

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Bachelor-Arbeit
Sozialarbeit & Soziokultur
TZ 2009-2013

Stefanie Marinello und Christof Ochsner

Kinder spielend partizipieren lassen

Eine Methodensammlung für die Partizipation mit Kindern in der Sozialen Arbeit

Diese Bachelor-Arbeit wurde eingereicht im August 2013 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit bzw. Soziokulturelle Animation**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches oder soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter/innen bzw. Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2013

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Kinderpartizipation: Ein wichtiger Begriff für Professionelle der Sozialen Arbeit, von dem Personen unterschiedliche Vorstellungen haben. Entsprechend verschiedenartig werden partizipative Prozesse mit Kindern gestaltet. Diese reichen von Veranstaltungen, bei denen sich die Kinder auch mal äussern dürfen – dabei von Erwachsenen aber mehr für niedlich befunden und belächelt werden bis hin zu ernstzunehmenden Beteiligungen aufgrund einer entsprechenden Grundhaltung der Initiantinnen und Initianten.

Eine ernsthafte Beteiligung von Kindern entpuppt sich jedoch nicht bloss aufgrund deren Entwicklungsstände des Öfters als äusserst anspruchsvoll, sondern sorgt im Weiteren für eine Verrückung der Machtverhältnisse. Dadurch wiederum sehen sich die Erwachsenen mit einer Einschränkung ihrer Entscheidungsbefugnis konfrontiert, welche nicht alle zuzulassen bereit sind.

Vorliegende Arbeit beleuchtet die Thematik der Kinderpartizipation aus Sicht der Sozialarbeit und der Soziokulturellen Animation. Beide Professionen verpflichten sich der Förderung der Demokratie und des Schaffens eines gesellschaftlichen Ausgleichs und werden daher zwangsläufig immer wieder mit besagter Thematik konfrontiert (werden).

Die Arbeit geht in erster Linie der Frage nach, wo Kinderpartizipation in der Sozialen Arbeit bereits umgesetzt wird und welche Möglichkeiten und Risiken sich bei der Umsetzung ergeben. Weiter interessiert, was die Beteiligung von Kindern in deren Persönlichkeitsentwicklung bewirkt. Da die Arbeit möglichst praxisnah gestaltet werden soll, endet sie mit einer Sammlung von spielerischen Methoden, welche in partizipativen Prozessen mit Kindern umgesetzt werden können.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Abbildungsverzeichnis	IV
Vorwort	V
1 Einleitung	8
1.1 Ausgangslage	9
1.2 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit	11
1.3 Berufsrelevanz und Motivation	12
1.4 Ziele und Adressatenschaft	13
2 Kinderpartizipation in der Sozialen Arbeit	15
2.1 Partizipation: Theoretische Grundlagen und Begriffe.....	15
2.1.1 Definition Partizipation.....	15
2.1.2 Partizipation als Ziel oder als Mittel	17
2.1.3 Zugang zur Partizipation	18
2.1.4 Partizipationsgrad	19
2.2 Legitimation der Kinderpartizipation aus gesetzlicher Sicht	22
2.2.1 Kinderrechtskonvention.....	23
2.2.2 Der nationale gesetzliche Rahmen.....	25
2.3 Kinderpartizipation in der Praxis der Sozialen Arbeit in der Schweiz	26
2.3.1 Kinderpartizipation in der Soziokulturellen Animation	27
2.3.2 Kinderpartizipation in der Sozialarbeit	29
2.4 Kinderpartizipation – die Umsetzung	31
2.4.1 Haltung der Erwachsenen	31
2.4.2 Chancen der Kinderpartizipation	33
2.4.3 Stolpersteine in der Kinderpartizipation	35
2.5 Erstes Fazit für die methodische Umsetzung der Kinderpartizipation	39
3 Partizipation zur Förderung der Persönlichkeit	41
3.1 Einflüsse von Partizipation auf individuelle Kompetenzen	42
3.2 Emotionale Kompetenzen	45
3.2.1 Übersicht über emotionale Kompetenzen.....	46
3.2.2 Emotionale Entwicklung und emotionale Kompetenzen im Schulalter	47
3.2.3 Fördert Partizipation die emotionalen Kompetenzen?	49
3.3 Selbstkonzept und Selbstwert	51
3.3.1 Informationen über sich selber für die Entwicklung des Selbstkonzeptes und des Selbstwertes.....	52

3.3.2	Das Selbst im Schulalter	55
3.3.3	Fördert Partizipation die Entwicklung des Selbstkonzepts und des Selbstwertes?	56
3.4	Exkurs für die Erarbeitung der Methodensammlung	59
3.4.1	Kognitive Entwicklung im Schulalter	59
3.4.2	Sprachliche Entwicklung im Schulalter	61
3.5	Zweites Fazit für die methodische Umsetzung der Kinderpartizipation	61
4	Spielerische Methoden für die Kinderpartizipation.....	63
4.1	Definition von Spielen.....	64
4.2	Das Prozessmodell für integrale Projekte.....	65
4.3	Kinderpartizipation im Prozessmodell für integrale Projekte	66
4.3.1	Kinderpartizipation in der Projektintervention	66
4.3.2	Kinderpartizipation im Projektmanagement	70
4.4	Methodensammlung für die Kinderpartizipation.....	71
4.4.1	Hilfsmittel	71
4.4.2	Kindergerechte Informationsweisen	75
4.4.3	Erhebungsmethoden	76
4.4.4	Problemlösungsmethoden.....	77
4.4.5	Gefässe für das Sammeln der Ideen von Kindern	78
4.4.6	Mitbestimmungsmethoden	78
4.4.7	Kindergerechte Evaluationsmethoden.....	79
5	Schlussfolgerungen.....	81
5.1	Diskussion der Fragestellungen	81
5.2	Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit	83
5.3	Ausblick zur Thematik Kinderpartizipation in der Sozialen Arbeit.....	83
	Literatur und Quellenverzeichnis	85

Die gesamte Arbeit wurde von Stefanie Marinello und Christof Ochsner gemeinsam verfasst.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Stufenmodell der Partizipation (nach Lüttringhaus, 2000, S. 44).....	20
Abbildung 2	Ein transaktionales Entwicklungsmodell (nach Asendorpf, 1997, zit. in von Salisch, 2001, S. 22).....	43
Abbildung 3	Wechselseitige Einflüsse zwischen Partizipationserfahrungen und . individuellen Kompetenzen (nach Weiss, 1981, zit. in. Oser et. al., 2000, S. 56).....	44
Abbildung 4	Modell der selbstbezogenen Informationsverarbeitung (nach Asendorpf und Neyer, 2012, S. 219).....	54
Abbildung 5	Das Prozessmodell für integrale Projekte (nach Willener, 2007, S. 112).....	65

Vorwort

Der Begriff der Partizipation ist in der Sozialen Arbeit, insbesondere in der Soziokulturellen Animation, allgegenwärtig - entsprechend sollen Projekte partizipativ ausgelegt und gestaltet werden. Was aber, wenn es sich bei den partizipierenden Adressatinnen und Adressaten nicht um, nach Schweizerischem Recht, mündige Menschen handelt? Was, wenn es sich bei den Adressatinnen und Adressaten um Kinder handelt, welchen aufgrund ihres Entwicklungsstandes eigentlich die Fähigkeit zur Mitsprache abgesprochen wird?

Für Professionelle der Sozialen Arbeit, welche tagtäglich mit Kindern und deren Bedürfnissen und Interessen zu tun haben, sich oftmals anwaltschaftlich für diese einsetzen, stellt sich immer wieder die Frage, wie sich Kinder optimal in Veränderungsprozesse, welche die Lebenswelt der Kinder direkt betreffen, einbeziehen lassen. Bei der Ausarbeitung von Projekten, bei der Gestaltung von öffentlichen Räumen, bei der Anhörung auf Sozialämtern, ob in der Sozialarbeit oder in der Soziokulturellen Animation: oftmals fehlt es den Professionellen an praktischen konkreten Werkzeugen, kurz: praxisnahe Methoden, die die Bedürfnisse und wirklichen Wünsche der Kinder zu Tage fördern. Darin liegt die Motivation von der Autorenschaft, Stefanie Marinello und Christof Ochsner, sich mit der Thematik der Kinderpartizipation auseinanderzusetzen: beide sind momentan in der Kinderanimation tätig.

In vorliegender Arbeit soll versucht werden den Fragen nachzugehen, ob und warum Kinder in partizipative Prozesse einbezogen werden sollen, weiter natürlich, wie dies konkret zu bewerkstelligen ist. Eine wissenschaftlich legitimierte Sammlung von möglichst konkreten, spielerischen Methoden und Werkzeugen im vierten Kapitel soll für den Alltag der Professionellen der Sozialen Arbeit eine Hilfestellung bieten.

Danksagung

Beim Prozess der Erarbeitung der vorliegenden Bachelorarbeit wurde die Autorenschaft von Professionellen aus der Pädagogik und der Sozialen Arbeit unterstützt. So bedanken wir uns ganz herzlich bei Gabi Hangartner und Line Tabakovic-Boser für die kritischen Fragen, wertvollen Tipps und Anregungen bei den jeweiligen Expertinnengesprächen. Des Weiteren bedanken wir uns bei Anna Wieser und Salomé Staub für ein erstes Gegenlesen und ihre kritischen Anmerkungen. Zu guter Letzt danken wir ganz herzlich Martina Barandun und Ann Dällenbach fürs Überprüfen der grammatikalischen Korrektheit der Arbeit und Stefano Marinello für die Unterstützung beim Layout.

1 Einleitung

Im folgenden ersten Kapitel wird an die Thematik der Kinderpartizipation herangeführt und einen ersten Überblick verschafft. Dabei wird die Ausgangslage beschrieben und daraus resultierend die Fragestellungen und der Aufbau der Arbeit erläutert. Schliesslich wird der Bezug zur Profession getätigt, in welchem zugleich die Motivation der Autorenschaft hinsichtlich des gewählten Themas ersichtlich wird. Die Einleitung endet mit der Erläuterung des Ziels der Arbeit.

Um die Begriffsverständlichkeit zu garantieren, wird an dieser Stelle kurz auf zwei relevante Aspekte eingegangen und werden sie für diese Arbeit näher definiert.

Soziale Arbeit – Sozialarbeit und Soziokulturelle Animation

Die Forschung der Sozialen Arbeit differenziert, nach Gregor Husi und Simone Villiger (2012), die Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation (S. 12). Für diese Arbeit werden unter Soziale Arbeit die Professionen Sozialarbeit und Soziokulturelle Animation verstanden, da die Autorenschaft Studierende dieser zwei Professionen sind. Gewisse Aspekte dieser Arbeit sind auch auf Professionen der Sozialpädagogik übertragbar, jedoch sind diese hierbei nicht das Zielpublikum.

Wahl der Altersgruppe – Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, genannt die Kinderrechtskonvention (KRK), definiert Kinder als Menschen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben (Art. 1 KRK). Der Einbezug von Kindern kann und soll, nach Christina Weber Khan (2011), in jeder Altersstufe praktiziert werden. Dieser soll jedoch entwicklungsgerecht vonstattengehen. (S. 8) Vorliegende Arbeit beschränkt sich auf das Kindesalter von sechs bis zwölf Jahren. In dieser Phase der Kindheit reift gemäss Lotte Schenk-Danzinger (2006) das Wirklichkeitsbewusstsein der Kinder. Sie beginnen logisch und kritisch zu denken und auch enge Bezugspersonen zu hinterfragen. Dies erweitert den Horizont der Kinder und sie erweitern dabei ihre kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen. (S. 200) Richard Schröder (1995) schreibt, dass Kinder spätestens ab dem Grundschulalter ernstzunehmende Partner sind und ihnen im Grunde vielmehr zugetraut werden könne, als von Erwachsenen meist angenommen wird (S. 20-21).

1.1 Ausgangslage

Dass Kinderpartizipation heute ein Thema ist, hat, wie Thomas Jaun (2001) schreibt, mit der Veränderung des Lebensalltages zu tun, in dem Kinder eine ganz andere Rolle haben als noch vor einigen Jahren (S. 27). So hat der gesellschaftliche Wandel nach Heinz Moser (2010) grosse Auswirkungen auf die Lebenswelten von Kindern. Nicht nur die Familienstrukturen haben sich geändert, sondern auch die Möglichkeiten zur individuellen Entfaltung der Kinder sind begrenzt worden. Die Strasse als natürliche Lebenswelt, wo früher unverbindliches Spielen möglich war, fällt immer mehr dem motorisierten Verkehr zum Opfer. Der Schulweg, auf dem einst Schlendern und Trödeln möglich war, geht immer mehr verloren. Es findet eine sogenannte Verinselung der Kinder statt, wobei diese von der Wohn- zur Schul- und schliesslich zur Freizeitinsel gebracht werden. Dabei stehen sie unter der ständigen Aufsicht von Erwachsenen und haben immer weniger Möglichkeiten Kontrolllöcher zu finden, wo sie von Erwachsenen unbeobachtet sind. Gleichzeitig haben sie über die neuen Medien Zugang zu allen Problemen der Welt. Und immer mehr folgen sie, wie Erwachsene auch, einem völlig strukturierten Tagesablauf und müssen verbindliche Termine einhalten. So werden die Kinder immer mehr zu kleinen Erwachsenen, was ihnen schon früh ein eigenständigeres, selbstverantwortlicheres Handeln abverlangt. (S. 67-69)

Nach Jaun (2001) sind Kinder und Jugendliche in einigen Lebensbereichen zu trendigen Vorbildern geworden und schlüpfen heute in Rollen, welche früher Erwachsenen vorbehalten waren. Sie sind immer früher Expertinnen und Experten, so beispielsweise für Konsumgüter, Elektronik, Musik oder Kleidung. (S. 10) Wie der Kinder- und Jugendforscher Dieter Baacke (1995) schreibt, hat sich die Erziehung, verstanden als Leiten und Führen der Kinder durch Erwachsene, in nicht unwesentlichen Bereichen des Lebensalltag umgedreht. So sind es in gewissen Themen die Kinder und Jugendlichen, welche Erwachsene führen oder zumindest beeinflussen. (zit. in Jaun, 2001, S. 38)

Wenn Kinder, trotz Unmündigkeit, in der Gesellschaft auch als Expertinnen und Experten wahrgenommen werden, stellt sich die Frage, ob sie nicht auch in (relevanten) Entscheidungen miteinbezogen werden sollen. Franz Schultheis, Pasqualina Perrig-Chiello und Stephan Egger (2008) interpretieren die Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel“ aus der Optik der Kinderpartizipation. So erhalten Kinder in den Familien zwar oft die Chance zur Partizipation, ihr Recht auf Mitwirkung in Schule und Gesellschaft ist hingegen schwach verankert. Kinder bringen beispielsweise für die Gestaltung und Nutzung öffentlicher Räume viel Expertenwissen mit. Doch mehrheitlich werden genau diese Räume aus der Perspektive von Erwachsenen konstruiert. (S. 173) Die konstruktive Auseinandersetzung der Erwachsenen mit dem Willen der Kinder geht oftmals nur so weit, dass die Erwachsenen den Kindern keine ernst-

zunehmenden Zugeständnisse machen müssen. Im öffentlichen Raum beispielsweise werden Kinder oft als störend empfunden, wobei die Bedürfnisse der Kinder nach Bewegung und Spiel und die Ruhe-und-Ordnung-Bedürfnisse der Erwachsenen aufeinanderprallen. Meistens sind es schliesslich die Kinder, welche vor der Übermacht der Bedürfnisse der Erwachsenen kapitulieren müssen. (Jaun, 2001, S. 49-51)

Die Frage stellt sich nun, welche Rolle die Soziale Arbeit bei der Thematik der Kinderpartizipation einnimmt. In der Sozialen Arbeit hat sich, durch die verschiedenen gesellschaftlichen Bewegungen, nach Bringfriede Scheu und Otger Autrata (2013), einiges im Bezug zur Kinderpartizipation gewandelt (S. 116). Auch die gesetzlichen Verankerungen von Kinderrechten zeigen eine Änderung des Denkens von Erwachsenen gegenüber Kindern auf (Jaun, 2001, S. 86-87). Aus der Sichtweise der Sozialen Arbeit fordert Hans Thiersch (1995), die grundsätzliche Wahl- und Entscheidungsmöglichkeit der Kinder (zit. in Scheu & Autrata, 2013, S. 79). Bezüglich der professionellen Arbeit mit Kindern schreiben Schultheis et. al. (2008), dass nicht Gespräche über, sondern mit Kindern stattfinden sollen. Erwachsene sollen auf das Mitwirkungsrecht von Kindern aufmerksam gemacht werden. (S. 173) Die Thematik der Kinderpartizipation in der Sozialen Arbeit scheint sich durch den Wandel der Gesellschaft stabilisiert zu haben und wird in dieser Arbeit zusätzlich vertieft.

Weiter stellt sich die Frage, ob es auch entwicklungspsychologische Gründe gibt, um Kinder partizipieren zu lassen, beziehungsweise was Kindern beim Partizipieren zugemutet werden kann. Ein erstrebenswertes Ziel vieler Eltern ist gemäss Jaun (2001), die Kinder zu eigenständigen, starken Individuen zu erziehen, die einen eigenen Willen haben und diesen auch angemessen durchzusetzen vermögen. Die Auseinandersetzung mit dem Willen der Kinder ist schliesslich eine erzieherische Aufgabe der erwachsenen Begleitpersonen. (S. 6-7) Bereits Kinder im Vorschulalter sind fähig, eigene Entscheidungen zu treffen. Dies zeigen die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie auf. Bei partizipativen Prozessen mit Kindern ist es jedoch unabdingbar, die Entwicklungsstufe der Beteiligten zu berücksichtigen. (Schröder, 1998, S. 42) Für Professionelle der Sozialen Arbeit drängt sich die Frage auf, wie die Ansichten der Kinder am besten abzuholen sind, um sie in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Möglichkeiten um die Ansichten der Kinder spielerisch zu erheben, werden im Verlauf dieser Arbeit dargelegt.

1.2 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit

Grundsätzlich orientiert sich die vorliegende Arbeit an drei Hauptfragestellungen, welche aufgrund der Ausgangslage formuliert worden sind. Diese sollen mittels Literatur aus der Sozialen Arbeit, sowie aus Bezugsdisziplinen wie der Soziologie, der Entwicklungspsychologie oder der Pädagogik beantwortet werden.

Kapitel 2

In welchen Feldern der Sozialen Arbeit wird die Kinderpartizipation umgesetzt und welche Chancen und Stolpersteine gibt es dabei?

Um die Thematik der Kinderpartizipation vertiefter aufzugreifen, muss erst der Begriff Partizipation eingehender geklärt und anhand eines Modells verdeutlicht werden. Schliesslich wird die Legitimation der Kinderpartizipation aus gesetzlicher Sicht betrachtet, bevor der Stand der Kinderpartizipation in der Praxis der Sozialen Arbeit erläutert wird. Dabei wird anhand einiger Beispiele aufgezeigt in welchen Lebensbereichen und durch welche sozialen und soziokulturellen Institutionen die Kinderpartizipation (bereits) angewandt wird. Ferner geht es um die konkrete Umsetzung der Kinderpartizipation, welche die Thematik der Haltung der Erwachsenen, sowie die Chancen und Stolpersteine der Kinderpartizipation miteinschliesst. Zum Schluss werden im Fazit die für die Bearbeitung des vierten Kapitels relevanten Aspekte zusammengefasst.

Kapitel 3

Warum ist Kinderpartizipation für die Entwicklung der Persönlichkeit wichtig?

Als erstes wird unter dieser Fragestellung die mögliche Wechselwirkung zwischen Partizipation und der Persönlichkeitsentwicklung thematisiert. Aus einer Auslegung über die Einflüsse von Partizipation auf die Persönlichkeit werden zwei Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, nämlich die emotionalen Kompetenzen sowie Selbstwert und Selbstkonzept, gewählt und später vertieft. Selbstkonzept und Selbstwert werden in einem Unterkapitel behandelt, da sie nach Oswald Müller (2002) in enger Beziehung zueinander stehen (S. 92). Die Hauptfragestellung wird mittels den Unterfragestellungen, ob Partizipation die emotionalen Kompetenzen fördert beziehungsweise ob Partizipation die Entwicklung des Selbstwertes und des Selbstkonzeptes fördert, beantwortet.

Nach Jaun (2001) sind mangelnde Reife und mangelndes kognitives Verständnis der Kinder Hauptargumente Erwachsener, um Kinder nicht an Entscheidungsfindungen zu beteiligen. Er fragt sich daher, ob es nicht kindgerechte Methoden geben muss, um den Kindern eine Mitsprache zu ermöglichen. (S. 96)

Ein wichtiger Baustein der Partizipation ist ferner die Kommunikation. Praxiserfahrungen in Christiana Klose und Torsten Niebling (2005) zeigen, dass die Sprache beziehungsweise die Kommunikation vom Erstkontakt bis zum Abschluss der Beteiligung auf die Partizipierenden abgestimmt werden muss (S. 149). Aus diesem Grund folgt ein kurzer Exkurs in den Bereichen der kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Kindern der gewählten Altersgruppe.

Den Abschluss dieses Kapitels bildet ein zweites Fazit, das die wichtigsten Erkenntnisse für die Erarbeitung der adäquaten Methoden für die Kinderpartizipation in der Sozialen Arbeit beinhaltet.

Kapitel 4

Wie kann die Soziale Arbeit die Kinderpartizipation mittels spielerischen Methoden adäquat umsetzen?

In diesem Kapitel wird ein kleiner Katalog mit spielerischen Methoden erstellt, mit welchen in partizipativen Prozessen mit Kindern gearbeitet werden können. Die Erkenntnisse der ersten beiden Kapitel legitimieren die Methodensammlung - darin wiederum werden die Erkenntnisse der vorhergehenden Kapitel hinzugezogen und berücksichtigt. Vorerst geht es einleitend noch um die Frage, was unter dem Begriff „Spielen“ genau zu verstehen ist. Da Partizipation oftmals in soziokulturellen Projekten stattfindet, wird das Prozessmodell für integrale Projekte von Alex Willener (2007) aufgegriffen. Anhand dieses Modells wird erarbeitet, in welchen Projektschritten Kinderpartizipation überhaupt möglich ist. Der Methodenkatalog ist selbstverständlich nicht als abschliessend zu betrachten und die Methoden sind bei deren Anwendung jeweils den gegebenen Voraussetzungen, wie etwa dem Entwicklungsstand, der Sozialisation oder der Gruppendynamik, anzupassen.

Kapitel 5

Im letzten Kapitel wird auf die Arbeit zurückgeblickt, wobei die drei Fragestellungen zusammenfassend diskutiert werden. Schliesslich folgt eine kurze Abhandlung darüber, welche Schlüsse die Soziale Arbeit aus den Erkenntnissen dieser Arbeit ziehen kann. Die Arbeit endet mit einem Ausblick in eine mögliche Zukunft der Kinderpartizipation.

1.3 Berufsrelevanz und Motivation

Aus ihrem beruflichen Alltag weiss die Autorenschaft, dass Professionelle der Sozialen Arbeit mit Menschen jeglicher Couleur zu tun haben und demnach auch ständig mit Kindern in Kontakt kommen, sei dies im Quartier-, Kinder- und Jugendtreff, auf dem Sozialamt oder der

Familienberatung. In der momentanen Tätigkeit der Autorenschaft in der Kinderanimation gehören Kinder gar zur primären Zielgruppe.

Kinder werden gemäss der Präambel der KRK als besonders hilfsbedürftige Mitglieder unserer Gesellschaft angesehen, welche einen besonderen Schutz benötigen (S. 2). Als schwächste Glieder der Gesellschaft sind sie daher sozialen Problemen besonders häufig ausgesetzt, woraus die Autorenschaft schliesst, dass Kinderanliegen per se ein wichtiger Aspekt der Sozialen Arbeit sein müssen.

Ein Ziel der Sozialen Arbeit ist es, gemäss dem Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz, „Menschen zu begleiten, zu betreuen oder zu schützen und in ihrer Entwicklung zu fördern“ (AvenirSocial, 2010, S. 6). Professionelle der Sozialen Arbeit handeln nach den Grundsätzen der Gleichbehandlung, Selbstbestimmung, Partizipation, Integration und Ermächtigung (ib., S. 8-9). Silvia Staub-Bernasconi (1991) bezeichnet die „Lösung von Problemen und Konflikten durch Diskurs, Mitbestimmung und Mitbeteiligung als zentrale Aufgabe Sozialer Arbeit“ (zit. in Maria Lüttringhaus, 2000, S. 19). Darüber hinaus sind Ziel und Verpflichtung der Sozialen Arbeit, sich insbesondere für jene Menschen und Gruppen einzusetzen, deren Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind (AvenirSocial, 2010, S. 4). Daraus folgert die Autorenschaft, dass es die Aufgabe der Sozialen Arbeit sein muss, die emanzipatorische Haltung der Partizipation, also die Ermächtigung zu Beteiligung und Mitsprache zu betonen und Kindern wo immer möglich und sinnvoll die Partizipation zu ermöglichen und diese einzufordern.

Die Motivation der Autorenschaft sich mit der Thematik der Kinderpartizipation auseinanderzusetzen, liegt, aufgrund der oben bereits erläuterten Tatsache, dass diese direkt mit Kindern arbeitet, auf der Hand. Die Autorenschaft verspricht sich durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik neue Erkenntnisse für den Berufsalltag gewinnen und von der erarbeiteten Methodensammlung direkt profitieren zu können.

1.4 Ziele und Adressatenschaft

Ziel dieser Arbeit ist primär eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Kinderpartizipation, welche schliesslich weiteren interessierten Professionellen der Sozialen Arbeit zugänglich gemacht werden soll. Weiter soll eine wissenschaftlich abgestützte und praxisnahe Methodensammlung entwickelt werden, welche konkret für die partizipative Arbeit mit Kindern genutzt werden kann. Es würde den Rahmen der Arbeit bei Weitem sprengen, weitere für die Thematik relevante Aspekte, wie etwa die gesellschaftliche Differenzierung, also beispielsweise den Genderaspekt oder die Sozialisation der Kinder, vertiefter zu behandeln. Daher ist es der Autorenschaft wichtig zu betonen, dass die angewandten Partizipationsmethoden

immer situationsadäquat, den lokalen Gegebenheiten und der Entwicklung der Kinder entsprechend, angewendet werden müssen. Benno Hafeneger (2005) schreibt, dass solche situationsbedingte Anpassungen beispielsweise abhängig von Alter, Geschlecht und dem Milieu, in welchen sich die Kinder bewegen, sind (S. 33).

Die Arbeit richtet sich, da aus der Sicht der Sozialen Arbeit verfasst, primär an Professionelle ebendieser. Da beim Erarbeiten der Methodensammlung jedoch keine Einschränkung der Lebensbereiche der Kinder vorgenommen wird, ist es jedoch wahrscheinlich, dass auch andere Disziplinen und Bezugspersonen von Kindern, in der Methodensammlung für die Partizipation mit Kindern fündig werden.

2 Kinderpartizipation in der Sozialen Arbeit

Um die Thematik der Kinderpartizipation eingehender zu diskutieren, müssen zuerst die theoretischen Grundlagen und Begriffe der Partizipation genauer umschrieben und definiert werden. Anschliessend wird die Thematik aus rechtlicher Sicht betrachtet, schliesslich ist das Recht auf die Mitgestaltung von Kindern verschiedentlich niedergeschrieben und rechtlich verankert. Des Weiteren wird kurz auf die Situation der Kinderpartizipation in der Sozialen Arbeit eingegangen, wobei der Stand der Soziokulturellen Animation und der Sozialarbeit getrennt voneinander betrachtet werden. Schliesslich geht es um die Umsetzung der Kinderpartizipation: dabei werden die Haltungen der Erwachsenen und deren Einfluss auf den Erfolg, sowie weitere mögliche Chancen und Stolpersteine hinsichtlich der Kinderpartizipation thematisiert. Zu guter Letzt wird ein erstes Fazit im Hinblick auf die methodische Umsetzung der Kinderpartizipation gezogen.

2.1 Partizipation: Theoretische Grundlagen und Begriffe

2.1.1 Definition Partizipation

Wie Dietmar Sturzbecher und Christine Walz (2003) schreiben, kommt Partizipation heute in verschiedensten Lebensbereichen zu tragen, etwa in der Politik, der Wirtschaft und der Bildung. Jedoch wird der Begriff je nach Wissenschaftsdisziplin unterschiedlich genutzt. Umgangssprachlich bedeutet der Begriff Partizipation, dass Individuen wie auch Gruppen, Einfluss auf Entscheidungen nehmen können, welche sowohl das eigene Leben als auch das Funktionieren einer grösseren Gemeinschaft betreffen. Der Begriff Partizipation hat seine Wurzeln im Lateinischen und bedeutet wörtlich Teilhabe. (S. 13-14) Laut Erwin Carigiet, Ueli Mäder und Jean-Michel Bonvin (2003) bedeutet Partizipation „Teilnahme einer Person oder Gruppe an Entscheidungsprozessen oder an Handlungsabläufen, die in übergeordneten Strukturen oder Organisationen stattfinden“ (zit. in Willener, 2007, S. 59). Nach dem Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion (2007) bedeutet partizipieren „von etwas, was ein anderer hat, etwas abbekommen; teilhaben“ (S. 1007).

Der Begriff Partizipation steht nach Lüttringhaus (2000) in einem engen Zusammenhang mit dem Begriff der Demokratie, da die Partizipation quasi das Fundament einer Demokratie ausmacht. Dabei besteht das grundlegende Ziel die individuelle Meinungsbildung, sowie die Teilnahme- und Mitentscheidungsmöglichkeiten nichtstaatlicher Personen in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen, zu fördern. Rückgekoppelt bedeutet Demokratisierung auch, Partizipation zu ermöglichen und zu stärken. (S. 24) Dieser Aussage kann geschluss-

folgt entnommen werden: ohne Partizipation, keine Demokratie – ohne Demokratie, keine Partizipation.

Auch Sturzbecher und Walz (2003) weisen darauf hin, dass der Partizipationsbegriff unter dem Begriff politische Partizipation zumeist im Zusammenhang mit dem Demokratiebegriff verwendet wird (S. 14). Zur Vervollständigung muss an dieser Stelle kurz geklärt werden, was Demokratie genau ist, beziehungsweise wie sich diese definiert.

Demokratie nach dem Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion (2007)

1. a) politisches Prinzip, nach dem das Volk durch freie Wahlen an der Machtausübung teilhat;
- b) Regierungssystem, in dem die vom Volk gewählten Vertreter die Herrschaft ausüben.
2. Staat mit demokratischer Verfassung, demokratisch regiertes Volkswesen.
3. Prinzip der freien und gleichberechtigten Willensbildung und Mitbestimmung in gesellschaftlichen Gruppen. (S. 310)

Mit dem Begriff der Demokratie verbinden sich nach Sturzbecher und Walz (2003) zwei verschiedene Konzepte. Einerseits die formal-repräsentative Auffassung der Demokratie als Regierungsform, andererseits das Konzept der demokratischen Selbstentfaltung. (S. 14-15)

Formal-repräsentative Auffassung der Demokratie als Regierungsform:

Hierbei wird Demokratie als Regierungsform verstanden, deren Kern darin liegt, dass sich alle Personen gleichwertig an einem Entscheidungsverfahren, zum Beispiel in Form von Abstimmungen, beteiligen können. Weiter muss die Zugänglichkeit zu allen sachlich relevanten Informationen für alle Personen gewährleistet sein. Das Recht auf Mitbestimmung beschränkt sich in diesem Sinn jedoch meist auf den politischen Sektor. Demokratisierung bedeutet hierbei so viel wie Institutionalisierung der Teilhabe, was heisst, dass Partizipation eine breite Beteiligung der Öffentlichkeit an für sie relevanten Planungs- und Entscheidungsprozessen beinhaltet. (Sturzbecher & Walz, 2003, S. 14-15)

Das Konzept der demokratischen Selbstentfaltung:

Hierbei wird Demokratie als Lebensform verstanden, wobei der partnerschaftliche Umgang in allen sozialen Situationen und der Einbezug aller Betroffenen in möglichst konsensuelle Entscheidungen den Grundstein legen. Demokratie ist hierbei also nicht bloss eine Verfahrens-

form im politischen Bereich, sondern es wird eine gesellschaftlich verwurzelte, demokratische Kultur angestrebt, in welcher Partizipation in allen Lebensbereichen zu tragen kommt. (Sturzbecher & Walz, 2003, S. 14-15)

Wenn aus Sicht der Sozialen Arbeit von Partizipation gesprochen wird, so bezieht sich diese aus Sicht der Autorenschaft klar auf das Verständnis der demokratischen Selbstentfaltung. Partizipation muss demnach überall dort stattfinden, wo eine Angleichung und unmittelbare Mitbestimmung der Menschen angestrebt wird. Partizipation und Beteiligung sind synonym zu verstehen.

2.1.2 Partizipation als Ziel oder als Mittel

Partizipation beziehungsweise partizipative Prozesse können ferner das Ziel oder auch bloss ein Mittel (zum Erreichen eines weiteren Zieles) sein. Nach Carigiet et. al. (2003) ist Partizipation dann als Ziel zu verstehen, wenn ein „Weg der Erweiterung der Demokratie“ verfolgt wird (zit. in Annette Hug, 2007, S. 62). Nach Interpretation der Autorenschaft geht es hierbei darum, einer bestimmten Zielgruppe den Zugang zu einem bestimmten Projekt zu ermöglichen und diese zur Teilnahme zu animieren. Als Beispiel sieht die Autorenschaft hierbei den Versuch, Kinder (beispielsweise durch Kinderräte) in politische Prozesse einzubeziehen und ihnen somit einen stärkeren Einfluss auf das politische Geschehen zu ermöglichen.

Ein Mittel ist Partizipation nach Hug (2007) hingegen, wenn eine Zielgruppe an einem partizipativen Projekt mitwirkt, dabei jedoch nicht die Erweiterung der Teilhabe im Vordergrund steht, sondern beispielsweise ein Bildungsziel verfolgt wird. Dabei ist die Partizipation bloss eine Methode um das Ziel der Bildung zu erreichen. (S. 62) Um nochmals das Beispiel der Autorenschaft mit den Kindern aufzugreifen, läge der Anspruch also nicht mehr in der Stärkung der politischen Teilhabe der Kinder, sondern darin, den Kindern in besagtem Prozess gewisse Fertigkeiten, zum Beispiel in Form des Aushandelns persönlicher Interessen, zu vermitteln.

Soziale Partizipation

Weiter bestünde auch noch der Aspekt der sozialen Partizipation, welcher von Dietmar Sturzbecher und Markus Hess (2005) ausführlich erklärt wird, wobei es für das Individuum in erster Linie darum geht, wie es sich in einer Gruppe positioniert und integriert. Es geht dabei also um die Aushandlung individueller Interessen innerhalb einer Gruppe (S. 43 ff.). Auf diesen interessanten Aspekt wird hier jedoch nicht weiter eingegangen, da weniger die grup-

pendynamischen Abläufe, sondern viel mehr der Partizipationsprozess als solches interessiert.

Um dem demokratischen Gedanken der Partizipation Rechnung zu tragen und diesen nicht zu einer von Erwachsenen gelenkten Farce verkommen zu lassen, muss Kinderpartizipation, nach Ansicht der Autorenschaft in jedem Falle vorrangiges Ziel sein. Da die beteiligten Kinder dabei jedoch unweigerlich neues Wissen und neue Kompetenzen generieren, kann Partizipation sowohl Ziel, wie auch Mittel, in sich vereinen.

2.1.3 Zugang zur Partizipation

Ein weiterer wichtiger Aspekt, welchem bei Überlegungen zur Partizipation Rechnung getragen werden muss, und aus Sicht der Autorenschaft losgelöst von dieser Arbeit tief diskutiert werden könnte, ist nach Hug (2007) jener des sozialen Status der Menschen (S. 65). Hier spielen nach Ansicht der Autorenschaft die von Pierre Bourdieu (1983) beschriebenen Kapitalformen, welche dem Menschen zur Verfügung stehen, eine grosse Rolle. Bourdieu unterscheidet drei Formen von Kapitalien: Das ökonomische Kapital ist das Kapital im herkömmlichen Sinne, also eine Anhäufung von Geld- und Sachwerten. Das soziale Kapital beinhaltet die Beziehungen, auf welche eine Person bauen und zurückgreifen kann. Und schliesslich das kulturelle Kapital, welches nach Bourdieu vor allem Bildungskapital ist. Letztere Kapitalform erachtet Bourdieu als die Wichtigste und gliedert sie weiter auf. So gibt es das inkorporierte kulturelle Kapital, wobei es hierbei um die Verinnerlichung von Wissen geht, welches ein Mensch durch seine Sozialisation von Kindstagen an vermittelt bekommt. (zit. in Annette Treibel, 2006, S. 229-240)

Wie Hug (2007) schreibt, beteiligen sich vor allem die Menschen an partizipativen Prozessen, welche weniger mit der Befriedigung von Grundbedürfnissen ausgelastet sind. Dies hängt unmittelbar mit dem verfügbaren ökonomischen Kapital der Menschen zusammen. Daraus kann gefolgert werden, dass die Menschen, welche einen grossen Teil ihrer Zeit aufwenden müssen um ihre Existenz zu sichern, eher von partizipativen Prozessen ausgeschlossen sind, da ihnen schlicht die zeitlichen Ressourcen fehlen. Des Weiteren ist der Bildungsgrad, also das kulturelle Kapital von Bedeutung, denn es hängt oftmals davon ab, ob die Menschen gewisse Informationen über ein partizipatives Vorhaben überhaupt wahrnehmen. (S. 65) Laut Lüttringhaus (2000) müssen bei der Förderung von Partizipation daher die Zugangsvoraussetzungen der Adressatinnen und Adressaten analysiert werden, um einen Ausschluss gewisser Gruppen vom Partizipationsprozess zu vermeiden (S. 71-72). Hier kann, nach Ansicht der Autorenschaft, auch das von Pierre Bourdieu (1983) definierte inkorporierte Kapital, also das Wissen und die Gepflogenheiten, welche man durch das Umfeld, in

welchem man aufwächst, vermittelt bekommt (zit. in Treibel, 1994, S. 230-231), eine wichtige Rolle spielen. Denn Personen, so folgert die Autorenschaft, welche Engagement und Beteiligung von Kindstagen an vermittelt bekommen, werden sich demnach auch als erwachsene Person eher mit gesellschaftspolitischen Fragen beschäftigen und sich in Partizipationsprojekten engagieren. Schröder (1996) untermauert diese Aussage, indem er schreibt, dass die Wahrscheinlichkeit eines Engagements im Erwachsenenalter steigt, wenn man als Kind bereits ernst genommen wird und Engagement erlebt (S. 58).

Die Schwierigkeit bei partizipativen Prozessen liegt, nach Ansicht der Autorenschaft, also primär darin, alle potentiellen Beteiligten zu erreichen. Es besteht im konkreten Bezug auf die Kinderpartizipation die Gefahr, dass Kinder aus einem kapitalärmeren, sozialschwächeren Umfeld von partizipativen Prozessen ausgeschlossen bleiben. Für die Professionellen der Sozialen Arbeit heisst es, diesen Aspekt entsprechend zu berücksichtigen und auch benachteiligten Kindern die Partizipation zu ermöglichen.

2.1.4 Partizipationsgrad

Nach Lüttringhaus (2000) beginnt Partizipation, wie aus oben beschriebenen Kenntnissen nachvollziehbar erscheint, nicht erst bei der Mitentscheidung, sondern bereits bei der Information der Adressatinnen und Adressaten. Sie arbeitet mit einem praktischen Modell, welches den partizipativen Prozess in vier Stufen gliedert, wobei jede Stufe auf der vorhergehenden aufbaut. (S. 39-43) Für die prozesssteuernde Person ist es auf jeder Stufe relevant, die richtigen Aspekte in Betracht zu ziehen und die richtigen Fragen zu stellen. Es geht primär um die Frage wer, wann, wie und wozu partizipiert (ib., S. 68).

Natürlich gibt es eine Vielzahl von Modellen, welche die jeweiligen Stufen nochmals unterteilen, wie etwa das Neunstufenmodell von Roger Hart (1992) und Wolfgang Gernert (1993) (zit. in Schröder 1995, S. 15). Die ersten drei Stufen des Neunstufenmodells „Fremdbestimmung, Dekoration und Alibi-Teilnahme“ sind nach Meinung von Schröder (1995) jedoch nicht als wirkliche Partizipation zu verstehen (S. 15-17). Aus Sicht der Autorenschaft reicht das Vierstufenmodell von Lüttringhaus aus, um dem Kern der Partizipation auf den Grund zu gehen, da es einfach und allgemein logisch erscheint. Zum besseren Verständnis bleibt zu erwähnen, dass Lüttringhaus (2000) bei der Erklärung des Modells von politischer Partizipation ausgeht und in den Adressatinnen und Adressaten die Bürgerinnen und Bürger, in den prozesssteuernden Organen das politisch-administrative System, sieht. Daher wird das Modell auch aus der Sichtweise dieser beiden Akteure erklärt. (S. 39-43) Zweifellos kann das Modell, nach Ansicht der Autorenschaft, aber auf Partizipationsprozesse aller Lebensberei-

che übertragen werden. Aufgrund des gewählten Modells liegt der Fokus nachfolgend bei der Partizipation der Adressatinnen und Adressaten beziehungsweise im konkreten Falle der mündigen Bürgerinnen und Bürgern. Die Autorenschaft stellt laufend, jedoch hauptsächlich zum Schluss der Abhandlung, den Bezug zur Kinderpartizipation her.



Abbildung 1 Stufenmodell der Partizipation (nach Lüttringhaus, 2000, S. 44)

Ausgangspunkt

Ausgangspunkt des Modells nach Lüttringhaus (2000) ist die Nichtbeteiligung, also der Punkt bei dem das politisch-administrative System die Bürgerinnen und Bürger zu spät oder gar nicht informiert. Letztere müssen dabei vorgefertigte Entscheidungen akzeptieren. (S. 39)

1. Die Stufe der Information

Auf der Informationsstufe werden die Adressatinnen und Adressaten über ein Projekt informiert (oder sie informieren sich selber), wobei diese in diesem Sinne (noch) keine Möglichkeit zur Mitwirkung haben. Der Informationsfluss bleibt hierbei überwiegend einseitig, von Vertreterinnen und Vertretern des politisch-administrativen Systems hin zu den Bürgerinnen und Bürgern. Dabei besteht die Gefahr, dass die Information manipulativ formuliert, also zur günstigen Beeinflussung der Bürgerinnen und Bürger eingesetzt wird. Eine weitere, oben bereits diskutierte Problematik liegt darin, dass die Gefahr besteht, dass die Information aufgrund der Art und Weise wie sie verbreitet wird, nicht die nötige Beachtung findet, zum Beispiel wenn die Information mittels Ausschreibung, Pressemeldung, Broschüre erfolgt. (Lüttringhaus, 2000, S. 39-40) Hierbei ist nach Hug (2007) entscheidend, in welcher Sprache die Information verfasst ist, welchen Bildungsstand die Adressatinnen und Adressaten haben

und welche Ressourcen diese aufbringen müssen, um an die Information zu gelangen beziehungsweise diese verstehen zu können (S. 66). Die Informationsvermittlung ist nach Lüttringhaus (2000) demnach der grundlegende Schritt, um weitere Beteiligungsmöglichkeiten zu gewährleisten und „stellt als nicht intervenierender Akt die schwächste Form der Beteiligung dar“ (S. 42).

2. Die Stufe der Mitwirkung oder die Stufe des Dialoges

Die Stufe der Mitwirkung umfasst nach Lüttringhaus (2000) aktivere Teilnahmeformen, wobei die Bürgerinnen und Bürger die Möglichkeit haben ihre Position darzulegen. Ihre Beiträge werden ernst genommen und beeinflussen den Entscheidungsprozess. Als Formen der Mitwirkung sieht Lüttringhaus beispielsweise Beratungen, Anhörungen und Stellungnahmen der Bürgerinnen und Bürgern (S. 43). Die für die Projektleitung relevant zu stellenden Fragen sind, nach Hug (2007), welche Einstellung die zu beteiligenden Menschen zum Partizipationsprozess beziehungsweise zum Projekt haben, ob diese bereits Erfahrungen in Bezug auf Mitwirkung mitbringen und welcher Zeitaufwand die Zielgruppe aufwenden kann (S. 66-67).

3. Die Stufe der Mitentscheidung oder die Stufe der partnerschaftlichen Kooperation

Hierbei geht es nach Lüttringhaus (2000) um die Aushandlung der im Austausch gewonnenen Informationen und Sichtweisen. Diese Stufe geht über die Möglichkeit der beratenden Funktion durch die Adressatinnen und Adressaten im Vorfeld der Entscheidung, hinaus. Die im Austausch gewonnenen Informationen und unterschiedlichen Sichtweisen werden nicht einseitig bewertet, sondern partnerschaftlich ausgehandelt, wodurch schliesslich eine gemeinsame Entscheidungsfindung zwischen den Interessensvertretenden erfolgt. (S. 41-43) Relevante Fragen für eine Projektleitung sind gemäss Hug (2007) hierbei, ob die Mitentscheidenden einen genügend grossen gemeinsamen Nenner haben, um zu einer gemeinsamen Entscheidung zu gelangen und welche Grenzen bestehen - ob allenfalls höhere Instanzen den Entscheid umstossen könnten (S. 67).

4. Die Stufe der Selbstverwaltung beziehungsweise die Stufe der Delegation von Entscheidungen

Diese Stufe setzt nach Hug (2007) voraus, dass die Stufe Mitentscheidung erfolgreich umgesetzt worden ist. Die Menschen organisieren sich hierbei meist in konkreten Interessensgruppen, gründen beispielsweise einen Verein und tätigen ihre Aktivitäten losgelöst von aller Abhängigkeit. Eine professionelle Begleitung ist hier allenfalls noch beratend gegeben. (S. 68) In der politischen Partizipation haben, nach Lüttringhaus (2000), ab dieser Stufe die Bürgerinnen und Bürger die eindeutige Mehrheit der Stimmen in den entscheidenden Gremien. Sie können das Ziel bestimmen, die Vorgehensweise des Prozesses kontrollieren und

haben demnach das Recht über finanzielle, organisatorische und inhaltliche Fragen autonom zu bestimmen. (S. 42-43)

Bezogen auf die Kinderpartizipation schreibt Schröder (1996), dass diese immer von Erwachsenen begleitet wird (S. 28). Daraus kann gefolgert werden, dass Kinder die Stufe der wirklichen Selbstverwaltung nie erreichen, da sie, auch wenn sie über eine Sache frei entscheiden können, stets unter Beaufsichtigung und Beeinflussung der erwachsenen Begleitpersonen stehen.

5. Eigenständigkeit

Auf der obersten Stufe der Eigenständigkeit agieren die Bürgerinnen und Bürger autonom, d.h. unabhängig von einer Teilnahmegewährung seitens des Staatssystems (Lüttringhaus, 2000, S. 43).

Nach Ansicht der Autorenschaft kann besagtes Modell ohne weiteres auf die Kinderpartizipation in der Sozialen Arbeit übertragen werden. So können auch Kinder auf allen Stufen der Partizipation in Erscheinung treten, beispielsweise auf der Informationsstufe, wenn sie über die Neugestaltung eines Spielplatzes informiert werden. Allenfalls können sie an einem Projektierungstag eigene Ideen und Wünsche einbringen, was der Stufe der Mitwirkung gleichkäme. Oder sie können, auf der Stufe der Mitentscheidung, unter eigenen Vorschlägen auswählen und somit die Neugestaltung des Spielplatzes wesentlich beeinflussen.

Unbedingt berücksichtigt werden muss die Tatsache, dass Kinder in allen partizipativen Prozessen von Erwachsenen begleitet werden und daher die Stufe der Mitentscheidung Zeit ihres Kindesalters nie überschreiten werden.

Da die theoretischen Grundlagen und Begriffe der Partizipation, wenn nicht abschliessend geklärt, so doch verdeutlicht worden sind, kann nun tiefer auf die Entscheidungs- und Auffassungskompetenzen der Kinder eingegangen werden, sprich wiederum auf das Faktum der Kinderpartizipation fokussiert werden. Erst wird die Thematik aus gesetzlicher Sicht betrachtet und danach auf die Kinderpartizipation in der Praxis der Sozialen Arbeit eingegangen.

2.2 Legitimation der Kinderpartizipation aus gesetzlicher Sicht

Nachfolgend werden die Rechte der Kinder im Bezug zur Partizipation in der Schweiz beleuchtet. Die Rechtliche Grundlage bildet einerseits den Bezugsrahmen für den Berufskodex der Sozialen Arbeit, andererseits legitimiert die Soziale Arbeit ihr Handeln auch mittels der

Rechtsgrundlagen. Vom internationalen gesetzlichen Rahmen wird auf den nationalen gesetzlichen Rahmen übergeleitet. Da die Schweizer Gesetzgebung föderalistisch organisiert ist, ist die Verteilung der Verantwortung, der Aufgaben und der Kompetenzen kompliziert (UNICEF Schweiz, 2010, S. 20). Aus diesem Grund werden ausschliesslich die Gesetze auf Bundesebene betrachtet.

2.2.1 Kinderrechtskonvention

Die KRK wurde von der UNO ausgearbeitet und kann gemäss Hilke Berlin (2011) bei den UNO-Menschenrechtsübereinkommen angesiedelt werden. In der KRK werden Anrechte des Kindes gegenüber staatlichen Instanzen aufgegriffen, welche bereits in den Internationalen Menschenrechtspaketen von 1966 umschrieben und für die KRK aus der Perspektive für Kinder ausformuliert worden sind. Es ist ein kündbarer, völkerrechtlicher Vertrag zwischen den Vertragsstaaten und steht für alle Staaten für einen Beitritt offen. (S. 76) Jean Zermatten (2011) zeigt die Änderung der rechtlichen Stellung gegenüber dem Kind auf. In der Genfer Erklärung von 1924 stand in den Gesetzen stets die Aussage, dass der Staat gegenüber den Kindern dieses und jenes zu tun oder zu unterlassen hätte. In der KRK, welche in der Schweiz am 26. März 1997 in Kraft getreten ist, wird von den Rechten des Kindes gesprochen. (S. 11)

Verpflichtung, Überwachung und Kontrolle

Zu den Verpflichtungen zur Einhaltung der KRK schreibt Berlin (2011), dass im Übereinkommen von den Ansprüchen des Kindes gesprochen wird. Diese Ansprüche entsprechen jedoch nicht den einklagbaren Rechten in Schweizer Gesetzen. Denn auch auf internationaler Ebene gibt es keine Instanz, die diese rechtlich durchsetzen kann. Die einzelnen Artikel sind vielmehr als Ziele oder Leitlinien zu verstehen, zu deren Umsetzung die Vertragsstaaten einen Bericht abliefern müssen. (S. 82-83) Die Berichterstattung über die erzielten Fortschritte bei der Umsetzung der KRK ist innerhalb von zwei Jahren nach der Ratifikation, danach alle fünf Jahre fällig (Art. 44 Abs. 1 KRK). Laut Art. 43 Abs. 2 KRK werden die Berichte von einem Ausschuss aus achtzehn Sachverständigen überprüft. Berlin (2011) weist darauf hin, dass der Ausschuss keinen Staat wegen Verletzungen der KRK verurteilen oder ausschliessen kann. Er hat jedoch die Möglichkeit eine weiterführende Beschreibung über die Einhaltung der KRK bei anderen sachkundigen Organisationen anzufordern. Dies gewährt einen weiteren Einblick in das zu überprüfende Land. Des Weiteren besteht die Möglichkeit via UNO-Generalversammlung Empfehlungen zu übermitteln. Zudem kann den Staaten eine fachliche Beratung oder Unterstützung durch eine Spezialorganisation (insbesondere die UNICEF) angeboten werden. (S. 83)

Artikel zur Partizipation von Kindern

Gemäss Doris Bühler-Niederberger (2011) wird in der KRK eine moderne Vorstellung der Kindheit vertreten. Sie orientiert sich demnach nicht am Bild des hilflosen Kindes, welches Schutz benötigt, sondern enthält Rechte, welche das Kind individuell befähigen und dessen Partizipation fördern sollen. Die Rechte der Kinder können mittels den drei P's, „protection“ (Schutz), „provision“ (Versorgung) und „participation“ (Partizipation), zusammengefasst werden. (S. 45) In dieser Arbeit interessieren die Kinderrechte zum dritten P: participation. Die KRK erwähnt den Begriff Partizipation nicht wörtlich, jedoch entspricht der Art. 12 KRK dem Anspruch an Partizipation.

Art. 12 KRK

Die Vertragsstaaten 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.

Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden

In den Auslegungen nach Zermatten (2011) sind des Weiteren die Artikel 3, 5, 13 und 17 KRK von Bedeutung und sollten mit dem Artikel 12 KRK verknüpft werden. Beim Art. 3 KRK steht, wenn es um kinderbetreffende Massnahmen geht, steht das Kindeswohl im Zentrum. Dabei sind alle Massnahmen gemeint, egal ob diese von öffentlichen oder privaten Organisationen der sozialen Fürsorge, von Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Beauftragten der Gesetzgebung erlassen werden. Das Wohl des Kindes ist zu berücksichtigen und in Verbindung mit Art. 12 KRK wäre auch die Meinung des Kindes einzubeziehen. Die jeweiligen Entscheidungsinstanzen müssten deshalb die Information an die betroffenen Kinder sicherstellen. Nach erfolgter Information müssten die Kinder angehört werden. Die Entscheidung würde aufgrund der Art. 3 KRK und Art. 12 KRK und unter Berücksichtigung der Meinung des Kindes getroffen werden. Artikel 5 KRK umschreibt, dass Erziehungs- und Bezugspersonen die Kinder in bei der Ausübung ihrer Rechte begleiten sollen. Bezüglich Artikel 13 KRK, dem Recht auf freie Meinungsäusserung, weist Zermatten daraufhin, dass dieser nicht mit dem Art. 12 KRK verwechselt werden sollte. Beim Artikel 13 KRK handelt es sich um eine allge-

meine freie Meinungsäusserung, beim Artikel 12 KRK hingegen geht es neben der Meinungsäusserung zusätzlich darum, die Kinder einzubeziehen. Laut Art. 17 KRK ist, damit sich ein Kind zu einem Thema äussern kann, die kindgerechten Information und der diesbezügliche Zugang via Massenmedien sicherzustellen. (S. 15)

Das Schweizerische Kompetenzzentrum für Menschenrechte [SKMR] (2011) erwähnt, dass der Europarat im Jahr 2010 Leitlinien für eine kinderfreundliche Justiz entwickelt hat. Auch darin werden die Rechte der KRK nach Information, Anhörung, freier Meinungsäusserung und Berücksichtigung der Meinung der Kinder thematisiert. Mittels besagter Leitlinien können die bestehenden rechtlichen Verfahren überdacht und somit eine kinderfreundliche Justiz ausgearbeitet werden. Das Schweizerische Bundesgericht hat sich, laut UNICEF Schweiz (2010), in einigen Fällen auf die KRK berufen. In Bezug auf die Partizipation hat sich in der Rechtsprechung das Anhörungsrecht (Art. 12 KRK) als anwendbar erwiesen. (S. 16)

Obige Abhandlung über die KRK beschreibt, dass es sich bei der KRK nicht um einklagbare Rechte handelt. Die Autorenschaft ist jedoch der Meinung, dass gerade Professionelle der Sozialen Arbeit die Rechte aus der KRK berücksichtigen müssen. Denn der Berufskodex der Sozialen Arbeit basiert auf den internationalen Übereinkommen der UNO, welche die KRK miteinbezieht (AvenirSocial, 2010, S. 5). Aus diesem Grund sollte den Kindern, aus Sicht der Sozialen Arbeit, wenn immer möglich, die Beteiligung ermöglicht werden.

2.2.2 Der nationale gesetzliche Rahmen

Neben der KRK interessiert in dieser Arbeit vor allem auch, ob in den nationalen Gesetzen der Schweiz die Partizipation von Kindern verankert ist. Gemäss UNICEF Schweiz (2010) wird Kinder- und Jugendpolitik in der Schweiz als eine Politik des Schutzes, der Förderung und der Mitwirkung verstanden. Die Bestimmungen von Kinderrechten sind auf nationaler Ebene insbesondere in der Bundesverfassung, im Zivilgesetzbuch, im Strafgesetzbuch, im Opferhilfegesetz, im Asylgesetz, im Ausländergesetz und im Jugendförderungsgesetz enthalten. (S. 16-20) In Bezug zur Partizipation sind die Bundesverfassung und das Zivilgesetzbuch relevant.

Bundesverfassung (BV)

Im Art. 11 Abs. 1 BV steht, dass Kinder und Jugendliche einen besonderen Anspruch auf Schutz ihrer Unversehrtheit und auf die Förderung ihrer Entwicklung haben. In Abs. 2 BV ist geregelt, dass ein Kind seine Rechte, im Rahmen seiner Urteilsfähigkeit, ausüben kann. In den Sozialzielen für Bund und Kantone, Art. 41 Abs. 1 lit. g BV, wird die Förderung von Kindern und Jugendlichen zusätzlich erwähnt. Sozialziele sind gemäss Abs. 4 BV keine ein-

klagbaren Rechte und haben keinen Anspruch auf staatlichen Leistungen. UNICEF Schweiz (2010) vermerkt, dass das Ziel zur „Förderung ihrer Entwicklung“ nicht klar definiert ist. Zudem weist die Studie darauf hin, dass im Art. 67 BV die Zuständigkeit im Bezug zur Förderung des Kindes geregelt ist. Es fällt jedoch auf, dass auch in diesem Artikel das Einfordern können der Rechte nicht erwähnt wird. (S. 17)

Schweizerisches Zivilgesetzbuch (ZGB)

Kinderrechte sind auch im Zivilgesetzbuch zu finden, insbesondere der Kinderschutz ist darin verankert. Bezüglich der Partizipation von Kindern sind folgende zwei Gesetzesbestimmungen relevant: Mit dem ZGB, ist die Anhörung des Kindes bei einer Kinderschutzmassnahme gemäss Art. 314a ZGB gesetzlich verankert. Die Kinderschutzbehörde oder beauftragte Drittpersonen müssen Kinder anhören. Die Verweigerung einer Anhörung kann das urteilsfähige Kind mittels Beschwerde anfechten. Weiter soll, bei der Zuteilung der elterlichen Sorge und der Regelung des persönlichen Verkehrs im Falle einer Scheidung, die Meinung des Kindes im Zentrum stehen (Art. 133 Abs. 2 ZGB).

Die Sozialziele der BV sind, wie die KRK auch, keine einklagbaren Rechte. Doch die Soziale Arbeit legitimiert ihr Handeln, unter anderem aus den Sozialzielen. Die oben erwähnten zwei Gesetzesbestimmungen aus dem ZGB betreffen vor allem die Professionellen der Sozialarbeit.

Aus der nationalen Gesetzgebung ist zu schliessen, dass die Meinung von Kindern berücksichtigt werden muss, besonders bei Angelegenheiten, welche die Kinder selber betreffen. Die Autorenschaft ist der Meinung, dass gerade Personen, welche professionell mit Kindern arbeiten, für die Rechte der Kinder einstehen und diese einfordern sollen.

2.3 Kinderpartizipation in der Praxis der Sozialen Arbeit in der Schweiz

Die meist verwendete Definition zur Partizipation von Kindern in der Schweiz lautet gemäss UNICEF Schweiz (1999): „Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist die verbindliche Einflussnahme von Kindern und Jugendlichen auf Planungs- und Entscheidungsprozesse, von denen sie betroffen sind, mittels ihnen angepassten Formen und Methoden“ (S. 102).

Nach Jaun (2001) ist Kinderpartizipation heutzutage schweizweit mehr oder weniger salonfähig geworden und kommt an verschiedensten Orten zu tragen - ja ist Kinderpartizipation gar in Mode gekommen. Davon zeugen zum Beispiel die rasch ansteigenden Zahlen ver-

schiedener Projekte mit Kindern, Publikationen und politischen Vorstössen, die Leitbilder von Kinder- und Jugendarbeiten, welche in vielen Gemeinden entstehen oder überarbeitet werden beziehungsweise wurden. (S. 22) Wie es in Sachen Kinderpartizipation um die Soziale Arbeit, also in der Soziokulturellen Animation und der Sozialarbeit, in der Schweiz steht, wird in den folgenden Kapiteln beschrieben.

2.3.1 Kinderpartizipation in der Soziokulturellen Animation

Nach Bernard Wandeler (2010) interveniert die Soziokulturelle Animation in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen, in der Bildung, im Bereich des Sozialen, in der Politik und in der Kultur. Die Funktion der Soziokulturellen Animation liegt darin, die Menschen bei ihrer Lebensgestaltung zu unterstützen, wobei sie sich mittels Partizipation um einen sozialen und kulturellen Ausgleich bemüht. Im Fokus liegen dabei die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der Beteiligten. (S. 7) Die Soziokulturelle Animation richtet sich dabei, nach Ansicht der Autorenschaft, an sämtliche gesellschaftliche Gruppen, insbesondere jedoch an die Schwächer gestellten, da - wie soeben erwähnt - ein Ausgleich stattfinden soll.

Daraus kann gefolgert werden, dass die Zielgruppe der Kinder explizit im Fokus der Soziokulturellen Animation stehen muss, denn nach Jaun (2001) werden Kinder beim Aushandeln von Interessen oftmals von den stärkeren und einflussreicheren Erwachsenen marginalisiert (S. 49). Obige Schlussfolgerung wird auch durch die Ziele und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit nach AvenirSocial (2010) legitimiert, welche besagen, dass Soziale Arbeit vor allem jenen Menschen dienen soll, welche „vorübergehend oder dauernd in der Verwirklichung ihres Lebens illegitim eingeschränkt (...) sind“ (S. 6).

Ein zentrales Arbeitsinstrument der Soziokulturellen Animation ist die Projektarbeit, wobei hier von einem spezifischen Verständnis ausgegangen wird. Im Gegensatz etwa zu wirtschaftlichen Projekten in denen in erster Linie Effizienz und Zielerreichung zählen, ist in Projekten der Soziokulturellen Animation der Prozess ebenso wichtig. Aktive Beteiligung von Adressatinnen und Adressaten, Bedürfnisorientierung und nachhaltige Wirkung haben eine ebenso zentrale Relevanz wie das angesteuerte Endprodukt. (Willener, 2007, S. 12)

Auffallend beim Sichten der Literatur zu Kinderpartizipation ist, dass die diesbezüglichen Werke hauptsächlich aus der Feder von Professionellen der Pädagogik oder der Psychologie stammen, die Thematik dementsprechend auch vorwiegend auf diese Bezugsdisziplinen der Sozialen Arbeit ausgelegt ist. Bezüglich der Soziokulturellen Animation gibt es kaum explizites Material, was aus Sicht der Autorenschaft eigentlich verwunderlich ist. Schliesslich arbei-

ten viele Professionelle der Soziokulturellen Animation mit Kindern, sei dies in Kinder- und Jugendtreffs, auf betreuten Spielplätzen oder in Kinderbüros.

Vereinzelt wird in Bachelor- und Masterarbeiten und einschlägigen Büchern der Soziokulturellen Animation die Beteiligung von Kindern thematisiert, so beispielsweise von Annette Hug im Buch „Integrale Projektmethodik“ von Willener (2007), worin ein Beispiel einer Kinderbeteiligung bei der Ausarbeitung eines Animationsprogramms auf einem Robinsonspielplatz beschrieben wird (S. 63). Weiter beschreibt Willener im selben Buch Beteiligungsmethoden für Kinder (ib., S. 155-156) und erwähnt explizit die Beteiligung von Kindern mittels Quartierspionage im Quartierentwicklungsprozess des Luzerner Stadtteils Basel-/ Bernstrasse (Ba-Bel) (ib., S. 78). Nach Ansicht der Autorenschaft kann eine ganze Reihe von weiteren partizipativen Kinderprojekten genannt werden, welche dem oben definierten Anspruch an Projekten der Soziokulturellen Animation gerecht werden. So sind beispielsweise einige zu nennen, welche in der Sammlung von Praxisbeispielen von Partizipationsprojekten mit Kindern, der Schweizerischen Stiftung pro juventute (1998) zusammengetragen sind: Diverse Kinderpartizipationsprojekte im Rahmen von Pausen- und Spielplatzgestaltungen, bei der Ausarbeitung von einem Kinder- und Jugendleitbild einer Zürcher Agglomerationsgemeinde oder bei der Gestaltung eines kinderfreundlichen Quartiers in St. Gallen (S. 4 ff.).

Aus Sicht der Autorenschaft ist erstaunlich, dass nicht mehr konkretes Material der Soziokulturellen Animation in Bezug auf Kinderpartizipation zu finden ist. Denn Professionelle der Soziokulturellen Animation sind Expertinnen und Experte in Sachen Partizipation und die Soziokulturelle Animation ist in der Arbeit mit Kindern sehr stark vertreten. Die Tatsache, dass kaum explizite Literatur über Soziokulturellen Animation und Kinderpartizipation zu finden ist, täuscht aus Sicht der Autorenschaft darüber hinweg, dass die Soziokulturelle Animation mit der Thematik sehr eng in Verbindung steht. So sind der Autorenschaft eine Menge Projekte bekannt, in welchen sich Soziokulturelle Animatorinnen und Soziokulturelle Animatoren für Kinderpartizipation stark machen, diese initiieren und ermöglichen. Sei dies in Projekten der Quartierentwicklung, bei der Neugestaltung von Spielplätzen oder auch nur beim Erarbeiten von Angeboten und Projekten in Kindertreffs. Sich mit der Thematik der Kinderpartizipation auseinanderzusetzen und sich einen diesbezüglichen Standpunkt zu erarbeiten, ist daher, aus Sicht der Autorenschaft, für alle mit Kinder arbeitenden Professionellen der Soziokulturellen Animation, ein Muss.

2.3.2 Kinderpartizipation in der Sozialarbeit

In der Schweizer Literatur und Forschung können leider keine expliziten Informationen über Kinderpartizipation in der Sozialarbeit gefunden werden, aus diesem Grund wird in diesem Kapitel vorwiegend Literatur aus anderen deutschsprachigen Ländern berücksichtigt.

Nach Martin Hafen (2005) arbeiten Professionelle der Sozialarbeit hauptsächlich beratend und dienen den Klienten, indem sie Ressourcen erschliessen (zit. in Husi & Villiger, 2012, S. 54). Forschungsergebnisse aus der Sozialen Arbeit von Husi und Villiger (2012) zeigen, dass die Stärke von Professionellen der Sozialarbeit besonders beim Umgang mit erwachsenen Personen liegt (S. 73). Die Arbeitsfelder und die Aufträge für Beratungen in der Sozialarbeit sind sehr unterschiedlich. Nach Ester Weber (2005) gehen Aufträge von der Kontrolle, der materiellen Hilfeleistung bis hin zur psychosozialen Beratung (S. 27). Harro Dietrich Kähler (2009) unterscheidet bei Erstgesprächen den Grad der Freiwilligkeit. Zu einem angeordneten Gespräch kommen die Klienten meist gegen ihren Willen, wobei von einem sogenannten Zwangskontext gesprochen wird. Bei angebotenen und erbetenen Gesprächen steht es den Klienten frei, das Angebot wahrzunehmen. (S. 42) Solche Angebote werden in der Fachliteratur als Gespräche im Freiwilligenkontext bezeichnet. Als Beispiele von Gesprächen, in welchen die Kinder im Fokus stehen, erwähnt Kähler (2005) jene, bei denen es um die Kindeswohlgefährdung geht (S. 119). Doch nicht nur bei gesetzlich vorgeschriebenen Massnahmen geht es um Kinder. In der Sozialarbeit sind Kinder bei Gesprächen, egal ob im Freiwilligen- oder im Zwangskontext, Angehörige von Klienten und somit unmittelbar betroffen. Aus diesem Grund wird nachfolgend auf die Partizipationsmöglichkeiten beim Hilfe- und Problemlösungsprozess im Freiwilligen- und Zwangskontext eingegangen.

Das Handeln in der Sozialarbeit ist geprägt von seiner Komplexität. Der Unterschied zwischen unprofessioneller Hilfe und dem professionellen Handeln liegt nach Weber (2005) im methodenbasierten Vorgehen von Professionellen. Ein methodenbasiertes Handeln ist ein planmässiges Handeln, das zielorientiert und reflektiert ist. (S. 10-11) Die Partizipation zieht sich, nach Albert Lenz (2001), durch den ganzen Beratungsprozess. Neue systemische Ansätze besagen, im Gegensatz zu früheren Ansätzen, dass nicht alle am Problem beteiligten Personen einbezogen werden müssen. Es steht die aktive Mitwirkung im Vordergrund - aus diesem Grund können sich alle Interessierten freiwillig an der Erarbeitung einer Lösung beteiligen. (S. 35-36) Hierbei sollen auch die Kinder nicht ausser Acht bleiben (Scheu & Otger, 2013, S. 126). Anzuführen ist dabei, dass es darauf ankommt, in welchem Kontext die Beratung stattfindet. Je nach dem können Klienten, so auch Kinder, nicht entscheiden ob sie teilnehmen wollen oder nicht und ein nicht Teilnehmen kann unangenehme Konsequenzen mit

sich bringen. Kähler (2005) zeigt aus diesem Grund auf, dass Fachpersonen beim Arbeiten im Zwangskontext Transparenz über den Auftrag und ihre Rolle zu den Klienten schaffen müssen. Die Klienten müssen informiert sein, dass Fachpersonen neben dem Auftrag der Hilfestellung, auch einen Kontroll- und Schutzauftrag erfüllen müssen. (S. 91-93) Im Bezug zur Kinderpartizipation heisst dies, dass auch Kinder klar informiert werden sollten, was den Auftrag der Sozialarbeitenden anbelangt.

Im Bezug zur Umsetzung der Kinderpartizipation in der Sozialarbeit erwähnt Lenz (2001), dass gerade Kinder häufig in Positionen sind, die es schwierig machen, sich an Beratungen zu beteiligen. Gespräche sind oftmals auf Erwachsene ausgerichtet, die betroffenen Kinder gehen in solchen Gesprächen unter. (S. 27-28) Lenz (2001) beschreibt unterschiedliche Settings, in denen Kinder beteiligt werden können. In Erziehungs- und Familienberatungen gibt es beispielsweise die Einzel-, Eltern-, Familien- und Gruppenarbeit. Teilweise kommen zusätzliche Probleme erst nach mehreren Gesprächen zum Vorschein, entsprechend muss das Setting angepasst werden. (S. 79)

Die Autorenschaft schliesst aus den obigen Ausführungen, dass Kinder, als Mitglieder von Familiensystemen, direkte Betroffene von in Beratungsgesprächen behandelten Themen sein können. Auch Professionelle der Sozialarbeit sind verpflichtet, den Grundsatz der Partizipation nach AvenirSocial (2010) umzusetzen, das heisst die Adressatinnen und Adressaten miteinzubeziehen (S. 9). Da Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter oft nicht alltäglich mit Kindern arbeiten, werden die nachfolgenden Kapitel eher aus Sicht der Soziokulturellen Animation beschrieben. Für Professionelle der Sozialarbeit heisst es, von Professionellen der Soziokulturellen Animation zu lernen und von deren Erkenntnissen über die Kinderpartizipation zu profitieren. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sollen sich, nach Ansicht der Autorenschaft, für die Beratungen mit Kindern von besagten Erkenntnissen inspirieren lassen und die Settings, wenn immer möglich und notwendig, an Kinder anpassen.

Anzufügen ist noch, dass es Fälle gibt, in denen sich Professionelle der Sozialarbeit bewusst gegen den Einbezug von Kindern entscheiden. Für die Autorenschaft ist dies nachvollziehbar, wenn besagte Entscheidung dem Schutz des Kindes dient.

2.4 Kinderpartizipation – die Umsetzung

Damit Kinderpartizipation funktionieren kann, müssen die nötigen Voraussetzungen und Methoden geschaffen werden, welche der Entwicklung der Kinder gerecht werden und bewirken, dass die Kinder tatsächlich eine reelle Chance zur Partizipation haben (Jaun, 2001, S. 68). Denn nicht selten geht der Einbezug von Kindern nicht über die von Schröder (1995) beschriebene Alibipartizipation heraus, in welcher Kinder nur eine scheinbare Stimme haben (S. 16). Jaun (2001) untermauert Schröders Aussage indem er schreibt, dass die Beteiligung von Kindern oftmals „eher einem Schaulaufen für Erwachsene“ gleicht. Dann nämlich, wenn die Kinderpartizipation nur der Profilierung der Erwachsenen dient oder die Beteiligung von Kindern nur ein Mittel ist, um beispielsweise pädagogische oder wirtschaftliche Ziele der Erwachsenen zu erreichen. (S. 23-24)

Es stellt sich also mitunter die Frage, welche Interessen die Erwachsenen, welche die Kinderpartizipation ja meist initiieren oder zumindest unterstützen, dabei haben. Jaun (2010) schreibt gar, dass ein Partizipationsvorhaben schnell zur leeren Hülle wird, wenn der Wille zu dessen Durchführung nicht primär von den Kindern ausgeht (S. 14). Im Bericht der EKKJ (2001) steht, dass Partizipation zwar realisiert, aber vielfach nur als Methode eingesetzt wird. Wo Partizipation sich jedoch nicht als Haltung durchsetze, könne diese nur Alibi sein (S. 6). Es geht also zusammenfassend formuliert um die Frage nach den Haltungen der Erwachsenen und welche Ziele sie mit der Beteiligung von Kindern anstreben. Also um die Frage, ob der Grund pädagogischer Art ist, oder ganz einfach vom demokratischen Recht auf (politische) Mitbestimmung der Kinder ausgegangen wird.

Nachfolgend werden zusätzlich die potentiellen Chancen und Stolpersteine von Kinderpartizipation beleuchtet, womit ein umfassender Überblick in die Umsetzung der Kinderpartizipation geschaffen wird.

2.4.1 Haltung der Erwachsenen

Bezüglich der Erwartungen und Haltungen zur Kinderpartizipation, scheiden sich nach Ursula Winklhofer und Claudia Zinser (2003) die Geister der Erwachsenen. Manche sehen in der Partizipation „ein Heilmittel gegen Demokratieunlust und Gewalt“, einige halten gar nichts davon und „zeigen massive Ängste vor Machtverlust und vor unkontrollierbaren Begehrlichkeiten der Jüngeren“. Zu guter Letzt gibt es jene Stimmen, welche in der lebensweltorientierten Beteiligung von Kindern bei der Gestaltung des Gemeinwesens eine Notwendigkeit sehen. (zit. in Hafenecker, 2005, S. 28) Im Bericht der EKKJ (2001) steht denn auch, dass „einer gesellschaftlichen Gruppe, die aufgrund eines bisher gültigen Konsenses weitgehend von politischen Entscheidungen ausgeschlossen ist, nun Entscheidungs- und Gestaltungsmacht

gegeben werden soll“, womit die Beschränkung der Macht der aktuellen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern einhergeht. (S. 8) Nach Jaun (2001) führt die ernsthaft betriebene Beteiligung von Kindern zu einer Verrückung der Machtverhältnisse und greift somit ins Leben der Erwachsenen ein (S. 7). Man kann in diesem Zusammenhang jedoch davon ausgehen, dass sich die Partizipationsinteressen der Kinder nur auf ihr unmittelbares Umfeld bezieht, da es Kindern schwer fällt einen Bezug zu Themen zu schaffen, von denen sie sich nicht betroffen fühlen (ib., S. 161-172).

Das Problem, dass Erwachsenen die Kinderpartizipation als überflüssig erachten, beziehungsweise deren Umsetzung nicht genügend grosse Aufmerksamkeit gewähren, sieht Jaun (2001) in zwei Punkten (S. 89).

Erstens besteht das entwicklungspsychologische Phänomen, dass Kindern, aufgrund ihres Entwicklungsstandes, die Fähigkeit zur Partizipation nicht zugetraut wird (Jaun, 2001, S. 89). In der Tat sollte, wer partizipieren möchte, fähig sein gewisse Sachverhalte zu erfassen, Argumente abzuwägen, sich eine eigene Meinung zubilden und diese gegen aussen vertreten zu können. Dabei ist die Frage, ob den Kindern nicht etwas vorgemacht wird, da diese schliesslich unmündig sind und die Erwachsenen nicht umsonst die Erziehungsverantwortung tragen, um Kinder vor eigenen Fehleinschätzungen zu schützen. (ib., S. 24) Damit verbunden ist die Frage, ob die Kinder, durch die Partizipation nicht zu stark mit Verantwortung belastet werden (ib., S. 27). Zusammenfassend schreibt Jaun (2001) zudem, dass von Kindern zwar immer mehr verlangt, ihnen aber letztendlich wenig zugetraut wird (S. 49). Kinder jedoch, wie Erwachsene auch, sind Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswirklichkeit und sollten daher berechtigt sein, diese selber (mit)gestalten zu können (Hafeneger, 2005, S. 22). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es die Kinder selber sind, welche am besten wissen, welches ihre Bedürfnisse und Wünsche sind.

Zweitens liegt die Problematik bei den Erwachsenen selbst, denn diese, beispielsweise in Form von Behörden und öffentlichen Verwaltungen, gelangen an ihre Grenzen, wenn sie kindergerechte Beteiligungsmethoden in öffentliche Entscheidungsprozesse einbeziehen müssen (Jaun, 2001, S. 89).

Pädagogisierung

Eine Problematik innerhalb der Umsetzung von Kinderpartizipation, welche sehr stark von der Haltung der Erwachsenen abhängt, sieht Jaun (2001) in der Pädagogisierung der Partizipation (S. 24). Er stellt fest, dass zur Legitimation von Partizipation oft pädagogische Ziele verwendet werden. Nach seiner Meinung geht Partizipation viel weiter und genau das

scheint das Kernproblem im Umgang mit Kinderpartizipation zu sein. Wie er schreibt, darf die Frage nach der Kinderpartizipation nicht mit der Frage nach einem konkreten Nutzen verbunden sein, denn es geht hierbei schlicht um eines der grundlegendsten Prinzipien der demokratischen Gesellschaftsordnung; dem von pädagogischen Ansprüchen absolut losgelösten Prinzip des Rechts auf Mitsprache und Mitbestimmung. So dienen schliesslich Wahlen und Volksabstimmungen auch nicht der Förderung eines Lernprozesses oder der Einübung bestimmter Fertigkeiten erwachsener Menschen. (S. 25) Wohl keine andere Aussage verdeutlicht das Spannungsfeld zwischen pädagogisch motivierter Forderung nach Kinderpartizipation und dem Ruf nach grundsätzlicher demokratisch und menschenrechtsbedingter Forderung der Mitsprache der Kinder besser. Hafenegger (2005) schreibt, dass die Interessen der Erwachsenen für die Beteiligung von Kindern unterschiedlich begründet sind (S. 11). Die Berufstätigen der Sozialen Arbeit stehen gemäss AvenirSocial (2010) im Spannungsfeld von Beteiligten und Auftraggebenden. Sie sind aufgefordert eine Handlung professionell und moralisch zu begründen. (S. 7) Zur weiteren Legitimation von Kinderpartizipation - die gesetzliche Legitimation wurde unter Kapitel 2.3 bereits abgehandelt - geht die Autorenschaft hier auf deren Chancen ein. Denn so erachtet es die Autorenschaft als legitim gegenüber von Auftraggebenden die pädagogischen Vorzüge der Kinderpartizipation hervorzuheben, auch wenn Kinderpartizipation im Verständnis der Autorenschaft letztendlich das Ziel und nicht nur ein Mittel sein sollte. Ferner wird jedoch auch auf mögliche Stolpersteine, welche den Weg der Kinderpartizipation erschweren könnten, eingegangen, da diese bei der Umsetzung von Kinderpartizipation unbedingt berücksichtigt werden müssen - gerade damit die Kinderpartizipation nicht zu einer Farce verkommt.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle Folgendes gesagt werden: Der Wert beziehungsweise die Intensität der Bestrebungen Kinderpartizipation zu ermöglichen und Kinder direkt in Beteiligungsprozesse einzubeziehen und ihrer Stimme ein Gewicht zu geben, ist abhängig vom Partizipationsverständnis und von grundlegenden (pädagogischen) Grundhaltungen von Seiten der erwachsenen Beteiligten hinsichtlich der Frage, welche Auffassungs- oder Entscheidungskompetenzen man den Kindern zumuten kann und will.

2.4.2 Chancen der Kinderpartizipation

Wenn der Anspruch besteht, dass Kinder partizipativ in bestimmte Prozesse einbezogen werden sollen, muss aus gesellschaftlicher Sichtweise meist ein klares Ziel, ein klarer Zweck dahinter stehen. Nach Fritz Oser, Manuela Ullrich und Horst Biedermann (2001) wird also davon ausgegangen, dass sich der Einbezug von Kindern in irgendeiner Form positiv auswirken muss (S. 6). Doch welchen Nutzen haben die Gesellschaft, oder aber auch „nur“ die

Kinder als Individuen davon, und welche Chancen und Potentiale können dabei allenfalls genutzt werden?

Nutzen für die Gesellschaft

Ausgehend vom demokratischen Gedanken, welcher unserem politischen System zugrunde liegt, kann als positiv erachtet werden, dass Partizipation das demokratische Denken und Handeln fördert. Wie Hafenecker (2005) schreibt, macht Partizipation mit der Politik vertraut. Kinder und Jugendliche können zum Beispiel politische Prozesse kennenlernen und machen die Erfahrungen etwas bewegen zu können. (S. 28) Oser et. al. (2001) sagen, dass die Förderung der Partizipation keine eindeutigen und kausalen Rückschlüsse für späteres aktives politisches Handeln zulassen. Vielmehr sind Erfahrungen beim Partizipieren als Grundlage für politische Fähigkeiten zu verstehen. (S. 21-22) Auf der anderen Seite nimmt Friedrich Schorlemmer (2001) an, dass die Wahrscheinlichkeit der demokratischen und gemeinschaftlichen Beteiligung von Personen im Erwachsenenalter grösser ist, je früher und je nachhaltiger diese im Kindesalter Mit- und Selbstbestimmung erfahren haben (S. 51). Partizipative Prozesse bilden somit mindestens eine Grundlage des späteren Demokratieverständnisses, was wiederum der demokratischen Gesellschaft und dem demokratischen Staate nur nützen kann. So kann Kinderpartizipation, wie Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (2005) schreiben, zur Bildung intelligenter Staatsbürgerinnen und Staatsbürger beitragen (S. 64).

Nutzen für die Kinder

Klose und Niebling (2005) fassen die Lernfelder beim Partizipieren nach Einschätzung von pädagogischen Fachkräften zusammen. Partizipative Projekte dienen als Experimentierfeld, wobei Kinder einschätzen lernen können, was realisierbar ist und was nicht. Kindern wird ermöglicht sich selber kennenzulernen, ihre Bedürfnisse und Interessen zu erkennen und diese zu benennen. Innerhalb einer Gemeinschaft können sie, unter anderem durch die Zustimmung anderer, erleben, dass ihre Idee etwas wert ist. Sie werden dadurch ermutigt und wertgeschätzt. Zudem erhalten sie die Möglichkeit sich selbstbewusst zu positionieren und ihre Meinung zu vertreten. Dies kann aber nicht nur aus Sicht der Positionierung der eigenen Interessen innerhalb der Gemeinschaft förderlich sein, sondern, falls ihre Ideen dann auch umgesetzt werden, erleben Kinder, dass sie etwas bewirken können. Auch wenn dies nicht der Fall sein sollte, erfahren Kinder, dass Erwachsene ihre Anliegen ernst nehmen und sie angehört werden. Kinder werden so als Expertinnen und Experten in eigener Sache wahrgenommen. Zudem werden in partizipativen Prozessen verschiedene Ideen und Wünsche ausgehandelt. So lernen Kinder einander zuzuhören und sich allenfalls auf die Perspektive des Gegenübers einzulassen, die Meinung und Bedürfnisse des Gegenübers anzuerkennen und gelten zu lassen. (S. 152-155) Die Autorenschaft hat nach ihrer Ansicht bei den oben er-

wählten Aspekten die allgemeinen Lernfelder hervorgehoben. Aus diesem Grund ist die Aufzählung nicht abschliessend zu verstehen, denn es kommt immer auf die Art der Beteiligung an. Um ein Beispiel zu nennen, erwähnen Klose und Niebling (2005), dass sich bei Beteiligten im Rahmen eines partizipativen Bauprojektes eine steigende Identifikation mit dem Ort ergab (S. 154).

Die Chancen beziehungsweise Vorzüge der Kinderpartizipation können den Professionellen der Sozialen Arbeit zur Legitimation der Kinderpartizipation dienen, also dazu den Auftraggebenden den Nutzen der Kinderpartizipation für Kinder und Gesellschaft aufzuzeigen und die Kinderpartizipation fachlich zu begründen.

Zusammenfassend können Kinder in partizipativen Prozessen Folgendes erleben:

- demokratisches Denken und Handeln üben
- eigene Bedürfnisse und Interessen erkennen und benennen
- eigene Perspektive äussern und vertreten
- Ideen und Wünsche mit anderen Kindern und Erwachsenen aushandeln
- Meinungen und Sichtweisen anderer Beteiligter hören
- das Gegenüber und seine Meinung akzeptieren lernen
- gehört und ernst genommen werden
- Wertschätzung von anderen Kindern und Fachpersonen erfahren
- sich mit dem Projekt beziehungsweise dem daraus entstandenen Resultat identifizieren (je nach Beteiligungsthematik)
- Einschätzungsfähigkeit und die Realisierbarkeit üben (je nach Beteiligungsthematik)

Somit wären Vorteile erläutert, welche der Partizipation aus pädagogischer und gesellschaftlicher Sicht zu Grunde liegen.

2.4.3 Stolpersteine in der Kinderpartizipation

Die Kinderpartizipation beinhaltet, bei allen Vorteilen und den damit verbundenen Kompetenzerwerben, welche sie mit sich bringen kann, natürlich auch Stolpersteine. Es geht bei den Stolpersteinen nicht um die bereits unter 2.4.1 erwähnte Grundsatzüberzeugungen, wie der Einstellung, welche die Erwachsenen zur Thematik der Kinderpartizipation haben, sondern um das Wesen der Kinder an sich: ihre Laune, die Spannungsfelder in welchen sie sich bewegen, ihre Lebenswelt - kurz darum, ob Kinder überhaupt Lust haben an partizipativen Prozessen teilzunehmen.

Lust und Verbindlichkeit der Kinder

Auf den ersten Blick haben Kinder, im Vergleich zu früher, viel mehr Freiheiten. Bei genauem Hinsehen kann jedoch festgestellt werden, dass immer mehr Kinder in ihrem Alltag einem mehr oder weniger strikten Fahrplan folgen, bestimmt durch Schule, Hausaufgaben und diverse Freizeitaktivitäten. Sie finden daher kaum mehr Zeit, um spontan und ungeplant zu spielen. (Jaun, 2001, S. 50). Hierbei stossen wir einmal mehr an denselben Punkt, welcher bereits unter Kapitel 2.1.3 angesprochen wurde. Die Frage nach den verfügbaren Ressourcen und dem verfügbaren Kapital, beziehungsweise ob die Kinder dieses aufwenden wollen, um bei Entscheidungsprozessen beizuwohnen. Anders formuliert, ob nicht die Gefahr besteht, dass den Kindern, bezüglich eines bestimmten Entscheidungsprozesses, eine weitere Aktivität aufgedrängt wird, derweil sie viel lieber ihr eigenes Ding durchziehen und ganz einfach spielen würden. Diesbezüglich hält Jaun (2001) fest, dass unbedingt verhindert werden muss, dass Partizipation zum Zwang wird. Partizipationsprozesse müssen in jedem Fall freiwillig sein, das heisst das Partizipation ebenso das Recht bedeutet, nicht partizipieren zu müssen (S. 129). Nach Hafenegger (2005) reicht die Lust von Jugendlichen und Kinder an der Mitwirkung, von kurzlebigen bis langfristigem Interesse, von Begeisterung und innovativem Willen bis hin zur Frustration (S. 28). Praxiserfahrungen in Klose und Niebling (2005) zeigen, dass ein gelingender Erstkontakt das A und O bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist. Zudem soll Sprache und Kommunikation vom Erstkontakt bis hin zum Abschluss der Beteiligung auf die Partizipierenden abgestimmt werden. (S. 149)

Bei der Gestaltung des Partizipationssettings müssen sowohl der physische Raum als auch die Materialien berücksichtigt werden. Es braucht beispielsweise keine überladene Fülle an Material, vielmehr sollte dieses vielseitig nutzbar sein. Ausserdem ist es wichtig, dass die Kinder Spass bei der Mitwirkung haben. Neben der lustvollen Atmosphäre ist auch der Faktor Zeit zu berücksichtigen. Das Zeitempfinden von Kindern ist anders als jenes der Erwachsenen. Beteiligungen mit Kindern brauchen mehr Zeit und haben einen höheren Anspruch an Flexibilität. Die Ergebnisse einer Beteiligung sollten schliesslich möglichst zügig umgesetzt werden, da die Geduld der Kinder kleiner ist und sich bei nicht erkennbaren Fortschritten schnell Frustration breit machen kann. (Jaun, 2001, S. 111-112) Angelegenheiten für und von Kindern sollten daher möglichst prioritär behandelt werden (ib., S. 131). In der Praxis kann gemäss Klose und Niebling (2005) dem Dilemma entgegen gewirkt werden, indem man von Anfang an transparent und kindergerecht informiert. Bei der Kinderpartizipation ist es wichtig, dass den Kindern klar kommuniziert wird, inwieweit sie Einfluss nehmen können und inwieweit und welche Ressourcen für die Umsetzung ihrer Wünsche und Ideen zur Verfügung stehen. Ferner ist mitzuteilen, wann mit welchen Resultaten zu rechnen ist. Die Möglichkeiten und Grenzen sind von Fachpersonen klar und transparent zu begründen, um die

Entstehung von unrealistischen Vorstellungen zu vermeiden, welche bei Kindern zu Enttäuschung und negativen Erfahrungen führen könnten. (S. 152)

Überforderung der Kinder

Ein weiterer Stolperstein könnte die Überforderung der Kinder sein. Jaun (2001) fragt, ob wir Kinder mittels Partizipationsprozessen nicht zu stark mit Verantwortung belasten, schliesslich sind Kinder noch nicht mündig und in ihrer Entwicklungsstufe noch nicht ausgereift (S. 27). Die Antwort könnte mit einer anderen seiner Aussage hergeleitet werden. So schreibt er, dass die Kinder, durch die Wahlmöglichkeiten, welche ihnen heutzutage zustehen, die Möglichkeit haben schon früh eine eigene Identität zu kreieren. Auch die immer grössere Zahl an Kommunikationsmöglichkeiten erhöht den Anspruch an die Kinder. Seiner Meinung nach wird den Kindern insofern viel zugemutet, aber weniger zugetraut. (ib. S. 49) Nach Sturzenbecher und Hess (2005) können bereits Kindergartenkinder angemessene Verantwortungs- und Entscheidungsbefugnisse zugemutet werden. Misserfolge sind dabei meistens nicht zu vermeiden, dennoch wachsen Kinder in der Regel in solchen Lernfeldern an Erfahrung. Für Fachkräfte heisst dies, dass die partizipierenden Kinder in der Bewältigung der Aufgaben gut unterstützt und Erfolgserlebnisse möglich gemacht werden. Hierbei ist zu beachten, dass Aufgaben zwar Herausforderungs- aber nicht Überforderungscharakter haben sollen. (S. 67) Jaun (2001) weist darauf hin, dass entwicklungspsychologische Modelle nicht als fixer Fahrplan betrachtet werden sollen. Sie ermöglichen den Professionellen viel mehr ein differenzierteres Bild der verschiedenen Entwicklungsstände der Kinder und dienen somit dem besseren Verständnis. (S. 60) Werden Kinder nämlich in strikte Modelle gezwängt, kann es vorkommen, dass sie unterschätzt werden. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse können vielmehr dafür eingesetzt werden, Methoden zur Beteiligung an die Kinder anzupassen. Denn aus entwicklungspsychologischer Sicht spricht nichts gegen die Partizipation von Kindern. (ib., S. 68)

Die Perspektive der Kinder

Bedürfnisse und Ansprüche von Kindern sind nach Jaun (2001) andere als jene der Erwachsenen. Es gibt jedoch keine Gründe, die Perspektive der Kinder geringer zu werten. Aus diesem Grund muss Kindern die Möglichkeit geboten werden, ihre eigene Perspektive einbringen zu können. (S. 58) Der Stolperstein hier ist nicht die grundsätzliche Frage, ob den Kindern die Äusserung ihrer Bedürfnisse zugetraut wird, sondern die Frage nach der praktischen Umsetzung. Es kann zur Überforderung der Erwachsenen kommen, insbesondere bei Behörden und öffentlichen Verwaltungen, wenn sie Ergebnisse aus der Beteiligung von Kindern in Planungs- und Entscheidungsprozesse einfliessen lassen müssen. (ib., S. 89) Christiana Klose (2005) fügt bei diesem Dilemma an, dass alle Wünsche einen realistischen Kern

haben. In der Arbeit mit Kindern heisst dies zu analysieren, welche Bedürfnisse letztlich hinter einem allenfalls unrealistischen Wunsch liegen. Es geht für die prozessleitende Person also darum, die Ideen und Anliegen, gemeinsam mit den Kindern, konstruktiv auszuhandeln und die Ergebnisse dabei fortlaufend einer Realitätsprüfung zu unterziehen. Dabei gilt es die Kinder in Kenntnis davon zu setzen und diese genau darüber aufzuklären, was erlaubt, was zu teuer oder was zu aufwändig ist. (S. 183)

Jaun (2001) fügt an, dass erwachsene Begleitpersonen von Kinderpartizipation absolute Offenheit für Ergebnisse mitbringen müssen. Es muss unbedingt möglich sein, dass Resultate entstehen können, welche sich frappant von den gemachten Vorstellungen der Erwachsenen unterscheiden. Mit Kindern kann keine Beteiligung auf vorgepfadeten Wegen stattfinden. Es braucht auch bezüglich der Methodenwahl Offenheit und Flexibilität. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass von Kindern bei der Formulierung von Problemen und Lösungen keine stringente Herleitung zu erwarten ist. Für Erwachsene, welche die Moderation in Beteiligungsprozessen leiten, heisst dies keine voreiligen Schlüsse zu ziehen und keine Wünsche von Kindern ohne Rückfragen zu interpretieren. Kinderpartizipationsprozesse sind aufgrund dessen meist auch zeitaufwändigere Unterfangen, sodass unbedingt genügend grosse Zeitfenster eingeplant werden müssen. (S. 109-111)

Das Wissen über mögliche Stolpersteine ist absolut essentiell für die Professionellen der Sozialen Arbeit und muss bei der Planung von partizipativen Prozessen mit Kindern unbedingt berücksichtigt werden.

Kinderpartizipation kann, zusammenfassend gesagt, folgende Stolpersteine bergen:

- längere Prozesse, welche bei Kindern eine gewisse Verbindlichkeit und Aufmerksamkeit erfordern, fordern adäquate Methoden
- ausbleibende, erkennbare Ergebnisse im Prozess können Frustration und Demotivation verursachen
- eine fehlerhafte Kommunikation kann falsche Vorstellungen wecken
- Partizipation beinhaltet auch die Möglichkeit nicht partizipieren zu müssen
- eine Überforderung der Kinder muss vermieden werden. Dies erfordert den Einbezug entwicklungsangepasster Methoden
- kindliche Perspektiven müssen gekonnt analysiert und übersetzt werden
- ein anderes, für Erwachsenen unerwartetes (allenfalls unerwünschtes) Resultat kann resultieren. Daher ist Offenheit und Flexibilität der Erwachsenen gefordert

2.5 Erstes Fazit für die methodische Umsetzung der Kinderpartizipation

In Anbetracht der Aussage von Lüttringhaus (2000), dass der Mensch ein Gemeinschaftswesen ist und an der Gemeinschaft teilhaben will (S. 19), scheint es für die Autorenschaft unabdingbar, dass auch die Kinder und ihre Bedürfnisse direkt berücksichtigt werden müssen. Grundsätzlich ist die Autorenschaft daher der Meinung, dass der Miteinbezug von Kindern in Entscheidungsfindungen, welche sie unmittelbar betreffen, erstrebenswert ist und sieht daher die Aufgabe der Sozialen Arbeit darin, die Kinderpartizipation einzufordern, zu unterstützen und zu fördern. Denn im direkten Aushandlungsprozess von Interessen und Bedürfnissen unterliegen Kinder meist den Erwachsenen (vgl. Kapitel 2.3.1). Aus gesetzlicher Sicht ist das Recht auf Partizipation der Kinder zwar verschiedentlich geregelt (vgl. Kapitel 2.2), es handelt sich dabei jedoch nicht um einklagbare Rechte.

„Es gibt keine grundlegenden Argumente, die gegen die Partizipation von Kindern sprechen - ausser man vertrete eine fundamentale Haltung, in der Kinder und Erwachsene in eine mehr- und ein minderwertige Kategorie eingeteilt werden“ (Jaun, 2001, S. 90).

Ob Kinderpartizipation aufgrund pädagogischer Überlegungen initiiert wird, oder ob sie daher rührt, dass Kinder schlicht das Recht haben sollen ihre Meinung zu einem Thema, von dem sie direkt betroffen sind, zu äussern, spielt dabei aus Sicht der Autorenschaft letztlich keine Rolle. Geht der Partizipationsprozess, neben der Tatsache, dass die Kinder mitgestalten können, noch mit dem Aspekt der Förderung der persönlichen Kompetenzen einher, so kann dieses, wenn nicht als Haupteffekt, so doch als positiven Nebeneffekt gewertet werden. Von daher sollte aus Sicht der Autorenschaft der pädagogisch-didaktischen Haltung als Grundlage zur Kinderpartizipation, die Legitimation nicht gänzlich abgesprochen werden, auch wenn es sich letztlich dabei vor allem um einen Bildungsanspruch der Erwachsenen handelt (vgl. 2.4.1). Aus Sicht der Autorenschaft muss daher nicht nach dem „warum“ eines Partizipationsprozesses mit Kindern gefragt werden, sondern viel mehr „wie“.

Der Erfolg einer Kinderpartizipation hängt mitunter von der Haltung der Erwachsenen ab (vgl. Kapitel 2.4.1), des Weiteren von einem klar definierten und transparent gemachten Rahmen. Und schliesslich müssen situationsadäquate und altersgerechte, partizipative Methoden ausgearbeitet werden. Kinder müssen Spass haben und die Inhalte spielerisch vermittelt bekommen (vgl. Kapitel 2.4.2 & 2.4.3). Es hat sich ausserdem gezeigt, dass Professionelle der Soziokulturellen Animation Expertinnen und Experten der Partizipation und der Projekt-

arbeit sind. Die Projektarbeit der Soziokulturellen Animation eignet sich denn auch gut Kinder in partizipative Prozesse einzubeziehen.

Im vierten Kapitel, welches sich mit konkreten, praktischen Methoden der Kinderpartizipation auseinandersetzt, werden vor allem zwei Aspekte aus diesem Kapitel wieder aufgegriffen. Zum einen der Hinweis auf die adressatengerechte, situationsadäquate Methodenwahl - zum anderen der Aspekt der Projektarbeit. Letzterer wird in Kapitel 4 noch detailliert erläutert. Vorerst wird im nächsten, dritten Kapitel jedoch noch eingehender auf die entwicklungspsychologische Sicht der Kinderpartizipation eingegangen. Dabei wird der Frage nachgegangen, warum Kinderpartizipation für die Entwicklung der Persönlichkeit wichtig ist.

3 Partizipation zur Förderung der Persönlichkeit

Im folgenden dritten Kapitel soll aufgezeigt werden, warum Partizipation für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern wichtig ist. Dabei stützt sich die Autorenschaft auf gesammelte Informationen aus der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie.

Laut der EKKJ (2011) soll der Einbezug von Kindern entwicklungsgerecht geschehen (S. 8). Um mit Kindern in Interaktion zu treten, ist zentral zu wissen, wo sich die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung befinden. Zudem soll die Interaktion, im diesem Falle in Form von Partizipation, Kinder nicht kognitiv überfordern. Aus diesem Grund beinhaltet dieses Kapitel unter anderem einen kurzen Exkurs zu den Bereichen kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern.

Zum Schluss des Kapitels wird schliesslich ein zweites Fazit für die methodische Umsetzung der Kinderpartizipation gezogen.

Nachfolgend werden die zwei für dieses Kapitel zentralen Bezugsdisziplinen der Sozialen Arbeit definiert und deren Bezug zur Kinderpartizipation hergestellt.

Entwicklungspsychologie

Robert Siegler, Judy DeLoache und Nancy Eisenberg (2011) beschreiben gute Gründe, warum die Kindesentwicklung untersucht wird. Die Erkenntnisgewinnung dient beispielsweise Eltern, um offene Fragen über den Entwicklungsstand ihrer Kinder zu beantworten und, in folge dessen, eine erfolgreiche Erziehung zu gestalten. Der Gesellschaft helfen die Informationen, um das Wohl der Kinder sozialpolitisch begründen und dieses schliesslich fördern zu können. Überhaupt dient die Forschung über die Kindesentwicklung dazu, einen allgemeinen Einblick über das Menschsein aufzuzeigen. (S. 3-7)

Für die Kinderpartizipation ist die Entwicklungspsychologie demnach wichtig, weil daraus abgeleitet werden kann, wie Kinder angemessen zu fördern sind beziehungsweise welche Punkte beachtet werden müssen, um diese nicht zu überfordern. Für die Soziale Arbeit ist diese Bezugsdisziplin zudem wichtig, um die Beteiligung der Kinder fachlich zu untermauern.

Persönlichkeitspsychologie

In Jens B. Asendorpf und Franz J. Neyer (2012) wird Persönlichkeitspsychologie als „empirische Wissenschaft von den individuellen Besonderheiten von Menschen in körperlicher Erscheinung, Verhalten und Erleben“ definiert (S. 19). Die Erkenntnisse der Wissenschaft die-

nen dazu Diagnosen zu Persönlichkeitseigenschaften zu erstellen. Diese Diagnosen werden zum Beispiel für die individualisierte Beratung oder zielgruppenorientierte Prävention verwendet. Bei der Arbeit mit Kindern gilt: je mehr auf die Persönlichkeit der Kinder eingegangen wird, umso erfolgreicher ist sie. (Asendorpf & Neyer, 2012, S. 19-21)

Für die Partizipation mit Kindern geht es jedoch nicht darum Diagnosen zu stellen, sondern darum die Prozesse zu verstehen, welche Kinder durchlaufen um ihre Persönlichkeit zu entwickeln.

Asendorpf und Neyer (2012) beschreiben die sechs geläufigsten Paradigmen der Persönlichkeitspsychologie. Unter Paradigmen verstehen sie „ein Bündel von theoretischen Leitsätzen, Fragestellungen und Methoden zu ihrer Beantwortung“ (S. 25). Die Paradigmen werden von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen geprägt. Die Entwicklungspsychologie bezieht sich auf das dynamisch-interaktionistische Paradigma (ib., S. 78). Bereits am Namen des Paradigmas ist zu erkennen, dass sich die Persönlichkeit in der Interaktion zwischen Person und Umwelt entwickelt. Mit dynamisch ist gemeint, dass, unter Berücksichtigung des Zeitaspektes, die Umwelt die Persönlichkeit beeinflusst und umgekehrt die Persönlichkeit die Umwelt verändern kann. (ib., S. 39) Die weiteren Paradigmen sind für diese Arbeit nicht relevant und werden aus diesem Grund nicht aufgeführt.

3.1 Einflüsse von Partizipation auf individuelle Kompetenzen

Hinsichtlich der Auswirkungen der Partizipation auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sind relativ wenig gesicherte Forschungen und detaillierte Erklärungen von Fachpersonen vorhanden. Meistens handelt es sich um allgemeine Behauptungen, denen zufolge Partizipation die Entwicklung fördert und die beteiligten Kinder dabei stärkt. Nachfolgend werden die vermuteten Zusammenhänge der Partizipation auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, welche in der Literatur gefunden wurden, als Grundlagen für die vertiefte Weiterarbeit beschrieben.

Als Entwicklungspsychologin erklärt Maria von Salisch die Beteiligung von Kindern anhand des transaktionalen Modell von Entwicklung nach Jens B. Asendorpf (1997). Dieses Modell kann dem oben beschriebenen dynamisch-interaktionistischen Paradigma zugeordnet werden.

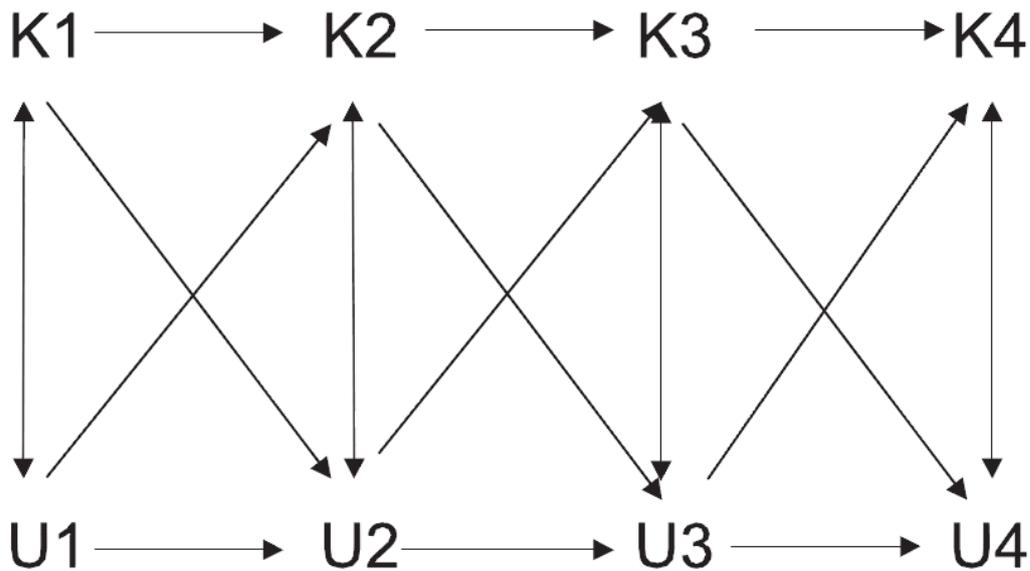


Abbildung 2 Ein transaktionales Entwicklungsmodell (nach Asendorpf, 1997, zit. in von Salisch, 2001, S. 22)

In der Abbildung sind die Entwicklungsschritte des Kindes (K1-K4) und die sich über die Jahre hinweg verändernde Umwelt (U1-U4) ersichtlich (zit. in von Salisch, 2001, S. 22). Von Salisch (2001) beschreibt die dynamischen Querverbindungen am Beispiel der Beteiligung in der Familie. Wenn ein Kind in der Familie die Möglichkeit zum Partizipieren erhält, kann sich dies direkt auf das Kind (U1->K1) und auch auf das später entwickelte Kind (U1->K2) auswirken. Auf der anderen Seite hat ein Kind die Möglichkeit seine Umwelt zu formen. Durch die Entwicklung gelingt es dem Kind immer besser seine Meinung zu äussern und sich damit an der Gestaltung der Umwelt zu beteiligen. Demnach kann die Beteiligung des Kindes sowohl einen direkten Einfluss auf die Umwelt bewirken (K1->U1), als auch eine Änderungen der Umwelt zu einem späteren Zeitpunkt (K1->U2) provozieren. Die Beteiligung an Entscheidungsprozessen kann nach Salischs Meinung ein Katalysator für die Entwicklung eines Kindes sein. Sie bezeichnet Partizipation als Produkt und als Produzent der Entwicklung (S. 22). Eine unveröffentlichte Studie mit 182 Jugendlichen von Oser et. al. (2001) zeigt auf, dass Jugendliche mit positiven Erfahrungen mit Partizipation in der Familie eine höhere Selbstkonzept aufwiesen als Jugendliche, welche diese Möglichkeiten nicht hatten (zit. in von Salisch 2001, S. 22).

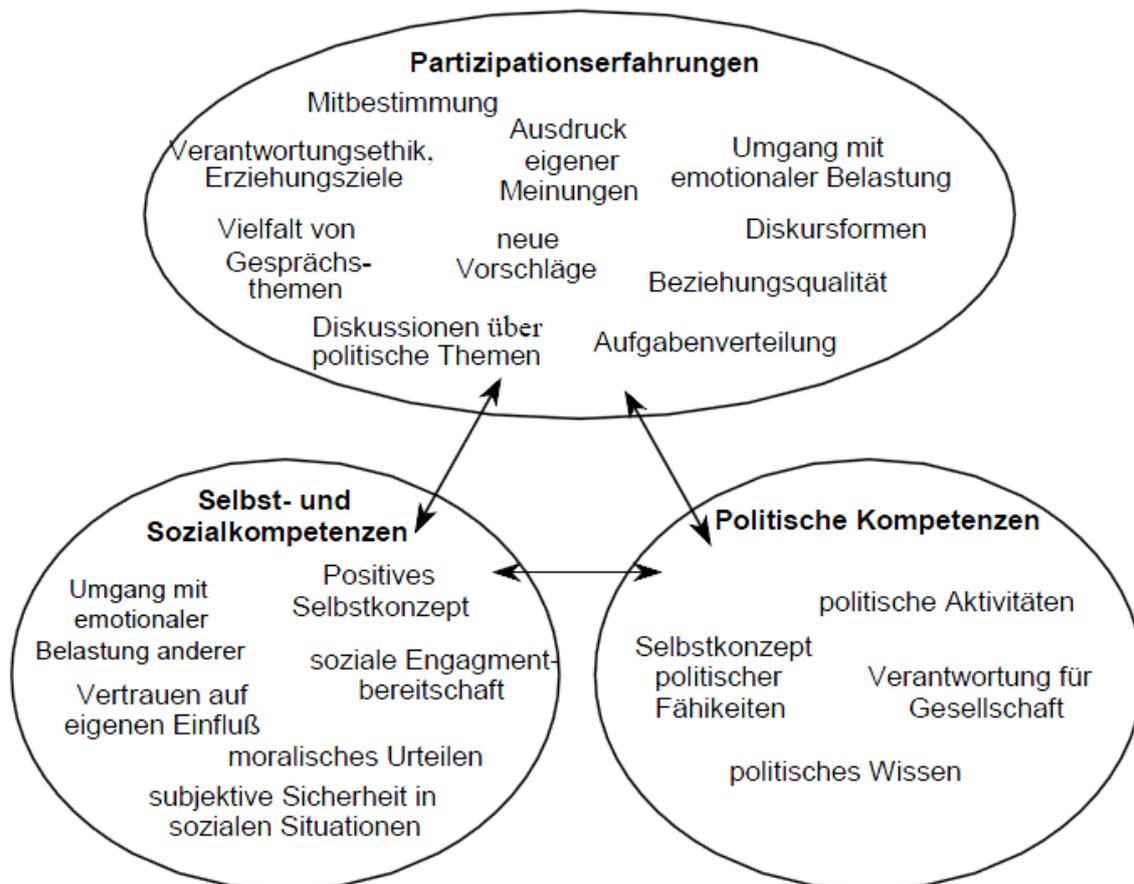


Abbildung 3 Wechselseitige Einflüsse zwischen Partizipationserfahrungen und individuellen Kompetenzen (nach Weiss, 1981, zit. in. Oser et. al., 2000, S. 56)

Von Oser et. al. ist ein Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts "Education à la Citoyenneté Democratique (ECD)" des Europarats. Darin erwähnen sie, dass Wolfgang Weiss (1981) wechselseitige Einflüsse zwischen Partizipation und Selbst- und Sozialkompetenzen vermutete. In der oben dargestellten Abbildung sind die Kompetenzen aufgezeichnet, welche durch Partizipation beeinflusst werden. (zit. in Oser et. al., 2000, S. 55-56) Oser et. al. (2000) weisen darauf hin, dass bei der Untersuchung des Einflusses von Partizipation auf die individuellen Kompetenzen unterschiedliche Aspekte zu berücksichtigen sind. Beispielsweise erwähnen sie als solche die Intensität, die Qualität oder den Grad der Mitbestimmung der Partizipation. (S. 55-56) Für die Autorenschaft ist dies nachvollziehbar, wenn es um die Erforschung der Auswirkungen der Partizipation auf die individuellen Kompetenzen geht. Ob ein Kind nur mitwirken kann oder ob es mitbestimmen darf, wird vermutlich unterschiedliche Veränderungen der individuellen Kompetenzen hervorrufen.

Wie aus den oben beschriebenen Studien und Fachmeinungen zu erkennen ist, werden beim Partizipieren emotionale, soziale und moralische Kompetenzen, Selbstkompetenzen,

sowie das Selbstkonzept und der Selbstwert beeinflusst. Die Autorenschaft beschränkt sich, in den folgenden zwei Unterkapiteln auf die Analyse der emotionalen Kompetenzen, sowie des Selbstkonzepts und des Selbstwerts. Die emotionalen Kompetenzen erachtet die Autorenschaft als zentral, weil der Fokus dieser Arbeit auf den persönlichen Entwicklungsprozessen der Kinder beim Partizipieren liegt und nicht auf Gruppenprozesse eingegangen wird. Das Selbstkonzept wählt die Autorenschaft, weil dies nach Müller (2002) ein psychologischer und beschreibender Begriff ist und eine Voraussetzung zur Förderung der Fähigkeiten im Bereich der Selbstkompetenz darstellt (S. 75). Weiter führt Müller aus, dass das Selbstkonzept und der Selbstwert in enger Beziehung zueinander stehen (ib., S. 92), weshalb diese beiden Aspekte im Kapitel 3.3 gemeinsam behandelt werden.

3.2 Emotionale Kompetenzen

In diesem Unterkapitel wird die Unterfragestellung, ob Partizipation die emotionalen Kompetenzen fördert, erarbeitet und beantwortet. Dazu werden zuerst Theorien beziehungsweise Konzepte beleuchtet, um ein Verständnis für die Thematik der emotionalen Kompetenzen herzustellen. Danach wird der Entwicklungsstand von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren skizziert. Um die Frage zu beantworten, werden mögliche Förderprogramme beschrieben und diese mit dem zuvor erarbeiteten Wissen zur Kinderpartizipation (aus Kapitel 2.4) kombiniert.

In der Emotionsforschung bestehen unterschiedliche theoretische Ansätze. Arnold Lohaus, Marc Vierhaus und Asja Maass (2010) erwähnen den strukturalistischen, den funktionalistischen und den soziokulturellen Ansatz (S. 135). In dieser Arbeit geht es nicht darum zu verstehen, wie Emotionen entstehen, sondern ob Partizipation die emotionalen Kompetenzen fördern kann. Somit wird nachfolgend direkt auf die emotionalen Kompetenzen eingegangen.

Zu den emotionalen Kompetenzen gehören nach Franz Petermann und Silvia Wiedebusch (2003) vor allem die Fähigkeiten, sich den eigenen Emotionen bewusst zu sein, diese verbal oder nonverbal zum Ausdruck bringen und regulieren zu können, sowie die Emotionen von Mitmenschen zu erkennen und zu verstehen (S. 11). Zusammenfassend existieren demnach die Bereiche Emotionsbewusstsein, Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation.

3.2.1 Übersicht über emotionale Kompetenzen

Petermann und Wiedebusch (2013) erwähnen in ihrem Buch über emotionale Kompetenzen verschiedene Konzepte (S. 12-17). Nachfolgende Übersicht beschränkt sich auf die zwei unterschiedlichen Autorinnen Carolyn Saarni (1999) und Susanne Denham (1998) (zit. in Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 13-14). Die Übersicht fasst die für die Kinderpartizipation aus Sicht der Autorenschaft wichtigsten Kompetenzen, zusammen. Aus diesem Grund ist die Übersicht nicht als abschliessendes Konzept zu verstehen, denn sie soll lediglich einen Einblick in die Thematik ermöglichen. Petermann und Wiedebusch (2013) erwähnen auch, dass sich die von den beiden Autorinnen erarbeiteten emotionalen Kompetenzen nicht auf ein theoretisches Erklärungsmodell beziehen, sondern in Anlehnung an Forschungen zur emotionalen Entwicklung entstanden sind (S. 13).

Emotionsbewusstsein

Der Bereich Emotionsbewusstsein existiert in der Übersicht von Denham nicht. Saarni (1999) hingegen erwähnt die Fähigkeit, sich des Zustandes seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein (zit. in Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 13).

Emotionsausdruck

Zum Emotionsausdruck zählen die Autorinnen die Fähigkeit, seine eigenen Emotionen zeigen zu können. Emotionen können einerseits nonverbal, beispielsweise mit Gesten, zum Ausdruck kommen, andererseits können Emotionen auch verbal kommuniziert werden. Die Fähigkeit Empathie auszudrücken, kann auch zum Emotionsausdruck gezählt werden. Hierbei kann eine Person auf das emotionale Erleben anderer eingehen und das Verständnis, für die Emotionen der anderen durch das Zeigen von Mitgefühl zum Ausdruck bringen. (Saarni, 1999; Denham, 1998, zit. in Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 13-14).

Emotionsverständnis

Zum Emotionsverständnis gehört, nach den Autorinnen Saarni und Denham, die Fähigkeit, eigene Gefühlszustände, sowie diese von anderen Personen, erkennen, unterscheiden und benennen zu können. Diese Fähigkeit beinhaltet das Interpretieren von situativen Hinweisen und vom Ausdrucksverhalten des Gegenübers. Wie beim Emotionsausdruck auch, kommt hier das Emotionsvokabular, zur Benennung von Gefühlen und der Kommunikation über Gefühle, zum Tragen. Um über Gefühle zu sprechen, ist die Kenntnis des in der jeweiligen Kultur gebräuchlichen Emotionsvokabulars, sowie der Erwerb üblicher emotionaler Verhaltensweisen von Bedeutung. (Saarni, 1999; Denham, 1998, zit. in Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 13-14).

Emotionsregulation

Die Bewältigung von negativen und positiven Emotionen gehört zur Emotionsregulation. Dies schliesst den Einsatz von Strategien für die Selbstregulation ein, mit welchen die Dauer und die Intensität negativer Emotionen verringert werden können. (Saarni, 1999; Denham, 1998, zit. in Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 13-14).

Kritik an den emotionalen Kompetenzen

Jens B. Asendorpf (2002) bezeichnet das Feld der emotionalen Kompetenzen als unübersichtlich (zit. in Asendorpf & Neyer, 2012, S. 164). Des Weiteren machen Asendorpf & Neyer (2012) in einer Abhandlung über Konzepte zur Erfassung und Messung emotionaler Kompetenzen verschiedene Einwände, so beispielsweise dass die Konzepte nicht ausreichend differenziert seien. Eine weitere Ergänzung ist, dass Emotionen jeweils in direktem Bezug zu einer bestimmten Situation entstünden. Aus diesem Grund gebe es nicht „die“ emotionalen Kompetenzen, sondern handle es sich um vielfältige Kompetenzen, die situationsbezogen betrachtet werden müssten. (S. 163-164)

Da die oben beschriebene Übersicht keine abschliessende Liste von emotionalen Kompetenzen nennt und deren Inhalt durch Forschungen entstanden ist, kann das Argument, wonach es nicht „die“ emotionalen Kompetenzen gebe, nach Ansicht der Autorenschaft unberücksichtigt bleiben. Der Hinweis, dass Emotionen immer in Anlehnung an eine direkte Situation entstehen und daher von dieser abhängig sind, scheint zwar plausibel, da bei der Erforschung der Thematik aber meist die Grundlagen für genaue Analysen der jeweiligen Situationen fehlen, könnten quasi gar keine Schlussfolgerungen und generelle Erkenntnisse zu emotionalen Kompetenzen erarbeitet werden.

Die Professionellen der Sozialen Arbeit wenden, da sie mit Menschen arbeiten, welche sich oftmals in problematischen Verhältnissen befinden, viel mit Emotionen konfrontiert. Gerade in der Zusammenarbeit mit Kindern scheint das Wissen über die emotionalen Kompetenzen von grosser Bedeutung, weshalb das nächste Kapitel noch genauer darauf eingeht.

3.2.2 Emotionale Entwicklung und emotionale Kompetenzen im Schulalter

Emotionale Kompetenzen entwickeln sich im Laufe des Lebens. Nachfolgend wird auf die emotionale Entwicklung und emotionale Kompetenzen im Schulalter eingegangen. Der Autorenschaft ist bewusst, dass innerhalb der verschiedenen Altersstufen grosse Unterschiede im Bezug zur Entwicklung existieren. Aus diesem Grund ist das angegebene Alter jeweils nur als Orientierung zu verstehen.

Emotionsbewusstsein, Emotionsausdruck und Emotionsverständnis

Im Ausdruck von Emotionen machen Kinder während der frühen Kindheit grosse Fortschritte. Kindergartenkinder können bereits über Gefühle sprechen, da ihr Verständnis über Emotionen stetig wächst. Dadurch können sie auch die emotionalen Signale von anderen Personen besser interpretieren und entsprechend darauf reagieren. (Laura E. Berk, 2011, S. 346) Paul L. Harris (1989) beobachtete, dass bereits Vorschulkinder feststellen können, dass ein Verhalten eines Menschen nicht zwingend mit dessen Befinden übereinstimmen muss. Sie lernen, dass sich Menschen in vorgespilten Rollen bewegen können und dass emotionale Reaktionen unter anderem vom menschlichen Individuum und der konkreten Situation abhängig sind. (zit. in Dieter Baacke, 1999, S. 209-210) Wenn Kinder in die Schule eintreten, bringen sie die oben erwähnten Kompetenzen demzufolge bereits mit.

Kimberly L. Shipman, Janice Zeman, April E. Nesin und Monica Fitzgerald (2003) beschreiben die Veränderungen im Emotionsausdruck bei Schulkindern. In der Schulzeit lernen Kinder, durch die Interaktionen mit unterschiedlichsten Personen, negative Emotionen in einer Art und Weise zu zeigen, dass die Verhaltensweisen von der Gesellschaft verstanden und akzeptiert werden. Um ihre Emotionen ausdrücken zu können, greifen immer mehr Kinder auf verbale Strategien zurück. Ab der dritten Klasse beginnen Kinder Rücksicht auf die Gefühle anderer zu nehmen. (zit. in Berk, 2011, S. 452-453) Harris (1989) gibt in seinen Studien Hinweise über das Emotionsverständnis von Kindern. So wurden Kindern Geschichten erzählt, in denen sich die Emotionen einer Hauptfigur veränderten. Einerseits freute sich die Hauptfigur, andererseits aber war sie auch traurig. Verbal konnten Sechsjährige in der Folge nur auf ein Gefühl eingehen. Die Erfassung und Verarbeitung positiver und negativer Emotionen in derselben Geschichte gelang ihnen jedoch noch nicht. (zit. in Baacke, 1999, S. 208-209) Lohaus et. al. (2010) vermerken hierzu jedoch, dass die Tatsache, dass Kinder die ambivalenten Emotionen nicht verbalisieren können, keine Schlüsse darüber zulassen, ob sie diese ambivalenten Gefühle wirklich nicht erfassen können (S. 151). Studien von M. G. Wintre und D. D. Vallance (1994) zeigen auf, dass Kinder mit zirka elf Jahren nachvollziehen können, dass ein Ereignis bei einem Mensch zwei verschiedene Emotionen auslösen kann (zit. in Lohaus et. al., 2010, S. 151).

Emotionsregulation

Bereits Vorschulkinder werden dazu erzogen, nicht jede Emotion zuzulassen (Baacke, 1999, S. 210). In der späten Kindheit erleben Kinder laut Berk (2011) ein Gefühl von Stolz, wenn sie eine Aufgabe gut erledigt haben. Dadurch kann die Motivation entstehen, weitere Herausforderungen anzugehen. Wenn Kinder von Erwachsenen herabsetzend behandelt oder blossgestellt werden, besteht die Gefahr, dass die Kinder Schuld- und Schamgefühle entwickeln. Diese wiederum können negative Auswirkungen auf den Selbstwert der Kinder haben,

einen Rückzug der Kinder provozieren oder zu Depressionen und Wutausbrüchen führen. In der mittleren Kindheit lernen Kinder ihre Emotionen zu steuern und erfahren somit emotionale Selbstwirksamkeit. Sie entwickeln dabei das Gefühl ihre Emotionen beherrschen zu können, was wiederum ihr positives Selbstbild stärkt. (S. 451)

Wenn Kinder nach ihrer Meinung gefragt und miteinbezogen werden, ziehen Erwachsene oft mit dem Argument ins Feld, dass Kinder nicht überfordert werden sollen. Eine Überforderung von Kindern kann, aufgrund deren Individualität, nie ausgeschlossen werden. Anhand von dem, was der Entwicklungsstand über die Kinder im Schulalter besagt, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Kinder im Bereich Emotionsbewusstsein, Emotionsausdruck und Emotionsverständnis beim Partizipieren nicht überfordert werden. Zu berücksichtigen ist, dass Kinder eventuell Schwierigkeiten dabei haben, zwei Emotionen zu einem Erlebnis zu beschreiben. Bezogen auf die Emotionsregulation befinden sich Kinder in einem Lernprozess. Demnach muss berücksichtigt werden, dass sie nicht bereits in jeder Situation fähig sind ihre Emotionen zu verbalisieren und zu regulieren.

3.2.3 Fördert Partizipation die emotionalen Kompetenzen?

Die Frage ist nun, ob Partizipation in den Bereichen Emotionsbewusstsein, Emotionsausdruck, Emotionsregulation und Emotionsverständnis eine Entwicklung unterstützt und fördert. Petermann und Wiedebusch (2003) erwähnen, dass es bei der Intervention zur Förderung emotionaler Kompetenzen primärpräventive, sekundärpräventive und psychotherapeutische Verfahren gibt. Primärpräventive Verfahren sind für entwicklungsunauffällige Kinder gedacht und benötigen nicht, wie die beiden letztgenannten, im Vorfeld eine gezielte Diagnostik. (S. 171) Aus diesem Grund beleuchtet diese Arbeit nachfolgend Trainingsprogramme für die primäre Prävention. Diese werden, mit dem was Kinder in Partizipationsprozessen erleben (vgl. Kapitel 2.4.2), kombiniert und kurze Zwischenfazits werden gezogen.

Emotionsbewusstsein und Emotionsausdruck

Trainingsprogramme für Grundschul Kinder haben, nach Petermann und Wiedebusch (2003), häufig das Ziel, die sozial-emotionalen Kompetenzen zu fördern. So sind beispielsweise Bewusstsein und Ausdruck von Emotionen Teil des Anti-Stress-Trainings von Hampel und Petermann (2003). In Pantomimen-Spielen lernen Kinder ihre Gefühle nonverbal auszudrücken und voneinander zu unterscheiden. (zit. in Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 181). Ein anderes Training für sozial-emotionale Kompetenzen, das Faustlos-Curricula, beschreiben Andreas Schick und Manfred Cierpka (2008). In diesem Trainingsprogramm geht es hauptsächlich um die Förderung der emotionalen Kompetenzen, besonders um die Empathie.

Umgesetzt wird es in Unterrichtseinheiten, bei denen Grundschul Kinder mittels Bildmaterial an eine Problemstellung herangeführt werden. Das Ziel besteht darin, die Kinder aktiv an der Problemlösung arbeiten zu lassen. In Diskussionen und Rollenspielen werden die Lösungsvorschläge vertieft und schliesslich entwickeln die Kinder einen sozial-emotional kompetenten Lösungsvorschlag. Abschliessend wird versucht eine Verbindung zu Alltagssituationen der Kinder herzustellen. (S. 184-186)

In partizipativen Aushandlungsprozessen lernen Kinder ihre eigene Bedürfnisse und Interessen zu erkennen und zu benennen und erhalten die Möglichkeit, ihre Perspektive zu äussern und zu vertreten. Zudem erfahren sie die Sichtweisen anderer Beteiligten und setzen sich aktiv mit diesen auseinander (vgl. Kapitel 2.4.2). Daraus schliesst die Autorenschaft, dass Kinderpartizipation das Emotionsbewusstsein und den Emotionsausdruck der Kinder zwar nicht bewusst fördert, dennoch sind das Erkennen, das Äussern und das Vertreten von eigenen Wünschen und Bedürfnissen zentrale Elemente der Partizipation. Zudem wird die Fähigkeit zur Empathie geschult, indem sie die Möglichkeit erhalten Perspektiven anderer zu hören und sich in diese hineinzusetzen.

Emotionsverständnis

Das Emotionsverständnis kann nach Petermann und Wiedebusch (2003) mit spielerischen Aktivitäten angeregt werden. Dabei kann beispielsweise das Erkennen von nonverbalen Signalen anderer Personen erlernt werden. Eine Umsetzungsmöglichkeit ist zum Beispiel, die zu erratenden Gefühle in eine kindergerecht gestaltete Gespenstergeschichte zu verpacken. (S. 185)

Beim Partizipieren werden Kinder mit Perspektiven von Mitmenschen konfrontiert. Sie lernen die Interessen, Wünsche, Erwartungen und Gefühle dieser wahrzunehmen und zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 2.4.2). Die Autorenschaft ist jedoch der Meinung, dass das Erkennen von Emotionen die Basis ist, um Perspektiven anderer Personen verstehen zu können. Daraus kann geschlossen werden, dass das Emotionsverständnis gefördert wird, da eine Partizipation immer auch Perspektivenübernahmen möglich macht.

Emotionsregulation

Petermann und Wiedebusch (2003) erwähnen als Möglichkeit für die Förderung der Emotionsregulation, dass Kinder in Unterrichtseinheiten verschiedene Strategien austesten und bewerten können. Als Umsetzung dienen Comic-Geschichten, worin verschiedene Strate-

gien zur Emotionsregulation gezeigt und anschliessend gemeinsam besprochen werden. (S. 185)

Der Sinn der Partizipation ist zwar nicht Emotionen regulieren zu lernen, doch die Autorenschaft ist der Meinung, dass das Erleben beim Aushandeln von Wünschen und Ideen (vgl. Kapitel 2.4.2), die Emotionsregulation fördert. Kinder erhalten die Möglichkeit in einem auserschulischen und ausserfamiliären Rahmen ihre eigene Emotionsregulation zu testen.

3.3 Selbstkonzept und Selbstwert

In diesem Kapitel wird die Unterfragestellung erarbeitet und beantwortet, ob Partizipation die Entwicklung des Selbstwertes und des Selbstkonzeptes fördert. Dazu werden zuerst Theorien beziehungsweise Konzepte beleuchtet, um ein Verständnis für die Thematik des Selbstkonzeptes und des Selbstwertes herzustellen. Danach wird der Entwicklungsstand von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren skizziert. Um die Frage zu beantworten, werden mögliche Förderprogramme beschrieben und diese mit dem vorgängig erarbeiteten Wissen zur Kinderpartizipation (aus Kapitel 2.4) kombiniert. Anhand der Übereinstimmungen wird die mögliche Wirkung von Partizipation auf das Selbstkonzept und auf den Selbstwert aufgezeigt, womit die Unterfragestellung beantwortet werden kann.

Dietrich Eggert, Christina Reichenbach & Sandra Bode (2003) schreiben, dass in der Fachliteratur viele Definitionen für das Selbstkonzept existieren. So würden Autorinnen und Autoren synonym für das Selbstkonzept Begriffe wie zum Beispiel Selbstbild, Selbstschema, Selbstmodell, Selbsttheorie oder Selbstwertgefühl verwenden. (S. 14) Hans Dieter Mummendey (2006) schreibt in seinem Buch über die Psychologie des „Selbst“, dass mittels Definitionen oftmals mehr Probleme entstünden als gelöst würden (S. 7).

Definition Selbstkonzept

Lohaus et. al. (2010) definieren das Selbstkonzept wie folgt: „Das Selbstkonzept besteht als kognitive Komponente des Selbst aus der Selbstwahrnehmung und dem Wissen um das, was die eigene Person ausmacht. Neben persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die man besitzt, gehören zu diesem Wissen auch Neigungen, Interessen und typische Verhaltensweisen“ (S. 165).

Definition Selbstwert

Lohaus et. al. (2010) weisen darauf hin, dass das Selbstkonzept nicht mit dem Selbstwert zu verwechseln ist. Den Selbstwert definieren sie wie folgt: „Der Selbstwert resultiert als affektive Komponente des Selbst aus den Bewertungen der eigenen Person oder Aspekten, die die eigene Person ausmachen. Somit können sich die Bewertungen auf Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten oder aber auch auf das eigene emotionale Erleben beziehen“ (S. 165).

Definition „Selbst“

Mummendey (2006) spricht beim „Selbst“ von Selbstkonzepten und versteht es als Gesamtheit, der auf die eigene Person bezogene Beurteilungen und Bewertungen eines Individuums - folglich als ganzheitliche Einstellung und Sichtweise von und zu sich selber (S. 7).

Schlüsse aus den Definitionen

Es scheint, dass bei der Definition des Selbstkonzeptes und des Selbstwertes die Meinungen auseinandergehen. Nach Lohaus et al. (2010) werden in der aktuellen Selbstwertkonzeptforschung die Begrifflichkeiten jedoch weitgehend, wie oben definiert, verwendet (S. 164-165). Bei der in dieser Arbeit expliziten Verwendung der Begriffe Selbstwert und Selbstkonzept sind diese gemäss den obigen Definitionen zu verstehen. Wird hingegen von dem „Selbst“ im Schulalter gesprochen, muss die allgemeine Erklärung von Mummendey herangezogen werden. Diese beinhaltet nach Ansicht der Autorenschaft Aspekte des Selbstwertes und des Selbstkonzeptes.

3.3.1 Informationen über sich selber für die Entwicklung des Selbstkonzeptes und des Selbstwertes

Wie aus den beiden Definitionen zum Selbstkonzept und zum Selbstwert abzuleiten ist, benötigen Menschen Informationen über sich selber, um ein Selbstkonzept und einen Selbstwert zu entwickeln. Besagte Informationen generieren sie über sogenannte Informationsquellen, beispielsweise in der Interaktion mit anderen Menschen, welche ihnen ermöglichen, selbstbezogene Informationen, also Erkenntnisse über sich selber, zu gewinnen. Die Frage ist nun, welche Informationsquellen selbstbezogene Informationen ermöglichen, um später beantworten zu können, ob partizipative Prozesse diese Informationsquellen schaffen. Bei der Durchsicht der Literatur zum Thema Selbstkonzept und Selbstwert ist der Autorenschaft aufgefallen, dass sich die Quellen für selbstbezogene Informationen für das Selbstkonzept und den Selbstwert überschneiden. Asendorpf und Neyer (2012) nehmen für die Erklärung der selbstbezogenen Informationsquellen, die dynamisch-interaktionistische Sichtweise (vgl. Kapitel 3). Sie erachten die Wechselwirkung zur Bildung des Selbstwertes als äusserst kom-

plex. Aus diesem Grund greifen sie einzelne Prozesse auf, um später ein Gesamtbild der Selbstwertdynamik herstellen zu können. In ihrer Abhandlung über die Selbstwertdynamik thematisieren sie nicht nur den Selbstwert, sondern auch das Selbstkonzept. (S. 210-211) In der Literatur zum Thema Selbstkonzept beschreiben verschiedene Autorinnen und Autoren, welche Quellen den Auf- und Ausbau des Selbstkonzeptes ermöglichen - eine davon ist Sigrun-Heide Filipp (Lohaus et. al., 2010, S. 169). Nachfolgende Abhandlung beinhaltet nicht nur die Informationsquellen nach Asendorpf und Neyer, sondern wird mit einem Ansatz der Entwicklung des Selbstkonzeptes von Filipp ergänzt.

Selbstwahrnehmung, Selbsterinnerung und soziales Spiegeln

Als Quelle für selbstwertrelevante Informationen beschreiben Asendorpf und Neyer (2012) die Wahrnehmung des eigenen Körpers und des eigenen Verhaltens. Durch soziale Interaktionen kommt ein weiterer Aspekt der Selbstwertdynamik zustande. (S. 211) Filipp (1984) beschreibt, dass in zwischenmenschlichen, verbalen Interaktionen dem Gegenüber positive, negative oder auch neutrale Eigenschaftszuweisungen mitgeteilt werden können (zit. in Lohaus et. al., 2010, S. 169-171). Eine positive Eigenschaftszuweisung bei Kindern wäre zum Beispiel: „Du bist fleissig!“ Gemäss Filipp (1984) werden die oben erwähnten Eigenschaftszuweisungen nicht nur verbal, sondern auch nonverbal - oder gar nicht - mitgeteilt. Denn aufgrund von Höflichkeitsnormen verschweigen Menschen oftmals gewisse Informationen, insbesondere wenn es sich dabei um negative handelt. Aus diesem Grund erhalten Personen selbstbezogene Informationen nicht nur durch direkte Mitteilungen der Mitmenschen, sondern auch durch die Interpretation der Verhaltensweise dieser. So kann ein Schüler beispielsweise annehmen, dass er in einem bestimmten Bereich über viel Wissen verfügt, wenn er von anderen Schülern diesbezüglich oft um Hilfestellung gebeten wird. (zit. in Lohaus et. al., 2010, S. 169-171) Asendorpf und Neyer (2012) nennen die oben beschriebene direkte und indirekte Eigenschaftszuweisung soziales Spiegeln (S. 211).

Ab der späteren Kindheit beziehungsweise dem frühen Jugendalter kommen nach Filipp (1984), zwei weitere Informationsquellen für die Konstruktion und den Wandel des Selbstkonzeptes hinzu. Diese können als Selbstzuweisungen bezeichnet werden, da der Mensch selbständig Informationen über sich selber generiert. Eine Informationsquelle entsteht beim Beobachten des eigenen Verhaltens, die andere entsteht beim Nachdenken über sich selber, wobei vergangene und zukünftige Eigenschaften einbezogen werden können. (zit. in Lohaus et. al., 2010, S. 169-171) Gemäss Definition von Asendorpf und Neyer (2012) können diese Selbstzuweisungen der Selbstwahrnehmung zugeteilt werden.

Nach Asendorpf und Neyer (2012) ist zu beachten, dass bei der Selbstwahrnehmung, der Selbsterinnerung und dem sozialen Spiegeln, jede Form der Wahrnehmung und Erinnerung durch die Persönlichkeit selber beeinflusst wird. Wir sehen uns selber stets in Kombination mit den bereits vorhandenen Informationen beziehungsweise den vorhandenen Selbstkonzepten. In der Sozialpsychologie wird diese Gegebenheit als selbstkonsistenz erhöhende Verzerrung bezeichnet. (S. 210-211)

Sozialer Vergleich

Nach Filipp (1984) generieren Menschen weiterführende Informationen über sich selber, indem sie sich mit anderen Menschen vergleichen. Beim Vergleichen spielt der soziale Bezugsrahmen eine zentrale Rolle. Menschen haben die Möglichkeit sich an stärkeren oder schwächeren Mitmenschen zu messen. (zit. in Lohaus et. al., 2010, S. 169-171) Das soziale Vergleichen spielt auch beim Selbstwert eine grosse Rolle. Asendorpf und Neyer (2012) schreiben, dass das Vergleichen mit anderen Mitmenschen den eigenen Selbstwert verändert (S. 212).

Modell der selbstbezogenen Informationsverarbeitung

Ein Modell der selbstbezogenen Informationsverarbeitung sieht nach Asendorpf und Neyer (2012) wie folgt aus.

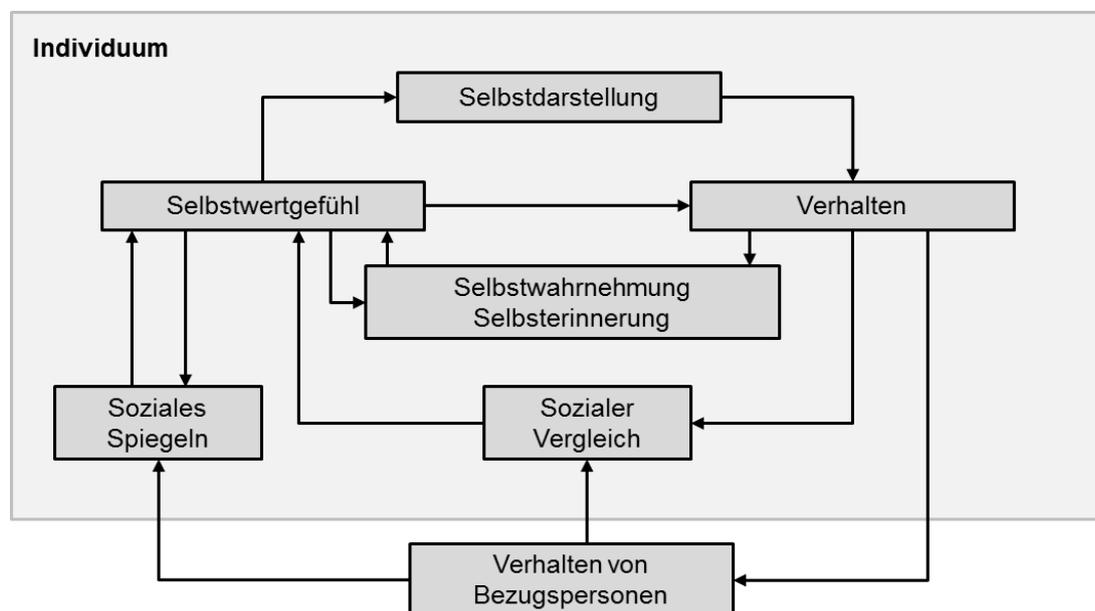


Abbildung 4 Modell der selbstbezogenen Informationsverarbeitung (nach Asendorpf und Neyer, 2012, S. 219)

Dieses Modell kann zwar bezüglich des Selbstwertgefühles vieles erklären, jedoch nichts vorhersagen. Denn es lässt keine Schlüsse über die Intensität der Wirkung der verschiedenen Punkte zueinander zu. (Asendorpf & Neyer, 2012, S. 219) Asendorpf und Neyer (2012) gehen im Weiteren auf den Prozess der Selbstdarstellung ein (S. 215 ff.). Auf diesen Aspekt wird aber hier nicht weiter eingegangen, da dieser Prozess, wie aus dem Modell ersichtlich ist, keinen direkten Einfluss auf das Selbstwertgefühl hat.

Kritik

Wie oben erwähnt greifen Asendorpf und Neyer (2012) die konsistenz erhöhende Verzerrung auf. Nach Mummendey (2006) stehen die Motive der Selbstwerterhöhung und der Selbstkonsistenz in einem möglichen Widerspruch zueinander (S. 155-156). William B. Swann, John J. Griffin, Steven C. Predmore und Bebe Gaines (1987) sind in ihren Studien dieser Widersprüchlichkeit nachgegangen. Ihre Hypothese war, dass kognitive Prozesse eher dem Selbstkonsistenzprinzip und affektive Reaktionen dem Prinzip der Selbstwerterhöhung unterliegen. Sie konnten schliesslich nachweisen, dass ihre Annahmen betreffend den kognitiven Prozessen richtig waren. Die Annahme betreffend die affektiven Reaktionen konnten jedoch nicht eindeutig nachgewiesen werden. (zit. in Mummendey, 2006, S. 155-156)

Gerade für Fachpersonen der Sozialen Arbeit ist entscheidend zu wissen, welche unterschiedlichen Quellen den Selbstwert und das Selbstkonzept beeinflussen. Für die Beteiligung von Kindern ist dementsprechend relevant zu wissen, wie sie Informationen über sich selber generieren. So besteht die Möglichkeit, diese Informationsquellen bewusst anzuwenden.

3.3.2 Das Selbst im Schulalter

Das Selbst entwickelt sich von Geburt an. Nachfolgend werden auf die unter 3.3.1 erwähnten Informationsquellen über sich selber im Schulalter eingegangen. Der Autorenschaft ist, wie bereits erwähnt, bewusst, dass innerhalb der verschiedenen Altersstufen grosse Unterschiede im Bezug zur Entwicklung existieren. Aus diesem Grund ist auch hier das angegebene Alter jeweils nur als Orientierung zu verstehen.

Selbstwahrnehmung, Selbsterinnerung und soziales Spiegeln

Im Bezug zum Selbstwert und der Bewertung der eigenen Kompetenzen, herrscht im Kleinkindalter ein „Alles oder Nichts“-Denken. Dies wird durch die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten im Schulalter grösstenteils abgelegt. Kinder lernen in diesem Alter zu differenzieren, was zur Folge hat, dass sich negative Erfahrungen nicht direkt auf den globalen Selbst-

wert auswirken müssen. Die Betrachtung des Selbst wird geordneter und realistischer. (Lo-haus et. al., 2010, S. 173) Nach Susan Harter (2003, 2006) beschreiben Kinder ihre Persön-lichkeit mit positiven und negativen Eigenschaften. Im Schulalter kommen Kinder zuneh-mend in Kontakt mit verschiedenen, anderen Personen, was ihnen in Interaktionen ermög-licht, von den Gegenübern diverse Informationen zu sich selber zu sammeln und sich dadurch selber besser kennen zu lernen. (zit. in Berk, 2011, S. 445-446) Sobald jemand ei-ner neuen Aufgabe begegnet, findet, gemäss Eggert et. al. (2003), ein innerer Dialog statt, welcher mit der Selbsterinnerung gleichzusetzen ist. Wenn beispielsweise ein Kind eine neue Mathematikaufgabe zu lösen hat, beginnt es in einem inneren Dialog herauszufinden ob es diese Aufgabe lösen kann. Dabei knüpft es an bereits vorhandene Erfahrungen an und erkennt, dass es meistens richtig ist, was es denkt. (S. 21-23)

Sozialer Vergleich

Bereits vier bis sechsjährige Kinder können ihre Leistungen mit einem anderen Kind verglei-chen. Ab dem achten Altersjahr vergleichen Kinder ihre Leistungen mit mehreren Kindern. Mittels der kognitiven Entwicklung, dem Vergleichen und den Rückmeldungen anderer formt sich das Selbstkonzept. (Ruth Butler, 1998; Susanna Harter, 2006 zit. in Berk, 2011, 445-446)

Aufgrund der aufgezeigten Entwicklung zum Selbst im Schulalter spricht nichts gegen eine Beteiligung von Kindern. Gerade im Schulalter wirken negative Erlebnisse nicht direkt auf den globalen Selbstwert. Trotzdem sollten negative Erlebnisse nach Ansicht der Autorenschaft in der Partizipation vermieden werden, denn diese soll nach Möglichkeit als positiv erlebt werden. Kinder sollen in der Beteiligung positive Informationen über sich selber erhal-ten und generieren können.

3.3.3 Fördert Partizipation die Entwicklung des Selbstkonzepts und des Selbstwertes?

Die Frage ist nun, ob Partizipation die Entwicklung des Selbstkonzeptes und des Selbstwertes unterstützt und fördert. Wie bereits erwähnt, werden in diesem Kapitel gefundene För-dermassnahmen mit dem was Kinder in Partizipationsprozessen erleben (vgl. Kapitel 2.4.2), kombiniert und kurze Zwischenfazits werden gezogen.

Selbstwahrnehmung, Selbsterinnerung und soziales Spiegeln

Walter F. Neubauer (1975) greift die klienten-zentrierte Therapie als therapeutische Möglich-keit einer Veränderung der Selbstwahrnehmung auf. In dieser Therapie wird der Klient mit

eigenen Aussagen konfrontiert. Zunächst repetiert die Fachperson die Inhalte und spiegelt somit die Aussagen des Klienten, zudem hilft die Fachperson der ratsuchenden Person die Gefühle zu verbalisieren. Durch das Verbalisieren und Paraphrasieren der Aussagen hört die Person ihre eigene Botschaft in anderen Worten. In verschiedenen Untersuchungen konnte aufgezeigt werden, dass psychotherapeutische Behandlungen, mittels der klientenzentrierten Haltung, eine Veränderung des Selbstkonzeptes bewirken konnten. Diese Untersuchungen sind jedoch mit Vorsicht zu geniessen, da es in diesem Bereich der Forschung schwierig ist, Daten adäquat zu erfassen und zu interpretieren. Dennoch scheint es, dass diese therapeutische Haltung und Strategie der eigenen Erfassung des Selbstbildes dient und somit das Selbstkonzept fördert. (S. 131-132)

Beim Partizipieren werden Kinder beispielsweise nach ihren Meinungen, Wünschen und Ideen gefragt, was dazu anregt über sich selber nachzudenken. Kinder erhalten dabei die Möglichkeit ihre Perspektive zu äussern und zu vertreten. Die Äusserungen werden aufgenommen und diskutiert (vgl. Kapitel 2.4.2). Nach Meinung der Autorenschaft hören die Kinder ihre Aussagen, wie bei der klientenzentrierten Therapie, in einer anderen Art und Weise, was die Selbstwahrnehmung der Kinder anregen kann. Da die Kinder, oftmals in konkreten Kontexten, über sich selber nachdenken müssen, darüber was sie sich wünschen beziehungsweise welche Meinung sie zu einem Thema haben, erweitert dies zudem ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Neubauer (1975) erarbeitet zudem Grundsätze eines Erziehungsverhaltens für die Förderung des Selbstkonzeptes. Er weist darauf hin, dass die empirische Grundlage für seine Thesen fehlt. (S. 133) Für Kinder im Alter von 6-12 Jahren und im Hinblick auf die Parallelen zur Partizipation, erwähnt die Autorenschaft dennoch die zwei folgenden Aspekte des Erziehungsverhaltens:

Das Kind benötigt für das Erlernen der Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit gemäss Neubauer (1975) einen eigenen Handlungsspielraum. Dieser Spielraum ist nicht mit einem „Laissez-faire“ Erziehungsstil zu verwechseln, denn Kinder brauchen Grenzen, welche beispielsweise mittels Verhaltensspielregeln eingeführt werden können. Beim Erarbeiten eines Handlungsspielraums ist es wichtig, die Herausforderungen den Kindern anzupassen - so dass sie gefordert, jedoch nicht überfordert werden. So können Kinder Erfolgserlebnisse erfahren und eine Stärkung des Selbst erleben. Bezüglich möglichen Misserfolgen ist zu beachten, dass es ein sachlich begrenztes Scheitern ist, das bei nächsten Versuchen überwunden werden kann. (S. 134)

Die Beteiligung von Kindern stellt einen Handlungsspielraum dar, in dem Kinder experimentieren können. Sie können ihre Meinung vertreten, eigene Bedürfnisse und Interessen äußern, wobei sie als Expertinnen und Experten in eigener Sache wahrgenommen werden. Je nach Beteiligungsthematik können sich Kinder mit dem entstandenen Resultat identifizieren. Wenn der geleistete Beitrag zu Erfolg geführt hat und dies wiederholt erlebt wird, entwickeln sie das Gefühl etwas bewirken zu können. Falls jedoch zum Beispiel ein Resultat nicht umgesetzt werden kann, ist wie bereits unter den Stolpersteinen erwähnt, die transparente Kommunikation mit den Beteiligten zwingend (vgl. Kapitel 2.4.2 und Kapitel 2.4.3). Den Handlungsspielraum für das Erlernen der Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit sieht die Autorenschaft bei der Partizipation gegeben. Kinder können selbständig ihre Meinung äußern und sich beteiligen. Je nach Stufe der Beteiligungsmöglichkeit erhalten sie die Möglichkeit bei der Entscheidungsfindung mitzubestimmen. Zudem erleben sie Höhen, wie auch Tiefen, welche ihnen als Informationsquellen dienen können. Wie oben beschrieben können Kinder eine positive Erfahrung machen, die zu einem späteren Zeitpunkt einer positiven Selbsterinnerung dient.

Als weiterer Grundsatz des Erziehungsverhaltens erwähnt Neubauer (1975), dass Rückmeldungen konsistent sein müssen und keine negativen Globalbewertungen beinhalten dürfen. Als negative Globalbewertungen wird zum Beispiel die Aussage „Du bist faul“ genannt. Auch von einer nicht begründbaren positiven Bewertung soll abgesehen werden. (S. 133)

Kinder, welche partizipieren erhalten von anderen Kindern und Fachpersonen Wertschätzung (vgl. Kapitel 2.4.2). Die Autorenschaft ist der Meinung, dass Kinder hierbei das soziale Spiegeln erleben und dadurch die Möglichkeit erhalten, sich mittels Informationen über sich selber weiterzuentwickeln.

Sozialer Vergleich

Zur Erweiterung mittels des sozialen Vergleichs hat die Autorenschaft keine Förderprogramme in der Literatur gefunden.

Bei der Partizipation hören Kinder jedoch die Perspektiven von anderen Beteiligten und erhalten somit die Möglichkeit zum Vergleichen.

3.4 Exkurs für die Erarbeitung der Methodensammlung

Damit Kinder beim Partizipieren nicht überfordert werden, ist ein erneuter Blick in die Entwicklungspsychologie unabdingbar. Um beim Partizipieren eine Aufgabenstellung den Kindern anzupassen, muss der kognitive Entwicklungsstand der zu beteiligten Kindern klar sein. Da die Kommunikation auch ein wichtiger Aspekt beim Partizipieren ist, werden nachfolgend kurz die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren, geschildert. Die Schlussfolgerungen werden direkt im Fazit für die methodische Umsetzung (vgl. 3.5) zusammengefasst.

3.4.1 Kognitive Entwicklung im Schulalter

Georg-Wilhelm Rothgang greift die Theorie von Jean Piaget (1983) auf, da dieser einer der Begründer der kognitiven Entwicklungsstufen beim Kinde ist. Anhand dieser Theorie wird deutlich, wie unterschiedlich die Denkweise der Kinder ist und wie sie sich laufend entwickelt. (zit. in Georg-Wilhelm Rothgang, 2003, S. 48) Um die kognitive Entwicklung von sechs bis zwölfjährigen Kinder zu erfassen, geht die Autorenschaft nachfolgend auf deren Entwicklungsstand gemäss der Theorie von Piaget ein.

Stufe der konkreten Operation

Kinder im Alter von zirka sieben bis elf Jahren befinden sich auf der kognitiven Entwicklungsstufe der konkreten Operation. Das Denken wird flexibler, logischer und organisierter als in früheren Phasen der Kindheit (Berk, 2011, S. 401).

Rothgang umschreibt die Flexibilität in der Denkweise, indem er das Beispiel aus den Tests von Piaget (1983) zum Prinzip der Mengenerhaltung nennt. Kinder sehen, dass in zwei gleich grossen Gefässen dieselbe Menge an Wasser eingefüllt ist. Die Flüssigkeit wird anschliessend in zwei verschieden grosse Gefässe umgegossen. Kinder nehmen zwar wahr, dass der Wasserstand in den zwei unterschiedlichen Gefässen variiert, sie können jedoch nicht daraus schliessen, dass sich die Menge nicht verändert hat. Die Flexibilität im Denken zeigt sich, indem Kindern realisieren, dass es andere Möglichkeiten als nur das Wahrnehmungsurteil gibt. (zit. in Rothgang, 2003, S. 56-57)

Als Beispiel einer logischen Schlussfolgerung nennen Richard J. Gerrig und Philip G. Zimbardo (2008) das Realisieren von Grössenunterschieden. Ein Kind, welches sieht, dass Anton grösser ist als Sarah und später beobachtet, dass Sarah grösser als Tania ist, kann schlussfolgern, dass Anton der Grösste von den dreien ist. Wenn diese Aufgabe Kindern nur

verbal gestellt würde, kann es sein, dass sie nicht in der Lage wären, die Aufgabe zu bewältigen. (S. 374-375)

Das zunehmend organisierte Denken zeigt sich insbesondere im räumlichen Vorstellungsvermögen. Bei Schulkindern stellte Piaget (1983) die Entwicklung des räumlichen Denkens fest. Den Kindern gelang es auf einer Karte ihrer Wohnumgebung Orientierungspunkte aufzuzeichnen - jedoch stimmten diese nicht immer mit der Wirklichkeit überein. Sie konnten ihre mentalen Gedanken verbildlichen und beispielsweise den Schulweg auf der Karte markieren. Je älter Kinder werden, umso komplexer können sie ihre Gedanken abbilden und umso genauer Orientierungspunkte auf einer Karte festlegen. (zit. in Berk, 2011, S. 402) Das Organisieren zeigt sich nicht nur im räumlichen Denken. Nach Schenk-Danzinger (2006) sind Kinder in dieser Phase fähig, ihr Verhalten zu planen und Strategien zu einer Zielerreichung zu entwickeln, was ihnen hilft, Fehler zu vermeiden (S. 220).

Als Einschränkung des konkreten-operationalen Denkens nennt Berk (2011) Aufgaben mit abstrakten Ideen, welche erst ab der nächsten Entwicklungsstufe (der formalen Operation ab 11-12 Jahren) gelöst werden können. Fragestellungen in der konkreten Operation sollten demnach an konkrete Situationen geknüpft sein. Hypothetische und abstrakte Fragestellungen sind demnach für diese Entwicklungsstufe überfordernd. (S. 403)

Kritik an den kognitiven Entwicklungsprozessen nach Piaget

Die Stufentheorie von Piaget wurde durch neue Forschungsergebnisse, teilweise widerlegt oder aber auch weiterentwickelt. Von den Befürwortern wurde herausgefunden, dass die kognitive Entwicklung von Kindern schneller vonstattengeht als dies Piaget festhielt. (Berk, 2011, S. 23) Diejenigen, welche nicht mit Piagets Erkenntnissen übereinstimmen, verweisen darauf, dass Piaget vielfältige, für die Entwicklung von Kindern relevante Einflüsse, wie zum Beispiel durch Bezugspersonen, durch das soziale Umfeld oder durch den sozialen Status, bei seinen Betrachtungen ausliess (Vera Bamler; Jillian Werner, & Cornelia Wustmann, 2010, S. 50).

Baacke (1999) merkt zur Lebensphase der konkreten Operation an, dass es wichtig ist, dass das kindliche Spielen nicht vernachlässigt wird. Spielen hilft aus der Realität zu entfliehen und bietet den Kindern die Möglichkeit zu experimentieren und zu planen, sei dies alleine oder mit anderen Spielenden. (S. 164-166)

3.4.2 Sprachliche Entwicklung im Schulalter

Nach Gerrig und Zimbardo (2008) scheinen die Forschungen beim Thema des Spracherwerbs meist übereinzustimmen, welche besagen, dass die Fähigkeit des Spracherwerbs bei Menschen biologisch angeboren ist. Dennoch spielt das Umfeld, in welchem ein Kind aufwächst, für den Spracherwerb eine grosse Rolle. Je nach dem wo ein Kind geboren und aufgewachsen ist variiert seine sprachliche Fähigkeit. Die Wortschatzentwicklung findet besonders bei Kleinkindern und Kinder in der Phase der frühen Kindheit statt. (S. 383-385) In einer Untersuchung im Vorschulalter und frühen Schulalter zeigte Cornelia Ev Elben (2002) auf, dass das Verständnis und die Produktion einer Sprache sich nicht parallel zueinander entwickeln - eine Sprache wird schneller verstanden als produziert (S. 133). Schenk (2006) beschreibt, dass Kinder fähig sind die Sprache zu objektivieren. Vor dem Schuleintritt ist die Sprache an Erlebnisse gebunden, spätestens beim Schuleintritt lernen Kinder durch das Lesen und Schreiben, dass die Sprache zum Objekt wird. (S. 205) Berk (2011) schreibt, dass Kinder in der mittleren Kindheit ihren gelernten Wortschatz, die Grammatik und Sprachpragmatik weiterentwickeln. Hinzu kommt, dass Kinder besonders in der Schule vermehrt über die Sprache nachdenken und Verknüpfungen zwischen Wörter herstellen. Dadurch wenden Kinder ab sechs Jahren ihre Wörter zunehmend angemessener an und können genauere Beschreibungen zu einem Sachverhalt abgeben. Durch die analysierende und reflexive Art lernen Kinder beispielsweise, dass Wörter teilweise eine psychologische und physische Bedeutung haben können. Das Adjektiv „süss“ kann demzufolge für die Beschreibung eines Tiers oder einer Speise verwendet werden. Diese Erkenntnis und ihre Weiterentwicklung lässt Kinder mit zirka acht bis zehn Jahren Metaphern und Wortwitze begreifen. In der Sprachpragmatik, welche bei Aussagen den sozialen und situativen Kontext beachtet, verbessern sich Schulkinder laufend. Sie formulieren Sätze vermehrt so, dass ihr Sprachziel erreicht wird. Erzählungen von Kindern werden strukturierter, da sie sich in die Perspektive des Zuhörers hineinversetzen können. Kinder verfeinern ihre Strategien stetig, um Gespräche mit anderen Menschen angemessen zu führen. (S. 425-426)

3.5 Zweites Fazit für die methodische Umsetzung der Kinderpartizipation

Bei der Erarbeitung der emotionalen Kompetenzen ist aufgefallen, dass es wichtig ist, dass Kinder keine Blossstellung erleben, weil sich dadurch Schuld- und Schamgefühle entwickeln, welche längerfristige, negative Konsequenzen nach sich ziehen können. So kann dies zu Verschlechterung des Selbstwertgefühls, Rückzug und Depressionen führen. Zudem ist gerade im Hinblick auf Äusserungen von Emotionen zu beachten, dass es Kindern in diesem

Alter eventuell schwer fällt, zwei unterschiedliche Emotionen in Bezug auf ein Ereignis auszusprechen. (vgl. Kapitel 3.2.2) Nach Carroll E. Izard (2002) sollte ein Schwerpunkt von Interventionsprojekten sein, dass Kinder positive Emotionen erleben um psychosoziale Ressourcen aufzubauen (zit. in Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 194). Aus diesem Grund sollten die gestellten Anforderungen gut zu bewältigen sein. Auch in Bezug zum Selbstwert und Selbstkonzept ist es wichtig, dass Kinder positive Erfahrungen mit sich selber machen. So haben sie die Möglichkeit positive Selbstzuschreibungen in ihren Erinnerungen abzuspeichern. In Bezug zur Sprache ist bei der Partizipation mit Kindern im Schulalter zu beachten, dass Kinder meist schlechter sprechen als sie verstehen (vgl. Kapitel 3.4.2). Partizipation muss für Kinder logisch, konkret und nachvollziehbar sein. Um schwierige Themen zu erläutern und verständlicher zu machen, können Bilder helfen, da das Vorstellungsvermögen von Kindern oftmals noch nicht ausgereift ist. Visuell können sich Kinder viel besser orientieren. Es sollten ausserdem keine hypothetischen Fragestellungen verwendet werden, sondern die Fragen sollten praxisnah und konkret sein. (vgl. Kapitel 3.4.1) Die gesichteten Interventionsprogramme zur Förderung von emotionalen Kompetenzen zeigen auf, dass die bildliche und spielerische Annäherung eine geeignete Vorgehensweise ist, um über Emotionen zu sprechen, diese anschliessend zu analysieren und zu reflektieren. Die Autorenschaft nimmt für das Ausarbeiten der Methoden mit, dass mittels Bildern und einer spielerischer Art eine lustvolle Partizipation hergestellt werden kann.

4 Spielerische Methoden für die Kinderpartizipation

Wie bereits erwähnt soll in diesem Kapitel versucht werden, eine Sammlung von praxisnahen, spielerischen Methoden, welche sich für die partizipative Arbeit mit Kindern eignen, zusammenzustellen.

Aus der bisher geführten Diskussion und insbesondere in den Schlussfolgerungen der Kapitel 2 und 3 war ersichtlich, dass die Umsetzung von Kinderpartizipation situations- und adressatenadäquate Methoden erfordert. Wünschen Kinder also in Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden, oder noch wichtiger, sind es die Erwachsenen, welche die Kinder, aus welchen Gründen auch immer, zur Partizipation bewegen möchten, müssen die Formen der Partizipation so gewählt werden, dass sich die Kinder dabei wohl fühlen, Spass dabei haben und positive Erfahrungen machen (vgl. Kapitel 2.5 & 3.5), gerade auch unter dem im Kapitel 2.4.3 betrachteten Aspekt, dass die Schwierigkeit längerer partizipativer Prozesse mit Kindern häufig darin besteht, Kinder bei der Stange zu halten.

Line Boser Kohn (2006) begründet beispielsweise die Wahl einer selbstentwickelten, zur Partizipation einladenden Spielmethode damit, dass Kinder nicht gewohnt sind an sitzungähnlichen Veranstaltungen direkt ihre Wünsche zu äussern (zit. in Hug, 2007, S. 63-64). Da auch in der bisherigen Abhandlung dieser Arbeit die Erkenntnis gewonnen werden konnte, dass sich spielerische Methoden sehr anbieten um Kinderpartizipation umzusetzen, wird dieser Aspekt für die folgende Methodensammlung weiterverfolgt. Vorerst wird jedoch untersucht, was genau unter einem Spiel beziehungsweise dem Begriff „Spielen“ zu verstehen ist.

Ferner hat sich im Kapitel 2.3.1 gezeigt, dass sich besonders die Projektarbeit der Soziokulturellen Animation anbietet Kinderpartizipation umzusetzen. Deshalb konstruiert die Autorenschaft nachfolgend die jeweiligen Bereiche, in welchen innerhalb eines Projektes, Partizipation möglich ist, in Anlehnung an das Prozessmodell für integrale Projekte von Willener.

Zum Schluss dieses Kapitels werden konkrete Methoden genannt, welche bei der Umsetzung von Kinderpartizipation nützlich sein können. Hier fließen die Erkenntnisse über die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder ein oder es wird bei einzelnen Methoden explizit darauf verwiesen. Um eine Vielzahl von geeigneten Methoden aufzeigen zu können, den Rahmen der Arbeit dabei jedoch nicht zu sprengen, begrenzt sich die Autorenschaft auf eine grobe Beschreibung der Methoden.

4.1 Definition von Spielen

Wie Gerhard Portele (1976) treffend beschreibt, ist der Begriff Spiel ein verwirrender Begriff, was wie er weiter ausführt, damit zusammenhängt, dass unterschiedliche Tätigkeiten als Spiel bezeichnet werden (S. 115). Nach Rolf Oerter (1993) ist das Spiel eine besondere Art des Handelns. Er zieht, aus Abhandlungen über den Gegenstandsbezug im Spiel und dessen Bedeutung für die Entwicklung auf der handlungstheoretischen Ebene, folgende Schlüsse: Interaktionsprozesse finden meistens in Bezug zu einem gemeinsamen Objekt, Thema oder Ziel statt. Somit wissen alle Beteiligten, worum es geht. In der Interaktion ist davon auszugehen, dass nicht alle Beteiligten von exakt demselben sprechen. Jedoch muss sich ein Teil des gemeinsamen Bezuges zum Gegenstand überschneiden, um eine gelingende Interaktion sicherzustellen. (S. 91) Ziemlich zutreffend scheint bezüglich des Spielbegriffes die Definition von Joachim Drever und Werner Fröhlich (1967), wonach Spiel eine Tätigkeit ist, „die keinem äusserlichen oder von aussen erkennbaren Ziel dient, sondern dem Spielenden mehr oder weniger bewusst seiender Selbstzweck ist“ (zit. in Portele, 1976, S. 115). Kinder spielen weil es ihnen ganz einfach Spass macht. Des Weiteren bietet ihnen das Spiel ein Feld zur Einübung und zur Erkennung von Aspekten der gesellschaftlichen Realität. (Portele, 1976, S. 122-123)

Annette Reiners (2004) beschreibt die pädagogischen Vorteile von Spielen nach Portele folgendermassen:

Das Spiel ermöglicht es den Spielenden neue Verhaltensweisen zu üben und zu entwickeln, was die Möglichkeit zu neuen Erfahrungen zulässt. Im Gegensatz zum Alltag ist es im Spiel, innerhalb bestimmter Regeln, möglich, aus der Rolle zu fallen ohne Konsequenzen befürchten zu müssen. Ausserdem können im Spiel, im Gegensatz zur abstrakten Vermittlung von Wissensinhalten, direkte Erfahrungen gemacht und somit der direkte Zugang zur Wirklichkeit geschaffen werden. Hinsichtlich der Sozialkompetenz fördert das Spiel die Auseinandersetzung mit dem Gegenüber. Die Spielenden tauschen sich aus und lernen voneinander. Der Als-ob-Charakter ermöglicht zudem eine distanzierte Reflexion seiner Selbst, der eigenen Rolle oder des aktuellen Geschehens zwischen den Spielenden. Da ein Spiel einen positiven Aufforderungscharakter hat, ist eine extrinsische Motivation nicht nötig. (S. 28)

Spielen ist also zusammenfassend eine für Kinder freudevolle, daher freiwillige und gern ausgeführte Tätigkeit. Für Kinder beinhaltet das Spiel kein bewusstes Ziel. Im Verständnis der Autorenschaft eignen sich jedoch Spiele trotzdem als Mittel zur Zielerreichung. Des Weiteren kann aus den obigen Erkenntnissen geschlossen werden, dass das Spiel relevant für die Entwicklung der Kinder ist, da sich diese im Spiel üben und von der Interaktion mit ande-

ren Kindern profitieren können. Hierbei ist festzuhalten, dass Spiele nicht klar definiert sind und daher sämtliche freudvolle und kreative Aktivitäten als Spiele betrachtet werden können. Da Kinder per se gerne spielen, bietet sich für partizipative Prozesse mit Kindern wohl kaum etwas besser an, als die Partizipationsmethoden spielerisch umzusetzen.

4.2 Das Prozessmodell für integrale Projekte

Die integrale Projektmethodik besteht nach Willener (2007) aus Prinzipien, an denen sich die Soziokulturelle Animation orientiert und legitimiert. Er formuliert, für das Verständnis eines integralen Projektes, folgende Arbeitsprinzipien: Empowerment, Partizipation, Kooperation und Vernetzung, Transdisziplinarität, Balance zwischen Produkt und Prozess, Geschlechter-Gerechtigkeit, Gestaltung der Vielfalt, Vielfalt der Gestaltung und nachhaltige Wirkung. (S. 52) Im Verständnis der Autorenschaft orientiert sich nicht nur die Soziokulturelle Animation an diesen Prinzipien, sondern werden diese grösstenteils auch im Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz aufgegriffen. Weiter schreibt Willener (2007), dass es auf die Ausrichtung und die Rahmenbedingungen des Projektes ankommt, welche Arbeitsprinzipien prioritär behandelt werden sollen (S. 53). In dieser Arbeit wird ausschliesslich der Fokus beziehungsweise das Arbeitsprinzip auf die Partizipation gelegt. Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Thema Projektmethodik empfiehlt die Autorenschaft das Buch von Willener.

Ein Überblick über das Prozessmodell für integrale Projekte

4 PHASEN	Kernfunktion 1 Projektintervention	12 Schritte	Kernfunktion 2 Projektmanagement
VORPROJEKT- PHASE	Anstoss oder Anfrage		
	Sondierung zur Ausgangslage und Vorentscheid		
KONZEPTIONS- PHASE	Denkprozess und Vorarbeiten		
	Situationsanalyse		
	Zielgruppe/n, Projektbeteiligte und		Projektorganisation
	Zielsetzung		
	Festlegung der Umsetzungsstrategie		
	Umsetzungsplanung		
UMSETZUNGS- PHASE	Umsetzungsaktivitäten		Umsetzungsplanung
ABSCHLUSS- PHASE	Nachhaltigkeitssicherung		
	(Schluss-)Evaluation		

Abbildung 5 Das Prozessmodell für integrale Projekte (nach Willener, 2007, S. 112)

Das Modell erfasst vier Phasen, welche den Projektablauf grob unterteilen, die wiederum in total zwölf Schritte unterteilt sind und von zwei Kernfunktionen begleitet werden. Die beiden Kernfunktionen sind dabei die Projektintervention (alle inhaltlich-fachlichen Aufgaben, die sich zum Beispiel mit der zu verändernden Situation oder der Zielgruppe befassen) und das Projektmanagement (sämtliche funktionellen Führungsaufgaben, welche von Anfang bis zum Ende eines Projektes wahrgenommen werden). (Willener, 2007, S. 112-113)

4.3 Kinderpartizipation im Prozessmodell für integrale Projekte

Nachfolgend werden die jeweiligen Schritte der Projektintervention nach Willener kurz erläutert und mit den von der Autorenschaft gewonnen Erkenntnissen in Bezug auf die Partizipationsmöglichkeit von Kindern ergänzt. Bereiche, die hinsichtlich der Methodensammlung wieder aufgegriffen werden, sind dabei **fett** markiert. Diese können auch in mehrmals zum Einsatz kommen. Willener (2007) weist darauf hin, dass Projekte oft nicht linear verlaufen, aus diesem Grund die einzelnen Phasen des Prozessmodelles nicht klar voneinander abzutrennen sind. Vielmehr sind die einzelnen Prozesse zirkulär zu verstehen, da Vor- und Rückkopplungen entstehen, sich die Phasen dabei überschneiden können. Je nach Projekt können einzelne Schritte auch ausgelassen werden. Bei Auftragsprojekten beispielsweise kann es sein, dass die Vorprojektphase bereits durchgeführt beziehungsweise umgangen wurde oder Projektziele bereits vordefiniert sind. Im Projektmanagement geht es hauptsächlich um organisatorische Fragen des Projektes (S. 115-116). Aus diesem Grund werden die zwei Kernfunktionen in Bezug zur Kinderpartizipation nachfolgend separat behandelt.

4.3.1 Kinderpartizipation in der Projektintervention

Vorprojektphase

In der Vorprojektphase ist oftmals noch nicht klar, ob ein Projekt überhaupt zu Stande kommt (Willener, 2007, S. 124).

Anstoss, Anfrage, Sondierung zur Ausgangslage und Vorentscheid

Die Erkenntnis über einen anstehenden Handlungsbedarf, bezogen auf eine, beispielsweise problematische, Situation kann aus den Blickwinkeln verschiedener Beteiligten erfolgen. Dabei sind Bedürfnisse, Ideen, Erwartungen oder Ansprüche der unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten oftmals unklar formuliert. (Willener, 2007, S. 126-127) Nach Jaun (2001) sind es in Bezug auf Kinderthemen häufig Erwachsene, welche den Anstoss geben und Kinder unterstützen, wenn sich diese beispielsweise gegen Einschränkungen in ihrem Wohnumfeld zur Wehr setzen (S. 14). Willener (2007) empfiehlt bereits in dieser Phase Beobachtung-

gen, Gedanken und von betroffenen Akteurinnen und Akteuren gemachte Aussagen festzuhalten. Um einen Prozess ins Rollen zu bringen, veranstalten Fachpersonen zunächst Vorgespräche, tätigen Vorabklärungen und bilden dann Hypothesen. Die Betroffenen werden ermutigt, ihre Gedanken zum Thema zu formulieren, wobei die Fachperson die Aufgabe hat gut zuzuhören und ihre Aussagen hinsichtlich eines möglichen Projektes zu entschlüsseln. Die Begründungen, Argumente und Hypothesen dienen als Grundlage für den Entscheid, ob ein Projekt durchgeführt wird oder nicht. (S. 127-129) Um die Meinung von Kindern zu erheben, müssen sich Fachpersonen nach Ansicht der Autorenschaft adäquater **Erhebungsmethoden** bedienen. Mittels dieser Methoden kann ein erster Mitwirkungsschritt der Kinder erfolgen. Des Weiteren schreibt Willener (2007), dass in dieser Phase Eingrenzungen und erste Formulierungen für die Projektidee vorgenommen werden (S. 128). Nach Ansicht der Autorenschaft beginnt hier bereits die Informationsstufe. Die prozessleitende Person informiert sich ihrerseits über die Situation und informiert andererseits die Betroffenen über mögliche Projekthinhalte. Es müssen hierbei also **kindergerechte Informationsweisen** angewendet werden. Die Methoden der kindgerechten Informationsweise sind für die Gesamtdauer eines Projektprozesses von Bedeutung und werden daher in der Abhandlung der folgenden Projektphasen und -schritten nicht mehr explizit erwähnt.

Konzeptionsphase

Hier stellt sich unter anderem die Frage, wer in dieser Phase beteiligt werden soll. Dies ist jedoch nicht ausschliesslich eine Frage der Konzeptionsphase, sondern stellt sich diese im Verlaufe eines Projektes immer wieder, denn die Zusammensetzung der Akteurinnen und Akteure kann sich im Laufe eines Projektes ändern. Weiter wird darauf hingewiesen, dass die Partizipation in Projekten oftmals von Seite der Adressatenschaft gefordert, diese jedoch nicht immer erreicht wird (vgl. auch 2.1.3). (Willener, 2007, S. 131-142)

Denkprozesse und Vorarbeiten

In diesem Schritt werden Hypothesen gebildet und daraus folgend eine erste Sichtweise beschrieben. Methoden und Orte fürs Recherchieren und Analysieren werden entwickelt, eine erste Projektskizze wird erarbeitet. (Willener, 2007, S. 119) In dieser Phase sieht die Autorenschaft keine explizite Beteiligung der Kinder.

Situationsanalyse

Genauere Daten und Informationen zur Situation werden gesammelt, um die subjektiven Einschätzungen aus der Vorprojektphase zu analysieren und zu objektivieren. Es handelt sich um einen Prozess der Recherche, welcher geeignete **Erhebungsmethoden** bedingt. (Willener, 2007, S. 143) Auch Jaun (2001) benennt in einer Übersicht für Methodenbeispiele,

welche bei der Beteiligung von Kindern zur Anwendung kommen, entsprechende Erhebungsmethoden, welche der qualitativen und quantitativen Erhebung von Informationen dienen (S. 106). Erhebungsmethoden gewährleisten den Einbezug der Kinder während der Situationsanalyse. Die Situationsanalyse dient auch als Basis für die später folgende Phase der Evaluation (Willener, 2007, S. 143).

Zielgruppen, Projektbeteiligte

Hierbei ermittelt die Projektleitung die Adressatenschaft und entscheidet wer (allenfalls zusätzlich) am Projekt beteiligt werden soll (Willener, 2007, S. 119).

Entwickeln von Zielen und Zielvereinbarungen

Die Zielsetzung ist eine inhaltliche Arbeit, jedoch für die Steuerung und Planung von Projekten von grosser Bedeutung. Aus diesem Grund benötigt es ein Zusammenspiel von Projektintervention und Projektmanagement. Es wird dabei zwischen Wirkungszielen (Veränderungen, welche durch das Projekt bewirkt werden sollen) und Leistungszielen (die Arbeit, welche im Projekt geleistet werden soll) unterschieden. In Projekten ist auch von Zwischenzielen und Etappenzielen die Rede, welche der Planung und somit dem Projektmanagement dienen. Damit während der Umsetzungsphase kein plötzlicher Zielkonflikt zwischen der Projektleitung und der Adressatenschaft entsteht, ist deren Mitwirkung an der Zielformulierung logischerweise sinnvoll. (Willener, 2007, S. 165-168) Ziele werden auf der Basis der erfassten Situation entwickelt, ausformuliert und schliesslich festgelegt (ib., S. 120). Jaun (2001) benennt in bereits erwähnter Übersicht sogenannte **Problemlösungsmethoden** (S. 106), welche aus Sicht der Autorenschaft dem Entwickeln von Zielen dienen und somit Kindern ermöglichen, bei der Zielentwicklung mitzuwirken. Wie bereits erwähnt, kann es auch sein, dass die Ziele bereits durch eine höhere Instanz vorgegeben sind, sodass dieser Schritt wegfällt, beziehungsweise eine Einschränkung in der Formulierung der Ziele besteht. Dies muss in der Kinderpartizipation entsprechend berücksichtigt werden.

Festlegen der Umsetzungsstrategie

In diesem Schritt werden nach Willener (2007) kreative Ideenprozesse, unter Vorgabe von Rahmenbedingungen, in Gang gesetzt. Projektverantwortliche sollten in dieser Phase genügend Spielraum für Kreativität zu lassen, diese angepasst fördern und schliesslich die Ideen festhalten. (S. 176-178) Nach Christine Mussel (1993) sind von Kindern keine planungsfertigen Ausführungen zu erwarten, ihre Stärke liegt in der freigesetzten Fantasie und den entwickelten Visionen (zit. in Schröder, 1995, S. 65). Der Kinderarzt und Kinderpsychiater Heinz Stefan Herzka (1993) sieht das Potential der Fähigkeiten der Kinder gerade darin, dass sie weniger erfahren sind, weniger rationell denken und weniger kontrolliert handeln (zit. in Jaun,

2001, S. 65). Aus diesem Grund erachtet es die Autorenschaft als wichtig, dass **Gefässe für das Sammeln der Ideen der Kinder** geschaffen werden, welche wiederum die Kinder zur Mitwirkung animieren.

Anschliessend werden die Ideen für die Umsetzung ausgearbeitet, um später einen Entscheid für eine Umsetzungsstrategie treffen zu können. Die Bewertung der verschiedenen Umsetzungsansätze soll neben der Situation, den Zielen und den relevanten Akteurinnen und Akteuren entsprechen. (Willener, 2007, S. 180-184) In Bezug zur Kinderbeteiligung muss, nach Ansicht der Autorenschaft, geprüft werden, ob eine Umsetzungsstrategie den Kindern gerecht wird. Jaun (2001) geht für Entscheidungsprozesse auf **Mitbestimmungsmethoden** ein, also an Kinder angepasste Formen der direkten Demokratie (S. 106). Mitbestimmungsmethoden sind im Modell von Lüttringhaus (2000) aus Sicht der Autorenschaft auf der Stufe der Mitentscheidung anzusiedeln.

Umsetzungsphase

In dieser Phase wird die Intervention beziehungsweise das Projekt, nach den Vorgaben der Planung, umgesetzt (Willener, 2007, S. 188). Hier gilt es natürlich, aus Sicht der Autorenschaft, die Kinder nach ihren Möglichkeiten teilnehmen und sie auf den verschiedenen, vorgesehenen Partizipationsstufen beteiligen zu lassen. Aufgrund der unterschiedlichen Arten der Umsetzungsphasen geht die Autorenschaft nicht weiter auf diesbezügliche kindergerechte Partizipationsmethoden ein.

Abschlussphase

In dieser Phase wird das Projekt beendet, wobei letztlich die Wirkungen und die erwünschte Nachhaltigkeit anhand der Evaluation ermittelt werden (Willener, 2007, S. 214).

Nachhaltigkeitssicherung

Die Ergebnisse werden in geeigneter Form nachhaltig gemacht, indem beispielsweise neue Strukturen für ihr weiteres Bestehen erschaffen werden. Je nach Art des Ergebnisses können diese auch in schon bestehende Strukturen integriert werden. (Willener, 2007, S. 121)

Evaluation und Projektabschluss

Die letzten Schritte auf der Interventionsebene eines Projektes sind Projektabschluss und Projektauswertung, wobei der Prozess wie auch das erwünschte Ergebnis evaluiert werden. Evaluiert wird das Projekt beispielsweise hinsichtlich der Effektivität, der Beteiligung und der Nachhaltigkeit. (Willener, 2007, S. 121) Auch hier können aus Sicht der Autorenschaft Kinder ihre Sichtweise einfließen lassen. Willener (2007) schreibt, dass es die Beteiligung in die-

sem Schritt nochmals zu fördern gilt (S. 225). Denn die Projektevaluation nützt der Adressatenschaft zum Beispiel als informelle Form des Lernens oder als Empowerment. Evaluationen können auch laufend mittels Zwischenauswertungen durchgeführt werden (Willener, 2007, S. 218-219) Die Autorenschaft fügt an, dass beim Evaluieren auch der persönliche Erfolg thematisiert werden kann, was wiederum der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder dienen würde. Bezüglich der Methodenwahl meint Willener (2007), dass in integralen Projekten nicht auf standardisierte Evaluationsverfahren zurückgegriffen werden, sondern geeignete, situationsadäquate Methoden erarbeitet werden sollten (S. 227). In der Kinderpartizipation sind demnach kindgerechte Methoden zur Evaluationen anzuwenden. Mit Kindern macht es aufgrund ihrer Entwicklung Sinn fortlaufend zu evaluieren und die Schlussevaluation nur als Ergänzung durchzuführen. Denn die Autorenschaft ist der Meinung, dass es für Kinder nachvollziehbarer ist, sich laufend zu äussern, statt zum Schluss den gesamten Prozess nochmals aufzurollen.

Bezüglich des Projektabschlusses ist es wichtig, dass auch dieser kindgerecht gestaltet wird. Aus eigener Erfahrung weiss die Autorenschaft, dass Menschen, insbesondere Kinder, das Bedürfnis haben, länger dauernde Prozesse abzuschliessen. Dabei können, die an der Erarbeitung beteiligten Akteurinnen und Akteuren nochmals verdankt und schliesslich das Projekt gebührend gefeiert werden. Hier sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt, denn Feste sollen gefeiert werden wie sie fallen.

4.3.2 Kinderpartizipation im Projektmanagement

Die Projektorganisation findet nach Willener (2007) ausschliesslich im Projektmanagement statt (S. 119). Nach Jaun (2001) können sämtliche Elemente der Projektorganisation auch mit Kindern erarbeitet werden, wobei diese vor allem bei der inhaltlichen und zeitlichen Ablaufplanung mitwirken können. Für den Einbezug auf dieser Ebene ist jedoch eine gemeinsame Vorbereitungsphase zwingend. (S. 118) Auch die Umsetzungsplanung findet nach Willener (2007) ausschliesslich im Projektmanagement statt. Umsetzungsstrategie, Beteiligungsformen, Budget, Kommunikation und Evaluation werden konkretisiert und Verträge werden ausgehandelt (S. 120). Bei der Umsetzungsplanung wird der Entscheid zur Umsetzungsstrategie zudem mit den Auftraggebenden beziehungsweise den Partnerinnen und Partnern besprochen oder diesen zur Genehmigung vorgelegt (ib., S. 184-185). Auch hier ist ein Mitwirken der Kinder aus Sicht der Autorenschaft nicht auszuschliessen. So kann es durchaus sein, dass auch das gesamte Projektmanagement auf der Partizipationsstufe der Mitwirkung oder der Mitentscheidung umgesetzt wird. Bei der Arbeit mit Kindern priorisiert die Autorenschaft diese Sichtweise jedoch nicht und verzichtet daher auf deren Vertiefung. Es stellt sich dabei auch die Frage, wie spannend diese Aufgaben für Kinder sind. So oder

so sollte die kleinste Stufe der Partizipation, die Information in jedem Fall gewährleistet sein. Diesbezüglich verweist die Autorenschaft nochmals explizit auf die Methoden der kindgerechten Informationsweise (unter 4.4.1).

4.4 Methodensammlung für die Kinderpartizipation

Die spielerischen Partizipationsmethoden sind adäquat zu den jeweiligen Phase und Projektschritten und auch zur jeweiligen Partizipationsstufe zu gestalten. Die Methodensammlung ist selbstverständlich nicht als abschliessend zu verstehen und die Methoden sind bei deren Anwendung jeweils den gegebenen Voraussetzungen, wie etwa dem Entwicklungsstand, der Sozialisation oder der Gruppendynamik anzupassen. Kinder kommunizieren laut Therese Steiner und Insoo Kim Berg (2011) mittels Handlungen, bildhaften Vorstellungen, Spielereien, Spielen und vielen anderen kreativen Aktivitäten (S. 93-95). Aus diesem Grund sollte die Methodensammlung für die Kinderpartizipation, nach Ansicht der Autorenschaft, besonders diese Kanäle bedienen. Bildliche Darstellungen dienen den Auftraggebenden im Übrigen auch zum besseren Verständnis.

Der direkte Einbezug von Auftraggebenden in Prozesse der Kinderpartizipation (beispielsweise durch Teilnahme an Kinderstreifzügen), ermöglicht diesen direkt in die Sichtweise der Kinder einblicken zu können und soll deshalb von Professionellen der Sozialen Arbeit in Betracht bezogen werden. So können, aus Sicht der Autorenschaft, ein noch besseres Verständnis erreicht, ja gar direkte Brücken zwischen den Kindern und den auftraggebenden Personen geschlagen werden.

Hinsichtlich der Zusammenstellung der Methodensammlung hat die Autorenschaft mit der ehemaligen langjährigen Mitarbeiterin der Fachstelle für Kinder- und Jugendpartizipation Mega!phon der Stadt Zürich, Line Tabakovic-Boser¹ am 16. Mai 2013 ein Expertinnengespräch geführt. Die aus diesem Gespräch resultierenden, wie auch die aus der Praxis gewonnen persönlichen Erkenntnisse der Autorenschaft, werden in der Methodensammlung ergänzend hinzugezogen.

4.4.1 Hilfsmittel

Unter Hilfsmittel versteht die Autorenschaft Methoden, die für verschiedenste partizipative Prozesse mit Kindern hinzugezogen werden können und als Ergänzung zur gewählten Hauptmethode dienen können. Wie Tabakovic-Boser in oben erwähntem Expertinnenge-

¹ Sie ist die von Hug (2007) zitierte Line Boser Kohn

sprach ausführte, macht es sowieso Sinn einen Methodenmix anzuwenden, da erst die Schnittstelle diverser zusammengewürfelten Methoden, repräsentative Schlüsse aus den gewonnen Informationen, zulässt. So kann beispielsweise eine Quartierspionage mittels einem anschliessendem Gruppengespräch ausgewertet werden.

Geführte Begehungen

Bei geführten Begehungen zeigen Kinder dem Projektteam ihren Bewegungsradius innerhalb einer bestimmten Umgebung. Dies benötigt ein gewisses Vertrauen der jungen Menschen in das Projektteam, welches seinerseits bereits einige Vorkenntnisse über das zu begehende Gebiet haben muss. (Willener, 2007, S. 155-156)

Fotografie und Videoaufnahmen

Kinder können, nach Steiner und Kim Berg (2011), ihre Sichtweise auf das Leben am Besten mit Bildern aufzeigen (S. 99). Auch Willener (2007) schreibt, dass Fotografien und Videoaufnahmen weitere Mittel sind, um Informationen über die kindliche Wahrnehmung einer bestimmten Umgebung zu erhalten. Anschliessend, kann an eine Begehung mit Kamera, im Rahmen einer Ausstellung, mit anderen Kindern und Erwachsenen darüber gesprochen werden und die Begehung ausgewertet werden. (S. 156) Tabakovic-Boser machte im Expertinnengespräch darauf aufmerksam, dass Methoden, bei welchen Kindern Kameras ausgehändigt bekommen, eng begleitet werden müssen. Denn durch die Freude der Kinder an der Kamera beziehungsweise am Fotografieren, besteht die Gefahr, dass die Kinder wild herumknipsen und dadurch den eigentlichen Auftrag vergessen.

Zeichnungen und Schnörkelspiel

Nach Willener (2007) sind Zeichnungen ein gutes Instrument für Kinder, ihre Umgebung oder Situationen darzustellen. Anhand von Zeichnungen können ergänzende Gespräche geführt werden, was Fachpersonen erlaubt die Situation richtig zu interpretieren. (S. 155) Angela Hobday und Kate Ollier (2011) schreiben, dass Kinder im Alter von 4 bis 11 Jahren fähig sind, ihre Lebenswelt darzustellen, indem sie eine eigene Weltkugel malen, welche sie mit persönlichen Wörtern, Sätzen und Symbolen ergänzen (S. 24). Steiner und Kim Berg (2011) ergänzen, dass das Malen von Bildern eine Ausdrucksform ist, die kaum sprachliche Fertigkeiten voraussetzt (S. 115). Des Weiteren erwähnen sie das Schnörkelspiel, welches Donald Woods Winnicott (1970, 1971), ein bekannter britischer Kinderpsychiater als diagnostisches Werkzeug benutzte (zit. in Steiner und Kim Berg, S. 123). Es eignet sich jedoch ausgezeichnet, um mit Kindern über ein bestimmtes Thema zu kommunizieren. Eine Person beginnt indem sie einen Schnörkel auf ein Stück Papier malt. Die zweite Person ergänzt die Zeichnung und malt daraus ein Bild beziehungsweise eine Figur und gibt dann die Zeichnung an

eine dritte Person oder der anderen Person weiter etc. Die gezeichnete Figur kann dabei jeweils der Thematik angepasst werden, so kann diese natürlich durch einen Gegenstand, einen physischen Raum oder ähnliches ersetzt werden kann. Das Spiel funktioniert am besten, wenn die Beteiligten unterschiedliche Farben verwenden, sodass ersichtlich ist, welches Kind, welche Teile gezeichnet hat. (Steiner und Kim Berg, S. 123)

Collagen und Modellbau

Schröder (1998) erwähnt, dass Collagen oder Modelle neben Zeichnungen weitere geeignete Formen sind, um beispielsweise gewünschte Zukunftssituationen darzustellen. Dabei kann mit verschiedenen Materialien gearbeitet werden (Stoff, Styropor, Holz, Pappe, Farbe etc.). (S. 88) Es kann auch mit vorgefertigten Modellen gearbeitet werden, wobei die Kinder im Spiel mit dem Modell mögliche Ideen und Vorschläge erarbeiten (ib., S. 188-189). Der Modellbau eignet sich, um den Kindern eine konkrete Situation sichtbar zu machen (was ja nach Kapitel 3.4.1 wichtig ist) und erfordert, nicht wie bei kommunikativen Methoden, keine entsprechende sprachliche Kompetenzen. (Schröder, 1995, S. 135)

Rollenspiele

Steiner und Kim Berg (2011) zeigen auf, dass Kinder einen schnellen Zugang zu einem Thema über Rollenspiele finden können (S. 96-97). Wie bereits unter 4.1 beschrieben, erlauben Spiele den Teilnehmenden - im Gegensatz zum Alltag - ein Aus-der-Rolle fallen. Nach Ansicht der Autorenschaft können daher die Kinder in Rollenspiele Hemmungen fallen lassen, was ihnen wiederum ermöglicht, sich besser und kreativ in Prozesse einzubringen. Des Weiteren ermöglichen ihnen Rollenspiele, sich in die Sichtweise anderer Akteurinnen und Akteure hineinzusetzen.

Umfragen, Fragebogen, Interviews, Aufsatz

Werden Beteiligungsmethoden von Erwachsenen begleitet oder durchgeführt, kann nach Jaun (2001) ein systematischeres und zielgerichteteres Vorgehen gewählt werden. Dies kann mittels Umfragen, Interviews oder einem Aufsatz geschehen. Es besteht jedoch die Gefahr, dass Erwachsene die Ergebnisse durch ihre eigene Perspektive fehlinterpretieren. (S. 116) Anstelle von Aufsätzen schlagen Hobday und Ollier (2011) vor, Satzergänzungen zu benutzen. Dabei ist ein Teil des Satzes vorgegeben und die Kinder können den Rest des Satzes vervollständigen, somit ihre Gedanken über ein spezifisches Thema zum Ausdruck bringen. Umfragen, Interviews und Fragebögen könnten Fragen nach den Gefühlsregungen der Kinder beinhalten, zum Beispiel was sie glücklich, traurig oder wütend macht. (S. 29-30) Auch mittels eines Gefühlsrads beziehungsweise einer Gefühlspizza können Emotionen zu Orten oder Gegebenheiten ausgedrückt werden. Ein Gefühlsrad oder eine Gefühlspizza be-

steht aus unterschiedlichen Emotionen, die diversen Stücken zugeteilt werden. So stehen die Stücke beispielsweise für glücklich, böse, traurig, nervös, stolz, und aufgeregt, wobei die Kinder, das ihnen passende Stück wählen können. (Hobday & Ollier, 2011, S. 41) Eine ähnliche, der Autorenschaft aus ihrer Tätigkeit in Jugendverbänden bekannte Methode, ist das Abholen von Meinungen und Gemütszuständen mittels verschiedenfarbigen Bonbons. Dabei verkörpert jede Bonbonfarbe ein bestimmtes Gefühl. Die moderierende Person macht schliesslich eine bestimmte Aussage, worauf sich die Kinder reihum bedienen können. Ehe sie die Bonbons essen dürfen, müssen sie jedoch erklären, warum sie welche Farbe gewählt haben.

Gespräche

Barbo von Hilgers und Ylva Ellneby (2012) empfehlen, den Inhalt einer Frage mit anderen Worten zu wiederholen, falls Kinder die Frage nicht beantworten. Um die Antworten der Kinder schliesslich wirklich verstehen und eine Fehlinterpretation ausschliessen zu können, sollten Erwachsene die Aussagen der Kinder des Öftern paraphrasieren, beispielsweise indem sie fragen: „Du hast gesagt, dass... meinst du damit...?“ Fragen an Kinder dürfen nicht zu viel Text enthalten, sondern müssen kurz und klar formuliert sein. (S. 163-164)

Steiner und Kim Berg (2011) zeigen anhand einer gelungenen Unterrichtseinheit eines anderen Kinder- und Jugendpsychotherapeuten Brian Morgan auf, wie es ihm gelang Schüler einer fünften Klasse über psychische Gesundheit aufzuklären und ihre Meinungen dazu anzuhören. Morgan machte sich als erstes Gedanken über die Umgebung, in der die Kinder aufwachsen. Aus diesem Grund sprach er mit den Kindern als erstes über die Gesundheit von Tieren und der Natur. Die Kinder waren sehr redegewandt und sprachen gemeinsam darüber, woran sie erkennen können, wenn es einem Mitmenschen schlecht geht. Dieses Beispiel zeigt auf, dass mit Kindern auch abstraktere Themen angegangen werden können, sobald eine Brücke zur Lebenswelt und Betroffenheit der Kinder geschlagen werden kann. (S. 96-97)

Handpuppen und Stofftiere

Um mit Kindern zu reden eignen sich Handpuppen und Stofftiere ausgezeichnet. Dabei ist es jeweils wichtig, die in der Hand gehaltenen Puppen oder Stofftiere ins Gespräch einzubeziehen und diese dabei anzusehen. Durch das Spielen mittels Stofftier oder Puppe erhalten die Kinder eine Distanz zu sich selber, womit es ihnen gelingt über sich selber zu sprechen und nachzudenken. (Steiner & Kim Berg, 2011, S. 103)

4.4.2 Kindergerechte Informationsweisen

Steiner und Kim Berg (2011) zählen hilfreiche Hinweise, Ausstattungen und Materialien auf, um der Kommunikation mit Kindern gerecht zu werden. Beim Zuhören und Reden kann es hilfreich sein, den Kindern kleinere Gegenstände zum Rumspielen zu geben. (S. 93-95)

Die nachfolgenden Informationen sind, nach Meinung der Autorenschaft, für die gesamte Methodensammlung verwendbar - jedoch besonders um Kinder zu informieren.

Geschichten, Bilderbücher und eigene Geschichten kreieren

Informationen können auch in eine Geschichte verpackt werden. Denn nach Steiner und Kim Berg (2011) finden Kinder Geschichten spannend, was es ihnen ermöglicht aufmerksamer zuzuhören. In Geschichten ist die Hauptfigur meist auf der Suche nach einer Lösung eines Problems. Bis die Hauptfigur ihren Weg findet, muss sie einiges durchmachen. Kinder erhalten dabei die Möglichkeit die Geschichte aus einer gewissen Distanz zu verfolgen. Dabei können Geschichten natürlich auch neu kreiert und auf die konkrete Situation angepasst werden. Um eine Geschichte zu erfinden, kann einem Muster gefolgt werden, denn Geschichten und Märchen haben oftmals eine ähnliche Struktur. Ein Held beziehungsweise die Hauptfigur der Geschichte steckt in Schwierigkeiten oder muss einen Auftrag erfüllen. Auf dem Weg zur Lösung begegnet die Hauptfigur unterschiedlichen Arten von Hindernissen und helfenden Wesen. Die Helfenden können zum Beispiel Zwerge oder sprechende Tiere sein und sind meistens in Besitz von Macht, Energie und Weisheit. Sie helfen so lange, wie die Hauptfigur bereit ist, sich anzustrengen und geben der Hauptfigur oftmals ein Machtobjekt in Form eines Schlüssels, eines Schwerts oder einer Landkarte mit auf den Weg. Diese Macht ist meist nach einer genauen Anweisung zu gebrauchen. Ziele erreicht die Hauptfigur nie auf direktem Weg - sie muss oft Rückschläge einstecken. Eine Geschichte endet schliesslich oft, indem der Erfolg - also die erreichte Lösung des Problems - gebührend gefeiert wird. Die Fantasie kennt beim Geschichteschreiben keine Grenzen. (S. 106-109)

Informationen überprüfen

Wenn Kindern Informationen mitzuteilen sind, sollten sich Erwachsene, gemäss von Hilgers und Ellneby (2012) dem Vier-Ohren-Prinzip von Friedemann Schulz von Thun bedienen, um zu registrieren, wie die Kinder die Botschaften aufgenommen haben. Je nach Wichtigkeit der Information lohnt es sich bei den Kindern nachzufragen, ob sie die Botschaft erhalten und richtig verstanden haben (vgl. Gespräche). Eine Möglichkeit um zu überprüfen, ob Kinder die Information verstanden haben, ist dass man sie die Kernaussage der Botschaft in eigenen Worten wiederholen lässt. (S. 158) Dies könnte nach Meinung der Autorenschaft spielerisch passieren, indem eine Methode des Kennenlern-Spiels auf die vorgegebene Situation ange-

passt wird. Nach Christina Binz, Corinne Raetzo-Brühlhart und Jean-Luc Brühlhart (2010) kann mit sechs Kindern das Spinnennetz-Spiel durchgeführt werden. Personen, welche sprechen, halten einen Wollknäuel oder eine Schnur und werfen der nächstenprechenden Person den Schnurball zu. Beim Weitergeben wird die Schnur festgehalten und so entsteht ein Spinnennetz. (S. 42)

4.4.3 Erhebungsmethoden

Alle folgenden Methoden sind als Basis für weiterführende Gespräche mit Kindern zu betrachten, denn wie bereits erwähnt, benötigt es meist zusätzliche Verständigungsfragen, um die kindliche Perspektive zu verstehen.

Streifzüge/ Quartierspionage, Ortsbegehungen

Diese Methoden beziehen sich gemäss Jaun (2001) auf einen klar abgegrenzten Raum (zum Beispiel auf den Schulweg, den Spielplatz, ein Quartier) und versuchen die Perspektive der Kinder zu erfassen und festzuhalten (S. 115). Nach Willener (2007) dient die Quartierspionage der Bewertung eines Ortes aus der Sicht von Kindern. Dabei sind Kinder als Detektive oder Spione unterwegs und halten fest, wo sie sich gerne aufhalten und wohl fühlen, an welchen Orten sie vorbeigehen und welche sie gar meiden. Kinder können für diese Methode sogar mit Spionage-Utensilien ausgerüstet werden, wobei sie ihre Ergebnisse im Spionage-Rapport und auf Karten festhalten. (S. 156) Nach Jaun (2001) können dabei weitere adäquate Mittel, wie Videos, Fotos, Tonaufnahmen oder Skizzen verwendet werden (S. 115). Wie Tabakovic-Boser² im Expertinnengespräch ausführte, bietet sich hierbei der Einbezug von Piktogrammen an, wobei die Kinder mit sinngebenden Etiketten ausgestattet werden, mit welchen sie die Karte bekleben können. So könnte ein Smiley für einen Ort stehen, der ihnen gut gefällt, ein Bildchen mit Feuer hingegen für einen Ort, den sie als gefährlich empfinden. Hinsichtlich der Gruppenbildung hat Tabakovic-Boser die Erfahrung gemacht, dass die Bildung von altersgemischten Gruppen Sinn macht, wobei die älteren die jüngeren Kinder unterstützen können. Somit können auch Kinder einbezogen werden, welche Mühe mit dem Lesen von Karten haben.

Verhaltenskartografie („Behaviour Mapping“)

Die Verhaltenskartografie ist eine systematische Beobachtungstechnik, um die Nutzung eines spezifischen Raums zu dokumentieren. Die Dokumentation schliesslich dient als Grundlage für eine adäquate Intervention. Es handelt sich hierbei nicht um eine explizit partizipative Methode, sie kann jedoch als solche eingesetzt werden, indem die Kinder in das Ver-

² Sie ist die von Hug (2007) zitierte Line Boser Kohn

ständnis der Nutzung des Raumes und dessen Dokumentation eingeführt werden. Die im Raum beobachteten Aktivitäten werden auf einer Karte eingezeichnet - durch Symbole, Notizen oder Fotos werden Details dieser Aktivitäten erfasst. Es handelt sich hierbei jedoch um eine sehr zeitintensive Methode. (Willener, 2007, S. 156)

4.4.4 Problemlösungsmethoden

Bei Problemlösungen ist es besonders wichtig, die Kinder über das Vorgehen der Lösungserarbeitung und über die Weiterverarbeitung ihrer Ideen und Wünsche genau zu informieren. Mögliche spielerische Formen für die Problemlösung sind:

Wunderfrage

Die Wunderfrage ist aus der lösungsorientierten Therapie bekannt und diente ursprünglich der Erhebung von Veränderungswünschen in der Erwachsenentherapie. Doch auch Kinder lieben diese Art von Fragen. Auf Kinder bezogen kann beispielsweise eine gute Fee, die über Nacht kommt, wunderschöne Träume verwirklichen. Dabei kann es natürlich passieren, dass Kinder auch unrealistische Lösungen präsentieren. An dieser Stelle wird empfohlen, nachzufragen, was dann anders wäre, beziehungsweise was sie dann anderes tun würden, um somit mit den Kindern alternative, realistischere Lösungsmethoden zu erarbeiten. (Steiner & Kim Berg, 2011, S. 46)

Zukunftswerkstatt

Die in einer Zukunftswerkstatt eingesetzten Mittel für das Suchen und Aushandeln einer Lösung sind sehr unterschiedlich und vielfältig. Dementsprechend setzt sie sich aus verschiedenen kreativen Einzelmethoden zusammen (vgl. Hilfsmittel, Kapitel 4.4.1), wobei die Zukunftswerkstatt jedoch nach einem klar strukturierten Prozess stattfindet. Dieser Prozess gliedert sich in drei Phasen: die Kritikphase, die Fantasiephase und die Umsetzungsphase. Auf der Internetseite <http://www.zukunftswerkstaetten-verein.de/> finden sich weitere Details über das Verfahren der Zukunftswerkstatt. (Hanspeter Hongler, Markus Kunz, Katharina Prelicz-Huber, Richard Wolff & Jonas Fricker, 2008, S. 66) Nach Willener (2007) bewährt sich in der Kinderpartizipation eine Kurzform der Zukunftswerkstatt und wird diese innerhalb eines Unterrichtstages durchgeführt (S. 156). Mittels Kurzform sehen die Kinder das Ende eines Prozesses, was ihnen erspart, sich auf einen langwierigen Beteiligungsprozess einzulassen.

4.4.5 Gefässe für das Sammeln der Ideen von Kindern

Insel tu was

Das Brettspiel „Insel tu was“ wurde auf dem Robinsonspielplatz in Thun entworfen und von Line Boser Kohn³ im Rahmen der Ausbildung zur Soziokulturellen Animatorin an der Hochschule für Soziale Arbeit in Luzern ausgearbeitet. Das Spiel dient in erster Linie zum Sammeln von Ideen und zur Programmgestaltung für Kindergruppen, kann aber nach Ansicht der Autorenschaft in abgeänderter Form auch für andere Settings, wie etwa der Evaluation gebraucht werden. Je nach Feld, welches die Kinder mit ihrer Spielfigur betreten, müssen sie eine Karte vom richtigen Kartenstapel nehmen und die auf der Karte beschriebene Anweisung erfüllen. Dabei gibt es Karten bei denen etwas Tolles, und solche bei denen etwas Blödes passiert. Und schliesslich gibt es Karten, welche die Kinder auffordern sich eine Aktivitätsidee zu einer bestimmten Situation zu überlegen. Im weiteren Verlauf des Spiels haben die Spielenden die Möglichkeit, die ausgearbeiteten Ideen zu bewerten. Somit werden die aus Sicht der Kinder besten Aktivitätenideen eruiert und jene Gruppen mit den besten Ideen gewinnt das Spiel. Der genaue Spielbeschrieb kann der Internetseite des Stadt Zürich Sozialdepartementes (Kinder- und Jugendpartizipation Mega!phon) entnommen werden:

http://www.stadt-zuerich.ch/content/sd/de/index/soziokultur/megaphon/angebote/weitere_Angebote/tuwas.html

Im Expertinnengespräch merkte Tabakovic-Boser an, dass dieses Spiel nur Sinn macht, wenn es mit einer mehr oder weniger konstanten Kernkindergruppe gespielt wird.

Wandzeitungen/ Packpapier

Dies ist aus Sicht der Autorenschaft die wohl bekannteste Methode zum Sammeln von Ideen. Hierbei werden einfach ein Packpapier aufgehängt und Stifte bereitgelegt. Die Kinder haben so jederzeit die Möglichkeit ihre Ideen aufzuschreiben. Wenn einige Ideen zusammen sind, können diese schliesslich mit den Kindern bewertet werden. Damit die Methode funktioniert und das Packpapier nicht vergessen geht, müssen die Kinder jedoch immer wieder darauf hingewiesen werden.

4.4.6 Mitbestimmungsmethoden

Unter den Mitbestimmungsmethoden versteht Jaun (2001) Kinderparlament, -forum, -rat und -versammlung (S. 106).

Parlamente, Rat, Forum, Versammlungen für und mit Kindern

In Fachkreisen sind Kinderparlamente und Kinderräte sehr umstritten. Argumente gegen diese Formen der Kinderpartizipation sind beispielsweise, dass den gewählten Kindern oft-

³ Sie ist die oben zitierte Line Tabakovic-Boser

mals die dafür benötigten Kommunikations- und Handlungsbefugnisse fehlen. Es seien mehrheitlich Alibi- und Schauveranstaltungen für Erwachsene, bei denen sprachunbegabte Kinder zu kurz kämen. (Schröder, 1998, S. 65) Die Autorenschaft merkt hier an, dass es für diese Methoden wichtig ist, dass Kinder eng betreut werden müssen. In der Schweiz ist ein Beispiel dafür das Kinderparlament Bern weitere Informationen sind auf der Internetseite der Stadt Bern unter http://www.bern.ch/leben_in_bern/persoennes/kinder/kinderbuero/kinderparlament zu finden.

Offener in der Gestaltung und dem Finden von Themen sind die Kinderforen. Kinder können hier ihre Probleme, Wünsche und Anregungen in direkter Weise kundtun. Die Teilnahme an einem Forum ist meist freiwillig und kann spontan geschehen. Versammlungen sind ähnlich wie Foren, nur sind dabei die Themen, welche besprochen werden, von vornherein festgelegt. (Schröder, 1998, S. 65) Die Autorenschaft sieht in Kinderparlamenten, Kinderräten etc. zwar keine spielerischen, partizipativen Methoden (obwohl sicherlich auch diese mehr oder weniger kreativ verpackt werden können), zur Vollständigkeit werden diese Methoden hier aber dennoch genannt.

Abstimmungen

Innerhalb der oben erwähnten Mitbestimmungsmethoden, aber natürlich auch sonst, beispielsweise beim Bewerten von Ideen, können Abstimmungen mit Kindern durchgeführt werden. Abstimmungen können nach Jaun (2001) offen oder geheim durchgeführt werden (S. 114). Mit Kindern eignet sich die anonyme Abstimmung, nach Ansicht der Autorenschaft, besser, da sich die Kinder dabei freier entscheiden können und der Meinung der übrigen Beteiligten somit weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. Abstimmungen können spielerisch umgesetzt werden, indem die Meinung beispielsweise auf einem Zettel notiert und mittels Wurfsituation in der Urne versenkt wird.

4.4.7 Kindergerechte Evaluationsmethoden

Wie bereits erwähnt, macht es, in der Arbeit mit Kindern Sinn, den Partizipationsprozess laufend zu evaluieren, da die Kinder, je nach Prozesslänge, mit einer Gesamtevaluation überfordert wären (vgl. Kapitel 4.3.1).

Skalierungsfragen

Nach Steiner und Kim Berg (2011) sind Zahlen für Kinder einfacher einzuordnen als Worte und entsprechend fällt ihnen der Umgang mit Zahlen einfacher. Bei Skalierungsfragen geht es darum, den Fragen, beziehungsweise der Thematik mittels Zahlen eine Note zugeben.

Einschätzungen können mittels dieser Technik den Austausch mit Kindern begünstigen. (S. 44-45) Spielerisch können die Fragen in unterschiedlicher Weise umgesetzt werden. Eine Möglichkeit wäre jene mit Hilfe des Himmel-und-Hölle-Hüpfspiels. Die meisten Kinder kennen dieses Spiel. Die Kinder platzieren den Stein dort wo sie denken, dass ihr Befinden über ein Thema ist. Die Skalierung kann auch mittels eines Seils erfolgen, an welchem die Kinder solange entlanglaufen, bis sie bei der entsprechenden Zahl angelangt sind. (Steiner & Kim Berg, 2011, S. 132-135)

Erfolge thematisieren

Erfolge können auf verschiedene Arten dargestellt werden, so beispielsweise durch das Bauen eines Erfolgsturms. Hierbei wählen Kinder farbige Bauelemente aus, welche ihren persönlichen Erfolg darstellt. (Steiner & Kim Berg, 2001, S. 132-135) Erfolge auf einem Projektweg können auch mittels des Spiels „Mein Lebensweg“ aus Hobday und Ollier (2011) aufgezeigt werden. Dabei zeichnen die Kinder ihren Lebensweg mit den wichtigsten Ereignissen auf ein Blatt. Sie können sich dabei zusätzlicher Symbole, Wörter oder Zeichnungen behelfen. Das Spiel ermöglicht einen Blick in die Vergangenheit, in die Gegenwart und in die Zukunft. Erfahrungen zeigen, dass Kinder motiviert sind, den Erfolg bildlich darzustellen. (S. 127-129)

5-Finger Methode

Eine der Autorenschaft aus Arbeit mit Kindern bekannte, einfache Auswertungsmethode ist die 5-Finger Methode. Dabei ist jedem Finger eine Frage zugeordnet.

Daume = „Was war super?“

Zeigefinger = „Auf was zeigst du und möchtest noch was dazu sagen?“

Mittelfinger = „Was hat dich genervt?“

Ringfinger = „Wie hast du dich gefühlt?“

Kleiner Finger = „Was ist dir zu kurz gekommen?“

5 Schlussfolgerungen

Im folgenden, letzten Kapitel wird auf die Arbeit zurückgeblickt, wobei die wichtigsten Punkte, vor allem unter Berücksichtigung der drei Fragestellungen, zusammengefasst werden. Des Weiteren wird diskutiert welche Schlussfolgerungen die Soziale Arbeit aus vorliegender Abhandlung der Thematik ziehen kann. Abschliessend wird noch einen kurzen Ausblick in die Zukunft getätigt.

5.1 Diskussion der Fragestellungen

Wie bereits in der Einleitung (vgl. Kapitel 1.2) beschrieben, orientierte sich die Arbeit an drei Hauptfragestellungen, welche hier nochmals aufgegriffen und zusammenfassend diskutiert werden. Um die erste der drei Fragestellungen diskutieren zu können, bedurfte es vorerst einer genaueren Umschreibung des Begriffes Partizipation, welche zwar viel Raum einnahm, aus Sicht der Autorenschaft für das Verständnis der Thematik aber absolut relevant ist.

Fragestellung 1:

In welchen Feldern der Sozialen Arbeit wird die Kinderpartizipation umgesetzt und welche Chancen und Stolpersteine gibt es dabei?

Wie sich mittels Legitimation durch den Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz, wie auch durch einschlägige Literatur der Sozialen Arbeit gezeigt hat, ist es, nach Ansicht der Autorenschaft, die Aufgabe der Sozialen Arbeit, insbesondere der Soziokulturellen Animation, sich für Kinderpartizipation einzusetzen und diese einzufordern (vgl. 2.3.1 & 2.3.2). Da die Sozialarbeit oft in der beratenden Funktion und vor allem durch die erwachsenen Bezugspersonen als Erstadressatenschaft mit den Kindern in Kontakt kommt, muss auch die Sozialarbeit versuchen, Kindern die Beteiligung zu ermöglichen. Schliesslich ist die Kinderbeteiligung verschiedentlich rechtlich verankert - auch wenn diese Rechte nicht einklagbar sind (vgl. 2.2). So wird denn Kinderpartizipation in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit auch verschiedentlich angewandt, unter anderem bei Quartierentwicklungs- und anderen Raumveränderungsprozessen, in Kindertreffs, in welchen Programme und Aktivitäten ausgearbeitet werden oder in auch in Erziehungsberatungen (vgl. 2.3.1 & 2.3.2).

Chancen gibt es in der Kinderpartizipation zuhauf. Neben dem grundsätzlichen, demokratischen Recht der Mitbestimmung, bietet die Beteiligung den Kindern ein breites Spektrum an informellen Lernfeldern. Sei dies zur Förderung von Selbst- und/ oder von Sozialkompetenzen. Der demokratischen Gesellschaft nützt, wenn sich ihre Mitglieder schon früh persönlich beteiligen können (vgl. 2.4.2). Doch auch mögliche Stolpersteine sind vorhanden, wenn Kinderpartizipation zuwenig durchdacht angewandt wird. So zum Beispiel, wenn Erwachsene

nicht voll und ganz dazu bereit sind, Kindern das wirkliche Mitspracherecht zuzugestehen und ihre Entscheidungen und Meinungen zu akzeptieren. Oder aber, wenn dem Entwicklungsstand, der Methodik, sowie der Laune der Kinder zuwenig Rechnung getragen wird (vgl. 2.4.3).

Fragestellung 2

Warum ist Kinderpartizipation für die Entwicklung der Persönlichkeit wichtig?

Diese Frage wurde gestellt, um einerseits ein weiteres gutes Argument für den Einbezug von Kindern zu liefern. Andererseits interessierte die Autorenschaft grundsätzlich, was die Kinderpartizipation in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder auslöst.

Es ist der Autorenschaft aufgefallen, dass zur Auswirkung von Partizipation auf die Persönlichkeit kaum explizites und empirisches Material vorhanden ist. Nichtsdestotrotz wurde in dieser Arbeit einen theoretischen Bezug zwischen der Persönlichkeitsentwicklung und den Erfahrungen beim Partizipieren hergestellt.

Das Kapitel 3.2 zeigte auf, dass Kinder beim Partizipieren die Möglichkeit erhalten ihre Emotionen weiterzuentwickeln. Den Selbstwert und das Selbstkonzept thematisiert das Kapitel 3.3 und verdeutlichte, dass Kinder auch in diesen zwei Bereichen der Persönlichkeit mittels der Partizipation Entwicklungsfortschritte machen können. Aus diesen zwei theoretischen Abhandlungen schliesst die Autorenschaft, dass die Partizipation wichtig ist für die Entwicklung der Persönlichkeit. Beim Partizipieren erhalten Kinder einen ausserfamiliären und auserschulischen Rahmen, um sich weiterzuentwickeln und neue Erfahrungen mit sich selber und im Umgang mit anderen Menschen zu machen.

Fragestellung 3

Wie kann die Soziale Arbeit die Kinderpartizipation mittels spielerischen Methoden adäquat umsetzen?

Diese Frage wird im vierten Kapitel mit Hilfe einer Zusammenstellung von verschiedensten Methoden beantwortet, wobei vorliegende Methodensammlung natürlich um etliche Methoden erweitert werden könnte. Zudem ist anzumerken, dass die Methoden in dieser Arbeit zwar einem bestimmten Bereich - zum Beispiel den Erhebungsmethoden - zugeordnet sind, die Methoden aber in ganz anderen Bereichen ebenso gut zum Einsatz kommen könnten. Die Grenzen zwischen den Bereichen sind absolut fließend und so oder so empfiehlt es sich, bei einer Kinderbeteiligung unterschiedliche Methoden anzuwenden. (vgl. 4.4.1) Abschliessend ist hier nochmals zu betonen, dass die Methoden jeweils unter Berücksichtigung der Faktoren, wie etwa des Entwicklungsstandes, der Sozialisation oder einer Gruppendynamik angepasst werden müssen.

5.2 Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit

Für Professionelle der Sozialen Arbeit wurde aufgezeigt, dass Partizipation in deren Berufsalltag gehört und wichtig ist für die Ermächtigung der Kinder. Beim Einbezug von Kindern begegnen Professionelle jedoch nicht nur offenen Ohren und es werden Argumente von Erwachsenen ausgeführt, die gegen die Partizipation von Kindern sprechen. Sei dies, da Kindern unmündig sind oder dass Sorgen bestehen, dass Kinder beim Partizipieren überfordert werden. Diesen Argumenten sollen Professionelle aktiv begegnen und sich für den Einbezug der Kinder stark machen. Denn es existieren viele Argumente, die für die Kinderpartizipation sprechen; gesetzliche, solche aus professioneller Sicht oder weil Partizipation für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern wichtig ist. Es entstehen Chancen wenn Kinder beteiligt werden aber auch Stolpersteine, die es beim Einbezug der Kinder zu berücksichtigen gibt. In dieser Arbeit wurden diverse Argumente für die Kinderpartizipation aufgezeigt, die Professionelle stärken sollen, den Einbezug der Kinder umzusetzen. Zudem konnte aufgezeigt werden, dass nichts gegen die Partizipation von Kindern im Alter von 6-12 Jahren spricht, wenn sie denn kindergerecht umgesetzt wird.

Die Abhandlung zum Modell der integralen Projektmethodik nach Willener (2007) zeigt, wo es in der Projektarbeit Möglichkeiten gibt, Kinder einzubeziehen. Diese Möglichkeiten können auf den alltäglichen Berufsalltag in der Sozialarbeit und der Soziokulturellen Animation transferiert werden. Denn dort geht es immer wieder darum, Situationen zu analysieren, Ziele zu entwickeln, Umsetzungsstrategien zu erarbeiten, entsprechendes umzusetzen und zu evaluieren.

Mittels der Methodensammlung wurden einige konkrete Methoden für eine kindergerechte Partizipation aufgezeigt, die den Professionellen der Sozialen Arbeit helfen und sie inspirieren sollen. Professionelle sind jedoch immer wieder gefragt neue Methoden zu entwickeln und diese situationsadäquat einzusetzen.

5.3 Ausblick zur Thematik Kinderpartizipation in der Sozialen Arbeit

Nun stellt sich die Frage, welche Rolle die Kinderpartizipation künftig in der Sozialen Arbeit hat, beziehungsweise wie sie sich diesbezüglich positionieren soll und/oder kann.

Absolut auffallend ist, dass die Soziale Arbeit ihren Bezugsdisziplinen wie etwa der Pädagogik oder der Psychologie, in Sachen Literatur zu Kinderpartizipation extrem hinten nach hinkt. Auf der Basis der Sozialen Arbeit gibt es kaum Literatur, was in Anbetracht der Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit an sich erstaunlich ist. Denn, wie sinngemäss schon

erwähnt, sind Kinder die schwächsten Glieder eines sozialen Systems, von gesellschaftlichen Problemen und Ungleichheiten dementsprechend häufig betroffen und stehen somit im primären Fokus Sozialer Arbeit (vgl. beispielsweise Kapitel 1.3). Darum würde es die Autorenschaft als äusserst wertvoll erachten, wenn in der Sozialen Arbeit diesbezüglich mehr geforscht und allenfalls eine (mehr oder weniger) klare Haltung der Sozialen Arbeit erarbeitet würde. Aus Sicht der Autorenschaft wäre - zu Kinderthemen allgemein - ausserdem ein direkter Bezug im Kodex der Sozialen Arbeit Schweiz angebracht. In der konkreten Arbeit mit Kindern, liegt es an der Sozialen Arbeit, im gegebenen Rahmen, die Kinderpartizipation zu gewährleisten und sich nicht davor zu scheuen, diese umzusetzen - weder vor einem finanziellen, noch vor einem zeitlichen Mehraufwand. Auf der gesellschaftlichen Ebene wäre es ferner an der Sozialen Arbeit sich dafür einzusetzen, dass die zwar bestehenden, aber nicht einklagbaren Rechte, in verbindliche, einklagbare Rechte umgewandelt werden. Dies würde bedingen, dass sich die Soziale Arbeit politisch klar positioniert und die Thematik präsent macht.

Literatur und Quellenverzeichnis

Literatur

- Asendorpf, Jens B. & Neyer, Franz J (2012). *Psychologie der Persönlichkeit* (5. vollst. überarb. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: AvenirSocial.
- Baacke, Dieter (1999). *Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Basel: Beltz Verlag.
- Bamler, Vera; Werner, Jullian & Wustmann, Cornelia (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Berk, Laura E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. akt. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Berlin, Hilke (2011). *Kinder- und Jugendrechte in der Schweiz. Eine Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der neuen Bundesverfassung*. Berlin: LIT Verlag.
- Binz, Christina; Raetzo-Brühlhart, Corinne & Brühlhart, Jean-Luc (2000). *Ciao. Spielend kennen lernen*. Luzern: Rex-Verlag.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).
- Eggert, Dietrich; Reichenbach, Christina & Bode, Sandra (2003). *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, Borgmann KG.
- Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen [EKKJ] (2001). *Verantwortung tragen – Verantwortung teilen. Ideen und Grundsätze zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Gefunden am 9. April 2013, unter http://www.ekkj.admin.ch/c_data/d_01_rap_Partizipation.pdf
- Elben Cornelia Ev (2002). *Sprachverständnis bei Kindern. Untersuchungen zur Diagnostik im Vorschul- und frühen Schulalter*. Münster: Waxmann.
- Gerrig, Richard J. & Zimbardo, Philip. G. (2008). *Psychologie* (18. akt. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Hafeneger, Benno (2005). Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In Hafeneger, Benno; Jansen, Mechtild M. & Niebling, Torsten (Hrsg.), *Kinder- und Ju-*

- gendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 11-40). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hobday, Angela & Ollier, Kate (2011). *Helfende Spiele. Kreative Lebens- und Konfliktberatung von Kindern und Jugendlichen* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Hongler, Hanspeter; Kunz, Markus; Prelicz-Huber, Katharina; Wolff, Richard & Fricker, Jonas (2008). *Mitreden - Mitgestalten - Mitentscheiden. Ein Reiseführer für partizipative Stadt-, Gemeinde- und Quartierentwicklung*. Luzern: Interact.
- Hug, Annette (2007). Partizipation. In Willener; Alex (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt* (S. 58-68). Luzern: Interact.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.
- Jaun, Thomas (2001). *Angst vor Kinder? Die Notwendigkeit der Kinderpartizipation und Wege dazu*. Bern: BLMV.
- Kähler, Harro Dietrich (2005). *Soziale Arbeit in Zwangskontexten. Wie unerwünschte Hilfe erfolgreich sein kann*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Kähler, Harro Dietrich (2009). *Erstgespräche in der sozialen Einzelhilfe* (5. Aufl.) Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Klose, Christiana & Niebling, Torsten (2005). Partizipation aus der Sicht der Jugendarbeit/-bildung. In Hafenecker, Benno; Jansen, Mechtild M. & Niebling, Torsten (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 145-167). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Klose, Christiana (2005). Partizipation aus der Sicht von Politik und Verwaltung. In Hafenecker, Benno; Jansen, Mechtild M. & Niebling, Torsten (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 145-167). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Knauer, Raingard & Sturzenhecker, Benedikt (2005). Partizipation im Jugendalter. In Hafenecker, Benno; Jansen, Mechtild M. & Niebling, Torsten (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 63-94). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lenz, Albert (2001). *Partizipation von Kindern in Beratung und Therapie. Entwicklungen, Befunde und Handlungsperspektiven*. Weinheim: Juventa Verlag.

- Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc & Maass, Asja (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor mit 29 Tabellen*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Lüttringhaus, Maria (2000). *Stadtentwicklung und Partizipation. Fallstudien aus Essen Katernberg und der Dresdner Äusseren Neustadt*. Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Moser, Heinz (2010). Gesellschaftlicher Wandel und Animation. In Wandeler, Bernard (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 63-94). Luzern: Interact.
- Müller, Oswald (2002). *Entwicklung und Förderung des Selbstkonzepts* (1. Aufl.). Aarau: Sauerländer Verlage AG.
- Mummendey, Hans Dieter (2006). *Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Bern: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Neubauer, Walter F. (1976) *Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Oerter, Rolf (1993). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. München: Quintessenz-Verlag.
- Oser, Fritz; Ullrich, Manuela & Biedermann, Horst (2000). *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education à la citoyenneté Democratique (ECD)“ des Europarats zuhanden des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW)*. Gefunden am 14. Okt. 2012, unter <http://edudoc.ch/record/29371/files/249.pdf>
- Petermann, Franz & Wiedebusch, Silvia (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Portele, Gerhard (1976). Arbeit, Spiel, Wettbewerb. In Lehmann, Jürgen & Portele, Gerhard (Hrsg.), *Simulationsspiele in der Erziehung* (S. 115-133). Weinheim: Beltz Verlag.
- Reiners, Annette (2004). *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele* (7. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Rothgang, Georg-Wilhelm (2003). *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schenk-Danzinger, Lotte (2006). *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). Wien: Öbvht Verlags-gmbH & Co.KG.
- Scheu, Bringfriede & Otger, Autrata (2013). *Partizipation und Soziale Arbeit Einflussnahme auf das subjektiv Ganze*. Wiesbaden: Springer VS.

- Schick, Andreas & Cierpka, Manfred (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kindergärten, Grundschulen und in der Sekundarstufe. Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. In Malti, Tina & Perren, Sonja (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schorlemmer, Friedrich (2001, 12./13 Nov.). Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie?. In Dokumentation des Bundeskongresses, *Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie? Ideale - Erfahrungen - Perspektiven* (S. 42-55). Gefunden am 16. Feb. 2013, unter <http://www.kinder-beteiligen.de/dnld/partizipationvonkindernundjugendlichenalsgesellschaftlicheutopie.pdf>
- Schröder, Richard (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schröder, Richard (1996). *Freiräume für Kinder(t)räume! Kinderbeteiligung in der Stadtplanung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schröder, Richard (1998). *Partizipation von Kindern an Stadtplanung und Stadtgestaltung. Ergebnisse einer Befragung zu Formen der Partizipation und Neuentwicklung der Beteiligungsmethode „Modellbau mit Kindern“*. Unveröffentlichte Dissertation vom Fachbereich 07 Umwelt und Gesellschaft der Technischen Universität Berlin.
- Schultheis, Franz; Perrig-Chiello, Pasqualina & Egger, Stephan (Hrsg.). (2008). *Kindheit und Jugend in der Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel“*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schweizerische Stiftung pro juventute (1998). *Partizipationsprojekte mit Kindern. Eine Sammlung von Praxisbeispielen*. Zürich: Stiftung pro juventute.
- Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210).
- Siegler, Robert; DeLoache, Judy S. & Eisenberg, Nancy (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg, Neckar: Spektrum Akademischer Verlag.
- Steiner, Therese & Berg, Insoo Kim (2011). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-System Verlag.
- Sturzbecher, Dietmar & Hess, Markus (2005). Partizipation im Kindesalter. In Hafenegger, Benno; Jansen, Mechtild M. & Niebling, Torsten (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 41-62). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Sturzbecher, Dietmar & Walz, Christine (2003). Soziale Partizipation – eine psychologische Begriffsbestimmung und Anforderungsanalyse. In Sturzbecher, Dietmar & Grossmann, Heidrun (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen* (S. 13-44). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Treibel, Annette (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (7. Auflage). Opladen: Leske+Budrich.
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes (SR 0.107)
- UNICEF Schweiz (1999). *Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Bericht zu ihrer Situation* (1. Aufl.). Gefunden am 5. Nov. 2012, unter http://assets.unicef.ch/downloads/bericht_CH_kinder.pdf
- UNICEF Schweiz (2010). *Studie. Vom Kinderschutz zum Kinderrechtsstaat. Stärken, schützen, fördern durch eine umfassende Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention*. Gefunden am 8. Jan. 2013 unter http://assets.unicef.ch/downloads/de_kurzfassung_2.pdf
- Von Hilgers, Barbo & Ellneby, Ylva. (2012). *Die Kunst, mit Kindern zu reden*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Von Salisch, Maria (2002). Vier Statements zum Thema „Partizipation“ aus unterschiedlicher fachlicher Perspektive. Aus entwicklungspsychologischer Sicht. In Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.), *Mit Kindern und Jugendlichen verhandeln?! Partizipation im Jugendhilfekontext*. Dokumentation der Fachtagung am 20./21. September 2001 in Berlin (1. Aufl., S. 21-31). Gefunden am 16. Feb. 2013, unter [e-doc.difu.de/edoc.php?id=WKV3Y5O2](http://doc.difu.de/edoc.php?id=WKV3Y5O2)
- Wandeler, Bernard (Hrsg.). (2010). *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion*. Luzern: Interact.
- Weber Khan, Christina (2011). Dranbleiben, damit Kindern wirklich zugehört wird! In Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen [EKKJ] (Hrsg.), *Kindern zuhören. Das Recht auf Meinungsäusserung und Anhörung*. (S. 11-18). Gefunden am 20. Okt. 2012, unter http://www.ekkj.admin.ch/c_data/d_11_ekkj_rap_kinder.pdf
- Weber, Ester (2012). *Beratungsmethodik in der Sozialen Arbeit. Das Unterrichtskonzept der Beratungsmethodik an der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit*. Luzern: Interact.
- Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: Interact.

Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (2007). *Das grosse Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter* (4. akt. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.

Zermatten, Jean (2011). Das Recht auf Gehör und Partizipation als Grundsatz. Eine neue demokratische Dynamik! In Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen [EKKJ] (Hrsg.), *Kindern zuhören. Das Recht auf Meinungsäusserung und Anhörung*. (S. 11-18). Gefunden am 20. Okt. 2012, unter http://www.ekkj.admin.ch/c_data/d_11_ekkj_rap_kinder.pdf

Internet

Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte [SKMR]. (2011). Leitlinien des Europarates für eine kinderfreundliche Justiz - Die Justiz für die jüngsten Beteiligten neu überdenken. Gefunden am 14. Jan. 2013, unter <http://www.skmr.ch/de/themenbereiche/kinderpolitik/artikel/kinderfreundliche-justiz.html>

Stadt Bern (2012). *Kinderparlament*. Gefunden am 5. Mai 2013, unter http://www.bern.ch/leben_in_bern/persoeliches/kinder/kinderbuero/kinderparlament

Stadt Zürich Sozialdepartement (ohne Datum). *Brettspiel TUWAS*. Gefunden am 10. Mai 2013, unter http://www.stadt-zuerich.ch/content/sd/de/index/soziokultur/megaphon/angebote/weitere_Angbote/tuwas.html

Verein zur Förderung demokratischer Zukunftsgestaltung e.V. (ohne Datum). *Zukunftswerkstätten*. Gefunden am 20. April 2013, unter <http://www.zukunftswerkstaetten-verein.de/>