

Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung

Peter Rieker · Rebecca Mörgen

Anna Schnitzer · Holger Stroezel

# Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Formen, Bedingungen sowie  
Möglichkeiten der Mitwirkung  
und Mitbestimmung in der Schweiz



Springer VS

---

# **Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung**

Band 15

**Herausgegeben von**

S. Andresen, Frankfurt, Deutschland

I. Diehm, Frankfurt, Deutschland

Ch. Hunner-Kreisel, Vechta, Deutschland

C. Machold, Bielefeld, Deutschland

Die aktuellen Entwicklungen in der Kinder- und Kindheitsforschung sind ungeheuer vielfältig und innovativ. Hier schließt die Buchreihe an, um dem Wissenszuwachs sowie den teilweise kontroversen Ansichten und Diskussionen einen angemessenen Publikationsort und breit gefächertes -forum zu geben. Gegenstandsbereiche der Buchreihe sind die aktuelle Kinderforschung mit ihrem stärkeren Akzent auf Perspektiven und Äußerungsformen der Kinder selbst als auch die neuere Kindheitsforschung und ihr Anliegen, historische, soziale und politische Bedingungen des Aufwachsens von Kindern zu beschreiben wie auch Theorien zu Kindheit zu analysieren und zu rekonstruieren.

Die beteiligten Wissenschaftlerinnen sind mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der Kinder- und Kindheitsforschung verankert und tragen zur aktuellen Entwicklung bei. Insofern versteht sich die Reihe auch als ein neues wissenschaftlich anregendes Kommunikationsnetzwerk im nationalen, aber auch im internationalen Zusammenhang. Letzterer wird durch eine größere Forschungsinitiative über Kinder und ihre Vorstellungen vom guten Leben aufgebaut.

Entlang der beiden Forschungsperspektiven – Kinder- und Kindheitsforschung – geht es den Herausgeberinnen der Reihe „Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung“ darum, aussagekräftigen und innovativen theoretischen, historischen wie empirischen Zugängen aus Sozial- und Erziehungswissenschaften zur Veröffentlichung zu verhelfen. Dabei sollen sich die herausgegebenen Arbeiten durch teildisziplinäre, interdisziplinäre, internationale oder international vergleichende Schwerpunktsetzungen auszeichnen.

**Herausgegeben von**

Sabine Andresen  
Goethe-Universität  
Frankfurt am Main, Deutschland

Christine Hunner-Kreisel  
Universität Vechta, Deutschland

Isabell Diehm  
Goethe-Universität  
Frankfurt am Main, Deutschland

Claudia Machold  
Universität Bielefeld, Deutschland

---

Peter Rieker • Rebecca Mörgen  
Anna Schnitzer • Holger Stroezel

# Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Formen, Bedingungen sowie  
Möglichkeiten der Mitwirkung  
und Mitbestimmung in der Schweiz

Peter Rieker  
Universität Zürich  
Schweiz

Anna Schnitzer  
Universität Zürich  
Schweiz

Rebecca Mörgen  
Universität Zürich  
Schweiz

Holger Stroezel  
Eberhard-Karls-Universität Tübingen  
Deutschland

Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung

ISBN 978-3-658-10990-5

ISBN 978-3-658-10991-2 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-10991-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))

---

## Vorwort

Das vorliegende Buch basiert auf einer Untersuchung, die wir in den Jahren 2012 bis 2014 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich durchgeführt haben. Realisiert haben wir damit einerseits eine quantitative Teilstudie, mit der wir für die Schweiz repräsentative Befunde zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen ermittelt haben und diese mit den Ergebnissen einer Vorläuferstudie aus dem Jahr 2003 vergleichen können. Andererseits haben wir eine qualitative Teilstudie erarbeitet, die uns den Vergleich zwischen den Sichtweisen von Kindern, Eltern, pädagogischen Fachkräften und den in Politik und Verwaltung Zuständigen auf die Partizipation von Kindern sowie die Kontrastierung der Rahmenbedingungen in verschiedenen Gemeinden ermöglicht. Das Projekt wurde von Peter Rieker in Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen des Autorenteam konzipiert und es wurde arbeitsteilig umgesetzt. Holger Stroezel hat die Erhebungen und die Analysen des quantitativen Untersuchungsteils erarbeitet, Rebecca Mörge und Anna Schnitzer die des qualitativen Untersuchungsteils – in der ersten Projektphase hat auch Simone Brauchli an der qualitativen Teilstudie mitgewirkt.

Dementsprechend ist auch die vorliegende Monographie Ergebnis eines gemeinsamen Diskussionsprozesses, der jedoch arbeitsteilig realisiert wurde; die primären Verantwortlichkeiten für die Erstellung der einzelnen Kapitel waren folgendermaßen verteilt:

- Kapitel 1 – Peter Rieker
- Kapitel 2 – Holger Stroezel (quantitativ), Rebecca Mörge und Anna Schnitzer (qualitativ)
- Kapitel 3 – Holger Stroezel
- Kapitel 4 – Rebecca Mörge und Anna Schnitzer
- Kapitel 5 – Peter Rieker

Allerdings hätte das vorliegende Buch ohne die Beiträge und die Unterstützung einer Reihe von Personen und Institutionen nicht geschrieben werden können. Zu danken haben wir zunächst UNICEF Schweiz – speziell Elsbeth Müller, Fleur Jaccard, Rhena Anna Forrer und Rahel Vetsch – für die gewinnbringende Kooperation während des gesamten Projektverlaufs und für die finanzielle Unterstützung des Vorhabens. In einzelnen Projektphasen wurden wir durch unsere Kolleginnen Simone Brauchli, Giovanna Schälli und Verena Kuglstatter wirkungsvoll unterstützt. Als studentische Hilfskräfte haben uns Anna Suppa, Fenna Friedrichsen, Nora Aliu, Lea Weniger, Ana Kacarevic und Ann-Christin Haag geholfen. Ein großes Dankeschön geht auch an das Bundesamt für Statistik für die Ziehung der Stichprobe, an die kantonalen Bildungsdirektionen und an die Ethikkommissionen, die uns wichtige Informationen zur Verfügung gestellt und Zugänge ermöglicht haben. Zu ganz besonderem Dank verpflichtet sind wir den Kindern und Jugendlichen, die unsere Fragebögen beantwortet haben, die uns in Interviews Auskunft gegeben haben und uns ermöglicht haben, Partizipationsprojekte zu beobachten; ebenso dankbar sind wir den Lehrpersonen, den pädagogischen Fachkräften, den Schulleitenden, den in den Gemeinden Verantwortlichen und den Eltern für Interviews und die Gelegenheit für Beobachtungen, aber auch für wichtige Informationen und dafür, dass sie Befragungen gestattet und organisiert haben. Und last but not least sind wir Daniel Werner für sein umsichtiges Lektorat des vorliegenden Textes sowie für die reibungslose finanzielle und organisatorische Abwicklung des gesamten Projektes zu großem Dank verpflichtet.

Zürich, im Juli 2015

*Peter Rieker, Rebecca Mörge, Anna Schnitzer & Holger Stroezel*

---

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Forschungs- und Diskussionsstand zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen</b>	<b>1</b>
1.1	Partizipation: Begriffe und Konzepte	3
1.2	Befunde zu unterschiedlichen Kontexten von Partizipation	7
1.2.1	Politik	7
1.2.2	Gemeinde	9
1.2.3	Familie	13
1.2.4	Peers	14
1.2.5	Schule	14
1.2.6	Offene Kinder- und Jugendarbeit	15
1.2.7	Zwischenfazit	16
1.3	Offene Fragen und Forschungsdesiderate	17
<b>2</b>	<b>Die vorliegende Untersuchung: Methodologie und methodisches Vorgehen</b>	<b>19</b>
2.1	Die quantitative Teilstudie	20
2.1.1	Die Fragebögen und ihre Entwicklung	20
2.1.2	Stichprobenziehung und teilnehmende Kantone	23
2.1.3	Übersicht zu den zentralen statistischen Gütekriterien Repräsentativität, Reliabilität und Validität	27
2.1.4	Fallzahlen und soziodemografische Angaben	31
2.1.5	Auswertungsverfahren	31
2.2	Die qualitative Teilstudie: Method(olog)ische Überlegungen	33
2.2.1	Zu Be-Fragendes: Leitfragen der qualitativen Teilstudie	34
2.2.2	Methodologische Überlegungen	36
2.2.3	Methodische Vorgehensweise	38
2.2.4	Beschreibung des Feldes	41



<b>3</b>	<b>Ausprägungen und Bedingungen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen</b>	45
3.1	Partizipation von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Lebensbereichen	45
3.1.1	Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Familie	46
3.1.2	Partizipation in der Familie – Kinder und Jugendliche nach Sprachgruppe	49
3.1.3	Partizipation in der Schule – Kinder und Jugendliche	52
3.1.4	Partizipation in der Schule – Kinder und Jugendliche nach Sprachgruppe	55
3.1.5	Partizipation in der Gemeinde – Kinder und Jugendliche	58
3.1.6	Partizipation in der Gemeinde – Kinder und Jugendliche nach Sprachgruppe	61
3.1.7	Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Vergleich zwischen 2003 und 2013	63
3.2	Zur Struktur der durch Kinder und Jugendliche erlebten Partizipation	65
3.2.1	Zur Struktur der in der Familie durch Kinder und Jugendliche erlebten Partizipation	65
3.2.2	Zur Struktur der in der Schule durch Kinder und Jugendliche erlebten Partizipation	68
3.2.3	Zur Struktur der in der Gemeinde durch Kinder und Jugendliche erlebten Partizipation	70
3.3	Partizipation von Kinder und Jugendlichen im Zusammenhang mit relevanten Bedingungen	72
3.3.1	Partizipation nach dem Alter	72
3.3.2	Korrelationen: Hintergründe und Bedingungen für Partizipation im Kindes- und Jugendalter	74
3.3.3	Bedingungen und Hintergründe von Partizipation in Familie, Schule und Gemeinde	76
<b>4</b>	<b>Konstitutionsmomente von Partizipation – qualitativ-empirische Ergebnisse</b>	87
4.1	Der institutionelle Blick auf Partizipationsgelegenheiten von Kindern	88
4.1.1	Institutionelle Verortung der Partizipationsgelegenheiten und ihre Möglichkeitsbedingungen	88

---

4.1.2	Partizipationsgelegenheiten von Kindern: institutionell programmatischer Anspruch .....	93
4.2	Spielräume der Partizipation: gremienförmige Angebote in schulischen Kontexten .....	100
4.2.1	Ethnographische Perspektive: Praktiken der Aneignung und Konstitution von Differenz .....	101
4.2.2	Erwachsene zwischen Begleitung, Vermittlung und Inszenierung: Möglichkeiten und Herausforderungen .....	115
4.2.3	Kinder zwischen Ermächtigung und Farce .....	126
4.2.4	Zwischenfazit .....	133
4.3	Partizipationsmöglichkeiten für Kinder in projektförmigen Zusammenhängen: Eigenregie und Strukturierung .....	134
4.3.1	Ethnographische Perspektive: Bühnen der Selbst-Artikulation .....	134
4.3.2	Die Ambivalenz der Strukturierung von Partizipationsgelegenheiten – Artikulationsformen der außerschulischen Akteurinnen und Akteure .....	142
4.3.3	Partizipationsformen in der Gemeinde aus Sicht der Kinder .....	149
4.3.4	Zwischenfazit .....	151
4.4	Der familiale Blick auf Beteiligungsmöglichkeiten – andere Formen der Partizipation .....	152
4.4.1	Eltern und familiale Beteiligungsmöglichkeiten .....	153
4.4.2	Partizipation in der Familie aus Sicht der Kinder .....	158
4.4.3	Zwischenfazit .....	164
4.5	Partizipationsformen in der Peergroup .....	165
4.6	Partizipationsformen und Konstruktionsweisen von ,partizipierenden‘ Kindern .....	170
4.6.1	Ethnographische Perspektive: Praktiken der Beteiligung zwischen Disziplinierung und Selbstpräsentation .....	170
4.6.2	Erwartungen und Anforderungen: Konstruktions- und Sichtweisen von Fachkräften aus Quartierarbeit und Schule .....	176
4.6.3	Zwischen ‚Gremienprofis‘ und ‚passiv widerständiger Partizipation‘: eine Differenzierung der Kinderperspektive .....	181
4.6.4	Zwischenfazit .....	184

---

<b>5 Zusammenfassung und Diskussion</b> .....	187
5.1 Stellenwert und Ausprägungen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen .....	188
5.2 Bedingungen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen ...	191
5.3 Spannungsfelder der Partizipation .....	194
5.4 Abschließende Bemerkungen .....	197
<b>Literatur</b> .....	199
<b>Anhang</b> .....	205
Quantitative Teilstudie .....	205
Berechnung der Kennwerte zur Partizipation mit ungewichteten Daten ...	205
Berechnung der Kennwerte zur Partizipation nach der Rekodierung (ungewichtete Daten) .....	210
Fragebogen Kinderbefragung .....	215
Fragebogen Jugendbefragung .....	227

---

# Forschungs- und Diskussionsstand zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen

# 1

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen steht seit einiger Zeit regelmäßig im Zentrum der öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit. Dieses Interesse ist zunächst politisch motiviert, weil sich die Anzeichen dafür mehren, dass Heranwachsende der Politik zunehmend den Rücken kehren. Diese ‚Politikverdrossenheit‘, speziell der jüngeren Generationen, wird als Gefahr für die Legitimität und das Funktionieren unseres demokratischen Systems verstanden. Von besonderer Bedeutung ist eine hinreichende politische Partizipation für die Schweiz insofern, als deren politisches System in hohem Maße auf Verfahren der direkten Demokratie beruht. Diskutiert wird schon seit längerem, inwieweit das politische System der Schweiz durch zu geringes Interesse und fehlende Beteiligung seiner Bürgerinnen und Bürger an politischen Entscheidungen gefährdet ist. Vor allem in Hinblick auf junge Menschen werden entsprechende Besorgnisse formuliert, sodass der sozialen und politischen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen besondere Aufmerksamkeit gilt.

Zudem erlangt die Beschäftigung mit Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen über die UN-Kinderrechtskonvention internationale und nationale Relevanz. Die Unterzeichner „sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (UN-Kinderrechtskonvention, Art. 12). Damit hat sich u. a. ein Perspektivenwechsel etabliert, in dem es nicht nur darum geht, „die konkreten Bedingungen von Kindern zu verbessern“, sondern auch „den gesellschaftlichen Status von Kindern zu bestimmen“ (Braches-Chyrek 2010, S. 69). Dies bedeutet, Kinder „nicht als Objekte von Politik, Erziehung und Bildung“ (Burdewick 2010, S. 351), sondern als eigenständige Akteure mit eigenen Rechten und somit als Subjekte wahrzunehmen. Eine solch ausgerichtete Perspektive ermöglicht im Rahmen von Partizipationsprozessen von Kindern und Jugendlichen, in denen sie zu Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebensgestaltung

avancieren (ebd., S. 251), eine Um- oder Neugestaltungsmöglichkeit der Beziehung zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (Braches-Chyrek 2010, S. 69). Damit geht nach Braches-Chyrek auch ein Verständnis von Politik einher, das „Kinder als gleichrangige gesellschaftliche Akteure betrachtet und ihnen den gleichen Zugang und die Berechtigung einräumt, an demokratischen Prozessen zu partizipieren“ (ebd., S. 72). Gemäß Heinz Sünker (2001) beinhaltet die UN-Kinderrechtskonvention damit nicht nur das Recht auf freie Meinungsäußerung, sondern auch das Recht auf politische Bildung.

Die gleichberechtigte Beteiligung an demokratischen Prozessen ist für Kinder und Jugendliche auch fast 25 Jahre nach dem Inkrafttreten der UN-Kinderrechtskonvention keinesfalls gewährleistet. Um Anregungen zur Gewährleistung einer angemessenen gesellschaftlichen Beteiligung und Einbindung der jüngeren Generationen zu erhalten, braucht es fundierte Informationen. Untersuchungen zu Stand und Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz sind allerdings bisher kaum realisiert; die bisher einzige Studie, die die Erfahrungen und Einschätzungen von Kindern und Jugendlichen ins Zentrum stellt, wurde vor ca. zehn Jahren vorgelegt (Fatke und Niklowitz 2003). Wie auch Ingrid Burdewick halten die Autoren in der Partizipationsstudie von 2003 fest, das neue spätmoderne gesellschaftliche Leitbild der Kindheit zeichne sich dadurch aus, dass Kinder als eigenständig handelnde Subjekte gesehen würden, die zu einem konstruktiven Gedankenaustausch über ihre Wünsche, Vorstellungen und Bedürfnisse fähig und nicht bloß als Objekte von Planungen und Entscheidungen relevant sind (vgl. Fatke und Niklowitz 2003, S. 99f.). In Übereinstimmung damit fordern sie eine „Politik *mit* Kindern“ anstelle einer „Politik *für* Kinder“, in der die Partizipation von Kindern und Jugendlichen der Regelfall und nicht die Ausnahme ist (vgl. ebd., S. 100; Herv. d. A.).

Eine so verstandene Partizipation macht es erforderlich, die Alltagspraxis von Kindern und Jugendlichen, ihre selbstgestalteten sozialen Beziehungen und ihre Auseinandersetzungen mit den konkreten Lebensbedingungen, ihren Wünschen, Bedürfnissen, Interessen und Vorstellungen zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 99). Für angemessene Partizipationsmöglichkeiten im eben ausgeführten Sinne, so die Autoren, ist eine breit angelegte und vielfältige Teilhabe- und Mitbestimmungskultur und somit auch Verantwortungskultur nötig, die die politische Bildung entscheidend prägt und eine Balance zwischen Abhängigkeit und Autonomie herzustellen im Stande ist (vgl. ebd., S. 100). Für die Umsetzung von Partizipationsmöglichkeiten ist es daher auch entscheidend, dass institutionalisierte Möglichkeiten der Mitbestimmung geschaffen werden, um nicht nur anlass- und projektbezogen, sondern auch in regelmäßiger und verbindlicher Form Möglichkeiten der Einflussnahme für Kinder und Jugendliche zu bieten.

Die Untersuchung, auf die sich das vorliegende Buch bezieht, knüpft an der Studie von Reinhard Fatke und Matthias Niklowitz an und ermittelt aktuelle und verlässliche Informationen zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz, die den Vergleich zu den Ergebnissen der Vorläuferstudie ermöglichen. Ergänzend wird im Rahmen einer qualitativen Teilstudie untersucht, welche Bedeutung verschiedene Akteure der Partizipation von Kindern beimessen sowie ob und inwieweit sich die Erfahrungen und Einschätzungen der Kinder von denen der Erwachsenen unterscheiden.

In diesem Kapitel werden fachliche Diskussionen zu Partizipation im Kindes- und Jugendalter nachgezeichnet und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung vorgestellt. Zunächst wird es dabei um begriffliche und konzeptionelle Fragen gehen (1.1), anschließend werden Befunde zu unterschiedlichen Kontexten der Partizipation skizziert (1.2) und offene Fragen gebündelt (1.3).

---

## 1.1 Partizipation: Begriffe und Konzepte

Der Begriff ‚Partizipation‘ erfreut sich großer Beliebtheit und wird zunehmend verwendet, um sehr unterschiedliche Sachverhalte zu fassen – er ist damit „ein Meister der Verwirrung“ (Oser und Biedermann 2006). Dies trägt dazu bei, dass wir es mit einem unscharfen Begriff und ganz unterschiedlichen Diskursen auf verschiedenen Ebenen zu tun haben (Betz et al. 2011, S. 11). Die ursprünglichen Fokussierungen auf eine Stärkung von Klienten gegenüber Experten sowie auf politische Entscheidungsprozesse wurden dabei zugunsten sehr weiter Bedeutungshorizonte aufgegeben: Inzwischen geht es in diesem Zusammenhang um nicht weniger als die Förderung von Demokratie, Transparenz, Gerechtigkeit, Emanzipation und Integration (ebd., S. 12ff.; vgl. auch Schnurr 2001).

Außerdem haben sich eine ganze Reihe begrifflicher Differenzierungen entwickelt, um unterschiedliche Qualitäten von Partizipation zu beschreiben. So wird etwa zwischen Mitsprache (die von Zuhören bis Angehörtwerden reichen kann), Mitwirken (d. h. Beteiligung bei der Umsetzung) und Mitentscheiden differenziert, das als elaborierteste Form der Partizipation verstanden wird, da es auch die Beteiligung bei der Entscheidung zur Gestaltung von Partizipationsprozessen berücksichtigt (Moser 2010, S. 311). Zudem wird „*Teilhabe*“ und *Teilnahme*“ unterschieden (vgl. Schnurr 2001, S. 1330), von denen erstere die Beteiligung an „politischen Beratungen und Entscheidungen“ und letztere die Beteiligung an „Politikresultaten, etwa im Sinne einer Partizipation an Freiheit, gesellschaftlicher Macht, Reichtum, Wohlstand und Sicherheit“ meint (ebd.). An anderer Stelle betrachtet man mitver-

antwortliche Selbstbestimmung als höchste Ausprägung von Partizipation (Knauer und Sturzenhecker 2005).

Während unter Partizipation zunächst in der Weite des Begriffs Teilhabe, Teilnahme, Mitbestimmung wie Mitwirkung verstanden werden kann, lässt sich Partizipation im engeren Sinne „als Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse“ (Reichenbach 2006, S. 54; Knauer und Sturzenhecker 2005; Hafenegger und Niebling 2008, S. 124) fassen. Mithin lässt sich mit Roland Reichenbach darauf verweisen, dass eine eng gefasste Bestimmung für den Gegenstand ‚Partizipation‘ notwendig ist, wenn davon ausgegangen wird, dass Subjekte „in der einen oder anderen Form immer ‚irgendwie‘ partizipieren, sobald [sie] sozial interagieren“ (Reichenbach 2006, S. 54).

In den Diskussionen um Partizipation von Kindern und Jugendlichen lassen sich auch unterschiedliche konzeptionelle Grundpositionen erkennen.

- Auf der einen Seite wird explizit oder implizit auf das Konzept „Demokratie als Lebensform“ Bezug genommen. John Dewey skizziert in diesem Zusammenhang ein Verständnis, dem zufolge es ganz entscheidend Erfahrungen mit Demokratie im eigenen Alltag sind, die dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche demokratische Werte und Einstellungen entwickeln (Dewey 1993, S. 113ff.) und später auch in politischen Kontexten vertreten. Gemäß diesem Verständnis hängt die Bereitschaft zur politischen Partizipation Heranwachsender von sozialen Erfahrungen in relevanten sozialen Kontexten ab, wobei davon ausgegangen wird, dass die Bereitschaft und Fähigkeit zur Partizipation nicht an bestimmte Kontexte gebunden, sondern auf verschiedene Lebensbereiche übertragbar ist.
- Auf der anderen Seite wird darauf hingewiesen, dass Heranwachsende der gezielten Unterweisung und Vermittlung demokratischer Werte bedürfen, z. B. im Rahmen der politischen Bildung, und dass diese sich aus demokratischen Formen des Zusammenlebens nicht von selbst entwickeln (Gutmann 1999, S. 88ff.). Gestützt wird diese Position durch Befunde, denen zufolge sich keine Zusammenhänge zwischen verschiedenen Formen der Partizipation in verschiedenen Kontexten sowie der Entwicklung des Demokratieverständnisses zeigen (Biedermann 2006, S. 386). Vor diesem Hintergrund versteht man partizipatives Erfahrungslernen als Wegbegleiter der politischen Identitätsfindung; es trage zu Selbst- und Sozialkompetenz bei, während die Entwicklung der politischen Identität in alltäglichen Lebenswelten nicht gefördert werde (ebd., S. 387). Zur Erklärung dieser Befunde wird Bezug auf die Differenzen zwischen den verschiedenen sozialen Kontexten genommen: Im privaten Raum gehe es darum, innerhalb einer Gemeinschaft einen Konsens zu erreichen, indem Wünsche und Erfahrungen harmonisiert werden, während es im öffentlich, politischen

Raum darum geht, um über Tatsachen und Werte zu streiten und bis zu einer Entscheidung zu kämpfen. Über angemessene Formen der Auseinandersetzung im öffentlichen Raum könne man im privaten Raum nichts lernen, sondern man würde dann lediglich die Kategorien und Sehnsüchte des Privaten auf die Politik übertragen (Reinhardt 2009, S. 122).

In den Diskussionen zu Partizipation lassen sich die verschiedenen Positionen auch danach unterscheiden, in welcher Weise sie pädagogische Überlegungen berücksichtigen. Pädagogische Erwägungen stehen weniger im Vordergrund, wenn „geschenkte Partizipation“ als wertlos verstanden wird (Oser und Biedermann 2006, S. 27). „Nur die Einschränkung eines möglichen Entscheidungsraums“, so Oser und Biedermann (ebd.), „erzeugt den Wunsch, diesen zu erweitern. Was selbstverständlich ist, hat keinen Attraktionswert und ist deshalb auch nicht erziehungsrelevant.“ Dem gegenüber finden sich an anderer Stelle vielfältige Überlegungen, die auf die Bedeutung der Unterstützung Erwachsener für die Förderung der Partizipation Heranwachsender verweisen. In diesem Zusammenhang wird dann z. B. vorgeschlagen, Kindern und Jugendlichen zunächst kontrafaktisch Mündigkeit zu unterstellen, damit sie diese im Verlauf ihrer Beteiligung erwerben können (Knauer und Sturzenhecker 2005). Schon diese beiden Positionen lassen erkennen, dass sich in Bezug auf Partizipation vor allem in pädagogisch konnotierten Feldern Spannungsverhältnisse auf tun, die mit Reichenbach (2006, S. 52) maßgeblich darauf zurückzuführen sind, dass „Partizipation im Feld der Pädagogik [...] nicht [durch Interaktion; d. A.] von Gleichen, sondern von Ungleichen“ geprägt ist. In die Diskussion um Partizipation von Kindern und Jugendlichen fließen also ganz unterschiedliche Grundpositionen ein. Dementsprechend differenziert man bei Versuchen der Konkretisierung des Partizipationsbegriffs auch zwischen unterschiedlichen Dimensionen. Neben Differenzierungen, die sich an organisationsbezogenen Modellen orientieren und vor allem den Geltungsbereich der jeweiligen Entscheidungsbefugnis sowie die Frage der Initiative beachten (Oser und Biedermann 2006), bemüht man sich an anderer Stelle um Definitionen, die sich spezifisch auf die Situation von Kindern und Jugendlichen beziehen. Dabei wird dann etwa die Entscheidungsbefugnis Heranwachsender in Relation zur Entscheidungsbefugnis Erwachsener gesetzt (Knauer und Sturzenhecker 2005, S. 79f.) oder es wird danach gefragt, inwieweit Kinder und Jugendliche über Hintergründe und Entscheidungsmöglichkeiten informiert sind und inwiefern ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten bei der Gestaltung von Partizipation berücksichtigt werden (Hart 1992, S. 8ff.).

Auf der Grundlage dieser unterschiedlichen Überlegungen werden z. B. Versuche gemacht, ‚wirkliche Partizipation‘ von ‚Pseudopartizipation‘ zu unterscheiden (Hart 1992; Oser und Biedermann 2006, S. 20; Reichenbach 2006, S. 54). Unter



„Pseudopartizipation“ verstehen Fritz Oser und Horst Biedermann das Zugeständnis einer „rhetorischen Gestaltungsmacht“ (2006, S. 20) für die Partizipierenden: „Macht der Wille der Beteiligten am Ende keine Differenz im Entscheidungsprozess aus, so ist Partizipation nicht wirklich, sondern nur scheinbar vorhanden“ (ebd.). Dementsprechend ließe sich ‚wirkliche Partizipation‘ nicht mit einem geführten „Dialog unter Beteiligten“ gleichsetzen, vielmehr bedeute ‚wirkliche Partizipation‘, über eine bestimmte Reichweite der Verantwortung als auch der Entscheidungsbezugnis zu verfügen. Im Rahmen seines Stufenmodells differenziert Hart zwischen acht verschiedenen Formen von Partizipation, von denen fünf als „echte“ Partizipationsformen verstanden werden, während die drei untersten Stufen faktisch Nicht-Partizipation seien. Als Nicht-Partizipation gelten:

1. Manipulation, d. h. der punktuelle Einbezug von Kindern in Planungsprozesse, ohne dass ihre Positionen berücksichtigt werden und ohne dass sie eine Rückmeldung erhalten;
2. Dekoration, d. h. der Auftritt von Kindern bei politischen Veranstaltungen, an denen sie inhaltlich aber nicht beteiligt werden;
3. Alibiveranstaltungen, d. h. die Beteiligung von Kindern an einer Veranstaltung, bei der sie zwar Rederecht haben, auf die sie sich aber nicht adäquat vorbereiten konnten (vgl. Hart 1992, S. 8ff.).

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Verwendung des Partizipationsbegriffs sich u. a. dadurch auszeichnet, dass normative und deskriptive Aspekte vermischt werden. Bedeutsam erscheint hierbei, dass die normative Erwartung an Partizipationskonzepte mit dem Versprechen von positiven Einstellungs- und Verhaltensänderungen der jeweiligen Akteure einherzugehen scheint (vgl. Oser und Biedermann 2006). In etwa dann, wenn von Konzepten politischer Beteiligungsmöglichkeiten als Bildungsanlass erwartet wird, dass das politische Interesse wachse und damit auch die ‚aktive‘ Beteiligung an politischen Aushandlungsprozessen (vgl. ebd., S. 17). In diesen Zusammenhängen – und vor allem in Bezug auf Kinder und Jugendliche sowie pädagogische Kontexte – wird Partizipation meist unkritisch als „erstrebenswertes Gut“ formuliert und ihre Vermehrung gefordert. Auf ein solch „viel zu positives“ Verständnis weist Reichenbach hin, wenn er ausführlich: „Es gehört zu den wenig aufrichtigen Seiten des pädagogischen Diskurses, sich Partizipation so eindeutig positiv und wirkungsstark vorzustellen und die Ermöglichungsbedingungen der Beteiligten und ihre jeweilige infrastrukturelle, zeitökonomische, rechtliche und legitimatorische Situation nicht kritisch auszuleuchten“ (Reichenbach 2008, S. 8).

Mit einer solch skeptisch ausgerichteten Perspektive soll jedoch Partizipation von Kindern und Jugendlichen nicht generell in Frage gestellt werden, vielmehr soll

darauf aufmerksam gemacht werden, dass es einer differenzierten und sensiblen Perspektive bedarf, die auch Aspekte wie ‚Pseudopartizipation‘ – wenn Partizipation als eine Farce empfunden wird und sich auf das Reden mit Beteiligten beschränkt – in den Blick nimmt. Denn die Forderung nach mehr Partizipation hat zu einem Partizipationsboom geführt, der insbesondere Bereiche wie die offene Jugendarbeit aber auch die Schulen zunehmend erreicht und mit hohen, gleichzeitig aber (un) gewissen Erwartungen einhergeht. Meist bleibt unklar, warum, inwieweit und wann Partizipation von Kindern und Jugendlichen erwünscht und sinnvoll ist.

---

## **1.2 Befunde zu unterschiedlichen Kontexten von Partizipation**

Im Folgenden geht es zunächst um Partizipation im Bereich der Politik (1.2.1) und um Partizipation im Gemeindekontext (1.2.2) – dem Abschnitt zu Partizipation in der Politik werden Erkenntnisse zu klassischen, erwachsenenzentrierten Politikfeldern zugeordnet, dem zur Partizipation in der Gemeinde spezifisch auf Kinder und Jugendliche ausgerichtete Angebote. Anschließend werden Befunde in Hinblick auf die Relevanz unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen und -kontexte für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen präsentiert, zu Familie (1.2.3), Peers (1.2.4), Schule (1.2.5) sowie Kinder- und Jugendarbeit (1.2.6.), bevor ein kurzes Zwischenfazit formuliert wird (1.2.7).

### **1.2.1 Politik**

In Hinblick auf die Partizipation Heranwachsender in politischen Kontexten wird seit längerem abnehmendes Interesse an der etablierten Politik, sinkende Mitgliedszahlen in politischen Parteien sowie eine geringe Beteiligung an politischen Wahlen festgestellt. Entsprechende Entwicklungen zeigen sich nicht nur in Deutschland und in der Schweiz (Burdewick 2003, S. 13; Wittwer 2014, S. 3), sondern sie konnten auch für die USA (Levine 2007, S. 78), für Kanada und Schweden (Milner 2009, S. 196) sowie für England (Kerr und Cleaver 2009, S. 238) dokumentiert werden. Dem gegenüber zeigt sich eine Ausweitung neuer Beteiligungsformen, d.h. Heranwachsende sind bereit, sich zu engagieren und zu partizipieren, allerdings weniger in etablierten, organisierten und institutionalisierten Kontexten, sondern eher in offenen, flexiblen, spaßorientierten Zusammenhängen, die als relevant für den eigenen Alltag erlebt werden (Betz et al. 2011, S. 20; Knauer und Sturzenhecker 2005, S. 71). Solch neue

Formen des politischen und zivilen Engagements junger Menschen sind zunehmend internetbasiert, d. h. Heranwachsende partizipieren in Blogs, sozialen Netzwerken oder durch Online-Petitionen (Levine 2007, S. 94). In Entwicklung begriffen sind auch verschiedener Formen „kreativer Partizipation“, womit dezentrale Formen politischen Handelns außerhalb des institutionalisierten politischen Systems bzw. hierarchischer Entscheidungsstrukturen gemeint sind, die als politische Partizipation „von unten“ verstanden werden können. Es geht dabei um Entscheidungen und das Agieren kritischer bzw. bewusster Konsumenten, um Aktionen lokaler Initiativen mit globalen Zielsetzungen, die verantwortungsbewusst mit Ressourcen umgehen und sich um nachhaltige Entwicklung bemühen (Micheletti 2011, S. 12).

Für die Schweiz zeigt sich im internationalen Vergleich eine besonders geringe Beteiligung junger Wählerinnen und Wähler an gesellschaftlich relevanten Abstimmungen – zuletzt an der Abstimmung zur „Masseneinwanderungsinitiative“ (vgl. Wittwer 2014, S. 23f.). Dies wird durch die IEA Untersuchung bestätigt, die vor einigen Jahren bei Schweizer Jugendlichen im internationalen Vergleich unterdurchschnittliches Interesse an Politik und im Vergleich von Jugendlichen aus 28 Ländern die mit Abstand geringste Bereitschaft zeigte, sich später an politischen Wahlen zu beteiligen (Torney-Purta et al. 2001). Mit dieser geringen Bereitschaft zum politischen Engagement stehen Schweizer Jugendliche nicht alleine. Die Jugendlichen aus den reichen Industrieländern sind gemäß ihren Äußerungen im Durchschnitt generell weniger bereit, sich politisch zu engagieren, als Jugendliche aus ärmeren Ländern Südeuropas und Südamerikas. Dies trifft sowohl für konventionelle Formen des politischen Engagements zu (z. B. Wahlbeteiligung, Mitarbeit in Parteien) als auch für ‚illegalen‘ politischen Protest und soziales Engagement (Oesterreich 2001, S. 17f.). Eine geringere Bereitschaft zur Partizipation an demokratischen Prozessen zeigt sich bei Jugendlichen aus den Industrieländern auch im schulischen Bereich und auch ihre Beteiligung an organisierten Gruppen ganz allgemein ist – sieht man von Sportvereinen ab – unterdurchschnittlich (ebd., S. 20). Für diese geringe Partizipation werden u. a. sozialpolitische und religiöse Traditionen verantwortlich gemacht, in denen Engagement unterschiedlich verwurzelt und notwendig ist. In Hinblick auf die Schweiz wird zudem speziell vermutet, dass die hohe Frequenz an Abstimmungen im Rahmen der direkten Demokratie mit einem Gewöhnungs- und Abstumpfungseffekt gegenüber politischen Entscheidungen verbunden ist.

In Bezug auf politische Partizipation in formalisierten, gremienförmigen Kontexten kann festgestellt werden, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zur Partizipation mit höherem Bildungsniveau zunimmt (Knauer und Sturzenhecker 2005, S. 74). Dies wird damit erklärt, dass höhere Bildung mit einer besseren Einbindung in partizipationsfördernde Gelegenheitsstrukturen einhergeht (Gaiser und de Rijke 2011, S. 43). Außerdem wird deutlich, dass männliche Heranwachsende stärker als

weibliche an traditionellen, d. h. politischen, organisationsbezogenen Kontexten partizipieren, während sich in Hinblick auf informelle Teilnehmungsformen keine Geschlechterdifferenzen zeigen (ebd., S. 54). Unterdurchschnittliche Teilnehmungsquoten werden außerdem bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten, speziell der ersten Generation, beobachtet. Die Partizipation junger Migrantinnen und Migranten steige allerdings mit höherer Bildung, höherem Alter, besseren deutschen Sprachkenntnissen und einer besseren Ressourcenausstattung an (Moser 2010, S. 322; Wiedemann 2006, S. 283). In Hinblick auf die politische Partizipation von Migrantinnen und Migranten ist ferner zu beachten, dass diese sich nicht nur auf das Aufnahmeland sondern ebenso das Herkunftsland beziehen kann (ebd., S. 269). Für Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie für Angehörige ethnischer Minderheiten werden auch in den USA unterdurchschnittliche Werte für Partizipation ermittelt. Dies wird auf ihre Distanz zu Staat und Bildungsinstitutionen zurückgeführt, die eine Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen irrelevant erscheinen lässt. Zudem verfügen sie nicht über Rollenmodelle aus der ethnischen Community für entsprechende Partizipation. Da ihre Wohn- und Lebensbereiche häufig von denen der Mehrheitsbevölkerung segregiert sind, können entsprechende Anregungen aus dieser nicht wirksam werden (Gimpel und Pearson-Merkowitz 2009, S. 86ff.).

### 1.2.2 Gemeinde

In Hinblick auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen gilt vor allem der Kontext der Gemeinde als relevant, da hier Bezüge zur Alltagswelt der Heranwachsenden konkret erfahrbar seien. Dementsprechend wird in diesem Kontext die Chance dafür gesehen, dass Kinder und Jugendliche sich an politischen Entscheidungen beteiligen können (Levine 2007, S. 166). Vor diesem Hintergrund erscheint es vor allem im kommunalen Kontext sinnvoll, Projekte für (und mit) Kinder(n) und Jugendliche(n) einzurichten, um ihre Beteiligung an politischen Prozessen zu fördern und auch dazu beizutragen, dass sie sich später als Erwachsene politisch beteiligen.

So ist seit den 1990er-Jahren von einer Gründungswelle kommunaler Jugendgremien in Deutschland und Frankreich die Rede (Krüger 2008, S. 305). Und gegenwärtig lassen sich auch in der Schweiz eine ganze Reihe von Projekten identifizieren, die die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen fördern sollen (Wittwer 2014, S. 26f.). Diese Projekte sind zum Teil auf die Initiative von Jugendlichen zurückzuführen, zum Teil wurden sie durch pädagogische Fachkräfte oder durch politische Entscheidungsträger maßgeblich angeregt und gefördert (Krüger 2008, S. 308ff.). Auch in Hinblick auf ihre rechtlichen Möglichkeiten finden sich z. B. zwischen Jugendparlamenten erhebliche Unterschiede: Auf der einen Seite stehen

Projekte mit Budgetkompetenz und Antragsrechten in der Legislative, andere haben lediglich die Möglichkeit, in Parlamenten unverbindlich mitzudiskutieren oder sich zu jugendrelevanten Themen zu äußern (Wittwer 2014, S. 33).

Ähnlich wie in anderen Bereichen der politischen Partizipation zeigt sich, dass z. B. auch in Kinder- und Jugendparlamenten vor allem die höher Gebildeten, Redegewandten und politisch Interessierten vertreten sind. Auch in diesen Zusammenhängen partizipieren vor allem Jungen bzw. männliche Jugendliche, die der Mittelschicht angehören, tendenziell eher älter sind und sich auch an anderer Stelle engagieren (Hafeneger und Niebling 2008; Krüger 2008, S. 308ff.). Demgegenüber sind ohnehin marginalisierte Jugendliche oder solche, die sich noch nicht für Politik interessieren, in diesen Gremien eher nicht vertreten (Wittwer 2014, S. 42). Während männliche Jugendliche z. B. ein Jugendparlament tendenziell als Übungsfeld für die etablierte, konventionelle Politik ansehen und sich für das Erwachsenenalter politisches Engagement in diesem Bereich zutrauen, äußern junge Frauen Skepsis gegenüber der konventionellen Politik und fürchten eine zu große Verantwortung, der sie eventuell nicht gerecht werden können (Burdewick 2003, S. 285f.). Weibliche Jugendliche können sich dagegen vor allem Engagement in ihrem sozialen Nahbereich vorstellen. Unterschiedliche Interessen und Aktivitätsniveaus zeigen sich aber auch zwischen jüngeren und älteren Jugendlichen in entsprechenden Gremien (ebd., S. 282f.). Vorliegende Untersuchungen verweisen aber nicht nur auf personengruppenspezifisch unterschiedliche Vorlieben und Vorstellung, sondern auch auf soziale Dynamiken, die solche Ungleichgewichte verständlich machen. So grenzen sich ältere Jugendliche von jüngeren ab bzw. verteilen die anstehenden Aufgaben vor allem unter sich, da sie sich eher als erfahren und kompetent wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund werden „Homogenisierungsprozesse“ verständlich, die sich z. B. in ursprünglich heterogen zusammengesetzten Gremien zeigen, aus denen Haupt- und Realschüler sowie jüngere Jugendliche zunehmend ausscheiden, während ältere Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nachrücken (Maßlo 2010, S. 439f.).

In Hinblick auf diese Gremien im Kontext der Gemeinde zeigt sich generell eine äußerst geringe Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Die Gründe für die geringe Partizipation in diesem Bereich werden von den Beteiligten völlig unterschiedlich eingeschätzt. Während Kommunalpolitiker der Ansicht sind, Kinder und Jugendliche könnten in der Gemeinde nennenswert partizipieren, beurteilen Kinder und Jugendliche ihre Partizipationsmöglichkeiten in diesem Bereich als unzureichend (Fatke und Niklowitz 2003; Moser 2010, S. 244) – konkret konnte dabei Folgendes festgestellt werden:

- In Deutschland befragte Bürgermeister machen das Desinteresse Jugendlicher und ihre geringe Bereitschaft, sich zu engagieren, für die wenig ausgeprägte

Beteiligung verantwortlich (Blendin 2005). Dabei zeigt sich, dass diese Politiker Heranwachsende weniger als Mitentscheidende, sondern in erster Linie als Novizen betrachten, die an Politik überhaupt erst herangeführt werden müssen. Dementsprechend wünschen sich erwachsene Politiker zwar Konsultationen, aber keine Mitentscheidung durch Jugendliche, vor allem nicht in heiklen Bereichen, wie z. B. bei Finanzangelegenheiten (Krüger 2008, S. 314ff.). Teilweise nehmen sie bei Jugendlichen auch zu hohe Ansprüche und eine mangelnde Interessenartikulation wahr (Maßlo 2010, S. 417).

- Die Jugendlichen selbst fühlen sich durch Gemeindevertreter und Politikerinnen nicht ernst genommen und akzeptiert. Sie sind frustriert, fühlen sich ohnmächtig gegenüber den Entscheidungen der Erwachsenen und haben nicht das Gefühl, etwas für Jugendliche bewirken zu können (Burdewick 2003, S. 279; Maßlo 2010, S. 417). Politiker erleben sie tendenziell als unehrlich und desinteressiert – statt ihnen zuzuhören, redeten sie vor allem selbst. Sitzungen werden von den Jugendlichen nur teilweise verstanden und als bürokratisch und langweilig erlebt (Burdewick 2003, S. 282). Vor allem ältere Jugendliche erleben z. B. das Jugendparlament als Theaterspiel, bei dem politische Mitbestimmung simuliert wird, und sehen sich in ihren Erwartungen nach Wertschätzung enttäuscht (ebd., S. 282).

Zusammengenommen wird dabei deutlich, dass sowohl jugendliche Aktivistinnen und Aktivisten sowie erwachsene Gemeindevertreterinnen und Gemeindevertreter die jeweils andere Seite in der Pflicht sehen, auf sie zuzugehen und Problem der gegenseitigen Verständigung zu lösen (Maßlo 2010, S. 411). Dementsprechend macht man unterschiedliche Erwartungen und eine fehlende Gesprächsanbindung der Jugendlichen an die Politik für Kommunikationsprobleme verantwortlich (ebd., S. 419). Zudem zeigt sich, dass Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung kaum mit Jugendlichen zusammenarbeiten (Krüger 2008, S. 308ff.).

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen ein grundsätzliches Dilemma in Hinblick auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Einerseits zeigt sich vor allem bei Kindern und jüngeren Jugendlichen das Bedürfnis nach Begleitung und die Notwendigkeit der Unterstützung durch Erwachsene, da sie ihre Interessen und Positionen in politischen Machtkämpfen sonst nicht artikulieren und durchsetzen können bzw. überfordert sind; andererseits bergen entsprechende Unterstützungsleistungen das Risiko, manipulierend zu wirken und sie können als Verstoß gegen eine grundlegende Symmetrie zwischen politischen Akteuren verstanden werden (vgl. Burdewick 2003, S. 285; Krüger 2008, S. 308ff.). Vor diesem Hintergrund fordert man eine jeweils altersangemessene Balance zwischen diesen verschiedenen Bedürfnissen und Erfordernissen (Maßlo 2010, S. 434).

In Hinblick auf die Erfolge der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in politischen Zusammenhängen muss zwischen den verschiedenen Zielen dieser Angebote differenziert werden. Tendenziell zeigen sich entsprechende Erfolge eher in Hinblick auf den Zugewinn an Wissen und Kompetenzen bei den beteiligten Kindern und Jugendlichen und weniger in Hinblick auf die Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen.

- So zeigt sich in einer der vorliegenden Untersuchungen, dass engagierte Jugendliche berichten, Einblicke in lokale Strukturen gewonnen, neue Erfahrungen gemacht sowie Kontakte zu Entscheidungsträgern geknüpft und Netzwerke aufgebaut zu haben. Diese Erfahrungen ließen vermuten, dass diese Jugendlichen sich auch in der Zukunft politisch engagieren werden (Krüger 2008, S. 314ff.). An anderer Stelle werden Jugendparlamente vor allem für jüngere Jugendliche (im Alter von 11 bis 14 Jahren) als geeigneter Kontext für die Artikulation eigener Interessen und für die Initiierung von Bildungsprozessen beurteilt; diese Jugendlichen könnten auf diese Weise Anerkennung erfahren, d. h. das Gefühl, wertvoll für die Gemeinschaft zu sein, erleben sie als „Sensation“ (Burdewick 2003, S. 284). Zusammengenommen wird der wichtigste Ertrag der politischen Beteiligung Jugendlicher darin gesehen, dass die aktiven Jugendlichen Qualifikationen erworben und Netzwerke aufgebaut haben (Maßlo 2010, S. 437).
- Auf der anderen Seite zeigt sich, dass Jugendliche die Möglichkeiten zur Mitgestaltung politischer Entscheidungen eher skeptisch beurteilen. Sie fühlen sich durch die Politik nicht ernstgenommen, sie vermissen eine Zusammenarbeit mit Entscheidungsträgern in Politik und Verwaltung und sehen für sich nur begrenzte Einflussmöglichkeiten (Krüger 2008, S. 308ff.; Maßlo 2010, S. 417). Vor allem ältere Jugendliche (15 bis 18 Jahre alt) berichten überwiegend von dem Eindruck, dass ihre Arbeit in der Politik nicht anerkannt wird (Burdewick 2003, S. 282). Die Befragung der Angehörigen eines Jugendparlaments in Deutschland zeigte ein hohes Maß an Unzufriedenheit und Zweifel am Sinn der eigenen Arbeit: 28 % der Befragten bemängelten eine unzureichende Umsetzung ihrer Beschlüsse, 41 % formulierten Zweifel in Hinblick auf die Möglichkeit, die Kommunalpolitik zu beeinflussen und 50 % vertraten die Ansicht, dass Jugendparlament sei eine politische Spielwiese (Hafeneger und Niebling 2008, S. 136). Angesichts dieser Erfahrungen und dann, wenn sie Niederlagen bei politischen Auseinandersetzungen erleben, zögen Jugendliche sich enttäuscht aus der politischen Arbeit zurück.

Vorliegende Untersuchungen deuten auf verschiedene weitere Aspekte hin, die die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen belasten. Entsprechende An-

gebote würden häufig vor dem Hintergrund akuter Belastungen als „Brandlöcher“ implementiert (Wittwer 2014, S. 41). Dementsprechend seien sie institutionell nur unzureichend eingebettet und es mangle an der notwendigen Vorbereitung und Begleitung. So würden Jugendliche z. B. in ihre Aufgaben und in die Möglichkeiten ihrer Beteiligung zu wenig eingewiesen, über Entscheidungsstrukturen und -abläufe kaum informiert und es fehle ihnen an Ansprechpersonen (Maßlo 2010, S. 432). Den Entscheidungsträgern in Verwaltung und Politik mangle es an Erfahrungen im Umgang mit der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (Wittwer 2014, S. 41ff.). Da Jugendliche sowieso schon skeptisch gegenüber längerfristigen Bindungen an institutionalisierte Angeboten seien (Maßlo 2010), würden die bürokratischen Verfahren und die ausgedehnten Zeithorizonte politischer Entscheidungen von Heranwachsenden als frustrierend und demotivierend erlebt. Vielfach seien Jugendliche, die sich engagiert haben, dann, wenn über ihre Initiativen entschieden wird, politisch gar nicht mehr aktiv. Schließlich wird verschiedentlich darauf verwiesen, dass es innerhalb politischer Vertretungen bzw. Gremien keine befriedigenden Verfahren und Lösungen für einen ‚Generationswechsel‘ sowie für den Transfer zwischen aktuell Aktiven und den Kindern und Jugendlichen, die ihnen nachfolgen sollen, existieren.

### 1.2.3 Familie

Der Familie wird im Zusammenhang mit Partizipation große Bedeutung zuerkannt. Als partizipationsbefähigend gelten zunächst Erfahrungen von Liebe, Anerkennung und Achtung durch Erwachsene (Knauer und Sturzenhecker 2005, S. 81). Neben solchen Erfahrungen auf emotionaler Ebene könne Partizipationsbereitschaft auch dadurch gefördert werden, dass in der Familie ein diskussionsfreundliches Klima herrsche, dass abweichende Meinungen anderer geachtet werden und dass politisches und soziales Engagement durch die Erwachsenen vorgelebt und offen unterstützt wird (Hart und Kirshner 2009, S. 114; Niebling 2005, S. 143). Dementsprechend zeigen sich auch ausgeprägte Zusammenhänge zwischen dem politikrelevanten Wissen von Jugendlichen und dem ihrer Eltern (Hart und Kirshner 2009, S. 104).

Familie gilt nicht nur als besonders wichtiges Lernfeld für Partizipation (s. o.), sondern es zeigt sich auch, dass Kinder und Jugendliche die Möglichkeiten zur Beteiligung in diesem Kontext eher als in anderen Kontexten sehen. Dementsprechend beurteilen Kinder und Jugendliche die in der Familie vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten höher als die in der Schule oder in der Gemeinde (Fatke und Niklowitz 2003, S. 53ff.). Im Vergleich der Altersgruppen nimmt das Erleben von Partizipationsmöglichkeiten in der Familie ab dem 12. Lebensjahr deutlich zu und sinkt ab dem 16. Lebensjahr dann wieder ab (ebd.). In der Familie werden



Verhandlungsmöglichkeiten vor allem für Entscheidungen in solchen Bereichen beschrieben, von denen Eltern nicht unmittelbar betroffen sind (Moser 2010, S. 258). Wenn Eltern selbst von Entscheidungen betroffen sind, ergibt sich ein anderes Bild: Zwar gibt nur eine kleine Minderheit der Kinder (8 %) an, von ihren Eltern selten oder nie nach ihrer Meinung gefragt zu werden, doch entscheiden im Konfliktfall dann mehrheitlich (86 %) doch die Eltern (Quellenberg 2011, S. 142ff.).

### **1.2.4 Peers**

Die Peergroup wird inzwischen als wichtiges Lernfeld für Partizipation angesehen, doch sind entsprechende Zusammenhänge bislang erst wenig erforscht (Moser 2010, S. 323). Hinweise auf die Bedeutung der Peers ergeben sich durch die Annahme, dass grundlegende Kompetenzen zur Partizipation bereits im Kindesalter erworben werden. In der Kindheit sei dabei der Kontext der Gleichaltrigen von besonderer Bedeutung, da nur hier echte Kooperation im Rahmen symmetrischer Beziehungen erlernt und praktiziert werden könne – und diese Kompetenz wird als für Partizipation bedeutsam eingeschätzt (Sturzbecher und Hess 2005, S. 46f.).

Und aus dem Kontext von Kinder- und Jugendparlamenten gibt es Hinweise auf die zentrale Bedeutung der Gleichaltrigen für den Zugang zu und für den Verbleib in Partizipationsangeboten. So geben Jugendliche an, dass neben dem eigenen Interesse vor allem Anregungen von Peers dazu beigetragen haben, dass sie Zugang zu dieser Form des Engagements gefunden haben und dass es auch vor allem Peers sind, mit denen sie sich über ihre Erfahrungen austauschen – jüngere Jugendliche nennen auch die Eltern als in diesem Bereich relevante Gesprächspartner (Krüger 2008, S. 313). Aus den Peergroups werden allerdings auch andere Signale berichtet. Gremien der politischen Partizipation gelten unter Jugendlichen als Teil der (politischen) Erwachsenenwelt und entsprechendes Engagement werde bei den Gleichaltrigen daher wenig geschätzt, auch wenn es die Aktivisten innerhalb ihrer Altersgruppe zu etwas besonderem mache (Burdewick 2003, S. 283; Maßflo 2010, S. 429). Während das politische Engagement der Jugendlichen in Elternhaus und Schule geschätzt werde, erhielten sie in ihren Peergroups dafür eher keine bzw. allenfalls ambivalente Anerkennung.

### **1.2.5 Schule**

Die Schule gilt grundsätzlich als wichtig für die Vermittlung partizipationsförderlicher Werte (Hooghe und Claes 2009, S. 233). Empirische Befunde sprechen allerdings

dafür, dass dieser Anspruch im Rahmen der schulischen Praxis nur bedingt realisiert werden kann. So zeigt eine Befragung Jugendlicher, dass sie Schule nicht als Ort der Partizipation erleben; sie sehen keine Möglichkeiten, die Unterrichtsgestaltung wesentlich zu beeinflussen und auch im Rahmen von Schüler selbstverwaltungen sehen sie nur eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten (Moser 2010, S. 264ff.). Während Jugendliche projektformige Partizipation in der Schule befürworten, bevorzugen Erwachsene repräsentative Formen der Partizipation und gestalten schulische Partizipationsprozesse dementsprechend – diese Diskrepanz wird dafür verantwortlich gemacht, dass Jugendliche von Partizipationsmöglichkeiten in der Schule kaum Gebrauch machen (Moser 2010, S. 269).

Untersuchungsergebnisse für die Schweiz machen deutlich, dass die Schule in Hinblick auf die für Kinder und Jugendliche wahrnehmbaren Partizipationsmöglichkeiten eine Zwischenstellung zwischen Familie (in der mehr Partizipation erlebt wird) und Gemeinde (wo deutlich weniger Partizipation erlebt wird) einnimmt. Außerdem werden in diesem Zusammenhang regionale Unterschiede deutlich: Kinder und Jugendliche in den deutschsprachigen Regionen erleben eher Partizipationsmöglichkeiten (39%) als in der Westschweiz (30%) oder im Tessin (34%) (Fatke und Niklowitz 2003, S. 53ff.). Bemerkenswert erscheint, dass die in der Schule wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten – im Gegensatz zum familialen Kontext – mit zunehmendem Alter als geringer eingeschätzt werden.

### 1.2.6 Offene Kinder- und Jugendarbeit

Für die in der offenen Kinder- und Jugendarbeit erlebten Partizipationsmöglichkeiten lässt sich eine ganz ähnliche Entwicklung wie für die Schule feststellen. Auch hier werden von Kindern eher Partizipationsmöglichkeiten und -bereitschaft berichtet als von Jugendlichen, was damit erklärt wird, dass Jugendliche eher die Ernsthaftigkeit der von Erwachsenen eingeräumten Beteiligungsmöglichkeiten bezweifeln (Moser 2010, S. 312). Wenn überhaupt, dann sehen Jugendliche für sich selbst eher Mitentscheidungsmöglichkeiten, wenn es um die Angebotsplanung geht als bei strukturellen Entscheidungen, z. B. in Hinblick auf Personal oder Finanzen. Außerdem wird bei Jugendlichen zum Teil ein Rückzugsverhalten deutlich, insbesondere dann, wenn sie fehlende Resonanz auf ihre Vorschläge erleben.

Dahingegen beurteilen erwachsene Fachkräfte in der offenen Kinder- und Jugendarbeit die Partizipationsmöglichkeiten Jugendlicher wesentlich optimistischer und führen die gering realisierte Beteiligung auf das Desinteresse der Jugendlichen, ihr geringes Durchhaltevermögen, ihre kurzen Aufmerksamkeitsspannen, ihre geringe Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, sowie fehlende Erfahrungen