

# **GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN**

herausgegeben im Auftrag des  
Hochschulverbandes für Geographie  
und ihre Didaktik e.V.

von

Hartwig Haubrich

Jürgen Nebel

Yvonne Schleicher

Helmut Schrettenbrunner

Band 45

Martina Flath und Johanna Schockemöhle (Hrsg.)

**Regionales Lernen – Kompetenzen fördern und  
Partizipation stärken**

**Dokumentation zum HGD-Symposium, Vechta  
09. - 10. Oktober 2008**

Weingarten 2009

ISBN 978-3-925319-32-7

©2009

Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V. (HGD)

Bestellungen an: [schleicher@ph-weingarten.de](mailto:schleicher@ph-weingarten.de)

Druck: Schnelldruck Süd, Nürnberg

Schrift und Redaktion: Maria Wegehöft (Vechta)

<b>Inhalt</b>	<b>Seite</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>5</b>
Martina Flath (Vechta)	
<b>Die Region als Lernort - außerschulisches Lernen im Kontext Lebenslangen Lernens</b> .....	<b>7</b>
Martina Flath (Vechta)	
<b>Wirksamkeit des Regionalen Lernens hinsichtlich des Kompetenzerwerbs im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung</b> .....	<b>14</b>
Johanna Schockemöhle (Vechta)	
<b>Das Potenzial regionaler Geographie zur Förderung einer nachhaltigen Verhaltenskompetenz</b> .....	<b>25</b>
Monika Reuschenbach (Zürich)	
<b>Nahräumliche Sachverhalte fern(er)räumlich vernetzen</b> .....	<b>37</b>
Helmuth Köck (Landau)	
<b>Partizipationsprojekte mit Schülern in der großstädtischen Stadtentwicklung - Herausforderungen und Bewältigungsstrategien</b> .....	<b>50</b>
Ulrike Ohl (Heidelberg)	
<b>Schülerinnen und Schüler lernen physisch geographische Aspekte ihrer Heimatregion kennen</b> .....	<b>63</b>
Sebastian Klein, Eva Menton, Gregor C. Falk (Freiburg)	
<b>Moderne Landwirtschaft im Spannungsfeld agrarwirtschaftlicher Produktion, Bodenerosion und Bodenschutz - ein Unterrichtsansatz zur Vorbereitung, Durchführung und Evaluation außerschulischen Lernens</b> .....	<b>71</b>
Alexander Tillmann (Frankfurt a.M.)	
<b>Regionale Wirtschaft - erleben und erfahren. Ergebnisse eines Langzeitprojektes im Ganztagsunterricht</b> .....	<b>85</b>
Gabriele Diersen (Vechta)	

# Partizipationsprojekte mit Schülern in der großstädtischen Stadtentwicklung – Herausforderungen und Bewältigungsstrategien

Ulrike Ohl (Heidelberg)

## Abstract

Stadtentwicklung mit Kindern und Jugendlichen hat Konjunktur. Bundesweit werden in teils ambitionierten Projekten Schüler unterschiedlicher Schulformen und Altersklassen als „Experten in eigener Sache“ in städtebauliche Planungen einbezogen. Wohnquartier, Verkehrsführung, Spielplätze, Funsportanlagen – all dies sind charakteristische Anwendungsfelder. Ein reichhaltiges Repertoire an kindgerechten Beteiligungsmethoden steht mittlerweile zur Verfügung.

Wesentliches Ziel solcher Projekte ist es stets, raumbezogene Sichtweisen junger Menschen zu erfassen, um die Qualität und Akzeptanz von Planungen im Sinne einer nachhaltigen Stadtentwicklung zu steigern. Auch pädagogische und demokratietheoretische Ziele werden in Partizipationsprojekten mit Schülern angestrebt, so z.B. das Lernen für nachhaltige (Stadt-)Entwicklung und das Erproben demokratischen Engagements im eigenen Lebensumfeld.

Gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen zu planen klingt zunächst sinnvoll. Gleichzeitig liegen spezifische Herausforderungen und Schwierigkeiten auf der Hand. Einzelne Projekte lassen sich als *Alibibeteiligungen* entlarven. Die Planungsprozesse sind zudem durch sehr komplexe Rahmenbedingungen für das Handeln der einzelnen Akteure gekennzeichnet. Eine ressortübergreifende Kooperation ist zumeist ungewohnt: Seit wann haben die Schule oder das Jugendamt etwas mit Verkehrsplanung zu tun? Bemängelt wird auch eine zu geringe Umsetzung von Planungsergebnissen aus Beteiligungsprojekten.

Das Dissertationsprojekt, aus dem in diesem Beitrag Teilaspekte vorgestellt werden, setzt an der Erkenntnis an, dass speziell die Sichtweisen und Strategien der erwachsenen Akteure von signifikanter Bedeutung für den Erfolg von Projekten sind. Sie sind es, die den Handlungskontext gestalten, innerhalb dessen die Schüler agieren können. Um relevante Prozesse und Mechanismen zu erfassen, wurden in einer qualitativen Untersuchung zentrale Akteure der Stadtentwicklung mit Kindern und Jugendlichen in sieben deutschen Großstädten befragt. Als theoretische Grundlage diente hierbei das Modell des *Akteurzentrierten Institutionalismus* nach Mayntz / Scharpf. Ziel ist es, im Rahmen der Datenanalyse Hürden sowie Erfolg versprechende Bewältigungsstrategien zu identifizieren, um diese schließlich in „Handlungswerkzeuge“ umzudenken – Werkzeuge, die der Stärkung von Lernen durch Partizipation zu dienen vermögen.

## 1. Einführung

Der Titel des HGD-Symposiums in Vechta lautet „Kompetenzen fördern und Partizipation stärken“. Im Bereich der partizipativen Stadtentwicklung haben sich Geographieunterricht und Geographiedidaktik bisher noch wenig profiliert. Hier liegt ein Handlungsfeld vor, das hervorragend geeignet ist, geographisches Fachwissen in der Kombination mit adäquaten didaktischen Arrangements zum Tragen kommen zu lassen. Als Stichworte seien genannt: Öffnung von Schule durch Mitwirken an kommunalen Entscheidungsprozessen, Anknüpfen an die Lebenswelten von Schülern durch die Beschäftigung mit dem eigenen Stadtteil und dessen Lebensqualität, Lernen mit Ernstcharakter, handlungs- und projektorientiertes Arbeiten in Partizipationsprozessen.

Auf welche Weise kann es also gelingen, Schülern – gerade auch im Rahmen des Geographieunterrichts – die Möglichkeit zu „echter Partizipation“ zu geben? Wie kann eine wirkliche Mitbestimmung in der Kommune erreicht werden? Welche Kompetenzen von Schülern können hier trainiert werden, über welche Kompetenzen müssen jedoch auch Geographielehrer als potentielle Leiter von Partizipationsprojekten in der Kommune verfügen, um den erforderlichen Rahmen für eine gelungene Teilhabe ihrer Schüler an Entscheidungsprozessen zu schaffen? Am Beispiel von Beteiligungsprojekten im Bereich der Stadtentwicklung soll diesen Fragen nachgegangen werden.

## 2. Kinder- und Jugendpartizipation in der Stadtentwicklung

### 2.1 Beteiligung, Alibibeteiligung, Mitsprache, Mitbestimmung – was heißt „Partizipation“?

*Partizipation* wird im allgemeinen Sprachgebrauch üblicherweise synonym verwendet mit *Beteiligung* (Knauer et al. 2004, S. 15). Tatsächlich ist der Begriff ein „Container-Wort“, das je nach individuellem Blickwinkel mit unterschiedlichen konkreten Sinngebungen assoziiert wird: „Die Lehrerin verbindet mit Beteiligung vor allem die Aktivitäten der Schülervertretung; der Bürgermeister denkt an die erfolgreiche Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Jugendbeirat, dem es zu verdanken ist, dass die Jugendkonflikte im Ort abgenommen haben; die Stadtplanerin hat entdeckt, dass Spielraumplanung mit Kindern sich positiv auf das Ansehen des Stadtteils auswirkt [...]“ (ebd., S. 15). Im Kontext der Kinder- und Jugendbeteiligung sowie der Bürgerbeteiligung im Allgemeinen ist Partizipation zumeist als *politische* Teilhabe zu verstehen. „P. [= Partizipation, U. O.] bezeichnet die aktive Beteiligung der Bürger und Bürgerinnen bei der Erledigung der gemeinsamen (politischen) Angelegenheiten bzw. der Mitglieder einer Organisation, einer Gruppe, eines Vereins etc. an den gemeinsamen Angelegenheiten“ (Schubert / Klein 2006). Theoretiker und Praktiker der Kinder- und Jugendpartizipation stellen heraus, dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen bedeute, „in Übereinstimmung mit dem ursprünglichen lateinischen Wortsinn (*partem capere*) -, einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung von den Erwachsenen zu übernehmen“ (Fatke et al. 2006, S. 26).

Diesen stark *qualitativen* Aspekt von *Partizipation* versuchen diverse Stufenmodelle zu fassen, indem sie einzelne Hierarchiestufen wertend voneinander unterscheiden. Als Grundlage dient hierbei zumeist die *Ladder of children's participation* von Roger Hart, erläutert in seinem häufig rezipierten Grundlagenwerk *Children's Participation* über Theorie und Praxis der Beteiligung (Hart 1997). Auf den untersten Stufen sind dort Kooperationsformen zwischen Erwachsenen und Kindern / Jugendlichen verzeichnet, die Hart als „Non-Participation“ klassifiziert. Als *Tokenism*, im Deutschen mit *Alibibeteiligung* übersetzt, charakterisiert Hart beispielsweise „projects in which children seem to have a voice but in fact have little or no choice about the subject or the style of communicating it, or no time to formulate their own opinions“ (Hart 1997, S. 41). Auf den Stufen „tatsächlicher“ Partizipation werden Formen abgebildet, die Kindern und Jugendlichen je unterschiedliche Bedeutungen beimessen: Wirken Kinder z.B. an Bau- und Gestaltungsmaßnahmen in ihrem Stadtteil mit, die im Vorfeld von Erwachsenen geplant wurden, so werden sie lediglich informiert und mobilisiert („assigned but informed“, Hart 1997). Auf der Stufe der *Mitwirkung* (Hart: „consulted and informed“), äußern Kinder in indirekter Einflussnahme, z.B. durch Fragebögen oder Interviews, ihre Vorstellungen oder Kritik, z.B. an der Aufenthaltsqualität in ihrem Stadtteil; sie haben jedoch keine Entscheidungskraft bei der konkreten Planung und Umsetzung einer Maßnahme (Schröder 1995, S. 16-17). Dies – und damit Partizipation im Sinne von echter *Mitbestimmung* - ist erst auf einer noch höheren Stufe der Fall, auf der eine Projektidee von Erwachse-

nen stammt, alle Entscheidungen aber gemeinsam und demokratisch mit den Kindern getroffen werden (Hart: „Adult initiated shared decisions with children“).

## 2.2 Themenfelder und Methoden der Kinder- und Jugendbeteiligung in der Stadtentwicklung

Welche Themen der Stadtentwicklung sind es konkret, bei denen Kinder und Jugendliche in den Kommunen mit einbezogen werden, und welche Methoden werden dabei angewandt? Grundsätzlich lassen sich drei Themenfelder ausmachen:

Bei **Interessen- und Stadteilerkundungen** werden die Sichtweisen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eines Stadtteils erfasst, um die dann folgenden Planungen darauf abstimmen zu können. Kinder werden dabei als „Experten in eigener Sache“ angesehen. Diese Beteiligungsverfahren beziehen sich primär auf den eigenen Stadtteil. Zumeist werden die Bedürfnisse der jungen Stadtteilbewohner durch die Anwendung sog. sozialräumlicher Methoden (Deinet / Krisch 2003) erfasst, also z.B. auf Foto- oder Videostreifzügen mit Kindern, bei gemeinsamen Stadtteilbegehungen oder mittels der sog. Nadelmethode, bei der Kinder auf einem Stadtplan mit unterschiedlich farbigen Stecknadeln einzelnen Räumen ihre persönlichen Bedeutungen zuweisen – „hier habe ich Angst, weil...“, „hier spiele ich gerne“, etc. Zum Einsatz kommen auch das Zeichnen von Mental Maps oder Medien wie z.B. eine „Klagemauer“.

Bei der Integration von Kindern und Jugendlichen in **Planungsprozesse** haben diese die Gelegenheit, *eigene* Planungsvorschläge für ihren Stadtteil zu entwickeln. Unterstützt werden sie dabei i.d.R. von erwachsenen Fachleuten der Stadtentwicklung / Stadtplanung oder von pädagogischen Fachkräften. Der erwachsene Planer erhält durch die Planungsideen Impulse für seine eigene Planungsarbeit. Die konkreten Vorschläge werden von Fall zu Fall unterschiedlich stark direkt in die tatsächlichen Planungen übernommen. Oftmals werden sie vom Planer interpretiert im Hinblick auf dahinter stehende Bedürfnisse, denen er dann gerecht zu werden versucht. Der Klassiker beim Planen mit Kindern ist die Spielraumplanung: Spielplätze, Funsportanlagen, Außengelände von Schulen oder sozialpädagogischen Einrichtungen. Teils, vor allem im Rahmen städtebaulicher Förderprogramme wie z.B. im Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Soziale Stadt“, werden Kinder und Jugendliche auch in Maßnahmen der Wohnumfeldverbesserung im öffentlichen Raum mit einbezogen. Hierbei geht es um die Steigerung von Aufenthaltsqualitäten im Rahmen von Straßenraum- und Platzgestaltungen oder die Mitwirkung an der Verkehrsplanung. Die am häufigsten eingesetzte Methode ist dabei der Modellbau mit Kindern. Teils arbeitet man auch mit Zeichnungen, seltener auch mit der Methode des *Planning for real* (Stiftung Mitarbeit 2007), bei der ein transportables Modell des Stadtteils an zentralen Orten wie Haltestellen, Schulen oder Treffpunkten gezeigt wird, um Kinder/Jugendliche miteinander ins Gespräch und zu Planungsvorschlägen zu bringen.

Im Bereich **Gestalten / Bauen** wirken Kinder an der Umsetzung von Planungen mit, an denen sie nicht unbedingt beteiligt waren, so z.B. beim Bau von Spielgeräten oder Aufenthaltsbereichen im Stadtteil.

Die Grenzen zwischen diesen drei Themenfeldern sind in der Praxis zumeist fließend. In vielen Projekten sind Kinder oder Jugendliche von der Phase der Ideenfindung bis zur Umsetzung der Planungsergebnisse involviert, so dass alle drei Themenfelder Eingang in den Prozess finden.

### 3. Warum Kinder- und Jugendpartizipation in der Stadtentwicklung?

Was verspricht man sich nun davon, Kinder und Jugendliche in städtebauliche Planungs- und Entwicklungsprozesse mit einzubeziehen? Die diesbezüglichen Begründungen sind vielfältig und verschiedene Interessensgruppen setzen aus ihrer jeweiligen Perspektive heraus sehr unterschiedliche Schwerpunkte. Vier grundlegende Argumentationskontexte lassen sich ausmachen.

#### **Entwicklungs- und sozialisationstheoretische Argumentationen**

Diese Begründungslinien sehen räumliche Gegebenheiten als bedeutsam für die körperliche und persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie für deren Sozialisation an. Speziell das Wohnumfeld wird hier als wichtiges räumliches und soziales Handlungs- und Erfahrungsfeld bewertet, das für Kinder und Jugendliche einen wohnungsnahen Bewegungs- und Begegnungsraum darstellt. Ausgehend von aktuellen Phänomenen und Beobachtungen zu *veränderter Kindheit und Jugend* (Haubrich et al. 1997, S. 52-55), *verinselten Lebensräumen* (Zeiger 1983) und der *Verhäuslichung von Kindheiten* (Zinnecker 1990), wird hier Kritik an anregungsarmen Wohnumfeldern vieler Stadtteile geübt (Apel / Pach 1997) und an den daraus resultierenden mangelnden Möglichkeiten zu einer aktiven *Raumaneignung* durch Kinder und Jugendliche (Daum 2006). Eine kinder- und jugendfreundliche Stadtentwicklung erscheint demnach vonnöten. Adressatengerecht kann diese vor allem dann sein, wenn die betroffenen Kinder und Jugendlichen selbst in die Planungen mit einbezogen werden.

Vorsicht ist jedoch vor einer rein deterministischen Sichtweise geboten. So war etwa in der Braunschweiger Studie „Mobilität und Raumaneignung von Kindern“ (Krause / Schömann 1999) ein systematischer Einfluss des Stadtgebietstyps auf das subjektive Empfinden und das Verhalten von Kindern nicht nachweisbar. Gerade auch im Hinblick auf die Sozialisation erscheinen weitere Orte wie die häusliche Wohnung, Schule oder Sportverein eine zumeist größere Bedeutung zu haben.

#### **Pädagogische Ziele**

Hier wird Partizipation als Thema von Bildung und Lernen gesehen. Durch Projekte im Bereich der Stadtentwicklung besteht die Chance, Kompetenzen von Schülern, wie sie in den *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss* (DGfG 2007) dargestellt sind, zu trainieren (vgl. auch Rhode-Jüchtern 2006, S. 173-175). Konkret:

**Fachwissen:** funktionale Bedürfnisse und soziale Prozesse in unterschiedlichen Stadtteilen, Wissen über Planung (genauer: vgl. Rhode-Jüchtern 2006) und nachhaltige Stadtentwicklung

**Räumliche Orientierung:** Planung erfordert Orientierung. Durch die Beschäftigung im und mit dem realen Raum und dessen Darstellung in Modellen oder Plänen gewinnen räumliches Denken und Übertragungsfähigkeiten an Bedeutung. Der Bau von Modellen und die Abschätzung von Realisierbarem erfordert eine zumindest relative Maßstabstreue.

**Erkenntnisgewinnung / Methoden:** die o.g. Methoden, die in Beteiligungsprojekten trainiert werden, versetzen Schüler in die Lage, Daten selbstständig zu erheben (z.B. im Rahmen sozialräumlicher Methoden) bzw. ihre Bedürfnisse und Ideen darzustellen (z.B. beim Modellbau oder in Planungsskizzen)

**Kommunikation:** Planung ist – wenn sie in einem ernst genommenen demokratischen Verfahren stattfindet - immer in erster Linie ein Aushandlungsprozess, bei dem unterschiedliche Sichtweisen aufeinander treffen, kommuniziert und diskutiert werden müssen. Dabei müssen stets die Bedürfnisse der Anderen mitgedacht werden.

**Beurteilung:** die beschriebenen Aushandlungsprozesse beinhalten stets auch die kritische Auseinandersetzung und Bewertung fremder und eigener Vorschläge – insbesondere wenn es innerhalb des Planungsprozesses gilt, zu einem gemeinsamen Endergebnis zu gelangen

**Handlung:** eine nachhaltige Stadtentwicklung als Handlungsfeld mit baulichen und nicht-baulichen, d.h. gemeinwesenorientierten Planungsinhalten, enthält per se die Aufgabe, „natur- und sozialraumgerecht [zu] handeln“ (DGfG 2007, S. 4).

Diese Auflistung macht erneut deutlich, dass die Stadtentwicklungsplanung ein geographiedidaktisches Handlungsfeld par excellence darstellt.

#### **Demokratiethoretische Argumentationen**

Machen bereits Kinder und Jugendliche die Erfahrung, mit ihren Bedürfnissen innerhalb der Kommune ernst genommen zu werden und ein (stadt- bzw. stadtteilpolitisches) Mitwirkungs- und Mitspracherecht zu erhalten, so werden sie – das hofft man im Kontext demokratiethoretischer Argumentationen – sich verstärkt mit dem demokratischen System identifizieren und ggf. als auch Erwachsene die Bereitschaft aufbringen, sich politisch zu engagieren. Von den Erfahrungen in Beteiligungsprojekten verspricht man sich ebenfalls eine Befähigung, an demokratischen Prozessen mitzuwirken. Die unter 2.2 beschriebenen Aushandlungsprozesse erscheinen hier als fruchtbares Trainingsfeld (Fatke 2006; Moos 2002).

#### **Quartiersbezogene Begründungen**

Insbesondere in städtebaulich geförderten Gebieten von Großstädten gewinnen quartiersbezogene Argumentationen an Bedeutung. Die übergeordneten Ziele von Entwicklungsprogrammen sollen durch die Beteiligung der Anwohner nachhaltig erreicht werden. Sehr gut lässt sich das an den Zielen des bereits genannten Bund-Länder-Programms „Soziale Stadt“ veranschaulichen. Als zentrale Ziele werden dort formuliert: „die physischen Wohn- und Lebensbedingungen sowie die wirtschaftliche Basis in den Stadtteilen zu stabilisieren und zu verbessern; die Lebenschancen durch Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen zu erhöhen; Gebietsimage, Stadtteilöffentlichkeit und die Identifikation mit den Quartieren zu stärken“ (Soziale Stadt 2008). Durch die Beteiligung ortsansässiger Kinder oder Jugendlicher soll in baulicher Hinsicht z.B. die Spielraumsituation im Stadtteil verbessert werden oder das Wohnquartier auf Basis der Bedürfniserfassung insg. aufgewertet werden. Im Bereich des sozialen Miteinanders strebt man durch Partizipationsverfahren positive Nachbarschaftseffekte an; oft lassen sich etwa die Erwachsenen auch über ihre Kinder besser erreichen. Das aktive Handeln soll die Identifikation mit dem eigenen Stadtteil erhöhen. Zudem wird versucht, den Beteiligten sinnvolle Fähigkeiten zu vermitteln (vgl. pädagogische Ziele). In finanzieller Hinsicht erhofft man sich die Vermeidung von Planungsfehlern oder auch eine Verringerung von Vandalismus durch eine erhöhte Identifikation mit Planungsergebnissen.

Gerade hier besteht jedoch stets auch die Gefahr von Alibibeteiligungen, die dann lediglich eine formale Funktion erfüllen, um Umsetzungswiderstände zu minimieren. Nicht zuletzt muss auch kritisch hinterfragt werden, ob ein Beteiligungsverfahren nicht nur deshalb stattfindet, weil das Abschöpfen städtebaulicher Fördermittel daran gebunden war, die Planungen an sich jedoch schon im Vorfeld feststanden.

### **4. Stadtentwicklung mit Kindern und Jugendlichen – ein Handlungsfeld mit zahlreichen Herausforderungen**

Stadtentwicklung unter Einbezug von Kindern und Jugendlichen ist nicht nur aufgrund der hier vorherrschenden - typischerweise überaus komplexen - Akteurs- und Interessenskonstellationen (genauer: Kap. 5.2) in hohem Maße durch Herausforderungen für alle Beteiligten geprägt. Insbesondere gilt dies für die als Gesamtkoordinator fungierenden Projektleiter. Dies mag nicht erstaunen, bezeugt doch bereits der Blick auf die in Kap. 3 dargestellten Ziele von Partizipationsprojekten die Vielfalt recht unterschiedlicher Anliegen – die dann oftmals in einem einzigen Projekt aufeinander treffen können und nicht immer miteinander vereinbar sind. In der Fachliteratur wird dies – oft in Nebenbemerkungen – deutlich. Eine systematische und vertiefende Analyse der auftretenden Hürden und die Identifikation adäquater Bewälti-



gungsstrategien stehen jedoch noch aus – hier möchte das hier dargestellte Forschungsvorhaben seinen Beitrag leisten.

Die Sichtung der vorhandenen Berichte aus der Praxis deutet darauf hin, dass viele Projekte durch Kräfte zehrende Spannungen zwischen den Akteuren der Projektebene und denen der Verwaltung gekennzeichnet sind. Eine mögliche Ursache stellt Bukow (2001, S. 35) heraus:

„Wenn Politik oder Verwaltung aufgefordert werden, am Partizipationsprozess teilzunehmen, dann treten in der Regel nicht die für die Thematik, sondern die für die Gruppe zuständigen ExpertInnen auf. In die Foren werden VertreterInnen des Jugendausschusses oder des Jugendamtes und nicht etwa des Stadtplanungsamtes oder des Bauausschusses geschickt“.

Die Ergebnisse von Beteiligungsprojekten sind teilweise sehr konventionell und greifen kaum in die Fläche, z.B. wenn Kindern lediglich die Gelegenheit gegeben wird, punktuell Spielgeräte für einen Spielplatz mitzuplanen. Auch Alibibeteiligungen, wie in Kap. 2.1 und 3 beschrieben, lassen sich teils ausmachen. Selle (2006) spricht in diesem Zusammenhang von „Sandkastenbeteiligung“ und hebt damit auf die Folgenlosigkeit vieler Projekte ab, die in der örtlichen Presse durchaus publikumswirksam inszeniert werden, während die entsprechenden Beschlüsse bereits im Vorfeld feststanden. Weitere Schwachstellen lassen sich in Projekten hinsichtlich der Umsetzung von Planungsergebnissen ausmachen – teils gelingt diese gar nicht (Ohl 1997) oder sie zieht sich aufgrund finanzieller Probleme oder zeitaufwendiger Verwaltungsverfahren so lange hin, dass die beteiligten Kinder nicht mehr davon profitieren (Apel / Pach 1997, S. 39). Beteiligung in der großstädtischen Stadtentwicklung erweist sich insgesamt als deutlich schwieriger als in Kleinstädten oder in ländlichen Kommunen (Knauer 2004; Meyer 1999). Die dort vorherrschenden Verwaltungsstrukturen sind durch eine stärkere Arbeitsteilung und dadurch komplexere Abstimmungsverfahren geprägt, was zu einer geringeren Flexibilität auf der Projektebene führt.

## **5. Ein Forschungsprojekt zur Stadtentwicklung mit Kindern und Jugendlichen**

### **5.1 Untersuchungsziel und Fragestellung**

Schon die in der Fachliteratur lediglich punktuell benannten Probleme von Beteiligungsprojekten, wie sie in Kap. 4 grob umrissen wurden, zeigen den Forschungsbedarf in diesem Themengebiet. Ziel der Studie ist es deshalb, durch eine differenzierte Analyse der Prozesse und Rahmenbedingungen von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen in der Stadtentwicklung zu einem vertieften Wissen darüber zu gelangen, wie Bedingungen geschaffen werden können, um Kinder und Jugendliche erfolgreich (also im Sinne folgenreicher Mitwirkung und Mitsprache) an Stadtentwicklungsprozessen zu beteiligen.

Die Forschungsfrage lautet dementsprechend: Wie wirken sich unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen (zum Begriff der „Institutionen“ vgl. Kap. 5.2), Akteursfähigkeiten, Akteurskonstellationen und -interaktionen auf Verlauf und Ergebnis von Kinder-/Jugendbeteiligungsprojekten in der großstädtischen Stadtteilentwicklung aus?

Teilfragen lassen sich wie folgt formulieren:

- Welche Hürden treten in den untersuchten Projektbeispielen auf?
- Welche Bewältigungsstrategien sind erfolgreich, welche nicht?
- Welche professionellen und persönlichen Kompetenzen von Projektleitern sind bedeutsam?
- Welche Bedeutung haben unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen und wie sind diese beeinflussbar?

## 5.2 Der „Akteurzentrierte Institutionalismus“ – theoretisches Fundament des Forschungsprojekts

Um dem Untersuchungsziel und den Forschungsfragen gerecht zu werden, erfolgt die theoretische Fundierung des Forschungsprojektes mittels des *Akteurzentrierten Institutionalismus* nach Scharpf und Mayntz (Scharpf 2006). Dieses theoretische Modell zur Analyse von Entscheidungsprozessen, welches im Bereich der Politikwissenschaft entwickelt wurde, erfüllt innerhalb der Arbeit gleich mehrere Funktionen:

- es dient der Strukturierung des hoch komplexen Gegenstandsbereiches der Stadtentwicklung unter Beteiligung von Kindern und Jugendlichen
- mithilfe des Modells lassen sich wesentliche Untersuchungsgrößen der zu erforschenden Prozesse erkennen, da es sowohl die handelnden Akteure als auch institutionelle Rahmenbedingungen in den Blick rückt
- es dient als theoretische Grundlage bei der Stichprobenzusammenstellung.

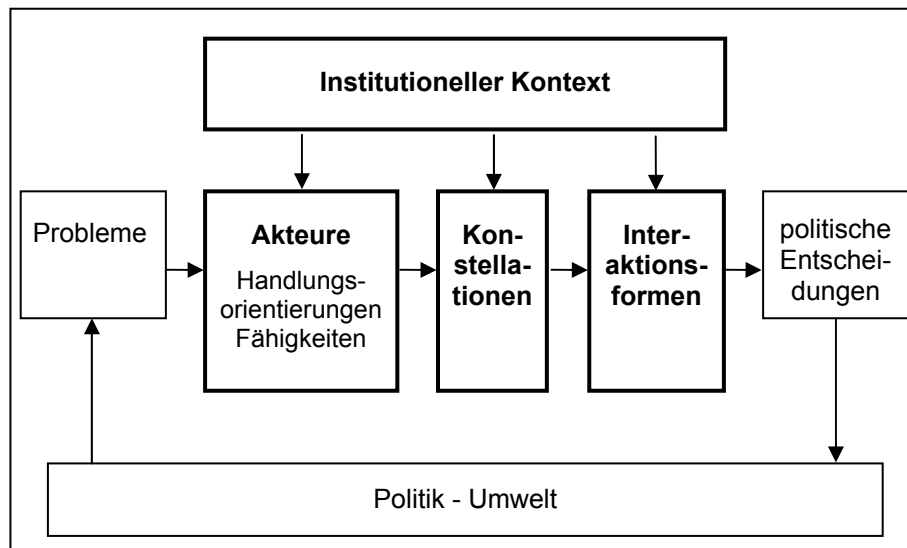


Abb. 1: Der Akteurzentrierte Institutionalismus nach Mayntz/ Scharpf (Scharpf 2006, S. 85)

Wie die obige Abbildung zeigt, behandelt das Modell das Zustandekommen politischer Entscheidungen und deren Auswirkungen auf die vorhandene Politik-Umwelt, ausgehend von einer existenten Problemlage. Scharpf (2006) legt dar, welche Rolle den einzelnen Akteuren mit ihren jeweiligen Handlungsorientierungen und Fähigkeiten in einem Entscheidungsprozess beizumessen ist. Sie treffen nicht nur in fallbezogenen Konstellationen aufeinander und interagieren in spezifischen Interaktionsformen, sondern ihr Handeln ist zugleich bestimmt durch den jeweils vorherrschenden institutionellen Kontext. Mit „Institutionen“ sind hier nicht „Einrichtungen“, d.h. „Organisationen“ wie z.B. eine Schule zu verstehen, sondern die vorherrschenden formalen und informellen Regeln und Regelsysteme, die das Handeln der Akteure prägen.

Im Rahmen des Forschungsvorhabens werden partizipative Planungsprozesse im Bereich der Stadtentwicklung wie bereits dargelegt als Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse angesehen, weshalb sich das theoretische Modell gewinnbringend anwenden lässt. Bezogen auf die Stadtentwicklung unter Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bestehen die *Probleme*

in der Ausgangssituation eines Stadtteils (z.B. mangelnde Kinderfreundlichkeit, besonderer Entwicklungsbedarf), die *Entscheidung* meint das Ergebnis eines Partizipationsverfahrens, etwa einen zustande gekommenen Plan und die Entscheidung zur Umsetzung von Planungsergebnissen. Im Rahmen dieses Artikels können nicht alle an Partizipationsprojekten beteiligten *Akteure* im einzelnen charakterisiert werden – im Einzelfall sind mit Kindern / Jugendlichen, Planern, Schulen (Lehrern/Schulleitern), Eltern, Nachbarn, beteiligten Ämtern wie Grünflächen-/Stadtentwicklungs-/Jugendamt, Stadtpolitikern, Wohnungsbaugesellschaften noch nicht einmal alle Beteiligten benannt. Dies zeigt die Komplexität der Verfahren, aber auch die zentrale Rolle des Projektleiters. In den meisten Fällen handelt es sich bei diesem um einen Planer aus dem Planungsreferat der Stadtverwaltung, einen Quartiersmanager oder eine pädagogische Fachkraft, die dann im Fall von Kooperationen mit Schülergruppen sehr eng mit dem jeweiligen Lehrer zusammen arbeitet. Ebenso wenig können alle denkbaren *Konstellationen* (Wer trifft auf wen? Wer hat dabei welche Ziele, Handlungsoptionen und Fähigkeiten?) und *Interaktionen* in diesem Rahmen beleuchtet werden, sie sind zugleich innerhalb des Forschungsprojektes von zentraler Bedeutung.

Der *institutionelle Kontext* kann für den Bereich der Stadtentwicklung mit Kindern und Jugendlichen wie folgt grob umrissen werden:

- Gesetze und Konventionen zur politischen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf Gemeinde-, Landes-, Bundes- und internationaler Ebene
- Allgemeines und besonderes Städtebaurecht im Baugesetzbuch (BauGB)
- Vorgaben städtebaulicher Förderprogramme, z.B. *Soziale Stadt* (Voraussetzungen für finanzielle Förderung, Bedeutung von Partizipation)
- Orientierungen / Werte hinsichtlich Planung und Beteiligung, d.h. „Beteiligungsklima“ in der Stadt, Haltungen zu partizipativer / kooperativer Planung, Stellenwert informeller Beteiligung in der Stadt
- institutionalisierte städtische Beteiligungsformen (z.B. Parlamente, Foren, Kinder-/Jugendbeauftragte) und städtische Erlasse und Verordnungen zum Beteiligungsverfahren
- sowie weitere für den einzelnen Fall zu erfassende Institutionen.

### 5.3 Methodische Vorgehensweise

Auf Basis eines vertieften Literaturstudiums und des Modells des *Akteurzentrierten Institutionalismus* wurde ein speziell auf die Stadtentwicklung mit Kindern und Jugendlichen abgestimmtes analytisches Modell entwickelt. Die theoretische Auseinandersetzung zeigte den Bedarf an einer *qualitativen* Studie, um damit bisher nicht thematisierte Einflussgrößen, welche die komplexen Beteiligungsverfahren entscheidend prägen, identifizieren zu können. Die Studie musste *retrospektiv* sein, um alle Verfahrensschritte inkl. der erzielten (im negativen Fall nicht erzielten) Ergebnisse rückblickend beleuchten zu können. Als Erhebungsinstrument stellten sich *episodische Interviews* (Flick 2007, S. 238-246; Lamnek 2005, S. 362-363) als zielführend heraus, da sie ermöglichten, sowohl Erzählpassagen beim Interviewpartner zu initiieren, als auch punktuell problemzentriert nachhaken zu können.

Das Sample wurde im Sinne einer *A-priori-Determinierung* (Flick 2007, S. 167) zusammengestellt. Durch die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und die Übertragung dortiger Erkenntnisse auf das Modell des *Akteurzentrierten Institutionalismus* kristallisierte sich heraus, dass zwei Fallgruppen in die Probe mit einbezogen werden mussten: Verwaltungsexperten aus dem Bereich der Stadtentwicklung sowie Projektleiter von Beteiligungsprojekten.

Die Untersuchung legt den Fokus auf (deutsche) Großstädte, da dort – wie beschrieben – besondere Herausforderungen anzutreffen sind, zugleich aber auch der größte Bedarf an kinderfreundlicher Stadtentwicklung besteht. Da dies in noch höherem Maße für Stadtteile

gilt, die einer städtebaulichen Förderung bedürfen, werden in die Untersuchung lediglich Projektbeispiele einbezogen, die in einem entsprechenden großstädtischen Stadtteil durchgeführt wurden, was zudem die Vergleichbarkeit der Fälle erhöht.

Der entworfene Interviewleitfaden, welcher auch Text- und Bildimpulse enthält, wurde nach einem *Pretest* modifiziert und dann in 17 Interviews in sieben deutschen Großstädten eingesetzt. Die Interviews dauerten bis zu dreieinhalb Stunden. Alle wortwörtlich transkribierten Gespräche werden derzeit computergestützt nach der Methode des *Thematischen Codierens* (Flick 2007, Schmidt 2004) ausgewertet.

## 6. Ausgewählte Zwischenergebnisse

Die erhobenen Daten werden derzeit wie beschrieben noch ausgewertet. Erste Erkenntnisse zeichnen sich jedoch bereits ab. Ausgewählte Ergebnisse sollen hier exemplarisch anhand eines Blickes speziell auf die **institutionellen Rahmenbedingungen von Partizipationsprojekten** dargestellt werden. Die ausgewerteten Fälle werden anonymisiert wiedergegeben, da die meisten Gesprächspartner nur unter dieser Voraussetzung zu Aussagen bereit waren.

Das **Beteiligungsklima** in den untersuchten Großstädten ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Eine sehr geringe Akzeptanz gegenüber Kinder- und Jugendpartizipation in der Stadtentwicklung bringt die Aussage eines Amtsleiters einer Planungsbehörde zum Ausdruck: „Also ich würde nicht sagen, dass wir Planungen oder Projekte betreiben, die jetzt das Thema Kinder im Fokus haben. [...] also es gibt sicherlich viele Projekte, die wir machen, wo Kinder eine Rolle spielen, aber dass der Anstoß über kindorientierte, also über Initiativen von Eltern zu Gunsten ihrer Kinder kommen, oder dass das [Name der städtischen Koordinationsstelle für Kinder- und Jugendbeteiligungsprojekte] etwas anstößt und wir das übernehmen, daran kann ich mich im Moment nicht erinnern“. Über die zahlreichen Beteiligungsaktionen der hier erwähnten städtischen Interessenvertretung für Kinder ist der Befragte kaum informiert, es kommt im Rahmen der Arbeit der Planungsbehörde nicht zum ressortübergreifenden Austausch. Planungsprojekte mit Kindern gehen in dieser Stadt in der Regel nicht über die Ebene der Spielplatzplanung und –gestaltung hinaus.

In Städten hingegen, in denen ein günstiges Klima für Kinder- und Jugendbeteiligung vorherrscht und wo sich Beispiele erfolgreicher, in die Fläche greifender Planungsergebnisse finden lassen, spiegelt sich der Wille zur Partizipation durchgehend in eigens eingerichteten **ressortübergreifenden Kooperationen** wider. So treffen sich beispielsweise regelmäßig Kinderbeauftragte aus *mehreren* Ämtern der Stadtverwaltung – insbesondere auch der Planungsämter wie Grünflächenamt, Amt für Stadtentwicklung / Stadtplanung - in sog. *Spielraumkommissionen* oder es kommt zu Allianzen auf Stadtteilebene. Die damit verbundenen Vorteile stellt ein befragter Projektleiter heraus: „[...] weil wir sitzen da [in der ressortübergreifenden Arbeitsgruppe], an einem Tisch, auch eben genau mit diesen Menschen [von der Planungsbehörde], mit denen ich da auch vor Ort natürlich immer projektbezogen zu tun habe. Aber jetzt natürlich noch mal auf einer anderen, also auf einer gleichberechtigteren Ebene. Weil über diese Kooperationsvereinbarung besteht natürlich auch der Wunsch, dass beide sich gegenseitig ernst nehmen“.

Eine solche **Existenz institutionalisierter Beteiligungsformen** – weitere Formen wurden in Kap. 4 benannt - sowie die **Zugehörigkeit des Projektleiters zur Verwaltung** erweisen sich dabei als Vorteile, die in ihrer Bedeutung gar nicht hoch genug eingeschätzt werden können. Dies zeigt das Beispiel einer Projektleiterin, die sich als Landschaftsplanerin im Rahmen ihrer Ausbildung schwerpunktmäßig auch mit kooperativer Planung beschäftigt hatte und ausgeprägte methodische Kenntnisse mitbrachte. Dennoch gelang es ihr weitgehend nicht, wie im Rahmen ihrer temporären Anstellung bei der Stadtverwaltung angestrebt, Beteiligungsprojekte mit Kindern eines Stadtteils mit besonderem Erneuerungsbedarf zu initiieren und durchzu-

führen. Ihre bereits angetretene Stelle erwies sich als nicht durchgängig finanziert. Bei weiteren auftretenden Schwierigkeiten fühlte sie sich von der Verwaltung alleine gelassen, sie fand dort keine unterstützenden und die Prozesse bündelnden Kooperationspartner und hatte dadurch eine mangelnde Durchsetzungskraft. In ihren eigenen Worten: „Ja, aber Sie haben keine einzelne Person, die drauf schaut, dass die Sachen durchgesetzt werden. Das haben Sie hier nicht. Sie haben keine Kinderbeauftragte. Sie haben [...], z.B. in der Verwaltung, keine Stelle hoch angesiedelt [...]. Und wenn ich jetzt sozusagen auf der unteren Ebene Ärger habe oder nicht weiß, wie soll man das jetzt machen, habe ich auch keine Anlaufstelle, wo man das dann klären soll, was sinnvoll ist. [...] Ich brauche eigentlich einen Ansprechpartner, der sich personell dafür einsetzt.“ In der betreffenden Stadt gibt es zwar sogar eine **städtische Selbstverpflichtung**, Kinder und Jugendliche an allen Planungsfragen, die sie betreffen, zu beteiligen, doch die entsprechenden ressortübergreifenden Kooperation kamen nicht zustande. Die Projektleiterin fühlte sich in ihrer Position den Herausforderungen nicht gewachsen. Verwaltungsangehörige Projektleiter hingegen – dies zeigt die Untersuchung - genießen einen privilegierten Informationszugang, den sie strategisch nutzen können.

Ist es nun vorteilhafter, wenn der Projektleiter einen planerischen oder einen pädagogischen beruflichen Hintergrund besitzt? Diese Frage kann nicht generalisierend beantwortet werden. Die Untersuchung zeigt, dass es für einen erfolgreichen Projektleiter insbesondere wichtig ist,

- die **Machtverhältnisse innerhalb der Planungsbehörden** (und eben nicht der Sozialdezernate, da es bei der Realisierung von Beteiligungsergebnissen um das Thema „Planung“ geht) genau zu studieren und darauf mit gezielten, selbstständig entwickelten fallbezogenen Strategien reagieren zu können
- die **formalen Regeln von Stadtentwicklung und Stadtplanung** zu kennen, um in rechtlicher Hinsicht abgesicherte und damit weniger angreifbare Planungsergebnisse entwickeln zu können
- einen möglichst unmittelbaren **Zugang zu Entscheidungsträgern der Finanzmittelvergabe** zu haben (denn auch diese „Hürde“ kennzeichnete häufig die untersuchten Projekte: Finanzierungsprobleme traten in vielen Fällen auf, sogar bei bereits laufenden Projekten, da die entsprechenden formalen Voraussetzungen nicht vorab sichergestellt worden waren)

Diese Fähigkeiten scheinen in der Regel Projektleiter mit planerischem Hintergrund und im besten Falle, wie bereits erwähnt, mit direkter Angehörigkeit zu einem Planungsamt, eher aufweisen zu können als pädagogische Fachkräfte. Ganz deutlich zeigt die Untersuchung aber auch: Pädagogische Kräfte mit ausgeprägten Idealen hinsichtlich einzelner Ziele von Beteiligung (vgl. Kap. 3) und einer herausragenden persönlichen Hartnäckigkeit, die in der Lage sind, sich in das administrative Planungsprocedere einzuarbeiten und die fähig sind, persönliche Kontakte zu Entscheidungsträgern aus den Bereichen Planung und Finanzierung aufzubauen, können hier durchaus gleichziehen.

All dies zeigt: Im Bereich der professionellen Kompetenzen reichen methodisches Know-how oder planerisches Wissen in keiner Weise aus.

Als stärkende Faktoren erweisen sich hier weitere **professionelle Fähigkeiten** wie: Steuerungs-, Vernetzungs- und Bündelungskompetenzen, Aktivierungsfähigkeiten, methodische Flexibilität und Improvisationstalent, analytische Fähigkeiten (Machtverhältnisse, Finanzierungsalternativen), Sensibilität für „Stimmungen“ (z.B. unter verschiedenen sozialen Stadtteilgruppen) oder sprachliche Flexibilität (bei der Arbeit mit den einzelnen Akteuren wie z.B. Verwaltungsangehörigen oder ggf. aggressionsbereiten Jugendlichen). Die Übergänge zwischen professionellen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen sind dabei ausgesprochen fließend. **Persönliche Eigenschaften** wie die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, hohe Frustrationstoleranz und ein gewisser Ehrgeiz bei gleichzeitiger Kompromissbereitschaft stellten sich als elementar heraus. Projektleiter, die sich als Privatperson bereits

überdurchschnittlich in ihrem eigenen Wohnstadtteil engagiert hatten oder selbst Beteiligte in Partizipationsverfahren waren, brachten die dort erworbenen Kompetenzen gewinnbringend in ihre eigenen Projekte ein.

Diese weitgehend unkommentierte Aufzählung bringt eine wichtige Erkenntnis der Untersuchung zum Ausdruck und bietet zugleich eine Erklärung, warum die Leitung von Beteiligungsprojekten so schwierig ist: Die Person des Projektleiters muss nach außen hin – also z.B. gegenüber der Verwaltung oder der Wohnungswirtschaft – hartnäckig, durchsetzungsstark, machtstrategisch auftreten und wirken. Nach innen hingegen, also auf der Projektebene, muss ein Projektleiter soziale Prozesse erkennen und steuern, Motivationsfähigkeiten besitzen und zugleich planerisches *und* pädagogisches Know-how aufweisen. Diesen Anforderungen gerecht zu werden, stellt eine enorme Leistung dar.

## 7. Fazit: Konsequenzen für den Geographieunterricht

„Kompetenzen fördern und Partizipation stärken“ - das ist ein begründetes, bedeutsames, aktuelles und notwendiges Ziel von Geographieunterricht. Beteiligungsprojekte mit Schülern im Bereich der Stadtentwicklung erscheinen geradezu prädestiniert, diesem Ziel gerecht zu werden. Sie bieten ein anregendes Handlungsfeld, das nicht nur gesellschaftlich relevant ist, sondern das direkt auch an der Lebenswelt von Schülern anknüpft. Im Rahmen von ernst genommenen Beteiligungsprojekten in der Kommune trainieren Kinder und Jugendliche Kompetenzen, die – so zeigt es der Vergleich mit den Bildungsstandards in Kap. 3 - nahezu bilderbuchmäßig mit den in der modernen Geographiedidaktik angestrebten Fähigkeiten von Schülern übereinstimmen. Kaum ein anderes Fach bringt hierzu Voraussetzungen mit, wie sie im Fach Geographie gegeben sind, findet doch neben diesen *fachdidaktischen* Zielen die *fachwissenschaftliche* Ausrichtung des Faches im Bereich der städtischen Planung ihre inhaltliche Entsprechung.

Bereits die ersten Ergebnisse der Untersuchung vermögen jedoch zu verdeutlichen, dass sich Partizipationsprojekte in der Stadtentwicklung, die auf eine wirkliche Mitbestimmung von Schülern in der Kommune abzielen und damit eine Umsetzung von Planungsergebnissen anstreben, nicht „eben mal so“ durchführen lassen. Zwar kann man davon ausgehen, dass Geographielehrer in fachwissenschaftlicher Hinsicht und durch ihre fundierte Methodenkenntnis sehr gute Voraussetzungen mitbringen, um ihre Schüler im Rahmen von Partizipationsprojekten zu fördern. Gleichzeitig zeigt die Studie aber, dass darüber hinaus und in umso höherem Maße weitere Kompetenzen vonnöten sind, die in Studium, Referendariat und Schulpraxis nicht unbedingt erworben werden können. Dies wird anhand der in Kap. 6 beschriebenen Hürden, institutionellen Rahmenbedingungen und Bewältigungsstrategien deutlich. Eine Projektleitung in einem umfangreichen Beteiligungsprojekt von der Phase der Ideenfindung bis hin zur Umsetzung, in Auseinandersetzung mit allen relevanten Akteuren, erscheint zudem im normalen Schulalltag des Lehrers nur schwer realisierbar zu sein.

Ist diese Erkenntnis nun desillusionierend? Nur auf den ersten Blick – es gilt vielmehr, auf Basis dieser Realitäten adäquate Konsequenzen für den Geographieunterricht abzuleiten. Konkret kann dies bedeuten:

### 1. Mit kleineren, primär didaktisch ausgerichteten Projekten beginnen

Stehen vor allem pädagogisch-didaktische Ziele im Vordergrund, so bieten sich eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten im Stadtteil an, die nicht primär auf eine Umsetzung erarbeiteter Planungen zielen müssen. So können Schüler beispielsweise durch die Anwendung von altersgerechten Forschungsmethoden, z.B. anhand von Leitfadeninterviews mit Bewohnern oder Schlüsselpersonen, auf Fotostreifzügen, mit der Nadelmethode oder durch Funktionalkartierungen, die Lebensqualität in ihrem Schul- oder Wohnstadtteil erkunden und daraus Anforderungen für dessen zukünftige Entwicklung ableiten (Anregungen in Rhode-Jüchtern

2006 od. Ohl 2007). Ein gewisser „Ernstcharakter“ auf der Partizipationsstufe der *Mitwirkung* (vgl. Kap. 2.1) kann bei solchen Projekten hergestellt werden, indem beispielsweise ein Angehöriger einer Planungsbehörde zur Ergebnispräsentation eingeladen wird oder indem die Ergebnisse an das Amt für Stadtentwicklung / Stadtplanung geschickt werden. Alle Hürden, die – wie oben beschrieben – im Kontext von Projektfinanzierungen oder der Durchsetzung von planerisch-technisch adäquaten Projektergebnissen auftreten, werden hiermit umgangen.

## **2. In umfangreichen Projekten, die auf die Umsetzung von Planungsergebnissen zielen, strategische Allianzen eingehen**

Möchte man der Zielsetzung einer Partizipation auf der Stufe echter *Mitbestimmung* (vgl. Kap. 2.1) gerecht werden, so sind Kooperationen mit erfahrenen Projektleitern i.d.R. unumgänglich. Absolut notwendig erscheinen eine Einbindung in die vorhandenen institutionellen Beteiligungsformen (Kap. 5.2 u. 6) und eine durchgehende Abstimmung mit den Entscheidungsträgern aus dem Bereich der Verwaltung. Hierbei gilt es, im Sinne einer strategischen Allianz gemeinsam mit dem Projektleiter auftretende Hürden mit fallbezogen entwickelten Vorgehensweisen, wie sie in Kap. 6 angerissen wurden, zu bewältigen und dabei Synergieeffekte aus den jeweiligen professionellen und persönlichen Fähigkeiten (Kap. 6) zu schöpfen.

Mit derartigen Herangehensweisen sollte es Schülern *und* Lehrern möglich werden, wertvolle Kompetenzen zu erwerben, Partizipation zu stärken – und dabei gleichzeitig gemeinsam einen großen Schritt auf dem Weg zu einer kinderfreundlichen Kommune zu gehen!

## **Literatur:**

- APEL, P. UND R. PACH (1997): Kinder planen mit: Stadtplanung unter Einbeziehung von Kindern. Unna.
- BUKOW, W. (2001): Barrieren und Hindernisse bei der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in urbanen Umbruchsituationen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H.44, S. 31-38.
- SOZIALE STADT – BUNDESTRANSFERSTELLE (2008): Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“. [www.sozialestadt.de/programm/](http://www.sozialestadt.de/programm/), 29.08.2008.
- DAUM, E. (2006): Rauman eignung - Grundkonzeption und unterrichtspraktische Relevanz. In: GW-Unterricht, H.103, S. 7-16.
- DEINET, U. UND R. KRISCH (2003): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit: Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Wiesbaden.
- DGFG - DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Berlin.
- DEUTSCHES KINDERHILFSWERK E.V. (2008): Seminar- und Fortbildungsangebot. [www.kinderpolitik.de](http://www.kinderpolitik.de), 13.08.2008.
- FATKE, R. ET AL. (2006): Jugendbeteiligung - Chance für die Bürgergesellschaft. In: APuZ - Aus Politik und Zeitgeschichte, H.12, S. 24-32.
- FLICK, U. (2007): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- HART, R. (1997): Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. reprinted. New York et al.
- HAUBRICH, H. ET AL. (1997): Didaktik der Geographie Konkret. München.
- KNAUER, R. ET AL. (2004): Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune: vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen. Wiesbaden.
- KRAUSE, J. UND M. SCHÖMANN (1999): Mobilität und Rauman eignung von Kindern. Bremerhaven.
- LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim et al.
- MEYER, B. (1999): Spielraumrisiko: Stadtentwicklung mit Kindern. Griesheim.
- MOOS, M. (2002): Jugendhilfe und Spielleitplanung. Kind- und jugendgerechte Dorf- und

- Stadtentwicklung unter Beteiligung von Mädchen und Jungen. Hg. v. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend u. Ministerium für Umwelt und Forsten Rheinland-Pfalz. Mainz.
- OHL, U. (1997): Kinder planen mit. Städtebaulicher Ideenwettbewerb Liebigstraße. Dokumentation eines Beteiligungsprojektes. Hg.: Stadt Köln, Amt für Kinderinteressen. Köln.
- OHL, U. (2007): Mit Stecknadel, Kamera und Interviewleitfaden. Schüler erforschen die Lebensqualität in ihrem Stadtteil. In: Praxis Geographie, H.3, S. 8-13.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2006): Der „Central Park“ in unserer Stadt. Gestaltungskompetenz durch Geographieprojekte. In: TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin (= Praxis Neue Kulturgeographie).
- SCHARPF, F. W. (2006): Interaktionsformen: akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Wiesbaden.
- SCHMIDT, C. (2004): Analyse von Leitfadeninterviews. In: FLICK, U. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 447-456.
- SCHRÖDER, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim et al.
- SCHUBERT, K. UND M. KLEIN (2006): Das Politiklexikon. Bonn.
- SELLE, K. (2006): Ende der Bürgerbeteiligung? Geschichten über den Wandel eines alten Bildes. In: SELLE, K. (Hg.): Zur räumlichen Entwicklung beitragen: Konzepte, Theorien, Impulse. Dortmund, S. 497-514.
- STIFTUNG MITARBEIT (2007): Modelle und Methoden der Bürgerbeteiligung. <http://www.buergergesellschaft.de/politische-teilhabe/modelle-und-methoden-der-buergerbeteiligung/103413/>, 05.11.2007
- ZEIHER, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: PREUSS-LAUSITZ, U. (Hg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder: zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim et al., S. 176-222.
- ZINNECKER, J. (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In: BEHNKEN, I. (Hg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation: Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Opladen, S. 142-163.

### **Autorin:**

AOR\*in Ulrike Ohl, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Abteilung Geographie, Im Neuenheimer Feld 581 / Technologiepark, D-69120 Heidelberg, u.ohl@ph-heidelberg.de