



Katrin Peyerl | Ivo Züchner (Hrsg.)

Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe

Anspruch, Ziele und Formen
der Partizipation von Kindern
und Jugendlichen

BELTZ JUVENTA

Katrin Peyerl | Ivo Züchner (Hrsg.)
Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe

Katrin Peyerl | Ivo Züchner (Hrsg.)

Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe

Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation
von Kindern und Jugendlichen

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6707-1 Print
ISBN 978-3-7799-6708-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	
<i>Katrin Peyerl/Ivo Züchner</i>	7
Grundlagen	13
Zu Bedeutung von Partizipation für die Kinder- und Jugendhilfe	
<i>Stefan Schnurr</i>	14
Kinderpolitik und Kinderrechte	
<i>Heinz Sünker/Thomas Swiderek</i>	26
Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen	
<i>Albrecht Rohrmann</i>	40
Kinder- und Jugendarbeit	55
Demokratische Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	
<i>Benedikt Sturzenhecker</i>	56
Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Jugendverbänden	
<i>Gunda Voigts</i>	71
Partizipationsförderung in der Kinder- und Jugendarbeit	
<i>Katrin Peyerl</i>	85
Tageseinrichtungen und Kindertagespflege	99
Demokratische Partizipation in der Kindertagesbetreuung	
<i>Teresa Lehmann/Elisabeth Richter</i>	100
Demokratische Partizipation in Familienzentren	
<i>Raingard Knauer</i>	113
Partizipation im Hort	
<i>Katrin Peyerl/Ivo Züchner</i>	126
Hilfen zur Erziehung	139
Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung	
<i>Liane Pluto</i>	140

Partizipation der Pflegekinder in der Pflegekinderhilfe <i>Daniela Reimer/Klaus Wolf</i>	153
Partizipation in der Hilfeplanung <i>Gunther Graßhoff</i>	167
Andere Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe	177
Partizipation und Kinderschutz: Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven <i>Timo Ackermann</i>	178
Partizipation und Vormundschaft/Pflegschaft <i>Peter Hansbauer/Lisa Wendt</i>	192
Partizipation und kommunale Jugendhilfeplanung <i>Reinhard Liebig</i>	205
Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe <i>Ulrike Urban-Stahl</i>	216
Autor*innenangaben	226

Einleitung

Katrin Peyerl/Ivo Züchner

Die aktuelle Reform des Sozialgesetzbuch VIII hat auch das Thema Partizipation von Kindern und Jugendlichen aufgegriffen. Kindesinteressen und Kinderschutz waren zentrale Themen des Dialogprozesses, der zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KSJG) führte, der Bereich „Mehr Beteiligung von jungen Menschen, Eltern und Familien“ ist eines der fünf Themengebiete, in denen das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) die zentralen Änderungen des SGB VIII durch das KSJG zusammenfasst.

Beteiligung bzw. Partizipation, gerade von Kindern und Jugendlichen, hat dabei vielfältige Dimensionen und Facetten, mit Blick auf die Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sind mindestens zwei generelle Blickrichtungen von Bedeutung.

Zum einen der Blick auf das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation, was schon in der UN-Kinderrechtskonvention durchgesetzt ist. Hierdurch sollen diese dazu „bemächtigt“ werden, in allen Lebensbereichen mitbestimmen, in der Gesellschaft mitreden und mitentscheiden zu können sowie ihre Lebensumstände und ihre eigenen Interessen im politischen Diskurs auf allen Ebenen zu vertreten. Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist so Ausdruck eines Gesellschaftsverständnisses, in denen alle Mitglieder der Gesellschaft Rechte besitzen und sich beteiligen können. Der Kinder- und Jugendhilfe kommt im Sinne der Förderung und Bildung von Kindern und Jugendlichen eine Unterstützungsfunktion zu, in der „Bemächtigungs-“ und Bildungsprozesse, auch über die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe hinaus, im öffentlichen und politischen Raum, angestoßen/angeregt werden. Gleichzeitig ist Erziehung und Bildung in diesem Sinne auch Teil der Sicherung des gesellschaftlichen Grundkonsenses einer demokratischen Gesellschaft, die auf die Mitwirkung ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesen ist.

Zum anderen ist Kinder- und Jugendhilfe selbst ein Angebots- und Leistungssystem mit vielfältigen Organisationsformen. Gerade diese Organisationen müssen sich immer wieder die Frage stellen, inwieweit diese ihren Auftrag der Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei ihren eigenen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen erfüllen, inwieweit sie selbst partizipativ angelegt sind und das Recht auf Partizipation umsetzen. Dies bedeutet eben nicht nur einen pädagogisch förderlichen Erfahrungs- und Lernraum zu bieten, sondern Kindern und Jugendlichen faktisch Einflussnahme und Mitbestimmung in den Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe zu ermöglichen. Der bedeutende Erfahrungs- und Lernraum für Kinder und Jugendliche ist hier an die

Wirkmächtigkeit gebunden, die nicht nur Erfahrungen der Selbstwirksamkeit oder sozialen Lernens ermöglicht, sondern auch Prozesse der Demokratiebildung befördert.

Entsprechend ist Partizipation von Kindern und Jugendlichen Auftrag und Ziel der Kinder- und Jugendhilfe, sowohl Qualitätskriterium als auch Handlungsform und Methode. Allein dies macht Partizipation zu einer anspruchsvollen Aufgabe: So sind auf der einen Seite Erwartungen und Legitimation pädagogischen Handelns an Partizipation von Kindern und Jugendlichen geknüpft. Auf der anderen Seite kann Partizipation von Kindern und Jugendlichen von pädagogisch Verantwortlichen nicht bestimmt bzw. kontrolliert und durchgeplant werden, wenn Partizipation nicht rein instrumentalisierend und als Legitimationsbeschaffung der eigenen Praxis angelegt ist, was dem Charakter von Partizipation entgegen steht.

Dies alles ist Grund genug, einen Band mit Beiträgen zur Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe zusammenzustellen, der versucht, die vielfältigen Ansätze und Partizipationsformen in den heterogenen Handlungsfeldern zu beleuchten. Im Wissen darum, dass die Kinder- und Jugendhilfe vielfältige Zielsetzungen und Organisationsformen umfasst, in denen auch Partizipation vielfältig verstanden werden kann, wird im Rahmen des Bandes Partizipation entlang verschiedener Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet. Hierbei werden in den verschiedenen Beiträgen handlungsfeldbezogenen Anspruch und Zielsetzung, Formen und Praktiken sowie Merkmale und Deutungen von Partizipation dargestellt. Zudem werden Einblicke in empirische Studien gegeben und zentrale Herausforderungen und Diskussionslinien skizziert.

So wurde der Band entlang der Leistungsbereiche und Aufgaben des SGB VIII in fünf Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt stellt zunächst handlungsfeldübergreifende Fragestellungen und Diskurse vor. Den Band einleitend arbeitet *Stefan Schnurr* zunächst über die Differenzierung der Begriffe Teilnahme und Teilhabe die *Bedeutung von Partizipation für die Kinder- und Jugendhilfe* heraus und stellt verschiedene Argumentationsfiguren zur Begründung von Partizipation dar. Davon ausgehend wird die Förderung und Ermöglichung von Partizipation auf institutionalisierter und gesellschaftlicher Ebene als ein wesentlicher Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe definiert.

Daran anschließend folgt ein Beitrag zu *Kinderpolitik und Kinderrechten* von *Heinz Sünker und Thomas Swiderek*. Nach Auffassung der Autor*innen wird Kinderpolitik in Deutschland nur begrenzt über tatsächliche Partizipation verwirklicht, was über die Aufbereitung und Darstellung zentraler Diskurslinien um Ansätze der Verschränkung von Kinderrechten und Kinderpolitik vor dem Hintergrund emanzipatorischer Bestrebungen herausgearbeitet wird. Eine häufig vernachlässigte Adressat*innengruppe wird im Beitrag von *Albrecht Rohrmann* zu *Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen* in den Blick genommen. Häufig werden diese nur begrenzt als Adressat*innen der

Kinder- und Jugendhilfe oder ausschließlich über den § 35a SGB VIII berücksichtigt, was auch ihre Partizipationsrechte beeinflussen kann. Entsprechend wird sich mit der Behinderung als auch der Ermöglichung von Partizipation als Querschnittsaufgabe auseinandergesetzt.

Der zweite Abschnitt rückt das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit in den Mittelpunkt, für das Partizipation ein zentraler Baustein des eigenen Selbstverständnisses der pädagogischen Praxis ist. *Benedikt Sturzenhecker* lenkt mit seinem Beitrag zunächst den Blick auf *Demokratische Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA)*. Im Zentrum steht das Konzept einer Demokratischen Partizipation, mit dem Vorstellungen einer emanzipatorischen Subjekt- und Demokratiebildung einhergehen. Verknüpft wird dies mit Strukturmerkmalen der OKJA, deren Potenziale und Grenzen vor diesem Hintergrund und unter Einbeziehung empirischer Studien diskutiert werden. *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Jugendverbänden* als zweite „klassische Form“ der Kinder- und Jugendarbeit wird daran anschließend von *Gunda Voigts* beschrieben. Jugendverbände, die besonders durch ihre ehrenamtlichen Strukturen zu charakterisieren sind, bekunden aufgrund dieser Strukturen einen Anspruch einer demokratischen Organisation und Partizipation, sowohl innerhalb der jeweiligen Verbände, als auch hinsichtlich gesellschaftlicher Einflussnahme, die im Rahmen des Artikels erläutert und davon ausgehend zentrale Spannungsfelder diskutiert werden. Im Beitrag *Partizipationsförderung in der Kinder- und Jugendarbeit* von *Katrin Peyerl* wird die Rolle und Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit bei der Förderung von Partizipation in Kommunen in den Blick genommen. Dabei wird der Kommune als unmittelbares Lebensumfeld ein besonderes Partizipationspotenzial unterstellt, das bislang nicht ausreichend ausgeschöpft wird und durch verschiedene Partizipationsformen durch die Kinder- und Jugendarbeit gestärkt werden kann.

Im dritten Teil des Bandes wird Partizipation im Bereich der Tageseinrichtungen und Kindertagespflege betrachtet. *Theresa Lehmann und Elisabeth Richter* setzen sich mit *demokratischer Partizipation in der Kindertagesbetreuung* auseinander. In Abgrenzung von einem weiten Partizipationsverständnis verorten sie Partizipation im Kontext der Demokratiebildung in dem bedeutenden Feld der Frühen Kindheitspädagogik und stellen davon ausgehend Formen der Verwirklichung sowie Gelingensbedingungen demokratischer Partizipation vor. Ein anderes Handlungsfeld im Bereich der Tageseinrichtungen stellen Familienzentren dar, die von *Raingard Knauer* in ihrem Beitrag *Demokratische Partizipation in Familienzentren* betrachtet werden. Im Gegensatz zu Kitas adressieren diese die ganze Familie, weswegen Partizipation von Kindern, Eltern oder auch anderen Akteur*innen ins Verhältnis zu setzen sind. Im Beitrag wird daher neben Zielen und Arbeitsprinzipien von Familienzentren, zu denen auch Partizipation zählt, deren Komplexität in Gestaltung und Konzeptionierung reflektiert und dabei illustriert, wie Partizipation verwirklicht werden kann. Ein

ebenfalls kaum betrachtetes Feld nehmen *Katrin Peyerl und Ivo Züchner mit Partizipation im Hort* in den Blick, der anders als die Einrichtungen der beiden anderen Beiträge den Schwerpunkt nicht mehr auf der frühen Kindheit, sondern auf Schulkindern hat. Partizipation wird im Feld der Horte bislang vor allem über dessen Bedeutung für die personale und soziale Entwicklung gerahmt. In ihrem Beitrag präsentieren die Autor*innen schließlich verschiedene Formen und Praktiken und reflektieren mögliche Herausforderungen von Partizipation im Hort.

Im Abschnitt vier zu den Hilfen zur Erziehung wird Partizipation stellvertretend für drei Handlungsfelder dargestellt. Hierbei arbeitet *Liane Pluto* die Formen und Praxis sowie Herausforderungen für das Feld der institutionalisierten *stationären Hilfen zur Erziehung* heraus. Dabei stellt dieses Handlungsfeld eines derer dar, die den bislang umfangreichsten Fachdiskurs aufweisen, entsprechend werden zentrale Entwicklungslinien und Forschungsbefunde skizziert und auf Basis eigener Daten die aktuelle Situation beschrieben, wobei sich weiterhin fort-schreibt, dass Partizipation von Themen und vorhandenen Beteiligungsgelegenheiten abhängig ist. An diesen Artikel schließt die Betrachtung von *Daniela Reimer und Klaus Wolf* zu *Partizipation der Pflegekinder in der Pflegekinderhilfe* an. Die Autor*innen verstehen Partizipation nicht nur als Recht, sondern auch als Voraussetzung von Erziehung. Dabei ist insbesondere in der Pflegekinderhilfe nicht die Mehrdimensionalität von Partizipation zu vernachlässigen, die sich im Wechsel von Familienstrukturen und -kulturen und damit einhergehenden Beziehungen, aber auch den mit dem Wechsel der Familie ablaufenden Prozesse (z. B. im Rahmen des Kinderschutzes) zeigt. Im dritten Beitrag zu diesem Abschnitt beschäftigt sich *Gunther Graßhoff* mit *Partizipation in der Hilfeplanung*. Im Beitrag wird die große Diskrepanz zwischen Anspruch und Verwirklichung von Partizipation diskutiert und dabei insbesondere die Sicht von jungen Menschen über die Perspektive von „Care-Leaver*innen“ dargestellt. Als besonders bedeutsam zur Ermöglichung von Partizipation wird die Veränderung organisationaler und sozialer Rahmenbedingungen erachtet, die soziale Teilhabe unter Berücksichtigung der Vielfältigkeit von Kindern und Jugendlichen ermöglichen sollen.

Der letzte Abschnitt des Bandes stellt Partizipation in Feldern der anderen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe vor, für die insgesamt eine noch begrenzte Auseinandersetzung mit Partizipation zu markieren ist. *Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven von Partizipation im Kinderschutz* werden von *Timo Ackermann* dargestellt. Unter Bezugnahme auf zahlreiche auch internationale Studien wird Partizipation als notwendige Bedingung von Kinderschutz verortet, da durch diese die Wirksamkeit der Maßnahmen des Kinderschutzes erhöht wird. Zugleich werden jedoch Studien skizziert, die auf fehlende Partizipation in der Kinderschutzpraxis hinweisen. Neben umfassenden Herausforderungen werden vor allem auch Ansätze zur Verbesserung der Ermöglichung von Partizipation präsentiert mit Verweis auf die Notwendigkeit eines Wandels existierender

Kindheits- und Jugendbilder im Kinderschutz. *Peter Hansbauer und Lisa Wendt* richten ihren Blick auf *Partizipation und Vormundschaft/Pflegschaft*. Dabei ist gerade für die Idee der Vormundschaft zu reflektieren, inwieweit die Verpflichtung zum Schutz und die Übernahme von Verantwortung und stellvertretende Entscheidung durch Vormünder*innen mit Partizipation vereinbar ist. In ihrem Beitrag bearbeiten die Autor*innen daher vor allem die „Paradoxie zwischen Bemündigung und Bevormundung“ und stellen hierbei besondere Merkmale und bestehende Spannungsverhältnisse von Partizipation im Kontext der Vormundschaft vor. Die Bedeutung, Formen und das Ausmaß von *Partizipation in der kommunalen Jugendhilfeplanung* betrachtet schließlich *Reinhard Liebig*. Ausgehend von der Beschreibung von vier Grundformen der Partizipation auf kommunaler Ebene und den spezifischen Merkmalen und Herausforderungen der Jugendhilfeplanung bei der Gestaltung kommunaler Strukturen und Angebote wird herausgestellt, dass Jugendhilfeplanung auf Partizipation angewiesen ist, hierbei aber auf Erfahrungen der Partizipation in anderen Feldern zurückgreifen kann. Dennoch wird kritisch proklamiert, dass Partizipation bislang nicht als fester Bestandteil von Planungsprozessen flächendeckend implementiert ist, was nicht nur auf den fachlichen Umgang, sondern auch institutionelle Rahmenbedingungen zurückgeführt wird. Im letzten Beitrag des Bandes arbeitet *Ulrike Urban-Stahl* die besondere Bedeutung und Funktion von *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe* heraus, die durch die Einführung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetz an Relevanz gewonnen haben. Dabei stehen Ombudsstellen u. a. vor der Herausforderung, Machtasymmetrien, von denen Kinder und Jugendliche im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe betroffen sind, auszugleichen, zugleich setzen sich diese innerhalb von Ombudschaft über deren Professionalisierung fort. Partizipation im Kontext von Ombudschaft wird schließlich auf drei Dimensionen weiter beleuchtet: Partizipation in der Hilfeplanung und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, in und am Beratungsprozess der Ombudsstelle sowie in der Entwicklung von Ombudsstellen.

Wir danken alle Autor*innen, die uns mit ihren Beiträgen ermöglicht haben, einen breiten Überblick über Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe zu liefern. Ein Buch herauszugeben, bedeutet aber auch, alle Beiträge gründlich zu prüfen, diese formal und strukturell zu vereinheitlichen und in ein angemessenes Layout zu bringen. Für ihre tatkräftige und zuverlässige Unterstützung möchten wir uns daher besonders bei Lea Beiser und Anna Dotzert bedanken, die wesentlich an der Fertigstellung des Bandes beteiligt waren.

Marburg, Dezember 2021
Katrin Peyerl und Ivo Züchner

Grundlagen

Zu Bedeutung von Partizipation für die Kinder- und Jugendhilfe

Stefan Schnurr

In den zurückliegenden 30 Jahren der Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ist Partizipation zu einem Schlüsselbegriff avanciert. Der Achte Jugendbericht (BMJFFG 1990) bestimmte Partizipation als eine von acht Struktur- und Handlungsmaximen einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe. Im November 1989 war die UN- Kinderrechtskonvention von der UN-Generalversammlung angenommen worden. Sie trat 1990 in Kraft und wurde von Deutschland im Jahr 1992 (mit einigen Vorbehalten) ratifiziert.

In den Jahren 1990/91 trat ein neues Kinder- und Jugendhilfegesetz in Kraft, welches das alte Jugendwohlfahrtsgesetz (1922/24 erlassen und 1961 fortgeschrieben) ablöste und erstmals in der Entwicklung des deutschen Jugendhilferechts Kindern, Jugendlichen und Eltern Partizipations- und Mitwirkungsrechte einräumte. Seit Geltung des KJHG/SGB VIII hatte die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe nicht mehr den Status eines Postulats oder eines empfohlenen Handlungsmodells: sie war und ist gesetzliche Norm: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“ (§ 8 SGB VIII). Die Stellung junger Menschen als Rechtssubjekte und Träger*innen von Grundrechten sowie die Vorgaben in Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention hatten hier einen rechtlichen Ausdruck gefunden.

Revisionen und Weiterentwicklungen des SGB VIII betrafen regelmäßig auch die Subjektstellung und Beteiligungsrechte junger Menschen. Das Bundeskinderschutzgesetz (2012) führte die Norm ein, dass Einrichtungen für Kinder- und Jugendliche Beschwerde- und Beteiligungsverfahren nachweisen müssen, um eine Betriebserlaubnis zu erhalten (§ 45 SGB VIII) und bestimmte, dass Kinder und Jugendliche in Verfahren zur Abklärung des Risikos einer Kindeswohlgefährdung zu beteiligen sind (§ 8a SGB VIII). Das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (2021) verpflichtete die Länder zur Einrichtung unabhängiger Ombudsstellen für den gesamten Adressat*innenkreis der Kinder- und Jugendhilfe (§ 9a SGB VIII) und gewährte jungen Menschen das Recht auf einen uneingeschränkten Beratungsanspruch. Zudem wurde bestimmt, dass Beratung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen generell „in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form“ zu gewährleisten sind (§ 8 SGB VIII). Des Weiteren schuf das Gesetz erstmals einen rechtlichen Rahmen für Vereinigungen der Selbstorganisation und Selbstvertretung von

Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe (§ 4a SGB VIII). Die übergreifenden Zielbestimmungen der Kinder- und Jugendhilfe wurden durch Einführung des Begriffs der Selbstbestimmung substanziell erweitert: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII) und die Kinder- und Jugendhilfe soll „jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können“ (§ 1 Abs. 3, Ziffer 2 SGB VIII).

Seit Inkrafttreten des KJHG wurden in jeder weiteren Reform des Jugendhilferechts auch die Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte junger Menschen in Bezug auf Entscheidungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe erweitert und gestärkt.

Entwicklungen zur Verankerung von Gelegenheiten oder Rechten zur Partizipation im Kinder- und Jugendhilferecht lassen sich für den Zeitraum der zurückliegenden 25-30 Jahre in vielen Ländern beobachten. Eine systematische vergleichende Untersuchung dazu steht meines Wissens noch aus. Es besteht jedoch Grund zu der Annahme, dass die weiter oben skizzierte Entwicklung eine spezifische Weise des Umgangs mit der Verankerung des Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention in einem nationalen Kinder- und Jugendhilferecht darstellt. Das charakteristische Merkmal scheint zu sein, dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der deutschen Kinder- und Jugendhilfe zunehmend als Einheit von Selbstbestimmung und Mitbestimmung gesehen und verankert wird. Kinder und Jugendliche werden weniger als vereinzelt Träger*innen individueller Interessen in einem liberalen Sinn verstanden – sondern eher als Personen, die in soziale Zusammenhänge eingebunden sind und als solche ein Recht auf Mitwirkung und Mitbestimmung in diesen Zusammenhängen haben. Möglicherweise reflektiert diese Charakteristik auf der Ebene der Rechtsentwicklung die für die deutsche Kinder- und Jugendhilfe prägenden Theorie-traditionen der deutschsprachigen Sozialpädagogik.

1 Kinder- und Jugendhilfe in der Demokratie

Ein Kinder- und Jugendhilfesystem, das der Partizipation von Kindern und Jugendlichen keine Relevanz zuschreibt und folglich darauf verzichtet, Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten zur Mitwirkung, Mitsprache, Entscheidungs-beteiligung und (Mit-)Entscheidung zu gewährleisten – oder solche Gelegenheiten aktiv begrenzt – ist ohne Weiteres vorstellbar und auch historisch nachweisbar (vgl. für Deutschland die rechtsgeschichtliche Darstellung in Wapler 2015, S. 27-72). Mit einer demokratischen Gesellschaftsordnung ist

eine solche Ausprägung von Kinder- und Jugendhilfe jedoch nicht vereinbar. Ebenso wenig vereinbar ist sie, wie oben angedeutet, mit der UN-Kinderrechtskonvention als Übersetzung und Konkretisierung der Menschenrechte auf die Lebenslagen Kindheit und Jugend, die durch besondere Verletzlichkeiten und Bedürfnislagen gekennzeichnet sind.

Demokratische Rechtsordnungen garantieren individuelle Grundrechte auf persönliche Freiheit, Selbstbestimmung und freie Entfaltung der Persönlichkeit. Partizipation lässt sich verstehen als Ausdruck und Ausübung dieser Grundrechte. Dabei reicht Partizipation von der Teilnahme am öffentlichen und kulturellen Leben über die Mitwirkung an Entscheidungen innerhalb und außerhalb des politischen Systems bis zur Teilhabe an Wohlstand, Sicherheit und Freiheit. In der Diskussion um Partizipation im Kontext der Kinder und Jugendhilfe und Sozialpädagogik sind in den letzten Jahren die Begriffe Teilnahme und Teilhabe (in unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen) herangezogen worden. Dabei wurde vorgeschlagen, Teilnahme und Teilhabe als komplementäre Bedeutungsaspekte von Partizipation zu verstehen, die miteinander verbunden sind und wechselseitig aufeinander verweisen (vgl. Richter et al. 2016, S. 108; Schnurr 2018a, 2018b): Partizipation im vollen Sinne bedeutet nach dieser Lesart Teilnahme *und* Teilhabe an den sozialen, politischen und ökonomischen Prozessen einer Gesellschaft in Freiheit. In Akten der Partizipation konstituieren und entwickeln sich Subjektivität und Sozialität, Individualität und Gesellschaftlichkeit, Selbstbestimmung und Mitbestimmung zugleich.

Partizipation im Sinne von *Teilnahme* bezieht sich primär auf den Aspekt der Mitwirkung in Prozessen der Aushandlung und Entscheidungsfindung. Der Bedeutungsraum beschränkt sich jedoch keineswegs auf Wahlen und formalisierte Entscheidungsverfahren. Vielmehr schließt er die Mitwirkung an Prozessen der Aushandlung und Entscheidungsfindung im Vorfeld des Handelns von Parlamenten und Regierungen oder in gesellschaftlichen Institutionen *außerhalb* des politischen Systems ein. Zu nennen sind hier bspw. Betriebe, Bildungsinstitutionen, Institutionen des Wohlfahrtsstaats – und damit auch die Kinder- und Jugendhilfe. Es ist ein Merkmal demokratischer Gesellschaften, dass sie Mitwirkung in solchen Institutionen über sektorenspezifische Beteiligungs- und Partizipationsrechte ermöglichen bzw. durch das jeweilige bereichsspezifische Recht gewährleisten. Die gesetzlichen Normen in den § 1 (Recht auf Erziehung), § 4a (Selbstvertretung), § 8 (Beteiligung von Kindern Jugendlichen), Art. 8a (Einbezug von Kindern und Eltern in der Ausübung des Schutzauftrags bei Kindeswohlgefährdung), § 9 (Ombudsstellen), § 36 (Mitwirkung, Hilfeplan), § 80 (Beteiligung in der Jugendhilfeplanung) können als solche bereichsspezifischen Beteiligungsrechte verstanden werden. Politische Rechte, die Partizipation garantieren, gehen jedoch über solche sektorspezifische Rechtsordnungen hinaus und schließen nicht-formalisierte Formen der Artikulation von Interessen und Positionen ein, bspw. in der Form des Protests (vgl. Sturzenhecker 2013; Szukala/Oeftering 2020).

Partizipation im Sinne von *Teilhabe* weist über die Teilnahme in Prozessen der Aushandlung und Entscheidungsfindung im engeren Sinne hinaus und bezeichnet das „einen Anteil haben“ an den gesellschaftlich verfügbaren Ressourcen und den damit verbundenen Möglichkeiten zur Realisierung individueller Lebensentwürfe und zur Herausbildung von Subjektivität. Dabei ist der Ressourcenbegriff weit gefasst und reicht von den natürlichen Lebensgrundlagen (Nahrung, Wohnung) über die Sphären von Wirtschaft (Arbeit, Konsum) und Kultur bis zu den Kollektivgütern Freiheit, Sicherheit und Demokratie selbst. Weil die Ausübung politischer Beteiligungsrechte strukturell erschwert ist, wo elementare Bedürfnisse nicht gedeckt sind, müssen zu den politischen Beteiligungsrechten ökonomische und soziale Rechte hinzutreten (vgl. Marshall 1992). Grundrechte „lassen sich (...) nur dann ohne Selbstwiderspruch begründen, wenn sie ein Grundrecht auf die sozialen Mittel ihrer Verwirklichung einschließen“ (Meyer 2009, S. 30). In lebenspraktischer Hinsicht führen Armut und Deprivation zu einem Ausschluss von der Ausübung politischer Rechte, auch wenn das Gesetz sie in formaler Hinsicht gewährt. Dann sind zwar „alle vor dem Gesetz gleich“, aber die soziale Ungleichheit unterminiert die faktischen Möglichkeiten sozial Benachteiligter von ihren politischen Rechten Gebrauch zu machen. Hier deutet sich nicht zuletzt ein wichtiges Feld der Interaktion von Demokratie und Wohlfahrtsstaat an (vgl. Offe 2003).

Was bedeutet der Teilhabeaspekt von Partizipation für die Kinder- und Jugendhilfe? Analog zu den oben angedeuteten Zielsetzungen des Wohlfahrtsstaats kommt der Kinder- und Jugendhilfe die Aufgabe zu, soziale Benachteiligungen junger Menschen auszugleichen, ihre Rechte zu stärken und ihre (Chancen auf) Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen zu verbessern. Beiträge zur Verbesserung von Teilhabe(-chancen) leistet die Kinder- und Jugendhilfe u. a. indem sie jungen Menschen Erfahrungen der Anerkennung und Selbstwirksamkeit ermöglicht, sie darin unterstützt, sich aktiv mit ihren Lebenslagen und Lebensbedingungen auseinanderzusetzen und ihre Kompetenzen und Handlungsrepertoires zu erweitern (vgl. Bitzan/Bolay 2017, S. 97; Messmer 2018, S. 112). Desgleichen kann die Kinder- und Jugendhilfe Beiträge zur Verbesserung der Teilhabe(-chancen) von jungen Menschen leisten, indem sie ihre Leistungsstrukturen und Handlungsmodelle daran ausrichtet, Zugangschancen zu Bildung und Bildungsabschlüssen zu verbessern.

2 Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe: warum und wozu?

Wie an anderer Stelle ausführlicher dargelegt (vgl. Schnurr 2018a), sind es insbesondere demokratietheoretische, dienstleistungstheoretische und pädagogische bzw. bildungstheoretische Argumentationen, die für eine Begründung von Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe besondere Relevanz besitzen. Diese Begründungsfiguren sollen hier in ihren Grundzügen vorgestellt werden.

Demokratiethoretische Argumentationen nehmen ihren Ausgangspunkt in den Grundrechten auf Freiheit, Selbstbestimmung und freie Entfaltung der Persönlichkeit und bestimmen Partizipation als Ausübung politischer Rechte. Diese politischen Rechte sichern, dass die Einzelnen frei sein können, binden diese Freiheit aber an einen Abgleich mit der Freiheit der anderen Gesellschaftsmitglieder. Das Recht auf Selbstbestimmung verbindet sich mit der Pflicht, die Ausübung der eigenen Freiheit so mit den anderen auszuhandeln, dass auch deren Freiheit gewährleistet bleibt. Weil die normativen Anforderungen der Demokratie es nicht zulassen, gesellschaftlich relevante Themen, Politik- und Handlungsfelder aus der Ausübung politischer Rechte auszuschließen, müssen Bürger*innen auch Rechte auf Partizipation in den Leistungsentscheidungen und Leistungserbringungskontexten des Wohlfahrtsstaats haben: „die Partizipation der Leistungsempfänger muss in die Strukturen der Leistungsentscheidungen und -erbringungen durchgängig eingewoben sein. Der Sozialstaat muss (...) intern demokratisiert sein“ (Meyer 2009, S. 170-171; vgl. Schaarschuch 2003). Das Postulat einer Beteiligung der Nutzer*innen an den Leistungsentscheidungen und -erbringungen gilt folgerichtig auch für die Kinder- und Jugendhilfe als integraler Bestandteil des Wohlfahrtsstaats. Es ließe sich sogar argumentieren, dass Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte in diesem Bereich besonders bedeutsam sind, solange demokratische Gesellschaften an dem immer weniger überzeugenden Prinzip festhalten, die politischen Rechte von Kindern und Jugendlichen, insbesondere das Wahlrecht, markant einzuschränken (vgl. Olk/Roth 2007, S. 37).

Dienstleistungstheoretische Argumentationen knüpfen an Arbeiten zur theoretischen Bestimmung von Strukturmerkmalen personenbezogener Dienstleistungen bzw. „Human Services“ an: Personenbezogene Dienstleistungen basieren auf Beziehungen und Interaktionen; sie werden „*uno actu*“ erbracht, d.h. Produktion und Konsumtion fallen in zeitlicher Hinsicht zusammen und Nutzer*innen sind notwendig zugleich Ko-Produzent*innen; die Zielsetzungen personenbezogener Dienstleistungen sind vielfältig, reflektieren oft unterschiedliche und miteinander konfligierende Werte und ihre Zielerreichung ist schwer messbar; ihre Qualität und Wirksamkeit lässt sich ohne Einbezug der Erfahrungen und Sichtweisen der Nutzer*innen nicht zuverlässig einschätzen und beurteilen (vgl. Badura/Gross 1976; Schaarschuch 1996; Olk/Otto/Backhaus-Maul 2003; Hasenfeld 2010; Klatetzki 2010). Vor dem Hintergrund dieser Strukturmerkmale sind Partizipation und Mitwirkung der Nutzer*innen strukturelle Voraussetzung und Erfolgsbedingung personenbezogener Dienstleistungen – und zwar sowohl auf der Ebene der Planung und Gestaltung des Leistungsangebots (Ebene der Sozialpolitik) als auch auf der Ebene der unmittelbaren Erbringung (Ebene der Interaktion zwischen Professionellen und Nutzer*innen als Ko-Produzent*innen). Folglich ist es erforderlich, dass Nutzer*innen ihre „voice“ auf diesen Ebenen einbringen können. Die Figur der Nutzer*innen, die in diesem Begriff von Nutzer*innen-Partizipation auf Grundlage der sozialwissenschaftlichen

Dienstleistungstheorie zum Ausdruck kommt, darf deshalb nicht mit der Figur der „Wahlentscheidungen treffenden Kund*innen“ („choice“) verwechselt werden, wie sie aus der Reformulierung sozialer Dienste im Diskurs des Managerialismus (vgl. Otto/Schnurr 2000; Messmer/Schnurr 2013) bekannt ist.

Pädagogische und bildungstheoretische Argumentationen folgen Theorie-traditionen, die Mündigkeit, Urteilskraft, und Handlungsfähigkeit als abstrakte Ziele von Bildung betrachten und weiter davon ausgehen, dass es unhintergebar die Subjekte selbst sind, die ihre Bildung hervorbringen. Bildung lässt sich somit weder anordnen noch verabreichen, sondern nur als Selbstbildung ermöglichen. Orte der Bildung sind folglich so zu gestalten, dass sie zur Selbst- und Welt-erfahrung wie auch zu kritischen Auseinandersetzungen anregen und so die Entwicklung von Urteilskraft und Handlungsfähigkeit aktiv unterstützen. Bildungsprozesse sind grundsätzlich sozial eingebunden, vollziehen sich im Rahmen gesellschaftlicher Lebensbedingungen und in sozialer Einbettung. Selbstbildung ist damit immer auch „soziale Bildung“ (Sting 2016, S. 135), weil sie die Gestaltung des Verhältnisses zu den Anderen und zur Gesellschaft einschließt. Bildungsgelegenheiten zu schaffen, bedeutet daher auch immer, die soziale Seite von Bildung zu fördern, indem Selbstbestimmung *und* Formen demokratischer Mitbestimmung in Bildungssettings verankert werden. In anderen Worten: es ist erforderlich, anerkennende Beziehungen, demokratische Prinzipien und Formen der Entscheidungsbeteiligung in Handlungskontexten der Pädagogik und der Kinder und Jugendhilfe zu verankern und zu praktizieren (vgl. Richter et al. 2016; Sturzenhecker 2013; Walther 2014). Strukturell abgesicherte Rechte junger Menschen auf Beteiligung, Mitwirkung und Mitentscheidung in Einrichtungen, die Bildung ermöglichen und vermitteln wollen, sind nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil sie die Erfahrung ermöglichen, dass Zugehörigkeit und soziale Anerkennung einerseits und die Artikulation von Differenz und Dissens andererseits sich nicht wechselseitig ausschließen. Vor diesem Hintergrund plädiert Walther für einen partizipatorischen Bildungsbegriff und die Zurückweisung von Konzepten einer „Bildung zur Teilhabe“ zugunsten von Konzepten einer „Bildung in Teilhabe“ (2014, S. 131, Hervorheb. i. Orig.). Gegen die Position, dass junge Menschen nicht mitsprechen und mitentscheiden können, weil sie die dazu erforderlichen Kompetenzen erst noch erwerben müssen, ist argumentiert worden, dass es nicht Wissen, Erfahrung oder Alter sind, die den Zugang zu Verfahren deliberativer Aushandlung und Entscheidungsfindung legitimieren, sondern Betroffenheit (vgl. Richter 2019, S. 42). Analog wird der Begriff der Mündigkeit aus seiner eindimensionalen Verengung auf das Lebensalter und die generationale Ordnung befreit und zu einem relationalen Mündigkeitsbegriff erweitert. Das ermöglicht die Begründung einer „Erziehung zur Mündigkeit in Mündigkeit“ (ebd., S. 178) und die Bestimmung von Demokratiebildung in Bildungseinrichtungen „als Prozess der aktiven Aneignung von Demokratie durch ihre Praxis“ (Richter et al. 2016, S. 113).

Demokratiethoretische, dienstleistungstheoretische und bildungstheoretische Begründungen von Partizipation, können sich wechselseitig stützen. Im Verbund leisten sie Begründungen für ein Programm, das über die in Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention Rechte des Kindes auf die Äußerung und Berücksichtigung seiner Meinung hinausweist.

Lundy (2007, S. 933) hat argumentiert, man müsse Artikel 12 im Lichte anderer Rechte der Konvention betrachten und auslegen, um seinen vollen Sinngehalt zu erfassen: zu „*voice*“ müssten „*space*“, „*audience*“ und „*influence*“ hinzutreten. Damit weist Lundy zurecht darauf hin, welche Bedeutung räumliche und soziale Gelegenheitsstrukturen (*space*) sowie Öffentlichkeiten (*audience*) für die Realisierung von Partizipation besitzen – und dass Partizipation unvollständig bleibt, solange sie sich darauf beschränkt, dass Gerichte, Verwaltungen und Bildungsinstitutionen Kinder und Jugendliche anhören und ihre Meinung berücksichtigen, ohne jemals darüber Rechenschaft ablegen zu müssen, ob und in welcher Hinsicht die Sichtweisen, Bedürfnisse und Wünsche in die Entscheidungsfindung eingeflossen sind (für ein Modell zur Analyse von „Berücksichtigung“ siehe Hitzler/Messmer 2015). Inzwischen liegen zahlreiche Studien zur Umsetzung von Art. 12 der UN-Kinderechtskonvention vor, die zeigen, dass Beteiligung – obwohl von allen Beteiligten als wichtig erachtet – sehr häufig bei einer bloßen Anhörung stehenbleibt, weil Entscheidungsbefugte/Fachkräfte Kinder und Jugendliche nicht als kompetente Akteur*innen betrachten, weil es an Konzepten und Qualifikationen zur Unterstützung genuiner Partizipation mangelt, oder weil Ressourcen fehlen (vgl. van Bijleveld/Dedding/Bunders-Aelen 2015 und die dort ausgewerteten Einzelstudien; Bouma et al. 2018; Bolin 2016; Hitzler/Messmer 2010). Damit Handlungsmodelle wie das von Lundy (2007) zu einem Standard (im Sinne einer zuverlässig erwartbaren und selbstverständlichen Praxis) werden, reichen die bekannten „*soft policy*“-Apelle offensichtlich nicht aus. Es bedarf dazu zwingend einer Stärkung der Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft, insbesondere in Bildungsinstitutionen und der Kinder- und Jugendhilfe. Diese wiederum sind nicht denkbar ohne eine Erweiterung formaler, garantierter Rechte, die gewährleisten, dass Kinder und Jugendliche auf solche Weisen an Entscheidungsprozessen beteiligt werden, dass sie einen Anteil an der Entscheidungsmacht wie auch an der Verantwortung für die Entscheidungsfindung haben (vgl. Shier 2001; Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016).

3 Die Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe für die Partizipation junger Menschen

Die Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe für die Partizipation junger Menschen erstreckt sich auf zwei analytisch unterscheidbare Bereiche: (1) auf Teilnahme und Teilhabe junger Menschen in der institutionalisierten

Kinder- und Jugendhilfe, (2) auf Teilnahme und Teilhabe junger Menschen in gesellschaftlichen Handlungsbereichen außerhalb der institutionalisierten Kinder und Jugendhilfe. Auf dieser Grundlage können programmatische Eckpunkte für Partizipation „durch*in*trotz“ (Kommission Sozialpädagogik 2019) Kinder- und Jugendhilfe benannt werden.

3.1 Partizipation in der institutionalisierten Kinder- und Jugendhilfe

Kinder- und Jugendhilfe fördert und realisiert Partizipation, indem sie in ihren Zuständigkeiten und Handlungsfeldern Unterstützungs- und Bildungsprozesse als Ko-Produktion konzipiert und umsetzt: junge Menschen sind in diesen Unterstützungs- und Bildungsprozessen Mitwirkende und Mitgestaltende und entscheiden bei der Festlegung ihrer Rahmenbedingungen, Anlässe, Formen und Ziele mit:

- a) bei Entscheidungen über Angebots- und Leistungsstrukturen des (lokalen) Wohlfahrtsstaats und der Kinder- und Jugendhilfe und die politische Einbettung der Kinder und Jugendhilfe (von der kommunalen bis zur nationalen und gegebenenfalls supranationalen Ebene),
- b) bei Entscheidungen über die Bedarfe und Probleme, die in einem individuellen Fall vorliegen und durch die Kinder- und Jugendhilfe bearbeitet werden sollen,
- c) bei Entscheidungen über Art, Umfang und Zielsetzungen der Leistungen (Interventionen, Hilfen, Anbieter/Durchführende), mit denen die Kinder- und Jugendhilfe in einem je spezifischen Fall auf Bedarfe und Probleme antwortet,
- d) bei Entscheidungen über die konkrete Gestaltung der Kontexte der Leistungserbringung (Bildungs- und Hilfesettings, Beziehungen, Interaktionsformen, Organisationen, teilweise auch Lebensorte).

Eine vertiefende und empirisch abgestützte Diskussion zum Stand der Entwicklung realer Partizipationschancen von Kindern und Jugendlichen auf den genannten Ebenen kann an dieser Stelle nicht geführt werden. Es besteht jedoch Grund zur Annahme, dass auf den Ebenen (a) *Entscheidungen über Angebots- und Leistungsstrukturen* (auf der Ebene der Angebotsplanung) und (b) *Entscheidungen über Bedarfe und Probleme* (auf der Ebene des Falls) besonderer Entwicklungsbedarf besteht. Auf beiden Ebenen steht die Frage nach den „legitimen“ Problemen im Vordergrund; auf welche sozialen Probleme im Zusammenhang mit dem Aufwachsen junger Menschen sollte die Kinder- und Jugendhilfe *wie* antworten? Welche Merkmale einer Lebenssituation sind aus der Perspektive der Beteiligten problematisch und veränderungsbedürftig und wie sollte darauf

geantwortet werden? In der Wahrnehmung und Aushandlung von Problemen werden entscheidende Weichenstellungen vorgenommen. Partizipation bleibt unvollständig, solange adäquate Formen und Rechte der Beteiligung an Entscheidungen über den Zusammenhang von wahrgenommenen Problemen und angemessenen Antworten fehlen. Dollinger (2018) hat aufgezeigt, dass es gerade diese „Problemarbeit“ ist, in der „das Politische“ der Kinder- und Jugendhilfe zum Ausdruck kommt.

3.2 Partizipation junger Menschen in gesellschaftlichen Handlungsbereichen außerhalb der institutionalisierten Kinder- und Jugendhilfe

Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe bleibt nicht auf die Frage der Wahrnehmung von Problemen und die Aushandlung von Bedarfen und Leistungen innerhalb der Systemgrenzen der Kinder- und Jugendhilfe beschränkt. Sie fördert die Partizipation junger Menschen (im Sinne von Teilnahme und gesellschaftlicher Teilhabe) auch dadurch, dass sie diese darin begleitet und unterstützt, ihre Bedürfnisse und Anliegen in den für sie jeweils relevanten Lebensbereichen und Umwelten zu entdecken, zu klären und in relevanten Öffentlichkeiten zu artikulieren. Dabei fixiert sie sich nicht ausschließlich auf die Formen und Institutionen der repräsentativen Demokratie und des politischen Systems, sondern schließt grundsätzlich alle für Kinder und Jugendliche relevanten Öffentlichkeiten und Aushandlungsgelegenheiten ein und kann auch solche Artikulationsweisen fördern, die nicht den etablierten Formen und Sprechweisen entsprechen (vgl. Walther 2010; Sturzenhecker 2013). Mit Blick auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen kommen dabei dem Lokalen, Städten und Gemeinden sowie der Schule besondere Bedeutung zu (exemplarisch: Coelen 2020; Maykus 2020; Sturzenhecker/Glaw/Schwerthelm 2020). Im Ermöglichen von Partizipation bezieht sich die Kinder- und Jugendhilfe jedoch nicht exklusiv auf Lokalpolitik und Institutionenpolitik, sondern öffnet sich auch strukturellen Themen und Problemen einschliesslich Ausprägungen sozialer Ungleichheit, die an den für Kinder und Jugendliche relevanten Orten sichtbar werden, Auswirkungen zeigen, Kinder und Jugendliche betreffen und herausfordern.

4 Fazit: die Bedeutung von Partizipation für die Kinder- und Jugendhilfe

Partizipation – als Einheit von Teilnahme und Teilhabe – ist für die Kinder- und Jugendhilfe Zielsetzung und Handlungsprinzip zugleich. Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht und fördert

- (1) die Teilnahme und Teilhabe junger Menschen an Entscheidungen, die in der Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe liegen und an Leistungen, die in ihrem Zuständigkeitsbereich erbracht werden und insgesamt auf das Ziel bezogen sind, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern und ihnen eine selbstbestimmte und verantwortliche Lebensführung zu ermöglichen
- (2) Teilnahme und Teilhabe junger Menschen in gesellschaftlichen Handlungsbereichen außerhalb der institutionalisierten Kinder und Jugendhilfe, wobei jene Orte, Räume und Strukturen eine erhöhte Aufmerksamkeit verdienen, die für die Lebensführungspraxen und Entwicklungserfordernisse junger Menschen in besonderer Weise relevant sind.

Schließlich wird die Kinder- und Jugendhilfe ihrer Verantwortung für die Förderung der Partizipation junger Menschen nur dann gerecht werden können, wenn sie die Relationen und Zusammenhänge zwischen der Partizipation junger Menschen innerhalb und außerhalb der institutionalisierten Kinder- und Jugendhilfe im Blick hat und sie in ihren Strukturen, Konzepten und Praxen berücksichtigt.

Literatur

- Badura, B. /Gross, P. (1976): Sozialpolitische Perspektiven – eine Einführung in Grundlagen und Probleme sozialer Dienstleistungen. München: Piper.
- Bouma, H./López, M./Knorth, E.J./Grietens, H. (2018): Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents. In: *Child Abuse & Neglect* (79), pp. 279-292.
- Bolin, A. (2016): Children's agency in interprofessional collaborative meetings in child welfare work. In: *Child & Family Social Work* 21 (4), pp. 502-511.
- Bitzan, M./Bolay, E. (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (1990): Achter Jugendbericht. Bonn: BMJFFG.
- Coelen, T. (2020): Kommunale Jugendbildung. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1289-1299.
- Dollinger, B. (2018): Die politische Dimension der Jugendhilfe. In: Böllert, K. (Hrsg.): *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 315-333.
- Hasenfeld, Y. (2010): *Human Services as Complex Organizations*. Los Angeles et al.: Sage.
- Hitzler, S./Messmer, H. (2010): Group Decision-making in Child Welfare and the Pursuit of Participation. In: *Qualitative Social Work* 9 (2), pp. 205-226.
- Hitzler, S./Messmer, H. (2015): Formen der Berücksichtigung. Interaktive Praxen der Ein- und Ausschließung im Hilfeplangespräch. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): *Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 173-192.
- Klatetzki, T. (2010): Zur Einführung: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation als Typus. In: Klatetzki, T. (Hrsg.): *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen*. Wiesbaden: VS, S. 7-24.
- Knauer, R./Hansen, R./Sturzenhecker, B. (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Knauer, R./Sturzenhecker (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 31-46.

- Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.) (2019): *Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lundy, L. (2007): 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *British Educational Research Journal* 33 (6), pp. 927-942.
- Marshall, T. H. (1992): *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaats*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Maykus, S. (2020): Dem Netzwerk einen (sozial-)pädagogischen Sinn-horizont geben: Demokratische Bildungslandschaft von unten im Nachbarschaftsheim Schöneberg. In: Sturzenhecker, B./Glaw, T./Schwerthelm, M. (Hrsg.): *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 3. Kooperativ in der Kommune demokratisches Engagement von Kindern und Jugendlichen ermöglichen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 198-221.
- Messmer, H. (2018): Barrieren von Partizipation: Der Beitrag empirischer Forschung für ein realistisches Partizipationsverständnis in der Sozialen Arbeit. In: Dobsław, G. (Hrsg.): *Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung: Interdisziplinäre Zugänge*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress, S. 109-127.
- Messmer, H./Schnurr, S. (2013): Managerialismus. In: Grunwald, K./Horcher, G./Maelicke, B. (Hrsg.): *Lexikon der Sozialwirtschaft*. 2. Akt. und vollst. überarb. Aufl., Baden-Baden: Nomos, S. 639-641.
- Meyer, T. (2009): *Die soziale Demokratie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Offe, C. (2003): *Demokratisierung der Demokratie. Diagnosen und Reformvorschläge*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Olk, T./Roth, R. (2007): *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Olk, T./Otto, H.-U./Backhaus-Maul, H. (2003): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Zur analytischen und empirischen Leistungsfähigkeit eines theoretischen Konzepts. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle*. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Otto, H.-U./Schnurr, S. (2000): Playing the Market Game? Zur Kritik markt- und wettbewerbsorientierter Strategien einer Modernisierung der Jugendhilfe in internationaler Perspektive. In: Otto, H.-U./Schnurr, S. (Hrsg.): *Privatisierung und Wettbewerb in der Jugendhilfe – Marktorientierte Modernisierungsstrategien in internationaler Perspektive*. Neuwied: Luchterhand, S. 3-20.
- Richter, H. (2019): *Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung*. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, E./Richter, H./Sturzenhecker, B./Lehmann, T./Schwerthelm, M. (2016): Bildung zur Demokratie. Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 106-129.
- Schaarschuch, A. (1999): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. In: *neue praxis* 29 (6), S. 543-560.
- Schaarschuch, A. (2003): Die Privilegierung des Nutzers. Zur theoretischen Begründung sozialer Dienstleistung. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Dienstleistung*. Neuwied: Luchterhand, S. 150-169.
- Schnurr, S. (2018a): Partizipation. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 6. Überarbeitete Aufl., München/Basel: Reinhardt, S. 1126-1137.
- Schnurr, S. (2018b): Partizipation. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 631-648.
- Shier, H. (2001): Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. In: *Children & Society* 15 (2), pp. 107-117.
- Sting, S. (2016): Bildung im sozialen Raum. Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Konzeption von Bildung. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 14 (2), S. 118-139.
- Sturzenhecker, B. (2013): Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie. In: *Widersprüche* 33 (130), S. 43-58.
- Sturzenhecker, B./Glaw, T./Schwerthelm, M. (Hrsg.): *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 3. Kooperativ in der Kommune demokratisches Engagement von Kindern und Jugendlichen ermöglichen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Szukala, A./Oeffering, T. (Hrsg.) (2020): *Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos.

- van Bijleveld, G. G./Dedding, C. W. M./Bunders-Aelen, J. F. G. (2015): Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. In: *Child & Family Social Work* 20 (2), pp. 129-138.
- Walther, A. (2010): Partizipation oder Nicht-Partizipation? Sozialpädagogische Vergewisserung eines scheinbar eindeutigen Konzepts zwischen Demokratie, sozialer Integration und Bildung. In: *neue praxis* 40 (2), S. 115-136.
- Walther, A. (2014): Bildung und Partizipation. Ein Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 12 (2), S. 116-134.
- Wapler, F. (2015): *Kinderrechte und Kindeswohl*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Kinderpolitik und Kinderrechte

Heinz Sünker/Thomas Swiderek

Vermittlungen von Kinderpolitik und Kinderrechten stellen ein – historisch-systematisch changierend – umkämpftes Terrain dar, auf dem zum einen Diskurse der Kindheitsforschung national wie international fundierend sind und zum anderen Interessen unterschiedlichster politischer, gesellschaftlicher und individueller Art¹ wie ein spezifischer Naturalismus gemäß der Aussage „Kinder sind Kinder“ auftreten. An der Auflösung bzw. Kontextualisierung vieler dieser inhaltlichen wie politischen Positionierungen begannen die „new childhood studies“ in internationalen Diskursen und Kontexten vor ca. 35 Jahren zu arbeiten.² In ihrem Zentrum bedeutete dieser Ansatz in der Kindheitsforschung, Kindheit als soziales Phänomen zu verstehen (vgl. Melzer/Sünker 1989; Alanen 1994; Qvortrup 1994; Honig 1999), Beziehungen zwischen Kindheit, Kinderleben, Kinderbildern und Gesellschaftsformationen in den Folgen für das Verständnis von, die Interessen an und den sich demzufolge auch wandelnden Umgang mit Kindern zu entziffern (vgl. Sünker 1993; Qvortrup 1995; Bühler-Niederberger/Sünker 2008; Qvortrup/Corsaro/Honig 2009). Entscheidend für diese Diskurse, die zugleich als eine wesentliche Kritik der Ideologie des „Adultismus“ zu verstehen sind, sind drei Elemente: Gesellschaftsanalytisch wird die generationale Ordnung einer historisch konkreten Gesellschaft thematisch, in die zugleich spezifische Macht- und Herrschaftsbeziehungen zwischen Generationen³ eingehen. Thematisch grundlegend in Bezug auf das Verständnis von Kindern – kindlichem Leben und Erleben –, deren Entwicklung wie ihrer Potenziale (differenziert nach Klasse, Gender, Ethnizität etc. jenseits entwicklungspsychologischer Positionen) geht es um die Analyse und Konzeptualisierung ihrer sozialen Kompetenz(en) (vgl. Hutchby/Moran-Ellis 1998) und Agency (vgl. Moran-Ellis 2013).⁴

-
- 1 Dass diese Entwicklung bis in die unmittelbare Gegenwart hineinreicht, zeigt zuletzt aus juristischer Sicht der Band „Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts“ (Richter/Krappmann/Wapler 2020; siehe dazu Tenorth 2021).
 - 2 Dies ist im Übrigen auch schon früh mit der Betonung der Bedeutung dieser Diskurse für Kindheitspolitik im internationalen Maßstab betont worden (vgl. Neubauer/Sünker 1993).
 - 3 Hier findet sich auch der systematische Ort für eine Analyse von Pädagogik wie Erziehungs- und Bildungsverhältnissen und Sozialer Arbeit (vgl. Heydorn 1979; Wild 1987, S. 310-341; Moran-Ellis/Sünker 2020).
 - 4 Nachdem sich über Jahrzehnte von einem paradigmatischen Stadium des Ansatzes sprechen ließ, gibt es inzwischen neue Debatten um dessen Reichweite und Renovierungsbedürftigkeit (vgl. exemplarisch Qvortrup 2012; Braches-Chyrek 2021).

1 Grundlegungen

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Entwicklungslinien ergibt sich ein spezifischer analytischer Blick auf Verhältnisbestimmungen von Kinderpolitik und Kinderrechten, deren Grundlegung wie Konzeptualisierungen. Denn deutlich ist herauszustellen, dass die für den gesamten menschlichen Lebenslauf relevante Dialektik von Autonomie und Abhängigkeit, in einer Gesellschaft, in der mehrheitlich wie wesentlich die individuelle wie gesellschaftliche Existenz auf dem realen Schein von „persönlicher Unabhängigkeit“ (Marx o. J., S. 75) beruht, allein für Kinder nicht gilt, da diese kategorial und real im Zustand der „persönlichen Abhängigkeit“ (Marx o. J., S. 75) gehalten werden – dies vor allem vermittelt durch das ihr (nicht) zugeschriebene generationale Kapital, das für alle anderen Kohorten aus der generationalen Ordnung der Gesellschaft resultiert (vgl. Moran-Ellis/Sünker 2013). Dies bedeutet unseres Erachtens – und das ist bislang nicht hinreichend in nationalen wie internationalen Diskursen beachtet worden –, dass Analysen von kinderpolitischen und kinderrechtlichen Positionen in einer besonderen Weise die diesen Positionen inhärenten Konstellationen der „Dialektik der Erziehung“ (Wild 1987) oder vom „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 1979) aufzuschlüsseln haben. Denn dem entspricht in der Perspektivierung zum einen eine entsprechende kinderpolitische bzw. kinderrechtliche Grundlegung, die der „Vernunft der Väter“⁵ und damit einer komplementären Einbindung in die herrschende Gesellschaftsformation oder einer konträren Vorstellung von Freiheit, Mündigkeit und Kritikfähigkeit, die es Heydorn zufolge als „Dialektik der Institutionalisierung von Bildung“ zu entziffern gilt.

Allgemein gilt, dass Kinderpolitik und Kinderrechte sich angesichts der angedeuteten spezifischen Dialektik von Autonomie und Abhängigkeit im Fall „Kinderleben“ auf einer Gratwanderung zwischen dem Absturz in die Bedeutungslosigkeit der Alibiverfahren oder einer problemadäquaten wie offensiven Konzeptualisierung des Bürger*innenstatus von Kindern bewegt, die durchaus – wie in vielen Beiträgen angesetzt – mit dem Modell der „ladder of participation“, wie sie von Arnstein (1969) konzipiert wurde, ihren Ausgang nehmen kann, aber von der Perspektive der Demokratisierung aller Lebensbereiche, also Alltagsleben wie Institutionen, lebt (siehe dazu Moran-Ellis/Sünker 2018).⁶

5 Deutlich werden sollte damit auch, dass selbst ein Titel wie „From Father’s Property To Children’s Rights“ (Mason 1994) zwar wohlmeinend ist, analytisch aber nicht tief gehend genug.

6 Wesentlich ist hier zudem ein weiterer Einbezug von Studien, die sich mit Gesellschaftsverständnis wie politischem Bewusstsein von Kindern in ihren Abhängigkeiten von gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Lebenslagen befassen (vgl. Barrett/Buchanan-Barrow 2005; Sünker 2012; Kölbl/Mey 2014; Moran-Ellis/Bandt/Sünker 2014).

J. Moran-Ellis und H. Sünker (2008) haben bereits früh zu dieser Problemstellung Überlegungen vorgestellt und in den Kontexten von Themen wie „Kinder und partizipatorische Demokratie“ und „Kinderrechte als Vorbedingung für Partizipation“ oder in Bezug auf die Frage „Macht, Kultur und Kinder – reicht es, Kindern eine Stimme zu geben?“ konzeptuell diskutiert.

„If the basis is one of adults mediating/interpreting the voices of children and young people, then unless there is a challenge to normative generational orderings the credibility of children’s views is vulnerable to adult dismissal. This is not to say that voice is not important, but there is a difference between inviting a voice and hearing what is said. And if there is an emphasis on voice, what of children and young people who lack the capacity for voice? Are they then to be disenfranchised? The establishment of consultation groups of young people, of children’s parliaments, and other formalized mechanisms whereon young people and children can speak reinforces the emphasis on articulation. We would argue that an inclusive participative democracy needs to enable more than voice as a means of taking part and of being present, and needs to guard against privileging certain kinds of speech capacities, and *certain* forms of articulating views and choices. In this respect we are of course referring to class, ability/disability, gender, ethnicity and other cultural sources of diversity in expression and interaction“ (Moran-Ellis/Sünker 2008, S. 79 f.).⁷

Eine emanzipatorische Kinderpolitik und diesen komplementäre Kinderrechte benötigen Konzeptionen, um als Beitrag zur Bearbeitung der Entwicklung einer partizipatorischen Demokratie verstanden werden zu können. Es muss mit ihnen um einen radikalen Wandel in der Beziehung zwischen Macht und Herrschaft, politischer Kultur und Kinderleben in Bezug auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen gehen, damit es zu einer Vorstellung von gesellschaftlicher Politik kommen kann, in der Kinder als gesellschaftliche Akteure, damit Erwachsenen vergleichbar, betrachtet werden (können). Dieser Perspektive zufolge sind Kinder berechtigt – und dies bedarf sicherlich bildungsprozessualer Begleitung⁸ –, am gesellschaftlichen Leben allgemein und mit ihren besonderen Interessen, in Konflikten und in Entscheidungen sich zu beteiligen. Es geht mithin bei diesem Ansatz um eine Radikalisierung der Vorstellung von „Allgemeinheit“ und „Gesellschaftlichkeit“, mit der allen Kindern die Möglichkeit zur Erfahrung mit Partizipation als strukturierendem Gesellschaftsprinzip und politischem Arbeitsprinzip so früh wie möglich zu vermitteln ist. Dem liegt die Auffassung

7 Zur Grundlegung der Debatte um Demokratie, Partizipation und Kapitalismus siehe die Beiträge in Sünker/Szell/Farnen 2003; vgl. Sünker 2017.

8 Dies sicherlich vor allem im Kontext einer Vorstellung von politischer Bildung, die diesen Namen verdient und nicht auf schulische Prozesse verengt wird (vgl. Sünker/Swiderek 2010).

zugrunde, dass Partizipation ein performativer Akt ist, zudem die Ressource verkörpert, die anderen gesellschaftlichen Ressourcen den Weg bereitet.

Der UN-Konvention für die Rechte des Kindes von 1989 kommt in diesem Zusammenhang eine relevante Funktion zu, auch wenn hier keinem kinderrechtlichen Radikalismus das Wort geredet wird und ebenso das gesellschaftspolitisch bedeutsame Thema „Kapitalismus“ noch die Grundlegung von „Demokratie“ nicht thematisch wird. Infrage steht mithin, ob die in der Konvention angesprochenen Bereiche von kindlichem Schutz, von Versorgung und Partizipation für Prozesse der emanzipatorischen Beförderung des Kinderlebens – wie Ausgangs dieses Teils bestimmt – anschlussfähige Konzeptualisierungen und Formulierungen enthalten – dies bei einer offensiven, an dem guten Leben aller Kinder in der Welt interessierten Auslegung (vgl. Liebel 2020a), mit der einer gesellschaftstheoretisch und -politisch wie kindheitstheoretisch und -politisch akzentuierten Folie gefolgt wird.

1.1 Schutz

Nachdem in den Zeiten der Beschlussfassung über die UN-Konvention Schutzfragen als eher traditionell im Kontext von Kinderpolitik betrachtet wurden – auch weil häufig ein Kindheitsbild vorherrschte, in dem Bilder kindlicher Unschuld und Unreife miteinander verknüpft wurden –, haben vielfältige Erfahrungen auch in den bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften in den letzten 20 Jahren gezeigt, dass die Geschichte von Vernachlässigung, Zwang, Gewalt und Todesfolge im Umgang mit Kindern – und hier vor allem kommunal wie global sexuelle Ausbeutung und Gewalt – noch lange nicht beendet ist, dies einer offensichtlich immerwährenden Bearbeitung in nationalen wie internationalen Kontexten bedarf.

Dabei sollte mit Bezug auf alle Dimensionen von kindlichem Leben und Erleben eine Vermittlung zwischen dem Art. 3 der Konvention, der das Recht eines jeden Kindes auf ein qualitativ gutes Leben und Überleben ins Zentrum stellt, mit dem Art. 19, demzufolge jedes Kind „vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen“ sei, herausgestellt werden. Zu konzipieren wäre demzufolge ein der neuen Kindheitsforschung angemessener, kinderpolitisch orientierter Ansatz zu Theorie und Praxis von „Schutz“, mit dem die Vorstellung von generationaler Ordnung samt ihren Machtungleichheiten nicht länger eine Gefährdung für kindliche Lebensqualität und Wohlergehen, d. h. für „gutes Leben“, bedeutete.⁹

9 Grundlegend für diese Kontexte von Kinderschutz, Kindesmisshandlung, Gewalt gegen Kinder und Qualitätsentwicklung in der professionellen Praxis sind die Studien und Vorschläge von R. Wolff (2010).

1.2 Versorgung

Auch mit Bezug auf die global ausgerichtete Herangehensweise der Konvention stehen – gegen eher klassische, traditionsgeleitete Herangehensweisen – nationale wie internationale Infrastrukturüberlegungen zu kindlichen Lebenslagen und professionelle Herangehensweisen im Vordergrund. Zudem geht es in besonderer Weise um die Vermittlung von kinderrechtlichen und menschenrechtlichen Problemlagen – unter anderem orientiert an den Themen „Grundbedürfnisse“ und „Grundbildung“, auch in einer Verknüpfung mit der Schutzfrage.

Das Thema ist in westlich-kapitalistischen Gesellschaften aus kinderpolitischer wie kinderrechtlicher Sicht wesentlich im Kontext der Begründungen und Realitäten von sozialstaatlichen Leistungen, also Kinderarmut, sowie beim Thema „öffentliche und private Erziehung/Bildung“ von besonderer Bedeutung – geht es hier doch immer noch und immer wieder um die Frage nach Voraussetzungen und Folgen der Produktion wie Reproduktion sozialer Ungleichheit im Kontext klassenbasierter sozialer Milieus, darin eingelassener Lebensmöglichkeiten wie Lebensführungen.¹⁰

1.3 Partizipation

Partizipation bewegt sich für die UN-Konvention auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Konstellationen der Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen, kindlichem Leben wie kindlicher Erfahrung, dies in Formulierungen der Konvention, die sich zwischen dem Problem des Informationszugangs, der Meinungs- und Ausdrucksfreiheit (in unterschiedlichen Formen) und dem der aktiven Beteiligung an (lebens)wichtigen Entscheidungen bewegen.

Als Ausgangspunkt vieler Positionsbestimmungen der Partizipationsthematik kann der Art. 12 genommen werden, der Entwicklungsstufen des Kindes (und diese Art der Rede macht einen Großteil der Schwierigkeiten im Umgang mit der Konvention aus) mit dem Recht auf Meinungsäußerung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten verknüpft – dies schließt allgemein ein Recht auf Bildung ein.

In Verbindung mit den Artikeln 15 und 17, die das Recht auf freien Zusammenschluss und Versammlungsfreiheit sowie den freien Zugang zu Informationsquellen benennen, und mit dem Art. 27, der „das Recht jedes Kindes auf einen seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessenen Lebensstandard“ fordert, wird – im Bewusstsein der Schwierigkeiten

10 „Soziale Startgleichheit“ lautet daher die Forderung von H. Becker (Adorno 1971, S. 110) angesichts gesellschaftlich produzierter Ungleichheiten und herrschaftssichernder, Mündigkeit widersprechender Begabungsideologie (Adorno 1971, S. 133 f.).

der Rede von „Entwicklung“, „Entwicklungsstufen“ in der neuen Kindheitsforschung – nicht nur ein emanzipatorisches Minimum für Lebensqualität, Lebensweisen und Überlebensperspektiven von Kindern auf der ganzen Welt angestrebt, mit dieser Gesellschaften und Politik Verantwortung zuweisenden Positionierung wird zumindest allen Verhältnissen entgegen zu wirken gesucht, die durch strukturelle Gewalt oder erniedrigende Abhängigkeitsverhältnisse dominiert werden.

Neue Kindheitsforschung und neue Diskurse zu Kinderpolitik und Kinderrechten treffen sich in einer emanzipatorischen Perspektive,¹¹ weil Positionierungen Letzterer anschlussfähig an Konzepte Ersterer sind: kindliche Subjektivität und die Vorstellung von Akteurskompetenz bilden ein Zentrum in der Kindheitstheorie. Dazu lässt sich die kinderpolitische und kinderrechtliche Bevorzugung von Partizipation – vor einer paternalistischen Positionierung, die auf Stellvertretung setzt – komplementär verstehen.

2 Kinderrechte und Ansätze aktueller Kinderpolitik in Deutschland

Wie setzt sich nun diese internationale/universale Position in nationales Recht und die der nationalen Politik fort?

Parallel zur UN-Ratifizierung diskutierte man in Deutschland – aufgrund der politischen Aktualität des Wiedervereinigungsverfahrens ab 1989 – ob die Kinderrechte nun auch prominenter im Grundgesetz verankert werden sollten. Hierzu gab es befürwortende Stimmen, doch die Entscheidung, Kinderrechte als eigenständige Rechte ins Grundgesetz zu übernehmen wurde nicht umgesetzt und ist auch aktuell – mehr als 30 Jahre später – noch nicht vollzogen.¹²

Daneben erfuhren die international gesetzten Rechte für Kinder in allen relevanten Gesetzestexten ihre Aufnahme und insbesondere der Partizipationsgedanke liegt heute allen kinder- und jugendgesetzlichen Bestimmungen zugrunde und ist fester Bestandteil aller Bildungsgrundsätze, beginnend mit der frühen Bildung in den Kindertageseinrichtungen bis in alle Jugendhilfeangebote. Das zeitlich fast parallel (1990) zur UN-KRK in Kraft getretene neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) betont die Bedeutung von Partizipation als Teil in Bildungs- wie in Schutzprozessen.¹³ Trotz einer – fast – (be)ständigen Betonung

11 Für eine globale Perspektive bietet Liebel (2016) eine grundlegende Ein- und Übersicht.

12 Die nun seitens der Parteien ausformulierte Fassung eines Zusatzes zu Artikel 6 liest sich, so die einhellige Meinung vieler Befürworter, als eine wenig substanzielle Verbesserung für die Kinder in Deutschland.

13 Siehe hierzu u. a. auch die neu hinzugekommenen Bestimmungen zum Kinderschutz (Bundeskinderschutzgesetz 2012) und Kinderschutzverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe § 8a SGB VIII).

der Bedeutung von Mitbestimmung von Kindern bleibt die Diskussion bzw. die Haltung um die „richtige“, dem jeweiligen Entwicklungszustand der Kinder entsprechenden Einbeziehung in Schutzprozessen strittig. Hier lässt sich konstatieren, dass das Bild vom Kind als Akteur und Experten seines Lebens weiterhin vom Bild des „unreifen und zuvorderst schützenswerten Kindes“ bestehen bleibt. Auch wenn einige Entwicklungen und Angebote (bspw. die noch relativ neuen Beschwerde- und Ombudsstellen für Kinder und Jugendliche) erkennen lassen, Kinder auch in Schutzprozesse als aktiv gestaltend miteinbeziehen, so bleibt doch der diesem Prozess innewohnende Machtanspruch der Erwachsenen deutlich. So wird deutlich, dass die Diskussion um (mehr oder ausreichende) Partizipation von Kindern auch eng geführt werden muss mit der Frage um die asymmetrische Machtverteilung zwischen Kindern und Erwachsenen. Hierzu hat Liebel (2020b) in seinen Publikationen immer wieder aus verschiedenen Blickwinkeln Stellung bezogen und Vorschläge gemacht, weil weiterhin paternalistische und adultistische Ausgrenzungen und Diskriminierungen gegenüber Kindern bestehen, Kinder immer noch eine weitgehend machtlose Bevölkerungsgruppe darstellen – abhängig in Status und Entscheidungen mehrheitlich von Erwachsenen.¹⁴

3 Aktuelle Konzepte und Ansätze einer Politik für Kinder

Politik für Kinder geschieht heute auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichem Hintergrund. So zunächst noch immer auch ganz traditionell auf staatlicher Ebene – sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene: Als Familienpolitik, durch finanzielle Unterstützung von Familien mit Kindern im Hinblick auf den Generationenvertrag etwa in Form von Kindergeld, steuerlichen Freibeträgen oder Erziehungszeiten für Eltern. Nicht zu vergessen sind Gesetze zum Schutz von Kindern und Jugendlichen, Bildungsangebote und Freizeit. Familien und Kinder sind hinsichtlich des Gesellschaftsvertrags und der demografischen Entwicklungen in Deutschland wichtige Politikfaktoren, die seitens der Politik immer heftiger umworben werden. Gesetze und Förderungsmaßnahmen für Kinder werden durch die Politik euphorisch verkündet („Gute KiTa-Gesetz“) und als sozialpolitische Errungenschaften dargestellt. Immer häufiger werden Familienleistungen mit Förderleistungen in der Kinderbetreuung verknüpft und als kinderpolitische Leistungen dargestellt. Diese Form der Politik für Kinder stellt gewissermaßen die Basis dar, wie der Staat Familien und Kinder unterstützt und fördert. Hinsichtlich der staatspolitischen Ausrichtung als einer Gesellschaft

14 Siehe hierzu Liebel (2020b, 2013), in denen er die Bezüge zur Gerechtigkeit im Sinne eines gerechten und guten Lebens aller, so auch von Kindern herstellt und pointiert (2020b) das Verhältnis von Kinder und Macht, Paternalismus, Adultismus als erlebte Diskriminierung auf der Ebene von Kinderrechten im Leben von Kindern aufgreift und betont.

demokratischer Bürger*innen, geht die Vorstellung einer Politik für Kinder (und Familien) aber über die Geldleistungen hinaus. Es bestehen auch Anspruch und Ziel, alle Bürger*innen und vor allem die zukünftigen Generationen zum Mitwirken an der Gestaltung der Gesellschaft zu motivieren. Hier setzt die Idee einer partizipativen Kinderpolitik an, die – je nach Alter und Fähigkeiten – Kinder in die politische Gestaltung der Gesellschaft einzubeziehen.

Rechtliche Entsprechung finden diese gestuften Konzepte und Ansätze von Kinderpolitik im Grundgesetz Artikel 6, der die Schutzstellung von Ehe und Familie garantiert, mit der Einschränkung und Hinweisung auf die zu vorderste Pflicht der Eltern hinsichtlich Pflege und Erziehung ihrer Kinder. Wichtige rechtliche Rahmungen erfährt das Leben von Kindern des Weiteren im Bürgerlichen Gesetzbuch, demzufolge der Staat als Wächter zum Wohl des Kindes eingreift (§ 1666, Abs. 1 BGB) und ggf. als Stellvertreter Entscheidungen für das weitere Leben des Kindes trifft. Dies geschieht in Zusammenarbeit mit staatlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – im Achten Sozialgesetzbuch (SGB) verankert und formuliert mit dem Anspruch ein modernes, präventiv orientiertes Leistungsgesetz mit partizipativem Charakter zu sein – soll den gesamten Lebensbereich der Kinder und Jugendlichen einschließlich des gewandelten Lebens und Erlebens der Kinder berücksichtigen und in seinen gesetzlichen Handlungsvorgaben abdecken. Hier finden sich die entsprechenden Vorgaben und Richtlinien, wie sich der Staat – auch in Vertretung durch andere kinder- und jugendpolitische Organe – eine Politik für Kinder in der Praxis vorstellt. Der Anspruch der Kinder- und Jugendhilfe, als Interessensvertretung für Kinder zu wirken, wird schon durch § 1, Abs. 1 SGB VIII deutlich, wenn es heißt: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“. Weiterhin soll die Kinder- und Jugendhilfe zur Verwirklichung des Rechts beitragen, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten und zu schaffen“ (§ 1, Abs. 3 SGB VIII). Nach diesem Verständnis geht die Kinder- und Jugendhilfe über ihren engeren Zuständigkeitsbereich der herkömmlichen Jugendhilfeaufgaben hinaus. Im Sinne einer Querschnittspolitik soll sie auch im Interesse von Kindern in andere Politikfelder hineinwirken, um positive Lebensbedingungen sowie eine kinderfreundliche Umwelt zu ermöglichen.

4 Kinderpolitik in Form politischer Stellvertretung auf Bundes- und Landesebene

Eine Form der Interessensvertretung von Kindern ist die Einsetzung von politischen bzw. parlamentarischen Kinderbeauftragten. Die Forderung nach

einem*r Kinderbeauftragten hat bereits Tradition. So forderte der Deutsche Kinderschutzbund bereits 1981, eine*n Kinderbeauftragte*n analog der Stellung eines*r Wehr-, Ausländer-, Behinderten-, Frauen- oder Datenschutzbeauftragten zu schaffen. Die Debatte um eine*n politischen Beauftragten für Kinder und deren Belange setzt sich bis heute fort, ohne dass es bisher zu einer Einigung der Parteien auf Bundesebene gekommen ist. So „wacht“ aktuell eine vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend betraute und unabhängige Monitoring-Stelle, die beim Deutschen Institut für Menschenrechte angesiedelt ist, über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Eine Monitoring-Stelle soll Politik und Zivilgesellschaft bei der Auslegung und kindgerechten Umsetzung der UN-KRK beraten, sich für eine kinderrechtsbasierte Forschung einsetzen und den UN-Kinderrechtsausschuss über die Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland informieren; dies allerdings ohne die Befugnis, Beschwerden nachzugehen oder in Einzelfällen rechtlich zu beraten (vgl. Wissenschaftlicher Dienst 2018).

Bei der Forderung nach einem*r solchen „parlamentarischen Kinderbeauftragten“ kann man durchaus auf Erfahrungen aus dem europäischen Ausland zurückgreifen. Es wird davon ausgegangen, dass ein*e Kinderbeauftragte*r im gesellschaftspolitischen Feld handelt. Danach ist die Situation der Kinder in Deutschland nicht nur von den Verhältnissen in den Familien und im unmittelbaren Lebensraum abhängig, sondern alle gesellschaftlichen Bedingungen wirken sich direkt und indirekt auf die Situation von Kindern aus. Die Forderung nach einem*r parlamentarischen Kinderbeauftragten auf Bundesebene führte 1988 zur Gründung der „Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder“ (Kinderkommission). Diese nach dem Gleichheitsgrundsatz besetzte Kommission – je ein Mitglied der im Bundestag vertretenen Parteien – entscheidet nach dem Einstimmigkeits- bzw. Konsensprinzip. Am 14. März 1991 billigte der Ältestenrat des Bundestages eine Vereinbarung der Fraktionen, auf deren Grundlage die Kinderkommission auch als gemeinsamer Unterausschuss der Ausschüsse für Familie und Senioren sowie für Frauen und Jugend fungieren soll (vgl. Kommissionsbericht 1995 zitiert nach Sünker/Swiderek 2021, S. 7). Diese Anbindung an die Bundestagsausschüsse soll den Einstieg in die parlamentarischen Geschäftsabläufe und die Unterstützung durch zuständige Bundesministerien sichern. In dieser Form existiert die Kommission (KiKo) nun bereits seit fast 30 Jahren und hat sich als politisches Vertretungsorgan in der bundesparlamentarischen Arbeit etabliert.

Der von Beginn an enorm breite Sach- und Themenkatalog – von der Mitwirkung an der Umsetzung der UN-Konvention (Kinderrechte), bei der Novellierung des SGB VIII, der Berichterstattung (Kinder- und Jugendbericht) aller die Kinder betreffenden Alltags- und Lebensbereiche wie Verkehr, Wohnen, Gewalt, Armut, Gesundheit, Bildung, Freizeit, Sexualität, Flüchtlinge, Kinderschutz und die entsprechende Einflussnahme auf die Diskussionen – lässt auch hier wieder die Funktion der Kinderpolitik als eine Querschnittsaufgabe deutlich werden. Sogenannte „Kinderfreundlichkeitsprüfungen“ sollen hier als

Bewertungsgrundlage dienen, alle bundesrechtlichen Vorschriften auf ihre Auswirkungen auf Kinder hin zu überprüfen (vgl. Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder 2017).

Doch darf nicht übersehen werden, dass nicht nur der beachtliche Themenkatalog, sondern auch die bei vielen Parlamentarier*innen untergeordnete und randständige Bedeutung der Kinderkommission im Bundestag es der Kommission schwer macht, großen Einfluss auf die Entscheidungen der Regierung zu nehmen. Diese Einschätzung wird auch von den Mitgliedern der Kinderkommission geteilt. Der bestmögliche Erfolg der Kommission, für die Belange der Kinder einzutreten, liegt nach eigenen Aussagen im Bereich der Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit.

Darüber hinaus bleibt die Forderung nach einem*r Bundeskinderbeauftragten weiterhin bestehen und wird regelmäßig neu formuliert. Denn, so die – inzwischen klassische – Auffassung von Jeand’Heur, „einer unabhängigen, der Arbeit des Bundestages selbstkritisch gegenüberstehenden, nur den Kindeswohl-Belangen verpflichteten Aufgabenstellung mag diese Konstellation [die Kinderkommission als Unterausschuss, d.V.] nicht unbedingt förderlich sein. Denn: Abhängigkeitsverhältnisse sind eine schlechte Voraussetzung für Kontrollfunktionen“ (Jeand’Heur 1993, S. 250). Diese*r Bundeskinderbeauftragte müsste deshalb als rechtlich abgesicherte Kontrollinstanz, ausgestattet mit eigenem Personal und ausreichend finanziellen Mitteln, fungieren können. Initiativen, die sich für eine solche Stelle (Kinder- und Jugendbeauftragte) einsetzen, fordern dies beständig ein (vgl. bspw. Petition der Deutschen Akademie der Kinder- und Jugendmedizin 2018). Politisch korrespondiert diese Forderung durchaus auch mit den seit Jahren anhaltenden Debatten um die Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz (siehe u. a. den breiten Appell der großen Kinderschutzverbände, UNICEF Deutschland 2020). Unerwähnt soll aber nicht bleiben, dass diese Forderung umstritten bleibt, denn ein solcher Schritt würde die bestehende besondere Gewichtung des Elternrechts (Art. 6 GG) in Deutschland in Frage stellen oder zumindest verändern.

Auf Landesebene existiert diese Form der Interessensvertretung einer Politik für Kinder in einigen Bundesländern bereits seit Jahren. Nordrhein-Westfalen bspw. setzte 1989 per Kabinettsentschluss den*die erste*n Kinderbeauftragte*n in Deutschland ein, der*die organisatorisch in die Hierarchie eines Ministeriums (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit) integriert war. Doch eine gesetzliche Grundlage, die die Rechte, die Kompetenzen und Aufgaben des*der Kinderbeauftragten regelt, gibt es nicht. Allerdings ist die Position des*der Kinderbeauftragten in NRW schon wieder abgeschafft und die Debatte um die Wiedereinführung dauert an.¹⁵ Zum anderen hat sich in den letzten Jahren die

15 Dies ist vergleichbar zum Umgang mit anderen institutionellen Neuerungen in der Hochzeit der Debatte um Konzepte einer emanzipatorischen Kinderpolitik (vgl. Swiderek 2003), die gleichfalls Streichungen zum Opfer fielen – ohne dass der kinderpolitische „lip-service“ beendet worden wäre.

Zielrichtung der Frage hinsichtlich geeigneter Kinderinteressenvertretungen hin zu unmittelbareren Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche gewandelt. Denn die oftmals nur sehr rudimentäre rechtliche Absicherung, die bspw. auch für die*den Kinderbeauftragte*n des Landes Sachsen-Anhalt (seit Anfang der 2000er-Jahre) zutrifft, wird zunehmend sowohl von Wissenschaftler*innen als auch Praktiker*innen kritisiert. Die Landesbeauftragten sind primär auf den Goodwill Dritter und die Zusammenarbeit und Informationsbereitschaft anderer staatlicher Stellen angewiesen und können deshalb überwiegend nur informelle Rechte, etwa auf frühzeitigen Einbezug im Rahmen von Gesetzesverfahren und Akteneinsicht geltend machen. Diese politische Bewertung der Rechtsfigur im parlamentarischen Gefüge spiegelt aber nicht unbedingt ihre Arbeit in und für die Praxis. Hier hat sich die Arbeit der Kinderbeauftragten auf Landesebene durchaus bewährt und ist notwendiger Bestandteil der Politik für Kinder (im Sinne einer politischen Stellvertretung der Kinder) geworden. Inhaltliche Arbeitsschwerpunkte waren von Beginn an die Stärkung der Kinderrechte (Überprüfung der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention auf Landesebene) sowie die Erarbeitung sogenannter „Leitfragen zur Kinderfreundlichkeit“. Diese Handlungsanleitung für Kinderpolitiker*innen als auch Verwaltungen vor Ort wurden im Laufe der Jahre auf den seit 1993 stattfindenden Jahrestagungen zur Politik für Kinder erarbeitet und in kontinuierlichen Diskussionen zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis weiterentwickelt. Ziel der Landeskinderbeauftragten war und ist es, tragfähige Arbeitsstrukturen für kinderpolitische Aktivitäten sowohl auf Landes- als auch auf kommunaler Ebene zu schaffen. Aus dem „Prüfverfahren – Kinderfreundlichkeit“ wurde ein „Dialogverfahren – Kinderfreundlichkeit“ (vgl. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit 2000), um die angestrebte Zielrichtung eines dialogischen und diskursiven Verfahrens deutlich zu formulieren. Diese Umbenennung des Verfahrens lässt aber auch ein Stück der Widersprüchlichkeit eines solchen „Prüfkatalogs zum Abhaken“ deutlich werden, denn Kinderfreundlichkeit bis ins Detail festzulegen widerspricht sowohl pädagogischen als auch psychologischen Gesichtspunkten, wenn so die Bedürfnisse und Interessen der Kinder schon in einem sehr frühen Stadium und aus Sicht der Erwachsenen statisch und mechanisch festgeschrieben werden. Des Weiteren muss zu bedenken bleiben, dass mit dem Prüfverfahren Kinderfreundlichkeit eine neue bürokratische Hürde errichtet wird, die die Verfahrenswege verlängert, nur noch lästiges Abarbeiten bewirkt und Kinderfreundlichkeit so zu einem sterilen Verwaltungsvorgang machen könnte.

Weitere kinderpolitische Vertretungen auf Landesebene in Deutschland existieren zur Zeit u. a. in Schleswig-Holstein (Landesabgeordneter in der Rolle des Kinderbeauftragten), in Rheinland-Pfalz („Leitstelle Partizipation“) und im Saarland (landesweite Kinderkommission). In Hessen steht laut Ministerium aktuell eine Neubesetzung der Stelle an.

5 Fazit

Resümierend lässt sich konstatieren, dass Kinderpolitik heute in Deutschland vorrangig als Stellvertretung verstanden und tendenziell realisiert wird, daher mit Partizipation im konzeptuellen Sinne von Mitsprache – Mitwirkung – Mitbestimmung (vgl. Széll 1992) kaum etwas bzw. sogar nichts zu tun hat.¹⁶ Diese Form von Politik für Kinder kann in bestimmten Konstellationen notwendig und sinnvoll sein, sollte aber ohne die tatsächliche Mitwirkung und letztendliche Befähigung zur Selbstgestaltung von Kindern nicht isoliert stehen bleiben.

Literatur

- Adorno, T. W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alanen, L. (1994): Zur Theorie der Kindheit. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 17 (28), S. 93-112.
- Arnstein, S. R. (1969): A Ladder Of Citizen Participation. In: *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), pp. 216-224.
- Barrett, M./Buchanan-Barrow, E. (Eds.) (2005): *Children's Understanding of Society*. Hove/New York: Psychology Press.
- Braches-Chyrek, R. (Ed.) (2021): *The Future of Childhood Studies*. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Bühler-Niederberger, D./Sünker, H. (2008): Theorie und Geschichte der Kindheit und des Kinderlebens. In: Sünker, H./Swiderek, T. (Hrsg.): *Lebensalter und Soziale Arbeit. Kindheit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 5-46.
- Deutsche Akademie der Kinder- und Jugendmedizin e. V. (2018): *Kinderbeauftragte/r in den deutschen Bundestag. Petition*. www.kinderbeauftragter-in-den-bundestag.de/startseite/ (Zugriff: 08.05.2021).
- Heydorn, H.-J. (1979): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Honig, M.-S. (1999): *Entwurf zu einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hutchby, I./Moran-Ellis, J. (1998): Situating Children's Social Competence. In: Hutchby, I./Moran-Ellis, J. (Eds.): *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London/Washington: The Falmer Press, pp. 7-26.
- Jeand'Heur, B. (1993): Verfassungsrechtliche Schutzgebote zum Wohl des Kindes und staatliche Interventionspflichten aus der Garantienorm des Artikels 6, Abs. 2 GG (Schriften zum öffentlichen Recht, Bd. 643). Berlin: Dunker & Humboldt.
- Kölbl, C./Mey, G. (Hrsg.) (2014): *Gesellschaftsverständnis. Entwicklungspsychologische Perspektiven*. Gießen: Psychosozial.
- Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder (Hrsg.) (2017): *Zwischenbericht über die Tätigkeit der Kommission*. Berlin. www.bundestag.de/resource/blob/530050/125e0a53a6d-5472a9b0c2827e911c3ca/bericht_wr-data.pdf (Zugriff: 08.05.2021).
- Liebel, M. (2013): *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Liebel, M. (2016): Globale Kindheiten und das Versprechen der Kinderrechte. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 39 (73), S. 79-102.

16 Dies macht auch die Einschätzung von Praxis wie politischer Reichweite von Kinder- und Jugendparlamenten so schwierig wie problematisch (vgl. Sünker/Swiderek/Richter 2005); zur Demokratisierungsperspektive siehe Swiderek (2003); Sünker/Széll/Farnen (2003); Moran-Ellis/Sünker (2018).

- Liebel, M. (2020a): Kinder und Kindheiten in einer globalisierten Welt der Ungleichheit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 41 (81), S. 80-94.
- Liebel, M. (2020b): Unerhört. Kinder und Macht. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Marx, K. (o. J.): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. (Rohentwurf) 1857-1858. Frankfurt a. M.: EVA.
- Mason, M. A. (1994): From Father's Property to Children's Rights. A History of Child Custody in the United States. New York: Columbia University Press.
- Melzer, W./Sünker, H. (Hrsg.) (1989): Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von der Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern. Weinheim/München: Juventa.
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit (2000): Dialogverfahren Kinderfreundlichkeit. Düsseldorf.
- Moran-Ellis, J. (2013): Kinder als soziale Akteure, Agency und soziale Kompetenz. In: neue praxis 43 (4), S. 303-338.
- Moran-Ellis, J./Sünker, H. (2008): Giving Children a Voice: Childhood, Power and Culture. In: Houtsonen, J./Antikainen, A. (Eds.): Symbolic Power in Cultural Contexts. Rotterdam: Sense, pp. 67-83.
- Moran-Ellis, J./Sünker, H. (2013): Adult Trust and Children's Democratic Participation. In: Warming, H. (Eds.): Participation, Citizenship and Trust in Children's Lives. Houndmills: palgravemacmillan, pp. 32-51.
- Moran-Ellis, J./Sünker, H. (2018): Childhood studies, children's politics and participation: perspectives for processes of democratisation. In: International Review of Sociology 28 (2), pp. 277-297.
- Moran-Ellis, J./Sünker, H. (2020): Social Work and Childhood in Europe: children's agency, state relations and realizing possibilities through the sociology of childhood. In: Kessl, F./Lorenz, W./Otto, H.-U./White, S. (Eds.): European Social Work – A Compendium. Opladen et al.: Barbara Budrich, pp. 319-340.
- Moran-Ellis, J./Bandt, A./Sünker, H. (2014): Children's Well-Being and Politics. In: Ben-Arieh, A./Casas, F./Frönes, I./Korbin, J.E. (Eds.): Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective. Dordrecht/Heidelberg/New York/London: Springer, pp. 415-436.
- Neubauer, G./Sünker, H. (Hrsg.) (1993): Kindheitspolitik international. Opladen: Leske + Budrich.
- Qvortrup, J. (1994): Childhood as a Social Phenomenon. Lessons from an International Project. Wien: Eurosocial.
- Qvortrup, J. (1995): Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: Chisholm, L./Büchner, P./Krüger, H.-H./du Bois-Reymond, M. (Eds.): Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies. Berlin/New York: Walter de Gruyter, pp. 7-20.
- Qvortrup, J. (2012): Cooperation and controversy in childhood studies: some dissenting notes. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H. (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen et al.: Barbara Budrich, S. 45-58.
- Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Spanien: Palgrave Macmillan.
- Richter, I./Krappmann, L./Wapler, F. (Hrsg.) (2020): Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. Baden-Baden: Nomos.
- Sünker, H. (1993): Kindheit zwischen Individualisierung und Institutionalisierung. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-31.
- Sünker, H. (2012): Children's Thoughts on Life Experiences: Growing Up and Political Socialisation in Contexts of Education, Society and Resistance. In: Baraldi, C./Iervese, V. (Eds.): Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in Their Social Contexts. New York/London: Routledge, pp. 147-160.
- Sünker, H. (2017): Demokratie, Kapitalismus und Soziale Gerechtigkeit. Gesellschaftliche und politische Perspektiven heute. In: neue praxis 47 (6), S. 528-546.
- Sünker, H./Swiderek, T. (2010): Forschungslagen, politische Praxis und Perspektiven politischer Bildung in Deutschland. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Sünker, H./Swiderek, T. (2021): Kinder, Politik und Kinderpolitik. In: Krüger, H.-H./Grunert, C./Ludwig, K. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-658-24801-7_41-1 (Zugriff: 06.02.2022).

- Sünker, H./Swiderek, T./Richter, E. (2005): Der Beitrag partizipativer Handlungsansätze in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Bildung und Erziehung. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf: MSJK.
- Sünker, H./Széll, G./Farnen, R. (Eds.) (2003): Political Socialisation, Participation and Education. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Swiderek, T. (2003): Kinderpolitik und Partizipation von Kindern im Spannungsfeld von Vergesellschaftung und der Möglichkeit größerer Selbstbestimmtheit, Mündigkeit und dem Erlernen von Demokratie. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Széll, G. (Ed.) (1992): Concise Encyclopaedia of Participation and Co-Management. Berlin/New York: de Gruyter.
- Tenorth, H.-E. (2021): Kinder- und Jugendrecht – Status und Perspektiven zwischen Grundgesetz und UN-Konvention. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 44 (82), S. 60-65.
- UNICEF Deutschland (2020): Kinderrechte ins Grundgesetz – Jetzt! www.unicef.de/informieren/einsatz-fuer-kinderrechte/appell-kinderrechte-ins-grundgesetz (Zugriff: 08.05.2021).
- Wild, R. (1987): Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland am Beispiel ihrer Literatur für Kinder. Stuttgart: Klett.
- Wissenschaftlicher Dienst (2018): Kurzinformationen Kinderbeauftragte. 20. September 2018. Berlin.
- Wolff, R. (2010): Von der Konfrontation zum Dialog. Kindesmisshandlung-Kinderschutz-Qualitätsentwicklung. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen

Albrecht Rohrmann

Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen gehören in allen Handlungsfeldern zu den Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe. Sie besuchen Kindertageseinrichtungen, sind Zielgruppen der offenen und verbandlichen Jugendarbeit, wachsen in Familien auf, die Hilfen zur Erziehung in Anspruch nehmen. Lediglich in der Eingliederungshilfe nach § 35a SGB XIII werden sie als spezielle Gruppe im sozialrechtlichen Sinne adressiert. Dennoch wurden und werden sie häufig eher als Adressat*innen der „Behindertenhilfe“ angesehen und ihre Partizipationsrechte sind bei Angeboten für Kinder und Jugendliche nur unzureichend im Blick. Dies stellt eine Barriere der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe von jungen Menschen dar, die dem Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention und mittlerweile auch des Sozialrechts nach, den Kern der Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen ausmacht. Mit der Überwindung eines individuumszentrierten Behinderungsverständnisses und dessen Erweiterung auf Lebenssituationen sowie den darin wirksamen Barrieren der Teilhabe geraten auch die Aufgaben und die Organisation der unterschiedlichen Unterstützungssysteme in den Blick. Im Zusammenhang der Überwindung des Ausschlusses von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, der Entwicklung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe und teilhabeförderlicher oder inklusiver Sozialräume sind die Beteiligungsrechte und -möglichkeiten konstitutiv. Partizipation soll in diesem Beitrag in Orientierung an der Teilhabeforschung „als der Aspekt von Teilhabe angesehen werden, der sich auf die Bewusstseinsbildung, die Motivation und die Handlungsbereitschaft bezieht, sich beteiligen zu wollen, und auf die Voraussetzung, dies auch zu können“ (Bartelheimer et al. 2020, S. 51). Es geht also darum, wie Kinder und Jugendliche, die als behindert bezeichnet werden, auf den Ebenen der alltäglichen Lebensgestaltung, der Gestaltung ihres Lebensumfeldes, der Inanspruchnahme von sozialen Unterstützungsleistungen und der Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen Einfluss nehmen können und dabei nicht mit Verweis auf ihre Beeinträchtigung entmutigt oder gehindert werden. Der Beitrag setzt ein mit Überlegungen zum Zusammenhang der Konzepte von Kindheit, Jugend und Behinderung. Sodann wird bestimmt, was eine Behinderung der Partizipation ausmacht. Im Weiteren geht es um Ansätze für eine partizipative Gestaltung der Unterstützung von Kindern mit Beeinträchtigung mit einem Schwerpunkt auf die individuelle Planung von Hilfen.

1 Kindheit, Jugend und Behinderung

„Behinderung“ ist ebenso wie „Kindheit“ und „Jugend“ eine Kategorie, die unter bestimmten sozioökonomischen Bedingungen entstanden ist und bedeutsam wird. Entsprechend handelt es sich um eine dynamische Kategorie, die sich im Zusammenhang der sozioökonomischen Entwicklung verändert und auch durch gezielte Maßnahmen in ihrer Bedeutung beeinflusst werden kann. Ausgehend vom Sozialrecht (vgl. Welti 2014), hat sie seit den 1920er-Jahren auch in anderen Bereichen, wie der Bildungs- oder der Gleichstellungspolitik, an Relevanz gewonnen. Im Unterschied zu früheren Kategorien wird das Konzept der Behinderung seit den 1970er-Jahren final bezogen auf eine Benachteiligung, die im Zusammenhang mit dauerhaften funktionalen Beeinträchtigungen steht. Die Kategorie zielt darauf, Ressourcen zur individuellen Unterstützung zu mobilisieren und zunehmend auch zu einer inklusiven und diskriminierungsfreien Ausgestaltung der Infrastruktur beizutragen. Problematisch ist jedoch, dass die Kategorie darüber hinausgehende Folgen für die (Selbst)Wahrnehmung der als behindert Bezeichneten haben kann, die auch für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die Anerkennung von Partizipationsrechten bedeutsam werden können. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Kinder und Jugendliche, die als behindert bezeichnet werden, stellen keineswegs eine homogene Gruppe dar (vgl. Beck 2002). Die meisten der so gekennzeichneten Kinder und Jugendlichen benutzen die Kategorie der Behinderung nicht zur Selbstbeschreibung. Im Alltagsgebrauch von Kindern und Jugendlichen ist die Kategorie zumeist negativ konnotiert und wird als abwertendes Schimpfwort benutzt (vgl. Sties 2013). Die darin deutlich werdende Problematik ist der Kategorie inhärent. Trotz aller begrifflichen Wendungen beinhaltet die Kategorie der Behinderung auch im Sozialrecht bis heute die Zuschreibung einer Abweichung „eines vom Lebensalter typischen Zustands“ (§ 2 SGB IX). Sie verweist damit auf Normalitätsvorstellungen und konstituiert diese. Behinderung wird diskursiv „als das andere des Normalen konstruiert“ (Moser 2019, S. 76). Die Verwendung der Kategorie und verwandter Begriffe ist sowohl in der Alltags- als auch in der Fachsprache sehr ausgeprägt mit einer defizitorientierten und abwertenden Bedeutung zum Zwecke der Unterscheidung konnotiert.

Es lässt sich daraus schlussfolgern, dass die Verwendung der Kategorie reflexiv erfolgen muss. Ansatzpunkte dafür bietet der menschenrechtliche Ansatz zum Verständnis von Behinderung (vgl. Degener 2016). Grundlegend für dieses Verständnis sind die Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen „as part of human diversity and humanity“ und besonders bezogen auf Kinder und Jugendliche der Respekt „for the evolving capacities of children with disabilities and respect for the right of children with disabilities to preserve their identities“

(Art. 3 UN-CRPD).¹ Die UN-Behindertenrechtskonvention widmet der Aufgabe der Bewusstseinsbildung einen eigenständigen Artikel (Art. 8). Mit einem menschenrechtsbasierten Verständnis von Behinderung und einer entsprechenden Bewusstseinsbildung geht einher, dass die Zuschreibung der Kategorie der Behinderung zurückhaltend erfolgt und dass sie keine Auswirkung auf die Partizipationsrechte und auf die gleichberechtigte soziale Teilhabe hat. Sowohl die UN-Behindertenrechtskonvention als auch die UN-Kinderrechtskonvention verlangen, dass die zuständigen öffentlichen Stellen durch geeignete Maßnahmen die Wahrnehmung der Partizipations- und Teilhaberechte gewährleisten. Die Thematisierung von Beeinträchtigungen in der Kinder- und Jugendhilfe darf sich also nicht auf die Organisation von individuellen Hilfen begrenzen, die gegenwärtig unter der Überschrift „Eingliederungshilfe“ zusammengefasst werden. Es geht vielmehr darum, in allen Bereichen die Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen zu überwinden und ganz selbstverständlich auch Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigung in den Auftrag, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien“ (§2 Abs. 3 Pkt. 4) zu erhalten und zu schaffen, einzubeziehen. Dies kann in bestimmten Bereichen die Notwendigkeit der individuellen Zuschreibung einer Behinderung begrenzen. Nicht Kinder und Jugendliche sind behindert, sondern Angebote der Kinder-Jugendhilfe behindern, wenn sie bestimmte Kinder durch die Ausgestaltung von Angeboten nicht adressieren.

2 Barrieren der Partizipation

Der Begriff der Partizipation hat im Unterschied zum Begriff der Behinderung eine positive Konnotation. Demokratietheoretisch ist eine Beteiligung aller in allen Lebensbereichen erwünscht und eine mangelnde Beteiligung und Beteiligungsbereitschaft ein Problem. Auch für die pädagogische Arbeit und den Erfolg von Unterstützungsmaßnahmen gilt Partizipation als zentral (vgl. Schnurr 2018, S. 1129 ff.). Dazu konträr machen unterschiedliche soziale Gruppen die Erfahrung, die eigenen Interessen, Bedürfnisse und Anliegen bei der Gestaltung der von ihnen als relevant erachteten Teilhabebereiche nicht wirksam artikulieren zu können. Zu diesen Gruppen gehören insbesondere auch Kinder und Jugendliche und Menschen mit Behinderungen.

Versteht man Behinderung als eine Kategorie zur Herstellung von Differenz und als Ausdruck sozialer Benachteiligung, so kann die Analyse von Hindernissen der Beteiligung und das Anliegen einer „barrierefreien Partizipation“ (vgl. Düber/Rohrman/Windisch 2015) nicht auf bestimmte Merkmale von Behinderungen

1 Da die deutsche Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention umstritten ist, wird in diesem Beitrag die rechtsverbindlich englische Fassung herangezogen.

(z.B. Mobilitätsbeeinträchtigungen) und insgesamt nicht auf das Merkmal des Vorliegens einer Beeinträchtigung im Sinne einer amtlich festgestellten oder feststellbaren Behinderung betrachtet werden. Vielmehr ist eine Behinderung der Partizipation nur im Zusammenwirken unterschiedlicher Dimensionen sozialer Benachteiligung zu verstehen (vgl. Waldschmidt 2009, S. 145), die in individuellen Lebenssituationen miteinander verwoben sind. Dauerhafte gesundheitliche Beeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter stehen bspw. in einem engen Zusammenhang zum soziökonomischen Status ihrer Familie (vgl. Kuntz et al. 2018, S. 24). Ein ähnlicher Zusammenhang zum sozialen Status zeigt sich auch bei psychischen Belastungen von jungen Menschen (vgl. ebd., S. 26). Kinder mit Beeinträchtigungen sind beim Zugang zu Bildung benachteiligt und erzielen daher vergleichsweise selten höhere Bildungs- und Berufsabschlüsse, die bei der Chance der Repräsentation von Interessen Vorteile verschaffen.

Die Kinder sind auch durch gesellschaftliche Reaktionsmuster auf Beeinträchtigung und Behinderungen benachteiligt. Menschen mit Beeinträchtigungen gelten in erster Linie als Adressat*innen der Hilfe und Sorge. Die Frage der Partizipation und der selbstbestimmten Artikulation ihrer Bedürfnisse „werden gegenüber der Frage ihrer institutionellen Förderung und Therapie bislang vernachlässigt“ (Beck 2013, S. 139). Auf die Unterstützung konzentriert sich auch die advokatorische Vertretung ihrer Interessen durch Fachverbände und Elternorganisationen. Es dominieren Strukturen der Versorgung und Bevormundung, die die selbstbewusste Wahrnehmung von Rechten erschweren. Bei der Wahrnehmung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen steht die Versorgung im Vordergrund und nicht die Herausbildung einer selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Persönlichkeit, die zunehmend in wichtigen Angelegenheiten selbst entscheidet. Eltern und Fachkräften werden privilegierte Mitentscheidungsrechte bei der Frage der Wohn- und Lebensformen auch im Erwachsenenalter zugesprochen. Das Institut der rechtlichen Betreuung im Erwachsenenalter wird häufig in Kontinuität zur Sorge für minderjährige Kinder wahrgenommen.

Beispielhaft lassen sich die Probleme der Partizipation an der Einbeziehung von Menschen, die als „seelisch behindert“ kategorisiert werden, verdeutlichen. In einer Studie zu einer beobachteten mangelnden Einbeziehung von Menschen mit psychischen Erkrankungen in Prozesse kommunaler Teilhabeplanung hat Laub (2021) herausgearbeitet, dass Partizipationsangebote das Empfinden einer „Ohnmacht als handelnde Person“ verstärken können, „die eigenen Bedürfnisse nachvollziehbar und anerkanntermaßen mitteilen zu können“ (ebd., S. 159). Es werden Partizipationsangebote gemacht in Bezug auf Entscheidungen, die von den Planungsverantwortlichen als relevant für Menschen mit Behinderung erachtet werden, aber von den Adressierten nicht als bedeutsam für ihre Lebenssituation. Gleichzeitig haben sie Schwierigkeiten, die für sie wichtigen Themen in dem angebotenen Rahmen zu artikulieren. Laub erklärt dies unter anderem

durch die „Nichtdinglichkeit psychischer Erkrankungen“ (ebd., S. 160), die in einer auf leicht umzusetzende Maßnahmen zielenden Teilhabplanung häufig auf Unverständnis stößt. Die Adressat*innen der Psychiatrie organisieren sich zunehmend als „Psychiatrieerfahrene“ (bpe-online.de) und thematisieren damit die Erfahrung mit institutionalisierter Unterstützung, insbesondere die häufig stark belastende Erfahrung der Einweisung in eine psychiatrische Klinik und die dort erfahrene (Zwangs)Behandlung.

Hiermit wird ein Befund der Partizipationsforschung bestätigt, dass formale Partizipationsangebote soziale Ungleichheit verschärfen können (vgl. Munsch/Müller 2021, S. 24f.). Das inszenierte Partizipationsangebot gibt einen ungeeigneten Rahmen vor, über was überhaupt beraten und entschieden werden kann und darf. In der Studie von Laub wird deutlich, dass erwachsene Menschen mit Psychiatrieerfahrungen den Rahmen selbstorganisierter Zusammenschlüsse nutzen, um sich auszutauschen und ihre Anliegen in der Öffentlichkeit zu artikulieren. Dieses Phänomen ist auch in Bezug auf anderen Gruppen von Menschen mit Behinderungen (vgl. Waldschmidt 2009, S. 129ff.) und auch im Bereich der Hilfen zur Erziehung (z. B. www.careleaver.de) bekannt. Die Selbstorganisation trägt erheblich zur politischen Mobilisierung (vgl. Bertelmann/Düber/Rohrmann 2020, S. 69ff.) und Veränderung des gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderung und der Ausgestaltung von Unterstützungsangeboten bei (vgl. Köbsell 2012). Diese Prozesse lassen sich bei aller Verschiedenheit Phasen des Empowerments (Seckinger 2018, S. 309) zuordnen. Die exklusive Organisationsform der Selbsthilfe steht dabei nicht im Widerspruch zur Entwicklung inklusiver Strukturen. „Vielmehr ist eine starke Form der Selbstorganisation notwendig, um sich der Situation der gesellschaftlichen Ausgrenzung und Benachteiligung bewusst zu werden und diese thematisieren und bekämpfen zu können“ (Bertelmann/Düber/Rohrmann 2020, S. 69ff.).

Die Beobachtungen können nicht einfach auf den Umgang mit Beeinträchtigungen in der Kinder- und Jugendhilfe übertragen werden, sie geben jedoch Hinweise auf die inklusive Ausgestaltung von Partizipationsangeboten. Diese entstehen nicht allein dadurch, dass Kriterien einer baulichen Barrierefreiheit beachtet werden, Kommunikationskanäle erweitert und Kinder- und Jugendliche mit Beeinträchtigungen bei Aktivitäten der Kinder- und Jugendhilfe explizit adressiert werden.

Eine inklusive Orientierung der Kinder- und Jugendhilfe setzt voraus, dass sich diese als Orte entwickeln, in denen junge Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen von klein auf Partizipationsangebote vorfinden, die nicht von Erwachsenen vorgegeben sind. In so orientierten Kindertageseinrichtungen gibt es einen engen Zusammenhang von Partizipation, Bildung und Inklusion (vgl. Papke 2015), der sich leider häufig in der Schule nicht fortsetzt. Auch die Jugendarbeit kann als inklusiver Ort hervorgehoben werden. Sie „ist das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, in dem traditionell die Beteiligung

von Kindern und Jugendlichen an Entscheidungen über und an der Ausgestaltung von Angeboten eine große Rolle spielt. Seit ihren Anfängen geht es sowohl in den Jugendverbänden als auch in der offenen Kinder- und Jugendarbeit darum, erwachsenenfreie und selbstgestaltete Räume und Zeiten zu organisieren“ (Pluto 2018, S. 956 f.). Die Strukturen bieten also durchaus Anknüpfungspunkte und Chancen, wenn Benachteiligung wie Beeinträchtigungen den Zugang nicht erschweren oder unmöglich machen. Für die Jugendverbandsarbeit kommt Voigts (2015) zu dem Ergebnis, dass hier eine „Sensibilität für Exklusionsmechanismen“ (ebd., S. 301) entwickelt wird. Auch die offene Kinder- und Jugendarbeit sensibilisiert sich hinsichtlich der Ausschlüsse von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung und wird als Angebot angenommen (vgl. Seckinger et al. 2016, S. 209 ff.). Für die Kinder- und Jugendarbeit liegen Arbeitshilfen zur Entwicklung einer inklusiven Ausrichtung vor (vgl. zum Überblick Meyer 2020, S. 445 f.). Eine inklusive offene und verbandliche Kinder- und Jugendarbeit erhöht die Chance, dass bereits junge Menschen mit Beeinträchtigungen im Austausch mit Gleichaltrigen ermutigt werden, ihre Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren und lernen selbstbewusst mit Partizipationsangeboten umzugehen.

Inklusion und Partizipation können einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit leisten. Das Thema der inklusiven politischen Bildung wird im 16. Kinder- und Jugendbericht aufgegriffen. Die Bundesregierung betont in ihrer Stellungnahme, dass in den Angeboten der Jugendsozialarbeit „politische Bildungsprozess initiiert werden“ (BMFSFJ 2020, S. 18) und daher konzeptionell reflektiert werden müssen. Hinsichtlich der inklusiven Orientierung kommen die Autor*innen des Berichts jedoch eher zu einer ernüchternden Bilanz: „Als ein durchgängiges Thema ist Inklusion in der außerschulischen Fachdiskussion und Praxis zur politischen Bildung junger Menschen noch nicht angekommen. Von Inklusion junger Menschen mit Behinderung mit Blick auf politische Bildung zu sprechen ist derzeit ein Programm, aber keine weithin etablierte Realität“ (ebd., S. 221).

Zu einem wichtigen Feld politischer Partizipation entwickeln sich die kommunalpolitische Ebene und die dort zunehmend häufiger anzutreffenden kommunalen Kinder- und Jugendparlamente (vgl. ebd., S. 494 ff.). Eine bundesweite Untersuchung, auf die der 16. Kinder- und Jugendbericht verweist, zeigt, dass Kinder mit Beeinträchtigungen in etwa einem Drittel der Gremien vertreten sind, deutlich seltener allerdings ihrem Anteil an der Altersgruppe entsprechend. Die Autor*innen bezeichnen diese Form der Beteiligung als „Entwicklungsprojekt“ (ebd., S. 501). Es lohnt sich diese Form der Beteiligung gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen inklusiv weiterzuentwickeln.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei der Planung der von ihnen in Anspruch genommenen Hilfen ermöglicht wird.

3 Selbstbestimmung und Teilhabe als Ziel der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen

Menschen mit Behinderungen erhalten Leistungen der Rehabilitation, „um ihre Selbstbestimmung und ihre volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken“ (§2 SGB IX). Diese Zielbestimmung gilt somit auch für die Hilfen nach § 35a SGB VIII. Die Forderung nach Selbstbestimmung ist entstanden im Kontext der Selbstorganisation von Menschen mit Behinderungen (vgl. Miles-Paul 2005, S. 31 ff.). Sehr erfolgreich und verbunden mit einem anti-professionellen Bias wurde die Unterstützungsform der persönlichen Assistenz etabliert, in der die Assistenznehmer*innen ein Höchstmaß an Kontrolle über die benötigten Dienstleistungen ausüben und durch Peer Counseling unterstützt werden (vgl. ebd., S. 38 ff.). Die Forderung nach Selbstbestimmung ist dabei relational zu verstehen in Bezug auf erfahrene Abhängigkeiten in Einrichtungen und gegenüber erfahrener Bevormundung durch Fachkräfte. Wenngleich Selbstbestimmung in erster Linie als Recht postuliert wird, bleibt die Forderung ambivalent. „Die Herstellung einer selbstbestimmten Subjektivität erweist sich unter der Bedingung einer Gesundheitsschädigung als fragiler, störungsanfälliger Prozess, der wahrscheinlich mehr Arbeit und eine bewusstere Reflexion erfordert als der von nichtbehinderten Individuen“ (Waldschmidt 2012, S. 14). Die Übernahme der Leitorientierung der Selbstbestimmung in das Rehabilitationsrecht beinhaltet eine starke Akzentuierung der Selbstverantwortung, die mit erheblichen Risiken der Begrenzung und Versagung sozialstaatlicher Hilfen einhergehen kann.

Davon ungeachtet ist der Einfluss auf die Ausgestaltung von Leistungen auch unter dem Aspekt der Partizipation äußerst bedeutsam. Die Leistungen zur Teilhabe und ihre Erbringung lassen nach § 8 Abs. 3 „den Leistungsberechtigten möglichst viel Raum zu eigenverantwortlicher Gestaltung ihrer Lebensumstände und fördern ihre Selbstbestimmung“. Gila Schindler (2018, S. 343 f.) macht darauf aufmerksam, dass diese Norm nicht wie die Norm in § 1 Abs. 1 SGB VIII auf ein in Zukunft zu erreichendes Ziel verweist, sondern auf die Gegenwart der Hilfeleistung. Sie sieht hier den Bedarf einer „Fachdiskussion zur Auffassung und Umsetzung von Eigenverantwortung und Selbstbestimmung junger Menschen [...], die über den Anwendungsbereich des § 35a SGB VIII hinausgeht“ (ebd., S. 344). Im Rehabilitationsrecht ist die Leistungsform des Persönlichen Budgets verankert, nach der Leistungsberechtigte eine Geldleistung erhalten, die sie in die Lage versetzen soll, die benötigten Leistungen selbst zu organisieren. Die Inanspruchnahme ist auch für Leistungen nach § 35a SGB VIII möglich und bietet für die Ausgestaltung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe große Potenziale (vgl. Schindler 2012; Berner 2010). Faktisch wird es jedoch bislang selten gewährt. Nach dem aktuellen Teilhabeverfahrensbericht (BAR 2020) werden im

Jahr 2019 von den erfassten Anträgen in der Kinder- und Jugendhilfe nur 0,6% als trägerspezifisches Budget (vgl. ebd., S. 136) und nur 0,1% als trägerübergreifendes Persönliches Budget bewilligt (vgl. ebd., S. 141). Hier besteht für die Kinder- und Jugendhilfe also noch deutlich Luft nach oben.

4 Selbstbestimmung und Partizipation im Alltag von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen

Die Akzentuierung des Rechts auf Selbstbestimmung begründet sich vor allem dadurch, dass Menschen mit Behinderungen häufig lebenslang auf fremde Unterstützung angewiesen und im Alltag einer stärkeren Beobachtung und Kontrolle ausgesetzt sind. Bezogen auf die Kindheit lässt sich eine sich verstärkende Tendenz zur „Normierung und Normalisierung“ (Kelle/Mierendorff 2013) ausmachen. Im Alltag aller Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien nimmt daher die Kontrolle der Abweichung von einem angenommenen Normalitätszustand oder einer normalen Entwicklung zu. Beispiele dafür sind die Vorsorgeuntersuchung, die Entwicklungsberichte in Kindertageseinrichtungen und in anderen Einrichtungen oder die Einschulungstests. Personensorgeberechtigte sind angehalten, Kinder und Jugendliche einer Beratungsstelle vorzustellen, wenn sie eine Beeinträchtigung wahrnehmen (vgl. § 33 SGB IX). Wenn Auffälligkeiten festgestellt werden, können diese schwer zu kontrollierende Mechanismen auslösen, die für die betroffenen Kinder und Jugendlichen und ihre Eltern erhebliche Veränderungen und Verunsicherungen bedingen können. Die Bearbeitung des festgestellten Problems drängt sich in den Mittelpunkt des Alltags und kann die Entwicklung in anderen Bereichen, die gleichberechtigte Teilhabe und die Partizipation in allen für die jeweiligen Kinder und Jugendlichen relevanten Fragen sekundär erscheinen lassen. Eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung von Kindern mit Behinderungen hat daher das Aufwachsen gemeinsam mit anderen Kindern und die Begrenzung der Verweisung auf Orte und Institutionen, die auf die Bearbeitung von Behinderungen spezialisiert sind. In den nicht durch die Behinderungen bestimmten Lebenszusammenhängen und in nicht von erwachsenen Personen beobachteten und kontrollierten Kontakten zu Peers kann die Bedeutung einer zugeschriebenen Behinderung im Alltag relativiert und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen als eigenständige Persönlichkeiten begünstigt werden. Dies setzt allerdings voraus, dass alle jungen Menschen in ihrem Alltag lernen können, mit Diversität umzugehen.

Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ist bedeutsam, dass sie sich in ihrer Entwicklung Kompetenzen aneignen können, mit dauerhafter Unterstützung und den damit einhergehenden Risiken der Abhängigkeit umzugehen. Eine erhöhte Sorge um ihr Wohl kann im familiären Kontext und auch in professionellen Unterstützungsbeziehungen dazu führen, dass eine dahin

gehende Entwicklung blockiert wird. Ein zunehmend selbstbestimmter Umgang mit Unterstützung ist nur möglich, wenn in allen Entwicklungsschritten Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und der Kontrolle über den Alltag gemacht werden können. Risiken der Fremdbestimmung erhöhen sich vor allem in Situationen von Übergängen.

Die Entscheidungsmöglichkeiten in der Freizeitgestaltung, beim Schulbesuch, bei der Berufswahl, bei der Suche nach einer geeigneten Wohnform werden durch die normativen Vorgaben des institutionalisierten Hilfesystems deutlich stärker geprägt als im Leben von nicht-behinderten jungen Menschen. Jungen Menschen mit Behinderungen werden häufig die Möglichkeiten des erwachsen Werdens und der damit einhergehenden Rechte abgesprochen, wenngleich das Institut der rechtlichen Betreuung dies nicht mehr vorsieht.

Die Verknüpfung von Partizipation mit einer über eine formale Beteiligung hinausgehenden Orientierung an Selbstbestimmung ist daher entscheidend dafür, sich an Entscheidungsprozessen beteiligen zu können und zu wollen. Die erfahrbare Kontrolle über den Alltag und die Erfahrungen einer tatsächlich möglichen Einflussnahme auf das eigene Lebensumfeld, in dem auch stark von Normalitätsunterstellungen und -erwartungen abweichende Perspektiven zur Sprache und zur Geltung gebracht werden können, stellen daher zentrale Bereiche gelingender Partizipation dar. In der Eingliederungshilfe werden Kinder und Jugendliche als Leistungsberechtigte adressiert. Dies drückt sich am deutlichsten aus in der Leistungsform der Assistenz, die nach § 35a SGB VIII und nach den entsprechenden Vorschriften im 2. Teil des SGB IX erbracht wird „zur selbstbestimmten und eigenständigen Bewältigung des Alltags“ (§ 78 SGB IX). Solche Leistungen werden bspw. durch familienunterstützende Dienste erbracht, die Leistungen der Eingliederungshilfe und der Pflege zusammenführen (vgl. Rohrman/Weinbach 2017, S. 43 ff.). Sie verfolgen unter anderem das Ziel, die Selbstständigkeit und die Ermöglichung von Ablösungsprozessen zu fördern (vgl. ebd., S. 48). Auch Schulbegleitungen ermöglichen bei aller berechtigten Kritik an der Ausgestaltung dieser Hilfeform jungen Menschen die Erprobung und Einübung des Umgangs mit Assistenzleistungen im Alltag. Für die Kinder- und Jugendhilfe ist es bedeutsam in der Hilfeplanung und bei der Erbringung von Leistungen diesen Aspekt deutlich zu profilieren.

5 Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bei der Entscheidung über individuelle Unterstützungsleistungen

Durch die UN-Behindertenrechtskonvention wird das in der UN-Kinderrechtskonvention formulierte Recht auf Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie berührenden Angelegenheiten bekräftigt. Die Vertragsstaaten müssen

„disability and age-appropriate assistance“ (Art. 7 Abs. 3 UN-CRPD) gewährleisten, damit sie dieses Recht verwirklichen können. Ebenso wie in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. § 8 SGB VIII) wird das Partizipationsgebot der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention im Rehabilitationsrecht aufgegriffen. Kinder mit Behinderungen sollen „alters- und entwicklungsentsprechend an der Planung und Ausgestaltung der einzelnen Hilfen beteiligt und ihre Sorgeberechtigten intensiv in Planung und Gestaltung der Hilfen einbezogen“ (§ 4, Abs. 3 SGB IX) werden. Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen betreut werden, bedürfen einer Betriebserlaubnis, die seit 2012 auch die Vorlage eines Konzepts zu geeigneten Verfahren der Beteiligung enthalten muss (§ 45 Abs. 2 SGB VIII).

Die Umsetzung des Rechts auf Beteiligung und die Sicherstellung durch geeignete Maßnahmen ist für alle Bereiche des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen bedeutsam. Eine besondere Herausforderung stellt die Umsetzung in Verfahren der Entscheidung über individuelle Unterstützungsleistungen dar. Die Wahl geeigneter Maßnahmen bedarf einer sozialrechtlichen Prüfung und einer professionellen Legitimation. Die Verknüpfung solcher Entscheidungen mit diagnostischem Handeln ist im Selbstverständnis medizinischer und therapeutischer Berufsgruppen fest verankert, während dieses im Kontext der Sozialen Arbeit nach wie vor kontrovers diskutiert wird (vgl. Heiner 2018). Verfahren, die sich in unterschiedlichen Feldern etablieren, werden um die Adjektive „sozial“ bzw. „sozialpädagogisch“ ergänzt oder es wird dem Ansatz des „Fallverstehens“ der Vorzug gegeben. In allen Varianten geht es um die für professionelles Handeln unausweichliche Frage: „Was kann ich und was muss ich wie zuverlässig wissen, um Aussagen machen zu können, die es mir erlauben, kompetent und zielführend, also effektiv und effizient zu handeln“ (ebd., S. 242). Dadurch wird eine Machtasymmetrie in professionellen Beziehungen akzentuiert. Diese kann durch die Gestaltung von partizipativ angelegten Verfahren reflexiv bearbeitet, jedoch nicht aufgehoben werden. Auch partizipative Hilfeplanverfahren und -gespräche sind im günstigsten Fall ungewöhnlich für die Adressat*innen, in ungünstigeren Fällen können sie stark belastend sein.

Empirische Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei sie betreffenden Entscheidungen als fachliche Orientierung weitgehend anerkannt ist. Dies gilt nicht nur für die Kinder- und Jugendhilfe und die Eingliederungshilfe nach dem SGB IX, sondern bspw. auch für die Psychiatrie (vgl. z. B. Wedemeyer/Wiesemann 2017). In der Praxis wird die Beteiligung allerdings nur bedingt umgesetzt und stößt vermutlich fachlich an Grenzen (vgl. z. B. Messmer 2018). In einer vergleichenden Untersuchung zur Kategorisierungsarbeit in den Hilfen für Kinder mit und ohne Behinderungen konnten in der Analyse von Akten drei unterschiedliche Dimensionen der Einbeziehung in Verfahren der individuellen Planung von Hilfen festgestellt werden (vgl. Molnar et al. i. E., S. 178 ff.). Es gibt eine Mitwirkung, die in erster Linie

als Mitwirkungspflicht verstanden wird und die Pflicht, sich diagnostischen Verfahren zu unterziehen, einschließt. Des Weiteren findet eine Einbeziehung durch die Bezugnahme auf die Adressat*innen statt, die in den analysierten Akten den Problembezug in den Vordergrund stellen. Hinsichtlich der Mitgestaltung als weitere Dimension fällt vor allem bei Hilfeprozessen bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen auf, dass die Beiträge und Einschätzungen professioneller Beteiligter und auch der Eltern in der Regel als relevanter gesetzt werden als Vorschläge und Wünsche der jungen Menschen. Es ist daher festzustellen, dass auch das Hilfeplanverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe nach § 36 SGB VIII noch keinen geeigneten Rahmen bietet, in dem sich Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigungen nicht nur bei Entscheidungen über Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung oder der Eingliederungshilfe beteiligen können und wollen. Es ist zu berücksichtigen, dass sich die Adressat*innen häufig in einer kritischen Lebenssituation befinden und somit ihre psychischen Verstehens- und Verarbeitungsmechanismen beeinträchtigt sein können“ (Pluto 2018, S. 955). Dies stellt besondere Anforderungen an geeignete Maßnahmen zur Ermöglichung von Beteiligungen. Die Chancen einer inklusiven Weiterentwicklung solcher Verfahren sollen im folgenden Abschnitt aufgegriffen werden.

6 Die Chancen einer Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für alle Kinder

Die Vorbereitung einer Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe in einem inklusiven SGB VIII, die mit der Umsetzung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes eingeleitet wird, kann für die partizipative Weiterentwicklung von Verfahren der Hilfeplanung genutzt werden, die es allen Kindern ermöglicht, ihre Perspektive, ihre Wünsche und Bedürfnisse in den Prozess der Hilfeplanung einzubringen. Durch die Gesetzesänderung wird bereits jetzt die öffentliche Jugendhilfe in das Gesamtplanverfahren der Eingliederungshilfe nach dem SGB IX einbezogen. Dies bietet Chancen, die beiden bisher getrennten Felder auch fachlich zusammenzuführen und mit jungen Menschen mit Beeinträchtigungen auch den Übergang in das Erwachsenenalter selbstbestimmt und partizipativ zu gestalten.

Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen kann bereits die Häufigkeit von diagnostisch orientierten Situationen als ein Problem angesehen werden (vgl. Rohrmann/Weinbach 2017, S. 481 ff.). Die Leistungen und Verfahren der Bewilligung der an einem individuellen Unterstützungsarrangement beteiligten Sozialleistungsträger sowie Dienste und Einrichtungen sind bislang nur schlecht aufeinander abgestimmt und folgen jeweils eigenen Logiken. So können im Einzelfall ärztliche Diagnosen zur Anerkennung

einer amtlichen Schwerbehinderung, verschiedene Gutachten für die Bewilligungen von Hilfsmitteln oder Therapien, die Festlegung eines Pflegegrades, die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und andere Begutachtungen mit regelmäßigen Wiederholungen notwendig werden.

Bei der Umsetzung des Partizipationsgebotes von Kindern und Jugendlichen in der Rehabilitation ist zu beobachten, dass dies hier häufig nicht auf den Prozess der Bedarfsermittlung bezogen wird, sondern nur auf die Maßnahmenplanung. Des Weiteren sind Erfahrung zur Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen und ihrer Erziehungsberechtigten bei den Rehabilitationsträgern aufgrund der starken Orientierung am Unterstützungsbedarf von erwachsenen Menschen häufig nur bedingt vorhanden. Im Feld der Rehabilitation gab und gibt es eine Reihe von Versuchen, die Person der Leistungsberechtigten im Antragsverfahren und auch in der Phase der Leistungsbewilligung zu stärken. So wurden bspw. mit dem SGB IX im Jahre 2001 sogenannte gemeinsame Servicestellen eingeführt, die trägerübergreifend beraten und begleitend tätig werden sollten. Der Ansatz ist als gescheitert zu betrachten und so wurden diese Stellen mit dem Bundes-
teilhabegesetz wieder abgeschafft. An ihre Stelle tritt im SGB IX nun ein teilweise geschärfter Beratungsauftrag für die einzelnen Rehabilitationsträger und die Förderung ergänzender unabhängiger Teilhabeberatungsstellen, die häufig nach dem Konzept des Peer Counseling arbeiten. Mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz werden ab 2024 Verfahrenslots*innen beim öffentlichen Träger der Jugendhilfe eingerichtet (vgl. § 10b SGB VIII-neu). Sie sollen die leistungsberechtigten Kinder und Jugendlichen in der Eingliederungshilfe und ihre Erziehungsberechtigten in Antragsverfahren unterstützen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen mit einer besseren Koordination der Leistungen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen handelt es sich um einen anspruchsvollen Auftrag. Wenn es gelingt, dass die Kinder- und Jugendhilfe in der Zusammenführung von Leistungen eine verbindliche Federführung übernimmt und in partizipativen Verfahren umsetzt, wäre für die soziale Teilhabe und für umfassende Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen viel erreicht.

7 Fazit

In diesem Beitrag wurde ein Bogen gespannt von dem Zusammenhang von Behinderung und Partizipation über die Bedeutung einer inklusiven Kinder- und Jugendarbeit zur Beteiligung an der Ausgestaltung von Unterstützungsleistungen. Der Autor möchte abschließend betonen, dass diese Überlegungen noch viele Offenheiten aufweisen, die im Prozess der Ausgestaltung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe weiterer empirischer Forschung und auch einer intensiven Konzeptionsentwicklung bedürfen.

Literatur

- Bartelheimer, P./Behrisch, B./Daßler, H./Dobslaw, G./Henke, J./Schäfers, M. (2020): Teilhabe – eine Begriffsbestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, I. (2002): Die Lebenslage von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und ihren Familien in Deutschland: soziale und strukturelle Dimensionen. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. München: DJI, S. 175-315.
- Beck, I. (2013): Kinder und Jugendliche mit Handicap. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 135-141.
- Berner, R. (2010): Selbst. Bestimmt. Einige Gedanken zum Persönlichen Budget mit Blick auf die Möglichkeiten in der Jugendhilfe. In: Forum Erziehungshilfen 16 (2), 108-112.
- Bertelmann, L./Düber, M./Rohrmann, A. (2020): Inklusive politische Bildung durch Teilhabe und Einmischen. In: Meyer, D./Hilpert, W./Lindmeier, B. (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: bpb, S. 66-84.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) (2020): 2. Teilhabeverfahrensbericht 2020. www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/THVB/2_THVB_2020.pdf (Zugriff: 24.5.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Degener, T. (2016): Disability in a Human Rights Context. In: Laws 5 (3), pp. 1-24.
- Düber, M./Rohrmann, A./Windisch, M. (Hrsg.) (2015): Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Heiner, M. (2018): Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt, S. 242-255.
- Kelle, H./Mierendorff, J. (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. In: Kelle, H./Mierendorff, J. (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7-14.
- Köbsell, S. (2012): Wegweiser Behindertenbewegung. Neues (Selbst-)Verständnis von Behinderung. Neu-Ulm: AG-SPAK.
- Kuntz, B./Rattay, P./Poethko-Müller, C./Thamm, R./Hölling, H./Lampert, T. (2018): Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Journal of Health Monitoring 3 (3), S. 19-35.
- Laub, M. (2021): Der inneren Existenz Raum geben. Partizipation von Menschen mit psychischer Behinderung in Prozessen Örtlicher Teilhabeplanung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Messmer, H. (2018): Barrieren von Partizipation: Der Beitrag empirischer Forschung für ein realistisches Partizipationsverständnis in der Sozialen Arbeit. In: Dobslaw, G. (Hrsg.): Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung. Opladen et al.: Barbara Budrich, S. 109-127.
- Meyer, T. (2020): Inklusion als Herausforderung und Chance für die Kinder und Jugendarbeit. In: Meyer, T./Patjens, R. (Hrsg.) (2020): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 425-473.
- Miles-Paul, O. (2005): Selbstbestimmung behinderter Menschen – eine Grundlage der Disability Studies. In: Hermes, G./Rohrmann, E. (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG-SPAK, S. 31-41.
- Molnar, D./Oehme, A./Renker, A./Rohrmann, A. (i. E.): Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung. Eine vergleichende Untersuchung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Moser, V. (2019): ›Behinderte‹ Kindheit. In: Drerup, J./Schweiger, G. (Hrsg.): Handbuch Philosophie der Kindheit. Berlin: Metzler, S. 76-83.
- Munsch, C./Müller, F. (2021): Jenseits der Intention. Ambivalenzen, Störungen und Ungleichheit mit Partizipation zusammendenken. In: Müller, F./Munsch, C. (Hrsg.): Jenseits der Intention – ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 10-36.
- Papke, B. (2015): Partizipation von Anfang an. Überlegungen zu den Zusammenhängen von Partizipation, Bildung und Inklusion in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Düber, M./Rohrmann, A./

- Windisch, M. (Hrsg.): *Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 294-307.
- Pluto, L. (2018): Partizipation und Beteiligungsrechte. In: Böllert, K. (Hrsg.): *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe.* Wiesbaden: Springer VS, S. 945-965.
- Rohrmann, A./Weinbach, H. (2017): Unterstützungsleistungen für Jugendliche mit Behinderungen und ihre Familien: Auswirkungen der Verfahren und Leistungen auf Teilhabechancen. In: Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter.* Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. München: DJI, S. 425-492.
- Schindler, G. (2012): Persönliches Budget als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe – oder: Nur Mut zum Unbekannten! In: *Forum Rehabilitations- und Teilhaberecht, Diskussionsbeitrag Forum D – Nr. 4/2012.* www.reha-recht.de/fileadmin/download/foren/d/2012/D4-2012_Persoenliches_Budget_Kinder_Jugendhilfe.pdf (Zugriff: 24.5.2021).
- Schindler, G. (2018): Jugendämter werden Rehabilitationsträger – In der Krise liegt die Chance!?: In: Katzenstein, H./Lohse, K./Schindler, G./Schönecker, L. (Hrsg.) (2018): *Das Recht als Partner der Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe: Liber Amicorum für Thomas Meysen.* Baden-Baden: Nomos, S. 339-350.
- Schnurr, S. (2018): Partizipation. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik.* München: Ernst Reinhardt, S. 1126-1137.
- Seckinger, M. (2018): Empowerment. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.) (2018): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik.* München: Ernst Reinhardt, S. 307-314.
- Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, C./van Santen, E. (2016): *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Sties, N. (2013): Diskursive Produktion von Behinderung: Die marginalisierende Funktion von Personengruppenbezeichnungen. In: Meibauer, J. (Hrsg.): *Hassrede/Hate Speech. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion.* Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek, S. 194-222.
- Voigts, G. (2015): *Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion.* Opladen et al: Barbara Budrich.
- Waldschmidt, A. (2009): Politische Partizipation von Menschen mit Behinderungen und Benachteiligung. In: Stein, R./Orthmann Bless, D. (Hrsg.): *Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Erwachsenenalter und Alter.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 118-152.
- Waldschmidt, A. (2012): *Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer.* Wiesbaden: Springer VS.
- Wedemeyer, F./Wiesemann, C. (2017): Ziele und Methoden der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Psychiatrie. In: *Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik* 22 (1), S. 243-266.
- Welti, F. (2014): Behinderung als Rechtsbegriff. In: *Forum Rehabilitations- und Teilhaberecht, Diskussionsbeitrag Forum D Nr. 22/2014.* www.reha-recht.de/fileadmin/download/foren/d/2014/D22-2014_Behinderung_als_Rechtsbegriff.pdf (Zugriff: 01.05.2021).

Kinder- und Jugendarbeit

Demokratische Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Benedikt Sturzenhecker

Der Auftrag einer politischen Bildung als Demokratiebildung stellt sich der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) konzeptionell nicht erst seit dem 16. Kinder- und Jugendbericht, sondern ist tief in der theoretischen Debatte seit den 1960er-Jahren verankert. Die damit verbundenen Zielvorstellungen einer emanzipatorischen Subjekt- und Demokratiebildung sind auch in die Formulierungen des SGB VIII zu Jugendarbeit eingegangen. Diese Zielsetzung wird hier ausführlich erläutert und es wird das Recht auf demokratische Mitentscheidung und Mitgestaltung in der OKJA begründet. Sozialpädagogisch muss damit für die Kinder und Jugendlichen Demokratiebildung eröffnet werden. Diese findet in den strukturellen Rahmenbedingungen der OKJA spezifische Chancen, aber auch Grenzen. Wie solche strukturellen Potenziale und konzeptionellen Ziele empirisch umgesetzt werden, zeigen Forschungsergebnisse. Daraus und in Blick auf aktuelle Anforderungen einer fachlich qualifizierten Ermöglichung von Demokratiebildung in der OKJA werden Problemstellungen und Entwicklungsperspektiven gefolgert.

1 Ziel der OKJA: Aneignung demokratischer Partizipation eröffnen

Die Ziele von OKJA sind durch den §11 SGB VIII definiert.¹ Er bestimmt in Satz (1): „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“.

1 §11 SGB VIII fasst (1991) programmatisch Diskussionen zusammen, die in der Jugendarbeitstheorie in Deutschland seit den 1960er-Jahren geführt wurden. In Blick auf die Konzentration dieses Textes auf die Jugendarbeitsaufgabe der Ermöglichung von Demokratiebildung wird die Theorieentwicklung dazu nicht nachgezeichnet. Die Formulierungen und der Sinn des §11 stimmen allerdings wesentlich mit dem wichtigsten Theoriestrang einer emanzipatorischen Jugendarbeit überein. Zu diesem Konzept vgl. Giesecke 1971/1980 und z. B. Scherr/Sturzenhecker 2013.

Neben der Aufgabe der Förderung von Entwicklung wird ein Wirkungsziel entworfen, das beschreibt, zu was Kinder- und Jugendarbeit „befähigen, anregen und hinführen“ soll, nämlich zu Selbstbestimmung, zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement. Dieses Ziel lässt sich besonders in Blick auf die Selbstbestimmung mit Art. 1 GG in Zusammenhang bringen, der die Würde des Menschen als unantastbar definiert. „Würde“ wird mit Kant als Selbstbestimmung verstanden. Nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG, Urteil vom 15.02.2006 – 1 BvR 357/05) ist der Mensch nach der Wertordnung des Grundgesetzes ein Wesen, das „in Freiheit (über) sich selbst bestimmt“.

Dieses Recht auf Selbstbestimmung wird im § 11 SGB VIII allerdings in einen gesellschaftlichen Rahmen gestellt. Selbstbestimmung ist nicht ohne die anderen zu haben. Denn Menschen können sich nicht selbstbestimmen, ohne gleichzeitig ihr Leben zusammen mit anderen zu (re)produzieren: Sie sind gegenseitig auf eine Koproduktion der Lebensbedingungen angewiesen. Das Individuum steht also immer in gesellschaftlichen Zusammenhängen, ja Abhängigkeiten, die sein Leben mitbedingen und überhaupt erst die Basis für eine Entfaltung individueller Freiheit bieten. Emanuel Richter (2016) charakterisiert dieses als „kooperative Gegenseitigkeit“ (2016, S. 100) und Eingebundenheit in ein „fundamentales Miteinandersein“ (2016, S. 114). Das kann nur funktionieren, wenn die Individuen ihre Mitverantwortung für die Gesellschaft wahrnehmen und sich „sozial“ (im weitesten Sinne) engagieren. Sie müssen ihre Selbstbestimmung mit der Selbstbestimmung der anderen abgleichen und gemeinsam die Bedingungen schaffen und erhalten, die eine individuelle Freiheit förderndes Gemeinwesen möglich machen. Im sozialen bzw. gesellschaftlichen Zusammenhang muss also aus Selbstbestimmung Mitbestimmung werden. § 11 SGB VIII spricht deshalb von einer gesellschaftlichen Mitverantwortung, Selbstbestimmung muss verantwortlich in die Mitbestimmung eingebracht werden.

Das Konvivialistische Manifest (das sich gerade angesichts der globalen Bedrohung der Klimakatastrophe der Sicherung des Zusammenlebens der gesamten Menschheit widmet) weist auf die damit unvermeidliche Konflikthaftigkeit hin: „Weil jeder Einzelne berufen ist, seine besondere Individualität zum Ausdruck zu bringen, ist es natürlich, dass die Menschen gegeneinander opponieren können. Aber das dürfen sie legitimerweise nur tun, solange es den Rahmen einer gemeinsamen Sozialität nicht gefährdet, dank der diese Rivalität schöpferisch und nicht zerstörerisch wird. Die *richtige Politik* ist also diejenige, die es den Menschen ermöglicht, sich zu unterscheiden und dabei den Konflikt zu akzeptieren und zu beherrschen“ (Adloff/Leggewie 2014, S. 61 f., Hervorheb. i. Orig.). Als grundsätzlicher Weg einer solchen „Konfliktbeherrschung“ wird hier das Prinzip der Demokratie angenommen. Man kann mit Emanuel Richter (2016) den symbolischen Kern von Demokratie darin erkennen, allen Bürger*innen gleichberechtigten Zugang zu und gleichrangige Beteiligung an einem intersubjektiven und öffentlichen Auseinandersetzungs- und Entscheidungsprozess zu konflikthaften Fragen

der kooperativen Lebensgestaltung zu eröffnen. Demokratie akzeptiert diese Konflikte und bietet ein Modus, wie diese durch gleichberechtigte Aushandlung von den Betroffenen „schöpferisch und nicht zerstörerisch“ bearbeitet werden können. Das bedeutet, dass die von Entscheidungen betroffenen Menschen das Recht haben, diese mitzubestimmen. So Habermas' Konzept einer deliberativen Demokratie, nach dem die Mitglieder des Volkes (gr. „demos“) an der Herrschaft (gr. „kratia“) teil-nehmen, also partizipieren, als gleichberechtigte Urheber*innen und Adressat*innen von Entscheidungen (vgl. Habermas 1992, S. 52). Hier lässt sich auch an den aktuellen Begriff von Politik im 16. Kinder- und Jugendbericht anknüpfen, der Politik als die allgemein verbindlichen und öffentlich relevanten „Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen“ (BMFSFJ 2020, S. 47) versteht. In der hier vorgenommenen demokratietheoretisch stärkeren Aufladung des Politikbegriffs wären diese „Regelungen“ eben im Modus der Demokratie zu entwickeln.

Man kann insgesamt folgern, dass der § 11 SGB VIII mit seinem Ziel der Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement eine Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur Teilnahme an Demokratie meint.

2 Das Recht auf demokratische Mitentscheidung und Mitgestaltung in der Jugendarbeit

Wie soll dieses Ziel nun erreicht werden? Nach § 11 SGB VIII sollen die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zur Teilnahme an Demokratie „befähigen, anregen und hinführen“. Aus diesen Formulierungen könnte man folgern, dass Selbstbestimmung und Mitverantwortung in der demokratischen Gesellschaft *noch nicht* zu den Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen gehören, denn sie scheinen zur *Entwicklung* solcher Handlungskompetenzen angeleitet werden zu müssen, um sie dann später realisieren zu können. Kinder und Jugendliche wären dann noch nicht fähig, sich gleichrangig an gegenseitigen öffentlichen Konfliktaushandlungen in der Demokratie zu beteiligen. Hier könnte ein konzeptioneller pädagogischer Paternalismus vermutet werden, der den Kindern und Jugendlichen zunächst Unfähigkeit unterstellt und sie wohlmeinend und förderlich dazu hinführen will, dass sie sich als Erwachsene dann voll an Demokratie beteiligen dürfen.

Das allerdings würde dem Art. 1 des Grundgesetzes widersprechen. Denn die Unantastbarkeit der Würde bzw. der Selbstbestimmung gilt auch für Kinder und Jugendliche, denn sie sind, wie man juristisch sagt, „grundrechtsfähig“, also Inhaber*innen der Grundrechte. Das Recht auf Selbstbestimmung hängt zentral mit der Fähigkeit zusammen, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, also mündig zu sein. Über grundlegende Mündigkeit verfügen Menschen ab Geburt (vgl. von der Pfordten 2016, S. 82).

Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit (wie der gesamten Kinder- und Jugendhilfe) müssen also bei ihren Adressat*innen immer schon Mündigkeit unterstellen und so entsteht eine Gegenseitigkeit in Mündigkeit. Damit stünden sich prinzipiell gleichrangige und gleichfähige Beteiligte gegenüber, die miteinander die Konflikte und Fragen der gemeinsamen Lebensführung in diesem Handlungsfeld demokratisch aushandeln müssten. Auch wenn die realen Machtverhältnisse in der OKJA starke Ungleichheiten zwischen Fachkräften und Kindern und Jugendlichen mit sich bringen (siehe weiter unten zum Problem des „Doing Difference“ und der Inklusion), so geht es hier erst einmal darum, die konzeptionelle Orientierung der gegenseitigen Unterstellung als Mündige stark zu machen.

Im Widerspruch zur paternalistischen Tendenz des § 11 SGB VIII, Kinder und Jugendliche „befähigen, anregen und hinführen“ zu sollen, sind in diesem Paragraphen auch deutliche Hinweise auf ein Recht der Kinder und Jugendlichen auf Mitbestimmung und Mitgestaltung der Jugendarbeit zu finden. Denn ihre Angebote „sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden“ (§ 11 SGB VIII). Nimmt man dieses „sollen“ als Rechtsnorm einer Soll-Vorschrift, ergibt sich mit der juristischen Formel: „Das ‚soll‘ ist näher am ‚muss‘ als am ‚kann‘“, das *Recht*, dass Kinder und Jugendliche Jugendarbeit mitbestimmen und mitgestalten können *müssen*. So entsteht also Mitbestimmung als eine zentrale Strukturbedingung der OKJA. Daraus ergibt sich ein pädagogisches Konzept, nach dem die Entfaltung von Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement darauf angewiesen ist, dass es auch Freiräume gibt, in denen solche Erfahrungen gemacht werden können.

Wenn man fordert, Demokratie in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. der OKJA als Recht zur Selbst- und Mitbestimmung zu realisieren, fällt auf, dass im Rahmen einer pädagogischen Institution kaum den Kindern und Jugendlichen vollumfänglich demokratische Entscheidungsmacht über alle Angelegenheiten der Gestaltung der Einrichtung zugestanden wird oder zusteht. Die Teilnehmenden bilden kein freies und souveränes „Volk“, das über die eigenen Belange entscheiden kann. Stattdessen liegen Grundentscheidungen über die Gestaltung der Einrichtung (zum Beispiel die Einstellung des Personals), die Verwaltung der Immobilie und die Finanzen beim Träger und sind auch beeinflusst durch die Rahmensetzungen von Politik in Kommune und Land. Hinzu kommt, dass Fachkräfte verpflichtet sind, Fürsorge und Schutz für ihre Teilnehmenden zu gewährleisten; sie haben überlegene Entscheidungsrechte, um diese Aufgabe zu sichern.

Um diese Grenzen demokratischer Entscheidungsfreiheit in der OKJA zu berücksichtigen, aber doch die Rechte der Kinder und Jugendlichen auf Mitentscheidung an der Gestaltung der Jugendarbeit umzusetzen, spreche ich von der Aufgabe, *demokratische Partizipation* zu realisieren. Mit Partizipation (zur Definition des Begriffs vgl. Schnurr in diesem Buch) ist hier eine Teilnahme

an Entscheidungen gemeint, deren Qualität allerdings bestimmt werden muss. Eine solche Partizipation wäre als demokratisch zu qualifizieren, wenn in der sozialpädagogischen Einrichtung geklärt wäre, wie und inwieweit Beteiligte gleiche Rechte auf Teilnahme an gleichrangigen Entscheidungsprozessen zur Bestimmung der gemeinsamen Lebensführung hätten. Es muss also transparent bestimmt sein, wer über welche Rechte der Mitentscheidung verfügt und d.h. auch wer über welche Rechte nicht verfügt. Ebenfalls muss geklärt sein, mit welchen strukturell verankerten Verfahren Kinder und Jugendliche die ihnen (begrenzt, aber dann doch) zur Verfügung stehenden Rechte tatsächlich umsetzen können.

Wenn solche Rechte der Selbstbestimmung und Mitbestimmung inklusive ihrer Grenzen klar bestimmt und realisierbar sind, können Kinder und Jugendliche in der OKJA demokratisch mitentscheiden. Sie können in diesem Rahmen demokratisch partizipieren und sich demokratisches Handeln aneignen.

3 Demokratiebildung ermöglichen

Damit lässt sich mit §11 SGB VIII ein Konzept der Demokratiebildung in der Jugendarbeit formulieren: In den sozialen Zusammenhängen der Jugendarbeit soll die Aneignung von Selbst- und Mitbestimmung ermöglicht, angeregt und vertieft werden. Bildung wird hier verstanden als selbsttätige Aneignung von Welt (als Natur und Gesellschaft), in der gleichzeitig die eigene Subjekthaftigkeit entwickelt wird. Mittels solcher Selbstbildung zielt das Subjekt einerseits auf die Entfaltung seiner Autonomie, andererseits unterliegt es auch gesellschaftlichen Einflüssen, Bedingungen und Anforderungen (vgl. Koller 1999, S. 106), zu denen es sich in Beziehung setzen muss. Damit wird (neben der Selbsttätigkeit) Reflexivität (vgl. z.B. Koller 2011; Sturzenhecker et al. 2021) zu einem zentralen Charakteristikum von Bildungsprozessen. Dabei geht es darum, das eigene Denken und Handeln, die eigenen Erfahrungen zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen (Foster 2014, S. 589) und damit auch das unvermeidbare Ineinander von „sozialer Normierung und individueller Autonomisierung“ (Mayer/Thompson 2013, S. 8) zum Thema der Selbstreflexion zu machen. Wenn sich also Kinder und Jugendliche Demokratie aneignen, indem sie diese aktiv praktizieren und die Erfahrungen damit reflektieren, kann man also von Demokratiebildung sprechen. Bildung als Selbsttätigkeit des Subjekts kann nicht von außen gemacht werden. Fachkräfte der OKJA können also nicht bei ihren Adressat*innen Demokratiebildung herstellen, sondern solche Erfahrungsprozesse nur unterstützen, indem sie Strukturen (d.h. Rechte und Verfahren) der demokratischen Selbst- und Mitbestimmung in ihren Einrichtungen eröffnen, Beteiligung der Kinder und Jugendlichen anregen und herausfordern, deren Aneignungshandeln assistieren und Gelegenheiten schaffen, die Erfahrungen

demokratischer Partizipation zu reflektieren und in andere Lebensbereiche (zum Beispiel dem politischen Handeln in der Kommune) zu transferieren.

Das alles ist für die Kinder- und Jugendarbeit nicht wirklich neu. Denn seit der theoretischen Debatte im „Grundsatzgespräch von St. Martin“ 1962 und „Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie“ 1964 (vgl. Mollenhauer 1972/1964) hat sie sich als politische Bildung verstanden und diese wird heute wiederum als Demokratiebildung entworfen: „Politische Bildung ist Demokratiebildung“ (BMFSFJ 2020, S. 128).

4 Strukturelle Potenziale zur Ermöglichung von Demokratiebildung in der OKJA

Wenn die pädagogische Aufgabe darin besteht, bildende Erfahrungen der demokratischen Selbst- und Mitbestimmung in den Einrichtungen der OKJA zu eröffnen, muss es auch Gelegenheiten geben, sich als Person selbst zu bestimmen und im sozialen Zusammenhang der Einrichtung die gemeinsame Lebensführung bzw. die Gestaltung von Jugendarbeit mitzubestimmen. Solche Erfahrungen können nicht gelehrt werden oder durch pädagogisch vorgeplante, künstliche Inszenierungen erreicht werden, sondern sie verlangen, dass die Kinder und Jugendlichen selbst tätig werden können und ihnen tatsächlich Freiräume zur Verfügung stehen, in denen nicht alle Inhalte, Arbeitsweisen und Rahmenbedingungen schon vorgegeben sind, sondern eben demokratisch mitgestaltet werden können.

Die Jugendarbeit insgesamt kennzeichnet sich durch Strukturbedingungen, die solche Erfahrungen prinzipiell ermöglichen könnten. Zunächst ist das Charakteristikum der Offenheit zu nennen. Gerade in der OKJA besteht diese darin, dass Inhalte und Arbeitsweisen nicht festgelegt, sondern durch die jeweils Beteiligten bestimmt werden können. Gerade in der Jugendarbeit fällt auf, wie wenig curriculare Inhalte vorbestimmt sind, dass erzieherische Aufträge weitestgehend fehlen (außer eben der, Demokratiebildung zu eröffnen) und auch keine spezifischen didaktischen Settings vordefiniert sind. Auch die Zusammensetzung der Teilnehmenden ist offen und wird nicht durch die Institution hergestellt. Kinder und Jugendliche können sich hier frei zusammentun und gemeinsam bestimmen, wie sie diese Geselligkeit gestalten wollen. Die Offenheit erzeugt Heterogenität hinsichtlich Adressat*innen, Inhalten und Arbeitsweisen und die daraus resultierenden Konflikte machen Übergänge von Selbst- zu Mitbestimmung nötig. „Offenheit“ eröffnet also, dass die Beteiligten gemeinsam demokratisch aushandeln, wie Jugendarbeit realisiert werden soll.

Dabei haben die Kinder und Jugendlichen selbst strukturell starke Einflusschancen, denn es gibt keine institutionellen Machtmittel, sie zur Teilnahme oder zu bestimmten Aktivitäten zu zwingen. Entweder sie kommen freiwillig und

gestalten mit oder sie bleiben weg. Jugendarbeit ist also strukturell auf die gegenseitige Kooperation der beteiligten Kinder und Jugendlichen und ihrer Fachkräfte angewiesen. Im Verhältnis zu anderen Erziehungsorganisationen ist die Macht der Fachkräfte hier gering und sie sind darauf angewiesen, mit den Kindern und Jugendlichen auszuhandeln, was wie zusammen gemacht werden soll. Das kann man als den strukturellen diskursiven Charakter der Jugendarbeit bezeichnen: Die Beteiligten sind auf Gegenseitigkeit und Aushandlung angewiesen, um überhaupt das Setting der Jugendarbeit erzeugen zu können. Die strukturellen Rahmenbedingungen der Jugendarbeit eröffnen also Potenziale demokratischer Mitentscheidung.

5 Strukturelle Grenzen demokratischer Mitentscheidung in der OKJA

OKJA ist allerdings kein „Verein freier Menschen“, die sich selbstbestimmt zusammenschließen, um ihre Lebensführung gemeinsam zu bestimmen und zu gestalten, sondern sie ist ein staatlich gefördertes und rechtlich gerahmtes non-formales Setting im Erziehungssystem. Als eine solche Organisation gibt auch die OKJA Bedingungen vor, die nicht ohne Weiteres durch die Kinder und Jugendlichen selbstbestimmt bzw. geändert werden können. Es gibt also deutliche Grenzen der demokratischen Selbst- und Mitbestimmung von OKJA. So etwa finden die Kinder und Jugendlichen also bereits Setzungen vor, die nicht ohne Weiteres geändert werden können: Räume, Personal, Finanzen und teilweise auch inhaltliche Aufgabenstellungen sind schon gesetzt. Diese werden durch die Träger bestimmt, die wiederum auf kommunale und staatliche Finanzierungen und damit auch auf rechtliche Regelungen der Jugendarbeit zurückgreifen. Die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der Jugendarbeit, die die Teilnehmenden vorfinden, sind zwar letztendlich auch in demokratischen Entscheidungsprozessen in Kommunen und Staat zustande gekommen, aber sie sind eben durch sie nicht direkt beeinflussbar. Die Kinder und Jugendlichen sind also nicht im vollen Sinne ein „Volk“ (gr. demos), das die Herrschaft (gr. kratia) über die eigenen Angelegenheiten hat.

Das wird auch ganz deutlich daran erkennbar, dass in der OKJA strukturell unklar ist, wer eigentlich berechtigtes und verlässliches Mitglied der gemeinsamen Herrschaft über die eigenen Verhältnisse ist. Die Freiwilligkeit der Teilnahme an der OKJA bedingt, dass diese sich (konflikthaften) Streit- und Entscheidungsprozessen entziehen können und damit auch unklar bleibt, ob und inwieweit sie die gemeinsam getroffenen Entscheidungen für sich als verbindlich ansehen und sie in gegenseitiger Verantwortung bereit sind, zu akzeptieren und umzusetzen. Demokratie aber benötigt die Bereitschaft ihrer Mitglieder, sich verantwortlich den Entscheidungsprozessen zu stellen und die getroffenen Entscheidungen auch

als verbindlich anzusehen. Darauf allerdings ist Demokratie angewiesen, sie ist Herrschaft von Entscheidungen, Regeln und gewählten Personen auf Zeit. Wenn unklar ist, wer berechtigt an diesen Entscheidungsprozessen teilnimmt und damit auch deren Entscheidungen respektiert und einhält, zerfällt der demokratische Zusammenhang. Seine Legitimation besteht ja gerade darin, dass die Herrschaft der gemeinsamen Beschlüsse akzeptiert werden kann, weil die Betroffenen das Recht hatten, sie mitzubestimmen, also gleichzeitig Urheber*innen und Adressat*innen der Entscheidungen zu sein und sich damit ebenso zuzugestehen, die Entscheidungen wieder zu verändern oder aufzuheben.

Zusammenfassend (vgl. Sturzenhecker 2013): Ohne dass Beteiligte deutlich bekunden, dass sie als verlässliche Mitglieder einer Entscheidungsgemeinschaft bereit sind, die gemeinsamen Entscheidungen verbindlich mitzutragen und mitzuverantworten, kommt Demokratie nicht umfassend zustande, weil nicht garantiert ist, dass die Urheber auch die künftigen Adressaten der Entscheidungen sind. Es entsteht eine Unverbindlichkeit, also ein Mangel der gegenseitigen Verbindung in der Entscheidungsgemeinschaft und der Gültigkeit gemeinsamer Entscheidungen. Damit liegt es nahe, sich gerade angesichts von (bei der Regelung gemeinsamer Angelegenheiten unvermeidbaren) Streit- und Konfliktprozessen diesen zu entziehen.

Damit gibt es in der OKJA zwar strukturell betrachtet große Potenziale, Entscheidungsprozesse demokratisch mitzugestalten, aber auch Bedingungen, die eine volle demokratische Selbstbestimmung der eigenen Angelegenheiten begrenzen. OKJA ist also keine Demokratie, sondern ein erzieherisches Setting, das allerdings immerhin Rechte der demokratischen Selbst- und Mitbestimmung in einem bestimmten Rahmen eröffnet. Um diese Einschränkung von voller demokratischer Selbstbestimmung zu bezeichnen, spreche ich deshalb in der OKJA (und für die anderen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe) von demokratischer Partizipation. Das soll im Folgenden genauer erläutert werden.

6 Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung demokratischer Partizipation in der OKJA

Meine Sekundäranalyse des bis 2011 vorliegenden empirischen Wissens zur OKJA (das von Holger Schmidt zusammengefasst wurde) in Blick auf Partizipation ergab, dass in der OKJA „eine strukturierte Demokratiepraxis, in der Kinder und Jugendliche ihre Rechte und die formellen Strukturbedingungen auf Mitentscheidung in der OKJA erkennen und umsetzen, selten anzutreffen ist“ (Sturzenhecker 2011, S. 138). Im Folgenden wird auf einige ausgewählte empirische Studien eingegangen, die nach 2011 erschienen sind.

Die Studie von Larissa von Schwanenflügel (2015) zeigt anhand der Biografien von Jugendlichen, die an OKJA teilgenommen haben, dass eine zentrale

Voraussetzung für die Entwicklung von Mitbestimmung und Mitverantwortung war, sich als Person im Jugendhaus anerkannt und damit als zugehörig zu sehen; genau solche Erfahrungen konnten dort gemacht werden. Eine solche grundsätzliche Anerkennung dokumentieren die von Deinet et al. (2017, S. 178) berichteten empirischen Ergebnisse, nach denen 80 % der Besucher*innen empfinden, dass die eigene Meinung in der OKJA – gerade auch bei den Entscheidungen der Fachkräfte – berücksichtigt wird. Die Studie von Neumann/Riedel/Sturzenhecker (2020) über die Wahrnehmung von Partizipation in der OKJA durch Nutzer*innen bestätigt dies: Sie sehen sich in positiven Beziehungen zu den Fachkräften und fühlen sich von diesen wahrgenommen und anerkannt, so dass eine familienähnliche Gemeinschaft in der Einrichtung entsteht. Das empfinden die Nutzer*innen als Stärkung ihrer Person auch in Blick auf die Möglichkeit, sich mit Meinungen und Wünschen einzubringen. Dazu passt das Ergebnis der quantitativen Untersuchung von Seckinger et al. (2016, S. 232), das zeigt, dass Kinder und Jugendliche in der OKJA einen wesentlich informellen Einfluss auf das Geschehen nehmen; 96 % tun das nämlich im direkten Gespräch mit den Fachkräften, während verfasste Formen wie Vollversammlung mit 35 % dazu seltener genutzt werden. Trotz dieser persönlichen Beziehungen zu den Fachkräften erleben die Kinder und Jugendlichen als wichtige Voraussetzung von Demokratiebildung eine prinzipielle Gleichberechtigung durch die Fachkräfte. Über 90 % haben das Gefühl in den Einrichtungen gegenüber anderen gleichberechtigt zu sein (vgl. Bröckling/Schmidt 2012, S. 50). In den für demokratische Partizipation grundlegenden Erfahrungen von persönlicher Anerkennung, sozialer Zugehörigkeit und prinzipieller Gleichberechtigung zeigt die OKJA also empirisch Stärken.

Schaut man allerdings auf die oben erhobenen Ansprüche, auf die Realisierung von Rechten und Verfahren der Mitbestimmung und Mitverantwortung in der OKJA, trübt sich das Bild: Seckinger et al. (2016, S. 236, 240) zeigen, dass die von ihnen befragten Einrichtungen häufig Jugendliche weder konsequent an sie betreffende Entscheidungen beteiligen, noch sie in den gesamten Prozess der Entscheidung und ihrer Umsetzung einbeziehen. In der Untersuchung von Bröckling und Schmidt (2012, S. 50) geben nur 30,6 % der befragten Kinder und Jugendlichen an, innerhalb der Einrichtung ein Mitbestimmungsrecht zu haben und nur ca. 25 % der befragten Kinder und Jugendlichen nehmen institutionalisierte Formen der Mitbestimmung innerhalb der Einrichtungen in der Untersuchung in Anspruch. Fachkräften gelingt es anscheinend wenig, die vielen alltäglichen Konflikte in der OKJA (zum Beispiel um Normbrüche) zum Thema demokratischer Ausnahmesetzungen und Entscheidungen zu machen. Schmidt (2014, S. 472) zeigt, dass Fachkräfte zwar die Normbrüche der Kinder und Jugendlichen mit diesen problematisieren und reflektieren, darin aber Normen setzen, die selbst nicht mehr ausgehandelt werden. Ähnlich auch in einer anderen Studie: „In der europäischen Studie Spaces and Styles of Participation (Walther 2019)

finden sich Hinweise, dass Einmischungsversuche Jugendlicher, die in konflikthafter, nicht den Vorstellungen der Fachkräfte entsprechender Form, an Letztere herangetragen werden, als unangemessen zurückgewiesen bzw. nicht als Einmischungsversuch anerkannt werden“ (Von Schwanenflügel/Schwerthelm 2021, S. 993). Der 16. Bundesjugendbericht fasst zusammen, dass es „der OKJA nur selten (gelingt), Aneignungsprozesse in Bezug auf die partizipativen Handlungsräume zu unterstützen – obwohl sich Kinder und Jugendliche ernst genommen fühlen und den Eindruck haben, dass ihnen Vertrauen entgegengebracht wird. Demnach sind diese Punkte hinsichtlich der Aneignung von neuen Handlungsräumen in Form von Partizipationsstrukturen keine hinreichenden, sondern höchstens notwendige Voraussetzungen“ (Bröckling/Schmidt 2012, S. 55). Weder gelingt also die Eröffnung von Demokratiebildung im Sinne der tatsächlichen Zurverfügungstellung von Rechten und Verfahren der Mitentscheidung (mindestens der gemeinsamen Lebensführung in den Einrichtungen), noch gibt es überhaupt einen komplexen Begriff von politischer Bildung als Demokratiebildung bei den Fachkräften. So zeigt eine Fallstudie von Kessler, dass bei Fachkräften eine Orientierung von Politik und politischer Bildung anzutreffen ist, „die einem engen Verständnis von Beteiligung an institutionalisierter Politik in der repräsentativen Demokratie (Wählen) sowie einer schulisch angepassten, formalisierten Form von Wissensvermittlung folgt“ (Kessler 2018, S. 172). Die Ausübung demokratischer Mitentscheidung in der OKJA selbst wird demnach nicht als politische Bildung thematisiert.

7 Fazit: Probleme und Entwicklungsperspektiven der Förderung von Demokratiebildung in der OKJA

Schade eigentlich, die großen strukturellen Potenziale der OKJA zur Ermöglichung von Demokratiebildung werden kaum genutzt. Fachkräfte scheinen weder ein Bewusstsein über die Zentralität dieser Aufgabe zu haben, noch *methodische Kenntnisse* über ihre Umsetzung zu besitzen. „Eine weitreichende und konsequent demokratische Realisierung von Partizipation erfordert, dass OKJA ihre Institutionen und ihren Alltag zum Aushandlungsgegenstand macht, ihre Besucher*innen als demokratische Gemeinschaft versteht, die – ausgehend von ihren Interessen und Anliegen – OKJA mitgestalten, mitbestimmen und mitverantworten“ (Von Schwanenflügel/Schwerthelm 2021, S. 997). Dafür liegen allerdings differenzierte und in Praxiserprobungen bewährte Methoden vor: Die Methode zur Förderung gesellschaftlich demokratischen Engagements von benachteiligten Kindern und Jugendlichen in der OKJA (kurz: GEBe-Methode) (vgl. Sturzenhecker 2015; Sturzenhecker/Schwerthelm 2015; Sturzenhecker/Glaw/Schwerthelm 2020; Schwerthelm 2020) zeigt detailliert aufgeschlüsselt, wie Fachkräfte im Alltag der OKJA das Handeln der Teilnehmenden so beobachten

können, dass sie daraus Hypothesen über deren Themen, Interessen und Konflikte ableiten können, die sie wiederum zusammen mit ihnen dialogisch klären und zur Basis von Bildungsprozessen und demokratischen Entscheidungen machen können. Es gibt streitbare Hypothesen, warum Fachkräfte diese Orientierung so wenig nutzen (vgl. Scherr/Sturzenhecker 2014); demnach verkehren sie die strukturellen Potenziale der OKJA zur Eröffnung emanzipatorischen Subjekt- und Demokratiebildung in ihr Gegenteil, weil die Fachkräfte die damit verbundenen komplexen Anforderungen an sozialpädagogisches Handeln abwehren und stattdessen lieber auf Handlungs- und Deutungsmuster von Hilfe und Erziehung zurückgreifen. Empirische Analysen zur Prüfung dieser Hypothesen und generell zu Gründen der Abstinenz pädagogischer Fachkräfte in der OKJA gegenüber politischer Bildung als Demokratiebildung liegen nicht vor.

Ein weiteres Problem stellt sich aus der in der Praxis der OKJA im Wesentlichen unbearbeiteten Aufgabe, demokratische Partizipation inklusiv zu gestalten. *Inklusion* als Teilhabe bestünde zunächst darin, unterschiedlichsten Kindern und Jugendlichen auf unterschiedliche Weise Zugänge zur OKJA zu eröffnen und ihnen dann eine Teilnahme an der demokratischen Mitentscheidung und Mitgestaltung der gemeinsamen Lebensführung in den Einrichtungen der OKJA zu ermöglichen, die sichern würde, dass sie trotz ihrer Unterschiedlichkeit weiter gleichberechtigt und gleichrangig in den demokratischen Prozessen ihre Stimme erheben und mitentscheiden können. Obwohl die Einrichtungen der OKJA häufig behaupten, offen für alle zu sein, demonstriert die Empirie doch (vgl. Cloos et al. 2007), dass schon allein der Zugang nicht selbstverständlich ist. Teilhabe an der OKJA ist abhängig von einer informellen, oft nur unterschwellig erkennbaren und erzeugten Zugehörigkeit: „Wenn man irgendwie dazu passt, gelingt die Inklusion, wenn Passung nicht besteht oder entsteht, bleibt man außen vor“ (Sturzenhecker 2011, S. 139). Besonders augenfällig sind die Inklusionsprobleme gegenüber behinderten jungen Menschen, wie die Studie von Meyer (2016) zur Inklusion von behinderten Menschen in der OKJA zeigt. Sie verdeutlicht, dass für diese Zielgruppe eher nur punktueller, spezifischer und wenig alltäglicher Einbezug eröffnet wird (vgl. Beck/Sturzenhecker 2021, S. 763). Die Verantwortung für die Teilhabe wird den behinderten Adressat*innen selbst zugeschrieben, deren Nachfrage angeblich fehle (Meyer 2016, S. 63). Diese empirischen Hinweise zeigen nicht nur am Beispiel der Zielgruppen mit Behinderung, dass die Fachkräfte ein zu geringes Bewusstsein über Hürden und Barrieren des Zugangs zu ihren Einrichtungen haben und auch nicht die damit verbundenen Behinderungen von demokratischer Teilhabe und Teilnahme. Damit lässt sich insgesamt fragen, ob im Blick auf die Ermöglichung von Demokratiebildung präzise genug erkannt wird, welche Differenzcharakteristika und deren interaktive Herstellung (Doing) in der Praxis der OKJA selbst dazu führen, dass bestimmte Kinder und Jugendliche von demokratischer Teilhabe und Teilnahme ausgegrenzt werden (vgl. Plößer/Sturzenhecker 2020). Demokratische

Partizipation kann nicht gelingen, wenn nicht alle Betroffenen in ihrer Unterschiedlichkeit trotzdem gleichermaßen ihr Recht auf Beteiligung wahrnehmen können. Fachkräfte müssen also mehr als bisher reflektieren, wie Unterschiedlichkeit und darüber auch Ungleichheiten in ihrer Praxis selbst erzeugt werden und zu ungerechten Beteiligungsverhältnissen führen. Es sind sozialpädagogische Wege zu entwickeln, wie die unterschiedlichen Teilnehmenden differenzgerecht unterstützt werden können, sich auf ihre spezifische Weise mit ihren Blickwinkeln und Inhalten öffentlich zu artikulieren, Gehör und Antwort zu bekommen und mit anderen Beteiligten Interessen und Lösungen auszuhandeln, ohne dass in diesem Prozess Betroffene an den Rand geraten oder ausgegrenzt werden. Das bedeutet, immer wieder auch sozialpädagogisch Plattformen der Kommunikation und Übersetzung zu erzeugen, auf denen die differenten Beteiligten mit ihren unterschiedlichen Positionen und Ausdrucksweisen überhaupt in Begegnung und Austausch kommen und darum ringen können, sich untereinander verständlich zu machen, Konflikte zu bearbeiten und zusammen Entscheidungen zu fällen. Andererseits bedeutet es nicht, dass Fachkräfte anwaltschaftlich und paternalistisch über die Beteiligungsweisen von subalternen, marginalisierten oder gar diskriminierten Gruppierungen entscheiden dürfen. Solche Gruppen sind so weit zu unterstützen, dass sie ihre eigenen Interessen auf ihre jeweils spezifisch gerecht werdende Weise in die demokratischen Aushandlungsprozesse gleichermaßen einbringen können (vgl. Jagusch/Chehata 2020; Young 2000), ohne sie dabei erneut Bevormundung auszusetzen.

Wenn man eine sozialpädagogische Unterstützung von Demokratiebildung in der OKJA entwirft, stellt sich auch aus der konzeptionellen Tradition der Jugendarbeit her die Frage, wie diese in eine Förderung von *Selbstorganisation* übergehen kann. Selbstorganisation wird in den Partizipationsleitern, die Stufen der Beteiligung beschreiben, immer wieder als höchster möglicher Schritt definiert. Selbstorganisation bedeutet hier, dass Kinder und Jugendliche die machtasymmetrischen Verhältnisse der pädagogischen Einrichtung, die ihre demokratischen Partizipationschancen begrenzen, überschreiten und für sich eine Organisationsform finden, als „Verein freier Menschen“ auf demokratische Weise ihre gemeinsamen Interessen zu realisieren. In solchen Jugendvereinen würde „Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet“, wie es § 12 SGB VIII für die Jugendverbandsarbeit entwirft. Ein solcher Übergang in die Selbstorganisation wird nicht immer sofort in der formalen Vereinsstruktur geschehen, obwohl die „Vereinsprinzipien“ (vgl. Richter 2008) von Freiwilligkeit, Mitgliedschaft, Ehrenamt, lokale Organisationsstruktur, Öffentlichkeit sowie egalitären Interaktionsformen, Diskussionsfreiheit und Majoritätsentscheidungen ideal die Rechte und Verfahren einer deliberativen Demokratie gewährleisten. Zunächst ginge es sozialpädagogisch darum, mit Kindern und Jugendlichen überhaupt ihre Interessen und Fähigkeiten zu entdecken und zu klären, um diese Möglichkeit ständig zu

realisieren. Statt sie als Besucher*innen oder gar als „Kunden“ an die Einrichtung zu binden, würde man nach Wegen suchen, wie sie sich möglichst eigenständig organisieren könnten und sie dabei unterstützend begleiten. Die Perspektive der Förderung von Selbstorganisation ist lange in der Jugendarbeit (und besonders in der OKJA) kaum diskutiert worden. Die Corona-Pandemie hat allerdings eine neue Beschäftigung damit erzwungen. Die Forschung zum Umgang der OKJA mit der Pandemie (Deinet/Sturzenhecker 2021; Sturzenhecker 2022) zeigt, dass die traditionelle Beschränkung der Einrichtungen auf eine „Komm-Struktur“ nicht mehr funktionierte, sondern Zielgruppen unter Mithilfe digitaler Medien kontaktiert und in Kommunikation gebracht werden mussten, ebenso wie eine aufsuchende Arbeit in den analogen Sozialräumen nötig wurde. Damit wurde der klassische „offene Bereich“ der Jugendeinrichtungen nun zu einem der bearbeitenden Orte. Da sich die Fachkräfte allerdings nicht gleichzeitig in digitalen und analogen Räumen, im Haus und draußen aufhalten können, sind sie gezwungen, viel stärker die Eigenaktivität der Kinder und Jugendlichen herauszufordern und damit ihre Selbstorganisation zu stärken. Damit rückt diese allerdings auch wieder als konsequente Eröffnung von demokratischer „Selbstverwaltung“ in die Diskussion um Ermöglichung von Demokratiebildung (vgl. Sturzenhecker et al. 2021). Die Stärkung von demokratischer Selbstorganisation ist nicht nur eine Antwort auf die Corona-Pandemie, sondern (auch) die Folge einer emanzipatorischen und demokratischen konzeptionellen Orientierung von Jugendarbeit.

Literatur

- Adloff, F./Leggewie, C. (Hrsg.) (2014): Das konvivialistische Manifest. Bielefeld: transcript.
- Beck, I./Sturzenhecker, B. (2021): Inklusion und Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offener Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 750-771.
- Bröckling, B./Schmidt, H. (2012): Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: neue praxis 42 (1), S. 44-59.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Cloos, P./Königter, S./Müller, B./Thole, W. (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS.
- Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2021): Erster Zwischenbericht zum Forschungsprojekt: Neustart der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in NRW in der Corona-Zeit. www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/neustartzwischenberichtersterzeit-9221.pdf (Zugriff: 22.10.2021).
- Deinet, U./Icking, M./Nüsken, D./Schmidt, H. (2017): Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Foster, E. (2014): Reflexivität. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 589-597.
- Giesecke, H. (1971/1980): Die Jugendarbeit. 5. Aufl., München: Juventa.
- Habermas, J. (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Jagusch, B./Chehata, Y. (Hrsg.) (2020): Empowerment und Powersharing. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kessler, S. (2018): Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Erste Ergebnisse aus einem explorativen Forschungsprojekt. In: Deichmann, C./Partetzke, M. (Hrsg.): Schulische und außerschulische politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-173.
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. München: Wilhelm Fink.
- Koller, H.-C. (2011): Bildung anders denken. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayer, R./Thompson, C. (2013): Inszenierung und Optimierung des Selbst. In: Mayer, R./Thompson, C./Wimmer, M. (Hrsg.): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-28.
- Meyer, T. (2016): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg. Stuttgart: MASFFS.
- Mollenhauer, K. (1972/1964): Versuch 3. In: Müller, C.W./Kentler, H./Mollenhauer, K./Giesecke, H. (Hrsg.): Was ist Jugendarbeit? 6. Aufl., München: Juventa, S. 89-118.
- Neumann, J./Riedel, J./Sturzenhecker, B. (2020): Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend 68 (2), S. 57-65.
- Plößer, M./Sturzenhecker, B. (2020): Differenz und Demokratie im Partizipationsalltag der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sturzenhecker, B./Glaw, T./Schwerthelm, M. (Hrsg.): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 3. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 277-308.
- Richter, E. (2016). Demokratischer Symbolismus. Berlin: Suhrkamp.
- Richter, H. (2008): Kommunalpädagogik. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 868-877.
- Scherr, A./Sturzenhecker B. (2014): Jugendarbeit verkehrt: Thesen gegen die Abwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Fachkräfte. In: deutsche jugend 62 (9), S. 369-376.
- Scherr, A./Sturzenhecker, B. (2013): Selbstbestimmte Lebensführung und Demokratiebildung. In: Spatscheck, C./Wagenblast, S. (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 54-76.
- Schmidt, H. (2014): „Das Gesetz bin ich“. Verhandlungen von Normalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwerthelm, M. (2020): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg. Herausgeben vom Service National de la Jeunesse. Luxembourg. www.enfancejeunesse.lu/de/2007032_brochure_snj_partizipation-in-der-offenen-jugendarbeit_al_web (Zugriff: 31.8.2021).
- Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, C./van Santen, E. (2016): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Sturzenhecker, B. (2011): Demokratiebildung – Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 131-146.
- Sturzenhecker, B. (2013): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 325-338.
- Sturzenhecker, B. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sturzenhecker, B. (2022): Förderung von Selbstorganisation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – empirische Einblicke aus der Pandemiezeit. In: deutsche jugend 70 (2) (i. E.).
- Sturzenhecker, B./Schwerthelm, M. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sturzenhecker, B./Glaw, T./Schwerthelm, M. (2020): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 3. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sturzenhecker, B./Deinet, U./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (2021) (i. E.): Offene Kinder- und Jugendarbeit angesichts der Corona-Krise. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Von der Pfordten, D. (2016): Menschenwürde. München: C. H. Beck.

- Von Schwanenflügel, L. (2015): Partizipationsbiografien Jugendlicher. Wiesbaden: Springer VS.
- Von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (2021): Partizipation – ein Handlungskonzept für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 987-1000.
- Walther, A. (2019): Teilhabe als Partizipation – und als Problem? In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 48-62.
- Young, I. M. (2000): Inclusion and Democracy. Oxford: Oxford University Press.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Jugendverbänden

Gunda Voigts

Jugendverbände sind in Deutschland zentrale Akteure der Kinder- und Jugendarbeit. Dieser wird Partizipation als leitendes Prinzip sozialgesetzlich auferlegt. So nehmen Jugendverbände eine besondere Rolle in der Zivilgesellschaft ein, indem sie junge Menschen in gruppenpädagogischen Arrangements versammeln und ihnen ihre Interessenvertretung ermöglichen. Eine Vielzahl der in ihnen organisierten Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind ehrenamtlich aktiv. Sie engagieren sich in sozialen Projekten, als Gruppenleitungen oder in Gremien. Entscheidendes Element von Jugendverbänden als Orte freiwillig organisierter junger Menschen ist, dass in der Mitgestaltung des Verbandslebens Demokratie erlebbar wird (vgl. agj 2018; Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, 2021; BMFSFJ 2017, 2020; Gängler 2018).

Das Handbuch Jugendverbände (vgl. Böhnisch/Gängler/Rauschenbach 1991) listet 255 Jugendorganisationen in Deutschland. Eine neuere Zusammenstellung ist 30 Jahre nach Erscheinen nicht existent. Jugendverbände aus dem Kontext der Migrant*innen-Selbstorganisationen wie der Behindertenhilfe sind seitdem neu entstanden. Ein Blick auf die Mitgliedsorganisationen des Deutschen Bundesjugendrings oder der Deutschen Sportjugend als die zwei bundeszentralen Zusammenschlüsse von Jugendverbänden zeigt die Breite des Trägerspektrums, der Organisationsformen und inhaltlichen Ausrichtungen auf. Als „sperrig“ (Thole 2000, S. 123), „Vielgestaltigkeit“ (Rauschenbach/Borrmann 2013, S. 7) oder „ausgeprägte [...] Heterogenität“ (Gängler 2018, S. 741) wird dies in einschlägigen Einführungen bezeichnet.

Die Aktivität junger Menschen in Jugendverbänden lässt sich aus mindestens zwei Perspektiven beschreiben, die der jungen Menschen und die der Organisationen. Unter Hinzuziehung aktueller Daten sowie Angaben der Dachorganisationen der Jugendverbände wird im 16. Kinder- und Jugendbericht davon ausgehend referiert,

- dass 37 % der 12- bis 25-Jährigen angeben, oft oder gelegentlich in einem Verein aktiv zu sein, 13 % in einer Jugendorganisation, 8 % im Rettungsdienst bzw. der Freiwilligen Feuerwehr, 8 % in einer Hilfsorganisation wie z. B. Greenpeace oder Amnesty, 3 % in einer Gewerkschaft und 4 % in einer Partei (vgl. Schneekloth/Albert 2019, S. 101);

- dass 44 % der 12- bis 17-Jährigen sowie 36 % der 18- bis 32-Jährigen angeben, einem Verein anzugehören; werden die Sportvereine hinzugerechnet, steigt der Anteil in der ersten Altersgruppe auf 70 %, in der zweiten auf 51 % (vgl. BMFSFJ 2020, S. 377 f.);
- dass der Deutsche Bundesjugendring als Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände angibt, rund sechs Millionen Kinder und Jugendliche in seinen Mitgliedsverbänden zu organisieren und die Deutsche Sportjugend rund 10 Millionen junge Menschen bis 26 Jahre (vgl. ebd.).

Diese Reichenweite von Jugendverbänden macht verbunden mit ihrem Potenzial der Selbstorganisation und dem anerkannten Status als Interessenvertretung junger Menschen ihre Bedeutung für die Partizipation im Kindes- und Jugendalter nachvollziehbar.

Daran anknüpfend wird in diesem Beitrag zunächst der sozialgesetzliche wie eigene Partizipationsauftrag und -anspruch von Jugendverbänden dargestellt. In der Folge wird die Vielfalt jugendverbandlicher Arbeit mit ihren arbeitsfeldtypischen Partizipationsformen und Verwirklichungsräumen skizziert sowie die für junge Menschen darin liegenden Potenziale erläutert. Ein Kapitel zu aktuellen Diskursen und Herausforderungen schließt vor dem Fazit an.

1 Partizipationsauftrag und -anspruch von Jugendverbänden

1.1 Sozialgesetzlicher Partizipationsauftrag

Der *gesetzliche Partizipationsauftrag* an Jugendverbände ist wie für die gesamte Kinder- und Jugendarbeit im § 11 des SGB VIII festgeschrieben. Angebote sollen nicht nur „an den Interessen der jungen Menschen anknüpfen“, sondern vor allem von ihnen „mitbestimmt und mitgestaltet“ werden und zur „Selbstbestimmung befähigen“. Dieser Auftrag bezieht sich nicht allein auf die Arrangements in der Kinder- und Jugendarbeit selbst, sondern soll zugleich „zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“, also weitreichender die Partizipation junger Menschen in der Gesellschaft ermöglichen. Kinder- und Jugendarbeit ist damit ein Handlungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe, in dem der Partizipationsauftrag sehr konkret durch die Gesetzgebenden bestimmt wird. Zugleich zeigt sich bereits hier, dass statt des Begriffes Partizipation die auch in anderen Debatten häufig verwendeten Gleichsetzungen Selbst- und Mitbestimmung, Mitgestaltung und -verantwortung genutzt werden (vgl. Pluto 2018).

Für Jugendverbände wird der Auftrag in § 12 des SGB VIII erweitert, in dem Selbstorganisation, gemeinschaftliche Gestaltung und Mitverantwortung junger Menschen als Prinzipien ausgerufen werden. Das gilt für die Jugendverbände an

sich wie ihre Gruppenarbeit. Auf dieser Grundlage wird ihnen zugebilligt, selbst und mit ihren Zusammenschlüssen „Anliegen und Interessen junger Menschen zum Ausdruck [zu bringen] und zu vertreten“ sowie einen Förderanspruch für eine „eigenverantwortliche Tätigkeit [...] unter Wahrung ihres satzungsgemäßen Eigenlebens“ als anerkannte Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe zu haben. Partizipation ist damit sozialgesetzlich wie förderpolitisch betrachtet bestimmender Ausgangspunkt jugendverbandlicher Arbeit. Als Charakteristika ihrer Tätigkeit wird weiterhin festgehalten, dass sie „auf Dauer angelegt und in der Regel auf die eigenen Mitglieder ausgerichtet [ist], sie [...] sich aber auch an junge Menschen wenden [kann], die nicht Mitglieder sind“ (§ 12 SGB VIII).

Damit beinhaltet Partizipation in Jugendverbänden „die eigenständige und eigenverantwortliche Gestaltung eines Ortes“ (Pluto 2018, S. 957) durch Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Dieser Ort kann der Jugendverband als Organisation an sich oder eine konkrete Gruppe junger Menschen innerhalb dessen sein. Partizipation wird als pädagogisches Prinzip in der Alltäglichkeit der Angebote hervorgehoben und zugleich als politische Beteiligung junger Menschen in der Gesellschaft definiert. Sie weist demnach sozialgesetzlich hergeleitet in der Jugendverbandsarbeit zwei herausfordernde Dimensionen auf, „zum einen Beteiligung im gemeinsamen Prozess als partizipativer Erfahrungs- und Erprobungsraum, zum anderen politische Partizipation, die ermöglicht bzw. unterstützt wird in und durch Kinder- und Jugendarbeit“ (agj 2019, S. 3).

Auch wenn diese Aspekte zuerst über den Gesetzeskontext herausgearbeitet sind, ist zu betonen, dass das SGB VIII nur dem folgt, wofür Jugendverbände in ihrer inzwischen mehr als 130-jährigen Tradition stehen. Von Beginn an ist die Arbeit in Gruppen das „pädagogische Herzstück der Jugendverbandsarbeit“ (Gängler 2018, S. 742) und „besetzen“ (ebd., S. 745) Jugendverbände mit ihrer zunächst jugendpolitischen später dann auch kinderpolitischen Interessenvertretung „eine seit vielen Jahren bestehende gravierende Leestelle im politischen Sektor“ (ebd.).

1.2 Jugendverbandlicher Partizipationsanspruch

Jugendverbände selbst erheben den Anspruch, „Werkstätten der Demokratie“ (DBJR 1994, 2018, 2020) zu sein. In der Position „Mitwirkung mit Wirkung“ (DBJR 2002) des Deutschen Bundesjugendrings wird diese Konstruktion ausführlich begründet:

„Kinder- und Jugendverbände sind originäre Aktionsfelder, die die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in und durch Kinder- und Jugendverbände ermöglicht das Lernen von Fähigkeiten und Haltungen, die im politischen Leben nötig sind. Dazu gehören Bereitschaft und

Fähigkeit zur Artikulation eigener Interessen und zur Einschätzung der Möglichkeit ihrer Durchsetzung sowie zum Umgang und Leben mit Konflikten. Kinder und Jugendliche lernen in der Gruppe und in der verbandlichen Zusammenarbeit auch sich mit Gleichgesinnten zusammen zu tun, Kompromisse zu finden, der Macht kritisch gegenüber zu stehen, aber auch Macht verantwortlich zu nutzen. [...] Das Leben in einer Gruppe im Jugendverband ist geprägt von solchen Lernprozessen, denn Jugendverbände bieten nicht bloß die Möglichkeit zur Teilnahme an vorgeformten Aktivitäten. Die Jugendverbandsarbeit bietet und erfordert die aktive Mitgestaltung in allen Bereichen. Die Demokratie wird erfahrbar, weil das Zusammenleben in der Freizeit und im Verband demokratisch gestaltet wird. (...).“

Auch in der Deutschen Sportjugend sind Positionierungen zu finden, wenn auch in weniger differenzierter Weise. Partizipation wird im Sportverein mit Blick auf „die Gestaltung der alltäglichen Bewegungs-, Spiel und Sportpraxis ebenso wie die Beteiligung an Entscheidungen in der Planung und Durchführung von außersportlichen Aktivitäten wie Ferienfreizeiten“ (dsj 2010, S. 4) gesehen. Die Bildungsbedeutung der „Erfahrungen aus erster Hand“ (ebd.), durch Mitbestimmung und -gestaltung ermöglicht, werden betont.

Jugendverbände sehen ihren Partizipationsanspruch also zuvorderst darin, mit und in ihrer Arbeit selbst demokratisch organisiert zu sein und durch aktive Mitgestaltung aller an der Gemeinschaft Partizipation erlebbar zu machen. Partizipation wird dabei explizit als „Gestaltungsmacht“ (DBJR 2002, S. 1) definiert, die „Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit [...] [bietet], die Gesellschaft, in der sie leben und aufwachsen aktiv mitzugestalten“ (ebd.). Die über den gesetzlichen Auftrag hergeleiteten zwei Dimensionen – Partizipation als pädagogische Gestaltung im Gruppenalltag wie als politische Beteiligung in größeren Kontexten der Gesellschaft – finden sich damit im eigenen Partizipationsanspruch der Jugendverbände wieder.

Die im Deutschen Bundesjugendring organisierten Jugendverbände bringen allerdings neue Ansprüche ein. Sie betonen, dass „Mitwirkung auch Wirkung“ (ebd.) zeigen und diese für junge Menschen nachvollziehbar sein müsse. Ihr Credo ist es, einen Beitrag für eine „demokratische, nachhaltige und solidarische Gesellschaft ohne Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus“ (DBJR 2020, S. 1) zu leisten. Partizipation wird demnach mit einer deutlichen Werteorientierung akzentuiert. Weiterhin wird zum Ausdruck gebracht, dass eine ernsthafte Partizipation junger Menschen die Bereitschaft zur Machtabgabe in der Erwachsenengeneration voraussetzt (vgl. DBJR 2002; Voigts 2017a).

Wie im SGB VIII wird der Begriff Partizipation von den Jugendverbänden vielfach synonym mit Mitwirkung, -gestaltung und -bestimmung gesetzt bzw. sowohl in verbandspolitischen Äußerungen wie in der praktischen Arbeit vor Ort mit „Beteiligung“ übersetzt. Im Kontext der Positionierungen zum 16. Kinder- und Jugendbericht scheint auch die Abgrenzung zum Begriff „politische Bildung“

undifferenzierter zu werden (vgl. DBJR 2020). Mag dies im Sinne einer eindeutigen wissenschaftlichen Definition kritisierbar sein, scheint sich darin die Orientierung an aktuellen politischen Akzentuierungen auf Bundesebene zu spiegeln.

2 Arbeitsfeldtypische Partizipationsformen und Verwirklichungsräume

2.1 Partizipationsformen im Jugendverband

Zur Beschreibung von Partizipation junger Menschen ist entscheidend, welche „Formen dafür überhaupt in den Blick genommen werden“ (Pluto 2018, S. 948). Dieser Gedanke entfaltet bei der Betrachtung von Jugendverbänden seine besondere Bedeutung. Die enorme Vielfalt der Inhalte, Ziele und Methoden des jugendverbandlichen Angebotspektrums stellen ebenso wie die von einem zum nächsten Jugendverband wechselnden organisatorischen Logiken, Wertorientierungen und Zielgruppen eine Hürde dar, wenn *arbeitsfeldtypische* Partizipationsformen beschrieben werden sollen. Die Ermöglichung und Gestaltung von Partizipation ist in Jugendverbänden so vielschichtig wie die erreichten Kinder und Jugendlichen und ihre Interessen verschieden sind. Die örtlichen Settings der Angebote variieren stark, die ehrenamtlichen Gruppenleitungen, Teams und Vorstände sind unterschiedlich. Nach Rauschenbach (2009, S. 185) ist Kinder- und Jugendarbeit so von Vielfalt geprägt, dass sie „fast schon damit zu kämpfen hat, überhaupt noch typische Gemeinsamkeiten beschreiben zu können“.

Es gibt diverse Entwürfe, die eine Kategorisierung von Partizipation in der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt vornehmen. Lüders (2003) bspw. unterscheidet die „Beteiligung nach Außen – das politische Mandat“ (ebd., S. 156) und die „Beteiligung nach Innen – der Bildungsauftrag“ (ebd., S. 159). Im Kontext der Studie „Jugend im Verband“ arbeitet Sturzenhecker die drei Partizipationstypen „Basishafte Selbst- und Mitbestimmung“, „Mitbestimmung im System“ und „Mitsteuern des Systems“ heraus (Sturzenhecker 2007, S. 151 ff.). Eine Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (agj 2019) benennt die vier Ebenen der (1) Teilnehmenden in Projekten, Angeboten wie Veranstaltungen, (2) der Mitglieder bzw. Ehrenamtlichen in Angebotsstrukturen, (3) der Interessenvertreter*innen außerhalb der Kinder- und Jugendarbeitsstrukturen sowie (4) der Funktionsträger*innen im politischen System. Die auf Bundesebene unter Beteiligung vieler Akteure der Kinder- und Jugendhilfe entwickelten „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ (BMFSFJ 2012) sehen hingegen die „Beteiligung als Selbstorganisation [...] [als] zentrale Qualitätskomponente der Kinder- und Jugendverbandsarbeit“ (ebd., S. 41) – und zwar in Verbindung mit dem Modell der Arbeit mit geschulten ehrenamtlichen Jugendgruppenleitungen.

Allen Vorschlägen ist gemein, dass Partizipation in der Kinder- und Jugendarbeit als deutlich „mehr als nur ein methodischer Zugang“ (agj 2018, S. 2) beschrieben wird und in den jeweils vorgeschlagenen Kategorien Varianten aufweist. So scheint es nahezu unmöglich arbeitsfeldtypische Partizipationsformen hervorzuheben – zumal diese sich je nach struktureller Ebene im Jugendverband wieder wandeln und im Handeln junger Menschen eng mit den Verwirklichungsräumen verknüpft sind. Versucht wird die Betrachtung im Folgenden über die Systematik der allgemeinen Beschreibung von Kinder- und Jugendarbeit im 15. Kinder- und Jugendbericht. Er nähert sich über drei Zugänge, an die hier angeknüpft wird (vgl. BMFSFJ 2017, S. 365 ff.):

- als erster Zugang wird die institutionelle Seite der Angebote betrachtet; sie wird hier zum Blick auf die „Organisationsform Jugendverband“ genutzt;
- als zweiter Zugang steht die Betrachtung junger Menschen als Teilnehmende im Vordergrund; der Begriff der Teilnehmenden erscheint hier im Kontext von Partizipation zu passiv, daher wird er durch „Nutzer*innen“ ersetzt;
- als dritter Zugang werden junge Menschen als diejenigen betrachtet, die etwas mit Kinder- und Jugendarbeit „machen“; das wird hier mit dem Begriff „Akteur*innen“ aufgegriffen.

Auf der Grundlage dieser Systematisierung zeigt die folgende Tabelle 1 Partizipationsformen in Jugendverbänden bezugnehmend auf die jeweilige Organisationsebene.

Tab. 1: Zugänge zur Beschreibung arbeitsfeldtypischer Partizipationsformen in Jugendverbänden

Jugendverband als Organisationsform	Junge Menschen als Nutzer*innen von Jugendverbandsangeboten	Junge Menschen als verantwortliche Akteur*innen in Jugendverbänden
Jugendverband auf Ortsebene	Punktuell oder kontinuierlich Kinder- oder Jugendgruppe Freizeiten, Fahrten Ferienprogramme Projekte Versammlungen	Angebotsgestaltung (Inhalt, Zeit, etc.) Übernahme von Aufgaben Gruppenleitungen Stimmberechtigte (Mitgliedsrechte) Mitwirkung in Gremien Übernahme von Wahlämtern
Jugendverband auf Bezirk-/Kreisebene	Punktuell oder kontinuierlich Freizeiten, Fahrten und Ferienprogramme Projekte Events Versammlungen Bildungsmaßnahmen	Planung, Organisation und Leitung Delegierte in Gremien, Versammlungen Übernahme von Wahlämtern Mitwirkung an inhaltlichen Schwerpunktsetzungen Überverbandliche Arbeit in Jugendringstrukturen

Jugendverband als Organisationsform	Junge Menschen als Nutzer*innen von Jugendverbandsangeboten	Junge Menschen als verantwortliche Akteur*innen in Jugendverbänden
Jugendverband auf Landesebene	Punktuell oder kontinuierlich Freizeiten, Landeslager Projekte Events Versammlungen Bildungsmaßnahmen	Planung, Organisation und Leitung Delegierte in Gremien, Versammlungen Übernahme von Wahlämtern Mitwirkung an inhaltlichen Schwerpunktsetzungen Überverbandliche Arbeit in Jugendringstrukturen, Dachverbänden und Fachorganisationen
Jugendverband auf Bundesebene	Punktuell oder kontinuierlich Bundeslager Projekte Events Versammlungen Bildungsmaßnahmen	Planung, Organisation und Leitung Delegierte in Gremien, Versammlungen Übernahme von Wahlämtern Mitwirkung an inhaltlichen Schwerpunktsetzungen Überverbandliche Arbeit in Jugendringstrukturen, Dachverbänden und Fachorganisationen
Jugendverband auf Europaebene	Punktuell oder kontinuierlich internationaler Austausch europäischen Veranstaltungen Jamboree, Events	Planung, Organisation und Leitung Delegierte in Gremien, Versammlungen Übernahme von Wahlämtern Mitwirkung an inhaltlichen Schwerpunktsetzungen Überverbandliche Arbeit in Jugendringstrukturen, Dachverbänden und Fachorganisationen
Jugendverband auf weltweiter Ebene	Punktuell oder kontinuierlich Internationaler Austausch weltweite Veranstaltungen Jamboree, Events	Planung, Organisation und Leitung Delegierte in Gremien, Versammlungen Übernahme von Wahlämtern Überverbandliche Arbeit in Dachverbänden und Fachorganisationen

In der dargestellten Vielfalt lassen sich alle Grundstrategien und Formen der Beteiligung von jungen Menschen finden, wie sie in Veröffentlichungen zusammengetragen sind (z. B. Bruner/Winkelhofer/Zinser 1999). Diese sind die punktuelle wie repräsentative Beteiligung inklusive des Wahlrechts oder die Übernahme eines Wahlamtes, offene Versammlungsformen wie projektorientiert angelegte Verfahren, digitale Beteiligungsformate, die Vertretung in Erwachsenengremien wie systematische Kontakte mit Politiker*innen. Im Schaubild zeigt sich, dass so verstandene Partizipation für Jugendverbände Teil der täglichen Arbeit auf allen Ebenen ist. Ihre Prinzipien Selbstorganisation, Ehrenamtlichkeit und Freiwilligkeit zeigen sich dabei als bestimmende Handlungsgrundlage.

2.2 Verwirklichungsräume von Partizipation im Jugendverband

Als arbeitsfeldtypischer Verwirklichungsraum von Partizipation im Jugendverband wird häufig die Jugendgruppe auf lokaler Ebene, seltener ergänzt durch die Kindergruppe, hervorgehoben. Verbandssoziologisch betrachtet findet dort die Zusammenführung vielfältiger Interessen zu einem Ziel statt (vgl. Sebaldt/Straßner 2004). Dadurch entsteht Gemeinschaft, welche für junge Menschen entscheidender Kern von Jugendverbandsarbeit ist (vgl. Fauser/Fischer/Münchmeier 2006, S. 159). Auch der 16. Kinder- und Jugendbericht sieht auf Grundlage seines relationalen Raumkonzeptes, in dem „die Konstitution von Raum selbst als sozialer Prozess“ (Löw 2017; BMFSFJ 2020, S. 133) verstanden wird, „Jugendgruppen als konstitutiver Kern“ (BMFSFJ 2020, S. 366) der Jugendverbandsarbeit. Sie erscheinen als originärer Verwirklichungsraum von Partizipation in Kindheit und Jugend.

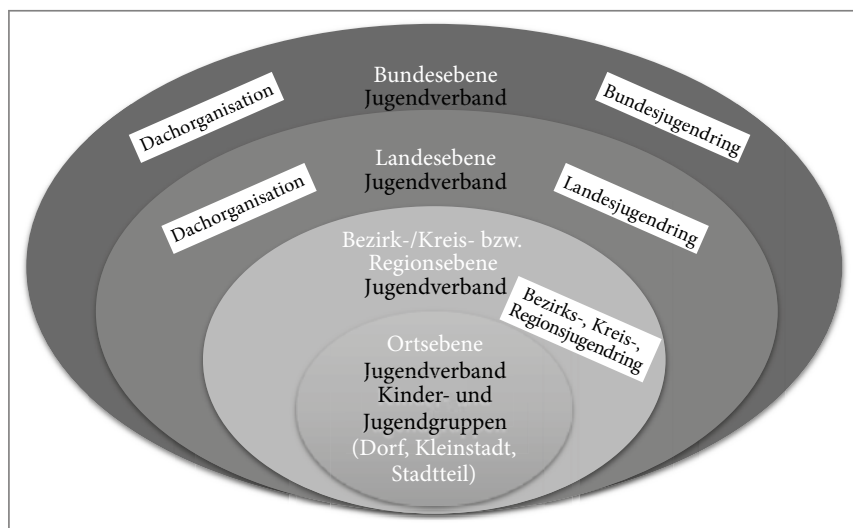
In Anlehnung an die Studie „Jugend im Verband“ (Fauser/Fischer/Münchmeier 2006) wird die These vertreten, dass „vermutlich jede Jugendgruppe zerfallen [würde], bei der sich ein Teil der Mitglieder auf die rein passive Präsenz beschränken würde, weil so keine Gemeinschaft entstehen würde. Freiwillige Gemeinschaften beruhen [...] auf gegenseitiger Anerkennung und Beteiligung aller in irgendeiner Form“ (BMFSFJ 2020, S. 366). Die Jugendgruppe wird auf diese Weise als niedrigschwellig, nahezu selbstverständlicher Verwirklichungsraum von Beteiligung kreiert. Es wird aber davon ausgegangen, dass die Anbindung einer Gruppe junger Menschen in eine vereinsförmige Struktur, insbesondere wenn damit die Bindung an eine Erwachsenenorganisation einhergeht, Einschränkungen in der selbstbestimmten Gestaltbarkeit mit sich bringt. Hierarchien wie Wege der Entscheidungsfindung beeinflussen dann durch Satzungen, Verbandsordnungen, aber auch Ziele oder staatliche Kontrolle infolge öffentlicher Förderungen die Partizipationsrechte und schränken sie für die einzelnen jungen Menschen in der Gruppe ein (vgl. ebd., S. 368). Anders betrachtet wird die Gruppe somit Teil der demokratisch verfassten Struktur eines Jugendverbandes. Diese Formierung des Raumes ermöglicht es zugleich, Demokratie zu erleben, zu gestalten wie dabei erfahrungsbasiert zu lernen. Jugendverbände wirken an dieser Stelle als „Unterstützungsstrukturen, die die Gründung, Aufrechterhaltung und Einbettung der [...] Jugendgruppen institutionell ermöglichen und absichern“ (Weis 2021, S. 24) und damit jungen Menschen Räume zur Selbstorganisation bieten und erhalten.

In der Kinder- oder Jugendgruppe besteht die Möglichkeit, selbst als Gruppenleitung verantwortlich tätig zu werden. Dass Jugendliche im Verband aktiv sein möchten, zeigt sich empirisch sogar als ein hervorgehobenes Motiv der Arbeit mit Kindern in Jugendverbänden (vgl. Voigts 2015, S. 147). Bundesweit verfügen mehr als 100.000 junge Menschen über eine gültige „JugendgruppenleiterIn-Card (Juleica)“ (www.juleica.de), der eine qualifizierte Ausbildung vorausgeht.

Diese Option zur wesentlichen Mitgestaltung des Verbandslebens betont der Deutsche Bundesjugendring als „Möglichkeit für junge Menschen, früh echte Verantwortung zu übernehmen – sowohl für sich als auch für andere, individuell wie auch in Gruppen, in den Verband hinein sowie als Interessenvertretung nach außen“ (DBJR 2020, S. 3).

Die Arbeit in den Gruppen vor Ort ist der Verwirklichungsraum, in dem die Interessen junger Menschen in Erscheinung treten und sich bündeln. Sie sind Grundlage der jugendverbandlichen Interessenvertretung junger Menschen in die Gesellschaft hinein. Der Jugendverband mit seinen verschiedenen (föderalen) Strukturebenen stellt auf diesem Weg einen weiteren Verwirklichungsraum von Partizipation dar, dazu gehören auch Dachorganisationen wie Jugendringe. Auf der Grundlage gewählter Vertretungen entsteht jugendpolitische Interessenvertretung (vgl. Abbildung 1). Zugleich ist es auf allen Ebenen möglich, dass junge Menschen eigene Projekte planen und gestalten, wobei große Unterschiede im Grad der Gestaltbarkeit bestehen.

Abb. 1: Strukturebenen von Jugendverbänden als Partizipationsräume junger Menschen



Über die genannten innerverbandlichen Bezüge hinaus existieren weitere Partizipationsräume. Einige davon sind im SGB VIII strukturell verankert, bspw. der Einbezug in Jugendhilfeausschüsse, andere stehen immer wieder neu zur Disposition und müssen mitunter erkämpft werden, z. B. der Einbezug junger Menschen in sie betreffende politische Entscheidungsprozesse, Gespräche mit Politiker*innen, die Mitwirkung in (staatlichen) Delegationen oder der Einbezug in Gremien jugendverbandsnaher Erwachsenenorganisationen wie Institutionen (z. B. Kirchen, DOSB, Wohlfahrtsverbände). Der DBJR betont, dass

sich Beteiligung in den Jugendverbänden und -ringen in allen Angeboten und Strukturen findet: Die Selbstorganisation in der Jugendverbandsarbeit schaffe Gelegenheit, Mitgestaltungsmöglichkeiten und -strategien der Demokratie durch das Erleben zu erlernen. Dabei werden junge Menschen befähigt, auf den unterschiedlichen Ebenen in der eigenen Verbandsstruktur Verantwortung und Leitungsaufgaben zu übernehmen und sich darüber hinaus z. B. in die Arbeiten der Jugendringe oder Jugendhilfeausschüsse einzubringen (vgl. DBJR 2020, S. 3).

3 Aktuelle Diskurse und Herausforderungen

3.1 Empirische Zugänge zur Partizipation junger Menschen in Jugendverbänden

In einschlägiger Fachliteratur und zahlreichen Sachverständigenberichten wird die Bedeutung der Jugendverbandsarbeit für die Partizipation junger Menschen hervorgehoben, versucht ihre Ausprägungen zu beschreiben und die Aussagen mit empirischem Material zu hinterlegen. Die Mehrheit der Feststellungen bleibt jedoch auf normativer Ebene. Dies ist Ausdruck der wiederholend beschriebenen, unzureichenden Datenlage zu Jugendverbänden insgesamt und ihrer Partizipationsrealität im Besonderen (vgl. Corsa/Münchmeier 2007; BMFSFJ 2017, 2020; Rauschenbach 2009).

Gadow & Pluto (2014) haben unter der Überschrift „Jugendverbände im Spiegel der Forschung“ empirische Jugendverbandsstudien seit 1990 aufgearbeitet und listen 97 kleinere oder größere Forschungsprojekte. Im Kapitel „Partizipation und Demokratieförderung“ richten sie den Blick auf Untersuchungen, die danach fragen, „welche Beteiligungsmöglichkeiten Jugendliche in den Verbänden haben, wie Partizipation verwirklicht wird und welche Hürden es gibt“ (ebd., S. 156). Sie resümieren, dass die Vielfalt der Jugendverbände übergreifende empirische Aussagen wie Studien erschweren. Auch wenn seitdem einige neuere Studien hinzugekommen sind (z. B. Ahlrichs 2019; Peucker/Pluto/Santen 2019; Thimmel/Chehata 2015, Voigts 2015), bleibt das Dilemma deutlich: Der einzige Weg zu einigen wenigen empirischen Erkenntnissen zur Realität von Partizipation in Jugendverbänden wäre eine arbeitsaufwendige Sekundäranalyse von Studien, die im Kern andere Ziele verfolgen oder sich nur auf einzelne Jugendverbände beziehen.

3.2 Spannungsfelder der Partizipation junger Menschen in Jugendverbänden

Herausforderungen der Realität von Partizipation in Jugendverbänden gehen einher mit den Spannungsfeldern, in denen Kinder- und Jugendarbeit insgesamt

sich derzeit befindet (vgl. BMFSFJ 2017; Voigts 2017b). Jugendverbände sollen mit ihrem Partizipationsangebot auf der einen Seite offen sein für alle jungen Menschen, andererseits wird von ihnen politisch gefordert, bestimmte Zielgruppen dezidiert zu erreichen und ihnen eine Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen. Sie müssen sich dem Diskurs stellen, ob sie gleichermaßen in alle Milieus der Gesellschaft hineinwirken können oder exklusive Angebote für bestimmte Gruppen von jungen Menschen sein dürfen. Hier werden sie mit Maßstäben gemessen, die in der Erwachsenenwelt weniger hart angelegt werden und beschäftigen sich andererseits selbst mit der Frage, wie sie bspw. junge Menschen mit Fluchterfahrungen oder Behinderungen besser erreichen können.

Zusammenfassend formuliert sind die gesellschaftlichen Erwartungen und vor allem die der Fördergeber an Jugendverbände mittunter hoch, ihre bewusste Beschaffenheit als Räume der Selbstorganisation junger Menschen aber nicht darauf ausgerichtet – weder konzeptionell noch rechtlich – sozialstaatliche Aufträge abzuarbeiten. In diesem Paradoxon beschreibt Münchmeier Jugendverbände bereits 1995 als „intermediäre Organisationen“, die als jugendpolitische Interessenvertretung die Anliegen junger Menschen in die Gesellschaft einbringen und zugleich als Erziehungsinstitutionen „gesellschaftliche Kontroll- und Integrationsinteressen gegenüber der Jugend aus[üben]“ (ebd., 223). Sturzenhecker betont, dass Kinder- und Jugendarbeit mit ihrer emanzipatorischen Anlage dafür geschaffen sei, „große Freiräume mitverantwortlicher Selbstbestimmung [zu] eröffnen und dennoch als pädagogische Einrichtung gleichzeitig die Vorbedingungen solcher Erfahrungen ermöglichen, deren Chancen maximieren, aber auch Risiken abfedern kann“ (Sturzenhecker 2005, S. 259). Dies benötigt allerdings Ehrenamtliche wie Hauptberufliche, die diesem hohen Partizipationsanspruch folgen – und auch strukturell wie von den eigenen fachlichen Kompetenzen her in der Lage sind, diesem zu entsprechen.

Im 15. Kinder- und Jugendbericht wird appelliert, dass es beim Aufwachsen nicht darum gehe, dass junge Menschen sich in bestehende gesellschaftliche Strukturen und Institutionen integrieren, sondern ihnen Optionen zur Infragestellung des Bestehenden zu geben, um ihre Impulse für Veränderungsprozesse möglich zu machen (vgl. BMFSFJ 2017). Von Interessenvertretungen wird immer wieder eingefordert, dass eine wirksame Beteiligung eine „gesellschaftliche Partizipationskultur“ (DBJR 2018, S. 13) brauche. Es wird angemerkt, dass es nicht darum gehe, „Jugendbeteiligung zu begründen und zu organisieren. Es muss stattdessen begründet werden, wenn keine Beteiligung umgesetzt wird“ (ebd.). Diese Partizipationsfähigkeit müsste sich in der Kontinuität dauerhafter Strukturen, klarer Zuständigkeiten in den öffentlichen Verwaltungen aller Ebenen, der Verbindlichkeit von Beteiligungsrechten und -prozessen, der ständigen Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Qualitätskriterien, der Teilhabeoption für alle interessierten jungen Menschen sowie Freiräumen für eine selbstbestimmte Gestaltung ihrer Lebenswelt zeigen. Auch Hafener (2010, S. 519) betont, dass die „Voten“ der

Jugendverbände mit „Erfahrungen gesättigt und [...] in die sozialen Wirklichkeiten der jungen Generation [reichen]“. Und doch bleibt in den politischen Debatten bis heute virulent, wer wann und wie als berechtigt angenommen wird, für die junge Generation zu sprechen und gehört werden muss.

4 Fazit

Über Partizipation in Jugendverbänden zu schreiben, ist aus vielerlei Gründen herausfordernd. Zum einen gibt es kein Feld der Kinder- und Jugendhilfe, das so vielfältig ist, wie die Jugendverbandsarbeit. Es gibt nicht „die“ Jugendverbände – und es gibt auch nicht „die“ Partizipation junger Menschen in Jugendverbänden. Zum anderen ist Partizipation nicht einfach nur ein Teil der jugendverbandlichen Arbeit, sondern ihr zentrales Konstitutionsmoment. So könnten unter der Überschrift nahezu alle Themen diskutiert werden, welche Gegenwart und Zukunft dieses Arbeitsfeldes ausmachen (könnten). Inklusion und Teilhabe, Migration und Behinderung, Milieus und soziale Lagen, Auswirkungen demografischer Entwicklungen und der Digitalisierung, der Unterschied von städtischen und ländlichen Räumen. Davon abgesehen, dass das in einem Artikel dieser Art nicht möglich sein kann, zeigt das zugleich die Herausforderung der Partizipation von jungen Menschen in ihrer Diversität auf. Ein von Pluto gezogener Fazit gilt für Jugendverbände in besonderem Maße:

„Die Schwierigkeit in der Auseinandersetzung mit dem Partizipationsanspruch besteht darin, dass keine formale, allgemein gültige Festlegung getroffen werden kann, was in welcher Situation Partizipation genau ist. Letztlich muss immer wieder neu geprüft werden, ob eine Situation dem Anspruch genügt [...] und wie Jugendliche selbst ihr Handeln einschätzen“ (Pluto 2018, S. 959).

Deutlich geworden ist, dass Partizipation in der Arbeit von Jugendverbänden „stets eine politische Dimension und Bedeutung [hat], auch wenn der pädagogische Prozess im Vordergrund steht“ (agj 2018, S. 5). Es geht darum, jungen Menschen Beteiligungs- und damit Entscheidungsräume zu erschließen, in denen sie selbst ihre Anliegen einbringen und gestalten. Die Varianten dabei sind weit gefächert, was auch den Grad der Einflussnahme einschließt. Das, was Jugendverbände dabei gesellschaftlich und sozialrechtlich verankert zu bieten haben, sind auf Dauer angelegte Strukturen, welche demokratische Partizipation gerade in der Erwachsenenwelt überhaupt erst ermöglichen. Beteiligung gleichermaßen nach innen im Verbandsalltag wie den Verbandsstrukturen zu leben und nach außen gerichtet daraus eine basisbezogene Interessenvertretung zu erhalten, ist gerade in einer vom Engagement junger Menschen selbst gestalteten Umgebung ein hoher Anspruch.

Es wäre erstrebenswert, zukünftig stärker empirisch denn deskriptiv-konzeptionell wie normativ-programmatisch argumentieren zu können. Partizipation in Jugendverbänden wird immer „gleichzeitig ein in der Zukunft zu erreichendes Ziel und aktuelle Anforderung für die pädagogischen Prozesse selbst“ (Pluto 2018, S. 952) sein. Weiterentwicklungen auf der Grundlage von Realitätsbeschreibungen empirischer Art vornehmen zu können, wäre im pädagogischen wie strategischen Sinne für Jugendverbände wie junge Menschen selbst von Bedeutung. Denn eines wurde aufgezeigt: Jugendverbänden wird fachpolitisch wie in wissenschaftlichen Veröffentlichungen ein hohes Maß an Partizipation zugeschrieben und sie selbst setzen ihre Ansprüche hoch an.

Literatur

- Ahlrichs, R. (2019): Demokratiebildung im Jugendverband. Grundlagen – empirische Befunde – Entwicklungsperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (agj) (2018): Partizipation im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit – Voraussetzungen, Ebenen, Spannungsfelder. Positionspapier. Berlin: AGJ.
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2019): Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2021): Kinder- und Jugendhilfereport Extra. Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2012): Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1991): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim/München: Juventa.
- Bruner, C. F./Winklhofer, U./Zinser, C. (1999): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. München: DJI.
- Corsa, M./Münchmeier, R. (2007): Jugend im Verband – eine Anknüpfung an die Realität. In: Corsa, M. (Hrsg.): Praxisentwicklung im Jugendverband. Prozesse – Projekte – Module. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 197-210.
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (Hrsg.) (1994): Jugendverbände im Spagat. Zwischen Erlebnis und Partizipation. Münster: Votum.
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2002): Mitwirkung mit Wirkung. Eine Positionsbeschreibung des Deutschen Bundesjugendrings zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in politischen Zusammenhängen und Kriterienkatalog. Berlin: DBJR.
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2018): Wirksame Jugendbeteiligung ist mehr. Position der DBJR-Vollversammlung. Berlin: DBJR.
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2020): Politische Bildung in der Jugendverbandsarbeit – anerkennen, wertschätzen, weiterentwickeln! Berlin: DBJR.
- Deutsche Sportjugend (dsj) (2010): Bildung und Teilhabe von Kindern- und Jugendlichen im Sport. Positionspapier. Münster: dsj.

- Fauser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (2006): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Gadow, T./Pluto, L. (2014): Jugendverbände im Spiegel der Forschung. Forschungsstand auf der Basis empirischer Forschung seit 1990. In: Oechler, M./Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden: Springer VS, S. 101-192.
- Gängler, H. (2018): Jugendverbände und Jugendpolitik. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt, S. 739-746.
- Hafeneger, B. (2010): Jugendverbände – Anmerkungen zur Standortbestimmung. In: deutsche jugend 58 (12), S. 515-520.
- Löw, M. (2017): Raumsociologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lüders, C. (2003): Partizipation in der Jugendarbeit – Anspruch oder Wirklichkeit? In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim/München: Juventa, S. 153-168.
- Münchmeier, R. (1995): Die Vergesellschaftung von Wertgemeinschaften. Zum Wandel der Jugendverbände in der Nachkriegs-Bundesrepublik. In: Rauschenbach, T./Sachße, C./Olk, T. (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 201-227.
- Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E. (2019): Status Quo Jugendringe. Bundesweite empirische Befunde zu Situation und Perspektiven. München: DJI.
- Pluto, L. (2018): Partizipation und Beteiligungsrechte. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 945-965.
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München: Juventa.
- Rauschenbach, T./Borrmann, S. (Hrsg.) (2013): Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schneekloth, U./Albert, M. (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 47-101.
- Sebaldt, M./Straßner, A. (2004): Verbände in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Sturzenhecker, B. (2005): Partizipation als Recht von Kindern und Jugendlichen. In: deutsche jugend 53 (6), S. 255-262.
- Sturzenhecker, B. (2007): „Wir werden ernst genommen“. Partizipation in Jugendvertretungen im Nordelbischen Jugendwerk. In: Corsa, M. (Hrsg.): Praxisentwicklung im Jugendverband. Prozesse – Projekte – Module. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 139-162.
- Thimmel, A./Chehata, Y. (Hrsg.) (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach: Wochenschau.
- Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Voigts, G. (2015): Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Voigts, G. (2017a): Beteiligung – eine Machtfrage. In: DJI Impulse (115), S. 28-30.
- Voigts, G. (2017b): „Wohin geht's mit der Kinder- und Jugendarbeit?“. Zusammenfassung empirischer Trends, Spannungsfelder, Entgrenzungen und Perspektiven von Kinder- und Jugendarbeit im 15. Kinder- und Jugendbericht. In: deutsche jugend 65 (7-8), S. 303-315.
- Weis, C. (2021): Jugendverbände und -gruppen sind Räume politischer Bildung. In: Forum Jugendhilfe (1), S. 23-27.

Partizipationsförderung in der Kinder- und Jugendarbeit

Katrin Peyerl

Die Förderung von Partizipation von Kindern und Jugendlichen hat sich insbesondere in den letzten 20 Jahren zu einem eigenen Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendarbeit entwickelt. Partizipation von Kindern und Jugendlichen an Gesellschaft und Politik zu fördern, stellt nicht nur einen gesetzlichen Auftrag dar, sondern wird auch von Seiten der Politik als Anspruch formuliert, bspw. im Rahmen der EU-Jugendstrategie (2019-2027) oder der Jugendstrategie der Bundesregierung: „Politik für, mit und von Jugend“ (BMFSFJ 2019). Verwirklicht wird dieser Anspruch u.a. über die Kinder- und Jugendarbeit, für die Partizipation sowohl Auftrag, als auch wesentliches Arbeitsprinzip (vgl. Ilg 2013, S. 7 ff.) und damit auch Selbstverständnis darstellt. Außerdem soll sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu „gesellschaftlicher Mitverantwortung sowie sozialem Engagement“ (Art. 11 SGB VIII) anregen. Entsprechend sollen, so die AGJ (2020, S. 6), Akteur*innen der Jugend(sozial)arbeit „über Beteiligungsmöglichkeiten aufklären, diese mitentwickeln und von Jugend ausgestalten lassen“. Dabei ist die Kinder- und Jugendarbeit zu einer wesentlichen Akteurin der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen im Sinne einer Interessensvertretung und Unterstützung direkter Partizipation gegenüber der Politik und Öffentlichkeit in kommunalen Entscheidungen und Beteiligungsprozessen geworden (vgl. ähnlich BMFSFJ 2017, S. 219). Der vorliegende Beitrag fokussiert Partizipationsformen und -ziele, die über die institutionelle Dimension der Kinder- und Jugendarbeit selbst hinausgehen und darauf ausgerichtet sind, Kinder- und Jugendpartizipation im kommunalen Raum anzuregen bzw. zu ermöglichen, die aber dennoch als organisierte Strukturen angelegt sind. Der Beitrag zielt darauf ab, die Rolle und Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit zur Förderung kommunaler Partizipation herauszuarbeiten und stellt dabei auch allgemein die Bedeutung der Kommune als Partizipationsort von jungen Menschen, zentrale rechtliche Grundlagen sowie verschiedene Formen der Partizipation in Kommunen vor.

1 Die Kommune als Partizipationsort

Im Gegensatz zu Bund und Ländern stellen Kommunen und Gemeinden das unmittelbare Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen dar, in denen sich ihr Zuhause, aber auch zentrale Bildungs- und Freizeitstätten (vgl. DKHW 2020,

S. 7) sowie öffentliche von jungen Menschen angeeignete Räume befinden. Durch diesen Lebensweltbezug wird von besonderen Potenzialen und Hoffnungen für Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Kommunen ausgegangen: „Hier können sie erleben, dass Entscheidungen, die sie betreffen, in politischen Aushandlungsprozessen mit anderen Interessengruppen entstehen. Sie erfahren Politik als gestaltbar und erkennen das wechselseitige Verhältnis von Mitspracherechten und Verantwortungsübernahme“ (BMFSFJ 2015, S. 28).

Obwohl Partizipation im kommunalen Raum vermehrt gefordert wird und Qualitätsstandards für Beteiligung in Kommunen vorliegen (vgl. BMFSFJ 2015), kann, so Stange (2010, S. 16), nicht von „einer strukturellen Verankerung der Beteiligung etwa im kommunalen Raum“ ausgegangen werden. Zwar existieren auf kommunaler Ebene diverse institutionalisierte Partizipationsstrukturen wie z.B. Kinder- und Jugendparlamente (vgl. BMFSFJ 2017, S. 108), solche repräsentativen Partizipationsformen sind jedoch nur in 5 % aller Kommunen in Deutschland installiert – zumeist in Kommunen mit mehr als 5000 Einwohner*innen (vgl. DKHW 2020, S. 11; ähnlich Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2019, S. 19). Zudem finden sich in verschiedenen Studien Indizien dafür, dass Partizipation im eigenen Wohnort äußerst selten von Kindern und Jugendlichen als Möglichkeit wahrgenommen wird. So kommen sowohl die Bertelsmann Stiftung (2005) als auch Schneider/Stange/Roth (2009, S. 18) zu dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche in Kommunen deutlich seltener als in Schule und Familie und mehr als die Hälfte nie oder selten in Kommunen partizipieren. Dass Jugendliche und junge Erwachsene sich nur selten in Planungsprozessen des öffentlichen Raums oder der Stadtentwicklung beteiligt fühlen, sich dies aber durchaus wünschen, wird auch vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) bestätigt.

Neben dem geringen Wissen von Kinder und Jugendlichen um Partizipationsmöglichkeiten in Kommunen und auch der nur eingeschränkten Partizipation an diesen, auf welche die skizzierten Befunde hinweisen, wird Partizipation vor Ort ganz unterschiedlich und unter Beteiligung verschiedener Akteur*innen organisiert. Gefördert wird Partizipation im öffentlichen Raum über diverse Förderprogramme oder Wettbewerbe von bspw. Stiftungen oder Ministerien (z.B. „Jugendaktionsprogramm“ des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration; „Demokratisches Sachsen! Jugend bewegt Kommune“ der DKJS; „jugentscheidet.de“ der Hertie-Stiftung). Allerdings sind trotz solcher Programme vor allem die Akteur*innen vor Ort bedeutsam, welche für die Verwirklichung verantwortlich sind. Hierzu zählen Verantwortliche in den Kommunen, vor allem Bürgermeister*innen sowie weitere „Mitglieder der kommunalen Vertretungskörperschaft (z.B. Fraktions-/Ausschussvorsitzende) und Leitungen in der Kommunalverwaltung (Fachbereichs-/Amtsleitungen“ (Wendt 2018, S. 112), besonders aber auch die Kinder- und Jugendarbeit, die mit

ihrer im § 1, Abs. 3 SGB VIII definierten anwaltschaftlichen Funktion einerseits selbst die Interessen von Kindern und Jugendlichen im politischen Raum zu vertreten hat, die aber vor allem als häufige Organisator*innen und Begleiter*innen von Partizipationsprozessen mit dem Auftrag, „Jugend zu befähigen, ihre Interessen selbst zu vertreten“ (AGJ 2020, S. 13), in Erscheinung tritt. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2016, S. 2) umschreibt daher gerade die kommunale Jugendförderung bzw. die Jugendpflege als „Scharnier zwischen den Jugendlichen, den Angeboten der Jugendarbeit und der kommunalen Jugendpolitik“. Nicht zuletzt, dies betont besonders Wendt (2018, S. 112), geht es aber auch um die Einflussnahme auf politische Settings und Strukturen. Insofern ist davon auszugehen, dass Kinder- und Jugendarbeit zwar nicht die einzige Institution zur Förderung kommunaler Partizipation ist, über ihren Auftrag (siehe 2.) und ihre Angebote (siehe 3.) vor Ort aber ganz wesentlich Einfluss darauf nehmen kann.

2 Rechtliche Grundlagen

Partizipation ist im öffentlichen Raum auf unterschiedlichen Ebenen (EU, Land, Bund, Kommune) geregelt und betrifft verschiedene Rechtsbereiche. An dieser Stelle wird ein Schwerpunkt auf solche Gesetze gelegt, die eine besondere Relevanz für Partizipationsförderung im kommunalen Bereich haben.

Gesetze, die das Einbeziehen von Interessen von Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Raum fordern, finden sich – abgesehen von der allgemein Verpflichtung der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer Entwicklung an allen sie betreffenden Entscheidungen zu berücksichtigen (§ 8 SGB VIII), u. a. im § 1 SGB VIII, in dem gefordert wird, dass „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien, sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten und zu schaffen“ sind. Dass gerade die Kinder- und Jugendarbeit auch Partizipation im öffentlichen Raum fördern soll, wird im § 11 deutlich, da nicht nur die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit selbst mitbestimmt und mitgestaltet werden sollen, sondern diese den Auftrag hat, „zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement an(zu)regen und hin(zu)führen“.

Neben dem SGB VIII ist auf Bundesebene bspw. das Baugesetzbuch bedeutsam, in dem im § 1 Abs. 6 formuliert ist, dass Bauleitpläne „die sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Bevölkerung, insbesondere die Bedürfnisse der Familien, der jungen, alten und behinderten Menschen, unterschiedliche Auswirkungen auf Frauen und Männer sowie die Belange des Bildungswesens und von Sport, Freizeit und Erholung“ berücksichtigen sollen – hier wird also ganz spezifisch auf junge Menschen sowie zentrale öffentliche Orte, welche auch von diesen genutzt werden, verwiesen. Zusätzlich enthält das Gesetz in § 3 die Verpflichtung, „die Öffentlichkeit [...] möglichst frühzeitig über die allgemeinen

Ziele und Zwecke der Planung, sich wesentlich unterscheidende Lösungen, die für die Neugestaltung oder Entwicklung eines Gebiets in Betracht kommen, und die voraussichtlichen Auswirkungen der Planung öffentlich zu unterrichten; ihr ist Gelegenheit zur Äußerung und Erörterung zu geben. Auch Kinder und Jugendliche sind Teil der Öffentlichkeit im Sinne des Satzes 1“.

Auch auf Landesebene existieren verschiedene Verfassungen und Ausführungsgesetze zum SGB VIII (siehe dazu DKHW 2019, S. 15 ff.). Deutlich wird durchaus eine differente und heterogene Berücksichtigung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Während einzelne Bundesländer keine klaren Regelungen vorgenommen haben (z.B. Bayern, Bremen), haben einige die Kinderrechte in ihren Landesverfassungen integriert (z. B. Baden-Württemberg, Hessen) und betonen explizite Partizipationsrechte in der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Berlin, Brandenburg), aber auch deren Verpflichtung Kinder und Jugendliche an allen sie betreffenden Planungen, auch über die Kernbereiche der Kinder- und Jugendhilfe hinaus (z. B. Wohnumfeld- und Verkehrsplanung), zu beteiligen (z. B. Hessen, Nordrhein Westfalen) (vgl. ebd.).

Kommunale Bestimmungen zu Partizipation finden sich zudem in Gemeindeordnungen, Kommunalverfassungen oder Landkreisverordnungen. Das DKHW (2019) hat diese umfassend untersucht und kommt davon ausgehend zu dem Ergebnis, dass Beteiligungsrechte in zwölf Bundesländern im Rahmen von Städte- und Gemeindeordnungen und in vier Bundesländern über Landkreisverordnungen festgelegt sind. Die Bestimmungen in Baden-Württemberg werden dabei als „besonders weitreichend“ (ebd. S. 20) eingeschätzt.

Diese Heterogenität zwischen Bundesländern und auch Kommunen beeinflusst letztlich auch die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen vor Ort. Zugleich wird in den betrachteten und hier dargestellten Rechtsgrundlagen kaum die Förderung von Partizipation in Kommunen als explizites Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendarbeit definiert. Stattdessen wird die Kinder- und Jugendarbeit innerhalb ihrer Kommunen nicht selten als Akteurin der Partizipationsförderung beauftragt oder sie versteht sich selbst als relevante Akteurin, die aus ihrer Praxis mit Kindern und Jugendlichen heraus die Kommune gestaltend aktiv wird. Deutlich wird dies bei einer Betrachtung verschiedener Partizipationsformen im kommunalen Raum und deren Einbettung in der Kinder- und Jugendarbeit.

3 Partizipationsformen für Kinder und Jugendliche im kommunalen Raum

Partizipation hat sich in den letzten Jahren im kommunalen Raum zunehmend stärker etabliert, was auch auf die zuvor dargestellten rechtlichen Bestimmungen auf kommunaler Ebene zurückgeführt wird. Allerdings besteht dennoch eine

Uneinigkeit über eine Praxis der Partizipation und dem aktiven Einbezug von Kindern und Jugendlichen (vgl. BMFSFJ 2017, S. 108).

Beim Versuch diese Formen zu systematisieren, lassen sich unterschiedliche Perspektiven einnehmen. Eine gängige Differenzierung erfolgt über den Zugang zu politischen Kontexten und Prozessen (vgl. z. B. Maßlo 2010, S. 47 ff.; Ballhausen/Lange 2016, S. 377 f.). Maßlo (2010, S. 48) unterscheidet offene, projektorientierte, repräsentative und parlamentarische sowie advokative Formen. Etwas breiter ist die Darstellung des DKHW (2019, S. 19), in der sechs Formen der Partizipation im öffentlichen Raum abgebildet werden: (1) Beteiligung von Jugendverbänden, (2) repräsentative Formen (z.B. Kinder- und Jugendparlamente), (3) offene Formen (z.B. Kinderstadtteilversammlungen), (4) projektbezogene Formen (z.B. Zukunftswerkstätten), (5) Beauftragtenmodelle (z.B. Kinder- und Jugendbüro), (6) Beteiligung an Institutionen der Erwachsenenwelt (z.B. durch Beteiligung an der Bauleitplanung).

Von diesen Differenzierungen werden im Folgenden vor allem die repräsentativen, offenen und projektbezogenen Formen sowie die Beauftragtenmodelle, die der advokativen Form von Maßlo entsprechen, weiter betrachtet, da Jugendverbände ein eigenes Kapitel im Rahmen des Buches darstellen (vgl. Voigts in diesem Band) und sich die sechste vom DKHW genannte Form überwiegend auch als offene oder projektbezogene Form begreifen lassen.

Hinsichtlich der tatsächlichen Implementierung der verschiedenen Formen lässt sich nur auf vereinzelte und überwiegend exemplarische Studien verweisen (z.B. Knauer et al. 2004; Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg 2019; Peyerl/Züchner 2020), was darauf zurückzuführen ist, dass gerade projektorientierte oder offene Formen nur schwer im Sinne einer repräsentativen Studie zu erfassen sind. Zudem kann jede Kommune und jeder Träger selbst entscheiden, wie Partizipationsformate genannt und letztlich (auch in Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen selbst) ausgestaltet werden, so dass auch eine Beschreibung der Praxis lediglich exemplarischen Charakter besitzt. Weiterhin werden die nachfolgenden Partizipationsformen nicht ausschließlich von Kinder- und Jugendarbeit organisiert, dennoch ist diese in allen Formen eine relevante Akteursgruppe, was an Beispielen illustriert wird.

3.1 Beauftragtenmodelle

Zu den Beauftragtenmodellen zählen vor allem Kinder- und Jugendbüros oder Kinder- und Jugendbeauftragte. Bartscher (2007, S. 18 ff.) ordnet diese Beauftragtenmodelle als Querschnittsstellen in Kommunen ein, die den „gesetzlichen Auftrag, Querschnittsfunktionen im Interesse von Kindern wahrzunehmen“ (ebd., S. 22), erfüllen sollen. Ihre Aufgabe ist es, die vielfältigen Interessen und Belange von Kindern und Jugendlichen im Gemeinwesen zu vertreten (vgl. ebd.,

S. 6), aber auch „das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Beteiligung an allen sie betreffenden Belangen umzusetzen und ihre Lebensumwelten gemeinsam mit ihnen zu gestalten“ (Stange 2007, S. 6). Kinder- und Jugendbüros agieren daher als Anlauf- und Beratungsstelle, koordinieren Belange von Kindern und Jugendlichen und leisten Informations- und Öffentlichkeitsarbeit zu Lebenslagen von diesen (vgl. ebd.). Gerade über die Funktion der Beratung können diese über den § 11 SGB VIII als „Jugendberatung“ in der Kinder- und Jugendarbeit verortet werden. Ähnliche Aufgaben übernehmen auch Kinder- und Jugendbeauftragte, sie sind aber stärker noch am Modell der Gleichstellungsbeauftragten orientiert (vgl. Bartscher 2007, S. 22). Entsprechend des Verständnisses als Querschnittsstellen sind solche Beauftragtenmodelle nicht ausschließlich in der Kinder- und Jugendarbeit verortet, dennoch ist diese nicht selten Träger solcher Modelle (z. B. Kinder- und Jugendbüros durch Stadtjugendringe in Dresden, Köln, Potsdam oder der Gesellschaft für Sport und Jugendsozialarbeit in Berlin Friedrichshain). Gerade Kinder- und Jugendbeauftragte sind aber auch ehrenamtlich organisiert, in Bayern werden sie bspw. aus dem Gemeinderat gewählt oder bestimmt.

Partizipation zu fördern ist zwar eine wesentliche, aber – wie dargestellt – nicht die einzige Aufgabe von Kinder- und Jugendbüros oder Kinder- und Jugendbeauftragten. Im Gegensatz zu den drei weiteren betrachteten Formen von Partizipation stellen diese zudem eine Besonderheit dar, da sie über das Prinzip der stellvertretenden Interessensvertretung primär keine direkte Partizipation von Kindern und Jugendlichen zulassen, aber ermöglichen können (vgl. Stange 2007, S. 3). Es lassen sich daher drei Formen der Beauftragtenmodelle differenzieren. Sie können (1) stellvertretend für Kinder und Jugendliche Interessen vertreten, (2) einen Schwerpunkt auf Informationsvermittlung zu Partizipationsmöglichkeiten legen oder (3) selbst (mit Kindern und Jugendlichen) eigene Partizipationsformen initiieren, die letztlich den weiteren im Beitrag beschriebenen Formen entsprechen können (vgl. Ballhausen/Lange 2016, S. 380; Stange 2007, S. 6 ff.). Insofern stellen die verschiedenen Formen von Beauftragtenmodellen eine Anlaufstelle für Kinder und Jugendliche dar und können zur Förderung von Partizipation die Funktion eines Bindeglieds zwischen diesen und kommunalen Institutionen übernehmen.

3.2 Offene Formen

Offene (und auch projektorientierte) Formen der Partizipation lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie allen Kindern und Jugendlichen zugänglich sein sollten und damit einen niedrigschwelligen Zugang ermöglichen sollen (vgl. Burdewick 2003, S. 25; Maßlo 2010, S. 49 f.). Als offene Formen sind sie meist punktuell bzw. zeitlich stark befristet. Beispiele hierfür sind Kinder- und Jugendforen, Kinder- und Jugendkonferenzen oder Stadtteilkonferenzen, die auch von

Trägern der Kinder- und Jugendarbeit organisiert werden und/oder in Räumen der Kinder- und Jugendarbeit stattfinden (für Beispiele aus der Kinder- und Jugendarbeit siehe Peyerl/Züchner 2020).

Durch den offenen Charakter und die fehlende strukturelle Verankerung sind diese Formen in ihrer Gestalt und thematischen Ausrichtung vielfältig und dadurch nur schwer abstrakt zu beschreiben. Ihr Potenzial besteht in der Niedrigschwelligkeit. Sie „haben den Vorteil, dass sie Kindern und Jugendlichen die Chance eröffnen, ihre Meinung ohne großen Aufwand und ohne Verpflichtungen zu äußern. Sie ermöglichen eine ‚Nebenbei-Beteiligung‘“ (Knauer et al. 2004, S. 35). Allerdings weist Maßlo (2010, S. 51) auf die Gefahr hin, dass solche an Kommunikation orientierten Verfahren nur die Kinder und Jugendlichen erreichen, die auch den gängigen Sprachcodes gerecht werden können, wodurch es auch hier zu Partizipationsbarrieren kommen kann. Zudem stellen offene Formen – anders als repräsentative – keine Partizipationsrechte sicher (vgl. Knauer et al. 2004, S. 35) und auch die Weiterbearbeitung der Ergebnisse ist stärker von der Bereitschaft der Kommunen abhängig. Durch die häufige Begrenzung auf das Äußern von Interessen, Wünschen, Kritik oder Meinungen (vgl. Maßlo 2010, S. 50) kann Mitbestimmung oder Mitgestaltung seltener verwirklicht werden.

3.3 Projektorientierte Formen

Projektorientierte Formen sind zeitlich ebenfalls begrenzt, jedoch auf ein spezifisches Projektziel bzw. Thema orientiert, das im besten Fall auch zu konkreten Ergebnissen führt (vgl. Burdewick 2003, S. 5; Knauer et al. 2004, S. 34). Projekte umfassen im Normalfall solche Themen, die den eigenen Sozial- und Lebensraum der Kinder und Jugendlichen betreffen. Diese können sehr vielfältig sein, eine systematische Betrachtung von Beispielen ist so nur schwer möglich. Beispiele aus der Kinder- und Jugendarbeit finden sich u. a. bei Knauer et al. (2004) oder Peyerl/Züchner (2020), z. B. die Entwicklung eines Kinderstadtplans oder Projekte zur Gestaltung des öffentlichen Raumen (z. B. Gestaltung eines Spielareals, Graffiti-Projekte, Bau einer Skateanlage) oder medienorientierte Projekte (z. B. Videodreh).

Hinsichtlich des Arbeitsprozesses sind bzw. sollten die beteiligten Kinder und Jugendliche an allen Projektphasen und erforderlichen Entscheidungen beteiligt werden (vgl. Knauer et al. 2004, S. 37). Allerdings ist die Gestalt der Projekte auch stark davon geprägt, wer diese initiiert (vgl. Peyerl/Züchner 2020). Knauer et al. (2004, S. 37) differenzieren drei Typen:

- Top-Down von Politik, Verwaltung, angestoßen: junge Menschen müssen zunächst gefunden werden und weitere Partner in Verwaltung, Politik oder Pädagogik geworben werden

- „aus der Mitte [...] von der haupt- und ehrenamtlichen Kinder- und Jugendarbeit angestoßen, also von Menschen, die die Position von Vermittlern zwischen jungen Menschen und Erwachsenen inne haben“ (ebd.): junge Menschen müssen gefunden werden; Politik und Verwaltung muss zur Beteiligung gewonnen werden.
- Bottom-Up von Kindern und Jugendlichen selbst angestoßen: erfordert Überzeugungsarbeit bei Erwachsenen

Auch wenn es möglich wäre, nur zwischen Top-Down und Bottom-Up zu differenzieren, da auch die mittlere Ebene bedeutet, dass Anliegen sowie ggf. konkrete Projektideen nicht von Kindern und Jugendlichen selbst vorgetragen werden, so bietet gerade die von Knauer et al. vorgenommene Unterscheidung das Potenzial, die Rolle der Kinder- und Jugendarbeit als Schnittstelle und Vermittler*innen zwischen Anliegen von Kindern und Jugendlichen und Akteur*innen des kommunalen Raums herauszuheben.

Von Projekten wird sich ein besonderes Potenzial erhofft, gerade wenn sie von Kindern und Jugendlichen selbst initiiert werden. Gleichzeitig weist bspw. Wendt (2017, S. 196) darauf hin, dass ihnen eine Verankerung in politischen Strukturen fehlt, deren nachhaltige Wirkung ungeklärt und von verschiedenen Faktoren abhängig ist, was auch die offenen Formen betrifft.

3.4 Repräsentative Formen

Zu den repräsentativen Formen zählen u. a. (Kinder- und) Jugendparlamente, Jugendgemeinderäte, Stadtteilträte oder auch Kinder- und Jugendbeiräte (vgl. z. B. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2019, S. 5), die meist kinder- und/oder jugend-, bildungs- und auch sozialpolitische Interessen in den Kommunen oder Stadtteilen durch Kinder und/oder Jugendliche vertreten sollen (vgl. Stange/Lührs 2016, S. 408; Hafener/Niebling 2008, S. 125). Als Ursprung für vor allem Kinder- und Jugendparlamente, aber auch insgesamt repräsentative Formen der Partizipation, werden die in den 80er-Jahren in Baden-Württemberg entstandenen Jugendgemeinderäte erachtet (vgl. Burdewick 2003, S. 28; ausführlich: Müller/Unkauf 2016). Viele dieser Gremien werden durch hauptamtliche Mitarbeiter*innen, zumeist der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit, begleitet und unterstützt. Dazu zählen laut Hafener/Niebling (2008, S. 135) diverse organisatorische Aktivitäten (z. B. Einladungen zu Sitzungen verschicken), ihre Aufgabe ist es aber auch Aushandlungsprozesse zwischen den Kindern und Jugendlichen und der Politik zu ermöglichen, Informationen zu vermitteln, bei Bedarf zu coachen, aber auch zu moderieren und zu motivieren sowie ein „tragfähiges Gruppenklima herzustellen“ (ebd.).

Solche gremienorientierten Partizipationsformen sind meist in Gemeinde- oder Landkreisordnungen integriert, werden durch diese legitimiert und in ihrer Gestalt (u. a. Legislaturperiode, Wahlmodus, Arbeitsformen) maßgeblich bestimmt (vgl. ebd., S. 129 f.). Burdewick (2003, S. 29) und das DKHW (2020, S. 25) heben dabei hervor, dass diese meist durch Initiativen von Erwachsenen implementiert werden, z. B. Bürgermeister*innen, Parteien und pädagogischen Fachkräfte, so dass die Institutionalisierung dieser Formen über Satzungen u. ä. „weniger ein Ergebnis von ‚Kämpfen‘ um Beteiligung zu sein [scheint], sondern Ausdruck eines ‚von oben‘ zugestandenen, institutionell gesicherten und eingegegten Beteiligungsortes“ (ebd., S. 25) ist. Charakteristisch für repräsentative Partizipationsformen ist zudem ihr verbindlicher auf eine gewisse Kontinuität der Mitglieder ausgerichteter Charakter (vgl. Hafener/Niebling 2008, S. 125). Kennzeichnend ist weiterhin das stellvertretende Prinzip, dass also Kinder und Jugendliche ein Mandat – meist über organisierte Wahlen – erhalten und Sprachrohr und Repräsentant*innen für alle Kinder und Jugendlichen ihrer Kommune sein sollen (vgl. Stange/Lührs 2016, S. 409 ff.). Je nach Satzung bzw. regionalen Strukturen besitzen solche Partizipationsgremien ein (in)formelles Informations-, Anhörungs- und oft Initiativrecht für einzelne Ausschüsse oder kommunale Gremien (vgl. Müller/Unkauf 2016, S. 330; Hafener/Niebling 2008, S. 133).

Oft werden repräsentative Formen als idealtypische Form der politischen Partizipation erachtet, allerdings muss reflektiert werden, wer in den Gremien repräsentiert ist und wer dadurch wie repräsentiert werden kann. Im 15. Kinder- und Jugendbericht wird proklamiert, dass die Vertreter*innen „nicht den Querschnitt der Bevölkerung abbilden“ (BMFSFJ 2017, S. 420). Das DKHW (2020, S. 28) betont hingegen, dass „Kinder- und Jugendvertretungen [...] heute offenbar in den Dimensionen Alter, Geschlecht, Bildung, soziale Zusammensetzung usw. weit stärker den Querschnitt der jungen Bevölkerung (repräsentieren), als dies noch vor Jahren der Fall war“. Dennoch wird auch in ihrer Studie deutlich, dass verschiedene benachteiligte Gruppen (z. B. Menschen mit Behinderungen, mit Migrationshintergrund, aus benachteiligten Sozialräumen und bildungsfernen Schichten) noch unzureichend vertreten werden (vgl. ebd., S. 29). Als Potenzial solcher Gremien lässt sich allerdings die direkte An- und Einbindung an bzw. in lokale Strukturen bewerten, wodurch auch größere Gestaltungsspielräume als bei offenen und projektförmigen Partizipationsformen anzunehmen sind (vgl. Müller/Unkauf 2016, S. 330).

Die verschiedenen Formen zur Ermöglichung und Förderung von Partizipation im kommunalen Raum besitzen also verschiedene Potenziale und Grenzen. Dabei sollte es nicht darum gehen, sich für eine Form von Partizipation zu entscheiden, viel mehr wird sich Knauer et al. (2004, S. 35) angeschlossen, die davon ausgehen, dass „letztlich [...] nur eine Mischung der verschiedenen Beteiligungsverfahren zu einer Stabilisierung von Kinder- und Jugendbeteiligung in der Kommune und damit zu einer kommunalen Partizipationskultur führen“ kann.

Ihre Wahrnehmung ist dabei einerseits von Interessen, Vorlieben, Möglichkeiten und auch Vorerfahrungen sowie Zugangsmöglichkeiten und einem Wissen um Partizipationsmöglichkeiten von jungen Menschen abhängig. Sie wird aber andererseits auch von ermöglichenden Strukturen in den Kommunen sowie der Bereitschaft der kommunalen Vertreter*innen, Partizipation zuzulassen und zu fördern, also auch deren Einstellungen und Haltungen beeinflusst. Die Kinder- und Jugendarbeit hat hierbei in den letzten Jahren zunehmend mehr Aufgaben übernommen, um Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Kommunen zu ermöglichen (vgl. auch BMFSFJ 2017, S. 419f.). Zahlreiche Beispiele im Kontext der zuvor beschriebenen Formen der Partizipation werden durch sie initiiert und organisiert, so dass von einem sich neu herausgebildeten Aufgabenfeld ausgegangen wird.

4 Kommunale Partizipationsförderung als Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendarbeit

Kinder- und Jugendarbeit agiert bei der Vertretung von Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen nicht nur als Anwältin, in dem sie stellvertretend für sie spricht, vielmehr ist es ihr Auftrag, junge Menschen zu Partizipation über die Räume der Kinder- und Jugendarbeit hinaus zu befähigen, „sich (jugend)politisch einzumischen“ (BMFSFJ 2020, S. 334). Insofern wird die Förderung von Partizipation als politisches Einmischen oder Mitbestimmen als Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendarbeit verortet. Zugleich existieren je nach Feld unterschiedliche Befunde darüber, inwieweit Kinder- und Jugendarbeit sich auch als jugendpolitisch definiert bzw. aktiv wird. Für die offene Kinder- und Jugendarbeit hebt der 16. Kinder- und Jugendbericht bspw. hervor, dass empirische Daten hierzu fehlen (vgl. ebd., S. 398), während es bspw. Auftrag von Jugendringen ist, die Interessen von Kindern und Jugendlichen und ihren Mitgliedsorganisationen in der Kommunalpolitik zu vertreten (vgl. Peucker/Pluto/van Santen 2019, S. 39). Zudem ist Kinder- und Jugendarbeit selbst meist kommunal verortet und damit Teil des öffentlichen, kommunalen Lebens, das sie mitgestaltet.

Im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen selbst besitzen und erhalten die Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit über ihre Funktion und Anerkennung als Professionelle in den Kommunen andere Möglichkeiten. Sie können Mitglieder in kommunalen Gremien und Ausschüssen (z. B. Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGBV III) sein, haben Zugang zu Räumen und meist ein Netzwerk zu anderen Fachkräften und Akteur*innen, nicht zuletzt besitzen sie strukturelles, rechtliches und fachliches Wissen, dass zur Förderung von Partizipation nützlich ist. Im Wesentlichen lassen sich daher drei Aufträge/Aufgabenbereiche der kommunalen Partizipationsförderung für die Jugendarbeit unterscheiden:

- Anregen von Austausch und Vernetzung
- Wissensvermittlung/Informationstransfer
- Beziehungsarbeit

Anregen von Austausch und Vernetzung

Partizipation in Kommunen bedeutet, dass Kinder und Jugendliche mit Akteur*innen der Kommunen zusammengebracht werden müssen, dies können Vertreter*innen aus Politik oder Wirtschaft sein, aber auch andere Altersgruppen, die vielleicht andere Interessen ins öffentliche Leben einbringen und die dann gemeinsam auszuhandeln sind. Dies ist meist kein selbstläufiger Prozess und kann durch die Jugendarbeit angestoßen werden. Hierbei agiert sie als Vermittlerin zwischen politischen Akteur*innen, weiteren Kooperationspartner*innen und den jungen Menschen – sie kann zum „Dolmetscher zwischen den Generationen“ (Hafener/Niebling 2008, S. 135) werden. Sie handelt als zentrale Ansprechpartnerin für alle Akteur*innengruppen und muss ggf. existierende Spannungsverhältnisse und heterogene Erwartungen und Vorstellungen in Einklang bringen (vgl. z. B. Peyerl/Züchner 2020, S. 24), ist über ihre anwaltschaftliche Funktion aber vor allem den Kindern und Jugendlichen verpflichtet.

Wissensvermittlung/Informationstransfer

Partizipation setzt Wissen um Partizipationsmöglichkeiten, also mögliche kommunale Orte, Ansprechpartner*innen, Strukturen oder eigene Rechte voraus, das bei Kindern und Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. ebd., S. 34). Kinder- und Jugendarbeit kann zielgruppengerecht und ziel- bzw. partizipationsformengerecht Informationen vermitteln und/oder die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, sich dieses anzueignen, kann aber auch für Prozesse hinter den Kulissen (z. B. Abläufe in Gremien und Verwaltungen) sensibilisieren und gegenseitiges Verständnis fördern.

Beziehungsarbeit

Beziehungsarbeit gilt als Kernaufgabe pädagogischer Arbeit, wird aber gerade in Untersuchungen über Partizipationsprojekte und Programme, aber auch repräsentativen Partizipationsformen, als förderlich zur Initiierung von Partizipation hervorgehoben (vgl. ebd.). Das Potenzial der Kinder- und Jugendarbeit resultiert hier vor allem aus ihrer Vielfältigkeit an Trägern und Anbietern, die heterogene Zielgruppen erreichen und damit auch zielgruppengerechte Zugänge, z. B. über sozialraumorientierte Ansätze, zu Partizipation anregen können. Als für die Kinder und Jugendlichen relevante Bezugspersonen können die Fachkräfte durch Praktiken der Anerkennung, Begleitung und Unterstützung sowie Motivation (vgl. u. a. Hafener/Niebling 2008, S. 135; Knauer et al. 2004, S. 111 ff.) Anliegen ihrer Adressat*innen zum Anlass kommunaler Partizipationsförderung nehmen.

Insofern muss Kinder- und Jugendarbeit ihre Rolle und Funktion stetig reflektieren, um Partizipation zu begleiten und zu fördern, ohne zu instrumentalisieren und jungen Menschen Erfahrungsräume zu begrenzen, indem sie bspw. überbehütend mögliche Barrieren von Partizipationsprozessen reduziert (vgl. Hafenecker/Niebling 2008, S. 135; siehe auch Knauer et al. 2004, S. 120 ff.).

5 Fazit

Kommunale Partizipation bietet für Kinder und Jugendliche besondere Potenziale, da sie durch diese ihre eigene Lebenswelt bzw. ihren eigenen Sozialraum beeinflussen können. Zugleich konnte gezeigt werden, dass Partizipation bzw. auch die Möglichkeit der Partizipation in Kommunen nur von einzelnen Kindern und Jugendlichen wahrgenommen wird und hier deutliche Potenziale zur Verbesserung existieren. Neben den Kindern und Jugendlichen sind es vor allem die Kommunen bzw. deren Vertreter*innen, die Partizipation für junge Menschen ermöglichen und entsprechende Rahmenbedingungen wie auch Haltungen entwickeln müssen, um ihrem gesetzlichen Auftrag zu Partizipation gerecht zu werden. Im Beitrag wurde darüber hinaus gezeigt, dass insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit eine bedeutsame Akteurin darstellt. Dafür muss sie sich selbst als Teil von Kommunen verstehen und ihre Aufgabe darin sehen, Kinder und Jugendliche (bei Bedarf) für kommunale Prozesse zu sensibilisieren und ihnen ihre Partizipationsmöglichkeiten aufzuzeigen, zugleich aber auch Vertreter*innen in Politik, Verwaltung und Wirtschaft auf Bedarfe und Rechte von Kindern und Jugendlichen aufmerksam machen. Hierbei kann sie auf bereits bewährte und vielfältige Formen von Partizipation zurückgreifen, die das Potenzial besitzen, den vielfältigen Interessen und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden, vor allem, wenn sich nicht auf eine Form beschränkt wird. Kinder- und Jugendarbeit steht bei der Partizipationsförderung zudem vor der Herausforderung, eine Balance zwischen Ent- und Bemächtigung, zwischen Über- und Unterforderung oder auch Verantwortungsübernahme und -abgabe an die Kinder und Jugendlichen situativ herzustellen.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2020): „Jugend braucht mehr! – Eigenständige Jugendpolitik voranbringen und weiterdenken“. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. www.jugendgerecht.de/downloads/AGJ-Positionspapier_Jugend_braucht_mehr_2020.pdf (Zugriff: 20.03.21).
- Ballhausen, U./Lange, D. (2016): Partizipationsformen für Kinder und Jugendliche. In: Gürlevik, A./Hurrelmann, K./Palentien, C. (Hrsg.): Jugend und Politik. Wiesbaden: Springer VS, S. 375-385.
- Bartscher, M. (2007): Wie kann die Vertretung von Kinderinteressen dauerhaft und effektiv institutionalisiert werden? Kinder- und Jugendbüros, Kinderanwältinnen und Kinderbeauftragte.

- Baustein B 1.2. www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/b/Baustein_B_1_2.pdf (Zugriff: 04.05.21).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2016): Kommune als Ort der Jugendpolitik. Jugendarbeit in den Fokus stellen. www.jugendgerecht.de/downloads/126_Kommune_als_Ort_der_Jugendpolitik.pdf (Zugriff: 20.03.21).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Berlin. www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf (Zugriff: 08.04.21).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019): In gemeinsamer Verantwortung: Politik für, mit und von Jugend. Die Jugendstrategie der Bundesregierung. www.jugendgerecht.de/downloads/in-gemeinsamer-verantwortung-politik-fuer-mit-und-von-jugend-data.pdf (Zugriff: 20.03.21).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (2018): Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. www.jugendgerecht.de/downloads/2018_jugendstudie_BMU.pdf (Zugriff: 20.03.21).
- Burdewick, I. (2003): Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (2019): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene. Berlin. www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/3_Beteiligung/3.11_Studie_Beteiligungsrechte/Studie_Beteiligungsrechte_von_Kindern_und_Jugendlichen.pdf (Zugriff: 08.04.21).
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (2020): Starke Kinder- und Jugendparlamente. Kommunale Erfahrungen und Qualitätsmerkmale. Berlin. <https://shop.dkhw.de/de/beteiligung/180-starke-kinder-und-jugendparlamente-kommunale-erfahrungen-und-qualitaetsmerkmale.html> (Zugriff: 08.04.21).
- Hafeneger, B./Niebling, T. (2008): Kinder- und Jugendparlament. In: Kersting, N. (Hrsg.): Politische Beteiligung. Wiesbaden: VS, S. 123-141.
- Ilg, W. (2013): Jugendarbeit – Grundlagen, Prinzipien und Arbeitsformen. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5282489d-6cf8-4cf4-b5d1-11372efc1343> (Zugriff: 08.04.21).
- Knauer, R./Friedrich, B./Herrmann, T./Liebler, B. (2004): Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen. Wiesbaden: VS.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2019): STUDIE. Kommunale Kinder- und Jugendbeteiligung in Baden-Württemberg 2018. Stuttgart. www.lpb-bw.de/fileadmin/Abteilung_III/jugend/pdf/studie_beteiligung_2019/studie_Jugendbeteiligung_2019_web.pdf (Zugriff: 08.04.21).
- Maßlo, J. (2010): Jugendliche in der Politik. Chancen und Probleme einer institutionalisierten Jugendbeteiligung am Beispiel des Kinder- und Jugendbeirats der Stadt Reinbek. Wiesbaden: VS.
- Müller, S./Unkauf, U. (2016): Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg. In: Tremmel, J./Rutsche, M. (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen. Wiesbaden: Springer VS, S. 317-340.
- Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E. (2019): Status Quo Jugendringe. Bundesweite empirische Befunde zu Situation und Perspektiven. München. www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/jugendhilfe-und-sozialer-wandel-leistungen-und-strukturen/projekt-publikationen.html (Zugriff: 08.04.21).

- Peyerl, K./Züchner, I. (2020): Das hessische Jugendaktionsprogramm P 2017-2019, Marburg. www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/eb-ajb/ajb/forschung/publikationen-1/abschlussbroschuere-des-jugendaktionsprogrammssp_end.pdf (Zugriff: 08.04.21).
- Schneider, H./Stange, W./Roth, R. (2009): Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009. Mainz.
- Stange, W. (2007): Stellvertretende Wahrnehmung von Kinder- und Jugendinteressen durch Erwachsene. www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/b/Baustein_B_1_1.pdf (Zugriff: 04.05.21).
- Stange, W. (2010): Partizipation von Kindern. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 38, S. 16-24.
- Stange, W./Lührs, H. P. (2016): Pro- und Contra-Diskussion. Gefahren- und Chancenpotenziale von Kinder- und Jugendgremien. In: Gürlevik, A./Hurrelmann, K./Palentien, C. (Hrsg.): Jugend und Politik. Wiesbaden: Springer VS, S. 404-445.
- Wendt, P.-U. (2017): „...dass, wenn die Jugendlichen was sagen, dass dann auch Gewicht hat“. Teilhabe als Thema der Jugendpolitik. In: Lindner, W./Pletzer, W. (Hrsg.): Kommunale Jugendpolitik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 192-214.
- Wendt, P.-U. (2018): „In der Politik ist das jetzt angekommen!“ In: deutsche jugend 66 (3), S. 111-121.

Tageseinrichtungen und Kindertagespflege

Demokratische Partizipation in der Kindertagesbetreuung

Teresa Lehmann/Elisabeth Richter

Partizipation in der Kindertagesbetreuung ist eng mit der Frage nach den Potenzialen der Demokratiebildung in der frühen Kindheit verknüpft. Die Bildungspläne der Bundesländer spiegeln diese Tatsache wider, indem sie explizit das Lernen von Selbst- und Mitbestimmung als Ziel von Erziehung und Bildung in der Kindertagesbetreuung formulieren (vgl. Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter 2021, S. 18). Allgemeine Übereinstimmung besteht heute in Anknüpfung an John Dewey (1916/2011) darin, dass Demokratiebildung mit einer demokratischen Praxis einhergehen muss. Unter diesem Blickwinkel werden im Folgenden zunächst die Begriffe Partizipation und Demokratie differenziert betrachtet, um darauf aufbauend Praxisformen der demokratischen Partizipation in der Kindertagesbetreuung zu erläutern. Abschließend werden Gelingensbedingungen für die Umsetzung von demokratischer Partizipation herausgearbeitet.

1 Partizipationsbegriff in der Frühpädagogik

Die Pädagogik der frühen Kindheit thematisiert den Begriff der Partizipation aus zwei verschiedenen Blickwinkeln, aus einem *demokratischen* und einem *weiten* Partizipationsverständnis. Das demokratische Partizipationsverständnis findet sich im Kontext des seit den 2000er Jahren geführten Diskurses um demokratische Bildung in Kindertageseinrichtungen wieder (vgl. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017), während ein weites Partizipationsverständnis für Fragen der Bildungsteilhabe von (insbesondere auch bildungsbenachteiligten) Kindern herangezogen wird (vgl. Prengel 2016).

Aus der Sicht eines *weiten Partizipationsverständnisses* und unter Rekurs auf Artikel 31 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention stehen informelle, von Kindern selbstbestimmte Formen des Spiels und ästhetisch-kinderkultureller Aktivitäten im Vordergrund der Betrachtungen, denen sie entsprechend ihrem Alter, ihrer Reife oder ihrem Entwicklungsstand autonom nachgehen können. Das weite Partizipationsverständnis zeichnet sich insofern durch eine plurale Sichtweise aus, die vielfältige Ansätze gleichrangig rezipiert: Systematisch subsumiert werden in diesem Rahmen lebensweltlich orientierte Konzepte der

Demokratiepädagogik, curriculare Ansätze der sozialen Bildung, partizipative Lerngelegenheiten im Handlungsfeld Frühpädagogik, Partizipation in reformpädagogischen Modellen und kommunikative Ansätze in der Krippe (vgl. ebd., S. 9. f., S. 36 ff., S. 60 ff.). Davon unterschieden werden die als „quasi-politisch“ bezeichneten Handlungsansätze mit „explizit politische[n] Formen und Verfahren zur Mit- und Selbstbestimmung“ (ebd., S. 36). Unter dem Stichwort politikbezogener Partizipation werden darunter die Konzepte mit demokratischer Partizipation gefasst.

Die an *demokratischer Partizipation* orientierten Handlungsansätze der frühen Kindheitspädagogik zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich dem Thema Partizipation fokussiert unter der Frage gelingender Demokratiebildung nähern und dafür die formale Etablierung demokratischer Rechte und Gremien sowie die Anwendung demokratischer Verfahren in Bildungsinstitutionen in den Vordergrund rücken (vgl. Richter et al. 2016). Dazu zählt zum einen das friedenspädagogisch motivierte Konzept der Demokratiewerkstätten von Christian Büttner, das demokratische Partizipation im geschützten Raum eines organisierten, auf Demokratieverziehung abzielenden Gruppentrainings realisiert (vgl. Büttner 2005; Prengel 2016), und zum anderen das Handlungskonzept „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011), das den umfassendsten Ansatz in Hinsicht auf die Umsetzung von demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen darstellt (vgl. Prengel 2016, S. 10, S. 36 f.). Demokratische Partizipation ist hier strukturell in die Bildungsinstitution integriert und wird von Kindern gemeinsam mit Erwachsenen zur Regelung des Alltags praktiziert. Es unterscheidet sich durch seine auf Dauer gestellte Form nicht nur von dem Werkstattkonzept, sondern auch von den lebensweltlich orientierten demokratiepädagogischen Ansätzen, wie dem Projekt „Mit Kindern Demokratie leben“ (Höhme-Serke/Priebe/Wenzel 2012), das aufbauend auf dem Situationsansatz die partizipativ-dialogische Haltung der Fachkräfte zur Gewährleistung kindlicher Autonomie fokussiert (vgl. Priebe 2012; Heller 2012).

Das demokratische Partizipationsverständnis orientiert sich insbesondere an Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention, der die Berücksichtigung der Kindermeinung in Entscheidungsprozessen, von denen die Kinder betroffen sind, betont. Darüber hinaus basiert es auf den im SGB VIII den Kindern zugestandenen Mitbestimmungsrechten (§§ 5, 8, 11, 36, 45).

Im Sinne eines emanzipatorischen Verständnisses der Kinderrechte geht das demokratische Partizipationsverständnis jedoch in seinen Grundlegungen über diese rechtliche Kodifizierung von Kinderpartizipation hinaus, indem es die Möglichkeiten der Mitbestimmung nicht an die von Erwachsenen zu bestätigende Reife, das Alter oder den Entwicklungsstand bindet, sondern – unter Verweis auf die von Jürgen Habermas beschriebenen universalpragmatischen

Diskursprinzipien (1976)¹ – allein an den von Geburt an gegebenen Tatbestand der Mündigkeit und Betroffenheit von möglichen und tatsächlichen Entscheidungen (vgl. Richter 2019; Ahlrichs et al. 2021).

Entsprechend zielt es darauf ab, strukturelle Voraussetzungen für ein beteiligungszentriertes Demokratiemodell (vgl. Schmidt 2008) zu formulieren und für eine pädagogische Institutionalisierung von Demokratiebildung zu operationalisieren. In Abgrenzung zum liberalen Demokratieverständnis, das vor allem auf die rechtliche Institutionalisierung negativer Freiheitsrechte für die Bürger*innen einer Wettbewerbsgesellschaft abstellt, orientiert es sich an gesellschafts- und demokratietheoretischen Positionen, wie sie Jürgen Habermas mit der Theorie des kommunikativen Handelns und dem Modell der deliberativen Demokratie entfaltet hat (vgl. Habermas 1981/1995; Habermas 1992). Darüber hinaus verbindet es sich mit einer sozialpädagogischen Gegenstandsbestimmung, die im Kern darauf abhebt, Sozialpädagogik als „Bildungsbündnis in Demokratiebildung“ (Richter 2016) zu verstehen.

Das demokratische Partizipationsverständnis entfaltet sich analog dem weiten Partizipationsbegriff von Fragen kindlicher Selbstbestimmung und Autonomie, will darüber hinaus aber insbesondere den Aspekt gesellschaftlicher, im Sinne von *demokratischer* Mitbestimmung und Bildung von Kindern in den Blick nehmen. Im Lichte der von Hart für Kinderpartizipation entwickelten Stufen heißt das, nicht nur die Stufe 7: „child-initiated and directed participation“, sondern insbesondere auch die Stufe 8: „child-initiated, shared decisions with adults“ (Hart 1997) konzeptionell zu berücksichtigen, und zwar mit Blick auf die strukturellen Erfordernisse gelebter beteiligungszentrierter Demokratie(bildung). Analog dem Modell der deliberativen Demokratie, wonach sich die *Adressat*innen* von Rechtsnormen zugleich als ihre vernünftigen *Urheber*innen* verstehen dürfen (vgl. Habermas 1992, S. 52), richtet sich das Augenmerk auf eine von Erwachsenen *und* Kindern gestaltete Bildung in und zur Demokratie, die es aufgrund der in einer Verfassung institutionalisierten demokratischen Rechte, Gremien und Verfahren in der Kindertageseinrichtung erlaubt, Regeln der Alltagsgestaltung gemeinsam festzulegen.

Gleichzeitig und darüber hinaus versteht sich demokratische Partizipation als Weg einer „antipaternalistischen Kinderrechtspraxis“ (vgl. Liebel 2017) mit dem Ziel des substanziellen Kinderschutzes. Kinderrechte werden danach nicht als kodifizierte Verpflichtungen von Erwachsenen *zugunsten* von Kindern aufgefasst, sondern als Potenzial von Kindern *selbst* im Kontext demokratischer Partizipation.

1 Die Universalpragmatik und Diskurstheorie von Jürgen Habermas (1976) besagt, dass *jeder* verständigungsorientierten Kommunikation reziprok erhobene Geltungsansprüche auf Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit zugrunde liegen. Es ist insofern sein Verdienst, Mündigkeit als anthropologische Bedingung des Menschseins entziffert zu haben.

2 Demokratiebegriff in der Frühpädagogik

Im Verbund mit dem Ziel, den Stellenwert und die Herausforderungen von Demokratiebildung in verschiedenen Institutionen der Kinder- und Jugendbildung herauszuarbeiten, hat sich zuletzt detailliert der 16. Kinder- und Jugendbericht (KJB) auch mit dem Handlungsbereich der Kindertagesbetreuung befasst (BMFSFJ 2020). Kindertagesbetreuung als erste Bildungsinstitution außerhalb der Familie, unter die der Bericht Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen subsummiert, wird dezidiert als „sozialer Raum für Demokratiebildung“ und „Kinderstube der Demokratie“ (ebd., S. 155) herausgestellt.

Auf drei Ebenen verortet der Bericht das Thema Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung: So gehe es darum, frühe Bildung als selbsttätigen partizipativen Aneignungsprozess zu praktizieren, Partizipation als Recht auf Beteiligung und Mitsprache zu ermöglichen und die Entwicklung demokratie-relevanter Kompetenzen zu fördern (vgl. ebd., S. 158 ff.). So verortet, kommen die Verfasser*innen zu der Annahme, dass Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung vornehmlich durch „sensitive und partizipative Interaktionsformate in der pädagogischen Praxis“ (ebd., S. 167) erfahrbar werde, nicht aber notwendigerweise auch als Struktur zu institutionalisieren sei, d. h. in der Form von Rechten, Gremien und Verfahren.

Das vom 16. KJB vertretene Verständnis einer „Kinderstube der Demokratie“ (ebd., S. 155) ist insofern nicht gleichzusetzen mit dem vom Institut für Partizipation und Bildung entwickelten Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011). Denn obgleich von Demokratie(bildung) die Rede ist, basieren die Ausführungen des 16. KJB vorrangig auf dem von Prengel dargelegten weiten Partizipationsverständnis und beziehen ein engeres Verständnis von demokratischer Partizipation nicht systematisch mit ein. Dieser Tatbestand ist zentral mit der im 16. KJB vertretenen Auffassung von Demokratie(bildung) verbunden (vgl. Ahlrichs et al. 2021).

Entsprechend den allgemeinen Vorannahmen der Verfasser*innen des Berichts, die „eine scharfe Abgrenzung der Begriffe Demokratiebildung und politische Bildung für nicht zielführend“ (ebd., S. 49) erachten, wird der Begriff Demokratiebildung im Kontext der Frühpädagogik vorrangig aufgrund seiner Geläufigkeit gebraucht (vgl. die Bildungspläne von 16 Bundesländern: Knauer 2007; Danner 2011; BVKTP 2019), aber keineswegs abgegrenzt von dem der politischen Bildung (vgl. BMFSFJ 2020, S. 158). Die inhaltliche Analyse der demokratiebildenden Potenziale von Kindertagesbetreuung erfolgt darüber hinaus entlang eines Demokratiebegriffs, der Demokratie als „unhintergehbaren Kern“ (ebd., S. 110) der Menschenrechte auffasst, aber nicht als universelle Norm und Voraussetzung der friedlichen Vermittlung von (gegensätzlichen) lebensweltlich relevanten Interessen.

Aus dem Blick gerät damit, dass politische Bildung (auch und gerade ganz junger Kinder) spezifischer Voraussetzungen bedarf, um als *demokratisch* bezeichnet werden zu können, und dass die Kodifizierung der Kinderrechte bis dato keineswegs zur *Aufhebung des Altersvorbehalts* und also zu einer demokratischen Ermächtigung von Kindern im Kontext politischer Partizipation beigetragen hat.

Die besondere strukturelle Herausforderung, Demokratiebildung auf der Grundlage unhintergebar *Mündigkeit* und einer Einheit von *demos* (Volk, d. h. Erwachsenen und Kindern) und *kratia* (Herrschaft, d. h. demokratisch beschlossenen Regeln und Praxen) in der Kindertagesbetreuung umzusetzen, wird reduziert auf eine durch „Interaktionsqualität bestimmte Prozessqualität“ (ebd., S. 167). Obgleich prinzipiell als Subjekte von Demokratiebildung anerkannt, hängt die politische Partizipation der Kinder substantiell von der Bereitschaft der Erwachsenen ab, Möglichkeiten der Beteiligung einzuräumen. Die weitgehend zugestandene Beteiligung der Kinder an der Praxis im Alltag erhält keine strukturelle Absicherung durch auf Dauer in der Bildungsinstitution etablierte demokratische Rechte, Gremien und Verfahren.

Das Handlungskonzept „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011; Hansen/Knauer 2017) ist demgegenüber beispielgebend für die Institutionalisierung deliberativer Teilnehmungspraktiken in der Kindertagesbetreuung (vgl. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017). Das Konzept ist auf dieser Grundlage im Rahmen des Kooperationsprojektes „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben“ substantiell rezipiert und für die Absicherung nicht nur der demokratischen Prozess-, sondern gerade auch der Strukturqualität genutzt worden (vgl. Stärck/Wach/Zankl 2019, S. 5 f.). Die Umsetzung dieses demokratiebildenden Konzepts umfasst zentral die Klärung demokratischer Partizipationsrechte durch die Fachkräfte, und zwar in Bezug auf die Mitbestimmung und Selbstbestimmung der Kinder in den Einrichtungen sowie die Realisierung einer dialogischen Grundhaltung (Diskursprinzip). Demokratische Partizipation wird als auf Dauer gestellte Mitbestimmung auf der Basis einer Kita-Verfassung praktiziert. Die Einführung einer solchen Verfassung geht einher mit einer möglichst konkreten Klärung von Partizipationsrechten und -grenzen in der Kita sowie mit der Festlegung demokratischer Verfahren und Gremien in der Einrichtung. In einem durch ausgebildete Fortbildungskräfte, sogenannte Multiplikator*innen, angeleiteten dialogischen und konsensorientierten Prozess bestimmt das Team einer Kita gemeinsam, worüber die Kinder mitentscheiden und in welchen Fällen sie selbst entscheiden sollen. Darüber hinaus legt das Team fest, welche Entscheidungen sich die Fachkräfte als eigene vorbehalten. Dieser Prozess geht einher mit einer intensiven Klärung des gemeinsamen Kinderbildes, der Kinderrechte und pädagogischer Grundfragen. Anschließend legt das pädagogische Team transparente demokratische Verfahren und Gremien fest, auf deren Basis Meinungsbildungsprozesse

stattfinden und Kinder und Erwachsene zu Entscheidungen kommen. Die entstandene Verfassung wird durch eine verfassunggebende Versammlung in Kraft gesetzt (vgl. beispielhaft die Verfassung der Kita Pöppenteich aus Nordrhein-Westfalen, kita-poeppeich.de).

Im Folgenden werden die Praxisformen von demokratischer Partizipation in der Kindertagesbetreuung vor dem Hintergrund dieser spezifischen Strukturqualität betrachtet und im Hinblick auf ihre Gelingensbedingungen analysiert.

3 Formen der Verwirklichung von demokratischer Partizipation in der Kindertagesbetreuung

Seit der Implementierung des Kinderschutzgesetzes hat die Umsetzung von Partizipation gerade auch in der Kindertagesbetreuung erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Denn alle Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe müssen laut § 45 SGB VIII für die Erlangung einer Betriebserlaubnis nachweisen, dass sie geeignete Verfahren für die Selbstvertretung, die Beteiligung von Kindern sowie für die Bearbeitung von Beschwerden der Kinder bereithalten.

Parallel ist ein deutlicher Anstieg von Studien zu verzeichnen, die sich mit dem Thema der Partizipation in der Kindertagesbetreuung beschäftigen (vgl. die Übersicht von Prenzel 2016; Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017; Neumann et al. 2019; Hildebrandt et al. 2021), darunter mehrere Forschungen, die den Aspekt der demokratischen Partizipation vor dem Hintergrund eines deliberativ-beteiligungszentrierten Demokratieverständnisses in den Mittelpunkt rücken (vgl. Lehmann 2020; Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017; Höke 2018; Bartosch et al. 2014; Rehmann 2010). Für die Kindertagespflege liegt dagegen nur eine überschaubare Anzahl empirischer Studien zum Stellenwert von Bildung und Beteiligung von Kindern im und am Alltag vor (vgl. Viernickel/Ihm/Böhme 2019; Schoyerer 2014, S. 86 ff.; Schoyerer et al. 2018, S. 92 ff.).

Im Folgenden werden die Verwirklichungsformen von *demokratischer* Partizipation in öffentlich geförderter Kindertagesbetreuung unter Bezug auf einen von Richter et al. entwickelten Vorschlag zur „Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen“ (2016) dargelegt. Ausgehend von einem deliberativen Demokratie- und auf struktureller Verankerung basierenden Partizipationsbegriff ermöglicht es diese Operationalisierung, nicht nur manifeste, sondern auch Keimformen von demokratischer Partizipation in der Kindertagesbetreuung zu beschreiben. Dafür wird neben der interaktionellen Ebene (vgl. BMFSFJ 2020) insbesondere auch die institutionelle Ebene der Kindertageseinrichtungen und -pflegestellen in den Blick genommen und demokratische Partizipation unter Bezug auf unterschiedlich formalisierte Partizipationsweisen analysiert (vgl. ebd., S. 114 f.). Im Kern geht es entsprechend darum, informelle, non-formelle und formelle Praktiken demokratischer Deliberation in

der Kindertagesbetreuung in den Blick zu nehmen und die Interaktions- sowie Strukturvoraussetzungen für gelingende demokratische Partizipation zu beschreiben.

In der Kindertagesbetreuung werden die Bemühungen, Kinder an Entscheidungen zu beteiligen, mit der gesellschaftlichen Realität von ungleichen Machtverhältnissen zwischen Kindern und Erwachsenen konfrontiert (vgl. Knauer/Hansen 2010; Knauer/Sturzenhecker 2016, S. 7 f.). Daher muss sich die Umsetzung von demokratischer Partizipation daran messen lassen, wie gut es gelingt, eine *Kultur der Verständigung* zwischen Kindern und Erwachsenen zu etablieren (vgl. Richter et al. 2016, S. 114 f.).

Im Alltag der Kindertagesbetreuung wird demokratische Partizipation auf der Grundlage von verständigungsorientierten Dialogen umgesetzt. Kindertagespflegepersonen und pädagogischen Fachkräfte erkennen die verschiedenen Mittel und Wege von Kindern, ihre Betroffenheit zum Ausdruck zu bringen, an und reagieren angemessen. Sie bringen ihre eigene Betroffenheit von den Folgen der Entscheidungen zum Ausdruck, wenn sie sich z. B. um die Gesundheit der Kinder sorgen. Meist geschieht das in einem Modus der einfachen Verständigung auf der Basis eines geteilten Konsenses.

Im Widerspruchs- und Konfliktfall zeigt sich das demokratische Potenzial dieser Form der Partizipation. Es wird durch die Etablierung eines „pädagogischen Diskurses“ (Richter 2019) eingelöst (vgl. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, S. 121 f.). Dabei handelt es sich um eine Diskussion mit offenem Ausgang, in der bestehende Regeln hinterfragt und in einem wechselseitigen Bildungsprozess neu erarbeitet werden können. Dabei gilt die Betroffenheit des jeweiligen Kindes bzw. der jeweiligen Kinder, aber auch die der erwachsenen Person/en als die jeweils einzige Kompetenz, die für die Beteiligung am Diskurs vorausgesetzt wird (vgl. ebd., S. 114).

Um Kindern zu ermöglichen, mit den Erziehenden in einen solchen pädagogischen Diskurs einzutreten, in welchem allein das bessere Argument zählt (der Begriff Argument ist dabei sehr weit gefasst und kann auch nonverbale Stimmungsausdrücke umfassen), müssen geeignete Rahmenbedingungen hergestellt werden, die unterschiedlich formalisiert gestaltet werden können. Auf dieser Ebene, der Institutionenebene, werden in der Operationalisierung die informelle Konsensdemokratie, non-formelle Mehrheitsdemokratie und formelle Mehrheitsdemokratie differenziert (vgl. Richter et al. 2016, S. 119). Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Frage, „wer mit wem für wen gültige Entscheidungen trifft“ (ebd.).

Demokratische Partizipation in der Form *informeller Konsensdemokratie* realisiert sich in dialogischen Settings als Entscheidungen, die zunächst einmal für zwei Parteien Gültigkeit beanspruchen: z. B. für eine erwachsene Person und ein Kind (vgl. ebd., S. 120 f.). Sie wird vor allem dann relevant, wenn es um die individuelle Selbstbestimmung von Kindern z. B. beim Essen oder Schlafen geht, und ist in verschiedenen Konzepten angelegt, die eine respektvolle Interaktion

zwischen Erwachsenen und Kindern fordern und von einem demokratischen Erziehungsstil ausgehen (vgl. Gutknecht 2010; Gonzalez-Mena/Widmeyer-Eyer 2014; Eschner 2018). Informelle Konsensdemokratie kann auch mit Kindern bis drei Jahren in der Krippe (vgl. Rehmann 2018), der Kita und der Kindertagespflege (vgl. Schuhegger et al. 2020, Modul 18) realisiert werden. Pädagogische Fachkräfte selbst umschreiben sie mit dem Begriff der „partizipativen Grundhaltung“ (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, S. 215 f.).

Empirisch realisiert sich der einer Entscheidung vorangestellte pädagogische Diskurs in diesen informellen Settings in der Form eines gemeinsamen Experimentierens: Ein Kind bestimmt z. B. selbst, was es anzieht, wird dabei aber begleitet und beraten, z. B. über sogenannte „Fühltests“ im Nacken (ebd., S. 114 f.). Ergebnisse eines aktuellen Forschungsprojektes zeigen, dass diese Form der demokratischen Partizipation „im Krippen-Alltag“ aus Sicht der Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte zumindest teilweise umgesetzt wird; allerdings geben 55,8 % von ihnen an, dass die Kinder im Krippenbereich nicht selbst bestimmen können, wann sie schlafen (vgl. Hildebrandt et al. 2021, S. 31).

Aufgrund der geringen Gruppengröße sowie des familiären Settings der Kindertagespflege ist die informelle Konsensdemokratie als Umsetzungsform gegenüber den im Folgenden dargestellten formalisierten Formen demokratischer Partizipation besonders naheliegend. Aktuell fehlen jedoch noch entsprechende *demokratische* Partizipationskonzepte für diesen Bereich (vgl. Rehmann/Knauer 2019, S. 14). Das aktualisierte, kompetenzorientierte Handbuch zur Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen verweist zu diesem Thema daher auf die Kita- und Krippenkonzepte „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ (vgl. Schuhegger et al. 2020, o. S.).

Außer in informellen Konsensentscheidungen kann sich demokratische Partizipation als *non-formelle Mehrheitsdemokratie* realisieren. Darunter fallen Konsens- oder Mehrheitsentscheidungen innerhalb von selbstverwalteten Gruppen, die nicht offiziell – z. B. im Rahmen einer Kita-Verfassung – institutionalisiert sind (Richter et al. 2016, S. 120). Die Gruppen können auf eine begrenzte Zeit zur Umsetzung eines gemeinsamen Projektes oder gemeinsamer Aktivitäten gebildet sein, z. B. die Theater-AG, die Nachmittagskinder, die angehenden Schulkinder, die Eltern usw. (vgl. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, S. 110). Sie verwalten sich selbst und nutzen dafür demokratische Verfahren. Allerdings machen sie ihre Entscheidungen nicht über Protokolle oder mündliche Berichte öffentlich und sind nicht durch Delegierte in den formell bestehenden Beteiligungsgremien innerhalb der Einrichtung vertreten (vgl. ebd., S. 113).

Diese Partizipationsform der non-formellen Mehrheitsdemokratie findet sich auch als strukturelle Praxis in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ohne Kita-Verfassung, wenn diese im Morgenkreis o. Ä. mit allen Beteiligten verbindliche Entscheidungen treffen und/oder Selbst- und Mitbestimmungsrechte in der

pädagogischen Konzeption verankert haben. Demokratische Partizipation auf non-formeller Basis kann jederzeit auf Dauer gestellt und abgesichert werden, indem sie formalisiert, d. h. in einer Verfassung festgeschrieben wird.

Bei der *formellen Mehrheitsdemokratie* handelt es sich um ein institutionell abgesichertes, d. h. auf einer Kita-Verfassung basierendes System von demokratischen Rechten, Gremien und Verfahren für die Beteiligung von Kindern. In der pädagogischen Praxis wird diese durch regelmäßig tagende Gremien eingelöst, in denen unter Einhaltung demokratischer Verfahren von Kindern und pädagogischen Fachkräften gemeinsame *Konsens- und Mehrheitsentscheidungen* getroffen werden (vgl. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, S. 103). An den Entscheidungen sind entweder alle Mitglieder der Kindertageseinrichtung direkt beteiligt oder die von den Kindern gewählten Delegierten (vgl. ebd., S. 105). Betroffene Vereinbarungen werden in Protokollen festgehalten und für alle Betroffenen einsehbar veröffentlicht (vgl. ebd., S. 107f.). Die Bandbreite der Entscheidungen, die innerhalb der formellen Mehrheitsdemokratie von Kindern und Erwachsenen getroffen werden, reicht von der Planung von Festen über die Raumgestaltung und das Erarbeiten von Regeln bis hin zu Personalentscheidungen (vgl. ebd., S. 102f.). Diese Form einer demokratischen Selbstverwaltung der Kinder und pädagogischen Fachkräfte stellt sicher, dass diejenigen, für die festgelegte Regeln in der Bildungseinrichtung gelten, auch diejenigen sind, die die Regeln erstellen – das ist das wichtigste demokratische Entscheidungsprinzip und auch der Kern der Definition von demokratischer Partizipation (vgl. ebd., S. 91f.).

Empirische Ergebnisse zur Umsetzung demokratischer Partizipation zeigen, dass sich die Kinder im Rahmen der durch die Verfassung gegebenen Strukturen kompetent für ihre eigenen Anliegen einsetzen können, d. h. sie äußern ihre Meinung, machen Lösungsvorschläge und partizipieren an den demokratischen Entscheidungen (vgl. Lehmann 2020, S. 202, 270 ff.). Darüber hinaus können sie sowohl die Gremien und Verfahren als auch ihre Rechte mit eigenen Worten beschreiben (vgl. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, S. 151f.). Und nicht zuletzt haben sie ein generelles Interesse daran, sich zu beteiligen, weil sie eine direkte Wirkung ihres Engagements auf den und im Kita-Alltag erwarten (vgl. Höke 2018, S. 115). Die von Prengel geäußerte Sorge, dass andere, spontane Formen der Partizipation in der Kindertagesbetreuung verdrängt werden, erweist sich angesichts des geringen zeitlichen Umfangs an demokratischer Partizipation (ca. einmal pro Woche für max. 45 Minuten) als unbegründet. Auch verdrängen die demokratischen Prozesse der Willensbildung nicht das Äußern von Handlungswünschen einzelner Kinder, sondern ermöglichen gerade ihre systematische Berücksichtigung und respektvolle Betrachtung im Lichte der berechtigten, aber ggf. widerstreitenden Bedürfnisse anderer Kinder (vgl. Prengel 2016, S. 61).

4 Fazit: Gelingensbedingungen für demokratische Partizipation in der Kindertagesbetreuung

Die zentrale Herausforderung für die Umsetzung von demokratischer Partizipation in der Kindertagesbetreuung liegt darin, die durch Rechte, Gremien und Verfahren formalisierten Strukturen der Beteiligung von Kindern als notwendige *Grundlage* einer antipaternalistischen Erziehungs- und Bildungspraxis anzuerkennen und umzusetzen.

Dafür ist vor allem eine Klärung des Demokratieverständnisses zentral: Denn die Forschungsergebnisse zur Umsetzung demokratischer Partizipation zeigen, dass sich pädagogische Fachkräfte in der Praxis nicht durchweg an einem deliberativen Demokratiebegriff orientieren, sondern das in der Gesellschaft herrschende liberale Demokratieverständnis zur Grundlage ihres Handelns machen (vgl. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, S. 121 f.). Diese Fachkräfte setzen Partizipation entsprechend vorrangig zur Förderung der individuellen Selbstbestimmung und mit dem Ziel um, das einzelne Kind und seine Bedürfnisse vor den bürokratischen und komplexen Herausforderungen demokratischer Partizipation zu schützen und Partizipationsprozesse kindgerecht zu gestalten, indem jedem Kind die größtmögliche Freiheit im Alltag gewahrt bleibt. Diese Art der demokratischen Partizipation weist Ähnlichkeiten zum weiten Partizipationsbegriff mit seinem Primat des freien Spiels und der situationsbezogenen Beteiligung von Kindern auf und basiert auf einem vergleichbaren Demokratiebegriff wie der 16. KJB (vgl. Prengel 2016; BMFSFJ 2020). Damit im Verbund widerspricht sie einer ab Geburt geltenden Mündigkeit, weil die pädagogischen Fachkräfte im Zweifelsfall gegenüber den Kindern doch das letzte Wort behalten und Entscheidungen im Team *für* die Kinder treffen statt *mit* ihnen (vgl. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, S. 118 ff.). Außerdem neigt diese Form der Umsetzung demokratischer Partizipation dazu, nur einigen wenigen Kindern eine demokratische Mitbestimmung zu ermöglichen (vgl. ebd.). Ohne die Verständigung auf einen deliberativen Demokratiebegriff besteht somit die Gefahr, dass demokratische Partizipation von den Erwachsenen für und mit einigen wenigen Kindern umgesetzt wird und nicht als gemeinsam geteilte Entscheidung von Erwachsenen und *allen* Kindern.

Neben einer ausreichenden Einigung auf die Relevanz von deliberativer Demokratie in der Kindertagesbetreuung zeigen die Forschungsergebnisse weitere Gelingensbedingungen für die praktische Umsetzung einer derart qualifizierten demokratischen Partizipation auf. Sie umfassen einerseits institutionelle Rahmenbedingungen, wie eine ausreichende Personalausstattung, die Entwicklung eines für die individuelle Einrichtung passenden pädagogischen Konzepts sowie die Organisation von demokratischer Partizipation in der Einrichtung und darüber hinaus (vgl. ebd. 2017, S. 170 ff.; Voigtsberger 2016). Eine

auf Demokratiebildung zielende demokratische Partizipation mit Kindern umzusetzen fordert andererseits insbesondere die professionelle, dialogisch-diskursive und deliberativ-demokratische Handlungsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte heraus (vgl. Lehmann 2020, S. 180 f.).

Die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften sowie die Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen beansprucht daher einen hohen Stellenwert. Eine besondere Rolle kommt in diesem Kontext der deliberativen Demokratisierung aller, nicht nur der frühkindlichen Bildungsinstitutionen zu. Denn wenn pädagogische Fachkräfte durch außerschulische und schulische Bildung sowie die berufliche Ausbildung bzw. das Studium eigene Erfahrungen mit demokratischer Beteiligung machen, sind zentrale Voraussetzungen für das Lernen von Demokratie und die Aneignung demokratischer Kompetenzen erfüllt (vgl. Bartosch et al. 2014, S. 93 ff.). Zudem trägt auch und gerade die mit den Kindern geteilte Praxis demokratischer Partizipation selbst zur demokratischen Professionalisierung der Fachkräfte bei (vgl. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, S. 210; Lehmann 2020, S. 290).

Demokratische Partizipation ist also für die Erwachsenen wie für die Kinder ein wechselseitiger Demokratiebildungsprozess in Hinsicht auf die deliberative Gestaltung des gemeinsam geteilten Alltags – ein Learning by Doing.

Literatur

- Ahlrichs, R./Maykus, S./Richter, E./Richter, H./Riekmann, W./Sturzenhecker, B. (2021): Demokratiebildung im 16. Kinder- und Jugendbericht – kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend 69 (10), S. 426-440.
- Bartosch, U./Knauer, R./Bartosch, C./Bleckmann, J./Griepner, E./Maluga, A./Nissen, I. (2014): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. Kiel: Fachhochschule Kiel/Katholische Univ. Eichstätt Ingolstadt.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin.
- Bundesverband für Kindertagespflege (BVKTP) (2019): Analyse der Bildungsprogramme der Bundesländer. Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse. https://www.bvkt.de/media/190306-kurzfassung_evaluation_bildungsprogramme-freigegeben.pdf (Zugriff: 08.02.2022).
- Büttner, C. (2005): Demokratie leben lernen – von Anfang an. Demokratie-Werkstatt Kindertagesstätte. Frankfurt a. M.: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK-Standpunkte, Nr. 3/2005).
- Danner, M. (2011): Das Thema „Partizipation“ in den Kindergarten-Bildungsplänen der Bundesländer. In: Politisches Lernen 29 (1-2), S. 38-45.
- Dewey, J. (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Eschner, C. (2018): Welche Erziehung ist richtig? Wechselnde Empfehlungen der Elternratgeber in den letzten Jahrzehnten. In: Analysen & Argumente (305), S. 1-17.
- Gonzalez-Mena, J./Widmeyer-Eyer, D. (2014): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Christine Sadler. Freiamt im Schwarzwald: Arbor.

- Gutknecht, D. (2010): Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien. Dissertation. Pädagogische Hochschule, Heidelberg. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/31/file/Gutknecht_Professionelle_Responsivitaet.pdf (Zugriff: 08.02.2022).
- Habermas, J. (1976): Was heißt Universalpragmatik? In: Apel, K. O. (Hrsg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 174-272.
- Habermas, J. (1981/1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hansen, R./Knauer, R. (2017): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern. 4. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar/Berlin: das netz.
- Hart, R. A. (1997): Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. Reprint. London/New York: Earthscan Publications; Unicef.
- Heller, E. (2012): Autonomie und Partizipation in pädagogischen Grundverständnissen des Situationsansatzes. In: Höhme-Serke, E./Priebe M./Wenzel, S. (Hrsg.): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen: Shaker, S. 45-50.
- Hildebrandt, F./Walter-Laager, C./Flöter, M./Pergande, B. (2021): Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag. Abschlussbericht zur Studie. https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/BiKA_Abschlussbericht.pdf (Zugriff: 08.02.2022).
- Höhme-Serke, E./Priebe, M./Wenzel, S. (Hrsg.) (2012): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen: Shaker.
- Höke, J. (2018): Kinderperspektiven auf Beteiligungsmöglichkeiten im Kindergarten. Implikationen für Forschung und Praxis vor dem Hintergrund kindlicher Akteurschaft und generationaler Ordnung. In: Ruppin, I. (Hrsg.): Kinder und Demokratie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 96-118.
- Knauer, R. (2007): Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel in Kindertageseinrichtungen. Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Knauer, R./Hansen, R. (2010): Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 39 (8), S. 24-28.
- Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter (Hrsg.) (2021): Kinderrechtebasierte Demokratiebildung im Primarbereich. Ergebnisse einer umfassenden Analyse der gesetzlichen und programmatischen Vorgaben der Bundesländer. Deutsches Kinderhilfswerk. https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Themen_Angebote_Arbeitsfelder_Veroeffentlichungen/Feldanalyse_1_kinderrechtebasierte_Demokratiebildung_Primarbereich_04_2021.pdf (Zugriff: 08.02.2022).
- Lehmann, T. (2020): Demokratiebildung und Rituale in Kindertageseinrichtungen. Die Vollversammlung im Spannungsfeld von demokratischer Partizipation und pädagogischer Ordnung. Wiesbaden: Springer VS.
- Liebel, M. (2017): Ist Paternalismus gegenüber Kindern unvermeidbar? Plädoyer für eine antipaternalistische Kinderrechtspraxis. In: neue praxis 47 (4), S. 384-398.
- Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Thedinga, M. (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Berlin. https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf (Zugriff: 08.02.2022).
- Neumann, S./Kuhn, M./Hekel, N./Brandenberg, K./Tinguely, L. (2019): Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In: Sieber Egger, A./Unterweger, G./Jäger, M./Kuhn, M./Hangartner, J. (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS, S. 321-342.

- Prenzel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Inklusion, Band 47). https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Exp_47_Prenzel_web.pdf (Zugriff: 08.02.2022).
- Priebe, M. (2012): Demokratie leben in der Krippe. In: Höhme-Serke, E./Priebe, M./Wenzel, S. (Hrsg.): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen: Shaker, S. 17-23.
- Rehmann, Y. (2010): Partizipation in Kindertageseinrichtungen: Zur Bedeutung von Verfassungen für den pädagogischen Alltag. Eine Evaluation. Master-Thesis. Fachhochschule Kiel. Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit. https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/2_Masterthesis-Y.REHMANN-2010_2_-korrig_-Version.pdf (Zugriff: 05.05.2021) (Zugriff: 08.02.2022).
- Rehmann, Y. (2018): Partizipation in der Krippe – Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Kita Fachtexte. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Rehmann_2018-PartizipationinderKrippe.pdf (Zugriff: 08.02.2022).
- Rehmann, Y./Knauer, R. (2019): Wie können Kindertagespflegestellen zu Kinderstuben der Demokratie werden? Antworten des Instituts für Partizipation und Bildung e.V. (Kiel). In: Bundesverband für Kindertagespflege (Hrsg.): Demokratie und Partizipation von Anfang an. Eine Broschüre für Kindertagespflegepersonen und Fachberater*innen. Berlin, S. 9-14. https://www.bvkt.de/media/bvkt_broschu_re_demokratie_und_partizipation_von_anfang_an_final.pdf (Zugriff: 08.02.2022).
- Richter, E./Lehmann, T./Sturzenhecker, B. (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Richter, E./Richter, H./Sturzenhecker, B./Lehmann, T./Schwerthelm, M. (2016): Bildung zur Demokratie. Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 106-129.
- Richter, H. (2016): Pädagogik des Sozialen: Bildungsbündnis in Demokratiebildung. In: Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 36 (142), S. 47-59.
- Richter, H. (2019): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, M. G. (2008): Demokratietheorien. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.
- Schoyerer, G. (2014): Kindertagespflege zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Pädagogische Orientierungen in der Fachberatung. Marburg: Tectum Verlag.
- Schoyerer, G./Frank, C./Jooß-Weinbach, M./Loick Molina, S. (2018): Was passiert in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege? Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung – Ergebnisse aus dem ethnografischen Forschungsprojekt „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2018/26052_schoyerer_proki_ergebnisse.pdf (Zugriff 08.02.2022).
- Schuhegger, L./Hundegger, V./Lipowski, H./Lischke-Eisinger, L./Ulrich-Runge, C. (Hrsg.) (2020): Qualität in der Kindertagespflege. Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei. Hannover: Friedrich.
- Stärck, A./Wach, K./Zankl, P. (2019): Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung. Wissenschaftliche Begleitung des Teilbereichs im Bundesprogramm „Demokratie leben!“. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/Demokratie-Leben/Downloads_Dokumente/WB-Berichte_1_Foerderperiode/Programmbereich_Modellprojekte_D_-_J/20200730_Abschlussbericht_G1.pdf (Zugriff: 08.02.2022).
- Viernickel, S./Ihm, M./Böhme, M. (2019): Gute gesunde Kindertagespflege. Bildung und Gesundheit in der Kindertagespflege. Berlin/Leipzig. https://www.bvkt.de/media/gut-bericht_www.pdf (Zugriff: 08.02.2022).
- Voigtsberger, U. (2016): Zur Bedeutung der demokratischen Beteiligung von Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 231-247.

Demokratische Partizipation in Familienzentren

Raingard Knauer

Um ein gutes Aufwachsen von Kindern zu unterstützen, wollen Familienzentren Orte für die ganze Familie sein. Ihr fachlicher Anspruch niedrigschwellig und sozialraumorientiert zu arbeiten sowie Vernetzung zu begleiten kann nur dann umgesetzt werden, wenn sie diejenigen, mit denen sie arbeiten, beteiligen und Partizipation zum Handlungsprinzip der sozialpädagogischen Fachkräfte wird. Dabei agieren Familienzentren auf der Schnittstelle verschiedener sozialpädagogischer Arbeitsfelder, vor allem Kita und Familienbildung bzw. Beratungsangeboten, kooperieren mit unterschiedlichen Akteuren und unterliegen zum Teil auch unterschiedlichen Logiken fachlichen Handelns. So entstehen Spannungsfelder, die auch in der Konzeptionierung von Partizipation in Familienzentren berücksichtigt werden müssen. Partizipation der Kinder muss in Familienzentren also immer auch ins Verhältnis gesetzt werden zur Partizipation von Eltern und ggf. auch Kooperationspartner*innen. Der folgende Text skizziert die Hintergründe für die Entwicklung von Familienzentren, beschreibt Ziele und Arbeitsprinzipien von Familienzentren, stellt Eckpunkte demokratischer Partizipation vor und verdeutlicht so die hohe Komplexität und die Vielzahl an Spannungsfeldern, die Familienzentren kennzeichnen. Abschließend werden auf dieser Grundlage Vorschläge für Partizipation in Familienzentren gemacht und exemplarisch konkretisiert.

1 Familienzentren als Antwort auf gesellschaftlichen Wandel

Familienzentren, die Angebote an die ganze Familie bieten wollen, gewinnen in Deutschland seit ungefähr zwanzig Jahren zunehmend an Bedeutung. Sie antworten auf insbesondere drei gesellschaftliche Entwicklungen, die das Aufwachsen von Kindern beeinflussen:

- *Die Betreuungsbedarfe der Eltern verändern sich:* Die Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen führt zu höheren Betreuungsbedarfen jüngerer Kinder durch Krippen oder Tagespflegepersonen. Gleichzeitig steigen die Bedarfe nach Ganztagsplätzen.
- *Die Bedeutung früher Bildung steht stärker im Fokus der öffentlichen Wahrnehmung:* Insbesondere seit Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) wurden Kindertageseinrichtungen in

der Öffentlichkeit stärker als bislang auch als Bildungseinrichtungen wahrgenommen. Alle Bundesländer haben auf Basis eines gemeinsamen Rahmens (vgl. JMK/KMK 2004) Bildungsrahmenpläne für Kindertageseinrichtungen formuliert. Sie verstehen sie als erste Bildungseinrichtungen mit einem sozialpädagogischen Bildungskonzept.

- *Eltern sind mit komplexeren Erwartungen an ihre Erziehungskompetenzen konfrontiert:* Die gesellschaftlichen Anforderungen (u. a. in Zusammenhang mit Betreuung und Bildung) führen dazu, dass sich Eltern in vielfältiger Weise unter Druck fühlen (vgl. Merkle/Wippermann 2008). Klassische Elternarbeit in Kitas, wie z. B. Elternabende, Entwicklungsgespräche etc. kann hier nicht mehr ausreichend unterstützen. Mütter und Väter haben zunehmend eigene Bedarfe an Unterstützung, um ihren Kindern gute Eltern sein zu können.

Der Elfte Kinder- und Jugendbericht versteht die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern als gesamtgesellschaftliche Aufgabe (vgl. BMFSFJ 2002, S. 53). „Vor diesem Hintergrund lassen sich Einrichtungen, die die Förderung von Kindern und Eltern gleichermaßen ins Blickfeld rücken, als Antwort im Sinne einer *gemeinsamen Verantwortung* von Eltern und Kindertageseinrichtungen für das Aufwachsen von Kindern betrachten“ (Rauschenbach 2008, S. 144).

Familienzentren in Deutschland orientieren sich an den Early Excellence Centres in Großbritannien, einem Programm das 1987 zur Stärkung von Familien entwickelt wurde. Die Early Excellence Centres wollen ein umfassendes Angebot an Familien anbieten (vgl. Rau/Saumweber/Kluge 2018, S. 4 f.). Ihr Programm basiert auf drei Säulen: „Jedes Kind ist exzellent“, „Eltern sind die Expert*innen ihrer Kinder“ und „Einrichtungen öffnen und vernetzen sich“ (ebd.). Diese drei Säulen sind anschlussfähig an kindheitspädagogische Fachdiskurse in Deutschland: Subjektorientierte Bildungskonzepte basieren auf einer Vorstellung vom Kind als Akteur seiner Aneignungsprozesse (vgl. Laewen 2002; Schäfer 2003); die Zusammenarbeit mit Eltern wird zunehmend als Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (vgl. Roth 2013) verstanden; die Öffnung nach innen und außen war bereits Anspruch im Situationsansatz, der lange konzeptionell die Arbeit in Kindertageseinrichtungen bestimmte. Systematisch gemeinsam gedacht wurden diese Perspektiven aber erst in der Konzeptionierung von Familienzentren.

Und doch bleibt der Begriff Familienzentrum in Deutschland bis heute diffus. Es ist nicht eindeutig geklärt, was ein Familienzentrum ist. Der Begriff bezeichnet vielmehr eine große Vielfalt an Einrichtungen und Angeboten, die Kinder und Familien unterstützen wollen (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2020). Welche Schwerpunkte dabei konkret entwickelt werden, hängt auch von der jeweiligen Förderpraxis der Länder ab.

2 Ziele und Arbeitsprinzipien von Familienzentren

Trotz dieser Vielfalt lassen sich gemeinsame Ziele und Arbeitsprinzipien feststellen. Familienzentren verstehen sich als Orte für die ganze Familie: „Leitidee eines Familienzentrums ist es, die Funktionsbereiche Betreuung, Bildung und Beratung zu vernetzen und daraus idealerweise ein funktionierendes integratives Dienstleistungsangebot für Kinder und Familien zu entwickeln“ (Rietmann 2008, S. 40). Als Familien werden dabei neben den Erziehungsberechtigten auch Verwandte wie Großeltern etc. oder andere vertraute Menschen verstanden. Familienzentren richten sich an Kinder und diejenigen, die in ihrem Alltag wichtig sind und wollen bereits existierende, aber bislang getrennt voneinander arbeitende Angebote im Sozialraum unter einem Dach oder gebündelt aus einer Hand bereitstellen (vgl. BMFSFJ 2012, S. 81).

Der 14. Kinder- und Jugendbericht schlägt eine Typologie von Familienzentren (bzw. Eltern-Kind-Zentren) vor, die er als „Misch-Institutionen zwischen Familienbildung, Kindertagesbetreuung und offenen Treffs“ versteht (BMFSFJ 2013, S. 299). Diese können von der Kindertagesbetreuung ausgehen, um die herum weitere Angebote gruppiert werden (was in der Mehrzahl der Familienzentren der Fall ist), oder sie werden von vornherein als Angebot an die ganze Familie konzipiert und verstehen sich eher als Bürgertreffs mit allenfalls ergänzenden Betreuungsangeboten für Kinder. Auf dieser Schnittstelle finden sich auch Angebote an Eltern und Kinder, die im Bericht als „Nebenlinien“ bezeichnet werden, wie Mütterzentren, Mehrgenerationenhäuser und (kommunale) Familienbüros. Auch organisatorisch werden unterschiedliche Wege gegangen. So gibt es Familienzentren, die möglichst viele Angebote bei einem Träger unter einem Dach anbieten. In anderen Familienzentren kooperieren verschiedene Einrichtungen miteinander (z. B. eine Kindertageseinrichtung und ein Träger der Familienbildung). Wieder andere verstehen sich vor allem als Anlaufstelle für Familien, die sie dann quasi als Lotse an andere Angebote im Sozialraum weitervermitteln.

In allen Formen bieten Familienzentren deutlich mehr als die klassischen Einzelangebote. Sie reichen von einer erweiterten Bildung und Erziehung in Kitas, über zusätzliche Beratungs- und Bildungsangebote für Eltern bis hin zu ambulanten Angeboten allgemeiner Sozialer Arbeit mit Familien, therapeutischen Angeboten u. v. m. Dies geschieht in vielfältigen Träger-Verbund-Strukturen, in denen Angebote, die bislang in deutlich voneinander abgegrenzten Institutionen gemacht wurden, nun unter einem Dach oder in enger Kooperation und Abstimmung angeboten werden.

Verantwortlich für die fachliche Konzeptionierung und organisatorische Abstimmung dieser Angebote in den Familienzentren sind i. d. R. Koordinator*innen. Diese erkunden Bedarfe, entwerfen Konzepte und vermitteln zwischen den verschiedenen Systemen und den in ihnen tätigen Kooperationspartnern. Häufig

wollen Familienzentren besonders belastete Familien erreichen und werden vor allem in sozialen Brennpunkten eingerichtet. Es gibt aber auch Kommunen, die Familienzentren als Regelangebot für alle Familien etablieren wollen. Entsprechend unterschiedlich sind die inhaltlichen Schwerpunkte von Familienzentren.

Diese Vielfalt muss bei Überlegungen zu Partizipation in Familienzentren berücksichtigt werden. *Das* Familienzentrum gibt es nicht. Und doch lassen sich bei allen Unterschieden gemeinsame Arbeitsprinzipien von Familienzentren identifizieren, die auch Bedeutung für die Gestaltung von Partizipation haben. Dies sind insbesondere Niedrigschwelligkeit, Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit.

Niedrigschwelligkeit meint die Zugangsbarrieren für ihre Adressat*innen möglichst niedrig zu gestalten (vgl. Mayrhofer 2012, S. 147f.). Das betrifft die Darbietung von Informationen (Wie erfahren die Familien von den Angeboten des Familienzentrums?), Erreichbarkeit (Wo liegt das Zentrum? Wie kommen Eltern und Kinder dorthin?), Passung der Angebote (Entsprechen die Angebote des Familienzentrums den Interessen der Familien?) und andere Rahmenbedingungen (Passen Öffnungszeiten, Raumgestaltung etc. zu den Bedarfen von Eltern und Kindern?). Niedrigschwelligkeit basiert auf einer Orientierung an der Perspektive der Adressat*innen und ist damit auf Partizipation angewiesen. Allerdings bleibt Niedrigschwelligkeit letztlich eine Utopie. Es gibt keine Niedrigschwelligkeit für alle. Was für den einen niedrigschwellig ist und Teilhabe eröffnet, erschwert für die anderen vielleicht die Teilnahme und führt zu Exklusion. So sind Familienzentren immer wieder gefordert sich zu entscheiden, welche der möglichen Zielgruppen in ihrem Sozialraum sie erreichen wollen und welche sie (vorerst) eher vernachlässigen müssen (vgl. Sturzenhecker 2014, S. 70 ff.). Damit entscheiden sie auch, wer sich beteiligen darf und wer (vorerst) nicht (vgl. Sturzenhecker/Voigtsberger 2015).

Das zweite Kennzeichen von Familienzentren ist *Sozialraum- bzw. Gemeinwesenorientierung*. Wenn Familienzentren sich an den konkreten Bedarfen der Familien vor Ort orientieren wollen, sind sie auf aktuelle Sozialraumanalysen angewiesen. Sie brauchen einen Überblick darüber, wer im Sozialraum lebt und mit welchen Problemlagen die hier wohnenden Familien konfrontiert sind. Sozialer Raum ist aber nicht nur eine Kategorie oder Strategie sozialpädagogischen Handelns, sondern vor allem der Ort, an dem die Menschen selbst aktiv ihr Leben gestalten. Deshalb verlangt Sozialraumorientierung immer auch die Perspektive der Betroffenen selbst zu erfassen und bei der Planung von Angeboten zu berücksichtigen. Damit Angebote von denjenigen, für die sie entwickelt werden, auch angenommen werden, müssen sie unter Beteiligung der Betroffenen entwickelt und koproduziert werden (vgl. Sturzenhecker 2009, S. 69 ff.). Aber auch hier muss wieder entschieden werden, welche bzw. wessen Perspektiven und Bedarfe im Sozialraum aufgenommen werden und welche (vorerst) nicht.

Drittens geht es Familienzentren um *Öffnung und Vernetzung* der unterschiedlichen Dienstleistungen und der hier handelnden Personen im Interesse von Familien. Konkret sind dies diejenigen, die mit Kindern und Eltern (sozial) pädagogisch handeln (Erziehung und Bildung mit Kindern, Elternbildung, Vernetzung von Erziehungsverantwortlichen etc.), aber auch Akteure, deren Schwerpunkt in Beratung (etwa Erziehungsberatung, Sozialberatung) oder der Vermittlung anderer Unterstützungsleistungen (z. B. Ausfüllen von Anträgen, Vermittlung von Ansprechpartner*innen etc.) liegt. Hinzukommen unter Umständen Fachkräfte aus dem Medizin- und Therapiesystem. Öffnung und Vernetzung ist immer verbunden mit ggf. unterschiedlichen (fachlichen) Perspektiven, die auch widersprüchlich sein können. Solche Spannungsfelder wahrzunehmen und in ihren Abstimmungsprozessen zu berücksichtigen ist insbesondere Aufgabe der Koordinationsfachkräfte in Familienzentren. Da Vernetzung eine Bereitschaft der hier handelnden Personen voraussetzt, ist Partizipation auch für Vernetzung von großer Bedeutung, in diesem Fall der Partizipation der Kooperationspartner*innen. Dabei verlangt Vernetzung im Sozialraum einerseits Moderation (also die Klärung unterschiedlicher Perspektiven, Interessen und Bedarfe und die Vermittlung zwischen ihnen), andererseits Entscheidung (Welche Akteure und welche Argumente werden aktuell stärker wahrgenommen und berücksichtigt und welche nicht?).

Partizipation muss also ein zentrales Arbeitsprinzip von Familienzentren sein (vgl. Sturzenhecker 2014). Auch der Deutsche Verein fordert eine quartiersbezogene Form von Partizipation: „Familien sollen direkt an der Planung von Angeboten beteiligt werden“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2020, S. 9).

3 Eckpunkte demokratischer Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe

Partizipation in Familienzentren erfordert es, zu klären, was unter Partizipation verstanden werden soll. Auch wenn Partizipation spätestens seit dem 8. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMJFFG 1990) eine der Strukturmaximen der Kinder- und Jugendhilfe darstellt und an verschiedenen Stellen gesetzlich verankert ist (u. a. in §§ 8 und 45 SGB VIII) bleibt vielfach unbestimmt, was genau mit dem Begriff verbunden wird. In der UN-Kinderrechtskonvention ist Partizipation als Kinderrecht verankert, da „die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft innewohnenden Würde und der Gleichheit und Unveräußerlichkeit ihrer Rechte die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet“ (Präambel der UN-Kinderrechtskonvention). Der Kern der Menschenwürde ist das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung über die eigenen Belange (vgl. von der Pfordten 2016, S. 54 ff.). Vor diesem Hintergrund ist auch

die Pädagogik verpflichtet, die jeder Pädagogik immer innewohnenden Machtverhältnisse demokratisch(er) zu gestalten und Kindern Selbst- und Mitentscheidungsrechte konstitutionell, zuzugestehen, also unabhängig von der guten oder schlechten Laune der Erwachsenen (vgl. Korczak 1967/1919, S. 304, zur Bedeutung Korczaks Pädagogik heute vgl. auch Wyrobnik 2021). Daher wird im Weiteren von demokratischer Partizipation gesprochen.

In Kindertageseinrichtungen gibt es inzwischen langjährige Erfahrungen mit Partizipation (vgl. auch Lehmann/Richter in diesem Band). Insbesondere die Konzepte „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011) und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ (Hansen/Knauer 2015) beschreiben differenziert, wie demokratische Partizipation in Kitas umgesetzt werden kann. Sie zeigen, wie pädagogische Fachkräfte in der Kita Selbst- und Mitentscheidungsrechte der Kinder konkret klären können, wie sie die dafür notwendigen Gremien und Verfahren einrichten und welche Bedeutung eine respektvolle Interaktion mit Kindern hat. Eng verbunden mit demokratischer Partizipation ist auch die verpflichtende Einführung von Beschwerdeverfahren von Kindern in der Kita (vgl. Hansen/Knauer 2016a).

In der Studie „Demokratische Alltagspraxis in erstzertifizierten Kindertageseinrichtungen der AWO Schleswig-Holstein e.V.“ wird untersucht, was pädagogische Fachkräfte tun, um Kinder in Kindertageseinrichtungen demokratisch zu beteiligen. Im Zwischenbericht wurden sieben Eckpunkte partizipativen Handelns der Fachkräfte herausgearbeitet (vgl. Knauer/Hansen/Redecker 2021). Pädagogische Fachkräfte setzen demokratische Partizipation um, indem sie ...

- *demokratische Strukturen gestalten*: Welche Selbst- und Mitbestimmungsrechte sollen die Kinder haben? Welche Beteiligungsgremien sollen eingeführt werden?
- *die demokratischen Verfahren gestalten*: Wie sollen die Beteiligungsgremien arbeiten? Wie wird entschieden? Welche Rituale sind damit verbunden?
- *entscheiden, welche konkreten Partizipationsthemen bearbeitet werden*: Wie werden diese im Kita-Alltag wahrgenommen und den Kindern gegenüber deutlich gemacht? Wie werden Themen aufgegriffen? Welche Themen bringen die Fachkräfte ein?
- *selbstbestimmtes Handeln im Alltag ermöglichen*: Wie wird die Kita-Umgebung so gestaltet, dass sie von Kindern eigenständig genutzt werden kann? Wie gelingt es zurückhaltend und aufmerksam zu agieren?
- *den Kindern Strukturen und Verfahren, Inhalte und Handlungsoptionen im Alltag transparent machen*: Wie werden abstrakte Inhalte konkretisiert und visualisiert? Wie wird über Demokratie in der Kita gesprochen?
- *Interaktionen respektvoll gestalten*: Wie gelingt es gegenüber den Äußerungen der Kinder aufmerksam zu sein, ihnen Raum zu geben und Gehör zu

verschaffen? Wie können auch Informationen und Anweisungen respektvoll formuliert werden? Wie wird dialogisches Argumentieren unterstützt?

- *differenziert im Spannungsfeld zwischen dem einzelnen Kind und der Gemeinschaft agieren*: Wie gelingt es, sich gleichzeitig an den Einzelnen und an der/den Gruppe(n) zu orientieren? Wie kann Solidarität gestaltet werden? Wie gelingt es die Schwächeren zu unterstützen, ohne die Stärkeren zu vernachlässigen? Wie werden die vielfältigen emotionalen Aspekte von Demokratie berücksichtigt?

Die Gestaltung demokratischer Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen ist komplex. Sie vollzieht sich im tagtäglichen Handeln der pädagogischen Fachkräfte zu konkreten Themen. Um Partizipation gestalten zu können, benötigen die pädagogischen Fachkräfte fundiertes Wissen, didaktisch-methodisches Können und eine Reflexion eigener biografischer Erfahrungen und Einstellungen. Fortbildungen (insbesondere mit dem ganzen Team einer Einrichtung) spielen daher eine wichtige Rolle bei der Verankerung und Weiterentwicklung von Partizipation.

4 Demokratische Partizipation in Familienzentren

Die Konzeptionierung und konkrete Gestaltung demokratischer Partizipation in Familienzentren ist im Vergleich zu Kindertageseinrichtungen nochmals um ein Vielfaches komplexer und bedarf vertiefender konzeptioneller Überlegungen (vgl. Richter/Bühmann 2019, S. 158). Diese sollten auch die unterschiedlichen Gruppierungen, die ein Familienzentrum ausmachen, berücksichtigen. Dies sind vor allem:

- *Kinder und Eltern in der Kita*: Bereits in der Kita stellt sich nach der Klärung der Selbst- und Mitentscheidungsrechte für Kinder möglicherweise auch die Frage nach den demokratischen Mitentscheidungsrechten der Eltern. Über welche Themenbereiche in der Kita sollen die Kinder (und Fachkräfte), über welche müssen bzw. sollen auch Erziehungsberechtigte mitentscheiden? Einige Kindertageseinrichtungen haben analog zur Kita-Verfassung eine „Eltern-Verfassung“ entwickelt. In diesen wird geklärt, bei welchen Themen in der Kita Eltern wie mitentscheiden dürfen (vgl. Redecker 2015).
- *„Feste“ und „ambulante“ Besucher*innen*: Niedrigschwelligkeit in Familienzentren bedeutet, dass neben den festen Zielgruppen (vor allem die in der Kita angemeldeten Kinder und ihre Erziehungsberechtigten) auch ambulante Besucher*innen (Kinder und Erwachsene) willkommen sind. Damit werden die Mitgliedschaften unklar. Wer gehört zum Familienzentrum und mit welcher Zugehörigkeit sind welche Beteiligungsrechte verbunden? Auch hier

stellt sich die Frage, welche Interessen in welchem Maß Gehör finden und berücksichtigt werden sollen.

- *Familienzentrums-Fachkräfte und Kooperationspartner*innen*: Die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen und Fachgruppen ist ein Kennzeichen von Familienzentren. Demokratie beinhaltet das Recht auf Beteiligung aller, die von Themen betroffen sind. Das beinhaltet auch eine Beteiligung der Fachkräfte und Kooperationspartner*innen. Aber sollen alle Fachkräfte, die irgendwie im Familienzentrum tätig sind, gleichberechtigt mitbestimmen oder wird unterschieden zwischen Fachkräften im „Kernbereich“ des Familienzentrums und weiteren Kooperationspartner*innen (und wer gehört dann zu welcher Gruppe und darf was wie mitbestimmen?).

In der folgenden Tabelle werden die o. g. Eckpunkte demokratischer Partizipation der Kita mit den eben beschriebenen Spannungsfeldern der unterschiedlichen Zielgruppen und Beteiligten im Familienzentrum verbunden (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Eckpunkte demokratischer Partizipation der Kita

Perspektiven auf fachliches Handeln demokratischer Partizipation ↓	Im Spannungsfeld von ... ⇒	Kindern und Erziehungsberechtigten in der Kita (als eigenständige Einheit des Familienzentrums)	festen und „ambulanten“ Besucher*innen (Kinder und Erwachsene)	Familienzentrums-Fachkräften und Kooperationspartner*innen
demokratische Strukturen gestalten		Welche Rechte soll wer zu welchen Themenbereichen haben und welcher Beteiligungsgremien bedarf es dafür?		
demokratische Verfahren gestalten		Wie sollen die Gremien arbeiten? Wie werden Entscheidungsprozesse gestaltet? Welche Rituale gibt es? Etc.		
entscheiden, welche konkreten Partizipationsthemen bearbeitet werden		Was sind konkrete Themen/Inhalte, die die verschiedenen Gruppen beschäftigen? Welche Inhalte werden aufgegriffen, welche nicht? Etc.		
selbstbestimmtes Handeln im Alltag ermöglichen		Wie wird das Familienzentrum so gestaltet, dass Kinder und Erwachsene in einem geklärten Rahmen möglichst eigenständig handeln können?		
demokratische Strukturen und Verfahren, Inhalte und Handlungsoptionen im Alltag transparent machen		Wie werden Partizipationsmöglichkeiten für alle transparent? Welche Sprachen, Visualisierungen, Thematisierungen sind wichtig?		
Interaktionen respektvoll gestalten		Wie gelingen respektvolle kultur- und fachsensible Interaktion?		
differenziert im Spannungsfeld zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft agieren.		Wie gelingt es, sowohl die Interessen der Einzelnen zu berücksichtigen als auch sich an der Gesellschaft zu orientieren?		

Die Tabelle verdeutlicht die hohe Komplexität von Partizipation in Familienzentren. Damit den Zielgruppen und Kooperationspartner*innen in dieser Komplexität Partizipation tatsächlich ermöglicht wird, müssen vor allem vier Fragen geklärt werden:

- In welchen Handlungsfeldern des Familienzentrums soll Partizipation konzipiert werden?
- Wer verantwortet und konzeptioniert demokratische Partizipation im Familienzentrum bzw. im jeweiligen Handlungsfeld?
- Wie werden Beteiligungsrechte und -verfahren im Familienzentrum konkret geklärt?
- Welche Beschwerdemöglichkeiten gibt es?

In welchen Handlungsfeldern des Familienzentrums soll Partizipation konzipiert werden?

In Familienzentren treffen unterschiedliche Angebote aufeinander, die durch verschiedene Strukturen und fachliche Anforderungen gekennzeichnet sind (Kita, Beratungsangebote, Selbsthilfeangebote u. v. m.). Dies wird im Folgenden „Handlungsfeld des Familienzentrums“ genannt. Dabei empfiehlt es sich Partizipation im Familienzentrum eher in Form einer „föderalen Struktur“ zu konzipieren. So können Beteiligungsrechte und -verfahren zunächst für die einzelnen Handlungsfelder des Familienzentrums konkret geklärt und gestaltet werden, um diese in einem zweiten Schritt wieder miteinander in Bezug zu setzen und ggf. zu modifizieren. Daher gilt es zunächst zu klären, welche Handlungsfelder das konkrete Familienzentrum kennzeichnen, in denen die Partizipation der Betroffenen und Beteiligten zu klären ist.

Dabei sollte Partizipation für Kindertageseinrichtungen in Familienzentren in einem eigenständigen Prozess konzipiert und umgesetzt werden. In Kindertageseinrichtungen ist die Beteiligung der Kinder zwingend vorgeschrieben (vgl. § 8a, § 45 SGB VIII) und muss auch in der Qualitätsentwicklung überprüft und weiterentwickelt werden (vgl. § 79a SGB VIII). Die Beteiligung der Kinder kann nicht gleichberechtigt mit den Interessen anderer Adressat*innen oder der Kooperationspartner*innen des Familienzentrums behandelt werden. Und doch entsteht eine Wechselwirkung des Beteiligungskonzepts der Kita mit Fragen von Partizipation der anderen Akteure.

Wer konzeptioniert demokratische Partizipation im Familienzentrum bzw. im jeweiligen Handlungsfeld?

In Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ist es zunächst Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, Partizipation zu gestalten. Sie sind es, die in den

Institutionen Beteiligungsrechte und -verfahren für Kinder und Jugendliche (sowie andere Gruppen) klären und im Einrichtungsalltag umsetzen müssen. In Familienzentren sind die Verantwortungsbereiche aufgrund der komplexen Vernetzungen (u. a. durch die Zusammenarbeit verschiedener Träger, Institutionen, Personen und kombinierte Finanzierungen) allerdings häufig unklar. Das erschwert auch die Klärung, wer für die Gestaltung demokratischer Partizipation verantwortlich ist: der/die Träger, die Leitungen der verschiedenen Angebote, alle Teammitglieder aller Angebote (auch die freiwillig Engagierten?), die Koordinationsfachkraft, etc.?

Es empfiehlt sich, ein „Kernteam“ von Personen zu identifizieren, das Partizipation im Familienzentrum in den verschiedenen Angebotsbereichen entwickelt und koordiniert. Mitglied dieses Kernteams sollten diejenigen sein, die in zentralen Bereichen des Familienzentrums Verantwortung tragen und Entscheidungen treffen. In den meisten Familienzentren wird hier vermutlich zunächst die Koordinationsfachkraft eine wichtige Rolle spielen.

Wie werden Beteiligungsrechte und -verfahren in Familienzentren konkret geklärt?

Partizipation vollzieht sich immer konkret. Daher müssen demokratische Rechte und Verfahren auch in Familienzentren immer in Bezug auf die konkrete Praxis geklärt werden. Auf eine solche Klärung verweisen die o. g. Eckpunkte demokratischer Partizipation. Was bedeutet es für die verschiedenen Handlungsbereiche des Familienzentrums demokratische Strukturen und Verfahren zu gestalten, Beteiligungsthemen zu erkennen und zu thematisieren, selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen, Transparenz herzustellen, respektvoll zu interagieren und das zwischen individuellen und gesellschaftlichen Perspektiven?

Das beinhaltet auch die Klärung, zu welchen Themenbereichen in den jeweiligen Handlungsfeldern des Familienzentrums Beteiligungsrechte und -verfahren erarbeitet werden sollen. Welches sind die zentralen Themenbereiche, bei denen auch ambulante Nutzer*innen oder Kooperationspartner*innen ihre Interessen einbringen sollen? Welche Themenbereiche beschäftigen vielleicht mehrere Handlungsfelder des Familienzentrums?

Bei der Klärung der Beteiligungsrechte kann eine Differenzierung nach Beteiligungsstufen unterstützen, wie sie z. B. von Arnstein 1969 in der „ladder of participation“ mit Blick auf Partizipation von Bürger*innen an politischen Beteiligungsprozessen entworfen wurden (vgl. Schnurr 2011, S. 1336). Im Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ werden mit Rückgriff auf Schröder (vgl. Schröder 1995, S. 16f.) vier Beteiligungsstufen (und eine Stufe der Nicht-Beteiligung) unterschieden (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Stufen der Beteiligung im Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“

Fremdbestimmung (Nicht-Beteiligung)	Die Entscheidungsbefugnis liegt bei den jeweiligen Fachkräften.
Information	Die Entscheidungsbefugnis liegt bei den jeweiligen Fachkräften. Die anderen Mitglieder der Einrichtung werden jedoch informiert und können sich auf dieser Grundlage orientiert verhalten.
Anhörung	Vor der Entscheidung der Fachkräfte werden die jeweiligen Akteure angehört. Letztlich liegt aber auch hier die Entscheidung, ob diese Argumente berücksichtigt werden oder nicht, bei den Fachkräften. Sie informieren darüber, wie sie sich entschieden haben.
Mitbestimmung	Entscheidungen werden gemeinsam getroffen.
Selbstbestimmung	Die Betroffenen (oder die Akteure) treffen die Entscheidungen alleine.

Auch Familienzentren können mittels dieser Stufen in den identifizierten Handlungsfeldern konkret klären, wobei die jeweiligen Zielgruppen und Kooperationspartner*innen das Recht auf Selbst- oder Mitentscheidung haben sollen.

Welche Beschwerdemöglichkeiten gibt es?

Schließlich muss Partizipation auch in Familienzentren immer die Möglichkeit beinhalten, sich über Themen oder Personen beschweren zu können. Beschwerden von Zielgruppen oder Kooperationspartner*innen können Hinweise für notwendige Veränderungen der fachlichen Arbeit beinhalten und so zur Qualitätsentwicklung beitragen. Sie ermöglichen aber vor allem Machtverhältnisse zu erkennen und demokratisch weiterzuentwickeln. Dabei reicht es nicht aus, generell auf Beschwerdemöglichkeiten hinzuweisen. Es braucht vielmehr analog zur Einführung von Beschwerdeverfahren für Kinder in der Kita (vgl. Hansen/Knauer 2016b) Überlegungen wie Beschwerdeverfahren für die konkreten Betroffenen und Kooperationspartner*innen aussehen können.

5 Fazit

Familienzentren sind in vielfacher Hinsicht sehr komplexe sozialpädagogische Einrichtungen. Bislang ist kaum geklärt, was Familienzentren in Deutschland sind und an welchen fachlichen Prinzipien sie sich orientieren sollen. Insofern sind mit dem Begriff Familienzentrum in den Ländern z. T. sehr unterschiedliche Konstrukte verbunden. Entsprechend vielfältig sind auch die Fragen, mit denen sich die Verantwortlichen bei der Konzeptionierung und Umsetzung demokratischer Partizipation auseinandersetzen müssen.

Wenn Partizipation in Familienzentren mehr sein soll als ein normativer Apell, gilt es systematisch zu klären, wie die konkreten Menschen in den konkreten Strukturen zu den konkreten Themen, die sie betreffen, demokratisch beteiligt werden können. Dies ist zunächst Aufgabe der Koordinationsfachkräfte. Gleichzeitig sind auch die Träger von Familienzentren gefordert, demokratische Partizipation als wichtigen Qualitätsaspekt zu fordern und die notwendigen Rahmenbedingungen bereitzustellen, damit die Akteure in den Familienzentren Kinder (und weitere Zielgruppen) beteiligen können.

Literatur

- Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (1990): Achter Jugendbericht. Bonn: BMJFFG.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend () (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebensbedingungen junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2012): Zeit für Familien. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Achter Familienbericht. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2020): Empfehlungen des Deutschen Vereins für die Stärkung von Familienzentren. Berlin. www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2020/dv-28-18_staerkung-familienzentren.pdf (Zugriff: 14.04.2021).
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- Hansen, R./Knauer, R. (2015): Das Praxisbuch. Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hansen, R./Knauer, R. (2016a): Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Annäherungen an Standards für die Umsetzung des § 45 SGB VIII. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 31-46.
- Hansen, R./Knauer, R. (2016b): Beschwerden erwünscht. Acht konzeptionelle Fragen zur Einführung von Beschwerdeverfahren für Kinder in Kitas. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (5), S. 16-18.
- Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar/Berlin: das netz.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (13./14.05.2004 und 03./04.2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Zugriff: 14.04.2021).
- Knauer, R./Hansen, R./Redecker, S. (2021): Demokratische Alltagspraxis in Kindertageseinrichtungen. Was pädagogische Fachkräfte tun, um Kindern Partizipation zu ermöglichen. In: KiTa aktuell (6), S. 188-191.
- Korczak, J. (1967/1919): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck.
- Laewen, H.-J. (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen, H.-J./Andres, B (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, S. 33-69.
- Mayrhofer, H. (2012): Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Merkle, T./Wippermann, C. (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius.

- Rau, A.-C./Saumweber, K./Kluge, L. (2018): Der Early Excellence-Ansatz: Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien. www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Ki-TaFT_Rau_Saumweber_Kluge_2018_EarlyExcellenceAnsatz.pdf (Zugriff: 14.04.2021).
- Rauschenbach, T. (2008): Neue Orte für Familien. In: Diller, A./Heitkötter, M./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 133-156.
- Redecker, S. (2015): Elternrechkatalog für die Kita – Vom Umgang mit Partizipation für Mütter und Väter. In: KiTa aktuell (10), S. 207-209.
- Richter, L./Bührmann, T. (2019): Hamburger Eltern-Kind-Zentren (EKiZ) Abschlussbericht zur Evaluation 2019. Hamburg: Drucksache 21/19452 der Hamburgischen Bürgerschaft v. 18.12.2019. www.buergerschaft-hh.de/parldok/vorgaenge/69175/1 (Zugriff: 14.04.2021).
- Rietmann, S. (2008): Das interdisziplinäre Paradigma. Fachübergreifende Zusammenarbeit als Zukunftsmodell. In: Rietmann, S./Hensen, G. (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden: VS, S. 39-58.
- Roth, X. (2013): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Schäfer, G. E. (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Schnurr, S. (2011): Partizipation. In: Otto, H.-H./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 1069-1078.
- Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sturzenhecker, B. (2009): Evaluation von 18 Eltern-Kind-Zentren in Hamburg. Abschlussbericht. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz: Eigendruck. www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/evaluation-eltern-kind-zentren-sturzenhecker.pdf (Zugriff: 14.04.2021).
- Sturzenhecker, B. (2014): Mehr Partizipation wagen. Ideen zur Weiterentwicklung der Eltern-Kind-Zentren. In: Forum für Kinder und Jugendarbeit (1), S. 40-43.
- Sturzenhecker, B./Voigtsberger, U. (Hrsg.) (2015): Das Qualitätskonzept der Hamburger Eltern-Kind-Zentren. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration: Eigendruck. www.hamburg.de/contentblob/4461816/dba22f438363a0c02e12c4fbbb28a1b6/data/qualitaetskonzept-ekiz.pdf (Zugriff: 13.10.2021).
- Von der Pfordten, D. (2016): Menschenwürde. München: C. H. Beck.
- Wyrobnik, I. (2021): Korczaks Pädagogik heute. Wertschätzung, Partizipation und Lebensfreude in der Kita. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Partizipation im Hort¹

Katrin Peyerl/Ivo Züchner

Horte sind wie auch Krippen oder Kindergärten Kindertageseinrichtungen, die in der Regel dem Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet sind. Horte richten sich an Kinder im Alter von 6-14 Jahren und waren bis zum Ausbau der Ganztagschulen die zentralen Institutionen für die ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung von (Grund-)Schulkindern. Für Horte existieren verschiedene Organisationsformen und Begriffe – im 12. Kinder- und Jugendbericht werden bspw. „Kinderhort, Hort an der Schule, Schulkinderhaus, Schülerladen, Hortgruppen oder -plätze in Kindertageseinrichtungen, Schulhort“ benannt. Charakteristisch ist die Regelmäßigkeit bzw. Kontinuität der Hort-Angebote (vgl. BMFSFJ 2005, S. 253), die sich auch durch Öffnungszeiten in den Schulferien fortsetzen (vgl. Neuß 2017a, S. 12). Räumlich sind sie „vielfach an Kindertagesstätten oder Grundschulen angegliedert“ (ebd., S. 12), aber auch als Einzeleinrichtungen organisiert. Der Bezug zur (Grund)schule ist dabei stets konstitutiv gewesen, stellten und stellen doch die Horte Kinderbetreuung nach Ende des täglichen Schulbesuchs sicher.

Die Förderung des Ganztagschulausbaus seit 2003 hat die Rolle des Hortes, der bis dato in den östlichen Bundesländern aus der Tradition der DDR flächendeckend verbreitet war und in den westlichen Bundesländern lange ein Nischendasein fristete (vgl. Gänger/Markert 2016), stark verändert. Mit der Etablierung von Ganztagsgrundschulen hat sich neben und mit dem Hort eine schulgestützte Form ganztägiger Betreuung etabliert und diesen quantitativ überholt. Die jeweiligen Politiken der Länder haben dabei im Prozess des Ganztagschulausbaus – vereinfacht – zu drei Modellen der schulischen Ganztagsbetreuung im Grundschulalter auf der Ebene der jeweiligen Länder geführt: (1) Koexistenz der Horte mit ganztägigen Angeboten an Schulen; (2) Auflösung der Hortangebote zugunsten von Ganztagsbetreuung an Schulen (z. B. NRW) sowie (3) Fortführung der Horttradition in enger Verbindung mit Grundschulen als Ganztagsschulmodell (z. B. Sachsen & Thüringen) (vgl. Lange 2016, S. 22; Züchner 2015). Die Überlappung zwischen Hort und Ganztagsgrundschulen führt auch zu einer gewissen Unschärfe der Statistiken, dies diskutierend wird im Kinder- und Jugendhilfereport des DJI für 2019 für die Betreuung von Grundschulkindern eine Zahl von 487.000 Kindern in Horten und eine Zahl von 1,18 Millionen Kindern in Ganztagsgrundschulen angegeben (vgl. Forschungsverbund DJI/TU Dortmund 2021, S. 17).²

1 Unter Mitarbeit von Anna Dotzert

2 Auch wenn somit die Grenzen von Hort und Ganztagschule unscharf sind, richtet der Beitrag im Weiteren den Blick auf die Institution Hort.

Im Unterschied zu Kindertageseinrichtungen für die Zielgruppe unterhalb des Schulalters und zu Ganztagschulen sind Horte, trotz ihrer bis heute starken quantitativen Verbreitung, nur selten Gegenstand wissenschaftlicher Diskussion oder Forschung (vgl. u. a. Gängler/Weinhold/Markert 2013; Diskowski 2019; BMFSFJ 2020a, S. 480). Nach einzelnen Studien (vgl. Hössl et al. 1999; Donath/Kempf/Prott 2001) und vereinzelt erschienenen Handbüchern (vgl. Kaplan/Becker-Gebhard 1997; Berry/Pesch 1997) Ende der 1990er-Jahre fand in den letzten Jahren ein Fachdiskurs vor allem in praxisorientierten und stärker normativen Beiträgen statt (vgl. dazu z. B. Neuß 2017b; Gängler/Weinhold/Markert 2013; Markert 2017; Peyerl/Züchner/Dotzert 2021). Entsprechend begrenzt ist auch der Fachdiskurs um Bildungsprozesse oder Partizipation in Horten.

1 Der Hort als Bildungsort

Im Kontext der seit Anfang der 2000-Jahre aufgekommenen Bildungsdiskussion ist auch die Bildungsbedeutung des Hortes betont worden (vgl. BMBF 2004; BMFSFJ 2005), der zumindest in den westlichen Bundesländern öffentlich vor allem unter dem Aspekt von Betreuung und Kompensation diskutiert wurde (vgl. BMFSFJ 2005, S. 252; Gängler/Markert 2015). Von Balluseck (1997, S. 14 f.) arbeitet in ihrem Vergleich der Hortentwicklung in der BRD und der DDR für die BRD die kompensatorischen Funktionen des Hortes heraus, während in der DDR ein umfassender Bildungs- und Erziehungsauftrag des Hortes proklamiert wurde. Dabei betont sie für das DDR-System den Schwerpunkt auf sehr zielgerichteten Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, „die den Kindern kaum Freiräume für eigene Gestaltungsideen“ (ebd., S. 15) ließen. Inhaltlich waren und sind zentrale Bereiche des Hortalltags das Mittagessen und die Hausaufgabenbetreuung/-zeiten sowie Freizeit- und Förderangebote und offene (Spiel-)zeiten in Ost und West (vgl. Huppertz/Meier-Muhsal 1999). Auch Projektarbeit gehört heute zu den wesentlichen Arbeitsformen der Horte.

Formal richtet sich der Hort als Leistung gemäß §§ 22 f. SGB VIII an Schulkinder bis zum Alter von 14 Jahren (vgl. auch BMFSFJ 2005, S. 253).³ Aus der Verortung des Großteils der Horte als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe leiten sich die Ziele des Hortes als Unterstützung und Ergänzung der Erziehung und Bildung in der Familie aber auch Förderung der „Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ ab (vgl. BMFSFJ 2005, S. 253). Entsprechend besteht der Förderauftrag nach § 22 SGB VIII in der Betreuung, Erziehung und Bildung (vgl. auch Gängler/Markert 2015; Kaplan/Säbel 1997), womit sowohl auf die „soziale, emotionale,

3 In Thüringen ist der Schulhort organisatorischer Bestandteil der Grundschule oder der Gemeinschaftsschule (§ 10, Abs. 3 Thüringer Schulgesetz).

körperliche und geistige Entwicklung des Kindes“ sowie auf die Vermittlung von Werten und Regeln gezielt wird. Dabei soll die Förderung der Kinder u. a. auch an den Interessen und Bedürfnissen der einzelnen Kinder orientiert sein (§ 22, 3), worin sich bereits Bezüge zum Thema Partizipation zeigen.

Der 12. Kinder- und Jugendbericht hat mit Verweis auf ein Diskussionspapier der AGJ von 2003 folgende Punkte herausgestellt, die alltägliche Bildungsziele der Horte beschreiben:

- die Fähigkeit des Kindes unterstützen, mit Belastungen, Übergängen, Veränderungen und Krisen so umzugehen, dass es darin Herausforderungen erblickt und Kräfte mobilisiert;
- den Erwerb von Lernkompetenzen und die Organisation von Lernprozessen unterstützen;
- Körpererfahrung und den Zusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und Denkentwicklung unterstützen;
- Weiterentwicklung und Stärkung von Aufmerksamkeit, Konzentration, Gedächtnis, Kreativität, Problemlöse- und Orientierungsfähigkeit (unterstützen);
- Kompetenz im Umgang mit Medien und neuen Technologien (unterstützen);
- Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und für Angelegenheiten der Gruppe (unterstützen) (vgl. BMFSFJ 2005, S. 254).

Formalisiert und konkretisiert wird der *pädagogische Auftrag von Kindertageseinrichtungen* in den Länderausführungsgesetzen sowie in den Bildungsplänen der Länder, die in der Mehrzahl der Fälle das Grundschulalter einschließen (vgl. Gängler/Weinhold/Markert 2013). Teilweise gibt es auch spezifische Bildungspläne für den Hort (wie bspw. in Brandenburg). Die Bildungspläne dienen als Orientierungsrahmen und definieren in der Regel verschiedene Bildungsbereiche (Sprache und sprachliche Bildung, naturwissenschaftliche & mathematische Bildung, Kulturelle Bildung/Ästhetische Bildung, Soziales Lernen) als Handlungsfelder des Hortes. In der Konkrektion beschreiben sie dann zumeist Bildungsziele für die einzelnen Bereiche sowie mögliche praktische Umsetzungsformen.

2 Partizipation als Ziel und Praxis der Hortpädagogik

Betrachtet man die Bildungspläne unter der Perspektive von *Partizipation* in Horten, so findet sich das Thema Partizipation bzw. Beteiligung in praktisch allen Bildungsplänen der Länder, bei unterschiedlich starker Betonung. So enthält z. B. der Bildungsplan in Thüringen ein eigenes Kapitel „Teilhabe und Mitbestimmung (Partizipation)“, wobei damit verbundene Ziele formuliert, mögliche Bereiche für Partizipation genannt und Handlungsweisen des Personals

beschrieben werden (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2019, S. 40 f.). Auch in praktisch allen anderen Bildungsplänen findet sich Partizipation als Punkt bzw. Unterpunkt. Speziell mit Blick auf den Hort werden Beteiligungsmöglichkeiten als wichtiges Instrument für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und für ein gelingendes Miteinander mit den Erwachsenen beschrieben (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt 2013, S. 50). Der Bildungsplan von Sachsen sieht sogar explizit vor, dass in Horten sowohl Alltagspartizipation als auch formalisierte Partizipation in Gremien stattfindet (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2011, S. 77). Beteiligung ist ebenso einer der sechs zentralen Bausteine der Hortkonzeptionen in Brandenburg und auch hier wird die Bedeutung formalisierter und informeller Beteiligung herausgehoben (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2016, S. 25 f.). Ergänzend ist das Thema in den Bildungsplänen aufgenommen, wenn Demokratieförderung explizit als Bildungsziel formuliert ist.

Über die Bildungspläne hinaus sind Horte aber auch formal beauftragt, Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. In der Neufassung des SGB VIII von 2021 wird der Erhalt einer Betriebserlaubnis verknüpft mit der „Entwicklung, Anwendung und Überprüfung eines Konzepts zum Schutz vor Gewalt, *geeignete Verfahren der Selbstvertretung und Beteiligung* sowie der Möglichkeit der Beschwerde (...)“ (§ 45, Abs. 2 SGB VIII).

Auch im Zuge der verschiedenen bundesweiten und regionalen Qualitätsentwicklungsinitiativen in der Kindertagesbetreuung ist Partizipation oft, wenn auch nicht immer, eines der Qualitätskriterien (z. B. im Nationalen Aktionsplan (BMFSFJ 2010), Gute-Kita-Gesetz 2019 (BMFSFJ 2020b), S. 16). So wurde im Projekt „Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST)“ der 2003 durchgeführten „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ Partizipation implizit als Förderungsanliegen und Bildungsauftrag dargestellt, da „Wahlmöglichkeiten passend zu den Fähigkeiten, Interessen, Begabungen und Lebensbedingungen“ (BMFSFJ 2005, S. 258) der Kinder in den Hortalltag integriert sein sollten. In der „Hort- und Ganztagsangebote-Skala“ (HUGS) zur Einschätzung der Qualität von entsprechenden Einrichtungen ist Partizipation hingegen kein explizites Thema und betrifft eher die Frage, inwieweit diese Kinder „am Umgang mit Materialien, Personen und an Aktivitäten teilnehmen“ (Tietze et al. 2007, S. 62) oder die an den Interessen der Kinder ausgerichtete Arbeit und Anschaffung von Materialien (vgl. ebd., S. 52). Auch in der Diskussion um das „Gütesiegel“ spielte Beteiligung zunächst eher eine kleinere Rolle, in den jetzt regional oder trägerspezifisch entstandenen Gütesiegeln oder gar im Modellprojekt „Gütesiegel Partizipation“ wird Beteiligung zu einem wichtigen bzw. dem zentralen Aspekt.

Jenseits der Qualitätsdebatte ist Partizipation auch in konzeptionellen Arbeiten zum Hort ein Thema, das in seiner Zielsetzung zumeist über die Förderung der

personalen und auch sozialen Entwicklung der Kinder gerahmt wird. So entwerfen bspw. Sommerfeld (2004) und Aghamiri (2016) den Hort als Erfahrungsraum, der Selbstbestimmungs- und Selbstständigkeitserfahrungen ermöglichen soll und betonen vor allem, dass hierfür eine Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder nötig ist. Becker-Gebhard (1997, S. 52) betont dabei, dass gerade der Hort im Unterschied zu Familie und Schule „prinzipiell größere Möglichkeiten“ besitzt, dies zu verwirklichen.

Bei Berry (1997b) wird Partizipation im Kontext von Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme konzipiert, auch wenn hier teils Überlappungen und Unschärfen zu Begriffen wie Selbstbestimmung oder Freiräumen existieren, die aber je nach theoretischem Konzept von Partizipation auch als Bestandteil dieser erachtet werden (z. B. Partizipationsleiter nach Schröder 1995). So stellt Berry (1997b, S. 165) heraus, dass Horte die Kinder zunehmend in die Lage versetzen sollten, ihre freie Zeit selbstständig zu gestalten bspw. dadurch, dass ihnen ermöglicht wird, sich nach Neigung und Situation unterschiedlichen Tätigkeiten zu widmen, ihren Aufenthaltsort frei zu bestimmen, zwischen einer ausreichenden Anzahl an Spielpartnern und verschiedenen erwachsenen Bezugspersonen zu wählen sowie soziale Kontakte und eigene Tätigkeiten auch ohne direkte Kontrolle durch Erwachsene zu gestalten. Hierfür sieht Berry die offene Arbeit in Horten als zentral an, da die Kinder dort mehr Selbstbestimmungsmöglichkeiten erhalten.

Die Bedeutung von Selbst-, aber auch Mitbestimmung im Rahmen der Förderung sozialer Kompetenzen wird auch in der von Peyerl/Züchner/ Dotzert (2021, S. 32) vorgenommenen Analyse exemplarischer Hortkonzeptionen deutlich, indem Kindern zugesichert wird, „dass sie aus den bestehenden Angeboten frei wählen und/oder bei Entscheidungen, die sie betreffen, mitbestimmen können“. Dahinter liegt vor allem das Ziel, Meinungsbildung und -vertretung sowie das Äußern eigener Bedürfnisse zu fördern (vgl. ebd.), die durch Partizipation gefördert werden, aber auch Voraussetzung von Partizipation darstellen.

Auch Fachkräfte reflektieren Partizipation besonders im Kontext des sozialen Lernens, wie sich bspw. in der Studie von Scheid/Seibel (1999) zeigte, in der pädagogische Fachkräfte Partizipation in den Einrichtungen damit begründeten, dass darüber das soziale Lernen bzw. das soziale Verhalten der Kinder gefördert werden soll (vgl. ebd., S. 59 f.). Das Modell-Projekt „Das ist unser Hort“ betonte in diesem Zusammenhang auch die Selbstwirksamkeitserfahrungen: „Partizipation im Hort bedeutet vor allem, dass Kinder im Hort erfahren können, dass es sich lohnt, sich für die eigene Sache einzusetzen, andere als Mitstreiter zu gewinnen Spaß macht und Erfolg bringt. Kinder sollten ihr Hortleben, ihre Räume, ihre Ordnungsregeln, Feste und Projekte als Ergebnis ihres gemeinsamen Tuns erleben“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2001, S. 12). Als notwendig wird hierfür vor allem das

Schaffen von Freiräumen durch die Erzieher*innen erachtet, was wiederum Professionalisierung des Personals in Form von Sensibilisierung und Förderung partizipativer Haltungen erfordere (vgl. ebd.).

Dass Partizipation auch vor dem Hintergrund von Demokratiebildung/-förderung in Horten reflektiert wird, wird – anders als bei der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen – eher vereinzelt über die Betrachtung einzelner Modellprojekte und Förderprogramme deutlich, bspw. im Rahmen von „Demokratie und Vielfalt in Kita und Hort“ (vgl. RAA Brandenburg 2009) oder „DISA“ (Demokratie und Integration in Sachsen-Anhalt), in dem als eigenes Projektziel in den geförderten Einrichtungen das Leben einer demokratischen Beteiligungskultur definiert wird (vgl. ebd., S. 21). Der Hort wird (neben anderen Einrichtungen wie Kindergärten) in Anlehnung an John Dewey als Ort der Demokratieförderung entworfen, der über demokratische Werte gestaltet und erlebt werden soll. Hierbei wird für die organisationale Perspektive jedoch betont, dass die „Verantwortung für Demokratielernen [...] von der Ebene der einzelnen Fachkraft auf die Ebene der gesamten Organisation gehoben“ (Arbeit und Leben 2019, S. 6) werden muss, indem institutionelle Strukturen der Partizipation implementiert werden. Dennoch werden die Haltungen der Fachkräfte, Kommunikationsstrukturen, verschiedene, auch alltagsbezogene Formen der Partizipation als relevante Ebenen der Förderung einer Partizipationskultur erachtet, die weitestgehend im folgenden Abschnitt weiter betrachtet werden.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Partizipation einerseits rechtlich und in den Bildungsplänen von Horten gefordert wird. Partizipation lässt sich andererseits aber auch als eigener Anspruch, als eigenes Bildungsziel der Einrichtungen, aber auch als Ansatz zur Förderung von vor allem sozialen und personalen Kompetenzen in den Einrichtungen herausarbeiten. Partizipation kann dabei zusätzlich durch externe Förderstrukturen und -programme gestärkt werden, in dem sowohl die Fachkräfte in ihrer Professionalisierung gefördert, ganze Entwicklungsentwicklungsprozesse sowie Projekte mit und für Kinder angestoßen werden (vgl. z.B. das Modellprojekt „Das ist unser Hort“, gefördert vom Landesjugendamt des Landes Brandenburg und der Stadt Potsdam; „DISA“ (Demokratie und Integration in Sachsen-Anhalt, gefördert im Rahmen von „Demokratie Leben!“ 2015-2019).

3 Formen und Praktiken von Partizipation im Hort

Empirische Erkenntnisse über Partizipationsformen und -praktiken bzw. die Gestalt von Partizipation im Hort liegen kaum vor, stattdessen finden sich eher einzelne Projektbeschreibungen (z.B. Dargel 2014) oder Auswertungen von Prozessbegleitungen (z.B. Arbeit und Leben 2019; RAA Brandenburg 2009).

- In der Studie von Scheid/Seibel (1999, S. 60 f.) wurden die Hortkinder nach Mitbestimmungsmöglichkeiten im Hort gefragt. 57% der befragten Kinder können die Freizeitgestaltung im Hort mitbestimmen. Gesprächsrunden, die als formalisierte Partizipationsform erachtet werden, existieren in circa einem Drittel der Einrichtungen. In nur wenigen der untersuchten Einrichtungen haben die Kinder allerdings auch Einfluss auf organisatorische Elemente des Hortlebens, in zehn bspw. auf die Raumgestaltung, in acht auf die Essenspläne und nur in sechs auf die Vereinbarung und Aushandlung von Regeln (vgl. ebd.).
- Im Modellprojekt „Mit Kindern Hort machen“ (1998-2001) in Sachsen wurden die Interessen der Kinder und ihre Beteiligung an der Gestaltung des Hortlebens in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Donath/Kempf/Protz 2001). Das Projekt, das die Auswahl und Gestaltung von Inhalten des Hortalltags stark in die Hände von Kindern gab, erbrachte neue Formen der Alltagsgestaltung und neue Bildungsangebote, die in einem Spannungsverhältnis zu den bisherigen, auf die Schule bezogenen Lernzeiten standen und auch zu den Zielen, die die Eltern und das pädagogische Personal als zentral für den Hort ansahen.
- Im Projekt zur „Infrastruktur für Schulkinder“ des Deutschen Jugendinstituts, wurden Grundschul Kinder (Schuljahrgänge 1-6) – falls sie einen Hort besuchten – u. a. gefragt, was ihnen im Hort gefällt und was nicht. Dabei wurde deutlich, dass Eltern „häufiger an verlässlichen Betreuungsstrukturen und einer sinnvollen pädagogischen Anleitung interessiert“ sind, Kinder jedoch „für sich stärker Freiheit und Autonomie bei der Gestaltung des Nachmittags“ (Hössl et al. 1999, 95 f.) einfordern.

Allerdings sind seit diesen Studien mehr als 20 Jahre vergangen, so dass unklar bleibt, wie sich die Praxis seither verändert hat. Wenn beleuchtet wird, wie Partizipation in Horten verwirklicht wird, lässt sich ausgehend von überwiegend konzeptionellen Beiträgen und Projektvorstellungen zwischen vor allem alltagsbezogenen, projektbezogenen und institutionalisierten Formen differenzieren, die zugleich verschiedene Einflussnahmemöglichkeiten zulassen. Für alle Formen ist jedoch festzuhalten, dass förderliche Strukturen und Interaktionen innerhalb der Einrichtungen erforderlich sind, die besonders durch Fachkräfte gewährleistet werden müssen (vgl. Berry 1997a, S. 53 f.; Westerholt 2017, S. 133). Sommerfeld (2004, S. 18) hebt so das Verzicht auf „institutionelle Zwänge und Barrieren“ sowie das Erfordernis, über räumliche und zeitliche Aspekte im Hort entscheiden zu können, hervor. Hierbei geht es bspw. um die Gestaltung des eigenen Tagesablaufs oder die Entscheidung des Aufenthaltsortes im Hort.

Die alltagsbezogene Partizipation kann mit Westerholt (2017, S. 133) „als pädagogische Querschnittsaufgabe und damit als generalisiertes Grundprinzip

des Zusammenlebens“ verstanden werden, die sich über Kommunikations-, Interaktions- und Entscheidungsprozesse gestalten lässt, die weniger geplant und vorstrukturiert sind. Peyerl/Züchner/Dotzert (2021) konnten in ihrer Analyse von Hortkonzeptionen auf verschiedene Praktiken der Partizipation verwiesen, die sich z. B. entlang der Differenzierung von Eikel (2006) als Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitsprache unterscheiden lassen. So wurde in einzelnen Konzeptionen die Mitgestaltung der Räume im Hort, in anderen die Mitbestimmung der Gruppenangebote oder von Projekten und Aktivitäten (z. B. Ferienangebote) sowie die Aushandlung und Ausgestaltung von Hort-Regeln, also Mitsprache, dargestellt (vgl. z. B. auch Arbeit und Leben 2019, S. 37). In der Betrachtung von verschiedenen Konzepten und Beispielen kann allerdings nicht trennscharf zwischen alltagsbezogenen bzw. in den Alltag integrierte Formen und stärker strukturierten Formen unterschieden werden. So kann Mitsprache auch über Wunsch- oder Kritikboxen ermöglicht werden, die durchaus institutionalisiert sein können (vgl. Peyerl/Züchner/Dotzert 2021, S. 31), der Zugang für Kinder ist aber – anders als z. B. bei Horträten – in ihrem Alltag gewährleistet. Etwas querliegend ist auch das von Berfelde/Breindl/Weiermann (2015) dargestellte Beispiel des eigenen Kinder-Budgets in einem Hort, das von den Hortkindern selbst verwaltet wird und ihnen so auch die Chance zur eigenen Entscheidung über dessen Verwendung ermöglicht.

Auch die Differenzierung zwischen alltäglichen und projektbasierten Formen ist für Außenstehende nicht eindeutig, trotzdem finden sich auch hier die Dimensionen von Eikel (2006). Als Mitbestimmung und Mitgestaltung im Projektkontext kann bspw. die „weitgehend selbstständige“ Organisation und Durchführung eines Herbstfestes durch Hortkinder (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2001, S. 20) oder die Entwicklung und Durchführung eines eigenen Tschechisch-Kurses durch ein Hortkind (vgl. Arbeit und Leben 2019, S. 23) interpretiert werden. Im Rahmen des von Dargel (2014) beschriebenen Projekts „Ein Baum voller Wünsche“ konnten u. a. die Kinder eines Hortes ihre Wünsche an einem gebastelten Baum notieren und damit ihre Bedürfnisse und Wünsche in einem organisierten Rahmen kommunizieren.

Neben alltagsorientierten und projektbezogenen Formen der Partizipation existieren in einigen Horten auch institutionalisierte und stärker auf Dauerhaftigkeit angelegte Partizipationsformen. Offener gestaltet sind dabei Elemente wie implementierte Gesprächsrunden, stärker formalisiert sind spezifische Hort-Gremien wie Kinderkonferenzen, Kinderräte oder Horträte (vgl. z. B. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2001, S. 25). In Hort- oder Kinderäten werden einzelne Kinder von anderen Hortbesucher*innen zu ihren Vertreter*innen gewählt. Die konkrete Gestalt und Organisation von Horträten ist durchaus heterogen und von den einzelnen Einrichtungen abhängig. Einen exemplarischen Überblick über verschiedene Horträte geben Peyerl/Züchner/Dotzert (2021). Charakteristisch für die meisten Horträte, sofern diese überhaupt

in Einrichtungen existieren, ist ihre Verankerung in Konzeptionen, Leitbildern oder eigenen Verfassungen von Einrichtungen, so dass – sofern Kinder und ggf. Eltern von deren Existenz wissen – hier auch ein gewisser Anspruch auf dessen Existenz und Erhalt besteht. In ihrer Recherche konnten die Autor*innen herausfinden, dass ihre betrachteten Horträte meist monatlich zusammenkommen und an Planungsprozessen, Ideenfindung und Entscheidungen beteiligt sind. Hinsichtlich der Formalisierungsgrades vergleichbar sind zudem Hortkonferenzen, zu denen alle Kinder eines Horts eingeladen sind, um sich über eigene Anliegen und Wünsche auszutauschen, über Aktivitäten und Veranstaltungen zu reflektieren oder zukünftige zu gestalten. Außerdem werden bei solchen Konferenzen auch Regeln im Hort oder einzelner Gruppen besprochen oder auch gemeinsam bestimmt (vgl. ebd.).

Obwohl solche implementierten Strukturen durchaus ein hohes Potenzial zur Ermöglichung von Partizipation besitzen, ist deren Verwirklichung und Qualität stark von der jeweiligen Praxis abhängig: „Mitunter bestimmen die Vorgaben der Erzieherin die Gesprächsinhalte und -struktur in diesen Foren. In anderen Fällen liegt die Regie bereits weitgehend in den Händen der Kinder“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2001, S. 25). Als zentrale Qualitätskriterien werden im Projekt „Das ist unser Hort“ Demokratie (Gleichberechtigte Teilnahme von Erwachsenen und Kindern), Verlässlichkeit (Regelmäßigkeit), Anschaulichkeit (kindgemäße Aufbereitung und Dokumentation), Regelordnung (Verhaltens- und Gesprächsregeln) sowie ein Strukturrahmen (geregelter Abläufe und Rahmenbedingungen) aufgeführt (vgl. ebd.).

Sowohl die geplanten als auch die ungeplanten bzw. informelleren Praktiken der Partizipation bieten Entwicklungsmöglichkeiten für die Hortkinder – und müssen auch gegeneinander austariert werden. Aghamiri (2016, S. 149) erklärt dazu: „Wenn Kinder z. B. wenig Interesse daran zeigen, die Gruppenversammlung zu besuchen und stattdessen lieber draußen ein Fußballspiel organisieren, kann dies als Bildungsthema verstanden und als Formulierung von Mit- und Selbstbestimmungsinteressen aufgegriffen werden. Auf die Teilnahme an der Versammlung zu bestehen hieße, die Bedürfnisse der Institution zu bedienen, nicht die der Kinder“.

4 Herausforderungen und Perspektiven – ein Fazit

Wie in vielen Feldern wird Partizipation als Recht und pädagogisches Ziel auch für den Hort eingefordert und hat sich – bei der grundsätzlichen Herausforderung aller pädagogisch gestalteten Orte, dass sie über Regeln und Strukturen die autonome Zeitgestaltung von Kindern einschränken – auch in der Fachdiskussion als Qualitätskriterium für den Hort etabliert.

Dabei kann an dieser Stelle nur ein vorsichtiges Fazit zur Beteiligung im Hort gezogen werden, weil kaum systematisches Wissen darüber vorliegt, inwieweit dies Praxis in den Horten ist. Entsprechend kann an dieser Stelle auch nur auf notwendige Differenzierungen in den Blickrichtungen als auch Herausforderungen hingewiesen und – im Aufgreifen normativer Argumente – bestimmte Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Horten nahegelegt werden.

So ist bei allem normativen Konsens über die Notwendigkeit von Partizipation in Horten in der Praxis des Hortes – wie auch in vielen anderen Feldern – zwischen (1) Partizipation in Projekten und Programmen, (2) Alltagspartizipation zwischen Alltagsgestaltung und Mitsprache und Mitbestimmung von Alltagsabläufen sowie (3) institutionalisierten Partizipationsformen wie Kinderkonferenzen oder Horträten zu unterscheiden. Während alltägliche und dauerhafte Partizipation immer wieder auch durch Anstöße durch Projekte profitiert, lebt eine Partizipationskultur einer Einrichtung davon, wenn eine Partizipationsorientierung den Alltag durchzieht und für Kinder sowie pädagogisches Personal eine Selbstverständlichkeit ist. Dies bedeutet aber genauso, dass das pädagogische Personal sich immer wieder nicht nur vergewissert, ob eine Aktion, eine Regel oder die Gestaltung einzelner Bereiche den Interessen der Kinder entspricht, sondern dass Kinder selbst zur Willensbildung und Gestaltung beitragen. Dies wäre möglicherweise auch der Schritt, in dem Partizipation stärker noch im Sinne Deweys in Richtung Demokratiebildung wirksam werden kann.

Partizipation beinhaltet für alle Beteiligten natürlich auch Herausforderungen. Auf Seiten des pädagogischen Personals bedeutet eine partizipative Einrichtungskultur eben auch reale Macht-/Verantwortungsabgabe an Kinder und damit, dass Erzieher*innen/pädagogische Fachkräfte umfassende Partizipation als eigene Aufgabe sehen, ihre eigenen Haltungen sowie die Rahmenbedingungen reflektieren und sich eben auch selbst beschränken. Diese Herausforderung koppelt sich mit der strukturellen Verwiesenheit des Hortes auf die Schule und Erwartungen an den Hort, schulunterstützende Funktion wahrzunehmen. Diese Funktion und die Möglichkeiten von Partizipation werden grundsätzlich von verfügbaren und erforderlichen Zeiten begrenzt, die zur Verfügung stehen müssen und – auszuhandeln sind – trotz oder gerade aufgrund möglicher Konkurrenz der beiden. Hier wird der Hort dauerhaft die Spannung zwischen Interessen von Kindern sowie Erwartungshaltungen der Eltern und möglicherweise Lehrkräften an den Hort, die eher in Richtung Betreuung und Hausaufgabenerledigung weisen, austarieren müssen.

Genauso kann für Kinder eine allumfassende Partizipation im Hort anspruchsvoll sein. Bei allen Chancen, die Partizipation bietet, schwingt bei der Norm Partizipation immer die Gefahr einer Überforderung mit, sowohl im Sinne plötzlich zu viel Verantwortung zugewiesen zu bekommen sowie im Sinne auch mal nicht partizipieren zu können. Kindern immer wieder die Möglichkeit

zu partizipieren zu öffnen und gleichzeitig auch andere Interessen nicht als mangelnde Partizipationsbereitschaft zu interpretieren, ist in allen pädagogischen Feldern eine Herausforderung.

Durch den Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung im Grundschulalter dürfte dem Hort neben der Ganztagsgrundschule in naher Zukunft eine steigende quantitative Bedeutung zukommen, für die damit wiederum eine Diskussion um Ziele und Qualität von Horten ansteht. Als eine besondere Chance für Partizipation kann hier die mehr oder weniger große Eigenständigkeit des Hortes gegenüber der Schule für eine eigene Partizipationskultur angesehen werden – diese Chance beruht aber auch darauf, dass Partizipation als fachlicher Standard und pädagogisches Ziel des Hortes anerkannt und dieser eben nicht nur als Teil der Schule konzipiert wird.

Literatur

- Aghamiri, K. (2016): Im schmalen Spielraum der Freiheit. In: KiTa aktuell spezial 25 (4), S. 148-150.
- Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e. V. (2019): DISA. Demokratie und Integration in Sachsen-Anhalt. www.duvk.de/media/filer_public/87/4f/874f03a4-6c84-46b8-8002-631af897d929/disa-broschuere_2019_12_18_2.pdf (Zugriff: 24.01.2021).
- Becker-Gebhard, B. (1997): Bildung, Erziehung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern im Hort. In: Kaplan, K./Becker-Gebhard, B. (Hrsg.): Handbuch der Hortpädagogik. Freiburg/Breisgau: Lambertus, S. 45-55.
- Berfelde, K./Breindl, F./Weiermann, A. (2015): Die Saalburghelden – aus großen Kindern werden Helden im Alltag. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 44 (5), S. 34-35.
- Berry, G. (1997a): Pädagogik und Aufsichtspflicht im Hort oder: Wie die Aufsichtspflicht die pädagogische Arbeit qualifiziert. In: Berry, G./Pesch, L. (1997) (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, S. 53-68.
- Berry, G. (1997b): Nur die Türen öffnen, reicht nicht aus – was bei der Einführung offener Arbeit zu bedenken ist. In: Berry, G./Pesch, L. (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, S. 165-172.
- Berry, G./Pesch, L. (1997) (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMBF.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): 12. Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010): Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020a): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020b): Gute.KiTa-Bericht 2020. Berlin: BMFSFJ.
- Diskowski, D. (2019): Die Entwicklung des Ganztags braucht den Hort. Zumindest aber braucht es die Kindheitspädagogik. In: Welt des Kindes 97 (4), S. 13-18.
- Donath, U./Kempf, A./Pratt, R. (2001): Abschlussbericht Modellprojekt „Mit Kindern Hort machen“. Chemnitz: DJI.
- Dargel, B. (2014): Ein Baum voller Wünsche. Kinderbeteiligung im Hort initiieren. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 43 (7), S. 48-49.

- Eikel, A. (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. Berlin: BLK.
- Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (2021): Kinder- und Jugendhilfereport extra. 2021. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Gängler, H./Markert, T. (2015): „Die Horte“ und „sein“ Bildungsauftrag. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 44 (5), S. 8-11.
- Gängler, H./Markert, T. (2016): Hort. In: Helm, J./Schwertfeger, A. (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 120-133.
- Gängler, H./Weinhold, K./Markert, T. (2013): Miteinander – Nebeneinander – Durcheinander? Der Hort im Sog der Ganztagschule. In: neue praxis 43 (2), S. 154-175.
- Hössl, A./Kellermann, D./Lipski, J./Pelzer, S. (Hrsg.) (1999): Kevin lieber im Hort oder zu Hause? Eine Studie zur Nachmittagsbetreuung von Schulkindern. München: DJI.
- Huppertz, N./Meier-Musahl, R. (1999): Hortpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Oberried: Pais.
- Kaplan, K./Becker-Gebhard, B. (Hrsg.) (1997): Handbuch der Hortpädagogik. Freiburg/Breisgau: Lambertus.
- Kaplan, K./Säbel, J.-P. (1997): Schwerpunkte der Arbeit mit Grundschulkindern. In: Kaplan, K./Becker-Gebhard, B. (Hrsg.): Handbuch der Hortpädagogik. Freiburg/Breisgau: Lambertus, S. 74-88.
- Lange, J. (2016): Der Hort: viel genutzt, wenig beachtet. In: DJI Impulse (2), S. 21-23.
- Markert, T. (2017): Lehrerinnen und Erzieherinnen doing Ganztagschule. Analysen zur administrativen Rahmung und standortspezifischen Gestaltung von Grundschule und Hort. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Fortschreibung 2013. Weimar: das netz.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2001): Partizipation von Kindern in Horteinrichtungen – Modellprojekt: Das ist unser Hort. mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/das_ist_unser_hort.pdf (Zugriff: 03.03.2021).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2016): Bausteine für die Konzeption der Horte. Weimar: das netz.
- Neuß, N. (Hrsg.) (2017b): Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin: Cornelsen.
- Neuß, N. (2017a): Ganztagschule und Hort Heute. In: Neuß, N. (Hrsg.): Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin: Cornelsen, S. 11-32.
- Peyerl, K./Zächner, I./Dotzert, A. (2021): Demokratieförderung im Grundschulalter: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule. www.dji.de/fileadmin/user_upload/DemokratieLeben/Expertise_Demokratieforderung_im_Grundschulalter.pdf (Zugriff: 18.10.2021).
- RAA Brandenburg (2009): Demokratie und Vielfalt in Kita und Hort. Eine Entdeckungsreise in den pädagogischen Alltag. raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Demokratie%20und%20Vielfalt%20in%20Kita%20und%20Hort.pdf (Zugriff: 24.01.2021).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar/Berlin: das netz.
- Scheid, V./Seibel, B. (1999): Hort an der Schule. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sommerfeld, V. (2004): Was Horte bieten? Zum Selbstverständnis der Horte. In: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V. (Hrsg.): Bensberger Symposium. Qualität außerunterrichtlicher Bildung und Betreuung von Kindern im Grundschulalter. Dokumentation der Tagung am 31.03 und 01.04.04 in Bensberg. Köln, S. 17-20.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Weimar: das netz.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Stendel, M./Wellner, B. (2007): Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und Außerunterrichtlichen Angeboten. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.

- Von Balluseck, H. (1997): Zur Entwicklung von sozialpädagogischen Angeboten für Schulkinder in Deutschland von 1945 bis heute. In: Berry, G./Pesch, L. (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, S. 11-26.
- Westerholt, F. (2017): Gemeinsam leben lernen in Hort und Ganzttag. In: Neuß, N. (Hrsg.): Hort und Ganzttagsschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin: Cornelsen, S. 129-138.
- Züchner, I. (2015): Was ist eine Ganzttagsschule? In: Hascher, T./Idel, T.-S./Reh, S./Thole, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen et al.: Barbara Budrich, S. 133-150.

Hilfen zur Erziehung

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung

Liane Pluto

Stationäre Hilfen zur Erziehung, also Heime, Wohngruppen, Verselbstständigungsgruppen, Kinderdörfer, haben eine besondere Verantwortung, Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu fördern, zu gestalten und auf deren Einhaltung zu achten. Diese ergibt sich aus der im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe hohen öffentlichen Verantwortung, die die Einrichtungen für die bei ihnen untergebrachten Kinder und Jugendlichen übernehmen. Sie bilden für die Kinder und Jugendlichen den zentralen Lebensort, nicht selten in einer Zeit der Krise und einschneidender Entscheidungen, die auch den weiteren Lebensweg der jungen Menschen bestimmen. Derzeit leben in Deutschland etwa 136.000 Kinder und Jugendliche (Bestand Ende 2019 und beendete Hilfen 2019 in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnform nach § 34 SGB VIII; vgl. Statistisches Bundesamt 2020a) in etwas mehr als 11.000 Einrichtungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2020b)¹ der Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung. Der größere Anteil dieser jungen Menschen ist eher im Jugendalter. So ist etwa die Hälfte der jungen Menschen (47 %) in Einrichtungen zwischen 12 und 18 Jahre alt, 22 Prozent sind unter 12 Jahre und 31 Prozent über 18 Jahre. Die Einrichtungen sind für viele dieser jungen Menschen entweder für einen gewissen Zeitraum oder bis zu ihrer Verselbstständigung² der zentrale Lebensort, mitunter auch weit vom

-
- 1 Einbezogen wurden Einrichtung der stationären Erziehungshilfe mit mehreren Gruppen im Schichtdienst auf einem Heimgelände (Stammhaus), Einrichtung der stationären Erziehungshilfe mit mehreren Gruppen in Lebensgemeinschaftsform auf einem Heimgelände, Ausgelagerte Gruppen mit organisatorischer Anbindung an das Stammhaus im Schichtdienst, Ausgelagerte Gruppen mit organisatorischer Anbindung an das Stammhaus in Lebensgemeinschaftsform, Betreute Wohnform mit oder ohne Anbindung an das Stammhaus, Erziehungsstelle gemäß § 34 SGB VIII, Wochengruppe (ohne Wochenendunterbringung), Einrichtung/Abteilung/Gruppe für gesicherte/geschlossene Unterbringung auf der Grundlage einer richterlichen Entscheidung, Einrichtung/Abteilung/Gruppe für vorläufige Schutzmaßnahmen gemäß § 42 SGB VIII, Kleinsteinrichtung der stationären Erziehungshilfe, Einrichtung für integrierte Hilfen (z. B. Jugendhilfestationen oder Jugendhilfezentren), Internat, das junge Menschen gemäß §§ 34, 41 SGB VIII aufnimmt und gemeinsame Wohnform für Mütter/Väter und Kinder.
 - 2 Auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik berechnet, beträgt die Dauer der Hilfen in Einrichtungen im Durchschnitt 17 Monate (vgl. Fendrich/Pothmann/Tabel 2018, Daten

Wohnort der eigenen Eltern entfernt. Die Gründe, die dazu führen können, dass ein junger Mensch nicht mehr in der Herkunftsfamilie leben kann, sind unterschiedlich. So können Gewalt, psychische Erkrankungen, Arbeitslosigkeit oder Suchtproblematiken in der Familie und Elternkonflikte zu einer solchen Entscheidung führen. Eine besondere Herausforderung für die stationären Hilfen ist, dass sie häufig bereits mit vollendetem 18. Lebensjahr enden, was in Anbetracht einer insgesamt verlängerten Jugendphase eine enorme Anforderung für die jungen Menschen bedeutet. Sie sind viel früher als ihre Altersgenossen mit der Erwartung der Verselbstständigung konfrontiert und können dabei sehr häufig auf weniger materielle und soziale Ressourcen, z. B. durch familiäre Unterstützung, zurückgreifen.

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den stationären Einrichtungen findet somit – im Vergleich zu Pflegefamilien – immer in einem stark institutionell geprägten Kontext statt, der sich durch bestimmte Rahmenbedingungen (z. B. Gruppenkontext mit wechselnder Zusammensetzung, Schichtsystem) auszeichnet. Dass Kinder und Jugendliche, wie § 8 SGB VIII das für die Kinder- und Jugendhilfe als zentrales Prinzip vorgibt, „an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen sind“, bedeutet für die stationären Einrichtungen auch, dass Kinder und Jugendliche an diesem institutionellen Lebensumfeld zu beteiligen sind. Zugleich prägt dieser institutionelle Kontext auch die Formen, wie Kinder und Jugendliche beteiligt werden.³

1 Weiterentwicklung der Fachdebatte der letzten Jahre

Das Thema Partizipation kann in dem Handlungsfeld der Heimerziehung/stationären Hilfen zur Erziehung auf eine längere Geschichte zurückblicken (vgl. z. B. Blandow/Gintzel/Hansbauer 1999; Kriener/Petersen 1999), in der u. a. die Fachdiskussion angestoßen und Modellprojekte durchgeführt wurden und auch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung stattgefunden hat (vgl. für einen Überblick Eberitzsch/Keller/Rohrbach 2021; Karolus et al. 2017). Die Frage,

für 2016). Zu beachten ist insbesondere bei dieser Angabe zur Dauer, dass die Kinder- und Jugendhilfestatistik keine Personen- bzw. Verlaufsstatistik ist, sondern einzelne, unverbundene Hilfeepisoden von Personen ausweist.

3 Die Einrichtungen unterscheiden sich organisatorisch und konzeptionell in verschiedenen Dimensionen: nach der Größe der Einrichtung (eine einzelne Wohngruppe oder ein mehrere Gruppen umfassende Einrichtung), nach ihrer Lage (z. B. ob sich die Einrichtung eine Wohnung inmitten eines Wohngebietes ist oder auf einem abgeschlossenen Heimgelände am Rand einer Ortschaft befindet), nach der Art der Hilfeangebote (z. B. ob ausschließlich stationäre Hilfeangebote unterbreitet werden oder auch andere), nach dem Alter der Bewohner*innen oder nach der konzeptionellen Ausrichtung.

inwiefern Bedürfnisse und Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in öffentlich organisierten Erziehungssettings zur Geltung gebracht werden können und wie sie selbst zu aktiven Mitgestalter*innen ihres Lebensumfeldes werden, ist jedoch älter und hat bspw. bereits in den Kinderrepubliken und den pädagogischen Entwürfen von Bernfeld oder Korczak eine wichtige Rolle gespielt.

Andere Anstöße kamen und kommen immer wieder über die kritische Auseinandersetzung mit den bestehenden Verhältnissen in den stationären Hilfen, z. B. in der Zeit der Heimreform, in deren Folge es eine Entwicklung gab, in der Heimerziehung (und auch andere Hilfen der Kinder- und Jugendhilfe) nicht mehr als Intervention verstanden werden sollte, sondern als eine Hilfe und ein Lebensort, der Teilhabemöglichkeiten eröffnet. Dies impliziert eine veränderte Sicht auf die Adressat*innen, wobei Bedürfnisse und Wünsche viel stärker als Leitlinie des Handelns betrachtet werden. Aus der Anforderung und dem Wunsch der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Adressat*innen und den Logiken von öffentlich organisierten Institutionen ergeben sich allerdings auch deutliche Spannungsfelder, die in der Gestaltung der einzelnen Hilfen austariert werden müssen.

Insbesondere die Aufarbeitungsprozesse der Heimerziehung der 1950er/60er-Jahre und zum sexuellen Missbrauch in Einrichtungen haben sehr eindrücklich daran erinnert, wie anfällig manche Hilfeangebote für Machtmissbrauch und Übergriffe sind und dass sowohl weitere Schutzmaßnahmen als auch eine Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten notwendig sind (vgl. z. B. Derr et al. 2017; Keupp et al. 2017; UBSKM 2019). Insbesondere im letzten Jahrzehnt wurde – trotz der fachlichen Weiterentwicklungen, die es zuvor gab – deutlich, wie wichtig die Sicherung der individuellen Rechte der Adressat*innen ist (vgl. auch Zukunftsforum Heimerziehung 2021). Seither wurde bspw. die Gründung von Ombudsstellen (vgl. für einen Überblick Bundesnetzwerk Ombudschaft⁴ sowie Urban-Stahl in diesem Band) vorangetrieben und Interessenvertretungen von Kindern und Jugendlichen auch auf Landesebene gegründet (nach Hessen und Bayern existieren Zusammenschlüsse und regelmäßige Treffen mittlerweile u. a. auch in Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz). Auch die Vereinigung der Care-Leaver ist zu einer wichtigen Vernetzungsinstanz für Betroffene geworden und setzt sich für die Interessen von ehemaligen Heimbewohner*innen ein (vgl. Care-Leaver e.V.⁵). Auseinandersetzungen über pädagogisch fragwürdige Strategien, nicht-demokratische Verhältnisse und die Anwendung von Zwang und Gewalt sind zudem wichtige Anlässe, an die Notwendigkeit von Beteiligung in den stationären Hilfen zu erinnern (vgl. z. B. Clark 2018).

4 <https://ombudschaft-jugendhilfe.de/> (Zugriff: 21.05.2021)

5 www.careleaver.de/ (Zugriff: 21.05.2021)

Auch auf der Ebene der Gesetze wurden Veränderungen vorgenommen: Im Bundeskinderschutzgesetz (2012) wurden Partizipationskonzepte und Beschwerdeverfahren mit der Änderung des §45 SGB VIII zur Voraussetzung für die Erteilung der Betriebserlaubnis gemacht und die Einrichtungen somit verpflichtet, Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten in Einrichtungen vorzuhalten (vgl. zu Forschungsbefunden zu Beschwerdeverfahren Urban-Stahl/Jann 2014; Equit/Flösser/Witzel 2017; Pluto 2017). Auch in der letzten Gesetzesänderung, dem KJSG, ist die Stärkung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen einer der erklärten Schwerpunkte und die vorgenommenen Änderungen (z.B. bei den Ombudsstellen, Stärkung und Unterstützung von Selbstvertretungen) enthalten an einigen Stellen Nachschärfungen (vgl. zu den Begründungen Deutscher Bundestag 2021).

2 Forschungsbeefunde zur Partizipation in stationären Einrichtungen

Aus Forschungsarbeiten gibt es immer wieder Hinweise darauf, dass gelingende Hilfen und Beteiligung eng zusammenhängen. Hilfe und Unterstützung können nur dann erfolgreich sein, wenn junge Menschen und ihre Familien von der Hilfe überzeugt sind und sowohl an dem Prozess der Suche nach der richtigen Unterstützung als auch an der Ausgestaltung der Hilfe, also der Hilfe selbst, beteiligt sind (vgl. Albus et al. 2010). Beteiligung ist dabei weit gefasst und zeigt sich sowohl in der wertschätzenden, anerkennenden und vertrauensvollen Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen als auch in institutionellen Gegebenheiten, die Beteiligung fördern. Dazu gehören neben institutionell verankerten Beteiligungsmöglichkeiten, wie Heimräten oder gewählten Vertretungen, unter anderem Fehlerfreundlichkeit, Beteiligung der Mitarbeiter*innen und Beteiligung als Prinzip der Kultur und des Organisationshandelns der gesamten Einrichtung (vgl. z. B. Pluto 2007; Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 2012; Equit 2018; Pluto 2020). Straus und Sierwald (2008) können z.B. zeigen, dass junge Menschen den Lebensort Heim dann positiver bewerten, wenn sie ihre Beteiligungsmöglichkeiten hoch einschätzen.

In den Einrichtungen hat sich in den vergangenen Jahren viel getan, nichtsdestotrotz gibt es immer wieder Hinweise, dass es noch Verbesserungen bedarf (vgl. z. B. Stork 2007; Pluto 2007; Moos 2012, Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 2012; KVJS 2016; Equit/Flösser/Witzel 2017). Als Hürden haben sich – wie auch diese Studien zeigen – verschiedene Aspekte identifizieren lassen, z.B. dass insbesondere Kindern, aber auch Jugendlichen häufig nicht zugetraut wird, sich an den sie betreffenden

Angelegenheiten zu beteiligen und ihr Interesse daran nicht erkannt wird und dass ein Widerspruch zwischen Fachlichkeit und Beteiligung gesehen wird.

Sich als Fachkraft der ungleichen Machtverhältnisse bewusst zu sein, ist eine wichtige Anforderung für ein beteiligungsförderndes, fachliches Selbstverständnis (vgl. Wolf 2007). Dieses zeichnet sich zudem dadurch aus, die eigene Expertenschaft insbesondere darin zu begreifen, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, den für sie richtigen Lebensweg zu finden. In diesem stark durch institutionelle Vorgaben geprägten Setting stationärer Einrichtungen wird aber mitunter gerade dann, wenn es um schwierige Abwägungsprozesse zwischen Schutz einerseits und dem Ermöglichen von Erfahrungen andererseits geht, der Beteiligungsanspruch hintenangestellt. Deutlich wird dies bspw. in jüngeren Studien, die sich Alltags-themen in den Einrichtungen widmen (z. B. beim Essen, Sexualität Körperlichkeit, vgl. Behnisch 2018; Rusack 2015; Dohmann et al. 2015; Wolff/Kampert 2017). So haben z. B. Wolff und Kampert (2017) in ihrer qualitativen Studie nur wenige Hinweise auf „partizipative Entwicklungsprozesse von Regeln“ (Ebd., S. 308), die den Umgang mit Körperlichkeit in der Einrichtung betreffen, gefunden. Der Umgang mit Körperlichkeit ist eher durch starre Regeln geprägt. In der Studie von Behnisch (2018) wird in Bezug auf das Thema Essen offensichtlich, dass bei diesem so wichtigen Teil des Alltagslebens in den Einrichtungen – oftmals immer noch unhinterfragt – starre Regeln und Vorgaben z. B. zur Art und Weise der Essenaufnahme oder dem Verhalten am Tisch bestehen und damit zugleich Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen begrenzt sind.

Quantitativ angelegte Studien, die die Perspektive der jungen Menschen einnehmen, zeigen zum einen auf, dass viele junge Menschen mit der Beteiligung in ihren Einrichtungen insgesamt heute zufrieden sind. Geht es um diejenigen Themen, bei denen sich junge Menschen mehr Beteiligung wünschen, dann ist der Anteil der Jugendlichen bei den Themen Handynutzung, Regelerstellung, Belohnungen oder Strafen und Hilfeplanung am höchsten (vgl. KVJS 2016, S. 68). Eine Herausforderung stellt weiterhin die Information über Rechte von Kindern und Jugendlichen dar. Mitunter wird deutlich, dass auch dann, wenn Beteiligung erwünscht war, diese noch lange nicht von den jungen Menschen als eine solche Gelegenheit erkannt wurde – insbesondere auch dann, wenn es um institutionell verankerte Formen von Beteiligung, wie Heimräte, gewählte Vertretungen o.ä. geht. Zudem scheint zwar der größte Anteil der jungen Menschen über die eigenen Rechte informiert zu sein, allerdings sind schriftliche Informationen, deren Vorteil ist, dass man sie immer wieder zur Kenntnis nehmen und sich jederzeit aneignen kann, nicht so verbreitet (vgl. KVJS 2016, S. 71). Auch gibt es einen – wenn auch geringen – Anteil an Kindern und Jugendlichen, die angeben, nicht zu wissen, an wen sie sich wenden könnten, wenn ihre Rechte verletzt werden (vgl. ebd.).

Insgesamt sollte – auch vor dem Hintergrund der Fachdiskussion und veränderter gesetzlicher Vorgaben – das Verständnis dafür, dass Beteiligung notwendig ist und entsprechende Gelegenheiten geschaffen werden müssen, aus

institutioneller Perspektive gewachsen sein. Eine an partizipativem Handeln orientierte Praxis in Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung müsste sich unter anderem auch in den dafür bereit gestellten institutionellen Einflussmöglichkeiten und dazu vorgenommenen Einschätzungen abbilden. Dies ist jedoch, wie ein Vergleich von Daten über einen Zeitraum von 20 Jahren zeigt, nicht unbedingt der Fall (vgl. Pluto 2021). Es sind zwar Veränderungen erkennbar, aber insbesondere institutionell bereit gestellte Beteiligungsmöglichkeiten sind längst nicht in allen Einrichtungen vorhanden (vgl. auch KVJS 2016). Nicht verändert gegenüber 2004 hat sich auch der Anteil der Einrichtungen (eine von fünf Einrichtungen), die Kinder und Jugendliche nicht in die Erstellung der Regeln einbezieht (vgl. Pluto 2018, 2021). Kritisch wird zu verfolgen sein, inwieweit bestimmte konzeptionelle Entwicklungen, z. B. ein unreflektierter Einsatz verhaltenstherapeutischer Ansätze, wie Stufenpläne (vgl. z. B. Magyar-Haas 2019), der partizipativen Ausgestaltung der Einrichtung entgegenstehen.

Eine positive Entwicklung der letzten Jahre ist, dass der subjektiven Perspektive von Kindern und Jugendlichen in den Forschungsarbeiten mehr Aufmerksamkeit zukommt und damit stärker der Blick auf ihr Erleben und ihre Verarbeitungsweisen von stationären Hilfen gerichtet wird (vgl. Strahl 2020). Mit Ansätzen partizipativer Forschung, die nicht nur die Perspektiven junger Menschen mit quantitativen oder qualitativen Erhebungsmethoden erfassen, sondern junge Menschen in den gesamten Forschungsprozess von der Konzeption über die Erhebung bis zur Auswertung und Dissemination einbinden, gibt es weiteres Entwicklungspotenzial (vgl. Ackermann/Robin 2017).

Im Folgenden soll an zwei Beispielen auf der Basis einer quantitativen Erhebung bei Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung⁶ ein empirischer Blick auf die Situation in den Einrichtungen geworfen werden.

6 Die Datenbasis bildet eine Ende 2019 bundesweit postalisch durchgeführte quantitative Erhebung bei Einrichtungen der stationären Hilfen zur Erziehung. Die Stichprobe der Einrichtungen stellt eine Zufallsauswahl der vorhandenen Einrichtungen aus rund 220 Jugendamtsbezirken (ungefähr einem Drittel aller Jugendamtsbezirke) bundesweit dar (zur Stichprobenauswahl der Jugendamtsbezirke vgl. Gadow et al. 2013). Der Rücklauf beträgt 33 Prozent, 470 Einrichtungen bilden den Datensatz. Die vorgestellten Befunde geben die institutionelle Perspektive der Einrichtungen und nicht die Perspektive einzelner Mitarbeiter*innen oder der Kinder und Jugendlichen wieder. Die Erhebung ist die fünfte Wiederholungsbefragung im Verlauf von fast 20 Jahren, in der auch Daten zum Thema Beteiligung enthalten sind (vgl. z. B. Gragert et al. 2005). Die Befragungen sind Teil eines umfangreichen Forschungsprojekts, das die Aufgabe hat, Leistungen, Strukturen und Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe zu beschreiben und zu analysieren. Partizipation ist eines von mehreren Themen im Fragebogen (z. B. Möglichkeiten für Kritik und Beschwerde, institutionell verankerte Gremien, Einschätzungen zu den verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten, Beteiligung an Erstellung und Möglichkeit der Veränderung von Regeln und zum Thema Beschwerden und Beschwerdeverfahren).

3 Beteiligung nicht an allen Themen gleich

Prinzipiell betrifft der Beteiligungsanspruch alle Themen und alle Personen einer Einrichtung und geht weit über institutionalisierte Beteiligungsformen, wie Heimräte, Gruppenabende und Beschwerdemöglichkeiten hinaus, mit denen das Thema Beteiligung meistens verbunden wird. Eine wichtige und schwierige Anforderung für Einrichtungen ist es, prinzipiell jede (Alltags)Entscheidung für Aushandlung und Mitgestaltung zu öffnen, dafür das richtige Format zu finden, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen im Blick zu haben und zugleich den Ablauf und das Funktionieren der Einrichtung sicherzustellen. Die Konkretisierung von Beteiligung an so unterschiedlichen Prozessen, wie bspw. die Planung der Freizeitaktivitäten einer Wohngruppe am Wochenende, die Regeln zur Handynutzung oder die Vorbereitung des nächsten Hilfeplangesprächs muss den damit jeweils verbundenen unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden. Die Alltagsfragen werden jedoch – so zeigen auch empirische Befunde – unterschiedlich für Beteiligungsprozesse geöffnet.

Zur Illustrierung der unterschiedlichen Öffnung von Alltagsfragen für Beteiligung können Daten der DJI-Erhebung bei Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung, die im Jahr 2019 durchgeführt wurde, herangezogen werden (vgl. Tabelle 1). Dabei ist weniger die einzelne Prozentzahl für das jeweilige Thema entscheidend, sondern eher der Vergleich der Antworten bei den Themen zueinander und bei welchen Themen sich die Einrichtungen für die Antwort „nie“ bzw. die Antwort „immer“ entscheiden.

Bei den Themen „Gestaltung des Zimmers“ und „Freizeitgestaltung“ wird von den meisten Einrichtungen Beteiligung ermöglicht: es sind die Themen, bei denen mehr als die Hälfte der Einrichtungen einschätzt, dass eine Beteiligung „immer“ möglich wäre. Bei dem Kontakt zu den Eltern sind auch noch mehr als zwei von fünf Einrichtungen dieser Ansicht. Und bei den Themen „Freizeitgestaltung“ und „Essen“, sagt keine Einrichtung, dass Mitbestimmung „nie“ möglich wäre. Bei der Aufnahme von neuen Bewohner*innen und der Einstellung von neuen Mitarbeiter*innen wiederum ist das in fast bzw. mehr als der Hälfte der Einrichtungen der Fall. Zudem gibt eine von zehn Einrichtungen an, dass diese Frage nicht zutrifft. Dies ist auch als Hinweis darauf zu sehen, dass für diese Einrichtungen die Beteiligung an der Einstellung neuer Mitarbeiter*innen außerhalb der Möglichkeiten und nicht darin begründet liegt, dass in diesen Einrichtungen kein Personal vorhanden ist. Allerdings gibt es auch 3 Prozent der Einrichtungen, die eine Beteiligung der jungen Menschen bei der Einstellung von Personal immer als möglich ansehen. Im Laufe der letzten 15 Jahre hat sich an diesem Befund nicht viel geändert: Die meisten Einrichtungen sehen eine Beteiligung der jungen Menschen an diesem für sie wichtigen Thema als nicht möglich an. Zwischen 2004 und 2019 ist lediglich eine kleine positive Entwicklung zu beobachten: 2019 ist der Anteil der Einrichtungen geringer, bei denen eine Beteiligung der Bewohner*innen an der

Einstellung des Personals „nie“ als möglich angesehen wird. Zudem entscheiden sich weniger Einrichtungen dafür, dass dieses Thema für sie „nicht zutreffend“ sei.

Tab. 1: Häufigkeit der Ermöglichung von Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen bei ausgewählten Themen (Anteil der Einrichtungen)

	1 immer	2	3	4	5 nie	Trifft nicht zu
Gestaltung des Zimmers	53%	36%	7%	2%	<1%	1%
Freizeitgestaltung	52%	42%	6%	0%	0%	<1%
Kontakt zu Eltern	42%	32%	21%	3%	1%	2%
Essen	38%	44%	15%	2%	0%	2%
Gestaltung der Gemeinschaftsräume	21%	40%	30%	7%	1%	1%
Handynutzung	19%	18%	44%	14%	3%	2%
Aufnahme von neuen Bewohner*innen in die Gruppe	4%	8%	14%	24%	41%	10%
Einstellung neuer Mitarbeiter*innen	3%	5%	10%	14%	57%	11%

Quelle: DJI-Erhebung bei Einrichtungen der stationären Hilfen zur Erziehung 2019, n=470
Lesebeispiel: In 3% der Einrichtungen können Kinder und Jugendliche immer bei der Einstellung neuer Mitarbeiter*innen mitbestimmen.

Das Spektrum der für Beteiligung geöffneten Themen geht also weit auseinander. Mit Blick auf die Abstufungen bei den Antworten zwischen „nie“ und „immer“ ist davon auszugehen, dass die Einrichtungen in ihre Antworten auch einbeziehen, wie häufig die Themen im Alltag relevant sind und inwiefern sie selbst Einfluss auf die jeweiligen Themen nehmen können (z. B. aufgrund von Vorgaben des Trägers, Budget). Bei manchen Themen ist der potenzielle Spielraum für das Ergebnis der Entscheidungen offener als bei anderen. So kann die Gestaltung der Gemeinschaftsräume nicht jeden Monat komplett neu angegangen werden und bei der Einstellung neuer Mitarbeiter*innen müssen die Einrichtungen ein Verfahren gewährleisten, in dem vielfältige rechtliche Bestimmungen einzuhalten sind und z. B. auch die Persönlichkeitsrechte der Bewerber*in gewahrt bleiben.

Ein Thema, bei dem es besonders erstaunlich ist, dass sich nur 19 Prozent der Einrichtungen für „immer“ entscheiden, ist die Handynutzung. 44 Prozent der Einrichtungen und damit der im Vergleich größte Anteil verortet sich bei diesem Thema in der Mitte der Abfrage. Die Handynutzung ist eines der Themen, die im Einrichtungsalltag sowohl eine hohe Präsenz als auch Konfliktpotenzial haben. Hier kommen verschiedene Aspekte zusammen: das Schutzbedürfnis der Fachkräfte, weil das Handy häufig der Kanal ist, über den Kinder und Jugendliche mit problematischen Inhalten konfrontiert werden oder aus Sicht der Einrichtungen problematische Kontakte aufrechterhalten, weil sie

ein problematisches Nutzungsverhalten bis hin zur Sucht zeigen und weil das Thema Handykosten/Verschuldung virulent ist. Für die Kinder und Jugendlichen wiederum hat das Handy eine hohe Bedeutung für die Aufrechterhaltung ihrer Netzwerke, den Kontakt zu den Eltern, die Alltagsorganisation, zur Unterhaltung und Informationsbeschaffung (vgl. Behnisch/Gerner 2014; Steiner et al. 2017) und es ist eine wichtige Möglichkeit der Teilhabe. Für die Einrichtungen bedeutet es, den Schutz der Jugendlichen und Unterstützung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung miteinander in Einklang zu bringen. Nicht selten wird es auch als Strafinstrument eingesetzt.

Die Daten zu Mitbestimmung an den verschiedenen Themen machen darauf aufmerksam, dass Beteiligung noch nicht in allen Aspekten, die Kinder und Jugendliche betreffen, ermöglicht wird.

4 Institutionell bereitgestellte Beteiligungsgelegenheiten

Abstrakt lässt sich kein Beteiligungsverfahren festlegen, das zu all diesen unterschiedlichen Situationen gleichermaßen passt. Entscheidungsprozesse bzw. Möglichkeiten für Veränderungen und Kritik sollten so organisiert sein, dass prinzipiell alle Kinder und Jugendlichen darauf Einfluss nehmen können und auch die Wege dafür kennen.

Öffentlich organisierter Erziehung kommt eine besondere Verantwortung zu, für alle (Kinder und Jugendliche, Eltern, Fachkräfte) zugängliche und transparente Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen, auch um die Chance zu erhöhen, die mit institutioneller Erziehung verbundenen Gefahren von Machtmissbrauch zu begrenzen. Damit Beteiligung in pädagogischen Prozessen seine Wirkung entfalten kann, muss sie eingebettet sein in eine Beteiligungskultur, weshalb auf der Ebene der Organisation Heimerziehung als ein demokratischer Ort zu gestalten ist (vgl. Stork 2007). Vertrauenspersonen außerhalb der Einrichtung, etablierte und eingeübte Beschwerdeverfahren, Heimräte, gewählte Sprecher*innen, Kummerkasten oder ein Vorschlagswesen zum Sammeln von Ideen, was geändert werden sollte, sind Beispiele für eine Gestaltung solcher Einflussmöglichkeiten. Solche institutionell verankerten Beteiligungsverfahren finden jedoch nur zögerlich eine breite Verbreitung in den Einrichtungen. So hat sich der Anteil der Einrichtungen, die über ein solches Gremium verfügen, zwar in den letzten 15 Jahren erhöht, liegt aber bislang nur bei 40 Prozent (vgl. Pluto 2021). Die Bewertungen derjenigen Einrichtungen, die über ein solches Instrument verfügen, fallen tendenziell positiv aus. 86 Prozent der Einrichtungen sind der Ansicht, dass es durch die Mitbestimmungsgremien in den Einrichtungen einige wichtige positive Veränderungen gibt. 71 Prozent der Einrichtungen vertreten die Einschätzung, dass sich die Kinder und Jugendlichen mit wichtigen Fragen an das Gremium wenden. Allerdings gelangt nur ein knappes Drittel der Einrichtungen

zu der Einschätzung, dass die Gremien bei allen grundsätzlichen Fragen einer Einrichtung mitentscheiden und an der Höhe dieses Anteils hat sich in den letzten 15 Jahren nichts geändert. Sieht eine Einrichtung es als zutreffend an, dass Gremien bei allen grundsätzlichen Fragen einer Einrichtung mitentscheiden, spiegelt sich dies auch in den Antworten zu den Themen wieder (vgl. Tabelle). Für fast alle Themen zeigt sich dabei ein signifikanter Zusammenhang.

Grundsätzlich stehen die Einrichtungen hinter dem Thema Beteiligung. Neun von zehn Einrichtungen kommen zu der Einschätzung, dass sie immer wieder positive Erfahrungen mit Beteiligung machen und 80 Prozent sind der Ansicht, dass sie hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen einen guten Stand in der Einrichtung erreicht haben. Das heißt im Umkehrschluss auch, dass jede fünfte Einrichtung mit dem Stand noch nicht zufrieden ist. Über die Hälfte der Einrichtungen ist zudem auch der Ansicht, dass sie gern mehr machen würden, aber im Alltag dann meist andere Dinge wichtiger sind. Dies ist noch einmal ein Hinweis darauf, dass Beteiligungsgelegenheiten aktiv hergestellt werden müssen und entsprechende Rahmenbedingungen existieren müssen, die systematisch an Beteiligung erinnern und beteiligungsförderliches Handeln unterstützen.

Jede Einrichtung muss ihren eigenen Weg finden, den gemeinsamen Alltag so zu gestalten, dass dieser weitreichende Beteiligung ermöglicht und die entsprechenden Strukturen dafür bereithält und absichert. Und dennoch ist es nicht beliebig, wie Partizipation realisiert wird. Ein Heimrat mit ausgetüftelter Geschäftsordnung, also auf hohem formalen Niveau, aber ohne Akzeptanz und Unterstützung seitens der Fachkräfte, wird der Sicherung von Beteiligung nicht dienen können. Ein im Alltag eingebundenes, lebendiges Gremium, das mit Kompetenzen und Ressourcen ausgestattet ist, wird dagegen aller Voraussicht nach ein wichtiges Element einer beteiligungsorientierten Einrichtung sein. Kinder und Jugendliche sind an dieser Stelle für Widersprüche besonders sensibel. Werden sie einerseits aufgefordert, sich zu beteiligen, und stoßen sie andererseits sofort an Grenzen, weil Dinge nicht verändert werden sollen oder können, dann werden sie schnell die Lust und den Glauben daran verlieren, ihre Umgebung mitgestalten zu können.

5 Fazit: Beteiligung bleibt eine beständige Herausforderung

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen zu sichern, ist ein nicht endender, immer wieder neu zu gestaltender Prozess. Darin besteht wahrscheinlich auch die größte Herausforderung für die Gestaltung von Partizipation, denn es muss im komplexen, manchmal krisenhaften, auf jeden Fall nicht einfachen Einrichtungsalltag immer wieder neu Motivation für Beteiligungsprozesse erzeugt werden. Da sich die Ansprüche und Anforderungen

an die Leistungen der Hilfen zur Erziehung und damit auch die Rahmenbedingungen ändern, unter denen Teilnehmungsgelegenheiten eröffnet werden sollen bzw. können, müssen folgende Fragen immer wieder neu beantwortet werden: Wie lässt sich eine möglichst weitgehende Teilnehmung erzielen? Was heißt Teilnehmung unter den gegebenen Rahmenbedingungen? Welche Unterstützungen sind für Kinder und Jugendliche sowie für Fachkräfte notwendig?

Für die Entwicklung, die Etablierung und die Umsetzung von Verfahren und Methoden zur Teilnehmung bedarf es institutioneller Konzepte. Mit Konzept ist weniger ein Papier im Sinne eines „Rezepts“ oder einer Checkliste gemeint, sondern an pädagogisches Handeln formulierte Leitlinien, die dabei helfen Teilnehmung situationsgerecht zu realisieren. Teilnehmung ist zudem auf eine Organisationskultur angewiesen, die die Aufforderung, partizipativ zu denken und zu handeln, in den institutionellen Strukturen fest etabliert hat. Das betrifft Hierarchien, die Frage, wie Entscheidungen zustande kommen, genauso wie die Organisation von Personalgewinnung, die Einarbeitung von Mitarbeiter*innen und Supervision. Ein weiterer Aspekt dieser Kultur ist Offenheit. Damit ist gemeint, Institutionelles nicht als unveränderbar zu sehen, Irritierendes zuzulassen und Teilnehmung als einen ergebnisoffenen Prozess zu betrachten.

Eine Herausforderung bedeutet die anstehende inklusive Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Auch im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung sind Auseinandersetzungen z. B. darüber notwendig, wie sich das Arbeitsfeld auf neue Zielgruppen einstellt und wie die Zusammenarbeit mit anderen Arbeitsfeldern, wie z. B. der Eingliederungshilfe, aussehen sollte. Dies bedeutet u. a. auch darüber nachzudenken, wie Teilnehmungsgelegenheiten so ausgestaltet werden, dass sich Kinder und Jugendliche mit Behinderung gleichermaßen teilnehmen können.

Zukünftig kommt es insgesamt darauf an, die Teilhaberechte von Kindern und Jugendlichen, die in Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung leben, weiter zu stärken und ihnen Unterstützungsmöglichkeiten zu unterbreiten, damit sie ihre Rechte wahrnehmen können. Die neuen gesetzlichen Grundlagen (z. B. die Förderung von Selbstvertretungen in und außerhalb von Einrichtungen, unabhängige Ombudsstellen) unterstützen diese Perspektive und bedürfen der weiteren Ausgestaltung in der Praxis.

Literatur

- Ackermann, T./Robin, P. (2017): Partizipation gemeinsam erforschen: Die Reisende Jugendlichen-Forschungsgruppe (RJFG) – ein Peer-Research-Projekt in der Heimerziehung. Hannover: Schöneworth.
- Albus, S./Greschke, H./Klingler, B./Messmer, H./Micheel, H. G./Otto, H.-U./Polutta, A. (2010): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII“. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

- Behnisch, M. (2018): Die Organisation des Täglichen. Alltag in der Heimerziehung am Beispiel des Essens. Regensburg: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen.
- Behnisch, M./Gerner, C. (2014): Jugendliche Handynutzung in der Heimerziehung und ihre Bedeutung für pädagogisches Handeln. In: *Unsere Jugend* 66 (1), S. 2-7.
- Blandow, J./Gintzel, U./Hansbauer, P. (1999): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Münster: Votum.
- Clark, Z. (2018): No Excuses – Über das Verhältnis von Strafen und verzeihenden Care-Beziehungen in der Heimerziehung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 13 (1), S. 55-68.
- Derr, R./Hartl, J./Mosser, P./Eppinger, S./Kindler, H. (2017): Kultur des Hinhörens. Sprechen über sexuelle Gewalt, Organisationsklima und Prävention in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Zentrale Ergebnisse. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/derr_hartl_kultur_des_hin-hoerens.pdf (Zugriff: 20.07.2021).
- Deutscher Bundestag (2021): Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG). Drucksache 19/26107 vom 25.01.2021. dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/261/1926107.pdf (Zugriff: 07.07.2021).
- Dohmann, S./Eßer, F./Rusack, T./Klepp, N./Löwe, C. (2015): Jugendliche in der Heimerziehung zwischen Verboten, informellen Regeln und Klatsch: Umgangsweisen mit Körperkontakt. In: *neue praxis* 45 (5), S. 503-518.
- Eberitzsch, S./Keller, S./Rohrbach, J. (2021): Partizipation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – Theoretische und empirische Zugänge zur Perspektive betroffener junger Menschen: Ergebnisse eines internationalen Literaturreviews. In: *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit* 3 (1), S. 113-154.
- Equit, C. (2018): Organisationskulturen der Aneignung, Fürsorge und Compliance im Bereich Heimerziehung. In: *neue praxis* 48 (1), S. 16-29.
- Equit, C./Flößer, G./Witzel, M. (2017): Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag.
- Fendrich, S./Pothmann, J./Tabel, A. (2018): *Monitor Hilfe zur Erziehung 2018*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU.
- Gadow, T./Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2013): *Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gragert, N./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2005): *Entwicklungen (teil)stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung*. München: DJI.
- Karolus, J./Landhäuser, S./Treptow, R./Wlassow, N. (2017): Bestandsaufnahmen und Modellprojekte: *Forschung und Entwicklung zu Beteiligung in der Heimerziehung*. In: Equit, C./Flößer, G./Witzel, M. (Hrsg.): *Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven*. Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag, S. 56-76.
- Keupp, H./Straus, F./Mosser, P./Gmür, W./Hackenschmied, G. (2017): *Sexueller Missbrauch und Misshandlungen in der Benediktinerabtei Ettal. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2016): *Beteiligung leben! Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen in Baden-Württemberg*. Stuttgart: KVJS.
- Kriener, M./Petersen, K. (1999): *Beteiligung in der Jugendhilfepraxis*. Münster: Votum.
- Magyar-Haas, V. (2019): Beschämende Aspekte verhaltenstherapeutischer Stufenpläne. In: *Forum Erziehungshilfen* 25 (4), S. 208-212.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012): *Demokratie in der Heimerziehung. Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe*. Kiel.
- Moos, M. (2012): *Beteiligung in der Heimerziehung. Einschätzungen aus Perspektive junger Menschen und Einrichtungsleitungen*. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz.
- Pluto, L. (2007): *Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie*. München: DJI.
- Pluto, L. (2017): *Beteiligung und Beschwerden als Teil der Organisationsentwicklung*. In: Equit, C./Flößer, G./Witzel, M. (2017): *Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven*. Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag, S. 126-146.
- Pluto, L. (2018): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Bekannter Anspruch vor neuen Herausforderungen?* In: *Pädagogik heute* 69 (2), S. 13-20.

- Pluto, L. (2020): Partizipation und Organisationsentwicklung. In: *Jugendhilfe* 58 (3), S. 266-271.
- Pluto, L. (2021): Institutionelle Beteiligungsmöglichkeiten für junge Menschen in der Heimerziehung in Deutschland: Ein quantitativer Blick auf die vergangenen 20 Jahre aus der Sicht von Einrichtungen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 16 (2), S. 161-175.
- Rusack, T. (2015): Küssen verboten? Sexualität und Paarbeziehungen aus der Sicht von Jugendlichen in stationären Settings. *Sozial Extra* 39 (5), S. 25-27.
- Statistisches Bundesamt (2020a): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige 2019. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Jugendarbeit/Publikationen/Downloads-Jugendarbeit/erzieherische-hilfe-5225112197004.pdf;jsessionid=4ED7CF9E1B6ABF53FAF-537C91ADE0E0E.live721?__blob=publicationFile (Zugriff: 27.07.2021)
- Statistisches Bundesamt (2020b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder) 2018. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403189004.pdf;jsessionid=E428E3C4C9472FD1C48238FE17C3D23.live722?__blob=publicationFile (Zugriff: 27.07.2021).
- Steiner, O./Heeg, R./Schmid, M./Luginbühl, M. (2017): MEKiS. Studie zur Medienkompetenz in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Basel. www.mekis.ch/dam/Studie/MEKiS_Studie_FHNW-BFF-CURAVIVA_2017-11-10.pdf (Zugriff: 13.10.2021).
- Stork, R. (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim/München: Juventa.
- Strahl, B. (2020): Heimerziehungsforschung in Deutschland. Eine Expertise für das Zukunftsforum Heimerziehung. Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag.
- Straus, F./Sierwald, W. (2008): Gelingende Beteiligung im Heimalltag aus Sicht von Jugendlichen. www.diebeteiligung.de/beteiligung/wissenschaft/forschung (Zugriff: 05.11.2020).
- Sünker, H./Swiderek, T. (2021): *Kinder, Politik und Kinderpolitik*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_41-1.
- Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (Hrsg.) (2019): *Kinder und Jugendliche besser schützen – der Anfang ist gemacht. Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt in den Bereichen: Bildung und Erziehung, Gesundheit, Freizeit. Abschlussbericht des Monitorings zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015-2018)*. Verfasst von Kappler, S./Hornfeck, F./Pooch, M.-T./Kindler, H./Tremel, I. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/UBSKM_DJI_Abschlussbericht.pdf (Zugriff: 05.11.2020).
- Urban-Stahl, U./Jann, N. (2014): *Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe*. München: Ernst Reinhardt.
- Wolf, K. (2007): Zur Notwendigkeit des Machtüberhangs in der Erziehung. In: B. Kraus/W. Krieger (Hrsg.): *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung*. Lage: Jacobs, S. 103-141.
- Wolff, M./Kampert, M. (2017): „Wer entscheidet darüber, wann nah zu nah ist?“ Körperkontakt und Macht in professionellen Beziehungen im Kontext stationärer Settings. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12 (3), S. 293-312.
- Zukunftsforum Heimerziehung (2021): *Zukunftsimpulse für die „Heimerziehung“. Eine nachhaltige Infrastruktur mit jungen Menschen gestalten!* Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag.

Partizipation der Pflegekinder in der Pflegekinderhilfe

Daniela Reimer/Klaus Wolf

Das Recht der Kinder und entsprechend auch der Pflegekinder auf Partizipation bei allen Angelegenheiten, die ihr Leben betreffen, sollte in allen Staaten, die die UN-Kinderrechtskonvention ratifiziert haben, eine zentrale Leitlinie sein, sowohl in den Gesetzgebungen als auch in der Praxis des Umgangs zwischen Fachpersonen aus Bildung/Sozialer Arbeit und Kindern. In der Kinder- und Jugendhilfe und entsprechend auch in der Pflegekinderhilfe in Deutschland, Österreich und der Schweiz ist Partizipation im Gesetzesrahmen verankert (vgl. SGB VIII, PAVO, B-KJHG und die Ländergesetze in Österreich). Ein fortlaufender Diskurs um die Umsetzung begleitet das Partizipationsthema in der Praxis der Pflegekinderhilfe (vgl. Sandmeir 2011). Regelmäßiges Ergebnis von Studien ist, dass die Notwendigkeit von Partizipation oft anerkannt, aber ihre Umsetzung nur punktuell und halbherzig erfolgt und Pflegekinder sich bis heute in vielen Situationen nicht oder nicht ausreichend beteiligt fühlen (vgl. ebd.; Reimer/Wolf 2011; Reimer 2008; Werner 2019; Bessell 2011).

Im Folgenden werden wir dieses Umsetzungsproblem fokussieren. Dafür werden wir eingangs den Partizipationsbegriff für das Feld der Pflegekinderhilfe herleiten und definieren. Anschließend diskutieren wir die Relevanz der Thematik in Bezug auf das Pflegekind in der Pflegefamilie sowie auf das Pflegekind als Adressat*in Sozialer Dienste um daran anknüpfend die Soziale Konstruktion des Pflegekindes zu beleuchten. In den Schlussfolgerungen wird die Relevanz der Einbettung der Thematik verdeutlicht.

1 Partizipation in der Pflegekinderhilfe

Im wissenschaftlichen Diskurs ist bei näherer Betrachtung festzustellen, dass der Begriff der Partizipation in unterschiedliche theoretische Kontexte gestellt wird, was zu verschiedenen Konnotationen führt mit Implikationen für die Praxis. Diese unterschiedlichen Konnotationen können mitunter zu einer Verwirrung führen in der Nutzung des Begriffes der Partizipation.

Eberitzsch/Keller/Rohrbach (2021) machen deutlich, dass viele Autor*innen den Begriff der Partizipation in Demokratietheorien verorten, entsprechend wird Partizipation als Merkmal demokratischer Gesellschaften verstanden und bedeutet dann Teilnahme, Teilhabe und Beteiligung an der Gesellschaft. Aus

diesem Verständnis stammen die oft zitierten Leitermodelle der Partizipation, anhand derer Prozesse und das Partizipationsniveau in diesen Prozessen beurteilt werden können. Demokratiebezogene Theoretisierungen verbinden sich oft mit Kindheitstheorien, die die kindliche Subjektivität und den Status der Kinder als soziale Akteur*innen in einer Gesellschaft betonen (vgl. ten Brummelaar et al. 2018). Daraus gewinnt die Kinder- und Jugendhilfe demokratiezentrierte Ideen von Heimräten und anderen Mitwirkungsformen der Kinder in stationären Settings, vor allem der Heimerziehung. Wo sie realisiert werden, nehmen Kinder an der Gestaltung der Institution teil, stimmen ab, haben Beschwerdemöglichkeiten und können Lob formulieren. In einem ganz (basis-)demokratischen Sinne müssen sie sich in solchen Prozessen ggf. aber auch dem demokratisch zum Ausdruck gebrachten Willen der Mehrheit unterordnen. Kinder lernen in Settings, die einem solchen Partizipationsverständnis folgen, vor allem im Gruppenkontext den Sinn von Mitwirkung kennen, sie lernen andere zu überzeugen und diplomatisch zu sein, aber auch Kompromisse zu schließen und sich anzupassen.

Von diesem demokratisch basierten Verständnis von Partizipation unterschieden – aber durchaus mit ihm kompatibel – sind stärker pädagogisch ausgerichtete Theoretisierungsversuche entstanden, die Partizipation als Gesamtkonzept aus Recht, Beteiligungskontexten und beeinflussenden Faktoren verstehen (vgl. Moos 2012). In dieser Perspektive wird Partizipation in der Jugendhilfe zu einer sozialpädagogischen Befähigung, deren Ansprüche erst durch die mitverantwortliche Selbstbestimmung der Kinder erfüllt werden können (vgl. Hörmann 2013). Das heißt, Partizipation realisiert sich in wechselwirkenden pädagogischen Prozessen zwischen Erwachsenen und Kindern.

Einen interessanten mehrdimensionalen Ansatz in Bezug auf Pflegekinder hat die Norwegerin Backe-Hansen (2018) entwickelt. Sie unterscheidet vier Begründungszusammenhänge, die für eine intensivere Partizipation von Pflegekindern sprechen:

1. Das aufklärerische Grundprinzip: „Kinder verfügen über wichtige Informationen, die Entscheidungen, die Erwachsene in ihrem Namen treffen, verändern können, was wiederum ein wichtiges Thema in Bezug auf Kinder als Dienstleistungsnutzende im Kinder- und Jugendhilfesystem ist“¹ (ebd., S. 229).
2. Die Empowerment-Agenda: „Indem sie Ideen über Kinder als ‚inkompetent‘ entgegenwirkt, positioniert diese Argumentation Kinder als vollständige Individuen oder Bürger*innen mit Rechten und Pflichten auf Augenhöhe mit Erwachsenen“ (ebd., S. 230).
3. Die Zweideutigkeit des Staatsbürgerschaftsgrundsatzes: „Dieser Grundgedanke argumentiert, dass die Vorbereitung von Kindern auf und die Teilnahme an

1 Original in Englisch. Übersetzung hier und im Folgenden durch die Verfasser*innen

staatsbürgerlichen Aktivitäten ihnen hilft, ein Gefühl der Verantwortung und Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft zu entwickeln“ (ebd.).

4. Ergebnisse für Kinder: „Verbesserte Beziehungen zwischen jungen Menschen und Erwachsenen [...] sie wollen sich beteiligen und wollen, dass ihre Stimme gehört wird, obwohl sie wissen, dass ihre Wünsche nicht immer erfüllt werden können“ (ebd., S. 230 f.).

Diese Übersicht macht das Zusammenspiel einer demokratietheoretischen und einer spezifisch pädagogischen Begründung der Bedeutung von Partizipation deutlich. Grundlegend und allgemein ist die Begründung bezogen auf die Zivilgesellschaft und die Notwendigkeit, Partizipation als Voraussetzung für die Mitgestaltung in demokratischen Gesellschaften zu lernen und Wirksamkeitserfahrungen zu machen und spezifischer – aber im gleichen Wertekontext angesiedelt – die, dass die Entscheidungen besser werden, wenn die Erfahrungen und Sichtweisen der Pflegekinder einfließen und dass das Pflegeverhältnis durch gute Beziehungen zu den Erwachsenen, die durch Partizipationserfahrungen ermöglicht werden, besser gelingen kann.

Vor diesem Hintergrund verstehen wir Partizipation in der Pflegekinderhilfe explizit als ein Recht der Kinder, betonen aber, dass Partizipation kein von den Erwachsenen verliehenes Recht – gleich einem Geschenk – für die Kinder ist (vgl. Liebel 2015). Partizipation wird anstatt dessen als eine Voraussetzung für Erziehung verstanden. Die Entwicklung der Kinder ist ihre Eigenleistung. Aufgabe der Erwachsenen – Erziehenden – ist es ein möglichst förderndes Lebens- und Lernfeld zu arrangieren, in dem Entwicklung von Subjekten ermöglicht wird (vgl. Wolf 2006). Wenn Anregungen, die an die Lebenserfahrung der Kinder anknüpfen, bereitgestellt werden, wirkt dies besonders entwicklungsförderlich. Voraussetzung dafür, dass das möglich wird, ist, dass die Erziehenden genau hinhören und -sehen, die Signale der Kinder aufnehmen und in einer entwicklungsfördernden Interaktion einen zwar zunächst asymmetrischen, aber wechselseitigen Einfluss anstreben, der sich im Laufe der Jahre immer stärker zu einer symmetrischen Beziehung entwickelt. Kinder in stationären Settings der Kinder- und Jugendhilfe haben oft andere Erfahrungshintergründe als gleichaltrige Kinder, die (relativ behütet) in ihren Familien aufwachsen. Daher ist es besonders wichtig, dass sich Fachkräfte in Settings der Fremdunterbringung als gute Zuhörer*innen und Beobachter*innen erweisen und als kreative Gestalter*innen der Lebenswelt, um möglichst viele passende Anknüpfungspunkte für die Kinder zu ermöglichen (vgl. Lambers 1996; Rätz-Heinisch 2005), die zugleich dazu dienen, die Ressourcen der Kinder zu stärken und Belastungen für die weitere Entwicklung abzumildern (vgl. Petri/Radix/Wolf 2012).

Dass sich die Machtbalancen zwischen Erwachsenen und Kindern in unserer Gesellschaft analog zu den veränderten Machtbalancen zwischen den Geschlechtern in den letzten Jahrzehnten zunehmend zugunsten der Kinder

verschoben haben (vgl. Waterstradt 2015), erleichtert und erfordert zugleich einen wechselseitig anregenden und entwicklungsfördernden Raum zu gestalten. Kinder möchten nicht nur mitreden, sie dürfen und sollen in unserer Gesellschaft und in ihren Familien zunehmend mitreden. Sie werden heute mehr denn je als kompetent und in vielen Belangen auch als entscheidungsbefugt wahrgenommen. Das fordert Erziehende auch heraus, sie müssen diskutieren, aushandeln, Kompromisse machen. Büchner (1989, S. 200) hat diese Entwicklung bereits vor über 30 Jahren als „Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ beschrieben, wenn er beschreibt: „Gehorsamsbereitschaft allein und Vertrauen in die Richtigkeit und Berechtigung von Anordnungen und Vorschriften sind nicht mehr selbstverständlich. Die Autoritätsperson gerät unter Rechtfertigungsdruck. Kinder und Jugendliche haben dadurch offensichtlich heute einen größeren Handlungsspielraum als noch vor 30 Jahren. Sie können sich ohne unmittelbare Angst vor Bestrafung größere Freiheiten herausnehmen, auch wenn dies oft bedeutet, dass Eltern mehr Rücksicht nehmen müssen: Von ihnen werden Einfühlungsvermögen, Sichhineinversetzen in kindliche Rollen und partnerschaftliche Umgangsformen erwartet“.

Diese seit inzwischen vielen Jahrzehnten zu beobachtende Verschiebung der Machtbalance hat auch für die Kinder- und Jugendhilfe Folgen. Sie muss ähnliche Umgangsformen mit den Kindern entwickeln, wie sie auch sonst in wichtigen Milieus vorherrschen, sonst wird sie zum Hinterherhinker, erscheint als vor-modern autoritär und verliert (weiter) an Legitimation.

Wenn Kinder als Subjekte und Gestalter ihres Lebens selbstverständlich auch von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe an den Entscheidungen, die sie betreffen beteiligt werden, sind Kinder wie dies in der neueren Kindheitsforschung schon lange propagiert wird, (kompetente) Akteur*innen in ihrer Lebenswelt und werden als solche auch adressiert. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass Kinder auch „eigenartige“ Akteur*innen sind: Aushandeln und die besseren Argumente präsentieren sind sprachliche und kognitive Fähigkeiten, die Kinder nicht bereits bei ihrer Geburt haben, sondern während des Aufwachsens entwickeln. Die für Partizipations- und Entscheidungsprozesse notwendigen Kompetenzen entwickeln sich also bei Kindern und sind auf ein wohlwollendes Umfeld angewiesen. Sorgende Erwachsene – oder wie die Bindungstheorie sagt: eine Bezugsperson die „stronger and wiser“ ist (Bowlby 2001, S. 159) – sind vor allem für jüngere Kinder (über-)lebensnotwendig. Die Konsequenzen komplexer Entscheidungen sind schon für Erwachsene oft schwer zu überschauen, für Kinder möglicherweise noch weniger, weil der Erfahrungsraum noch eingeschränkter ist. Kinder sind als Kinder schon anthropologisch bedingt in besonderer Weise verletzlich (vgl. Andresen/Koch/König 2015). Der Blick auf Kinder ist so von einer Art double-bind durchzogen: einerseits haben sich Machtbalancen zugunsten der Kinder verschoben, die Kinder werden – v. a. auch in der Kindheitsforschung – als kompetente Akteur*innen wahrgenommen,

dürfen und sollen mitreden und mitentscheiden. Andererseits sind Kinder sich auch selbst ihrer sprachlichen Unterlegenheit und ihrer eigenen Verletzlichkeit bewusst und sie nehmen wahr, dass sie abhängig sind von Erwachsenen, die ihnen zugewandt sind. Pädagogische Reflexivität nimmt beide Seiten wahr: das kompetente Kind und auch das sich entwickelnde Kind und schafft einen Rahmen, in denen Kinder ihre Kompetenzen nutzen und etwas ausprobieren können, was sie noch nicht ganz beherrschen und so einen Raum haben, in dem sie sich und ihre Kompetenzen (weiter-)entwickeln und sich darauf verlassen können, dass ihre Vulnerabilität und Bedürftigkeit von wichtigen Menschen wahrgenommen werden.

Für die Pflegekinderhilfe schlagen wir daher eine Definition vor, die beide Seiten aufgreift und in der wir das Phänomen Partizipation empiriebasiert aus Biografiestudien mit ehemaligen Pflegekindern (vgl. Reimer/Wolf 2011; Reimer 2008, 2011, 2017) zusammenfassen:

Wir verstehen unter Partizipation in der Pflegekinderhilfe, dass

- Kinder und Jugendliche über das, was mit ihnen geschieht, auf eine ihrem Entwicklungsstand angemessene Weise informiert werden,
- sie mit ihren Wünschen, Befürchtungen und Meinungen gehört werden,
- diese wertgeschätzt werden,
- Entscheidungen – soweit wie möglich – mit ihnen partnerschaftlich ausgehandelt oder von ihnen autonom getroffen werden und
- bei allen Entscheidungen – auch wenn diese aus gewichtigen Gründen gegen den Willen der Kinder und Jugendlichen getroffen werden müssen – um ihre Zustimmung geworben wird.

Dass Kinder mit ihren Wünschen, Befürchtungen und Meinungen gehört werden setzt voraus, dass mit ihnen in einem vertrauten Rahmen, gesprochen wird, der zum Ausdruck von Sorgen, Befürchtungen, Wünschen und Meinungen ermutigt. Dass die Meinungen der Kinder wertgeschätzt werden bedeutet, dass sie ernstgenommen und nicht abgewertet werden, dass keine Informationen, die das Kind mitteilt, gegen das Kind verwendet werden und dass versucht wird, auf die Meinungsäußerung der Kinder aufbauend eine adäquate Entscheidung zu finden, idealerweise in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess.

2 Pflegekinder in verschiedenen familialen Lebensfeldern

Ein besonderes Strukturmerkmal der Lebens- und Lernfelder von Pflegekindern besteht darin, dass sie in mindestens zwei familialen Lebensfeldern nacheinander Erfahrungen machen – u. a. in Bezug auf die Partizipationspraxis in den jeweiligen Familienkulturen. Die Besonderheit besteht darin, dass sich diese Erfahrungen

auf ein Feld der Primärsozialisation beziehen und auf Orte, an denen sie ihren Lebensmittelpunkt und emotional wichtige Beziehungen haben.

Auch andere Kinder erleben unterschiedliche Partizipationskulturen z. B. bei Besuchen in Familien von Freund*innen oder bei Großeltern und in der Kindertagesstätte oder Schule. Sie erfahren Differenzen, die ggf. damit zusammenhängenden Irritationen im Erleben des zunächst Fremden, lernen mit den Unterschieden in den Umgangsformen umzugehen und ahnen, dass hier jeweils unterschiedliche Vorstellungen über ihre Identität bestehen, z. B. darüber, was Jungen und Mädchen dürfen, welchen Stellenwert Kinder und ihre Meinungen dort jeweils haben. Sie erleben die Kontextualisierung von Partizipationskulturen, aber ihre zentrale familiäre Verortung liegt sehr häufig in der Familie, in der sie ihren Lebensmittelpunkt haben. Die Praxis dort prägt ihre Normalitätsvorstellungen – auch zu den Partizipationspraxen und den ihnen zugrunde liegenden Identitätsvorstellungen. An den anderen Orten sind sie zu Besuch – und vielleicht fasziniert oder erschreckt über die dortige Praxis.

Pflegekinder sind – von wenigen Fällen sehr kurzfristiger Platzierung abgesehen – in der Pflegefamilie nicht nur zu Besuch, sondern sie wechseln den Lebensmittelpunkt dorthin. Dies geschieht sehr häufig nicht auf ihre Initiative hin. Wenn die Kinder nicht bereits als Säuglinge in die Pflegefamilie gekommen sind – der Anteil der unter einjährigen Kinder liegt in Deutschland bei 14 % der unter Dreijährigen bei 28 % (vgl. van Santen/Pluto/Peuckert 2019, S. 42) –, haben sie bereits vorher eine Familienkultur, die Machtbalancen darin und ihre eigenen Teilhabemöglichkeiten kennengelernt. Das hat ihre Normalitätsvorstellungen geprägt.

Jonas (23) bringt das Vertraute des zunächst zentralen Lebensfeldes zurückblickend so auf den Begriff:

„Wir Kinder, wir werden aus unserm – selbst, wenn das ganz schrecklich war, aber es war mir ja vertraut sag ich mal – rausgerissen und kommen hier hin in was ganz, ganz Neues. Und wenn ich mir vorstelle, ich wär getrennt gewesen, dann hätte wär – ständ ich ganz alleine vor diesem, vor dieser, vor diesem Neuen. Und das, nee. Also ich find, dass sollte man den Kindern nicht antun“ (Petri 2015, S. 120).

Um das Neue am neuen Lebensort bewältigen zu können, spielen für ihn die Geschwisterbeziehungen eine zentrale Rolle. Auch wenn da manches rückblickend vor dem Hintergrund anderer (Partizipations-)Erfahrungen „ganz schrecklich“ erscheint, war es damals und zunächst das Vertraute.

Viele der von uns in verschiedenen Forschungsprojekten (vgl. Reimer 2008, 2011, 2017) interviewten Kinder beschreiben in narrativen Passagen, diese Erfahrung des zunächst Fremden beim Wechsel in eine andere Familie. Familien sind eigentlich als vertraute Strukturen gedacht und gefühlt – der Begriff „familiar“ für vertraut im Englischen drückt das schön aus.

Wie sehr das Neue gerade auch in neuartigen Partizipationschancen wahrgenommen werden kann, zeigt die Schilderung von Rebekka, die ihre erste Zeit in der Pflegefamilie sehr positiv schildert:

„Ja es war erst mal (.) also ich konnt mich überall frei bewegen besonders mit den Jungen (...) die beiden Brüder und die ham mich so anders behandelt also da hab ich das war für mich wie ein Wunder das konnt ich gar nicht glauben ich konnt mich überall frei bewegen auch meine Entscheidungen meine Wünsche wurden hier irgendwie akzeptiert und toleriert warn auch irgendwie wollten die wissen wie es mir geht und die wollten was was mit mir machen und das Erste wo ich fast geheult hätte, war als ich hier hin also mein Bruder hat hier fern geguckt und dann kam ich hier hin und dann hat er mich gefragt (.) ich hab mich hier zu gesetzt hat er mich gefragt was ich denn gucken möchte und dieses kleine ‚was möchtest du gucken?‘ das war für mich wirklich wie ein Wunder dass jemand in diesem Alter ein männliches Wesen sozusagen ehm ja sich für mich interessiert was oder ja mich sozusagen mit einbezieht und dass ich weiß auch nich also das war für mich wirklich wie ein Wunder, das hätt ich nie gedacht“ (Reimer 2011, S. 47).

Hier berichtet eine junge Frau, wie sie als kleines Mädchen in ihre Pflegefamilie kam und vor dem Hintergrund der Erfahrungen des vorangegangenen Lebensfeldes in ihrer Herkunftsfamilie verschiedene „Wunder“ erlebt. Am neuen Lebensort macht sie neuartige Erfahrungen – insbesondere auch hinsichtlich der Partizipationsfrage, etwa der Verhandlungssituation vor dem Fernseher.

Vorsichtshalber sei vor einer pars-pro-toto-Verzerrung gewarnt. Ein einzelnes Beispiel und Narrativ kann niemals für das gesamte Feld stehen, andere Pflegekinder haben andere Erfahrungen berichtet. Allerdings spielen in sehr vielen Beschreibungen partizipationsrelevante Facetten eine wichtige Rolle. Sie sind wohl ein besonders aussagekräftiges Merkmal von Familienkulturen.

Die Diskrepanz zwischen den Partizipationskulturen der beiden Familien kann bei einer milieunahen Unterbringung und in der Verwandten- und Netzwerkpflge relativ gering sein. In der Fremdpflege, bei der Soziale Dienste die Eignung der Pflegefamilie vor der Unterbringung überprüfen, ist sie häufig größer (vgl. Wolf 2015). Pflegefamilien werden häufig in einem anderen Sektor der Gesellschaft gesucht und gefunden. Ihre sozioökonomische Lage und ihre Bildungsressourcen sind häufig im Vergleich zur Herkunftsfamilie privilegiert. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder hier unterschiedliche Verhältnisse vorfinden.

Pflegekinder, die ihren Lebensmittelpunkt und manchmal ihre familiale Vertorfung wechseln und dabei unterschiedliche Partizipationskulturen erleben, stehen vor grundlegenden Veränderungen ihrer Denk-, Gefühls- und Verhaltensmuster. Das zeigt die Tiefendimension von Partizipationserfahrungen.

So müssen und können sie Verhaltensstrategien verändern, die bisher erfolgreichen funktionieren hier nicht mehr richtig. Zum Beispiel bei einem Wechsel

von einem Lebensfeld, das am Befehlshaushalt orientiert ist, zu einem, das am Verhandlungshaushalt orientiert ist, werden Absprachen, gute Argumente, Kompromisse schließen und einhalten, auch wenn sie den eigenen Wünschen eigentlich nicht entsprechen, viel wichtiger als vorher und Strategien des Unterlaufens von Regeln oder der inszenierten Schein Anpassung sind hier nun diskreditiert. Das sind nicht nur Veränderungen auf einer oberflächlichen Verhaltens Ebene – ein bisschen Umgewöhnung – sondern erfordert einen Umbau auch der Deutungsmuster, also komplexer Erklärungssysteme, und der Gefühlsstrukturen zum Beispiel zur Fairness oder zum Vertrauen und zum Selbstbild, was die eigene Rolle und den zugeschriebenen Wert der eigenen Person betrifft. Diese Tiefendimension der Organisation starker, das Selbst und die Weltsicht betreffender Gefühle, spielt für das Partizipationsthema nicht nur im familialen Kontext eine wichtige Rolle. Die Umgangsformen vermitteln Kindern, deren Selbstbild noch viel flexibler in Entwicklung steht als bei Erwachsenen, auch Wertvorstellungen. Die demokratietheoretische Begründung kann sich hier – auf der Ebene der Lernerfahrungen in den familialen Mikrostrukturen – als prägend hinsichtlich nicht nur von Verfahren sondern eben auch von Wertorientierungen – z. B. zum Respekt, zur Meinungsfreiheit und Wertschätzung auch von Widerspruch und Debatte – erweisen.

3 Pflegekinder als Adressat*innen Sozialer Dienste

Neben dem Kontext der unterschiedlichen familialen Partizipationskulturen wird das Partizipationsthema auch bei der Interaktion von Sozialen Diensten und Pflegekindern diskutiert. Denn die Biografien von Pflegekindern werden stark durch Entscheidungen von Organisationen und die rechtlichen Rahmungen, die ihnen zugrunde liegen beeinflusst. Zunächst haben Pflegekinder es mit den Themen ihres Lebens und Aufwachsens zu tun wie andere Kinder auch. Auch da stellen sich die Fragen danach, wie sie gehört werden, wie ernst ihre Einschätzungen, Wünsche und Befürchtungen genommen werden und welche Entscheidungsmöglichkeiten sie sehen – wie bei anderen Kindern auch. In ihrem Leben kommen allerdings spezifische Themen hinzu, mit denen sich viele andere Kinder nicht beschäftigen müssen. Entscheidungen Sozialer Dienste und manchmal von Familiengerichten können erheblich in ihr Leben eingreifen und Wendepunkte auslösen. Hier stellt sich die Partizipationsfrage als Qualitätsmerkmal an professionelle Dienste: Wie werden die Kinder angehört? Gelingt es, Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen sie ihre Wünsche und Befürchtungen gut ausdrücken können? Wie werden diese gehört und berücksichtigt? Wie gut werden sie informiert und wie erfolgreich bemühen sich die Fachkräfte, ihnen auch die Entscheidungen zu erklären, die nicht mit den Wünschen der Kinder übereinstimmen? Denn es kann im Kinderschutz

nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden, dass auch Entscheidungen gegen den Willen des Kindes getroffen werden müssen. Das wird als Diskrepanz von Kindeswohl und Kindeswille diskutiert. Manchmal wird dies zum Einfallstor paternalistischer Formen des Kinderschutzes, wenn ein Bild konstruiert wird, in dem das gestörte, traumatisierte Kind nicht einsehen will, was gut für es ist und die weise, um sein Wohl besorgte Fachkraft selbstverständlich entscheidet. Der Wille des Kindes kann nicht immer der einzige Maßstab für Entscheidungen – z. B. zur Herausnahme – sein, aber kommuniziert, gehört und wertgeschätzt sollte er gerade auch dann werden, wenn die Entscheidenden ihm nicht folgen. Das Werben auch um das Verständnis und vielleicht die nachträgliche Zustimmung des Kindes macht in solchen Situationen die partizipationsorientierte Praxis aus.

Viele empirische Befunde zeigen (vgl. Arnold et al. 2008; van Bijleveld/Dedding/Bunders-Aelen 2015) – auch eindrucksvoll im Erleben jugendlicher Pflegekinder (vgl. Werner 2019; Bombach/Reimer 2020; Bessell 2011) –, dass die Partizipation der Kinder in der Sozialen Arbeit zwar grundsätzlich als Qualitätsmerkmal anerkannt wird zugleich aber auch, dass die Kinder und Jugendlichen selbst sehr viele Situationen schildern, in denen sie nicht gehört und beteiligt wurden. Es ist also ein erhebliches Umsetzungsdefizit festzustellen.²

Gerade in der Organisation von Übergängen wird das für die Kinder hoch relevant: bei der Herausnahme aus der Familie, der Auswahl und Aufnahme in die Pflegefamilie, bei Entscheidungen zum Verlassen der Pflegefamilie oder bei der Frage welche Beziehungen und Kontakte sie auch bei einem Ortswechsel weiterführen dürfen. Bei der Frage nach der Fortsetzung oder dem erzwungenen Abbruch von Beziehungen entstehen oft erhebliche Belastungen in einer Praxis, die der Ideologie des harten Breaks („Jetzt fängt ein neues, besseres Leben an, vergiss das alte“) folgt und die UN-Kinderschutzkonvention negiert.

Auch Gesetzgebung und Rechtsprechung setzten sich in den letzten Jahren intensiver mit der Frage auseinander, ob und wie die Rechte der Kinder gestärkt werden können. Dabei gibt es in Deutschland, Österreich und der Schweiz ähnliche Anzeichen für ein Unbehagen an einer Praxis, in der Kinder und Jugendliche nicht nur aber gerade auch in Pflegefamilien eine schwache rechtliche Position haben, obwohl alle Entscheidungen angeblich am Kindeswohl ausgerichtet sein sollen. Antworten auf das Unbehagen sind u. a. Versuche, eine neue Balance von Eltern- und Kinderrechten zu finden und praktikable Wege für die Anhörung der Kinder in familienrechtlichen Verfahren zu entwickeln.

2 In einem derzeit laufenden Forschungsprojekt der Palatinstiftung (pflegekinder-nextgeneration.ch) sollen die Ursachen für diese Diskrepanz untersucht und Vorschläge für die Überwindung der Barrieren entwickelt werden. Dabei geht es dann weniger um die Frage „Wie wichtig ist Partizipation?“ sondern um die „Was verhindert, dass trotz der anerkannten Bedeutung die Partizipation häufig nicht realisiert wird?“

4 Die folgenreiche soziale Konstruktion des Pflegekindes als beschädigtes Kind

Bei den Kindern führt das beschriebene Umsetzungsdefizit zu Ohnmachtsgefühlen im Platzierungsprozess und zu der Wahrnehmung, dass ihre Einschätzung der Situation abgewertet wird und letztendlich irrelevant ist, während die Einschätzung der Erwachsenen als übermächtig und als einzige Basis für zentrale Entscheidungen erlebt wird. Dies ist keine exklusive Erfahrung von Pflegekindern, aber wird bei ihnen durch eine spezifische soziale Konstruktion des Pflegekindes verschärft. Pflegekinder werden sozial immer wieder als beschädigte Kinder konstruiert. Diese Konstruktion beinhaltet einerseits die Konstruktion vom Kind als Opfer – häufig als Opfer der leiblichen Eltern, vor allem der Mütter, die aufgrund eigener Belastungen wie Sucht oder psychischer Erkrankung nicht angemessen für das Kind sorgen konnten, es vernachlässigt oder missbraucht haben. Die soziale Konstruktion vom beschädigten Kind beinhaltet oft aber auch die Konstruktion vom Pflegekind als auffälliges, störendes Kind, vom Kind mit dem es die Erwachsenen nicht leicht haben, das in manche Settings nicht passt, möglicherweise gar Systeme „sprengt“. Diese Konstruktion erweist sich als äußerst wirkmächtig in Wissenschaft und Praxis.

Für diese Konstruktionen gibt es verschiedene Ursprünge. Einerseits ist es die (wiederholte) Beobachtung – manchmal auch verknüpft mit Überforderung von Pflegefamilien im Alltag: da kommt ein Kind in eine Pflegefamilie, verhält sich anders als erwartet, vielleicht hortet es Essen, lässt keine oder wenig Nähe zu oder hat besonders starke Wutausbrüche. Vor dem Hintergrund der Geschichte des Kindes lässt sich das Verhalten des Kindes oft sozialpädagogisch als Bewältigungsverhalten dechiffrieren, das in dem Kontext, in dem das Kind bis dato gelebt hat, durchaus hilfreich war, aber im Kontext der Pflegefamilie in der Weise nicht mehr notwendig ist. Gelingt es den Erwachsenen, herausfordernde Verhaltensweisen so zu verstehen, eröffnen sich neue Handlungsoptionen und in der Folge auch für das Kind neue Entwicklungsmöglichkeiten. Gelingt dies nicht und wird das Verhalten des Kindes dauerhaft als störend erlebt, beginnen oft Prozesse der Pathologisierung, oft gibt es in dieser Pathologisierung – die häufig aus Überforderung resultiert – einen Schulterchluss zwischen Fachpersonen und Pflegefamilien (vgl. Bombach/Reimer 2020).

In klinischen Studien über die psychische Gesundheit von Pflegekindern werden regelmäßig Ergebnisse produziert, die solche Konstruktion vom Pflegekind als beschädigtes Kind stützen. Laut diesen Studien ist es um die psychische Gesundheit von Pflegekindern schlechter bestellt als bei anderen Kindern, es wird angenommen das Pflegekinder überdurchschnittlich häufig von Entwicklungsverzögerungen, gesundheitlichen Einschränkungen, Posttraumatischem Belastungssyndrom und psychischen Erkrankungen betroffen sind (vgl. Kindler et al. 2011, S. 128 ff.). Die methodischen Einschränkungen psychiatrisch orientierter Studien

werden nicht oder nur am Rande thematisiert, meist handelt es sich um Studien mit Pflegekindern, die in der Psychiatrie vorstellig geworden sind und oft handelt es sich um sehr kleine Stichproben, die dann aber verallgemeinert werden auf die Gesamtpopulation der Pflegekinder, um deren psychischer Gesundheit es neueren Studien zufolge besser bestellt ist als bisher angenommen (vgl. Wiesch 2017). Dennoch bilden psychiatrisch orientierte Studien eine wichtige Stütze für die soziale Konstruktion vom beschädigten Pflegekind.

Wird das Pflegekind entsprechend konstruiert, prägt das den Umgang der Fachkräfte mit dem Kind. Mit der Begründung der Beschädigungen wird das Recht der Kinder auf Partizipation eingeschränkt: wer so beschädigt ist, dessen eigener Einschätzungen und Wahrnehmungen sollte besser nicht getraut werden. Entsprechend werden paternalistische Entscheidungsprozesse von Fachpersonen dann gerechtfertigt als Entscheidungen, die im Sinne des Kindes für das Kind getroffen werden: zwar nicht im Sinne des Kindeswillens – weil der Kindeswille vor dem Hintergrund der Beschäftigungen und daraus resultierenden Einschränkungen nicht als zuverlässig erscheint –, aber im Sinne des Kindeswohls, und über dieses wird von den erwachsenen Fachpersonen entschieden.

Kinderschutzkonzepte sind dann paternalistische Konzepte und nicht, wie Liebel (2015) fordert, Konzepte, die von Erwachsenen und Kindern, denen der Status der Expert*innen und Gestalter*innen ihrer Lebenswelten zuteil wird, in Koproduktion konzipiert werden. Idealerweise würde die gemeinsame Entwicklung von Kinderschutzkonzepten unter Verwendung des umfassenden Wissens des Kindes um die Gefahren und Risiken in seiner Lebenswelt einerseits erfolgen und andererseits die Kenntnisse der Erwachsenen über schützende Settings, Möglichkeiten im System und Fachwissen zur kindlichen Entwicklung und zu Grundbedürfnissen aufnehmen.

5 Schlussfolgerungen und Einbettungszusammenhänge

Das Thema Partizipation der Pflegekinder ist in seiner Reichweite und Bedeutung nicht gut zu verstehen, wenn es dekontextualisiert betrachtet wird – etwa ausschließlich als Frage nach der Beteiligung an Verfahren in der Kinder- und Jugendhilfe. Sondern es ist eingebettet in verschiedene Strukturen. Auf der dyadischen Ebene zwischen zwei Personen ist es eine Dimension der unmittelbaren Interaktion: Wer darf reden? Wie hören die Erwachsenen (oder andere Kinder) zu? Wie reagieren sie, wenn das Kind andere Vorstellungen ausdrückt? Auf der Ebene kleiner Figurationen kann die Familienkultur auf die Partizipation aller Mitglieder ausgerichtet sein. In der Herkunftsfamilien-Pflegefamilien-Figuration (vgl. Wolf 2015) werden die Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder auch durch die Umgangsformen zwischen den beiden Familien beeinflusst: Muss es sich hier in einer Hochspannungs-Konkurrenz-Figuration

rivalisierender Erwachsener bewegen oder hat es eigenen, von allen akzeptierte Gestaltungsmöglichkeiten im Umgang mit den wichtigen Menschen? Schließlich beeinflussen auf der Makroebene gesellschaftliche Deutungsmuster, politische Entwicklungen, Gesetzgebung und Rechtsprechung das Feld, in dem die Kinder ihre Erfahrungen machen. Pflegekinder, deren Leben in besonderer Weise durch Rechtsfragen strukturiert wird, erfahren, wie sie wahrgenommen und behandelt werden, welche Handlungsoptionen und Chancen, ein positives Selbstbild zu entwickeln, sie hier finden. Diese unterschiedlichen Ebenen sind nicht voneinander abgeschottet, sondern sie durchdringen sich gegenseitig. Die Mikro-, Meso- und Makroebenen können als Figurationen in Figurationen theoretisch formatiert werden. Dann wird deutlich, dass sich Änderungen an einer Stelle an den anderen auswirken müssen – nicht immer unmittelbar und sofort, sondern oft verzögert oder indirekt über lange Interdependenzketten. Die aktuellen gesellschaftlichen Diskussionen über neue Balancen von Kinder- und Elternrechten, die in Deutschland, Österreich und der Schweiz geführt werden³, die Fachdiskussionen über die ausstehende Realisierung der Partizipation als Qualitätskriterium in der Kinder- und Jugendhilfe bis zur Diskussion über die Not von Kindern, denen in Familien und andernorts elementare Partizipationsmöglichkeiten vorenthalten werden, und den staatlichen Interventionsnotwendigkeiten, die daraus folgen, zeigen Bewegungen, die miteinander auf komplexe Weise verbunden sind.

Wir haben hier insbesondere die Partizipation der Pflegekinder in den Blick genommen. Die (fehlende) Partizipation der Eltern und Pflegeeltern, die der anderen Kinder in der Pflegefamilie – z. B. bei der Entscheidung über die Aufnahme eines Pflegekindes – wurden nicht systematisch behandelt. Auch die Partizipation von Fachkräften bei wichtigen Entscheidungen z. B. in der Kooperation mit Familiengerichten oder mit anderen Sozialen Diensten ist ein wichtiges Thema. Zum Themenfeld Partizipation in der Pflegekinderhilfe gehören auch diese Facetten.

Literatur

- Andresen, S./Koch, C./König, J. (2015): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Arnold, C./Huwiler, K./Raulf, B./Taner, H./Wicki, T. (2008): *Pflegefamilien- und Heimplatzierungen. Eine empirische Studie über den Hilfeprozess und die Partizipation von Eltern und Kindern*. Zürich: Rüegger.
- Backe-Hansen, E. (2018): *Formal and Everyday Participation in Foster Families: A Challenge? In: Falch-Eriksen, A./Backe-Hansen, E. (Eds.): Human Rights in Child Protection. Implications for Professional Practice and Policy*. Cham: Springer Nature, pp. 227-244.

3 In Deutschland um das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz; in Österreich im Regierungsprogramm 2020 – 2024 und in der Schweiz in den SODK/KOKES Empfehlungen zur außerfamiliären Unterbringung

- Bessell, S. (2011): Participation in decision-making in out-of-home care in Australia: What do young people say? In: *Children and Youth Services Review* (33), pp. 496-501.
- Bombach, C./Reimer, D. (2020): Kinderperspektiven auf Abbruchprozesse in der Pflegekinderhilfe. Chancen und Belastungen, Bewältigungsstrategien und Handlungsbedarfe für die Praxis. In: Stohler, R./Gabriel, T. (Hrsg.): *Abbrüche von Pflegeverhältnissen im Kindes- und Jugendalter. Perspektiven und Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 138-169.
- Bowlby, J. (2001): *Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen*. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Büchner, P. (1989): Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsformen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U./Büchner, P./Fischer-Kowalski, M./Geulen, D./Karsten, M. E./Kulke, C./Rabe-Kleberg, U./Rolff, H.-G./Thunemeyer, B./Schütze, Y./Seidl, P./Zeher, H./Zimmerman, P. (Hrsg.): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 196-212.
- Eberitzsch, S./Keller, S./Rohrbach, J. (2021): Partizipation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – Theoretische und empirische Zugänge zur Perspektive betroffener junger Menschen: Ergebnisse eines internationalen Literaturreviews. In: *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit* (3), S. 113-154.
- Hörmann, K. (2013): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Beteiligungsmöglichkeiten in Fremdunterbringungseinrichtungen. www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/Forschungsplattform/MA_Hoermann_2013_Beteiligung_von_Jugendlichen.pdf (Zugriff: 17.03.2021).
- Kindler, H./Scheurer-Englisch, H./Gabler, S./Köckeritz, C. (2011): Pflegekinder: Situation, Bindung, Bedürfnisse und Entwicklungsverläufe. In: Kindler, H./Helming, E./Meysen, T./Jurczyk, K. (Hrsg.): *Handbuch Pflegekinderhilfe*. München: DJI, S. 128-224.
- Labbers, H. (1996): *Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht*. Münster: Votum.
- Liebel, M. (2015): *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Moos, M. (2012): *Beteiligung in der Heimerziehung. Einschätzungen aus Perspektive junger Menschen und Einrichtungsleitungen*. www.ism-mz.de/fileadmin/uploads/Downloads/Beteiligung_in_der_Heimerziehung_Moos.pdf (Zugriff: 17.03.2021).
- Petri, C. (2015): *Pflegekinder und ihre Geschwister – sozialisatorische Bedeutung und professionelle Gestaltungsaufgabe*. In: Wolf, K. (Hrsg.): *Sozialpädagogische Pflegekinderforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107-130.
- Petri, C./Radix, K./Wolf, K. (2012): *Ressourcen, Belastungen und pädagogisches Handeln in der stationären Betreuung von Geschwisterkindern*. München: SOS-Kinderdorf e. V.
- Rätz-Heinisch, R. (2005): *Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“! Biografische Rekonstruktionen von Lebensgeschichten junger Menschen*. Würzburg: Ergon.
- Reimer, D. (2008): *Pflegekinder in verschiedenen Familienkulturen*. Siegen: ZPE Schriftenreihe.
- Reimer, D. (2011): *Pflegekinderstimme. Arbeitshilfe zur Qualifizierung von Pflegefamilien*. Düsseldorf.
- Reimer, D. (2017): *Normalitätskonstruktionen in Biografien ehemaliger Pflegekinder*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Reimer, D./Wolf, K. (2011): *Beteiligung von Pflegekindern*. In: Kindler, H./Helming, E./Meysen, T./Jurczyk, K. (Hrsg.): *Handbuch Pflegekinderhilfe*. München: DJI, S. 499-506.
- Sandmeir, G. (2011): *Die Perspektive der Kinder*. In: Kindler, H./Helming, E./Meysen, T./Jurczyk, K. (Hrsg.): *Handbuch Pflegekinderhilfe*. München: DJI, S. 481-499.
- ten Brummelaar, M. D. C./Harder, A. T./Kalverboer, M. E./Post, W. J./Knorth, E. J. (2018): *Participation of youth in decision-making procedures during residential care: A narrative review*. In: *Child & Family Social Work* 23 (1), pp. 33-44.
- Van Bijleveld, G. G./Dedding, C. W. M./Bunders-Aelen, J. F. G. (2015): *Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review*. In: *Child and Family Social Work* 20 (2), pp. 129-138.

- Van Santen, E./Pluto, L./Peucker, C. (2019): Pflegekinderhilfe – Situation und Perspektiven. Empirische Befunde zu Strukturen, Aufgabenwahrnehmung sowie Inanspruchnahme. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Verordnung über die Aufnahme von Pflegekindern (PAVO) vom 19. Oktober 1977 (Stand am 20. Juni 2017). www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19770243/index.html (Zugriff: 20.04.2021).
- Waterstradt, D. (2015): Prozess-Soziologie der Elternschaft. Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Werner, K. (2019): Leben als Pflegekind. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wiesch, S. (2017): Wie geht es den Pflegekindern in Deutschland? Die gesundheitsbezogene Lebensqualität von Pflegekindern unter besonderer Berücksichtigung potenzieller Einflussfaktoren. Siegen: Universitätsverlag Siegen.
- Wolf, K. (2006): Bedeutung pädagogischer Gestaltung gelingenden Aufwachsens. In: Gilde Rundbrief 60 (1), S. 7-16.
- Wolf, K. (2015): Differenzen zwischen Herkunftsfamilie und Pflegefamilie: Unterschiedliche Familienkulturen und Übergänge. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 63 (4), S. 467-482.

Partizipation in der Hilfeplanung

Gunther Graßhoff

Die Verfahren und Konzepte der Hilfeplanung können als das Herz einer subjekt- oder adressat*innenbezogenen Erziehungshilfe beschrieben werden. Die Beteiligung von jungen Menschen und ihren Familien in den verschiedenen Phasen im Hilfeverlauf sind nicht nur gesetzlich festgeschrieben, sondern auch ein zentraler Wirkfaktor im Hilfeprozess. Und dennoch wird die fachliche Diskussion um Hilfeplanung aktuell heftig befeuert und die Diskrepanz zwischen fachlichen Ansprüchen und empirischer Realisierung von Beteiligung gerade in der Hilfeplanung beklagt. Nach 30 Jahren Kinder- und Jugendhilfegesetz kann nicht davon gesprochen werden, dass Hilfeplanung als Form der Beteiligung von Leistungsempfänger*innen in der Erziehungshilfe fachlich implementiert ist. Die aktuellen Herausforderungen der Weiterentwicklung der Hilfeplanung im Kontext einer Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für alle junge Menschen unter dem Dach des SGB VIII ist eine weitere Herausforderung (vgl. Merchel 2018).

In diesem Beitrag wird die Perspektive der jungen Menschen im Prozess der Hilfeplanung reflektiert. Diese Einschränkung muss vor allem deshalb transparent gemacht werden, weil formal bis auf wenige Ausnahmen die Eltern Leistungsberichtigte sind. Es geht also weniger um die leistungsrechtliche Perspektive auf die Hilfebringung, als um die Frage, wie soziale Teilhabe für junge Menschen in diesem Prozess realisiert werden kann und wie die Rechte von Kindern und Jugendlichen in diesem Verfahren gewährleistet werden.

Doch zunächst müssen noch einige Prämissen geklärt werden, was in diesem Beitrag unter Hilfeplanung strukturell verstanden wird. Hilfeplanung wird oft ausschließlich auf das Verfahren des „Hilfeplangesprächs“ reduziert. Hilfeplanung umfasst aber den gesamten Prozess der fallbezogenen Steuerung von Hilfen im organisationalen und sozialpolitischen Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe. Die Verkürzung von Hilfeplanung auf die konkrete interaktive Aushandlung von Hilfen zwischen Fachkräften und Adressat*innen verkennt die Bedeutung von organisationalen Vorgaben und sozialpolitischen Diskursen.

In dem Prozess der Hilfeplanung kommt der organisationalen Rahmung (Leitung, Kinder- und Jugendhilfeplanung, Fortbildung, Leitbilder, Dokumentation etc.) und der Professionalität von Fachkräften eine Schlüsselrolle zu. Auch die individuelle Hilfeplanung, als interaktives und partizipatives Verfahren, ist immer eingebunden in organisationale Rahmungen. Die passgenaue Hilfe, die gemeinsam mit den Adressat*innen entwickelt und individuell abgestimmt werden muss, ist zudem auf unterschiedlichen Ebenen im Hilfeprozess zusammen mit

den Adressat*innen regelmäßig zu überprüfen. Hilfeplanung ist entsprechend auch ein Prozess der Begleitung und Beratung von Adressat*innen. Sie umfasst dabei nicht nur die konkrete Planung einzelner Hilfen, sondern auch die Frage, welche organisationalen Abläufe und Prozesse eine bedarfsgerechte Hilfeplanung ermöglichen, aber auch erschweren. Die strukturellen Bedingungen prägen die Hilfeplanung im Kontext der Erziehungshilfen auf allen Ebenen und können sich sowohl förderlich als auch hemmend auf die Effektivität der Hilfen auswirken. Die Bedeutung des Hilfeplangesprächs ist damit nicht gemindert, aber eine gute Hilfeplanung erschöpft sich auch nicht in Beteiligung von jungen Menschen ausschließlich in diesem Setting.

Wenn wir über Hilfeplanung sprechen, müssen jedoch unterschiedliche Dimensionen dieses Prozesses unterschieden werden. Denn Hilfeplanung kann unterschiedliche Funktionen im Prozess der Hilfeebringung annehmen.

1 Hilfeplanung: Zwischen Steuerung und Ermöglichung

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) ist die Hilfeplanung als ein prozesshaftes, partizipatives und interaktives Verfahren angelegt (§ 36 SGB VIII). Kinder, Jugendliche und ihre Eltern sind als Koproduzent*innen systematisch in die Hilfeplanung integriert. Unbestritten gehört die Hilfeplanung zu einer der Errungenschaften einer modernen Kinder- und Jugendhilfe (auch im internationalen Vergleich). Allerdings unterscheiden sich im Fachdiskurs die impliziten und expliziten Vorstellungen von Beteiligung in der Hilfeplanung. Dies hängt nicht nur an unterschiedlichen Partizipationsverständnissen, sondern vor allem auch an grundsätzlich anderen Zugängen zu Hilfeplanung insgesamt.

Hilfeplanung ist zunächst ein Faktor, der die Wirksamkeit von Hilfen beeinflusst (vgl. Albus et al. 2009). Dass Partizipation von Adressat*innen wirkt, kann ganz nüchtern festgestellt werden. Die Perspektive auf Hilfeplanung im Kontext der Wirkungsorientierung ist weniger auf die soziale Teilhabe gerichtet, sondern auf die empirische Identifikation von Gelingensbedingungen im Hilfeverlauf.

Dienstleistungstheoretische Konzepte sehen Hilfeplanung als den strukturellen Kern eines radikal von Nutzer*innen ausgehenden Erbringungsverhältnisses, in dem die Produktion der Dienstleistung nur von den Adressat*innen ausgehen kann (vgl. Schaarschuch 2010). In einer lebensweltorientierten Jugendhilfe werden die Möglichkeiten der Beteiligung der Adressat*innen gegenüber den institutionellen Zugriffen in die konkrete Lebenswelt der Adressat*innen pointiert und Hilfeplanung als zentrale Strukturmaxime von Partizipation gefasst (vgl. Thiersch 2013). Dienstleistungstheoretische Konzepte und auch die lebensweltorientierung sind für das in diesem Beitrag verwendete Partizipationsverständnis insofern zentral, weil sie eine Perspektive der Ermöglichung eröffnen.

Hilfeplanung kann unterschiedliche Funktionen einnehmen. Man kann mindestens zwischen vier Funktionen der Hilfeplanung differenzieren (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Vier Funktionen der Hilfeplanung

Funktion	Dominanz der Perspektive auf...
Steuerung	Organisation
Methodisches Handeln	Fachkräfte
Partizipation	Adressat*innen
Dokumentation	Recht

Die Perspektiven auf Hilfeplanung sind nur eine analytische Trennung, markieren aber idealtypische Differenzen in der Diskussion. Hilfeplanung ist strukturell betrachtet ein *Steuerungsinstrument*. Nach dem Prozess des Aushandelns über Hilfebedarfe steht am Ende die Entscheidung der Hilfestellung. Gerade in Zeiten steigender Kosten in den Erziehungshilfen ist die Hilfeplanung auch ein Ort der Steuerung. Hier sind nicht nur rechtliche unzulässige Vorgaben von Jugendämtern gemeint, dass zum Beispiel aus Haushaltsgründen keine bestimmten Hilfen mehr gewährt werden sollen, sondern auch die Bewilligungskultur bei öffentlichen Trägern insgesamt (vgl. Schrapper 2011).

Hilfeplanung ist weiterhin das reflexive Moment *methodischen Handelns* in der Fallarbeit. Die unterschiedlichen Phasen im Hilfeprozess, von der Anamnese, über die Diagnose hin zu der Evaluation müssen in der Hilfeplanung fachlich begründet werden. In all diesen Schritten sind die Verfahren und Methoden im Prozess fachlich zu legitimieren. Diese Perspektive tangiert vor allem die Fachkräfte.

Die Adressat*innen werden in dem Prozess der Hilfeplanung *beteiligt*. Wie bereits oben skizziert, sind sie eigentlich die Produzent*innen der Hilfen. Das heißt sie sind nicht in einem wohlwollenden Akt zu beteiligen, sondern Hilfeplanung ist anders gar nicht sinnvoll. Beteiligung zielt somit im Diskurs vor allem auf die jungen Menschen und ihre Familien im Hilfeprozess.

Zuletzt ist die Hilfeplanung auch ein rechtlicher Akt, der dokumentiert und verwaltungsrechtlich nachvollziehbar sein muss (vgl. Schimke 2015). *Dokumentation* ist meist vor allem im Hinblick auf die Rechtssicherheit von Hilfeplanung relevant. In der Praxis wird dieser Teil der Hilfeplanung meist wenig Aufmerksamkeit geschenkt und eher als zeitraubende Arbeit am Schreibtisch abgetan.

Hilfeplanung ist ein grundlegender Begriff in der Erziehungshilfe der zunächst fachlich eingeführt werden muss. Nach dieser kurzen Skizze zur Hilfeplanung kann nun auf die Praxis und die Empirie in diesem Kontext geblickt werden.

2 Status Quo: Hilfeplanung

Die Analyse von Hilfeplanprozessen hat in den vergangenen Jahren gezeigt, dass diese Ansprüche an das Verfahren zu sehr unterschiedlichen Formen der Umsetzung führen (vgl. z.B. Schefold et al. 1998). Insgesamt ist nur wenig darüber bekannt, inwieweit die Prozesshaftigkeit des Hilfeplanverfahrens genutzt wird, um die Kinder, Jugendlichen und Sorgeberechtigten systematisch zu beteiligen (vgl. Merchel 2015) und um die Angemessenheit der Leistungserbringung regelmäßig gemeinsam zu prüfen (vgl. Schrapper 2008). Weiterhin ist bisher nur in Ansätzen betrachtet, wie die Leistungsempfänger*innen – als Adressat*innen der Hilfe – den Verlauf der Hilfe einschätzen und wie sie ihre Positionierung in diesem Hilfeprozess wahrnehmen. Insgesamt werden die Forschungsergebnisse zur Hilfeplanung vor allem pessimistisch resümiert: Während die rechtliche und fachliche Bedeutung von Hilfeplanung unbestritten ist, mangelt es vor allem an der Umsetzung in der Praxis (vgl. Schäuble/Wagner 2017).

Aus den Erfahrungen ihrer Umsetzung können wichtige Anregungen hervorgehen, auf welche Barrieren die Kinder- und Jugendhilfe stoßen wird, wenn sie mit einer bisherigen Praxis der Eingliederungshilfe konfrontiert wird, die in erster Linie an medizinisch orientierte Diagnosen anknüpft. Nicht von ungefähr wird bis heute in der Kinder- und Jugendhilfe über die Verfahren einer psychosozialen Diagnose oder sozialpädagogischen Diagnosen gestritten (vgl. Uhlendorff 2002). Messmer und Hitzler (vgl. Messmer/Hitzler 2011) verweisen darauf, dass die Entscheidungsfindung in Hilfeplanverfahren weiterhin eng an die „Klientifizierung“ der Adressat*innen gekoppelt sei. Auch sie gehen davon aus, „dass der Klient keine objektive Bezugsgröße professionellen Handelns ist, sondern im Zuge sozialarbeiterischer Interaktionen zunächst herausgearbeitet und für die nachfolgenden Interaktionen bearbeitbar gemacht werden muss“ (Messmer/Hitzler 2007, S. 41). Doch diese Bearbeitung soll – so ist es die fachliche Grundidee der Hilfeplanung – als sozial eröffnender Prozess für die Kinder und Jugendlichen und Erweiterung sozialer Teilhabe angelegt sein. Partizipation wird dabei als Bearbeitungsform sozialer Zuschreibungen und nicht als Ko-Produktion von Diagnosen- und Hilfeformen gesehen.

Dies war auch der Impuls, warum die Hilfeplanverfahren im Kontext der Diskussionen um *integrierte Hilfen* stärker an die sozialräumlichen Bezüge gekoppelt werden sollten. Integrierte Hilfen meinte vor allem die „pragmatischen Ideologien“ (Klatetzki 1994) der Kinder- und Jugendhilfe und der Hilfeerbringung zu bearbeiten, um neue Zugänge zur sozialen Teilhabe vor Ort jenseits dieser Zuschreibungen und Diagnosen zu eröffnen (vgl. Wolff 2000). Es wird gefordert Verfahrenskategorisierungen offen zu gestalten und eine flexible organisationale Bearbeitungspraxis zu entwickeln, um soziale Zugänge zur sozialen Teilhabe vor Ort zu ermöglichen. Mit den integrierten Hilfen wurde kritisiert, dass das Hilfeplanverfahren letztlich zu einem Steuerungsinstrument spezialisierter Hilfearrangements

zu werden drohe. Integrierte Hilfen bedeutet dagegen letztlich, dass die Verfahren und Hilfen selbst sich in die sozialräumlichen Bezüge verorten müssen und nicht die Kinder und Jugendlichen integriert werden müssen, sondern die Verfahren an die sozialräumlichen Bezüge der Jugendlichen und ihre soziale Teilhabeformen rückgebunden werden sollten. Anstatt dass sich die Hilfen an den Bewältigungslagen (vgl. Böhnisch/Schröer 2013) in Kindheit und Jugend orientieren würden, würden die Kinder und Jugendlichen durch die Hilfeplanung in die Hilfen einpasst. Kritisiert wurde damit, dass pädagogische Fachkräfte einer Zuständigkeitsmentalität folgen, die sich nach institutionellen Angeboten und nicht an den Unterstützungsbedürfnissen der Kinder, Jugendlichen und Familien richtet. „Mit anderen Worten: Kinder, Jugendliche und Familien würden mitunter von einer Hilfemaßnahme zur nächsten verschoben, ohne dass sich eine Einrichtung an den individuellen Unterstützungsbedürfnissen orientiere“ (Rätz/Schröer/Wolff 2014, S. 290).

Dies bedeutet insgesamt zu reflektieren, wie Kinder, Jugendliche, junge Volljährige und Familien ihre Interessen in den Verfahren vertreten und ob die Expert*innen und Beteiligten in den Eingliederungshilfen und in der Kinder- und Jugendhilfe eine kritische Distanz zu bisherigen Positionierungen, Diagnosepraktiken etc. oder professionellen Zugängen entwickeln können. Die Kinder- und Jugendhilfe ist so gefordert, von den sozialen und individuellen Rechten der Kinder, Jugendlichen und jungen Volljährigen in aller Unterschiedlichkeit ihrer Lebens- und Bewältigungslagen auszugehen und von hier aus die sozialen Teilhabeformen zu erweitern.

3 Die Sicht der jungen Menschen auf die Hilfeplanung

Empirisch ist die Sicht von jungen Menschen auf die Hilfeplanung nicht systematisch erschlossen. Allerdings können aus unterschiedlichen Studien zentrale Anforderungen an Hilfeplanung aus Adressat*innensicht destilliert werden. Im Vergleich zu den rechtlichen und konzeptionellen Ideen sind die Stimmen der Adressat*innen ernüchternd, vorab ein Statement aus der Sicht von Careleaver*innen (Ehrhard/Seyboldt 2015):

„Ein zentraler Schritt hin zu der Beteiligung der jungen Menschen an ihrer Entwicklung war die Etablierung von Hilfeplangesprächen. Diese sollten in der Praxis jedes halbe Jahr stattfinden. Aber schon das scheitert bei der Umsetzung. Aufgrund von Krankheit oder Teamkollision werden Gespräche wieder abgesagt und nach hinten verschoben. Der junge Mensch wird versetzt. Das Ziel des Hilfeplangesprächs besteht darin, Entwicklungsschritte gemeinsam zu benennen. Jedoch werden die Gespräche nur selten differenziert mit dem jungen Menschen vor- und nachbereitet. Der/Die Jugendliche sitzt also zwischen den Erwachsenen. Jeder stellt seine Anforderungen an Ihn/Sie. Aber ehrlich äußern kann der/die Jugendliche sich nicht“ (ebd., S. 281).

Aus der Careleaverforschung ist bekannt, dass das Hilfeplangespräch subjektiv noch wenig als Möglichkeit der Beteiligung wahrgenommen wird. Strukturelle Barrieren sind vor allem (zusammenfassend Merchel 2015):

1. Machtdifferenzen: Junge Menschen nehmen sich in den Gesprächen nicht auf Augenhöhe wahr. Machtdifferenzen können auf unterschiedlichen Ebenen rekonstruiert werden. Fachkräfte haben, sowohl was das Verfahren angeht als auch ihr professionelles Wissen, eine Gestaltungsmacht. Die jungen Menschen sitzen immer Erwachsenen gegenüber, also auch über das Generationenverhältnis entstehen Differenzen. Die Erwachsenen sind immer auch rein quantitativ in der Überzahl. Wichtig ist hier vor allem, dass junge Menschen zum Beispiel eine vertraute Person mit in das Gespräch nehmen können. Zudem gilt es, die Rechte von Kindern und Jugendlichen zu wahren. Auch in den Erziehungshilfen haben Kinder und Jugendliche persönliche Rechte.
2. Hilfe versus Kontrolle: Nicht nur für Eltern, sondern auch für junge Menschen sind Hilfeplangespräche ambivalente Orte im Spannungsfeld von Unterstützung, aber auch Disziplinierung. Zielformulierungen in Hilfeplangesprächen werden von jungen Menschen als Disziplinierung erlebt, nicht selten werden bei dem Verfehlen von Zielen auch Sanktionen formuliert, unter Umständen sogar eine Hilfebeendigung. Es gilt die rechtliche Bedeutung und weitreichenden Beteiligungsformen in den Erziehungshilfen zu wahren. Junge Menschen brauchen hier auch Informationen, welche Rechte Sie haben.
3. Adressierung der jungen Menschen als Hilfebedürftig: Vor allem bei den Fachkräften werden mangelnde Kompetenzen bei den jungen Menschen angenommen, die eine wirkliche Beteiligung erschweren. Nicht nur kognitive Einschränkungen, sondern auch kommunikative Barrieren führen dazu, dass Bevormundung legitimiert wird. Eine eigene Herausforderung hierbei spielen gedolmetschte Hilfeplangespräche (vgl. Hollweg 2020). Junge Menschen erleben Hilfeplangespräche somit nicht als Orte, an denen sie und ihre Perspektiven ernst genommen werden. Das elaborierte Sprechen der Fachkräfte wird als einschüchternd und zum Teil auch verobjektivierend erlebt (vgl. Messmer/Hitzler 2011).
4. Kinderrechte: Junge Menschen empfinden das Hilfeplangespräch nicht als einen Ort, an dem die höchst persönlichen Rechte gewährleistet sind. Auch in den Arbeiten von Messmer und Hitzler wird herausgearbeitet, wie die Lebensführung von jungen Menschen im Hilfeplangespräch ohne Rücksicht auf Intimität transparent gemacht wird. Das Hilfeplangespräch wird so zu einem schambehafteten Ort der Entgrenzung, bei dem die jungen Menschen nicht in der Hand haben, welche Themen relevant sind, und welche nicht.

Vor allem die Berichte und Forschung von Careleaver*innen zeigen, dass das Hilfeplangespräch nicht der Ort ist, der er laut Gesetz und fachlichen Ansprüchen sein könnte.

4 Kindheit und Jugend als Ermöglichung

Insgesamt wird Partizipation von Kindern und Jugendlichen als eine soziale Kernstruktur angesehen, durch die soziale Teilhabe und Mitbestimmung eröffnet wird. Auch die geplanten Veränderungen in der Kinder- und Jugendhilfegesetzgebung, z. B. im Kontext von Inklusion, aber auch die UN-Kinderrechtekonvention heben noch einmal die Bedeutung der Partizipation als Grundstruktur der sozialen Teilhabe hervor. So ist im Rahmen der Entwicklung einer Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe und Öffnung hin zu inklusiven Organisationsformen die Frage zu stellen, inwieweit die Partizipationsformen in der Hilfeplanung der Diversität und den unterschiedlichen Lebens- und Bewältigungslagen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden. Damit ist ebenfalls die Ermöglichung von sozialer Teilhabe angesprochen. Auch „Partizipation“ in der Hilfeplanung ist entsprechend in eine Diskussion um die Erweiterung von sozialen Teilhabemöglichkeiten rückzubinden und nicht nur im Kontext der Koproduktion und Steuerung der Hilfen zu sehen (vgl. BMFSFJ 2017). In diesem Verständnis meint Partizipation in der Hilfeplanung nicht einfach nur die Teilnahme an dem Hilfeplangespräch (selbst die ist im Übrigen nicht selbstverständlich realisiert), sondern das koproduktive Aushandeln aller relevanten Entscheidungen im Hilfeverlauf. Es geht darum, dass junge Menschen dabei sind, eigentlich aber nicht verstehen, worum es geht oder gar durch die Teilnahme selbst zusätzlich beschämt werden (vgl. Hopmann et al. 2019).

Das institutionelle Gefüge des Aufwachsens soll demnach dahin gehend reflektiert werden, ob es die Veränderungen des Jugendalters der letzten zwei Jahrzehnte genügend berücksichtigt und es sozial gerechte Strukturen des Aufwachsens für junge Menschen gestaltet. Dabei wird es auch als ein Gradmesser der Jugendpolitik angesehen, inwieweit es gelinge, Jugendlichen, die in prekären Bewältigungslagen aufwachsen, eine gleichberechtigte Jugend zu ermöglichen. Soziale Gerechtigkeit entscheidet sich folglich auch daran, ob die sozialstaatlichen Verfahren selbst an ihren Maßstäben ausgerichtet sind.

Letztlich lässt sich die Forderung, die im 15. Kinder- und Jugendbericht auf die Jugend bezogen wird, auch auf die Kindheit übertragen. Zwar stand das Kindesalter als das Jugendalter in den vergangenen Jahren im Vordergrund der Kinder- und Jugendpolitik, doch eine grundlegende Diskussion über die Veränderungen des Kindesalters und soziale Gerechtigkeit im Aufwachsen von Kindern ist nicht entstanden. Vielmehr wurde über Schutz, Prävention, Bildung sowie Betreuung im Kindesalter gesprochen, ohne dass Konturen einer Vorstellung von Kindheit als sozialpolitische Ermöglichungsstruktur deutlich wurden. Für die Hilfeplanung

bedeutet dies, sich neu kindheits- und jugendpolitisch zu vergewissern und ebenfalls zu fragen, welche Bilder von Kindheit und Jugend sowie Partizipation ihr zugrunde liegen und wie sie die Bewältigungs- und Lebenslagen (vgl. Böhnisch/Schröer 2013) von Kindern und Jugendlichen heute einschätzt.

Somit ist zunächst zu betrachten, wie gegenwärtig in der Hilfeplanung *prekäre Bewältigungslagen* im Kindes- und im Jugendalter gefasst und systematisch betrachtet werden können. „Kindheit und Jugend ermöglichen“ bedeutet dann, Arrangements zu schaffen, dass die Kinder und Jugendlichen nicht nur einen gelingenderen Alltag (vgl. Thiersch 2005) gestalten können, sondern soziale Benachteiligungen in der Kindheit und Jugend auch ausgeglichen werden; sie ihre Kindheit und Jugend – wie andere Kinder und Jugendliche – als Ermöglichungschance (vgl. Clark 2015) erleben können.

Nicht die Kinder und Jugendlichen werden danach in der Hilfeplanung zum „Problem“, sondern die *organisationalen Rahmungen und sozialen Bedingungen*. Die Hilfeplanung muss sich entsprechend fragen, wie sie die Handlungsspielräume der Kinder und Jugendlichen erweitern will. Die Qualitätsfrage ist entsprechend nicht, hat das Kind oder der Jugendliche die entsprechenden Fähigkeiten, sondern wie erweitern die Zugänge und Maßnahmen die soziale Teilhabe der Kinder und Jugendlichen, was ermöglichen sie. Die Beweislast wird damit von der individuellen Ebene, ob die Kinder und Jugendlichen die Fähigkeiten besitzen, auf die Ebene der Organisationen und sozialen Bedingungen verschoben, wie sie Zugänge für die Kinder und Jugendlichen schaffen, angesichts der subjektiven Konstellationen die sozialen Handlungsspielräume zu erweitern. „Handlungsbefähigung ist demnach unmittelbar an die in den Lebensverhältnissen und sozialen Lebenslagen vorherrschenden Handlungsbewertungen und materiellen Einschränkungen oder Möglichkeiten gebunden“ (Grundmann 2008, S. 137). Hilfeplanung hat entsprechend ausgehend von subjektiven Bewältigungs- und Lebenslagen neue soziale Handlungsspielräume *mit* den Kindern und Jugendlichen zu gestalten.

5 Fazit

Die Herausforderung besteht folglich gegenwärtig darin, eine Perspektive von Kindheit und Jugend in der Hilfeplanung zu entwickeln, die an den subjektiven Potenzialen von Kindern und Jugendlichen in ihrer biografischen Unterschiedlichkeit anknüpft (vgl. Leiprecht 2007) und gleichzeitig gegen soziale Benachteiligung eintritt. Es gilt somit die Heterogenität von Kindheiten und Jugenden wahrzunehmen und z. B. einem Zugang der Diversität zu folgen, in dem Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen oder mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen nicht aufgrund eines Merkmals stigmatisiert werden. Denn in der Perspektive der Diversität steht nicht der ethnische Unterschied, die interkulturelle Besonderheit oder Differenz zwischen

den Geschlechtern im Vordergrund der Betrachtung. Die Verschiedenheit an sich als Strukturelement von Kindheit und Jugend in der heutigen Gesellschaft wird zum Ausgangspunkt der Kinder- und Jugendhilfe.

Die politische und pädagogische Herausforderung der Hilfeplanung sollte also nicht in einem Merkmal von einzelnen Kindern und Jugendlichen gesehen werden, das sich zum Stigma entwickeln kann. Dagegen gilt es zuerst nach den subjektiven Bewältigungslagen im Aufwachsen zu fragen – soziale Ungleichheit und Ausgrenzung, Teilhabemöglichkeiten im Stadtteil, Berufs- und Bildungschancen – und dann erst danach, wie darin z. B. Migrations- oder das Geschlechtererfahrungen eine bestimmte Rolle spielen. Dies bedeutet nun nicht, dass unterschiedliche Herkunft oder kulturelle Zugehörigkeit geleugnet werden, sie werden vielmehr vorausgesetzt. Es wird aber anerkannt, dass die Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen diesbezüglich different und plural sind. Damit erhält die Hilfeplanung auch einen anderen Blick auf die Dimensionen und Bezüge sozialer Ungleichheit. Es kann gesehen werden, dass es soziale Benachteiligungen und Zugangsverwehrungen sind, die z. B. insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrungen, aber auch andere Kinder und Jugendlichen in bestimmten Lebenslagen betreffen.

So empfiehlt es sich für die Hilfeplanung, dass sie erst einmal eine sozialpolitische Abklärung vornimmt: Welche Spielräume haben eigentlich Kinder und Jugendliche, ihre Interessen jenseits von Familie und Schule in die Gesellschaft einzubringen, wie erleben die Kinder und Jugendlichen ihre Situation alltäglich? Damit wird dieser Zugang auch für die regionale Kinder- und Jugendhilfe relevant. Es öffnet nicht nur den Blick für die Ressourcen, die Kinder in zentralen Lebensbereichen wie Familie, Schule und Freizeit haben, sondern genauso für die alltäglichen Bewältigungslagen und die gesellschaftliche Akzeptanz, die Kinder und Jugendliche in der Region erwarten können. Careleaver*innen artikulieren diese Punkte lautstark und werden als Selbstorganisation mehr und mehr gehört. Beteiligung ist in diesem Zusammenhang auch für Careleaver*innen die zentrale Forderung: „Wir sind keine Fälle, sondern Individuen! Nehmt uns ernst! Für mehr Mitbestimmung!“ (Careleaver Kompetenznetz 2021).

Literatur

- Albus, S./Micheel, H.-G./Otto, H.-U./Polutta, A. (2009): Wirkungsforschung in der Jugendhilfe. Erfordernisse für angemessene Indikatoren und methodisches Design in der wissenschaftlichen Wirkungsevaluation. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Ziegler, H. (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. Münster u. a.: Waxmann, S. 35-45.
- Böhnisch, L./Schröer, W. (2013): Soziale Arbeit. Eine problemorientierte Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundestagsdrucksache.

- Careleaver Kompetenznetz (2021): Careleaver-Forderungen an Jugendämter. www.careleaver-kompetenznetz.de/index.php?article_id=17 (Zugriff: 29.09.2021).
- Clark, Z. (2015): *Jugend als Capability? Der Capabilities Approach als Basis für eine gerechtigkeits- und ungleichheitstheoretische Jugendforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ehrhard, A./Seyboldt, R. (2015). Möge die Macht mit dir sein! Care Leaver über Macht und Beteiligung in der Jugendhilfe. In: *Forum Erziehungshilfen* 21 (5), S. 281-284.
- Grundmann, M. (2008): Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, S. 131-141.
- Hollweg, C. (2020): Hilfeplangespräche unter Dolmetschbeteiligung. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Hilfeplanung. In: Bütow, B./Loch, U./Rathelhuber, E./Reicher, H./Sting, S. (Hrsg.): *ÖJS Österreichisches Jahrbuch der Sozialen Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 117-139.
- Hopmann, B./Rohrmann, A./Schröer, W./Urban-Stahl, U. (2019). Hilfeplanung ist mehr als ein Verfahrensablauf. Ein Plädoyer zur Öffnung der aktuellen Fachdiskussion im Kontext der SGB VIII-Reform. In: *neue praxis* 49 (2), S. 198-207.
- Klatetzki, T. (Hrsg.) (1994): *Flexible Erziehungshilfen. Ein Organisationskonzept in der Diskussion*. Münster: Votum.
- Merchel, J. (2015): Hilfeplanung. In: Merchel, J. (Hrsg.): *Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)*. 2., aktual. und erw. Aufl., München: Ernst Reinhardt, S. 186-198.
- Merchel, J. (2018): Hilfeplanung in einem „inkluisiven SGB VIII“: Verfahren der Bedarfsdefinition zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 49 (1), S. 28-39.
- Messmer, H./Hitzler, S. (2007): Die soziale Produktion von Klienten. Hilfeplangespräche in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Ludwig-Mayerhofer, W./Behrend, O./Sondermann, A. (Hrsg.): *Fallverstehen und Deutungsmacht. Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten*. Opladen et al.: Barbara Budrich, S. 41-74.
- Messmer, H./Hitzler, S. (2011): Interaktion und Kommunikation in der Sozialen Arbeit. Fallstudien zum Hilfeplangespräch. In: Oelerich, G./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS, S. 51-64.
- Rätz, R./Schröer, W./Wolff, M. (2014): *Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven*. 2., überarb. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schaarschuch, A. (2010): Nutzerorientierung – der Weg zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit? In: Hammerschmidt, P./Sagebiel, J. (Hrsg.): *Professionalisierung im Widerstreit*. Neu-Ulm: AG-Spak-Bücher, S. 149-160.
- Schäuble, B./Wagner, L. (Hrsg.) (2017): *Partizipative Hilfeplanung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schefold, W./Glinka, H.-J./Neuberger, C./Tilemann, F. (1998): *Hilfeplanverfahren und Elternbeteiligung*. Frankfurt a. M.: Deutscher Verein.
- Schimke, H.-J. (2015): Berichte/Dokumentation/Aktenführung. In: Merchel, J. (Hrsg.): *Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)*. 2., aktual. und erw. Aufl., München: Ernst Reinhardt, S. 268-272.
- Schraper, C. (2008): Keine Hilfe ohne Kontrolle? Keine Kontrolle ohne Hilfe! Thesen zu einem Spannungsverhältnis sozialpädagogischer Kinderschutzarbeit. In: *Soziale Arbeit*, 57 (12), S. 466-472.
- Schraper, C. (2011): Wer steuert die Hilfen zur Erziehung? Erfahrungen und Befunde aus 10 Jahren IKO-Netz. In: *Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik (Hrsg.)*, *Wer steuert die Hilfen zur Erziehung? Die Politik, der ASD, die Interessen der freien Träger, der Kostendruck, die Wirklichkeit ...?* Berlin: Difu, S. 29-48.
- Thiersch, H. (2005): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 6. Aufl., Weinheim/München: Juventa.
- Thiersch, H. (2013): AdressatInnen der Sozialen Arbeit. In: Graßhoff, G. (Hrsg.): *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-34.
- Uhlendorff, U. (2002): Sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnosen in der Jugendhilfe. In: Thole, W. (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich, S. 577-588.
- Wolff, M. (2000): *Integrierte Erziehungshilfen*. Weinheim/München: Juventa.

Andere Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe

Partizipation und Kinderschutz: Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven

Timo Ackermann

Partizipation stellt im Kinderschutz eine zentrale Bedingung dar, um effektive Hilfen zu ermöglichen. Darauf verweisen Forschungsergebnisse internationaler und nationaler Studien. Gleichwohl wird das Verhältnis von Partizipation und Kinderschutz¹ als spannungsvoll beschrieben, verleitet das Konzept des Schutzes doch immer wieder zu paternalistischen Lesarten des Kinderschutzes (vgl. Liebel 2013, S. 78).² Gerade im Kinderschutz werden Kinder- und Jugendliche – wie empirische Studien zeigen – bislang eher wenig gehört, sind kaum oder weniger in gemeinsames Handeln eingebunden, geraten bisweilen ganz aus dem Blick der adulten Akteur*innen (vgl. Haase 2021; Bühler-Niederberger/Alberth/Eisentraut 2014; Wolff et al. 2013; Ackermann/Robin 2014; Ackermann/Robin 2016). Angesichts dieser Befunde der Forschung wird im wissenschaftlichen Diskurs zuletzt vermehrt gefragt, wie die Wissenschaften – über die Konstatierung des Problems hinaus – zur Veränderung der Praxis beitragen könnte (vgl. Biljeveld/Bunders-Aelen/Dedding 2020). Der vorliegende Beitrag folgt diesem Ansatz und macht es sich zur Aufgabe, Forschungsergebnisse systematisierend nachzuzeichnen. Gleichzeitig sollen Anregungen für eine veränderte, stärker an partizipativen Ansprüchen orientierte Kinderschutzpraxis gegeben werden.

-
- 1 Zur Klärung der Begrifflichkeiten: Kinderschutz umfasst in einem engeren Verständnis Formen der Nothilfe und Interventionen, um das Wohl und die Rechte von Kindern zu sichern. In einem breiteren, systemischen Verständnis kann Kinderschutz als Anstrengung aufgefasst werden, das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen strukturell abzusichern, z. B. durch eine Verbesserung von Lebensbedingungen und pädagogische Arrangements. Die folgenden Überlegungen beziehen sich besonders auf Formen des Kinderschutzes, die aktualisiert werden, wenn Kinder und Jugendliche, in ihrem Wohl und ihren Rechten, als gefährdet eingeschätzt werden. Unter Partizipation werden hier Formen der Beteiligung, Mitwirkung und Teilhabe an Handlungs- und Entscheidungsprozessen, aber auch Formen des gemeinsamen Handelns verstanden, die darauf abzielen die Struktur zu verändern, in der Handlungs- und Entscheidungsprozesse situiert sind, sich immer wieder neu aktualisieren und überhaupt erst möglich werden.
 - 2 Konflikte und Krisen, wie sie in Kinderschutzprozessen typischerweise vorkommen, begünstigen zudem offenbar, dass Beteiligungsrechte nicht gewährt, zurückgenommen oder verweigert werden und es zu einseitigen Entscheidungsprozessen kommt (vgl. Ackermann i. V.).

1 Internationale und nationale Perspektiven der Forschung: Partizipation als notwendige Bedingung effektiven Kinderschutzes

In der internationalen, vor allem englischsprachigen Debatte, wird betont, dass Beteiligung die Wirksamkeit von Hilfsmaßnahmen und Interventionen im Kinderschutz verbessert und zu nachhaltigeren Hilfeeffekten führt (vgl. van Bijleveld/Dedding/Bunders-Aelen 2014; van Bijleveld/Dedding/Bunders-Aelen 2020; Duncan 2019; Healy/Darlington 2009; Munro 2011; Saebjørnsen/Willumsen 2017; Ackermann/Robin 2018b). Besonders wird hervorgehoben, dass auch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zentral sei – trotz vulnerablen Situationen – um effektive Hilfe- und Schutzmaßnahmen zu entwickeln (vgl. van Bijleveld/Bunders-Aelen/Dedding 2020; Kosher/Ben-Arieh 2020). Vis et al. (2011) kommen z. B. auf der Basis einer breit angelegten, quantitativen Studie zu dem Ergebnis, dass wenn Beteiligung an Entscheidungsprozessen gelingt, dies positive Effekte auf das Wohlbefinden der Kinder, auf das Gelingen von Hilfen sowie auf die Sicherheit der jungen Menschen hat (vgl. ebd.). Während partizipative Settings stärkende, empowernde Erfahrungen begünstigen, führt ein Mangel an Partizipation im Kinderschutz zu Entmutigung und Ohnmacht (vgl. Vis et al. 2011, Ackermann/Robin 2018a). In vielen Beiträgen wird neben dem Argument der Wirksamkeit auch auf die rechtliche Verpflichtungen hingewiesen, Beteiligung im Kinderschutz herzustellen, die sich nicht zuletzt aus einer Kinderrechtsperspektive und deren Formulierung in der UN-Kinderrechtskonvention ergeben (vgl. Duncan 2019, S. 209; Heimer/Näsman/Palme 2018; Kosher/Ben-Arieh 2020; Liebel 2009, 2013; Wiesner 2009).³ Die Untersuchung von problematischen Kinderschutzverläufen hat überdies gezeigt, dass gerade mangelndes Vertrauen zwischen den Beteiligten, gescheiterte Kooperationen und fehlende Beteiligung zu dramatischen Prozessverläufen beitragen (vgl. Laming 2009, S. 23 f., S. 85 f.; Ofsted 2011; Biesel 2013; Biesel/Wolff 2013).⁴ Duncan (2019) warnt entsprechend davor, Kindern den Verzicht auf Beteiligungsrechte abzuverlangen, wenn sie staatlichen Schutz benötigen (vgl. ebd., S. 209).

-
- 3 Beteiligungsrechte ergeben sich für die Kinder- und Jugendhilfe und Kinderschutz in Deutschland ebenfalls vor dem Hintergrund rechtlicher Rahmungen. Genannt sei hier nur die zentrale Formulierung im § 8 SGB VIII „(1) Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“. Der partizipative Anspruch zieht sich durch das relevante SGB VIII durch, vgl. z. B. auch § 1 Abs. 3, Satz 4, § 11 Abs. 1, § 80 zur Berücksichtigung der „Wünsche, Bedürfnisse und Interessen junger Menschen“ in der Jugendhilfeplanung. Überdies lässt sich politisch (oder: demokratietheoretisch) argumentieren, dass Kinderschutz in der Demokratie nur als demokratisches Handeln gedacht werden kann (vgl. Gedik/Wolff 2021).
 - 4 In der deutschsprachigen Debatte ist die Bedeutung von Beteiligung als Wirkfaktor für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt herausgearbeitet worden (vgl. Albus et al. 2010).

Beteiligung von jungen Menschen und Eltern, so wird in der Forschung gefordert, müsste daher aktiv hergestellt werden, um „Partner*innenschaften“ (vgl. Bell 1999; Slettebø 2013; Tobis 2013) im Kinderschutz zu ermöglichen und das Kindeswohl zu sichern.

2 (Mangelhafte) Partizipation von Kindern im Kinderschutz

Im Gegensatz zu den Einschätzungen und Forderungen aus dem Kontext internationaler und nationaler Forschung nach einem kindzentrierten Kinderschutz (vgl. Munro 2011; Pösö 2011) stehen Studien, die aufzeigen, dass partizipative Bemühungen im Kinderschutz – gerade mit Blick auf die jungen Menschen – bis heute viel zu kurz greifen. Muench/Diaz/Wright (2017) berichten, dass Kinder und Jugendliche z.B. in Großbritannien häufig nur ein geringes Verständnis davon hatten, was Kinderschutzkonferenzen überhaupt für eine Bedeutung hatten und an ihrer Umsetzung nur in geringem Ausmaß beteiligt waren. Fallkonferenzen würden von den Adressat*innen häufig eher als negative Erfahrung beschrieben, insbesondere weil sie sich schlecht vorbereitet fühlen und keine Gelegenheit hatten, ihre Perspektiven einzubringen (vgl. ebd.). Die Autor*innen konstatieren eine Kluft zwischen Theorie und Kinderschutzpraxis, die sie u.a. auf den Mangel an geeigneten Methoden zurückführen, um Kinder auf geeignete und zielführende Weise zu beteiligen (vgl. ebd.). Cossar/Brandon/Jordan (2011, S. 12) schildern, junge Menschen bekämen relevante Unterlagen häufig erst gar nicht zu Gesicht. Gleichzeitig trage die durch die Kinderschutzsysteme ausgeübte Kontrolle von Lebenswelt und Familien dazu bei, Stress und Stigmatisierungen zu vermehren (vgl. ebd.).

Bessant/Broadley (2014) konstatieren mit Blick auf Partizipation im Kinderschutz eine Diskrepanz zwischen „Wort und Tat“ (ebd., Übersetzung TA): Es bestehe eine starke Disparität zwischen dem, was im Kinderschutz öffentlich gesagt, an Ansprüchen und Theorien über Beteiligung formuliert werde einerseits und der in Nutzung befindlichen Annahmen und Theorien andererseits (vgl. ebd. S. 710). Auf ähnliche Weise zeigen van Bijleveld/Dedding/Bunders-Aelen (2014), dass Sozialarbeiter*innen Kinder zwar einerseits als soziale Akteure beschreiben, sie aber andererseits in ihrer alltäglichen Praxis doch eher als schutzbedürftig, vulnerabel und nicht fähig konzeptionalisieren, Entscheidungen in eigener Sache zu treffen. Bell (1999) gibt in diesem Kontext zu bedenken, Sozialarbeiter*innen seien häufig selbst davon überzeugt, dass Beteiligung wichtig sei, paradoxe Anforderungen in der Arbeitssituation eine Umsetzung dieser Ansprüche jedoch erschwerten. Seim/Slettebø (2017) berichten, dass gerade organisationale Abläufe partizipativen Bemühungen häufig entgegenstünden. Van Bijleveld/Bunders-Aelen/Dedding (2020) konstatieren entsprechend mit Bezug auf Forschungsergebnisse im internationalen Diskurs, trotz vielfältiger Bemühungen habe sich

insgesamt doch noch wenig geändert, Beteiligung in der Kinderschutzpraxis sei offensichtlich schwer zu erreichen.

Empirische Studien zeigen auch für die deutsche Kinderschutzpraxis, dass junge Menschen wiederkehrend keine oder nur wenig Möglichkeiten haben, sich aktiv zu beteiligen und entscheidend Einfluss auf die Hilfeprozessgestaltung zu nehmen. Häufig werden eher die Perspektiven der Eltern als die der Kinder in den Blick genommen, sie werden eher als Partner*innen in partizipativen Prozessen einbezogen und als mögliche Kooperationspartner*innen mitgedacht (vgl. Ackermann 2017, S. 237, 244). Rücker und Büttner (2017) verweisen darauf, dass sich junge Menschen gerade bei empfindlichen, wegweisenden Prozessen wie Inobhutnahmen wenig beteiligt fühlen. Haase (2021) beschreibt aktuell, wie Kinder im Kinderschutz als Quasi-Akteur*innen adressiert werden: Ausgehend von der Sorge erwachsener Akteure sollen sie sich, ähnlich einem „Kronzeugen“ ohne echte Handlungsmacht entsprechend der Erwartungen der professionellen Akteure verhalten und äußern (vgl. ebd., S. 119 f.). Bühler-Niederberger/Alberth/Eisentraut (2014) sprechen von „unsichtbaren Kindern“ sowie von fehlendem Wissen vom Kind. In einer Studie von Fallakten zeigte sich, dass Kinder im Kinderschutz häufig eher als Objekte der Sorge verstanden werden, werden sie als handelnde Subjekte wahrgenommen, so häufig eher als störende oder problematische Akteur*innen (vgl. Wolff et al. 2013a; Ackermann/Robin 2014; Ackermann/Robin 2016). Nicht zuletzt werden sie aber auch in vielen Fällen kaum oder gar nicht wahrgenommen, sozusagen zu „abwesenden Kindern“ im Kinderschutz (vgl. Wolff et al. 2013; Ackermann/Robin 2014, 2016).

In Deutschland sind in den letzten Jahren zudem immer wieder Beteiligungsprozesse im Hilfeplanverfahren der Kinder- und Jugendhilfe untersucht worden (vgl. auch Graßhoff in diesem Band). Das Ergebnis war dabei weitgehend einhellig: Das Hilfeplanverfahren stellt zwar prinzipiell einen geeigneten Ort dar, demokratische Entscheidungsprozesse unter Beteiligung von Nutzer*innen zu initiieren, jedoch hapert es offenkundig häufig an der Umsetzung. An den Studien von Messmer und Hitzler lässt sich gut erkennen, wie Hilfeplangespräche in Jugendämtern von Sozialarbeiter*innen gesteuert werden und Nutzer*innen – insbesondere jungen Menschen – nur begrenzte Möglichkeiten bleiben, an diesen Gesprächen gleichberechtigt teilzuhaben, um über ihre eigene Zukunft mitzuentscheiden. Die Professionellen verfolgen strategische Ziele: Sie sind darauf angewiesen, innerhalb des organisational verankerten Verfahrens plausible Lösungen in der Bearbeitung der Fallproblematik zu entwickeln, interaktional zu verhandeln und auf der Ebene der Dokumente, z. B. des Hilfeplanprotokolls abzubilden (vgl. Ackermann 2017, S. 205 ff.). Hitzler (2012) arbeitet heraus, wie Sozialarbeiter*innen z. B. agieren, als seien sie „ohne Dissens“. Es gelingt ihnen auf diese Weise, Konfliktlinien zu verdecken und eigene Positionen im Hilfeplanverfahren durchzusetzen (vgl. ebd., S. 265 f., 284; Hitzler/Messmer 2010). Das Verfahren der Hilfeplanung wird „funktionalisiert“ verstanden. Dies ist umso

dramatischer, als für die jungen Menschen in der Situation der Hilfeplanung viel auf dem Spiel steht.

Marginalisiert sind junge Menschen in Kinderschutzbemühungen also offenbar im doppelten Sinne: Sie betreten die institutionellen Arrangements häufig bereits von marginalisierten, gesellschaftlichen Positionen: Als Kinder „armer“ Eltern, als „auffällige“ Schüler*innen, als „schwierig“, „gewalttätig“ oder „behindert“ etikettiert, drohen sich Marginalisierung zu re-aktualisieren und möglicherweise sogar zu verschärfen: Junge Menschen stehen häufig immer noch am Rande der Entscheidungsprozesse, die sie selbst betreffen und können auch auf das Arrangement, in dem diese Entscheidungen getroffen werden, keinen oder nur wenig Einfluss nehmen.

3 Herausforderungen in der Beteiligung von Kindern im Kinderschutz

Mit Blick auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Kinderschutz sind in der Vergangenheit auf der Basis empirischer Studien vielfältige Herausforderungen beschrieben worden, von denen hier angesichts des Rahmens des Beitrages nur einige aufgegriffen werden können.

- Partizipation und Kinderschutz werden häufig als spannungsvolles Verhältnis, bisweilen sogar als Gegensatz gedacht. In der UN-Kinderrechtskonvention drückt sich dies z. B. darin aus, dass zwischen „Protection (Schutz), Provision (Vorsorge, Versorgung, Förderung) und Partizipation (Mitwirkung, aktive Teilnahme)“ (Wiesner 2009, S. 21) unterschieden wird. Die drei Rechtsbereiche stehen nebeneinander und zugleich in einem Spannungsverhältnis zueinander: Partizipation steht konzeptuell in Verbindung mit Beteiligung, Autonomie und Selbstverantwortung (vgl. ebd.). Die Wahrnehmung von Aufgaben zur Realisierung von (Kinder-)Schutz lädt ein zu stellvertretenden, möglicherweise auch paternalistischen Deutungen, im Rahmen derer Kinder als „schwache und hilfsbedürftige Wesen“ (Liebel 2013, S. 78) gedeutet sowie im Namen des Kinderschutzes von Entscheidungsprozessen ausgeschlossen werden, die sie selbst betreffen.
- Eine weitere Problematik besteht offenbar darin, dass Kinder und Jugendliche im Kinderschutz eher als homogene Gruppe betrachtet werden, anstatt Kinder in ihrer Individualität und Subjektivität zu adressieren (vgl. Duncan 2019, S. 204). Beteiligung wird versagt, weil Kindern verallgemeinernd Vulnerabilität und mangelnde Urteilsfähigkeit und Entscheidungskompetenz zugeschrieben werden (vgl. ebd.). Demgegenüber wäre es wichtig anzuerkennen, dass Kinder unterschiedliche Erfahrungen machen, eher abhängig von ihren Biografien und Lebensumwelten, weniger in Relation bspw. zu ihrem Alter.

Die Perspektiven von Kindern werden zudem häufig nur in Betracht gezogen und als Grundlage für weitere Entscheidungen anerkannt, wenn die Betrachtungsweisen der jungen Menschen mit denen der Erwachsenen übereinstimmen (vgl. Duncan 2019, S. 204; Ackermann/Robin 2014, 2016).

- Van Bijleveld/Dedding/Bunders-Aelen (2014) konstatieren, Sozialarbeiter*innen sähen Beteiligung zwar häufig als wichtig an, betrachteten sie aber eher als Instrument, um die Kooperation von Kindern und Jugendlichen sicherzustellen. Kinder und Jugendliche wollten aber wirklich gehört, informiert und ernst genommen werden (vgl. ebd.). Pluto (2007) hat Mechanismen herausgearbeitet, mit denen Sozialarbeiter*innen die Abwehr partizipativer Ansprüche in der Kinder- und Jugendhilfe legitimieren. In einer eigenen Studie konnten wir feststellen, dass Sozialarbeiter*innen partizipative Spielräume eher bei „leichten“ Themen einräumen, bei wichtigen Fragen jedoch an ihrer Entscheidungsmacht festhalten (vgl. Ackermann/Robin 2017).
- Kinder und Jugendliche verstehen häufig zudem nur partiell, wie Kinderschutzsysteme aufgebaut sind und funktionieren (vgl. Duncan 2019, S. 206). Dies gilt besonders für Kinder und Jugendliche jungen Alters sowie mit Lernbehinderungen oder geistigen Behinderungen (vgl. ebd.). Kinderschutzsysteme sind aber zudem häufig geprägt durch eine Haltung der Geheimhaltung („secrecy“, Bessant/Broadley 2014, S. 726 f.), die transparente Kommunikation erschwert und bisweilen geeignet ist, Kinder und Jugendliche regelrecht zum Schweigen zu bringen (vgl. ebd.). Ein solches Klima des Nicht-Sprechens, ein Mangel an Informationen und Transparenz erschweren – gerade auch in Verbindung mit problematischen sozialen und persönlichen Voraussetzungen junger Menschen – Partizipation im Kinderschutz.
- Bühler-Niederberger/Alberth/Eisentraut (2014) argumentieren, die mangelnde Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Kinderschutz sei auch auf mangelndes professionelles Wissen in der Sozialen Arbeit zurückzuführen. Dies führe dazu, dass die Perspektive der Kinder im Kinderschutz in den Hintergrund trete (vgl. ebd.). Fehlende methodische Kompetenzen im Umgang Kindern und Jugendlichen sowie für das Führen schwieriger Gespräche im Kontext von Kindeswohlgefährdungen begünstigen vermutlich eine Hinwendung zu anderen Akteur*innen sowie eine Verhandlung der Kinderschutzbemühungen und des Ausschlusses der Nutzer*innen auf der Ebene des „professional talk“ (Juhila et al. 2007, S. 20), im Gespräch zwischen Professionellen.
- Hinzu kommt, dass Sozialarbeiter*innen in einem elternzentrierten Kinderschutzsystem häufig ihre Aufmerksamkeit darauf verlagern, die Perspektiven der Erziehungsberechtigten nachzuvollziehen und eine Arbeitsbeziehung mit diesen zu etablieren (vgl. Ackermann 2017, S. 244 ff.). Die Perspektiven junger Menschen drohen dabei in den Hintergrund gedrängt bzw. nur als Aspekt familialer Betrachtungsweisen oder adulter Erzählungen vereinnahmt

zu werden (vgl. Ackermann/Robin 2014; Ackermann/Robin 2016). In einem Kontext, in dem auf Sicherheit und Nachweis von Gefährdungen gesetzt wird, mögen die Stimmen junger Menschen bisweilen als „subjektiv“ und damit als wenig verlässlich erscheinen (vgl. ebd.).

- Seim/Slettebø (2017) berichten Sozialarbeiter*innen seien häufig frustriert, weil sie angesichts organisationaler Strukturen etablierte Arbeitsbeziehungen mit Kindern unterbrechen mussten. Häufig mussten Fälle innerhalb der Organisation in andere Zuständigkeiten transformiert werden. Eine Erfahrung, die auch von co-forschenden Nutzer*innen für die deutsche Kinder- und Jugendhilfe bestätigt wird: durch Zuständigkeitswechsel komme es häufig zu Abbrüchen in Arbeitsbeziehungen (vgl. Ackermann/Robin 2018a, S. 37 ff.). Dies führt zu Diskontinuität in der Fallarbeit, dazu, dass Nutzer*innen ihre Geschichte immer wieder neuen Personen erzählen müssen, was den Aufbau von Vertrauen erschwert (vgl. Ackermann/Robin 2018a). Gerade der Aufbau von Vertrauen und vertrauensvollen Arbeitsbeziehungen ist jedoch eine elementare Voraussetzung, Dialoge mit jungen Menschen zu beginnen, letztlich für die Verwirklichung partizipativer Ansprüche (vgl. ebd.).

4 Entwicklungsperspektiven für die Partizipation junger Menschen im Kinderschutz im Spiegel der Forschungsliteratur

In der Forschungsliteratur besteht recht große Einigkeit darüber, dass angesichts der Bedeutung von Partizipation für wirksame Kinderschutzprozesse denjenigen, die von den Entscheidungen am stärksten betroffen sind – Familien, Erziehungsberechtigte, aber vor allem junge Menschen – mehr Aufmerksamkeit im Kinderschutz zukommen müsste. Van Bijleveld/Bunders-Aelen/Dedding (2020) argumentieren, die Frage sei nicht länger, ob Kinder im Kinderschutz partizipieren sollten. Vielmehr müsse gefragt werden, wie sich Beteiligung wirklich realisieren ließe (vgl. ebd.). In diesem Sinne sollen im Folgenden zentrale Ansätze für verbesserte Partizipation junger Menschen im Kinderschutz nachgezeichnet werden.

4.1 Über Kinder, Jugendliche, Kindheit und Kinderschutz neu nachdenken

Betont wird in der Forschungsliteratur, dass über Kinder im Kinderschutz (immer wieder) neu nachgedacht werden müsste, nicht zuletzt, weil die Perspektiven von Sozialarbeiter*innen auf Kinder, Jugendliche und Kindheit entscheidend sind, um Barrieren für deren Beteiligung abzubauen (vgl. van Bijleveld/Dedding/Bunders-Aelen 2014). Kinder müssten demnach zuallererst als Individuen und nicht als

homogene Masse betrachtet werden, dies zumal, wenn wir berücksichtigen, dass Kinder unterschiedlich alt sind und sich zugleich nicht durch Alter, sondern anhand der Erfahrungen entwickeln, die sie machen konnten. Insofern wäre es bedeutsam, Kinder vermehrt als Individuen mit eigenen Rechten anzuerkennen, die ihre eigenen Anliegen selbst vertreten, als soziale Akteur*innen handeln und ihre soziale Umwelt aktiv beeinflussen können (vgl. van Bijleveld/Dedding/Bunders-Aelen 2014; Prout/James 2015). Um institutionellen Wandel anzustoßen, wären insofern Gelegenheiten zu schaffen, die virulenten Annahmen in Kinderschutzorganisationen und bei Professionellen, bezogen auf Kindheit und den Blick auf die Handlungsfähigkeit und Kompetenzen von Kindern, kritisch zu reflektieren (vgl. Duncan 2019, S. 205).

4.2 Partizipation als Recht und Prozess gestalten

Partizipation im Kinderschutz müsste, so eine weitere Tendenz im wissenschaftlichen Diskurs, weniger als einmaliges Ereignis, sondern vielmehr als Prozess und Recht verstanden werden. Beteiligung beginnt schon bei der Kontaktaufnahme, bei der es offenbar darauf ankommt, einen Umgang mit bestehenden Ängsten auf Seiten der Adressat*innen zu entwickeln (vgl. Križ et al. 2011). Coyne/Harder (2011) sprechen sich zudem gegen ein universalistisches und verengendes Verständnis von Partizipation aus. Effektive Beteiligung verlangt offenbar die Bereitschaft, sich situativ auf die Bedürfnisse junger Menschen einzulassen sowie entsprechend zu handeln. Bloß formalisierte Verstehensweisen von Beteiligung gilt es daher zu überwinden: Neben formal verankerten Formen der Partizipation, die häufig von Erwachsenen entwickelt und kontrolliert werden, müsste zudem vermehrt gemeinsames Handeln gefördert werden, in dem Bedürfnisse sowie verbale und nonverbale Äußerungen von junger Menschen wirksam werden können (vgl. Liebel 2013, S. 112). Partizipation dürfte zudem nicht länger als eine Belohnung für bestimmte, zumeist angepasste Verhaltensweisen, gedacht werden, sondern müsste als Recht gewährt werden (vgl. Ackermann/Robin 2017, S. 19). Es sollte sich von selbst verstehen, dass Kinder und Jugendliche auch das Recht haben, sich nicht zu beteiligen und dass Partizipation nicht als Mittel missverstanden werden darf, die Akzeptanz von Maßnahmen zu vermehren, die jungen Menschen letztlich äußerlich bleiben.

4.3 Kinderrechte im Kinderschutz vermehrt relevant machen

Liebel (2013) argumentiert, im Kinderschutz sollte es weniger darum gehen, Kinder zu schützen – vielmehr seien die Rechte von Kindern zu schützen (ebd., S. 93). Junge Menschen würden vermehrt als Träger*innen von Rechten, als

Bürger*innen mit eigenen Rechten sichtbar (ebd., S. 106, 108). Die Kinderschutzpraxis dürfte sich dieser Orientierung folgend nicht länger nur für eine Seite der Rechte von Kindern „entscheiden“, z. B. nur Schutz, nur Versorgung, nur Förderung oder nur Beteiligung adressieren. Kinderschutz müsste vielmehr diese zentralen Rechte junger Menschen vermehrt in Einklang miteinander bringen (vgl. Liebel 2013, S. 93 ff; Kosher/Ben-Arieh 2020). Eine solche Orientierung an zentralen Kinderrechten könnte aus dem vermeintlichen Widerspruch zwischen Kinderschutz und Partizipation herausführen.

4.4 Transparenz für Beteiligung im Kinderschutz: Kinder und Jugendliche besser über Prozesse und Rechte informieren

Eine weitere Voraussetzung effektiver Prozesse im Kinderschutz besteht darin, Rechte und Prozesse für Kinder und Jugendliche transparent zu machen. Sich beteiligen zu können, setzt voraus, die Gründe für Entscheidungen zu verstehen und einen Überblick über die vorhandenen Optionen zu haben (vgl. van Bijleveld/Bunders-Aelen/Dedding 2020, S. 287). Die Transparenz von Entscheidungsprozessen wäre vor, während und nach Entscheidungssituationen laufend kritisch zu reflektieren und ggf. zu vermehren (vgl. Križ/Skivness 2017). Interventionspläne wären z. B. im Vorhinein zu besprechen und mögliche Gewinne für die Familie des Kindes und den jungen Menschen selbst deutlich zu machen. Hilfreich wäre es zudem, aktiv auf Kinder und Jugendliche zuzugehen, um diese in ihren Lebenswelten über ihre Rechte und über Angebote und Verfahrensweisen im Kinderschutz zu informieren. Hierzu könnten z. B. Schulen aufgesucht werden, um Kinder und Jugendliche über bestehende Schutzmöglichkeiten zu informieren (vgl. Ackermann/Stork/Zalewski 2021). Zur Verbesserung des Zugangs zu sozialen Diensten und zur Vermehrung von Transparenz gegenüber Nutzer*innen sollten zudem geeignete Medien, etwa Internetpräsenzen oder Infobroschüren zur Verfügung stehen, um breit in der Bevölkerung über Abläufe und Kontaktmöglichkeiten zu informieren (vgl. Seim/Slettebø 2017; vgl. auch die Forderungen im Projekt Qualitätsdialoge, Ackermann/Stork/Zalewski 2021). Wüssten Kinder und Jugendliche besser über Verfahrensabläufe und ihre Rechte Bescheid, so wäre es auch eher möglich, sie im Einklang mit und in ihren Rechten zu schützen.

4.5 Verlässliche Arbeitsbeziehungen als Voraussetzung partizipativer Bemühungen im Kinderschutz ermöglichen

Kontinuierliche und vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen werden immer wieder als Voraussetzung für gelingende Beteiligungsprozesse im Kinderschutz beschrieben (vgl. Seim/Slettebø 2010; Seim/Slettebø 2017; Cossar/Brandon/

Jordan 2011). Eine Vertrauensbeziehung ermöglicht es Kindern eher, bei aufkommenden Spannungen den Kontakt zu Sozialarbeiter*innen herzustellen und sich Unterstützung zu suchen (vgl. Cossar/Brandon/Jordan 2011). Produktive Arbeitsbeziehungen mit jungen Menschen und Eltern müssen jedoch immer wieder aktiv hergestellt, gesucht und gepflegt werden, auch und gerade, wenn Konflikte entstehen (vgl. Ackermann/Stork/Zalewski 2021). Um Beteiligung im Kinderschutz voranzubringen, braucht es daher die Bereitschaft von Sozialarbeiter*innen und Nutzer*innen, auch in schwierigen Situationen aufeinander zuzugehen (vgl. Seim/Slettebø 2010). Um kontinuierliche Kooperation als Grundlage fallbezogener Beteiligung zu ermöglichen, wären organisationale Veränderungen unerlässlich, die sicherstellen, dass Sozialarbeiter*innen junge Menschen über längere Zeiträume – ohne ständige Zuständigkeitswechsel – begleiten können (vgl. Seim/Slettebø 2017, S. 891; Ackermann/Robin 2018a, S. 39).

4.6 Individuelle und kollektive Formen der Partizipation ermöglichen

In den letzten Jahren ist immer wieder darauf aufmerksam gemacht worden, dass Partizipation im Kinderschutz nicht nur bedeutet, auf einer Mikroebene individuelle Beteiligung in einzelnen Entscheidungssituationen zu ermöglichen. Auf einer Makroebene wären überdies kollektive Formen der Partizipation mitzudenken und zu ermöglichen, im Rahmen derer Nutzer*innen aktiv in die Gestaltung von Hilfesettings einbezogen werden (vgl. van Bijleveld/Bunders-Aelen/Dedding 2020, S. 287) und die Möglichkeit haben, sich für die Belange anderer Nutzer*innen einzusetzen. Partizipation im Kinderschutz könnte insofern z. B. bedeuten, die strukturelle, organisationale und konzeptuelle Anlage der Kinderschutzbemühungen gemeinsam mit Nutzer*innen zu überprüfen und weiterzuentwickeln (vgl. Ackermann/Robin 2017; Ackermann/Robin 2018a; Ackermann/Stork/Zalewski 2021). Junge Menschen als Nutzer*innen von Kinderschutzzinstitutionen können aus ihrer lebensweltlichen Perspektive, auf problematische Aspekte in den Kinderschutzsystemen aufmerksam machen und dergestalt wichtige Impulse für die Veränderung von Kinderschutzsystemen geben. Solche Formen der partizipativen Organisationsentwicklung scheinen geeignet, um „die administrative und professionelle Perspektive herauszufordern, die gegenwärtig Kinderschutzpraxen zugrunde liegt“ (Seim/Slettebø 2011, S. 18). Liebel (2009, 2013) argumentiert darüber hinaus, Kinder müssten vielmehr befähigt werden, gegenseitige Unterstützungsangebote aufzubauen. Hierzu wären Modelle des Peer-Support geeignet, wie sie in anderen Kontexten erprobt wurden (vgl. Utschakowski/Sielaff/Bock 2013; Tobis 2013) und im Rahmen derer junge Menschen mit Erfahrung als Adressat*in bzw. Nutzer*in andere junge Menschen im Kinderschutz unterstützen könnten.

5 Fazit

Die Forderung nach mehr Partizipation – gerade für Kinder und Jugendliche – im Kinderschutz ist in den letzten Jahren in internationalen und nationalen Forschungsdiskursen lauter geworden. Empirische Studien berichten gleichwohl immer wieder von Problemen bei der Realisierung partizipativer Ansprüche. Besonders die Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kinderschutz scheint schwer zu realisieren. Dies begründet sich u. a. in einigen Aspekten, die in diesem Beitrag skizziert wurden. Insbesondere scheint immer noch vielerorts eine Konzeption von Kindheit vorzuherrschen, die junge Menschen eher als Objekte der Sorge konstituiert und sie weniger als gleichberechtigte, aktive Akteur*innen oder (angehende) Bürger*innen anspricht. Zudem sind Sozialarbeiter*innen konfrontiert mit komplexen und widersprüchlichen Handlungsanforderungen, bürokratischen Handlungsumwelten und knappen Ressourcen der Aufmerksamkeit (vgl. Ackermann 2017), aber auch mit methodischen und konzeptuellen Unsicherheiten in Hinsicht auf Partizipation und Kinderschutz.

Gerade angesichts des herausgearbeiteten Widerspruchs zwischen Anspruch und Wirklichkeit wäre es interessant zu fragen, wie Beteiligung für Kinder und Jugendliche im Kinderschutz *dennoch* konzeptuell und organisatorisch gestaltet werden kann. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, wie Kinder und Jugendliche – auch in Kollaboration mit Dritten – selbst aktiv werden können, um ihre Handlungsmacht im Kontext von Kinderschutzbemühungen zu vergrößern (vgl. Liebel 2009, 2013). Über die Beteiligung an Entscheidungsprozessen hinaus ginge es um ein Mit-Gestalten von Strukturen, in denen sich diese Entscheidungsprozesse vollziehen, bis hin zur eigenständigen Initiierung von Transformationen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen. In der Forschungsliteratur werden hierzu einige Ansätze formuliert, die in diesem Beitrag aufgegriffen wurden. Diese reichen von einem veränderten Nachdenken über Kinder, Kindheit und Partizipation, der vermehrten Thematisierung von Kinderrechten, über neue Strategien der Kontaktaufnahme und Informationen, bis zu organisationalen Veränderungen, individuellen und kollektiven Formen der Partizipation im Kinderschutz.

Bedeutsam wäre es zudem, weiter darüber nachzudenken, welche methodischen Fragen (vgl. Kindler 2012), aber auch welche ethischen Handlungs-Paradoxien sich mit Blick auf den Themenkomplex Partizipation und Kinderschutz ergeben. Hier wäre ein Anschluss an Überlegungen denkbar, die im Kontext partizipativer Forschung mit Kindern und Jugendlichen formuliert wurden. So wird z. B. mit dem Prinzip der „ethischen Symmetrie“ (Christensen/Prout 2002) betont, dass zwischen Kindern und Erwachsenen zwar machtvolle Unterschiede bestehen, die Verantwortungsübernahme von Erwachsenen notwendig sein kann, diese aber immer unter der Prämisse erfolgen müsste, gemeinsames Handeln zu ermöglichen, in dem die jeweils anderen als prinzipiell gleichberechtigt anerkannt werden (vgl. Esser/Sitter 2018).

Eine veränderte, stärker an Partizipation orientierte Kinderschutzpraxis ist offenbar nicht einfach zu haben (vgl. van Biljeveld/Bunders-Aelen/Dedding 2020), sie benötigt Transformationen auf diversen Ebenen, nicht zuletzt ein immer wieder neues Nachdenken über Kinder, Kinderschutz und Partizipation. Mut macht, dass eine stärkere Verbindung von Partizipation und Kinderschutz Impulse liefern kann: für eine effektivere, rechtlich, fachlich und demokratisch legitimierte, letztlich auch gebrauchswerthaltigere (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2005) Kinderschutzpraxis – für Kinder, Jugendliche und Eltern.

Literatur

- Ackermann, T. (2017): Über das Kindeswohl entscheiden. Zur Fallarbeit im Jugendamt. Bielefeld: transcript.
- Ackermann, T./Robin, P. (2014): Kinder im Kinderschutz. Zur Konstruktion von Agency in amtlichen Entscheidungsprozessen. In: Bühler-Niederberger, D./Alberth, L./Eisentraut, S. (Hrsg.): Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 64-81.
- Ackermann, T./Robin, P. (2016): Agency and the conceptualisation of minors in child protection case files. In: Esser, F./Baader, M./Betz, T./Hungerland, B. (Eds.): Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies. London: Routledge, pp. 243-255.
- Ackermann, T./Robin, P. (2017): Partizipation gemeinsam erforschen. Die Reisende Jugendlichen-Forschungsgruppe (RJFG) – ein Peer Research-Projekt in der Heimerziehung. Hannover: EREV.
- Ackermann, T./Robin, P. (2018a): Die Perspektive von Kindern und Eltern in der Kinder- und Jugendhilfe. Zwischen Entmutigung und Wieder-Erstarken. Bericht über die Ergebnisse der Beteiligungswerkstatt für die Hamburger Enquete-Kommission „Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken“. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174525
- Ackermann, T./Robin, P. (2018b): Partizipation, Akteure und Entscheidungen im Kinderschutz. Wie lassen sich hilfreiche Prozesse zwischen allen Beteiligten gestalten? In: Böwer, M./Kotthaus, J. (Hrsg.): Praxisbuch Kinderschutz. Professionelle Herausforderungen bewältigen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 189-206.
- Ackermann, T./Stork, R./Zalewski, I. (2021): Qualitätsdialoge. Das Jugendamt im Dialog mit seinen Nutzer*innen. Unveröffentlichter Forschungsbericht zum Projekt „Qualitätsdialoge – Jugendamt in Bewegung“.
- Albus, S./Greschke, H./Klingler, B./Messmer, H./Micheel, H.-G./Otto, H.-U./Polutta, A. (2010): Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“. Münster: Waxmann.
- Bell, M. (1999): Working in Partnership in Child Protection. The Conflicts. In: British Journal of Social Work 29 (3), pp. 437-455.
- Bessant, J./Broadley, K. (2014): Saying and Doing. Child Protective Service and participation in decision-making. In: The International Journal of Children's Rights 22 (4), pp. 710-729.
- Biesel, K. (2013): Beteiligung von Kindern im Kinderschutz. Eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Jugendhilfe 51 (1), S. 41-46.
- Biesel, K./Wolff, R. (2013): Aus Kinderschutzfehlern lernen. Eine dialogisch-systemische Rekonstruktion des Falles Lea-Sophie. Bielefeld: transcript.
- Bühler-Niederberger, D./Alberth, L./Eisentraut, S. (2014): Das Wissen vom Kind. Generationale Ordnung und professionelle Logik im Kinderschutz. In: Bütow, B./Pomey, M./Rutschmann, M./Schär, C./Studer, T. (Hrsg.): Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie. Alte und neue Politiken des Eingreifens. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-131.

- Christensen, P./Prout, A. (2002): Working with ethical symmetry in social research with children. In: *Childhood* 9 (4), pp. 477-497.
- Cossar, J./Brandon, M./Jordan, P. (2011): ‚Don't make assumptions‘. Children's and young people's views of the child protection system and messages for change. London: The Office of the Children's Commissioner.
- Coyne, I./Harder, M. (2011): Children's participation in decision-making: Balancing protection with shared decision-making using a situational perspective. In: *Journal of child health care* 15 (4), pp. 312-319.
- Duncan, M. (2019): *Participation in Child Protection. Theorizing Children's Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Esser, F./Sitter, M. (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19 (3), S. 1-21.
- Gedik, K./Wolff, R. (Hrsg.) (2021): *Kinderschutz in der Demokratie – Eckpfeiler guter Fachpraxis*. Ein Handbuch. Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Haase, J. (2021): Das Kind als Quasi-Akteur*in. Deutungsmuster und der Blick auf Kinder in Kinderschutzprozessen 27 (2), S. 118-121.
- Healy, K./Darlington, Y. (2009): Service user participation in diverse child protection contexts: principles for practice. In: *Child & Family Social Work* 14 (4), pp. 420-430.
- Heimer, M./Näsman, E./Palme, J. (2018): Vulnerable children's rights to participation, protection, and provision: The process of defining the problem in Swedish child and family welfare. In: *Child & Family Social Work* 23 (2), pp. 316-323.
- Hitzler, S. (2012): *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hitzler, S./Messmer, H. (2010): Group Decision-making in Child Welfare and the Pursuit of Participation. In: *Qualitative Social Work* 9 (2), pp. 205-226.
- Juhila, K./Pösö, T./Hall, C./Parton, N. (2007): Introduction: Beyond a Universal Client. In: Hall, C./Kirsi, J./Parton, N./Pösö, T. (Eds.): *Constructing Clienthood in Social Work and Human Services. Interaction, Identities, and Practices*. Printed digitally since 2007. London: Jessica Kingsley Publishers, pp. 11-24.
- Kindler, H. (2012): Fachlich gestaltete Gespräche mit Kindern im Kinderschutz. Eine Forschungsübersicht. In: Thole, W./Retkowski, A./Schäuble, B. (Hrsg.): *Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-216.
- Kosher, H./Ben-Arieh, A. (2020): Children's participation. A new role for children in the field of child maltreatment. In: *Child Abuse & Neglect* 110 (1), <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104429>.
- Križ, K./Skivenes, M. (2017): Child welfare workers' perceptions of children's participation: a comparative study of England, Norway and the USA (California). In: *Child & Family Social Work*, 22 (4), pp. 11-22.
- Križ, K./Slayter, E./Iannicelli, A./Lourie, J. (2011): Fear management: How child protection workers engage with non-citizen immigrant families. In: *Children and Youth Services Review* 34 (1), pp. 316-323.
- Laming, H. B. (2009): *The Protection of Children in England: A Progress Report*. The Stationery Office. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/328117/The_Protection_of_Children_in_England.pdf (Zugriff: 29.10.2021).
- Liebel, M. (2009): „Nicht über unsere Köpfe hinweg“. Oder: Partizipation ist der beste Kinderschutz. In: *IzKK (Hrsg.): IzKK-Nachrichten* 2009, S. 52-56.
- Liebel, M. (2013): *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Muench, K./Diaz, C./Wright, R. (2017): Children and Parent Participation in Child Protection Conferences: A Study in One English Local Authority. In: *Child Care in Practice* 23 (1), pp. 49-63.
- Munro, E. (2011): *The Munro Review of Child Protection: Final Report. A child-centred system*. assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175391/Munro-Review.pdf. (Zugriff: 16.04.2021).
- Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) (2011): *The voice of the child: learning lessons from serious case reviews*. London. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/526981/The_voice_of_the_child.pdf (Zugriff: 29.10.2021).

- Pluto, L. (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: DJI.
- Pösö, T. (2011): Combatting Child Abuse in Finland. From Family to Child-centered Orientation. In: Gilbert, N./Parton, N./Skivenes, M. (Eds.): Child protection systems. International trends and orientations. New York: Oxford University Press, pp. 112-130.
- Prout, A./James, A. (2015): A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: James, A./Prout, A. (Eds.): Constructing and reconstructing childhood. London: Routledge, pp. 6-28.
- Rücker, S./Büttner, P. (2017): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Inobhutnahme (§ 42, SGB VIII). Welche Rolle spielen partizipative Prozesse im Kinderschutz? In: Blickpunkt Jugendhilfe (5), S. 10-14.
- Saebjørnsen, S.E. N./Willumsen, E. (2017): Service user participation in interprofessional teams in child welfare in Norway: vulnerable adolescents' perceptions. In: Child & Family Social Work 22 (4), pp. 43-53.
- Schaarschuch, A./Oelerich, G. (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert sozialer Arbeit. München: Ernst Reinhardt, S. 9-25.
- Seim, S./Slettebø, T. (2011): Collective participation in child protection services: Partnership or tokenism? In: European Journal of Social Work 14 (4), pp. 497-512.
- Seim, S./Slettebø, T. (2017): Challenges of participation in child welfare. In: European Journal of Social Work 20 (6), pp. 882-893.
- Slettebø, T. (2013): Partnership with Parents of Children in Care: A Study of Collective User Participation in Child Protection Services. In: British Journal of Social Work 43 (3), pp. 579-595.
- Tobis, D. (2013): From Pariahs to partners. How parents and their allies changed New York city's child welfare system. New York: Oxford University Press.
- Utschakowski, J./Sielaff, G./Bock, T. (2013): Vom Erfahrenen zum Experten. Wie Peers die Psychiatrie verändern. 5. Aufl., Bonn: Psychiatrie-Verl.
- Van Bijleveld, G. G./Bunders-Aelen, J. F. G./Dedding, C. W. M. (2020): Exploring the essence of enabling child participation within child protection services. In: Child & Family Social Work 25 (2), pp. 286-293.
- Van Bijleveld, G. G./Dedding, C. W. M./Bunders-Aelen, J. F. G. (2014): Seeing eye to eye or not? Young people's and child protection workers' perspectives on children's participation within the Dutch child protection and welfare services. In: Children and Youth Services Review 47, pp. 253-259.
- Vis, S. A./Strandbu, A./Holtan, A./Thomas, N. (2011): Participation and health – a research review of child participation in planning and decision-making. In: Child & Family Social Work 16 (3), pp. 325-335.
- Wiesner, R. (2009): Partizipation als Modus des Kinderschutzes. In: Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für die Verfahren der Kinder- und Jugendhilfe. IzKK (Hrsg.): IzKK-Nachrichten: UN-Kinderrechtskonvention: Impulse für den Kinderschutz. München: DJI, S. 21-23.
- Wolff, R./Ackermann, T./Biesel, K./Brandhorst, F./Heinitz, S./Robin, P. (2013a): Kinder im Kinderschutz. Zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Hilfeprozess. Eine explorative Studie. Bonn: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH).

Partizipation und Vormundschaft/Pflegschaft¹

Peter Hansbauer/Lisa Wendt

Partizipation in der Sozialen Arbeit meint, wie Messmer (2018, S. 7) es formuliert, sich „in einem Spannungsfeld der Aneignung und des Loslassens von Entscheidungsmächtigkeit auf unterschiedlichen Teilhabestufen“ zu bewegen. Dabei besteht Konsens, dass Partizipation „heute als Mittel und Zweck des Handelns in der Sozialen Arbeit“ (Schnurr 2018, S. 633) gelten kann – es sich dabei also um eine grundlegende fachliche Anforderung handelt. Diese wird jedoch stark von den rechtlichen und organisatorischen Bedingungen des jeweiligen Handlungsfeldes „überformt“, ebenso wie auch die handelnden Akteure in den ihnen zugewiesenen Rollen, starken Einfluss auf die Ausgestaltung von Partizipationspielräumen und -formen haben. Doch gilt das auch für die Vormundschaft?

Etymologisch stammt die Vormundschaft von der althochdeutschen „munt“ (Hand, Schutz) her, die immer eine doppelseitige Bedeutung hatte und nicht nur die Verpflichtung zum Schutz des*der „Bevormundeten“, sondern auch die (absolute) Herrschaftsgewalt über ihn*sie umfasste. Von diesem Wortstamm abgeleitet sind Termini wie „mündig“, also jemand, der erwachsen ist und Rechtshandlungen vornehmen kann, „entmündigen“, wenn jemandem eben dieses Recht entzogen und er für „unmündig“ erklärt wird, oder auch „Mündel“, als Bezeichnung für eine minderjährige oder entmündigte Person, die unter „Vormundschaft“ steht, der*die also eine andere Person vor-an gestellt wird, um in allen rechtlichen Belangen stellvertretend für sie zu handeln (vgl. Pfeifer o. J.). Die Frage, ob Partizipation und Vormundschaft zusammengedacht, nicht zwangsläufig in paradoxe fachliche Handlungsanforderungen münden, ist deshalb alles andere als unbegründet. Zumindest ist der Versuch, jemand zu beteiligen und die rechtliche Verpflichtung, ihn zu „bevormunden“, auf den ersten Blick mit widersprüchlichen professionellen Anforderungen verbunden. Die Herausforderung, der es sich deshalb zu stellen gilt, liegt folglich darin, nach Antworten auf die Frage zu suchen, wie es Vormund*innen gelingen kann, mit dieser scheinbaren Paradoxie zwischen Bemündigung und Bevormundung fachlich umzugehen.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden (1) zunächst das Handlungsfeld Vormundschaft/Pflegschaft kurz umrissen und der aktuelle Forschungsstand hierzu dokumentiert werden. In einem weiteren Schritt (2) soll konkretisiert werden, was Partizipation in der Vormundschaft/Pflegschaft von anderen Handlungsfeldern unterscheidet, und ferner (3), welche zentralen Spannungsfelder für

1 Dank an dieser Stelle an Henriette Katzenstein und Reinhold Schone für hilfreiche Kommentare und Diskussionen.

die Vormundschaft/Pflegschaft bestimmend sind. Im Rahmen eines Fazits (4) soll dann abschließend der Frage nachgegangen werden, welche Rahmungen und Aspekte hilfreich sein könnten, um zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig an Partizipation zu unterscheiden.

1 Das Handlungsfeld Vormundschaft/Pflegschaft

In Deutschland tritt eine Vormundschaft immer dann ein, wenn die Sorgeverantwortung für eine minderjährige Person nicht von den Eltern ausgeübt wird, sei es, weil diese gestorben, nicht zu ermitteln, selbst minderjährig oder langfristig verhindert sind, oder sei es – was inzwischen wesentlich häufiger vorkommt –, dass diesen das Sorgerecht gerichtlich entzogen wurde. In der Regel wird die elterliche Sorge durch Beschluss des Familiengerichts auf eine*n Vormund*in übertragen, der*die dann das Sorgerecht stellvertretend ausübt. Eine Aufnahme des Mündels in den Haushalt des*der Vormund*in ist dabei regelhaft nicht vorgesehen (vgl. Oberloskamp 2017, S. 3 f.). Im Kern besteht die Funktion der Vormundschaft seit der Antike also darin, die nicht handlungsfähigen Eltern durch eine im Sinne des Kindes handlungsfähige andere Person zu ersetzen, um auf diese Weise den Schutz des*der Minderjährigen sicherzustellen. Die Vormundschaft ist in ihren Grundzügen der elterlichen Sorge nachgebildet und umfasst neben der Personensorge auch die Vermögenssorge sowie die gesetzliche Vertretung des*der Minderjährigen gegenüber Dritten. Mit der Reform des Vormundschaftsrechts (2023) und dem gesetzlichen Hinweis, der in allen Entwürfen zu finden ist, die Vormundschaft sei „unabhängig im Interesse des Mündels zu dessen Wohl zu führen“ wird die Vormundschaftsführung zukünftig auch erstmals inhaltlich beschrieben.

Konkret ist mit der Übernahme einer Vormundschaft ein umfangreiches Spektrum von Aufgaben verbunden, bei deren Wahrnehmung jeweils das Alter des Mündels und seine Entscheidungsfähigkeit zu berücksichtigen sind (vgl. LVR/LWL 2013, S. 22 ff.; Röchling/Schäfer 2017, S. 61 ff.). Neben der Sorge für das Mündelvermögen gehören dazu die Bestimmung von Wohnort, Wohnung (z. B. Abschluss von Mietverträgen) und Umgang (z. B. Kontakte zu den leiblichen Eltern), die Sorge für das leibliche Wohl (z. B. Nahrung, Kleidung, Unterkunft) sowie die Gesundheit (z. B. Einwilligung in Operationen, Sorge für die notwendige medizinische Versorgung). Ferner hat der*die Vormund*in persönlich „Pflege und Erziehung“ des Mündels zu fördern und zu gewährleisten (§ 1800 BGB). Dazu zählen u. a. die Sorge für eine gelingende geistige und seelische Entwicklung (z. B. Bestimmung von Erziehungszielen, Beaufsichtigung der Erziehung, Wahl von Kindergarten und Schule, Beantragung von Hilfe zur Erziehung, Wahrnehmung des Wunsch- und Wahlrechts, Beteiligung im Hilfeplanverfahren in der Funktion des*der Personensorgeberechtigten), die Religionsausübung (z. B.

Einwilligung zur Taufe) und die Sorge für die Ausbildung (z. B. Auswahl einer Ausbildungsstelle, Abschluss von Ausbildungsverträgen).

Während die Vormundschaft dabei immer die gesamte elterliche Sorge (Personen- und Vermögenssorge) umfasst, werden bei der Pflegschaft lediglich Teile davon übertragen (z. B. Vermögenssorge, Personensorge, Aufenthaltsbestimmungsrecht, Recht auf Einwilligung zu Operationen), die rechtlichen Regelungen für Vormundschaften und Pflegschaften sind jedoch weitgehend identisch. Damit die Erfüllung all dieser Aufgaben möglich wird, sind regelmäßige, i. d. R. monatliche, Kontakte zwischen Vormund*in und Mündel vorgesehen (§ 1793 Abs. 1 a BGB). Ferner werden Vormundschaften/Pflegschaften sowohl im BGB als auch im SGB VIII danach unterschieden, wer die vormundschaftlichen Aufgaben wahrnimmt (vgl. Oberloskamp 2017, 20 ff.). Kennzeichnend für die Vormundschaft/Pflegschaft in Deutschland ist dabei neben der Organisation auf lokaler Ebene ein Nebeneinander von Einzel-, Vereins- und Amtsvormundschaft. Das Aufgabenfeld der Vormundschaft bleibt in allen drei Vormundschaftsformen gleich. Grundsätzlich geht der Gesetzgeber von einem rechtlichen Primat der Einzelvormundschaft/-pflegschaft aus, also einer ehrenamtlich tätigen Privatperson, die geeignet ist, die Aufgaben des*der Vormund*in/Pfleger*in zu übernehmen und deshalb vorrangig berufen werden soll (§§ 1791a, 1791b BGB). Faktisch werden jedoch rund drei Viertel aller Vormundschaften als Amtsvormundschaften im Jugendamt geführt (vgl. Hansbauer 2020, S. 5 ff.). 2018 betrug deren Anzahl knapp 50.000, hinzu kamen noch über 31.000 amtlich geführte Pflegschaften (vgl. Statistisches Bundesamt 2019).²

Trotz der nicht unerheblichen Zahl an Minderjährigen unter Vormundschaft/Pflegschaft ist die Forschungslage zu diesem Handlungsfeld nach wie vor lückenhaft (vgl. Froncek/Pothmann 2021). In den letzten drei Jahrzehnten sind im Bereich der Vormundschaft/Pflegschaft kaum ein Dutzend Forschungsarbeiten entstanden: Anfang der 2000er-Jahre untersuchten Hansbauer/Mutke/Oelerich (2004) die Situation der Amtsvormundschaft, Zitelmann/Schweppe/Zenz (2004) die Situation von betreuten Mündeln in der Vormundschaft und Bathke (2006) die Durchführung der Einzelvormundschaft. Es folgte eine längere Phase mit kleinen, lokal begrenzten Untersuchungen und Evaluationen (vgl. Pierau 2013; Fritsche et al. 2017; Laudien 2016). Erst in jüngster Zeit kam, angestoßen vor allem durch das Bundesforum Vormundschaft und Pflegschaft e. V., wieder etwas Bewegung in die Vormundschaftsforschung: Neben diversen Masterarbeiten sind hier die Untersuchung von Mitschke/Dallmann (2020) über die Beziehung und Beteiligung zwischen Mündel und Vormund*in sowie die aktuell noch laufende Studie des ISS zu Vormundschaften und Herkunftsfamilien zu erwähnen. Parallel dazu, aber wenig in den vormundschaftlichen

2 Die Zahlen im Stichjahr liegen über dem Durchschnitt der Jahre vor 2014, weil 2018 noch zahlreiche unbegleitete minderjährige Flüchtlinge unter Vormundschaft standen.

Fachdiskurs eingebunden, sind weitere kleinere Forschungs- und Evaluationsstudien im Kontext minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge entstanden (vgl. Noske 2010; Hiegemann/Plafky 2016; Maas 2019). Im engeren Sinne mit dem Thema Partizipation beschäftigt sich lediglich die Untersuchung von Caroline Mitschke und Sara Dallmann (2020).

2 Zur Spezifik von Partizipation in der Vormundschaft

Für Eltern ist die situations- und altersgerechte Ausgestaltung von Partizipation, im Sinne einer Teilhabe der Kinder an allen von diesen als relevant definierten Entscheidungen, ihr Leben betreffend, eine alltägliche Herausforderung, die sich immer wieder aufs Neue stellt. Zu einem fachlichen Problem wird das Zugestehen oder Verweigern von Entscheidungsrechten gegenüber dem Kind oder Jugendlichen dann, wenn die elterliche Sorge auf Dritte übertragen wird, u. a. deshalb, weil dabei rechtliche (Vormund*in) und tatsächliche Sorge (Heim, Pflegefamilie) regelhaft auseinanderfallen und die rechtliche Sorge vom Alltag entkoppelt ist, so dass Entscheidungen über den Grad der Partizipation getroffen werden müssen, ohne diese Entscheidungen durch regelmäßige Beobachtungen alltagsweltlich evaluieren und ggf. revidieren zu können. Partizipation ist dadurch auch keine ausschließlich bilaterale Angelegenheit mehr zwischen Vormund*in und Mündel, da weitere Fachkräfte – in den ihnen gesetzlich zugewiesenen Rollen – in diesen Prozess involviert sind und der*die Vormund*in auf deren Rückmeldungen zur „Lagebeurteilung“ angewiesen ist. Doch zunächst gilt es weiter zu konkretisieren, was Partizipation in der Vormundschaft darüber hinaus noch charakterisiert und sie von anderen Handlungsfeldern, wie bspw. dem ASD, unterscheidet. Vier Aspekte sind dabei besonders hervorzuheben.

- Betreuungsdauer und Kontakthäufigkeit sind, verglichen mit anderen Handlungsfeldern der Jugendhilfe, relativ hoch. Laut der repräsentativen Befragung von Oelerich/Wunsch (2004, S. 149f.) dauern rund 30 % der Amtsvormundschaften zwischen einem Jahr und drei Jahren, 57 % länger als drei Jahre, davon 34,6 % länger als fünf Jahre und jede fünfte (19,4 %) sogar länger als sieben Jahre. Gleichzeitig waren 60,3 % der Vormund*innen mehr als fünf Jahre in dieser Funktion tätig, jeder fünfte (20,9 %) sogar mehr als 15 Jahre (ebd., S. 115f.). Zwar liegen keine aktuellen empirischen Daten vor, doch gibt es auch keine Hinweise aus der Praxis, dass sich daran grundsätzlich etwas geändert hätte. Demgegenüber lag 2019 die durchschnittliche Verweildauer in der Heimerziehung bei einem Jahr und sechs Monaten, in der Vollzeitpflege bei knapp vier Jahren (Statistisches Bundesamt 2020). Zur Personalfuktuation im ASD liegen zwar ebenfalls keine Daten vor, doch weist z. B. Hildegard Pamme im Rahmen ihre Forschungsarbeiten zur Personalentwicklung mehrfach auf

das Problem der hohen Fluktuation und des Fachkräftemangels im ASD hin (vgl. Pamme/Merchel 2014, S. 13 ff.; Pamme 2019, S. 415 f.). Partizipation in der Vormundschaft erfolgt deshalb unter Bedingungen, die vergleichsweise dauerhaft – wenn auch nicht so kontaktintensiv wie in Heimen und Pflegefamilien – und durch persönliche Kontinuität gekennzeichnet sind. Diese Rahmenbedingungen ermöglichen das Entstehen individuell eingefärbter Beziehungen. Häufig sind deshalb die vormundschaftlichen Aufgaben eingebettet in ein „zwischenmenschliches Geschehen der Annäherung oder Distanzierung, der Vereinigung oder Trennung“ (Kopp 2018, S. 51). Eine kontinuierliche persönliche Beziehung erlaubt aber auch ein auf die Zukunft hin ausgerichtetes Handlungskalkül der beteiligten Akteure – zwischen Zugestehen und Verweigern, Versuch und Irrtum, Solidarität und Abgrenzung, Vertrauen und Zweifel. Was bei Messmer (2018, S. 113) zunächst noch als apodiktische Setzung erscheint, wenn er behauptet, Partizipation sei „kein Zustand, sondern ein Prozess“, ist in der Vormundschaft/Pflegschaft vielfach Realität. Gerade, weil Kontinuität und Dauer oftmals vorhanden sind, können sich unterscheidbare Beziehungs- und Partizipationsmuster zwischen Mündel und Vormund*in herausbilden, die dann rekonstruktiv, zum Beispiel entlang des „Fixpunkts“ der Beziehung, typisiert werden können. Mitschke/Dallmann (2020, S. 22 ff.) sprechen diesbezüglich von „Schicksalsgemeinschaften“ bei denen entweder primär die Bedürfnisse des Mündels, die des*der Vormund*in oder – situativ variabel – einzelne Sachthemen im Vordergrund stehen.

- Partizipation in der Vormundschaft/Pflegschaft ist nicht auf eine bestimmte Situation oder Altersgruppe, ein spezifisches Thema oder einen singulären Gegenstand begrenzt. Wie bereits durch das Aufgabenspektrum erkennbar, sind Partizipationsanlässe in der Vormundschaft „situativ amorph“ und können sich in jeder Altersgruppe auf variable Gegenstände und Themen beziehen. Versteht man Minderjährige als Akteure ihrer eigenen Lebensgestaltung, dann heißt Partizipation in der Vormundschaft tatsächlich, ihnen sukzessive die Möglichkeit zuzugestehen, „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung von den Erwachsenen zu übernehmen“ (Fatke/Schneider 2005, S. 7). Allerdings ist das Risiko, an der Realisierung der eigenen Lebensgestaltung zu scheitern, integraler Bestandteil jeglicher Form von Autonomieerwerb. Gleichzeitig macht die potenzielle Mannigfaltigkeit von Partizipationsanlässen es erforderlich, dass Partizipation in der Vormundschaft auf die Bedürfnisse des Einzelfalls zugeschnitten wird, was – nebenbei bemerkt –, eine friktionslose Einordnung in vorliegende Versuche zur Einteilung von „Partizipationsgegenständen“ (vgl. Schnurr 2018, S. 636; Pluto 2018, S. 948) verhindert, da Partizipation in der Vormundschaft unter Umständen all diese Gegenstände gleichermaßen betreffen kann. Wenn aber Partizipationsrechte nicht eindeutig bestimmt und

formale Mitwirkungsmöglichkeiten verfahrenstechnisch schwer verankert werden können, dann muss situativ immer wieder neu entschieden werden, welche Themen unter welchen Umständen diskutiert werden müssen oder können, welche Konsequenzen daraus abzuleiten sind und welcher Grad an Informiertheit und (Vor-)Wissen für die Abwägung von Alternativen nötig ist (vgl. Messmer 2018, S. 113). Je stärker jedoch Partizipation einzelfall- und situationsbezogen erfolgt, desto schwerer wird es auch, sie gruppenförmig zu organisieren und desto mehr gewinnt Personalität, sowohl auf Seiten des*der Vormund*in als auch auf der des Mündels, an Bedeutung.

- Partizipation in der Vormundschaft/Pflegschaft erfolgt also in der Regel wenig formalisiert, „face-to-face“ und dialogisch. Gleichzeitig erfolgt die Aus- handlung über Partizipationsgegenstände und den Grad der Mitbestimmung zwischen Vormund*in und Mündel in einer strukturell asymmetrischen Machtbeziehung. In seiner mittlerweile „klassisch“ gewordenen Definition bezeichnet Max Weber Macht als Chance, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleich- viel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1921/1972, S. 28). Die auf ihn übertragene Macht des*der Vormund*in speist sich dabei gleichermaßen aus „instrumenteller“ – also der Verfügbarkeit über Strafe und Belohnung – als auch aus „autoritativer“ Macht, im Sinne einer einwilligenden Folgebereit- schaft (vgl. Popitz 1992, S. 32). In asymmetrischen Machtbeziehungen ist jedoch keineswegs garantiert, dass der Fixpunkt der Beziehung ausschließlich die Bedürfnisse des oder der Jugendlichen sind (vgl. Mitschke/Dallmann 2020, S. 24 ff.), zumal in der Vormundschaft Partizipationsgegenstand und -grad aufs Engste verknüpft sind mit dem professionellen Selbstbild und Selbst- verständnis des*der Vormund*in. Im Kern dieses Selbstverständnisses steht der Umgang mit einer ethischen Forderung, die Micha Brumlik (1990, S. 219 ff.) einmal als die „kontrafaktische Unterstellung von Mündigkeit“ bezeichnet hat. Gemeint ist die Bereitschaft, die künftige Autonomie des Minderjährigen, damit sie sich überhaupt entwickeln kann, so sehr ernst zu nehmen, dass sie trotz der faktischen Abwesenheit zum Partizipationszeit- punkt als gegeben unterstellt wird. Auf der einen Seite dieses Kontinuums stehen deshalb Vormund*innen, die ohne Vorbedingungen bereit sind, die Entscheidungsfähigkeit des Mündels, obwohl sie faktisch (noch) nicht ge- geben ist, zu respektieren und deshalb ihre Hauptaufgabe in der anwalt- schaftlichen Vertretung (bzw. altersbedingt, stellvertretenden Deutung) von Mündelinteressen sehen und dabei allenfalls moderat korrigierend ein- greifen. Auf der anderen Seite stehen diejenigen, die eher von der Faktizi- tät der (noch) nicht vorhandenen Mündigkeit ausgehen und ihre Funktion folgerichtig von der elterlichen Sorge und einer erwachsenen Deutung des Mündelwohls her definieren. In einem oftmals fürsorglich verstandenen Sinne, rücken diese Vormund*innen deshalb, notfalls gegen den Willen des

Mündels, dessen Schutz vor vermeintlichen Gefährdungen – oft aber auch den eigenen Schutz vor möglichen Haftungsfragen – bei Entscheidungen in den Vordergrund.

- Bei Partizipationsanlässen in der Vormundschaft werden häufig zwei Partizipationsebenen, simultan verhandelt: Bittet die 16-Jährige ihre*n Vormund*in um Erlaubnis, in den Ferien alleine mit ihrem Freund nach Paris fahren zu dürfen, betrifft diese Entscheidung das Binnenverhältnis zwischen Mündel und Vormund*in. Ganz anders sieht es aus, wenn Vormund*in und Mündel sich vor dem Hilfeplangespräch treffen, um sich, bevor das Gespräch mit dem ASD erfolgt, über Art, Umfang, Ausgestaltung oder Ziel einer zu beantragenden Erziehungshilfe zu besprechen. Die Reichweite dieses Gesprächs erstreckt sich nun weit über das unmittelbare Binnenverhältnis hinaus: Sie betrifft die Durchsetzungsfähigkeit des Mündels im folgenden Hilfeplangespräch und damit den Zugang zu Leistungen der Jugendhilfe. Mit anderen Worten: Wenn der*die Vormund*in schon im Vorgespräch „abblockt“ oder sich Vormund*in und ASD-Mitarbeiter*in im Vorfeld bereits über Diagnosen und mögliche Hilfen verständigt haben, sinken die Chancen des Mündels, eigene Interessen durchzusetzen beträchtlich.

Für den Zugang zu Jugendhilfeleistungen, die im Hilfeplangespräch verhandelt und konkretisiert werden, nimmt der*die Vormund*in also eine Mittlerposition ein, die – abhängig vom Selbstverständnis des*der Vormund*in und dem Charakter der Beziehung – „koalitionsoffen“ ist. Auf grundlegende Partizipationsdefizite bei der Hilfeplanung ist in Untersuchungen immer wieder hingewiesen worden (z. B. Hitzler/Messmer 2010; Pluto 2007; Urban 2004). Je nachdem, ob der Fixpunkt der Beziehung zwischen Vormund*in und Mündel eher die Wünsche und Bedürfnisse des Mündels oder die des*der Vormund*in sind und je nachdem, ob der*die Vormund*in eine Interessenallianz mit dem ASD oder dem Mündel eingeht, dürften sich diese Partizipationsdefizite verschärfen oder verringern. Der*die Vormund*in kann also die Interessendurchsetzung des Mündels (bei Entscheidungen über angemessene Diagnosen, daraus resultierende Hilfebedarfe und eine etwaige Ausgestaltung von Hilfen) sehr wohl forcieren, sie aber im Extremfall de facto auch unmöglich machen.

3 Zentrale Spannungsfelder in der Vormundschaft

Die innere Struktur professionellen Handelns baut im Kern immer auf dem Dreischritt „Diagnose“, „Inference“ und „Treatment“ auf (vgl. Abbott 1988; Hansbauer/Merchel/Schone 2020; Klatetzki 2005), also auf der Analyse der Ausgangssituation, dem reflexiven Schlussfolgern und der späteren Behandlung bzw. Hilfe. Wenn Partizipation vorwiegend individuell erfolgt und formale Vorgaben

fehlen, dann muss der Teilhabe-Rahmen auf jeder dieser drei Ebenen immer wieder neu justiert und austariert werden. Für eine partizipationsfreundliche sozialpädagogische Grundhaltung ist dabei zweifellos förderlich, was Hansbauer/Merchel/Schone (2020, S. 317) unter der Überschrift „Ambivalenz-Toleranz und balancierender Umgang mit Widersprüchen“ gefasst haben. Damit ist gemeint, dass professionelle Vormund*innen in der Lage sein müssen, mit der Verschiedenartigkeit von Interpretationen umzugehen, divergente Anforderungen wahrzunehmen und auszubalancieren, eigene Wertmaßstäbe zu relativieren ohne prinzipienlos zu urteilen sowie situative Unterschiede wahrzunehmen und in divergent erscheinenden Handlungen verarbeiten zu können. Neben diesen Spannungsfeldern sind für die Vormundschaft drei weitere Spannungsfelder konstitutiv, die den Dreischritt von Analyse, Schlussfolgern und Unterstützung rahmen:

- Wie in Abschnitt 2 schon kurz angedeutet, bewegen sich Vormund*innen auf der *Ebene des professionellen Selbstbilds* in einem persönlichen Spannungsfeld zwischen advokatorischer und paternalistischer Grundhaltung im Umgang mit der Partizipationsforderung. Mit der Reform des Vormundschaftsrechts findet dieses Spannungsfeld in der Formel „im Interesse des Mündels zu dessen Wohl“ seinen Ausdruck – was im Interesse des Mündels ist, muss nicht zu dessen Wohl sein und umgekehrt. Dabei geht eine advokatorische Haltung grundsätzlich vom Subjektwillen des Anderen aus, demgegenüber die eigene Einschätzung zurücktritt. Handeln und Entscheiden ist folglich auch legitimatorisch an den Subjektwillen des Anderen gebunden, den es zu unterstützen und zu ermöglichen gilt. Allerdings beinhaltet die Forderung, die Subjekthaftigkeit des Anderen zu respektieren, auch das Risiko der Überforderung und eines womöglich dauerhaften Optionsverlustes, (z. B. durch Tod, Strafen, Drogenabusus oder nicht wahrgenommene Bildungschancen), wenn sich der*die Vormund*in vorschnell auf die Subjekthaftigkeit des Anderen einlässt. Im Gegensatz dazu umreißt eine paternalistische Haltung das Bestreben, für einen Anderen in dessen Sinne und zu dessen Wohl etwas zu entscheiden oder tun, wobei der*die Handelnde glaubt, das, was für den*die Andere*n gut ist, relativ verlässlich einschätzen zu können (vgl. Hansbauer/Merchel/Schone 2020, S. 319). Fürsorglichkeit und Verantwortung für das Wohlergehen des*der Anderen, unterliegen aber stets dem Risiko den*die Andere*n zu entmündigen oder Abhängigkeiten zu erzeugen. Im Extremfall kann Fürsorglichkeit auch mit völliger Verweigerung beantwortet werden, etwa dann, wenn Jugendliche sich entschieden haben, auf der Straße zu leben, so dass auch Zwangsmittel nicht mehr greifen oder unverhältnismäßig wären.
- Auf der *Beziehungsebene* besteht zwischen Vormund*in und Mündel ein ausgeprägtes Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz. Auf der einen Seite bedarf es in der Vormund*in-Mündel-Beziehung einer gewissen Nähe, eines persönlichen Interesses des*der Vormund*in am Wohlergehen des Mündels

sowie eines Gefühls der individuellen Verantwortlichkeit für das Mündel. Ohne das Zulassen von Nähe, dürfte es kaum möglich sein, in den Fokus zu nehmen, was bestimmte, in der Gegenwart getroffene Entscheidungen, über die formale Dauer der Vormundschaft hinaus, für den*die dann Erwachsene*n bedeuten und diese Überlegung in das gegenwärtige Entscheidungskalkül mit einzubeziehen. Fehlt dieses persönliche Interesse, wird Partizipation nur allzu leicht zu einem Synonym für Gleichgültigkeit oder gar Verantwortungslosigkeit, etwa dann, wenn mit Billigung des*der Vormund*in voreilig Bildungsabbrüche erfolgen, die später kaum noch korrigierbar sind. Auf der anderen Seite bedürfen Vormund*innen aber auch der Distanz, denn es gilt die eigene Leistungsfähigkeit auf längere Dauer aufrechtzuerhalten und das mögliche Scheitern des*der Anderen auszuhalten, denn gerade bei jungen Menschen unter Vormundschaft funktioniert Autonomieerwerb häufig nur im „trial and error“-Verfahren. Und nicht zu vergessen: Professionelles Handeln setzt generell eine gewisse reflexive Distanz voraus, die Fähigkeit von Personen und Beziehungen zu abstrahieren und Situationen jenseits von Betroffenheit und emotionaler Nähe zu analysieren.

- Schließlich existiert ein weiteres Spannungsfeld auf der *sozial-kollegialen Ebene* zwischen der postulierten Unabhängigkeit der Vormundschaft und deren Eingebundenheit in die organisatorische Rahmung des Jugendamts. Wie oben schon angemerkt, werden rund drei Viertel aller Vormundschaften als Amtsvormundschaften geführt. Oftmals bedeutet das, dass ASD-Fachkräfte und Vormund*innen in enger sozialer und räumlicher Nähe zueinander arbeiten – in kleineren Jugendämtern oftmals nur eine Tür voneinander entfernt. Damit verbunden sind Chancen und Risiken: Auf der einen Seite kann „der kleine Dienstweg“ durchaus den Interessen des Mündels dienen, etwa, wenn es darum geht, vorab Klärungen vorzunehmen, die sonst das Verfahren unnötig in die Länge ziehen würden. Häufig bedeutet soziale Nähe aber genau das Gegenteil: Welche*r Amtsvormund*in geht, um die Interessen des Mündels durchzusetzen, tatsächlich so weit, gegen die ASD-Fachkraft im eigenen Amt – bzw. das Jugendamt als eigentlichen Dienstherrn – zu klagen, von der er*sie weiß, dass er*sie ihr*ihm morgen, übermorgen und vielleicht auch noch in zehn Jahren täglich auf dem Flur begegnen wird? Wer kann schon unter Zeitdruck auf Dauer der Versuchung widerstehen, vor dem Hilfeplangespräch „zwischen Tür und Angel“ mit der ASD-Fachkraft kurz abzuklären, in welche Richtung das Hilfeplangespräch führen soll?

Nun sind Spannungsfelder generell dadurch gekennzeichnet – auch wenn der Wunsch dazu häufig besteht –, dass sie gerade nicht einseitig aufgelöst werden können, weil aus den unterschiedlichen Zielhorizonten unterschiedliche, meist konfligierende Handlungsimperative resultieren. Gegenstand und Umfang der Partizipation müssen folglich, situativ und einzelfallbezogen, jedes Mal neu

bestimmt und abgewogen werden. Eine Voraussetzung dafür, damit dies gelingen kann, ist zum einen das Wissen um diese Spannungsfelder und zum anderen eine hinreichend ausgebildete Reflexionskompetenz, um zu verstehen, dass die Aufrechterhaltung dieser Spannungsfelder mit allen daraus resultierenden Ambivalenzen ein essentieller Bestandteil einer gelingenden partizipativen Grundhaltung ist.

4 Das rechte Maß – Fazit

Wie schon festgestellt, hat Partizipation in einem Handlungsfeld wie der Vormundschaft, kaum feste Regeln mittels derer sich das rechte Maß bestimmen ließe. Wie eben gezeigt, gibt es weder klar zu fassende Rechte, Themen oder Gegenstände von Partizipation, noch kann aus dem Alter des Mündels umstandslos der Grad der Partizipation abgeleitet werden, vielmehr ist dabei immer der jeweilige Stand der Persönlichkeitsentwicklung zu berücksichtigen. Wenn man dabei verschiedene Entscheidungssituationen im Kopf „durchspielt“ lässt sich vermutlich schnell Konsens darüber herstellen, dass professionelles Handeln in der Vormundschaft nie nur advokatorisch oder nur paternalistisch sein kann. Doch wesentlich schwerer ist es, das zu fassen, was dazwischenliegt, Situationen, in denen mehr oder weniger Partizipation fachlich noch immer als akzeptabel durchgehen kann. Gleichzeitig gibt es auch in diesem Dazwischen immer wieder Situationen, in den die Partizipationsforderung droht in ein Zuviel oder Zuwenig abzukippen – das Mündel zu überfordern, weil es die Folgen einer Entscheidung auch nicht annähernd übersehen kann oder es zu frustrieren, weil es sich wesentlich mehr zutraut, als ihm zugestanden wird. Insofern stellt sich zum Abschluss die Frage, was kann hilfreich sein, um sich möglichst sicher in diesem Dazwischen zu bewegen?

1. In jeder sozialen Beziehung gibt es Menschen, die besser zueinander passen als andere. Es zählt zu den „Mythen“ professionellen Handelns, dass Professionelle mit ihrer Klientel stets den gleichen Umgang pflegen, unabhängig von persönlicher Sympathie oder Antipathie. Vor diesem Hintergrund gilt es mehr Wahlmöglichkeiten für das Mündel zu schaffen, indem in jedem Einzelfall tatsächlich mehrere Vormund*innen zur Auswahl stehen und das Recht auf Anhörung nach § 159 FamFG angemessen berücksichtigt wird.
2. Kontinuität und Dauer der Beziehung sind bei vielen Entscheidungen von Vorteil und deshalb zu fördern. Je länger Beziehungen dauern, desto besser lassen sich Verhaltensweisen ab- und einschätzen. Das gilt für das Mündel ebenso wie für die Kooperation mit Fachkräften aus anderen Handlungsfeldern (z. B. dem ASD). Dauer ist häufig auch eine essentielle Voraussetzung, um persönliches und, darauf aufbauend, wenn es um andere Einrichtungen und Dienste geht, auch Systemvertrauen entwickeln zu können. Vertrauen

wiederum ist eine gute Voraussetzung, um Partizipationsspielräume maximal ausschöpfen zu können.

3. Neben dem Aufbau von Vertrauen, sind Geduld, Transparenz, Offenheit sowie die regelmäßige Information aller Beteiligten zentral für eine gelingende Beziehung zwischen Vormund*in und Mündel. Dazu muss der*die Vormund*in als Mensch mit eigenem Erfahrungshintergrund und Überzeugungen sichtbar werden. Er*Sie darf sich bei Begründungen von Entscheidungen nicht hinter seiner*ihrer Rolle oder hinter Haftungsfragen verstecken. Zentral sind ebenfalls die kontinuierliche Ansprechbarkeit und Kommunikationsbereitschaft des*der Vormund*in, dabei gilt es Dialog-Räume zu schaffen und sich immer wieder auf die Perspektive des Mündels einzulassen. Je besser die Beziehung zwischen Vormund*in und Mündel, desto weiter kann der Partizipationsrahmen gespannt werden.
4. Um Partizipationsspielräume maximal auszuschöpfen ist die Abgleichung eigener Einschätzungen mit Fremdexpertise (Herkunftseltern, Pflegeeltern, Fachkräfte beim freien und öffentlichen Träger usw.) essentiell. Dabei muss es dem*der Vormund*in gelingen, sein*ihr Mündel im Gesamtsystem seiner Beziehungen zu anderen Menschen zu begreifen und einen Rahmen zu schaffen, in dem die Beziehungen aller Beteiligten respektiert werden (vgl. ausführlich Kauermann-Walter/Wedermann 2020). Selbstverständlich gilt dies auch für die Herkunftseltern.
5. Das Verhältnis zwischen Vormund*in und Mündel ist immer macht-asymmetrisch, deshalb haben Vormund*innen viele Möglichkeiten, (echte) Partizipation zu verhindern; umgekehrt hat aber auch das Mündel die Macht, sich zu verweigern und sich gegen Hinweise des*der Vormund*in zu immunisieren. Um das Auftreten solcher, manchmal auch latenter Konflikte einzugrenzen und deren Folgen möglichst gering zu halten, bedarf es einer ständigen Selbst- und Fremdrelexion (z. B. kollegiale Beratung, Supervisionsangebote) auf Seiten des*der Vormund*in hinsichtlich der eigenen Motive, Bedürfnisse und Verletzungen, Übertragungen und Gegenübertragungen.
6. Haftungsfragen, sind, wie oben schon kurz angedeutet, hervorragend dazu geeignet, Partizipationsspielräume zu begrenzen. Wenn die erste Frage des*der Vormund*in ist, „Wer haftet?“, dann sind die Möglichkeiten des Mündels, sich neue Räume der Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit zu erschließen, relativ gering. Da aber das Risiko des Scheiterns sozialpädagogischem Handeln inhärent ist und die Fälle sind in denen Vormund*innen jemals haftungsrechtlich belangt wurden eher rar, entsteht manchmal der Eindruck, dass Haftungsfragen eher Haltungsfragen sind. Deshalb gilt es sich immer wieder deutlich zu machen, dass die Vormundschaft eine „komplexe Gestaltungsaufgabe“ ist, bei der es vor allem darum geht, in Form von Abwägungsprozessen den „Interessen und insbesondere dem Willen des Kindes/Jugendlichen Räume zu schaffen“ (Lohse/Katzenstein 2020, S. 77).

7. Manchmal kann es hilfreich sein, um Partizipationsspielräume auszuweiten, von einem Worst-Case-Szenario auszugehen und sich ausgehend von da zu fragen, welche Sicherungen möglich sind, um die negativen Folgen, sollte dieser Fall eintreten, zu begrenzen. Im Falle der schon erwähnten 16-Jährigen, die nach Paris will, könnte das bedeuten, die Reise nicht umstandslos zu verbieten, weil *etwas* passieren könnte, sondern mit ihr gemeinsam zu überlegen, was passieren könnte und was sie tun könnte, wenn dieser oder jener Fall eintritt.

Literatur

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Bathke, S. (2006): Situation und Perspektiven der Einzelvormundschaft. Chancen und Rahmenbedingungen zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements. In: *Jugendhilfe* 44 (2), S. 91-100.
- Brumlik, M. (1990): Sind soziale Dienste legitimierbar? Zur ethischen Begründung pädagogischer Intervention. In: Sachse, C./Engelhardt, H. T. (Hrsg.): *Sicherheit und Freiheit. Zur Ethik des Wohlfahrtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 203-227.
- Fatke, R./Schneider, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Beteiligung/Kurzbericht_Druckversion_3._Auflage_heruntergerechnet.pdf (Zugriff: 12.01.2021).
- Fritsche, M./Krueger, A./Spatscheck, C./Wagenblass, S./Wüst, T. (2017): Förderung ehrenamtlicher Vormundschaften am Beispiel des Projekts pro CuraKids in Bremen. Ausgewählte Ergebnisse einer prozessbegleitenden Evaluierung. In: *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe* 12 (3), S. 90-96.
- Froncek, B./Pothmann, J. (2021): Unbekannte Vormundschaft. Statistikmängel und Forschungsbedarfe. vormundschaft.net/assets/uploads/2021/03/Froncek-und-Pothmann_2021_Expertise-zu-Daten-in-der-Vormundschaft.pdf (Zugriff: 20.03.2021).
- Hansbauer, P. (2020): Familie und Vormundschaft. In: Earius, J./Schierbaum, A. (Hrsg.): *Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hansbauer, P./Merchel, J./Schone, R. (2020): *Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, professionelle Anforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hansbauer, P./Mutke, B./Oelerich, G. (2004): *Vormundschaft in Deutschland. Trends und Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hiegemann, I./Plafky, C. (2016): Kommunale „Vormundschaftssysteme“ für unbegleitet eingereiste Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen. In: *Institut für soziale Arbeit e. V. (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2016*. Münster/New York: Waxmann, S. 121-130.
- Hitzler, S./Messmer, H. (2010): Group Decision-making in Child Welfare and the Pursuit of Participation. In: *Qualitative Social Work* 9 (2), pp. 205-226.
- Kauermann-Walter, J./Wedermann, S. (2020): Außen vor und mittendrin. Die Vormundschaft als Kooperationspartnerin in den Erziehungshilfen. In: *Forum Erziehungshilfen* 26 (2), S. 69-73.
- Klatetzki, T. (2005): Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hrsg.): *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS, S. 253-283.
- Kopp, J. (2018): Beziehung, soziale. In: Kopp, J./Steinbach, A. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-52.
- Landschaftsverbandes Rheinland/Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LVR/LWL) (2013): Das Leistungsprofil des Amtsvormundes. www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/jugend_mter_1/amtsvormundschaft/Qualitaetsstandards_fuer_Vormuender_20131201.pdf (Zugriff: 28.07.2021).
- Laudien, K. (2016): Warum die Vormundschaft mehr Forschung braucht und was eine Befragung von Kindern und Jugendlichen unter Vormundschaft aussagen kann. In: *Das Jugendamt* 89 (2), S. 58-64.

- Lohse, K./Katzenstein, H. (2020): Die Gestaltung von Kontakten zwischen Eltern und Kind. Pädagogische Herausforderung und rechtliche Rahmung für die Vormundschaft. In: Forum Erziehungshilfen 26 (2), S. 74-77.
- Maas, M. (2019): Ehrenamtliche Vormundschaften für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Abschlussbericht des AWO-Modellprojektes Vertrauenssache. www.awo-nr.de/fileadmin/user_data/dienste_einrichtungen/kinder_jugend_familien/jugendhilfe/Abschlussbericht_Vertrauenssache_final.pdf (Zugriff: 21.01.2021).
- Messmer, H. (2018): Barrieren von Partizipation: Der Beitrag empirischer Forschung für ein realistisches Partizipationsverständnis in der Sozialen Arbeit. In: Dobslaw, G. (Hrsg.): Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung: Interdisziplinäre Zugänge. Opladen et al.: Barbara Budrich, S. 109-127.
- Mitschke, C./Dallmann, S. (mit Unterstützung von Dubiski, J.) (2020): Vormundschaften im Wandel. Kontakt, Beziehung und Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen und Vormund*innen aus der Perspektive von Jugendlichen, Vormund*innen und Erziehungspersonen. Frankfurt a.M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
- Noske, B. (2010): Vormundschaften für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. b-umf.de/src/wp-content/uploads/2018/01/vormundschaftsstudie_2010.pdf (Zugriff: 15.03.2021).
- Oberloskamp, H. (2017): Vormundschaft, Pflegschaft und Beistandschaft für Minderjährige. München: C. H. Beck.
- Oelerich, G./Wunsch, R. (2004): Vormundschaft in Deutschland – Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Amtsvormundschaft. In: Hansbauer, P./Mutke, B./Oelerich, G.: Vormundschaft in Deutschland. Trends und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 99-185.
- Pamme, H. (2019): Personalentwicklung im ASD. In: Merchel, J. (Hrsg.): Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Ernst Reinhardt, S. 414-416.
- Pamme, H./Merschel, J. (2014): Personalentwicklung im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD). Konzeptionelle Herangehensweisen und Arbeitshilfen. Berlin: Deutscher Verein.
- Pfeifer, W. (o. J.): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitale Wiedergabe in DWDS, Vormund. www.dwds.de/wb/Vormund (Zugriff: 10.03.2021).
- Pierau, V. (2013): Reform des Vormundschaftswesens – Chancen und Hindernisse ihrer Umsetzung in die Praxis. Eine empirische Studie zu den Perspektiven von Vereins-, Amtsvormund und JA-AbteilungsleiterIn. Masterarbeit EHS Dresden.
- Pluto, L. (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: DJI.
- Pluto, L. (2018): Partizipation und Beteiligungsrechte. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 945-965.
- Popitz, H. (1992): Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr.
- Röchling, W./Schäfer, P. (2017): Jugend-, Familien- und Betreuungsrecht für die Soziale Arbeit. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnurr, S. (2018): Partizipation. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 631-648.
- Statistisches Bundesamt (2019): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Pflegschaften, Vormundschaften, Beistandschaften, Pflegeurlaubnis, Sorgerechtsentzug, Sorgeerklärungen. Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2020): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Wiesbaden: Destatis.
- Urban, U. (2004): Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Weinheim/München: Juventa.
- Weber, M. (1921/1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.
- Zitelmann, M./Schweppe, K./Zenz, G. (2004): Vormundschaft und Kindeswohl. Köln: Bundesanzeiger.

Partizipation und kommunale Jugendhilfeplanung

Reinhard Liebig

Wenn Sozialpolitik verstanden wird als eine „Arena, in der darüber verhandelt und entschieden wird, welche sozialen Probleme in einer Gesellschaft mit öffentlichen Mitteln bearbeitet werden und welche Zielsetzungen und Formen der Bearbeitung anerkannt sind“ (Schnurr 2018, S. 637), dann ist es gerade dort, wo die Interessen und Bedarfe von denjenigen Bevölkerungsgruppen berührt werden, die sich in den Strukturen der repräsentativen Demokratie kaum finden, in besonderer Weise wichtig, deren Stimmen wahrzunehmen. Dieser Anspruch kann durch Teilnehmungsformen eingelöst werden, die insbesondere dort wichtig werden, wo gesetzliche Grundlagen und sozialpolitische Zielsysteme in spezifischer Weise adressaten- und regionalbezogen ausgeführt werden. Insofern kann der Blick insbesondere auf den kommunalen Raum gelenkt werden, wenn das „normative Postulat der Beteiligung“ (Klein/Schmalz-Bruns 1997, S. 9) realisiert werden soll. Für die politischen Entscheidungen, die die jungen Menschen betreffen, ist dort für alle Angelegenheiten der Jugendhilfe die Jugendhilfeplanung ein entscheidendes Instrument für die Ausgestaltung sozialer Belange. Deshalb soll in diesem Beitrag den Fragen nachgegangen werden, warum, wie und in welchem Ausmaß Partizipation in der kommunalen Jugendhilfeplanung umgesetzt werden kann und wird.

Dies passiert, indem zuerst in eher grundsätzlicher Weise die Kommune als Partizipationsraum für junge Menschen betrachtet wird. Anschließend wird die Jugendhilfeplanung in den Blick genommen und es werden die Ziele, Aufgaben, Herausforderungen und einige Strukturmerkmale, wie sie sich in einer aktuellen empirischen Bestandsaufnahme darstellen, diskutiert. Abschließend erfolgt eine Einengung des Blickwinkels, indem die Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Jugendhilfeplanung thematisiert wird. Zum Ende wird ein kurzes Fazit formuliert.

1 Die Kommune als Partizipationsraum für junge Menschen

„Kinder und Jugendliche wollen ihre Umgebung und Lebensrealität mitgestalten und bei gesellschaftlichen und politischen Prozessen mitentscheiden. Sie haben ein Interesse daran, das Hier und Jetzt wirksam zu beeinflussen und bei den Weichenstellungen für ihre Zukunft gefragt zu werden. Die Mitgestaltung

unserer gesellschaftlichen Realität und der Zukunft durch Kinder und Jugendliche lässt sich durch keine andere Bevölkerungsgruppe oder Perspektive ersetzen“ (AGJ 2015, S. 1). Mit diesen programmatischen und grundsätzlichen Ausführungen beginnt die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) ihr Positionspapier, das sich mit der Kinder- und Jugendbeteiligung im kommunalen Raum befasst und entsprechende Empfehlungen herleitet. Einleitend festgestellt wird also einerseits, dass junge Menschen das Bedürfnis haben, an der Gestaltung ihrer Lebenswirklichkeiten mitzuwirken, und andererseits, dass keine funktionalen Äquivalente für diese spezifische Perspektive existieren.¹ In vergleichbarer Weise wird ebenso im letzten (dem 16.) Kinder- und Jugendbericht argumentiert. Ausgehend von der Überzeugung, dass junge Menschen Räume benötigen, in denen sie ernsthaft mitgestalten können, wird das Folgende gefordert: „Räume, die Selbstorganisation, gemeinschaftliche Gestaltung und (Mit-)Verantwortung sowie demokratische Aushandlungsprozesse im Sinne von ‚Mitwirkung mit Wirkung‘ ermöglichen, sollen erhalten und unterstützt werden“ (BMFSFJ 2020, S. 80).

Grundsätzlich und im Unterschied zu vielen anderen Segmenten der Sozialen Sicherung kommt der Beteiligung von Adressat*innen im Geltungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) eine große Bedeutung zu. Allein der aktuelle bundesrechtliche Rahmen der KJH – das SGB VIII – ist von vielfältigen Normen der Beteiligung durchsetzt (vgl. Liebig 2016, S. 5 ff.). „Im deutschen Kinder- und Jugendrecht spielt die Partizipation von Kindern, Jugendlichen und ihren Angehörigen eine sehr große Rolle. Hierdurch unterscheidet es sich von manchen anderen Handlungsfeldern sozialer Berufe“ (Rieger 2014, S. 111). Aber nicht nur das SGB VIII fordert eine facettenreiche Beteiligung junger Menschen in den Diskursen und Entscheidungsprozessen, die ihre Lebenswirklichkeiten gestalten, sondern ebenso weitere normsetzende Bestimmungen – wie etwa die UN-Kinderrechtskonvention.² Allerdings muss festgestellt werden, dass die Beteiligungsrechte junger Menschen im kommunalen Raum nicht durchgängig bekannt sind. „Gefragt sind deshalb vielfältige und phantasievolle Bildungs-offensiven, die Kinderrechte bekannt machen und nach Möglichkeit in der DNA eines Gemeinwesens verankern“ (Roth 2019, S. 1).

-
- 1 „Die am Prozess beteiligten Erwachsenen in Institutionen, Politik und Verwaltungen erhalten wertvolle Erkenntnisse, gewinnen wichtige Einsichten in die Lebenswirklichkeit der jungen Generation und entdecken neue Perspektiven, wenn sie Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache ernst nehmen, wodurch Planungen und Entscheidungen innovativer und passgenauer werden“ (AGJ 2015, S. 2).
 - 2 Das mittlerweile breite rechtliche Fundament für die Partizipation junger Menschen zu den Belangen ihrer jeweiligen Lebenswelten soll hier nicht weiter ausgeführt werden, da die Darstellung und Interpretation der gesetzlichen Basis in den weiteren Beiträgen in diesem Herausgeberband gewiss eine zentrale Bedeutung hat.

Dies erscheint als ein wichtiger Unterfangen, denn prinzipiell lässt sich festhalten, dass die Kinder- und Jugendhilfe die Aufgabe hat, „ihre Strukturen und Institutionen beteiligungsfreundlich zu gestalten, die Angebote und Leistungen an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder, Jugendlichen und Familien auszurichten und deren Passung immer wieder zu prüfen, und schließlich als Interessenvertretung für Kinder und Jugendliche gesellschaftliche Prozesse so zu gestalten, dass Kinder und Jugendliche als Bürgerinnen und Bürger ernst genommen und berücksichtigt werden. Ein Steuerungsinstrument, das das Gesetz hierfür vorsieht, ist die Jugendhilfeplanung“ (Pluto 2018, S. 953). Welche Möglichkeiten stehen den Kommunen dafür zur Verfügung und welche Optionen hinsichtlich einer Adressat*innenbeteiligung werden davon in welchem Umfang genutzt?

Eine Analyse von Kinder- und Jugendberichten sowie Jugendhilfe- und Jugendförderplänen in NRW konnte aufzeigen, dass auf der kommunalen Ebene zur Planung der Angebotspalette, der sozialräumlichen Gegebenheiten und Infrastruktur ein breites Spektrum von Beteiligungsformen Anwendung findet, die natürlich auch Funktionen neben der Jugendhilfeplanung (JHP) übernehmen (vgl. Liebig 2016, 2017). Bezogen auf die Analysebefunde dieser Untersuchung (Stand 2015 und auf der Basis von 160 Berichten aus 118 Jugendämtern) fanden sich etwa die nachfolgenden Beispiele: Schülerfragestunden im Jugendhilfeausschuss; ein Büro für Kinderinteressen; Befragungen zu bzw. Mitwirkung bei Spielplatz-, Schulhof-, Freiflächen-, Park- und Verkehrsplanungen; Mitwirkung von jungen Menschen in Gremien/Ausschüssen; Jugendhearings oder Stadtteilgespräche mit jugendlichen Repräsentant*innen. In genereller Weise lassen sich hinsichtlich der Partizipationsformen vier Grundformen differenzieren: Einerseits kann mit Blick auf die Zeitdimension die duale Unterscheidung zwischen dauerhaft bzw. regelmäßig stattfindenden Beteiligungsangeboten und den projekthaft bzw. zeitlich begrenzten getroffen werden. Weiterhin ist zu unterscheiden zwischen den direkten, offenen Angebotsformen (mit denen prinzipiell alle zur Zielgruppe gehörigen jungen Menschen angesprochen werden) und denen, die eine repräsentative Beteiligung (einer definierten Gruppe junger Menschen) vorsehen. Werden diese beiden Dimensionen mit ihren jeweiligen Ausprägungen in Beziehung zueinander gestellt, ergibt sich eine Vierfeldertafel bzw. ergeben sich vier Optionen.

Werden die Berichte der Jugendämter daraufhin analysiert, wie verbreitet diese Grundformen sind, dann zeigt sich, dass die – mit 47 % – am häufigsten realisierte Form der direkte, offene und als Projekt umgesetzte Typ ist (vgl. Tab. 1). Wenn eine dauerhafte bzw. regelmäßig stattfindende Beteiligungsform verwirklicht wurde, dann finden sich dort deutlich mehr Angebote, an denen sich Repräsentanten der jungen Bevölkerung beteiligt haben (insgesamt mit einem Anteil von 32 %).

Tab. 1: Häufigkeiten der realisierten Partizipationsgrundformen auf der kommunalen Ebene (absolut; in Prozent)

Art	Dauer	Dauerhaft, regelmäßig	Projekthaft
Direkte, offene Formen		17 (12 %)	65 (47 %)
Repräsentative Formen		45 (32 %)	12 (9 %)

Werden die weiteren Befunde dieser Analyse der Berichte zusammenfassend betrachtet, dann wird (für NRW) deutlich, dass etwa drei Viertel der Jugendämter (in einem Zeitkorridor, der durch die ausgewiesenen Berichtszeiträume der ausgewerteten Dokumente bestimmt wird) Elemente einer auf den Dialog mit jungen Menschen ausgerichteten Planungspraxis realisiert haben. In diesen Fällen scheint eine grundsätzliche Haltung (der Fachkräfte und/oder in den beteiligten kommunalen Gremien) vorhanden (gewesen) zu sein, die Adressaten bzw. deren Wünsche und Interessen in mehreren Formen einzubeziehen. Allerdings wird durch einige Hinweise auch hier die vielfach geäußerte Vermutung bestätigt, dass kleinere Jugendämter/Kommunen hinsichtlich der Beteiligung von jungen Menschen an Planungsprozessen durchaus Nachholbedarf haben und dass die zur Verfügung gestellten Personalressourcen in diesem Kontext einen entscheidenden Faktor darstellen (vgl. u. a. Adam/Kemmerling/Schone 2010, S. 42; Gintzel 2013, S. 652).

2 Die Jugendhilfeplanung als kommunale Aufgabe

Der Gedanke, dass die Träger der öffentlichen Jugendhilfe planend mit dem Blick auf Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen von jungen Menschen tätig werden sollen, hat sich erst ab Mitte der 1960er-Jahre in sukzessiver Weise entwickelt und durchgesetzt. Insbesondere mit der gesetzlichen Verpflichtung der Jugendämter durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz bzw. das SGB VIII Anfang der 1990er-Jahre wurde die Jugendhilfeplanung (im Folgenden: JHP) zu einem erwartbaren Standard erhoben. Heute ist das folgende Verständnis maßgeblich: „Jugendhilfeplanung ist ein gesetzlich vorgeschriebenes, methodisch strukturiertes und prozesshaftes Vorgehen, mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe ein bedarfsgerechtes Angebot von Jugendhilfeleistungen in ihrem Zuständigkeitsgebiet gestalten und sicherstellen sollen“ (Herrmann 2018, S. 1045).

Eine JHP erweist sich als eine zentrale Aufgabe und Gestaltungsoption auf kommunaler Ebene, die ein anspruchsvolles Geschäft darstellt – schwierig und fordernd genau aus den Gründen, die auch auf ihre Existenzberechtigung bzw. Notwendigkeit verweisen: Neben den eher grundsätzlichen Schwierigkeiten, die an die Realisierung von Planungsaufgaben gekoppelt sind und die oben dargestellt

werden, offenbaren die Erfahrungen aus der JHP-Praxis, dass Beteiligungsverfahren mit Betroffenen, die keine Alibimaßnahmen darstellen, voraussetzungsvoll sind und zum Teil als mühsame oder auch konflikthafte Situationen interpretiert werden. „Denn Beteiligung beschleunigt Planungsprozesse nicht und garantiert auch keine einfachen Abläufe. Noch komplizierter wird es, wenn die Beteiligung konsequent lebensweltbezogen und damit bezogen auf Konfliktlagen der Lebenswelt versucht wird“ (Bitzan 2018, S. 57).

Mit Planungsprozessen werden grundsätzlich zwei Zeitperspektiven in einer spezifischen Art und Weise miteinander verbunden. Aus dem zu recherchierenden, herzustellenden und zu interpretierenden Wissen zu Entwicklungen und (möglichst aktuellen und differenzierten) Ist-Situationen (im Sinne einer Bestandsaufnahme) der Vergangenheit werden Prognosen, Ziele, implizite und explizite Wirkannahmen sowie Programme für die Zukunft entwickelt. Soll also – wie im SGB VIII (§80) gefordert – JHP dazu dienen, die notwendigen Vorhaben/Strukturen zur Befriedigung des Bedarfs „rechtzeitig und ausreichend“ zu planen, dann sollten die hergestellten Bezüge zwischen den Daten zur Vergangenheit und dem gewünschten zukünftigen Zustand – gewissermaßen über den Zwischenschritt der Bedarfsermittlung – belastbar, plausibel und folgerichtig sein. Dabei gilt es vor allem zu berücksichtigen, dass

- von sich permanent verändernden Bedingungen des kommunalen Raums im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse auszugehen ist, mit denen sich wandelnde Lebensbedingungen und Problemlagen junger Menschen einhergehen, sowie – korrespondierend dazu – stetige Verschiebungen und Neuartikulationen der Interessen und Bedarfe der jungen Generationen verbunden sind (letztes eindrückliches Beispiel: die radikal veränderten Bedingungen des Aufwachsens und Lernens in der Nachfolge der Corona-Pandemie);
- die Jugendhilfe (bzw. die Jugendämter) keineswegs alleine für die Gestaltung der Lebenswirklichkeiten für junge Menschen zuständig ist (bzw. sind), sondern nur in Kooperation mit anderen kommunalen Aufgabenkreisen (bzw. Einheiten; wie bspw. Schulen, Stadtentwicklung) dieses Ziel bewältigen kann (bzw. können);
- viele der durch die JHP angesprochenen kollektiven Akteursgruppen einen hohen Grad an Autonomie beanspruchen und nutzen, was die kommunalen Steuerungsprozesse partiell komplex sowie prinzipiell unsicher werden lässt und was kommunikative Überzeugung sowie Beteiligungsformen im Planungsprozess nahelegt;
- Bestrebungen in verstärktem Ausmaß umgesetzt werden, die Aufgabenkreise der Jugendhilfeplanung auszuweiten, um auf diesem Weg Planungsprozesse sowie Prozesse der Datenrecherche und -aufbereitung für bislang außenstehende Handlungsfelder der kommunalen Ebene zu nutzen (bspw. zu den Themen Prävention oder Behindertenhilfe);

- Planung als eine kontinuierliche Aufgabe zu verstehen ist, mit der ein Transfer von Entwicklungsbedarfen und Zielvorstellungen in Maßnahmen und Angeboten bzw. Infrastruktur verbunden ist, dessen Gelingen einer permanenten Überprüfung und ggf. Nachbesserung bedarf.

Die Kinder- und Jugendhilfe hat mit der JHP also ein Instrument zur Verfügung, das dabei behilflich sein kann, der sich kontinuierlich stellenden Herausforderung zu begegnen, nämlich die kommunale Infrastruktur so zu gestalten, dass eine möglichst optimale Passung zwischen individuellen Unterstützungsbedürfnissen und Entwicklungserfordernissen junger Menschen, den Bestands- und Aktivitätsinteressen der örtlichen Vereinigungen und den strukturellen lokalen Anforderungen und Problemen entsteht. „Angesichts der Kontinuität und Komplexität der wahrzunehmenden Planungsaufgaben ist dies nur möglich, wenn vor Ort qualifiziertes Personal in ausreichendem Umfang zur Verfügung steht“ (Herrmann 2018, S. 1049). Und hinsichtlich der Frage nach der Partizipation in JHP-Prozessen wird das Kriterium der Personalausstattung zu einem entscheidenden: So kommt bspw. Bitzan (2018, S. 71) mit Blick auf die empirischen Studien zur JHP und auf die Fachdebatte zu einem eher ernüchternden Befund: „Die Quersicht durch die aktuelle Planungs-literatur zeigt auch, dass der Beteiligungsanspruch in seiner allgemeinen Form für die Praxis der JHP kaum handhabbar ist – oder sie müsste ganz anders ausgestaltet sein“.

Daher ist die folgende Frage wichtig: Wie sieht es aktuell mit den Personalressourcen der JHP aus? Die Beantwortung ist eine selbstgestellte Aufgabe unter vielen, die ein – zum Zeitpunkt des Schreibens an diesem Beitrag noch laufendes – Forschungsprojekt des Instituts für soziale Arbeit (ISA) beantworten möchte.³ Ein Ziel dieses Projekts mit dem Titel „Jugendhilfeplanung in Deutschland. Herausforderungen, Potenziale und Entwicklungstendenzen“ stellt die Darstellung und Beschreibung der heterogenen Praxis der Jugendhilfeplanung in Deutschland dar. Dazu kann auf eine bundesweite Befragung der Jugendämter zurückgegriffen werden, die im Zeitraum Juni bis September 2020 stattgefunden hat. Die Befragungsergebnisse basieren auf einem Rücklauf von 243 gültigen Fragebögen, was einer Rücklaufquote von 41,8 % (der Jugendämter) entspricht.⁴ Auf diesem Fundament konnte erstens festgestellt werden, dass

3 Die folgenden Befragungsdaten aus diesem Forschungsprojekt wurden mir vor dem Projektabschluss und vor einer umfangreichen Ergebnisveröffentlichung durch die Forschenden für diesen Beitrag zur Verfügung gestellt. Dafür vielen Dank!

4 Die sich ergebende Verteilung der Jugendamtstypen des Rücklaufs (Jugendämter einer kreisfreien Stadt, Kreisjugendämter, kreisangehörige Jugendämter/Sonstige) entspricht annähernd der bundesweiten Verteilung. Erwartungsgemäß stammen die meisten Antworten aus Nordrhein-Westfalen (35,4 %) und die Mehrheit der ausfüllenden Personen stellen die Jugendhilfeplaner*innen selbst dar (mit 85,4 %).

in fast drei Vierteln aller Jugendämter (73 %) eine Person im Rahmen der für die Jugendhilfeplanung vorgesehenen Aufgaben beschäftigt ist und dass sich – zweitens – der Mittelwert (Median) hinsichtlich der im Stellenplan vorgesehenen Wochenstunden für die Jugendhilfeplanung auf 39 Wochenstunden beläuft. Werden diese Ergebnisse zum Stellenumfang mit der „Vorläufer“-Befragung aus dem Jahr 2009 verglichen (vgl. Adam/Kemmerling/Schone 2010; Schone/Adam/Kemmerling 2010), dann ist mit Blick auf die Gesamtbefunde vor allem auffällig, dass innerhalb dieses Zeitraums von 11 Jahren Veränderungen nur in einem geringen Ausmaß stattgefunden haben.

Dennoch wird der Jugendhilfeplanung eine hohe Bedeutung zuerkannt. Gefragt nach der Bedeutungseinschätzung auf einer Skala von 1 bis 6 (1 = „völlig unbedeutend“ und 6 = „sehr hohe Bedeutung“) hinsichtlich der Aufgabe der Gestaltung bzw. Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfepraxis in der Kommune beurteilen immerhin mehr als drei Fünftel aller Befragten (63,3 %) die Relevanz entweder mit dem Wert 6 oder 5. Beispielhaft für die dahinter stehenden Begründungen kann hier ein Zitat aus der zusätzlich gestellten offenen Frage zur Erläuterung der getroffenen Einschätzung herangezogen werden. Dort wurde u. a. das Folgende berichtet: „Jugendhilfeplanung hat Einblick in alle Bereiche und kann visionär, strategisch, fachbereichsübergreifend, vernetzt und aufeinander abgestimmt eine (datengestützte) Entwicklung initiieren, unterstützen und voranbringen, die gesamtstädtische Bedeutung und Auswirkung hat“. Konträr zu diesem positiven Urteil über die Bedeutung der Jugendhilfeplanung wurden allerdings auch viele Erfahrungen wiedergegeben, die auf eine geringe Relevanz hindeuten. So wird bspw. auch das folgende Resümee abgegeben: „Der Glaube an die Bedeutung und Macht einer Planung fehlt. Der haushalterische ‚Zwang‘ dominiert vor einer fachlich unteretzten Begründung und dem eigenen Gestaltungswillen“. Unter solchen Bedingungen erscheinen auch jegliche Beteiligungsformen im Planungsprozess folgenlos.

3 Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Jugendhilfeplanung

Die beiden Begriffe „Partizipation“ und „Beteiligung“ werden – wie in vielen Veröffentlichungen zu den in diesem Beitrag angesprochenen Themenkomplexen auch – synonym verwendet. Im Zusammenhang der in der kommunalen Sphäre vorzufindenden Aktivitäten, soll Partizipation bzw. Beteiligung als die Option von Menschen verstanden werden, sich an öffentlichen Diskursen und Entscheidungsfindungsprozessen im kommunalen Raum wirksam zu beteiligen und dabei die eigenen Interessen und Bedürfnisse einzubringen und vertreten zu können. „Dies schließt die genuin politische Partizipation im Sinne einer Beteiligung an Willensbildungsprozessen, Verfahren und Entscheidungen der

verfassten Politik ebenso ein, wie lebensweltliche Partizipation, d.h. die Beteiligung an Entscheidungen in den lebensweltlichen Erfahrungszusammenhängen“ (Scherr/Sachs 2015, S. 6). Partizipation bzw. Beteiligung kommt dann zustande, wenn die Optionen dazu von Seiten der kollektiven Akteursgruppen bzw. der politisch verantwortlichen Personen/Institutionen auf kommunaler Ebene geschaffen, beworben und eingefordert werden und wenn gleichzeitig eine aktive Teilnahme an den jeweiligen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen von Seiten der Adressat*innen erfolgt.

Werden die beiden Zentralbegriffe für diesen Beitrag – nämlich „Jugendhilfeplanung“ und „Partizipation (der Adressat*innen)“ – gemeinsam fokussiert, dann ist weniger das vielfach genutzte Bild einer Überschneidungsfläche zwischen zwei grundsätzlich getrennt voneinander existierenden Kontexten bzw. Schwerkraftzonen zutreffend. Mit einem solchen Bild wird suggeriert, dass jeweils etwas Eigentliches jenseits der Überschneidungsfläche existiert, dass zwei grundsätzlich eigenständige Zentren vorhanden sind, die sich in der Peripherie überlappen. Dies ist nicht zutreffend! Es ist vielmehr so, dass JHP zur Erreichung ihrer Ziele auf das Bestreben, Partizipation zu ermöglichen und einzufordern, nicht verzichten kann. Mit anderen Worten: JHP und Partizipation überschneiden sich nicht, sondern sind im Planungsgeschehen auf kommunaler Ebene nur zusammen als eine Einheit zielführend.

Dabei ist die JHP zwar – wie oben ausgeführt – als ein durchaus anspruchsvolles Vorhaben zu bezeichnen, sie muss allerdings keine Insellösungen für diese Aufgabe vollständig neu entwickeln, sondern kann auf einen umfangreichen Erfahrungsschatz aus breit und stark partizipativ ausgelegten Arbeitsfeldern (Beispiele: Jugend- oder Gemeinwesenarbeit) aufbauen. So lassen sich zentrale Anforderungen an bzw. Perspektiven für die JHP formulieren, die ein Gelingen wahrscheinlicher machen: Die Planungsthemen sollten zu den Anliegen der für die Mitarbeit „beworbenen“ jungen Menschen passen und damit anschlussfähig zu ihren Interessen und Erfahrungshintergründen sein. Weiterhin sollten die Beteiligungsverfahren zu Ergebnissen führen, die große Chancen der Realisierung besitzen, damit Wirksamkeitserfahrungen der beteiligten jungen Menschen ermöglicht werden können (vgl. Bitzan 2018, S. 64f.). Diese mögliche Verbindung zwischen der kommunalen Verwaltungseinheit JHP und den Einrichtungen für die direkte Arbeit mit jungen Menschen ist allerdings nicht als eine Einbahnstraße zu betrachten, denn die kommunalen Aktivitäten im Rahmen der JHP und die für diese Zwecke gezielte Aufbereitung von unterschiedlichen Daten sind (bspw.) auch für die Einrichtungsebene der Kinder- und Jugendarbeit (insbesondere für die Bedarfsermittlung und Angebotsplanung) hilfreich. So konnte für die Offene Kinder- und Jugendarbeit im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) mittels einer weitgehend standardisierten Befragung für Einrichtungen (n = 94) in vier bewusst ausgewählten unterschiedlichen Jugendämtern festgestellt werden, dass

ca. die Hälfte der Einrichtungen Daten nutzt, die z. B. das Jugendamt zur Verfügung stellt. Eine etwa gleiche Bedeutung haben in diesem Kontext Befragungen von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil/Sozialraum (vgl. Deinet et al. 2017, S. 170f.).

Zum Schluss wird der Frage nachgegangen, wie und in welchem Umfang – auf der Grundlage von empirischen Erhebungen eine Adressat*innenbeteiligung in der kommunalen Jugendhilfeplanung umgesetzt wird? Dabei soll wiederum auf aktuelle Befunde des oben kurz vorgestellten Forschungsprojekts zur Jugendhilfeplanung in Deutschland zurückgegriffen werden. Die Befunde zeigen, dass in den letzten drei Jahren bei der Beteiligung der Adressat*innen insbesondere auf Befragungen von Kindern und/oder Jugendlichen zurückgegriffen wurde. Diese Form der Ermittlung von Lebensbedingungen, Bedarfen, Erwartungen etc. wurde in diesem Zeitabschnitt von über der Hälfte der Jugendämter (55,7 %) eingesetzt. Zu beachten ist in diesem Kontext, dass Befragungen zwar der Produktion von Daten mit lokalem Bezug dienen und einen direkten Zugang der adressierten Menschen voraussetzen; diese Beteiligungsformen sind allerdings grundsätzlich eher als „vermittelte Beteiligung“ zu klassifizieren. Dafür spricht, dass Befragungen – auch dann, wenn sie die Bedürfnisse, Meinungen oder Wünsche der befragten Personen offenlegen – dem Modell einer demokratischen Teilhabe kaum entsprechen: Das hier genutzte Medium zur Abbildung sozialer Wirklichkeit (der Fragebogen) erlaubt prinzipiell nur eine gefilterte, eingeschränkte bzw. vermittelte Abbildung von Interessen und Bedarfen. Junge Menschen in solchen Befragungssituationen, die von anderen geplant, initiierten und ausgewertet werden, sind kaum als Akteur*innen in kommunalen Planungsprozessen zu bezeichnen (vgl. Liebig 2017, S. 115 ff.).

Vergleichsweise häufig finden sich ebenfalls Befragungen von Eltern bzw. Angehörigen und projekthafte Beteiligungsaktionen (wie etwa die Durchführung einer Zukunftswerkstatt) – bei fast der Hälfte der Jugendämter. Auffällig ist, dass hinsichtlich dieser drei Beteiligungsformen die Größe des Jugendamts bzw. der Umfang der Ressourcenbereitstellung für die JHP ein entscheidender Faktor zu sein scheint. Zu allen drei Formaten liegen die Werte für die Kategorie „Jugendamt einer kreisfreien Stadt und Bezirksjugendamt“ zum Teil deutlich über denen der Kreisjugendämter und der kreisangehörigen Jugendämter. Wenn eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen stattgefunden hat, dann vor allem zu dem Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendarbeit. In fast 7 von 10 Jugendämtern (68,1 %) wurden in den letzten drei Jahren zu diesem Bereich Formen der Beteiligung von jungen Menschen verwirklicht. Daneben weisen in dieser Hinsicht auch die beiden Aufgabenfelder bzw. Sammelkategorien „Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe/Schulsozialarbeit“ und „Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz“ vergleichsweise hohe Fallzahlen bei der Umsetzung der Beteiligung von jungen Menschen auf – mit annähernd 40 % und ca. 37 %.

4 Fazit

Trotz dieser vorstehend präsentierten Daten hinsichtlich der Partizipation junger Menschen bei Prozessen der Jugendhilfeplanung, die hier auf einen Drei-Jahres-Zeitraum bezogen sind, bleibt festzuhalten, dass nach wie vor zwischen den Ansprüchen und der empirisch rekonstruierten Jugendamts-Praxis eine Lücke auszumachen ist. Mit anderen Worten: Adressat*innenbeteiligung findet zwar in unterschiedlichen Formen und in verschiedenen Aufgabenfeldern der Jugendhilfe statt, sie besitzt aber – erstens – nicht den Status eines integrierten Wesenselements von Planung und ist – zweitens – keineswegs flächendeckend verwirklicht. Vor diesem Hintergrund sind weiterhin im Rahmen der Jugendhilfeplanung auf kommunaler Ebene Ausbaupotenziale zu identifizieren, deren Nutzung in direkter Weise auch mit einer Verfestigung bzw. einem Ausbau der Strukturen für die Jugendhilfeplanung in Verbindung stehen – von der Art und Weise der politischen Beauftragung und strategischen Einbindung bis zur personellen und materiellen Ausstattung der Verwaltungseinheiten. Für eine Intensivierung der Adressat*innenbeteiligung (etwa durch Verstetigung oder eine Pluralisierung der Partizipationsformen) bietet sich ebenso – gerade hinsichtlich der Fragen des direkten Zugangs zu jungen Menschen oder der Motivation zur Teilnahme – eine weitere Vernetzung der Planungsaufgabe mit den verschiedenen Arbeitsfeldern und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe an.

Ob Jugendhilfeplanung die Chancen der Beteiligung junger Menschen wahrnimmt und entsprechend planerisch folgenreiche Beteiligungsverfahren initiiert, scheint vor allem von zwei Aspekten abzuhängen: Neben dem fachlichen Umgang mit der Frage, wie eng die Aufgabe der Jugendhilfeplanung mit dem Anspruch der Adressat*innenbeteiligung verknüpft wird, sind auch die institutionell vorgegebenen Potenziale der Umsetzung (insbesondere die Personalressourcen) entscheidende Faktoren. Insofern ist der Kommunalpolitik vorzuschlagen, Partizipation auch als Aufgabe im Rahmen der Jugendhilfeplanung ausdrücklich zu formulieren und gleichzeitig dafür Sorge zu tragen, dass dieser Auftrag mit gestalterischem Spielraum fachlich umgesetzt werden kann.

Literatur

- Adam, T./Kemmerling, S./Schone, R. (2010): Stand der Planungspraxis in Deutschland – Ergebnisse einer Erhebung bei den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe. In: Maykus, S./Schone, R. (Hrsg.): *Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-43.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2015): *Kommunale Kinder- und Jugendbeteiligung stärken! Positionspapier der AGJ*. Berlin.
- Bitzan, M. (2018): „... sind angemessen zu beteiligen“. Mit Beteiligung und Gendersensibilität Jugendhilfeplanung profilieren. In: Daigler, C. (Hrsg.): *Profil und Professionalität der Jugendhilfeplanung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: BMFSFJ.
- Deinet, U./Icking, M./Nüsken, D./Schmidt, H. (2017): Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gintzel, U. (2013): Partizipation. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.). Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 650-654.
- Herrmann, F. (2018): Jugendhilfeplanung. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 1045-1065.
- Klein, A./Schmalz-Bruns, R. (1997): Herausforderungen der Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen der Demokratisierung. In: Klein, A./Schmalz-Bruns, R. (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 7-38.
- Liebig, R. (2016): Die Berücksichtigung von Interessen und Lebenslagen junger Menschen in der kommunalen Jugendhilfeplanung. Analyse aktueller Kinder- und Jugendberichte sowie Jugendhilfe- und Jugendförderpläne der Jugendämter in Nordrhein-Westfalen. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Liebig, R. (2017): Jugendhilfeplanung und die Berücksichtigung von Interessen und Lebenslagen junger Menschen. In: deutsche jugend 65 (3), S. 112-120.
- Pluto, L. (2018): Partizipation und Beteiligungsrechte. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 945-965.
- Rieger, J. (2014): So viele Rechte wie nie zuvor – Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Straßburger, G./Rieger, J. (Hrsg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 111-117.
- Roth, R. (2019): Kinderrechte im Gemeinwesen verankern. Informationen sind der Schlüssel für eine effektive Kinderrechtspolitik. www.kinderfreundliche-kommunen.de/startseite/fachbeitraege/blog-post/news/kinderrechte-im-gemeinwesen-verankern-informationen-richtig-anbringen/?no_cache=1&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=05870e71df8d09cbe18a2d615735d7bc (Zugriff: 11.04.2021).
- Scherr, A./Sachs, L. (2015): Partizipation: Beteiligung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg. Freiburg: Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren des Landes Baden-Württemberg.
- Schnurr, S. (2018): Partizipation. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 631-648.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe

Ulrike Urban-Stahl

Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe ist ein Angebot für junge Menschen und ihre Familien, die Konflikte mit Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe haben, die sie alleine nicht lösen können (vgl. Urban-Stahl 2011). In Ombudsstellen erhalten Nutzer*innen unabhängige Beratung über ihre Rechte in der Kinder- und Jugendhilfe und Unterstützung, um diese einfordern zu können. Vor diesem Hintergrund scheint es auf den ersten Blick nur folgerichtig, dass Ombudsstellen im Interesse von Kindern und Jugendlichen handeln und in ihrem Selbstverständnis die Ermöglichung von Beteiligung für Kinder, Jugendliche, junge Volljährige und Eltern im Dreiklang Aufklärung-Partizipation-Widerspruch (vgl. BRJ 2008) verankert haben.

Bei Ombudsstellen handelt es sich um spezialisierte Beratungsstellen, in denen Fachkräfte und Jurist*innen aus der Kinder- und Jugendhilfe Nutzer*innen der Kinder- und Jugendhilfe beraten. Damit ist in Ombudsstellen ein Fachkraft-Laien-Verhältnis systemimmanent. Auf den zweiten Blick ergeben sich daher auch Fragen zur Gestaltung von Machtverhältnissen in Ombudsstellen: Was bedeutet das für die Interaktion zwischen ombudschaftlichen Berater*innen und Nutzer*innen der Ombudsstellen? Welche Rolle haben die jungen Menschen darin, welche Entscheidungsspielräume stehen ihnen offen?

Was in Ombudsstellen unter Partizipation genau verstanden wird, woran die jungen Menschen und ihre Familien partizipieren sollen und welche Herausforderungen im ombudschaftlichen Beratungsprozess mit der Ermöglichung von Partizipation verbunden sind, mit diesen Fragen befasst sich der vorliegende Beitrag. Hierfür wird zunächst dargestellt, was Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe heute ist und welche Entwicklungen aktuell vollzogen werden. Im zweiten Schritt wird analysiert, in welcher Weise strukturelle Machtasymmetrien zwischen Fachkräften und Nutzer*innen der Kinder- und Jugendhilfe auch in der ombudschaftlichen Beratung wirksam sind und wie Ombudsstellen hiermit umgehen. Daran anschließend wird das Verständnis von Partizipation im vorliegenden Beitrag skizziert, um schließlich der Frage nachzugehen, auf welchen Ebenen Partizipation von jungen Menschen und ihren Familien in Ombudsstellen der Kinder- und Jugendhilfe eine Rolle spielt oder spielen könnte und welche Herausforderungen damit verbunden sind.

1 Was ist Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe?

In seiner Entstehung bezog sich das Konzept der Ombudschaft auf das Verhältnis zwischen Bürger*innen und Staat (vgl. Kucsko-Stadlmayer 2008). Es basiert auf der Analyse einer strukturellen Machtasymmetrie (vgl. Elias 1970/2004; Wolf 2007; Urban-Stahl 2009) zwischen diesen Positionen, die eine unabhängige Beratung und Unterstützung der strukturell unterlegenen Partei erforderlich macht, um ihre Rechte zu sichern. Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe reagiert auf eine solche strukturelle Machtasymmetrie zwischen Klient*innen/ Adressat*innen/Nutzer*innen einerseits und Fachkräften andererseits (zur Entwicklung des Diskurses vgl. zusammenfassend Grapentin 2018).

In den vergangenen 20 Jahren entwickelten sich in fast allen Bundesländern Ombudsstellen (im Überblick: ombudschaft-jugendhilfe.de/ombudsstellen/). 2008 schlossen sich diese Ombudsstellen zum Bundesnetzwerk Ombudschaft in der Jugendhilfe zusammen und gründeten 2017 eine Bundeskoordinierungsstelle mit Sitz in Berlin. Das Beratungsangebot der bestehenden Ombudsstellen richtet sich an Kinder, Jugendliche, junge Volljährige und deren Familien sowie Fachkräfte, die diese unterstützen. Es bezieht sich bisher vor allem auf die Gewährung und Erbringung individueller Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere auf solche, die auf Grundlage einer individuellen Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII erbracht werden. Mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz wurde nun 2021 einer neuer Paragraph 9a SGB VIII eingeführt, der Ombudschaft erstmals als eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe im SGB VIII verankert.

„In den Ländern wird sichergestellt, dass sich junge Menschen und ihre Familien zur Beratung in sowie Vermittlung und Klärung von Konflikten im Zusammenhang mit Aufgaben der Kinder und Jugendhilfe nach § 2 und deren Wahrnehmung durch die öffentliche und freie Jugendhilfe an eine Ombudsstelle wenden können. Die hierzu dem Bedarf von jungen Menschen und ihren Familien entsprechend errichteten Ombudsstellen arbeiten unabhängig und sind fachlich nicht weisungsgebunden. § 17 Absatz 1 bis 2a des Ersten Buches gilt für die Beratung sowie die Vermittlung und Klärung von Konflikten durch die Ombudsstellen entsprechend. Das Nähere regelt das Landesrecht“ (§ 9a SGB VIII).

Mit dieser Gesetzesformulierung erfolgte zugleich eine Ausweitung des Verständnisses von Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe. Sie bezieht sich nicht mehr nur auf individuelle Leistungen, für die eine Hilfeplanung erfolgt, sondern auf alle Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe und deren Wahrnehmung durch die öffentliche und freie Jugendhilfe. In den Bundesländern soll sichergestellt

werden, dass junge Menschen und ihre Familien sich an eine Ombudsstelle wenden können. Wie dies umgesetzt werden kann, in welcher Weise in diesem Institutionalisierungsprozess die notwendige Unabhängigkeit gewahrt werden kann und wie sich die Arbeit der Ombudsstellen in den nächsten Jahren entwickeln wird, ist jedoch offen.

Neben der Entwicklung von Ombudsstellen in der Kinder- und Jugendhilfe und dem darum gelagerten Diskurs wird ebenfalls seit den 2000er-Jahren auch die Einrichtung von Ombudsstellen für Kinderrechte im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention diskutiert (vgl. Sandermann/Urban-Stahl 2017). Da es sich hierbei jedoch um eine völlig andere Rechtsebene, Rechtsqualität und daraus folgend Organisation und Methodik von Ombudschaft handelt, beziehe ich mich im vorliegenden Beitrag ausschließlich auf Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe und hier wiederum auf die bestehende Praxis der Ombudsstellen mit dem Schwerpunkt individuelle Leistungen nach den §§ 13, 19, 27, 35 a und 41 SGB VIII.

2 Strukturelle Machtasymmetrien in der Ombudschaft

Ombudschaftliche Beratung hat den Anspruch Machtasymmetrien auszugleichen und jungen Menschen und ihren Familien zu ihrem Recht zu verhelfen (vgl. Urban-Stahl 2018). Hierzu gehört es, die Fallgeschichte zu rekonstruieren und Bedarfe zu klären, um zu prüfen, inwiefern ein Rechtsanspruch auf individuelle Jugendhilfeleistungen besteht. Die Ratsuchenden sind über ihre Rechte, aber auch über die Grenzen ihrer Rechte aufzuklären. Es ist zu prüfen, ob die Betroffenen von Jugendhilfeträgern sowohl rechtlich als auch fachlich korrekt beraten wurden, ob Beteiligung im Hilfeplanverfahren angemessen umgesetzt wurde, ob Bedarfe unter Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven beschrieben und geeignete und notwendige Hilfen unter Berücksichtigung des Wunsch- und Wahlrechts fachlich begründet und partizipativ entschieden und umgesetzt wurden. Auf dieser Grundlage wird gemeinsam mit den Ratsuchenden überlegt, wie weiter verfahren werden kann, welche Schritte möglich sind, welche Schritte die Betroffenen selbst gehen können, um ihre Rechte durchzusetzen, und welche Unterstützung sie dabei brauchen (vgl. Bundesnetzwerk Ombudschaft 2016; Smessaert/Fritschle 2015; Len/Tomaschowski 2020).

Eine solche Beratung erfordert fachliche Expertise. Dabei handelt es sich um eine systemimmanente Notwendigkeit: Ombudschaftliche Berater*innen brauchen weitreichendes sozialpädagogisches und rechtliches Fachwissen über Kinder- und Jugendhilfe, Kompetenzen in der Gesprächsführung und in der Konfliktaustragung und -moderation. Ombudschaftliche Berater*innen nehmen eine eigenständige fachliche Einschätzung des individuellen Bedarfes vor, sie müssen beurteilen, inwiefern eine Verletzung der Betroffenenrechte vorliegt und

inwiefern die Ombudsstelle hier tätig werden kann. Es sind also notwendigerweise Fachkräfte und keine Laien. Nur auf der Grundlage einer fachlichen Expertise können sie begründete und geeignete Handlungsoptionen eröffnen, ggf. auch rechtliche Unterstützung durch die Ombudsstelle anbieten oder ablehnen. Zugleich liegt hierin jedoch ein gewisses Dilemma: Die strukturelle Machtasymmetrie zwischen Helfer*innen und Nutzer*innen der Kinder- und Jugendhilfe, die durch Ombudschaft ausgeglichen werden soll, setzt sich notwendigerweise innerhalb der Ombudschaft fort.

In Machtasymmetrien sind die strukturell Unterlegenen zur Wahrung ihrer Rechte darauf angewiesen, dass die strukturell Überlegenen ihre Machtquellen reflektieren und auf Machtausübung bewusst verzichten. Zwar ist dies ein Anspruch ombudschafter Beratung. Auf konzeptioneller Ebenen sind Handlungsweisen und Handlungsorientierungen darauf ausgerichtet, dass Fachkräfte sich auf die Sichtweise der Betroffenen einlassen, sie wertschätzen und junge Menschen und ihre Personensorgeberechtigten als Subjekte des Prozesses adressieren. Gleichwohl ist durch konzeptionelle Vorgaben alleine nicht sicherzustellen, dass dies auch umgesetzt wird. Hierfür ist die aktive Auseinandersetzung mit konzeptionellen Vorgaben und Qualitätsmerkmalen erforderlich. Es braucht Rückmeldungen der Betroffenen zu ihrer Wahrnehmung der Beratung, es braucht kollegiale Reflexion und Kritik. Ebenso wie in allen anderen Bereichen der Sozialen Arbeit sind auch in Ombudsstellen der Respekt vor den Selbstbestimmungsrechten der Adressat*innen und die Herstellung von Transparenz über Entscheidungsstrukturen und Machtverhältnisse keine Selbstläufer, sondern durch die Fachkräfte herzustellen und zu sichern (vgl. Urban-Stahl 2018).

Um dies zu unterstützen entwickeln die Ombudsstellen im Bundesnetzwerk Ombudschaft gemeinsame Qualitätsstandards. Mit der Einführung des § 9a SGB VIII und der damit zu erwartenden Pluralisierung des Feldes der Ombudsstellen wird diese Aktivität nochmals an Bedeutung gewinnen. Eine erste Veröffentlichung eines gemeinsamen Selbstverständnisses und der Qualitätsstandards erschien 2016 (vgl. Bundesnetzwerk Ombudschaft 2016). Darin zählen zu den Qualitätsstandards bspw. die Unabhängigkeit im Sinne von Weisungsfreiheit sowohl von freien als auch öffentlichen Trägern der Erziehungshilfe sowie Kostenfreiheit und Vertraulichkeit der Beratung. Auch Partizipation spielt darin eine zentrale Rolle. Zur Arbeitsweise heißt es:

„Ombudschafterliche Beratung verstehen die Mitglieder des Bundesnetzwerkes als einen gemeinsamen dialogischen Prozess mit den Ratsuchenden, bei dem die individuelle Selbstbestimmung besondere Beachtung findet. Ziel ist es, Verständigung über die Problemlage zu erreichen und die Ratsuchenden dabei zu ermächtigen, in Kenntnis ihrer Rechte eigenständig zu handeln. Ombudsstellen unterstützen im Bedarfsfall die Ratsuchenden aktiv bei der Durchsetzung ihrer Rechte und Rechtsansprüche. Die dem

Bundesnetzwerk angehörenden Ombudsstellen handeln im Beratungsprozess stets in Absprache mit den Ratsuchenden. Für die Beratung und Vermittlung notwendige Kontakte zu Dritten werden ausschließlich auf Wunsch und mit Bevollmächtigung der Ratsuchenden vorgenommen“ (ebd., S. 8).

3 Zum Verständnis von Partizipation im vorliegenden Beitrag

Partizipation ist in seinem Ursprung ein demokratietheoretischer Begriff. Er bezieht sich auf das Recht auf Selbstbestimmung und Beteiligung an Entscheidungen. Im Kontext der Sozialen Arbeit werden unter Berufung auf Sherry R. Arnsteins „Ladder of Participation“ (1969) oft Stufen der Partizipation diskutiert. Im Original nimmt Arnstein jedoch eine radikale Definition von Partizipation vor. Für sie ist die Teilhabe an Entscheidungsmacht das zentrale Element von Partizipation. Andere Formen der Kooperation und Kommunikation verwirft sie als Nicht-Partizipation oder Scheinpartizipation. Die Leiter der Partizipation unterscheidet bei Arnstein daher nicht unterschiedliche Stufen der Partizipation, sondern sie unterscheidet Stufen der Nichtpartizipation und Stufen der Scheinpartizipation von Stufen der Partizipation. Auf der achtstufigen Leiter sind lediglich die obersten drei Stufen tatsächlich Partizipation: Partnerschaft, Übertragung von Macht und Bürgerkontrolle.

Die anderen Formen sind jedoch keineswegs unwichtig, nur weil sie nicht Partizipation im engen Sinne sind. So sind bspw. Information und die Möglichkeit zur Äußerung in Entscheidungsprozessen durchaus wichtige Grundlagen und Voraussetzungen für Partizipation und auch dann von Wert, wenn es nicht zur Teilhabe an Entscheidungsmacht kommt. Die Zuspitzung des Begriffs Partizipation auf Teilhabe an Entscheidungsmacht ist jedoch sinnvoll, um diese unterschiedlichen Qualitäten überhaupt benennbar zu machen.

4 Dimensionen von Partizipation in der ombudschaftlichen Arbeit

Worauf bezieht sich nun der Anspruch, die Partizipation von jungen Menschen und ihre Familien in der Ombudschaft zu stärken? Es können mindestens drei Dimensionen in den Blick genommen werden:

1. Partizipation in der Hilfeplanung und in den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe,
2. Partizipation von Nutzer*innen in und an dem ombudschaftlichen Beratungsprozess und
3. Partizipation von Nutzer*innen an der Entwicklung von Ombudsstellen.

In der *ersten Dimension* stellt *Partizipation in der Hilfeplanung und in den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe* das (angestrebte) Ergebnis des ombudschaflichen Beratungsprozesses dar. In der Regel wenden sich Menschen an Ombudsstellen, die sich beim Jugendamt oder bei freien Trägern nicht ausreichend gehört und ernst genommen fühlen, die Entscheidungen der Fachkräfte nicht nachvollziehen können, die ihr Wunsch- und Wahlrecht nicht gewahrt sehen, andere Unterstützungsleistungen wünschen, als bewilligt wurden, oder bspw. ihre Rechte auf Privatsphäre oder Taschengeld in Einrichtungen verletzt sehen. In der Beratung wird zunächst die individuelle Situation besprochen und der Entstehungsprozess der aktuellen Problematik rekonstruiert. Es werden Unterlagen gesichtet und die Berater*innen entwickeln eine fachliche Einschätzung des Prozesses und der darin getroffenen Entscheidungen. Im Zentrum des Beratungsprozesses stehen Information und Aufklärung: Die Betroffenen werden über ihre Rechte informiert, unverständliche Entscheidungen werden ggf. erklärt und eingeordnet oder aber hinterfragt. Im zweiten Schritt werden Handlungsoptionen erörtert und die Betroffenen entscheiden, welchen Weg sie beschreiten möchten. Im Interesse der Betroffenen wird stets zunächst versucht, im Konflikt informell und somit außergerichtlich zu vermitteln. Dies erfolgt auch vor dem Hintergrund, dass es bei erzieherischen und ähnlichen Hilfen um längerfristige Leistungen geht und die Betroffenen auch nach dem Konflikt noch mit den Fachkräften mindestens des Jugendamts, oft auch des freien Trägers zusammenarbeiten müssen. Es geht also um die Entwicklung nachhaltiger und tragbarer Lösungen, die die Partizipation der Betroffenen in den Hilfen und in der Hilfeplanung langfristig sichern.

Hierfür wird Kontakt mit dem Jugendamt oder dem freien Träger aufgenommen und vor dem Hintergrund der erfolgten Information und Aufklärung um Überprüfung der Situation gebeten. Einige Betroffenen können dies selbst tun, andere brauchen hierfür Begleitung und Unterstützung oder Vertretung durch die Ombudsstelle. Sofern notwendig, kann auch ein*e Anwält*in hinzugezogen werden, es kann eine schriftliche Anforderung von (Ablehnungs-)Bescheiden mit Fristsetzung an das Jugendamt oder ein Widerspruchsschreiben eingereicht werden. In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle lassen sich in Gesprächen und im Verwaltungsverfahren tragbare Lösungen für die Betroffenen entwickeln. Erst wenn sich im Prozess der Konfliktregulierung zwischen der Familie und dem Jugendamt bzw. dem freien Träger diese Versuche erschöpfen, wird mit den Betroffenen beraten, ob sie gerichtliche Schritte unternehmen können und wollen. Auch hier unterstützt die Ombudsstelle fachlich und sofern notwendig auch finanziell, da die Mehrzahl der Betroffenen in der Kinder- und Jugendhilfe gerichtliche Schritte zur Durchsetzung ihrer Rechte ohne eine solche Unterstützung nicht gehen könnte.

Ziel dieses Informations-, Beratungs- und Unterstützungsprozesses ist es, dass die Kinder, Jugendlichen, jungen Volljährigen und Sorgeberechtigten eine

aus ihrer subjektiven und aus der fachlichen Sicht geeignete und notwendige Leistung erhalten. Ihre Beteiligungsrechte sollen sowohl im Hilfeplanungsverfahren, als auch in der Umsetzung der Leistung erfüllt werden. Insofern ist ombudschafliche Beratung immer vorübergehend. Sie soll die Leistungserbringung nicht begleiten, sondern zu einer Leistungserbringung und Fortführung von Hilfeplanung führen, in der die Betroffenen ihre Rechte auch ohne diese Unterstützung gewahrt sehen.

In der *zweiten Dimension* richtet sich der Fokus auf den Prozess der ombudschaflichen Beratung selbst. Es geht um die Frage, *welche Rolle Nutzer*innen im Beratungsprozess zukommt* und welche Formen der Einflussnahme es für sie im Beratungsprozess gibt: Wer initiiert die Beratung, wer definiert das Problem, wer deutet den Fall, wer entscheidet über weiteres Vorgehen und welche Einflussmöglichkeiten haben junge Menschen und ihre Familien in diesen Prozessen?

Für diese Fragen ist zum einen die weiter oben beschriebene Machtasymmetrie von Bedeutung. In der ombudschaflichen Beratung sind notwendigerweise fachliche und rechtliche Fachkräfte tätig. Es braucht Berater*innen, die die aktuelle Situation und den zugrunde liegenden Prozess fachlich und rechtlich einschätzen können, die Betroffenen über ihre Rechte aufklären und auch fachliche Konflikte austragen können. Partizipation in der ombudschaflichen Beratung bedeutet daher zunächst einmal, dass die betroffenen Kinder, Jugendlichen, jungen Volljährigen und/oder Sorgeberechtigten sich an eine Ombudsstelle wenden und den Berater*innen einen Auftrag erteilen. Sie entscheiden, ob sie ombudschafliche Unterstützung wünschen, welchen Weg sie zur Durchsetzung ihrer Rechte gehen möchten und wann sie ihn beenden. Die Ombudsstelle hat die Aufgabe, die Betroffenen durch Informationen und persönliche Unterstützung in die Lage zu versetzen, eine informierte und begründete Entscheidung hierüber zu treffen. Die Beratung ist vertraulich, Gespräche mit Außenstehenden erfordern eine Schweigepflichtentbindungen und es wird besprochen, was nach außen kommuniziert werden darf.

Zum anderen sind hinsichtlich der Partizipation von Betroffenen in der ombudschaflichen Beratung unterschiedliche Rechtspositionen von Kindern/Jugendlichen, Personensorgeberechtigten und jungen Volljährigen zu berücksichtigen, die die Möglichkeiten zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Sinne von Teilhabe an Entscheidungsmacht begrenzen. Während junge Volljährige selbst einen Rechtsanspruch auf Unterstützung haben (§ 41 SGB VIII) und im Fokus der Hilfeplanung und Leistungserbringung stehen, haben bei Minderjährigen die Personensorgeberechtigten diesen Anspruch (§ 27 SGB VIII) bzw. vertreten ihre minderjährigen Kinder bei der Durchsetzung (z. B. § 35a SGB VIII). Sofern der Rechtsanspruch auf Leistungen bei den Personensorgeberechtigten liegt, können Kinder und Jugendliche mit dem Wunsch nach

einer Hilfe zwar beim Jugendamt um Beratung und Kontaktaufnahme zu den Eltern bitten. Sie sind jedoch nicht selbst antragsberechtigt. Um eine Leistung gegen den Willen der Eltern zu erhalten, müsste eine Einschränkung des Sorgerechts und die Übertragung auf eine*n Vormund*in oder Pfleger*in erfolgen. Sind die Minderjährigen selbst Inhaber des Rechtsanspruchs, so sind sie ab Vollendung des 15. Lebensjahrs zwar selbst berechtigt, einen Antrag zu stellen und die Leistung entgegen zu nehmen (§ 36 SGB I), die Personensorgeberechtigten sind jedoch durch das Jugendamt über die Antragstellung zu informieren und können durch eine schriftliche Erklärung das Antragsrecht der Minderjährigen einschränken. Wird keine gemeinsame Lösung gefunden, bleibt auch hier nur die Möglichkeit, das Familiengericht anzurufen. An dieser Unterscheidung der rechtlichen Rollen wird deutlich, welche Bedeutung Entscheidungsmacht für die Umsetzung und das Erleben von Partizipation hat.

In der *dritten Dimension* geht es schließlich um die Frage, *ob und wie Nutzer*innen an der Entwicklung und Begleitung der Ombudsstellen beteiligt werden*, bspw. im Rahmen von Projektbeiräten. Ombudsstellen sind auf sehr unterschiedliche Weise entstanden, bspw. als zivilgesellschaftliches Engagement eines eigenständigen Vereins oder als Initiative eines Wohlfahrtsverbandes (vgl. Urban-Stahl 2011). Mehrere Ombudsstellen haben einen Fachbeirat, der die Arbeit und die Entwicklung der Initiative fachlich und strategisch berät. Seit einigen Jahren stellt sich vermehrt die Frage, wie auch die Zielgruppe von Ombudsstellen – junge Menschen und ihre Familien in der Kinder- und Jugendhilfe – in diese Beratungen und in die konzeptionelle Entwicklung eingebunden werden können, etwa durch die Einbindung von Care-Leaver*innen in Fachbeiräte.

5 Fazit: Partizipation – eine Herausforderung auch in der ombudtschaftlichen Beratung

Betrachtet man die Darstellung der drei Dimensionen, so wird deutlich, dass Ombudschaft einen wichtigen Beitrag zur Förderung und Umsetzung von Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe leistet. Zugleich wird sichtbar, dass sich in der ombudtschaftlichen Beratung zwei Grundkonstellationen der Kinder- und Jugendhilfe fortsetzen, die die Umsetzung dieses Anspruchs erschweren.

Dies ist zum einen die Begrenzung der Selbstbestimmung von Minderjährigen durch das Personensorgerecht der Eltern bzw. der Vormund*in oder der Pfleger*in. Ombudsstellen beraten im Rahmen der gesetzlichen Regelungen. Sie können sich in den Fachdiskurs einbringen und auf Probleme und Folgen rechtlicher Konstellationen hinweisen. Sie können Kinder und Jugendliche aktiv einbinden und ihnen damit signalisieren, dass ihre Perspektive wahrgenommen

wird und dass Erwachsene versuchen, dieser auch Gewicht zu verschaffen. Die rechtlichen Strukturen werden hierdurch jedoch nicht geändert. Insofern ist Partizipation in der ombudschäftlichen Beratung sowohl als Partizipation von Kindern und Jugendlichen, als auch als Partizipation von Personensorgeberechtigten und jungen Volljährigen zu thematisieren.

Die zweite Grundkonstellation der Kinder- und Jugendhilfe, die sich in der Ombudschaft fortsetzt, ist die strukturelle Machtasymmetrie zwischen ombudschäftlichen Berater*innen als Fachkräften und Ratsuchenden als Laien. Es liegt in der Verantwortung der Fachkräfte, diese Machtasymmetrie zu reflektieren und auszugleichen. Das bedeutet nicht, auf Fachlichkeit zu verzichten, sondern die daraus resultierenden Machtpotenziale zu reflektieren und einen transparenten Umgang damit zu gestalten, auf die Ausnutzung des Machtüberhangs zu verzichten und, sofern dies nicht möglich ist, das Handeln explizit zu begründen. Diese Herausforderung besteht für alle Fachkräfte der Sozialen Arbeit und es ist wichtig, sie auch in Hinsicht auf ombudschäftliche Arbeit zu thematisieren. Gerade weil es das Ziel von Ombudschaft ist, Menschen aufzuklären und dazu zu befähigen, ihre Rechte selbst einzufordern, ist es erforderlich, die diesem Ziel entgegen gerichteten Strukturen zu reflektieren und das eigene Handeln darin kritisch zu hinterfragen.

Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr, nach dem *Als-Ob-Prinzip* zu agieren: Es wird gesprochen und gehandelt, *als ob* die Betroffenen ihre Entscheidungen ausschließlich selbstbestimmt treffen könnten, obwohl Berater*innen durch ihre fachliche Einschätzung notwendigerweise den Rahmen für diese Entscheidungen mitdefinieren, Empfehlungen für sinnvolle Strategien formulieren und einige Wege, z. B. Unterstützung in gerichtlichen Verfahren selbst eröffnen und schließen. Wird diese Rahmensetzung durch Fachkräfte nicht bewusst und transparent gehandhabt, verstellt man den Betroffenen die Möglichkeit der Kritik. Ein anderes Beispiel: Mit der Implementierung des § 9a SGB VIII werden unterschiedliche Organisationen entstehen. Hier ist darauf zu achten nicht so zu tun, *als ob* Ombudsstellen als Organisationen keine anderen Ziele haben könnten, als die Perspektive von Betroffenen zur Geltung zu bringen, und mögliche konkurrierende Zielstellungen, wie sie sich aus Organisationsdynamiken ergeben können, auszublenden.

Ombudsstellen sind wichtige Institutionen in der Kinder- und Jugendhilfe, die auf unterschiedlichen Ebenen einen Beitrag zur Partizipation von Kindern, Jugendlichen, jungen Volljährigen und Personensorgeberechtigten leisten. Nach der öffentlichen Anerkennung dieses Beitrags durch die Einführung des § 9a SGB VIII wird es von Bedeutung sein, im Prozess der anstehenden Ausweitung des Feldes solche Herausforderungen zu thematisieren und um einen angemessenen Umgang damit – im Interesse der Kinder und Jugendlichen – zu ringen.

Literatur

- Arnstein, S.R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Planning Association 35 (4), pp. 216-224.
- Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e.V. (BRJ) (2008): Tagungsrückblick. Aufklärung, Widerspruch, Partizipation – Was braucht die Sicherung der Betroffenenrechte in der Jugendhilfe? https://brj-berlin.de/wp-content/uploads/2014/03/Zusammenfassung_Reedebeitraege_03.pdf (Zugriff: 23.6.2021).
- Bundesnetzwerk Ombudschaft (2016): Unser Selbstverständnis. https://ombudschaft-jugendhilfe.de/wp-content/uploads/BNW_Brosch%C3%BCre_Selbstverst%C3%A4ndnis_FINAL.pdf (Zugriff: 23.6.2021).
- Elias, N. (1970/2004): Was ist Soziologie? Weinheim/München: Juventa.
- Grapentin, H. (2018): 15 Jahre Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe – Status quo eines Diskurses. In: Forum Erziehungshilfen 24 (2), S. 118-122.
- Kucsko-Stadlmayer, G. (Hrsg.) (2008): Europäische Ombudsman-Institutionen. Eine rechtsvergleichende Untersuchung zur vielfältigen Umsetzung einer Idee. Wien/New York: Springer.
- Len, A./Tomaschowski, L. (2020): Wie funktioniert Ombudschaft? Einblicke in ein heterogenes Feld. In: Forum Erziehungshilfe 26 (1), S. 10-15.
- Sandermann, P./Urban-Stahl, U. (2017): Beschwerde, Ombudschaft und die Kinder- und Jugendhilfe. Begriffliche, konzeptuelle, organisationale und diskursive Differenzierungen. In: Equit, C./Flößer, G./Witzel, M.: Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Frankfurt a. M.: IGFH-Eigenverlag, S. 27-55.
- Smessaert, A./Fritschle, U. (2015): Ombudschaftliche Beratung hilft! In: ZJJ 26 (4), S. 359-363.
- Urban-Stahl, U. (2009): Nicht ob, sondern inwiefern: Soziale Arbeit braucht die Debatte um die Legitimation von Sozialer Kontrolle. In: Widersprüche 31 (113), S. 77-87.
- Urban-Stahl, U. (2011): Ombuds- und Beschwerdestellen in der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung des möglichen Beitrags zum „Lernen aus Fehlern im Kinderschutz“. In: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz, Band 1. Köln.
- Urban-Stahl, U. (2018): Anwaltschaft. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Treptow, R./Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt, S. 78-87.
- Wolf, K. (2007): Zur Notwendigkeit des Machtüberhangs in der Erziehung. In: Kraus, B./Krieger, W. (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Lage: Jacobs, S. 103-141.

Autor*innenangaben

Ackermann, Timo; Dr., Professor für Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Kinderschutz, Jugendämter, ethnografische und partizipative Forschungsansätze. E-Mail: ackermann@ash-berlin.eu

Graßhoff, Gunther; Dr., Professor für Sozialpädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Ganztagsbildung, Erziehungshilfen, Migration, Adressat*innenforschung. E-Mail: gunther.grasshoff@uni-hildesheim.de

Hansbauer, Peter; Dr., Professor für Soziologie an der Fachhochschule Münster. Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfe, Vormundschaft, Soziale Dienstleistungsorganisationen. E-Mail: hansbauer@fh-muenster.de

Knauer, Raingard; Dr., Professorin für Erziehung und Bildung an der Fachhochschule Kiel. Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Bildung im Kindesalter, demokratische Partizipation und Demokratiebildung. E-Mail: raingard.knauer@fh-kiel.de

Lehmann, Teresa; Dr., wissenschaftliche Referentin beim Bundesverband für Kindertagespflege. Arbeitsschwerpunkte: Demokratiebildung, Partizipation, Kinderrechte und Frühpädagogik. E-Mail: t.lehmann@bvkt.de

Liebig, Reinhard; Dr., Professor für Verwaltung und Organisationswissenschaft an der Hochschule Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Sozialökonomie, -management und Nonprofit-Organisationen; Zivilgesellschaft, Freiwilligendienste und Freiwilligenarbeit; Kinder- und Jugendhilfe. E-Mail: reinhard.liebig@hs-duesseldorf.de

Peyerl, Katrin; Dr., derzeit Vertreterin einer Professur für Sozial- und Organisationspädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendarbeit, Internate, Horte, Partizipation, Demokratiebildung. E-Mail: peyerl@uni-hildesheim.de

Pluto, Liane; Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Jugend und Jugendhilfe am Deutschen Jugendinstitut e.V. Arbeitsschwerpunkte: Strukturen und Leistungen öffentlicher und freier Kinder- und Jugendhilfe, Institutionenforschung, Partizipation, Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit. E-Mail: pluto@dji.de

Reimer, Daniela; Dr., Professorin am Institut für Kindheit, Jugend und Familie an der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Pflegekinderforschung, Biografie, Normalität, Kultur, Familienbilder. E-Mail: daniela.reimer@zhaw.ch

Richter, Elisabeth; Dr., Professorin für Interkulturelle Soziale Arbeit an der MSH Medical School Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen und Jugendarbeit, gemeinwesenbezogene Bildungsarbeit/Kommunalspädagogik, Sozialarbeitspolitik, Jugendverbandsforschung. E-Mail: elisabeth.richter@medicalschoo-hamburg.de

Rohrmann, Albrecht; Dr., Professor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt soziale Rehabilitation und Inklusion an der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: fachliche und strukturelle Entwicklung der Unterstützung von Menschen mit Behinderung und in der kommunalen Planung von inklusiven Infrastrukturen. E-Mail: rohrmann@zpe.uni-siegen.de

Schnurr, Stefan; Dr., Professor am Institut Kinder- und Jugendhilfe an der Hochschule für Soziale Arbeit/Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Kinderschutz, International Social Work and Social Policy, Partizipation. E-Mail: stefan.schnurr@fhnw.ch

Sturzenhecker, Benedikt; Dr., Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Sozialpädagogik und außerschulischen Bildung an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkt: Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendhilfe. E-Mail: benedikt.sturzenhecker@uni-hamburg.de

Sünker, Heinz; Dr., Prof. em. für Sozialpädagogik und Rudolf-Carnap-Senior-Research-Professor an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: Kritische Theorie/Westlicher Marxismus, Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit, Kindheitsforschung und Kinderpolitik, Nationalsozialismus und Widerstand. E-Mail: suenker@uni-wuppertal.de

Swiderek, Thomas; Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Studiengang Kindheitspädagogik an der Hochschule Rhein-Waal. Arbeitsschwerpunkte: Kindheitsforschung, Partizipation und Kinderrechte, Kinder- und Jugendhilfe. E-Mail: thomas.swiderek@hochschule-rhein-waal.de

Urban-Stahl, Ulrike; Dr., Professorin für Sozialpädagogik an der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Hilfeplanung und

Kinderschutz, strukturelle Spannungsfelder und Professionalität in der Sozialen Arbeit, Beschwerde und Ombudschaft, Gewalt in pädagogischen Institutionen. E-Mail: ulrike.urban-stahl@fu-berlin.de

Voigts, Gunda; Dr., Professorin für Theorien Sozialer Arbeit sowie Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendarbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Arbeitsschwerpunkt: Kinder- und Jugend(arbeits)forschung, Kinder- und Jugendhilfe, Jugendverbände und Offene Kinder- und Jugendarbeit, Partizipation, Inklusion, E-Mail: gunda.voigts@haw-hamburg.de

Wendt, Lisa; M. A., Sozialarbeiterin im Bereich der Vormundschaften und der Frühen Hilfen im Kreisjugendamt Gütersloh. Arbeitsschwerpunkte: Vormundschaften und Frühe Hilfen. E-Mail: Lisamarie.wendt@web.de

Wolf, Klaus; Dr., Professor em. für Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik an der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Aufwachsen und Entwicklungsverläufe unter extrem ungünstigen Bedingungen. E-Mail: info@prof-klaus-wolf.de

Züchner, Ivo; Dr., Professor für Außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildung im Kindes- und Jugendalter, außerschulische Jugendbildung, Ganztagschule, Digitalität, soziale Berufe. E-Mail: zuechner@staff.uni-marburg.de