwachsenen‘ (vgl. Kapitel 7.4), was eine Differenz zwischen den Gruppen ‚Kinder‘ und ‚Erwachsene‘ hervorhebt, gleichzeitig aber auch dem Sprachgebrauch der Fachkräfte entspricht.²⁰⁹

Betrachtet man die Partizipationsarrangements vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten zentralen Partizipationspraktiken und mit Blick auf das Zusammenspiel von Kindern und Erwachsenen, ergibt sich folgendes Bild: Auf dem *Abenteuerspielplatz* geht es den Erwachsenen darum, Kindern größtmögliche Autonomie in geregelten Freiräumen zu ermöglichen. Kinder sind dabei selbstbestimmte Entscheider_innen oder Auswählende und eigenständig Handelnde. Die ‚Betreuer_innen‘ sind Ansprechpartner_innen für die Kinder, stellen Freiräume zur Verfügung und sorgen für die nötige Sicherheit und Präsenz, um Kindern diese Form von Partizipation zu ermöglichen. Bei den *Spielplatzplanungsprojekten* wird Kindern einen Rahmen für die Artikulation ihrer Ideen zur Verfügung gestellt und mit dem Projektablauf eine Choreographie geschaffen, deren Schlusspunkt die öffentliche Präsentation eines gemeinsam von den Kindern erstellten Spielplatzmodells ist. Kinder sind dabei Mitmachende und Ideenartikulierende im klar vorgegebenen Ablauf und nutzen die Handlungsspielräume innerhalb der einzelnen Schritte, während die Erwachsenen als Berater_innen sowie als Lotsen agieren, die stets das Ziel im Blick haben. Mit den Strukturen der *Kinderkonferenz* wird eine Gelegenheit zur Mitwirkung von Kindern inszeniert, die jedoch recht unspezifisch und unklar gerahmt ist. Wie im Fallkapitel zur Kinderkonferenz gezeigt wurde, unterscheiden sich die drei untersuchten Kinderkonferenzen hinsichtlich der Praktiken von Kindern und Erwachsenen. Gemeinsam ist ihnen, dass Kinder diese in unterstützter Eigenregie als Gesprächsleitende oder Teilnehmer_innen durchführen. Die Pädagog_innen treten dabei als Hauptregisseur_innen (insbesondere bei K1) oder als mitstrukturierende Begleiter_innen auf, die viel Strukturierungsmacht an die Gesprächsleitenden abgeben, aber dennoch Hüter_innen der Form der Kinderkonferenz bleiben (vgl. Kapitel 7.3 und 7.4). Gleichzeitig sind sie gelegentlich auch Mitdiskutierende oder Abstimmende. Bei den Beobachtungen entsteht der Eindruck, dass bei der Kinderkonferenz die Rolle von Erwachsenen nicht klar ist. Manchmal halten sie sich zurück, wie bei der Diskussion zur Spieltruhe, manchmal diskutieren sie mit, was allerdings sehr dominant sein kann, wie im Fall der geschlechtergetrennten Fußballspieltage (vgl. Kapitel 7.4). Die Form der Kinderkonferenz als Setting ‚für Anliegen von Kindern‘ ist nur teilweise festgelegt und es gibt für alle Akteur_innen Spielräume bezüglich ihrer Rolle. In allen drei Settings findet also ein Zusammenspiel statt, in dem Kinder und Erwachsene innerhalb der gegebenen Strukturen agieren, wobei deutlich

²⁰⁹ Auch Erwachsenen reproduzieren mit ihren Aussagen in den untersuchten Settings die Differenz Erwachsene-Kinder, was ich nicht weiter ausführe, da es hier um die Wahrnehmung von Kindern geht – die dadurch allerdings nicht unbeeinflusst bleibt.

wird, dass die strukturellen Rahmungen Handlungen beeinflusst, die Kinder und Erwachsene sozusagen komplementär in ihrem Zusammenspiel in den rekonstruierten Praktiken ausüben. Ebenso verhindern bzw. ermöglichen sie Inhalte, z. B. die Thematisierung eines Konflikts, wenn es um die Bearbeitung von Vorschlägen bzw. Anliegen von Kindern geht (vgl. Kapitel 7.4). Dabei sind Machtverhältnisse zwischen den Akteur_innen sowohl intra- als auch intergenerational situativ rekonstruierbar, wie in den Fallkapiteln gezeigt wurde.

Die Atmosphäre in den Settings ist nicht nur durch das Zusammenspiel zwischen Kindern und Erwachsenen, sondern durch emotionale Äußerungen von den Kindern geprägt. In allen Settings wird viel gelacht, bei den Spielplatzplanungen und den Kinderkonferenzen wird die Auswahl zwischen mehreren Optionen bei Abstimmungen durch deutliche – verbale und nonverbale – Artikulationen von Jubel oder Enttäuschung begleitet und bei der Kinderkonferenz zeigen sich emotionale Reaktionen auch hinsichtlich geäußerter Anliegen. Dadurch wirken die Settings sehr lebendig. Diese Emotionalität scheint charakteristisch für die Partizipationspraktiken von Kindern zu sein. Die Kinder agieren hier machtvoll, indem sie sich Raum für ihre emotionalen Artikulationen nehmen.

Die Frage nach dem Ein- bzw. Ausschluss von Kindern – und somit nach ihrer Chancengleichheit in Bezug auf Selbstbestimmungs- bzw. Mitwirkungsmacht – stellt sich in mehrfacher Hinsicht. Bezüglich der Methoden wurde sie schon erwähnt, doch auch die Überlegung, welche Kinder(gruppen) Zugang zu den Partizipationsarrangements haben, ist von Bedeutung.²¹⁰ In den drei beobachteten Settings wird eine grundsätzliche Offenheit für alle Kinder, die dabei sein wollen, deutlich.²¹¹ Bei den Interaktionen sind jedoch innerhalb der Kindergruppen Konstellationen zu beobachten, die subtile intragenerationale Machtausübung oder Unterwerfung vermuten lassen, beispielsweise die Szene, in der Noah auf dem geplanten Spielplatz gerne ein Fußballtor hätte, dieses dann aber nicht auf dem Flipchart erscheint, was offenbar mit Tims Einfluss auf Noah zusammenhängt (vgl. Kapitel 8.2). Zu dem Anliegen, einen Weg über den zentralen Platz auf dem Abenteuerspielplatz zu machen, wird Fabrice von anderen Kinder ausgebuht (vgl. Kapitel 7.4), was eine machtvolle Ablehnung durch eine sich gegen seinen Vorschlag zusammenschließende Gruppe verdeutlicht.

Mit Blick auf die als zentral herausgearbeiteten Partizipationspraktiken entsteht der Eindruck, alle drei Partizipationssettings setzten voraus, dass jedes Kind individuelle eigene Ideen hat, um basierend auf diesen Ideen zu partizipieren. Das käme einem Regime der individuellen Interessen-

²¹⁰ Für die untersuchten Settings liegen mir darüber zu wenige Informationen vor, um fundierte Aussagen dazu zu machen.

²¹¹ Mit der einzigen Einschränkung, dass sie zur entsprechenden Zielgruppe gehören, d.h. beim Abenteuerspielplatz und der Kinderkonferenz Kinder im Alter von 6 - 14 Jahren und bei den Spielplatzplanungsprojekten Kinder aus dem Wohnquartier, wobei ich keine Angaben zu einer Altersbeschränkung habe.

und Ideengeleitetheit gleich, das von partizipierenden Akteur_innen verlangt, genau wissen zu müssen, was sie möchten. Dies hätte einen Ausschluss von Kindern zur Folge, die nicht immer eigene Ideen haben oder diese nicht öffentlich äußern möchten. In allen untersuchten Partizipationsarrangements gibt es jedoch Raum und Handlungsmöglichkeiten für Kinder, die gerade keine eigenen Interessen, Ideen oder Anliegen haben. Auf dem *Abenteuerspielplatz* können Kinder, die keinen spezifischen eigenen Interessen nachgehen möchten, sich einfach irgendwo anschließen und mitmachen. Fachkräfte legen Kindern, die zum ersten Mal dort sind, oft nahe, bei der Imbissvorbereitung mitzuwirken (vgl. Kapitel 6.5), doch es gibt neben dem Imbiss immer eine weitere Auswahl an Angeboten, die Kinder nutzen können. Die Freiräume, um selbst anhand eigener Interessen oder gebotener Auswahloptionen auf dem Abenteuerspielplatz zu entscheiden, was sie tun möchten, können somit alle Kinder nutzen. Bei den *Spielplatzplanungsprojekten* beobachte ich keine Gesprächsrunden, in denen alle etwas sagen müssen, d. h. hier können Kinder ebenfalls einfach mitmachen, auch wenn sie keine eigenen Ideen nennen. Zusätzlich ermutigen Fachkräfte die Kinder, sich zu äußern, damit nicht nur diejenigen, die sich trauen, zu Wort kommen. Allerdings zeigt sich in der Diskussion zum Spielplatzname, dass daran nur ältere Kinder teilnehmen, während jüngere sich mit dem Ergebnis des Auswahlverfahrens einverstanden zeigen. Vergleichbar damit sind es überwiegend ältere Kinder, die sich bei den *Kinderkonferenzen* zu Wort melden und an den Diskussionen beteiligen. Dort achten – vorausgesetzt, es besteht kein Zeitdruck – die gesprächsleitenden Kinder darauf, dass alle die Gelegenheit haben, etwas zu sagen. Kinder, die nicht mitreden, sind bei den Abstimmungen präsent und verfolgen als Zuhörer_innen das Geschehen aufmerksam, nutzen die Mitwirkungsmöglichkeiten also auf ihre Weise. Grundsätzlich sind die Partizipationsarrangements so gestaltet, dass auch Kinder ohne stark ausgeprägte individuelle oder gemeinsame Interessen, die für sie in den Partizipationskontexten wichtig sind, mitmachen können. Somit sind alle teilnehmenden Kinder innerhalb der Partizipationsarrangements handlungsmächtig, weil sie – unabhängig von situativen eigenen bzw. gemeinsame Interessen oder Anliegen – Möglichkeiten haben, einfach auf eine für sie passende Weise dabei zu sein.

Gemeinsame Entscheidungen werden in allen drei Fallkapiteln rekonstruiert, doch auf dem Abenteuerspielplatz und bei den Spielplatzplanungen haben die entsprechenden Entscheidungen keine große Reichweite. Die Kinder entscheiden auf dem *Abenteuerspielplatz* z. B. per Zufall über eine Teamkonstellation bei einem Spiel oder sie verteilen ihre Beeternte gerecht. Einmal entscheiden sie bzw. legen sie fest, welche Regeln für den begrenzten Zeitraum der Hüttennacht für alle Anwesenden gelten. Die bei den *Spielplatzplanungsprojekten* rekonstruierte Entscheidung für ein Spielplatzthema ist eher ein technokratisches Befolgen einer Auswahltechnik basierend auf individuellen Präferenzen und wird erst in der diskursiven Phase danach zu einer Mitentscheidung, in der eine gemeinsame Lösung für alle gefunden wird. Die Partizipation der Kinder entspricht in der diskursiven Phase dem Partizipationsverständnis von Richard Schröder (1995), bei dem Entscheidungsmacht zentral ist: „Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das

Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (ebd., S. 14). Doch ob das im Projekt ausgewählte Thema dann verbindlich für den gebauten Spielplatz ist, bleibt offen. Entscheidungen bei der *Kinderkonferenz* finden in Form von Abstimmungen statt, wobei deren Tragweite und Einfluss offen bleibt. Einmal wird z. B. gegen einen Vorschlag gestimmt, der aber bei der nächsten Kinderkonferenz wieder genannt wird und es ist nicht klar, ob die Entscheidung der letzten Kinderkonferenz weiterhin gültig ist. Lediglich die Beet- und Hüttenvergabe sind gemeinsame Entscheidungen mit sichtbaren unmittelbaren Folgen für deren ‚Besitzer_innen‘.

Die Frage nach der Mitbestimmung von Kindern verweist auf den Einfluss, den sie in den Partizipationskontexten haben. Die Selbstbestimmung von Kindern auf dem *Abenteuerspielplatz* ist in den Praktiken der Kinder gut rekonstruierbar. Der tatsächliche Einfluss von Kindern bzw. ihre Mitbestimmung ist im Rahmen dieser Studie nicht umfassend rekonstruierbar. Doch an der täglichen Durchführung des Imbisses in der zweiten Feldphase – im Gegensatz zur einmaligen Durchführung pro Woche in der ersten Feldphase – zeigt sich, dass Kinder mit ihren artikulierten Anliegen Veränderungen bewirken können. Im Zusammenspiel mit Fachkräften, die dieses Anliegen ernst genommen haben, üben die Kinder offenbar Einfluss auf die Zeit- und Angebotsstruktur des Partizipationsarrangements Abenteuerspielplatz aus (vgl. Kapitel 6.5). Der Ort, an dem Kinder mit ihren Anliegen auf dem Abenteuerspielplatz Einfluss nehmen können, ist das Partizipationsforum *Kinderkonferenz*, das von Kindern, die ich dazu befrage, sehr geschätzt wird, da sie die Ideen und Anliegen, um die es dort geht, spannend finden. Ein Junge, der sich dazu ambivalent äußert, begründet dies damit, dass er diesen Ort nicht benötigt, da er ohnehin im Hortalltag seine Anliegen artikulieren kann. Einen Ort zu haben, an dem sie ihre Anliegen äußern können und diese gehört werden (vgl. Lundy 2007), scheint jedoch für die befragten Kinder, welche die Kinderkonferenz schätzen, sehr wichtig zu sein (vgl. Kapitel 7.5). Auch bei den Durchführungen beobachte ich, wie präsent fast alle Kinder während der Kinderkonferenzen sind. Selbst wenn die Mitwirkung der Kinder sich auf die Äußerung und gemeinsame Bearbeitung von Anliegen erschöpft, schätzen sie dieses Partizipationsforum. Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich der *Spielplatzplanungsprojekte*. Inwiefern die Kinder tatsächlich bezüglich des Spielplatzes, der gebaut wird, mitbestimmen und -entscheiden, kann durch die Erhebungen nicht rekonstruiert werden. Doch in Gesprächen mit Kindern und bei den Beobachtungen wird deutlich, dass es ihnen Spaß macht, beim Projekt mitzumachen und ihre Ideen zu äußern (vgl. Kapitel 8.1). In allen drei Settings fühlen sich die Kinder offenbar ernst genommen und gehen davon aus, dass sie Einfluss haben, wenn sie ihre Mitwirkungsgelegenheiten nutzen.

Vor dem Hintergrund der Theorieperspektiven dieser Arbeit zu sozialen Praktiken, Kindern als Akteur_innen und Machtverhältnissen in Partizipationssettings wird also deutlich, dass Praktiken der Partizipation von Kindern mit vielen verschiedenen Aspekten von Macht verknüpft sind. Die Rekonstruktionen der Partizipationspraktiken geben erste Antworten auf die Frage „in welchen

Formen, durch welche Kanäle [...] die Macht es schafft, bis in die winzigsten und individuellsten Verhaltensweisen vorzudringen“ (vgl. Foucault 2017 [1976], S. 19), auch in Partizipationsarrangements. Die untersuchten partizipativen Settings sind eine Möglichkeit der Selbstbestimmung und der Mitwirkung für Kinder, um ihre Ideen und Anliegen zu artikulieren und gemeinsam zu bearbeiten. In allen Partizipationsarrangements können Kinder zudem die Erfahrung machen, wie sie sich bei gegenteiligen Interessen gegenüber Erwachsenen oder anderen Kindern widersetzen oder sie von eigenen Anliegen überzeugen können. Das geschieht auf dem Abenteuerspielplatz z. B. in der Szene, in der ein Kind sich gegen die Vorgabe, bei Regen eine Regenhose tragen zu müsse, widersetzt (vgl. Kapitel 6.2), bei der Kinderkonferenz findet dies bei der Bearbeitung von Anliegen in Diskussionen statt (vgl. Kapitel 7.4) und bei den Spielplatzplanungsprojekten zeigt sich der Widerstand von Kindern gegenüber Arbeitsanweisungen zu Gruppenkonstellationen darin, dass Kinder ihre Handlungsspielräume trotzdem ausfindig machen und nutzen (vgl. Kapitel 8.5).

Machtverhältnisse und -verschiebungen prägen und durchziehen Praktiken von Kindern in partizipativen pädagogischen bzw. öffentlichen Settings. Das intergenerationale asymmetrische Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen ist dabei rahmend für alle Partizipationspraktiken und zeigt sich in den Rekonstruktionen, wobei intragenerationale Machtverhältnisse zwischen Kindern ebenfalls deutlich werden. Es wird also sichtbar, wie „Macht [...] *in actu* [existiert]“ (Foucault 1994 [1982], S. 254, Hervorh. im Orig.), wenn Kinder ‚partizipieren‘.

Die relationale und situierte Agency von Kindern (vgl. Eßer 2009; Eßer 2014; Oswell 2013), die auch als Handlungsmächtigkeit der Kinder bezeichnet werden kann, zeigt sich in den Rekonstruktionen mehrfach bezüglich anderer Akteur_innen sowie ihrer Positionierungen in den Partizipationsarrangements, die von Erwachsenen strukturiert sind, sie ist also ein Effekt von Praktiken (vgl. Bollig/Kelle 2014). Es zeigt sich, dass die Agency der Kinder stark mit Machtverhältnissen verknüpft ist (vgl. Eßer et al. 2016b, S. 290). Da „Machtausübung für die einen eine Weise ist, das Feld möglichen Handelns der anderen zu strukturieren“ (Foucault 1994 [1982], S. 257), sind Kinder in den untersuchten Partizipationsarrangements Akteur_innen im Kontext der Strukturierungsmacht der Erwachsenen. Zugleich sind sie aber handlungsmächtig bezüglich der Artikulation ihrer Anliegen und Interessen und können somit – zumindest im Rahmen der Kinderkonferenz auf dem Abenteuerspielplatz – auf die Strukturen Einfluss nehmen. Die Partizipationsarrangements ermöglichen also einerseits die Mitwirkung von Kindern, doch sie strukturieren andererseits auch den – eher geringen – Einfluss, den Kinder in den untersuchten

Settings nehmen können, z. B. aufgrund von Intransparenz hinsichtlich Entscheidungsbefugnissen, der Tragweite von Entscheidungen oder einer Umsetzung der Anliegen von Kindern.²¹²

Trotz der Möglichkeiten zur Partizipation bleibt der – gesellschaftlich übliche – Status von Kindern als gegenüber Erwachsenen weniger einflussreich positionierte in den untersuchten Partizipationssettings bestehen. Es zeigt sich auch in für Kinder arrangierten Partizipationssettings, dass „Handlungsvermögen [...] untrennbar mit der ‚Macht‘ (oder deren Fehlen) verbunden [ist], die diejenigen haben, die als Kinder positioniert sind, um Ereignisse [...] zu beeinflussen, zu organisieren, zu koordinieren und zu beherrschen“ (Alanen 2005, S. 80). Das in den theoretischen Rahmungen erwähnte Spannungsfeld zwischen Partizipation bzw. Demokratie und Pädagogik spiegelt sich in den Rekonstruktionen dieser Studie wider: In einer Demokratie geht es um die Verhandlung von unterschiedlichen Interessen zwischen Gleichberechtigten, während in der Pädagogik ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen als Ungleichen besteht (vgl. Maywald 2016). In den untersuchten pädagogischen Orten der Partizipation wird das Verhältnis von Pädagogik und Partizipation als intergeneracionales Spannungsfeld sichtbar, das bereits hinsichtlich der Kinderrechte formuliert wurde (vgl. Kapitel 1.2). Aufgrund des Subjektstatus von Kindern – und ihren Partizipationsrechten – einerseits und ihres gleichzeitigen Status als Träger von Schutz- und Förderungsrechten, gibt es eine Parallelität von Gleichheit und Ungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen im pädagogischen Alltag, die schwer zu balancieren ist (vgl. Maywald 2016, S. 21).

Gleichheit bzw. Gleichwertigkeit als ethisches Prinzip, das auch in dem oft mit Partizipation verknüpften Anspruch ‚auf Augenhöhe‘ zum Ausdruck kommt, mag bestimmend für die Haltungen der Akteur_innen in den untersuchten Settings sein. Doch das mit Partizipation assoziierte Ideal egalitärer Beziehungen, in denen kein_e Partizipierende_r Macht über andere ausüben kann, erweist sich anhand der Rekonstruktionen der Praktiken innerhalb der Arrangements als Illusion, da diese von intra- und intergenerationalen Machtverhältnissen durchzogen sind, wobei für die wirkmächtigen intergenerationalen Machtbeziehungen gilt: „Die Asymmetrien in der Beziehung zwischen Kinder und Erwachsenen werden [...] durch [...] demokratische Spielregeln nicht beseitigt, sondern allenfalls invisibilisiert“ (Bröckling 2017, S. 242). Die Rekonstruktionen dieser Arbeit sind ein Beitrag, um Spuren der Macht sichtbar zu machen, selbst in Settings, welche die Partizipation von Kindern als explizites Anliegen formulieren.

²¹² Im Konzept der ‚demokratischen Partizipation‘ werden beispielsweise geklärte Entscheidungsrechte als essentiell bezeichnet: „In Demokratien – und genauso in pädagogischen Organisationen – muss immer wieder darum gerungen werden, wer über was wie mitentscheiden kann, wie Macht fair geteilt und Konflikte mit Argumenten ausgestritten werden, wie also die Menschenrechte insgesamt und speziell die auf Mitbestimmung besser realisiert werden können.“ (Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S. 38)

9.6 Fazit – Praktiken und Spuren der Macht in Partizipationsarrangements

Im Fallvergleich zwischen dem Abenteuerspielplatz, den Spielplatzplanungsprojekten und der Kinderkonferenz wird sichtbar, dass in den untersuchten Settings verschiedene Partizipationsformen durchgeführt werden. Dabei lassen sich den jeweiligen Settings und Formen zentrale Partizipationspraktiken von Kindern zuordnen, wobei Kinder in allen untersuchten Settings noch weitere Partizipationspraktiken ausüben. Gemeinsam ist den zentralen rekonstruierten Partizipationspraktiken, dass sie als Ausgangspunkt die eigenen, individuellen Interessen, Ideen oder Anliegen von Kindern haben, wobei deren Reichweite von der Selbstbestimmung über die Ideenartikulation bis hin zur Mitwirkung bei der Bearbeitung gemeinsamer Anliegen zunimmt.

Der empirische Teil dieser Arbeit veranschaulicht zudem, dass und wie Machtverhältnisse die untersuchten Partizipationssettings, sowohl strukturell als auch bezüglich des Zusammenspiels der Akteur_innen durchziehen. Eine Gemeinsamkeit der strukturellen Rahmungen in allen drei untersuchten Partizipationssettings ist, dass sie zwar Partizipationsräume für Kinder eröffnen, wobei jedoch Erwachsene über Strukturierungsmacht verfügen, indem sie Arrangements für die Partizipation von Kindern kreieren. Es wurde gezeigt, dass Kinder partizipieren, indem sie selbst bestimmen, wie sie ihre Zeit verbringen oder indem sie Ideen bzw. Anliegen artikulieren und bearbeiten. Für ihre Praktiken der Artikulation von Ideen und Anliegen erhalten sie Raum in den jeweiligen Partizipationsarrangements und ihnen wird – in situativ unterschiedlichem Ausmaß – zugehört. Gelegentlich erfolgen bei der Kinderkonferenz auch Abstimmungen zu den Anliegen. Welchen Einfluss die Kinder mit ihren Ideen und Anliegen letzten Endes haben, wird im Kontext der Erhebungen dieser Studie nicht transparent. Die Artikulationen von Kindern haben daher den Charakter von Wünschen, deren Umsetzung außerhalb der Handlungsmacht von Kindern liegt. Somit haben die als Beteiligungsmöglichkeit für Kinder initiierten und von den Kindern engagiert erbrachten Artikulationen eine Abhängigkeit der Kinder vom Wohlwollen (entscheidungs-)mächtigerer Akteur_innen zur Folge und das intergenerationale Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen verschiebt sich nur punktuell. Die intergenerationalen Machtverhältnisse sind dabei durch das Spannungsfeld eines – aus demokratischen Partizipationsdiskursen begründeten – Anspruchs an Gleichwertigkeit von Kindern und Erwachsenen trotz ihrer – u. a. pädagogisch begründeten – Ungleichheit gekennzeichnet.

Die Ausgangsfrage dieser Untersuchung lautete: „Welche Praktiken üben Kinder in öffentlichen bzw. pädagogischen außerschulischen Settings aus, in denen die Partizipation von Kindern ein explizites Anliegen ist?“. Auf diese Frage wurden am Beispiel der untersuchten Settings – mit der Differenzierung in Praktiken, in denen Kinder selbst bestimmen, ihre Ideen zum Ausdruck bringen oder anliegenbasiert mitwirken – und vor dem Hintergrund der Theorieperspektiven dieser Arbeit Antworten gefunden, die zentrale Praktiken im breiten Spektrum von Partizipationspraktiken sichtbar machen. Die Frage nach Machtverhältnissen, insbesondere zwischen Kindern und

Erwachsenen, in Partizipationsarrangements für Kinder durchzieht die gesamte Untersuchung, wie bereits in den theoretischen Perspektiven dieser Studie – aus Diskursen zur Partizipation von Kindern, aus der Kindheitsforschung, sowie zu sozialen Praktiken und pädagogischen Machtverhältnissen, ergänzt durch empirische Ergebnisse zum Forschungsfeld Kinder und Partizipation – deutlich wurde. Im rekonstruierten Zusammenspiel der Akteur_innen, das in Praktiken – innerhalb der strukturellen Rahmungen der Partizipationssettings und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse – erfolgt, zeigen sich nicht nur intergenerationale, sondern auch intragenerationale Machtverhältnisse bezüglich Kindern und Erwachsenen. Die Handlungsmacht bzw. Agency der an den Praktiken partizipierenden Akteur_innen ist dabei immer relational und situiert bezüglich der konkreten und gesellschaftlichen Rahmungen. Sie wird zudem durch weitere Kontexte im Leben der Kinder beeinflusst, die im Rahmen der vorliegenden ethnographischen Untersuchung verborgen blieben. Das Zusammenspiel von Akteur_innen findet in einem machtvollen Gefüge aus Rahmungen und darin ausgeübten Praktiken statt, die mit den – durch unterschiedliche Diskurse zu den Themen ‚Kindheit‘ und ‚Partizipation‘ geprägten – Haltungen von Fachkräften zusammenhängen. Dabei gestalten sich die Praktiken der Partizipation von Kindern im Zusammenspiel mit Erwachsenen immer wieder neu und überraschend.

Insgesamt veranschaulicht die vorliegende Studie die vielfältigen Herausforderungen, welche der Anspruch, Kinder in pädagogischen Settings zu beteiligen, mit sich bringt. Eine zentrale Herausforderung ist dabei ein angemessener Umgang mit sowie eine Reflexion von Machtverhältnissen, die solche als ‚partizipativ‘ konzipierten und deklarierten Arrangements durchdringen. Die Erkenntnisse dieser ethnographischen Untersuchung geben Impulse, um das vielschichtige und rätselhafte Konstrukt ‚Partizipation von Kindern‘ und die darin ausgeübten Praktiken mit ihren beweglichen Machtbeziehungen, die sich immer wieder verändern (vgl. Foucault 1985 [1984]), differenzierter zu verstehen.

10 Resümee und Ausblick

Die Neugier, Antworten auf die recht allgemeine Frage ‚Was geschieht eigentlich, wenn Kinder partizipieren?‘ zu finden, war der Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Die daraus entwickelte Forschungsfrage für die Studie lautet „Welche Praktiken üben Kinder in öffentlichen bzw. pädagogischen außerschulischen Settings aus, in denen die Partizipation von Kindern ein explizites Anliegen ist?“. Nach einer mehrjährigen Auseinandersetzung mit dem Thema am Ende der vorliegenden Untersuchung angelangt, hat der Fokus auf Praktiken von Kindern in partizipativen pädagogischen Settings tatsächlich neue und aufschlussreiche Einblicke in das Konstrukt ‚Partizipation von Kindern‘ eröffnet. Zum Abschluss dieser Arbeit reflektiere ich den Forschungsprozess und die Reichweite der Erkenntnisse meiner Studie. Dann erfolgt ein Ausblick auf weitere Forschungsfragen und ich formuliere basierend auf den Ergebnissen der Studie Vorschläge zur fachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Partizipation von Kindern‘ in pädagogischen Settings.

10.1 Methodologisches Resümee

In der vorliegenden ethnographischen Studie, die sich am Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie orientiert, wurden Praktiken von Kindern auf einem Abenteuerspielplatz, der dortigen Kinderkonferenz sowie bei zwei Spielplatzplanungsprojekten erkundet und rekonstruiert. Zur theoretischen Rahmung der Studie verknüpfte ich Konzepte der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung mit einer machtsensiblen Perspektive auf soziale Praktiken von Kindern in Partizipationssettings. Rückblickend erweist sich dieses Vorgehen als geeignet, um zu erforschen, welche Praktiken Kinder in Partizipationssettings ausüben. Der ethnographische Zugang ermöglichte, dass ich Praktiken von Kindern im Zusammenspiel mit Erwachsenen beobachten und beschreiben sowie analytisch differenziert betrachten konnte.

Eine Grenze des ethnographischen Vorgehens ist allerdings, dass Überzeugungen bzw. Haltungen und Wertesysteme, die Praktiken zugrunde liegen, ethnographisch nicht erhoben werden können. Sie werden zwar in Fachdiskursen zu den in dieser Arbeit untersuchten Themen – insbesondere zu Pädagogik und Partizipation – thematisiert, können empirisch aber in einer Ethnographie nicht erfasst werden. Ebenso ermöglicht die Ethnographie nicht, Affekte vertieft zu analysieren. Emotionen im Forschungsfeld können zwar wahrgenommen und beobachtet werden, doch deren Analyse jenseits von aus den Beobachtungen begründeten Hypothesen ist nicht möglich. Diese Grenzen der Ethnographie konnte ich nur schwer akzeptieren, lernte dabei aber, eine im Feld zugewandte und bei der Analyse distanzierte Forschungshaltung einzunehmen.

Die ethnographischen Gespräche, die ich vor allem mit Kindern führte, gaben vertiefte Einblicke in die beobachteten Praktiken. Dieses methodische Element hat sich in dieser Studie bewährt, allerdings habe ich festgestellt, dass Audioaufnahmen von Gesprächen für deren angemessene Analyse erforderlich sind. In Gesprächen mit Fachkräften erhielt ich als Forscherin oft informelle Informationen, doch ohne sofortige Notizen bzw. Audioaufnahmen ging deren Inhalt teilweise verloren. Ich führte ausschließlich mit Kindern nachfragende Gespräche mit Audioaufnahmen, somit konnte deren Inhalt besser in die Analysen einfließen. Darin zeigt sich gleichzeitig, dass ich meinen ursprünglichen Forschungsfokus auf Kinder insofern zu stark beibehielt, als ich nur deren Aussagen für aufnahmewürdig hielt. Das würde ich bei einer zukünftigen Studie anders machen, zumal Praktiken von Kindern im Zusammenspiel mit Erwachsenen in den Partizipationskontexten stattfinden.

Audioaufnahmen – zusätzlich zu den Feldnotizen während der Beobachtungen – waren für meine Erhebungen und Rekonstruktionen ein großer Gewinn. Ich konnte mich bei den Beobachtungen besser auf nonverbale Aspekte konzentrieren, in meinen Rekonstruktionen bei Bedarf den genauen Wortlaut des Gesagten analysieren, oder mir im Nachhinein die Stimmung im Forschungsfeld erneut vergegenwärtigen, was die Erkenntnisse zu den Praktiken der Partizipation vertiefte. Insbesondere bei Praktiken, in denen kommunikative Prozesse dominierten, z. B. bei der Kinderkonferenz, ermöglichten mir die Audioaufnahmen eine gründlichere Auseinandersetzung mit den Daten als lediglich Feldnotizen. Teilweise war es nur dank der Audioaufnahmen möglich, beobachtete Szenen der Kinderkonferenz zu protokollieren, da dort häufig verschiedene Interaktionen zeitgleich erfolgten und das Geschehen auf mich zunächst undurchschaubar wirkte. Gelegentlich machte ich gezielt – und so diskret wie möglich – Fotos von Orten oder Artefakten im Feld, die als Erinnerungsstütze und als Zusatzinformation bei den Rekonstruktionen dienten. Damit hielt ich mich allerdings zurück, einerseits um mich nicht hinter einer Kamera zu verstecken und dadurch meine Beobachtungen einzuschränken, andererseits um das Geschehen im Forschungsfeld nicht durch die Präsenz einer Kamera zu beeinflussen.

Der zirkuläre Forschungsprozess der Grounded Theory Methodologie war notwendig und hilfreich, um schrittweise mehr über die Praktiken im Feld zu erfahren. Erste Datenanalysen und die Auseinandersetzung mit Theorieperspektiven dazu, die vor weiteren Feldzugängen stattfanden, ermöglichten mir, interessante Aspekte in weiteren Feldphasen gezielter zu beobachten. Besonders hilfreich zur Analyse von Praktiken war die Anregung, ‚gerunds‘ beim Kodieren der Daten zu verwenden, denn „[w]e gain a strong sense of action and sequence with gerunds“ (Charmaz 2014, S. 120). Es gelingt daher mit dieser grammatikalischen Form und durch diese Art des Kodierens besser, den Blick darauf zu lenken, was in den Praktiken vor sich geht.

Die theoretische Sensibilisierung, die durch eine Auseinandersetzung mit der Machtanalytik Michel Foucaults stattfand, schärfte den Blick für Spuren der Macht in den erhobenen Beobachtungen und

es wurde deutlich, wie komplex Machtverhältnisse beim Vollzug von Praktiken sind. Es geht nicht in erster Linie um Unterdrückung oder Dominanz, sondern Machtverhältnisse und -beziehungen sind vielschichtiger und können sich bereits daran zeigen, wer in welcher Position wie spricht. Da meine Auseinandersetzung mit Foucaults Machtanalytik erst zu einem Zeitpunkt erfolgte, nachdem die Feldaufenthalte abgeschlossen waren, hatten sie keinen Einfluss mehr auf meinen beobachtenden Blick im Forschungsfeld. Wäre es in dieser Studie in erster Linie um die Analyse der Machtverhältnisse bei der Partizipation von Kindern gegangen, hätte ich dazu gezielt noch vertiefere Beobachtungen und Rekonstruktionen durchgeführt.

Als erwachsene Forscherin in Untersuchungskontexten mit Kindern wurde für mich deutlich, wie selbstverständlich die generationale Ordnung soziale Situationen bestimmt und wie stark ‚generationentypische‘ Verhaltensweisen und Zuschreibungen damit verknüpft sind. Ich wurde von den Kindern teilweise als Pädagogin adressiert, insbesondere zu Beginn bei den Spielplatzplanungsprojekten. Gleichzeitig fühlte ich mich gelegentlich für die Sicherheit von Kindern verantwortlich, z. B. wenn sie in den Pausen bei den Spielplatzplanungen Orte aufsuchten, die nicht mehr im Blickfeld der Fachkräfte waren. Als beobachtende Teilnehmerin einer Führung über den Abenteuerspielplatz war ich kurz davor, als mahnende Erwachsene aufzutreten, die die Wichtigkeit von Regeln bekräftigt, die ein Kind schon längst benannt hatte (vgl. Kapitel 6.8). Dass es auch Momente gab, in denen die generationale Differenz in den Hintergrund rückte, veranschaulicht die beschriebene Szene, in der zwei Kinder mich über den Abenteuerspielplatz führten (vgl. Kapitel 6.1).

Es war eine Frage der Zeit, zu den Kindern Vertrauen aufzubauen. Sie wurden insbesondere auf dem Abenteuerspielplatz immer neugieriger, was mein ‚Buch‘ angeht, das ich zu den Beobachtungen schreibe, und erkundigten sich nach dessen Fortschritt und Umfang. Regelmäßig machten Kinder mir Vorschläge zur Anonymisierung ihrer Namen und griffen dieses Thema auf, wenn wir uns nach einer längeren Pause wieder begegneten.

Der Einfluss von mir – als ‚Forscherin‘ zum Thema Partizipation von Kindern – auf das Geschehen im Feld ist vermutlich größer, als ich wahrnahm. Bei der Spielplatzplanung meinte eine Fachperson, dass sie es als Wertschätzung empfindet, dass ich mich als Forscherin dafür interessiere und mir Notizen dazu mache, was in den Projekten geschieht. Auf dem Abenteuerspielplatz beobachtete ich aus der Ferne eine Situation, in der ein Fußballtrainer die Kinder auf ein bevorstehendes Turnier vorbereitete. Als die Kinder mit seinen Anweisungen zur Teamaufteilung nicht einverstanden waren, ging ein Pädagoge zu der Gruppe, um gemeinsam mit den Beteiligten die Teamkonstellation auszuhandeln. Später erfuhr ich von ihm und dem Trainer, dass sie durch meine Anwesenheit auf die Idee gekommen seien, die Kinder einzubeziehen.

Meine eigenen normativen Partizipationsideale wurden mir durch den ethnographischen Zugang bewusst und standen mir manchmal bei den Rekonstruktionen im Weg. Beispielsweise wurde mir bei

den Beobachtungen der Kinderkonferenz klar, dass mein Ideal eines Partizipationsforums so aussieht: ‚Alle Teilnehmenden haben eine Stimme und werden gehört. Die Artikulation von Anliegen hat Konsequenzen, über die transparent entschieden wird. Möglichst alle Beteiligten, für die ein Thema von Interesse ist, haben gleich viel Einfluss auf Aushandlungen und Entscheidungen dazu.‘ Dass die beobachteten Praktiken davon abwichen, ist nicht weiter verwunderlich. Es war jedoch herausfordernd für mich, diese nicht zu bewerten, sondern sie zunächst mit einer offenen Forschungshaltung wahrzunehmen, zu beschreiben und dann die Beobachtungen wertfrei zu analysieren.

Ob die Reichweite der Ergebnisse mit der Diversität der partizipierenden Kinder in den untersuchten Partizipationssettings zusammenhängt, bleibt offen. An einzelnen Tagen waren geflüchtete Kinder oder Kinder mit Beeinträchtigungen bei den Beobachtungen auf dem Abenteuerspielplatz anwesend, wobei an diesen Tagen beim Treffpunkt auch nonverbale Informationen mit gemalten Schildern erfolgten, um allen anwesenden Kinder die Möglichkeit zu geben, informiert zu sein und dann selbst zu bestimmen, welchen Aktivitäten sie nachgehen. Bei den Kinderkonferenzen konnte ich keine Beobachtungen zu Fragen der Diversität machen, gehe aber davon aus, dass dort ergänzend zum bzw. statt des verbalen Austauschs andere Methoden zum Einsatz kommen müssten, damit bei mehr Diversität unter den Mitgliedern alle Teilnehmenden anliegenbasiert mitwirken können. Auch bei Praktiken, in denen Kinder Ideen zum Ausdruck bringen, sind Methoden erforderlich, die der Diversität der Teilnehmenden gerecht werden.

Offen bleibt auch, ob die untersuchten Partizipationspraktiken ein Phänomen der Mittelschicht sind. Meine Analysen betreffen nur die Praktiken von Kindern, die in den beobachteten Angeboten teilnahmen und über deren Hintergrund ich wenig weiß. Die Kinder in den untersuchten Settings kamen – soweit ich Informationen dazu habe – eher aus der Mittelschicht. Die Einrichtungsleiterin des Abenteuerspielplatzes widersprach mir allerdings bei meiner Rückfrage dazu und meinte, dass viele Kinder von Alleinerziehenden, die tendenziell in prekären Verhältnissen leben, den Hort besuchen und dass die Kinder, welche das Offene Angebot nutzen, aus der gesamten Stadt kommen. Bei den Spielplatzplanungsprojekten ergaben meine soziostrukturellen Nachforschungen zu den Vierteln, in denen sie stattfanden, dass dort eher durchschnittlich verdienende Familien mit internationaler Herkunft wohnen. Was das im Einzelfall über die teilnehmenden Kinder aussagt, ist unklar. Ich hatte den Eindruck, dass die Kinder in allen beobachteten Settings sehr unterschiedlich waren und kann nicht beurteilen, aus welchen Verhältnissen sie genau kommen bzw. was das für Auswirkungen auf ihre Praktiken in den Settings hat. Es wäre interessant, Praktiken in Partizipationssettings in Vierteln mit anderer Bewohner_innenstruktur zu untersuchen und diese mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie zu vergleichen.

Die Gesamtreichweite dieser Studie ist schwer einzuschätzen. Partizipation von Kindern in anderen geographischen Regionen hat andere Themen und findet teilweise selbstorganisiert von Kindern statt

(vgl. Liebel 2012). Für Partizipation in pädagogischen Kontexten sind die Ergebnisse dieser Studie jedoch auch außerhalb der spezifisch untersuchten Settings relevant. Mit Praktiken der Selbstbestimmung verbundene Fragen, z. B. nach Autorität oder Mündigkeit, sind grundlegend für pädagogische Kontexte. Kinderrechte sowie der Zusammenhang zwischen Demokratie und Partizipation sind ebenso allgemeine und breit diskutierte Themen, zu deren Fachdiskussion die Ergebnisse dieser Studie Anregungen bieten.

10.2 Ausblick auf weitere Forschungsfragen zur Partizipation von Kindern

Auf Grundlage der vorliegenden Studie lassen sich vielversprechende Anknüpfungspunkte zur weiteren Vertiefung des Themas Partizipation von Kindern benennen.

Es wäre aufschlussreich, Fragen zur pädagogischen Haltung von Fachpersonen, die partizipativ mit Kindern arbeiten, zu untersuchen, um mehr Wissen über den Zusammenhang von Partizipation in pädagogischen Settings und ihre theoretischen Bezüge zu erhalten. Dabei könnten Erkenntnisse dazu gewonnen werden, welches Bild von Kindern die Fachkräfte haben, welche Ziele sie mit der Partizipation von Kindern verbinden, wie sie über Machtbeziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen denken und welche Strukturen sie für angemessen halten, um mit Kindern partizipativ zu arbeiten.

Offen bleibt in der vorliegenden Studie, wie exklusiv die untersuchten Partizipationssettings und die dabei ausgeübten Praktiken der Partizipation von Kindern tatsächlich sind. Daher wäre es interessant, Fragen im Zusammenhang mit Diversität bei der Partizipation von Kindern zu untersuchen. Mögliche Ansatzpunkte dafür sind, zu fragen, wie inklusive Partizipationssettings gestaltet sein können, wer wie Zugang dazu erhält oder welche Methoden für welche Gruppen darin angemessen zum Einsatz kommen, um Partizipationsgelegenheiten für unterschiedliche Kinder zu schaffen.

In dieser Arbeit hätte ich – vor dem Hintergrund des Diskurses zu Entscheidungsmacht bei der Partizipation von Kindern (vgl. Hart 1992; Schröder 1995) – gerne mehr über Entscheidungsprozesse in Partizipationssettings in Erfahrung gebracht. Da ich bei meinen Beobachtungen nur wenige Entscheidungen mitverfolgen konnte, sehe ich es als Forschungsdesiderat, Entscheidungsprozesse bei der Partizipation von Kindern zu untersuchen. Dabei könnte es unter einer machtanalytischen Perspektive um die Fragen gehen, wie Entscheidungen in Partizipationssettings mit Kindern stattfinden, welche Entscheidungsformen durchgeführt werden, wer daran wie beteiligt ist und wer die Themen dafür setzt.

Bezüglich der Rahmung partizipativer Settings wäre eine vertiefte Untersuchung und Analyse der dort gültigen expliziten und impliziten Regeln interessant. Dabei könnten die Inhalte der Regeln in den Blick genommen werden (z. B. soziale Umgangsregeln, Regeln zur Sorgfalt, Regeln zur Sicherheit)

und die Frage, wie diese von wem erstellt und durchgesetzt werden. Außerdem kann die ‚ermöglichende‘ Seite von Regeln – d. h. Regeln, die nicht ‚restriktiv‘ sind, sondern Freiräume für Kinder schaffen, um darin eigenständig zu agieren – noch stärker in den Blick genommen werden.

Wie die Anliegen, die Kinder zur Sprache bringen, in der Folge partizipativ umgesetzt werden, ist eine Frage, die in dieser Studie nicht beantwortet werden konnte. Bei einer Untersuchung der tatsächlichen Umsetzung der Anliegen von Kindern, die sie beispielsweise in Partizipationsforen äußern, wäre interessant in Erfahrung zu bringen, welche Reichweite die Kinder mit ihren Anliegen haben und worauf Kinder wie bzw. welchen Einfluss erhalten.

Die Offenheit beim ethnographischen Feldzugang brachte mit sich, dass nicht alle Dimensionen, die in den theoretischen Rahmungen und Analysezugängen thematisiert werden, in die Rekonstruktionen einfließen konnten. In den theoretischen Perspektiven und methodologischen Zugängen dieser Arbeit wurde der Zusammenhang von Wissen und Praktiken (vgl. Reckwitz 2003) sowie der Verwobenheit von Wissen und Macht in Dispositiven (vgl. Foucault 1978) benannt. Diese Aspekte wurden in den dargestellten Analysen nicht näher aufgegriffen, da bei der Auswahl, welche Rekonstruktionen der vielzähligen Praktiken in den Ergebnisdarstellungen erwähnt werden, andere empirische Befunde bei der vorliegenden Untersuchung des Themenfeldes Partizipation von Kindern im Vordergrund waren. Es wäre daher spannend, eine Studie durchzuführen, die das in den Praktiken implizite Wissen und die Verwobenheit von Wissen und Macht bei der Partizipation von Kindern gezielt untersucht.

Durch den offenen Blick, den ich im Forschungsfeld hatte, um Praktiken in den Partizipationssettings zu erkunden, sind die Ergebnisse zu den ausgeübten Praktiken der Kinder thematisch eher breit und eine vertiefte Machtanalyse, die über das Aufzeigen von Spuren der Macht hinausgeht, fand nicht statt. Die Frage nach Machtbeziehungen und -verhältnissen bei der Partizipation von Kindern ist es meiner Meinung nach jedoch wert, vertiefter untersucht zu werden, als dies im Rahmen der vorliegenden Studie möglich war. Mit einer theoretischen Sensibilisierung durch Foucaults Machtanalytik könnten dazu in einer weiteren Studie durch Analysen des Spiels der Macht (vgl. Foucault 1978) bei der Partizipation von Kindern aufschlussreiche Erkenntnisse gewonnen werden.

10.3 Impulse zur fachlichen Auseinandersetzung mit der Partizipation von Kindern

Ein Ziel dieser Arbeit ist, zu einer differenzierten Diskussion der Partizipation von Kindern beizutragen. Die folgenden Impulse geben vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie Anregungen für Alltagspartizipation, für die Planung und Durchführung von Partizipationsprozessen mit Kindern in pädagogischen Settings sowie zu deren Reflexion. Dabei gehe ich davon aus, dass erst

die Reflexion von Praktiken der Partizipation deren Kritik ermöglicht, auf deren Basis dann Veränderungen stattfinden können (vgl. Riegel 2016).

Für pädagogische Fachkräfte, die Partizipation von Kindern umsetzen möchten, empfiehlt es sich, ihr Verständnis von Partizipation im Team zu klären. Dabei kann – mit Bezug auf unterschiedliche Fachdiskurse zur Partizipation sowie die Ergebnisse dieser Arbeit – gefragt werden, welche Art der Beteiligung erwünscht ist, z. B. Selbstbestimmung von Kindern, Ideenartikulation von Kindern, Mitwirkung oder Mitbestimmung von Kindern.

Für die jeweiligen Formen der Beteiligung können entsprechende Strukturen geschaffen werden. Räume für Partizipation entstehen meist erst, wenn sie von Fachkräften erwünscht sind und ‚arrangiert‘ werden (vgl. Kapitel 9.1). Damit Kindern angemessene Freiräume bzw. Mitwirkungsräume zur Verfügung gestellt werden können, bedarf es Überlegungen, wie diese gut strukturiert werden und wie diese Strukturen angemessen implementiert werden können. Bei Partizipationspraktiken in strukturierten Freiräumen gibt es immer wieder Überraschungsmomente, daher ist eine Offenheit, Strukturen von Partizipationsräumen bzw. -gelegenheiten zu revidieren, angebracht. Die entsprechenden Strukturen können reflexiv – unter Mitsprache der daran interessierten Kinder – verändert werden, wobei gleichzeitig normative Ideale zur Partizipation von Kindern und ihre Angemessenheit für Kinder als Akteur_innen hinterfragt werden können.

Entscheidungen in Partizipationssettings mit Kindern bedürfen einer besonderen Vorbereitung, Durchführung und Reflexion. Dabei erscheinen mir aufgrund der Rekonstruktionen dieser Arbeit verschiedene Punkte wichtig: Wer darf bzw. soll worüber entscheiden? Wie wird wann entschieden? Wie lange hat die Entscheidung Gültigkeit bzw. wie und von wem ist sie revidierbar? Im Anschluss an Entscheidungen kann gefragt werden: Inwiefern war diese Entscheidung gerecht und demokratisch? Welche Machtprozesse und -verhältnisse haben die Entscheidung beeinflusst?

Es lohnt sich, die Konsequenzen von Partizipationsgelegenheiten für Kinder bei der Beteiligung von Kindern, z. B. bei einer Neuanschaffung wie der Spieltruhe auf dem Abenteuerspielplatz, vorab zu bedenken. Neuerungen in Institutionen erfordern angemessene bzw. für alle Beteiligten sinnvoll geregelte Umgangsweisen damit, was am Beispiel des mehrfach zur Diskussion stehenden Leihmodus der Spieltruhe deutlich wird (vgl. Kapitel 6.6 und 6.8).

Wenn es bei Partizipationsprozessen mit Kindern darum geht, dass diese Ideen äußern, wie z. B. bei der Spielplatzplanung oder der Kinderkonferenz, beziehen sich die Ideen der Kinder meist auf bereits Bekanntes (vgl. Kapitel 7.4 und 8.2). Kinder nutzen dabei interessiert Inspirationsquellen für weitere Ideen, wie die Beobachtungen zeigten (vgl. Kapitel 8.2). Wie Inspirationsquellen für Prozesse der Ideenfindung eingesetzt werden können und welche dafür gut geeignet sind, ist ein Aspekt, der bei der Planung und Durchführung von Partizipationsprozessen mit Kindern bedenkenswert ist.

Die Emotionalität, die Kinder in Diskussionen und bei Abstimmungen äußern (vgl. Kapitel 7.4 und 8.4), war bei den Beobachtungen für diese Studie auffällig – und für mich sehr erfrischend. Daran schließt sich die Frage an, wie angemessene Diskussionsformen mit Kindern aussehen können, in denen ein – nur so geregelt wie notwendig – respektvoller Umgang miteinander stattfindet und welche die vielen Ausdrucksweisen von Kindern zulassen, bzw. in denen die jeweiligen Artikulationsweisen der Teilnehmenden Raum haben.

Machtverhältnisse in partizipativen Settings kontinuierlich zu reflektieren ist sinnvoll bzw. erforderlich. Bei der Partizipation von Kindern können intra- und intergenerationale Machtbeziehungen andere Teilnehmende einschränken oder dominieren. Auch Strukturen können Machtdynamiken befördern. Daher ist sowohl auf der Ebene der kommunikativen Prozesse als auch auf der Ebene der Abläufe und Strukturen eine machtsensible Reflexion angebracht.

Die Frage, wer die Bereiche und Themen festlegt, an denen Kinder beteiligt sind, stellt sich immer wieder neu. Idealerweise partizipieren Kinder mit ihren eigenen Interessen, Anliegen und Themen. Dabei kann es situativ um Alltagsbeteiligung und Selbstbestimmung gehen oder um Mitbestimmung über gemeinsame Angelegenheiten und Themen.

Partizipation von Kindern ist nur bedingt planbar und die dabei ausgeübten Praktiken sind immer wieder überraschend. Die Rekonstruktionen dieser Studie zeigen, dass Partizipation von Kindern herausfordernd für Pädagog_innen ist. Diese sind gefordert, die Strukturen für die Beteiligung von Kindern zu ‚arrangieren‘, Kindern zu vertrauen, ihnen zuzuhören, sich auf dialogische Auseinandersetzungen mit Kindern einzulassen und ihre Macht in Partizipationssettings zu reflektieren. Wenn die Herausforderungen von Partizipation in pädagogischen Settings nicht gescheut werden, sondern im Zusammenspiel von Kindern und Erwachsenen versucht wird, trotz der omnipräsenten, jedoch beweglichen, Machtverhältnisse die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern kontinuierlich zu erweitern, zu reflektieren und entsprechend zu verändern, können Orte der Partizipation entstehen, an denen – von Kindern und Erwachsenen gemeinsam – Demokratie erfahren und erlernt wird und an denen Kinder ihre Partizipationsrechte ausüben.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973 [1949]): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Adorno, Theodor W. (1971 [1966]): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 88–104.
- Aghamiri, Kathrin (2016a): Partizipation am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: Beltz Juventa, S. 172-186.
- Aghamiri, Kathrin (2016b): Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule. Opladen: Budrich.
- Aghamiri, Kathrin/Streck, Rebecca (2016): Von der Arbeit am Begriff. Die Bedeutung des Suchens, Findens und Bearbeitens von kategorialen Begriffen in der Grounded Theory. In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 201–216.
- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 65–82.
- Alanen, Leena (2009): Generational Order. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 159–174.
- Alanen, Leena (2016): 'Intersectionality' and other challenges to theorizing childhood. In: Childhood 23, H. 2, S. 157–161.
- Alexi, Sarah (2014): Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung. Opladen: Budrich.
- Anter, Andreas (2012): Theorien der Macht zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Ariès, Philippe (2011 [1960]): Geschichte der Kindheit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Arnstein, Sherry R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Planning Association 35, H. 4, S. 216–224.
- Baader, Maike Sophia (2004): Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, H. 3, S. 416–430.
- Baader, Maike Sophia (2008a): Vorwort: Erziehung und Bildung: übersehene Dimensionen in der 68er-Retrospektive. In: Baader, Maike Sophia (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim: Beltz, S. 7–14.
- Baader, Maike Sophia (2008b): Von der sozialistischen Erziehung zum buddhistischen Om. Kinderläden zwischen Gegen- und Elitekulturen. In: Baader, Maike Sophia (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim: Beltz, S. 16–35.

- Baader, Maike Sophia (2016): Tracing and contextualising childhood agency and generational order from historical and systematic perspectives. In: Eßer, Florian/Baader, Maike S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies*. London: Routledge, S. 135-149.
- Baader, Maike Sophia/Sager, Christin (2010): Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5, H. 3, S. 255–267.
- Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault : Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15–37.
- Balzer, Nicole (2008): Pädagogik. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich J.(Hrsg.): *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 406–416.
- Bernfeld, Siegfried (1994 [1925]): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hrsg.) (2012): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane Pluto (2011): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In: Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 11–31.
- Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Budde, Jürgen/Rißler Georg (2017). Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler Georg (Hrsg.): *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–17.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2017). *Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten*. Opladen: Budrich.
- Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: *American Sociological Review* 19, H. 1, S. 3–10.
- Blumer, Herbert (2013 [1969]): *Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*. Berlin: Suhrkamp.
- Bock, Karin (2004): Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 91–105.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 34, H. 3, S. 263–279.
- Braches-Cyrek, Rita/Sünker, Heinz (2012): Kinderrechte und Kinderpolitik. In: Braches-Cyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz (Hrsg.): *Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung*. Opladen: Budrich, S. 149–161.

- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK.
- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler Georg (Hrsg.) (2017). Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bude, Heinz (2008): Das „Serendipity Pattern“. Eine Erläuterung am Beispiel des Exklusionsbegriffs. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 263–281.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris/Sünker, Heinz (2008): Theorien und Geschichte der Kindheit und des Kinderlebens. In: Sünker, Heinz/Swiderek, Thomas (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit Band 2. Kindheit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 5–46.
- Bund der Jugendfarmen und Abenteuerspielplätze e. V. (BdJA) (Hrsg.) (2018): Lasst die Kinder frei! Pädagogisch betreute Spielplätze als Lern- und Erfahrungsräume. Ein Buch für Kinder und Erwachsene. Stuttgart: BdJA.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf (Zugriff: 27.10.2016).
- Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hrsg.) (1990). 8. Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: BMJFFG.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2000). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Chambers, Simone (2007): Public reason that speaks to people: Iris Marion Young and the problem of internal exclusion. *Les ateliers de l'éthique* 2, H. 1, S. 36–40.
- Charmaz, Kathy (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 181–205.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Charmaz, Kathy/Mitchell, Richard G. (2001): An invitation to grounded theory in ethnography. In: Atkinson, Paul/Coffey, Amanda/Delamont, Sara/Lofland, John/Lofland, Lyn (Hrsg.): *Handbook of ethnography*. London: SAGE, S. 160–174.
- Christensen, Pia/Prout, Alan (2002): Working with ethical symmetry in social research with children. In: *Childhood* 9, H. 4, S. 477–497.

- Clarke, Adele E. (2011): „Für mich ist die Darstellung der Komplexität der entscheidende Punkt.“ Zur Begründung der Situationsanalyse. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 109–131.
- Cook-Gumperz, Jenny (1991): Children's Construction of "Childness". In: Scales, Barbara/Almy, Millie/Nicolopoulou, Ageliki/Ervin-Tripp, Susan (Hrsg.): *Play and the Social Context of Development in Early Care and Education*. New York: Teachers College Press, S. 207-218.
- Cunningham, Hugh (2006): *Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit*. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- de Boer, Heike (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag.
- de Boer, Heike/ Merklinger, Daniela (2014): Grenzen erfahren - Grenzen erweitern. Beobachten lernen in der Lehrerbildung. In: Lohfeld, Wiebke/ Schittler, Susanne (Hrsg.): *Grenzverhältnisse. Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 156–176.
- Deimel, Rainer (2013): Abenteuerspielplätze. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 747–752.
- Deleuze, Gilles (1993 [1986]): *Unterhandlungen. 1972 – 1990*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dellwing, Michael/Prus, Robert (2012): *Einführung in die interaktionistische Ethnographie. Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, John (Autor)/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2011 [1916]): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Edelstein, Wolfgang (2009): Einleitung: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Weinheim: Beltz, S. 7–19.
- Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann (1998): What is Agency? In: *American Journal of Sociology*, Vol. 103, Number 4, S. 962-1023.
- Emmerich, Marcus/Scherr, Albert (2016): *Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung*. In: Scherr, Albert (Hrsg.): *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 281–289.
- Engelhardt, Iris (2016): *Soziale Arbeit und die Menschenrechte des Kindes. Grundlagen, Handlungsansätze und Alltagspraxis*. Opladen: Budrich.
- Erikson, Erik H. (1995 [1959]): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eßer, Florian (2008): Agency und generationale Differenz. Einige Implikationen der Kindheitsforschung für die Sozialpädagogik. In: Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency*. Opladen: Budrich, S. 133-153.
- Eßer, Florian (2009): *Kinderwelten – Gegenwelten? Pädagogische Impulse aus der Neuen Kindheitsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Eßer, Florian (2014): Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kinder und ihre Handlungsfähigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 34, H. 3, S. 233–246.
- Eßer, Florian (2016a): Kids. In: Schröder, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa, S. 59–81.
- Eßer, Florian (2016b): Neither “thick” nor “thin”: reconceptualising agency and childhood relationally. In: Eßer, Florian/Baader, Maïke S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies. London: Routledge, S. 48–60.
- Eßer, Florian/Baader, Maïke S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (2016a): Reconceptualising agency and childhood: an introduction. In: Eßer, Florian/Baader, Maïke S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies. London: Routledge, S. 1–16.
- Eßer, Florian/Baader, Maïke S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (2016b): Conclusion: potentials of a reconceptualised concept of agency. In: Eßer, Florian/Baader, Maïke S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies. London: Routledge, S. 290–292.
- Eßer, Florian/Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 19 (3), Art. 21. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3120> (Zugriff: 18.10.2019).
- Fatke, Reinhard (2007): Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 19–38.
- Fatke, Reinhard/Niklowitz, Matthias (2003): „Den Kindern eine Stimme geben“. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich – unter Mitarbeit von Jürg Schwarz und Elena Sultanian im Auftrag des Schweizerischen Komitees für Unicef.
- Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1985 [1984]): Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982. Frankfurt: Materialis.
- Foucault, Michel (1994 [1982]): Das Subjekt und die Macht. Nachwort von Michel Foucault. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 241–261.
- Foucault, Michel (1996 [1980]): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1999 [1976]): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France. (1975 – 76). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (2002 [1975]): Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band II 1970–1975. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2003 [1976]): Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III 1976–1979. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2017 [1976]): Der Wille zum Wissen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2017 [1978]): Die Gouvernementalität. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 148–174.
- Foucault, Michel (2019 [1975]): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Budrich, S. 25–39.
- Gallagher, Michael (2008): Foucault, Power and Participation. In: International Journal of Children's Rights 16, H. 3, S. 395–406.
- Geertz, Clifford (1997 [1973]): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–43.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München: Fink.
- Gerarts, Katharina (2015): Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung. Wiesbaden: Springer VS.
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. Wien: Böhlau.
- Glaser, Barney G. (1978): Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1974 [1965]): Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Göbel, Sabrina (2018): Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen. Eine videographische Studie zum Miteinander von pädagogischen Fachkräften und Kindern. Wiesbaden: Springer VS.
- Grant-Smith, Deanna/Edwards, Peter B. (2011): It Takes More than Good Intentions: Institutional and Attitudinal Impediments to Engaging Young People in Participatory Planning. In: Journal of Public Deliberation 7, (1) , Art. 11. www.publicdeliberation.net/jpd/vol7/iss1/art11 8 (Zugriff: 2.12.2019).
- Grünert, Richard (2009): A.S. Neill und die antiautoritäre Erziehung. München: GRIN Verlag. www.grin.com/document/155299 (Zugriff: 23.11.2019).

- Habermas, Jürgen (1990 [1962]): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1995a [1981]): Theorie des kommunikativen Handelns Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1995b [1981]): Theorie des kommunikativen Handelns Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hammersley, Martyn (2006): Ethnography: problems and prospects. In: *Ethnography and Education* 1, H. 1, S. 3–14.
- Hammersley, Martyn (2018): What is ethnography? Can it survive? Should it? In: *Ethnography and Education* 13, H. 1, S. 1–17.
- Hammersley, Martyn/ Atkinson, Paul (2009): *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar: das netz.
- Hart, Roger (1992): *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florenz. www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (Zugriff: 20.4.2012).
- Hart, Roger (2008): Stepping back from „the ladder“. Reflections on a model of participatory work with children. In: Reid, Alan/Jensen, Bjarne B./Nikel, Jutta/Simovska, Venka (Hrsg.): *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Berlin: Springer Netherland, S. 19–31.
- Heinzel, Friederike (2010): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 707–722.
- Heinzel, Friederike/Kränzl-Nagl, Renate/ Mierendorff, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: *Zeitschrift für Religionspädagogik* 11, H. 1, S. 9-37.
- Helfferrich, Cornelia (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: Bethmann, Stephanie/Helfferrich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hrsg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim: Juventa, S. 9–39.
- Hengst, Heinz (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–23.
- Himmelmann, Gerhard (2017): *Demokratie-Lernen in der Schule*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

- Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 165–187.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 45 – 67.
- Hitzler, Sarah/Messmer, Heinz (2015): Formen der Berücksichtigung. Interaktive Praxen der Ein- und Ausschließung im Hilfeplangespräch. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 173–192.
- Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (2008): Vom Adressaten zum Akteur – Eine Einführung. In: Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen: Budrich, S. 7–16.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honig, Michael-Sebastian (2016): Kindheiten. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–174.
- Honig, Michael-Sebastian (2017): Institutionalisierte Kindheit. Kindeswohl als kindheitstheoretisches Konstrukt. In Heimbach-Steins, Marianne/Riedl, Anna Maria (Hrsg.): Kindeswohl zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Theorie und Praxis im Gespräch. Düsseldorf: Schöningh, S. 35–45.
- Honig, Michael-Sebastian (2018): Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 193–209.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa, S. 9–32.
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Huf, Christina/Friebertshäuser, Barbara (2012): Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einleitung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Budrich, S. 9–24.
- Hungerland, Beatrice/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 34, H. 3, S. 227–232.
- Iltus, Selim/Hart, Roger (1994): Participatory planning and design of recreational spaces with children. In: Architecture & Comportement/Architecture & Behaviour 10, H. 4, S. 361–370.
- Imbusch, Peter (Hrsg.) (2012): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen. Wiesbaden: Springer VS.

- James, Allison (2001): *Ethnography in the Study of Children and Childhood*. In: Atkinson, Paul/Coffey, Amanda/Delamont, Sara/Lofland, John/Lofland, Lyn (Hrsg.): *Handbook of ethnography*. London: SAGE, S. 246–258.
- James, Allison (2009): *Agency*. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 34–45.
- James, Allison/James, Adrian (2012): *Key Concepts in Childhood Studies*. London: SAGE.
- James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.) (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer.
- Jaun, Thomas (2001): *Angst vor Kindern? Die Notwendigkeit der Kinderpartizipation und Wege dazu*. Bern: BLMV.
- Jung, Petra (2009): *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit*. Petra Jung. Wiesbaden: VS Verlag
- Junge, Torsten (2008): *Gouvernementalität der Wissensgesellschaft. Politik und Subjektivität unter dem Regime des Wissens*. Bielefeld: transcript.
- Kalthoff, Herbert (2008): *Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung*. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 8–32.
- Kelle, Helga (2009): *Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen. Die frühe Kindheit im Fokus der childhood studies*. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Forschung*. Weinheim: Juventa, S. 71–96.
- Kelle, Helga (2018): *Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie*. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Kindheiten. Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* Weinheim: Beltz Juventa, S. 38–52.
- Kelle, Helga/Jancsó, Julia (2010): *Kinder als Mitwirkende in medizinischen Vorsorgeuntersuchungen. Zur Enkulturation in entwicklungsdiagnostische Verfahren*. In: Heinzl, Friederike/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): *Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik Band. 8. Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 132-150.
- Kessl, Fabian (2006): *Soziale Arbeit als Regierung – eine machtanalytische Perspektive*. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 63-72.
- Kessl, Fabian (2018): *Macht- und diskursanalytische Perspektiven*. In: May, Michael/Schäfer, Arne (Hrsg.): *Theorien für die Soziale Arbeit*. Baden-Baden: Nomos, S. 107-125.
- Klingler, Birte (2019): *Arbeit am Subjekt? Kinder und Jugendliche in der Hilfe-Planung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kluge, Friedrich (Begr.) /Seebold, Elmar (Bearb.) (2011): *Kluge – Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.

- Knauer, Raingard (2008). Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen. Eine Herausforderung nicht nur an Pädagoginnen und Pädagogen. Download von http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/b/Baustein_B_4_2.pdf (Zugriff: 12.04.2018).
- Knauer, Raingard/Bartosch, Ulrich (2016). Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. In: Mörgen, Rebecca/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.). Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 64–82.
- Knauer, Raingard/Hansen, Rüdiger/Sturzenhecker, Benedikt (2016). Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: Beltz Juventa, S. 31–46.
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2005): Partizipation im Jugendalter. In: Hafener, Benno/Jansen, Mechthild M./Niebling, Torsten (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen: Budrich. S. 63–94.
- Kohlberg, Lawrence (1974 [1969]): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, Melanie/Çinar, Dilan/Andresen, Sabine (2018): Die qualitative Studie: 12 Portraits von Kinderpersönlichkeiten In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): „Was ist los in unserer Welt?“ Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim: Beltz, S. 229–328.
- Lange, Andreas (1995): Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 18, H. 30, S. 55–68.
- Langhanky, Michael (1994). Die Pädagogik von Janusz Korczak. Dreisprung einer forschenden, diskursiven und kontemplativen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Lansdown, Gerison (2005). The Evolving Capacities of the Child. www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf (Zugriff: 20.5.2016).
- Lareau, Annette (2012): Unequal childhoods: class, race, and family life. Berkeley: University of California Press.
- Liebel, Manfred (2008): Wege und Grenzen von Kinder- und Jugendpartizipation. Rezension von: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, H. 4, S. 519–521.
- Liebel, Manfred (2012): Children's work, education and agency. The African movement of working children and youth. In: Spittler, Gerd/Bourdillon, Michael (Hrsg.): African children at work. Working and learning in growing up for life. Wien: Lit Verlag, S. 303–332.
- Lüders, Christian (1998): Sozialpädagogische Forschung – was ist das? Eine Annäherung aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung. In: Rauschenbach, Thomas/Thole, Werner (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim: Juventa, S. 113–132).

- Lüders, Christian (2006): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Budrich, S. 151–153.
- Lundy, Laura (2007): 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: British Educational Research Journal 33, H. 6, S. 927–942.
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Magyar-Haas, Veronika/Kuhn, Melanie (2011): Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen. In: neue praxis 41, H. 1, S. 19-34.
- Malone, Karen/Hartung, Catherine (2010): Challenges of participatory practice with children. In: Percy-Smith, Barry/Thomas, Nigel (Ed.): A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice. London: Routledge, S. 24–38.
- Maurer, Susanne (2001): Zentrierte Vielfalt? Zur Frage von Subjekt und Handlungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit poststrukturalistischem Denken. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Opladen: Leske und Budrich, S. 105–118.
- Mayall, Berry (2002): Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives. Maidenhead: Open University Press.
- Maywald, Jörg (2016): Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–30.
- Messerschmidt, Astrid (2011): Michel Foucault (1926-1984). Den Befreiungen misstrauen – Foucaults Rekonstruktionen moderner Macht und der Aufstieg kontrollierter Subjekte. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 289–310.
- Mey, Günter (2003). Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2003-1
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, Wilhelm/ Kiefer, Marcus (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik, Band 3. Berlin: Regener, S. 100–152.
- Moran-Ellis, Jo (2013): Kinder als soziale Akteure, Agency und soziale Kompetenz: Soziologische Reflexionen zur Frühen Kindheit. In: Neue Praxis 43, H. 4, S. 303–321.
- Moser, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag.

- Negt, Oskar (2008 [1975]): Schule als Erfahrungsprozess? Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts. In: Baader, Maïke Sophia (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 68 die Pädagogik bewegte. Weinheim: Beltz, S. 90–120.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Neill, Alexander Sutherland (2011 [1960]): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek: Rowohlt.
- Neumann, Sascha/Hekel, Nicole (2017): Partizipation: Ein vielseitiges Konzept. In: Mercator Magazin - Mitreden, mitbestimmen, mitgestalten. Partizipation von Kindern und Jugendlichen, H. 2, S. 37–40.
- Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Hekel, Nicole/Brandenberg, Kathrin/Tinguely, Luzia (2019): Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In: Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS, S. 321–342.
- Olk, Thomas/Roth, Roland (2007): Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Oswell, David (2013): The agency of children. From family to global human rights. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, Jean (2015 [1926]): Das Weltbild des Kindes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Prout, Alan (2000): Childhood Bodies. Construction, agency and hybridity. In: Prout, Alan (Hrsg.): The Body, Childhood and Society. Houndmills: Macmillan, S. 1–18.
- Prout, Alan/Tisdall E. Kay M. (2006): Conclusion: social inclusion, the welfare state and understanding, children's participation. In: Tisdall, E. Kay M./Davis, John M./Prout, Alan/Hill, Malcolm (Hrsg.): Children, young people and social inclusion. Participation for what? Bristol: Policy Press, S. 235–246.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Punch, Samantha (2002): Research with children. The same or different from research with adults? In: Childhood 9, H. 3, S. 321–341.
- Pupeter, Monika/Schneekloth, Ulrich (2018). Selbstbestimmung: Selbständigkeit und Wertschätzung. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): „Was ist los in unserer Welt?“ Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim: Beltz, S. 126–179.
- Quellenberg, Holger (2011): Partizipation von Kindern in Familie und Schule – Eine Reanalyse des DJI-Kinderpanels In: Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 137–154.

- Qvortrup, Jens (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, Heinz/Zeiber, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 27–47.
- Qvortrup, Jens (2009): Childhood as a Structural Form. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 21–33.
- Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Raithehuber, Eberhard (2016): Extending Agency: the Merit of Relational Approaches for Childhood Studies. In: Eßer, Florian/Baader, Maïke S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies. London: Routledge, S. 89–101.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H. 4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2010): Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen. Wiesbaden, VS Verlag, S. 179–205.
- Reckwitz, Andreas (2017): Subjektivierung. In: In: Gugutzer, Robert/ Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie Band 1. Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-130.
- Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa (2016): Partizipation in der Kita zwischen deliberativer und Expertendemokratie. Erste Ergebnisse des Forschungsprojekts „Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen“ (DeiKi). In: In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: Beltz Juventa, S. 272–292.
- Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, Elisabeth/Richter, Helmut/Sturzenhecker, Benedikt/Lehmann, Teresa/Schwerthelm, Moritz (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: Beltz Juventa, S. 106–129.
- Richter, Helmut (2015). Demokratie. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Basel: Reinhardt, S. 272–280.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Pathosformel Mündigkeit. Beobachtungen zur Form erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78, H. 2, S. 153–183.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 203–223.

- Rieker, Peter/Mörge, Rebecca/Schnitzer, Anna/Stroezel, Holger (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Ritz, Manuela (2008): Adultismus – (un)bekanntes Phänomen. Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht? In: Wagener, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder, S. 128–136.
- Roth, Roland (2011): Vorwort. In: Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 5–10.
- Sagebiel, Juliane/Pankofer, Sabine (2015): Soziale Arbeit und Machttheorien. Reflexionen und Handlungsansätze. Freiburg i. B.: Lambertus
- Sager, Christin (2008). „Das Ende der kindlichen Unschuld“. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung. In: Baader, Meike Sophia (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim: Beltz, S. 56–68.
- Sarasin, Philipp (2016): Michel Foucault zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schäfer, Alfred (2004): Macht - ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault : Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 145–163.
- Schäfer, Hilmar (Hrsg.) (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R./Knorr Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hrsg.) (2001): The practice turn in contemporary theory. London: Routledge.
- Scherr, Albert (2012): Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hrsg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim: Juventa, S. 99–121.
- Scherr, Albert (2013): Agency – ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.). Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 229–242.
- Schierer, Elke (2018): Fragmentierte Teilhabe. Partizipationsgestaltung in stationären erzieherischen Hilfen: Bedeutungen, Möglichkeiten und Grenzen professionellen und organisationalen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, Magdalene (2019): Handlungsspielräume ausfindig machen und nutzen – Agency von ‚partizipierenden‘ Kindern am Beispiel eines Spielplatzplanungsprojekts. In: Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS, S. 281–299.

- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, Robert (2017): *Praxistheorie*. In: Gugutzer, Robert/ Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie Band 1. Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 335-344.
- Schmidt, Robert (2018): *Praxeologisieren*. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler Georg (Hrsg.): *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–31.
- Schneider, Helmut/Stange, Waldemar/Roth, Roland (2011): *Kinder ohne Einfluss? Eine Studie der ZDF-Medienforschung zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009*. In: Schächter, Markus (Hrsg.): *Ich kann. Ich darf. Ich will. Chancen und Grenzen sinnvoller Kinderbeteiligung*. Baden-Baden: Nomos, S. 114–152.
- Schnurr, Stefan (2018). *Partizipation*. In: Otto, Hans-Uwe Otto/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München: Reinhardt, S. 1126–1137.
- Schröder, Richard (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Weinheim: Beltz.
- Schwanenflügel, Larissa von (2015): *Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sennelart, Michel (2004): *Situierung der Vorlesungen*. In: Foucault, Michel: *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978 – 1979*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 445-489.
- Shier, Harry (2012): *What does 'equality' mean for children in relation to adults? Official background paper for the UN global thematic consultation on 'Addressing Inequalities Post 2015'*. www.harryshier.net/docs/Shier-What_Does_Equality_Mean_for_Children.pdf (Zugriff:4.3.2019)
- Smith, Carmel/Greene, Sheila (2015): *Key Thinkers in Childhood Studies. Reflections on the Making of a Field*. Bristol: Policy Press.
- Stange, Waldemar (2008): *Strategien und Grundformen der Partizipation. Systematisierungsversuch*. www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/b/Baustein_B_0_0.pdf (Zugriff: 25.2.2020).
- Stork, Remi (2007): *Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (Hrsg.) (2014). *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Strauss, Anselm (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, Anselm/Juliet Corbin (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (2016 [1996]): Methodological Assumptions. In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory . Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 128–140.
- Sturzenhecker, Benedikt (2013). Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie. In: Widersprüche 33, H. 130, S. 43–58.
- Tervooren, Anja (2006). Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim: Juventa.
- Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (2014): Ethnographie als internationales und interdisziplinäres Projekt. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 9–22.
- Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim: Juventa.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus (2015 [2014]): Lebensweltorientierung. In: Thiersch, Hans (2015): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze Band 1. Weinheim: Beltz Juventa, S. 327–363.
- Thiersch, Hans (2015): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze Band 1. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ulmann, Gisela (1999 [1977]): Über den Umgang mit Kindern. Orientierungshilfen für den Erziehungsalltag. Hamburg: Argument.
- UNICEF o.J.: FACT SHEET: The right to participation. www.unicef.org/crc/files/Right-to-Participation.pdf (Zugriff: 12.2.2018).
- Unterkofler, Ursula (2016): Wer soziales Handeln erforscht, muss soziales Handeln beobachten. Zum Potenzial der Ethnografie für eine pragmatistisch-handlungsorientierte Grounded Theory Methodologie. In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 290–306.
- Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim: Beltz Juventa.
- Walther, Andreas (2010): Partizipation oder Nicht-Partizipation? Sozialpädagogische Vergewisserung eines scheinbar eindeutigen Konzepts zwischen Demokratie, sozialer Integration und Bildung. In: neue praxis 40, H. 2, S. 115–137.
- Walther, Andreas (2014): Bildung und Partizipation. Ein Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 12, H. 2, S. 116–134.
- Weber, Max (1980 [1922]): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Winckelmann, Johannes (1980). Vorwort zur vierten Auflage. In: Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr Siebeck, S. XXV–XXXI.

- Winkler, Michael (2006): Weder Hexen noch Heilige – Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und der neueren soziologischen Kindheitsforschung. In: Andresen, Sabine/Diehm, Isabell (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 83–105.
- Wittwer, Stefan (2015): Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Definition des Begriffs „Partizipation“ und Bedürfnisanalyse über die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. https://www.sajv.ch/fileadmin/Media/sajv.ch/Uploads/Partizipationsstudie_u__bearbeitet.pdf (Zugriff 25.02.2020).
- Woodhead, Martin (2009): Child Development and the Development of Childhood. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 46–61.
- Woodhead, Martin (2010): Foreword. In: Percy-Smith, Barry/Thomas, Nigel (Ed.): A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice. London: Routledge, S. xix–xxii.
- Wolff, Mechthild (2016): Partizipation. In: Schröder, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa, S. 1050–1066.
- Wolfrum, Edgar/Hofmann, Birgit (2018). Die Revolution der Partizipation – das Erbe von 1968. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 28, H. 1, S. 87–96.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2018): „Was ist los in unserer Welt?“ Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim: Beltz.
- Young, Iris Marion (1996): Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy. In: Benhabib, Sheila (Hrsg.): Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political. Princeton: Princeton University Press, S. 120–135.
- Young, Iris Marion (2000): Inclusion and Democracy. Oxford: Oxford University Press.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick zu den Datenerhebungen	91
Tabelle 2: Themenspektrum der Anliegen bei den Kinderkonferenzen	187

Transkriptionszeichen

[Dieses Zeichen markiert den Beginn einer Überlappung
[]	Vollständige Überlappung der Rede
?	hochsteigend; deutliche Frageintonation
,	schwach steigende Intonation
.	tief fallend
/	Wort, das deutlich hervorgehoben wird
//	Wort, das besonders deutlich hervorgehoben wird
(-), (--), (---)	kurze Pausen, ca. 0,5 sec – 1,0 sec.
(4 sec.)	Angabe der Pausenlänge in Sekunden

Dank

Am Ende dieser Arbeit angelangt, möchte ich allen Menschen danken, die mich während des mehrjährigen Forschungs-, Denk- und Schreibprozesses begleitet haben, in dem diese Dissertation allmählich Gestalt annahm.

Zuallererst ein herzliches Dankeschön an die Kinder und Erwachsenen, die offen dafür waren, sich von mir als Forscherin beobachten zu lassen und mir bereitwillig Auskunft zu meinen Fragen gaben. Es war für mich ein beglückendes Geschenk, dass ich in den verschiedenen Partizipationssettings beobachtend dabei sein durfte. Ich war und bin beeindruckt davon, wie Kinder und Erwachsene zusammen in diesen Settings partizipativ handeln. Mir ist es ein sehr wichtiges Anliegen, dass sich durch den vorliegenden Text niemand als ‚Forschungsobjekt‘ degradiert fühlt. Deshalb hoffe ich, dass für alle Beteiligten nachvollziehbar ist, was ich in dieser Arbeit beschreibe.

Herzlichen Dank an alle Menschen, die mich immer wieder inspirierten und motivierten. Besonders möchte ich meinen Betreuerinnen Christine Riegel und Bettina Fritzsche danken, die mich mit ihren Anregungen zum Weiterdenken und kritisch-konstruktiven Rückmeldungen unterstützend begleiteten. Vielen Dank an meine Arbeitskolleg_innen für ihre Geduld und Anregungen, vor allem an Stefan Schnurr für wertvolle Impulse, wertschätzende Ermutigung und Unterstützung durch eine mehrjährige Arbeitszeitentlastung.

Zahlreiche Diskussionen in Kolloquien haben diese Arbeit bereichert, deshalb danke ich allen Kolleg_innen aus verschiedenen Kolloquien für ihr Mit-Denken. Ebenso danke ich allen Teilnehmer_innen diverser Forschungs- und Interpretationswerkstätten, die mit mir zusammen analytisch an meinem Forschungsmaterial arbeiteten und mir dabei anregende Impulse gaben.

Für kritisch-konstruktive Rückmeldungen zu diesem Text, unzählige Denkanregungen sowie ermutigende Gespräche im Laufe der Entstehung dieser Arbeit danke ich ganz herzlich Angela Rein, Angelika Haferkorn, Isabel Dean, Matthias Möller, Paula Bock, Petra Laible-Gründemann und Renate Gutmann.

Ein besonders herzliches Dankeschön an viele weitere wunderbare Menschen, die meine Promotionsphase durch ein beflügelndes Arbeitsambiente, erquickliche Unterhaltungen oder angenehme Ablenkungen bereichert haben.