

FREIE WISSENSCHAFTLICHE ARBEIT
FÜR DIE
DIPLOMPRÜFUNG IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
AN DER
FAKULTÄT FÜR SOZIAL- UND
VERHALTENSWISSENSCHAFTEN
DER EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT TÜBINGEN

Partizipation als fachlicher Anspruch in der Ganztagschule

Eine empirische Untersuchung zum Partizipationsverständnis einer
Lehrerin und einer Sozialpädagogin an einer Ganztagsgrundschule

Felicitas Boron
Tübingen, 16.06.2009

Betreut durch AOR Dr. Eberhard Bolay
in Zusammenarbeit mit Dipl. Päd. Mirjana Zipperle

Kinder an die Macht

Die Armeen aus Gummibärchen
Die Panzer aus Marzipan
Kriege werden aufgegessen kindlich genial

Es gibt kein gut, es gibt kein böse
Es gibt kein schwarz, es gibt kein weiß
Es gibt Zahnlücken
Statt zu unterdrücken
Gibt's Erdbeereis auf Lebenszeit
Immer für 'ne Überraschung gut

Gebt den Kindern das Kommando
Sie berechnen nicht, was sie tun
Die Welt gehört in Kinderhände
Dem Trübsinn ein Ende
Wir werden in Grund und Boden gelacht
Kinder an die Macht

Sie sind die wahren Anarchisten
Lieben das Chaos, räumen ab
Kennen keine Rechte, keine Pflichten
Ungebeugte Kraft, massenhaft
Ungestümer Stolz

Gebt den Kindern das Kommando
Sie berechnen nicht, was sie tun
Die Welt gehört in Kinderhände
Dem Trübsinn ein Ende
Wir werden in Grund und Boden gelacht
Kinder an die Macht

Herbert Grönemeyer

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	3
I. 1. Thematische Hinführung	3
I. 2. Kontext der Arbeit	5
I. 3. Aufbau der Arbeit	7
A: THEORETISCHER RAHMEN	10
II. Die Ganztagschule	10
II. 1. Begründungslinien für Ganztagschule	10
II. 2. Definitionen, Organisationsformen und Konzeptionen von Ganztagschulen	13
III. Partizipation von Kindern	18
III. 1. Was ist unter gelungener Partizipation zu verstehen?	18
III. 2. Die Sichtweisen von Fachkräften auf Partizipation am Beispiel der Hilfen zur Erziehung	23
III. 3. Partizipation in der (Ganztags-)Schule	26
IV. Die Aneignungstheorie als neues Bildungskonzept in der Ganztagschule	34
IV. 1. Die Aneignungstheorie	34
IV. 2. Aneignung in der Lebenswelt von Kindern	43
IV. 3. Partizipation als Voraussetzung für Aneignungsprozesse in der Ganztagschule	50
B: METHODISCHER TEIL	54
V. Methodisches Vorgehen	54
V. 1. Datenerhebung und Interviewpartnerinnen	54
V. 2. Auswertung der erhobenen Daten	60
V. 3. Bemerkungen zu den Grenzen der vorgelegten Untersuchung	63
C: EMPIRISCHER TEIL	65
VI. Partizipation im Kontext eines aneignungstheoretischen Bildungsverständnisses – Auswertung des Interviews mit Frau Lenz	65
VI. 1. Allgemeine Aspekte des Partizipationsverständnisses von Frau Lenz	65
VI. 2. Der Zusammenhang zwischen Partizipation und der Entwicklung des Kindes	71
VI. 3. Partizipation in der Ganztagschule	84
VI. 4. Partizipation im Kontext eines aneignungstheoretischen Bildungsverständnisses	96
VI. 5. Fazit	101
VII. Partizipationsermöglichung im Kontext ungünstiger Organisationsstrukturen – Auswertung des Interviews mit Frau Schmidt	107
VII. 1. Allgemeine Aspekte des Partizipationsverständnisses von Frau Schmidt	107
VII. 2. Umsetzung von Partizipation	115
VII. 3. Umsetzung von Partizipation im Kontext struktureller Veränderungen in der Jugendhilfe durch die Einführung von Ganztagschulen	130
VII. 4. Fazit	137

VIII. Zusammenfassender Vergleich der Interviews	140
VIII. 1. Der Zusammenhang zwischen dem Partizipations- und dem Erziehungsverständnis einer Fachkraft	141
VIII. 2. Gründe für eine Überforderung von Kindern aufgrund des Partizipationsanspruchs und deren Vermeidung	142
VIII. 3. Einschätzung der Rahmenbedingungen hinsichtlich einer Ermöglichung von Partizipation	148
IX. Abschließende Zusammenfassung und Fazit	151
IX. 1. Zusammenfassung der Interviews	151
IX. 2. Fazit	153
Literaturverzeichnis	157

I. Einleitung

I. 1. Thematische Hinführung

Im 11. Kinder- und Jugendbericht wird deutlich, dass die Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen aufgrund der veränderten Bedingungen desselben nicht mehr nur dem privaten Raum und damit den Familien zugeschrieben werden darf, sondern vielmehr in den öffentlichen Raum rückt:

„In Ergänzung zur privaten Verantwortung und in Abhängigkeit von verfügbaren Ressourcen der Familie müssen Politik und Gesellschaft die Bedingungen des Aufwachsens heute in öffentlicher Verantwortung so gestalten, dass die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf dem Weg in die Selbstständigkeit innerhalb der Familie und aus ihr heraus – und im Bedarfsfall auch in prekären Familiensituationen – stabilisiert, gefördert und von den ererbten Ressourcen unabhängig wird.“ (BMFSFJ 2002, S. 58).

Die flächendeckende Einführung von Ganztagschulen scheint eine viel versprechende Möglichkeit zu sein, diese Anforderungen zu erfüllen. Mit der Ausdehnung der täglichen Schulzeit wird dabei nicht nur die Hoffnung verbunden, neue Betreuungsmöglichkeiten zu schaffen, sondern auch das Ziel verfolgt, Schule und Bildungswesen zu verbessern. Als Ziel gilt dabei die Umsetzung des im 12. Kinder- und Jugendbericht aufgegriffenen Bildungsbegriffs, der Bildung als einen aktiven Selbst- und Weltaneignungsprozess versteht, welcher an verschiedenen Bildungsorten und in unterschiedlichen Lernwelten stattfindet (vgl. BMFSFJ 2005a, S. 80 ff.). Neben formalen Lernsettings erhalten non-formale und informelle Bildungsprozesse eine verstärkte Bedeutung und sollen durch innovative Schulkonzepte einen erweiterten Raum im schulischen Lernen erhalten, den der erweiterte zeitlichen Rahmen bieten kann. Verbringen die Kinder jedoch mehr Zeit in der Schule, so erscheint es umso dringender, ihnen die Möglichkeit zu geben, diesen immer wichtiger werdenden Teil ihrer Lebenswelt mitzugestalten. Dies fördert nicht nur das Wohlbefinden des Einzelnen, sondern eröffnet ihm auch die Möglichkeit, sich Kompetenzen anzueignen, die er für ein gelingendes Leben braucht. Will Schule also mehr sein als eine bloße Bewah- und Lehranstalt, so muss sie auf die Bedürfnisse und Interessen ihrer Schüler¹ eingehen und Partizipation möglichst weitgehend ermöglichen.

Es zeigt sich jedoch, auch außerhalb des schulischen Kontextes, dass die Umsetzung der Partizipation von Kindern oftmals noch einem großen Verbesserungsbedarf unterliegt. Zwar existieren mittlerweile gesetzliche Grundlagen, wie die 1992 verabschiedete UN-

¹ Im Folgenden wird zu besseren Lesbarkeit die gängige, meist männliche Form für Rollen-, Status-, und Berufsbezeichnungen verwendet. Damit werden alle Mitglieder dieser Gruppe unabhängig von ihrem Geschlecht einbezogen. Gehören die Mitglieder einer Gruppe ausschließlich einem Geschlecht an, soll dies kenntlich gemacht werden.

Kinderrechtskonvention, sowie die im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) festgeschriebenen Mitwirkungs- und Beteiligungsrechte, die gesellschaftliche Partizipation von Kindern untermauern sollen und es werden vielerorts zahlreiche Programme gestartet, die wie das von der Bertelsmann Stiftung 2004 gegründete Projekt „mitWirkung“ nicht nur Auskunft über die momentanen Partizipationsmöglichkeiten von Kindern geben sollen, sondern auch neue Methoden und Instrumente zur Beteiligungsförderung erproben sollen. Es zeigt sich jedoch immer wieder, dass Kindern lediglich eine Schein- oder Alibibeteiligung angeboten oder Partizipation ganz verweigert wird. Die Gründe dafür reichen von der Einschätzung, Kindern fehle aufgrund ihrer altersabhängigen Entwicklung die Fähigkeit zu einer ernstzunehmenden gesellschaftlichen Beteiligung bis hin zur Angst, die eigene Entscheidungsmacht hinsichtlich Themen, die die Erwachsenen selbst betreffen, teilen zu müssen. Diese Schwierigkeiten lassen sich auch hinsichtlich einer Partizipation von Kindern im Rahmen der Schule beobachten. Gerade in der Grundschule, die in dieser Arbeit betrachtet werden soll, sind Beteiligungsrechte nicht gesetzlich festgelegt, sondern es besteht lediglich die Forderung, Kinder beispielsweise durch die Partizipation in Klassenräten auf die Beteiligung an die in den weiterführenden Schulen vertretene Schülermitverantwortung (SMV) vorzubereiten (vgl. Beher u.a. 2007, S. 253).

Partizipation unterliegt auch immer der Gefahr, nicht um ihrer selbst willen gefordert zu werden, sondern für andere Zwecke instrumentalisiert zu werden. Das Individuum wird dabei nicht als Subjekt erkannt, dem durch Partizipation die Teilhabe an der Gesellschaft eröffnet und somit die Möglichkeit geboten werden soll, seine Lebenswelt mitzugestalten, sondern es wird zum Objekt dieser Partizipation, die eingesetzt wird, um die Ziele derer zu erreichen, die letztendlich die Entscheidungsmacht behalten.

Um dies zu verhindern scheint es notwendig, das im 12. Kinder- und Jugendbericht aufgegriffene aneignungstheoretische Bildungsverständnis als Grundlage für die weitere Entwicklung von Ganztagschule zu betonen. Dieses versteht das Individuum als Subjekt, das sich seine Umwelt und sich selbst aktiv aneignen muss. Partizipation erhält somit einen Wert an sich, da sie die Teilhabe an dieser Umwelt und damit die Bildung des Subjekts erst ermöglicht.

Daraus ergibt sich, dass die Umsetzung von Partizipation eine wichtige Maxime ist, die es im Rahmen der Ganztagschule zu verankern gilt, um Kindern eine Möglichkeit zur Gestaltung ihrer Lebenswelt und eine umfassende Bildung zu bieten, die auf einer aktiven Aneignung ihrer Umwelt beruht.

Wie der Hinweis auf fehlende rechtliche Festschreibungen der Beteiligung von Kindern in der Grundschule aber auch Befunde aktueller Studien zeigen², ist Schule nach wie vor eine Institution, an der die Umsetzung von Partizipation durch die dort herrschenden Strukturen erschwert wird und in der die Vermittlung kognitiven Wissens im Vordergrund steht. Dabei zeigt sich, dass dieses Institutionsziel das Handlungsverständnis der Lehrer auch im Hinblick auf die Umsetzung von Partizipation prägt:

„Vor allem die Leistungsbeurteilung, der Klassenunterricht sowie die Zwangsrahmung der Schule durch die Schulpflicht legen eine Brechung formal bereitgestellter und in den Deutungen bereits antizipierter Partizipationsspielräume nahe, die in paradoxen Konstellationen einmünden“ (Lingkost/Meister 2001, S. 151).

Aber auch auf Seiten der Kinder- und Jugendhilfe, für die Partizipation schon lange als wichtige Maxime gilt, die unter anderem im KJHG rechtlich festgeschrieben ist, zeigt sich, dass Kindern eine Beteiligung immer wieder aus verschiedenen Gründen verwehrt wird. Dabei wird unter anderem in einer auch im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Studie von Pluto deutlich, dass das Partizipationsverständnis der Fachkräfte, die in der Praxis direkt mit den Kindern arbeiten einen entscheidenden Einfluss auf die Umsetzung von Partizipation hat (vgl. Pluto 2007, S.74ff.). Aus diesem Grund wurden im Rahmen dieser Arbeit eben diese Fachkräfte zu ihrem Partizipationsverständnis und deren Umsetzung befragt.

I. 2. Kontext der Arbeit

Die hier vorgelegte Arbeit ist im Rahmen meiner Tätigkeit als studentische Hilfskraft in einem Forschungsprojekt der Universität Tübingen entstanden, das die Kooperation zwischen der Ganztagsgrundschule in einer süddeutschen Gemeinde (X-Dorf) und der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort evaluierte.

Im Jahr 2006 startete in X-Dorf ein Modellprojekt, das zum Ziel hatte, eine „integrierte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ zwischen (Ganztags-)Schule und Kinder- und Jugendhilfe zu verwirklichen, in dessen Zentrum die Kinder mit ihren Lebensläufen und Biographien stehen sollten. Dem Modellprojekt lag dabei das bereits erwähnte im 12. Kinder- und Jugendbericht geforderte Bildungsverständnis zugrunde, welches darauf abzielt, an unterschiedlichen vielfältigen schulischen und außerschulischen Orten aufeinander abgestimmte Gelegenheiten für informelle, formelle, institutionelle und soziale Lern- und Bildungsprozesse zu bieten und zu nutzen. Die Begriffstrias von Bildung, Betreuung und

² vgl. bspw. die 2005 erhobene „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (vgl. Holtappels u.a., 2008) oder die Erhebung der Bertelmann Stiftung im Rahmen des Projekts „mitWirkung“ (vgl. Meinhold-Henschel/ Schack 2008, sowie Meinhold-Henschel 2005).

Erziehung ist sowohl Voraussetzung als auch Ziel eines solchen Bildungsverständnisses. Nur eine Verwobenheit dieser drei Aufgaben in allen Lebensbereichen der Kinder und Jugendlichen kann deren optimale Förderung erzielen (vgl. BMFSFJ 2005a S. 338). Die Einführung der Ganztagschule allein reicht also nicht aus, um Kindern ein optimales Aufwachsen zu ermöglichen, sondern es muss darum gehen eine

„[...] für alle Kinder und Jugendlichen zugängliche[n] und nutzbare[n] Infrastruktur für Bildung, Betreuung und Erziehung im kommunalen Raum“ zu schaffen, der eine „[...] neue[n] Form der kommunalen Bildungsplanung“ zu Grunde liegt und deren „[...] zentraler Akteur [...] die Kommune sein muss.“ (vgl. ebd., S. 347)³.

Durch die Intensivierung der Kooperation zwischen der im Schuljahr 2007/2008 in X-Dorf realisierten Ganztagsgrundschule und der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen des hier vorgestellten Modellprojekts, dessen Träger die Gemeinde X-Dorf war, sollte die Umsetzung dieses Anspruchs verwirklicht werden.

Ein Themenfeld dieses Modellprojekts war die Entwicklung einer innovativen Tagesbetreuung für Kinder im Grundschulalter, die auf den erhöhten Bedarf an Betreuungsangeboten im Grundschulbereich antworten sollte. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde zwischen der Schule und dem dort verorteten Hort ein gemeinsamer Planungsprozess beschlossen, in dem unter der Nutzung der Potentiale und Ressourcen beider Kooperationspartner ein innovatives Ganztagsbetreuungsangebot entwickelt werden sollte. In diesem Rahmen betreuten die sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen des ehemaligen Horts zum Zeitpunkt des Interviews im Rahmen des Ganztagsangebots die Frühbetreuung, die Schulaufgaben, die Mittagspausen und die Spätbetreuung. Die im Rahmen dieser Untersuchung befragte sozialpädagogische Fachkraft führte dabei zusätzlich zum Zeitpunkt des Interviews als einzige sozialpädagogische Fachkraft parallel zu den Angeboten der Lehrerinnen eigene Angebote am Nachmittag durch.

Während meines Studiums befasste ich mich immer wieder mit der Frage, wie es gelingen kann, den in der Sozialen Arbeit so wichtigen Anspruch der Partizipation von Kindern zu verwirklichen. Nicht nur über eine Auseinandersetzung mit Fachliteratur, sondern auch aufgrund von eigenen Erfahrungen in der Praxis ist mir bewusst, wie anspruchsvoll diese Aufgabe ist. Die durch die Evaluation des Modellprojekts angeregte Auseinandersetzung

³ In diesem Zusammenhang wird von einigen Autoren auch der Begriff der „lokalen Bildungslandschaften“ verwendet (vgl. Maykus 2007b). Diese zeichnen sich durch die Vernetzung verschiedener Kooperationspartner und Institutionen des Sozial- und Bildungswesens, als auch solchen Institutionen, die Bildungsprozesse unterstützen können, aus (vgl. ebd., S. 294). Neben der Schule wird so auch der Sozialraum sowie die Lebensbedingungen und -erfahrungen von Kindern und Jugendlichen zum Bezugspunkt für die Gestaltung von Bildungsbedingungen junger Menschen (vgl. Maykus 2007a, S. 69).

mit der vermehrten Einführung der Ganztagschule und mit der damit oft verbundenen Entwicklung neuer innovativer Schulkonzepte, die Partizipation als wichtige Maxime betonen, führte mich schließlich zu der Frage, wie Partizipation in der Ganztagschule gelungen umgesetzt werden kann.

Das Ziel, das mit dieser Arbeit verfolgt wird, ist daher, exemplarisch zu erfassen, was sozialpädagogische Fachkräfte, die im Rahmen schulischer Strukturen arbeiten und Lehrerinnen an der Schule in X-Dorf unter gelungener Partizipation verstehen und wie sie diesen fachlichen Anspruch umsetzen. Um eine Vergleichbarkeit der Aussagen zu ermöglichen, wird dabei vor allem auf die Umsetzung von Partizipation in den von beiden Berufsgruppen durchgeführten Nachmittagsangeboten eingegangen. Dabei stellt sich die Frage, ob und wie sich die Aussagen der beiden Interviewpartnerinnen, deren Interviews im Rahmen dieser Arbeit ausgewertet wurden, im Hinblick auf ihren professionellen Hintergrund unterscheiden und wo Gemeinsamkeiten zu finden sind. Interessant scheint dabei auch die Überlegung, ob und wie die beiden Professionen dabei im Hinblick auf eine gelungene Partizipationsumsetzung voneinander lernen können.

I. 3. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert.

Teil A (Kapitel II-IV) soll einen theoretischen Rahmen für die Darstellung der hier vorgelegten Interviewinterpretationen liefern. *Kapitel II* gibt einen kurzen Überblick über Begründungslinien, Definitionen, Organisationsformen und Konzeptionen von Ganztagschule. Diesem Kapitel folgt in *Kapitel III* eine Auseinandersetzung mit dem fachlichen Anspruch der Partizipation von Kindern. Über die Darstellung von Partizipationsformen und der Erläuterung verschiedener Stufenmodelle von Partizipation wird erläutert werden, was im Sinne dieser Arbeit unter gelungener Partizipation verstanden wird. Welche Argumentationsmuster von Fachkräften dabei zum Gelingen und Scheitern von Partizipation beitragen können, soll mit einer von Pluto 2007 vorgelegten Studie gezeigt werden. Daran anschließend soll der Blick auf Partizipation in der (Ganztags)schule geworfen werden um den aktuellen Stand der Umsetzung zu erläutern. Bestandteil der Überlegungen ist auch eine Kritik bürgerschaftlicher Begründungen von Partizipation in der (Ganztags)schule. *Kapitel IV* schließlich konzentriert sich auf die Darstellung einer aneignungstheroetischen Begründung für Partizipation in der Ganztagschule. Dazu wird betrachtet, wie sich Aneignung beim Menschen vollzieht und welche Bedeutung sie für die Herstellung seiner

Handlungsfähigkeit und Selbstverwirklichung hat. Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie sich Aneignung in der Lebenswelt von Kindern gestaltet, welche Bedeutung der Raum dabei einnimmt und was diese Überlegungen für ein aneignungstheoretisches Bildungskonzept bedeuten. Der abschließende Teil dieses Kapitels befasst sich dann mit Partizipation als Voraussetzung für Aneignungsprozesse in der Ganztagschule und soll aufzeigen, warum Schule als Aneignungsraum verstanden werden muss. Dabei wird auch die im Rahmen dieser Arbeit vertretene aneignungstheoretische Begründung für Partizipation in der Schule erläutert werden.

Ziel der in **Teil B** (Kapitel V) vorgenommenen Ausführungen ist die Darstellung der methodischen Vorgehensweise dieser Untersuchung. Dazu soll zunächst auf die Erhebungsmethode des Experteninterviews eingegangen werden und beschrieben werden, wie Interviewpartnerinnen für die hier analysierten Befragungen gewonnen wurden. Des Weiteren wird erörtert, wie ein Leitfaden und die Gesprächsführung gestaltet werden sollten, um möglichst gelungene Interviews zu führen. Erste Schritte der Interviewauswertung im Rahmen des Evaluationsprojekts sowie die Verschriftlichung des Materials werden anschließend kurz betrachtet. Da die hier vorgenommene Interpretation der Interviews unter Anwendung des Thematischen Kodierens nach Flick durchgeführt wurde, wird daran anschließend beschrieben, wie dieses Verfahren angewendet wird. Abschließen sollen dieses Kapitel Bemerkungen zu den Grenzen der Untersuchung. Da es während der Erhebung und Auswertung der hier vorgestellten Interviews immer wieder „Stolpersteine“ gab, die zu bewältigen waren soll darauf in den Ausführungen immer wieder Bezug genommen und ihre Bedeutung für den Verlauf dieser Untersuchung angesprochen werden.

Teil C (Kapitel VI-IX) schließlich umfasst die Analysen und die daraus folgenden Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews. Hierzu werden in *Kapitel VI* und *VII* die Tiefeninterpretationen der Interviews mit einer Lehrerin und der an der Schule arbeitenden Sozialpädagogin vorgestellt. Dabei werden zentrale Aussagen, Reflektionen und Themen der Interviewpartnerinnen dargestellt und versucht, diese mit Hilfe von Fachliteratur in den theoretischen Kontext einzuordnen und zu deuten. Das sich an diese Kapitel anschließende *Kapitel VIII* soll dann in einem zusammenfassenden Vergleich der beiden Interviews Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Reflektionen der Interviewpartnerinnen offen legen.

Kapitel IX schließlich bildet ein abschließendes Fazit, dessen Ziel es ist, einerseits die Ergebnisse dieser Untersuchung nochmals zusammen zu fassen, um schließlich einen Ausblick und Empfehlungen für die Praxis zu geben.

A: Theoretischer Rahmen

II. Die Ganztagschule

Ziel dieses Kapitels ist, einen kurzen Überblick über die, für diese Arbeit relevanten Aspekte der aktuellen Diskussion über die flächendeckende Einführung von Ganztagschulen zu liefern. Dazu wird im Folgenden zunächst auf einige der aktuell vertretenen Begründungslinien für Ganztagschulen eingegangen, um anschließend einige Definitionen, Organisationsformen und Konzepte von Ganztagschulen in Deutschland zusammenfassend darzustellen.

II. 1. Begründungslinien für Ganztagschule

Die Forderung nach einem verstärkten Ausbau von Ganztagschulen ist nicht neu, hat jedoch unter anderem nach den Veröffentlichungen der PISA-Studien wieder an Vehemenz und Aktualität gewonnen. Verfolgt man die aktuelle Fachdebatte, so lassen sich verschiedene Begründungslinien herausarbeiten, die einerseits die durch die PISA-Studien wieder neu in den Fokus geratenen Schwächen des deutschen Bildungssystems thematisieren. Andererseits werden aber auch die veränderten Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen erkannt und sollen in der Ausgestaltung von Ganztagschulen Beachtung finden. Im Folgenden werden die *bildungspolitische* sowie die *sozial-* und *jugendpolitische* Begründungslinie betrachtet⁴.

Bildungspolitische Begründungen verweisen unter anderem auf den in Deutschland eklatanten Zusammenhang zwischen sozialer und kultureller Herkunft und den Bildungs-, sowie den damit verbundenen Lebenschancen. In der Ganztagschule wird eine Möglichkeit gesehen, durch veränderte Rahmenbedingungen und Konzepte Ungleichheiten in der sozialen Herkunft aufzufangen. Durch die Einführung einer neuen Lernkultur in Ganztagschulen soll eine intensivere individuelle Förderung ermöglicht werden, die nicht nur zu einer erhöhten Chancengleichheit, sondern zu einer höheren Leistungsfähigkeit aller Schüler beitragen soll. Dabei kann auch auf die Bildungsanforderungen reagiert werden, die sich in einer Wissensgesellschaft stetig wandeln. So geht es nicht mehr nur darum, ein erweitertes

⁴Diese Begründungslinien werden im Fachdiskurs nicht getrennt voneinander diskutiert und überschneiden sich daher. Der Anschaulichkeit wegen, soll hier trotzdem eine Trennung vorgenommen werden.

Fachwissen, sondern auch Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit und kommunikative Kompetenzen zu erlangen. Die Fähigkeit, sich in eigentätig inszenierten Lernprozessen immer weiter Wissen anzueignen, erfahrungsbezogenes Lernen, aber auch aufklärende Bildung, die eine kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglicht und Lernen über komplexe Prozesse, sind dabei wichtige Bildungsinhalte (vgl. Holtappels 2006, S. 11). Auch eine Forderung nach der Fähigkeit zur Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen wird in diesem Zusammenhang ausgesprochen. Meist ist aber gerade diese Forderung deshalb kritisch zu betrachten, da sie im Zusammenhang mit der verstärkten Förderung von bürgerschaftlichem Engagement genannt wird, das nicht selten darauf zielt, Verantwortung für gesellschaftliche Prozesse und Probleme in die Hand der Bürger zu übergeben⁵.

Ebenfalls eine verstärkte Bedeutung erlangen Fragen der Lebensplanung, -führung und -bewältigung. Durch aktuelle Themen wie Umweltverschmutzung, Migration und Dauerarbeitslosigkeit ergeben sich neue Anforderungen an die vermittelten Bildungsinhalte. Um die Möglichkeit zu schaffen, auf diese veränderten Bildungsanforderungen angemessen und individuell eingehen zu können, braucht es mehr Zeit, angemessene Methoden und Lerngelegenheiten, sowie neue Erfahrungsmöglichkeiten, die im Rahmen der Ganztagschule verwirklicht werden sollen (vgl. ebd.).

Sozialpolitische Argumente beziehen sich auf ein erweitertes Betreuungsangebot für Schüler durch die Ganztagschule. Ganztagschule soll zum verlässlichen Teil einer sozialen Infrastruktur werden, die auf veränderte Familien- und Erwerbsstrukturen reagiert und so auch eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht. So kann die Erwerbstätigkeit beider Elternteile unterstützt werden, die mit der Hoffnung auf eine erhöhte Geburtenrate und einem abnehmenden Armutsrisiko von Familien verbunden wird (vgl. Mack 2007, S. 11)⁶. Der Forderung nach einem Ausbau der Ganztagschulen als Betreuungseinrichtung liegt oft die Gefahr inne, Ganztagschulen als Verwahranstalten zu betrachten. Die Funktion von Schule als Betreuungsangebot sollte daher bei der Entwicklung von Ganztagschulmodellen zwar immer mitgedacht werden, es bedarf jedoch zuallererst immer eines innovativen Konzeptes, das primär die Qualitätssteigerung von Bildung und die Förderung von Kindern im Blick hat (vgl. Toppe 2005, S. 133f.).

⁵ Siehe hierzu ausführlich Kapitel III.3.2.

⁶ Damit verbunden ist eine *arbeitsmarktpolitische Begründungslinie*, die in der Schaffung verlässlicher Betreuungsangebote für Kinder eine Voraussetzung sieht, qualifizierte Arbeitskräfte für den Arbeitsmarkt verfügbar zu machen (vgl. Mack 2007, S.11). Toppe weist jedoch darauf hin, dass die arbeitsmarktpolitische Hoffnung, durch den Ausbau von Ganztagschulen ebenfalls neue Arbeitsplätze zu schaffen, sich in Anbetracht der leeren öffentlichen Kassen wahrscheinlich nicht erfüllen wird (vgl. Toppe 2005, S. 140f.).

Auch die sozialerzieherische Funktion der Ganztagschule soll verstärkt genutzt werden. Eltern sollen in ihrer Erziehungsaufgabe unterstützt und ihre Kompetenzen diesbezüglich gestärkt werden, um so genannten Erziehungsdefiziten (vgl. Zipperle 2008, S. 3) entgegenzuwirken. Die Anforderungen an Familien haben sich durch die Erwerbstätigkeit erhöht und es sind vermehrt neue Familienformen wie Patchwork-, Scheidungs- oder Einelternfamilien entstanden, die neue Herausforderungen für die Gestaltung des Familienlebens mit sich bringen. Ganztagschule soll dort Unterstützung bieten, wo sich durch eine schwierige Familiensituation und durch belastete Erziehungspersonen eine eingeschränkte Betreuungssituation ergibt (vgl. Appel 2005, S. 24f.) und Erziehungsformen von Eltern problematisch werden. Dabei stellt sich oftmals nicht zuletzt die Aufgabe, die Lernbedingungen zu schaffen, die für den schulischen Unterricht erforderlich sind (vgl. Holtappels 2006, S. 10)⁷.

Jugendpolitische Begründungslinien: Als Teil der soziokulturellen Infrastruktur soll Ganztagschule dazu beitragen, den unterschiedlichen Zugang zu Spiel-, Freizeit- und Kulturangeboten zu erleichtern. Damit soll einer Einschränkung der Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen aufgrund mangelnder Anregungs- und Erfahrungsgelegenheiten sowie fehlender sozialer Kontaktchancen entgegengewirkt und so eine erhöhte Chancengleichheit geschaffen werden (vgl. Holtappels 2006, S. 9f.). Das Wohnumfeld vieler Kinder bietet beispielsweise kaum noch Möglichkeiten, beim gemeinsamen spontanen Spiel auf der Straße, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen aufzubauen. So entsteht nicht nur eine „Verinselung“ von Kindheit, durch die die Kinder zum Aufbau sozialer Kontakte auf die Mobilität der Eltern, deren Möglichkeiten bzw. die Bereitschaft derselben, soziale Begegnungen zu fördern angewiesen sind, sondern es entfallen meist auch nachbarschaftliche Unterstützungsangebote für die Familie, was zu neuen Belastungen und Zuspitzungen von Problemlagen führen kann. Im Gegenzug zu den beschriebenen Einschränkungen von Erfahrungsmöglichkeiten im Umfeld sind durch die Verbreitung

⁷Hier muss erwähnt werden, dass die Familienform allein keine unmittelbare Auswirkung auf die schulische Leistungsfähigkeit hat, sondern dass mit der Familienkonstellation oftmals verbundene Faktoren, wie ein erhöhtes Armutsrisiko und erhöhte psychische Belastungen von Eltern und Kindern aufgrund innerfamiliärer Konflikte die Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen beeinträchtigen. Oft sind Eltern auch durch ihre Situation überfordert, was zu einer Vernachlässigung der Kinder und Jugendlichen führen kann. Diese Probleme sind in Familienformen wie Scheidungs- und Trennungs- sowie Einelternfamilien öfter anzutreffen, können jedoch ebenso bei „bürgerlichen Kleinfamilien“ auftreten (vgl. Toppe 2005, S. 137f.).

Appel weist zudem in diesem Kontext kritisch darauf hin, dass Schule zwar eine Stärkung und Stützung der Familie bewirken könne, dabei aber nicht eine Ersatzfunktion für die Erziehung in der Familie übernehmen dürfe, da die erzieherische Verantwortung nicht zwischen Familie und Staat geteilt werden könne (vgl. Appel 2005, S. 26).

neuer Medien und kommerzieller Angebote neue Informationsmöglichkeiten entstanden. Für Holtappels ergeben sich dadurch ambivalente Folgen:

„Einerseits erhalten Lernende außerschulisch ein Angebot vielfältiger Lernressourcen und Freiräume für Eigeninitiative und Selbstgestaltung haben teilweise zugenommen, andererseits konstatieren wir soziale Desintegration, Probleme der Identitätsfindung und Rückgang an Eigentätigkeit und Bewegung“ (Holtappels 2006, S. 10).

Ganztagschule soll daher stärker als Sozialisationsraum genutzt werden, der durch die Erweiterung der zur Verfügung stehenden Zeit und durch eine Neustrukturierung des Schullebens für alle Schüler gleichermaßen Platz schafft, für den Aufbau sozialer Kontakte und einer damit verbundenen Integration in die Gemeinschaft. Hier soll das Angebot geschaffen werden, Zugang zu neuen Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten, die sich durch die verstärkte Verbreitung neuer Medien ergeben, zu erhalten und diese zu nutzen. Ebenso soll Kindern und Jugendlichen hier auch eine kulturelle Orientierung ermöglicht werden und Rollenlernen einen Platz finden. (vgl. ebd.)⁸

II. 2. Definitionen, Organisationsformen und Konzeptionen von Ganztagschulen

II. 2. 1. Definitionen von Ganztagschule

Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungen von Ganztagschulen in den verschiedenen Bundesländern ist es schwierig, eine allgemein gültige Definition aufzustellen. Meist sind diese daher sehr weit formuliert, um die Besonderheiten in den einzelnen Bundesländern fassen zu können. Im Folgenden sollen zwei Definitionen genannt werden, die häufig in der Literatur erwähnt werden und wichtige Eckpunkte für die Beschreibung von Ganztagschule liefern.

Die erste Definition von Ganztagschule, die 1961 das UNESCO-Institut für Pädagogik verfasste, unterscheidet zwischen drei Ganztagsangeboten an Schulen: In der *Ganztagschule* soll der Schulalltag mit der Verteilung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten dem Lernrhythmus der Kinder und Jugendlichen entsprechend gestaltet werden, wobei Schüler sich zur Teilnahme am Ganztagsangebot verpflichten. Davon unterschieden wird die *Tagheimschule*, die ein ähnliches Konzept aufweist, sich aber zudem mit besonderen pädagogischen Profilen und einer Ausdehnung der Betreuungszeit bis abends stärker am Bedarf der Eltern orientiert. Als dritte Form wird die *offene Schule* als eine solche

⁸Kritisch zu hinterfragen ist hier meines Erachtens, welche kulturellen Orientierungen hier Platz finden und ob Kinder mit Migrationshintergrund die Möglichkeit erhalten, sich mit ihrer eigenen Kultur auseinanderzusetzen.

Schule definiert, die am vormittäglichen Unterricht fest hält und darüber hinaus ein freiwilliges Ganztagesangebot anbietet. (vgl. Holtappels 2006, S. 5)

Eine aktuell häufig zitierte Definition von Ganztagschule verfasste die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2004. Sie ist recht weit gefasst, um der mittlerweile weit ausdifferenzierten Umsetzung der Ganztagschulidee in den Bundesländern Rechnung zu tragen. Nach dieser Definition muss eine Ganztagschule an drei Tagen in der Woche über den Unterricht am Vormittag hinaus ein Angebot für die Schüler bereithalten, sodass insgesamt mindestens sieben Zeitstunden täglich abgedeckt sind, wobei die Schule die Versorgung der Schüler durch die Bereitstellung eines Mittagessens garantieren muss. Zudem müssen die nachmittäglichen Angebote, die in einem engen konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen sollen, unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und in enger Kooperation mit derselben durchgeführt werden (vgl. KMK 2004, S. 4). Durch diese Kriterien sind den einzelnen Bundesländern und Schulen weite Spielräume in der Ausgestaltung von Konzeptionen und deren Umsetzung gegeben.

II. 2. 2. Organisationsformen und konzeptionelle Merkmale

Vor dem Hintergrund dieser Definitionen haben sich verschiedenste Organisationsformen von Ganztagschule ausgebildet. Die KMK definiert drei Formen von Ganztagschule:

In der *vollgebundenen* Form sind alle Schüler der Schule dazu verpflichtet, am Ganztagsbetrieb der Schule teilzunehmen. Dies gilt in der *teilgebundenen* Form nur für einen Teil der Schülerschaft, beispielsweise für eine Jahrgangsstufe oder Klasse. Die *offene* Form zeichnet sich durch die Freiwilligkeit der Teilnahme aus. Hier nehmen einzelne Schüler nach einer meist für ein Halbjahr oder Jahr festgelegten Anmeldung am ganztägigen Angebot teil. Diese freiwillige Inanspruchnahme des Ganztagsschulangebotes ist dabei mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot der Schule verbunden. (vgl. KMK 2004, S. 5)⁹

Von diesen drei Formen der Ganztagschule werden von der KMK solche Formen der Ganztagsbetreuung unterschieden, die sich zwar speziell an Schüler richten, in ihrer Umsetzung aber mehr den Betreuungs- als den Beschulungsaspekt im Blick haben. Meist stehen diese Angebote auch nicht in der Verantwortung der Schulleitung oder kooperieren mit dieser (vgl. ebd.). Mit dem Einbezug dieser Formen der Ganztagsbetreuung von Schulkindern beachtet die KMK die weite Ausdifferenzierung dieser Angebote.

⁹Im Folgenden möchte ich mich an der Definition von Ganztagschule und deren Organisationsformen der KMK orientieren.

Im Rahmen der Unterscheidung der Formen der Ganztagschule durch die KMK lassen sich nach Oelerich vier Aspekte herausarbeiten, die trotz aller Offenheit und Unterschiedlichkeit der Organisationsformen zentral genannt werden (vgl. Oelerich 2007, S. 18).

Der Grad der Verbindlichkeit bestimmt die Gestaltungsmöglichkeiten des Schulalltags maßgeblich. So ist in der vollgebundenen Form eine Neugestaltung des Lernrhythmus für alle Schüler möglich, da Freizeit- und Entspannungsphasen im Wechsel mit verschiedenen Lernformen über den Tag verteilt stattfinden können. Dies ist in der teilgebundenen Form zumindest für die Schüler möglich, die der Gruppe der zur Teilnahme verpflichteten Schüler angehören. In der offenen Form hingegen ist eine solche Neustrukturierung kaum umsetzbar. Hier muss der Unterricht weiterhin am Vormittag stattfinden, um zu gewährleisten, dass auch die Schüler, die das Ganztagsangebot nicht wahrnehmen, daran teilnehmen können. So wird nicht nur die Neurythmisierung des Schulalltags verhindert, sondern es wird auch eine Spaltung der Schülerschaft in „Ganztagschüler“ bzw. in „Halbtagschüler“ begünstigt. So ist eine gemeinsame ganzheitliche Förderung wie in der vollgebundenen Form nicht mehr möglich.

Ein weiterer Aspekt ist die Unterscheidung einer Konzeption, die eine *systematische Integration von unterrichtlichen und nicht-unterrichtlichen Anteilen* vorsieht (integrativ) und einer solchen, die diese Bereiche *mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stellt* (additiv) (vgl. Oelerich 2007, S. 18). Ein integratives Modell und eine damit verbundene Verzahnung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote ist im Rahmen der offenen Ganztagschule aus den oben genannten organisatorischen Gründen, die auch eine Neurythmisierung des Schulalltags erschweren, kaum zu verwirklichen. Zwar sind die Voraussetzungen für die Umsetzung eines integrativen Modells in der vollgebundenen und teilgebundenen Form gegeben, werden aber nicht in allen Konzepten umgesetzt (vgl. ebd.). Weiter unterscheiden sich die Schulen in der *Trägerschaft der nicht-unterrichtlichen Angebote*, die entweder bei der Schule, bei außerschulischen Trägern oder Trägerverbänden liegen kann. Ebenso unterscheiden kann sich der *Ort*, an dem die außerunterrichtlichen Angebote stattfinden. Dieser kann sich entweder innerhalb des Schulgeländes oder außerhalb desselben, in Jugendhäusern oder einem Hort befinden.

Neben den genannten Rahmenbedingungen zeichnet sich Ganztagschule auch durch ein besonderes pädagogisches Leitbild¹⁰ aus, das sich in den unterschiedlicher Konzeptionen

¹⁰Die im Folgenden genannten kursiv gedruckten Begriffe sind nach dem Institut für Soziale Arbeit e.V. Schlüsselthemen der Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen (vgl. ISA 2006 S. 16ff.). In einem von Stephan Maykus am Institut

verfestigt. So vertreten Ganztagschulen ein *neues Bildungsverständnis*¹¹, nutzen die erweiterte Zeit für *ganzheitliche individuelle Förderung und Anregung zur Selbsttätigkeit* der Schüler, und möchten durch *gendersensitives Lernen und Gestalten von Bildungsräumen* die Stärken und Ressourcen von Mädchen und Jungen gleichermaßen fördern. Durch die Ausweitung der täglichen Schulzeit soll eine *Rythmisierung* des Schultages ermöglicht werden, die sich vom traditionellen Modell des vormittäglichen Unterrichts ablöst und Platz schafft für einen Wechsel von Phasen der An- und Entspannung, von Lern- und Freizeit, Bewegungsmöglichkeiten und Ruhe (vgl. Burk u.a. zitiert nach Holtappels 2006, S. 8). Damit können nicht nur unterschiedliche Bildungsaspekte berücksichtigt werden, sondern die zeitliche Neustrukturierung soll auch zu einem erfolgreicherem Lernen beitragen, da so besser auf den Lernrhythmus von Kindern und Jugendlichen eingegangen werden kann. Die mit der Rythmisierung verbundene Verzahnung von außerunterrichtlichen und unterrichtlichen Elementen soll durch eine *Öffnung der Schule*, sowie verstärkte *Kooperation und Multiprofessionalität* gefördert werden, die Lebensweltorientierung ermöglichen und neue Lern- und Erfahrungsräume eröffnen. Platz für diese neuen Formen des Lernens und die Neugestaltung des Schulalltags soll eine neue *Raumgestaltung* schaffen, die der Idee des „Raumes als dritten Pädagogen“ (ISA 2007, S. 20) entspricht. Eine besondere Rolle nimmt auch die in dieser Arbeit im Fokus stehende *Partizipation* von Schülern, sowie Eltern und außerschulischen Partnern ein. So soll gemeinsam das Projekt „Ganztagschule“ verwirklicht und Schülern die Möglichkeit der Teilhabe an der Gestaltung des Lebensorts Schule geboten werden, wobei sich dadurch auch neue Erfahrungsräume eröffnen können. Um diese Ansprüche zu erfüllen, muss Schule zu einer *lernfähigen Organisation werden*, die bereit ist, sich auf andere Beteiligte und Professionen einzulassen, sich ständig zu evaluieren und sich den Interessen und Bedürfnissen der Schüler entsprechend immer weiter zu entwickeln (vgl. ebd., S. 16-20).

II. 2. 3. Fazit

Die hier vorgenommenen Ausführungen verdeutlichen, wie unterschiedlich die Gestaltung von Ganztagschulen umgesetzt werden kann. Nicht nur auf organisatorischer, sondern auch auf konzeptioneller Ebene gibt es zahlreiche Varianten, die verschiedene inhaltliche Schwerpunkte aufweisen. Zudem spielen Rahmenbedingungen wie finanzielle Mittel und

für Erziehungswissenschaft in Tübingen im Wintersemester 2007/2008 geleiteten Seminar bezeichnete er diese Begriffe als die „neun Merkmale der Ganztagschule“. In diesem Sinne sollen sie hier verstanden werden.

¹¹Was unter diesem neuen Bildungsverständnis zu verstehen sein kann, soll in Kapitel IV näher betrachtet werden.

die Möglichkeit, neue Räume zu eröffnen oder zu gestalten eine Rolle. Dies wirkt sich natürlich auch auf die Umsetzung der oben beschriebenen Merkmale von Ganztagschule aus. Auch die in dieser Arbeit im Fokus stehende Partizipation von Schülern wird somit in jeder Schule anders umgesetzt, je nachdem welcher Stellenwert ihr zugeschrieben wird. So besteht zwar der Anspruch an eine Ganztagschule, die Beteiligung ihrer Schüler zu ermöglichen, sie wird jedoch nicht verbindlich festgelegt. Möchte man also die Ausgestaltung von Partizipation in der Ganztagschule näher betrachten, so muss man die einzelne Schule in den Blick nehmen. Auch in den hier analysierten Interviews wird deutlich, wie die Umsetzung der Ganztagschulidee in X-Dorf die Ermöglichung von Partizipation in dieser Schule beeinflusst. Darauf soll im empirischen Teil eingegangen werden.

III. Partizipation von Kindern

Der Begriff der Partizipation (von lat. ‚participare‘: Teilhabe, Teilnahme) wird nach Meyer momentan geradezu inflationär verwendet, wobei er weitere Begriffe wie Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung aber auch Selbstbestimmung, Demokratisierung sowie Mitsprache umschreiben kann (vgl. Meyer 2000, S. 196), für die er auch synonym verwendet wird. Im Folgenden wird zunächst beschrieben, welche Partizipationsformen und –stufen sich in der Praxis finden lassen, bzw. wie diese theoretisch diskutiert werden, um zu verdeutlichen, was im Sinne dieser Arbeit unter einer gelungenen Partizipation verstanden wird. Daran anschließend wird an einer von Pluto 2007 veröffentlichten Studie zur Partizipation in den erzieherischen Hilfen erläutert werden, welche Sichtweisen von Fachkräften auf Partizipation zu beobachten sein können. Dabei soll deutlich werden, welchen Einfluss die Haltungen der Fachkräfte auf das Misslingen als auch Gelingen von Partizipation haben können. Daran schließt sich die Betrachtung des momentanen Stands der Umsetzung von Partizipation im schulischen Kontext an. Abschließen soll dieses Kapitel eine kritische Auseinandersetzung mit schulischer Partizipation im Kontext der Forderung nach einer Verstärkung des bürgerschaftlichen Engagements.

Es soll darauf hingewiesen werden, dass sich ein Großteil der zu diesem Thema vorliegenden Literatur auf die Partizipation von Kindern *und* Jugendlichen bezieht oder Kinder im Vorschulalter in den Blick nimmt. Dabei wird oftmals nicht deutlich, was die darin vorgenommenen Überlegungen für Kinder im Grundschulalter bedeuten. Im Folgenden soll hier von Partizipation von Kindern gesprochen werden, wo dies aufgrund der vorgestellten theoretischen Überlegungen angemessen erscheint. Bezieht sich der theoretische Diskurs hingegen explizit auf das Jugendalter, wird dies kenntlich gemacht.

III. 1. Was ist unter gelungener Partizipation zu verstehen?

III. 1. 1. Partizipationsformen

Hermann stellt fest, dass es für eine gelingende Partizipation

„[...] gemeinsam akzeptierte Orte, Verfahren und Verhaltensmodi [geben muss], an und mit denen Partizipation stattfinden kann, Räume in denen sich die einzelnen Beteiligungsgruppen jeweils für sich über Ziele, Strategien und Forderungen selbst vergewissern können, sowie Räume, in denen die Beteiligungsgruppen miteinander umgehen“ (Herrmann1995, S.144)

die er als *Artikulationsräume* bezeichnet. Als weitere Voraussetzung für das Gelingen von Partizipation nennt er das *Ausdrucksvermögen* der am Partizipationsprozess Beteiligten, das auf

„[...] geschlechts-, schicht-, alters- und nationalspezifische Unterschiede in Teilhabemöglichkeiten und –voraussetzungen an Partizipationsverfahren, auf unterschiedliche lebensweltliche Artikulationsverfahren und Wissensbestände [...]“ (ebd., S. 144)

verweist. Um eine Partizipation als gelungen betrachten zu können, muss sie also so erfolgen, dass sie dem Ausdrucksvermögen der Kinder entspricht, die durch die Beteiligungsmöglichkeit erreicht werden sollen. Es geht also zusammenfassend darum, geeignete Beteiligungsformen zu finden, die eine gelungene Partizipation ermöglichen.

Eine verbreitete Differenzierung von Partizipationsangeboten ist die zwischen *indirekten* und *direkten* Formen der Beteiligung. Während bei ersteren die Interessen der Kinder anwaltschaftlich vertreten werden (etwa durch Kinderbeauftragte, Kinderkommissionen oder in Kinderbüros und durch Kinderanwälte), bieten direkte Partizipationsformen eine unmittelbare Beteiligungsmöglichkeit. Diese unmittelbaren Beteiligungsformen lassen sich nach Meinhold-Henschel nochmals in verschiedene Formen aufgliedern: Während im Rahmen von *repräsentativen* Modellen, wie etwa in Jugendstadträten, Kinder und/oder Jugendliche die Interessen ihrer Altersgenossen stellvertretend wahrnehmen, ermöglichen *offene* Angebote wie Kinder- und Jugendforen prinzipiell allen Kindern und Jugendlichen eine spontane Beteiligung. In *projektorientierten* Formen erfolgt eine Beteiligung zumeist bezüglich eines vorher festgelegten Themas wobei die Mitarbeit in den Projekten meist zeitlich begrenzt ist. (vgl. Meinhold-Henschel 2005, S. 118)

Hinsichtlich einer Beurteilung der hier genannten Partizipationsformen kann festgestellt werden, dass jede von ihnen sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringt. So engagieren sich beispielsweise im Rahmen der genannten repräsentativen Beteiligungsform des Jugendgemeinderats meist vorwiegend Jungen aus Familien mit einem sozial höherem Status, die oftmals das Gymnasium besuchen, das heißt älter sind und über einen höheren Bildungsstatus verfügen (vgl. Hermann 1997, S. 321). Dies spricht für eine Begünstigung dieser Gruppe aufgrund der Ausgestaltung der Partizipationsform. Offene und projektorientierte Formen haben nach Meinhold-Henschel dagegen den Nachteil, dass sie oftmals wenig nachhaltig und verbindlich sind (vgl. Meinhold-Henschel 2005, S. 118).

Die Umsetzung einer bestimmten Partizipationsform garantiert also nicht schon automatisch, dass die Beteiligung von Kindern gelingt. Sie bedarf vielmehr der Sensibilität der Erwachsenen, im Hinblick darauf, welche Formen sie wählen, um Kindern eine auch für

sie befriedigende Beteiligung zu ermöglichen. Dabei spricht sich Meinhold-Henschel dafür aus, verschiedene Beteiligungsverfahren zu mischen, um den je spezifischen Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der zu beteiligenden Kinder entgegenzugehen (vgl. ebd.). Liebel kritisiert, dass bei der Schaffung von Partizipationsgelegenheiten oftmals nur Projekte *für* Kinder initiiert werden, *an* denen sie dann teilnehmen sollen. Oftmals ginge es dabei eher darum, Kindern etwas beizubringen und sie zu demokratisch denkenden Bürgern zu erziehen. (vgl. Liebel 2007, S. 185) Um eine wirkliche Erweiterung der Handlungsfreiheit von Kindern zu ermöglichen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre gesellschaftliche Stellung zu stärken, muss sichergestellt werden, dass Kinder auch wirkliche eigene Interessen und Bedürfnisse einbringen können. Dies hat, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, auch damit zu tun, wie viel Entscheidungsmacht ihnen in der Gesellschaft zugesprochen wird.

III. 1. 2. Stufenmodelle von Partizipation

Arnstein stellt fest, dass die Beteiligung von Bürgern eine grundsätzliche Bedingung für eine gesellschaftliche Umverteilung von Macht ist:

„My answer to the critical *what* question is simply that citizen participation is a catigorial term for citizen power. It is the redistribution of power that enables the have-nots citizens, presently excluded from the political and economic processes, to be deliberately included in the future“ (Arnstein 1969 S. 216 Hervorhebung im Original).

Ausgangspunkt Arnsteins ist also, wie bei vielen anderen Autoren, die ungleiche Machtverteilung zwischen „Entscheidern und Betroffenen“ (Schnurr 2005, S. 1336), die sich im Grad der Partizipationsmöglichkeiten der Betroffenen an Entscheidungs-, Planungs- oder Umsetzungsprozessen äußert. Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen, entwarf Arnstein 1969 die „ladder of citizen participation“, in der eine Abgrenzung „echter“ Beteiligung (*Citizen Participation*) zu Formen der Nichtpartizipation (*Non-Participation*) und Scheinbeteiligung (*Levels of tokenism*) verdeutlicht wird (vgl. ebd.)¹². An der „Stufenlei-

¹² Die „ladder of citizen participation“ lässt sich nach Schnurr wie folgt einteilen:

- „Nichtbeteiligung («Nonparticipation»):
 - 1. Manipulation
 - 2. Therapie (in Abgrenzung von einer Befähigung zur Beteiligung)
- *Stufen der Schein-Beteiligung/ Alibi-Beteiligung («Degrees of tokenism»):*
 - 3. Information
 - 4. Konsultationen/Beratung/Anhörung
 - 5. Beschwichtigung
- *Stufen einer Verortung der Macht bei den Bürgern («Citizen Power»):*
 - 6. Partnerschaft (Beteiligung in Aushandlungssystemen),
 - 7. Übertragung von Macht an die Bürger (Bürger besitzen Entscheidungskompetenzen für bestimmte Planungsabschnitte/Programme)

ter“ als Mittel der Veranschaulichung orientieren sich auch verschiedene Autoren, die sich mit einer inhaltlichen Bestimmung der Beteiligung von Kindern beschäftigen. Eine der bekanntesten Entwürfe einer solchen Rangfolge ist die von Schröder, bei deren Entwicklung er sich an den von Hart und Gernert entwickelten Stufenleitern orientiert (vgl. Schröder 1995, S. 16ff.):

Die ersten drei Stufen der Leiter können nicht als eine wirkliche Beteiligung angesehen werden, sondern sie lassen sich unter dem Begriff der Scheinbeteiligung zusammenfassen. Die auf Stufe drei eingeordnete *Alibi-Beteiligung* eröffnet beispielsweise lediglich die Möglichkeit, über die Teilnahme an bestimmten Angeboten wie Kinderkonferenzen zu entscheiden. Darüber hinaus haben die Kinder jedoch keinen weiteren Einfluss auf die Ergebnisse und Entscheidungen, die im Rahmen dieser Angebote erlangt bzw. daraufhin umgesetzt werden. Eine wirkliche Beteiligung setzt erst auf der vierten Stufe, der *Teilhabe* ein. Damit sind solche Angebote oder Veranstaltungen gemeint, die den Kindern nicht nur eine Teilnahme etwa durch ihre Anwesenheit eröffnen, sondern die auch ein sporadisches Engagement der Kinder im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel ermöglichen. Die folgenden Stufen orientieren sich im Weiteren daran, inwieweit Erwachsene in die Organisation des Angebots bzw. in die Entscheidungsfindung einbezogen sind: Bei Projekten, die Kinder von Erwachsenen *zugewiesen* bekommen, bei denen sie jedoch genügend *informiert* sind, verstehen die Kinder, welches Thema und Ziel das jeweilige Angebot verfolgt und sie können sich aufgrund dessen auch eine Meinung darüber bilden, welche eigenen Vorstellungen sie haben bzw. was sie bewirken wollen (Stufe fünf). Die *Mitwirkung* von Kindern (Stufe sechs) erfolgt zumeist über den Einsatz von Fragebögen oder/und Interviews und verfolgt das Ziel, Kindern einen Raum für eigene Vorstellungen und Kritik zu eröffnen. Eine Entscheidungsmöglichkeit hinsichtlich der Planung und Umsetzung dieser geäußerten Meinungen wird ihnen jedoch nicht eingeräumt. Auf der siebten Stufe der *Mitbestimmung* bringen zwar Erwachsene die Idee des Angebots ein, die Entscheidungen werden jedoch mit den Kindern gemeinsam und demokratisch getroffen. Auf der achten und neunten Stufe schließlich wird die Idee des Angebots von den Kindern selbst eingebracht, wobei bei der *Selbstbestimmung* die Umsetzung der Interessen noch mit Unterstützung und Förderung von Erwachsenen erfolgt und diese die eigenständig getroffenen Entscheidungen der

- 8. Kontrolle durch Bürger (Bürger besitzen volle Entscheidungskompetenz)“ (Schnurr 2005, S. 1336).

Kinder mittragen. Bei der *Selbstverwaltung* hingegen haben die Kinder die vollständige Entscheidungsfreiheit und teilen diese den Erwachsenen lediglich mit. (vgl. ebd.)

Interessanterweise sind bei Hart die beiden obersten Stufen der Beteiligung umgekehrt eingeordnet. Dies ist sicherlich auch auf seine Beobachtung zurückzuführen, dass selbstverwaltete Projekte von Kindern oftmals auch heimlich und damit ohne die Beteiligung von Erwachsenen umgesetzt werden, da sie Angst haben, bei letzteren auf Unverständnis und Ablehnung zu stoßen:

„Regrettably, more often children will either carry out such projects secretly or will be intimidated from even beginning them because of fear that adults will not understand their desire or capacity to carry them out“ (Hart 1992, S. 44).

Gegen den Einwand, die höchste Stufe seiner ‚ladder of participation‘ könne nicht die der *Child-Initiated, Shared Decisions with Adults*, sein, da auf dieser Stufe noch Erwachsene am Partizipationsprozess beteiligt seien, wendet er sich jedoch mit dem Argument, dass diese Zusammenarbeit mit Erwachsenen die Selbstsicherheit der Kinder in ihrer Rolle als Gemeinschaftsmitglieder zeigt und so für sie die Möglichkeit besteht, die Unterstützung Erwachsener zu nutzen, um die eigenen Interessen zu verwirklichen, ohne Angst davor haben zu müssen, sich ihrer Kontrolle unterwerfen zu müssen.

„If, however, they choose to collaborate with adults on a project that they themselves initiated, I can only applaud this as a demonstration of children who feel sufficiently competent and confident in their role as members of the community [...]. It takes some time to establish a climate of trust wherein children feel that involve adults does not necessarily mean subjecting themselves to adult control“ (ebd. S. 45).

Diese Einordnung Harts zeigt, dass es bei einer gelungenen Partizipation nicht nur darum gehen kann, Kindern von der Welt der Erwachsenen abgegrenzte Bereiche der absoluten Selbstverwaltung zu eröffnen. Wie in Kapitel IV noch ausführlich erörtert wird, kann eine gelungene Entwicklung nur in einer aktiven Auseinandersetzung mit der das Individuum umgebenden Umwelt und damit auch in der Auseinandersetzung mit anderen (erwachsenen) Individuen erfolgen. Um eine gelungene Integration von Kindern in die Gemeinschaft zu erreichen und ihnen die Entwicklung von Kompetenzen zu ermöglichen, die die Voraussetzung für eine gelungene Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen ermöglicht, erscheint es daher wichtig, ihnen nicht nur eine Partizipation in einer abgegrenzten „Parallelgemeinschaft“ zu ermöglichen, sondern sie so früh wie möglich in gesellschaftliche Prozesse einzubeziehen. Ebenso erscheint ein direkter Einbezug von Kindern in gesellschaftliche Entscheidungsprozesse auch deshalb notwendig, weil erst dann eine wirkliche Sensibilität gegenüber ihren Bedürfnissen und Interessen entstehen kann, wenn diese

direkt eingebracht und berücksichtigt, also nicht durch Erwachsene oder bestimmte Verfahren „gefiltert“ werden.

So soll auch im Sinne dieser Arbeit eine Partizipation dann als gelungen betrachtet werden, wenn Kindern die Möglichkeit eröffnet wird, ihre Interessen und Bedürfnisse in einem Partizipationsprozess gegenüber Erwachsenen gleichberechtigt einzubringen und an der Umsetzung ihrer eigenen oder gemeinsam beschlossener Ziele mitzuwirken. In der Praxis zeigt sich jedoch oft, dass die Bereitschaft von Erwachsenen gerade dann an ihre Grenzen stößt, wenn diese einen Teil ihrer Verfügungsmacht abgeben müssten (vgl. Liebel 2007, S. 189). Partizipation sollte jedoch nicht als Gnade verstanden werden, die wohlmeinende Erwachsene Kindern gewähren. Sturzenhecker spricht sich dafür aus, Partizipation als ein Recht von Kindern zu verstehen, welches bei Nichtgewährung einklagbar ist (vgl. Sturzenhecker 2005b, S. 261). Als Grundlage dafür können neben den Menschenrechten und den sowohl im Grundgesetz als auch im Bundesgesetzbuch festgeschriebenen Rechte auf freie Meinungsäußerung und Versammlungsfreiheit, vor allem die 1989 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention so wie das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) gesehen werden, die Kindern umfassende Beteiligungsrechte zuschreiben¹³.

III. 2. Die Sichtweisen von Fachkräften auf Partizipation am Beispiel der Hilfen zur Erziehung

§8 des KJHG schreibt den Beteiligungsanspruch der Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe unmissverständlich fest: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe zu beteiligen“. Und auch weitere Vorschriften wie, § 5 (Wunsch- und Wahlrecht), § 36 (Mitwirkung im Rahmen der Hilfeplanung) als auch § 80 (Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen von Kindern bei der Jugendhilfeplanung) machen deutlich, dass Partizipation in diesem Feld eine Maxime darstellt, die auch gesetzlich festgeschrieben ist. Ebenso beziehen sich viele in der Kinder- und Jugendhilfe vorzufindende Konzepte der Arbeit mit Adressaten auf Theorien, die eine Partizipation als Maxime der Sozialen Arbeit betonen. So fordern beispielsweise Thiersch und Grundwald in ihren Ausführungen zum Konzept der Lebensweltorientierung die Schaffung von Voraussetzungen, die eine gleichberechtigte Beteiligung der Adressaten Sozialer Arbeit in der Umsetzung und Planung von

¹³Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit kann hier nicht ausführlich auf die verschiedenen Gesetze eingegangen werden.

Hilfeprozessen aber auch von regionalen Planungsprozessen sichern (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 26).

Auch wenn somit Partizipation ein wichtiger fachlicher Anspruch der Arbeit mit Kindern im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe ist, so zeigt sich in der Praxis doch immer wieder, dass dieser Anspruch nicht eingelöst werden kann. Da in dieser Arbeit der Fokus auf dem Partizipationsverständnis der pädagogischen Fachkräfte liegt und untersucht werden soll, wie diese Partizipation umsetzen, soll im Folgenden darauf eingegangen werden, welche Abwehrmuster von Fachkräften im Hinblick auf Partizipation in den Hilfen zur Erziehung zu einem Scheitern der Beteiligung von Adressaten führen kann und welche Sichtweise auf Partizipation diese fördert. Beispielhaft sollen hier die Ergebnisse einer 2007 von Liane Pluto veröffentlichten Studie zur Partizipation in den Hilfen zur Erziehung zusammengefasst werden (vgl. im Folgenden Pluto 2007 sowie S. 74-111; vgl. Pluto 2008).

Im ersten Abwehrmuster „*Partizipation hat ihre Grenzen*“ sehen die Fachkräfte Partizipation als eine Erweiterung der ohnehin im pädagogischen Alltag vorhandenen Unübersichtlichkeit, Komplexität und Unvorhersehbarkeit an, die mit der Angst vor einer dadurch entstehenden Entgrenzung und Unkontrollierbarkeit verbunden ist. Dieser Einschätzung liegt oftmals die Vorstellung zugrunde, dass Partizipation bedeute, keine Konflikte mit den Adressaten eingehen zu dürfen, sondern sich ausschließlich am Willen der Adressaten orientieren zu müssen. Beteiligung wird somit als eine Umkehr der, als quasi natürlich angesehenen Machtverhältnisse verstanden und wird mit einer den Kindern zugeschriebenen Unkenntnis ihrer Pflichten verbunden. Es geht daher auch weniger darum, die Beteiligungskompetenzen von Kindern zu stärken, sondern mit der eigenen Fachlichkeit wird ihrer Meinung nach die Aufgabe verbunden, Kindern Grenzen zu setzen. Ebenso sehen sich viele Fachkräfte in der Praxis dem Druck ausgesetzt, wenig Zeit für Entscheidungen zur Verfügung zu haben, wodurch Aushandlungsprozesse abermals begrenzt werden. Um die Überschaubarkeit pädagogischer Handlungen wieder herzustellen, eventuell aufgrund einer mangelnden Vorstellung über geeignete Formen der Beteiligung von Kindern und wahrscheinlich auch, um Aushandlung direkt erfahrbar zu machen, wird Beteiligung als Auswahlmöglichkeit zwischen zwei Alternativen gestaltet. Eine weitere Begrenzung von Beteiligungsmöglichkeiten erfolgt durch die Eingrenzung der Bereiche in denen Aushandlungen stattfinden. Dies führt aber oftmals zu einer Verunsicherung der Adressaten bezüglich der Frage, wann sie mitentscheiden können und wann nicht.

Das zweite Abwehrmuster „*Bedrohung der eigenen Fachlichkeit*“ ist sowohl mit einer Auseinandersetzung über die im Hilfeprozess vorzufindenden Machtverhältnisse verbunden, als auch mit der Frage nach der eigenen professionellen Identität. Auch in diesem Argumentationsmuster wird eine Beteiligung der Adressaten als eine Umkehr des Machtverhältnisses verstanden, welche den eigenen fachlichen Hintergrund überflüssig werden lässt. Die Forderung nach einer Beteiligung von Adressaten führt daher oft zu einer Betonung der eigenen Fachlichkeit, die mit dem Verständnis einer beruflichen Identität verbunden ist, die auf der Überzeugung beruht, besser als die Hilfesuchenden selbst zu wissen, was für diese gut ist und was nicht. Anstatt Adressaten dabei zu helfen, selbst heraus zu finden, welches die für sie geeigneten Lösungswege sein könnten, wird daher oftmals das Recht betont, für andere Entscheidungen treffen zu können. Machtverhältnisse werden dabei auch bewusst genutzt, um Adressaten von der Lösung zu überzeugen, die der Fachkraft am besten erscheint. Dies geschieht nicht nur über die ausschließliche Akzeptanz von Vorschlägen der Adressaten, die die Fachkräfte selbst als geeignet ansehen, sondern auch über eine Verweigerung von Unterstützung oder sogar durch die Aussprache von Drohungen. Oftmals wird unter Aushandlung dann die Erläuterung und Begründung der in internen Verfahren getroffenen fachlichen Entscheidungen verstanden. Wird eine Beteiligung dennoch ermöglicht, so wird die eigene Fachlichkeit dadurch gesichert, dass eine Entscheidung darüber getroffen wird, ob die Adressaten überhaupt zu einer Mitbestimmung fähig sind oder nicht. Der Anspruch auf Beteiligung muss also erst verdient werden, beispielsweise indem sie den Erwartungen der Fachkräfte nachkommen.

Das Abwehrmuster „*Beteiligung ist zum Scheitern verurteilt*“ macht eine offensichtliche Desillusionierung der Fachkräfte bezüglich der Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten und der Umsetzung von Partizipation deutlich, deren Hintergrund sich in den alltäglichen Anforderungen und Hindernissen der sozialpädagogischen Praxis finden lässt. Da eines der im Rahmen dieser Arbeit interpretierten Interviews ein Beispiel dafür darstellt, unter welchen strukturellen Bedingungen eine solche Desillusionierung entstehen kann, soll dieses Argumentationsmuster hier nicht ausführlich betrachtet werden, sondern unter Kapitel VII näher auf die Umstände eingegangen werden, die zu einer solchen Situation führen können.

Neben diesen drei Argumentationsmustern, die eine Beteiligung von Adressaten verringern oder sogar gänzlich verhindern, erkennt Pluto auch ein Argumentationsmuster, in dem *Partizipation als positive Utopie* verstanden wird, was die Umsetzung einer Adressatenbe-

teiligung begünstigt. Partizipation wird zwar von den entsprechenden Fachkräften ebenfalls als eine Herausforderung verstanden, sie heben jedoch die positiven Effekte ihrer Beteiligungsorientierung in den Vordergrund. Die Frage, ob es Personen gibt, die, aus welchen Gründen auch immer, nicht beteiligt werden können, stellt sich diesen Fachkräften gar nicht, sondern sie sehen es vielmehr als positive Herausforderung an, Beteiligungsformen zu finden, die allen Adressaten eine Partizipation ermöglichen, was verbunden ist mit einer weitgehenden Beteiligungsorientierung. Deutlich wird dabei eine Haltung gegenüber den Adressaten, die ihnen Anerkennung entgegenbringt und sie als aktiv Lernende versteht. Die Adressaten haben ein Bedürfnis nach Information und Transparenz, welche ihnen auch deshalb gewährt werden soll, da sie bei ihnen eine veränderte Haltung bewirkt, die einen positiven Verlauf der Hilfe begünstigt. Ziel ist für die Fachkräfte dabei einen gemeinsamen Weg zu finden. Um eine umfassende Partizipationskultur zu schaffen, wird dabei betont, dass auch die Mitarbeiter an Entscheidungsprozessen zu beteiligen sind und untereinander eine anerkennende Haltung wichtig ist.

Diese utopische Einstellung gegenüber Partizipation ist nach Pluto wichtig, da sie die unauflösbaren Widersprüche Sozialer Arbeit aushalten lassen, denen Fachkräfte in der alltäglichen Praxis begegnen. So kann eine konsequente Beteiligung der Adressaten dabei helfen, die Spannung zwischen Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit auszuhalten und einen Weg zu finden, der die Rechte der Adressaten im Umgang mit dieser Spannung stärkt. Pluto weist jedoch darauf hin, dass es nicht nur die Einstellung der Fachkräfte gegenüber der Beteiligung der Adressaten ist, die ein Scheitern oder Gelingen der Partizipation beeinflusst, sondern dass auch institutionelle Logiken, fehlende Ressourcen und gesellschaftliche Erwartungen einer utopischen Beteiligung entgegenstehen können (vgl. Pluto 2008, S. 200).

Diesen Zusammenhang zeigen auch die Ergebnisse des Interviews mit der im Kontext der Arbeit interviewten sozialpädagogischen Fachkraft hin, die unter Kapitel VI näher erläutert werden sollen.

III. 3. Partizipation in der (Ganztags-)Schule

Schule ist neben der Familie und dem lokalen Raum der Ort, an dem Kinder partizipatives Wissen erwerben und damit verbundenes Handeln einüben können (vgl. Hafener 2005, S. 34). In der Schule, die potentiell alle Kinder erreicht, können

„[...] biographisch, sozial, kulturell und politisch grundlegende Erfahrungen von Selbsttätigkeit, Mitbestimmung und Partizipation gemacht werden, die alle Schülerinnen und Schü-

ler – gerade auch aus unteren sozialen Schichten, mit Migrationshintergrund – ansprechen und ermutigen“ (ebd. S. 35).

Dabei wirken sich diese Erfahrungen, die Kinder hinsichtlich Partizipationsmöglichkeiten im schulischen Rahmen sammeln, auch auf ihre Partizipationsmotivation in anderen Lebensbereichen aus (vgl. Meinhold-Henschel/Schack 2008, S. 352). Wie in der folgenden Abbildung gezeigt werden kann, stellt eine hohe Partizipationsintensität im schulischen Rahmen die Basis für eine Partizipationsspirale dar, in deren Verlauf die Partizipationsmotivation intensiviert wird.



Abb. 1: Partizipationsspirale

Auch in der Ganztagschule soll Partizipation daher verstärkt ermöglicht werden.

Darüber hinaus ist eine Schule, in der Kinder nicht nur den halben, sondern den ganzen Tag verbringen, noch dringender auf die Akzeptanz ihrer Schüler angewiesen. Durch den erweiterten Zeitrahmen wird Schule mehr als zuvor zu einem Lebensraum für Kinder, den sie nur wirklich gewinnbringend nutzen können, wenn sie die Möglichkeit erhalten, ihn mitzugestalten (vgl. Arnoldt/Fischer 2008, S. 20). Dieser erweiterte Zeitrahmen ermöglicht pädagogische Gestaltungsbereiche qualitativ anspruchsvoller zu nutzen und so auch eine erweiterte Partizipation von Kindern zu fördern (vgl. Hartnuß/Maykus 2006 S. 45). Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche (rechtlichen) Grundlagen bereits

für eine Partizipationsförderung in der Schule bestehen und inwieweit Partizipation im schulischen Rahmen momentan umgesetzt wird.

III. 3. 1. Umsetzung von Partizipation in der Schule

Möglichkeiten der Beteiligung von Schüler ab der 5. Klasse sind in fast allen Bundesländern in den Schulmitwirkungs- und Schulverfassungsgesetzen festgeschrieben, die durch entsprechende Verordnungen und Verwaltungsvorschriften ergänzt werden (vgl. Palentien/Hurrelmann 2003, S. 9). Eine Beteiligung auf Klassenebene soll demnach mit der Wahl von Klassensprechern gewährleistet werden. Auch über den Klassenrat sowie durch direkte Aussprachen beispielsweise zu Formen des Unterrichts soll eine Beteiligung auf dieser Ebene erfolgen. SMV, die sich aus den Klassensprechern zusammensetzt, vertritt die Interessen der Schüler in Gremien der Schule, gegenüber der Schulleitung sowie in der Schulkonferenz. Darüber hinaus kann sich die SMV eigene Aufgaben setzen, Arbeitsgemeinschaften durchführen sowie Veranstaltungen organisieren. (vgl. ebd. S. 9ff.) Hinsichtlich der Mitbestimmungsrechte von Grundschulern gibt es bisher noch keine gesetzlichen Regelungen, diese sollen jedoch durch die möglichst frühe Förderung von Selbstverantwortung und Selbstständigkeit in Klassenräten, Kinderparlamenten, Klassenbriefkästen sowie Morgen- und Wochenabschlusskreisen auf die Arbeit in der SMV vorbereitet werden (vgl. Behr u.a. 2007, S. 253).

Liebel kritisiert wie viele Autoren, dass Partizipation trotz der rechtlichen Grundlagen in der Schule noch unzureichend durchgesetzt wird und Mitbestimmungsmöglichkeiten eine zu geringe Reichweite aufweisen, wenig attraktiv sind und kaum ernst genommen werden (vgl. Liebel 2007, S. 194). Eine 2004 von der Bertelsmannstiftung in Auftrag gegebene Studie bestätigt diese Kritik: Im Vergleich zum ersten Sozialisationsraum, der Familie, in der insgesamt ein hoher Grad an Beteiligungsmöglichkeiten deutlich wurde, können sich Kinder im Sozialisationsraum Schule weitaus weniger an Entscheidungsprozessen beteiligen. Dabei wird deutlich, dass sie sich zwar öfter an Themen beteiligen dürfen, die ihre Lehrer weniger einschränken, wie beispielsweise die Sitzordnung im Klassenzimmer, die Gestaltung des Klassenzimmers oder die Wahl von Klassenausflugszielen. Wenn jedoch die pädagogische Autorität der Lehrer betroffen ist, etwa wenn es um die Gestaltung des Unterrichts, die Unterrichtsformen, Leistungsbewertungen oder die Festlegung von Regeln, Klassenarbeitsterminen und Hausaufgaben geht, wird eine Mitwirkung weitaus selte-

ner angeboten. (vgl. Fatke/Schneider 2005, S. 15 ff. ; Meinhold-Henschel/Schack 2008, S. 350f.)

In der 2005 durchgeführten Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)¹⁴ zeigt sich, dass sich Grundschüler weniger an Entscheidungen beteiligt fühlen als Schüler der Sekundarstufe. Sie werden zwar häufig danach gefragt, welche Angebote sie sich wünschen, bei der inhaltlichen Gestaltung derselben, beispielsweise durch das eigenständige Aussuchen von Themen, mit denen sie sich innerhalb der Angebote beschäftigen wollen, werden sie jedoch selten beteiligt. Ebenso wird deutlich, dass im Grundschulbereich seltener Projekte durchgeführt werden, die ein selbstständiges und demokratisches Lernen fördern. (vgl. Arnoldt/Fischer 2008, S. 23)

Obwohl also Schulen aufgrund der gesetzlich festgeschriebenen Mitwirkungsmöglichkeiten für Schüler eine wichtige Grundlage zur Umsetzung von Partizipation bieten, die alle Kinder erreichen könnte und in der Grundschule zumindest die Forderung nach einer Hinführung zur Beteiligung besteht, wird diese Möglichkeit offenbar zu wenig genutzt. Als Gründe für diese mangelnde Umsetzung von Partizipation werden von Schulleitern vor allem unzureichende personelle und finanzielle Ressourcen genannt (vgl. ebd. S. 20).

Um die Umsetzung von Partizipation in der Schule zu fördern, erscheint es somit wichtig, Schüler intensiver über ihre Partizipationsrechte zu informieren und Mitwirkung auch dort zuzulassen, wo sie sich auf Entscheidungen bezieht, die Lehrer direkt betrifft. Dies wiederum erfordert von diesen die Bereitschaft, sich auf diese Prozesse einzulassen und auch in Bezug auf den Unterricht Macht zu teilen. Ebenso muss dafür Sorge getragen werden, dass Schulen die finanziellen und personellen Ressourcen zu Verfügung stehen, die sie zur Umsetzung von Partizipation brauchen. Fraglich ist jedoch, ob eine Beteiligung im schulischen Rahmen immer auch unbedingt auf diese Ressourcen angewiesen ist und nicht auch im Schulalltag hierzu genügend Gestaltungsraum vorhanden ist, der nur effektiver genutzt werden muss:

¹⁴ Die Erhebung der Daten für diese Studie erfolgt in drei Wellen in den Jahren 2005, 2007 und 2009. Befragt werden in Schulen der Primar und Sekundarstufe sowohl Schulleitungen, Lehrkräfte sowie weiteres pädagogisches Personal, Kooperationspartner und nicht zuletzt die Schüler, die klassenweise ausgewählt werden. Ziel ist es, Wissen über die Struktur, das Angebot und die Inanspruchnahme von Ganztagschule zu generieren. Ebenso soll die Zufriedenheit der Beteiligten untersucht und die Auswirkungen auf Familie, das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen sowie die Auswirkungen auf das Vereinswesen erfasst werden. Durchgeführt wird die StEG-Studie von Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFS). Eine Unterstützung und Förderung erhalten diese Institutionen durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. (vgl. Holtappels u.a. 2008, S. 5f.)

„Die Beteiligung von Kindern soll primär in Alltagssituationen erfolgen, da nur das, was als Selbstverständlichkeit erlebt wird, auch als Kompetenz erworben und später wieder abgerufen werden kann“ (vgl. Knauer/Brandt 1998 S. 85).

Dies lässt den Schluss zu, dass die Ermöglichung von Partizipation, die die alltägliche Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Handlungsmöglichkeiten eröffnen soll, vor allem auch in der direkten Interaktion zwischen Schülern und Lehrern bzw. sozialpädagogischen Fachkräften an den Schulen verortet werden sollte, da es gerade dieser Kontext ist, der das alltägliche Erleben der Schüler prägt.

III. 3. 2. Kritik bürgerschaftlicher Begründungen für Partizipation in der (Ganztags-)Schule

Partizipation in der (Ganztags-)Schule wird meist in einem demokratietheoretischen Kontext diskutiert (vgl. beispielsweise Eikel 2007; Hartnuß/Maykus 2006; Palentien/Hurrelmann 2003; Grundmann/Kramer 2001). Vor dem Hintergrund von Globalisierungsprozessen, gravierenden demographischen Veränderungen, damit verbundenen Schwierigkeiten, den Sozialstaat zu erhalten, sowie Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen, die mit Unsicherheiten und Risiken verbunden sind, soll Partizipation dazu beitragen, den Gemeinsinn zu stärken und so die Gesellschaft zusammen zu halten (vgl. Eikel 2007, S. 7f.). Oftmals wird diese Begründungslinie von Partizipation verbunden mit der, im Hinblick auf die Gestaltung von Ganztagschule sowie im Diskurs über das Bildungspotential von Kinder- und Jugendhilfe geführten Diskussion¹⁵ über eine Förderung des bürgerschaftlichen Engagements im Rahmen einer Bürgergesellschaft¹⁶. Bürgerschaftliches Engagement umschreibt eine freiwillige Tätigkeit, die zwischen den Sphären von Markt, Stadt und Familie nicht nur einen Nutzen für die direkt daran Beteiligten hat, sondern die dem Wohl aller dient. Neben diesem *Gemeinwohlbezug* erfüllt bürgerschaftliches Engagement dabei auch das Kriterium der *Öffentlichkeit*, indem es für andere Bürger in seinen Intentionen und Formen transparent und damit anschlussfähig für mögliche Kooperationspartner ist (vgl. Heinze/Olk 2001, S. 16). Hartnuß und Maykus betonen demnach auch die Bedeutung von bürgerschaftlichem Engagement als Bildungsfaktor:

„Engagement und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme gelten dabei als wichtige Voraussetzungen für die Zukunftsfähigkeit der demokratischen Gesellschaft und den ge-

¹⁵Vergleiche hierzu ausführlich: Hartnuß, B./Maykus, S. (2006)

¹⁶Unter Bürgergesellschaft wird dabei ein Gemeinwesen verstanden, „[...] in dem sich die Bürger nach demokratischen Regeln selbst organisieren und auf die Geschicke des Gemeinwesens einwirken können.“ (Hartnuß/Maykus 2006, S. 18). Dabei versteht sich die Bürgergesellschaft „[...] als Raum zwischen Markt, Staat und Familie, in dem sich freiwillige Zusammenschlüsse bilden, wo Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten genutzt werden und Bürger Gemeinwohlverantwortung übernehmen“ (vgl. Enquete Kommission zitiert nach Hartnuß/Maykus 2006, S. 18)

sellschaftlichen Zusammenhalt, mithin als ein wichtiges Kriterium, für das, was wir heute als Bildung (mit)diskutieren.“ (Hartnuß/Maykus 2006, S. 22).

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Partizipationsfähigkeit durch aktive Beteiligung erworben werden kann (vgl. bspw. Schmidt 2006, S. 257f.) wird Schule als der zentrale Ort gesehen, an dem Kinder partizipatives Wissen erwerben und entsprechendes Handeln einüben können (vgl. Hafener 2005, S. 35). Sie kann potentiell alle Kinder erreichen wodurch ihr eine besondere Rolle zukommt: Neben der Vermittlung von kognitivem Wissen erhält sie die Aufgabe, soziales Lernen mehr zu fördern als bisher. Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit aber auch Empathie und soziales Verantwortungsbewusstsein werden als Voraussetzung für eine erhöhte Engagementbereitschaft und –motivation gesehen, die im schulischen Kontext vermittelt werden sollen (vgl. ebd.).

Sicherlich ist Engagement innerhalb der Gesellschaft ein wichtiges Lernfeld für soziale Kompetenzen und trägt zur Integration von Kindern in die Gesellschaft bei, durch die ihnen die Teilhabe an derselben ermöglicht wird. Die „Rückgewinnung des Bürgers als eigenverantwortlich handelndes Subjekt“ (Meinhold-Henschel 2005, S. 116) ist im Hinblick auf die Diskussion gouvernementaler Regierungsstrategien¹⁷ jedoch auch kritisch zu betrachten. So wird oftmals in einem demografischen Begründungszusammenhang Kindern die Aufgabe zugesprochen, gesellschaftliche Innovationen anzustoßen bzw. dem Bürgern die Verantwortung übertragen, durch ihren Einsatz das gesellschaftliche und soziale System zu stabilisieren (bspw. im Hinblick auf die Finanzierung bestimmter Sozialversicherungen, bzw. das ehrenamtliche Engagement in sozialen Einrichtungen, durch das oftmals auch höhere Kosten minimiert werden sollen). Die Förderung einer Partizipation von Kin-

¹⁷Das Konzept der Gouvernementalität geht auf Foucault zurück, der damit die spezifische Form des Regierens in modernen Gesellschaften beschreiben und offen legen möchte. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass Herrschaft nicht mehr durch Repression aufrecht erhalten werden muss, sondern vielmehr im Einverständnis mit den Regierten erfolgt. Macht ist dabei nicht mehr im Besitz des Staates, von Gruppen oder Einzelnen sondern besteht in Beziehungen, ist diffus und durchdringt die gesamte Gesellschaft: „Gouvernementalität, das Regierungsdenken, ist nicht auf den öffentlich politischen Raum beschränkt: es ist eine bestimmte historische Praxis, die von den politischen Strategien der herrschenden Elite über die pädagogische Lenkungen im schulischen Alltagsbetrieb bis in die familiären Beziehungen reicht (Treibel 2006, S. 72). Ziel der Erziehung ist dabei die Selbstführung des vernünftigen Individuums, die zunächst durch eine vorläufige Fremdführung erreicht werden soll (vgl. Kessl 2005, S. 42ff.), welche nicht zuletzt durch soziale Anerkennung erfolgt: „Macht etabliert sich (auch), indem Individuen fortwährend Normen der Anerkennung ausgesetzt sind, an die sie sich in ihrer Selbstführung gebunden fühlen und die ihre soziale Existenz allererst ermöglichen“ (Lehmann-Rommel 2004, S. 263f.). Das Individuum wird sich der Macht, die in den sozialen Erwartungen ihren normierenden Ausdruck findet, unterwerfen um in die Gesellschaft integriert zu sein. Die Menschen führen sich also nicht nur gegenseitig, indem sie bei Nichteinhalten sozialer Erwartungen Anerkennung verweigern, sondern sie regieren sich auch selbst, indem sie die eigene Lebensführung an die Erfüllung sozialer Erwartungen knüpfen, um Missachtung zu verhindern. (zur Diskussion gouvernementaler Regierungsstrategien im Kontext von Schule siehe ausführlich Lehmann-Rommel 2004 sowie Pongratz 2004).

den wird dabei jedoch vor allem funktional gesehen, indem sie als Medium verstanden wird, durch das Kompetenzen aufgebaut werden, welche die Voraussetzung für eben diese, auf der Selbstverantwortlichkeit der Bürger beruhende Systemstabilisierung sein sollen. (vgl. Meinhold-Henschel 2005, S. 117).

Partizipation in der Schule und die damit zusammenhängende Förderung einer Engagementbereitschaft von Schülern können somit auch als gouvernementale Erziehungspraktiken kritisch hinterfragt werden, wenn die dabei vermittelten Kompetenzen dazu dienen sollen, die Umsetzung und den Modus der Zielerreichung (eben der Systemstabilisierung) nach unten (zu den Schülern bzw. Schulen) zu verlagern, jedoch Entscheidungsgewalt und die Überprüfung angemessenen Verhaltens oben (auf der administrativen Ebene) belassen (vgl. Lehmann-Rommel 2004, S. 269). Partizipation wird hier funktionalisiert, um ein besseres Regieren und den Erhalt des gesellschaftlichen Systems sichern zu können. Kinder werden so aber zu Objekten, eines Staates, der zwar auf die Bedürfnisse seiner Bürger eingehen, seine Macht jedoch nicht teilen möchte und sich somit die Bürger erzieht, die er zum Regieren braucht (vgl. Sturzenhecker 2005b, S. 256). Schule funktioniert dabei als ein Dispositiv der Macht¹⁸, indem, sie einerseits den reibungslosen Verlauf des geforderten Kompetenzerwerbs sichern und andererseits die dabei entfaltenen Fähigkeiten des Individuums für die Gesellschaft nutzbar machen soll¹⁹:

„Der Unterricht wird zum ‚Gemeinschaftsunterricht‘, die Klasse wird eine ‚Lebens- und Arbeitsgemeinschaft‘, die Fremderziehung geht in ‚Selbsterziehung‘ über. Der Schüler wird dabei in seiner Eigenständigkeit zwar mehr als früher ernst genommen, aber nicht zuletzt deshalb, um ihn in den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule mit geringeren Reibungsverlusten integrieren zu können. [...] Das subjektive Interesse am Schüler wird so unmerklich verkoppelt mit dem objektiven Interesse des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung und ihrer Reintegration in einen Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den Einzelnen verborgen bleiben – gerade weil alles scheinbar offen zu Tage liegt“ (Pongratz 2004, S. 254f.).

¹⁸Den Begriff „Dispositiv“ versteht Foucault wie folgt: „Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche, ist [...] ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfasst. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann“ (Foucault 1978, S. 119f.). Die Funktion eines Dispositivs besteht darin einem Notstand zu antworten, der sich in der Gesellschaft ergibt, so etwa das Phänomen der Kriminalität, dem mit dem Instrument der Haft geantwortet wurde (vgl. ebd. S. 121). Die Anforderungen einer neoliberalen Gesellschaft haben nach Pongratz demzufolge zu einer Ökonomisierung der Bildung geführt, durch die Schule zu einem „marktorientierten Service-Center“ wird deren Zweck nicht mehr die ‚Bildung‘ sondern die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen sei, wobei Wissen zur Ware wird (vgl. Pongratz 2004, S. 256). Schüler hingegen werden zu „Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen‘, denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln [...]“ (ebd. S.254).

¹⁹Auch Kinder- und Jugendhilfe muss diesbezüglich immer wieder kritisch hinterfragt werden, hat sie doch immer eine Normalisierungsfunktion, die auf die „Integration der Arbeitskraft in Lohnarbeit“ (Müller/Otto 1980, S. 9) abzielt. Zudem hat Soziale Arbeit generell ein doppeltes Mandat inne, da sie sich immer zwischen Hilfe und sozialer Kontrolle bewegt.

Es muss daher im Folgenden darum gehen, einen Bildungsbegriff zu finden, in dessen Kontext Partizipation Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen sichern soll, der aber auch den Subjektstatus der Individuen sichert und sie nicht zu Objekten von Partizipation werden lässt. Dabei scheint wie im nächsten Kapitel zu zeigen sein wird, das erwähnte Aneignungstheoretische Verständnis von Bildung, wie es auch im 12. Kinder- und Jugendbericht aufgenommen wird diesen Anforderungen gerecht zu werden.

IV. Die Aneignungstheorie als neues Bildungskonzept in der Ganztagschule

An die Ganztagschule werden, wie in Kapitel II beschrieben, auch aufgrund des so genannten „PISA-Schocks“ vielfältige Ansprüche gestellt: sie soll Chancengleichheit ermöglichen, indem sie mangelnde Anregungs- und Erfahrungsgelegenheiten in der Lebenswelt der Kinder kompensiert und angesichts einer sich ständig wandelnden Wissensgesellschaft Schlüsselkompetenzen wie Reflektions- und Handlungsfähigkeit vermitteln, die eine kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt und eine gelungene Lebensplanung, -führung und -bewältigung ermöglichen. Zudem soll, auch aufgrund der Ausdehnung der täglich in der Schule verbrachten Zeit, Schule verstärkt als Sozialisationsraum genutzt werden, in dem Kinder Verantwortung übernehmen können, durch die sie wichtige demokratische Handlungskompetenzen erwerben können, die die Teilhabe an der Gesellschaft und die Integration in dieselbe ermöglichen. Die Aufgaben, die der Ganztagschule zugeschrieben werden, beruhen also nicht mehr nur auf der bloßen Wissensvermittlung, sondern haben auch die Förderung der Entwicklung von Kindern zu selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Persönlichkeiten im Blick.

Es muss also nach einem Bildungsverständnis gesucht werden, das einerseits die Vermittlung wichtiger Schlüsselkompetenzen ermöglicht, als auch die Entwicklung der Schüler und deren Integration in die Gesellschaft fördert. Hier erscheint die Auseinandersetzung mit der in der Sozialpädagogik aktuell wieder verstärkt diskutierten Aneignungstheorie Erfolg versprechend. Diese erklärt, wie sich Kinder tätig mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und dadurch Kompetenzen entwickeln, die auf ein selbst bestimmtes Leben in der Gesellschaft zielen.

Im folgenden Kapitel soll zunächst betrachtet werden, wie sich die Aneignungstheorie entwickelt hat und welche Annahmen über die Entwicklung des Individuums ihr zugrunde liegen. Daraufhin soll erläutert werden, wie sich Aneignung in der heutigen Lebenswelt von Kindern gestaltet, um daraufhin zu erörtern, warum Partizipation eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung eines aneignungstheoretischen Bildungsbegriffs in der Ganztagschule darstellt.

IV. 1. Die Aneignungstheorie

Der Aneignungsbegriff wird in der Sozialpädagogik momentan beinahe alltagssprachlich verwendet, wenn es darum geht, Prozesse des aktiven Erwerbs bestimmter Fähigkeiten o-

der Verhaltensweisen zu beschreiben. Winkler spricht von Aneignung als einen „working term“, der allen Beteiligten in ausreichender Klarheit einen bestimmten Sachverhalt zu umschreiben scheint, ohne dass eine hinreichende Wortklärung stattgefunden hätte (vgl. Winkler 2004, S. 74). Tatsächlich ist es schwierig, eine Linie herauszuarbeiten, die ein allgemeines Verständnis des Aneignungsbegriffes aufzeigen könnte. Dies liegt sicherlich auch daran, dass das Konzept der Aneignung eine Verknüpfung verschiedenster Dimensionen darstellt, die oftmals auch in verschiedenen Disziplinen bearbeitet wurden und werden²⁰: so

„[...] sind anthropologische Fragestellungen, ökonomische Dimensionen und psychologische Probleme in einer ambitionierten Theorie verbunden, welche im Kern auf die gesellschaftliche Konstitution von Menschen in ihrer Personalität und ihrem Bewusstsein abhebt“ (Winkler 2004, S. 74).

Es besteht daher keineswegs der Anspruch, eine umfassende Definition des Begriffs vorzulegen. Es soll vielmehr der Versuch unternommen werden, unter Rückgriff auf die ursprünglichen Überlegungen zu einer Theorie der Aneignung, wie sie Leontjew und Holzkamp unter Bezugnahme auf den Marxschen Aneignungsbegriff vorgenommen haben, eine Theorie zu entwickeln, die beschreibt, wie sich das Individuum in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt selbst verwirklicht.

IV. 1. 1. Aneignung als Merkmal des Menschen

Der Mensch unterscheidet sich vom Tier laut Marx durch seine Gesellschaftlichkeit:

„Das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (MEW Bd. 3 1969, S. 6).

Der Mensch als soziales Wesen entwickelt sich also im Zusammenspiel mit anderen Individuen und unter den historisch gewachsenen gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen er lebt. Dabei nimmt er aber auch immer Einfluss auf die Entwicklung der ihn umgebenden Gesellschaft. Diese Prozesse vollziehen sich im Medium der menschlichen Arbeit.

Die Menschen greifen durch ihre Tätigkeit in die sie umgebende Umwelt ein, um Lebensmittel zu schaffen, die zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse notwendig sind. Sie schaffen sich ihre Produktionsmittel und verändern damit ihre Arbeits- und Lebensbedingungen, welche wiederum die Produktionsweise und die menschliche Arbeit bestimmen (vgl. Deinet 1992, S. 27). Die menschliche Arbeit vergegenständlicht sich dabei in den Produkten,

²⁰Hier sollen neben der Psychologie und Pädagogik die Rechtswissenschaften genannt werden: im juristischen Diskurs wird dabei meist von einer „unrechtmäßigen Aneignung“ eines wie auch immer gearteten Besitzes einer Person durch eine weitere gesprochen.

die die Menschen durch ihrer Arbeit schaffen (bspw. Werkzeuge) in der Welt. Diese gegenständlichen Resultate und die mit dem Produktionsprozess entwickelten ideellen Erscheinungen wie die Sprache des Menschen, können dann wiederum durch andere Menschen aufgenommen und die darin enthaltenen historisch-gesellschaftlichen Erfahrungen in deren Tätigkeit verwendet werden.

„Die äußeren Lebensbedingungen sind somit Produkte menschlicher Arbeit. In ihnen sind die Errungenschaften (Erfahrungen, Bedeutungen) der historisch-gesellschaftlichen Arbeit gegenständlich kumuliert“ (Deinet 1992, S. 27).

Die menschliche Arbeit und die Produkte seiner Tätigkeit machten eine Weitergabe der Erfahrungen von Generation zu Generation überhaupt erst möglich.

Aneignung bedeutet bei Marx gemäß diesen Annahmen, dass der Mensch in der aktiven Auseinandersetzung mit anderen Menschen und der ihn umgebenden Umwelt die Fähigkeiten entwickelt, die nötig sind, um menschliche Arbeit zu vollziehen und so materielle Produkte zur Bedürfnisbefriedigung zu schaffen. Dabei macht sich das Individuum die Erfahrungen der historisch entstandenen Gesellschaft, in der es lebt, zu nutze:

„Der Aneignungsprozeß erfüllt die wichtigste Notwendigkeit und verkörpert das wichtigste ontogenetische Entwicklungsprinzip des Menschen: Er reproduziert die historisch gebildeten Eigenschaften und Fähigkeiten der menschlichen Art in den Eigenschaften und Fähigkeiten des Individuums.“ (Leontjew 1980, S. 286).

Er ist dabei nicht nur auf die Vermittlung dieser Erfahrungen durch seine Mitmenschen angewiesen, sondern er nimmt durch die Vergegenständlichung seiner Arbeit selbst Einfluss auf die Entwicklung der Gesellschaft, in die er hineinwächst. Aneignung und Vergegenständlichung sind demnach zwei Seiten des gleichen Prozesses.

IV. 1. 2. Der Prozess der Aneignung

Weiterentwickelt wurde die Aneignungstheorie²¹ von Marx durch die Kulturhistorische Schule der Sowjetunion²². Vor allem Leontjew entwickelte einen Begriff der Aneignung, der die selbsttätige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner materiellen und kulturellen Umwelt beschreibt:

²¹Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht ausführlich auf die Vorgänge der psychischen Entwicklung eingegangen werden, die dem Aneignungsprozess zu Grunde liegen. Es soll jedoch versucht werden die Aspekte aufzugreifen und zu erläutern, die mir im Rahmen eines aneignungstheoretischen Bildungskonzepts als wichtig erscheinen.

²²Die Kulturhistorische Schule der Sowjetunion entwickelte sich in den 1920er Jahren. Sie kritisierte die in der objektiven Psychologie und dem Behaviorismus vertretene Vorstellung, das Verhalten des Menschen sei letztendlich immer auf Reiz-Reaktion-Systeme zurück zu führen. Dadurch würde sowohl das Bewusstsein als auch die historische und soziale Erfahrung des Menschen zu wenig Beachtung finden (vgl. Thielen 1984, S. 51).

Unter dem Rückgriff auf die Kritik von Engels am mechanischen Materialismus und der Kritik Marx' am anschauenden Materialismus versuchten die Vertreter der Kulturhistorischen Schule, eine Theorie zu entwickeln, die aufzeigen kann, dass der Mensch in seinem Verhalten durch seine Umwelt beeinflusst wird, dies aber nicht zu einer Passivität führt, sondern dass der Mensch die Fähigkeit hat, seine Umwelt zu schaffen und zu verändern (vgl. ebd., S. 54)..

„Die tatsächliche Welt, die das menschliche Leben am meisten bestimmt, ist eine Welt, die durch menschliche Tätigkeit umgewandelt wurde. Als eine Welt gesellschaftlicher Gegenstände, die sich im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern, wird sie dem Individuum nicht unmittelbar gegeben; in *diesen* Eigenschaften offenbart sie sich jedem Menschen als Aufgabe. Selbst die einfachsten Werkzeuge und Gegenstände des täglichen Bedarfs, denen das Kind begegnet, müssen von ihm in ihrer spezifischen Qualität erschlossen werden. Mit anderen Worten: Das Kind muß an diesen Dingen eine praktische und kognitive Tätigkeit vollziehen, die der in ihnen verkörperten menschlichen Tätigkeit adäquat (obwohl natürlich nicht mit ihr identisch) ist“ (Leontjew 1980, S. 281 Hervorhebung im Original).

Die Entwicklung des Menschen vollzieht sich also nicht wie beim Tier durch ererbte und persönliche Erfahrungen, sondern das Kind muss sich die in den Gegenständen enthaltene gesellschaftlich-historische Erfahrung in einem aktiven Prozess *aneignen*. Um diesen Prozess zu erfassen, arbeitete Leontjew den Begriff der Interiorisierung aus, der bereits von Wygotski beschrieben wurde. Der Mensch verinnerlicht durch die Interiorisierung äußerliche Prozesse, wie etwa den Gebrauch eines Werkzeuges und wandelt sie in innere Prozesse um, sodass diese schließlich als geistige Prozesse abgetrennt von der konkreten stofflichen Ebene vollzogen werden können (vgl. Thielen 1984, S. 52f.). Diese Prozesse wiederum verbinden sich zu funktionalen Systemen, die eine adäquatere Wahrnehmung der in den Gegenständen enthaltenen historisch-gesellschaftlichen Erfahrungen und dadurch einen immer sachgemäßen Umgang mit denselben ermöglichen (vgl. Holzkamp 1976, S. 191). Grundlegend für die Aneignungstheorie ist also die durch Leontjews Überlegungen zugrunde gelegte Idee der Verinnerlichung der dem Kind äußerlich begegnenden gesellschaftlich-historischen Erfahrungen. In welcher Weise sich diese dem Menschen im Aneignungsprozess vermittelt, wird im Folgenden beschrieben.

IV. 1. 3. Die sachliche Gegenstandsbedeutung

Sowohl in der Aneignungstheorie der Kulturhistorischen Schule der Sowjetunion als auch in deren Weiterentwicklung durch Holzkamp, der ein Vertreter der Kritischen Psychologie war, spielt die Bedeutung von Gegenständen eine wichtige Rolle. Diese Gegenstandsbedeutung nimmt ihren Ursprung in der gesellschaftlichen Werkzeugherstellung des Menschen. In den Werkzeugen, die der Mensch zur Produktion seiner Lebensmittel entwickelt hat²³, vergegenständlicht sich die menschliche Arbeit und sie erhalten für ihn eine Bedeutung, die verbunden ist mit der Funktion, die der Gegenstand für die menschliche Arbeit hat. Die Gegenstandsbedeutung geht auch in einem Kontext, in dem der Gegenstand nicht

²³ Die Herstellung von Werkzeugen zur Verrichtung von Arbeit ist ein weiteres Merkmal, das den Menschen grundlegend vom Tier unterscheidet.

seinen Zweck erfüllen kann, nicht verloren. Die Funktion eines Löffels beispielsweise ist dem Menschen auch dann bewusst, wenn er diesen in einem anderen Zusammenhang als bei einer Mahlzeit wahrnimmt. Das Werkzeug enthält also in der Gegenstandsbedeutung die gesellschaftlich-historischen Erfahrungen, durch die es entstanden ist. Dies ist bedeutend für den Aneignungsprozess:

„Genauso wie im Prozess der Vergegenständlichung Personen und Gegenstände durch das Ergebnis produktiver Arbeit miteinander verbunden sind, geht es im umgekehrten Prozess der Aneignung für das Kind oder der Jugendlichen darum, einen ‚Gegenstand aus seiner Gewordenheit‘ zu begreifen und sich die in den Gegenständen verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen“ (Deinet 2005, S. 167).

Der Umgang mit den Gegenständen ist also bereits ein Aneignungsprozess, da das Kind so beginnt, gesellschaftlich-historische Erfahrungen in Form von Gegenstandsbedeutungen zu verinnerlichen:

„Da die ‚objektive Logik‘ selbst der einfachsten Gebrauchsgegenstände vergegenständlichtes Ergebnis der Erfahrungsakumulation der Geschichte ist, ist das erreichte ‚gegenständliche Niveau‘ der Tätigkeit zugleich der erste Schritt der praktischen Aneignung gesellschaftlicher Erfahrung“ (Holzkamp/Schurig 1980, S. XL).

Angestoßen wird der Prozess der tätigen Auseinandersetzung mit den Gegenständen durch die Interaktion des Kindes mit seinen Mitmenschen:

„Der Anlaß, diese Handlungen und Operationen zu vollziehen und die zu ihrem Vollzug notwendigen Fähigkeiten und Funktionen auszubilden, liegt für das Kind in der Tatsache, daß seine Beziehungen zur Umwelt durch seine Beziehungen zu den Mitmenschen vermittelt werden, mit denen es praktischen und sprachlichen *Umgang* pflegt“ (Leontjew 1980, S. 452).

Hier zeigt sich die Gesellschaftlichkeit des Menschen in zweifacher Hinsicht: der Mensch eignet sich nicht nur die Erfahrung an, die er in der Gesellschaft vorfindet, sondern er tut dies in der Beziehung zu anderen Menschen und mit Hilfe der Vermittlung durch dieselben²⁴. Der Aneignungsprozess hat jedoch auch eine Dimension, die in die Gesellschaft hineinwirkt: der Mensch entwickelt durch die Aneignung der gesellschaftlichen Erfahrungen eine Handlungsfähigkeit, die letztendlich zur Gestaltung und Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen beitragen kann. Diese Entwicklung soll im Folgenden Kapitel erläutert werden.

IV. 1. 4. Herstellung von Handlungsfähigkeit als Ziel der Aneignung

Die Entwicklung des Individuums ist nach Holzkamp durch zwei Hauptdimensionen gekennzeichnet, die zur Entfaltung der Handlungs- und Reflektionsfähigkeit desselben bei-

²⁴Leontjew ist sogar der Ansicht, dass ein Kind sich ohne praktischen und sprachlichen Umgang mit seinen Mitmenschen weder entwickeln, noch leben kann. Zwar sei es denkbar, dass sich ein Kind bestimmte Fähigkeiten selber erwerben könne, dies sei jedoch ein weitaus langwierigerer Prozess (vgl. Leontjew 1980, S. 453).

tragen, dies sind die „Bedeutungsverallgemeinerung“ und die „Unmittelbarkeitsüberschreitung“ (vgl. Holzkamp 1983, Kap 8.1. und 8.2.). Diesen zwei Hauptdimensionen des Entwicklungsprozesses gehen Lernprozesse voraus, die sich auf angeborene Fähigkeiten des Menschen zurückführen lassen. Sie befähigen das Kind dazu, eigene Absichten zu entwickeln und die Absichten der Mitmenschen zu erfassen²⁵. Durch diese Fähigkeit zur Sozialintention kann das Kind in der Entwicklungsdimension der *Bedeutungsverallgemeinerung* die gegenständlichen und symbolischen Bedeutungen der Dinge erkennen, mit denen es in seiner unmittelbaren Umwelt konfrontiert ist. Der Löffel ist nicht mehr nur ein Metallstück, sondern das Kind erkennt, dass der Löffel mit der Absicht, die Essenaufnahme zu erleichtern entwickelt wurde. Durch

„[...] positive emotionale Bewertung und alltagspraktische Umsetzung der Tatsache, daß die gegenständliche Welt nicht zufällig so ist, wie sie ist, sondern daß in sie eingehen die Erfahrungen und Erkenntnisse einer tendenziell verallgemeinernden und optimierenden Gebrauchsfähigkeit der Gegenstände [...]“ (Braun 1994, S. 109),

kann das Kind die Strukturen seiner unmittelbaren Sozialwelt erfassen und sich in dieser sowohl immer selbstständiger bewegen, als auch immer mehr Einfluss auf diese ausüben. Dieser sich erweiternde Umgang mit den Gegenständen wird auch auf die sozialen Beziehungen übertragen. Das Kind erkennt durch die Verallgemeinerung der Beziehung zu den Menschen in seiner unmittelbaren Umgebung Regeln und Gewohnheiten des alltäglichen Umgangs mit seinen Mitmenschen und kann auch hier in Unterstützungsprozessen und mit der emotionalen Absicherung durch andere Menschen damit beginnen, sich von der Abhängigkeit von Erwachsenen immer mehr zu lösen und gemeinsame Lebensaufgaben mit zu gestalten.

Die nächste Dimension der Entwicklung liegt in der *Unmittelbarkeitsüberschreitung* des unmittelbar gegebenen Alltags. Das Kind erkennt, dass sein eigener Alltag nur ein Ausschnitt der es umgebenden Gesellschaft und Welt ist. Es gibt Zusammenhänge und Strukturen, die es zwar nicht unmittelbar erfassen kann und an deren Erzeugung es nicht beteiligt ist, die aber Einfluss auf sein Leben nehmen. Hier können beispielsweise Familienkonflikte genannt werden aber auch die Ungleichheit der Geschlechter in der Gesellschaft und die Benachteiligung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen. Um diesen Einflüssen nicht hilflos ausgeliefert zu sein und Handlungsfähigkeit zu erlangen, muss das Kind einen produktiven Zusammenhang zwischen seinen unmittelbaren Aneignungsprozessen und der

²⁵Durch die Annahme von, in der menschlichen Ontogenese gegebenen angeborenen Voraussetzungen für die Entwicklung des Menschen wird nach Holzkamp ein entscheidender Schritt zur Klärung des Anlage-Umwelt-Verhältnisses getan (vgl ausführlich: Holzkamp 1983, S. 431f).

gesamtgesellschaftlichen Aneignungspraxis herstellen. Es muss also einerseits die Herstellung und Anwendung der Sachbedeutungen im gesamtgesellschaftlichen Kontext erfassen können und sich andererseits „[...] unmittelbare[n] und ‚höherstufige[n]‘ Formen der Intersubjektivität, Verständigung und Verbindlichkeit [...]“ (Braun 1994, S. 110) aneignen. Gelingt diese Unmittelbarkeitsüberschreitung nicht, so bleibt das Individuum handlungsunfähig: es kann zwar versuchen, mit den Problemen des eigenen Alltags, die durch gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge wie etwa der Arbeitslosigkeit entstehen umzugehen, es wird diese aber nicht überwinden oder verhindern können. Dies führt nach Braun zu einem Gefühl des Ausgeliefertseins und einem durch Angst geprägten Selbst- und Weltverständnis des Menschen (vgl. ebd.).

Die Handlungsfähigkeit des Menschen äußert sich demnach in seiner Selbstwirksamkeit. Der Mensch wird dazu fähig, seine gesellschaftliche Umwelt nicht nur zu reflektieren, sondern er kann sie auch verändern: „Indem sich die Individuen im Austausch mit Kultur konstituieren und organisieren, verändern sie unvermeidlich die Kultur selbst“ (Winkler 2004, S. 81).

Unter welchen Bedingungen sich nun die Handlungsfähigkeit des Individuums ausbilden kann, soll im Folgenden erläutert werden. Hierzu möchte ich mich auf die Theorie beziehen, die Jaeggi zur Verwirklichung des Selbst entwickelt hat.

IV. 1. 5. Weltaneignung als Selbstverwirklichung

Selbstsein bedeutet für Jaeggi ein „Über-sich-verfügen-Können“, das dem Individuum ermöglicht, sein Leben zu gestalten und in den eigenen Handlungen präsent zu sein, das heißt, diese Handlungen bewusst auszuführen. Damit ist keinesfalls ein theoretisches Phänomen genannt, das darauf abzielt, das „Selbst“ als einen inneren Kern zu deuten, der dem Individuum apriori gegeben wäre und sich durch eine Entwicklung nur zu entfalten bräuchete. Das Selbst entsteht vielmehr im praktischen Prozess der tätigen (Selbst-)aneignung des Menschen und entäußert sich dabei in der Welt. Der Mensch bestimmt sich selbst im Aneignungsprozess, indem er sich zu sich und damit zu seinen Wünschen, Interessen und Handlungen, die sich immer auf die Welt beziehen, verhält. Selbstaneignung ist somit immer verbunden mit Weltaneignung und das Selbst entsteht erst im Aneignungsprozess. Daher hängt ein gelingendes Selbstverhältnis nicht davon ab, *was* man sich angeeignet hat, sondern ob der Aneignungsprozess gelungen ist, also *wie* man sich etwas angeeignet hat. Kontinuität des Selbst wird nicht durch ein Festhalten an bestimmten Projekten bestimmt,

sondern dadurch, *wie* es gelingt, Veränderungen in die eigene Lebensgeschichte und in das Selbstverständnis im Aneignungsprozess zu integrieren. (vgl. Jaeggi 2005, S. 210) Das Selbst ist durch dieses ständige Fortschreiten des Aneignungsprozesses nie ein starres Gebilde sondern immer „fluide“ (ebd., S. 198). Entfremdet zu sein bedeutet gegenüber dieser Beschreibung des Selbstseins, nicht über sich, seine Wünsche, Interessen und Handlungen verfügen zu können. Als Grund für diese Entfremdung als ein „Nicht-über-sich-verfügenkönnen“ sieht Jaeggi eine *gestörte* Selbst- und Weltaneignung, durch die es dem Individuum nicht gelingt, sich sein Leben und die Welt anzueignen. Dies ist nach Braun dann der Fall, wenn diese Aneignungsprozesse die ökologischen und ökonomischen Existenzgrundlagen gefährden und dem Individuum die nötigen Entwicklungs- und Lernkontexte nicht sichern können. Auch Aneignungsprozesse, die nur eine eingeschränkte Möglichkeit bieten, an der Ausgestaltung des kulturellen und gesellschaftlichen Lebens beteiligt zu sein können als entfremdend betrachtet werden (vgl. Braun 2004, S. 30). Als Gegenbegriff der Aneignung nennt Braun in diesem Kontext den Begriff der Enteignung, in dem es dem Individuum durch die gesellschaftlichen Verhältnisse überhaupt nicht möglich ist, sich ihre Welt anzueignen. Dies ist dann der Fall, wenn Natur zerstört, das Individuum von der ökonomischen, politischen und kulturellen Teilnahme ausgeschlossen wird oder ihm auf eine andere Art und Weise Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten vorenthalten werden (vgl. ebd., S. 30f.). Dem Individuum wird aufgrund der gesellschaftlichen Verhältnisse also gar nicht die Möglichkeit gegeben, sich die Welt und sich selbst anzueignen.

Selbstverwirklichung bedeutet aufgrund dieser Überlegungen einen Vorgang des „Sich-eine-Wirklichkeit-Gebens‘ in der Welt“ (Jaeggi 2005, S. 184), also *tätige* Weltaneignung. Selbstverwirklichung vollzieht sich demnach in Tätigkeiten, die eine Selbstverwirklichung ermöglichen. Diese müssen zwei Bedingungen erfüllen: sie müssen einerseits *selbstbestimmt* sein und andererseits *um ihrer selbst willen* verfolgt werden.

Die geforderte *Selbstbestimmung* kann auf zwei unterschiedliche Weisen interpretiert werden: einerseits meint sie die Freiheit von Zwang, den andere Menschen oder objektiven Anforderungen und Erwartungen auf das Individuum ausüben. Dies bedeutet aber auch, dass das Individuum durch seine Tätigkeiten nicht eine beliebig gesetzte Bestimmung erfüllen muss oder von einer moralischen Instanz aus dazu verpflichtet würde, sein Leben sinnhaft zu gestalten (vgl. ebd., S. 245). „Sich in seinen Tätigkeiten *verwirklichen* zu können, ist demnach nicht ohne Weiteres mit dem Ausführen objektiv sinnvoller, sinnliche ‚reicher‘ oder bedeutungsvoller Tätigkeiten gleichzusetzen.“ (ebd., Hervorhebung im Ori-

ginal). Die Sinnhaftigkeit einer Tätigkeit ergibt sich bezüglich der Selbstverwirklichung vielmehr aus der *Selbstzweckhaftigkeit* der Tätigkeit. Diese ist dann gegeben, wenn man die Tätigkeit um ihrer selbst willen tut, sie also nicht Mittel zu einem anderen Zweck ist. Ein Leben, das ausschließlich als Mittel zum Zweck aufgefasst wird und durch Ansprüche anderer Menschen oder aufgrund objektiver Erwartungen bestimmt ist, ist kein Leben, in dem sich der Mensch selbst verwirklichen kann²⁶. Zwar gibt es Tätigkeiten, die man lediglich deshalb vollzieht, um einen anderen Zweck zu erreichen, zum Beispiel, wenn man eine Sprache lernt, um in einem anderen Land leben zu können, aber am Ende einer solchen Abfolge lediglich instrumenteller Tätigkeiten muss ein letzter Zweck stehen, der nicht auf einen anderen Zweck verwiesen ist.

Selbstbestimmtheit und Selbstzweckhaftigkeit der Tätigkeiten sind zusammenfassend die zwei Voraussetzungen unter denen das Individuum ein Selbst ausbilden kann, das eine Handlungsfähigkeit impliziert, die eine Gestaltung des eigenen Lebens ermöglicht.

IV. 1. 6. Fazit

Aneignung bedeutet nach den hier vorgenommenen Erläuterungen die tätige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt.

Sie zielt auf die Handlungsfähigkeit des Individuums und damit auf die Entwicklung eines Selbst, das sein Leben gemäß seinen Wünschen, Interessen und Bedürfnissen selbst gestalten kann. Dabei wird der Mensch als ein gesellschaftliches Wesen verstanden. Er eignet sich die Erfahrungen an, die sich in der Gesellschaft, in der er aufwächst in den Dingen, sozialen Normen und Regeln vergegenständlicht haben. So findet das Individuum Anschluss an die Gesellschaft, in die es hineingeboren wird. Der Aneignungsprozess vollzieht sich dabei in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen und durch deren Vermittlung. Diese Gesellschaftlichkeit ist es nun auch, die das Gelingen des Aneignungsprozesses von gesellschaftlichen Bedingungen abhängig macht, unter denen das Individuum lebt. Ob dieser Aneignungsprozess erfolgreich verläuft, also das Individuum die Möglichkeit hat, durch selbstbestimmte Tätigkeiten, die es um seiner selbst willen ausführt, ein Selbst auszubilden, das eine Handlungsfähigkeit impliziert, hängt entscheidend davon ab, ob es im gesellschaftlichen Kontext dazu die Möglichkeit erhält. Ist das Individuum beispielsweise durch seine ökonomische Lage ausnahmslos dazu gezwungen, Tätigkeiten auszuführen, die seine unmittelbare Lebenserhaltung gewährleisten und kann dadurch nicht selbst über

²⁶Streng genommen wären dann alle Lebensweisen, die sich auf eine Erlösung nach dem Leben richten und die diese durch ein Leben nach bestimmten Glaubensrichtlinien als eine verhinderte Selbstverwirklichung zu bewerten.

sein Leben verfügen, so bleibt es sich und anderen entfremdet. Aber auch, wenn das Individuum im Rahmen der unter Kapitel III. 3.2. kritisierten *gouvernementalen* Regierungsstrategien dazu gebracht wird, Handlungen auszuführen, die es nicht um seiner selbst willen vollzieht, sondern deren Sinn und Zweck darin liegt, es zu einem regierbaren Bürger zu machen, wird die Möglichkeit, sein eigenes Selbst auszubilden, gefährdet.

Man muss also die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen betrachten, in denen ein konkretes Individuum seine Aneignungsprozesse vollzieht, um beurteilen zu können, wie die Gesellschaft seine Entwicklung und sein Selbstverhältnis beeinflusst. Aus diesem Grund soll im nächsten Abschnitt der Zusammenhang zwischen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und ihren Aneignungsprozessen näher betrachtet werden.

IV. 2. Aneignung in der Lebenswelt von Kindern

Thiersch beschreibt in seiner Theorie der Lebensweltorientierung²⁷, wie sich die Bedingungen, unter denen Kinder²⁸ aufwachsen verändert haben. So bestehen bezüglich der eigenen Lebensplanung kaum noch normative Orientierungen beispielsweise durch traditionelle Vorgaben sowie soziale Bezüge oder Verbindlichkeiten wobei aber immer noch der Anspruch besteht, die eigene Lebensgestaltung trotz dieser Unsicherheiten vor sich und anderen zu begründen (vgl. Thiersch 2004, S. 214). Dies erfordert Kompetenzen, die zu einer Bewältigung des Alltags und der Planung und Gestaltung des eigenen Lebens beitragen. Durch die gesellschaftlichen Veränderungen haben sich dabei aber auch die Aneignungsprozesse gewandelt, in denen diese Lebenskompetenzen²⁹ erworben werden können. Die Aneignung gesellschaftlicher Prozesse und Normen ist zwar immer noch grundlegend für die Integration in die Gesellschaft. Verlieren diese Normen jedoch ihren orientierungstiftenden Charakter so geht es darum, sich in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen Fähigkeiten anzueignen, die selbst bestimmte Lebensführung ermögli-

²⁷ Als Lebenswelt soll hier das Bewusstsein des Menschen über seine objektive Lebenslage, also den gesellschaftlichen Bedingungen die dem Individuum zur Befriedigung seiner Bedürfnisse und Interessen zur Verfügung gestellt werden, verstanden werden. Die Lebenswelt ist somit das subjektive Gegenstück zur objektiven Lebenslage, die von den Individuum gedeutet und bewertet wird und in der sie ihr Leben bewältigen müssen.

²⁸ Die hier vorgenommenen Beschreibungen des Aneignungsprozesses gelten in vielen Teilen sowohl für Kinder als auch für Jugendliche. Da sich diese Arbeit aber mit Grundschulkindern beschäftigt wird im Folgenden von „Kindern“ gesprochen.

²⁹ Thiersch geht in seiner Lebensweltorientierung nicht explizit darauf ein, was er unter diesen „Lebenskompetenzen“ versteht. Aufgrund der oben vorgenommenen Ausführungen soll in dieser Arbeit unter Lebenskompetenzen die Reflektions- und Handlungsfähigkeit des Individuums verstanden werden, die es ihm ermöglicht, sich auch mit Alltagsproblemen auseinander zu setzen, zu deren Entstehung er nicht unmittelbar beigetragen hat und die er ebenfalls nicht direkt beeinflussen kann. Lebenskompetenz impliziert also im Sinne dieser Arbeit die Fähigkeit, sein Leben unter den gesellschaftlichen Bedingungen selbst bestimmt gestalten zu können.

chen. Winkler spricht hier von einer „Aneignung des Aneignungsprozesses“ (Winkler 2004, S.85), die es ermögliche Kontrolle über sich selbst und seine Lebensverhältnisse zu erlangen (vgl. ebd.). Diese Kontrolle wird folglich möglich, indem das Wissen darüber angeeignet wird, wie die durch gesellschaftliche Veränderungen entstehenden Lebensbedingungen immer wieder neu angeeignet werden können.

Im Folgenden wird die besondere Bedeutung des Raumes für den Aneignungsprozess von Kindern herausgearbeitet und anhand der Beschreibung räumlicher Aneignung erläutert werden, wie sich Aneignungsprozesse in unserer Gesellschaft gestalten. Anschließend wird beschrieben, welche Konsequenzen diese Erkenntnisse für ein sozialpädagogisches Bildungskonzept hat, das darauf zielt, Kindern Lebenskompetenzen zu vermitteln.

IV. 2. 1. Die Bedeutung des Raumes für Aneignungsprozesse von Kindern

Die Aneignung der gesellschaftlichen Umwelt durch Kinder, die ja noch nicht am gesellschaftlichen Produktionsprozess teilnehmen, wird entscheidend bestimmt von räumlichen Bedingungen und Strukturen in denen sie leben und aufwachsen:

„[...] die unterschiedlichen Gegenstandsbedeutungen, durch deren Aneignung Unterschiede der Wahrnehmungsfunktion entstehen, sind an die *sinnliche Präsenz des Wahrnehmungsgegenstandes gebunden* und somit *an einen bestimmten Ort im Raum*, werden demnach *immer und notwendig in einer bestimmten Perspektive wahrgenommen*“ (Holzkamp 1976, S. 267, Hervorhebungen im Original).

Die Räume, in denen Aneignung stattfindet, sind aber niemals wertfrei gegeben sondern sie sind immer besetzt von gesellschaftlichen Erwartungen, gesellschaftlich definiert und bestimmten Funktionen unterworfen (vgl. Böhnisch 2003, S. 171). Beispielsweise markieren bestimmte Positionen im Raum die Hierarchie der Menschen, die sich hier handelnd bewegen, es wird von den öffentlichen Räumen der Männer und dem privaten Raum der Frau gesprochen und soziale Ungleichheit zeigt sich nicht zuletzt an Ausstattung, Lage, und Sichtbarkeit des Raums, in dem Menschen leben (vgl. Scherr 2004, S. 162). Sie unterliegen zudem der Veränderung: öffentliche Räume werden durch fortschreitende Privatisierung nur noch für bestimmte Gruppen zugänglich und ihre Nutzung ist oftmals mit Konsumerwartungen verbunden. So verschwinden Räume, die von Kindern angeeignet werden könnten. Reutlinger beschreibt die Kriminalisierung Jugendlicher Aneignungsprozesse in gespaltenen Städten³⁰: der Versuch, sich Räume anzueignen, die nicht zu dem Sozialraum

³⁰Mit dem Begriff der gespaltenen Städte beschreibt Reutlinger die Tendenz, Sozialräume zu verdinglichen, indem diese als abgeschlossene „Container“ von sozialen Problemen beschrieben werden. Dies führt zu einer räumlichen Segregation und einer Einteilung der Bewohner einer Stadt in „Gewinner und Verlierer, in Abgehängte und Integrierte“ (Reutlinger 2004, S. 126f.)

gehören, dem der Jugendliche aufgrund seiner Herkunft zugeschrieben wird, führt nicht zur Integration, sondern zur räumlichen und sozialen Ausgrenzung (vgl. Reutlinger 2004, S 128f.). Durch die fortschreitende Medialisierung entstehen zudem neue virtuelle Räume, die neue Kommunikations- und Aneignungsformen verlangen³¹. Diese veränderten Konstitutionen von Raum verändern auch die Vorstellungen über denselben. Daher müssen, möchte man die Aneignungsprozesse von Kindern im Raum näher betrachten, die Vorstellungen von Raum und die Art und Weise, wie diese in der konkreten Gesellschaft wahrgenommen werden, herausgearbeitet werden.

IV. 2. 2. Raumvorstellungen

Frühere Raumvorstellungen wie die von Baacke gingen von einem homogenen Raumbegriff aus und basierten auf der Grundannahme, dass sich der Handlungsraum des Kindes bzw. des Jugendlichen im Laufe seiner Entwicklung immer weiter vergrößert (vgl. Baacke 1999). In seinem *Zonenmodell* beschreibt er vier Zonen, in denen sich Kinder bewegen und die durch ihre Struktur und ihren Inhalt die Entwicklung des Kindes beeinflussen³². Diese Zonen enthalten bestimmte Erfahrungsmöglichkeiten und stellen verschiedene Anforderungen an das Kind, die gesellschaftlich bestimmt sind. In der Zone der „ökologischen Ausschnitte“ beispielsweise, zu denen auch die Schule gehört, ist der Umgang der Menschen untereinander durch bestimmte Funktionen geregelt. Hier muss das Kind Rollenanforderungen gerecht werden und die Umgebung nach bestimmten Zwecken (be)nutzen (vgl. ebd., S. 113)³³. Diese Raumvorstellung zeigt den engen Zusammenhang zwischen den gesellschaftlich bestimmten Anforderungen bzw. Erfahrungsmöglichkeiten, die dem Kind in den verschiedenen Zonen gegenüberstehen und dessen Aneignungsprozessen.

Das Zonenmodell Baackes wurde erstmals durch die Berliner Untersuchungen von 1984/85 in Frage gestellt, die zeigten, dass die kontinuierliche Ausdehnung des Handlungsraumes von Kindern in Großstädten erheblich eingeschränkt ist (vgl.

³¹ Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit kann hier auf die Aneignungsprozesse in virtuellen Räumen nicht ausführlich eingegangen werden.

³² Diese Einteilung ist nicht als eine statische Zuteilung bestimmter Zonen zu bestimmten Alterstufen zu verstehen, sondern will bestimmte Bereiche der Lebenswelt des Kindes beschreiben, in denen es sich dynamisch bewegt. (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1993, S. 60).

³³ Die erste Zone ist das ökologische Zentrum, die Familie, in der das Kind seine wichtigsten Bezugspersonen vorfindet. Die zweite Zone ist der ökologische Nahraum, also die Nachbarschaft, der Stadtteil usw. ist der Ort, an dem das Kind erstmals Kontakt zu Personen und Settings aufnimmt, die außerhalb seiner Familie liegen. Die dritte Zone stellt die der oben genannten „ökologischen Ausschnitte“ dar. Die vierte Zone ist die ökologische Peripherie beinhaltet eher zufällige Begegnungen mit Menschen an Orten, die das Kind nicht alltäglich besucht und an denen es ihm bisher unbekannte Regeln und Normen vorfindet. Dies kann zum Beispiel im Urlaub geschehen. (vgl. Baacke 1999, S. 112f.)

Harms/Preissing/Richtermeier 1985). Demnach trifft das Inselmodell, das Zeiher entwickelte, eher auf die Bedingungen zu, unter denen Kinder (in Großstädten) aufwachsen. Diesem Modell zu Folge ist Raum nicht mehr kontinuierlich wahrnehmbar, sondern wird als Verbindung einzelner funktionsgebundener Inseln erfahren, die durch schnelle Bewegungen, etwa durch Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder Autos hergestellt wird. Der Raum zwischen diesen Inseln verschwindet in der Wahrnehmung des Individuums oder ist zumindest unwichtig (vgl. Zeiher 1983, S. 187). Demzufolge kann sich auch die Aneignung dieser Räume nicht als allmähliche Erweiterung des Handlungsraumes abspielen, sondern erfordert andere Syntheseleistungen des Kindes. Da Kinder nun auf Verkehrsmittel angewiesen sind, um die verschiedenen Räume zu erreichen, werden ihre Aneignungsprozesse auch zunehmend abhängiger von den Möglichkeiten, die Erwachsene ihnen diesbezügliche bieten bzw. bieten können.

Auf dieses Modell bezieht sich auch Löw in ihrem Buch „Raumsoziologie“ (Löw 2001). Für sie ist die Vorstellung eines Raums, der jenseits des menschlichen Handelns existiert und diesem vorausgesetzt wird, nicht haltbar. Dieses absolutistische Raumbild müsse vielmehr durch ein relationales Bild von Raum ersetzt werden. Demnach wird die Entstehung von Raum auf die Interaktion von Menschen und deren Handlungen zurückgeführt und Raum als „[...] eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und Gütern an Orten“³⁴ (Löw 2001, S. 271) verstanden, die durch die Bedeutungen und Veränderungen entsteht, die Menschen diesen Orten verleihen. Dies wirkt sich auch auf die Raumvorstellungen von Kindern aus, die sie in der konkreten Gesellschaft entwickeln. Löw vertritt hierzu die These, dass die Vorstellung eines homogenen und einheitlichen Raums zwar weiterhin traditionell vermittelt wird, dass diese Vorstellung aber durch die Sozialisationserfahrungen nicht mehr bestätigt wird. Durch die Verinselung von Räumen, den Einfluss der Medien und die Veränderung von Kommunikationsformen, die eine Verständigung auch über weite Strecken hinweg, ohne jegliche Zeitverzögerung ermöglichen, entsteht eine Vorstellung von Raum, die einem fließenden Netzwerk gleicht (vgl. ebd., S. 265f.). Demnach können an einem Ort verschiedene Räume entstehen, die der Veränderung unterliegen, da sie den Konstruktionsleistungen der Individuen unterworfen sind.

³⁴Ort wird hier verstanden als eine konkrete geographisch bestimmbare Stelle auf der Erde.

IV. 2. 3. Veränderung von Aneignungsprozessen

Die oben genannten Bedingungen, unter denen sich der kindliche Aneignungsprozess vollzieht und die beschriebenen Veränderungen der Raumvorstellungen verlangen nach einem neuen Verständnis des (räumlichen) Aneignungsprozesses. Aneignung kann nicht mehr lediglich als die Verinnerlichung von Gegenstandsbedeutungen innerhalb eines Raumes verstanden werden. Vielmehr muss vor allem der Anteil, den die Tätigkeit des Individuums am Aneignungsprozess hat, noch stärker betont werden. Dies lässt sich mit der Theorie Löws über die Entstehung von Raum durch *Spacing* und *Syntheseleistungen* gut beschreiben (vgl. Löw 2001, S. 158ff.).

Räume entstehen demnach „[...] durch das Platzieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen [...]“ (ebd., S.158) in Relation zu den Positionierungen anderer Güter und Menschen, wobei die Zusammengehörigkeit bestimmter Güter und Menschen deutlich gemacht werden soll³⁵. Dieser aktive Prozess des *Spacings* ist aber nur dann möglich, wenn durch eine *Syntheseleistung*, die auf „[...] Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsleistungen [...]“ (ebd., S. 159) beruhen, diese Güter und Menschen in ihren Positionierungen zu Räumen zusammengefasst werden können. Durch diese Syntheseleistung kann auch erklärt werden, wie Kinder aus den wahrgenommenen Inseln ein einheitliches Raumbild schaffen. Die Tätigkeit im Prozess der Aneignung von Kindern bezieht sich also nicht mehr nur auf eine aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt, sondern auch auf die Verknüpfung der verschiedenen geografischen Orte, virtuellen und sozialen Räumen durch Syntheseleistungen. Zudem sind Kinder hinsichtlich fehlender Aneignungsräume und veränderter Aneignungsmöglichkeiten in heutigen Gesellschaften stärker dazu gezwungen, sich selbst Räume zu schaffen oder sie zu verändern, was mit dem Vorgang des *Spacings* beschrieben werden kann.

Eine besondere Rolle spielt dabei die Schaffung von *Rückzugsräumen* und *gegenkulturellen Räumen* wie Scherr sie beschreibt. *Rückzugsräume* bieten „[...] Distanz zu den Routinen und Zwängen des Alltagslebens [...]“ (Scherr 2004, S. 169). Hier ist eine Distanzierung und Reflektion von gesellschaftlichen Ansprüchen möglich, aber auch ein Ausleben

³⁵ Als Beispiel kann hier der aktuell laufende Bau des so genannten Mühlenviertels in Tübingen genannt werden: Die hier entstehenden Gebäude sind so ausgerichtet, dass sie eine zwar nicht vollkommene aber doch bestehende Abgrenzung des Viertels zu dem bereits vorher bestehenden Wohnvierteln im Umkreis, bzw. die Zusammengehörigkeit der Gebäude und damit auch deren Bewohner im Mühlenviertel vermuten lassen. Durch ein Gebäude, das Gewerbeflächen, einen Kindergarten und ein Restaurant enthalten soll, wird ein Zentrum des Viertels geschaffen. Schilder, die zu Beginn der Bauphase an den jeweiligen Zufahrten des Viertels angebracht wurden, weisen deutlich daraufhin, dass man nun das Mühlenviertel betritt. Gemeinschaftsanlagen, wie die für jede Baugruppe verpflichtende Anlage von Kinderspielgeräten, die wiederum die Familienfreundlichkeit des Viertels betont, werden innerhalb des Wohnviertels positioniert.

eigensinniger Ideen und Bedürfnisse, die sich im Alltag aufgrund gesellschaftlicher Zwänge als unpassend erweisen. Im Hinblick auf die hier betrachtete Ganztagschule können dies beispielsweise Räume sein, in denen Kinder nicht nur Ruhe vom durchgeplanten und oftmals als anstrengend empfundenen Schulalltag finden, sondern auch im freien Spiel dem Bedürfnis nach selbstständig organisierten Aneignungsprozessen nachgehen können. Dieses Bedürfnis nach dem Ausleben eigener Ideen und Vorstellungen findet auch in *gegenkulturellen Räumen* seinen Platz. In diesen Räumen schaffen sich Kinder ihre eigenen Normen, Regeln und Beziehungsmuster selbst. So wird Selbstbestimmung geübt und das Gelingen und Scheitern selbst gesetzter Regeln und deren Durchsetzung kann geprobt und reflektiert werden. Die Schaffung gegengesetzlicher Räume setzt eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Normen und Regeln voraus, gegen die sich die Kinder abgrenzen wollen. Zudem eignen sich die Kinder im gemeinsamen Entwickeln ihrer eigenen Regeln Kompetenzen an, die ihnen auch die Bewältigung von Herausforderungen der alltäglichen Lebensführung und –planung ermöglichen können. Genannt werden sollen hier beispielsweise die Fähigkeiten in Kooperation mit anderen gemeinsame Ideen umzusetzen, die Risiken und Folgen von Entscheidungen bzw. Handlungen abzuschätzen als auch Neugier und Offenheit für neue Situationen zu entwickeln (vgl. Deinet 2005, S. 169).

IV. 2. 4. Aneignung als sozialpädagogisches Bildungskonzept

Aneignung kann nach den vorgenommenen Erläuterungen verstanden werden als ein Bildungsprozess, der sich als tätige Auseinandersetzung des Individuums in Räumen abspielt. Durch die Verknüpfung und das Schaffen von Räumen erweitert sich der Handlungsraum von Kindern und in den damit verbundenen Erfahrungen und neuen Situationen liegen Bildungschancen, die neue Verhaltensweisen provozieren. Diese Erweiterung des Verhaltensrepertoires sowie die Schaffung und Nutzung von Rückzugsräumen beziehungsweise gegenkulturellen Räumen kann erklären, wie Kinder Kompetenzen erwerben, die sie für eine selbstständige Lebensplanung und –führung in einer Gesellschaft brauchen, die aufgrund von Individualisierung von Lebensführung und Pluralisierung der Lebenslagen immer weniger Orientierung bietet. Die Fähigkeit, sich neue Situationen und Räume anzueignen ermöglicht es Kindern, flexibel auf neue Anforderungen und Veränderungen in ihrer Lebenswelt zu reagieren³⁶.

³⁶Winkler warnt diesbezüglich jedoch vor einem Missbrauch des Aneignungsbegriffs: Dieser könne dazu verwendet werden, unter der Betonung von Selbstständigkeit und Eigenmächtigkeit, die der Lernende im Aneignungsprozess entwickelt, eine Selbstvergesellschaftung des Individuums zu verlangen, die auch mit einer „Employability“, also einer all-

Vor allem in der Kinder- und Jugendarbeit wurde erkannt, dass ein Bildungsprozess, der auf Aneignung beruht, abhängig davon ist, welche Möglichkeiten der Raum für diese Aneignungsprozesse bietet. Die Kinder- und Jugendarbeit kann Kindern diesbezüglich wichtige Voraussetzungen eröffnen: sie stellt im Unterschied zur Schule wenig strukturierte Räume zur Verfügung, die eine Schaffung, Gestaltung und Veränderung durch Kinder zulassen. Zudem wirft sie Themen auf, die zu einer Auseinandersetzung und damit zu einer Aneignung derselben anregen, ohne ein eindeutiges Lernziel zu verfolgen. Dies bedeutet aber, dass Sozialpädagogen offen sein müssen, für den nichtvorhersehbaren Verlauf und das Ergebnis des Aneignungsprozesses – auch wenn diese sich nicht so gestalten, wie pädagogisch zunächst intendiert (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1993 S. 67). Deinet führt zudem die Mandatsfunktion der Kinder- und Jugendarbeit hinsichtlich der Erhaltung und Schaffung von Aneignungsräumen an (vgl. Deinet 2005, S. 178f.).

In dieser Arbeit wird die These vertreten, dass eine entscheidende Voraussetzung für einen Bildungsprozess, der auf Aneignung beruht, auch die Ermöglichung von Partizipation darstellt. Dies ist aus mehreren Gründen anzunehmen: eine Partizipation, die nicht nur ein Mitspracherecht impliziert, sondern auch eine Entscheidungsmacht an Kinder überträgt, eröffnet ihnen die Möglichkeit, selbst bestimmte Handlungen auszuführen und sich ihre Zwecke und Ziele selbst zu setzen. Dies äußert sich auch der räumlichen Dimension: die Beteiligung von Kindern bei der Gestaltung und Schaffung von Räumen verhindert, dass ihre Bedürfnisse autoritärem Expertenwissen oder scheinbaren Sachzwängen geopfert werden (vgl. Braun 2004, S. 25). So können sie eben auch die Räume schaffen, die als Rückzugsräume oder gegenkulturelle Räume eine Aneignung und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Regeln bzw. eine kritische Reflektion derselben anstößt. Die Beteiligung an gesellschaftlichen und raumgestalterischen Prozessen fördert so nicht nur die Aneignung gesellschaftlicher Normen und Regeln sondern ermöglicht auch die Erfahrung der Selbstwirksamkeit in der Veränderung von Räumen und gesellschaftlichen Bedingungen.

Auch im Hinblick auf Bildungsprozesse in der Ganztagschule scheint Partizipation eine wichtige Voraussetzung für die Ermöglichung von Aneignung.

seitigen Einsetzbarkeit auf dem Arbeitsmarkt verbunden sein soll (vgl. Winkler 2004, S. 72). Es geht dann nicht mehr darum, eine Aneignung zu fördern, die eine Selbstverwirklichung zum Ziel hat, sondern darum, die Flexibilität und die Fähigkeit des Menschen auszunutzen, sich Veränderungen anzupassen und neue Aufgaben durch Aneignungsprozesse in die eigene Lebensgeschichte zu integrieren.

IV. 3. Partizipation als Voraussetzung für Aneignungsprozesse in der Ganztagschule

Die Übertragung des sozialpädagogischen Verständnisses von Bildung als Aneignungsprozess auf die Ganztagschule ist im Hinblick auf die verstärkte Einführung der Ganztagschule besonders wichtig, da, wie in Kapitel III.3. bereits erwähnt, durch die zeitliche Ausdehnung der in der Schule verbrachten Zeit diese einen höheren Stellenwert in der Lebenswelt der Kinder einnimmt und dadurch Aneignungsprozesse in außerschulischen Lebensbereichen, wie Familie und Kinder- und Jugendarbeit vermindert stattfinden können. Zudem kann so ein Verständnis darüber vermittelt werden, wie durch die Bildung in der Ganztagschule auch solchen Kindern Aneignungsmöglichkeiten eröffnet werden können, die diese in ihrer Lebenswelt aufgrund von sozialer Benachteiligung und erschwertem Zugang zu außerschulischen Bildungsräumen bisher nicht vorfanden³⁷. In einer Ganztagschule, die in lokale Kooperationsstrukturen integriert ist, besteht dabei auch die Möglichkeit, einen Zugang zu neuen Erfahrungsräumen, wie beispielsweise Sportvereine zu eröffnen, in denen wiederum Aneignungsprozesse stattfinden können.

Die Übernahme des Aneignungsbegriffs, wie er in dieser Arbeit entwickelt wurde, ist jedoch sicherlich nicht ohne Schwierigkeiten möglich. Zwar stellt Schule, wie im Folgenden gezeigt werden soll, bereits einen Aneignungsraum dar. Durch die stark vorstrukturierten Räume und Lernsettings und die Definition von Lernzielen in der Schule werden jedoch Aneignungsprozesse, an deren Ende immer ein unvorhersehbares Ergebnis steht, oftmals erschwert. Daher erscheint es notwendig, auch in der Ganztagschule die Partizipation der Schüler zu fördern, die, wie oben bereits erläutert, eine wichtige Voraussetzung für Aneignungsprozesse darstellt.

IV. 3. 1. Schule als Aneignungsraum

Schule ist schon deshalb ein Aneignungsraum, da hier bestimmte gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen an Kinder gestellt werden, die ihrer Rolle als Schüler entsprechen. Schule stellt also einen gesellschaftlichen Raum dar, der von den Kindern eine aktive Auseinandersetzung mit demselben verlangt. Ebenso kann der Umgang mit Erwachsenen wie Lehrern, Mitarbeitern der Schulsozialarbeit oder anderen Personen, auf die die Kinder in ihrem schulischen Alltag treffen, zu einer Auseinandersetzung mit deren gesellschaftli-

³⁷Chassé beschreibt, wie Kindern aus armen, sozial benachteiligten Familien, deren Aneignungsmöglichkeiten in ihrer Lebenswelt eingeschränkt sind, sich durch den Aufbau von Netzwerken Aneignungsräume eröffnen. Durch Kontakte zu Gleichaltrigen und andere Erwachsene beispielsweise Verwandte, die sich in weniger benachteiligten Lebenslagen befinden, erhalten die Kinder Zugang zu neuen Erfahrungsräumen, die Aneignung ermöglichen. (vgl. Chassé 2004, S. 149-160).

chen Rollen und damit zu einer Aneignung derselben führen. Neben der Aneignung des in der Schule formal vermittelten Wissens, spielen sich in der Schule auch viele informelle Bildungsprozesse ab, denen Aneignungsprozesse zugrunde liegen: mit der Anforderung, sich stärker vom familiären Nahraum zu lösen, ist ein Bedeutungszuwachs der Peer-Group verbunden, da durch die Ausdehnung des Schulbesuchs Schule als zentraler Punkt für das Zusammentreffen mit Gleichaltrigen genutzt wird (vgl. BMFSFJ 2005a, S. 138). So gewinnen auch Aneignungsprozesse in der Peer-Group, wie Sting sie beschreibt (vgl. Sting 2004) eine wichtige Bedeutung. Zusammenfassend kann dazu festgehalten werden:

„Die Gleichaltrigen-Gruppen als Lern- und Erfahrungsräume ermöglichen den Kindern und Jugendlichen den Erwerb einer Bandbreite an Kompetenzen, die sich insbesondere auf den sozial-kommunikativen sowie den sprachlich-kulturellen Bereich beziehen, ferner auf personale Kompetenzen in Zusammenhang mit der Identitätsfindung (Selbstvergewisserung, Selbstkonzepte)“ (BMFSFJ 2005a, S. 146).

Interessanterweise spielen sich solche Aneignungsprozesse, die oft über das kindliche Spiel vermittelt werden, meist in den Pausen und auf dem Schulhof ab³⁸ und nicht primär zu Unterrichtszeiten oder in den klar strukturierten Unterrichtsräumen. Dies erinnert an das oben beschriebene Bedürfnis von Kindern nach Rückzugsräumen und die Schaffung gegenkultureller Räume in denen eine Entwicklung eigener Regeln und Normen möglich ist. Es stellt sich nun die Frage, wie diese Möglichkeiten der Aneignung in der Schule noch stärker genutzt bzw. ausgebaut werden können.

IV. 3. 2. Aneignungstheoretische Begründung von Partizipation in der Ganztagschule

Um das Ziel zu erreichen, Aneignungsprozesse in der Ganztagschule zu ermöglichen, erscheint eine verstärkte Förderung der Partizipation von Schülern dringend notwendig. In Bezugnahme auf Laewen, der festhält, dass eine direkte Übertragung von Erfahrungen, Wissen und Kompetenzen vor dem Hintergrund der hier ausgeführten aneignungstheoretischen Überlegungen eben nicht funktioniert, sondern die Aneignung der jeweiligen Kultur nur über eine Konstruktionsleistung des Kindes erfolgen kann (vgl. Laewen 1999, S. 14) stellt Sturzenhecker fest:

„Wenn man also Subjekt des eigenen Lernens ist, muss die Person dieses auch mitbestimmen können und es muss die aktive gemeinschaftliche Selbstgestaltung des Lernens und Lebens gefördert werden“ (Sturzenhecker 2005a, S. 31).

³⁸ Als Beispiel sollen hier die Untersuchungen von Anja Tervooren genannt sein, die sich mit den von Kindern vollzogenen Ritualen in Pausenspielen beschäftigen (vgl. Tervooren 2001, S. 205ff.). Diese Rituale werden von den Kindern selbst entwickelt, entstehen aber in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ritualen und können so als das Ergebnis von Aneignungsprozessen verstanden werden (vgl. Sting 2004, S. 142).

Die Aufgabe der Pädagogen liegt dabei seiner Meinung nach lediglich in einer Assistenz und Ermöglichung einer solchen selbstbestimmten Bildung und darf von diesen nicht vorbestimmt oder manipuliert werden (vgl. ebd.).

Durch eine verstärkte Partizipation kann somit auch vermieden werden, dass der Alltag von Kindern durch die Ganztagschule durchgängig strukturiert wird und so Aneignungsprozesse, die auf eine Selbstverwirklichung zielen, erschwert werden. Die Erfahrung von Schule als einen gemeinsam gestaltbaren und mitbestimmbaren Ort (vgl. ebd., S. 32) vermindert das Gefühl, ohnmächtig den Zwängen einer Institution ausgesetzt zu sein.

Die Beteiligung an Klassen- oder Schulräten sowie der SMV kann dazu beitragen, Probleme, die im Schulalltag entstehen, anzusprechen und gemeinsam zu lösen. Im Rahmen einer Partizipation an Raumplanungsprozessen kann es Kindern zudem ermöglicht werden, ihre eigenen Rückzugsräume zu gestalten, die nicht einem vorher bestimmten Lernziel unterworfen sind und an dem sich Kinder vor den gesellschaftlichen Anforderungen und Aufgaben der Rolle als Schüler zurück ziehen können. Hier können auch Spiele stattfinden, denen eine Entwicklung eigener Regeln zugrunde liegt. Durch die Beteiligung bei der Themenfindung in und der Gestaltung von Nachmittagsangeboten, deren Inhalt nicht der unterrichtlichen Wissensvermittlung zugeordnet wird, kann ein Aneignungsprozess angeregt werden, der auf selbstzweckhaften Tätigkeiten beruht und Ziele verfolgt, die nicht von außen durch einen Lehrplan vorgegeben sind. Gerade Schüler, die aufgrund schlechter schulischer Leistungen oftmals Rückschläge erfahren und dadurch Gefahr laufen ein negatives Selbstbild zu entwickeln, kann durch die Beteiligung an solchen Prozessen die Möglichkeit gegeben werden, sich mit Themen auseinander zu setzen, die ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen. So eröffnet sich ihnen wieder eine Erfahrung positiver Selbstwirksamkeit, die ein positiveres Selbstbild und damit neue Motivation bewirken kann:

„Erleben sich Kinder als ‚selbstwirksam‘, so stärkt dies ihre positive Erwartungshaltung hinsichtlich der zu bewältigenden Aufgaben und fördert ein positives Selbstkonzept. [...] Darüber hinaus stärkt ein positives Selbstkonzept zusätzlich Motivation, Anstrengung und Ausdauer in der Auseinandersetzung mit zukünftigen Aufgaben und gewährleistet zugleich einen konstruktiven Umgang mit Rückschlägen“ (Behr u.a. 2007, S. 252).

Die Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung von Projekten und Klassenfahrten eröffnet die Möglichkeit, den eigenen Handlungsraum selbstbestimmt zu erweitern.

Die Umsetzung von Partizipation in der Ganztagschule ermöglicht es, die starke Strukturiertheit, die sich in bestimmten Rollenzuweisungen, zweckmäßig gestalteten Räumen und Festlegung bestimmter Lernziele äußert, zu durchbrechen und individuelle Aneignungsprozesse zu ermöglichen. Dies verlangt aber auch eine Offenheit von Lehrern und anderen

Mitarbeitern gegenüber den nicht vorhersehbaren Verläufen der Aneignungsprozesse, die durch die Beteiligung angestoßen wird. Dabei muss aber auch beachtet werden, dass der Rahmen und damit auch die Grenzen von Partizipationsverfahren innerhalb gesellschaftlicher Institutionen durch rechtliche Vorgaben abgesteckt werden. So sind auch individuelle Beziehungen innerhalb von Institutionen nicht frei von Zwang und unterliegen Machtasymmetrien. Ebenso sind Institutionen immer auch in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge eingebunden. (vgl. Bettmer 2008, S. 217) So hat Schule eben nach wie vor die Aufgabe kognitives Wissen zu vermitteln, das Schüler auf ihre künftige Berufslaufbahn vorbereiten, ihnen aber auch eine Integration in die Gesellschaft ermöglichen soll. Die Ermöglichung von Partizipation in der Ganztagschule ist also immer der Spannung zwischen dem Anspruch einer Eröffnung von Aneignungsprozessen mit offenem Ergebnis und dem Auftrag der formalen Wissensvermittlung, den Schule als gesellschaftliche Institution zu erfüllen hat, ausgesetzt. Lehrern und Sozialpädagogen, die in der Praxis direkt mit den Kindern arbeiten, kommt, so kann vermutet werden, im besonderen die Aufgabe zu, einen Umgang mit dieser Spannung zu finden, der eine möglichst gute Bildung und Entwicklung der Kinder ermöglicht.

B: Methodischer Teil

V. Methodisches Vorgehen

Ziel dieser Arbeit ist, beispielhaft darzustellen, welches Partizipationsverständnis Sozialpädagogen und Lehrer an einer Ganztagsgrundschule vertreten und wie sie die Beteiligung von Kindern als eine Maxime der Ganztagschule umsetzen. Dazu wurden eine Sozialpädagogin und zwei Lehrerinnen interviewt, die in der Ganztagschule in X-Dorf Nachmittagsangebote anbieten. Aus forschungspragmatischen Gründen wurde, wie noch zu erläutern sein wird, jedoch nur eines der beiden Lehrerinneninterviews ausgewertet.

Im Folgenden soll zunächst darauf eingegangen werden, an welchen Methoden sich die Datenerhebung orientierte und wie die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte. Anschließend soll erläutert werden, wie bei der Auswertung der Daten vorgegangen wurde. Da sowohl bei der Erhebung der Daten, als auch bei der Auswertung derselben einige Stolpersteine zu überwinden waren, sollen diese beschrieben und der Umgang mit denselben kurz erläutert werden. Das Ende dieses Kapitels sollen einige Bemerkungen über die Grenzen dieser Untersuchung bilden.

V. 1. Datenerhebung und Interviewpartnerinnen

V. 1. 1. Das Experteninterview

Die Datenerhebung erfolgte in Form von Experteninterviews nach Meuser und Nagel, die sich im Vergleich zu anderen Interviewformen (beispielsweise dem narrativen, dem fokussierten, dem problemzentrierten oder dem biographischen Interview) durch eine besondere Gesprächsführung auszeichnen. Basis derselben stellt ein flexibel handhabbarer Leitfaden dar (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 482f).

Im Fokus des Experteninterviews steht dabei nicht die Gesamtperson, sondern:

„Der Kontext, um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang, der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen „Faktor“ darstellt“ (Meuser/Nagel 1991, S. 442).

Weiter ist zu beachten:

„In ExpertInneninterviews fragen wir *nicht* nach individuellen Biographien, untersuchen wir keine Einzelfälle, sondern wir sprechen die *ExpertInnen als RepräsentantInnen* einer Organisation oder Institution an, insofern sie die Problemlösungen und Entscheidungsstrukturen (re)präsentieren“ (vgl. ebd., S. 444 Hervorhebungen im Original)

Es geht darum „praxisgesättigtes Expertenwissen“ (Meuser/Nagel 1997, S. 481) zu erfassen, wobei von einem methodologischen Expertenbegriff ausgegangen wird:

„Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (ebd., S. 484).

Der Status als Experte wird also dem verliehen, der im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse des Forschers über ein bestimmtes Wissen verfügt, nicht zuletzt deshalb, weil er selbst Teil des interessierenden Handlungsfeldes ist (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 443). Die im Rahmen dieser Untersuchung befragten Interviewpartnerinnen werden folglich als Expertinnen für Partizipation von Kindern in der Ganztagschule verstanden, da sie direkt in diesem Handlungsfeld tätig sind.

V. 1. 2. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen (Sampling) und Zugang zum Feld

Nach Lamnek spielen gerade bei der Durchführung qualitativer Interviews informelle Kontakte zu untersuchenden Personen oder Gruppen eine wichtige oder sogar entscheidende Rolle für die Auswahl der Interviewpartner (vgl. Lamnek 2005, S. 385). Auch in der hier vorgenommenen Untersuchung wurde die Auswahl der Interviewpartnerinnen stark durch diesen Zugang zum Feld bestimmt. Da die Erhebung im Kontext des in der Einleitung vorgestellten Evaluationsprojekts an der Ganztagsgrundschule in X-Dorf erfolgen sollte, um das damit verbundene Hintergrund- bzw. Kontextwissen nutzen zu können, war zum einen die Auswahl der Interviewpartnerinnen auf diese Schule beschränkt. Um die Vergleichbarkeit der Fälle zu erhöhen, war zudem ein weiteres Kriterium, das auf jeden Fall erfüllt werden sollte, dass sowohl die interviewten sozialpädagogischen Fachkräfte, als auch die befragten Lehrer ähnliche Angebote durchführen sollten. Dies war in X-Dorf nur hinsichtlich der Nachmittagsangebote der Fall. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war jedoch lediglich eine sozialpädagogische Fachkraft an der Durchführung dieser Angebote beteiligt, weswegen die Auswahl zwangsläufig auf diese fiel. Die Anfrage für das Interview wurde über das Kinder- und Jugendbüro in X-Dorf gestellt, dessen Leiter der direkte Vorgesetzte der sozialpädagogischen Fachkraft Frau Schmidt war. Nach der Zusage von Frau Schmidt über diesen Vorgesetzten wurde über den telefonischen Kontakt direkt mit ihr ein Interviewtermin vereinbart.

Auch die Auswahl der zu interviewenden Lehrkräfte war eingeschränkt. Da die Schule sich zum Zeitpunkt des Interviews in der Startphase des Ganztagsbetriebs befand, wurde meine an die Schulleitung gestellte Anfrage bezüglich der Interviewerhebung in der Gruppe der

Lehrerinnen zunächst mit dem Hinweis einer starken Arbeitsbelastung der Lehrkräfte aufgrund des Starts des Ganztagschulbetriebs abgelehnt. Erst nach der erneuten Anfrage von Seiten der Leitung des Evaluationsprojekts, wurde der Kompromiss geschlossen, schriftliche Anfragen an die Lehrkräfte zu stellen, die sich daraufhin selbst entscheiden konnten, ob sie zu einem Interview bereit wären.

Die Anfrage wurde zunächst an fünf Lehrerinnen gestellt, die sich bereits im Rahmen der Evaluation des Modellprojekts für Interviews zur Verfügung gestellt hatten. So bestand eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass diese sich auch zu einer Befragung im Rahmen dieser Arbeit melden würden. Die zwei Lehrkräfte, die sich daraufhin zum Interview bereit erklärten, waren dann auch schließlich zwei dieser fünf Lehrerinnen, die im Rahmen der Evaluation noch nicht befragt wurden. Nach einer direkten Kontaktaufnahme der Lehrerinnen wurden über E-mail zwei Termine für Einzelinterviews vereinbart. Bei der direkten Kontaktaufnahme mit allen Interviewpartnerinnen erläuterte ich den Kontext meiner Diplomarbeit und die Fragestellung derselben. Dies wiederholte ich direkt vor den Interviews nochmals und wies daraufhin, dass diese mit Hilfe eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet, später transkribiert und anonymisiert werden.

Wenn eine Auswahl über solche informellen Kontakte erfolgt, kann sich der Forscher, wie hier deutlich wird, nicht sicher sein, dass er alle für das untersuchte Phänomen relevanten Handlungs- und Deutungsmuster erfassen kann (vgl. Lamnek 2005, S. 385). So konnte im Fall dieser Untersuchung lediglich das Kriterium erfüllt werden, sowohl Personen aus der Gruppe der Sozialpädagogen als auch der Lehrerinnen an der Schule zu interviewen. Eine Auswahl hinsichtlich anderer Kriterien wie beispielsweise Alter oder Beschäftigungsdauer an der Schule war aufgrund der beschriebenen Einschränkungen nicht möglich, wäre aber wünschenswert gewesen, um Vergleiche bezüglich einer Verbindung zwischen diesen Merkmalen und dem Partizipationsverständnis bzw. der Umsetzung derselben durch die jeweiligen Fachkräfte anstellen zu können.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über zentrale Informationen zur Person der Interviewpartnerinnen:

Name	Beruf	Bemerkungen zur vorherigen Tätigkeit	Fortbildungen
Frau Schmidt (FS)	Diplompädagogin	Leiterin des ehemaligen Hortes, war dort 8 Jahre tätig	Mediation, Psychomotorik, Theaterpädagogik
Frau Lenz (FL)	Grundschullehrerin	Hat am Aufbau des jahrgangsgemischten Unterrichts in Klasse 1/2 federführend mitgewirkt	Montessoridiplom, Fortbildungen zu verschiedensten Themen

V. 1. 3. Der Leitfaden und Gesprächsführung

Für die Erhebung der Daten im Rahmen eines Experteninterviews sehen Meuser und Nagel einen offenen Leitfaden als unverzichtbare Grundlage (vgl. Meuser/Nagel 1997 S. 486). Er soll verhindern, dass der interviewte Experte das Gefühl hat, einen inkompetenten Gesprächspartner vor sich zu haben, den er somit eventuell nicht ausreichend ernst nimmt, wodurch eine umfassende Erhebung des Wissens des Experten nicht möglich ist. Zudem sichert die Formulierung von Fragen, die als zentral für das jeweilige Thema angesehen werden, dass einerseits diese zentralen Themen angesprochen werden und andererseits hinsichtlich derselben die Vergleichbarkeit der Interviews erhöht wird. Der Leitfaden kann aber auch verhindern, dass sich das Gespräch zu sehr auf Themen konzentriert, die nichts zum eigentlichen Gegenstand des Interviews beitragen.

In der hier durchgeführten Erhebung wurde mit jeweils einem Leitfaden für die beiden Berufsgruppen gearbeitet³⁹. Diese waren unterteilt in zentrale Fragen zum allgemeinen Partizipationsverständnis, zur Beteiligung von Kindern in der Ganztagschule (Besonderheiten, Stellenwert, Ziele von Partizipation in diesem Kontext) und zur praktischen Umsetzung. Ein sozusagen optionaler Teil, der mir mehr als Gedächtnisstütze dienen sollte und der Fragen enthielt, die gestellt werden sollten, wenn noch genügend Zeit zur Verfügung steht, bezog sich auf den Blick, den die jeweilige Interviewpartnerin auf die Kinder einnimmt. Darauf zu achten erschien mir sinnvoll, da ich bei der im Vorfeld durchgeführten Literaturrecherche zum Thema Partizipation von Kindern auf mehrere Hinweise stieß, die den Zu-

³⁹ Die ausführlichen Leitfäden sind im Anhang auf Seite 4 zu finden.

sammenhang zwischen dem Blick auf Kinder und der Ermöglichung von Partizipation verdeutlichen (vgl. z.B. Bredow/Durdel 2003, S. 71ff. sowie Pluto/Seckinger 2003, S. 61ff.). Der Unterschied zwischen den beiden Leitfäden bestand lediglich bezüglich bestimmter Fragen zur Partizipationsumsetzung in den Nachmittagsangeboten. Dabei sollte erfasst werden, wie die Interviewpartnerinnen die Möglichkeit, Kinder in den Nachmittagsangeboten zu beteiligen im Vergleich zu ihrer Arbeit mit den Kindern im Unterricht bzw. im ehemaligen Hort einschätzen.

Der Leitfaden dient als „Roter Faden“, an dem sich der Interviewer orientieren kann, er sollte jedoch unbürokratisch und locker gehandhabt werden, um eine offene Gesprächssituation zu ermöglichen, die nicht einem Abfragen von Wissen gleicht, sondern dem Befragten Raum gibt, auch unerwartete Dimensionen des Themas anzusprechen. Im Prinzip gilt:

„Das Grundprinzip der Fragetechnik besteht darin, Erzählungen über Erlebtes anzuregen und dadurch einen Zugang zu ansonsten nicht beobachtbaren Ereignissen und deren retrospektive Deutungen zu schaffen“ (vgl. Froschauer/Lueger 2003, S. 75).

Um das Gesprächsklima günstig zu beeinflussen ist eine Haltung des Interviewers wichtig, in deren Rahmen sich der Interviewer als Lernender versteht, der sich mit Interesse und Neugierde auf die Perspektive des Gesprächspartners einlässt. Ebenso sollte der Interviewer dem Befragten mit Offenheit begegnen und über das Gesagte nicht vorschnell urteilen oder den Gesprächspartner sogar diskriminieren. (vgl. ebd., 2003, S. 59f) Eine anerkennende und respektvolle Haltung ist daher unbedingt notwendig. Im Idealfall kann der Forscher so beim Experten Neugierde für das Thema wecken und dieser als Akteur des Forschungsprozesses gewonnen werden, der sich „in die Karten schauen lässt“ und eventuell sogar „Geheimnisse lüftet“ (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 487).

Misslingen kann das Interview beispielsweise, wenn der Experte den Forscher zu seinem Ko-Experten instrumentalisiert und dabei das Interview dazu nutzt, über die eigenen Fragen und Dilemmata zu reflektieren (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 487).

Ein solcher Verlauf zeichnete sich auch immer wieder bei der Erhebung des Interviews mit der sozialpädagogischen Fachkraft ab. Diese nutzte das Interview bzw. das dort behandelte Thema wie in Kapitel VII noch zu zeigen sein wird dazu, über die strukturellen Bedingungen ihrer Tätigkeit in der Ganztagschule zu reflektieren, die sie für die Umsetzung fachlicher Ansprüche, zu denen auch Partizipation gehört anscheinend als sehr ungeeignet empfindet. So stand im Verlauf des Interviews oftmals nicht die Reflektion über ihr Partizipationsverständnis, sondern vielmehr die Auseinandersetzung mit der für sie unbefriedigenden

Arbeitssituation an der Ganztagschule im Vordergrund. Dies machte nicht nur die Interviewführung sehr schwierig, da immer wieder ein Weg gefunden werden musste, durch den der Interviewpartnerin zwar eine anerkennende und für ihre Themen offene Haltung entgegengebracht wurde, jedoch auch das eigentlich zentrale Thema der Untersuchung im Auge behalten werden sollte. Auch die Auswertung des Interviews wurde durch diese „Themenverschiebung“ schwierig, da bezüglich vieler Abschnitte zunächst unklar war, ob Frau Schmidt über ihr Partizipationsverständnis reflektiert oder das angebotene Thema Partizipation sozusagen als einen Aspekt ihrer Fachlichkeit symbolisch verwendet, um über deren Erhalt im Rahmen der ungeeigneten schulischen Strukturen zu diskutieren. Meines Erachtens wäre aufgrund dieser Schwierigkeiten eine befriedigende Auswertung des Interviews ohne die im Rahmen meiner Tätigkeit als studentische Hilfskraft gesammelten Hintergrundinformationen und das Kontextwissen über die, in X-Dorf sich im Rahmen des Modellprojekts ergebenden Herausforderungen nicht möglich gewesen.

V. 1. 4. Erste Schritte nach dem Interview und Verschriftlichung desselben.

Nach der Datenerhebung wurde jeweils eine kurze mündliche Reflektion über das Interview durchgeführt, die, wie auch das Interview, mittels eines Aufnahmegerätes erfasst wurde. Dabei sollten nicht nur bedeutsame nonverbale Handlungen während des Interviews erfasst werden, die es bei der folgenden Transkription zu beachten gab, sondern es sollten auch die Rahmenbedingungen, Auffälligkeiten im Gesprächsverlauf, erste Eindrücke und Überlegungen direkt erfasst werden, um zu verhindern, dass diese verloren gehen. Da die in den Interviews erhobenen Daten im Rahmen der Evaluation des Modellprojekts wenigstens zum Teil genutzt werden sollten, jedoch zeitlich eine vollständige Transkription der Interviews bis zum Ende der Auswertungsphase nicht möglich war, wurden zunächst durch mehrmaliges Abspielen Höreindrücke gesammelt und der Inhalt zentraler Stellen zusammengefasst. Für die Auswertung im Rahmen dieser Arbeit wurden die Interviews anschließend jedoch vollständig transkribiert, wobei lediglich eine Glättung hinsichtlich des gesprochenen Dialekts vorgenommen wurde⁴⁰. Die Transkription erfolgte zudem unter Verzicht auf das Setzen von Satzzeichen, um eine dadurch mögliche Verfälschung der Argumentationsstruktur im Interview zu vermeiden.

⁴⁰Die Interviewtranskriptionen als auch die Transkriptionsregeln finden sich im Anhang ab Seite 9.

V. 2. Auswertung der erhobenen Daten

V. 2. 1. Auswahl der interpretierten Interviews

Da sich die Interviewauswertung des mit Frau Schmidt geführten Interviews aufgrund der beschriebenen Schwierigkeiten als zeitaufwendiger erwies als zunächst angenommen, konnte aus zeitlichen Gründen eine ausführliche Auswertung beider mit den Lehrerinnen geführter Interviews nicht vorgenommen werden. Es erschien mir daher sinnvoll mich auf ein Interview aus dieser Gruppe zu konzentrieren, um dieses ausführlich in all seinen Facetten erfassen zu können. Ziel der Auswertung war somit die Durchführung zweier Tiefenanalysen und ein anschließender zusammenfassender Vergleich derselben hinsichtlich zentraler Themen. Da im Rahmen dieser Arbeit ein Aneignungstheoretischer Bildungsbegriff als Begründung für eine Partizipation an der Ganztagschule im Mittelpunkt steht und das Interview mit Frau Lenz mir nach ersten, im Rahmen des Evaluationsprojekts vorgenommenen Zusammenfassungen in diesem Kontext als besonders gewinnbringend erschien, entschied ich mich für die Auswertung desselben. Dies geschah in dem Bewusstsein, dass das zweite mit einer Lehrerin geführte Interview sicherlich noch weitere interessante Aspekte hinsichtlich der Fragestellung eröffnet hätte, diese jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätten.

V. 2. 2. Methodisches Vorgehen

Die Auswertung der Daten erfolgte nach der von Flick entwickelten Methode des Thematischen Kodierens⁴¹. Dieses Verfahren wurde in der Anlehnung an die Grounded Theory nach Strauss (1991) mit dem Ziel entwickelt, verschiedene soziale Gruppen hinsichtlich ihrer Sicht- und Erfahrungsweise bezüglich des Forschungsgegenstands zu vergleichen. Abgeleitet werden diese Gruppen daher auch aus der Fragestellung der Untersuchung, wobei sich das Sampling an eben diesen Gruppen orientiert, die eine besonders interessante oder aufschlussreiche Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand einnehmen⁴². Hintergrund des Vergleichs ist die Annahme, dass in unterschiedlichen sozialen Welten bzw. Gruppen verschiedene Sichtweisen auf ein Phänomen oder einen Prozess anzutreffen sind. Das Verfahren des Thematischen Kodierens war also für den hier zum Ziel gesetzten Ver-

⁴¹Zur genauen Beschreibung dieser Methode liegt nach wie vor lediglich ein Text vor. Die hier angeführten Erörterungen beziehen sich daher auf Flick 2007, S. 402–409.

⁴²Hier ergibt sich ein entscheidender Unterschied zur Grounded Theory: Ist im Rahmen des theoretischen Kodierens das Sampling auf bestimmte Gruppen festgelegt, ergibt sich dieses im Rahmen der Grounded Theory erst aus dem Stand der bereits vorgenommenen Interpretationen (vgl. Flick 2007 S. 402.)

gleich zwischen den Gruppen der Sozialpädagogen und der Lehrer hinsichtlich ihres Partizipationsverständnisses und deren Umsetzung von Beteiligung geeignet, da durch die Methode eine Vergleichbarkeit zwischen den Interviews, bzw. den verschiedenen untersuchten Gruppen hergestellt werden soll, ohne dabei den einzelnen Fall aus dem Auge zu verlieren. So kann es gelingen, gruppenspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen und zu analysieren.

Die Auswertung der Interviews erfolgte zunächst in Einzelfallanalysen. Erst gegen Ende des Auswertungsverfahrens wurde ein Vergleich der Untersuchungsgruppen vorgenommen. Im Folgenden sollen die vorgenommenen Auswertungsschritte kurz dargestellt werden:

(1) *Erstellung einer Kurzbeschreibung des jeweiligen Falls*⁴³.

Diese enthält:

- Eine für das Interview typische Aussage aus dem Interview
- Eine knappe Darstellung der Person (Alter, Beruf etc.)
- Die zentralen Themen, die im Interview im Bezug auf den Untersuchungsgegenstand angesprochen werden

Diese Kurzbeschreibung wurde genutzt um erste Eindrücke über das Interview nicht aus dem Blick zu verlieren und um Zusammenhänge, die während der Analyse herausgearbeitet wurden, immer wieder kritisch zu hinterfragen.

(2) *Offenes Kodieren*

Auf die Kurzbeschreibung der Interviews folgt die Ausarbeitung eines Kategoriensystems für jeden Fall. Dabei wird das Interview zunächst offen kodiert. Dieser Arbeitsschritt hat nach Strauss das Ziel, die Forschungsarbeit zu eröffnen (vgl. Strauss 1991, S. 58). Er soll helfen, das Material aufzubrechen und für die weitere Auswertung zugänglich zu machen. Ziel ist, die im erhobenen Material zu findenden Phänomene in Begriffe zu fassen und somit die Daten erstmals zu reduzieren. Diese vergebenen Codes können sowohl sozialwissenschaftlicher Literatur entnommen, vom Forscher selbst konstruiert oder aber Aussagen des Interviewpartners sein, die übernommen werden (In-vivo-Kodes) (vgl. Flick 2007 S. 391). Die offene Kodierung erfolgte für die hier interpretierten Interviews Zeile für Zeile,

⁴³ Die Kurzbeschreibungen der Fälle finden sich im Anhang auf Seite 2.

wobei kontinuierlich die sogenannten W-Fragen (Was? Wer? Warum? usw.) an den Text gestellt wurden (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 57).

(3) *Erstellung einer thematischen Struktur*

Als nächster Schritt folgt im Rahmen des Thematischen Kodierens in Anlehnung an das selektive Kodieren bei Strauss, die „Generierung thematischer Bereiche und Kategorien“ (Flick 2007 S. 404). Zielt das selektive Kodieren bei Strauss auf die Entwicklung einer Schlüsselkategorie, der über alle Fälle hinweg, die anderen Codes hinsichtlich ihres Verhältnisses zu dieser untergeordnet werden können (vgl. Strauss 1991, S. 63 f.), so werden die thematischen Bereiche im Rahmen des Thematischen Kodierens zunächst nur für den einzelnen Fall entwickelt. Die dabei entstehende thematische Struktur hingegen wird zur Analyse der weiteren Fälle verwendet und dabei immer wieder ergänzt oder verändert, um die Vergleichbarkeit der Fälle zu erhöhen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde jedoch mit jeweils einer thematischen Struktur pro Interview gearbeitet, um zu verhindern, dass die von Frau Schmidt im Zusammenhang mit der Reflektion über ihre Fachlichkeit und die vor Ort vorfindbaren Rahmenbedingungen entstehenden Themen verloren gehen. Dies erschien mir vor allem deswegen notwendig, da diese Reflektion ja oftmals über den eigentlichen Interviewgegenstand Partizipation erfolgte und so eine klare Abgrenzung zwischen den Aussagen, die direkt über das Partizipationsverständnis getroffen wurden und denen, die Partizipation als Symbol für die eigene Fachlichkeit verwendeten erhalten werden musste. Die thematischen Strukturen wurden schließlich zum Vergleich der beiden Interviews nebeneinander gelegt und verglichen, um thematische Überschneidungen herauszuarbeiten.

(4) *Feinanalyse thematischer Bereiche*

Als nächster Schritt wurden einzelne Textpassagen, die hinsichtlich eines bestimmten Themas als besonders aufschlussreich erschienen, herausgegriffen und einer Feinanalyse unterzogen. Dabei diente das von Strauss entwickelte Kodierparadigma (vgl. Strauss 1991 S. 56f.) als Orientierung, aus dem Flick folgende Leitfragen heraus arbeitet:

- „Bedingungen: Warum? Was führte zu der Situation? Hintergrund? Verlauf?*
- Interaktion zwischen den Handelnden: Wer handelte? Was geschah?*
- Strategien und Taktiken: Welche Umgangsweisen? Z.B. Vermeiden, Anpassen,...*
- Konsequenzen: Was veränderte sich? Folgen, Resultate?“ (Flick 2007 S. 405)*

Die aus diesem Schritt herausgearbeitete Fallanalyse war Grundlage für die im Weiteren vorgelegten Interpretationen der Interviews.

(5) Fallvergleich

Um schließlich die beiden interpretierten Fälle zu vergleichen wurden, wie bereits erwähnt, die beiden thematischen Strukturen nebeneinander gelegt und verglichen. Dabei fielen mehrere zentrale Themenbereiche auf, bezüglich derer die beiden Interviews hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen wurden.

V. 3. Bemerkungen zu den Grenzen der vorgelegten Untersuchung

Es soll darauf hingewiesen werden, dass die hier vorgelegte Untersuchung schon aufgrund des geringen Materialumfangs lediglich beispielhaft aufzeigen kann, welche Facette an Meinungen, Überlegungen, Erfahrungen und Deutungsmustern eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Partizipation von Kindern in der Ganztagschule umfassen kann. Die beiden Interviewpartnerinnen werden zwar als Vertreterinnen ihrer Berufsgruppe verstanden und von ihnen getroffene Aussagen mit Befunden aus der pädagogischen Fachliteratur verglichen, es handelt sich aber bei den vorgelegten Interpretationen lediglich um eine beispielhafte Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand, der in anderen Fällen völlig anders verlaufen kann.

Die Erhebung der hier analysierten Interviews erfolgte in einer Phase, in der der Ganztagsbetrieb an der Grundschule in X-Dorf gerade angelaufen war und sich einige Herausforderungen ergaben, die den Kooperationsprozess sowie die Arbeit in der Ganztagschule auf Seiten beider Professionen beeinflusste. Die Interviews sind, wie sich auch in den Interpretationen zeigt, zum Teil stark von dieser Situation beeinflusst und es wird deutlich, dass die Aussagen, die ein Experte im Rahmen eines Interviews trifft, auch immer in einer bestimmten Situation, von ihm als Person getroffen wird. Dies macht deutlich, wie wichtig auch ein Kontext- und Hintergrundwissen sein kann, um den erhobenen Daten gerecht werden zu können.

Wichtig ist auch darauf hin zu weisen, dass die Untersuchung zwar im Rahmen des Evaluationsprojektes an der Universität Tübingen durchgeführt, die Datenerhebung und Auswertung jedoch vorwiegend von mir allein vorgenommen wurde. Obwohl ich immer wieder die Möglichkeit wahrnahm, Teilergebnisse dieser Arbeit im Rahmen des an der Universität angebotenen Diplomandenkolloquiums vorzustellen und den Austausch sowohl mit Mitarbeitern des Evaluationsprojektes, als auch mit einer Gruppe von Kommilitonen suchte, sind die hier vorgelegten Überlegungen subjektiv zu verstehen. Um ein weiteres Spektrum

an Deutungen, Einschätzungen und Blickwinkeln zu erhalten ist eine Auswertung von Daten in größeren Forschungsgruppen unbedingt nötig.

Die hier vorgenommene Interpretation soll auch auf Herausforderungen verweisen, die sich den interviewten Fachkräften im Hinblick auf ihre Arbeit und eventuell auch aufgrund der in den Interviews deutlich werdenden Widersprüche und Ambivalenzen ergeben. Dies soll aber keinesfalls die Anerkennung in Frage stellen, die den Mitarbeiterinnen aufgrund der von ihnen täglich geleisteten Arbeit entgegengebracht werden muss.

C: Empirischer Teil

VI. Partizipation im Kontext eines aneignungstheoretischen Bildungsverständnisses – Auswertung des Interviews mit Frau Lenz

„Und ich denk also ich bin jemand der immer der Meinung ist die Mischung macht es weil ein Kind kann nur dann lernen wenn man vielleicht ihn auch auf neue oder es auch auf neue Angebote hinführt auch wenn es im ersten Moment keine Lust hat auf dieses Angebot [...] und wenn man ihm dann einfach sagt komm wir gucken es uns mal an vielleicht macht es ja doch Spaß nur so kann auch ein Lernzuwachs dann stattfinden oder eine Entwicklung ganz einfach [...] auch die Neugierde etwas Neues kennen lernen zu wollen und nicht gleich von Anfang an sagen ah das sieht so schwierig aus das mach ich lieber nicht das ist die eine Schiene die andere Schiene ist natürlich schon die dass man guckt wo sind die Stärken die Vorlieben meines Kindes weil da meistens auch der größte Lernzuwachs dann relativ schnell erfolgt“ (FL Z. 35 – Z. 50)

VI. 1. Allgemeine Aspekte des Partizipationsverständnisses von Frau Lenz

Ziel dieses Kapitels ist es, die zentralen Aussagen, die Frau Lenz sowohl zu ihrem Verständnis von Partizipation, als auch zu deren Umsetzung im Interview machte, darzustellen und zu erörtern. Dazu werden zunächst die allgemeinen Aspekte des Partizipationsverständnisses von Frau Lenz betrachtet. Daran anschließend wird näher darauf eingegangen werden, welchen Zusammenhang Frau Lenz zwischen der Ermöglichung von Partizipation und der kindlichen Entwicklung sieht. Dabei wird auch deutlich werden, dass Frau Lenz der Familie dabei einen besonderen Stellenwert zu spricht. An diesen Abschnitt anschließen soll sich die Betrachtung der Bedeutung und Umsetzung von Partizipation in der Ganztagschule, wobei sich zeigen wird, welchen Einfluss Frau Lenz diesbezüglich dem Entwicklungsprozess zuschreibt, in dem sich die Ganztagschule zum Zeitpunkt des Interviews befand. Im gesamten Kapitel wird immer wieder der angesprochene Hintergrund eines aneignungstheoretischen Bildungsbegriffs deutlich werden, der unter Punkt 4 näher betrachtet wird. Im daran sich anschließenden Fazit werden schließlich die erörterten Ergebnisse zunächst noch einmal zusammen gefasst, um dazu abschließend Stellung zu nehmen.

VI. 1. 1. Partizipation als gemeinsamer Aushandlungsprozess

Im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass Frau Lenz unter einer gelungenen Partizipation die gemeinsame Aushandlung von Interessen und Wünschen versteht:

„[...] also konkret indem man sich einfach in der Familie zusammensetzt und überlegt was machen wir jetzt am Wochenende? [...] und dann in Form von Familienrat also demokratischen in irgendeiner Form Umgehensweise [...] so würde ich das (3) dass verschiedene Angebote gemacht sind oder vorgeschlagen werden und dann gemeinsam beschlossen wird was getan wird und oder vielleicht auch mehrere Kompromisse dann in irgendeiner Form geschlossen werden [...] oder ein Ranking erstellt wird [...] in die Richtung.“ (FL Z. 70 – Z. 80).

Der Bezug auf einen Familienrat, sowie auf das Ziel des Aushandlungsprozesses, einen gemeinsamen Beschluss zu fassen, zeigen, dass sie sich darunter offenbar einen Prozess vorstellt, in dem Erwachsene und Kinder gleichberechtigt über ihre Interessen verhandeln und die Entscheidungsmacht folglich unter allen Beteiligten gleich verteilt ist. Diese Gleichberechtigung drückt sich auch darin aus, dass Frau Lenz bei der Beschreibung eines Umsetzungsbeispiels von Partizipation in der Ganztagschule nicht unterscheidet, welchen Beitrag sie und die Kinder zu einem solchen Prozess leisten, sondern die Gleichberechtigung dabei durch die wiederholte Verwendung des Wortes „wir“ betont (vgl. FL Z. 580 – Z. 611). Dabei bedeutet eine Gleichberechtigung für sie aber auch, dass die Kinder in ihrer Meinung ebenso ernst genommen werden müssen, wie die am Aushandlungsprozess beteiligten Erwachsenen. Der Hinweis, dass es dabei auch darum gehen kann, Kompromisse zu schließen, könnte mit dem Bewusstsein darüber verbunden sein, dass es bei einem solchen Aushandlungsprozess eben auch Konflikte geben kann, die es für alle gewinnbringend zu lösen gilt.

Die gemeinsame Aushandlung soll offenbar möglichst intensiv erfolgen und sich auch auf entscheidende Ebenen, wie die Festlegung von Regeln beziehen:

„[...] und ich mein je mehr natürlich ein Kind sich einbringen kann mitgestalten kann mitbestimmen kann sei es jetzt in der Einrichtung sei es jetzt in einem Spiel sei es also alles was ein Kind einfach bewegt [...] oder Regeln auch [...] dann ist es gelungen [...]“ (FL Z. 109 – Z. 114).

Frau Lenz vertritt somit anscheinend eine hohe Stufe der Partizipation: Sie spricht sich nicht nur für eine gleichberechtigte „Zusammenarbeit“ zwischen Kindern und Erwachsenen aus, sondern es geht ihr offenbar auch darum, sie an Aushandlungen zu beteiligen, die bezüglich der zu treffenden Entscheidungen Ernsthaftigkeitscharakter haben und deren Themen auch wirkliche Bedeutung für die Kinder aufweisen.

Dass Kinder nicht nur an der Aushandlung der Beschlüsse beteiligt werden sollen, sondern auch eigene Interessen einbringen können, zeigt das Umsetzungsbeispiel gelungener Parti-

zipation, in dem sie beschreibt, wie die Kinder in ihrem Nachmittagsangebot Fahrzeuge erfanden, die weder stinken noch Krach machen:

„[...] aber es war von mir jetzt nicht vorgesehen sondern es war irgendein Kind das erzählt hat es stand hinter einem Auto oder was und es hat gestunken [...] und da kam eine Diskussion raus und dann haben wir gesagt ok dann probieren wir doch mal was man da raus kriegt [...]“ (FL Z. 606 – Z. 611).

Auf Seiten der Kinder erfordert dies, wie eine andere Stelle des Interviews vermuten lässt, jedoch die Basisvoraussetzung der Neugier und des Interesses an der eigenen Umwelt (vgl. FL Z. 737 – Z. 739). Es wird aber auch deutlich, dass Frau Lenz offenbar auf Seiten der Erwachsenen als Voraussetzung die Bereitschaft versteht, die Interessen von Kindern aufzugreifen und sie mit ihnen gemeinsam umzusetzen. Dabei gibt es in der Gesellschaft generell nach Frau Lenz noch Verbesserungsmöglichkeiten:

„[...] in diese Entscheidungsfindung beziehungsweise in dessen was man ihnen anbietet da gibt's sicher Möglichkeit wos noch offene Türen gibt [...] wo man Kinder noch stärker [...] (2) einbinden könnte in verschiedene Entscheidungsfindungen was man wie gestaltet [...] wann man was macht weil manchmal kann man sich ja als Erwachsener ja nicht wirklich reinfühlen [...] in das was ein Kind braucht oder wünscht.“ (FL Z. 171 – Z. 179).

Frau Lenz scheint es besonders wichtig zu sein, diese Bedürfnisse und Wünsche von Kindern herauszufinden, da sie dazu beitragen, dass Kinder sich wohl fühlen. Diesbezüglich sieht sie die Notwendigkeit, dass bei Erwachsenen eine gewisse Sensibilität für eben diese Bedürfnisse und das Befinden der Kinder vorhanden ist aber auch dafür, wie das eigene Befinden in die Interaktion mit hinein spielt (vgl. FL Z. 951 – Z. 962). Diese Sensibilität sieht Frau Lenz als „Handwerkszeug“ der pädagogischen Berufe an, das diese auch in der Ganztagschule selbstverständlich mitbringen sollten (vgl. FL Z. 985 – Z. 996). Das Wohlfühlen ist für Frau Lenz ein wichtiges Ziel von Partizipation, das sie immer wieder anspricht und das für sie eine besondere Bedeutung für die Entwicklung des Kindes hat.

VI. 1. 2. Das Wohlfühlen als Ziel von Partizipation oder die Bedeutung von Anerkennung für die Entwicklung des Kindes

Eine *gelungene* Partizipation von Kindern zeichnet sich nach Frau Lenz unter anderem dadurch aus, dass das Ziel des Wohlfühlens erreicht ist. Als äußerliches Zeichen dafür, dass Kinder sich in einem Angebot wohl fühlen, an dem sie beteiligt werden, sieht Frau Lenz die Frequentierung desselben an. Die Kinder geben dabei beispielsweise durch ihren Einsatz für den Erhalt eines Angebots die Rückmeldung, dass sie das Angebot gerne wahrnehmen (vgl. FL Z. 105 – Z. 117). Im Gegensatz dazu kann ein Fehlen von Wohlbefinden dazu führen, dass die Kinder an einem Angebot nicht mehr teilnehmen wollen (vgl. FL Z.

979 – Z. 981). Der aktive Einsatz, den Frau Lenz anspricht zeigt, dass sie unter Partizipation nicht nur die Beteiligung von Kindern an Entscheidungsprozessen meint und ein Mitspracherecht für sie einfordert, sondern sie verbindet mit Partizipation auch offenbar das aktive Engagement für eine Sache.

Das Wohlfühlen entsteht nach Frau Lenz nicht nur dadurch, dass es dem Kind körperlich gut geht, sondern es geht ihr darum, dass Kinder die Wirkung ihrer Interessen auch wahrnehmen können, somit also Selbstwirksamkeit erfahren:

„Gelingen ist es dann wenn die Kinder sich wohl fühlen [...] wenn sie sich selber wieder finden können irgendwo in diesem Konzept es sei denn dass sie selber was beigetragen haben oder ganz einfach dass ihren Wünschen entsprechend irgendwie die Möglichkeit besteht sich auszuleben [...]“ (FL Z. 100 – Z. 105).

Wie in Kapitel IV.1. ausgeführt, ist es aber gerade diese erfahrene Selbstwirksamkeit sowie die Möglichkeit von selbstbestimmten und selbstzweckhaften Handlungen, die eine Ausbildung des Selbst erst ermöglichen.

Diese Erfahrung der Selbstwirksamkeit bezieht sich auch auf die zwischenmenschliche Ebene. Die Kinder sollen in der Interaktion mit anderen Wertschätzung erfahren:

„[...] dem Wohlfühlen ja also das dieses sich bestätigt fühlen [...] nicht nur das Wohlfühlen da gefällt es mir sondern einfach auch ich werde wahrgenommen [...] von meinem Umfeld ich bin da ich kriege Resonanz von meinem Umfeld ich kann mich entwickeln ich werde gehört meine Meinung ist was wert [...] auch wenn ich sie jetzt nicht so durchgesetzt krieg wie ich sie gerne haben möchte aber sie ist doch was wert und sie wird beachtet [...]“ (FL Z. 225 – Z. 233).

Auch wenn Frau Lenz den Aspekt nicht wörtlich benennt, scheint es ihr um eine Anerkennung der kindlichen Meinung und damit auch um einen anerkennenden Umgang mit dem Kind im Partizipationsprozess zu gehen. Dabei kann vermutet werden, dass die Feststellung, die eigene Meinung nicht immer durchsetzen zu können, darauf hinweisen soll, dass die Wirkung der Anerkennung nicht in der Umsetzung der eigenen Vorstellungen liegt, sondern es auch darum gehen kann, den Umgang mit einem Scheitern der eigenen Vorstellungen zu lernen und somit eine gewisse Frustrationstoleranz zu entwickeln. Anerkennung tritt nach Honneth, der sich in seinem Buch „Theorie der Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte“ auf die Anerkennungstheorien von Hegel und Mead bezieht, in den Mustern der Liebe, des Rechts und der Solidarität hervor. Honneth beschreibt im *Muster der Liebe* vor allem die Beziehung der Mutter zu ihrem Kind und dessen konflikthafte Ablösung von der Mutter. Anzustrebendes Ziel dieses Prozesses ist eine „[...] unterstützte Bejahung von Selbstständigkeit [...]“ (Honneth 1992, S. 173), durch die das Kind Selbstvertrauen gewinnen kann. Im schulischen Zusammenhang entspricht diesem

Muster die positive, interessierte und offene Haltung gegenüber Schülern unter der Voraussetzung des gegenseitigen Vertrauens (vgl. Helsper 2001, S. 40)⁴⁴. Auch Frau Lenz betont, dass Kinder das Gefühl haben müssen, gehört zu werden. Das *Muster des Rechts* bezieht sich hingegen nicht auf die unmittelbare Beziehung zwischen Individuen, sondern auf den gesellschaftlichen Kontext. Es unterstellt dem Individuum als Mitglied einer modernen Rechtsgemeinschaft⁴⁵ eine moralische Zurechnungsfähigkeit. Diese bringt das Individuum dazu, seine eigenen Interessen durch das als verallgemeinerbares Interesse aller Gemeinschaftsmitglieder verstandene Recht rational begründet zu begrenzen (vgl. Honneth 1992, S. 184). Die Anerkennung der moralischen Zurechnungsfähigkeit und der damit verbundenen Fähigkeit zur autonomen Urteilsbildung bedeutet für das Individuum, dabei durch Andere als freies rechtliches Subjekt anerkannt zu werden:

„[...] so gewinnt das erwachsene Subjekt⁴⁶ durch die Erfahrung rechtlicher Anerkennung die Möglichkeit, sein Handeln als eine von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können“ (ebd., S. 192f.),

wodurch eine Entwicklung von Selbstachtung möglich wird. Die mit der Anerkennung als Rechtssubjekt verbundene Eigenschaft der moralischen Zurechnungsfähigkeit teilt das Individuum mit allen anderen Rechtssubjekten (vgl. ebd., S. 129). Im schulischen Zusammenhang geht es im Unterschied zur moralischen Anerkennung von Erwachsenen darum, überhaupt erst die Voraussetzungen zu schaffen, sich an solchen moralischen Anerkennungsprozessen beteiligen zu können. Da somit Schüler noch in Sozialisationsprozesse involviert sind und sich entsprechende Kompetenzen noch aneignen müssen, weswegen sie von vielen Entscheidungsprozessen ausgenommen werden und mit einer asymmetrischen Ressourcenverteilung umgehen müssen, sind sie gegenüber den erwachsenen Lehrern besonders anfällig für Entrechtungen. Die moralische Anerkennung deren Grundlage eine gleichberechtigte Partizipation ist, muss daher nach Helsper zentraler Aspekt der schulischen Anerkennungsverhältnisse sein um die Selbstachtung und Integrität der Personen zu schützen. (vgl. Helsper 2001, S. 41f.) Im *Muster der Solidarität* erfolgt die Anerkennung der individuellen und einzigartigen Leistungen des Individuums durch die Gesellschaft.

⁴⁴Erschwert wird die Erfüllung dieses Musters durch die Schulpflicht, die eine zwangsweise zustande kommende Koppelung von Lehrern und Schülern beinhaltet, da letztere meist nicht die Möglichkeit haben, sich Lehrer auszusuchen, denen sie Vertrauen oder ein Schüler-Lehrer-Verhältnis zu lösen, das durch Misstrauen geprägt ist (vgl. Helsper 2001, S. 40f.).

⁴⁵Dabei ist eine Rechtsgemeinschaft gemeint, deren Rechtsordnung nur in dem Maße als gerechtfertigt angesehen werden kann, in dem sie sich auf die „[...] freie Zustimmung aller in sie einbezogenen Individuen zu berufen vermag [...]“ (Honneth 1992, S. 184) und in der die jeweiligen Rechte nicht nur bestimmten Gruppen, sondern allen Menschen als freien Wesen zukommen (vgl. ebd. S. 192).

⁴⁶Nimmt man die Forderung nach einer konsequenten Umsetzung von Kinderrechten ernst, so müsste jedoch nicht nur das erwachsene, sondern jedes *menschliche* Subjekt als ein solches Rechtssubjekt anerkannt werden.

Dabei gibt das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft die Kriterien für die soziale Wertschätzung von Personen vor: die Fähigkeiten und Leistungen werden intersubjektiv danach beurteilt, in welchem Maße sie dazu beitragen, die kulturell definierten Werte umzusetzen (vgl. Honneth 1992, S. 198)⁴⁷. Der Einzelne nimmt sich so als jemand wahr, dessen Leistungen für die Gesellschaft wertvoll sind. Voraussetzung einer solchen Solidarität sind in modernen Gesellschaften soziale Verhältnisse der symmetrischen Wertschätzung⁴⁸ zwischen individualisierten und autonomen Subjekten. So lässt die im Muster der Solidarität geäußerte Anerkennung das Individuum Selbstschätzung entwickeln, die umgangssprachlich auch als Selbstwertgefühl bezeichnet wird (vgl. ebd., S. 209). Die Wertschätzung des Anderen bedeutet auch dessen aktive Unterstützung in seinen Besonderheiten:

„[...] denn nur in dem Maße, in dem ich aktiv dafür Sorge trage, daß sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten vermögen, sind die unseren Ziele zu verwirklichen“ (ebd., S. 210).

Gerade diese Solidarität scheint es somit auch zu sein, die Frau Lenz in dem oben genannten Zitat meint, wenn sie eine Wertschätzung und Beachtung der kindlichen Meinung einfordert. Das sich durch diese Erfahrung entwickelnde Selbstwertgefühl und damit einhergehende Gefühl des Eingebundenseins (vgl. FL Z. 242) könnte auch der Grund sein, warum sie das Wohlbefinden, das durch die im Partizipationsprozess erfahrene Anerkennung des Kindes entsteht, als wichtige Entwicklungsmöglichkeit ansieht:

„[...]und zwar sehr konkrete Entwicklungsmöglichkeit und eine fundamentale in meinen Augen [...] weil das ist nachher das was die Gesellschaft dann wieder {/lacht}/ [...] wo es dann wieder dann wieder zum Tragen kommt, ne?“ (FL Z. 245 – Z. 249).

Gelungene Partizipation, so kann demnach gefolgert werden, ist für Frau Lenz somit ein Medium, in dem und durch das Entwicklung stattfinden kann, wenn sie durch wechselseitige Anerkennung geprägt ist. Diese Anerkennung wirkt sich, wie nach den hier vorgenommenen Ausführungen angenommen werden kann, wiederum deshalb auf die Gesellschaft aus, da das Individuum dadurch ermutigt wird, seine individuellen Fähigkeiten in die Gesellschaft einzubringen⁴⁹. Eine Missachtung der Lebensformen von Schülern macht

⁴⁷ Da sich aber eben diese kulturellen Werte von Gesellschaft zu Gesellschaft und in deren historischen Entwicklung unterscheiden, verändern sich auch die Anerkennung dieser Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Honneth 1992, S. 198).

⁴⁸ Dabei bedeutet „symmetrisch“ nicht eine wechselseitige Wertschätzung, die jedem Individuum im selben Maße erbracht werden kann. Dies ist schon deshalb nicht möglich, da alle gesellschaftlichen Werte einer Deutungs Offenheit unterliegen und somit auch ein exakter Vergleich gar nicht möglich ist. „Symmetrisch“ bedeutet vielmehr, dass es keine Abstufungen der Chance geben sollte, sich durch die eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren. (vgl. Honneth 1992, S. 210)

⁴⁹ Dies bedeutet jedoch nicht, dass in den Gesellschaften eine völlige Gleichheit in der Wertschätzung verschiedener Lebensführungen besteht, sondern diese unterliegen einem permanenten symbolischen Kampf verschiedener Gruppen um eine Anhebung des Werts eigener Fähigkeiten (vgl. Honneth S. 205f.). Im Rahmen der Schule, die eine gesellschaft-

es den Betroffenen hingegen auch oft schwer, Partizipationsmöglichkeiten wahrzunehmen. Die durch diesen Ausschluss entstehende Beschämung kann zu einem Selbstausschluss hinsichtlich der Mitgestaltung von Schule führen (vgl. Helsper 2001, S. 43).

Im Folgenden soll der Zusammenhang von Partizipation und der kindlichen Entwicklung eingehender betrachtet werden.

VI. 2. Der Zusammenhang zwischen Partizipation und der Entwicklung des Kindes

Frau Lenz bezieht sich in ihren Überlegungen über die Voraussetzungen, die Kinder bezüglich Partizipation mitbringen sollen, auf ihre Arbeit mit den Kindern im Kontext der Ganztagschule. Auch wenn daher ein Bezug auf einen bestimmten Rahmen, in dem Kindern Partizipation ermöglicht werden soll, hergestellt wird, so lassen sich daraus jedoch bestimmte Aspekte herausarbeiten, die hinsichtlich des Verständnisses, das Frau Lenz vom Zusammenhang zwischen der kindlichen Entwicklung und Partizipation von Kindern hat, grundlegend zu sein scheinen.

VI. 2. 1. Partizipation erlernen, Entwicklung ermöglichen

Die Grundlagen, die ein Kind braucht, um partizipieren zu können, bringt es nach Meinung von Frau Lenz „normalerweise“ mit. Die Neugier, etwas kennen zu lernen, das Wissen über den eigenen Willen und die Fähigkeit, diesen zu formulieren, sowie die Fähigkeit, die Teilnahme an einem Angebot oder Prozess hinsichtlich des eigenen Nutzens zu beurteilen, sind demnach Fähigkeiten, die Frau Lenz als grundlegend für Partizipation ansieht (vgl. FL Z. 782 – Z. 790). Es kann angenommen werden, dass Frau Lenz unter diesen grundlegenden Fähigkeiten auch Kompetenzen versteht, die ein Kind erst ab einem bestimmten Alter mitbringt und die es sich erwerben muss. Denn nur so ist der Widerspruch aufzulösen, in dem die oben genannte Absicht, Kinder würden die, einer Partizipation vorauszusetzenden Fähigkeiten normalerweise mitbringen, zu den Überlegungen steht, wann Kinder durch Partizipation überfordert sein können:

liche Institution darstellt ist daher nach Helsper zu fragen, welche Schüler für welche Selbstdarstellung und Lebensführung Anerkennung erfahren und welche nicht. Dabei können ihm zufolge trotz der universalistischen Orientierung der Schule, die theoretisch keine Beurteilung der Lebensformen beinhaltet doch die schulischen Leistungsbeurteilungen Auf- und Abwertungen verschleiern, die mit Werturteilen von Pädagogen verflochten sein können. Die in der Schule geforderte Leistungserbringung ist zudem an einer protestantischen Ethik orientiert, die auf eine innerweltliche Bildungsvollkommenheit zielt und orientiert sich so bereits an einer Lebensform die neben anderen besteht. So besteht in der Schule bereits eine Dominanz eben dieser Lebensform, die zu einer Vermischung zwischen Leistungsbewertung und der Beurteilung von Lebensformen der Schüler werden kann, mit der sich wiederum eine gesamtgesellschaftliche Beurteilung dieser Lebensformen verbinden kann. (vgl. Helsper 2001, S. 42f.)

„[...] es gibt Kinder die sind sicher überfordert mit der Auswahl dessen was sie haben die finden nichts weil sie ganz einfach nicht wählen können und selber auch nicht genau wissen was will ich denn es gibt aber Kinder die sehr genau sagen ok ich mach jetzt das und ich mach das und ich mach das und das genau in dieser Reihenfolge stelle ich mir das vor und es gibt auch leider immer mehr Kinder die immer größere Schwierigkeiten haben für sich selber eine Struktur zu entwickeln und dann sich nicht entscheiden können wo will ich und was will ich dann sondern sie wollen alles auf einmal und dann funktioniert es nicht und da sind die dann gefrustet sag ich jetzt mal einfach [...]“ (FL Z. 125 – Z. 138).

Die Fähigkeit, sich überhaupt für etwas entscheiden zu können, scheint somit für Frau Lenz genauso eine Voraussetzung für Partizipation zu sein, wie die Fähigkeit, die Schritte, die zum Erreichen eines Ziels nötig sind, in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen bzw. verschiedene Interessen so zu ordnen, dass sie sich umsetzen lassen. Es scheint aber auch Kinder zu geben, die sich diese Fähigkeiten (noch) nicht angeeignet haben und die (noch) nicht wissen, was sie wollen. Um diese Kompetenzen zu erwerben, sieht Frau Lenz die Hinführung zur Partizipation als grundlegend an, wobei sie diesbezüglich noch Verbesserungsmöglichkeiten in der Gesellschaft sieht:

„[...] also jetzt zu sagen die Gesellschaft muss mehr für Kinder zu tun ist auf der einen Ebene sicher richtig [...] wenn es drum geht dass man die Kinder anleitet Entscheidungen zu treffen dass man die Kinder nicht alleine lässt sondern sagt mach mal du machst das schon richtig sondern in dem man die Kinder einbindet und sagt ich zeig dir jetzt wie es geht beziehungsweise ich begleite Dich ich helf dir bei deinen Entscheidungen man kann auch drüber sprechen wo sind die Vorteile wo sind die Nachteile?“ (FL Z. 154 – Z. 163).

Frau Lenz sieht die Fähigkeit zur Partizipation nicht als etwas an, was sich ohne ein Zutun entwickelt und mit dem die Kinder allein gelassen werden können, sondern sie weist der Gesellschaft die Aufgabe zu, Kinder beim Erwerb der dazu nötigen Kompetenzen zu unterstützen. Es kann vermutet werden, dass es ihr dabei auch darum geht, Kindern nicht etwa beispielsweise aus Bequemlichkeit die sie betreffenden Entscheidungen zu überlassen, sondern dass sie in der Hinführung zu dieser Entscheidungsfähigkeit eine besondere Verantwortung der Gesellschaft gegenüber den Kindern sieht⁵⁰. Somit liegt auch der Grund für eine Überforderung von Kindern durch Partizipation nicht darin, dass Kindern dazu prinzipiell die Fähigkeit fehlt oder diese einen besonders hohen Anspruch an sie darstellt. Sind Kinder mit Partizipation überfordert, so ist ihnen offenbar nach Meinung von Frau Lenz

⁵⁰ Diese Aussage erinnert an den im 11. Kinder- und Jugendbericht zentralen Gedanken eines „Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung“, der aufgrund der veränderten Lebens- und Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, die von Globalisierung, weltweiter Kommunikation, Migration und Mobilität, starker sozialer Ungleichheit, Heterogenität der Lebensumstände als auch einer Vielfalt von Weltbildern und Lebensstilen geprägt werden, ein stärkeres Ineinandergreifen von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen fordert (vgl. Richter 2002, S. 4): „Staat und Gesellschaft müssen die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen so gestalten, dass die Eltern und die jungen Menschen für sich selbst und füreinander Verantwortung tragen können.“ (ebd.).

noch nicht genug Gelegenheit gegeben worden, sich unter der Anleitung Erwachsener die nötigen Kompetenzen dazu anzueignen.

Diese Notwendigkeit eines Aneignungsprozesses ist sicherlich auch der Grund dafür, dass Frau Lenz eine Pauschalisierung hinsichtlich der Fähigkeiten, die Kinder und Jugendliche mitbringen sollen, um partizipieren zu können und im Hinblick darauf, ob es genügend Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft gibt, abweist. Sie vertritt vielmehr die Auffassung, dass es darum gehen muss, die individuelle Situation des Kindes zu betrachten und dann zu entscheiden, was das Kind aufgrund seiner momentanen Entwicklung benötigt. (vgl. FL Z. 122- 181)

Ein Teil der Hinführung zur Partizipation scheint für Frau Lenz auch darin zu bestehen, neue Interessen bei Kindern zu wecken und ihnen somit neue Perspektiven zu eröffnen. Daher spricht sie sich nicht nur dafür aus, im Partizipationsprozess die Stärken und Vorlieben des Kindes aufzugreifen, was nach ihren Ansichten den größten bzw. schnellsten Lernzuwachs befördert (vgl. FL Z. 47 – Z. 51). Sie hält es auch für sehr wichtig, Kinder auf neue Angebote mit für diese noch unbekanntem Inhalten hinzuführen:

„Und ich denk also ich bin jemand der immer der Meinung ist die Mischung macht es weil ein Kind kann nur dann lernen wenn man vielleicht ihn auch auf neue oder es auch auf neue Angebote hinführt auch wenn es im ersten Moment keine Lust hat auf dieses Angebot [...] und wenn man ihm dann einfach sagt komm wir gucken es uns mal an vielleicht macht es ja doch Spaß nur so kann auch ein Lernzuwachs dann stattfinden oder eine Entwicklung ganz einfach [...] auch die Neugierde etwas Neues kennen lernen zu wollen und nicht gleich von Anfang an sagen ah das sieht so schwierig aus das mach ich lieber nicht [...]“
(FL Z. 35 – Z. 46)

Der Verweis darauf, dass Kinder etwas Neues mit der Begründung ablehnen könnten, dass es so schwierig aussehe und der Anspruch an Erwachsene, Kinder trotzdem zu diesen Angeboten hinzuführen, um bei ihnen die Neugierde auf Neues zu wecken, könnte ein Hinweis darauf sein, dass Frau Lenz eine Theorie der Entwicklung vertritt, die an das Modell von Wygotski erinnert. Dieses Modell unterscheidet zwei Niveaus der Entwicklung: Das erste ist das „Niveau der aktuellen Entwicklung“, das den bereits erreichten Entwicklungsstand des Kindes beschreibt. Das zweite Niveau ist das „der nächsten Zone der Entwicklung“. Diese Zone ist durch die Aufgaben gekennzeichnet, die das Kind mit Hilfe Erwachsener zu lösen im Stande ist. Da es jedoch diese Aufgaben sind, die das Kind in der nächsten Zone seiner Entwicklung selbstständig lösen kann, erscheint es wichtig, die Kinder mit eben diesen Aufgaben herauszufordern. Wygotski ist daher auch der Ansicht, dass ein Unterricht nur dann gut sei, wenn er der Entwicklung vorausseile und die Herausforderung bietet, sich mit solchen Aufgaben auseinanderzusetzen. (vgl. Lempcher 2003, S. 287ff.)

Auch Frau Lenz scheint es im Hinblick auf Partizipation darum zu gehen, nicht nur momentan bereits vorhandene Interessen zu vertiefen, sondern sie spricht sich auch dafür aus, die Entwicklung der Kinder zu fördern, indem ihnen durch die Anleitung der Erwachsenen neue Perspektiven eröffnet werden. So möchte sie offenbar auch die Motivation bei den Kindern wecken, dass sie neugierig werden und lernen „wollen“ (FL Z. 45).

VI. 2. 2. Herausforderungen bei der Umsetzung von Partizipation

Dass die Zumutung von Aufgaben, die dem Niveau der nächsten Zone der Entwicklung entspricht, auch eine Herausforderung für die Erwachsenen darstellen kann, die Partizipation ermöglichen sollen, zeigt sich an den Schwierigkeiten, die Frau Lenz bezüglich der Beteiligung von Kindern sieht.

Die Gratwanderung zwischen Unterstützung und Zutrauen gut beschreiten

Einige der Herausforderungen, die sich im Hinblick auf eine Ermöglichung von Partizipation ergeben, werden an einem Umsetzungsbeispiel deutlich, das Frau Lenz nennt:

„[...] so dieses ich traue Dir das zu [...] dass Du das jetzt selber entscheiden kannst das ist so diese Gratwanderung [...] grad was man ja auch oft bei Jugendhäusern dann sieht wo man dann zwar den Kindern das Jugendhaus bereit stellt oder also das ist jetzt nicht nur X-Dorf sondern in den Orten drum rum auch ihnen dann sie aber nicht zutraut dass sie es dann wirklich auch gemanagt kriegen [...] und oftmals kriegt man dann auch noch Recht indem dann natürlich entsprechende Exzesse und weiß der Kuckuck was nicht alles [...] auftritt und man dann sieht ok sie waren jetzt doch nicht so weit mit dem man hätte ihnen jetzt die Möglichkeit aufgemacht dort wirklich sich zu entwickeln dort wirklich sich selber dann da was zu schaffen und dann sind sie dann aber dann doch überfordert [...] mit dieser Aufgabe [...]“ (FL Z. 199 – Z. 214).

Partizipation setzt also offenbar für Frau Lenz auch die Bereitschaft voraus, Kindern die Nutzung eines Freiraums zuzutrauen, in dem überhaupt erst eine Entwicklung durch eine aktive Auseinandersetzung mit der umgebenden Umwelt stattfinden kann. Das Ergebnis der Nutzung dieses Freiraums durch die Kinder ist jedoch offen und kann auch so ausfallen, dass es von den Erwachsenen als nicht angemessen betrachtet wird. Frau Lenz beurteilt in diesem Beispiel die beobachteten „Exzesse“ als Ergebnis einer Überforderung von Kindern im Umgang mit der ihnen zugeteilten Gestaltungsfreiheit.

Auch Frau Lenz thematisiert mit diesem Beispiel das pädagogische Dilemma, das, wie noch zu zeigen sein wird, auch von Frau Schmidt thematisiert wird: Die Fähigkeit zur Partizipation kann nur im Prozess der Partizipation durch eine aneignende Tätigkeit der Kinder entwickelt werden, was Erwachsene vor die Schwierigkeit stellt, dass sie bei den Kindern permanent etwas voraussetzen sollen, was diese erst lernen müssen. Führt dies, wie

im von Frau Lenz beschriebenen Beispiel, zu „Exzessen“, womit sicherlich Verhaltensweisen gemeint sind, die einer gesellschaftlich erwarteten Nutzung der eröffneten Freiheit nicht entsprechen, entstehen oftmals Konflikte zwischen Kindern und Erwachsenen.

Neben der Herausforderung, einen Ort zu schaffen, der die Möglichkeit bietet, im Verlauf der Beteiligung dieselbe zu üben, spielt auch der Umgang mit Konflikten, die aufgrund solcher, als unpassend beurteilten Handlungen zwischen Kindern und Erwachsenen entstehen können, eine Rolle im Partizipationsprozess. Nach Pluto und Seckinger setzt Partizipation daher sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern eine gewisse Konfliktlösekompetenz voraus (vgl. Pluto/Seckinger 2003, S. 62). Dass Kinder bereits sehr früh über solche Kompetenzen verfügen, zeigen Dittrich, Dörfler und Schneider in einer Untersuchung über das Konfliktverhalten von ein- bis sechsjährigen Kindern in Kindertagesstätten (vgl. Dittrich/Dörfler/Schneider 2001). Dabei zeigte sich unter anderem, dass Kinder auch dann bereits Konflikte lösen können, wenn ihnen dies nicht von Erwachsenen beigebracht wurde. Sie sind vielmehr bereits früh dazu fähig, Konflikten eigene Bedeutungen zuzuschreiben und Lösungen für dieselben zu entwickeln (vgl. ebd., S. 224).

Im Zusammenhang mit der Gewährung von Handlungs- und Gestaltungsfreiheiten kann darüber hinaus eine andere Schwierigkeit, die Frau Lenz im Hinblick auf die Partizipationsermöglichung von Kindern sieht, betrachtet werden. So steht offenbar der Wunsch Erwachsener, Kinder vor Gefahren zu bewahren, oftmals einer Partizipation von Kindern im Wege:

„Einmal ist es dieses Bewusstsein von Erwachsenen ich hab die Erfahrung und ich möchte mein Kind oder möchte die Jugendlichen vor Gefahren bewahren was aber nicht heißt dass ich sie bewahren kann indem ich sie weg lasse von diesen sondern da muss ich anders mit umgehen[...]“ (vgl. FL Z. 188 – Z. 193).

Es stellt sich folglich die Herausforderung, Kindern einerseits die Freiheit und das Zutrauen weiter zu gewähren, die sie brauchen, um sich zu entwickeln. Dabei geht es eben auch abermals um die Frage, wie viel Unterstützung die Kinder in dem von Frau Lenz genannten Beispiel brauchen und wie viel Freiheit ihnen zugemutet werden kann und muss. Dass diese Unterstützung nach Meinung von Frau Lenz anscheinend auch mit der Festlegung von Regeln und einer Aufsicht verbunden ist, also auch Kontrolle bedeuten kann, zeigt sich in folgendem Zitat:

„[...] jetzt zum Beispiel Jugendhaus oder so was [...] wo ein Freiraum gewisser Freiraum besteht zur Selbstbestimmung wo aber trotzdem eine bestimmte Regelung denke ich da ist oder gewisse Aufsicht in irgendeiner Form“ (FL Z. 61 – 65).

Andererseits gilt es auch, bei entstehenden Konflikten einen Weg zu finden, der eine weitere Partizipation ermöglicht und die Kinder nicht dazu veranlasst, den Kontakt zu Erwachsenen abubrechen, weil etwa die Einschränkung ihrer Freiheit und damit der Möglichkeit, ihre Umwelt selbstbestimmt mitzugestalten, zu groß ist (vgl. FL Z. 214 – Z. 219). Eine Möglichkeit, diese „Gratwanderung“, wie Frau Lenz diese Herausforderung umschreibt, (vgl. FL Z. 215) gut zu beschreiten, könnte darin liegen, dass auf die Konfliktfähigkeit der Kinder vertraut wird und dabei Partizipation so verstanden wird, wie Frau Lenz es immer wieder beschreibt: als Aushandlungsprozess, in dem es darum geht, Kompromisse zu schließen. Dies wäre eine Chance, um Kindern auch in Situationen, in denen sie noch mit bestimmten Partizipationsansprüchen überfordert zu sein scheinen, die Möglichkeit offen zu halten, sich zu beteiligen um so ihre Entwicklung zu fördern. Ebenso könnte das Übungsfeld, das Frau Lenz für die Entwicklung des Kindes als unverzichtbar betrachtet, einen wichtigen Rahmen bieten:

„[...] und ich kann da nur Entwicklung anleiern bzw. es kann nur Entwicklung stattfinden wenn das Übungsfeld dazu da ist und dementsprechend muss es je kleiner gelenkter und muss dann eben weiter gehen [...]“ (FL Z. 234 – Z. 238).

Ein solches Übungsfeld stellt anscheinend für ältere Kinder und Jugendliche das Jugendhaus dar, wie man aufgrund des oben genannten Beispiels vermuten kann. Unter einem solchen Rahmen könnten aber auch die altersgerecht gestellten Angebote gemeint sein, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Altersgerechte Angebote schaffen, die Entwicklung ermöglichen und Bedürfnisse befriedigen

Es fällt auf, dass Frau Lenz bei Umschreibungen der Umsetzung von Partizipation oftmals von bestimmten Angeboten spricht, die Kindern eröffnet werden sollen und in deren Rahmen oder bei deren Auswahl sie partizipieren sollen. Dabei macht sie auch deutlich, dass die Angebote dem Alter des Kindes entsprechend gestaltet sein müssen:

„Da gibt’s mit Sicherheit Unterschiede denn sechsjähriges Kind braucht natürlich ein anderes Angebot als ein Vierzehnjähriger sag ich jetzt mal wobei ein Vierzehnjähriger am Wochenende sicherlich nicht mit Eltern losziehen will wenn es nicht irgendeine große Action ist [...] sondern der sucht sich natürlich seine Kumpels mit denen er was machen kann und da braucht er dann irgendwie eine Palette aus Angeboten wo er raus suchen kann [...] oder wo er die Möglichkeit selber was zu gestalten hat [...] und wo er selber sich dann einbringen kann“ (FL. Z. 84 – Z. 94).

In der Bereitstellung von altersgemäßen Angeboten sieht Frau Lenz danach die Möglichkeit, adäquat auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder zu reagieren. Partizipation findet also für Frau Lenz offenbar vor allem in einem bestimmten Rahmen und in Form

von dazu geeigneten Angeboten statt. Dabei stellt sich die Herausforderung, auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einzugehen und diese möglichst zu befriedigen. Ist für jüngere Kinder die Familie der Ort, an dem sie vornehmlich partizipieren, gewinnt für Ältere die Peergroup an Bedeutung und sie nehmen eher an Angeboten teil, die an anderen gesellschaftlichen Orten, wie Vereinen oder Jugendhäusern zu finden sind. Bei älteren Kindern und Jugendlichen vermutet Frau Lenz dabei auch ein stärkeres Bedürfnis nach Freiraum und Selbstbestimmung, was die Schaffung passender Angebote offenbar erschwert. (vgl. FL Z. 53 – Z. 63) Ein Grund dafür könnte die oben beschriebene Herausforderung sein, das richtige Maß zwischen Zutrauen und Unterstützung zu finden. Jüngere Kinder hingegen brauchen nach Ansicht von Frau Lenz noch eher eine feste Struktur bzw. einen Rhythmus, an dem sie sich orientieren können, wie die Erläuterungen auf die Frage, was Kinder brauchen, um sich an der Ganztagschule wohl zu fühlen, zeigt (vgl. FL Z. 866 – Z. 889)⁵¹. Daher steht sie auch der Mittagspause kritisch gegenüber, da hier außer dem Mittagessen keine weiteren Angebote stattfinden, an denen die Kinder sich orientieren können (vgl. FL Z. 889 – Z. 896). Wie in Kapitel IV. 3. jedoch bereits erwähnt sind es aber gerade die Pausen, in denen Aneignungsprozesse stattfinden können, da sie Raum bieten für die Entwicklung eigener Regeln und Rituale. Es stellt sich somit die Frage, wie es gelingen kann, Kindern die Unsicherheit zu nehmen, die Frau Lenz bei ihnen offenbar beobachtet und die sie auf die fehlenden Strukturen in diesem Teil des Ganztagsangebots zurück führt, ohne jedoch durch zu viel Vorgaben die Aneignungsprozesse der Kinder wiederum einzuschränken.

VI. 2. 3. Die Bedeutung der Familie als erste Gesellschaft

Betrachtet man die Aussagen, die Frau Lenz bezüglich der Bedeutung der Familie hinsichtlich einer Hinführung zur Partizipation und einer Ermöglichung derselben hat, so kann der Schluss gezogen werden, dass Frau Lenz Familie als einen Ort versteht, an dem nicht nur Partizipation geübt werden soll, sondern dem auch eine Relevanz hinsichtlich der Bildung von Kindern zukommt. Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, welche Argumente diesen Schluss zulassen um daraufhin zu erörtern, wie viel Verantwortung Frau Lenz Fa-

⁵¹Ebenso brauchen Kinder im täglichen Ablauf eine feste Bezugsperson, die bei entstehenden Unsicherheiten ansprechbar ist (vgl. FL Z. 873 – 877). Zwar wird die Bedeutung einer solchen Bezugsperson im Partizipationsprozess nicht thematisiert, es kann jedoch angenommen werden, dass eine solche Person, die Sicherheit vermittelt, auch in einem Beteiligungsprozess, der aufgrund der Anforderung, den Umgang mit einer zugesprochenen Entscheidungsfreiheit erst zu lernen, mit Unsicherheiten verbunden ist, eine wichtige Funktion einnimmt.

milie diesbezüglich zu spricht. Dabei wird auch der Bezug zur aktuellen theoretischen Diskussion hergestellt.

Familie als Partizipations- und Bildungsort

„[...] ich würde es erstmal in der Familie ansiedeln [...] das ist die erste Gesellschaft in der die Kinder sich bewegen [...] und eigentlich auch die grundlegende Gesellschaft wo dann auch diese ganzen Grundfertigkeiten erarbeitet werden und deswegen wäre für mich jetzt erstmal so die Frage wie können sie in der Familie partizipieren wo sind sie eingebunden wo haben sie Mitentscheidungsrecht was können sie mit bestimmen ganz einfach [...]“ (FL Z. 21 – Z. 29).

Die Fähigkeit zur Partizipation gehört offenbar zu den Grundfertigkeiten, die ein Kind für ein Leben in der Gesellschaft erwerben muss, wobei die Familie für den Erwerb dieser Kompetenzen anscheinend den entscheidenden Rahmen bietet. Frau Lenz thematisiert nicht, welche weiteren Fähigkeiten sie den Grundfertigkeiten zuordnet, verweist jedoch darauf, dass sich das in der Familie Erworbene auf die Gesellschaft auswirkt:

„[...] es ist die Mischung einfach in der Familie und daraus resultiert natürlich dann die Gesellschaft wenn dann dieser Familienverband sich auflöst sag ich jetzt mal oder sich ausweitet und sie mehr von zu Hause weggehen [...]“ (FL Z. 51 – Z. 55)

Auch liegt es nach Meinung von Frau Lenz in der Verantwortung der Familie, den Erwerb von Fähigkeiten zu ermöglichen, die, wie die Neugier, das Wissen um den eigenen Willen und die Fähigkeit, einen Prozess hinsichtlich des eigenen Nutzens zu beurteilen, als Voraussetzung für Partizipation gesehen werden können. So spricht Frau Lenz sich dafür aus, dass in der Familie mit dem Erwerb dieser Kompetenzen begonnen werden muss, indem dort Angebote bereitgestellt werden, bei deren Auswahl die Kinder unterstützt und so zu Entscheidungsfähigkeit hingeführt werden (FLZ. 139 – Z. 143). Gelegenheiten dazu sieht Frau Lenz in der Familie sowohl hinsichtlich der gemeinsamen Freizeitgestaltung, als auch bezüglich der Auswahl von Wochenangeboten vielfältig gegeben (vgl. FL Z. 29 – Z. 35). Ebenfalls eine Aufgabe der Eltern ist für Frau Lenz die Hinführung zu in der Gesellschaft bereits vorhandenen Angeboten, in denen eine Beteiligung möglich ist:

„Ich bin aber auch ja jetzt zu sagen nee sie haben genug Angebote natürlich haben sie genug Angebote [...] ja? Also es gibt Unmengen nur wenn ich als Elternteil meinem Kind nicht sage guck mal da ist was da ist was und da ist was dann kann das Kind das nicht finden [...]“ (FL Z. 164 – Z. 168).

Hier wird somit auch eine vermittelnde Rolle der Familie deutlich: sie ist es, die die Kinder auf Angebote in der Gesellschaft *hinführen* soll und somit auch in deren Prozesse und Strukturen *einführt*. Die Überlegungen zu ihrem Partizipationsverständnis erfolgen somit bei Frau Lenz, wie in diesem Kapitel noch ausführlich erörtert werden soll, offenbar vor

dem Hintergrund eines zu vermutenden Verständnisses von Bildung, das damit eine aktive Aneignung solcher Kompetenzen versteht, die ein Leben in der Gesellschaft ermöglichen und dem Individuum die Möglichkeit geben, sich reflexiv zu den Prozessen und Strukturen in der Gesellschaft zu verhalten. Familie als zentraler Ort des Aufwachsens wird dadurch jedoch auch als Bildungsort erkannt, in dem die informellen Prozesse ablaufen, in denen diese Aneignung möglich ist. Familie erhält somit neben dem Recht und der Pflicht zur Erziehung einen Bildungsauftrag (vgl. Böllert 2008, S. 15ff.).

Wie viel Verantwortung hat Familie?

Dass es in der Erfüllung der Anforderungen, die mit dem Bildungsauftrag verbunden sind, nach Frau Lenz noch Verbesserungsmöglichkeiten in vielen Familien gibt, zeigt sich an der scharfen Kritik, die sie bezüglich einer ihrer Meinungen nach vorhandenen mangelnden Bereitschaft von Eltern übt, Kindern Beteiligung zu ermöglichen:

„[...] das heißt ich habe ein Angebot und daraus wähle ich aus und das können Kinder nur lernen indem ich sie darauf hin führe und ihnen zeige wie das geht, ja? Und oftmals ist es in den Familien halt auch so dass dann heißt ok also dann halt doch Fernseher an und irgendwas oder Computerspiel oder so was da brauch man sich keine Gedanken machen wo man hingehet was man dazu braucht sondern man geht dann halt den Weg des geringsten [...] Widerstands“ (FL Z. 140 – Z. 148).

Auffallend ist, dass Frau Lenz auch im Kontext einer Partizipation in der Familie die Eröffnung spezieller Angebote, zwischen denen Kinder auswählen und an denen sie teilnehmen sollen in den Vordergrund stellt. Nach Aussage von Frau Lenz sind viele Familien, wie das Zitat zeigt, zu dieser Anstrengung nicht bereit und greifen stattdessen auf die Nutzung von Unterhaltungsmedien zurück, um ihre Kinder zu beschäftigen⁵². Eine Möglichkeit Kinder auch in alltägliche Entscheidungen mit einzubeziehen und hier Aushandlungsprozesse zu eröffnen werden von Frau Lenz nicht angesprochen. Dazu würden beispielsweise die Wahl von Mahlzeiten, die tägliche Verrichtung von Aufgaben im Haushalt, die Kinder bereits übernehmen können oder die Aushandlung von Regeln des täglichen Zusammenlebens, wie beispielsweise die Frage wann und wie welche Medien genutzt werden dürfen, Gelegenheiten bieten. Diese Möglichkeiten, sich im Kontext der Familie zu betei-

⁵²Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob eine Nutzung von Unterhaltungsmedien dabei wirklich unreflektiert erfolgt. Die aktuelle Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest zum Stellenwert von Medien im Alltag der Kinder (KIM-Studie) zeigt beispielsweise, dass das Fernsehen zwar nach dem Erledigen von Hausaufgaben als eine häufigste Freizeitaktivität genannt wird (vgl. MPFS 2008, S. 9ff.). Sowohl die Fernsehinhalte als auch die Nutzungsdauer werden laut der Studie jedoch meistens in der Familie abgesprochen oder unterliegen bestimmten Regeln (vgl. ebd. S. 18). So könnte diesbezüglich sogar vermutet werden, dass diese Aushandlung von Nutzungsdauer und Inhalt des Gesehenen Gelegenheit gibt, Beteiligung im Alltag zu üben. Ebenso kann die Studie zeigen, dass dreiviertel der Kinder immer noch regelmäßig etwas mit der Familie unternehmen und oder sportlich aktiv sind (vgl. ebd., S. 9/ S. 63).

gen, wären jedoch öfter gegeben und wären weitaus einfacher zu ermöglichen, als die Eröffnung eines Spektrums von Angeboten, die der Planung und Organisation im Vorfeld bedürfen. So ist einerseits zu fragen, ob in Familien in diesem Kontext nicht auch viel eher eine Partizipation ermöglicht wird und eine Betrachtung dieser Beteiligungsmöglichkeiten somit nicht auch ein anderes Bild über die Bereitschaft von Eltern ergeben würde, solche zu eröffnen. Andererseits wäre aber auch eine Sensibilisierung von Eltern für solche alltäglichen Beteiligungsmöglichkeiten eventuell eher dazu geeignet, die Partizipation von Kindern in der Familie zu fördern, als die Forderung, eine bestimmte Angebotsauswahl für Kinder bereit zu halten. Dies ist sicherlich wünschenswert, für manche Eltern jedoch aufgrund eigener Lebensumstände, wie beispielsweise der Berufstätigkeit schwierig umzusetzen. Hinzu kommt dass, wie in Kapitel III.3.1. bereits erläutert, es ja gerade die Alltagssituationen sind, in denen Partizipation ermöglicht werden soll, da vor allem das als selbstverständlich erlebte Handeln zum Erwerb von Kompetenzen führen kann, die wieder abgerufen werden können.

Die Nutzung von Unterhaltungsmedien erfolgt nach Ansicht von Frau Lenz in manchen Familien so oft, dass der Ganztagschule die Aufgabe zukommt, diese Kinder ein Stückweit aus ihrem Umfeld heraus zu nehmen und so neue Perspektiven zu eröffnen:

„[...] Ja also ich hoffe ja immer das ganz viele Kinder dadurch dass sie jetzt hier im Ganztagesbetrieb sind ganz einfach mal noch ne andere Blickweise auf Lebensqualität kriegen dass sie auch mal noch ein bisschen sehen ok es gibt noch was anderes als ein Fernsehgerät oder einen Computer und das war ja auch Zielsetzung der Ganztagschule dass man ganz bestimmte Kinder einfach raus kriegt aus ihrem Umfeld und ihnen andere Perspektiven zeigt [...]“ (FL Z. 729 – Z. 737).

Dabei stellt Frau Lenz die ihrer Meinung nach zu häufig erfolgende Nutzung von Unterhaltungsmedien in den Familien in einen direkten Zusammenhang mit einem von ihr und ihren Kolleginnen offenbar beobachteten Verschwinden von Basisvoraussetzungen für Partizipation:

„[...] weil solche Basisvoraussetzungen wie ich bin neugierig [...] was passiert denn um mich rum? [...] die schwinden leider [...] das stellen wir jetzt immer mehr fest [...] ja? Und guck mal was was ist denn das? [...] das ist ganz vielen Kindern eigentlich wurst die nehmen auch gar nicht wahr dass da was blüht oder dass da jetzt ein Käfer grabbelt also diese Eigenwahrnehmung⁵³ die Fremdwahrnehmung ist in manchen nicht in allen aber in manchen Gruppen ganz arg schwierig [...] und die versuchen wir natürlich da hinzuführen [...]“ (FL. 737-747).

⁵³Bezüglich der nach Frau Lenz scheinbar verloren gehenden Eigenwahrnehmung kann vermutet werden, dass Frau Lenz darunter die oben beschriebene Fähigkeit eines Kindes meint, zu beurteilen, welches der eigene Wille ist und ob es aus einem Angebot einen Nutzen gezogen hat. Was genau Frau Lenz darunter versteht, kann aus dem vorliegenden Interview jedoch nicht endgültig geschlossen werden.

Frau Lenz ist demnach anscheinend der Ansicht, dass manche Familien dem Auftrag, Kindern Kompetenzen zu vermitteln, die sie als Basisvoraussetzungen für Partizipation versteht, nicht ausreichend erfüllen und besonders der Ganztagschule dadurch die Aufgabe zukommt, Kindern diese Kompetenzen zu vermitteln. Auch der 12. Kinder- und Jugendbericht zeigt, dass Familie eine Bildungswelt für Kinder darstellt, in der

„[...] die grundlegenden Kompetenzen für den Umgang mit dem Selbst und der kulturellen, materiell-dinglichen und sozialen Welt erworben werden“ (BMFSFJ 2005a, S. 161)

und somit in der Familie offenbar grundlegende Fähigkeiten vermittelt werden, die eine Auseinandersetzung mit Erfahrungen an anderen Bildungsorten bestimmen. Das Schwinden der in der Familie zu vermittelnden Basisvoraussetzungen, zu denen auch die einer Partizipation zugrunde liegenden Fähigkeiten gehören, erschwert nach Aussage von Frau Lenz auch ihre Arbeit mit den Kindern. So stellt sie zwar fest, dass Kinder nicht immer alles mitbringen müssen, sondern ihnen bestimmte Fähigkeiten in der Schule erst beigebracht werden sollen (vgl. FL Z. 766 – Z. 769), woraus geschlossen werden könnte, dass sie sich dagegen wehrt, zu hohe Ansprüche an Kinder zu stellen. Jedoch braucht es ihrer Meinung nach auch gewisse Voraussetzungen, die als Anknüpfungspunkte vorhanden sein müssen:

„[...] und wenn man sich mit Gehirnforschung beschäftigt dann weiß man ok es kann nur dann was angeknüpft werden {/lacht}/ wenn irgendwelche Voraussetzungen bereits da sind [...] ja? [...] also dass dann die Anknüpfung wieder stattfinden kann und dass es sehr schwierig ist was aufzubauen wenn keine keine Anknüpfung stattfindet oder wenn da nichts da ist zum Anknüpfen [...] und das ist vielleicht das was bei uns ganz arg schwierig ist [...] dass man manchmal einfach die Anknüpfungspunkte findet [...] oder sehr lang brauchen bis wir da irgendwas aufgebaut haben.“ (FL Z. 769 – Z. 780).

Nach Roth gehören die individuellen kognitiven und emotionalen Voraussetzungen, die Schüler mitbringen durchaus zu den wichtigen Faktoren, die das Lehren und Lernen beeinflussen (vgl. Roth 2007)⁵⁴. Die für das Lernen wichtigen Prozesse einer Bedeutungserzeugung laufen dabei in Gehirnen unterschiedlich ab (vgl. ebd., S. 10). Dabei spielen oftmals hochgradig genetisch determinierte Fähigkeiten, wie beispielsweise die Begabung zur Aneignung bestimmter Themenfelder oder verschiedene Lernstile eine Rolle. Bestimmte Fähigkeiten unterliegen eher äußerlichen Einflüssen. Dies betrifft nach Roth solche Bereiche des Gehirns, die für die allgemeine Aktivität und Aufmerksamkeit und damit hinsichtlich der Fähigkeit bedeutsam sind, Dinge und Geschehnisse in der Umwelt hinsichtlich ihrer

⁵⁴So muss nach Roth ein bestimmtes Vorwissen im Gehirn des Lesers oder Hörers über bestimmte Bedeutungskontexte existieren, damit eine Bedeutungskonstruktion erfolgen kann: „Nur in dem Maße, in dem zufällig oder durch Einübung dasselbe Vorwissen und derselbe Bedeutungskontext in den Gehirnen des Sprechers und des Zuhörers, des Lehrenden und des Lernenden herrschen, entstehen auch ungefähr dieselben Bedeutungen.“ (vgl. Roth 2007, S. 7).

Bedeutung zu erfassen. Die neuronalen Strukturen in diesen Bereichen können durch äußere Einflüsse, die vor während und nach der Geburt auf das Gehirn einwirken, beeinflusst werden. Auch das elterliche Fürsorgeverhalten hat offenbar einen wichtigen Einfluss auf diese Hirnregionen⁵⁵. (vgl. ebd., S. 11) Es scheint in der Hirnforschung durchaus Hinweise darauf zu geben, dass wie Frau Lenz sagt, auch auf neuronaler Ebene Anknüpfungspunkte in Form eines Vorwissens vorhanden sein müssen, damit ein Lernprozess gelingen kann. Ebenso scheint es Grund zu der Annahme zu geben, dass die Eltern-Kind-Beziehung Einfluss auf die Lernfähigkeit hat und in ihr die Grundlagen für den Erwerb bestimmter Kompetenzen gelegt werden. Die Lernfähigkeit hängt jedoch auch auf neuronaler Ebene von vielen weiteren Faktoren ab: so stellt Roth fest, dass neben der Motivation und Glaubhaftigkeit von Lehrern auch die Motivation der Schüler, die wiederum von der Art des Stoffes, ihrem Vorwissen über ein Thema aber auch ihrem emotionalen Zustand abhängen kann, eine Rolle für die neuronale Entwicklung spielen kann. Ebenso wird das Gelingen des Lernprozesses auch vom Kontext, in dem das Lernen stattfinden soll, entscheidend beeinflusst. (vgl. ebd., S. 9ff.) Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich auf die einzelnen Faktoren eingegangen werden kann, die die neuronalen Voraussetzungen des Lernens darstellen, so soll doch deutlich werden, dass eine gelungene Aneignung von Basiskompetenzen zwar durchaus in einem gewissen Zusammenhang mit der Eltern-Kind-Beziehung zu stehen scheint, jedoch auch andere Faktoren den Lernprozess beeinflussen und somit nicht nur die Eltern für Misserfolge verantwortlich gemacht werden können. Hinzu kommt ein weiterer Aspekt, der sich auf die gesellschaftlichen Bedingungen bezieht, unter denen Familien leben:

Die Einforderung des Bildungsauftrags von Familien, in dessen Rahmen auch eine Hinführung zur Partizipationsfähigkeit erfolgen soll, muss immer berücksichtigen, dass dieser neben der absichtsvollen Einflussnahme auf das Kind im Rahmen der Erziehung eine Reihe weiterer Aufgaben zukommt:

„Erziehungsaufgaben sind mit den Aufgaben der Haushaltsführung gekoppelt. Alltagssorgen und Schulprobleme der Kinder werden z.B. während der Essenszubereitung besprochen. Familie erbringt nicht eine spezifische Tätigkeit, sondern charakteristisch für die Familie ist das zeitliche Nebeneinander unterschiedlicher Leistungen.“ (Böhnisch 2002, S. 285).

Zudem haben sich die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern geändert. Die Orte, an denen Kinder aufwachsen und die an Erziehung Mitwirkenden haben sich vervielfacht.

⁵⁵So könnten nach Roth Defizite im Fürsorgeverhalten zu Entwicklungsdefiziten führen, wobei er das Beispiel die „Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS) nennt (vgl. Roth 2007 S.11).

Dabei verliert aber die Familie nicht an Bedeutung, sondern die Erwartungen an ihre Erziehungsleistungen steigen noch. (vgl. Böllert 2008, S. 16) Es stellt sich somit die Frage, wie viel Verantwortung Familie im Hinblick auf die Vermittlung von Bildung zukommt und wann Ansprüche an sie aufgrund ihrer vielfältigen Aufgaben den familialen Kontext überfordern. Diese Situation der Familie wird von der fünften Leipziger These passend zusammengefasst:

„Eltern sind keine Lückenbüßer

Die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für lebenslange Bildungs- und schulische Lernprozesse werden in der Familie gelegt. Die Familie muss daher als maßgebliche Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche anerkannt und gefördert werden. Eine Gesellschaft, die jedoch zuallererst den Eltern die Misere an der Bildung anlastet, schiebt ihre eigene Verantwortung ab. Ein derartiges Vorgehen lässt Familie weitgehend mit den strukturell bedingten Defiziten allein und setzt auf private Lösungen, die viele Familien überfordern und herkunftsbedingte Ungleichheiten weiter verstärken. Demgegenüber zielt die Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen auf eine differenzierte Förderung in den verschiedenen Bildungsbereichen“ (Bundesjugendkuratorium 2002, S. 5).

So muss auch der kritische Blick von Frau Lenz auf Familien hinsichtlich der Vermittlung von Partizipationskompetenzen selbst kritisch hinterfragt werden, liegt ihm doch die Gefahr inne, Familien vorschnell die Verantwortung für die schulischen Schwierigkeiten ihrer Kinder bzw. in diesem Fall den Schwierigkeiten, einen Beteiligungsprozess einzuleiten, zuzuschreiben. Dies scheint vor allem deshalb bedenklich, da Frau Lenz nicht darüber reflektiert, aus welchem Grund Eltern sich, wie von ihr angenommen, oft nicht ausreichend mit ihren Kindern auseinandersetzen. Es darf hinsichtlich der Einforderung einer Erfüllung des Bildungsauftrags, zu dem eben auch die Hinführung zur Partizipationsfähigkeit gehört, nicht darum gehen, Aufgaben an Eltern zu delegieren, die ihr vermeintliches Versagen kompensieren sollen und somit eventuell noch mehr Überforderung bewirken, da sie die eigentlichen Lebensumstände der Familie nicht beachten. Das Ziel muss nach Böllert vielmehr sein, die Eltern zu integrieren und ihnen ein wirkliches Mitspracherecht im Schulalltag zu sichern, mehr noch, sie zu motivieren, sich hier einzubringen:

„Kooperation von Schule und Familie heißt dagegen, sich über die unterschiedlichen Rollen zu verständigen und Unterstützungsformen partizipativ zu organisieren“ (Böllert 2008, S. 27).

Nur so haben Familien aber auch die Möglichkeit, ihre Einschätzung über die eigene Lebenssituation und die in ihrem Alltag bestehenden Herausforderungen zu äußern. Wie weiter unten noch deutlich werden soll, bezieht Frau Lenz Eltern zwar in einen Kooperationsprozess mit ein, in dem sie ebenso Akteure sein sollen, wie die Jugendhilfe und die Schule. Es stellt sich jedoch die Frage, ob aufgrund des kritischen Blicks auf Familien und schein-

bar wenig erfolgenden Reflektion über deren Lebensumstände gegenüber den Eltern nicht nur bezüglich der Partizipationsermöglichung, sondern auch im Kooperationsprozess nicht auch eine Haltung einnimmt, die wiederum mit Erwartungshaltungen an sie verbunden sind, die sie nicht erfüllen können.

VI. 3. Partizipation in der Ganztagschule

Im Mittelpunkt des Interviews mit Frau Lenz stand die Partizipation von Kindern in der Ganztagschule. In diesem Abschnitt soll daher ausführlich auf die Aussagen eingegangen werden, die Frau Lenz bezüglich ihres Verständnisses von Partizipation und deren Umsetzung in der Ganztagschule im Unterricht traf.

VI. 3. 1. Chancen und Grenzen von Partizipation in der Ganztagschule

Eine Chance der Ganztagschule im Allgemeinen sieht Frau Lenz darin, dass die Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund durch den ganztägigen Aufenthalt in der Schule verbessert werden können, da sie so kontinuierlicher mit dem korrekten Sprachgebrauch konfrontiert seien (vgl. FL Z. 1021 – Z. 1028). Eine zwingend mit der Ganztagschule verbundene generelle Leistungssteigerung sieht sie jedoch nicht (vgl. FL Z. 1020 – Z. 1021).

Auch in den Überlegungen zu den Förderungsmöglichkeiten auf der sozialen Ebene wird ein kritischer Blick von Frau Lenz auf die Reichweite von Ganztagschule deutlich:

„Ja also es ist nicht jetzt wie es manche jetzt Ganztagschule und dann sind wir alle Probleme los [...] so sehe ich das nicht [...] weil wir können nicht gesellschaftlich irgendwelche Sachen auffangen die das schaffen wir nicht [...] und das wollen wir glaub ich auch nicht [...] das ist glaube ich nicht das Ziel unserer Ganztagschule [...] und das kann auch nicht Ziel der Ganztagschule sein das wir jetzt alle problematische Schüler von der Straße holt indem man sie in die Ganztagschule steckt [...] das ist glaub ich auch nicht der richtige weg {/lacht}/“ (FL Z. 834 – Z. 844).

Grund für die Zweifel von Frau Lenz ist, dass Ganztagschule als Partizipationsort in die Struktur der jeweiligen Gemeinde passen muss, in der sie bestimmte Ziele erreichen möchte:

„[...] wobei ich auch sagen muss Ganztagschule ist nicht für alle Bereiche geeignet [...] in meinen Augen [...] mhm also man muss sich das Umfeld gut angucken ob da Ganztagschule tragen kann oder nicht [...] ob sie was entwickeln kann ob da jemand ist der etwas davon partizipieren kann oder ob das eher nicht ob die Teilnehmer da irgendwo anders irgendwie partizipieren an anderen Gruppen [...]“ (FL Z. 815 – Z. 822)

Das Erreichen des Ziels von Ganztagschule knüpft Frau Lenz also an die Angemessenheit ihrer Struktur an die Lebensbedingungen, unter denen die Personen leben an. Diese strukturelle Angemessenheit ist es jedoch wiederum, die eine Partizipation ermöglicht, wie die

in Kapitel III. 3. erörterte Notwendigkeit zeigt, Partizipationsformen zu finden, die für die entsprechende Zielgruppe geeignet erscheinen. Ebenso sieht sie dazu die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen als Voraussetzung an:

„[...] aber dass wir verhaltensauffällige Kinder durch Ganztagschule weniger verhaltensoriginell machen sag ich mal das glaub ich nicht [...] wir können versuchen das zu zu minimieren vielleicht oder ein Stück weit aber das wird die Ganztagschule alleine nicht schaffen [...] da brauchen wir immer von außen her noch Unterstützung also gerade ja die ganzen Sachen die ich vorhin angesprochen habe mit Sozialarbeit und Jugendbetreuung [...] und die Sachen [...] ohne die wird es nicht gehen [...] ansonsten ist Ganztagschule natürlich schon eine große Chance“ (FL Z. 1033 – Z. 1044).

Es stellt sich hier die Frage, ob Frau Lenz dabei nicht die Schule als zentrales Bezugssystem sieht, auf das sich die anderen Akteure im Kooperationsprozess beziehen sollen. Diese Vermutung liegt nahe, da im Rahmen der Evaluation der Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und der Ganztagsgrundschule in X-Dorf durch die Universität Tübingen deutlich wurde, dass sich die Schule zum Zeitpunkt der Interviewerhebung genau in dieser zentralen Position sah. Dies hatte nicht nur zur Folge, dass sich der Tagesablauf aufgrund der offenen Struktur der Schule weiterhin am Unterricht orientierte und so eine Einteilung in Vormittags- und Nachmittagsangebote vorgenommen wurde. Ebenso entsteht durch eine solche Positionierung der Schule eine Hierarchisierung der verschiedenen Systeme, in der die Kinder- und Jugendhilfe eine nachrangige Position einnimmt und als fachlich komplementäre Partnerin nachrangig zu werden droht. (vgl. Zipperle u.a. 2008, S. 3). So entsteht aber ein Widerspruch zu dem Stellenwert einer anerkennenden gleichberechtigten Partizipation aller Kooperationsakteure, die von Frau Lenz thematisiert wird.

VI. 3. 2. Der Stellenwert von Partizipation in der Ganztagschule

Der Stellenwert von Partizipation ist in der Ganztagschule nach Frau Lenz schon daher sehr hoch, da offenbar durch sie der Nutzen, den Kinder aus dem Besuch der Ganztagschule ziehen, gesichert wird:

„[...] an sich einen ganz großen [...] weil Ganztagschule ohne die Schüler geht schon mal gar nicht [...] (3) es trägt auch nur wenn die Schüler auch wirklich dann selber das Gefühl haben ich hab da was davon [...] es bringt mir was wenn ich da dabei bin ich geh da gerne hin wenn sie auch ein Stück weit erkennen es ist da genau so schön wie wenn ich jetzt irgendwo mich mit jemand anderen treffe [...] irgendwo im Ort oder so [...]“ (FL Z. 390 – Z. 398).

Dieses Zitat könnte einer dienstleistungstheoretischen Begründung für Partizipation zugeordnet werden, die in der Kinder- und Jugendhilfe verstärkt seit den 1990er Jahren diskutiert wird: der Nutzer wird aufgrund des *uno-actu* Prinzips, nach dem in der Erbringung einer sozialen Dienstleistung Produktion und Konsumtion zusammen fallen, zum Co-

Produzent, der aktiv mitwirken muss, damit die Erbringung der Dienstleistung gelingen kann (vgl. Schnurr 2005, S. 1333). Dabei kommt dem Nutzer sozialer Dienstleistung auch im Hinblick auf die Beurteilung der Wirksamkeit eine entscheidende Rolle zu: Durch Soziale Arbeit soll eine Veränderung seiner personalen Zustände bewirkt werden, die er in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und damit durch aktive Aneignung vollziehen soll (vgl. Schaarschuch 2003, S. 155f.). Aufgrund des Ziels der Zustandsveränderung, die auch eine Verhaltensveränderung des Subjekts durch einen Aneignungsprozess impliziert ist es nicht nur deswegen notwendig, den Nutzer zu beteiligen, da eine Mitwirkung an der Veränderung der eigenen Situation und des eigenen Verhaltens ohne Partizipation zur Manipulation werden kann (vgl. Arnstein 1969, S. 217). Es ist der betroffene Nutzer, der die Wirkung der Dienstleistung selbst am besten beurteilen kann, da er ja geradezu der „Ort“ ist, an dem sich die Wirkung der sozialen Dienstleistung erfüllen soll (vgl. Schaarschuch 1998 zitiert nach Schnurr 2005, S. 1334). Auch die Ganztagschule hat ihre Wirkung nach Frau Lenz offenbar nur dann erreicht, wenn sie durch die Schüler selbst als nützlich erkannt und als ein Ort verstanden wird, an dem sie sich gerne aufhalten. Es stellt sich die Frage, ob die dienstleistungstheoretische Begründung von Partizipation in der Ganztagschule nicht durch die Forderung, mehr Schulen mit Ganztagschulbetrieb zu schaffen, um damit im Rahmen des Ausbaus kommunaler Infrastruktur eine qualitativ hochwertige Betreuungsmöglichkeit für Kinder zu schaffen einen erhöhten Stellenwert erhält.

Ein weiterer Aspekt, der den Stellenwert von Partizipation in der Ganztagschule erhöht, ist für Frau Lenz die neue Interaktionsstruktur in der Ganztagschule:

„Also für mich ist der Stellenwert sehr hoch [...] weil einfach die Möglichkeit und die Interaktion zwischen Lehrer Eltern und Schülern einfach noch mal eine andere ist als sonst [...] man muss einfach noch mal anders kommunizieren miteinander umgehen noch mal noch mal [...] sich zusammen setzen noch mal überlegen so dass alle Teile dann in irgendeiner Form partizipieren und dabei sind“ (FL Z. 401 – Z. 408).

Neben der veränderten Interaktion zwischen Lehrern und Schülern, die sich auch, wie weiter unten verdeutlicht werden soll, durch die veränderten Rahmenbedingungen und Zielsetzungen der Nachmittagsangebote ergibt, spricht Frau Lenz hier die Partizipation der Akteure in einer Kooperation mit den Eltern und der Kinder- und Jugendhilfe an, der sie offenbar im Kontext der Ganztagschule einen erhöhten Stellenwert zuspricht.

Partizipation aller Akteure im Kooperationsprozess

Der Stellenwert von Partizipation scheint in der Ganztagschule auch deshalb so hoch zu sein, da sie für Frau Lenz grundlegend für eine gelingende Kooperation zwischen Eltern,

Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist, die wiederum eine gute Partizipation der Schüler ermöglicht (vgl. FL Z. 410 – Z. 411). Partizipation hat dabei für Frau Lenz auch das Ziel, einen Weg zu finden, die Wünsche und Bedürfnisse aller an der Kooperation Beteiligten zu berücksichtigen.

„[...] aber vielleicht (unverständlich) {/lacht}/ vielleicht irgendwie auch die Kommunikation die Interaktion zwischen diesen einzelnen Gruppen die so also diesen Ganztagsbereich beteiligt sind das sind ja nicht nur die Schüler durch die Schüler haben wir die Eltern hier durch die Schüler haben wir teilweise auch die Schulsozialarbeit die Jugendhilfe die Jugendsozialarbeit das Jugendamt teilweise [...] mit im Boot drin das das wird ja sehr sehr viel vielschichtig und dann wir Lehrer mit unseren sag ich jetzt mal Macken {/lacht}/ Wünschen [...] und sonstigen Bedürfnissen und bis man das alles dann so hinkriegt dass jeder sein sich wieder findet also das ist schon eine große Herausforderung.“ (FL Z. 422 – Z. 435).

Das Zitat zeigt, dass Partizipation für Frau Lenz auch im Rahmen der Kooperation ein Aushandlungsprozess zwischen gleichberechtigten Partnern darstellen soll. Dabei deutet die Beurteilung dieses Prozesses als Herausforderung darauf hin, dass auch hier Partizipation durchaus mit Konflikten verbunden sein kann, die es gemeinsam zu lösen gilt:

„Das ist eine neue Herausforderung [...] es ist auch sehr viel Arbeit das muss man auch dazu sagen [...] das ist aber eine Arbeit die sich immer lohnt [...] weil es geht immer Arbeit die sich für unsere Kinder für unsere Schüler lohnt ist immer sinnvoll und wenn es noch so viel ist [...] weil es nachher einfach trägt auch in einer Gesellschaft [...] hoff ich [...] das ist ja nur ein ganz kleiner Teil den wir jetzt da immer nur haben ja? [...] aber vielleicht (unverständlich) {/lacht}/ [...]“ (FL Z. 414 – Z. 423).

Das Engagement aller Akteure im Rahmen des Kooperationsprozesses erfolgt also mit dem Ziel, den Schülern möglichst gute (Bildungs-)Bedingungen in der Schule zur Verfügung zu stellen. Da es sich dabei aber, wie bereits erwähnt, um Bildung handelt, unter der die Aneignung von Kompetenzen verstanden wird, die ein Leben und Handeln in der Gesellschaft ermöglichen, wirkt sich diese wiederum direkt auf die Gesellschaft aus. Das Bundeskuratorium stellt fest, dass Bildung in diesem Verständnis zu einer „Querschnittsaufgabe“ (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 9) werden muss, die die Kooperation aller Akteure, die dazu beitragen können, voraussetzt:

„Das Wesen einer solchen Kooperation besteht darin, dass sich die verschiedenen Akteure darüber verständigen, welche gemeinsamen Ziele bestehen, durch welche Teilziele das Leitziel erreicht werden kann, welcher Träger oder Bereich sie anbietet, und wie die einzelnen Arbeitsergebnisse für alle transparent, nachvollziehbar und bewertbar gemacht werden. In einem solchen Verbund verliert jeder Akteur die alleinige Definitionsmacht“ (ebd., S. 10f.).

Dies ist aber nur dann möglich, wenn Kooperation auch eine anerkennende Partizipation aller Akteure beinhaltet.

Die Betonung der Herausforderung, die diese Umsetzung der Partizipation im Rahmen einer Kooperation aller Akteure bedeutet und der damit verbundenen Arbeit, lässt sich wohl auch darauf zurückführen, dass zum Zeitpunkt des Interviews die Kooperationsituation zwischen Ganztagschule und Kinder- und Jugendhilfe aus verschiedenen Gründen schwierig war und eine alltagstaugliche Kooperationskultur noch entwickelt werden musste⁵⁶.

Die Aussagen zur Beteiligung im Rahmen einer Kooperation zwischen den Akteuren der Ganztagschule zeigt, wie wichtig Partizipation auch auf dieser Ebene ist. Dabei wird deutlich, dass sich die Ganztagschule in X-Dorf zum Zeitpunkt der Interviewerhebung noch in einem Entwicklungsprozess befand, der alle Akteure vor neue Herausforderungen stellte. Der Bezug auf den Start der Ganztagschule wird, wie im Folgenden gezeigt werden soll, auch auf der Ebene der Reflektion über die Beteiligung von Schülern in der Ganztagschule deutlich.

VI. 3. 3. Gestaltungs- bzw. Verbesserungsmöglichkeiten und Partizipationsformen in der Ganztagschule

Frau Lenz verbindet oftmals die Überlegungen zu den Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich einer Umsetzung von Partizipation mit einer Reflektion über deren Verbesserungsmöglichkeiten. Dabei betont sie ausdrücklich, dass sich die Ganztagsgrundschule in X-Dorf noch stark in der Entwicklung befindet, in der sie offenbar auch die Anlagen für eine Nachbesserung bezüglich der Partizipation von Schülern sieht:

„[...] die ist ganz neu jetzt und läuft jetzt das erste Jahr [...] das heißt da sind wir noch sehr auch am selber suchen [...] am selber für uns entwickeln und gucken wie geht's [...] und die Hauptschule hat ja die Ganztages- die vollgebundene Ganztageschule schon seit fünf Jahren oder sechs Jahren [...] jetzt und da sind natürlich sehr viel größere Erfahrungen dann auch schon da [...] das auch noch nicht ganz absehbar war wie wird das überhaupt angenommen [...] und dann natürlich jetzt eine stetige Entwicklung einfach auch noch für das nächste Schuljahr jetzt bereits angeleiert wird weil man jetzt so langsam sieht wo sind Schwerpunkte? Und wo müssen wir nachbessern [...] sag ich jetzt mal [...]“ (FL Z. 263 – Z. 278).

Da dieser Hinweis direkt auf die Frage folgt, was für Frau Lenz gelungene Partizipation bezogen auf die Ganztagschule ausmacht, kann angenommen werden, dass Frau Lenz sich und ihre Kolleginnen vor zu hohen Ansprüchen schützen möchte, die sie aufgrund des

⁵⁶ So stellte sich beispielsweise heraus, dass das mangelnde Wissen über die Funktionslogiken der jeweils anderen Institution zu Unverständnis und Missverständnissen auf beiden Seiten führte (vgl. Zipperle u.a. 2008, S. 49). Weitere Herausforderungen im Rahmen der Kooperation zwischen den unterschiedlichen Systemen Schule und Kinder- und Jugendhilfe werden im Interview mit Frau Schmidt deutlich und sollen in Kapitel VII.4. näher erläutert werden.

Entwicklungsprozesses der Ganztagschule, der viele Anstrengungen und Herausforderungen bedeutet und der mit Unsicherheiten bezüglich der Annahme des Ganztagsangebots verbunden war, noch nicht erfüllen können. Dabei scheint aber auch die Hoffnung mitzuschwingen, dass sich die nun zeigenden Aspekte der Ganztagschule, die Frau Lenz noch nicht als zufriedenstellend betrachtet, mit mehr Erfahrung verbessern lassen. Als Beispiel nennt sie hier die Erfahrungen, die im Kontext der Hauptschule gesammelt wurden. Nicht klar wird hier, ob die Erfahrungen der Hauptschule bereits im Vorfeld zur Planung des Ganztagschulbetriebs genutzt wurden. Dies wäre sicherlich eine gute Möglichkeit gewesen, von Beginn des Ganztagschulbetriebs an, Herausforderungen wie beispielsweise die Beteiligung der Schüler besser angehen zu können.

Frau Lenz sieht einerseits bereits Gestaltungsräume, die genutzt wurden, um auf die Interessen der Kinder einzugehen und ihnen Entwicklungsfelder zu eröffnen, bzw. solche Entscheidungsprozesse durch die Eltern sozusagen stellvertretend für ihre Kinder partizipieren können:

„[...] wir haben versucht in unserer Konzeption Bereiche wo wir denken dass sie Kindern Spaß machen, dass Kinder sich entwickeln können dass Kinder Möglichkeiten haben anzubieten [...] und durch die teilgebundene Ganztagschule haben die Eltern jetzt die Möglichkeit praktisch für ihre Kinder diese Angebote zu buchen im Halbjahr und im Halbjahr wechselt es ja dann oder kann gewechselt werden [...]“ (FL Z. 282-Z. 289).

Ebenso spricht sie Angebote an, in denen Kindern bereits eine gewisse Entscheidungsmacht erhalten haben, wie etwa im Rahmen des Mittagessens, bei dem sich die Kinder selbst aussuchen können, was sie essen wollen (vgl. Frau Lenz Z. 439- Z. 442) oder ihnen Raum gegeben werden soll, eigene Ideen und Vorstellungen einzubringen:

„[...] Kniffel-Club und Tüftler-Club und solche Sachen wo wir dann teils versuchen die Kinder selber entscheiden zu lassen was wollen wir heute machen?“ (FL Z. 293 – Z. 296)

Es stellt sich hier die Frage, ob Frau Lenz mit dem Ausdruck „teils“ darauf verweist, dass eine Beteiligung der Kinder von der Angebotsstruktur abhängt, worauf die Äußerung verweist, dass die verschiedenen Angebote verschiedene Zielsetzungen verfolgen (vgl. FL Z. 650 – Z. 666) oder ob sie dabei auf den Umstand Bezug nimmt, dass die Ermöglichung von Partizipation zum Zeitpunkt des Interviews aufgrund des Entwicklungsprozesses der Ganztagschule noch stark vom, die Angebote durchführenden Personal abhängig war (vgl. FL Z. 270 – Z. 272).

Neben diesen für die Ermöglichung von Partizipation bereits genutzten Gestaltungsräumen sieht sie aber durchaus noch Verbesserungsmöglichkeiten, was die Wahl der Angebote und die Palette der zur Verfügung gestellten Angebote betrifft:

„Das Aussuchen und das Angebot generell [...] also bis jetzt haben ja die Kinder auch noch keine Möglichkeit gehabt Wünsche zu äußern [...] was hätte ich denn als Angebot [...] gerne und da wir haben versucht wirklich diese Angebote so zu streuen dass es für jeden was gibt [...] aber natürlich natürlich liegen manche Angebote parallel [...] deswegen kann man ja im Halbjahr dann wechseln und kann das andere Angebot dann annehmen“ (FL Z. 318 – 326).

Das Zitat zeigt, dass Frau Lenz das Ziel sieht, Kindern die Möglichkeit zu geben, eigene Wünsche hinsichtlich der Angebotspalette zu äußern, damit sie die Möglichkeit bekommen, in den Nachmittagsangeboten auch wirklich ihren Interessen nachzugehen. So strebt sie offenbar eine Beteiligung der Kinder an, die bereits vor der Wahl der eigentlichen Angebote ansetzt.

Auch merkt Frau Lenz kritisch an, dass hinsichtlich der von den Kindern wahrgenommenen Förderangebote noch eine starke Steuerung durch die Schule erfolgt (vgl. FL 303 – Z. 309). Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob eine Steuerung der Teilnahme an diesen Angeboten durch die Schule überhaupt zu umgehen ist, da es sich hier ja gerade um Angebote handelt, die helfen sollen, schulisches Wissen zu vermitteln und damit Schulleistungen zu verbessern. Es zeigt sich die Spannung zwischen der dem schulischen Auftrag entsprechenden formellen Wissensvermittlung und dem Anspruch einer Ermöglichung von Partizipation (vgl. Kapitel IV. 3.). Anzumerken ist, dass die Entscheidungsfreiheit der Kinder, die nach schulischem Ermessen einen Bedarf an Förderangeboten haben, gegenüber den Kindern, bei denen dieser nicht festgestellt wird, durchaus eingeschränkt wird, da sie sich an die jeweiligen Termine der Förderangebote halten müssen, die auch parallel zu Nachmittagsangeboten liegen können, die sie ihren Interessen gemäß lieber besuchen würden. Es kann vermutet werden, dass Frau Lenz dies auch bewusst ist, da sie betont, dass die Kinder an einem anderen Nachmittag die Möglichkeit haben, an einem anderen Angebot teilzunehmen oder sie die anderen Nachmittage zu Hause selbst gestalten können (vgl. FL Z. 308 – 312).

Verbesserungsmöglichkeiten sieht sie auch bezüglich anderer Bereiche der Ganztagschule, wie der Schulaufgabenbetreuung, in deren Rahmen sich zum Zeitpunkt des Interviews die Frage stellte, ob es für die Kinder leistbar ist, ihre Aufgaben direkt anschließend an den morgendlichen Unterricht zu erledigen oder ob dies die Kinder überfordert (vgl. FL. 925 – Z. 931). Eine Wahlmöglichkeit sieht Frau Lenz hinsichtlich der Schulaufgaben darin gegeben, dass die Kinder sich eigenständig dafür entscheiden können, wann in der Woche sie ihre Schulaufgaben erledigen und so eigenverantwortlich und selbstbestimmt arbeiten können (vgl. FL Z. 452 – 455).

Auch die Mittagspause, die ihrer Meinung nach für die Kinder noch zu wenig Struktur aufweist, bietet für Frau Lenz noch Veränderungspotential (vgl. FL Z. 934 – Z. 935). Hier sieht sie die Möglichkeit durch die Eröffnung einer Mitbestimmung von Kindern Verbesserungen zu erlangen und so zu deren Wohlbefinden beizutragen.

„[...] und dann wirklich die Kinder dann sagen können und bestimmen [...] und und sich einbringen können einfach“ (FL Z. 936-938)

Dabei wird jedoch nicht deutlich, in welcher Form diese Partizipation umgesetzt werden könnte:

„In welcher Form das weiß ich jetzt im Moment noch nicht [...] aber da gibt es auf jeden Fall Beobachtungen [...] da gibt's auf jeden Fall dann jetzt Gespräche noch [...] und dann wird man wieder überlegen wie kann man es organisieren wie viele Leute sind auch da [...]“ (FL Z. 944-949)

Die sich hier äussernde Unsicherheit bezüglich dem Vorgehen bei einer Verbesserung der Partizipation ist sicherlich auch auf die zum Zeitpunkt des Interviews bestehende Herausforderung, den Ganztagsbetrieb in der Grundschule zu etablieren, zurück zu führen. Die Lösung derselben könnte dabei als vorrangig gesehen werden, womit die Umsetzung von Partizipation eventuell in den Hintergrund rücken könnte. Zwar kann aufgrund der Beschreibung, wie die kindlichen Interessen hinsichtlich einer Verbesserung der Rahmenbedingungen in der Ganztagschule erfasst werden, festgestellt werden, dass hier vor allem Beobachtungen und von den Kindern offenbar in keinem bestimmten Rahmen geäußerte Ideen berücksichtigt und umgesetzt werden sollen (vgl. FL Z. 683 – Z. 692). Eine gezielte oder sogar strukturell verankerte Form der Partizipation von Kindern nennt Frau Lenz jedoch nicht.

Zusammenfassend kann der Schluss gezogen werden, dass Frau Lenz Partizipationsformen in der Ganztagschule für erstrebenswert hält, die eine wirkliche Entscheidungsmacht für die Kinder bedeuten. Es wird dabei auch deutlich, dass Frau Lenz zwar durchaus noch Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich der Ermöglichung dieser Partizipation sieht, jedoch allgemein eine optimistische Einstellung bezüglich des Entwicklungspotentials sowohl der Ganztagschulgestaltung an sich, als auch der Umsetzungsmöglichkeiten von Partizipation zeigt. Die Organisation und damit auch die Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich bestimmter Ganztagschulbereiche werden dabei nach Frau Lenz immer auch durch die Rahmenbedingungen bestimmt, in denen sich die Akteure der Ganztagschule bewegen. Was dies für Frau Lenz im Hinblick auf die Umsetzung von Partizipation heißt, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

VI. 3. 4. Die Rolle der Rahmenbedingungen

Bezüglich der für eine gelungene Partizipation zu schaffenden Rahmenbedingungen nennt Frau Lenz vor allem die Notwendigkeit von ausreichend großen Räumen, in denen Partizipation stattfinden kann. In der Benennung eines Grundes bleibt sie ungenau und stellt lediglich fest, dass, wenn alles zusammenhinge, keine Entwicklung stattfinden könne (FL Z. 672 – Z. 674). Was sie damit meint bleibt unklar. Ebenso spielt für Frau Lenz eine Rolle, ob überhaupt Ansprechpartner zur Verfügung stehen, die bestimmte Angebote durchführen können, bzw. ob Ansprechpartner gefunden werden können, die weitere Ideen in den Ganztags schulbetrieb einbringen können (vgl. FL Z. 671 – Z. 678). So zeigt sich auch bei Frau Lenz, dass die Überlegungen zu geeigneten Rahmenbedingungen in einem direkten Zusammenhang zum Partizipationsverständnis stehen: Frau Lenz beschreibt nicht nur die Notwendigkeit von Rahmenbedingungen, die eine Umsetzung der Ideen der Kinder ermöglichen, sondern es muss auch Personal zur Verfügung stehen, das Kindern neue Perspektiven eröffnet, in dem es sich als „Ideengeber“ (FL Z. 676) zur Verfügung stellt.

Bei der Beschreibung der Rahmenbedingungen, die Frau Lenz bezüglich der Umsetzung von Partizipation in X-Dorf vorfindet, verdeutlicht Frau Lenz abermals den Entwicklungsprozess, in dem sich die Ganztagsgrundschule zum Zeitpunkt des Interviews befand.

Der Entwicklungsprozess der Rahmenbedingungen

Auf die Frage hin, ob die oben genannten Rahmenbedingungen, die eine gelungene Partizipation von Kindern ermöglichen, die Nachmittagsangebote auszeichnen, verdeutlicht Frau Lenz die Verbesserungsmöglichkeiten derselben:

„Die sind jetzt am wachsen [...] ich sag ja das ist jetzt was was am nachbessern ist was jetzt in diesem einen Jahr wo man gesehen hat ok da ist verstärkt Nachfrage da wollen die Kinder verstärkt hin [...] weil sie da entweder besondere Beziehung in haben oder weil sie da neue Erfahrungen einfach sammeln [...] wollen dann sind von den Kindern mittlerweile auch schon wieder Ideen gekommen wo man sich überlegt wie können wir das jetzt umsetzen [...] also hauptsächlich geht es dann um sportliche Angebote“ (FL Z. 683 – Z. 692).

Auch wenn Frau Lenz zunächst deutlich macht, dass es Nachbesserungsbedarf hinsichtlich einer breit gefächerten, den Interessen der Kinder entsprechenden Angebotspalette gibt, wird abermals ein positiver Blick auf die Entwicklungspotentiale der Ganztagschule deutlich. Dabei steht für Frau Lenz offenbar vor allem die Frage im Mittelpunkt, wie Personal gefunden werden kann, das dazu beiträgt, die von den Kindern geäußerten Interessen der Kinder aufzugreifen und in entsprechenden Angeboten umzusetzen:

„Es wird jetzt nachdem wir jetzt auch die Rückmeldungen haben versucht jetzt zu gucken wie wie kriegen wir das hin [...] wer kann das machen zum einen? Und wie viel Leute

braucht man dazu? Weil es gäb natürlich schon noch unzählige Sachen wo man die Kinder einfach hätte oder wo man die Kinder einfach noch mit konfrontieren könnte [...] oder sie das ihnen anbieten könnte und dazu braucht man aber einfach die Leute die das können [...]“ (FL Z. 695 – Z. 703)

Als Möglichkeit, eine neue Ebene zu schaffen, auf der den Schülern neue Angebote eröffnet werden können, sieht Frau Lenz den Einbezug von Familienmitgliedern der Schüler, die sich mit einem besonderen Wissen einbringen können:

„Und wenn ich jetzt zum Beispiel einen Vater oder eine Mutter oder einen Opa oder eine Oma hab der sagt ok ich mach ein Halbjahr was zum Thema Bienen und wir beobachten die Bienen im Jahr [...] dann ist das noch mal was ganz anderes [...] und dann hab ich noch mal eine ganz andere Ebene wie wenn ich jetzt als Lehrer praktisch in meinem Angebot drin bin sag ich jetzt mal [...] und zwar versuch da raus zugehen und das anders zu gestalten aber ich komme dann trotzdem nicht an die Bienen ran weil [...] da hab ich ganz einfach nicht die Möglichkeit und da entwickeln sich jetzt so langsam einfach verschiedene Ebenen wo dann auch von außen her Angebote praktisch [...] möglich werden und auch auf Wunsch der Kinder einfach Fossilien und solche Sachen [...] wenn der Opa so was hat oder wenn der Opa dann kommt das da mit rein das baut sich jetzt auf“ (FL Z. 703 – Z. 720).

Es kann angenommen werden, dass Frau Lenz dabei ein ehrenamtliches Engagement der Familienmitglieder im Sinn hat, da dies vor allem in Baden-Württemberg ein angestrebtes Ziel der Ganztagschulentwicklung darstellt⁵⁷. Der Einbezug von Großeltern in die Ganztagschule ist sicherlich ein Ziel, das beiden Seiten zu Gute kommen kann, da so nicht nur das Wissen der älteren Menschen für die Kinder zugänglich wird, sondern den älteren Menschen so eine Möglichkeit gegeben wird, Kontakt zu Jüngeren zu bekommen und somit altersbedingter Vereinsamung und Isolierung vorgebeugt werden könnte⁵⁸. Es stellt sich jedoch einerseits die Frage, ob Eltern, die ja gerade das Angebot der Ganztagsbetreuung annehmen, da sie diese beispielsweise aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit benötigen, überhaupt die Zeit finden, sich in der Schule auf diese Weise einzubringen. Dies könnte ein Beispiel dafür sein, wie eine unangemessene Erwartungshaltung gegenüber Eltern zu einer Delegation von Aufgaben an diese führen könnte, die sie aufgrund ihrer Lebenssituation nicht erfüllen können. Andererseits wäre es sicherlich zielführend nicht nur über den Einbezug von Ehrenamtlichen nachzudenken, sondern zur Eröffnung neuer Angebote auch die Kompetenzen und Erfahrungen anderer Institutionen, wie beispielsweise der offenen Ju-

⁵⁷Deutlich macht dies beispielsweise die Förderung des Jugendbegleiterprogramms in Baden-Württemberg: Ziel ist die Öffnung der Schule für engagierte Bürger voran zu treiben. Damit sollen ganztägige Betreuungsangebote gesichert und geschaffen werden sowie ehrenamtliches und bürgerschaftliches Engagement auch im schulischen Bereich Beachtung finden. Hintergrund dafür ist die Förderung zusätzlicher Kompetenzen und eine Förderung außerschulischer Bildung von Kindern und Jugendlichen. (Vergleiche zu den Eckpunkten des Jugendbegleiterprogramms: Kultusministerium Baden-Württemberg (o. J.a): Eckpunkte zum Jugendbegleiterprogramm.)

⁵⁸Diese komplementäre Sichtweise auf die Lebensphase Alter wird auch im 5. Bericht zur Lage der Älteren Generation in Deutschland beschrieben (vgl. BMFSFJ 2005b, S. 337f.).

gendarbeit oder Musik- bzw. Sportvereine zu nutzen. So könnte es auch gelingen, den Zugang zu solchen Institutionen auch Kindern zu eröffnen, für die er sonst zu hochschwierig wäre.

Neben diesen Beschreibungen der generellen Rahmenbedingungen in der Ganztagschule vergleicht Frau Lenz die Rahmenbedingungen, die sie im Unterricht vorfindet mit denen, die die Nachmittagsangebote ihr bieten und reflektiert dabei über die Möglichkeiten, die sich dadurch im Hinblick auf eine Umsetzung von Partizipation für sie ergeben.

Der Vergleich zwischen den Rahmenbedingungen in den Nachmittagsangeboten und denen im Unterricht

Zwar stellt Frau Lenz fest, dass der klassische Frontalunterricht in der Schule nicht mehr so stark vertreten ist, jedoch sieht sie immer noch einen deutlichen Unterschied zwischen den Rahmenbedingungen des morgendlichen Unterrichts und denen der Nachmittagsangebote (vgl. FL Z. 346 – Z. 348).

Es zeigt sich, dass Frau Lenz die Nachmittagsangebote hinsichtlich der Möglichkeit, auf die Schüler einzugehen im Vergleich zum Unterricht als günstiger beschreibt. Positiv wirkt sich dabei offenbar die im Vergleich zur Schülerzahl im morgendlichen Unterricht kleinere Gruppengröße als auch die hinsichtlich des Leistungsstands der Schüler homogenere Gruppenzusammensetzung aus, da dadurch einerseits die Vertiefung eines Themas eher möglich wird und andererseits auch der Vorbereitungsaufwand für die Nachmittagsangebote geringer wird. (vgl. FL Z. 506 – Z. 531) Diese vergleichende Bewertung ist sicherlich auch darauf zurück zu führen, dass in X-Dorf der Anspruch besteht, alle Kinder im Unterricht gemäß ihrem Entwicklungsstand individuell zu fördern. Dazu wird für jeden Schüler wöchentlich ein individueller Plan erstellt, der jedem Kind seinem Leistungsstand entsprechend Aufgaben zuweist, die es in den offenen Lernphasen bearbeiten soll und die jeder Lehrer wiederum individuell korrigieren muss. Diese individuelle schulische Förderung bedeutet natürlich vor allem in der Klassenstufe 1/2, in der die Schule in X-Dorf altersübergreifend arbeitet, einen enormen Vorbereitungs- und Nachbereitungsaufwand. Dazu wirkt die Vorbereitung auf die Förder- und Forderangebote, an dem sowohl weniger Kinder teilnehmen, als auch der Leistungsstand der Kinder homogener ist, sicherlich weniger aufwendig.

Neben dem geringeren Aufwand scheint auch die Rollenverteilung in den Nachmittagsangeboten anders auszufallen:

„[...] da [im Unterricht F.B.] kann ich keine Diskussion anfangen was wollen wir denn jetzt machen? Das kann ich mir mittags schon mal leisten dass ich sage ok welches Problem wollen wir denn jetzt heute angehen oder welchen Versuch wollen wir heute denn machen? Oder da sind verschiedene was wollt Ihr denn probieren? [...] also das ist eine ganz andere Kommunikation mit dem Schüler auch“ (FL Z. 538 – Z. 545).

Ein Aushandlungsprozess scheint in den Nachmittagsangeboten eher möglich zu sein, als im morgendlichen Unterricht, in dem, wie aufgrund der Aussage von Frau Lenz zu vermuten ist, doch noch eher ein Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern herrscht, in dem die Letzteren in Bezugnahme auf den Lehrplan die Vorgaben bezüglich des jeweiligen Unterrichtsstoffs aufstellt. So wirkt sich die, durch die offenere Gestaltung der Nachmittagsangebote ermöglichte Veränderung der Rollenverteilungen, auf den Umgang zwischen allen Beteiligten aus und ermöglicht somit wiederum eine offenere Interessenäußerung der Schüler, die in den Nachmittagsangeboten eben sogar gewünscht ist:

„Ja also die Kinder gehen anders mit um und ich geh mit den Kindern auch anders um [...] und das ist auch nachmittags eher möglich zu sagen Du Frau Frau Lenz ich habe jetzt heute das und das da jetzt irgendwo gesehen oder oder mitgebracht wie funktioniert das und dann kann man sich das da angucken weil da ist dann der Raum für so was [...] das ist im Unterricht nur bedingt Raum dann da für solche Sachen [...] und im im einem Tüftler-Club in einem Kniffel-Club dann ist da genau für das eigentlich der Raum [...] Im Unterricht kann man das zwar auch mal machen aber halt ja das ist es dann halt doch relativ begrenzt [...] weil man da noch so einen gewissen Lehrplandruck auch hinter sich hat“ (FL Z. 560 – Z. 573).

Dieses Zitat zeigt deutlich, dass Frau Lenz bezüglich der Nachmittagsangebote vor allem den Vorteil sieht, weniger Vorgaben berücksichtigen zu müssen als im Unterricht, in dem sie sich an die Ziele des Lehrplans halten muss. So wird aber auch die oben genannte Möglichkeit eröffnet, in den Nachmittagsangeboten Problemstellungen zu vertiefen und Fragestellungen auszuformulieren, was im Unterricht durch den Druck, die im Lehrplan vorgegebenen Ziele zu erreichen, eingeschränkt wird⁵⁹. Es kann vermutet werden, dass auch Frau Lenz sich hier auf die veränderten Möglichkeiten bezieht, eine Beziehung zu den Schülern aufzubauen, die eine Schülerbeteiligung begünstigt, da sie nicht nur von einer veränderten Kommunikation, sondern von einem veränderten Umgang miteinander spricht. Für die Kinder ergibt sich aufgrund der Zusammensetzung der Gruppen in den Nachmittagsangeboten, hinsichtlich der Wahl ihres Interaktionspartners, nochmals eine neue Entscheidungsfreiheit:

⁵⁹ In der Zielsetzung unterscheiden sich jedoch die am Nachmittag zur Verfügung gestellten Angebote untereinander. Diesbezüglich fällt auf, dass die Förderangebote aufgrund der Zielsetzung, Lücken zu schließen, eher die Rahmenbedingungen unterliegen, die auch den Unterricht bestimmen (vgl. FL Z. 650 – Z. 660). In den Förderangeboten geht es eher um die Vermittlung schulischen Wissens und somit auch eher um die Ziele, die der Lehrplan vorgibt.

„[...] dass sie da einfach noch mal eine andere Möglichkeit haben nicht nur in dieser Klassengruppe sag ich jetzt mal sondern mehr altersgemischt noch einen Umgang zu haben [...] sich auseinander zu setzen Wünsche zu äußern [...] was möchte ich heut heute möchte ich mit den Großen heute möchte ich lieber nach den Kleinen gucken (..) wo dann das eigene Befinden auch stärker jetzt zum Tragen kommt sag ich jetzt mal als im Klassenverband im Unterricht“ (FL Z. 373 – Z. 381).

Diese Altersmischung in den Nachmittagsangeboten könnte dabei, so lässt das Zitat vermuten, auch eine Voraussetzung für den Erwerb sozialer Kompetenzen sein. Diese sind jedoch, wie im Folgenden Abschnitt deutlich werden wird, ein Aspekt eines neuen Bildungsverständnisses, in dem die Ausführungen von Frau Lenz bezüglich ihres Verständnisses von Partizipation und deren gelungener Umsetzung zu stellen sind.

VI. 4. Partizipation im Kontext eines aneignungstheoretischen Bildungsverständnisses

Bereits hinsichtlich der Ausführungen über die Bedeutung, die Frau Lenz der Familie im Hinblick auf die Hinführung zur und Ermöglichung der Beteiligung von Kindern zuschreibt aber auch aufgrund der Anmerkungen zur Bedeutung von Partizipation im Kontext einer Kooperation der Akteure in der Ganztagschule, die dazu beitragen soll, gute (Bildungs-)Bedingungen für Schüler zu schaffen, konnte vermutet werden, dass Frau Lenz Partizipation im Interview vor dem Hintergrund eines aneignungstheoretischen Bildungsverständnisses betrachtet. Im Folgenden soll anhand weiterer Ergebnisse der Interviewauswertung diese Vermutung untermauert und das Bildungsverständnis, bzw. die Bedeutung, die Frau Lenz in dessen Rahmen einer Partizipation von Kindern zuschreibt, näher erläutert werden.

VI. 4. 1. Aneignungsprozesse ermöglichen

Die Ausführungen, die Frau Lenz bezüglich ihres Verständnisses von Partizipation macht, deuten darauf hin, dass sie die Beteiligung von Kindern mit einem neuen Verständnis von Bildung verbindet, das vor allem auch im Hinblick auf die Debatte um die vermehrte Einführung von Ganztagschulen immer wieder diskutiert wird.

Darauf weisen zwei Beispiele hin, die Frau Lenz bezüglich der Umsetzung von Partizipation in dem von ihr durchgeführten Nachmittagsangebot anführt:

„[...] es war irgendein Kind das erzählt hat es stand hinter einem Auto oder was und es hat gestunken [...] und da kam eine Diskussion raus und dann haben wir gesagt ok dann probieren wir doch mal was man da raus kriegt [...]“ (FL Z. 607 – Z. 611).

„[...] oder wie es dann geschneit hat so glatt war und man hat gestreut dann war natürlich die Überlegung warum schmilzt jetzt das Eis bei mit Salz [...] und warum gefriert es dann

wieder also solche spontanen Sachen [...] sind dann da eher möglich“ (FL Z. 634 – Z. 639).

An den Zitaten wird deutlich, dass es Frau Lenz offenbar darum geht, Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, für sie aktuelle lebenspraktische Themen aufzugreifen und zu bearbeiten. Die Erarbeitung der entsprechenden Antworten und Lösungsmöglichkeiten soll dabei nach Frau Lenz im Prozess einer Eigenaktivität der Schüler erfolgen:

„[...] und dann haben wir gesagt ok jetzt gut was haben wir für Möglichkeiten [...] was würde uns da vorschweben was könnte es sein [...] und dann haben wir im Klassenzimmer so zusammengesucht im also ich habe da ein bisschen so ein Fundus so eine Kruschelkiste [...] was haben wir da an Material [...] und dann ging es los und dann haben sie erst mal mit einem Strohalm mit Kork mit Knete mit Wolle mit alles was jetzt halt so angeboten war ja dann brauchte das Ding Räder ja wo kriegen wir jetzt Räder her? [...] und dann haben wir also gesucht, was könnten wir denn als Räder verwenden dann kamen sie auf die Idee ok wenn man die Teelichter aus ihren Schalen raus macht dann haben wir vielleicht (unverständlich) also so [...] in die Richtung [...]“ (FL Z. 589 – Z. 604).

Dabei erfahren die Kinder nicht nur eine Selbstwirksamkeit, indem sie am Ende dieses Prozesses das jeweilige Produkt ihrer Bemühungen in den Händen halten, sondern sie können auf ihren Grunderfahrungen aufbauend Lösungsmöglichkeiten für auftretende Schwierigkeiten erarbeiten:

„[...] wo [...] dann wirklich die Kinder dann auch ok also Luftballon als Antrieb so erste Grunderfahrungen sind meisten da oder mit mit Segel also waren ganz viele unterschiedliche Fahrzeuge nachher da [...] die teilweise auch wassertauglich waren {/lacht}/ [...] bloß die Räder da mussten wir nachbessern [I: ja, ja] also die waren nicht so ganz da Ideale {/lacht}/ [...] aber das war dann eben auch so ein Erfahrungsprozess für die Kinder dass man sich eben dass diese Teelichter nicht als Räder gedacht waren {/lacht}/ oder funktionieren es war nicht wirklich so geschickt [...]“ (FL Z. 611 – Z. 623).

Frau Lenz geht es anscheinend um einen Prozess der aktiven Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt, der eine Aneignung reflexiver Kompetenzen ermöglicht. Ein solcher aneignungstheoretischer Bildungsbegriff ist es auch, der dem Erleben von Selbstwirksamkeit eine wichtige Bedeutung zuschreibt, kann dadurch doch die eigene Fähigkeit erfahren werden, die Umwelt durch das eigene Tun zu verändern (vgl. Kapitel IV. 1.). Frau Lenz selbst sieht sich in diesem Prozess ihren Beschreibungen nach in einer Rolle, in der sie die Kinder nicht über bestimmte Lösungsmöglichkeiten belehrt, sondern in dem sie lediglich diesen Aneignungsprozess der Kinder unterstützend begleitet. Dies ist auch nach Sturzenhecker die Aufgabe eines Lehrers, der die Selbstentwicklung des Kindes unterstützen möchte. Pädagogen werden damit zu „Ermöglichere“ statt zu „Bestimmern“ (vgl. Sturzenhecker 2005a, S. 32).

Als notwendige Voraussetzung bei den Lehrern sieht Frau Lenz dabei die oben bereits genannte Bereitschaft an, nicht an einem eigenen Programm festzuhalten, sondern die Ideen

und Interessen der Kinder spontan aufzugreifen und sich auf diese einzulassen (vgl. FL Z. 604 – Z. 607). Sie sieht aber auf der anderen Seite auch keine „Verpflichtung“ der Kinder, sich im Rahmen jedes Nachmittags mit eigenen Ideen und Interessen einbringen zu können, sondern sie sieht es in ihrer Verantwortung, Kindern ein anderes Thema als Anregung bereitzuhalten, sollten diese nichts eigenes einbringen können (vgl. FL Z. 642 – Z. 647). Ein Aneignungsprozess soll offenbar auch auf der sozialen Ebene erfolgen.

VI. 4. 2. Aneignung auf der sozialen Ebene

Da die Angebote in der Ganztagschule nach Frau Lenz nur durch das „Sozialgefüge Kind“ (FL Z. 344) leben, ergeben sich hier viele Möglichkeiten für ein Engagement der Kinder:

„[...] was die Kinder unheimlich vie:l sich einbringen können ist eben die soziale Ebene jetzt [...] also da da sind sie sehr da können sie den ganzen Tag praktisch jetzt irgendwie sich damit beschäftigen [...]“ (FL Z. 330 – Z. 333).

In der partizipierenden Gestaltung dieser Ebene können die Kinder sich offenbar Kompetenzen in der Interaktion mit anderen aneignen, die eine Integration in die Gemeinschaft bspw. durch den Aufbau von Freundschaften fördert:

„Also das sind noch mal mehr Angebote sind noch mal andere Lernangebote und es sind sehr viele Angebote die eben das sozial das soziale Engagement bzw. die Interaktion zwischen den Kindern einfach noch mal anstößt sag ich jetzt mal [...] und wo man dann schon einmal andere Freunde findet oder auch mal mit einem anderen Kind zusammen arbeitet [...] oder wenn jetzt ich hab ja hier noch in meiner Klasse ein behindertes Kind in der Kooperation mit drin wo wo mein XY mit eingebunden wird und wo man noch mal ganz anders auf einer ganz anderen Ebene mit dem Kind umgeht wie mit seinen norma:len Kumpels [...] also da gibt's ganz viele Lernmöglichkeiten für unsere Schüler und das ist glaub ich ganz arg wichtig“ (FL Z. 349 – Z. 362).

Ebenso geht es Frau Lenz auch darum, dass die Kinder auf dieser Ebene eine Verantwortung für das Gemeinwohl entwickeln:

„Das wäre der Idealfall [...] {/lacht}/ das wäre der Idealfall [...] wenn das kleine Bisschen was da ist [...] wenn man das vertiefen könnte [...] wenn man das weiter führen könnte und wenn man dann so ganz allmählich dann eine Entwicklung irgendwie in Gang bringen könnte was heißt wie gehe ich mit Gemeinwohl um wie gehe ich [...] mit gemeinsamen Sachen um wie gehe ich mit dem Essensraum um wie gehe ich mit der Mensa um [...] wie gehe ich im Klassenzimmer mit Material um [...] nämlich die Verantwortlichkeit dafür und nicht so nach dem Motto das ist nicht meins [...] das schmeiße ich in die Ecke das war jetzt nur ein Beispiel [...]“ (FL Z. 794 – Z. 806).

Zu vermuten ist, dass für eine solche Orientierung am Gemeinwohl der „Schulgesellschaft“ auch ein gewisses Maß an Identifikation mit derselben vorhanden sein muss und sich die Kinder der Gruppe ihrer Mitschüler zugehörig fühlen sollten. So könnte das Gefühl des

Eingebundenseins, dass Frau Lenz beschreibt (vgl. FL Z. 242) auch hier eine wichtige Bedeutung haben.

Den Anspruch, einen verantwortungsvollen Umgang mit Gemeinwohl zu vermitteln, ordnet Frau Lenz wiederum in einen größeren gesellschaftlichen Kontext ein:

„[...] aber einfach so bestimmte Sachen einfach mal in der Grundstruktur im Sozialverhalten im ethischen Verhalten im Werte [...] diese Sachen einfach zu stärken im sozialen Bereich halt [...] ich denke das ist schon eigentlich aber das obere Ziel [...] das oberste [...] gesellschaftliche [...] {/lacht}/ was ja auch grad jeder anmahnt in irgendeiner Form [...] {/lacht}/ was nicht mehr da sein soll unbedingt [...]“ (FL Z. 807 – Z. 815).

Nach Frau Lenz, soll durch den Aneignungsprozess, der auf den Fähigkeiten aufbaut, die die Kinder mitbringen, bei ihnen das Bewusstsein für die Auswirkungen ihres Handelns auf gemeinschaftliche Güter wie etwa bestimmte Räume oder Materialien geweckt und bei ihnen ein verantwortungsvolles Handeln mit eben diesen Gemeingütern bewirkt werden. Es geht also offenbar um die Aneignung einer Demokratiekompetenz, welche auch die Bereitschaft des Einzelnen bedeutet, kollektive Güter nicht auf Kosten Anderer für den eigenen Nutzen so zu verwenden, dass sie beschädigt oder sogar zerstört werden. Dieser Forderung liegt die Überlegung zu Grunde, dass eine Gesellschaft, die in einer Demokratie nach dem Prinzip der Freiheit regiert wird, nur dann diese Freiheit gewähren kann, wenn alle Bürgern dazu bereit sind, sich für das Gemeinwohl zu engagieren. Dies bedeutet auch, dass der Einzelne nicht ohne Rücksicht auf einen Schaden für die Gemeinschaft den eigenen Nutzen suchen darf (vgl. Münkler/Loll 2005, S. 39), vielmehr noch das eigene Wohl für das Wohl der Gemeinschaft zurück zu stellen:

„Denn die Demokratie besteht auf Grund der Bereitschaft der Bürger, dem allgemeinem Wohl nicht zu schaden, was die Anforderung an den Einzelnen einschließt, gelegentlich auch das private Interesse zurückzustellen, wenn es für das Wohl der Gemeinschaft notwendig ist“ (ebd., S.41).

Eine Aufgabe der politischen Bildung ist es daher,

„[...] den Bürgern dieses Erfordernis zu vermitteln und sie zur Reflexion über die gegenseitige Abhängigkeit zwischen individuellem Wohl und der Gemeinschaft anzuregen um ein Verständnis für die Auswirkungen eigenen Handelns und für die Zusammenhänge der Gesellschaft zu entwickeln“ (ebd., S. 40).

Die Verbindung zur aktuellen Wertedebatte⁶⁰, die Frau Lenz hinsichtlich dieser Beschreibung des verantwortlichen Umgangs mit Gemeinwohl herstellt, lässt die Schlussfolgerung zu, dass sie unter dieser Verantwortungsübernahme einen solchen Wert versteht. Bezüglich

⁶⁰Die zurückhaltende Formulierung „(...) aber einfach so bestimmte Sachen einfach mal in der Grundstruktur im Sozialverhalten im ethischen Verhalten im Werte (...) diese Sachen einfach zu stärken im sozialen Bereich halt (...) was nicht mehr da sein soll unbedingt (...)“ (FL Z. 807 – Z. 815) weist darauf hin, dass Frau Lenz sich anscheinend nicht unkritisch dieser Diskussion anschließt, da sie sonst diese Annahme sicherlich nicht in der indirekten Rede formuliert hätte.

der Vermittlung von Werten stellt Griese aber fest, dass diese nur in einem Aneignungsprozess des Individuums sinnvoll erfolgen kann:

„Die beste Werteerziehung, falls man diesen Begriff überhaupt akzeptiert, ist die aktive Teilnahme und Teilhabe der Heranwachsenden an gesellschaftlichen Prozessen bzw. ganzheitliches Lernen durch Handeln und Erfahrung“ (Griese 2004, S. 71).

Dabei stellt er jedoch in Frage, ob es sich bei diesem Prozess um eine *Erziehung* zu Werten handeln kann: „Zur Demokratie und zu bestimmten hehren Werten kann man nicht erziehen, man muss sie erfahren, zulassen aktiv (er)leben können“ (ebd., S.72). Auch Frau Lenz ordnet den Erwerb von Werten dem alltäglichen Handeln in der Ganztagschule zu. Dabei scheint ihr bewusst zu sein, dass die Vermittlung des Verantwortungsgefühls in der Schule lediglich dadurch erfolgen kann, dass eine Entwicklung dazu angestoßen wird (vgl. FL Z. 798 – Z. 799), die aber in ihrem Verlauf und Ziel unbestimmt bleiben muss.

Das bei Frau Lenz anzunehmende aneignungstheoretische Bildungsverständnis lässt sich sicherlich auch darauf zurückführen, dass Frau Lenz ein Montessoridiplom abgelegt hat und sich somit in ihrer Arbeit mit den Kindern auf das dabei erworbene Wissen bezieht. Auch Montessori ging davon aus, dass der Mensch sich in der Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt entwickelt:

„Denn der Mensch ist ein Kulturwesen. Er ist ein kulturabhängiges Wesen, das nicht fertig zur Welt kommt, sondern sich in aktiver Auseinandersetzung mit seiner natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt selbst aufbauen muss“ (Ludwig, 2003, S. 18).

Bildung bedeutet bei Montessori eine Selbstschöpfung im radikalen Sinne (vgl. Eichelberger 2007, S. 26), bezüglich derer den Erziehern oder Lehrern die Aufgabe zukommt, die Freiheit des Kindes zu wahren, somit auch nicht aktiv in dessen Entwicklungsarbeit einzugreifen, sondern sie sollen die Kinder in ihrer selbstmotivierten Entwicklung passiv unterstützen und sie in diesem Prozess begleiten (vgl. Hebenstreit 1999, S. 105ff.). Diese Passivität des Lehrers bedeutet dabei jedoch nicht eine Gleichgültigkeit oder Untätigkeit gegenüber dem Kind bzw. hinsichtlich dessen Tätigkeit. Vielmehr soll der Erwachsene durch eine im positiven Sinne zu verstehende Autorität dem Kind angesichts vieler Unsicherheiten in seiner inneren und der es umgebenden Welt die Möglichkeit geben, Vertrauen aufzubauen, indem ihm die Möglichkeit einer Beziehung zu einem reiferen Menschen angeboten wird, der Sicherheit verleiht (vgl. ebd., S. 107). Andererseits kommt dem Lehrer die Aufgabe zu, durch eine ständige Beobachtung der kindlichen Entwicklung die Umgebung des Kindes so zu gestalten, dass sie seinen Entwicklungsbedürfnissen entspricht und seiner Selbstschöpfung Raum gibt.

Eichelberger stellt aufgrund der Überlegungen Montessoris fest, dass es deren Verdienst sei,

„auf Grund gezielter und gründlicher Beobachtungen elementare Sensibilitäten, die fundamentale Bedeutung für die Selbst-Konstruktion des Menschen in seinem Bildungs- und Selbstwertungsprozess haben, entdeckt zu haben“ (Eichelberger 2007, S. 27).

So scheinen die Überlegungen, die Frau Lenz hinsichtlich der Partizipation von Kindern im Interview darstellt und die in diesem Kapitel im Kontext eines zu vermutenden aneignungstheoretischen Bildungsverständnisses gedeutet wurden, entscheidend durch das Menschenbild Montessoris und deren Vorstellungen über die Aufgaben einer „neuen Lehrerin“ geprägt zu sein. Dies zeigt jedoch auch, dass der aneignungstheoretische Bildungsbegriff, der auch aufgrund des 12. Kinder- und Jugendberichts wieder verstärkt in der aktuellen Diskussion über ein, den aktuellen Lebensbedingungen gerecht werdendes Bildungsverständnis, aufgenommen wurde, nicht neu ist, sondern sich, wie hier am Beispiel der Montessori-Pädagogik deutlich wird, in verschiedenen Konzepten und pädagogischen Strömungen wiederfindet. Im Falle der Montessori-Pädagogik zeigt sich dies in den Zielen der „Selbstfindung und Selbstverwirklichung“, des „selbstständigen und selbst organisierten Lernens“, der „Initialisierung der Bedeutung des lebenslangen Lernens“, der „Teamfähigkeit“ und letztlich auch des „friedlichen Zusammenlebens in der Gemeinschaft“ (vgl. ebd., S. 28.).

VI. 5. Fazit

Das Interview macht an Beispielen aus der Praxis deutlich, wie Partizipation vor dem Hintergrund eines neuen Verständnisses von Bildung beschrieben und umgesetzt werden kann, das unter derselben die Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen versteht und sie somit als Teil der persönlichen Entwicklung begreift, die dem Individuum die gesellschaftlichen Strukturen erschließt und ihm somit auch die Möglichkeit gibt, sich zu diesen reflexiv zu verhalten:

„Bildungsprozesse können auf diese Weise als doppelseitig aufschließende Entwicklungs- und Lernprozesse verstanden und gestaltet werden, die sowohl Einsichten in die objektiven Oberflächen- und Tiefenstrukturen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, wie auch die Verarbeitung der subjektiven Erfahrung mit ihnen anregen und unterstützen [...]“ (Braun 2008, S. 110).

Die Fähigkeit zur Partizipation, als eine dieser zu vermittelnden Kompetenzen, nimmt dabei eine besondere Position ein: Sie wird, wie im Interview mit Frau Lenz deutlich wird, erst durch den Beteiligungsprozess erworben, bevor Partizipation selbst wieder die Möglichkeit zu einer Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Mitmenschen eröffnet und

damit zu einer Aneignung verschiedener Handlungskompetenzen führen kann. Unter solchen Schlüsselkompetenzen können die

„Fähigkeiten zum Denken in Zusammenhängen und Durchschauen komplexer Prozesse, Umgang mit Informationssystemen, Analyse- und Planungsfähigkeit, logistisches Denken, Dispositionswissen, kommunikative Kompetenz und Teamfähigkeit [...]“ (Holtappels 2005, S. 54),

aber auch die unter 4.2. dieses Kapitels beschriebene Demokratiekompetenz verstanden werden.

Das oben betrachtete Umsetzungsbeispiel einer von Frau Lenz als gelungen beurteilten Partizipation, in der sie den von den Kindern eigenständig durchgeführten Bau eines Fahrzeugs beschreibt, lässt vermuten, dass es Frau Lenz darum geht, durch die Ermöglichung eines selbstinitiierten und bestimmten Prozesses die Entwicklung eben dieser Kompetenzen anzustoßen. Mit diesem Beispiel des Baus eines Fahrzeugs, wird aber auch eine Dimension von Bildung angesprochen, die Rauschenbach u.a. als die der „*Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse*“ (Rauschenbach u.a. 2004, S. 24. Hervorhebungen im Original) bezeichnen:

„Individuelle Bildung geschieht durch das In-Bezug-Setzen des Individuums zur Welt. In-Bezug-Setzen bedeutet, sich mit den vorfindbaren Verhältnissen auseinander zu setzen, sich mit ihnen beschäftigen, sie zu durchschauen versuchen, sie mitzugestalten und zu verändern suchen, sofern sie als gestaltungs- und veränderungsbedürftig erkannt worden sind. [...] Dazu gehört, die Wirkungen des eigenen Handelns erfahren zu können, die Grenzen und Möglichkeiten von Einmischung, Mitgestaltung und Veränderung zu erkennen und zu reflektieren und die Bedingungen und Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln zu kennen bzw. kennen zu lernen“ (ebd.).

Da Frau Lenz in dem von ihr genannten Umsetzungsbeispiel ein alltägliches Problem des Kindes aufgriff, nämlich, dass Fahrzeuge stinken, weil sie Abgase in die Luft entlassen, die dem Kind unangenehm waren, nahm sie es in seinen Bedenken ernst. Der Bau eines Modellfahrzeugs, das nicht stinkt und keinen Lärm macht, kann dabei dem Kind, wenn auch nur modellhaft, jedoch kindgerecht zeigen, dass es eine Möglichkeit geben kann, sich mit diesem Problem auseinanderzusetzen und eigene Ideen einzubringen, um an einem Sachverhalt etwas zu ändern, der eine Belastung bedeutet. So könnte es Frau Lenz gelingen, Kindern im Beteiligungsprozess zu vermitteln, dass sie eine Möglichkeit haben, ihre Umwelt zu verändern und auf sie in ihrem Sinne einzuwirken.

Dies ist es auch, worum es nach Scherr in den Überlegungen zu einer, den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen angemessenen Subjektbildung in der Schule gehen muss:

„Zu untersuchen ist vielmehr, ob und welche Gelegenheiten und Anstöße jeweilige Formen der Schulorganisation zur Wissensaneignung, zu Reflexion und zu selbst gestalteten Prozessen bieten, in denen sich Individuen die Chance bietet, in einer Auseinandersetzung mit

den für sie aktuell lebenspraktisch relevanten Problemen und Fragen einzutreten und dabei ihre Reflexionsfähigkeit und ihren Artikulationsmöglichkeiten weiterzuentwickeln“ (Scherr 2008, S. 144).

Die Ermöglichung dieser Prozesse wird damit für ihn auch zu einem Qualitätsmerkmal von Ganztagschulen:

„Ein Qualitätsmerkmal von Ganztagschulen als Bildungsorganisationen ist entsprechend darin zu sehen, in welchem Umfang und in welchen Formen sie solche Lerngelegenheiten bereit stellen, die auf die curriculare Festlegungen von Themen und lehrerzentrierte Prozessstrukturen verzichten, also offene Lernchancen anbieten, die als attraktive Angebote für Eigenaktivitäten erfahren werden“ (ebd.).

Wünschenswert wäre, dass Frau Lenz sich auch dafür einsetzt, Kindern diese Selbstwirksamkeit nicht nur quasi im Modell erfahrbar zu machen, sondern auch im Schulalltag die Möglichkeit eröffnet, auf Prozesse und Strukturen Einfluss zu nehmen, die sie für veränderungswürdig halten. So wäre es sicherlich sinnvoll, wirklich angemessene Formen der Beteiligung zu schaffen, die Kindern ein Mitsprache- und Mitentscheidungsrecht hinsichtlich der Gestaltung der Schulaufgabenzeit, der Räumlichkeiten in der Schule sowie der Eröffnung neuer Angebote einräumen. Da sich Frau Lenz dafür ausspricht, Kinder an allen Themen, die sie bewegen, zu beteiligen, wäre dies sicherlich ein Ziel, das sie befürworten würde.

Ein weiterer Aspekt, aufgrund dessen das Interview als praktisches Beispiel für Partizipation im Kontext eines neuen Bildungsverständnisses betrachtet werden kann, ist der Bezug auf die Personengruppen bzw. die Institutionen, die Frau Lenz im Verlauf des Interviews in den Blick nimmt. So kann, wie oben bereits erwähnt, die Kritik an einer nicht erfolgreichen Vermittlung von Basiskompetenzen, zu denen auch die Fähigkeit zur Partizipation gehört, durch die Eltern dahingehend gedeutet werden, dass Frau Lenz die Familie neben der Schule als einen Bildungsort versteht, an dem in informellen Prozessen wichtige Reflexions- und Handlungskompetenzen vermittelt werden. Und auch die Bezugnahme auf die in den Ganztagsbetrieb eingebundene Kinder- und Jugendhilfe (vgl. FL Z. 427 – Z. 429) spricht dafür, dass sie dieser eine Funktion im Hinblick auf den Bildungsprozess der Kinder zuschreibt. Diese Anerkennung des Bildungspotentials von außerschulischen Institutionen ist aber gerade ein Aspekt, der ein neues Bildungsverständnis auszeichnet:

„(1) Bildung ist mehr als Schule

Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotentiale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, ist nicht allein die Aufgabe der Schule. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen auf Bildungsprozessen in Familie, Kindergarteneinrichtungen, Schule, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, in der beruflichen Ausbildung sowie der Arbeit auf. Auch

wenn der Institution Schule hierbei ein zentraler Stellenwert zukommt, reicht Bildung jedoch weit über Schule hinaus“ (Bundesjugendkuratorium 2002, S. 317).

Die Herausforderung, die Frau Lenz beschreibt, in der Kooperation dieser Institutionen alle Akteure gewinnbringend zu beteiligen, kann dabei als eine zentrale Herausforderung gedeutet werden, die sich im Prozess der Einführung eines Ganztagsbetriebs ergibt. Die betreffenden Institutionen sind dadurch dazu angehalten, sich mit den Organisationslogiken und Denkweisen ihrer Kooperationspartner auseinanderzusetzen (vgl. Merchel 2005). Auch im Hinblick auf die Reflektion über eine Ermöglichung von Partizipation der Schüler in den Nachmittagsangeboten wird deutlich, dass hierauf der Entwicklungsprozess, in dem sich die Ganztagschule in X-Dorf zum Zeitpunkt der Interviewerhebungen befand, noch einen entscheidenden Einfluss ausübt. So wird ein hoher Verbesserungsbedarf sowohl hinsichtlich der konsequenten Umsetzung von Partizipation, als auch im Hinblick auf die Rahmenbedingungen in X-Dorf, die eine Beteiligung von Kindern überhaupt erst ermöglichen deutlich. Mit der Erkenntnis über diesen Nachbesserungsbedarf geht Frau Lenz allerdings sehr souverän um und betont immer wieder die Potentiale, die sie hinsichtlich einer Verbesserung im Entwicklungsprozess der Ganztagschule liegen. Es wird jedoch auch deutlich, dass ein Konzept über die Formen und Themen, durch die und über die Kinder in der Ganztagschule beteiligt werden sollen, in X-Dorf auf der Ebene des Schulkonzepts offenbar nicht vorliegt oder Frau Lenz nicht bekannt ist. Wüsste Frau Lenz von einem solchen Konzept, so könnte sie sicherlich auch eine Aussage dazu treffen, welche Partizipationsformen in der Schule eingesetzt werden können. Da dabei aber nicht deutlich wird, wer die Organisation der Veränderungen vornehmen soll, stellt sich zudem die Frage, ob Frau Lenz auch bewusst ist, dass Kinder bezüglich der Umgestaltung bestimmter Ganztagsschulangebote auch auf der Planungsebene beteiligt werden könnten. So zeigt sich, dass es für eine Umsetzung auch dringend notwendig erscheint, dass auf der Ebene des Schulkonzepts bzw. des Schulleitbilds Lehrern ein klares Konzept vorliegen sollte, in welcher Form und zu welchen Themen bzw. Bereichen in der Schule sie Schüler beteiligen können und sollen. So kann den Lehrern die Unsicherheit über die zur Verfügung stehenden Partizipationsformen genommen werden, die sich auch bei Frau Lenz zeigt.

Partizipation wird von Frau Lenz zusammenfassend in vielen Punkten im Muster einer positiven Utopie dargestellt (vgl. Kapitel III. 2.). Zwar sieht sie die Umsetzung derselben unter den gegebenen Rahmenbedingungen als Herausforderung, sie bringt jedoch auch immer wieder die positiven Aspekte der Umsetzung von Beteiligung zur Sprache. Deutlich wird

auch eine anerkennende Haltung gegenüber den Kindern, die sie als aktiv Lernende versteht. Kindern fehlt somit die Fähigkeit zur Partizipation aufgrund ihrer Entwicklung nicht grundsätzlich, sondern sie müssen darauf hingeführt werden, was im Kontext altersgemäßer Angebote, die die Eltern und Fachkräfte zur Verfügung stellen sollen gelingen kann. Somit wird Partizipation nicht verweigert, sondern die Anforderung an Erwachsene stellt, den richtigen Weg zu finden, Kinder an dieselbe heran zu führen. So scheint das aneignungstheoretische Bildungsverständnis, in dessen Rahmen das Individuum ja als selbsttätig lernendes Individuum verstanden wird, zu einem Verständnis von Partizipation als positive Utopie beizutragen, vielmehr noch: ohne Partizipation ist eine Bildung des Individuums durch selbsttätige und selbstzweckhafte Handlungen überhaupt nicht zu denken. Gebrochen wird dieses Muster der positiven Utopie jedoch hinsichtlich der kritischen Haltung gegenüber den Familien bzw. Eltern der Kinder.

Dies stellt jedoch einen Bruch zu dem hier erörterten Bildungsverständnis dar, da die Familie bzw. die Eltern in dessen Kontext ebenso als Partner der Schule wahrgenommen werden sollen, die einen wichtigen Beitrag zur Bildung von Kindern leisten. So erscheint eine anerkennende Haltung ihnen gegenüber ebenso wichtig wie gegenüber anderen Akteuren der Ganztagschule. Der äußerst kritische Blick auf Familien, der bei Frau Lenz deutlich wird, könnte jedoch diese Anerkennung der Leistung von Familien gefährden, da sie weniger auf die Lebensumstände von Familien, als auf deren vermeintliche Versäumnisse im Hinblick auf die von ihr erwartete Kompetenzvermittlung reflektiert. Hier wäre denkbar, die Sensibilität für und das Wissen über die Lebensumstände von Familien durch intensivere Elternarbeit sowie im Rahmen von Fortbildungen zu erweitern. Ebenso sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, die deutlich machen, wie eine, die familiären Leistungen anerkennende Beteiligung der Eltern aussehen kann, die nicht eine bloße Delegation von Aufgaben bedeutet, sondern auf eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zielt.

Ein weiterer Aspekt, der trotz der in vielen Punkten wertschätzenden und anerkennenden Haltung von Frau Lenz gegenüber ihren Schülern kritisch hinterfragt werden muss, ist die Beurteilung der in ihren Augen offenbar nicht angemessenen Nutzung der Freiheit durch Kinder, die sie im Beispiel zum Jugendhaus beschreibt. Sie benennt diese als „Exzesse“ und geht von einer Überforderung der Kinder durch die ihnen zugestandene Freiheit aus. Pluto zeigt in der in Kapitel III. 2. dieser Arbeit vorgestellten Studie, dass Fachkräfte unter Beteiligung oftmals auch eine Erfüllung von Aufgaben und Pflichten verstehen, die sich darin äußert, dass Kinder und Jugendliche ihren Handlungsrahmen so nutzen, wie sich Er-

wachsene dies vorstellen. So steht die Integrationsleistung der Beteiligung im Vordergrund und es wird als Beteiligung verstanden, was den Erwartungen an die Kinder und Jugendlichen entspricht. Ob Handlungen in diesem Rahmen der Wille der Kinder sind, wird nicht gefragt. (vgl. Pluto 2007, S. 98ff.). Unter Bezugnahme auf Milne (2005) weist Liebel jedoch darauf hin, dass auch in einem regelwidrigen Handlungen (politische) Willensäußerungen von Kindern zu erkennen sind und die Legitimität dieser Handlungen immer im Verhältnis zu anderen Möglichkeiten beurteilt werden muss, die Kinder sonst zur Verfügung stehen, um sich Gehör zu verschaffen (Liebel 2007, S. 70). Regelwidrige Handlungen können demnach legitime und sinnvolle Mittel darstellen, auf die eigenen Interessen und Bedürfnisse aufmerksam zu machen, wenn andere Partizipationsmöglichkeiten nicht zur Verfügung stehen oder den Kindern nicht ausreichend erscheinen. Es stellt sich also die Frage, ob das von Frau Lenz als „Exzesse“ beschriebene Verhalten der Kinder wirklich ein Zeichen der Überforderung ist oder nicht vielmehr ein Hinweis auf fehlende bzw. ungeeignete Partizipations- und Aneignungsmöglichkeiten. Auch hier sollte also weniger die Überlegung im Vordergrund stehen, welche Fähigkeiten zur Partizipation fehlen sondern vielmehr die Frage gestellt werden, wie ihnen geeignete Partizipationsmöglichkeiten eröffnet werden können, die den Bedürfnissen und Interessen der Kinder entsprechen.

VII. Partizipationsermöglichung im Kontext ungünstiger Organisationsstrukturen – Auswertung des Interviews mit Frau Schmidt

„[...] innerhalb von dem Rahmen kann man auch sagen Du kriegst Verantwortung und so aber das ist ja eine pädagogische Kunst das zu erfinden dann wie man die Kinder dann doch beteiligt irgendwie aber es gelingt mal mehr mal weniger“ (Frau Schmidt Z. 546 – Z. 550)

VII. 1. Allgemeine Aspekte des Partizipationsverständnisses von Frau Schmidt

Beim Versuch, den Begriff der Partizipation inhaltlich zu füllen, greift Frau Schmidt häufig auf Beschreibungen von Umsetzungsbeispielen und –ideen aus ihrer unmittelbaren Praxis zurück. So können viele Begründungen für und Ziele von Partizipation nur aus diesen Umsetzungsbeispielen herausgelesen werden. Ebenso ergeben sich im Verlauf des Interviews Widersprüche bezüglich der Beurteilung verschiedener Umsetzungsbeispiele und Frau Schmidt scheint immer wieder Schwierigkeiten damit zu haben, ihre Arbeit auch im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand fachlich zu umschreiben und zu begründen, was sich beispielsweise in häufigen Gedankensprüngen und in oft nicht zu Ende geführten Sätzen äußert. Auch relativiert sie viele Aussagen, die sie trifft, direkt im Anschluss wieder. Vor allem zeigt sich jedoch über das ganze Interview hinweg eine ständige Vermischung von drei Ebenen: zum einen reflektiert Frau Schmidt auf ihr eigenes Partizipationsverständnis, vermischt dieses aber mit einer heftigen Kritik an den strukturellen Bedingungen, unter denen sie in der Ganztagschule arbeitet und den damit verbundenen Überlegungen zu den sich daraus ergebenden Veränderungen bezüglich ihrer Fachlichkeit bzw. zu den Möglichkeiten, diese zu erhalten. So entstand bei der Auswertung dieses Interviews vor allem die Herausforderung, diese Ebenen zu analysieren und die dazu getroffenen Aussagen in eine Struktur zu bringen.

Im folgenden Kapitel wird zunächst beschrieben, welche grundlegenden Aspekte des Partizipationsverständnisses von Frau Schmidt, trotz der genannten Schwierigkeiten bezüglich der Interviewauswertung, erkannt werden können. Daraufhin werden Partizipationsziele, die Frau Schmidt nennt, dargestellt. Anschließend an diesen Teil, der sich vor allem auf das allgemeine Partizipationsverständnis bezieht, soll dann betrachtet werden, welche Schlüsse sich aus den verschiedenen Überlegungen, die Frau Schmidt bezüglich der Umsetzung von Partizipation im Interview anspricht, gezogen werden können. Dabei wird auch deutlich werden, dass das Interview beispielhaft verdeutlicht, welche Konsequenzen sich für die Umsetzung von Partizipation als fachlicher Anspruch im Kontext struktureller

Veränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Einführung von Ganztagschulen ergeben können.

VII. 1. 1. Partizipation als Medium der Interessensäußerung und –umsetzung

Auf die Frage, was sie unter gelungener Partizipation von Kindern versteht, nennt Frau Schmidt zunächst folgende Kriterien:

„Ja das wäre dass ich die Kinder einfach mitbeteilige an der Gestaltung von einem Nachmittag das wär dass ich die Kinder zum Beispiel eben befrag oder denen auch dann Freiräume lassen könnte wenn die bestimmte Interessen haben und Wünsche und wenn das gelänge die umzusetzen oder auch nicht aus bestimmten Gründen Partizipation wär es trotzdem, dass die ihre Interessen einbringen können [...]“ (FS Z. 15 – Z. 22).

Partizipation stellt somit für Frau Schmidt ein Medium dar, durch das Kinder ihre Interessen äußern und an deren Umsetzung sie beteiligt sein können. Die Aussage, dass die Umsetzung der Interessen nicht unbedingt gelingen müsse, um eine Beteiligung von Kindern als gelungen betrachten zu können, könnte dabei einerseits deutlich machen, dass es Umstände geben kann, die eine gelungene Umsetzung verhindern können, jedoch nicht dagegen sprechen dürfen, dass Kinder überhaupt bezüglich ihrer Interessen in Entscheidungen miteinbezogen werden. Andererseits sollte dabei aber auch bedacht werden, dass eine Umsetzung der Interessen von Kindern auf jeden Fall von Anfang an als Ziel gedacht werden sollte, um zu verhindern, dass sie aufgrund vermeintlicher Hindernisse weniger konsequent angestrebt wird.

Ein Kriterium, das Frau Schmidt als wichtig erachtet, ist das Wissen der Kinder um die Beteiligung, also die bewusste Teilnahme an einem Partizipationsangebot:

„[...] merken die selber dass sie gefragt sind sind die innerlich wach merken die das selber (2) nimmt das Interesse zu so (4) auch an der Reflexion...“ (FS Z. 212 – Z. 215).

Es soll also nicht nur das Interesse an diesem Thema gefördert werden, sondern es soll auch eine Reflektion über dasselbe angeleitet werden. Es geht ihr somit folglich nicht nur um eine Alibibeteiligung von Kindern bei denen diese ein von Erwachsenen vorgegebenes Thema bearbeiten, sondern um eine aktive, bewusste Beteiligung von Kindern zu sie betreffenden und von ihnen gewählten Themen.

Die immer wieder geäußerte Kritik an den Rahmenbedingungen in X-Dorf, auf die unten noch ausführlich eingegangen werden soll, macht zudem weitere Kriterien deutlich:

„[...] aber es ist ja nicht bekannt gegeben wer macht jetzt zum Beispiel Kinderuni oder wer macht das Programm die Kinder können nur einen Inhalt aussuchen wenn Sie überhaupt von den Eltern gefragt werden donnerstags gibt's glaub ich nicht viel Angebote außer einem [...] dann wenn Du mittags Betreuung brauchst dann musst Du dahin gehen [...] da ist dann der Freiraum oder die Partizipation nicht so groß [...]“ (FS Z. 43 – Z. 50).

Neben der Entscheidungsfreiheit, die den Kindern bezüglich der Angebotswahl eingeräumt werden soll, kann vermutet werden, dass Partizipation für Frau Schmidt eine Wahlfreiheit bzw. – möglichkeit der Kinder impliziert, die sich nicht nur auf das Angebots- und damit auf das Partizipationsthema, sondern auch darauf bezieht, bei welchen Mitarbeitern ein Angebot wahrgenommen wird. So kann angenommen werden, dass sie für eine gelungene Partizipation auch eine Transparenz im Hinblick auf die, die Angebote durchführenden Mitarbeiter voraussetzt, die es Kindern ermöglicht, frei zu wählen, bei welcher erwachsenen Fachkraft sie ein Angebot wahrnehmen.

Neben diesen Kriterien, die den Schluss zulassen, dass Frau Schmidt eine hohe Stufe der Beteiligung von Kindern anstrebt, die ihnen eine hohe Mitentscheidungsmacht zusprechen soll, nimmt sie jedoch auch eine Einschränkung bezüglich der Entscheidungsmacht von Kindern vor:

„[...] bei der Gestaltung von Raum was sie so brauchen würden wo ich dann auch sag es ist pädagogisch sinnvoll oder nicht es ist praktisch oder nicht also das wär meine Partizipation auch [...]“ (FS Z. 202 – Z. 204)

Dieser Einsatz der Fachlichkeit zielt sicherlich darauf ab, ein möglichst produktives Ergebnis des Partizipationsprozesses zu bewirken. Jedoch bleibt die eigentliche Entscheidungsmacht durch eine solche Betonung der eigenen Fachlichkeit letztendlich auf Seiten der pädagogischen Fachkraft. So entsteht eine Spannung zwischen dem Anspruch, der sich in den vorher genannten Kriterien von Partizipation zeigt, eine hohe Stufe der Beteiligung von Kindern zu erreichen, und dem Einsatz der eigenen Fachlichkeit, der eine Einschränkung der Entscheidungsmacht von Kindern bedeuten kann. Beteiligung wird also nur dann ermöglicht, wenn diese bzw. die daraus resultierenden Entscheidungen der Kinder den Vorstellungen der eigenen Fachlichkeit entsprechen.

Seinen Ursprung könnte dieses Spannungsverhältnis darin haben, dass die Fachkräfte etwas bei den Kindern voraussetzen müssen, was diese aber durch den Prozess der Beteiligung erst lernen sollen: sie sollen sinnvolle Vorschläge für die Gestaltung eines Raumes vorbringen, dies können sie aber erst lernen, wenn sie selber erfahren, was sinnvoll ist oder nicht⁶¹. So zeigt sich hier, wie bei Frau Lenz bereits erwähnt, dass auch Überlegungen über pädagogische Begründungen von Partizipation so wie deren gelungen Umsetzung letztendlich vor dem klassischen pädagogischen Dilemma stehen,

⁶¹Vergleiche hierzu auch das Beispiel des Bilderaufhängens, das Pluto in ihrer Studie nennt: Die zitierte Fachkraft spricht sich hier gegen ein Aufhängen von Bildern an der Wand aus, da sie Angst hat, diese könne beschädigt werden. Die Jugendlichen können aber nur dann lernen, ein Bild aufzuhängen, wenn sie es selber ausprobieren dürfen (vgl. Pluto 2007, S. 106 – 107).

„[...] einerseits das jugendliche [wie auch das kindliche F.B.] Gegenüber als zu erziehendes, defizitäres Mängelwesen zu sehen, andererseits aber seine Mündigkeit erreichen zu wollen“ (Sturzenhecker 2005b, S. 257).

Damit verbunden ist die Schwierigkeit, dass diese Mündigkeit und die Fähigkeit, als selbstbestimmtes Subjekt freie Entscheidungen zu treffen, nicht unter Fremdbestimmung und Zwang erlernt werden kann.

Es wird aber durch den Bezug auf die eigene Fachlichkeit, den Frau Schmidt vornimmt, noch ein Zusammenhang mit der Ebene der eigenen Fachlichkeit deutlich. So scheint eine fachliche Reflexion aus zwei Gründen notwendig: zum einen muss der, sowohl im Partizipations- als auch im Erziehungsverständnis sich äußernde Umgang mit den beschriebenen Spannungen immer wieder auf seine Angemessenheit hin reflektiert werden, zum anderen stellt sich die Frage, inwieweit eine Umsetzung von Partizipation innerhalb pädagogischer Institutionen auch immer durch externe Vorgaben, wie den Rahmenbedingungen und Zielsetzungen der Institution bestimmt wird (vgl. Bettmer 2008, S. 217).

VII. 1. 2. Prozesshaftigkeit

Ein Kriterium von Partizipation, das Frau Schmidt immer wieder anführt, ist deren Prozesshaftigkeit:

„[...] wenn man die noch mehr an einem Prozess teilhaben lassen könnte wenn man dann ein Projekt entwickelt zum Beispiel [...]“ (FS Z. 169 – Z. 171).

Als Umsetzungsbeispiel wird von Frau Schmidt diesbezüglich ein Theaterprojekt genannt, das sie im ehemaligen Hort umgesetzt hat.

„[...] weil die das über Tage hinweg und über Wochen hinweg dann so mitgetragen haben und das war dann eine Entwicklung [...]“ (FS Z. 183 – Z. 185).

Das Beispiel lässt die Schlussfolgerung zu, dass diese Prozesshaftigkeit der Partizipation eine Entwicklung ermöglichen soll, in deren Verlauf die Kinder sich aktiv beteiligen und das Projekt „mittragen“ das heißt Verantwortung dafür übernehmen sollen.

Eine andere Stelle des Interviews zeigt, dass für Frau Schmidt dabei ein kontinuierliches und stabiles Setting nötig zu sein scheint (vgl. FS Z. 720-721). Diesbezüglich kritisiert sie auch den wöchentlichen Rhythmus, in dem die Angebote stattfinden.

„(heftiger) Da kann man aber nicht so viel machen und da kann man nicht jede Stunde was anderes machen [...] und in jeder Stunde an einem anderen Prozess beteiligt sein [...] und nur einmal in der Woche eine Stunde an einem Prozess beteiligt sein und dann nächste Woche wieder [...] wir haben Blumen gepresst und wollten dann so ein Album anlegen ja aber in der nächsten Woche ist so gutes Wetter dann passt es wieder nicht und dann ist das lang vergessen diese eine Stunde und dann sind Kinder wo ganz anders in der Entwicklung wieder und wollen was ganz anderes und so weiter das ist gar nicht so einfach finde ich

[...] also da denke ich ist der zeitliche Rahmen einfach anders und da ist eher möglich wo das Setting stabiler und kontinuierlicher ist [...]“ (FS Z. 707-Z.721).

Die Kontinuität und Stabilität eines Projekts ist anscheinend für Frau Schmidt auch damit verbunden, dass die Beteiligung nicht durch zu große Abstände unterbrochen wird, wobei der Abstand von einer Woche ihr bereits zu lang erscheint. Die durch die Unterbrechungen entstehende Langwierigkeit des Partizipationsprozesses steht dann offenbar der, als schnell voran schreitend beschriebenen Entwicklung der Kinder entgegen. Dieses Zitat zeigt zwei Aspekte des Interviews, die unten noch ausführlicher betrachtet werden sollen: erstens bezieht sich Frau Schmidt häufig auf die entwicklungsbedingten Fähigkeiten von Kindern, die für sie anscheinend einen entscheidenden Einfluss auf die Umsetzung von Partizipation ausüben. Zum zweiten kritisiert Frau Schmidt, wie bereits erwähnt, die Rahmenbedingungen, die sie im Kontext der Ganztagschule bezüglich ihrer Tätigkeit vorfindet, häufig als hinderlich für eine gelungene Umsetzung von Partizipation.

VII. 1. 3. Die Bedeutung von Gruppe und Beziehungen für die Partizipation

Im Interview unterscheidet Frau Schmidt immer wieder eine individuelle Selbstbestimmung von einer Mitbestimmung in der Gruppe. So differenziert sie beispielsweise die Partizipationsmöglichkeiten in der Mittagspause wie folgt:

„[...] und dann kommt eine Zeit wo die selbst wählen aber wo man nicht wo die nicht erleben untereinander wo die als Gruppe mitbestimmen sondern individuell bestimmen die dann was mach ich jetzt [...]“ (FS Z. 110 – Z. 113)

„[...] das ist von denen auf jeden Fall selber gewählt und bestimmt auch [...] das wählen die selber aber die erleben nicht ein Gruppengeschehen wo sie selber mitbestimmen dürfen in der Mittagspause [...]“ (FS Z. 116 – Z. 122).

Ein weiteres Kriterium von Partizipation scheint somit auch die Mitbestimmung in der Gruppe zu sein, wodurch eine soziale Komponente von Partizipation deutlich wird. Bedeutung hat die Gruppe für Frau Schmidt unter anderem, da in ihr Beziehungen zu anderen möglich werden, die für Frau Schmidt das „A und O“ für Partizipation darstellen (vgl. FS Z. 632f.):

„[...] weil das einfach mit der eigenen Person zu tun hat weil das bei mir ansetzt und das hat ein Gegenüber (2) es gibt für Partizipation gibt's einfach ein Gegenüber dann auch [...] entweder in der Gruppe oder in einem Projekt oder eine Teilhabe am Geschehen und da sind immer auch andere dabei [...]“ (FS Z. 659 – Z. 664).

Dabei spielt zunächst einmal die Beziehung zu den eigenen Interessen eine Rolle:

„[...] es hat ja auch mit der Beziehung zu mir selber zu tun ob ich meine Interessen einbringen kann und will oder nicht ob ich die wahrnehmen kann ob ich die überhaupt spür ob die überhaupt jemand abfragt ob das jemanden interessiert ob ich ein Interesse hab oder

nicht [...] ob ich es jemals gelernt habe ob das jemals abgefragt wird [...]“ (FS Z. 667 – Z. 675).

Die eigenen Interessen können also nur dann vertreten werden, wenn sie den Beteiligten bewusst werden. Dazu muss es aber anscheinend jemanden geben, der sich für meine Interessen interessiert und diese „abfragt“, also jemanden, der mich meine Interessen veräußern lässt. Das Bewusstsein der eigenen Interessen bildet sich somit nach Frau Schmidt in der Auseinandersetzung mit anderen erst aus:

„[...] in der Auseinandersetzung mit anderen merke ich ja auch der will was was ich nicht will also in dem dass ich merk das will ich nicht oder ich will aber was ganz anderes das ist durchaus auch kann sich vielleicht besser rausschälen in der Gemeinschaft als nur alleine [...]“ (FS Z. 681 – Z. 686).

Hier wird ein Aneignungstheoretisches Muster deutlich: Der Mensch verwirklicht sich auch nach Jaeggi erst, indem er sich zu den Interessen, Wünschen und Handlungen anderer verhält. Selbstaneignung geschieht also erst durch die Aneignung der eigenen Umwelt (vgl. Jaeggi 2005 S. 243 ff.). Der Aneignungstheoretische Hintergrund wird zwar nicht explizit benannt, scheint jedoch die Argumentation als „Hinterkopfwissen“ zu beeinflussen.

Zwar kann also eine besondere Bedeutung der Gruppe bzw. Gemeinschaft im Rahmen des Partizipationsverständnisses von Frau Schmidt festgestellt werden, unklar bleibt jedoch, warum sie immer wieder eine deutliche Abgrenzung zu einer individuellen Selbstbestimmung von Kindern vornimmt. Dabei stellt sich die Frage, welche Funktion bzw. Stellenwert Frau Schmidt der Selbstbestimmung im Hinblick auf Partizipation zuschreibt. Es kann vermutet werden, dass eine individuelle Selbstbestimmung für Frau Schmidt zwar einen Aspekt von Partizipation darstellt, worauf beispielsweise die Forderung hindeutet, Kindern die Möglichkeit einzuräumen, die Angebote, die sie besuchen, selbst zu wählen, was ja ein Beispiel für einen Prozess der Selbstbestimmung ist. Jedoch könnte Frau Schmidt der Mitbestimmung in der Gruppe einen besonderen sozialen Zweck im Hinblick auf das Ziel von Partizipation, eben den der eigenen Interessenfindung zuschreiben, den sie durch die immer wieder vorgenommene Abgrenzung zu individuellen Selbstbestimmung betonen möchte.

Der soziale Aspekt, den Frau Schmidt offenbar mit Partizipation verbindet, wird auch im Hinblick auf die Partizipationsziele deutlich, die sie im Interview anführt.

VII. 1. 4. Ziele von Partizipation

„(7) Ziele gelungener Partizipation (8) ich hab Lust mich einzubringen dass die einerseits ein Stück Verantwortung spüren aber auch ein Stück Freude ein Stück Kraft [...] da dabei [...] das wär ein Ziel [...] auf alle Fälle eine Balance“ (FS Z. 219 – Z. 223).

Die hier genannten Ziele machen deutlich, dass Partizipation für Frau Schmidt nicht nur zum Ziel hat, Kindern um jeden Preis ein Verantwortungsbewusstsein zu vermitteln. Es geht vielmehr darum, dieses Gefühl der Verantwortung auch mit positiven Gefühlen zu belegen und aus dem Prozess Kraft zu schöpfen. Hier wird deutlich, dass Kinder für Frau Schmidt im Zusammenhang mit Partizipation nicht als Objekte betrachtet werden, sondern als Subjekte, die einen Gewinn aus dem Beteiligungsprozess ziehen sollen.

Aufgrund der im Leitfaden formulierten Fragen lassen sich neben dieser allgemeinen Nennung von Partizipationszielen noch solche Ziele herausarbeiten, die sich auf die Entwicklung eines Kindes beziehen. Zudem ergab die Frage nach den Zielen von Partizipation in der Ganztagschule noch weitere Aspekte, die sich auf diesen speziellen Partizipationsort beziehen.

Ziele von Partizipation im Hinblick auf die kindliche Entwicklung

Neben der Übernahme von Verantwortung nennt Frau Schmidt unter Anderem folgende Entwicklungsziele:

„[...] ein Blickwinkel aufs ganze Geschehen auf eine Gruppe auch auf einen Ablauf [...] das Erkennen von einem Projekt oder auch das Wachsen zu etwas hin [...]“ (FS Z. 228 – Z. 231).

Mit Partizipation könnte für Frau Schmidt somit das Ziel verbunden sein, den kindlichen Blick ausgehend von der unmittelbaren Interaktion bzw. der unmittelbaren Tätigkeit zu einem umfassenderen Blick zu erweitern, sodass ihnen Zusammenhänge deutlich werden. Ebenso beschreibt sie mit dem „Wachsen zu etwas hin“ einen Prozess der auf eine Weiterentwicklung zielt und somit einen Fortschritt in der Entwicklung impliziert.

Ein weiteres Entwicklungsziel wird von Frau Schmidt wie folgt formuliert:

„[...] das erfahren, dass alles dauert heute meinen {/schnippst}/ se immer es geht alles so schnell und es dauert und es ist möglich dass es nicht gelingt [...] und auch Misslingen oder wie immer man das nennen mag auch das fördert ja den Lernprozess und fördert ja die Entwicklung [...]“ (FS Z. 232 – Z. 237).

Hier wird deutlich, dass Frau Schmidt Kinder anscheinend oft als ungeduldig erlebt und im Prozess der Partizipation eine Möglichkeit sieht, Kindern dieses ihnen fehlende Durchhaltevermögen zu vermitteln. Hier wird ein Zusammenhang mit dem Kriterium der Prozesshaftigkeit erkennbar, das Frau Schmidt nennt: Kinder sollen lernen, dass Prozesse dauern

können. Dies kann aber nur dann erfahren werden, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht.

Ebenfalls wird in diesem Zitat Misslingen als eine Erfahrung beschrieben, die Kinder im Rahmen von Partizipation erleben können und die sich förderlich auf den Lernprozess bzw. die Entwicklung von Kindern auswirkt. Dieser Aspekt wird ebenfalls im Zusammenhang mit der Bedeutung von Beziehung genannt:

„[...] und da muss ich auch Frustrationen einstecken es gelingt oder es gelingt nicht [...]“
(FS Z. 664 – Z. 665).

Inwiefern sich diese Erfahrung von Misslingen und Frustration auf die Entwicklung förderlich auswirkt, macht Frau Schmidt nicht deutlich. Da sie aber davon spricht, dass Frustrationen eingesteckt werden müssen, kann davon ausgegangen werden, dass für sie ein Entwicklungsziel von Partizipation das Erlernen des Umgangs mit eben diesem Misslingen oder der im Partizipationsprozess erfahrenen Frustration ist.

Auch der soziale Aspekt, den Frau Schmidt mit Partizipation verbindet, wird in der Antwort auf die Frage nach Entwicklungszielen von Partizipation aufgegriffen:

[...] und alleine kann ich etwas zusammen können wir was ganz anderes und für manche Sachen brauche ich einfach viele Leute oder mehr Leute und das wär zum Beispiel auch eine wichtige Erkenntnis oder auch Erfahrung“ (FS Z. 237 – Z. 241).

Die Entwicklung von Gemeinschaftssinn und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen können hier als von Frau Schmidt erkanntes Entwicklungsziel von Partizipation vermutet werden. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, warum für Frau Schmidt die Mitbestimmung in der Gruppe ein wichtiges Kriterium für Partizipation darstellt: Partizipation hat anscheinend für sie nicht nur das Ziel, die egoistische, individuelle Selbstbestimmung zu fördern, sondern sie sollte offenbar auch mit einem Gruppengeschehen verbunden sein und sich in der Gemeinschaft abspielen. Es geht ihr dabei, wie man aufgrund der Bedeutung, die sie Beziehungen für die Partizipation zuschreibt und der oben genannten Erfahrung der Gemeinschaft vermuten kann, um die Interaktion zwischen dem Einzelnen und der Gruppe bzw. dem Engagement von Kindern in der Gemeinschaft (vgl. FS Z. 6-Z. 7). Diesem Entwicklungsziel kann auch das Umsetzungsbeispiel des Hortrats zugeordnet werden, den sie mit dem Klassenrat vergleicht:

„[...] wo es aber glaub ich mehr um soziales Lernen oder um soziale Befindlichkeiten geht innerhalb der Klasse [...] wer sagt zu wem was und wird ist mit wem befreundet oder nicht und so weiter oder wenn sie nicht mehr einverstanden sind mit dem Klassensprechern [...]“
(FS Z. 25 – Z. 30).

Die hier genannten Entwicklungsziele erinnern an die Forderung nach dem Erlernen von Lebenskompetenzen, die sich Kinder durch Partizipationsprozesse aneignen sollen. Da es

sich dabei um Reflektions- und Handlungskompetenzen handelt, die das Individuum dazu befähigen, mit Alltagsproblemen umzugehen und ein selbstbestimmtes Leben unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen zu führen (vgl. Kapitel IV.1.4.), können zu diesen Kompetenzen auch die Fähigkeiten gezählt werden, mit Misserfolgen umzugehen sowie gemeinschaftlich zu handeln.

Wohlbefinden als Ziel von Partizipation in der Ganztagschule

Partizipation hat für Frau Schmidt bezüglich der Ganztagschule das Ziel, das Wohlbefinden der Kinder zu sichern:

„Ich denke schon dass es ein wichtiges Ziel ist für das Wohlbefinden vom Kind [...] dass man zumindest weiß kommt der hier vor kommt der auf seine Kosten ist das ein Ort zum Wohlfühlen dafür ist es sehr wichtig dass ich zumindest das rauskriege [...] ich denke schon dass es fürs Wohlfühlen wichtig ist [...] mhm sehr wichtig sogar [...]“ (FS Z. 437 – Z. 448).

In diesem Zusammenhang wird eine kritische Betrachtung von Schule bzw. Ganztagschule deutlich, die auch an anderen Stellen des Interviews zu erkennen ist:

„[...] weil sonst Schule ein Ort ist an den man so ab- also wo man einfach gezwungenermaßen hin geht leider ist es oft noch so [...] für einige Kinder für viele ist es halt eine lange Zeit wo man an einem Ort ist wo man das Gefühl hat {/atmet laut aus}/ ja [...] ätzend wann ist es aus aber manche finden es auch toll das ist sehr unterschiedlich [...]“ (FS Z. 448 – Z. 455).

Partizipation kann also nach Frau Schmidt in der Ganztagschule dazu beitragen, das Wohlbefinden der Kinder zu sichern, indem sie als Medium der Interessens- und Bedürfnisäußerung und –umsetzung verhindert, dass die Pflicht, die Schule zu besuchen zu einem Zwang wird, der negativ besetzt ist.

VII. 2. Umsetzung von Partizipation

Bei der Betrachtung und Analyse der von Frau Schmidt geschilderten Umsetzungsbeispiele werden mehrere Aspekte deutlich: zunächst scheint der Blick, den Frau Schmidt auf Kinder hat, ihre Umsetzung und Beurteilung von Partizipation zu beeinflussen. Des Weiteren verbindet Frau Schmidt häufig Äußerungen zu ihrem Partizipationsverständnis sowie zur Umsetzung von Partizipation mit der Beschreibung förderlicher und hinderlicher Rahmenbedingungen. Für Frau Schmidt hängt scheinbar die Umsetzung von Partizipation maßgeblich mit den Rahmenbedingungen zusammen, die sie bezüglich ihrer Tätigkeit vorfindet. Im Folgenden soll zunächst kurz ein Überblick über die von Frau Schmidt genannten Gestaltungsräume und Partizipationsformen gegeben werden und daraufhin die genannten Ergebnisse ausführlich dar zu stellen.

VII. 2. 1. Gestaltungsräume und Partizipationsformen in der Ganztagschule

Eine Partizipationsform, die Frau Schmidt im Interview häufig nennt, ist die Befragung von Kindern, die dazu dienen soll, sowohl ihre Bedürfnisse und Interessen, als auch ihr Befinden zu erfassen. Diese Form der Beteiligung wird zudem als Möglichkeit gesehen, Verbesserungsvorschläge der Kinder bezüglich der Ganztagschule zu erheben und so ihre Mitbestimmung zu erhöhen:

„[...] man könnte Befragung machen mit für die Kinder zum Beispiel für den Dienstag wünschen die sich ein Programm in der Mittagspause oder nicht zum Beispiel [...]“ (FS Z. 297 – Z. 299).

Dabei stellt Frau Schmidt fest, dass die Befragung von Kindern eine wichtige Voraussetzung ist, nicht falsche Vermutungen über Bedürfnisse und Interessen von Kindern als Ausgangspunkt für Veränderungen anzusehen (vgl. FS Z. 300 – Z. 302).

Eine wichtige Partizipationsform für Frau Schmidt ist, wie ebenfalls bereits erwähnt, die Projektarbeit. Diese scheint für sie aber im Bezug auf das Alter der Kinder, die sie betreut nur dann Erfolg versprechend, wenn sie kontinuierlich, d.h. ohne die in den Angeboten anfallenden wöchentlichen Unterbrechungen durchgeführt werden kann (FS Z. 707 – Z. 721). Frau Schmidt nennt als Beispiel sowohl von Erwachsenen initiierte Projekte wie das Theaterprojekt, das sie im ehemaligen Hort mit den Kindern durchführte (Frau Schmidt Z. 178 – Z. 188), als auch von den Kindern initiierte und selbst organisierte Projekte bzw. Aktivitäten, die von Erwachsenen bezüglich ihrer Umsetzung unterstützt werden können:

„[...] wenn die Mädels ein Tanzprojekt machen wollen in der Mittagspause dann ist das durchaus noch möglich dann kriegen die ein Raum und ein CD-Player und ja wenn sie wollen ein Publikum das ist glaub die Hauptsache Anleitung das machen die zum Teil auch untereinander [...] das die das dann selber organisieren und ja die zeigt uns jetzt was ausm Ballett oder wir machen grad das und das und wir machen das nach das organisieren die auch selber“ (FS Z. 382 – Z. 393).

Auch die Beteiligung und Mitgestaltung an bzw. von Nachmittagsangeboten wird als Umsetzungsmöglichkeit genannt. Dabei geht es Frau Schmidt zum einen um die gemeinsame Entscheidung über das Thema bzw. die Aktivitäten an einem bestimmten Nachmittag als auch um die gemeinsame Verteilung und Übernahme von Aufgaben (vgl. FS Z. 128 – Z. 136).

Ebenso sieht Frau Schmidt in der Mittagspause Möglichkeiten zur Selbstbestimmung bezüglich der Beschäftigung, die Kinder sich für diesen Zeitraum auswählen, des Raums in dem sich die Kinder aufhalten und Mitarbeitern, die im Rahmen der Mittagspause etwas anbietet und mit der sie dabei Kontakt aufnehmen (vgl. FS Z. 112 – Z. 120). Sie bemängelt

jedoch, dass im Rahmen der Mittagspause kein Gruppengeschehen stattfindet, in dessen Rahmen die Kinder in einer Gruppe mitbestimmen könnten (vgl. FS Z. 120 – Z. 122).

Frau Schmidt sieht also in der Ganztagschule Gestaltungsräume für eine direkte Beteiligung von Schülern bezüglich der Gestaltung des Schulalltags als auch der konkreten Nachmittagsangebote. Eine repräsentative Form der Beteiligung, beispielsweise durch Schulräte wird von ihr ebenso wie eine Beteiligung an der Planungsebene bezüglich der Umsetzung von Interessen und Vorschlägen, die bei einer Befragung geäußert werden, nicht thematisiert.

Diese Beispiele zeigen, dass Frau Schmidt durchaus Möglichkeiten sieht, Kinder in der Ganztagschule zu beteiligen. Eine eher skeptische Haltung wird jedoch bezüglich des Blicks auf Kinder sowie im Hinblick auf die Rahmenbedingungen in X-Dorf deutlich.

VII. 2. 2. Der Blick auf Kinder und die Umsetzung von Partizipation

Bredow und Durdel stellen fest, dass das Zugeständnis von Rechten und von Beteiligungsmöglichkeiten vom Menschen- und Kindheitsbild abhängt, das in einer Gesellschaft vorherrschend ist (vgl. Bredow/Durdel 2003, S. 71ff.). Auch in der Praxis scheint der Blick auf Kinder die Umsetzung von Partizipation zu beeinflussen: Pluto und Seckinger nehmen an, dass das Bild, das eine Fachkraft in der Kinder- und Jugendhilfe über die Handlungsmöglichkeiten und Kompetenzen der Adressaten hat, entscheidenden Einfluss darauf nimmt, ob sie sich eher mehr oder weniger hin zu einer Ermöglichung von Partizipation orientieren (vgl. Pluto/Seckinger 2003, S. 61ff.). Dies scheint sich durch die in Kapitel I-II.2. vorgestellte Studie von Pluto über die Partizipation in den Hilfen zur Erziehung zu bestätigen (vgl. Pluto 2007). Die Umsetzung von Partizipation hängt also neben Einflussfaktoren wie den strukturellen Rahmenbedingungen davon ab, welches Bild eine Fachkraft von den Fähigkeiten, Möglichkeiten, Interessen und Bedürfnissen ihrer Adressaten hat.

Dieser Zusammenhang zwischen dem Blick auf Kinder und der Umsetzung von Partizipation wird auch bei Frau Schmidt immer wieder deutlich. Die Antwort auf die Frage, was Frau Schmidt unter gelungener Partizipation versteht, macht beispielsweise deutlich, dass sie auch bestimmte Fähigkeiten von Kindern als Voraussetzung für die Umsetzung von Partizipation für notwendig hält:

„[...] wenn man dann ein Projekt entwickelt zum Beispiel setzt natürlich auch Fähigkeiten bei den Kindern voraus nicht gerade gleiche aber dass die fähig sind [...] da mitzumachen [...]“ (FS Z. 171 – Z. 174).

Dabei sieht sie offenbar bei Kindern die Fähigkeit, Projekte und Aktivitäten selber zu organisieren, wie das genannte Beispiele eines Tanzprojekts (vgl. FS Z. 384 – Z. 393) zeigt. Eine besondere Kompetenz spricht Frau Schmidt Kindern zudem im Hinblick auf den Umgang mit Reglementierungen zu:

„Also die Kinder sind einfach toll die sind einfach erfinderisch und toll und wenn es noch so reglementiert ist finden die trotzdem ihre Nische [...]“ (FS Z. 401 – Z. 403).

Frau Schmidt sieht bei Kindern offenbar die Fähigkeit auch in einem von ihr als stark reglementiert empfundenen Umfeld Nischen zu finden, in denen sie selbstbestimmt handeln und ihre Bedürfnisse ausleben können.

Bedürfnisse und Bedürfnisäußerungen der Kinder

Da Frau Schmidt Partizipation auch als ein Mittel ansieht, das Wohlbefinden von Kindern in der Ganztagschule zu sichern, ist ein wichtiger Aspekt, wie sie die Bedürfnisse von Kindern einschätzt und welche Möglichkeiten sie sieht, auf diese einzugehen. Frau Schmidt betont dabei vor allem das Bedürfnis nach Ruhe, Entspannung und Alleinsein, das sie bei Kindern vermutet (vgl. FS Z. 329 – Z. 333). Sie versteht Kinder dabei als Individuen, die ihren eigenen Rhythmus und ihre eigene Persönlichkeit haben. Diesbezüglich stellt sie fest, dass manche Kinder einen sehr ausgeprägten eigenen Rhythmus haben und aufgrund des Zwangs, in der Ganztagschule häufig in Gemeinschaft mit anderen zu sein, Wege suchen, sich abzusondern (vgl. FS Z. 335 – Z. 340). Hier entsteht ein Widerspruch, zu der oben genannten Betonung einer Mitbestimmung in der Gruppe, die nach Ansicht von Frau Schmidt offenbar nicht oft genug ermöglicht wird und der Feststellung, dass Kinder eben auch aufgrund der ständigen gemeinschaftlichen Aktivitäten anscheinend das Bedürfnis haben, zur Ruhe zu kommen und sich abzusondern. Da sie zum Ende des Interviews hin feststellt, dass beides, sowohl das Alleinsein als auch die Auseinandersetzung mit anderen seinen Sinn hat (vgl. FS Z. 686 – Z. 687), kann vermutet werden, dass ihr dieser Widerspruch im Verlauf des Interviews auch bewusst wird. Es stellt sich die Frage, ob Frau Schmidt bezüglich des Bedürfnisses, allein zu sein, die Selbstbestimmung von Kindern als einen wichtigen Aspekt von Partizipation versteht. Da aus dem erhobenen Material, wie oben bereits erörtert nicht endgültig erschlossen werden kann, welche Bedeutung die individuelle Selbstbestimmung bezüglich des Partizipationsverständnisses von Frau Schmidt einnimmt, muss auch diese Frage offen bleiben. Ebenso ist sie der Ansicht, dass Kinder einen geschützten Rahmen brauchen um Interessen und Bedürfnisse auszuleben (vgl. FS Z. 342 – Z. 345). Aufgrund dessen thematisiert sie auch immer wieder die Not-

wendigkeit, einen Ruheraum einzurichten, in dem Kinder die Möglichkeit gegeben werden kann, diese Bedürfnisse auszuleben. Die Nutzung des Raums wird von Frau Schmidt jedoch aufgrund seiner Lage im Keller skeptisch in Frage gestellt obwohl sie auch betont, dass es sich hierbei um einen hellen Raum handelt (vgl. FS Z. 347 – Z. 351). Im Zusammenhang mit den kritischen Überlegungen über die Nutzung des Ruheraums stellt Frau Schmidt zudem fest, dass sich das, was Kinder wollen auch schnell ändert (vgl. FS Z. 353 – Z. 354). Diese Wechselhaftigkeit, die Frau Schmidt bei Kindern im Hinblick auf ihre Bedürfnisse erlebt, scheint also die Umsetzung von Interessens- und Bedürfnisäußerungen zu erschweren. Ebenso als schwierig empfindet Frau Schmidt die Erfahrung, dass sich nicht immer alle Kinder zu ihrem Befinden äußern können (vgl. FS Z. 443 – Z. 444). Hier sieht Frau Schmidt als Möglichkeit, dies herauszufinden und das Wohlbefinden des Kindes zu sichern, die Beobachtung des Kindes so wie den Austausch mit Kolleginnen (vgl. FS Z. 444 – Z. 445).

Weitere Besonderheiten ergeben sich aus individuellen und altersabhängigen Fähigkeiten von Kindern.

Die altersabhängige Zeitperspektive von Kindern

Frau Schmidt erlebt die Verteilung von Aufgaben und deren Erfüllung im Rahmen der Mitgestaltung von Nachmittagsangeboten als eine Herausforderung für Kinder:

„[...] wenn Kochen dran ist oder irgendwie was vorbereiten wer bringt was mit und das über bis über die ganze Woche zu behalten und das dann mitzubringen [...] das ist schon eine Leistung wenn die jeden Mittag was andres haben weil die eben nicht zeitlich orientiert sind [...]“ (FS Z. 129 – Z. 134).

Hier wird einerseits deutlich, dass Frau Schmidt Kindern eine andere Zeitperspektive zuschreibt, die ihnen das Erfüllen von Aufgaben, deren Übernahme und Ausführung zeitlich getrennt erfolgen und somit eine Gedächtnisleistung verlangen, erschwert. So beurteilt sie die Übernahme und Erfüllung dieser Aufgaben als Leistung, wobei sie jedoch nicht bei allen Kindern diese Kompetenz erkennt:

„[...] dass die dann selber das mitbringen zum Teil hat das funktioniert nicht bei allen mmh ja [...]“ (FS Z. 140 – Z. 142).

Die Fähigkeiten von Kindern, die sie bezüglich Partizipation mitbringen, scheint also nicht nur altersabhängig, sondern auch individuell verschieden zu sein.

Auch für die Entscheidungsfindung kann die im Vergleich zu Erwachsenen andere Zeitperspektive Schwierigkeiten mit sich bringen:

„[...] die können auch nicht überschauen ja kann ich jetzt ein viertel Jahr an dem Projekt teilnehmen [...]“ (FS Z. 276 – Z. 277)

Daher werden die Entscheidungen von Kindern auch als sehr spontan angesehen:

„[...] Kinder entscheiden manchmal wirklich nach Lust und Laune und Kraft [...]“ (FS Z. 279 – Z. 280)

Die Entscheidungsfähigkeit von Kindern wird somit auch als altersabhängige Kompetenz verstanden: Für jüngere Kinder kann Partizipation eher zur einer Überforderung werden als für ältere, da sie nach Meinung von Frau Schmidt unter anderem eine andere Zeitperspektive haben. Kinder ab der dritten oder vierten Klasse haben nach Frau Schmidt schon eher die Fähigkeit, beispielsweise ihre Spielpartner frei zu wählen und bekommen daher auch mehr Freiräume eingeräumt als jüngere Kinder (vgl. FS Z. 285ff.). Die Annahme, die Zeitperspektive umfasse bei Kindern eine enge Spannweite, ist immer wieder bestätigt worden, jedoch ist umstritten, dass Kinder dadurch nur in der Gegenwart leben (vgl. Schorch 1982, S. 61). Schorch konnte beispielsweise in einer empirischen Studie, in der er die Zeiteinteilung und Zeitplanung von Grundschulkindern untersuchte zeigen, dass bei Kindern vor allem ab dem zweiten Schuljahr ein sprunghafter Anstieg der Zukunftsorientierung zu erkennen ist. Äußern sich Kinder im ersten Schuljahr auf die Frage, welche Ereignisse sie in Zukunft erwarten und zu welchem Zeitpunkt diese Ereignisse stattfinden werden häufig noch zu Aktivitäten, die am selben Tag stattfinden, so steigen bei Kindern ab der zweiten Klasse die Aussagen zu Ereignissen, die innerhalb der Spannweite eines Jahres erwartet werden sprunghaft an. Während der Grundschulzeit kann somit eine kontinuierliche Ausdehnung der durchschnittlichen Zukunftsperspektive festgestellt werden. (vgl. ebd., S. 140f.) Es kann also vermutet werden, dass die Aussage, Kinder könnten nicht überblicken, ob sie über ein viertel Jahr an einem Angebot teilnehmen wollen, zu pauschalisierend ist. Vielmehr sollte beachtet werden, dass die Weite der Zukunftsperspektive sowohl mit Fähigkeiten zur zeitlichen Orientierung als auch mit der allgemeinen Schulleistung in engem Zusammenhang steht (vgl. ebd., S. 155f). Dies deutet darauf hin, dass die Ausdehnung der Zukunftsperspektive auch aufgrund des in der Schule nach und nach erworbenen Wissens erfolgt und nicht primär eine Fähigkeit ist, die ausschließlich durch die altersabhängige ontogenetische Entwicklung bedingt ist. So spricht sich Schorch in seinen didaktischen Folgerungen auch dafür aus, gerade die Förderung der Zukunftsorientierung in den Vordergrund zu stellen, wobei er die Fähigkeit einer weiter ausgedehnten Zukunftsperspektive auch bei jüngeren Grundschulern annimmt (vgl. ebd., S. 156f.). Im Hinblick auf die hier behandelte Ermöglichung von Partizipation erscheint zudem eine Förderung einer ausge-

dehnten Zukunftsperspektive aus einem weiteren Grund wichtig: Schorch stellt fest, dass Kinder generell den Wunsch äußern, ihre Zeit selbst einzuteilen und bei deren Gestaltung mitzubestimmen. Ebenso nimmt das Bewusstsein einer Einschränkung des eigenen Handlungsspielraums durch die Entscheidungen Erwachsener in den höheren Grundschulklassen diesbezüglich zu. (vgl. ebd., S. 142ff.) Durch die Förderung der Fähigkeit zu einer weiteren Zeitperspektive könnte Kindern also mehr Selbstbestimmungsmöglichkeit hinsichtlich ihrer Zeitplanung gegeben werden. Es wäre somit zu überlegen, ob nicht die Möglichkeit, ein Angebot über ein halbes Jahr zu wählen, ein Übungsfeld für die Erweiterung der Zukunftsperspektive darstellen kann. Um jedoch eine Überforderung der Kinder zu verhindern, wäre es notwendig, Kindern dabei geeignete Möglichkeiten der Zeitplanung zu eröffnen.

Auch im Hinblick auf andere Fähigkeiten von Kindern scheint es wichtig, Partizipationsmöglichkeiten als Übungsfeld zu eröffnen, um eine Kompetenzerweiterung zu fördern: Oerter stellt hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten von Kindern zusammenfassend fest, dass es den Eindruck macht, dass das kindliche Denken sich nicht so wesentlich von dem des Erwachsenen unterscheidet, wie früher angenommen wurde (vgl. Oerter 2001, S. 40.). So sind bereits Kinder im Grundschulalter dazu in der Lage, bestimmte Fragestellungen, die einen Bezug zu lebensweltlichen Themen haben, unter der Verwendung verschiedener Variablen richtig zu beantworten. Gerade weil sie über diese Fähigkeit verfügen, sollten nach Oerter Kinder nicht daran gehindert werden, Inhalte und Methoden des Unterrichts mit zu gestalten, da dies sonst ein Verlust für Lehren und Lernen bedeuten könne (vgl. ebd.). Kognitive Defizite ergeben sich hingegen hinsichtlich eines systematischen Zusammenhangs zwischen Denken und Wissen: „Das Denken nährt sich aus dem Wissen“ (ebd., S. 41). Vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich das Wissen des Individuums jedoch in einer aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickelt, ist dies kein Argument gegen, sondern gerade für die Beteiligung von Kindern. Denn wird ihnen die Möglichkeit zur Partizipation eröffnet, so können sie sich durch eine aktive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand weiteres Wissen aneignen, das eine erweiterte Beteiligung ermöglicht.

Die Schwierigkeiten, die Frau Schmidt im Hinblick auf die Fähigkeiten von Kindern erkennt, werden von ihr oftmals auch im Zusammenhang mit der Beurteilung von Partizipation als Überforderung von Kindern genannt. Dabei kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Frau Schmidt den Grund für eine solche Überforderung nicht in einer generellen

Unfähigkeit von Kindern zur Partizipation sieht. Dies widerlegen die Beispiele gelungener Umsetzung wie das Theaterprojekt oder die selbstorganisierten Aktivitäten von Kindern.

Partizipation als Überforderung und „Luxusthema“

Die von Frau Schmidt thematisierten Besonderheiten in der kindlichen Zeitwahrnehmung werden von ihr oftmals im Zusammenhang mit den in der Ganztagschule vorgefundenen Rahmenbedingungen thematisiert. So sieht sie beispielsweise, wie bereits erwähnt dann eine Schwierigkeit, wenn Kinder eine Entscheidung über einen längeren Zeitrahmen treffen sollen (vgl. FS Z. 276 – Z. 277). Frau Schmidt sieht den Grund für die Überforderung von Kindern offenbar darin, dass der in der Ganztagschule gegebene strukturelle Rahmen nicht den Besonderheiten der kindlichen Entwicklung und Fähigkeiten entspricht.

Die Überforderung von Kindern hängt aber nicht nur mit den strukturellen Rahmenbedingungen zusammen, die nicht den individuellen oder altersgemäßen Fähigkeiten der Kinder entsprechen. Frau Schmidt sieht vielmehr in den generellen gesellschaftlichen Lebensbedingungen, die die Entwicklung von Kindern beeinflussen einen Grund dafür, dass Partizipation zur Überforderung wird:

„In den Lebensbedingungen sehe ich einfach dass ganz viel Druck ist und dass viel Tempo in einer Entwicklung ist und Veränderung und dass auch der zeitliche Rahmen sehr straff ist wo soll also ich frag mich da wo sollen Kinder das auch noch leisten? Ich finde es zum einen gut wenn sie gefragt werden können zum anderen finde ich es eine Überforderung für Kinder [...]“ (FS Z. 258 – Z. 265).

Hier wird eine gesellschaftliche Kritik deutlich, die die immer höher werdenden Ansprüche an Kinder in den Blick nimmt. Diese Überforderung scheint sie in der Ganztagschule selbst zu erleben:

„Kinder sind auch erschlagen da ist es nicht nur sinnvoll das ist nicht der Sinn der Sache dass Kinder erschlagen werden am Tag [...] sondern dass sie sich entwickeln können und dass es förderlich ist und da brauche ich Ruhe und da brauche ich kreative Pause und da brauch ich auch Langeweile [...] wenn mir jede Stunde jemand anderes sagt [...] was ich noch tun könnte damit ich ja keine Langeweile habe ja“ (FS Z. 741 – Z. 748)

So thematisiert sie eine Ambivalenz zwischen dem Empfinden, dass Partizipation positiv bewertet werden kann, wo sie möglich ist und einer Zumutung von Partizipation, die zu einem weiteren (Leistungs-)anspruch an Kinder und damit zu einer Überforderung werden kann.

Im Zusammenhang mit der Beurteilung von Partizipation als möglicher Überforderung von Kindern bezeichnet Frau Schmidt Partizipation als „Luxusthema“. Es kann erstens vermutet werden, dass sie Partizipation als „Luxus“ betrachtet, da Partizipation nicht auf allen Ebenen ermöglicht wird bzw. ermöglicht werden kann. So kritisiert sie, dass Kinder den

ganzen Tag in der Schule sein müssen, ohne dies selbst entscheiden zu können, da sie aufgrund ihres Alters noch nicht alleine zu Hause bleiben können und somit keine Wahlfreiheit haben⁶². Ebenso würden sie bei existenziellen Fragen wie der Trennung der Eltern und einer eventuellen neuen Partnerschaft der Eltern nicht gefragt. (vgl. FS Z. 249 – Z. 256)

Diese Argumente lassen folglich den Schluss zu, dass Partizipation für sie dadurch zum „Luxus“ wird, dass sie eben nicht überall gewährt werden kann. Die auf diese Argumente folgende Beschreibung von Partizipation als Überforderung von Kindern weist jedoch zweitens darauf hin, dass Partizipation aufgrund der vielen Herausforderungen und Anforderungen, denen sich Kinder aufgrund ihrer Lebensbedingungen stellen müssen zum „Luxus“ wird. Sie müssen mit Anforderungen und Bedingungen zu Recht kommen, die sie so einnehmen, dass Partizipation nur dann ohne Überforderung möglich ist, wenn die Anforderungen bewältigt werden können. Partizipation wäre demzufolge für Frau Schmidt ein „Luxus“, da sie nur eben dann ermöglicht werden kann, wenn andere Anforderungen bewältigt worden sind, um die es sich zunächst zu sorgen gilt und die somit eine höhere Dringlichkeit aufweisen.

Hier thematisiert Frau Schmidt eine weitere Ambivalenz: einerseits müssen Kinder Entscheidungen und Zwänge akzeptieren, die für sie getroffen werden, da sie die dazu nötige Entscheidungsfreiheit aus entwicklungsbedingten Gründen noch nicht haben. Andererseits wird aber in bestimmten Bereichen eine Beteiligung verlangt, die aufgrund hoher gesellschaftlicher Anforderungen zur Überforderung wird.

Dies ist sicherlich ein wichtiger Aspekt, den es bezüglich der verstärkten Forderung nach mehr Beteiligung und Engagement von Kindern zu bedenken gibt. Die Bezeichnung von Partizipation als „Luxusthema“ ist jedoch kritisch zu beurteilen, da Luxus auch immer etwas ist, was nicht unbedingt gebraucht wird. So könnte Partizipation als Mittel verkannt werden, Kindern die Möglichkeit zu geben, das Gefühl der Ohnmacht, das sie hinsichtlich der genannten Einschränkungen ihrer Entscheidungsfreiheit haben können, zu mildern und Selbstwirksamkeit erfahrbar zu machen. Oerter weist diesbezüglich darauf hin, dass sowohl Partizipation am schulischen Leben, als auch die Eröffnung von Möglichkeiten, die eigene Umwelt zu gestalten, ein Gefühl der Verantwortung und das daraus resultierende Handeln ein Bewusstsein von Kontrolle vermittelt, was der für Kinder typischen Erfahrung von Hilflosigkeit und Machtlosigkeit entgegensteuert (vgl. Oerter 2001, S: 47). So gesehen

⁶² Es stellt sich die Frage, warum Frau Schmidt hier nicht die in Deutschland bestehende Schulpflicht thematisiert, sondern auf die Fähigkeit von Kindern, alleine zu Hause zu bleiben Bezug nimmt.

ist Partizipation also keineswegs ein Luxus, sondern eine unbedingte Notwendigkeit. Diesbezüglich wäre dann zu fragen, wie Kindern Partizipation ermöglicht werden kann, ohne sie im Kontext anspruchsvoller Lebensbedingungen zu überfordern.

Überlegungen zur Verhinderung von Überforderung

Als Möglichkeit, die Überforderung von Kindern durch Partizipation vor dem Hintergrund anspruchsvoller Lebensbedingungen und ungeeigneter Rahmenbedingungen zu verhindern, sieht Frau Schmidt die Schaffung eines förderlichen Settings durch das die Kinder nicht nach ihren Bedürfnissen gefragt werden müssen, sondern in dem diese bereits akzeptiert werden (FS Z. 266 – Z. 269). In diesem Zusammenhang wird nicht angesprochen, was genau ein solches förderliches Setting inhaltlich ausmacht.

Ebenso sieht Frau Schmidt die Möglichkeit, den Kindern eine Anlaufstelle sowie den Rahmen zu bieten, „Sachen“ kennen zu lernen (vgl. FS Z. 588 – Z. 590). Es scheint ihr also auch eine Schwierigkeit darin zu bestehen, dass Kinder sich nicht für ein Angebot entscheiden können, da sie über dessen Inhalt nicht genügend Informationen haben. In diesem Zusammenhang beurteilt sie es auch nicht als negativ, wenn Kinder nicht gleich alles entscheiden und sozusagen eine Übernahme von überfordernden Entscheidungen durch Erwachsene erfolgt (vgl. FS Z. 592 – Z. 593). Dies kann sowohl von Fachkräften, die Kindern Aktivitäten zuteilen sollen, von denen sie bemerken, dass sie Kinder interessieren könnten (vgl. FS Z. 279 – Z. 280), als auch von den Eltern übernommen werden, denen Frau Schmidt die Aufgabe zuspricht, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu erkennen (vgl. FS Z. 283 – Z. 285). Hier lässt sich wieder eine Spannung erkennen, die Frau Schmidt anspricht: einerseits sieht Frau Schmidt die Notwendigkeit der Beteiligung der Kinder bei der Angebotswahl, da so die Situation entstehen könnte, dass Kinder ohne Interesse an den Angeboten teilnehmen, was sie als hinderlich für die Partizipation beschreibt (vgl. FS Z. 533 – Z. 550/ Z. 583 – Z. 584). Andererseits erscheint es ihr aber im Falle einer Überforderung eben auch notwendig, dass die Eltern die Entscheidung bezüglich der Wahl eines Angebots übernehmen (vgl. FS Z. 593 – Z. 594). Sie spricht dabei dann auch die Hoffnung aus, dass Eltern die Wahl eines Angebots nicht gegen die Interessen ihrer Kinder vornehmen (vgl. FS Z. 594 – Z. 595). Ebenso spricht sie den pädagogischen Fachkräften die Aufgabe zu, mit dieser Situation klar zu kommen (vgl. FS Z. 595 – Z. 596), womit sie wahrscheinlich vor allem den Umgang mit dem möglichen Desinteresse der Kinder bezüglich der Angebo-

te meint. Eine weiterer Weg, Kindern die Möglichkeit zu geben, sich zu beteiligen, ist die Ermöglichung einer exemplarischen Erfahrung von Beteiligung:

„das ist wichtig dass Kinder das vielleicht exemplarisch erleben nicht überall das geht nicht überall [...] ist auch glaub ich nicht wichtig aber das es überhaupt erleben“ (FS Z. 727 – Z. 730).

Zu bemerken ist, dass Frau Schmidt keine altersgemäßen Partizipationsmöglichkeiten thematisiert, die Entscheidungsmöglichkeiten von Kindern erhalten, ohne vor dem Hintergrund anspruchsvoller Lebensbedingungen eine Überforderung zu bewirken. So könnte schon eine altersgerechte Information über den Inhalt von Angeboten die Entscheidungsfähigkeit von Kindern erhöhen. Es kann angenommen werden, dass diese auch aus dem Grund nicht angesprochen wurden, da im Interview nicht explizit danach gefragt wurde und Frau Schmidt die Überforderung von Kindern vor allem in Bezug auf die Bedingungen in der Ganztagschule thematisierte. Wie im Folgenden gezeigt wird, werden diese Rahmenbedingungen aber generell eher als hinderlich für die Umsetzung von Partizipation beurteilt, was auch die Einschätzung bezüglich der Ermöglichung altersgemäßer Beteiligungsgelegenheiten im Kontext dieses Rahmens beeinflussen könnte.

VII. 2. 3. Die Rolle der Rahmenbedingungen

Im Verlauf des Interviews verknüpft Frau Schmidt meist Äußerungen über ihr Partizipationsverständnis mit der Beschreibung hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen. Die Umsetzung von Partizipation ist für sie also scheinbar eng mit den strukturellen Rahmenbedingungen verknüpft, die sie bezüglich ihrer Tätigkeit vorfindet.

Auffallend dabei ist ein äußerst kritischer Blick auf die Rahmenbedingungen in X-Dorf. Im Folgenden soll beschrieben werden, welche Rahmenbedingungen Frau Schmidt als hinderlich für die Umsetzung von Partizipation sowohl bezüglich der von ihr durchgeführten Nachmittagsangeboten, als auch in anderen Bereichen der Ganztagschule nennt und wie sie diesbezüglich die Verbesserungsmöglichkeiten in X-Dorf beurteilt.

Strukturelle Rahmenbedingungen der Nachmittagsangebote und anderer Ganztagsangebote

Bereits die im Vorfeld der Angebotsumsetzung vorgenommenen organisatorischen Rahmenbedingungen erweisen sich nach Frau Schmidt als hinderlich für die Umsetzung von Partizipation. Dabei wird sowohl die mangelnde Transparenz bezüglich der Angebote durchführenden Personals, als auch die Einschränkung in der Wahlfreiheit hinsichtlich der Angebotsauswahl an bestimmten Wochentagen kritisiert (vgl. FS Z. 43 – 50). Ebenso wird

Kritik daran deutlich, dass die Anmeldung zu den Angeboten durch die Eltern erfolgt und nicht sichergestellt ist, ob die Kinder bei der Angebotsauswahl nach ihren Interessen befragt werden (vgl. FS Z. 41 – Z. 46/ Z. 533 – Z. 546). Dies sieht Frau Schmidt vor allem deshalb als hinderlich an, da so die Situation entstehen kann, dass Kinder an einem Nachmittagsangebot teilnehmen müssen, für dessen Thema sie kein Interesse aufbringen können:

„[...] wenn die hier angemeldet sind ohne dass sie gefragt werden [...] dann muss ich denen nicht das Konzept in die Hand geben wenn die absolut keine Lust haben auf Natur und Umwelt [...]“ (FS Z. 533 – Z. 537).

„[...] dann seh ich einfach auch nach ein paar mal haben die keine Lust ga::r nicht das hat keinen Platz bei denen das ist ja auch nicht schlimm die hätten Lust auf was anderes aber das kann ich halt nicht anbieten wenn ich Natur und Umwelt machen muss weil das ist vorgegeben das Thema und da melden die Eltern dann halt vielleicht an [...]“ (FS Z. 540 – Z. 546).

Es zeigt sich, dass Frau Schmidt die Umsetzung von Partizipation als deutlich erschwert empfindet, wenn Kinder aufgrund einer Einschränkung der Entscheidungsfreiheit nicht die Möglichkeit haben, ein ihren Interessen entsprechendes Nachmittagsangebot zu wählen. Als einschränkend werden dabei auf der Ebene der Angebotsumsetzung auch die Vorgaben bezüglich des Angebotsthemas beschrieben: da Frau Schmidt sich an die im Rahmen des Angebots „Natur und Umwelt“ gegebenen Themen halten muss, sieht sie offenbar weniger Spielraum, auf die Interessen der Kinder einzugehen.

Neben den inhaltlichen sieht Frau Schmidt die zeitlichen Vorgaben in X-Dorf als hinderlich für die Umsetzung der Partizipation in den Angeboten an:

„[...] die Zeiten sind auch vorgegeben [...] und Partizipation setzt für mich auch voraus da ist eine Zeitspanne möglich weil wenn alles inhaltlich vorgegeben ist und der zeitliche Rahmen straff ist dann ist nicht viel möglich an Partizipation [...]“ (FS Z. 56 – Z. 63).

Der enge Zeitrahmen sowie ein häufiger Wechsel zwischen den Elementen der Ganztagschule bzw. den Angeboten (vgl. FS Z. 57 – Z. 59), die lediglich im wöchentlichen Rhythmus stattfinden, stehen vermutlich dem von Frau Schmidt im Zusammenhang mit dem Kriterium der Prozesshaftigkeit von Partizipation beschriebenen Voraussetzung eines stabilen und kontinuierlichen Settings entgegen. Dadurch wird aber eine Reaktion auf die sich gemäß der kindlichen Entwicklung schnell ändernden Interessen und Bedürfnisse über das Medium Partizipation erschwert (vgl. FS Z. 708 – Z. 722).

Auch die räumlichen Bedingungen⁶³ sowie die Vorgabe, die Anwesenheit der Kinder vor Beginn des Angebots zu erfassen, werden als für die Umsetzung von Partizipation hinderlich beschrieben:

„[...] nee das ist nicht Partizipation denn ich leite dann eine Gruppe an wo ich frühestens um halb drei anfangen kann bis alle da sind und alle anderen hier draußen sind alle anderen die nicht zu der Gruppe gehören weil man sich in der Aula versammelt bis ich alle abgehakt habe es ist halb drei dann anfangen [...] und dann womöglich noch raus zu gehen oder so [...]“ (FS Z. 466 – Z. 473).

Die Zusammensetzung der Gruppen in den Angeboten, in denen ein hoher Betreuungsschlüssel die Regel ist, stellt ebenso eine Herausforderung für Frau Schmidt dar:

„[...] dann so viele Kinder die nicht zu einer Klasse gehören sondern nur an dem Mittag zu der Gruppe sind sonst nicht in der Klasse in einem Verband nur an dem Mittag [...]“ (FS Z. 472 – Z. 475).

Um hier eine Beteiligung zu ermöglichen, braucht es daher nach Frau Schmidt Zeit, um die Gruppendynamik sowie die Interessen der Kinder zu erfassen (vgl. FS Z. 488 – Z. 493). Dass aber gerade in dieser Erfassung der Interessen und in der gemeinsamen Überlegung, wie der Umgang miteinander in der Gruppe gestaltet werden könnte, bereits eine Möglichkeit der Beteiligung liegt, wird von Frau Schmidt nicht thematisiert.

Auch in anderen Bereichen der Ganztagschule wird die Umsetzung von Partizipation kritisch betrachtet. Da im Rahmen dieser Diplomarbeit der Blickwinkel vor allem auf der Umsetzung in den Nachmittagsangeboten liegt, sollen hier nur Beispiele genannt werden, die aufzeigen, dass der schulische Kontext generell als hinderlich für die Umsetzung von Partizipation angesehen wird.

Frau Schmidt erkennt zwar die Möglichkeit der Selbstbestimmung, die Kinder im Rahmen der Mittagspause haben, sie kritisiert jedoch, dass es sich dabei nicht um ein Gruppengeschehen handelt (vgl. FS Z. 110 – Z. 122). Ebenso sieht sie im Rahmen der Schulaufgaben und der Förderangebote keine Möglichkeit, Kinder zu beteiligen, da hier die Zielsetzung der Förderung höchstens eine Wahl der Aufgaben zulässt (vgl. FS Z. 103 – Z. 104/ Z. 122 – Z. 127). Auch für die Umsetzung von selbst organisierten Aktivitäten der Kinder wird der Rahmen Schule als eingeschränkt wahrgenommen:

⁶³ Hier muss erwähnt werden, dass Frau Schmidt ihre Nachmittagsangebote in der Aula der Schule durchführt. Dieser Raum ist zum einen recht hellhörig, da er an einer Seite, die zum Gang hin liegt, durch Wände begrenzt wird, die herausnehmbar sind. Auch befindet sich neben der Tür, die direkt zu einem Eingang der Schule führt eine Glasscheibe, durch die auch während des Interviews immer wieder Kinder hindurchschauten und auf sich aufmerksam machen wollten. Der Raum ist zudem ein Mehrzweckraum, der nicht nur für die Nachmittagsangebote, sondern auch für die Früh- als auch für die Spätbetreuung genutzt wird. Ebenso versammeln sich hier alle Kinder zu bestimmten Angeboten, um dann auf die Gruppen verteilt zu werden. Der Raum ist also einerseits sehr hellhörig und was durch seine zentrale Lage oft eine große Unruhe bewirkt. Ebenso sind die Gestaltungsmöglichkeiten dort aufgrund der Mehrfachnutzung des Raums eingeschränkt.

„[...] Kinder organisieren ein Lager aufm Schulhof manchmal passt es halt nicht so ganz wenn die von den Nachbarn dann für ihr Lager so Sachen holen [...] ja da ist der Rahmen Schule dann wieder nicht so geeignet das wär zu Hause leichter mhm das könnte ich zu Hause tolerieren aber hier sag ich dann halt Kinder es geht nicht wir haben sonst so nen Misthaufen irgendwann von allem möglichen ja hier geht's nicht woanders würde ich es erlauben [...]“ (FS Z. 422 – Z. 433).

Hier versteht Frau Schmidt ihre Rolle als die einer „Rahmenhüterin“, die die Versuche von Kindern, ihre Lebenswelt zu gestalten aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen unterbinden muss. Dabei sieht sie anscheinend keine Möglichkeiten, diesen Rahmen zu öffnen und für Möglichkeiten einzutreten, Kindern diese Freiräume dazu auf irgendeine Weise zu schaffen.

Eine Möglichkeit, wirklich auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können bzw. ihnen Freiraum zur eigenen Gestaltung zu bieten, sieht Frau Schmidt in der Spätbetreuung:

„[...] oft wollen Kinder eben nicht wieder was vorgesetzt die sagen mir dann auch wann hab ich endlich Zeit mal mein eigenes zu machen ich will jetzt nichts hören ich will jetzt keine Geschichte hören und manchmal wollen sie eine Geschichte hören und das ist in der Spätbetreuung nicht schwierig da muss ich nichts verfolgen kein Ziel die müssen aber das und das lernen [...]“ (FS Z. 321 – Z. 308).

Hier wird eine generelle Kritik deutlich, die sich auf die in den Ganztagsangeboten verfolgten Lernziele bezieht. Die Abwesenheit von vorgegebenen Lernzielen, wie sie beispielsweise in den Nachmittagsangeboten bezüglich der verschiedenen Themen verfolgt werden, scheint Frau Schmidt in der Spätbetreuung die Freiheit zu geben, Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen nachzugehen.

Weiter übt sie Kritik bezüglich der Umsetzung von Bedürfnissen und Interessen, die Kinder äußern. So sieht sie, wie bereits erwähnt, zum Zeitpunkt des Interviews keine Möglichkeiten, Kindern die Befriedigung ihres Bedürfnisses nach Ruhe zu ermöglichen, da ein Ruheraum noch nicht vorhanden ist und die Räumlichkeiten, in denen Frau Schmidt ihre Angebot durchführt, keine Möglichkeit bieten solche Rückzugsmöglichkeiten, wie eine Kuschelecke einzurichten (vgl. FS Z. 618).

Einschätzung der Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich der Umsetzung von Partizipation

Eine Möglichkeit, die Umsetzung von Partizipation noch zu verbessern, wird vor allem im Hinblick auf selbstorganisierte Aktivitäten von Kindern gesehen. So sieht Frau Schmidt beispielsweise den Raum für ein von den Kindern selbst organisiertes Tanzprojekt als vorhanden an (vgl. FS Z. 384 – Z. 393).

Ebenso sieht sie die Möglichkeit, Kinder zu befragen, um Verbesserungsvorschläge einzuholen (vgl. FS Z. 297 – Z. 301). Sie sieht jedoch zum Zeitpunkt des Interviews den perso-

nellen Rahmen als noch nicht ausreichend an, um die Umsetzung eventuell gewünschter Angebote, die von Mitarbeitern angeleitet werden sollen, zu gewährleisten (vgl. FS Z. 314/ Z. 317 – Z. 321). Hier sieht sie als mögliche Lösung den Einbezug von Ehrenamtlichen (vgl. FS Z. 314 – Z. 315). Auch die Nutzung des Ruheraums wird von Frau Schmidt, wie oben bereits erwähnt, aufgrund seiner Lage und den sich schnell ändernden Bedürfnisse von Kindern in Frage gestellt.

Es wird also zusammenfassend eher eine skeptische Einschätzung der Gestaltungsräume für die Umsetzung von Partizipation als auch deren Verbesserungsmöglichkeiten deutlich. Im Gegensatz zu den hier angeführten kritischen Aussagen über die Rahmenbedingungen, die Frau Schmidt im Kontext der Ganztagschule vorfindet, werden die Rahmenbedingungen, die sie im ehemaligen Hort bezüglich ihrer Tätigkeit vorfand, rückblickend als eher positiv beschrieben:

„[...] und da kenn ich es von den Rahmenbedingungen her einfach so, dass man dann auf jeden Fall einen Freiraum hatte und auch von den vom Personal her ein Bisschen anders besetzt war von den Räumlichkeiten man hat immer den gleichen Raum gehabt und die Gruppe war nicht homogen also war beständig von Montag bis Freitag das is ja hier alles offener das war der Unterschied [...] und (2) da weiß ich auch eher was auf mich zukommt das war planbarer glaub ich ja“ (FS Z. 87- Z. 96).

Ebenso beschreibt sie die Veränderungen, die sich durch den Wechsel ihrer Tätigkeit als Mitarbeiterin des ehemaligen Hortes zur sozialpädagogischen Mitarbeiterin in der Ganztagschule ergeben haben als sehr bedeutsam:

„[...] für mich selbst hat sich viel verändert dass immer eine andere Gruppe ist dass ich keine feste Kollegen hab also in der Gruppe nicht das sich immer einen anderen Raum hab [...] dass es einfach mehr Kinder sind und das fehlt Beziehung [...]“ (FS Z. 624 – 633).

Es kann somit zwar ein generell kritischer Blick auf Partizipation festgestellt werden, der sich beispielsweise in deren Beurteilung als mögliche Überforderung für Kinder und der damit verbundenen Bezeichnung von Partizipation als Luxusthema zeigt (vgl. FS Z. 249 – Z. 289). Diese Skepsis zeigt sich jedoch im gesamten Interview und könnte mit einer generellen kritischen Einstellung gegenüber der Einführung der Ganztagschule und der sich dabei ergebenden neuen Situation von Frau Schmidt verbunden sein. Dieser Zusammenhang soll im nächsten Abschnitt näher betrachtet werden.

VII. 3. Umsetzung von Partizipation im Kontext struktureller Veränderungen in der Jugendhilfe durch die Einführung von Ganztagschulen

Merchel erfasst in einem Beitrag zum 12. Kinder- und Jugendbericht die weitreichenden Folgen, die eine übergreifende Einführung von Ganztagschule für die Struktur der Kinder- und Jugendhilfe haben wird bzw. an den Orten, an denen sie eingeführt wurde bereits hat (vgl. Merchel 2005). Solche Veränderungen und damit verbundene Schwierigkeiten machten sich auch bezüglich der Situation von Frau Schmidt bemerkbar. Im Folgenden die Situation, in der sich Frau Schmidt zum Zeitpunkt des Interviews befand, an einigen dieser von Merchel genannten Veränderungen analysiert werden um im Anschluss daran, die Aussagen von Frau Schmidt die sie bezüglich des Verständnisses und der Umsetzung von Partizipation im Interview macht, im Hinblick auf diesen Kontext zu deuten.

VII. 3. 1. Das permanente „Auswärtsspiel“ sozialpädagogischer Mitarbeiter in der Ganztagschule⁶⁴

Bis zur Einführung des Ganztagschulbetriebs arbeitete Frau Schmidt über acht Jahre hinweg im bis dahin an die Schule angegliederten Hort und übernahm dort auch Leitungsfunktionen. Mit der Integration des Horts in die Ganztagschule in X-Dorf erhielt sie Aufgaben in der Mittags-, Schulaufgaben- und Spätbetreuung. Ebenso führt sie seitdem Nachmittagsangebote zu verschiedenen Themen durch. Frau Schmidt war also mit Beginn des Ganztagschulbetriebs direkt in der Schule tätig, welche sich hinsichtlich ihrer Ziele, der strukturellen Rahmenbedingungen sowie den Interaktionsformen deutlich von der Kinder- und Jugendhilfe unterscheidet. Sie musste sich bezüglich ihrer Tätigkeit neuen Rahmenbedingungen anpassen, die sie, im Vergleich zu den Bedingungen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, in der meist eine viel größere Selbstgestaltung möglich ist, als sehr einschränkend empfand. So werden ihr die inhaltlichen Vorgaben, die sich am Bildungsauftrag der Schule orientieren, aber auch die zeitlichen Einschränkungen, die sich daraus ergeben, dass die Ganztagsangebote dem in der Schule üblichen 45- bzw 90-Minutenrhythmus angepasst wurden, für die eigene Tätigkeit negativ bewertet. Die Ausrichtung ihres Angebots an diesen Vorgaben und die Veränderungen hinsichtlich des

⁶⁴Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit kann nicht ausführlich auf sämtliche Besonderheiten bezüglich der Bedingungen unter denen Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe in Ganztagschule arbeiten eingegangen werden, sondern es sollen lediglich die Aspekte näher ausgeführt werden, die sich im Hinblick auf die Tätigkeit von Frau Schmidt in X-Dorf zeigten und die vermutlich einen entscheidenden Einfluss auf die Aussagen hatten, die Frau Schmidt im Interview traf. (Zu einer ausführlichen Behandlung der Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Einführung von Ganztagschulen siehe Merchel 2005).

Betreuungsschlüssels und der permanente Wechsel der Gruppen stellten für sie eine Herausforderung dar.

Darüber hinaus ergab sich zum Zeitpunkt des Interviews die Situation, dass der ehemalige Hort sozusagen von der Ganztagschule „geschluckt“ wurde und Frau Schmidt dem als ehemalige Leitungskraft des Hortes nicht entgegenwirken konnte. Dies bedeutete einerseits, dass die ehemaligen Hortmitarbeiterinnen und somit auch Frau Schmidt zwar ihre Aufgaben in der Ganztagschule übernahmen, ihnen jedoch über längere Zeit kein klar definierter Arbeitsplatz zur Verfügung stand.⁶⁵ Andererseits drohte aber auch das sozialpädagogische Konzept des ehemaligen Hortes, das unter anderem die Förderung von Kindern mit erhöhtem erzieherischen Bedarf zum Ziel hatte, verloren zu gehen⁶⁶. Frau Schmidt musste demzufolge nicht nur ihren ursprünglichen Arbeitsbereich aufgeben, in dessen Rahmen sie als Mitarbeiterin auf der Leitungsebene nicht nur die eigenen strukturellen Rahmenbedingungen, die inhaltlichen Themen und Ziele mitbestimmen konnte, sondern sie musste sich auch mit neuen Machtverhältnissen auseinandersetzen. Diese entstehen nach Merchel im Kontext der Ganztagschule unter anderem dadurch, dass die an Schulen tätigen Mitarbeiter meist als „Gast im Haus“ wahrgenommen werden und sich so den fremden Organisationszielen, wie der Erfüllung des Bildungsauftrags unterordnen müssen. Dabei ist die Tätigkeit der sozialpädagogischen Mitarbeiter per se nicht eine unbedingte Voraussetzung für die Erfüllung der schulischen Ziele. Dies hat zur Folge, dass die schulischen Akteure der Schule den Status der sozialpädagogischen Mitarbeiter bestimmen und sich dabei oftmals daran orientieren, welche Bedeutung deren Arbeit für die Realisierung der schulischen Organisationsziele hat. (vgl. Merchel 2005, S. 184f.) Auch in X-Dorf zeigte sich eine solche

⁶⁵So beklagte sich Frau Schmidt beispielsweise oftmals darüber, dass sie keine Möglichkeit hatte, ihre persönlichen Gegenstände wie Jacke, Handtasche oder Getränkeflaschen während ihrer Arbeitszeit sicher zu verwahren, sondern gezwungen sei, diese mit sich herum zu tragen, wenn sie den Raum wechselt:

„(...)ja es isch die Räumlichkeiten haben sich auch verändert, wir haben die Aula das ist ein Durchgangsraum auch zum anderen Klassenzimmer weil die tür so klemmt da laufen die ganz oft einfach durch es ist vielseitig genutzt auch als Klassenzimmer manchmal oder als Gruppenraum, wir haben nur dieses, nur diesen Schreibtisch wo man keine Schublade abschließen kann. Das hat sich geändert wir haben da wirklich viel weniger Ruhe (stark betont) die eine Kollegin hat gesagt es gibt hier keine Harmonie, wir ich finde keine Harmonie hier solange ich da bin von 12 bis solange ich da bin in jedem Zimmer nimmst dein Buch zum abhaken oder suchst dir einen Haken für deine Jacke oder so was du hast einfach das, was du privat dabei hast entweder irgendwo im Däschle oder so kannst es nirgendwo einschließen das macht schon oder du musst dein Trinken mitbringen wo sollst das hinstellen?(...)“ (FS/1 Z. 103-116).

⁶⁶ Im ehemaligen Hort war beispielsweise eine bestimmte Anzahl von Betreuungsplätzen Kindern mit erhöhtem erzieherischem Bedarf vorbehalten. Diese Plätze wurden daher auch vom Jugendamt finanziert. Diese Finanzierung ging mit Beginn des Ganztagsbetriebs verloren, was zur Folge hatte, dass, wie Frau Schmidt beobachtete einige dieser Kinder durch die Maschen fielen, d.h. sie konnten nicht am Ganztagsbetrieb teilnehmen, da, wie zu vermuten ist, die Eltern entweder die Ganztagsbetreuung nicht finanzieren konnten oder wollten bzw. evtl. nicht von der Möglichkeit der Ganztagsbetreuung wussten.

Situation: Die Schule sah sich selber als zentraler Akteur des Kooperationsprozesses, auf den sich andere Akteure, wie auch die Kinder- und Jugendhilfe beziehen sollten, sodass der Kinder- und Jugendhilfe eine unterstützende Funktion für die Ganztagschule zugeschrieben wurde. Dadurch drohte ihr aber auch die Zuweisung einer nachrangigen Position (vgl. Zipperle u.a. S. 3). Verschärft wird eine solche Situation meist durch die Vereinzelung der sozialpädagogischen Mitarbeiter, die in der Schule tätig sind (vgl. Merchel 2005, S. 185). Dies war auch im Fall von Frau Schmidt festzustellen: Zu Beginn des Ganztagschulbetriebs war Frau Schmidt die einzige sozialpädagogische Fachkraft, die Nachmittagsangebote durchführte. Sie nahm also diesbezüglich den Platz einer Einzelkämpferin ein, die einer größeren Gruppe von Lehrerinnen gegenüber stand.

Es erfolgte in dieser Situation auch kein fachlicher Austausch zwischen Frau Schmidt und anderen sozialpädagogischen Fachkräften an der Schule⁶⁷, sodass Frau Schmidt auch auf diese Weise kein fachlicher Rückbezug möglich war. Merchel stellt diesbezüglich fest, dass eine Unterordnung unter die Fachlogik der Schule jedoch vor allem eben dann verschärft zum Tragen kommt, wenn eine solche Vereinzelung der sozialpädagogischen Fachkräfte mit einer fehlenden Rückbindung an eigene professionelle Reflexions- und Planungszusammenhänge verbunden ist (vgl. Merchel 2005, S. 185). Es kann diesbezüglich vermutet werden, dass die beschriebene Situation in X-Dorf auch dadurch entstand bzw. verschärft wurde, dass lange Zeit nicht klar war, welche Instanz die Leitungsebene der Kinder- und Jugendhilfe übernahm. So fehlte in der Gemeindeverwaltung, die sowohl Kinder- und Jugendhilfe- als auch Schulträger ist, lange Zeit eine Fachabteilung, die inhaltlich-fachliche Entscheidungen im Hinblick auf die Integration des Hortes in die Ganztagschule hätte treffen können. Vermutlich aufgrund mangelnden fachlichen Wissens überließ die Gemeindeverwaltung schließlich die Ausgestaltung der Hortintegration der Schule. Frau Schmidt hatte also auch auf dieser Ebene auch keine Instanz, auf die sie sich fachlich berufen konnte und die ihr Rückhalt geboten hätte. Diese Situation wurde erst mit der Einsetzung des Kinder- und Jugendbüros als Fachabteilung für „Bildung, Erziehung und Betreuung“ bei der Gemeinde X-Dorf entschärft.

Die kritische Haltung gegenüber der Umsetzbarkeit von Partizipation im Rahmen der Ganztagschule könnte somit im Kontext der schwierigen Situation, in der Frau Schmidt

⁶⁷Neben einem Austausch mit den ehemaligen Hortmitarbeiterinnen wäre auch ein Austausch mit den Mitarbeitern der Sozialen Gruppenarbeit denkbar gewesen, die ebenfalls im Rahmen der integrierten Förderplanung und Förderpraxis an der Ganztagschule tätig sind.

sich zum Zeitpunkt des Interviews befand, auch als kritische Auseinandersetzung mit dem Erhalt der eigenen Fachlichkeit in der Ganztagschule gedeutet werden.

VII. 3. 2. Die Auseinandersetzung mit Partizipation als Reflexionsprozess über eigene fachliche Ansprüche

Vor dem Hintergrund der schwierigen Situation von Frau Schmidt, die sich zum Zeitpunkt des Interviews bezüglich ihrer Tätigkeit aufgrund der strukturellen Veränderungen durch die Integration der Hortmitarbeiterinnen in den Ganztagsschulbereich ergaben, scheint es, als wäre im Verlauf des Interviews ein Reflektionsprozess entstanden, in dem sie sich kritisch mit der Umsetzbarkeit von Partizipation im Kontext der neuen Rahmenbedingungen auseinandersetzt. Darauf weist vor allem eine Stelle des Interviews hin, an der Frau Schmidt immer wieder Beispiele benennt, in denen sie beschreibt, wie sie auf die Interessen und Bedürfnisse der Kinder eingeht und letztendlich Beteiligung in der Praxis ermöglicht. Die Bewertung dieser Beispiele als Partizipation wird jedoch von ihr immer wieder verneint und damit eine Umsetzbarkeit von Beteiligungsprozessen in der Ganztagschule in Frage gestellt. (vgl. FS Z. 481 – Z. 528) Dies wird besonders an einem Beispiel deutlich:

„[...] ja der Rahmen ist vorgegeben wir kochen es hat eine Koch-AG gegeben was wollen wir kochen? Mal kommst Du dran mal Du mal Du wir besprechen es miteinander u:nd wir sprechen ab wer übernimmt welche Dienste [...] aber ob sie Dienste wollen oder nicht ist nicht vor- das ist nicht zu fragen sondern es muss so gemacht werden jeder hilft mit und dann kann man sagen ok ich mach heute den Tisch und ich darf heute kochen und ich bin heut zum Spülen dran das bestimmen die dann noch selber mit auch untereinander Du warst schon lang nicht mehr dran und jetzt machst Du das mal so [...] finden Sie das Partizipation? [...] Nee nee so innerhalb vom Rahmen schon zu bestimmen ok das und das möchten wir und was anderes nicht“ (FS Z. 514 – Z. 528).

Der Interviewausschnitt zeigt, dass Frau Schmidt in dem ihr gegebenen Rahmen die Beteiligung von Kindern sehr wohl ermöglicht, sich jedoch bezüglich der Beurteilung derselben anscheinend unsicher ist. Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass im Verlauf des Interviews immer wieder nach dem Verständnis und der Umsetzung *gelungener* Partizipation gefragt wurde und Frau Schmidt daher eventuell bei der Interviewpartnerin ein Partizipationsverständnis vermutet, dass sehr hoch angesetzt ist. Dies wird von folgender Frage untermauert, die Frau Schmidt der Interviewerin gegen Ende des Interviews stellt:

„[...] jetzt möchte ich Sie noch fragen, was Sie unter Partizipation verstehen [...] und was in den Seminaren gehandelt wird und was oben angesetzt wird und so weiter ja“ (FS Z. 690 – Z. 695).

Hier erfolgt nochmals eine Abfrage des Partizipationsverständnisses der Interviewerin bzw. des theoretischen Verständnisses in der Fachwelt, für die die Seminare an der Universität auf die Frau Schmidt Bezug nimmt stehen können.

Es kann vermutet werden, dass die Unsicherheit, die Umsetzung von Partizipation in der Ganztagschule auch wirklich als solche zu beurteilen, auch damit verbunden ist, dass Frau Schmidt, wie oben beschrieben, aufgrund des fehlenden Austauschs mit anderen sozialpädagogischen Fachkräften in der Schule auch der Rückbezug auf einen gemeinsamen Reflexionszusammenhang fehlt. Sie ist als Einzelkämpferin in der Situation, permanent in einem ihr fremden Rahmen zu agieren, dabei aber auch die fachlichen Ansprüche erfüllen zu wollen, die sie an eine als gelungen zu beurteilende Arbeit mit den Kindern stellt. Dies sieht man daran, dass sie kaum noch die Möglichkeit sieht, Beziehungsarbeit zu gestalten und so angemessen auf die Kinder einzugehen:

„[...] letztlich frag ich mich halt wo bleibt die Beziehung? (Kurze Pause) nicht abends um halb sechs kann ich anfangen damit wo werden Kinder wirklich wahrgenommen? Wo ist man in der Lage noch wenn man von zwölf bis fünf Kontaktzeit hat wie lang schaff ich das für viele Kinder ansprechbar zu sein und Beziehung aufzubauen?“ (FS Z. 654 – Z. 651)

Wie im Folgenden zu zeigen sein wird kann so der die Erfüllung fachlicher Ansprüche, wie die Umsetzung eines Partizipationsverständnisses, das auf einer hohen Stufe ansetzt und als *gelingen* zu betrachten ist, zu einer großen Herausforderung oder sogar Überforderung von Fachkräften werden.

VII. 3. 3. Partizipation als „pädagogische Kunst“ im Kontext ungeeigneter Organisationsstrukturen

Auf die Erläuterung der Interviewerin, die sowohl die Möglichkeit der Interessenäußerung, die Beteiligung bei der Planung, das Mitentscheiden, als auch Partizipation im Rahmen der Umsetzung von Ideen und Interessen bezüglich ihres Partizipationsverständnisses aufzählte (FS Z. 694ff.) erfolgte eine sehr defensive Antwort von Frau Schmidt, die ihre Schwierigkeiten mit der Umsetzung von Partizipation im Kontext der Rahmenbedingungen in der Ganztagschule verdeutlicht:

„(heftiger) Da kann man aber nicht so viel machen und da kann man nicht jede Stunde was anderes machen [...] und in jeder Stunde an einem anderen Prozess beteiligt sein [...] und nur einmal in der Woche eine Stunde an einem Prozess beteiligt sein und dann nächste Woche wieder [...] also da denke ich ist der zeitliche Rahmen einfach anders und das ist eher möglich wo das Setting stabiler und kontinuierlicher ist [...] das find ich ei::nfacher sagen wir so [...] das andere ist vielleicht nicht unmöglich aber einfacher [...] weil das fordert von demjenigen der das durchführen soll enorm viel und das geht nicht [...]“ (FS Z. 708 – Z. 725).

Pluto stellt in ihrer Studie über Partizipation in den Hilfen zur Erziehung, die in Kapitel III. 2. näher erläutert wurde, fest, dass viele Fachkräfte aufgrund ihrer Desillusionierung die *Partizipation* von Adressaten als *zum Scheitern verurteilt* ansehen (vgl. Pluto 2007, S. 100f.). Sie machen die Erfahrung, dass die täglichen Anforderungen und Hindernisse, die sich auch in hinderlichen Rahmenbedingungen äußern können, nur schwer mit dem Anspruch einer Beteiligung der Adressaten vereinbar sind. Oftmals ist diese Haltung verbunden mit einem hohen Anspruch an den Beteiligungsprozess (vgl. ebd., S. 101). Einen solchen hohen Anspruch könnte man auch bei Frau Schmidt vermuten, wie das folgende Beispiel zeigt:

„[...] ja der Rahmen ist vorgegeben wir kochen es hat eine Koch-AG gegeben was wollen wir kochen? Mal kommst Du dran mal Du mal Du wir besprechen es miteinander und wir sprechen ab wer übernimmt welche Dienste [...] aber ob sie Dienste wollen oder nicht ist nicht vor- das ist nicht zu fragen sondern es muss so gemacht werden jeder hilft mit und dann kann man sagen ok ich mach heute den Tisch und ich darf heute kochen und ich bin heut zum Spülen dran das bestimmen die dann noch selber mit auch untereinander Du warst schon lang nicht mehr dran und jetzt machst Du das mal so [...] finden Sie das Partizipation? [...] Nee nee so innerhalb vom Rahmen schon zu bestimmen ok das und das möchten wir und was anderes nicht“ (FS Z. 514 – Z. 528).

Hier zeigt sich, dass Frau Schmidt anscheinend die Beteiligung in einem bestimmten Rahmen nicht als *gelungene* Partizipation beurteilen möchte, sondern sie in Frage stellt. Eine gelungene Partizipation würde vermutlich bedeuten, auch das Aufstellen von Diensten selbst mitzubestimmen. Dies würde aber auch einen hohen Anspruch an die Kinder bedeuten. Die hohen Anforderungen, die an die Fähigkeiten der Adressaten gestellt werden, sind ein weiterer Aspekt, den Pluto bezüglich der Beurteilung von Partizipation als zum Scheitern verurteilt beschreibt (vgl. Pluto 2007, S. 102). Dies könnte auch eine Schwierigkeit bei Frau Schmidt darstellen: Sie nennt oftmals die Befragung von Kindern als eine mögliche Partizipationsform. Die mündliche oder schriftliche Äußerung von Bedürfnissen, Interessen oder Wünschen ist jedoch für Kinder bis zu einem gewissen Alter eine schwierige Aufgabe, was Frau Schmidt im Hinblick auf die Fähigkeit, das eigene Befinden zu äußern auch feststellt:

„Ich denke schon dass es ein wichtiges Ziel ist für das Wohlbefinden vom Kind [...] dass man zumindest weiß kommt der hier vor kommt der auf seine Kosten ist das ein Ort zum Wohlfühlen dafür ist es sehr wichtig dass ich zumindest das rauskriege und das kann ich im Einzelfall rauskriegen das kann ich auch mal abfragen in der Gruppe aber schon da wird's natürlich mmh schwierig weil nicht jeder fähig ist das so zu äußern (2) das kann ich aus Beobachtungen dann rausholen das kann ich zusammentragen mit den Kolleginnen auch [...]“ (FS Z. 437 – Z. 446).

Es zeigt sich hier, was auch Pluto in ihrer Studie feststellt: Kinder sollen im Hinblick auf Partizipation anscheinend die Fähigkeit haben, Befindlichkeiten und Wünsche auszudrücken.

cken. Sind sie dazu nicht fähig, reduzieren sich nach Ansicht der Fachkräfte die Möglichkeiten der Beteiligung (vgl. Pluto 2007, S. 106). Auch Frau Schmidt sieht anscheinend ebenfalls als mögliche Reaktion auf diese Schwierigkeit die Beobachtung der Kinder und den Austausch mit Kolleginnen und reflektiert nicht auf die Ermöglichung einer anderen Form der Beteiligung, durch die Kinder ihr Befinden besser ausdrücken könnten. Die dadurch entstehende Reduzierung von Beteiligungsmöglichkeiten zeigt sich auch an einem anderen Beispiel: Zwar beurteilt Frau Schmidt die Schwierigkeiten von Kindern, die sie aufgrund ihrer altersbedingten Fähigkeiten mit Partizipation haben, nicht, wie bei Pluto beschrieben, als Scheitern der Adressaten (vgl. ebd., S. 102ff.), sondern sieht darin vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Anforderung eine Überforderung der Kinder. Jedoch stellt sich die Frage, ob Frau Schmidt auch deswegen neben der Entscheidungsübernahme durch Erwachsene keine andere Möglichkeit thematisiert, Kinder altersgemäß zu beteiligen, ohne sie im Hinblick auf bestimmte Entscheidungen zu überfordern, da sie ihnen die Lernfähigkeit dazu nicht unterstellen kann. Der Bezug auf die altersabhängigen Besonderheiten der Zeitwahrnehmung könnte für diese Annahme sprechen.

Ein weiterer Aspekt, den Pluto im Hinblick auf das Argumentationsmuster „Partizipation ist zum Scheitern verurteilt“ nennt, ist die Schwierigkeit, dass für viele Fachkräfte eine Voraussetzung für Partizipation die Freiwilligkeit zur Teilnahme ist. Auch im Bereich der Hilfen zur Erziehung ist diese jedoch oftmals nicht gegeben. Dies führt dazu, dass die Fachkräfte unter dem Prozess der Beteiligung oftmals den Anspruch sehen, die Adressaten zur Hilfe überreden zu müssen (vgl. ebd., S. 102f.). Diese Auseinandersetzung kann auch bei Frau Schmidt beobachtet werden. Aufgrund des Zwangs, an einem Angebot teilnehmen zu müssen, stellt sich für Frau Schmidt die Aufgabe, die Kinder trotz des Desinteresses an einem Thema beteiligen zu müssen. Es kann vermutet werden, dass sich diese Auseinandersetzung mit der Unfreiwilligkeit einer Teilnahme im Kontext der Tätigkeit in einer Schule noch verschärft, da dieser sich ja, wie sich bei Frau Schmidt auch zeigt, als noch verpflichtender darstellt.

Zwar betont sie immer wieder, dass es immer noch gelingen kann, die Kinder unter den schwierigen Rahmenbedingungen in der Schule zu beteiligen und bewertet Partizipation nicht als völlig zum Scheitern verurteilt. Sie betont jedoch, dass Partizipation eine „pädagogische Kunst“ ist, die gelingen aber eben auch misslingen kann:

„[...] innerhalb von dem Rahmen kann man auch sagen Du kriegst Verantwortung und so aber das ist ja eine pädagogische Kunst das zu erfinden dann wie man die Kinder dann doch beteiligt irgendwie aber es gelingt mal mehr mal weniger“ (FS Z. 546 – Z. 550).

VII. 4. Fazit

Die Äußerungen, die Frau Schmidt im Hinblick auf ihr Partizipationsverständnis macht, sind sicherlich vorwiegend vor dem Hintergrund der neuen Situation zu interpretieren, in der sich Frau Schmidt mit der Einführung der Ganztagsgrundschule befindet. Der Reflexionsprozess, in den sich Frau Schmidt anscheinend im Verlauf des Interviews begibt, macht dabei mehrere Ambivalenzen deutlich, die auch bei einer Auseinandersetzung mit Partizipation in einem anderen Kontext hätten deutlich werden können: Zum einen stellt Partizipation Fachkräfte immer wieder vor die Situation, etwas voraussetzen zu müssen, was die beteiligten Kinder erst lernen sollen. Aus dieser Schwierigkeit entsteht oftmals eine weitere Ambivalenz, die sich im Handeln der Fachkräfte zeigt: Obwohl eine hohe Stufe der Partizipation angestrebt werden soll, wird Partizipation durch einen Rückbezug auf die eigene Fachlichkeit begrenzt. Als Grund dafür wird von Frau Schmidt beispielsweise angegeben, dass die Entscheidung für die Gestaltung möglichst pädagogisch sinnvoll sein soll (vgl. FS Z. 202 – Z. 204). Hier stellt sich dann die Frage, wie diese Ambivalenz sinnvoll gelöst werden kann, ohne die Entscheidungsmacht der Betroffenen zu sehr einzuschränken. Denkbar wäre zum Beispiel, Kindern die eigenen Beweggründe für das Infragestellen ihrer Entscheidungen zu vermitteln, um dann in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess einen Kompromiss zu finden. Eine weitere Ambivalenz entsteht durch die von Frau Schmidt thematisierte Überforderung von Kindern vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ansprüche. Einerseits sieht Frau Schmidt die Notwendigkeit, Kinder zu beteiligen, um beispielsweise ihr Wohlbefinden in der Ganztagschule zu sichern. Andererseits sieht sie aber auch die Gefahr, dass Partizipation ein neuer Leistungsanspruch wird, der die Kinder überfordert. Eine Möglichkeit, diese Überforderung, die bezüglich bestimmter Entscheidungen eintreten kann abzuwenden, sieht Frau Schmidt in der Entscheidungsübernahme durch Erwachsene, die aufgrund der dabei von den Erwachsenen beanspruchten Entscheidungsmacht kritisch zu beurteilen ist.

Diese Ambivalenzen scheinen vor allem auch daher so deutlich zu werden, da Frau Schmidt sich in der Situation befindet, fachliche Ansprüche, die an sie gestellt werden bzw. die sie sich selbst aufgrund ihres professionellen Selbstverständnisses stellt, im Rahmen der Institution Schule zu erfüllen. Damit muss sie sich, wie oben bereits beschrieben, mit professionsfremden Zielen, Organisationsstrukturen und Interaktionsformen auseinandersetzen, die ihrem eigenen professionellen Selbstverständnis auch entgegenstehen können. So treten auch Schwierigkeiten, die sich bezüglich einer Umsetzung von Partizipation

ergeben können vermutlich deutlicher hervor. Dabei kann die Auseinandersetzung mit dem eigenen Partizipationsverständnis und den Umsetzungsmöglichkeiten derselben als eine generelle Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Erhalts der eigenen Fachlichkeit im Rahmen der Ganztagschule gesehen werden. Kritisch zu beurteilen ist, dass Frau Schmidt zwar diesbezüglich deutliche Kritik an den Rahmenbedingungen und den Vorgaben der Schule, die sie als Einschränkungen ihrer Tätigkeit sieht, übt, jedoch offenbar bestimmten Handlungseinschränkungen auch nicht entgegentritt, die sie so nicht akzeptieren müsste. So könnte sie sich beispielsweise für mehr Freiheiten im Rahmen der Gestaltung ihrer Nachmittagsangebote einsetzen, so dass sie Kinder bezüglich der Angebotsgestaltung besser beteiligen könnte. Auch könnte sie sich für mehr Beteiligungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Schulgestaltung einsetzen. Es wäre ein offensiveres Eintreten für die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern wichtig, das Bestandteil eines Konzeptes sein sollte, das die Handlungslogiken der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der Schule deutlich macht. Gerade das Fehlen eines solchen, an der Schule ausgerichteten Konzeptes macht jedoch nach Merchel die Unterordnung der Kinder- und Jugendhilfe unter die Funktionslogik der Schule noch wahrscheinlicher, da dadurch eine Leerstelle entsteht, die durch die Schule gefüllt werden muss (vgl. Merchel 2005, S. 185).

Es erscheint dringend notwendig, dass Frau Schmidt dabei mehr Möglichkeiten erhält, sich ihrer eigenen Fachlichkeit rückzuversichern und Fragen bezüglich ihres professionellen Handelns im Rahmen der Schule zu klären. Dabei müssen die Mitarbeiter auf der administrativen Ebene Sensibilität dafür entwickeln, welche Bedürfnisse Mitarbeiter in der Praxis haben und welches Wissen Fachkräfte in der direkten Praxis brauchen, um Partizipation gelungen umsetzen zu können. So geht es einerseits darum, Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein befriedigendes Arbeiten ermöglichen und die Umsetzung fachlicher Ansprüche nicht noch zusätzlich zu alltäglichen Herausforderungen erschweren. Wichtig wären aber auch Fortbildungen oder eine kontinuierliche Beratung hinsichtlich der Handlungsanforderungen und –möglichkeiten im schulischen Feld. Merchel stellt fest, dass

„[...] ein fortwährendes ‚Auswärtsspiel‘ ... [sonst] zu großen Belastungen und zur Abnutzung der Motivation führen [kann]“ (Merkel 2005, S. 189).

Im Hinblick auf Partizipation, deren Ermöglichung immer eine Herausforderung für Fachkräfte darstellt, könnte dies unter Bezugnahme auf Pluto auch bedeuten, dass die mit den, im Kontext einer Tätigkeit im schulischen Rahmen auftretenden Schwierigkeiten verbundene „[...] Skepsis dazu führt, dass Beteiligung in konkrete Verfahren kanalisiert und eher

als technische Anforderung verstanden wird“ (Pluto 2007, S. 108). Dies deutet sich auch bei Frau Schmidt an, wenn sie argumentiert, dass es lediglich notwendig sei, dass Kinder Partizipation exemplarisch erfahren (vgl. FS Z. 728 – Z. 730). Gerade weil aber Partizipation wie Frau Schmidt ja auch feststellt, ein Mittel sein kann, um das Wohlbefinden der Kinder zu gewährleisten, sollte sie nicht als zusätzliche Methode, sondern als grundlegende Handlungsmaxime verstanden werden (vgl. Pluto 2007, S. 110), die in allen Bereichen ermöglicht werden sollte. Dabei sieht Pluto die Aufgabe der Fachkräfte gerade darin, „[...] aushalten zu können, dass manche Situationen nicht zu verbessern sind, und gleichzeitig den Glauben daran, dass Verbesserungen möglich sind, nie zu verlieren.“ (Pluto 2007, S. 110).

VIII. Zusammenfassender Vergleich der Interviews

Es kann festgestellt werden, dass sowohl Frau Schmidt als auch Frau Lenz die Ermöglichung einer hohen Partizipationsstufe anstreben, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Kindern eine wirkliche Entscheidungsmacht zugesprochen und ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, ihre eigenen Interessen auch im Kontext der Gestaltung von Nachmittagsangeboten einzubringen. Dabei wird vor allem bei Frau Lenz ein aneignungstheoretischer Hintergrund deutlich, der auch bei Frau Schmidt zu vermuten ist. Im Rahmen dieses aneignungstheoretischen Bildungsverständnisses wird der Auseinandersetzung der Kinder mit der sie umgebenden Umwelt ein hoher Stellenwert zugesprochen und der Erwerb von sozialen und reflexiven Kompetenzen ist ein zentrales Ziel. Partizipation ist dabei das Medium, durch das diese Kompetenzen erworben werden können. So stellt für beide Interviewpartnerinnen der Fall, dass die eigene Meinung bzw. die eigenen Ideen nicht durchgesetzt werden können, eine wichtige Erfahrung für Kinder dar, durch die sie lernen können, mit diesem Scheitern umzugehen und so eine gewisse Frustrationstoleranz entwickeln können. Neben den Überlegungen zum Erwerb dieser Grundkompetenzen, ergänzen sich die beiden Interviewpartnerinnen auch hinsichtlich anderer Partizipationsziele: So sehen es beide als ein wichtiges Ziel an, durch die Ermöglichung von Partizipation das Wohlbefinden der Kinder zu sichern. Frau Schmidt bezieht sich dabei vor allem auf die Sicherung des Wohlbefindens der Kinder in der Ganztagschule, wobei sie Partizipation vor allem als ein Mittel versteht, die Bedürfnisse der Kinder zu ermitteln, um auf diese eingehen zu können. Frau Lenz differenziert das Wohlbefinden des Kindes noch weiter aus und verdeutlicht, dass sie darunter neben dem körperlichen Wohlbefinden auch das soziale Wohlfühlen versteht, das aufgrund der Anerkennung der kindlichen Meinung durch den jeweils Anderen entsteht. Ebenso betrachten beide Interviewpartnerinnen die Übernahme von Verantwortung für gemeinschaftliche Ziele bzw. zur gemeinschaftlichen Nutzung bereitgestellter Materialien und Räume als ein wichtiges Ziel von Partizipation. Dabei spielt bei beiden offenbar die Entwicklung eines Gemeinschaftssinns eine wichtige Rolle.

Hinsichtlich dieser allgemeinen Aspekte scheinen Frau Schmidt und Frau Lenz also offenbar ein recht ähnliches Verständnis von Partizipation zu vertreten. Hinsichtlich eines Punkts, der im Folgenden näher betrachtet werden soll, zeigt sich dabei, dass das Partizipationsverständnis einer Fachkraft offenbar eng mit ihrem Erziehungsverständnis zusammenhängt.

Ein Unterschied lässt sich bezüglich der Überlegung feststellen, wie eine Überforderung von Kindern aufgrund des Anspruchs der Partizipation entsteht und wie diese abgewehrt werden kann.

Hinsichtlich einer Betrachtung struktureller Rahmenbedingungen für Partizipation zeigt sich darüber hinaus, dass der Entwicklungsprozess der Grundschule in X-Dorf von einer Halbtags- zu einer Ganztagsgrundschule einen entscheidenden Einfluss sowohl auf die im Interview geäußerten Überlegungen von Frau Schmidt, als auch von Frau Lenz genommen hat. Ein Unterschied zeigt sich allerdings darin, wie die Umstrukturierung hinsichtlich einer Umsetzung von Partizipation beurteilt wird.

VIII. 1. Der Zusammenhang zwischen dem Partizipations- und dem Erziehungsverständnis einer Fachkraft

Sowohl Frau Schmidt als auch Frau Lenz thematisieren in ihren Ausführungen das pädagogische Dilemma, welches in der Herausforderung gesehen werden kann, das Kind, das über bestimmte Fähigkeiten noch nicht verfügt, zur Freiheit und Entscheidungsfähigkeit erziehen zu wollen, was nicht unter den Bedingungen des Zwangs und der Fremdbestimmung zu erreichen ist. So muss Freiheit gewährt werden, obwohl die Fähigkeit, sie vernunftgemäß zu nutzen, beim Kind noch nicht ausgebildet ist. Frau Schmidt bezieht sich hinsichtlich des Umgangs mit diesem Dilemma, wie in Kapitel VII. 1.1 ausgeführt, auf ihre Fachlichkeit, um ein möglichst produktives Ergebnis des Partizipationsprozesses zu bewirken. Dabei scheint sie ihr pädagogisches Wissen einzusetzen, um Entscheidungen über eine eventuelle Einschränkung der Entscheidungsmacht von Kindern zu treffen. Frau Lenz sieht hinsichtlich der Gewährung von Handlungs- und Entscheidungsfreiheit Erwachsene vor die Herausforderung gestellt, die Ängste, die sie aufgrund einer möglichen Gefährdung von Kindern haben zu überwinden, sieht aber auch die Notwendigkeit einer gewissen Regelung und Kontrolle bezüglich des Gebrauchs der den Kindern und Jugendlichen eröffneten Handlungsfreiheit (vgl. Kapitel VI. 2.2.).

Partizipation bedeutet folglich auch immer eine Auseinandersetzung mit der jedem Erziehungsprozess zugrunde liegende Frage, wie weit ein Kind behütet werden soll und wann eine „Überbehütung“ zu einer Verhinderung von Erfahrungen führt, die das Kind für seine Entwicklung braucht. Flitner formuliert dabei das pädagogische Paradox wie folgt:

„[...] dass Kinder geführt werden müssen, um sich selber führen zu können; dass sie Sicherheit brauchen, um diese Sicherheit verlassen zu können“ (Flitner 1998, S. 85).

Er sieht dieses Paradox aber vor allem dann gegeben, wenn außer Acht gelassen wird, dass Entwicklung zeitlich aufgebaut ist und die Erfahrungen in dieser Entwicklung die Fähigkeit zur Selbständigkeit des Kindes beeinflussen. Es geht darum, dem Kind in seiner Entwicklung die Möglichkeit zu geben, Selbstsicherheit und Selbstständigkeit zu entwickeln, indem es die Erfahrung macht, dass es mindestens einen Menschen gibt, auf den es sich bedingungslos verlassen kann und von dem es akzeptiert wird (vgl. ebd. S. 86ff.).

Es geht also letztendlich auch um das Verhältnis und den Umgang zwischen der Generation, die erst lernen muss, ihre Freiheit zu gebrauchen und der Generation, die diese Fähigkeit (vermeintlich) bereits besitzt, sie an die nachfolgende Generation weitergeben soll, um deren Mündigkeit zu erreichen. Brüggem stellt in Bezugnahme auf Schleiermacher fest, dass

„[...] Mündigkeit [...] eine Zweck- und Grenzbestimmung der erzieherischen Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“ sei (Brüggem 1998, S. 275.).

Das bedeutet, dass das Einwirken der älteren Generation auf die jüngere und damit auch ihre eventuell notwendige Einschränkung der Entscheidungsmacht von Kindern ihren Zweck in der Befähigung zu einem selbständig denkenden und handelnden Subjekt hat, das Erreichen dieses Ziels jedoch auch die Grenze von Erziehung markiert (vgl. ebd.). So scheinen also das Partizipationsverständnis, bzw. die Überlegungen über eine Umsetzung derselben auch damit verbunden zu sein, wie Fachkräfte mit dem pädagogischen Dilemma umgehen, das sich allgemein im Erziehungsprozess ergibt:

„Prozessen gelingender Erziehung, Sozialisation und Bildung haftet also ein gewisses Maß an machtvoller Hierarchie an, welches sich in den Gedanken und Handlungsweisen der Erziehungspersonen als grundsätzliches Erziehungsverständnis niederschlägt, und welches sich mit zunehmenden Fähig- und Fertigkeiten der zu erziehenden Individuen adäquat verändern muss, um Beteiligung zu ermöglichen“ (AGJ 2009, S. 4).

Dass Frau Schmidt und Frau Lenz dabei verschiedene Handlungsstrategien verfolgen, zeigt sich an den Überlegungen, die sie hinsichtlich einer möglichen Überforderung von Kindern aufgrund einer Zumutung von Partizipation, als auch hinsichtlich der Vermeidung einer solchen Überlastung anstellen.

VIII. 2. Gründe für eine Überforderung von Kindern aufgrund des Partizipationsanspruchs und deren Vermeidung

Frau Schmidt sieht Partizipation aufgrund der hohen Erwartungen, die auf gesellschaftlicher Ebene ihrer Meinung nach an Kinder gestellt werden, als einen weiteren (Leistungs-)anspruch an und befürchtet aufgrund dessen eine Überforderung von Kindern. Als Lö-

sungsmöglichkeit sieht sie einerseits die Schaffung eines „förderlichen Settings“ als notwendig, in dem die Bedürfnisse der Kinder durch die betreuenden Fachkräfte akzeptiert und befriedigt werden können, ohne dass die Kinder vor der Schwierigkeit stehen, ihr Befinden ausdrücken zu müssen. Andererseits sieht sie es als notwendig an, dass die Kinder im Rahmen des Ganztagsbetriebs eine Anlaufstelle zur Verfügung gestellt bekommen, durch die sie neue „Sachen“ kennen lernen (FS Z. 588 - Z. 590), also die Information über Inhalte bestimmter Angebote erhalten, um dadurch Entscheidungen besser treffen zu können.

So sieht sie also offenbar auch eine gewisse Hinführung zur Entscheidungsfindung als Möglichkeit, eine Überforderung durch mangelnde Information abzuwenden. Sie bemängelt jedoch, dass die Rahmenbedingungen in X-Dorf aber eben nicht den in der kindlichen Entwicklung begründeten Fähigkeiten und Besonderheiten der Schüler entsprechen und sie somit wenig Möglichkeiten hat eine kindgerechte Partizipation zu ermöglichen. Eine Möglichkeit, die strukturell und gesellschaftlich bedingte Überforderung abzuwenden, sieht sie daher offenbar nur darin, dass die überfordernden Entscheidungen den Kindern von Fachkräften und Eltern abgenommen werden. Dabei entsteht jedoch eine Spannung zu ihrem Anspruch, eine möglichst hohe Partizipation und damit eine möglichst weitgehende Übernahme von Entscheidungsmacht durch die Kinder zu ermöglichen. Ihre Begründung findet diese Spannung im Vorherrschen eines schutzbetonten Modells hinsichtlich der Bedürfnisse von Kindern:

„And it is their need for protection which is used to justify the continued resistance to giving children more control over decision-making in their lives. A self-confirming cycle is established. Children are perceived as lacking competence to take responsibility for their own lives and therefore as vulnerable and in need of protection. Because they need protection, adults are invested with powers to act on their behalf. Because children are denied the powers to make decisions or fully participate in them, they are rendered more vulnerable to the authority of adults“ (Lansdown 1995, S.23f.)

Lansdown bestreitet dabei nicht, dass Kinder aufgrund ihrer körperlichen Entwicklung, Unmündigkeit, noch fehlendem Wissen und Erfahrungen schutzbedürftig sind und das Überleben vor allem kleiner Kinder von der Fürsorge Erwachsener abhängt, jedoch kritisiert er, dass die quasi angeborene Schutzbedürftigkeit, die Kindern unterstellt wird, nicht ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten berücksichtigt. So sei die Verletzlichkeit nicht primär auf biologische Begebenheiten zurückzuführen sondern resultiere vielmehr aus sozialen und

politischen Konstrukten von Kindheit (vgl. ebd.)⁶⁸. Wie aber kann mit dieser Spannung umgegangen werden?

Eine Antwort darauf könnte die von Brumlik erörterte „Advokatorische Ethik“ sein, in der er das beschriebene pädagogische Dilemma betrachtet, in der Erziehung der Unmündigen zu deren Mündigkeit, deren Rechte auch einschränken zu müssen, eben weil sie (noch) „[...] nicht dazu in der Lage sind, sich selbst mit vernünftigen Argumenten an ethisch-moralisch bedeutsamen Auseinandersetzungen zu beteiligen.“ (Brumlik 2004, S. 108) Eine advokatorische Ethik ist folglich:

„[...] ein System von Behauptungen und Aufforderungen in bezug auf die Interessen von Menschen, die nicht dazu in der Lage sind, diesen selbst nachzugehen sowie jenen Handlungen, zu denen uns diese Unfähigkeit anderer verpflichtet“ (ebd., S. 161 Hervorhebungen im Original).

Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit kann nicht ausführlich auf die durch Brumlik durchgeführte Erörterung über die grundsätzliche Legitimität advokatorischer Entscheidungen eingegangen werden, sondern es soll vorausgesetzt werden, dass solche Eingriffe im Kontext der Hinführung der Unmündigen zur Mündigkeit notwendig sein können und legitim sind, sofern eine Mündigkeit angestrebt wird, die eine Bezugnahme auf diese Einschränkung der Selbstbestimmung wenigstens im Nachhinein zulässt und die körperliche und geistige Integrität des Individuums nicht verletzen⁶⁹.

Da Frau Schmidt die Entscheidungsübernahme der Kinder mit ihrer Überforderung derselben durch Partizipation begründet und diese unter anderem mit der entwicklungsbedingten Unfähigkeit der Kinder zu zeitlich weitreichenden Entscheidungen verbindet, stellt sich die Frage, wann eine Person im Rahmen einer advokatorischen Ethik überhaupt als unfähig bzw. hilfsbedürftig gilt und somit eine Einschränkung ihrer Selbstbestimmung überhaupt zulässig ist. Brumlik betont in Bezugnahme auf Brumlik und Keckeisen, dass Hilfsbedürftigkeit nicht hinwegdefiniert werden darf. So würde die soziologisch nicht haltbare Annahme eines selbstgenügsamen Individuums entstehen, die jeder Mensch aufgrund der Erfahrung, mit Situationen konfrontiert worden zu sein, die man selbst nicht ohne die Hilfe anderer lösen kann, widerlegen kann. Ebenso darf eine Hilfsbedürftigkeit aber auch nicht

⁶⁸Dieses vorherrschende schutzbetonte Modell vergleicht Lansdown mit der lange fortwährenden Überzeugung über eine ebenso schutzbetonte Position der Frau in der Gesellschaft. Aufgrund der Zuschreibung von körperlicher Schwäche so wie der Unterstellung, Frauen seien aufgrund ihrer intellektuellen und emotionalen Voraussetzungen nicht dazu geeignet, bestimmte Entscheidungen zu treffen, wurde ihr sozialer Status als Eigentum des Mannes lange Zeit gerechtfertigt. (vgl. Lansdown 1995, S. 24).

⁶⁹ Siehe hierzu ausführlich: Brumlik, Micha (2004): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Berlin und Wien, S. 159ff.

aufoktroziert werden, da dies zu einer unrechtmäßigen Einschränkung von Selbstbestimmung führen könnte. (vgl. ebd., S. 209)

Eine Feststellung der Hilfsbedürftigkeit ist daher letzten Endes ebenso wie die Überlegungen über Mittel und Ziele der Hilfe⁷⁰ nur durch einen gemeinsam geführten Diskurs mit dem der Hilfsbedürftigkeit „Verdächtigten“ möglich. Die Annahme hingegen, jemand sei hilfsbedürftig und wisse dies nicht, beinhaltet demnach notwendigerweise auch immer die Einschränkung seines Personenstatus (vgl. ebd., 209f.). Hinsichtlich der Situation von Frau Schmidt stellt sich für sie bezüglich der Entscheidung, ob Kinder mit dem an sie herangetragenen Anspruch einer Partizipation im Rahmen der Ganztagschule überfordert sind, also Hilfe im Hinblick auf eine Entscheidungsfindung brauchen, die Herausforderung, altersgerechte Formen des gemeinsamen Diskurses über eine eventuelle Überforderung der Kinder zu finden. Eine bloße Zuschreibung dieser Überforderungssituation an die Kinder aufgrund von Beobachtungen und Vermutungen über deren Fähigkeiten bezüglich einer Entscheidungsfindung scheint jedoch nach den hier angeführten Überlegungen nicht zulässig.

Frau Lenz sieht den Grund für eine Überforderung durch Partizipation von Kindern hingegen weder darin, dass diese einen zu hohen Anspruch an dieselben stellt noch in einer grundsätzlichen Unfähigkeit von Kindern, Entscheidungen zu treffen. Ebenso wehrt sie sich gegen eine Pauschalisierung hinsichtlich einer generellen Zuschreibung einer Überforderungssituation von Kindern im Hinblick auf eine Entscheidungsfindung. Hinsichtlich der Feststellung einer Hilfsbedürftigkeit aufgrund einer Überforderung wird jedoch im Interview nicht deutlich, ob Frau Lenz diese in einem gemeinsamen Diskurs mit den Kindern definiert oder sie ihnen aufgrund von Beobachtungen zuschreibt. Einen Unterschied kann man hingegen, wie unten zu zeigen sein wird, bezüglich des Umgangs mit einer festgestellten oder zugeschriebenen Überforderung der Kinder ausmachen.

In den Überlegungen, die Brumlik hinsichtlich einer angemessenen Fürsorge im Falle einer festgestellten Hilfsbedürftigkeit anstellt, bezieht er sich auf die Überlegungen, die Heidegger bezüglich der Ausgestaltung von Fürsorge anstellt. Demnach hat Fürsorge zwei extreme Möglichkeiten: Einerseits kann bei ihrer Ausgestaltung dem Hilfsbedürftigen die ‚Sorge‘ abgenommen werden, sodass die Fürsorge, das, was zu Besorgen wäre, übernimmt. Da aber der Hilfsbedürftige dadurch zurücktritt und nur das für ihn stellvertretend Besorgte

⁷⁰Unter der Inanspruchnahme von Hilfe kann damit die Inanspruchnahme der Leistungen anderer verstanden werden, die zur Bewältigung einer Situation beitragen, die man selbst nicht meistern kann (vgl. Brumlik 2004, S. 210).

nachträglich als fertig Verfügbares übernimmt, kann er zum Abhängigen und Beherrschten werden. (vgl. ebd., S. 218)

Die von Brumlik als „einspringend“ bezeichnete Fürsorge nimmt damit dem Individuum auch die Möglichkeit, zu seiner Zukunft Stellung zu beziehen und lässt ihm die eigene Zukunft als fremdes, durch instrumentelle Technik zu lösendes Problem erscheinen (vgl. ebd., S. 221). Das andere Extrem der Fürsorge ist nicht durch ein Abnehmen der ‚Sorge‘ gekennzeichnet, sondern durch ein Zurückgeben derselben an den Hilfsbedürftigen. Durch diese „vorausspringende“ Fürsorge wird dem Hilfsbedürftigen die ‚Sorge‘ zurück gegeben und er kann bewusst und willkürlich zu seiner Zukunft Stellung beziehen. So bezieht sich die Fürsorge aber auch nicht mehr auf dingliche Defizite, sondern es geht ihr um Handlungsoptionen. Eine solche Fürsorge könnte nach Brumlik in den Ansprüchen einer advokatorischen Ethik liegen, Nichtpersonen zum Personsein zu führen, da das Nichtpersonsein in modernen Gesellschaften, wie der unseren, mit erheblichen Nachteilen verbunden ist (vgl. ebd., S. 221f.). Ebenfalls könnte eine Ausgestaltung einer solchen vorausspringenden Fürsorge nach Brumlik aus den Überlegungen gezogen werden, die Oevermann bezüglich einer Theorie pädagogischen Handelns anstellt. Zwar bezieht Oevermann sich dabei auf den schulischen Unterricht, jedoch lassen sich sein Grundmodell pädagogischen Handelns offenbar auch auf die Sozialpädagogik übertragen:

„Wir können den hermeneutischen Bezugspunkt der Analyse, also der Grundstruktur autonomer Lebenspraxen, als „die Sache“ der Sozialpädagogik ansehen und ihr Handeln als eine Rekonstruktion jener bereits erworbenen Fähigkeiten zum Meistern eines autonomen Lebens verstehen“ (ebd., S. 223).

Ziel ist es also, die bereits vorhandenen Fähigkeiten des Menschen zu nutzen, indem sie ihm mit der Hilfe der sozialpädagogischen Fachkraft in sein Bewusstsein gerufen werden und so für ihn im Hinblick auf die Lösung eines Problems (wieder) nutzbar werden. Die von Frau Schmidt geforderte Entscheidungsübernahme durch Erwachsene, die eine Überforderung von Kindern abwenden soll, muss nach diesen Erörterungen offenbar einer einspringenden Fürsorge zugeordnet werden, da sie ja einerseits die gefundene Entscheidung als eine Lösung für die vermeintliche Überforderung lediglich an die Kinder zurück gibt und eine Stellungnahme der Kinder hinsichtlich ihrer Zukunft beispielsweise durch die Entscheidung der Erwachsenen, welches Nachmittagsangebot ein Kind über ein Jahr besuchen soll, verhindert. Eine vorausspringende Fürsorge hingegen wäre dann gegeben, würde Frau Schmidt sich für einen Umgang mit der Überforderung der Kinder aussprechen, der darauf abzielt, die bereits vorhanden Fähigkeiten der Kinder zu erkennen, um diese dazu

zu nutzen, durch altersgerechte und den individuellen Fähigkeiten entsprechende Formen der Beteiligung, Kindern eine eigenständige Entscheidung über die Teilnahme an Nachmittagsangeboten zu ermöglichen.¹ Hilfreich könnte hier auch die von Sturzenhecker vorgeschlagene kontrafaktische Unterstellung von Mündigkeit sein: „Obwohl Kinder und Jugendliche häufig entwicklungsbedingt nicht die Kompetenzen voller Mündigkeit und somit auch Partizipationsfähigkeit erlangt haben, unterstellt man ihnen – gelegentlich gegen die Fakten, also kontra-faktisch – doch den Subjektstatus, den man ermöglichen will. Man fordert die Mündigkeit der Kinder und Jugendlichen heraus, indem man ihnen Gelegenheit bietet, selbstbestimmt zu handeln und gleichberechtigt mitzuzentscheiden“ (Sturzenhecker 2005b, S. 257). In der Ausgestaltung der Nachmittagsangebote scheint Frau Schmidt dies bereits umzusetzen: auch wenn sie feststellt, dass in manchen Fällen die Übernahme von Aufgaben noch nicht ganz erfüllt werden kann, gibt sie den Kindern offenbar immer wieder die Gelegenheit in neuen Beteiligungsprozessen diese Kompetenz zu erwerben.

Nach Frau Lenz beruht eine Überforderung von Kindern darauf, dass ihnen noch nicht die Möglichkeit gegeben wurde, die Fähigkeiten zu entwickeln, die sie für eine gelungene Beteiligung benötigen. Die daher von ihr geforderte Hinführung auf die Fähigkeiten, die zu einer Partizipation notwendig sind, baut dabei, wie das erhobene Material vermuten lässt auf den (Reflektions-)Fähigkeiten auf, die Kinder bereits mitbringen. So spricht Frau Lenz davon, die Kinder einzubinden und mit ihnen darüber zu sprechen, welche Vor- und Nachteile eine Entscheidung mit sich bringt (vgl. FL Z. Z. 156 – Z. 163). Eine solche gemeinsame Erörterung kann zwar auch das Ziel haben, den Anderen zu einer Entscheidung überreden zu wollen, wird sie jedoch gleichberechtigt geführt, so gibt sie ihm die Möglichkeit, zu den Entscheidungen, die auch die Zukunft des Anderen betreffen, Stellung zu nehmen und die eigene Meinung zu vertreten bzw. zu entwickeln. Die Hinführung zur Partizipationsfähigkeit liegt für Frau Lenz dabei in der Verantwortung der Erwachsenen und setzt deren Bereitschaft voraus, sich mit den Kindern zu beschäftigen. Eine Überforderung kann somit vor allem dadurch abgewendet werden, dass Kindern die Möglichkeit zu einer Kompetenzentwicklung gegeben wird, womit ihnen wiederum neue Handlungsoptionen eröffnet werden. (vgl. Kapitel VI. 2.1.)

Somit gestaltet Frau Lenz, die aufgrund einer Hilfsbedürftigkeit notwendige Fürsorge offenbar eher als eine vorausspringende aus, die das Kind eher zu einer Stellungnahme bezüglich seiner Zukunft befähigt als diese verhindert. Dies bedeutet aber auch, dass Kinder

mehr Einfluss darauf erhalten, wie Erwachsene ihnen gegenüber ihren Schutzauftrag erfüllen, sodass dieser nicht zu einer Einschränkung ihrer Entscheidungsmacht führt:

„Dies würde nicht bedeuten, die Erwachsenen oder die Gesellschaft insgesamt aus ihrer Verantwortung zu entlassen, sondern die Kinder würden ihrerseits darauf Einfluss nehmen können, dass der Schutz in ihrem Sinne ausgeübt wird und nicht, wie bisher, gleichsam automatisch dazu führt, sie zu entmündigen“ (Liebel 2007, S. 65).

Wichtig dabei ist jedoch, nicht jede Verhaltensweise als Überforderung zu sehen, die in den Augen von Erwachsenen als nicht angemessen betrachtet wird. Wie in Kapitel VI. 5. ausgeführt können diese Handlungen nämlich nicht automatisch als Überforderung beurteilt werden, sondern müssen darauf geprüft werden, ob es sich dabei gerade um den Versuch von Kindern handelt, auf oder unzureichende Möglichkeiten der Partizipation aufmerksam zu machen.

VIII. 3. Einschätzung der Rahmenbedingungen hinsichtlich einer Ermöglichung von Partizipation

Hinsichtlich einer Beurteilung der Rahmenbedingungen in X-Dorf wird deutlich, dass beide Interviewpartnerinnen, vor allem Frau Lenz, den Grund für eine noch nicht zufriedenstellende Umsetzung von Partizipation in den noch nicht dazu geeigneter Rahmenbedingungen im Entwicklungsprozess der Ganztagsgrundschule in X-Dorf sehen. Aus dieser Überlegung kann der Schluss gezogen werden, dass Partizipation ein Anspruch ist, der zwar von pädagogischen Fachkräften oftmals befürwortet wird und bezüglich dem auch der Wille besteht, ihn umzusetzen, der aber aufgrund hoher Anforderungen an die Fachkräfte, wie beispielsweise einer Umstrukturierung ihres Arbeitsfelds nachrangig behandelt wird. Diesbezüglich ist jedoch anzumerken, dass die Beteiligung von Schülern bereits auf der Ebene der Planung von Einrichtungen und Umstrukturierungen derselben angemessen und sinnvoll wäre. Denn hätten beispielsweise die Kinder in X-Dorf bereits im Voraus die Möglichkeit erhalten, Wünsche und Bedürfnisse im Hinblick auf eine Ausgestaltung der Ganztagschulelemente wie beispielsweise der Nachmittagsangebote oder der Mittagspause zu äußern, so hätten diese von Anfang an berücksichtigt werden können, was sicherlich auch zu einem größeren Wohlbefinden der Kinder beitragen hätte können.

Hinsichtlich der Beurteilung der Rahmenbedingungen, die eine Umsetzung von Partizipation bestimmen, als auch im Hinblick auf das Verbesserungspotential, das diese aufweisen, kann jedoch im Allgemeinen eine gegensätzliche Blickweise festgestellt werden. Diese rührt offenbar auch daher, dass beide Interviewpartnerinnen den Gestaltungsrahmen, der ihnen in den Nachmittagsangeboten hinsichtlich der Ermöglichung von Partizipation zur

Verfügung steht, vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen betrachten, die sie vor der Einführung des Ganztagschulebetriebs im ehemaligen Hort bzw. im morgendlichen Unterricht vorfanden.

Dabei beurteilt Frau Schmidt ihre Gestaltungsfreiheit durch zeitliche, inhaltliche und räumliche Vorgaben als sehr viel eingeschränkter als dies im Hort der Fall war und steht daher der Möglichkeit, auf die Bedürfnisse von Kindern einzugehen und ihnen eine möglichst weitgehende Partizipation zu eröffnen kritisch gegenüber. Ebenfalls kritisiert sie den häufigen Wechsel der Angebote, für die sie verantwortlich ist, der verbunden ist mit einem ebenso häufigen Wechsel der Schülergruppen, die sie betreut, als auch der Räume in denen sie ihre Arbeit durchführt. Diese Bedingungen bewertet sie als hinderlich für den Aufbau von Beziehungen zu ihren Schülern. (vgl. Kapitel VII.1.)

Der Beziehungsaufbau, die Gestaltung derselben sowie die Reflektion darüber spielen jedoch in der (sozial-)pädagogischen Praxis eine entscheidende Rolle (vgl. bspw. Piontek 2002), weswegen die Verhinderung von Beziehungsarbeit einen Erhalt des eigenen fachlichen Anspruchs erschwert. Ein weiterer Aspekt, an dem der Konflikt, die eigene sozialpädagogische Fachlichkeit im Rahmen des schulischen Strukturen zu erhalten deutlich wird, ist die Kritik an der Regelung, dass die Eltern die Entscheidung über die Teilnahme an den Nachmittagsangeboten übernehmen. Diese Regelung bewirkt nämlich unter Umständen eine unfreiwillige Teilnahme an den Nachmittagsangeboten, was der in der Sozialpädagogik oftmals vorausgesetzten Freiwilligkeit entgegensteht.

Diese Situation sieht Frau Lenz, die in einer Institution arbeitet, die ihre Schüler zu einer Inanspruchnahme verpflichtet, weitaus weniger kritisch, jedoch scheint sie ebenfalls einen Ausbau der Wahlfreiheit im Bezug auf das Aussuchen und der angebotenen Palette der Angebote zu befürworten (vgl. FL Z. 318 – 326). Auch bezüglich anderer Rahmenbedingungen für Partizipation im Ganztagsbetrieb sieht Frau Lenz einen Nachbesserungsbedarf gegeben. Sie bemerkt diesbezüglich jedoch auch eine Erweiterung ihrer Handlungsfreiheit in den Nachmittagsangeboten, die vor allem im Vergleich zu den, durch den Lehrplan gegebenen Vorgaben, im Unterricht deutlich werden. Auch beschreibt sie die Möglichkeit, in den Nachmittagsangeboten aufgrund der offeneren Rahmenbedingungen und einer kleineren, homogenen Gruppe besser auf die Kinder und ihre Ideen eingehen zu können, als im Unterricht. Dass es sich dabei für sie auch um eine Verbesserung der Möglichkeit handelt, eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen, kann aufgrund der Aussage angenommen werden, dass in den Nachmittagsangeboten ein anderer Umgang miteinander möglich ist.

Ebenso sieht sie im Entwicklungsprozess der Ganztagschule die Grundlage für Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich der Umsetzung von Partizipation. (vgl. Kapitel VI. 3.3. und Kapitel VI. 3.4.)

Es zeigt sich also, dass Frau Schmidt und Frau Lenz auf die Rahmenbedingungen der Nachmittagsangebote, die sich für beide Fachkräfte ähnlich gestalten, eine gegensätzliche Perspektive einnehmen, die eine Verbesserung der Situation der interviewten Lehrerin jedoch eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen der sozialpädagogischen Fachkraft verdeutlicht. So ist zwar eine Motivation der schulischen jedoch, wie bereits in Kapitel VII. 4.3. näher ausgeführt, eine Unzufriedenheit und Demotivation der sozialpädagogischen Fachkraft zu bewirken, die sich offenbar auch auf die Ermöglichung von Beteiligung der Schüler auswirkt.

IX. Abschließende Zusammenfassung und Fazit

Ziel dieser Arbeit war, exemplarisch zu erfassen, was Lehrer und Sozialpädagogen an einer Ganztagschule unter gelungener Partizipation verstehen und wie sie diese in ihren Angeboten umsetzen. Um dies zu erreichen, wurden zwei Lehrerinnen und eine Sozialpädagogin an einer Ganztagsgrundschule in einer süddeutschen Gemeinde hinsichtlich der interessierenden Themen befragt und zentrale Aussagen, Deutungs- und Argumentationsmuster in Tiefenanalysen zweier Interviews herausgearbeitet. Anschließend wurde, um der Frage nachzugehen, ob es vor dem professionellen Hintergrund der beiden Interviewpartnerinnen Unterschiede und Gemeinsamkeit zwischen den Aussagen und Einschätzungen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes gibt, ein Vergleich der Interviews hinsichtlich erstens des Zusammenhangs zwischen dem Erziehungs- und Partizipationsverständnis der beiden Fachkräfte, zweitens der Auseinandersetzung beider Interviewpartnerinnen mit der Überforderung von Kindern durch Partizipation durchgeführt und drittens darauf eingegangen, wie die beiden Fachkräfte vor dem Hintergrund bisheriger Bedingungen ihrer Arbeit die Rahmenbedingungen für eine Umsetzung von Partizipation in den Nachmittagsangeboten beurteilen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse und die dazu angestellten Überlegungen der beiden Interviews nochmals zusammengefasst dargestellt werden, um anschließend darauf einzugehen, was diese sowie die im Vergleich deutlich werdenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Auseinandersetzung der beiden Interviewpartnerinnen mit dem Untersuchungsgegenstand für die Förderung der Umsetzung von Partizipation in der Praxis bedeuten können.

IX. 1. Zusammenfassung der Interviews

Sowohl die ausführliche Interpretation, als auch der vorgenommene zusammenfassende Vergleich der beiden Interviews zeigt, dass die beiden Interviewpartnerinnen trotz der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Professionen ein Verständnis von gelungener Partizipation haben, das offenbar auf einem ähnlichen Hintergrund, nämlich dem eines aneignungstheoretischen Verständnisses der menschlichen Bildung und Entwicklung, beruht.

Obwohl Frau Lenz es gewohnt ist, ihre Arbeit im Rahmen der Strukturen einer Institution zu gestalten, die eine Beteiligung ihrer Schüler bisher, wie in Kapitel III.3.1. erwähnt noch eher ablehnend gegenüber steht und eine Partizipation zu entscheidenden Aspekten noch nicht verwirklicht hat, spricht sie sich genauso wie die hier interviewte sozialpädagogische Fachkraft, für die die Maxime der Partizipation einen selbstverständlichen Aspekt ihrer

Fachlichkeit darstellen sollte⁷¹, für eine Umsetzung einer sehr hoch angesetzten Partizipation aus. Auch für Nachbesserungsbedarf und Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich der Umsetzung einer Beteiligung von Kindern in X-Dorf scheint sie sensibel zu sein. Die von ihr beschriebene Umsetzung der Beteiligung von Schülern in den Nachmittagsangeboten zeigt dabei auch, dass dieses Verständnis offenbar in der Praxis umgesetzt wird. Dabei sprechen verschiedene Aspekte in ihrer Argumentation dafür, dass sie Partizipation in weiten Teilen als eine positive Utopie versteht: Erstens wird eine positive Einstellung bezüglich der Entwicklungsmöglichkeit der Rahmenbedingungen deutlich. Zweitens führen die Überlegungen darüber, wie eine Überforderung von Kindern durch Partizipation abgewendet werden kann, nicht zu einer Verwehrung von Entscheidungsmacht, sondern Frau Lenz sucht vielmehr nach Wegen, wie eine Beteiligung von Kindern dennoch verwirklicht werden kann. Drittens werden Kinder von Frau Lenz als lernende Individuen wahrgenommen, denen eine Fähigkeit zur Partizipation nicht grundsätzlich fehlt, sondern die potentiell dazu in der Lage sind, jedoch an eine aktive Beteiligung noch hingeführt werden müssen. Kritisch zu hinterfragen ist dabei die immer wieder aufkommende Kritik von Frau Lenz hinsichtlich der vermeintlich fehlenden Hinführung auf Partizipation von Seiten der Eltern in diesem Kontext, die eine anerkennende und wertschätzende Haltung gegenüber der Leistung von Familien erschweren könnte.

Die kritische Auseinandersetzung von Frau Schmidt mit den Rahmenbedingungen, die sie hinsichtlich ihrer Arbeit und der Umsetzung von Partizipation in X-Dorf vorfindet, weist auf ihre Reflexionsfähigkeit und –bereitschaft im Hinblick auf eine gelungene Beteiligung von Kindern hin. Sie will Kinder auf einer hohen Stufe beteiligen und hat dabei einen hohen Anspruch an ihre eigene Fachlichkeit und genaue Vorstellungen über die geeigneten Rahmenbedingungen, die eine solche Beteiligung überhaupt erst möglich machen. Dabei zeigt sich anhand der kritischen Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen in X-Dorf, wie schwierig es für sozialpädagogische Fachkräfte sein kann, im Rahmen „jugendhilfefremder“ Organisationsstrukturen die eigene Fachlichkeit, zu der auch die Umsetzung von Partizipation gehört, zu erhalten. Kritisch zu betrachten, dass Frau Schmidt offenbar bestimmte Möglichkeiten nicht nutzt, Partizipation in dem ihr gegebenen Rahmen umzusetzen. Dabei ist auch zu fragen, ob Frau Schmidt sich als ehemalige Hortleiterin und im

⁷¹Die in Kapitel III.2. dieser Arbeit vorgestellte Studie von Pluto zeigt diesbezüglich deutlich, dass die Umsetzung dieses fachlichen Anspruchs in der Praxis von den sozialpädagogischen Fachkräften mit verschiedenen Begründungen noch nicht ausreichend umgesetzt wird (vgl. Pluto 2007).

Hinblick auf ihren advokatorischen Auftrag, den sie gegenüber den Kindern als sozialpädagogische Fachkraft hat, nicht offensiver für eine Verbesserung dieser Rahmenbedingungen eintreten sollte. So wäre es auch eher möglich, die Bedingungen zu schaffen, Kinder doch altersgemäß zu beteiligen, anstatt ihre Entscheidungsmacht durch die Übernahme derselben einzuschränken. Es muss dabei jedoch auch beachtet werden, dass dieser advokatorische Auftrag durch das Fehlen einer fachlichen Rückbindung und Unterstützung der administrativen Ebene auf Seiten der Kinder- und Jugendhilfe deutlich erschwert wird.

IX. 2. Fazit

Der Vergleich der beiden Interviews macht deutlich, dass sowohl das Verständnis von Partizipation, als auch deren Umsetzung nicht nur vom professionellen Hintergrund der Fachkräfte bestimmt wird, die an Ganztagsgrundschulen arbeiten. Eine gelungene Umsetzung von Partizipation ist einerseits abhängig von der Person der Fachkraft, ihrem Erziehungsverständnis und ihrer Bereitschaft, Entscheidungsmacht zu teilen. Andererseits wirken sich aber auch die strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen diese Fachkräfte ihre fachliche Arbeit leisten, institutionelle Zwänge und Ansprüche sowie die Einbindung in einen fachlichen Austausch entscheidend darauf aus, wie Fachkräfte ihre fachlichen Ansprüche überhaupt erfüllen können.

Dies bedeutet, dass einerseits die Abhängigkeit einer Umsetzung von Partizipation von der Person der Fachkraft vermindert werden muss, da Partizipation auch in der Ganztagschule eine grundlegende Maxime darstellen sollte, deren Umsetzung nicht abhängig sein darf, von der Bereitschaft und Fähigkeit der jeweiligen Fachkräfte. Ebenso muss aber auch gewährleistet werden, dass die Rahmenbedingungen nicht zu einer Demotivation der Fachkräfte führen und ihnen eine Umsetzung von Partizipation erschweren bzw. diese unmöglich machen⁷². Dies stellt auch Pluto in ihrer Studie zur Partizipation in den Hilfen zur Erziehung klar:

„Aber natürlich ist es richtig, dass Haltungen und individuelle Kompetenzen alleine die Umsetzung des Partizipationsangebotes nicht garantieren können. Hier bedarf es auch entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen, denn diese leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von beteiligungsorientierten Haltungen.“ (Pluto 2008, S. 197)

Betrachtet man die beiden Interviews so zeigt sich, dass es nicht nur Unterschiede im Hinblick auf die Betrachtung von Rahmenbedingungen zwischen den Professionen gibt, son-

⁷²Zwar zeigt sich die hier angesprochenen Demotivation in dieser Untersuchung vor allem auf Seiten der sozialpädagogischen Fachkraft, es kann aber vermutet werden, dass aufgrund der steigenden Anforderungen, die im Kontext der Entwicklung neuer Schulkonzepte an Lehrkräfte gestellt werden auch auf deren Seite eine Überforderung deutlich werden könnte.

dern dass sich beiden Professionen im Hinblick auf die Umsetzung von Partizipation auch ähnliche Herausforderungen stellen. Dass beide Interviewpartnerinnen im Rahmen ihrer Reflektionen sowohl das pädagogische Dilemma thematisieren, einerseits Handlungsfreiräume zu schaffen, andererseits Kinder aber auch schützen zu wollen, sowie den Umgang mit einschränkenden Rahmenbedingungen betrachten, zeigt, dass sich diese Herausforderungen auf beiden Seiten stellen. An beide Professionen sind mit der Einführung von Ganztagschulen und der damit oftmals verbundenen Etablierung neuer Bildungsverständnisse und Schulentwicklungen hohe Ansprüche gestellt, unter denen die Umsetzung von Partizipation nur einer von vielen ist. Damit diese Herausforderungen nicht zu Belastungen werden, sollten die neuen Möglichkeiten, die sich auch aus der verstärkten Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule ergeben, stärker genutzt werden.

Die Überschneidungen hinsichtlich der genannten Herausforderungen, sprechen dafür, beispielsweise in Tandemfortbildungen diese Schwierigkeiten gemeinsam anzugehen und sich in diesem Rahmen neben der gemeinsamen Wissenserweiterung auch die Kompetenzen, Erfahrungen und Sichtweisen der jeweils anderen Profession zu Nutze zu machen. Ebenso scheint es hinsichtlich des Umgangs der sozialpädagogischen Fachkräfte mit den schulischen Strukturen wichtig, einen Austausch nicht nur mit sozialpädagogischen Mitarbeitern zu fördern, sondern auch eine professionsübergreifende Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal anzustreben. So könnten die sozialpädagogischen Mitarbeiter die Erfahrungen der Lehrkräfte bezüglich einer Umsetzung von Partizipation in der Schule nutzen und Einblicke in das Arbeiten im schulischen Rahmen erhalten. Durch einen engeren Austausch wäre es sicherlich für die sozialpädagogischen Fachkräfte wiederum möglich, den Lehrern die eigenen Vorstellungen und Kompetenzen bezüglich der Arbeit mit den Schülern näher zu bringen und somit die eigene fachliche Position mit den damit verbundenen Bedenken hinsichtlich der strukturellen Bedingungen in der Schule zu verdeutlichen. So könnte auch aufgrund einer dadurch eventuell eingeleiteten Verbesserung der eigenen Arbeitsbedingungen die eigene Motivation wieder gesteigert und eine Demotivation abgewehrt werden. Damit ein solcher Austausch auch im Alltag weiter erfolgen kann, sollte dazu ebenfalls der strukturelle Rahmen geschaffen werden. Somit liegt es auch in der Verantwortung der Mitarbeiter auf der administrativen Ebene, die nötigen Rahmen- und Arbeitsbedingungen zu schaffen, die die Fachkräfte in der Praxis brauchen, um eine gelungene Partizipation umsetzen zu können. Dies bedeutet aber, dass auch hier eine Sensibilisierung bezüglich des Stellenwerts von Partizipation für die kindliche Entwicklung bzw. der daraus folgenden

Bedeutung einer Umsetzung von Beteiligung in der Ganztagschule erfolgt, die auch die Bedürfnisse der Mitarbeiter in der Praxis vor Augen hat. Es muss deutlich werden, wie wichtig eine Beteiligung der Mitarbeiter ist, denn wenn diese selbst das Gefühl haben, durch eine anerkennende Beteiligung ihre eigene Situation beeinflussen zu können, begünstigt dies entscheidend die Gewährung einer anerkennenden Adressatenbeteiligung. Die AGJ stellt in Bezug auf die Beteiligung von Mitarbeitern in der Kinder- und Jugendhilfe fest:

„Leitungs- und Führungskräfte der Kinder- und Jugendhilfe kommt somit ein besonderes Maß an Verantwortung zu, haben sie doch nicht nur Sorge zu tragen für ein entsprechendes grundsätzliches Selbstverständnis sowie angemessene inhaltliche sowie personelle Struktur und Konzeption der Gesamteinrichtung [...] sondern sollten sich auch über ihre Vorbildfunktion im Klaren sein, welche sie in im Kontext der Einrichtung innehaben: Wirkt Leitung nicht wie selbstverständlich beteiligend, werden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter diese Haltung kaum übernehmen und im pädagogischen Beziehungssetting leben.“ (AGJ 2009, S. 6).

Dies gilt, wie Helsper feststellt, auch für die Kooperation im schulischen Kontext: Denn wie die Partizipationsbeziehungen zwischen den Akteuren der Ganztagschule gestaltet werden, hat ihm zufolge einen entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeiten, die Schülern zur Beteiligung im Schulalltag gewährt oder eben verwehrt werden. Bezüglich der Wahrung von Selbstachtung der beteiligten Personen

„[...] bilden im schulischen Rahmen die Partizipationsbeziehungen zwischen Schulleitung und Kollegium sowie zwischen verschiedenen Lehrergruppierungen und individuellen Akteuren [zu denen im Rahmen des hier vorgestellten Bildungsverständnisses auch die Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe sowie die Eltern zählen, F.B.] den Rahmen für die Ermöglichung der Partizipation von Schülern. Wenn es bei den Entscheidungen zwischen den professionellen Akteuren bereits zu grundlegenden Ausschlüssen kommt, bzw. strategisch Machtkalküle dominieren, die die kommunikative Reziprozität brechen, dann bedeutet diese „institutionelle moralische Struktur“, dass Heranwachsenden Partizipation eher verweigert wird.“ (Helsper 2001, S. 41).

So stellt sich im Rahmen der Umsetzung des hier zugrunde gelegten Bildungsverständnisses die Herausforderung, eine Schulkultur zu entwickeln, in der alle Akteure im Partizipationsprozess Anerkennung erfahren und ihre individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten einbringen können:

„Denn die schulisch institutionalisierten Verhältnisse und Rahmungen, sich an Entscheidungen beteiligen zu können, präformieren, wie die Chancen für die Ausgestaltung der unterschiedlichen Dimensionen der Schulkultur verteilt sind“ (ebd., S. 39).

So sind die strukturellen Festschreibungen von Partizipation aller Akteure in der Ganztagschule zwar keine Garantie, jedoch eine Chance für die Entwicklung einer partizipativen Schulkultur. Nach Helsper spielt hierbei auch die Anerkennung der (professionellen) Akteure der Schule untereinander eine Rolle (vgl. ebd.).

Die Umsetzung von Partizipation als grundlegende Haltung stellt somit gerade im Hinblick auf die Verwirklichung neuer Schulkonzepte und der Einführung und Etablierung von Ganztagschulen eine große Herausforderung dar. Sie ist aber ein Anspruch, der sowohl aus rechtlicher als auch moralischer Sicht unbedingt zu erfüllen ist und ohne den ein neues Bildungsverständnis, das auf die Selbsttätigkeit und Handlungsfreiheit des Individuums zielt, überhaupt nicht durchzusetzen ist. Es gilt, diese Herausforderung anzunehmen und die Chancen, die in einer Intensivierung der Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule sowie der Einführung von Ganztagschulen liegen, zu nutzen. Die Bewältigung dieser Herausforderungen dürfen jedoch nicht allein den Mitarbeitern in der direkten Praxis überantwortet werden, sondern Beteiligung muss sich als Prinzip auf allen Ebenen durchziehen und erkennen lassen. Nur wenn alle Akteure der Ganztagschule an einem Strang ziehen kann eine erfolgreiche Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Ganztagschule verwirklicht werden.

Literaturverzeichnis

Appel, Stefan (2005): Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. 5. überarb. Auflage. Schwalbach/Ts..

Arnoldt, Bettina/Fischer Natalie (2008): Mitsprache und Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen in der Ganztagschule. In: Partizipation. Reihe: Forum GanzGut, Heft 5, Potsdam. S. 20-23.

Arnstein, Sherry R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Institute of Planners, S. 216–224.

Baacke, Dieter (1999): Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Vollst. überarb. Neuaufl. der 6. Aufl. Weinheim.

Behr, Karin u.a. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim.

Bettmer, Franz (2008): Partizipation. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 213–221.

Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2001): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen.

Böhnisch, Lothar (2003): Pädagogische Soziologie. Eine Einführung . 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim und München.

Böhnisch, Lothar (2002): Familie und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 283–292.

Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1993): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. 2. Aufl. Weinheim und München.

Böllert, Karin (2008): Bildung ist mehr als Schule - Zur Kooperativen Verantwortung von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 7–31.

Braun, Karl-Heinz (2008): Entwicklungsaufgaben. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 109–117.

Braun, Karl-Heinz (2004): Raumentwicklung als Aneignungsprozess. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden, S. 19–48.

Braun, Karl-Heinz (1994): Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise. In: Neue Praxis, Jahrgang 24, Heft 2, S. 107–118.

Bredow, Corinna/Durdel Anja (2003): Soziale Partizipation und Rechte von Kindern - erziehungsgeschichtliche und juristische Perspektiven. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München, S. 71–90.

Brüggen, F. (1998): Die Entdeckung des Generationenverhältnisses - Schleiermacher im Kontext. In: Neue Sammlung, Jahrgang 38, Heft 3, S. 265–279.

Brumlik, Micha (2004): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. 2. Aufl. Berlin.

Bundesjugendkuratorium (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zu den Voraussetzungen für eine bildungspolitische Wende. In: Neue Praxis, Jahrgang 32, Heft 4, S. 317–320.

Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005a): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005b): 5. Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft, und Gesellschaft. Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Burk, Karlheinz u.a. (1998): Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Rythmisierte Schulkvormittag und veränderte Arbeitszeiten. Weinheim. Zitiert nach: Holtappels, Heinz, G. (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 1, S. 5-29.

Chassé, Karl-August (2004): Aneignungsstrukturen von benachteiligten Kindern. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger Christian (Hrsg.): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden, S. 149–160.

Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden.

Deinet, Ulrich (2005): Sozialräume von Kindern und Jugendlichen als subjektive Aneignungsräume verstehen! In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“(Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts. Perspektiven für Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 165-181.

Deinet, Ulrich (1992): Das Konzept "Aneignung" im Jugendhaus. Neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.

Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2004): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden.

Dittrich, Gisela/Dörfler, Mechthild/Schneider, Kornelia (2001): Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Neuwied.

Eichelberger, Harald (2007): Die Bedeutung der kindlichen Entwicklung in den reformpädagogischen Modellen für die aktuelle Schulentwicklung. In: Eichelberger, Harald (Hrsg.): Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. Innsbruck, S. 24–43.

Eikel, Angelika (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, Angelika/ Haan, Gerhard de (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach, Ts., S. 7-40.

Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (Hrsg.) (2002). Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen. Zitiert nach: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2006): Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgerschaftlichen und soziapädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements. Berlin.

Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. und erw. Neuauflage. Reinbek bei Hamburg.

Flitner, Andreas (1998): Konrad sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin.

Froschauer, Ulrike/Lüger, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien.

Griese, Hartmut M. (2004): Wertedebatte und Jugendhilfe. In: Jugendhilfe, 42. Jahrgang, Heft 2, S. 66-73.

Grundmann, Gunhild/Kramer, Rolf-Torsten (2001): Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In: Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen, S. 59-92.

Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans. (2004): Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Grunwald, Klaus/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim, S. 13-39.

Hafeneger, Benno/Jansen, Mechthild/Niebling, Torsten (Hrsg.) (2005): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen.

Hafeneger, Benno (2005): Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In: Hafeneger, Benno/ Jansen, Mechthild/ Niebling, Torsten (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen, S. 11–40.

Harms, Gerd/Preissing, Christa/Richermeister, Adolf (1985): Kinder und Jugendliche in der Großstadt. Zur Lebenssituation 9-14-jähriger Kinder und Jugendlicher. Stadtlandschaften als Bezugsrahmen pädagogischer Arbeit. Berlin.

Hart, Roger A. (2002): Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. New York.

Hebenstreit, Sigurd (1999): Maria Montessori. Eine Einführung in ihr Leben und Werk. Freiburg im Breisgau.

Heinze, Rolf G./Olk, Thomas (2001): Bürgerengagement in Deutschland – Zum Stand der wissenschaftlichen und politischen Diskussion. In: Heinze, Rolf G./ Olk, Thomas (Hrsg.): Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Opladen, S. 11-25.

Helsper, Werner (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur - Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsprozesse. In: Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen, S. 37–48.

Hermann, Michael C. (1997): Institutionalisierte Jugendparlamente: Über die Beteiligungsmotivation kommunaler Akteure – Formen, Chancen und Risiken. In: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre, Praxis. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 315-334.

Herrmann, Franz (1995): ‚Gelingende Partizipation‘ als kollektiver Lernprozeß. Annäherungen an ein komplexes Thema. In: Bolay, Eberhard/Herrmann, Franz (Hrsg.): Jugendhilfeplanung als politischer Prozess. Neuwied, S. 143-189.

Holtappels, Heinz G. (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 1, S. 5-29.

Holtappels, Heinz G. (2005): Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen - Ziele, pädagogische Konzeption, Forschungsbefunde. In: Fitzner, Thilo (Hrsg.): Ganztagschule - Ganztagsbildung. Politik, Pädagogik, Kooperationen ; Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll 12. bis 14. Mai 2004 in Zusammenarbeit mit Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Bad Boll, S. 48–88.

Holtappels, Heinz G. u.a. (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. korr. Aufl.. Weinheim und München.

Holzcamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main/New York.

Holzcamp, Klaus (1976): Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Kronberg.

Holzcamp, Klaus/Schurig, Volker (1980): Zur Einführung in A. N. Leontjews "Probleme der Entwicklung des Psychischen". In: Leontjew, Alexej Nikolajewitsch: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Königstein Ts., S. XI–LII.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main.

Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) (2007): QUIGS Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen. Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente. Hrsg.: Serviceagentur "Ganztäglich Lernen in Nordrhein-Westfalen", S. 16-20.

Jaeggi, Rahel (2005): Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. Frankfurt am Main/New York.

Kessler, Fabian (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim.

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

Laewen, Hans-Joachim (1999): Alien Kind – das unbekannte Wesen. Neue Forschungen über das Kind und seine Aneignung der Welt.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. vollst. überarb. Aufl.. Weinheim, Basel.

Lansdown, Gerison (1995): Children's rights to participation: a critique. In: Cloke, Christopher/Davies, Murray: Participation and empowerment in child protection. Chichester u.a..

Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld der Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 261-283.

Leontjew, Alexej Nikolajewitsch (1980): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Königstein/Ts..

Liesel, Manfred (2007): Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim und München.

Lingkost, Angelika/Meister, Gudrun (2001): Partizipation und pädagogische Professionalität - Pädagogische Deutungsmuster von Lehrern und die Bedeutsamkeit der Biographie. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Partizipation in Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen, S. 123-152.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. 1. Aufl. Frankfurt am Main.

Ludwig, Harald (2003): Maria Montessori - Leben, Werk, Grundgedanken. In: Ludwig, Harald (Hrsg.): Erziehen mit Maria Montessori. Ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis. 5. Gesamtafl., 1. Ausg. der überarb. und erw. Neuausg. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien, S. 11-36.

Mack, Wolfgang (2007): Perspektiven der Ganztagschule. Herausforderungen und Chancen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Zeller, Maren (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Baltmannsweiler, S. 11-22.

Maykus, Stephan (2007a): Hilfe zur Erziehung im schul- und bildungsbezogenen Kontext. Zur Aktualität von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. In: Forum Erziehungshilfen, 13. Jahrgang, Heft 2, S. 68-75.

Maykus, Stephan (2007b): Lokale Bildungslandschaften. Entwicklungs- und Umsetzungsfragen eines (noch) offenen Projektes. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, Heft 7/8, S. 294-303.

Marx, Karl/ Engels Friedrich (1969): Werke. Band 3. Berlin.

Meinhold-Henschel, Sigrid/Schack, Stephan (2008): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. In: Henschel, Angelika u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. S. 347-359.

Meinhold-Henschel, Sigrid (2005): Stärkung der Kinder- und Jugendbeteiligung in Kommunen. Herausforderung und Notwendigkeit auf dem Weg zur Bürgergesellschaft. In: Jugendhilfe, 43. Jahrgang, Heft 3, S. 116-123.

Merchel, Joachim: Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht, Band 4. Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. München, S. 169-238.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 481-491.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen, S. 441-471.

Meyer, Bernhard (2000): Kinder als politisches Risiko. Zur Partizipation der jungen Generation. Büttner, Christian/Meyer, Bernhard (Hrsg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, S. 189-204.

Milne, Brian (2005): Kinder als „schlechte“ und „gute“ Bürger. Ist die UN-Kinderrechtskonvention der Schlüssel zur Bürgerschaft von Kindern? In: Overwien, Bernd (Hrsg.): Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten. Für Manfred Liebel zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main. Zitiert nach: Liebel, Manfred (2007): Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim und München.

Müller, Siegfried/Otto, Uwe (1980): Sozialarbeit als Sozialbürokratie? Zur Neuorganisation sozialer Dienste. In: Neue Praxis, 10. Jahrgang, Sonderheft 5, S. 5-25.

Münkler, Herfried/Loll, Anna (2005): Sozio-moralische Ressourcen als Voraussetzung für Demokratie und Freiheit sowie als Aufgabe politischer Bildung. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden, S. 39–49.

Oelerich, Gertrud (2007): Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland - Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In: Bettmer, Franz u.a. (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden, S. 13-42.

Oerter, Rolf (2001): Was können Kinder und Jugendliche? Entwicklungspsychologische Grundlagen von Partizipation. In: Pädagogisches Handeln, 5. Jahrgang, Heft 1, S. 39-48.

Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (2003): Schüler-Demokratie. Ein Plädoyer für den Beginn längst fälliger Reformen. In: Palentien, Christian/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München, Neuwied, S. 3–17.

Piontek, Rosemarie (2002): Persönliche Entwicklung und Beziehungsgestaltung gehen Hand in Hand. Was es heißt, mit der eigenen Person zu arbeiten. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 8, S. 16-19.

Pongratz, Ludwig A.(2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule als Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 243-259.

Pluto, Liane (2008): Partizipation zwischen Bedenken und positiver Utopie. Sichtweisen von Fachkräften auf Beteiligung. In: Forum Erziehungshilfen, 14. Jahrgang, Heft 4, S. 196-200.

Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München.

Pluto, Liane/Seckinger Mike (2002): Die Wilde 13. Scheinbare Gründe warum Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe nichtfunktionieren kann. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V (Hrsg.): Beteiligung ernst nehmen. München, S. 59–81.

- Reutlinger, Christian (2004): Die Notwendigkeit einer neuen Empirie der Aneignung. Der Ansatz der Bewältigungskarten. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden, S. 121–135.
- Richter, Ingo (2002): Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. Der 11. Kinder- und Jugendbericht. In: DJI-Bulletin, Heft 58, S. 4-8.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden.
- Roth, Gerhard (2007): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig. In: Die Ganztagschule, Jahrgang 47, Heft 1, S. 5–15.
- Schaarschuch, Andreas (2003): Die Privilegierung des Nutzers. Zur theoretischen Begründung sozialer Dienstleistung. In: Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München: Luchterhand, S. 150–169.
- Schaarschuch, Andreas (1998): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Habilitationsschrift. Bielefeld. Zitiert nach: Schnurr, Stefan (2005): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Aufl. München, Basel, S. 1330–1345.
- Scherr, Albert (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 137–145.
- Scherr, Albert (2004): Rückzugsräume und Grenzüberschreitungen. Überlegungen zu subjekt- und bildungstheoretischen Perspektiven sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden, S. 161–174.
- Schmidt, Manfred G. (2006): Demokratietheorien. Eine Einführung. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden.
- Schnurr, Stefan (2005): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Aufl. München, Basel, S. 1330–1345.
- Schorch, Günther (1982): Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewußtseins. Bad Heilbrunn/Obb..
- Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim und Basel.
- Sting, Stephen (2004): Aneignungsprozesse im Kontext von Peergroup-Geselligkeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden, S. 139–147.

- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Sturzenhecker, Benedikt (2005a): Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation – auch für Ganztagschule. In: Jugendhilfe aktuell, Heft 2, S. 30-34.
- Sturzenhecker, Benedikt (2005b): Partizipation als Recht von Kindern und Jugendlichen. In: Deutsche Jugend, Jahrgang. 53, Heft 6, S. 255–262.
- Tervooren, Anja (2001): Pausenspiele als performative Kinderkultur. In: Wulf, Christoph u. a. (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen, S. 205–248.
- Thielen, Manfred (1984): Sowjetische Psychologie und Marxismus. Geschichte und Kritik. Frankfurt am Main.
- Thiersch, Hans (2004): Lebensweltorientierung und Schule. In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 208–221.
- Toppe, Sabine (2005): Soziale (Un)gleichheit in der Schule. Neue Chancen für Kinder und Eltern in der Ganztagschule?! In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule-Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn, S. 130–148.
- Treibel, Annette (2006): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 7. aktualisierte Aufl.. Wiesbaden.
- Lempcher, Joachim (Hrsg.)(2003): Vygotskij, Lew. Ausgewählte Schriften. Band 2. Berlin 2003.
- Winkler, Michael (2004): Aneignung und Sozialpädagogik. Einige grundlagentheoretische Überlegungen. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger Christian (Hrsg.): "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden, S. 71–91.
- Zeiger, Helga (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim: Beltz.
- Zipperle, Mirjana (2008): Exposé zur geplanten Dissertation. Arbeitstitel: Die Rolle der Jugendhilfe in der Ganztagschulentwicklung.
- Zipperle, Mirjana u.a. (2008): „Der Anfang ist geschafft...“. Ein Projekt zur integrierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Jugendhilfe und Ganztagschule. Modellprojekt Schule und Jugendhilfe in X-Dorf. Tübingen.

Internetdokumente

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2009): Stellungnahmen und Positionen. Qualifizierung und Fachlichkeit für Partizipation – Anforderungen an sozialpädagogische Fachkräfte. Diskussionpapier des Fachausschusses „Qualifizierung, Forschung, Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe“ der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Wiesbaden.

http://www.agj.de/pdf/5/Qualifizierung_Fachlichkeit_Partizipation.pdf

Stand: 16.06.2009

Bundesjugendkuratorium (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! - Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums.

http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsaehigkeit_sichern.pdf

Stand: 16.06.2009

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005b): 5. Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen.

<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/fuenfter-altenbericht.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

Stand: 16.06.2009

Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2006): Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements. Berlin.

http://www.pedocs.de/volltexte/2008/252/pdf/Hartnu_Maykus.pdf

Stand: 16.06.2009

Kultusministerium Baden-Württemberg (o.J.a): Eckpunkte zum Jugendbegleiterprogramm.

<http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/a4r6g715pse1b1d8ydad1yuvh6bpyw4lc/show/1186023/Eckpunktepapier%20JuBe%2018%2001%2006.pdf>

Stand: 16.06.2009

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Schuljahr 2002/03. Hrsg.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/GTS-Bericht-2002.pdf

Stand: 16.06.2009

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.) (2008): KIM-Studie. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-jähriger.

<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM08.pdf>

Stand: 16.06.2009

Rauschenbach u.a (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn.

http://www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf

Stand: 16.06.2009