

Framework: SOCRATES- Kompass - Mechanismus



Co-funded by
the European Union

Co-funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them. Project Number: 101252695

Inhalt

1. Einleitung	6
1.1 Projektvision	6
1.2 Projektziele	7
1.2.1 Kinder darin stärken, ihre Sichtweisen zu äußern	7
1.2.2 Den Einfluss von Kindern auf Entscheidungsprozesse stärken	8
1.2.3 Rückmeldungen sichern und Motivation erhalten	8
1.2.4 Eine Kultur der Beteiligung fördern	8
1.2.5 Bewusstsein für Kinderrechte stärken	8
1.2.6 Für strukturelle Veränderungen eintreten	9
1.2.7 Barrieren abbauen und Inklusion sichern	9
1.2.8 Langfristige Nachhaltigkeit sichern	9
1.3 Vom Framework (D2.1) zum Practical Toolkit (D2.2)	9
1.3.1 Von abstrakten Konzepten zu hybriden, modularen Werkzeugen	10
1.3.2 Von breiter Inklusion zu altersgerechten Beteiligungspfaden	10
1.3.3 Beteiligung, die Handlungsmöglichkeiten eröffnet	10
1.3.4 Vom „Zu Wort kommen“ zum „Kreis schließen“	11
1.4 Zielgruppen: Anpassung von Aktivitäten für unterschiedliche Altersgruppen (6–8 und 9–12 Jahre)	11
1.4.1 Die Altersgruppe 6–8 Jahre: konkretes Denken und erfahrungsbezogene Beteiligung	12
1.4.2 Die Altersgruppe 9–12 Jahre: zunehmende Abstraktion und gemeinsames Denken	12
1.4.3 Die Übergangsggruppe 8–10 Jahre: eine entwicklungsbezogene Brücke	13
1.4.4 Strategische Implikationen: Alter als Entwicklungskontinuum	13
2. Theoretische Grundlagen	15
2.1 Beteiligung von Kindern als Recht: Ein menschenrechtsbasierter Ansatz	15
2.2 Bedeutsame Beteiligung von Kindern sicherstellen	17
2.2.1 Das Lundy-Modell: Space, Voice, Audience, and Influence	18
2.2.2 Harts Partizipationsleiter: Von Scheinbeteiligung zu echter Mitbestimmung	20
2.3 Der SOCRATES Compass: Ein zirkuläres Beteiligungsmodell	22
2.3.1 Jenseits linearer Beteiligungsmodelle	23
2.3.2 Die vier Compass-Punkte des SCM	24
2.3.3 Zirkuläre Beteiligung, Feedback-Schleifen und die Stärkung kindlicher Handlungsspielräume	25
2.3.4 Flexibilität und Anpassungsfähigkeit in unterschiedlichen Kontexten	26
2.3.5 Der SCM als Rahmen zur Stärkung von Handlungsspielräumen	27
3. Evidenzbasis: Einblicke aus Fokusgruppen	29
3.1 Methodischer Ansatz	29
3.1.1 Ein partizipatives und qualitatives Design	30
3.1.2 Balance zwischen Struktur und Flexibilität	30
3.1.3 Altersbezogene und kontextsensitive Umsetzung	31
3.1.4 Bedingungen für authentische Beteiligung	31
3.1.5 Datenerhebung und interpretativer Zugang	32
3.1.6 Methodische Stärken und strategischer Mehrwert	33
3.1.7 Limitations and Design Considerations	33
3.1.8 Operative Implikationen für den SCM	34

3.2 Zentrale Befunde zu Wahrnehmungen und Bedürfnissen von Kindern.....	34
3.3 Barrieren der Beteiligung und der Auseinandersetzung mit Autoritäten	39
3.3.1 Das Beteiligungsdefizit aus der Perspektive von Kindern.....	39
3.3.2 Kognitive und technische Barrieren: Die Falle von Komplexität und Fachjargon ..	40
3.3.3 Emotionale und relationale Barrieren: Angst vor Bewertung durch Erwachsene .	41
3.3.4 Peer-Dynamiken und die Notwendigkeit sicherer Beteiligungsräume	41
3.3.5 Strukturelle und institutionelle Barrieren.....	42
3.3.6 Das Wirksamkeitsdefizit und Beteiligungsfrustration	42
3.3.7 Barrieren für vulnerable und marginalisierte Kinder.....	43
3.3.8 Geschlechterdynamiken und Beteiligungsstile.....	43
3.4 Implikationen für die Gestaltung des SCM	44
3.4.1 Vom Konsultationsformat zum stärkenorientierten Beteiligungsprozess	44
3.4.2 Modularer und alterssensibler Aufbau des SCM	45
3.4.3 Verständliche Sprache und geteiltes Verständnis	46
3.4.4 Verständnis lokaler Strukturen und Zugänge zur Beteiligung	46
3.4.5 Kollektiver Ausdruck und die Rolle der Erwachsenen	47
3.4.6 Rückmeldung, Verantwortlichkeit und das „erklärte Nein“	48
3.4.7 Von der Evidenz zum methodischen Design.....	48
4. Die SCM-Methodologie: Eine zirkuläre Reise	50
4.1 Die vier Kompasspunkte: Überblick über den zirkulären Prozess (NOTICE, EXPLORE, SPEAK, WEIGH).....	50
4.2 Partizipative Aktionsforschung (PAR): Kinder als aktive Forscher*innen stärken	55
4.2.1 PAR als zirkulärer Prozess	55
4.2.2 Kinder als aktive Forscher*innen ihrer eigenen Lebenswelten.....	56
4.2.3 Verschiebung von Macht und Anerkennung kindlicher Expertise	56
4.2.4 Beteiligung von Kindern an der Forschungsplanung	57
4.2.5 PAR und die Entwicklung kindlicher Handlungsfähigkeit	57
4.2.6 Kompetenzen, Selbstvertrauen und gemeinsames Lernen.....	58
4.2.7 Operative Implikationen für die SCM-Methodologie	58
4.3 Integration von Design for Change (DFC): Feel, Imagine, Do, Share	59
4.3.1 Anschlussfähigkeit an EU-Politik und Menschenrechtsrahmen.....	59
4.3.2 Die zirkuläre Logik von SCM und DFC	60
4.3.3 Querschnittsprinzipien der DFC-Integration.....	63
4.3.4 Mehrwert von DFC innerhalb des SCM	63
4.3.5 Operative Implikationen für die SCM-Methodologie	64
4.4 Appreciative Inquiry: Ein stärkenorientierter Ansatz zur Problembearbeitung.....	64
4.4.1 Appreciative Inquiry als Antwort auf die Fokusgruppenbefunde	65
4.4.2 Zentrale Prinzipien von Appreciative Inquiry im SCM	66
4.4.3 Der 4D-Zyklus als Strukturprinzip	67
4.4.4 Integration in die SCM-Phasen	67
4.4.5 Operative Implikationen für die SCM-Methodologie	68
4.5 Theory of Change: Verknüpfung von Aktivitäten und strategischen Ergebnissen	68
4.5.1 Capabilities: Kinder und Erwachsene mit Wissen, Kompetenzen und Werkzeugen ausstatten	69
4.5.2. Opportunities: Sichere, zugängliche und strukturierte Räume für Beteiligung schaffen.....	70
4.5.3. Motivation: Das „Agency-Gap“ adressieren und Beteiligung langfristig tragen ...	71

4.5.4 Kritische Annahmen („at-risk assumptions“) adressieren.....	71
4.5.5 Visualisierung des Theory-of-Change-Pfads des SCM	72
5. Umsetzung der Phasen (Methodische Leitlinien)	73
5.1 PHASE 1: NORTH (Notice) – Angeleitete Beobachtung und Themenfindung	73
5.1.1 Methodische Anker.....	73
5.1.2 Umsetzungsleitlinien für Moderator*innen	74
5.1.3 Erwartetes Ergebnis der NOTICE-Phase	76
5.2 PHASE 2: EAST (Explore) – Kindgeleitete Co-Konstruktion und kreative Erkundung....	76
5.2.1 Sichere Bedingungen für Exploration schaffen.....	76
5.2.2 Prozesslogik in der EXPLORE-Phase	77
5.2.3 Wirksame Methoden: aktive, visuelle und körperbezogene Exploration	77
5.2.4 Altersangemessene Gestaltung: 6–8, 8–10 und 9–12 Jahre	78
5.2.5 Inklusion und Gruppendynamiken	79
5.2.6 Rolle der Moderator*innen und Verbindung zu SPEAK und WEIGH.....	80
5.2.7 Erwartetes Ergebnis der EXPLORE-Phase	81
5.3 PHASE 3: SOUTH (Speak) – Intergenerationeller Dialog und wirksame Interessenvertretung	81
5.3.1 Warum das Sprechen mit Autorität emotional schwierig ist	81
5.3.2 Prinzipien des intergenerationellen Dialogs.....	82
5.3.3 Kollektive Advocacy und peer-gestützter Ausdruck.....	83
5.3.4 Rolle von Moderator*innen und Erwachsenen.....	83
5.3.5 Kommunikationsformate und Werkzeuge	84
5.3.6 Altersdifferenzierungen	84
5.3.7 Inklusion und sichere Beteiligung	85
5.3.8 Erwachsene auf das Zuhören vorbereiten.....	85
5.3.9 Erwartete Ergebnisse der SPEAK-Phase	86
5.4 PHASE 4: WEST (Weigh) – Reflexiver Dialog, Wirkung und Feedback-Schleifen	86
5.4.1 Feedback als Kernbestandteil von Beteiligung neu framen	87
5.4.2 Das „erklärte Nein“ und die Ethik transparenter Entscheidungen.....	87
5.4.3 Wirkung sichtbar machen: Kontinuität, Updates und konkrete Veränderungen ..	88
5.4.4 Rechenschaft durch Ton, Sprache und Zugänglichkeit stärken.....	88
5.4.5 Von Feedback zu Gegenseitigkeit: Engagement langfristig tragen	89
5.4.6 Feedback-Schleifen als kontinuierliche Strukturen gestalten	89
5.4.7 Erwartetes Ergebnis der WEIGH-Phase	90
6. Querschnittsprinzipien.....	91
6.1 Inklusion und Zugänglichkeit: Gestaltung für Kinder mit weniger Chancen	91
6.1.1 Vulnerabilität und Beteiligung: Erkenntnisse aus den Fokusgruppen.....	91
6.1.2 Von gleichem Zugang zu gerechter Beteiligung	92
6.1.3 Gestaltungsprinzipien für eine inklusive Umsetzung des SCM.....	93
6.1.4 Inklusion in allen SCM-Phasen.....	93
6.1.5 Die Rolle der Moderator*innen für Inklusion.....	94
6.1.6 Inklusion und Beteiligung beobachten	94
6.1.7 Implikationen für das Toolkit.....	95
6.2 Replizierbarkeit und Nachhaltigkeit: Niedrigschwellige, wirkungsstarke Werkzeuge ..	95
6.2.1 Modularität und Anpassung	96
6.2.2 Niedrigschwellige und kostengünstige Werkzeuge.....	96
6.2.3 Zugänglichkeit der Moderation	97

6.2.4 Kulturelle und kontextuelle Anpassungsfähigkeit	97
6.2.5 Institutionelle Verankerung und Nachhaltigkeit	97
6.2.6 Implikationen für das Toolkit	98
6.3 Safeguarding und Kinderschutz	98
6.3.1 Rechts- und Politikrahmen.....	99
6.3.2 Safeguarding als ganzheitliche Verantwortung.....	100
6.3.3 Zentrale Safeguarding-Prinzipien im SCM	100
6.3.4 Safeguarding-Richtlinien und Verhaltenskodizes	101
6.3.5 Sichere Personalauswahl und Schulung	101
6.3.6 Risikoeinschätzung und -management.....	102
6.3.7 Melde- und Reaktionsmechanismen	102
6.3.8 Sichere physische und digitale Umgebungen	103
6.3.9 Kindgerechte Kommunikation und Einwilligung.....	103
6.3.10 Safeguarding in partizipativen Prozessen	104
6.3.11 Monitoring und Rechenschaft	104
6.3.12 Herausforderungen und Risikominderung	104
6.3.13 Implikationen für das Toolkit.....	105
7. Fazit: Auf dem Weg zum praktischen Toolkit D2.2.....	106
Literaturverzeichnis	109

1. Einleitung

Das SOCRATES Framework legt die konzeptionellen, methodischen und operativen Grundlagen des SOCRATES Compass Mechanism (SCM) fest und bildet damit die Basis für die Entwicklung des anschließenden Practical Toolkit. Es führt Grundsätze der Kinderrechte, partizipative Methoden und Erkenntnisse aus den Projektaktivitäten zusammen, um einen kohärenten Ansatz für eine bedeutsame Beteiligung von Kindern zu definieren.

Anstatt Beteiligung als einmaligen Konsultationsmoment zu betrachten, versteht das SOCRATES Framework sie als einen schrittweisen, beziehungsorientierten und zyklischen Prozess. Es zielt darauf ab, zu klären, warum die Beteiligung von Kindern wichtig ist, unter welchen Bedingungen sie sinnvoll und inklusiv wird und wie der SCM Kinder, Begleitpersonen **(im nachfolgenden Moderator*innen genannt)** und Institutionen dabei unterstützen kann, vom bloßen Zuhören zu Dialog, Rückmeldung und gemeinsamem Lernen überzugehen.

1.1 Projektvision

Das SOCRATES Projekt basiert auf einem zentralen Grundsatz: Kinder sind nicht passive Empfänger von Maßnahmen, die für sie entwickelt werden, sondern aktive Akteurinnen und Akteure, die in der Lage sind, die Gesellschaften mitzugestalten, in denen sie leben. Gestützt auf Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (2009) entwirft das Projekt die Vision eines Europas, in dem jedes Kind – unabhängig von Herkunft, Fähigkeit oder Lebensumständen – die Möglichkeit hat, sich in bedeutsamer Weise an Entscheidungen zu beteiligen, die sein Leben, seine Gemeinschaft und seine Zukunft betreffen¹.

Diese Vision geht über eine bloß symbolische Beteiligung hinaus. SOCRATES zielt darauf ab, das Verhältnis zwischen Kindern und demokratischen Institutionen grundlegend zu verändern, indem Beteiligung als fortlaufende Praxis verankert wird – und nicht als gelegentliches Ereignis. Das Projekt erkennt an, dass eine frühe Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen Kindern hilft, Kompetenzen zu entwickeln, die ihnen ein Leben lang zugutekommen, darunter kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösung sowie die Fähigkeit, als informierte und verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger zu handeln. Beteiligung fördert zudem Fähigkeiten wie das Artikulieren eigener Sichtweisen, das Zuhören, das Aushandeln von Unterschieden und das Einfordern von Rechenschaft gegenüber Institutionen.

In diesem Zusammenhang bieten theoretische Modelle wie das Lundy Model of Child Participation² eine hilfreiche Perspektive, um zu verstehen, was eine bedeutsame Beteiligung umfassen sollte. Es betont die Dimensionen Space, Voice, Audience und Influence und macht

¹ United Nations Committee on the Rights of the Child. (2009). *General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard* (CRC/C/GC/12). United Nations

² Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
<https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

deutlich, dass Beteiligung sicherstellen muss, dass die Ansichten von Kindern nicht nur symbolisch erhoben, sondern tatsächlich gehört und berücksichtigt werden.

Auch Harts „Ladder of Participation“ (Partizipationsleiter) unterscheidet verschiedene Stufen der Beteiligung – von Nicht-Beteiligung und symbolischer Beteiligung bis hin zu von Kindern initiierten Prozessen und geteilter Entscheidungsfindung³. Gemeinsam unterstreichen diese Modelle die Bedeutung des Übergangs von rein symbolischer Einbindung hin zu strukturierten und wirksamen Beteiligungsprozessen⁴.

Im Kern setzt sich SOCRATES mit der Lücke auseinander, die zwischen der weithin anerkannten Bedeutung der Stimmen von Kindern und den derzeit in Europa vorhandenen, oft fragmentierten Beteiligungsmechanismen besteht. Die Antwort des Projekts ist der SOCRATES Compass Mechanism (SCM): ein strukturierter, übertragbarer und anpassungsfähiger Mechanismus, der erprobte Beteiligungsmethoden zu einem stimmigen Ganzen zusammenführt. Der SCM ist nicht darauf ausgerichtet, lediglich Meinungen von Kindern zu erheben, sondern echte Wege zu schaffen, über die diese Meinungen Entscheidungsträger erreichen und zu konkreten Veränderungen führen.

Inklusion ist zentral für die Gestaltung des Projekts. Kinder, die höheren Hürden für Beteiligung ausgesetzt sind – etwa Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Lebenslagen, Kinder mit Behinderungen, geflüchtete oder migrierte Kinder sowie andere, deren Stimmen systematisch an den Rand gedrängt werden – sind kein nachträglicher Zusatz; sie stehen im Mittelpunkt von SOCRATES und der Ausgestaltung seiner Mechanismen. Das Projekt verpflichtet sich, dafür zu sorgen, dass die entwickelten Mechanismen zugänglich, einladend und sensibel für die Vielfalt der Lebensrealitäten von Kindern in ganz Europa sind.

1.2 Projektziele

Um diese Vision in die Praxis zu übersetzen, verfolgt SOCRATES eine Reihe miteinander verbundener Ziele, die individuelle Stärkung, institutionellen Wandel und systemische Veränderungen umfassen.

1.2.1 Kinder darin stärken, ihre Sichtweisen zu äußern

Das Projekt richtet sich an Kinder im Alter von 6–12 Jahren und unterstützt sie dabei, ihre Meinungen zu Themen zu formulieren, die ihr Leben unmittelbar betreffen. Eine frühe Erfahrung mit Beteiligungsprozessen legt die Grundlage für ein lebenslanges demokratisches

³ Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF International Child Development Centre.

⁴ Lundy, L. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, 2007; Hart, R. A., *Children's participation: From tokenism to citizenship*, 1992.

Engagement⁵. Durch Workshops und angeleitete Aktivitäten entwickeln Kinder Selbstvertrauen und eine selbstbewusste Kommunikation, während sie lernen, ihre Sichtweisen in sicheren und inklusiven Räumen zu äußern.

1.2.2 Den Einfluss von Kindern auf Entscheidungsprozesse stärken

Beteiligung allein genügt nicht; Kinder müssen verstehen, wie Entscheidungen zustande kommen, wer Verantwortung trägt und wie sie institutionelle Strukturen wirksam navigieren können⁶. SOCRATES integriert kindgerechte Demokratiebildung in den SCM und fördert kritisches Denken, Problemlösungs- und Kommunikationsfähigkeiten, sodass Kinder bedeutsam mit ihren Gemeinschaften und Institutionen in den Dialog treten können.

1.2.3 Rückmeldungen sichern und Motivation erhalten

Viele Beteiligungsprojekte scheitern daran, dass Kinder nicht erfahren, was mit ihren Beiträgen passiert⁷. Im SCM sind daher klare Rückmeldewege vorgesehen: Es wird erläutert, welche Vorschläge übernommen, angepasst oder nicht umgesetzt werden konnten – und warum. Das stärkt Vertrauen und Motivation.

1.2.4 Eine Kultur der Beteiligung fördern

Nachhaltige Veränderung braucht auch einen kulturellen Wandel. Deshalb arbeitet SOCRATES nicht nur mit Kindern, sondern auch mit den Erwachsenen in ihrem Umfeld – etwa Lehr- und Betreuungspersonen, Eltern und Schulleitungen⁸. Sie werden darin unterstützt, Kindern zuzuhören, ihre Perspektiven ernst zu nehmen und sichere Räume für Austausch zu schaffen. Schulungen und Materialien helfen ihnen, Beteiligung im Alltag zu verankern.

1.2.5 Bewusstsein für Kinderrechte stärken

SOCRATES macht darauf aufmerksam, dass Kinder ein rechtlich verankertes Recht auf Beteiligung haben (UN-Kinderrechtskonvention). Das Projekt möchte dazu beitragen, dass es zunehmend als selbstverständlich gilt, Kinder bei Entscheidungen einzubeziehen, die sie betreffen.

⁵ Percy-Smith, B., & Patrick Thomas, N. (Eds.). (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203871072>

⁶ Lundy, L. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, 2007.

⁷ United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁸ Percy-Smith, B., & Patrick Thomas, N. (Eds.), 2009.

1.2.6 Für strukturelle Veränderungen eintreten

Damit Beteiligung nicht bei einzelnen Projekten stehen bleibt, setzt sich SOCRATES für Veränderungen auf politischer Ebene ein. Kinder sollen an der Entwicklung von Maßnahmen und Strategien auf lokaler, nationaler und europäischer Ebene beteiligt werden. Die Erfahrungen und Ergebnisse aus dem SCM dienen dabei als Grundlage, um zu zeigen, welchen Mehrwert Kinderperspektiven haben.

1.2.7 Barrieren abbauen und Inklusion sichern

Beteiligung soll kein einmaliges Angebot bleiben, sondern Teil des demokratischen Alltags werden. SOCRATES stärkt die Fähigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen, Begleitpersonen, Behörden und Organisationen, den SCM eigenständig zu nutzen. Dazu gehören etwa Verankerung in Curricula, feste Konsultationsroutinen und digitale Angebote. Ein Online-Bereich, der mit der Schulung für Begleitpersonen verknüpft ist, sowie die Nutzung bestehender Plattformen wie der EU Children's Participation Platform tragen dazu bei, Wissen zu teilen und gute Praxis europaweit zu verbreiten.

1.2.8 Langfristige Nachhaltigkeit sichern

Sustainable participation requires embedding practices as integral components of democratic life. SOCRATES strengthens the capacities of educators, facilitators, authorities, and organisations to independently implement the SCM, supports institutional embedding through curricula and consultation routines, and promotes knowledge transfer through digital tools and European-level exchange. More specifically, the project will develop an online space linked to the facilitators' training course, while also making use of existing initiatives, such as the EU Children's Participation Platform, as relevant reference and dissemination channels. This combination of capacity-building, institutional integration, and digital dissemination supports the sustainability and scalability of children's participation practices, contributing to a broader cultural shift in how children's engagement is understood and implemented across Europe.

1.3 Vom Framework (D2.1) zum Practical Toolkit (D2.2)

Das SOCRATES Projekt ist als kontinuierlicher Weg von evidenzbasierter Theorie hin zu konkreter Anwendung in der Praxis angelegt. Während das SOCRATES Framework (Deliverable 2.1) die theoretischen, methodischen und ethischen Grundlagen der politischen und gesellschaftlichen Beteiligung von Kindern beschreibt, soll das Practical Toolkit (Deliverable 2.2) diese Prinzipien in konkrete, nutzbare Instrumente für Pädagoginnen und Pädagogen, Begleitpersonen und – gegebenenfalls – politische Entscheidungsträgerinnen und -träger übersetzen.

In diesem Sinne fungiert das Framework als eine Art Bauplan für das Toolkit. Aufbauend auf den Erkenntnissen aus den transnationalen Fokusgruppen betont das Framework, dass das Toolkit kein starres Handbuch nach dem Prinzip „one size fits all“ werden soll. Stattdessen soll es sich als flexible und anpassbare Sammlung von Methoden entwickeln, die auf unterschiedliche Kontexte und verschiedene Gruppen von Kindern reagieren kann.

Der Übergang vom Framework zum Toolkit wird von vier zentralen Gestaltungsrichtungen geleitet.

1.3.1 Von abstrakten Konzepten zu hybriden, modularen Werkzeugen

Politische und gesellschaftliche Beteiligung kann für Kinder abstrakt und weit weg wirken. Das Toolkit soll den SOCRATES Compass deshalb in modulare Werkzeuge übersetzen, die analoge und – wo sinnvoll – digitale Elemente kombinieren. Greifbare Materialien (zum Beispiel Bildkarten, Sticker oder Pinn- und Moderationstafeln) können insbesondere jüngeren Kindern den Zugang erleichtern, während einfache digitale Werkzeuge (zum Beispiel Tablets für Recherche oder Videoformate für Ausdruck und Dokumentation) ältere Kinder dabei unterstützen können, ihre Ideen zu strukturieren, zu bearbeiten und zu teilen.

1.3.2 Von breiter Inklusion zu altersgerechten Beteiligungspfaden

Das Framework hebt hervor, dass sich kognitive und kommunikative Bedürfnisse zwischen sechs und zwölf Jahren deutlich unterscheiden können. Entsprechend soll das Toolkit altersgerecht gestaltet sein. Es soll Begleitpersonen Werkzeuge an die Hand geben, mit denen sich Aktivitäten für jüngere Kinder (6–8 Jahre) übersetzen lassen – häufig mit spielerischen, körperorientierten und bildhaften Zugängen – und zugleich Methoden anbieten, die Beteiligung für ältere Kinder (9–12 Jahre) strukturieren, etwa durch vertiefte Auseinandersetzung, einfache Formen von Argumentation und erste Schritte in Richtung Advocacy.

1.3.3 Beteiligung, die Handlungsmöglichkeiten eröffnet

Die Ergebnisse der Fokusgruppen zeigen, dass es Kindern häufig nicht an Ideen, sondern eher an Zutrauen oder an einem Gefühl von Wirksamkeit fehlt. Das Toolkit soll daher nicht nur Sichtweisen von Kindern erheben, sondern auch ihre Fähigkeit stärken, diese zu formulieren und zu vertreten. Dazu können unter anderem Hinweise zur Gestaltung emotional sicherer Räume, zum Umgang mit Gruppendynamiken und zur Vereinfachung erwachsener Sprache gehören. Ziel ist, dass Beteiligung nicht als reines Abfragen von Meinungen erlebt wird, sondern als ein Rahmen, der Kinder stärkt.

1.3.4 Vom „Zu Wort kommen“ zum „Kreis schließen“

Beteiligungsprozesse verlieren an Bedeutung, wenn Kinder nicht erfahren, was mit ihren Beiträgen geschieht. Das Toolkit soll deshalb Praktiken fördern, die den Kreis schließen. Es kann einfache Formate und Anregungen für Erwachsene (zum Beispiel Lehrkräfte, lokale Behörden oder andere Akteure) enthalten, wie sie auf Vorschläge von Kindern reagieren, Entscheidungen erklären oder zu einem späteren Zeitpunkt Rückmeldungen geben können. Auf diese Weise soll der Prozess Vertrauen und ein Gefühl von Gegenseitigkeit unterstützen. Insgesamt soll das Framework sicherstellen, dass das kommende SOCRATES Toolkit auf vorhandene Evidenz gestützt ist, die Perspektiven von Kindern ernst nimmt und praxisnah ausgerichtet ist. Es soll dazu beitragen, die Lücke zwischen jungen Bürgerinnen und Bürgern und lokalen Entscheidungsprozessen zu verkleinern.

1.4 Zielgruppen: Anpassung von Aktivitäten für unterschiedliche Altersgruppen (6–8 und 9–12 Jahre)

Ein zentrales Prinzip des SOCRATES Compass ist, dass sich die Beteiligung von Kindern an gesellschaftlichen und politischen Prozessen deutlich mit dem Alter verändert. Fokusgruppen in den Partnerländern zeigen klare Unterschiede in der kognitiven Entwicklung, in der emotionalen Reife und in den bevorzugten Kommunikationsformen zwischen jüngeren und älteren Kindern. Forschungsergebnisse belegen, dass sich gesellschaftliches Engagement schrittweise in Kindheit und früher Adoleszenz entwickelt und eng mit Veränderungen in kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten verbunden ist⁹. Mit zunehmender Reife beeinflussen Denkvermögen, Selbstkonzept, Perspektivübernahme und soziale Kompetenzen, wie Kinder gesellschaftliche Themen verstehen und sich an gemeinsamen Prozessen beteiligen.

Daraus folgt, dass Beteiligungsansätze an entwicklungsbezogene Merkmale angepasst werden sollten, anstatt eine einheitliche Methode für alle anzuwenden. Der SOCRATES Compass setzt daher auf einen Ansatz, der sensibel für diese Entwicklungsstufen ist und Aktivitäten sowohl inhaltlich als auch formal anpasst, damit Kinder dort abgeholt werden, wo sie stehen.

Dabei werden zwei zentrale Altersgruppen unterschieden – 6–8 Jahre und 9–12 Jahre. Gleichzeitig wird anerkannt, dass Entwicklung nicht strikt linear verläuft. Flexibilität ist daher in der Praxis wesentlich. Alter wird als Orientierung verstanden, nicht als starre Einteilung. Begleitpersonen werden ermutigt, Aktivitäten dynamisch anzupassen – abhängig von Gruppenzusammensetzung, Kontext und individuellen Fähigkeiten¹⁰.

⁹ McLoughlin, S., Polizzi, G., Harrison, T., Moller, F., Maile, A., Picton, I., & Clark, C. (2024). *Measuring civic engagement in young children*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(1), 14–28. <https://doi.org/10.1177/07342829231205070>; Castro, A.J., Fozi, A., Hung, C.-Y., Etoh, M., Bergin, C. (2025). *Civic and Prosocial Decision-Making in Early Adolescents*. *Youth*, 5, 33. <https://doi.org/10.3390/youth5020033>.

¹⁰ McLoughlin et al., 2024; Castro et al., 2025.

1.4.1 Die Altersgruppe 6–8 Jahre: konkretes Denken und erfahrungsbezogene Beteiligung

Für Kinder zwischen sechs und acht Jahren bleibt Beteiligung am gesellschaftlichen Leben meist abstrakt und muss stark vereinfacht werden. Ihr Verständnis von Welt ist vor allem in unmittelbare Umgebungen eingebettet – etwa Zuhause, in der Schule oder auf dem Spielplatz. Institutionelle Rollen, zum Beispiel Bürgermeister oder lokale Behörden, sind schwer vorstellbar, solange sie nicht mit vertrauten, greifbaren Bezügen verbunden werden. Autorität wird vor allem über bekannte Personen wie Lehrkräfte oder Eltern wahrgenommen. Entsprechend sind Probleme, die Kinder in diesem Alter benennen, meist sichtbar und konkret, nicht abstrakte Gemeinwohl- oder Gesellschaftsfragen.

Kinder in dieser Altersgruppe bevorzugen ausdrucksstarke und sinnliche Kommunikationsformen. Sie sprechen oder zeichnen in der Regel lieber, als zu schreiben, und reagieren positiv auf visuelle, taktile und interaktive Aktivitäten. Reine Gesprächsformate reichen meist nicht aus, um Aufmerksamkeit und Motivation aufrechtzuerhalten. Beteiligung sollte daher in spielerische, erfahrungsbezogene Formate eingebettet werden, in denen Kinder über Tun, Beobachten und Gestalten nachdenken können. Aktivitäten wie Zeichnen, Rollenspiele, der Einsatz von Stickern oder Bildkarten sowie Erzählen von Geschichten unterstützen sie dabei, Meinungen zu äußern und sich mit Themen auseinanderzusetzen. Methodisch übersetzen die SOCRATES-Werkzeuge abstrakte Beteiligungskonzepte in konkrete Erfahrungen. Beteiligung sollte eher als erlebt und sichtbar, weniger als begrifflich oder analytisch eingeführt werden. Eine wichtige Beobachtung betrifft die „Explore“-Phase: Jüngere Kinder neigen dazu, sehr schnell Lösungen zu vorschlagen, ohne Ursachen oder unterschiedliche Perspektiven zu betrachten. Das entspricht ihrer entwicklungsbedingten Tendenz zu unmittelbarem, handlungsorientiertem Denken. Der Compass sollte daher strukturierte und angeleitete Formen der Exploration vorsehen – etwa konkrete Fragen, Beobachtungsaufgaben oder spielerische „Detektiv“-Aktivitäten. Im Mittelpunkt steht das Anregen von Aufmerksamkeit und Neugier, nicht formales analytisches Denken¹¹.

1.4.2 Die Altersgruppe 9–12 Jahre: zunehmende Abstraktion und gemeinsames Denken

Kinder zwischen neun und zwölf Jahren können deutlich besser mit komplexeren Ideen und kooperativen Prozessen umgehen. Konkrete Beispiele bleiben hilfreich, gleichzeitig wächst die Fähigkeit, abstrakte Konzepte zu verstehen, einschließlich institutioneller Rollen. Sie können über Themen nachdenken, die über ihr unmittelbares Umfeld hinausgehen, und sich mit Fragen des Gemeinwesens oder mit sozialen Dynamiken auseinandersetzen.

Dieser kognitive Entwicklungsschritt ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit verschiedenen Phasen der Beteiligung, etwa Diskussion, Analyse und gemeinsamer Entscheidungsfindung. Kinder dieser Altersgruppe fühlen sich wohler in stärker strukturierten Gruppenaktivitäten wie moderierten Gesprächen, Brainstormings, Rollenspielen oder Simulationen. Sie können Meinungen begründen, alternative Sichtweisen berücksichtigen

¹¹ McLoughlin et al., 2024.

und an Gedanken von Gleichaltrigen anknüpfen. Kooperatives Lernen wird dadurch besonders wirksam. Kreative Methoden bleiben wichtig, dienen aber stärker der Unterstützung von Reflexion und Kommunikation als dem primären Zugang.

Die „Explore“-Phase ist für diese Altersgruppe deutlich zugänglicher: Kinder können Informationen sammeln, bevor sie Lösungen entwickeln – zum Beispiel durch Fotos, einfache Interviews oder das Einholen von Meinungen. Der Compass sollte hierfür grundlegende Strukturen bereitstellen, die sie bei der Recherche unterstützen, Ursachen zu erkennen, Folgen abzuschätzen und Gedanken zu ordnen. Konstruktiver Dialog ist entscheidend, um ein Umfeld zu schaffen, in dem unterschiedliche Perspektiven respektiert und einbezogen werden. Kommunikationsformen können mündliche Beiträge, gemeinsam gestaltete Plakate, schriftliche Botschaften oder digitale Formate wie Videos und Präsentationen umfassen. Wichtig bleibt, genügend Spielräume zu lassen, damit Kinder je nach ihren Stärken und Vorlieben teilnehmen können¹².

1.4.3 Die Übergangsgruppe 8–10 Jahre: eine entwicklungsbezogene Brücke

Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren bilden eine Übergangsgruppe, in der sich Elemente konkreten und abstrakteren Denkens überlagern. Einige verstehen bereits komplexere Konzepte wie Fairness, Kompromiss oder gemeinsame Entscheidungsfindung, andere sind weiterhin stärker auf konkrete Bezüge angewiesen und tun sich mit institutioneller Sprache schwer. Begleitpersonen sollten daher zu Beginn eine gemeinsame Grundlage zentraler Begriffe schaffen und auf klare, verständliche Erklärungen achten.

Diese Altersgruppe bringt ihre Ideen häufig über körperliche und räumliche Ausdrucksformen zum Ausdruck – etwa über Bewegung, Gestik oder die Nutzung von Raum. Körperbezogene und erfahrungsorientierte Lernformen sollten daher integriert werden, damit Kinder Situationen nachspielen oder sich physisch mit Materialien auseinandersetzen können. Mehrkanalige Moderationsstrategien, die mündliche Erläuterung, visuelle Hilfsmittel und körperlich-räumliche Beteiligungsformen verbinden, sind in dieser Phase strukturell wichtig, um Verständlichkeit und Teilhabe für alle zu sichern¹³.

1.4.4 Strategische Implikationen: Alter als Entwicklungskontinuum

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich eine zentrale strategische Konsequenz für den SOCRATES Compass: Alter sollte nicht als starre Kategorie verstanden werden, sondern als Kontinuum von Entwicklung. Die Unterscheidung zwischen 6–8 und 9–12 Jahren bietet eine hilfreiche Struktur, doch in der Praxis müssen Begleitpersonen Aktivitäten flexibel an die jeweiligen Gruppen anpassen. Das erfordert eine Gestaltung, die unterschiedliche Komplexitätsniveaus zulässt, verschiedene Zugänge ermöglicht und Tempo sowie Unterstützung variieren kann.

¹² Castro et al., 2025.

¹³ McLoughlin et al., 2024; Castro et al., 2025.

Der SOCRATES Compass ist deshalb als schrittweise und anpassungsfähige Struktur angelegt. Für jüngere Kinder sollte er Zugänglichkeit, Spielfreude und sinnliche Erfahrungen in den Vordergrund stellen und ihnen helfen, erste Ideen zu äußern und ihre unmittelbare Umgebung besser zu verstehen. Für ältere Kinder sollte er mehr Struktur und Orientierung bieten, um vertiefte Reflexion, Zusammenarbeit und Kommunikation zu unterstützen. Über alle Altersgruppen hinweg liegt der Schwerpunkt auf Inklusion und Beteiligung sowie auf dem schrittweisen Aufbau von Kompetenzen, die es Kindern ermöglichen, von der bloßen Äußerung ihrer Meinungen zur gemeinsamen Erkundung von Themen und schließlich zu informierten Handlungsformen zu gelangen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Beteiligung von Kindern als Recht: Ein menschenrechtsbasierter Ansatz

Die Beteiligung von Kindern ist ein grundlegendes Menschenrecht, das in internationalen und europäischen Rechtsrahmen verankert ist. Im Rahmen des SOCRATES Compass Mechanism ist Beteiligung sowohl ein leitendes Prinzip als auch ein praktischer Ansatz: Kinder werden als aktive Rechtsträger verstanden, die in der Lage sind, Entscheidungen mitzugestalten, die ihr Leben betreffen¹⁴.

Zentral ist dabei Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), der das Recht des Kindes festschreibt, seine Meinung in allen es betreffenden Angelegenheiten frei zu äußern, und verlangt, dass diese Meinung entsprechend Alter und Reife angemessen berücksichtigt wird¹⁵. Dieses Recht wurde von allen EU-Mitgliedstaaten anerkannt und gilt als eine der tragenden Bestimmungen der Kinderrechte. Auf europäischer Ebene bestätigt Artikel 24 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union dieses Recht und verankert die Beteiligung von Kindern als rechtlich anerkanntes Prinzip im Primärrecht der EU¹⁶.

Die EU-Strategie für die Rechte des Kindes benennt Beteiligung als eine ihrer sechs thematischen Prioritäten und fördert Mechanismen, die Kindern ermöglichen, sich an Entscheidungsprozessen auf lokaler, nationaler und EU-Ebene zu beteiligen. Der Europäische Pfeiler sozialer Rechte unterstützt Kinderbeteiligung indirekt, indem er Chancengleichheit, Inklusion und Zugang zu hochwertiger Bildung stärkt – Voraussetzungen, die für sinnvolle Beteiligung grundlegend sind¹⁷.

Theoretische Modelle bieten Orientierung dafür, wie echte Beteiligung umgesetzt werden kann. Roger Harts „Leiter der Partizipation“ unterscheidet zwischen nicht-beteiligenden Praktiken, symbolischer Scheinbeteiligung (Tokenism) und Formen authentischer Beteiligung, einschließlich von Kindern initiiert und gemeinsam getragener Entscheidungsprozesse¹⁸. Im menschenrechtsbasierten Ansatz (Human Rights-Based Approach, HRBA) wird Beteiligung als freiwillig, informiert, inklusiv und wirksam verstanden. Dies steht im Einklang mit dem UN-KRK-Prinzip der „sich entwickelnden Fähigkeiten“ und verlangt, dass Beteiligungsmöglichkeiten an den Entwicklungsstand von Kindern angepasst werden¹⁹.

Der HRBA bietet damit einen normativen und zugleich praktischen Rahmen, der im internationalen Menschenrechtsschutz verankert ist:

¹⁴ United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child* (Arts. 3, 5, 12). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

¹⁵ United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child* (Art. 12). United Nations Treaty Series. <https://treaties.un.org>.

¹⁶ European Union. (2012). *Charter of fundamental rights of the European Union* (Art. 24). Official Journal of the European Union, OJ C 326, 26.10.2012, pp. 391–407.

¹⁷ European Commission. (2021, March 24). *EU strategy on the rights of the child* (COM(2021) 142 final). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>.

¹⁸ Hart, R. A., 1992.

¹⁹ United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child* (Art. 5). United Nations Treaty Series. <https://treaties.un.org>.

- **Universalität und Nicht-Diskriminierung:** Alle Kinder haben das gleiche Recht auf Beteiligung – unabhängig von Geschlecht, Behinderung, ethnischer Zugehörigkeit, Migrationsstatus oder sozioökonomischem Hintergrund.
- **Wohl des Kindes:** Beteiligung muss sich am Wohl des Kindes orientieren. Die Sichtweisen der Kinder sind zentral, wenn es darum geht, zu bestimmen, was in ihrem besten Interesse liegt²⁰.
- **Rechenschaftspflicht und Rechtsstaatlichkeit:** Verantwortungstragende Akteure – zum Beispiel pädagogische Fachkräfte, Institutionen oder politische Entscheidungsträgerinnen und -träger – sind verpflichtet, Bedingungen für Beteiligung zu schaffen und können für Versäumnisse zur Rechenschaft gezogen werden.
- **Empowerment:** Kinder sollen Fähigkeiten, Selbstvertrauen und Wissen erwerben, um wirksam teilhaben zu können. Dazu gehören unter anderem Demokratielernen, digitale Kompetenzen und kritisches Denken.
- **Beteiligung als Mittel und Ziel:** Beteiligung ist sowohl ein eigenständiges Recht als auch ein Mittel, um andere Rechte – etwa auf Bildung, Schutz oder Gesundheit – zu verwirklichen.

In der praktischen Umsetzung werden diese Prinzipien im SOCRATES Compass Mechanism in allen Projektphasen berücksichtigt.

Kinder werden aktiv an der gemeinsamen Entwicklung und Gestaltung von Aktivitäten, Werkzeugen und Bewertungskriterien beteiligt. Dadurch wird sichergestellt, dass Angebote für sie relevant sind und sie sich damit identifizieren können. Die Kommunikation ist kindgerecht und nutzt klare Sprache, visuelle Hilfsmittel sowie kulturell passende Formate. Beteiligung wird sicher und ethisch gestaltet und entspricht geltenden Schutzstandards und datenschutzrechtlichen Vorgaben[1]. Rückmeldeschleifen informieren Kinder darüber, wie ihre Beiträge in Entscheidungen eingeflossen sind. Dies unterstützt Vertrauen und hilft, symbolische Scheinbeteiligung zu vermeiden. Inklusionsmechanismen richten sich gezielt an Kinder mit geringeren Teilhabechancen, etwa Kinder mit Behinderungen oder mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung.

Sinnvolle Beteiligung wird anhand von Indikatoren beobachtet, zum Beispiel der Zahl und Vielfalt der beteiligten Kinder, der nachweisbaren Einflussnahme ihrer Beiträge auf Projektergebnisse, der Zufriedenheit der Kinder, der Zugänglichkeit und Inklusivität der Methoden sowie der Einhaltung ethischer und datenschutzrechtlicher Standards. Diese Indikatoren sind mit EU-Anforderungen an Wirkungsprüfung und Rechenschaftspflicht in geförderten Projekten vereinbar.

Dennoch bestehen Herausforderungen, etwa fortbestehende Formen symbolischer Beteiligung, Machtungleichgewichte zwischen Erwachsenen und Kindern oder begrenzte Ressourcen wie Zeit, Qualifizierung und Finanzierung. Ihnen zu begegnen erfordert

²⁰ United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child* (Art. 3). United Nations Treaty Series. <https://treaties.un.org>

institutionelles Engagement, den Aufbau von Kompetenzen und eine kontinuierliche Evaluation²¹.

2.2 Bedeutsame Beteiligung von Kindern sicherstellen

Beteiligung wird häufig schlicht als „das Mitmachen an einer Handlung oder einem Versuch“ definiert²². Auf den ersten Blick wirkt diese Definition ausreichend. Ein derart weites Verständnis kann jedoch leicht zu dem führen, was in Forschung und Praxis als „Pseudo-Beteiligung“ bezeichnet wird. In solchen Fällen sind Kinder zwar an Aktivitäten beteiligt, ihre Meinungen, Bedürfnisse und Perspektiven werden aber nicht wirklich berücksichtigt. Allein die Anwesenheit von Kindern garantiert keine sinnvolle oder einflussreiche Form der Beteiligung.

Sinnvolle Beteiligung zeigt sich daran, in welchem Ausmaß Kinder sich äußern können, Einfluss auf Entscheidungen haben und sehen, dass ihre Beiträge tatsächlich etwas bewirken. Darauf verweist Roger Harts „Leiter der Partizipation“, die zwischen symbolischer Beteiligung und echter Mitbestimmung unterscheidet. Kinder werden bisweilen nur symbolisch einbezogen, ohne Wirkung konsultiert oder zur Legitimation erwachsener Agenden genutzt. Harts Modell fordert Erwachsene dazu auf zu prüfen, ob Kinder tatsächlich gestärkt werden oder lediglich der Anschein von Beteiligung erzeugt wird²³.

Ein zentraler Grund für häufige Missverständnisse von Beteiligung liegt in dominanten kulturellen Vorstellungen von Kindheit. In vielen Gesellschaften werden Kinder vor allem als „zukünftige Erwachsene“ gesehen und weniger als „Bürgerinnen und Bürger von heute“²⁴. Dieses über Generationen weitergegebene Bild stellt Kinder als unvollständig oder unerfahren dar und stützt die Annahme, Erwachsene wüssten grundsätzlich besser, was gut für sie sei. Altersbasierte Autorität wird so häufig als selbstverständlich und kaum hinterfragbar akzeptiert.

Dieses Muster lässt sich mit dem Begriff Adultismus fassen, der die systematische Bevorzugung Erwachsener und die Benachteiligung von Kindern aufgrund ihres Alters beschreibt. Adultismus stabilisiert Machtgefälle, indem sich Kontrollmuster von Generation zu Generation fortsetzen. Junge Erwachsene, die selbst starker Kontrolle unterworfen waren, können diese Verhaltensweisen unbewusst reproduzieren, sobald sie selbst Autorität

²¹ European Parliament, Council of the European Union, & European Commission. (2017). *European Pillar of Social Rights*. [Interinstitutional Proclamation]. Publications Office of the European Union. EUR-Lex Official Journal.

²² Dictionary.com. (n.d.). Participation. In Dictionary.com. <https://www.dictionary.com/browse/participation>.

²³ Hart, R.A., 1992.

²⁴ Department of Children and Youth Affairs. (2015). *National strategy on children and young people's participation in decision-making, 2015–2020*. Government Publications. <https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf>.

erhalten. In diesem Sinn wird Adultismus zu einem Kreislauf, der ungleiche Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern verfestigt²⁵.

Adultistische Haltungen haben erhebliche Folgen für Beteiligung. Wenn Erwachsene sich als grundsätzlich überlegen verstehen, werden Kinderperspektiven leicht abgewertet, relativiert oder ignoriert. Beteiligung reduziert sich dann auf Situationen, in denen Kinder Erwartungen von Erwachsenen erfüllen sollen, statt Prozesse aktiv mitzugestalten. Echte Beteiligung verlangt von Erwachsenen, diese Annahmen zu hinterfragen und Kinder als kompetente soziale Akteure mit eigenen Rechten, Erfahrungen und Sichtweisen anzuerkennen.

Die Förderung sinnvoller Beteiligung beginnt mit einer Veränderung der erwachsenen Perspektive. Erwachsene, die mit Kindern arbeiten, sollten ihr eigenes Verhalten, ihre Kommunikationsweisen und ihre Vorstellungen von Kindheit kritisch reflektieren. Das Erkennen adultistischer Tendenzen ist ein erster Schritt. Wenn Kinder als Partnerinnen und Partner und nicht als passive Empfänger verstanden werden, können Beziehungen entstehen, die von gegenseitigem Respekt, Vertrauen und geteilter Entscheidungsfindung geprägt sind. Sinnvolle Beteiligung erfordert zudem sichere Räume, in denen Kinder sich frei äußern können und in denen sichtbar ist, dass ihre Beiträge Konsequenzen haben. Modelle wie das Lundy Framework geben Orientierung, wie Beteiligung so strukturiert werden kann, dass Kinder tatsächlich gehört werden und ihre Beiträge in Entscheidungen einfließen.

2.2.1 Das Lundy-Modell: Space, Voice, Audience, and Influence

Das Lundy Model of Participation, entwickelt von Laura Lundy an der Queen's University Belfast, bietet einen rechtsbasierten Rahmen zur Umsetzung von Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention. Es übersetzt das Recht von Kindern, ihre Meinung zu äußern, in einen strukturierten und praktisch nutzbaren Ansatz und unterstützt Entscheidungsträger, Fachkräfte und Einrichtungen dabei, sinnvolle Beteiligung zu gewährleisten²⁶.

Das Lundy-Modell beschreibt vier miteinander verbundene Elemente, die zusammen sichere und wirksame Beteiligung ermöglichen: Space, Voice, Audience und Influence (siehe Abbildung 1).

Space – Kinder benötigen sichere, inklusive und unterstützende Räume, in denen sie ihre Sichtweisen frei entwickeln und äußern können. Beteiligung kann nur stattfinden, wenn Kinder sich sicher, respektiert und wohl fühlen. Die Umgebung sollte Offenheit und Vertrauen fördern und sicherstellen, dass alle Kinder – einschließlich jener, die durch Behinderung, Sprache oder soziale Lage benachteiligt sind – sich sinnvoll beteiligen können.

Voice – Kinder müssen in die Lage versetzt werden, ihre Ansichten auf für sie passende Weise zum Ausdruck zu bringen. Sie brauchen altersgerechte und verständliche Informationen, um sich eine Meinung zu bilden. Unterschiedliche Ausdrucksformen – mündlich, schriftlich,

²⁵ Kivel, P. (2024). *Working with young people as adult allies*. Taboo, Spring 2024, 86. Caddo Gap Press.

²⁶ Department of Children and Youth Affairs, 2015.

zeichnerisch, digital, kreativ oder spielerisch – sollten angeboten werden. Beteiligung muss freiwillig bleiben und darf nicht erzwungen werden.

Audience – Die Beiträge von Kindern müssen diejenigen erreichen, die Entscheidungen treffen. Erwachsene sollen aktiv zuhören und sich mit den geäußerten Sichtweisen auseinandersetzen. Kinder sollten wissen, wer ihre Beiträge erhält. Diese Transparenz stärkt Rechenschaftspflicht und Vertrauen in den Beteiligungsprozess.

Influence – Beteiligung ist nur dann sinnvoll, wenn die Ansichten von Kindern im Entscheidungsprozess berücksichtigt werden. Nicht jeder Vorschlag kann umgesetzt werden, aber Beiträge sollen grundsätzlich das Potenzial haben, Ergebnisse zu beeinflussen. Rückmeldeverfahren sind zentral, um Respekt gegenüber den Beiträgen der Kinder zu zeigen und deutlich zu machen, dass ihre Beteiligung eine Rolle spielt.



Abbildung 1. Das Lundy-Modell der Partizipation: Space, Voice, Audience und Influence.

Die Abbildung zeigt die vier zentralen Elemente, die für eine sinnvolle Beteiligung von Kindern erforderlich sind. Sie basiert auf dem von Laura Lundy entwickelten Rahmenmodell und der irischen National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making (2015–2020), in angepasster Form.

Eine besondere Stärke des Lundy-Modells liegt in seiner nicht-hierarchischen Struktur. Anders als Harts „Leiter der Partizipation“ ordnet es Beteiligungsformen nicht auf einer Skala von „niedrig“ zu „hoch“ ein. Stattdessen legt es den Fokus darauf, dass alle vier Elemente vorhanden sein müssen, damit Beteiligung als sinnvoll gelten kann²⁷. Das Modell wird breit in Politik und Praxis eingesetzt und bildet einen Kernbaustein der irischen National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making. Es wird – über Kinder hinaus – auch für junge Menschen bis 24 Jahre genutzt und zeigt damit seine breitere Anwendbarkeit. Insgesamt bietet das Lundy-Modell einen klaren und praxisnahen Rahmen, um Kinderrechte in konkrete Beteiligungsprozesse zu übersetzen. Es stellt sicher, dass Kinder nicht nur sprechen dürfen, sondern gehört, respektiert und in Entscheidungen einbezogen werden, die ihr Leben betreffen.

2.2.2 Harts Partizipationsleiter: Von Scheinbeteiligung zu echter Mitbestimmung

Roger Harts „Ladder of Participation“ ist ein weit verbreitetes Rahmenmodell, um unterschiedliche Formen der Beteiligung von Kindern in Projekten, Entscheidungsprozessen und Gemeinschaftsaktivitäten zu verstehen²⁸. It is designed to help adults reflect critically on how they involve children, promoting a shift from tokenistic inclusion to meaningful participation and citizenship.

Es soll Erwachsenen helfen, ihre Praxis kritisch zu reflektieren und von symbolischer Einbindung zu sinnvoller Beteiligung und Citizenship weiterzuentwickeln.

Die Struktur der Leiter ist in Abbildung 2 dargestellt und zeigt ein Spektrum von Nicht-Beteiligung bis hin zu kinderinitiierten und gemeinsam getragenen Entscheidungen. Die Leiter ist in zwei Hauptbereiche gegliedert: Die unteren drei Sprossen stehen für Formen der Nicht-Beteiligung, die oberen fünf beschreiben zunehmende Grade echter Beteiligung.

Auf den unteren Stufen:

Manipulation liegt vor, wenn Kinder zur Unterstützung einer von Erwachsenen gesteuerten Sache eingesetzt werden, ohne den Zweck zu verstehen. Sie werden angeleitet, auf eine Weise zu handeln oder zu sprechen, ohne über den tatsächlichen Kontext informiert zu sein.

Dekoration bedeutet, dass Kinder zwar sichtbar sind – etwa durch das Tragen von T-Shirts oder die Teilnahme an Veranstaltungen –, aber nicht in Planung oder Entscheidungsprozesse einbezogen werden.

Tokenismus beschreibt Situationen, in denen Kinder scheinbar eine Stimme haben – etwa als Teil eines Panels –, in Wirklichkeit aber kaum Einfluss und keine echte Wahl in Bezug auf ihre Rolle oder ihren Beitrag besitzen.

²⁷ Department of Children and Youth Affairs, 2015.

²⁸ Hart, R. A., 1992.

Die oberen Stufen kennzeichnen zunehmend sinnvolle Beteiligung:

Assigned but Informed (zugewiesen, aber informiert): Erwachsene konzipieren und leiten das Projekt, aber Kinder verstehen seinen Zweck und übernehmen eine echte, nicht-dekorative Rolle.

Consulted and Informed (konsultiert und informiert): Die Meinungen von Kindern werden aktiv eingeholt und berücksichtigt, auch wenn die Verantwortung und Letztentscheidung bei Erwachsenen verbleibt.

Adult-Initiated, Shared Decisions with Children (von Erwachsenen initiiert, mit Kindern geteilte Entscheidungen): Erwachsene stoßen das Projekt an, teilen aber die Entscheidungsbefugnisse mit Kindern.

Child-Initiated and Directed (von Kindern initiiert und gesteuert): Kinder entwerfen und steuern den Prozess selbst und übernehmen Verantwortung für Planung und Umsetzung.

Child-Initiated, Shared Decisions with Adults (von Kindern initiiert, mit Erwachsenen geteilte Entscheidungen): Kinder führen Initiativen an und beziehen Erwachsene bewusst als gleichberechtigte Partner in Entscheidungsprozesse ein.

Hart hat später mehrere verbreitete Missverständnisse seiner Leiter klargestellt. Sie ist kein entwicklungspsychologisches Stufenmodell, das nahelegt, Kinder müssten „Sprosse für Sprosse“ nach oben klettern, je älter sie werden. Stattdessen beschreibt die Leiter, welche Beteiligungsmöglichkeiten Erwachsene und Institutionen bereitstellen, nicht die Fähigkeiten oder „Reife“ der Kinder. Sie war nie als vollständiges Bewertungsinstrument gedacht, sondern als Anstoß für Dialog, Selbstreflexion und kritisches Nachdenken.

Hart weist außerdem auf die Grenzen des Modells hin: Informelle Formen der Beteiligung – etwa Spiel, Interaktionen mit Gleichaltrigen oder Erfahrungen im Alltag – geraten leicht aus dem Blick, obwohl sie entscheidend zur Entwicklung von Handlungsmacht und Identität von Kindern beitragen.

Mit Blick auf Machtverhältnisse betont Hart, dass von Kindern initiierte und gesteuerte Projekte zwar wertvoll sind, aber nicht das alleinige Ideal darstellen. Moralisch besonders bedeutsam sind aus seiner Sicht Formen geteilter Entscheidungsfindung zwischen Kindern und Erwachsenen. Sie spiegeln ein inklusives Verständnis von Citizenship wider, in dem alle – Kinder wie Erwachsene – Rechte und Verantwortung in Entscheidungsprozessen tragen. Trotz seiner Begrenzungen bleibt Harts Partizipationsleiter ein einflussreiches Werkzeug, um zwischen symbolischer und echter Beteiligung zu unterscheiden. Sie regt Erwachsene dazu an, kritisch zu prüfen, wie viel Einfluss und Handlungsspielraum sie Kindern tatsächlich einräumen, und macht sichtbar, wie schnell Beteiligung lediglich eine symbolische Funktion ohne reale Wirkung annehmen kann. Letztlich verschiebt Harts Arbeit den Blick von einer starren „Leiter“, die erklommen werden soll, hin zu einem Verständnis von Beteiligung als

dynamisches Beziehungsverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen – geprägt von Kontext, Kultur und geteilter Verantwortung²⁹.

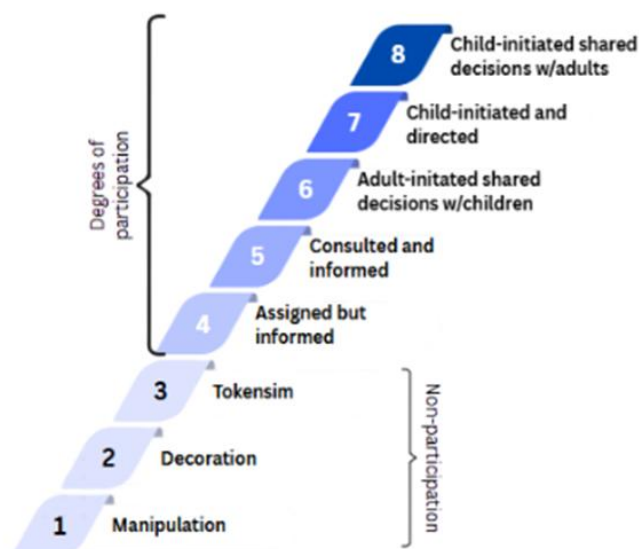


Abbildung 2. Harts Partizipationsleiter.

Die Leiter zeigt acht Stufen der Beteiligung von Kindern – von Nicht-Beteiligung (Manipulation, Dekoration, Tokenismus) bis hin zu zunehmenden Formen sinnvoller Beteiligung, einschließlich von Kindern initiierten und gemeinsam mit Erwachsenen getragener Entscheidungsprozesse.

Adaptiert nach Hart, 1992.

2.3 Der SOCRATES Compass: Ein zirkuläres Beteiligungsmodell

Der SOCRATES Compass Mechanism (SCM) bietet einen umfassenden Rahmen, um Kinderbeteiligung als kontinuierlichen, zirkulären Prozess zu verstehen und umzusetzen. Anders als traditionelle lineare Ansätze – die häufig enden, sobald Kinder ihre Meinung geäußert haben – verortet der SCM Beteiligung in einem iterativen Kreislauf, in dem Kinder Themen wahrnehmen, gemeinsam erkunden, ihre Sichtweisen mitteilen und eine nachvollziehbare Rückmeldung erhalten.

Das Modell integriert Erkenntnisse aus internationalen Kinderrechtsrahmen, empirischer Forschung und Fokusgruppen in mehreren Ländern. Es wurde kindzentriert, entwicklungsangemessen und beziehungsorientiert angelegt, sodass Beteiligung bedeutsam, inklusiv und stärkend (empowernd) gestaltet werden kann. Der Compass versteht Beteiligung nicht als einzelne Veranstaltungen, sondern als dynamisches Zusammenspiel von Erfahrungen, Beziehungen und strukturierten Aushandlungsprozessen zwischen Kindern, Erwachsenen und Institutionen.

Der vorliegende Abschnitt führt durch die Grundprinzipien und Phasen des SCM und zeigt, wie Beteiligung als kontinuierlicher, zirkulärer Prozess erlebbar wird. Die folgenden Unterkapitel beleuchten zunächst die Grenzen linearer Modelle, stellen die vier Compass-Punkte NOTICE, EXPLORE, SPEAK und WEIGH vor und erläutern, wie Feedback, Anpassungsfähigkeit und Agency-Bildung zusammenspielen, um sinnvolle, inklusive und kontextsensible Beteiligung in Bildungs-, Sozial- und Gemeindekontexten zu ermöglichen.

²⁹ Hart, R. A. 2008. "Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children." In *Participation and Learning*, edited by A. Reid, B. Bruun Jensen, J. Nikel, and V. Simovska, 19–31. Dordrecht: Springer.

2.3.1 Jenseits linearer Beteiligungsmodelle

Kinderbeteiligung ist in internationalen und europäischen Kinderrechtsrahmen als grundlegendes Recht anerkannt³⁰. Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) garantiert Kindern das Recht, ihre Meinung in sie betreffenden Angelegenheiten frei zu äußern und verlangt, dass diese Meinung entsprechend Alter und Reife ernst genommen wird. Trotz gesteigerter Aufmerksamkeit für Beteiligung bleiben viele Beteiligungsprozesse in der Praxis jedoch überwiegend konsultativ³¹.

Traditionelle Ansätze folgen häufig einer linearen Logik: Kinder äußern ihre Meinung, Erwachsene sammeln Rückmeldungen – und der Prozess endet ohne Kontinuität oder weitere Einbindung³². Kinder werden „angehört“, ohne zu erfahren, ob ihre Beiträge Entscheidungen beeinflusst haben oder ob ihnen konkrete Maßnahmen folgten.

Die SOCRATES-Fokusgruppen bestätigten diese Grenzen. In allen beteiligten Ländern beschrieben Kinder Situationen, in denen Erwachsene zwar formal zugehört, aber keine sichtbare Rückmeldung gegeben haben. Viele sprachen von einem „fake yes“: Erwachsene reagieren freundlich oder vage, ohne danach aktiv zu werden oder Gründe zu erklären. Kinder betonten durchgängig, wie wichtig klare, respektvolle und verständliche Rückmeldungen sind. Sie akzeptieren Widerspruch oder ablehnende Entscheidungen eher, wenn diese ehrlich begründet werden, lehnen aber Schweigen, Unklarheit oder fehlende Erklärungen ab. Aus Sicht der Kinder wird daher das Prinzip des „erklärten Neins“ zu einem zentralen Element des SCM.

Beteiligung ist zudem zutiefst relational³³. Die Bereitschaft von Kindern, sich zu engagieren, wird durch frühere Erfahrungen geprägt – ob sie gehört, ignoriert, ermutigt oder zurückgewiesen wurden. Werden ihre Beiträge anerkannt und respektiert, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich auch künftig beteiligen. Symbolische oder wirkungslose Beteiligung dagegen kann zu Rückzug und dem Gefühl führen, dass ihre Stimme in institutionellen Kontexten wenig zählt. Über alle Länder hinweg (Österreich, Griechenland, Italien, Rumänien, Spanien) äußerten viele Kinder Skepsis gegenüber institutioneller Beteiligung, betonten aber die Bedeutung vertrauensvoller Erwachsener als Begleitpersonen, Vermittlerinnen oder Unterstützer. Das zeigt, wie eng Beteiligung und Vertrauensaufbau miteinander verbunden sind.

Die Fokusgruppen zeigten außerdem, dass Beteiligung nicht allein auf formale, verbale Konsultationsformate gestützt werden kann. Vor allem jüngere Kinder sowie Kinder mit

³⁰ United Nations Convention on the Rights of the Child, November 20, 1989, <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>; European Commission, 2021.

³¹ Lundy, L., 2007.; Council of Europe. (2022). *Council of Europe strategy for the rights of the child (2022-2027)*. Council of Europe Publishing. <https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/11015-council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027.html>.

³² Hart, R.A., 1992; Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.

³³ Percy-Smith, B., & Patrick Thomas, N., 2010.

sprachlichen, kognitiven oder selbstwertbezogenen Hürden brauchen visuelle, gemeinschaftliche und emotional sichere Zugänge, um sich sinnvoll beteiligen zu können³⁴.

Als Antwort auf diese Grenzen versteht der SOCRATES Compass Mechanism Beteiligung als zirkulären Prozess. Beteiligung ist nicht ein einmaliger Konsultationsmoment, sondern ein fortlaufender Zyklus: Kinder nehmen Themen wahr, erkunden sie gemeinsam, bringen ihre Sichtweisen ein und erhalten sichtbare, begründete Rückmeldungen, die zukünftige Beteiligung prägen.

Diese zirkuläre Logik ist die Grundlage des SCM und strukturiert seine vier verbundenen Phasen: NOTICE, EXPLORE, SPEAK und WEIGH.

2.3.2 Die vier Compass-Punkte des SCM

Der SOCRATES Compass Mechanism basiert auf vier miteinander verbundenen Phasen – NOTICE, EXPLORE, SPEAK und WEIGH –, die zusammen einen zirkulären Beteiligungsprozess bilden. Diese Phasen sind keine losgelösten Einzelschritte, sondern Dimensionen von Beteiligungserfahrungen, durch die Kinder schrittweise Selbstvertrauen, Handlungsmacht (Agency) und Engagement in ihren Lebenswelten und in Entscheidungsprozessen aufbauen. Das Modell orientiert sich daran, wie Kinder selbst Beteiligung erleben³⁵. Die Fokusgruppen machten deutlich, dass Kinder sich nicht über abstrakte institutionelle Logiken an Beteiligung herantasten, sondern über gelebte Erfahrungen, Beziehungen, Gefühle und Alltagssituationen³⁶. Der Compass übersetzt Beteiligung daher in eine kindzentrierte, entwicklungsangemessene „Reise“.

NOTICE bildet den Ausgangspunkt. Hier identifizieren Kinder Themen, Situationen oder Erfahrungen, die ihren Alltag und ihre Gemeinschaften betreffen. Der SCM geht davon aus, dass Kinder Probleme vor allem über direkte Beobachtung, emotionale Reaktionen und gelebte Erfahrung wahrnehmen – weniger über abstrakte politische Begriffe. Ziel dieser Phase ist es, Kinder darin zu bestärken, dass ihre alltäglichen Wahrnehmungen legitime Einstiegspunkte für Beteiligung sind.

EXPLORE vertieft das Verständnis durch gemeinsame Reflexion und Recherche. Kinder gehen über spontane Reaktionen hinaus und erkunden Ursachen, Perspektiven und mögliche Lösungen. Die Fokusgruppen zeigten, dass Exploration besonders wirksam ist, wenn sie

³⁴ United Nations Committee on the Rights of the Child., 2009; Lansdown G (2010) The realisation of children's participation rights. Critical reflections. In: Percy-Smith B, Thomas N (eds) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London and New York: Routledge, pp. 11–23.

³⁵ Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.

³⁶ Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>; James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203362600>.

kreativ, interaktiv und gemeinschaftlich gestaltet wird – nicht ausschließlich über formale Diskussion.

SPEAK ist die Phase, in der Kinder ihre Ideen, Anliegen und Vorschläge an Erwachsene und Entscheidungsträger kommunizieren. Im SCM wird Advocacy nicht als individuelle Leistung oder formale Debatte verstanden, sondern als unterstützter, generationenübergreifender Dialog. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder kollektive, vorbereitete und emotional sichere Kommunikationsformen gegenüber Autoritätspersonen bevorzugen³⁷.

WEIGH konzentriert sich auf Reflexion, Rückmeldung und Rechenschaft³⁸. Kinder setzen sich damit auseinander, wie ihre Beiträge aufgenommen wurden und welche Wirkung sie hatten. Die Fokusgruppen betonen durchgängig, dass Feedback ein zentrales Kriterium für „bedeutsame Beteiligung“ ist – insbesondere, wenn Erwachsene klar, respektvoll und nachvollziehbar erklären, was mit den Beiträgen der Kinder geschehen ist.

Gemeinsam bilden die vier Compass-Punkte einen kontinuierlichen Beteiligungszyklus und keine starre Abfolge. Jede Phase beeinflusst die nächste, und insbesondere die Qualität der WEIGH-Phase wirkt direkt auf die zukünftige Bereitschaft der Kinder, wieder wahrzunehmen (NOTICE), zu erkunden, zu sprechen und sich erneut einzubringen. Diese zirkuläre Struktur stärkt langfristig Agency, Selbstvertrauen und ein Gefühl demokratischer Zugehörigkeit.

2.3.3 Zirkuläre Beteiligung, Feedback-Schleifen und die Stärkung kindlicher Handlungsspielräume

Die zentrale Innovation des SOCRATES Compass Mechanism liegt in seinem zirkulären Verständnis von Beteiligung. Im Unterschied zu linearen Modellen, die mit der Äußerung von Kindermeinungen enden, geht der SCM davon aus, dass Beteiligung erst dann wirklich bedeutsam wird, wenn Kinder sichtbare, verständliche und begründete Reaktionen von Erwachsenen und Institutionen erhalten.

Die Fokusgruppen zeigen, dass Kinder Beteiligung nicht primär daran messen, ob sie sprechen durften, sondern daran, was danach geschieht. Die WEIGH-Phase ist daher weder Abschluss noch optionale Ergänzung, sondern ein zentraler Knotenpunkt: Sie verbindet sich unmittelbar wieder mit NOTICE und prägt so die zukünftige Bereitschaft der Kinder zur erneuten Beteiligung.

Im SCM wird Feedback nicht nur als Mitteilung von Ergebnissen verstanden, sondern als Kernpraktik von Beteiligung, die Anerkennung, Rechenschaft und Vertrauen stärkt³⁹. Jede

³⁷ Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714-736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>.

³⁸ Hart, R. A., 1992.

³⁹ Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>; Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>.

Beteiligungserfahrung wirkt auf Selbstvertrauen, Motivation und künftiges Engagement zurück – ein dynamischer, sich selbst verstärkender Prozess.

Auf diese Weise unterstützt der SCM nicht nur einzelne Beteiligungsaktivitäten,⁴⁰ sondern trägt zur schrittweisen Rekonstruktion von Agency bei. Kindern wird erfahrbar, dass ihre Perspektiven in einen echten Dialog mit Erwachsenen, Institutionen und Gemeindestrukturen eintreten können. Sie lernen, dass ihre Beiträge bedeutsam sind und konkrete Wirkung entfalten.

2.3.4 Flexibilität und Anpassungsfähigkeit in unterschiedlichen Kontexten

Der SOCRATES Compass Mechanism ist als flexibler, anpassungsfähiger Rahmen konzipiert – nicht als starres Set von Aktivitäten. Die Fokusgruppen machen deutlich, dass Kinderbeteiligung durch Alter, kognitive Entwicklung, sozialen Kontext, Selbstvertrauen sowie durch den jeweiligen Handlungsraum beeinflusst wird. Ein „one-size-fits-all“-Ansatz birgt daher das Risiko, Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Ausdrucksformen und Vorerfahrungen auszuschließen.

Um dem zu begegnen, ist der SCM modular und nicht-preskriptiv aufgebaut. Moderierende können Methoden, Werkzeuge und Komplexitätsgrad an die jeweilige Gruppe anpassen. Dies ist besonders wichtig im Hinblick auf die drei entwicklungsbezogenen Cluster, die in den Fokusgruppen identifiziert wurden:

Jüngere Kinder (6–8 Jahre): Beteiligung stützt sich stark auf visuelle, spielerische und konkrete Erfahrungen. Abstrakte Beteiligungs- oder Demokratiekonzepte sind in diesem Alter herausfordernd. Zeichnungen, Rollenspiele, Geschichten, Bewegung und taktile Materialien sind zentrale Zugänge⁴¹.

Übergangsgruppe (8–10 Jahre): Diese Gruppe profitiert von einem schrittweisen Übergang zwischen konkretem und abstrakterem Denken. Körperbezogenes Lernen, geführte Beispiele und gemeinsame Erkundung sind besonders hilfreich – bei weiterhin hohem Einsatz visueller und interaktiver Methoden.

Ältere Kinder (9–12 Jahre): Kinder verfügen über mehr Ressourcen für strukturierte Reflexion, gemeinsame Recherche und gezielte Kommunikation mit Erwachsenen und Entscheidungsträgern. Kreative und peer-basierte Ansätze bleiben wichtig, aber eher unterstützend.

Der SCM ist so angelegt, dass er in verschiedenen Bildungs- und Sozialsettings nutzbar ist: in formalen Schulen, in non-formalen Lernräumen und in gemeinwesenorientierten Angeboten. Die Fokusgruppen zeigten Unterschiede zwischen öffentlichen Schulen, zweisprachigen oder stark strukturierten Lernumgebungen und informellen Nachmittagsangeboten –

⁴⁰ Shier, H., 2001.; Lundy, L., 2007.

⁴¹ Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.1037/11494-000>; Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole et al., Harvard University Press. JSTOR, <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.

insbesondere in Bezug auf Selbstvertrauen, wahrgenommene Agency und Beziehungen zu Erwachsenen. Dies unterstreicht den Bedarf an Anpassungsfähigkeit statt Standardisierung. Schließlich ist Inklusion und Zugänglichkeit in der gesamten Gestaltung des SCM verankert. Kinder mit sprachlichen Barrieren, kognitiven Herausforderungen, geringerem Selbstvertrauen oder vulnerablen Lebenslagen benötigen oft zusätzliche Unterstützung, um sich sinnvoll beteiligen zu können. Der Rahmen fördert deshalb kollektive Formate, emotional sichere Räume, einfache Sprache sowie den Einsatz visueller, räumlicher und erfahrungsbezogener Methoden. So wird die Abhängigkeit von rein verbaler Kommunikation reduziert und sichergestellt, dass alle Kinder sich beteiligen können.

2.3.5 Der SCM als Rahmen zur Stärkung von Handlungsspielräumen

Der SCM zielt nicht primär darauf ab, formale Bürgervorschläge zu produzieren oder institutionelle Entscheidungsprozesse zu simulieren. Sein zentrales Anliegen ist es, die Handlungsmacht (Agency) von Kindern zu stärken, indem bedeutsame Gelegenheiten für Ausdruck, Dialog, Reflexion und Einfluss geschaffen werden – in Umgebungen, die zugänglich, unterstützend und responsiv sind ⁴².

Die Ergebnisse der Fokusgruppen zeigen, dass Kinder bereits ein ausgeprägtes Bewusstsein für Fairness, Sicherheit, Wohlbefinden und gemeinschaftliche Fragen besitzen, die ihren Alltag betreffen. Gleichzeitig äußerten viele Zweifel daran, ob Erwachsene oder Institutionen ihre Stimmen ernst nehmen. Einige beschrieben sich als „zu jung“, um etwas bewirken zu können, oder gingen davon aus, dass Erwachsene ihre Sichtweisen ignorieren würden, unabhängig davon, was sie sagen. Dies deutet darauf hin, dass ein zentraler Hinderungsgrund für Beteiligung weniger in fehlendem Interesse liegt, sondern vielmehr in einem begrenzten Vertrauen in die Bedeutung und Wirkung der eigenen Beiträge.

Vor diesem Hintergrund versteht der SCM Beteiligung als schrittweisen Prozess des Lernens und der Stärkung. Durch die vier Compass-Phasen werden Kinder darin unterstützt, ihre Erfahrungen und Perspektiven als gültige Ausgangspunkte wahrzunehmen, Themen gemeinsam zu erkunden, mit anderen in Formen zu kommunizieren, die für sie sicher und sinnvoll sind, und besser zu verstehen, wie Dialogprozesse mit Erwachsenen und Institutionen in der Praxis funktionieren. Der Rahmen positioniert Kinder dabei nicht als isolierte Akteur*innen, die Beteiligung allein bewältigen müssen, sondern betont die Bedeutung unterstützender Beziehungen, kollektiver Ausdrucksformen und generationenübergreifender Dialoge. Beteiligung wird als geteilter Prozess verstanden, in dem Erwachsene als Begleitende, Zuhörende und Unterstützende auftreten, nicht als Gatekeeper, die festlegen, welche Beiträge legitim sind.

⁴² Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187–206.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>; Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press. [Development as freedom | Kuangalia](#).

Zugleich unterstreicht der SCM die enge Verbindung zwischen Beteiligung und Vertrauen. Kinder beteiligen sich eher, wenn Erwachsene respektvoll reagieren, transparent kommunizieren und deutlich machen, dass ihre Beiträge ernst genommen werden. Entsprechend richtet der Rahmen den Blick nicht nur auf die Fähigkeit von Kindern, sich zu äußern, sondern ebenso auf die Fähigkeit von Erwachsenen, zuzuhören, zu erklären und Verantwortung für ihre Reaktionen zu übernehmen. Auf diese Weise trägt der SCM zu einer inklusiven und beziehungsorientierten Beteiligungskultur bei, in der Kinder nicht als passive Adressatinnen von Entscheidungen verstanden werden, sondern als soziale Akteurinnen, die zu Diskussionen beitragen, welche ihr Leben und ihre Gemeinschaften betreffen.

3. Evidenzbasis: Einblicke aus Fokusgruppen

Die Entwicklung des SOCRATES Compass Mechanism (SCM) basiert nicht nur auf rechtlichen und theoretischen Grundlagen, sondern auch auf empirischen Erkenntnissen aus den gelebten Erfahrungen von Kindern. Dieses Kapitel stellt die Evidenzbasis vor, die durch transnationale Fokusgruppen aufgebaut wurde, und beleuchtet, wie Kinder ihre Rechte, Beteiligungsmöglichkeiten und die Barrieren wahrnehmen, denen sie in unterschiedlichen europäischen Kontexten begegnen.

Die Fokusgruppen wurden bewusst partizipativ, qualitativ und kindzentriert angelegt, um sicherzustellen, dass die Daten tatsächliche Erfahrungen der Kinder widerspiegeln und nicht lediglich erwachsene Annahmen über Kindheit und Beteiligung. Indem Perspektiven von Kindern aus mehreren Ländern und aus verschiedenen Bildungs- und Betreuungskontexten erhoben wurden, entsteht eine belastbare Grundlage für die Entwicklung eines Beteiligungsrahmens, der inklusiv, anpassungsfähig und sensibel für entwicklungsbezogene und kontextuelle Unterschiede ist.

Die folgenden Abschnitte skizzieren zunächst den methodischen Ansatz zur Erhebung und Auswertung der Daten (Abschnitt 3.1) und führen anschließend die zentralen Ergebnisse zu Wahrnehmungen, Bedürfnissen und bevorzugten Beteiligungsformen von Kindern aus (Abschnitt 3.2). Daran anschließend werden die Barrieren beleuchtet, die sinnvolle Beteiligung erschweren (Abschnitt 3.3), bevor der Zusammenhang zwischen diesen empirischen Befunden und der Ausgestaltung des SCM diskutiert wird (Abschnitt 3.4). Auf diese Weise wird eine klare Verbindung zwischen den erhobenen Daten und der praktischen wie konzeptionellen Entwicklung des Compass Mechanism hergestellt.

3.1 Methodischer Ansatz

In diesem Abschnitt wird der methodische Ansatz vorgestellt, mit dem die Evidenzbasis für den SOCRATES Compass Mechanism (SCM) geschaffen wurde. Die Methodologie ist dabei nicht lediglich als Beschreibung von Datenerhebungsverfahren zu verstehen, sondern übernimmt eine strategische Funktion innerhalb des Rahmens: Sie erläutert, wie der SCM in den gelebten Erfahrungen von Kindern verankert wurde, anstatt ausschließlich aus theoretischen Annahmen oder erwachsenen Interpretationen von Beteiligung abgeleitet zu werden⁴³.

Der Ansatz wurde so konzipiert, dass er Wahrnehmungen, Bedürfnisse und Beteiligungsmuster von Kindern in unterschiedlichen europäischen Kontexten erfasst. Zugleich musste er ausreichend strukturiert sein, um Vergleiche zwischen Ländern zu ermöglichen, und dennoch flexibel bleiben, um die Vielfalt, Spontaneität und Ausdrucksformen der Kinder zu bewahren. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Struktur und Offenheit ist besonders bedeutsam in einem Projekt wie SOCRATES, in dem es nicht nur darum geht zu verstehen, was Kinder denken, sondern auch darum, zu beobachten, wie sie

⁴³ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

sich beteiligen, was ihre Beteiligung unterstützt und was ihre Möglichkeiten, sich sinnvoll zu äußern, begrenzt.

3.1.1 Ein partizipatives und qualitatives Design

Konsortialweit wurde ein qualitatives, partizipatives Forschungsdesign umgesetzt, bei dem Fokusgruppendifkussionen die zentrale Methode der Datenerhebung darstellten. Dieser Ansatz wurde als besonders geeignet bewertet, weil er Kindern die Möglichkeit eröffnete, miteinander in Austausch zu treten, Erfahrungen zu teilen und gemeinsam über Themen wie Beteiligung, Rechte, Gemeinschaftsleben und Beziehungen zu Erwachsenen zu reflektieren⁴⁴. Die Nutzung von Fokusgruppen ermöglichte es, nicht nur einzelne Antworten, sondern auch Gruppendynamiken zu beobachten. Das war deshalb wichtig, weil Kinderbeteiligung häufig durch Interaktionen mit Gleichaltrigen, durch Selbstvertrauen, Vertrauen in Erwachsene und durch die emotionale Atmosphäre in der Gruppe geprägt wird. Insofern spiegelte die Methodologie zentrale Prinzipien wider, die auch dem SCM zugrunde liegen: Beteiligung, Dialog, Inklusion und die gemeinsame Aushandlung von Bedeutungen⁴⁵.

Die Fokusgruppen wurden in verschiedenen Bildungs- und Sozialsettings durchgeführt, darunter sowohl formale als auch non-formale Umgebungen. Diese Vielfalt erlaubte es, Einblicke von Kindern zu gewinnen, die in unterschiedlichen institutionellen, kulturellen und sozioökonomischen Kontexten leben. Die Ergebnisse repräsentieren daher keine einheitliche Beteiligungserfahrung, sondern ein Spektrum wiederkehrender Muster und kontextspezifischer Unterschiede, die in die Entwicklung eines anpassungsfähigen Mechanismus einfließen können.

3.1.2 Balance zwischen Struktur und Flexibilität

Ein zentrales methodisches Merkmal der Fokusgruppen war der Einsatz eines Formats der geführten Konversation. Die Sitzungen waren weder als starre Interviews angelegt noch völlig offen. Stattdessen arbeiteten die Moderator*innen mit thematischen Impulsen, die den Gesprächsverlauf strukturierten und zugleich Raum ließen, damit Kinder eigene Erfahrungen, Beispiele, Sorgen und Deutungen einbringen konnten.

Diese Balance war aus zwei Gründen wichtig. Zum einen stellte sie sicher, dass alle Projektpartner vergleichbare Themenfelder bearbeiteten und so gemeinsame Muster über Länder hinweg identifiziert werden konnten. Zum anderen eröffnete sie Moderator*innen die Möglichkeit, auf die spezifische Dynamik jeder Gruppe einzugehen, etwa auf Unterschiede im Alter, in Kommunikationsstilen, im Selbstvertrauen, in der Aufmerksamkeitsspanne oder im Bildungskontext.

⁴⁴ Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁴⁵ Morgan, D.L., 1997.

Diese methodische Entscheidung wirkt unmittelbar in die Konzeption des SCM hinein. Wie die Fokusgruppen benötigt auch der Compass eine klare Struktur, ohne als starres Drehbuch zu funktionieren. Er muss einen erkennbaren Orientierungsrahmen bieten und gleichzeitig die Anpassung von Methoden, Sprache, Tempo und Interaktionsformaten an die jeweiligen Kindergruppen ermöglichen.

3.1.3 Altersbezogene und kontextsensitive Umsetzung

Die Methodologie wurde bewusst an unterschiedliche Altersgruppen und Umsetzungskontexte angepasst. Besondere Aufmerksamkeit galt den Altersclustern 6–8 und 9–12 Jahre, wobei anerkannt wurde, dass kindliche Entwicklung nicht strikt in Kategorien verläuft. Moderationsstile, Kommunikationsstrategien und Aktivitäten wurden daher in Abhängigkeit von Entwicklungsstand, kognitiver Verarbeitungsfähigkeit und bevorzugten Ausdrucksformen der Kinder variiert.

In der Praxis zeigte sich, dass jüngere Kinder eher über visuelle, interaktive und spielerische Zugänge erreicht werden konnten, während ältere Kinder stärker in diskussionsorientierte Aktivitäten, gemeinschaftliche Reflexion und strukturierte Ideengenerierung einbezogen werden konnten. Gleichzeitig wurde deutlich, dass das Alter allein die Beteiligungsbedürfnisse nicht bestimmt. Faktoren wie Selbstvertrauen, Vorerfahrungen mit Beteiligung, Sprache, institutioneller Rahmen und Gruppendynamik beeinflussten ebenfalls maßgeblich, wie Kinder sich einbrachten.

Moderator*innen entwickelten vor diesem Hintergrund altersangemessene Einstiege in die Gespräche und achteten darauf, dass Begriffe wie Gemeinschaft, Dialog, Entscheidungsfindung und Beteiligung verständlich und bedeutungsvoll blieben. Die Methodologie bestätigt damit eines der zentralen Prinzipien des SCM: Beteiligung kann nicht nach einem einheitlichen Standardmodell gestaltet werden. Sie erfordert differenzierte Zugänge und flexible Instrumente, die den jeweiligen Entwicklungs- und Kontextbedingungen der Gruppen Rechnung tragen.

3.1.4 Bedingungen für authentische Beteiligung

Die Schaffung eines sicheren und unterstützenden Rahmens war eine zentrale methodische Priorität im gesamten Fokusgruppenprozess. Authentische Beteiligung hängt nicht allein davon ab, Kindern formell das Wort zu erteilen, sondern auch davon, ob sie sich wohl, respektiert und ernsthaft eingeladen fühlen, sich einzubringen⁴⁶.

Mehrere methodische Entscheidungen dienten diesem Ziel. Das persönliche, face-to-face-Format erleichterte den Vertrauensaufbau, förderte die Beteiligung und begünstigte spontane Interaktionen zwischen den Kindern. Jede Sitzung wurde von zwei Moderator*innen begleitet, sodass eine Person die Diskussion führen konnte, während die andere Gruppendynamiken, Inklusion und das Wohlbefinden der Kinder im Blick behielt. Dies

⁴⁶ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

war insbesondere wichtig, um zu vermeiden, dass ruhigere oder weniger selbstsichere Kinder übersehen wurden.

Darüber hinaus setzten Moderator*innen aktive Beteiligungsstrategien ein, um auch diejenigen Kinder zu ermutigen, die sich sonst möglicherweise eher zurückgehalten hätten. Dazu gehörte die Anpassung von Fragen, der Einsatz visueller oder kreativer Impulse, die Arbeit in kleineren Gruppen sowie die bewusste Gestaltung einer Atmosphäre, in der unterschiedliche Ausdrucksweisen akzeptiert wurden.

Diese Elemente erwiesen sich als wesentlich, da die Fokusgruppen immer wieder darauf hinwiesen, dass die Bereitschaft von Kindern, sich zu beteiligen, stark von Vertrauen in Erwachsene, Angst vor Bewertung, Peer-Dynamiken und früheren Erfahrungen des Gehört- oder Überhörtwerdens geprägt ist. Beteiligung kann daher nicht bloß angeboten werden; sie muss durch unterstützende Beziehungen, inklusive Umgebungen und sorgfältig gestaltete Interaktionsprozesse aktiv ermöglicht werden.

3.1.5 Datenerhebung und interpretativer Zugang

Die Datenerhebung beruhte vor allem auf Notizen der Moderatorinnen, die während und unmittelbar nach den Fokusgruppensitzungen angefertigt wurden. Auf Ton- oder Videoaufnahmen wurde bewusst verzichtet, um eine möglichst natürliche und entspannte Gesprächsatmosphäre zu schaffen, in der Kinder frei mit Gleichaltrigen und Moderatorinnen interagieren konnten. Diese Entscheidung sollte Druck reduzieren und spontane Beteiligung erleichtern⁴⁷.

In den Notizen wurden wiederkehrende Themen, geteilte Anliegen, prägnante Aussagen, illustrative Beispiele sowie Beobachtungen zur Beteiligung und zu Gruppendynamiken festgehalten. Im Anschluss an jede Sitzung wurden die Notizen von den Moderator*innen geordnet und reflektiert, um die Beiträge der Kinder möglichst kontextnah und sinngetreu zu dokumentieren.

Auf Ebene des Konsortiums wurden die qualitativen Daten in einem vergleichenden transnationalen Analyseprozess zusammengeführt. Dadurch konnten Muster identifiziert werden, die in mehreren Ländern auftraten, ebenso wie kontextspezifische Unterschiede, die mit Bildungs-, Sozial-, Kultur- oder institutionellen Rahmenbedingungen zusammenhingen. Die Analyse machte zudem deutlich, welche wiederkehrenden Barrieren Beteiligung erschwerten und unter welchen Bedingungen Kinder sich selbstbewusster und als wirksam beteiligt erlebten.

Die daraus resultierende Synthese bildet die empirische Grundlage des SCM. Sie trägt dazu bei, dass der Mechanismus in beobachteten Beteiligungsdynamiken und in den gelebten Erfahrungen von Kindern verankert ist, anstatt sich ausschließlich auf theoretische Modelle oder erwachsene Vorstellungen davon zu stützen, wie Beteiligung idealerweise aussehen sollte.

⁴⁷ Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

3.1.6 Methodische Stärken und strategischer Mehrwert

Die gewählte Methodologie weist mehrere Stärken für die Entwicklung des SCM auf. Zum einen ermöglicht sie Vergleiche zwischen Ländern, ohne die Bedeutung kontextueller Unterschiede zu vernachlässigen. Dies ist deshalb zentral, weil der SCM zwar in unterschiedlichen europäischen Kontexten einsetzbar und wiederholbar sein soll, aber nicht überall in identischer Form angewandt werden kann.

Zum anderen ist die Methodik stark kindzentriert. Sie stellt die Stimmen, Erfahrungen und bevorzugten Ausdrucksformen von Kindern in den Mittelpunkt und trägt so dazu bei, dass der Rahmen sich an dem orientiert, was Kinder tatsächlich geäußert und wie sie sich in den Aktivitäten eingebracht haben. Dadurch wird das Risiko verringert, Beteiligungsinstrumente ausschließlich auf der Grundlage erwachsener Erwartungen oder institutioneller Deutungen von Partizipation zu entwerfen.

Darüber hinaus spiegelt die Methodologie die partizipative Logik des SCM selbst wider. Die Fokusgruppen dienten nicht nur der Informationsgewinnung, sondern folgten in ihrer Anlage den Prinzipien von Dialog, Inklusion, gemeinsamer Bedeutungsproduktion und aktiver Beteiligung. In diesem Sinne antizipierte der Forschungsprozess bereits methodische Entscheidungen, die im SCM später systematisch aufgenommen und weiterentwickelt werden.

Ziel war es nicht, statistisch generalisierbare Daten zu generieren. Vielmehr führte die Methodik zu dichten und praxisrelevanten qualitativen Einsichten. Diese sind besonders hilfreich für die Entwicklung von Beteiligungswerkzeugen, Moderationsstrategien und anpassungsfähigen Prozessen, die auf tatsächlich beobachtete Beteiligungsdynamiken im Projektverlauf reagieren.

3.1.7 Limitations and Design Considerations

Gleichzeitig müssen bestimmte methodische Begrenzungen benannt werden, da sie für die Interpretation der Befunde und für die Ausgestaltung des SCM von Bedeutung sind. Die Abstützung auf Notizen der Moderator*innen trug zwar dazu bei, eine natürliche und wenig einschüchternde Gesprächsatmosphäre zu bewahren, könnte aber dazu geführt haben, dass bestimmte Nuancen oder wörtliche Formulierungen von Kindern nicht vollständig erfasst wurden. Wie bei allen Fokusgruppenansätzen ist zudem davon auszugehen, dass Gruppendynamiken individuelle Beiträge beeinflusst haben und einige Kinder deutlich aktiver waren als andere⁴⁸.

Die Ergebnisse sind darüber hinaus kontextabhängig. Sie sollten nicht als universell repräsentativ für die Erfahrungen aller Kinder in Europa verstanden werden. Vielmehr liefern

⁴⁸ Morgan, D. L., 1997; Krueger, R. A., & Casey, M. A., 2015.

sie Muster und praxisnahe Einsichten, die in den spezifischen Kontexten verankert sind, in denen die Projektaktivitäten durchgeführt wurden.

Diese Begrenzungen mindern den Wert der Befunde jedoch nicht, sondern verweisen auf eine wichtige Gestaltungsanforderung des SCM: Der Mechanismus muss flexibel, anpassungsfähig und responsiv gegenüber den jeweiligen Gruppen und Settings bleiben. Moderator*innen sollten ermutigt werden, Werkzeuge, Sprache, Tempo und Beteiligungsstrategien an Entwicklungsstand, kommunikative Bedürfnisse und Gruppendynamiken der Kinder anzupassen.

3.1.8 Operative Implikationen für den SCM

Der methodische Ansatz bildet eine belastbare und praktisch nutzbare Grundlage für die Entwicklung des SOCRATES Compass Mechanism. Die Verbindung von strukturierender Orientierung und Flexibilität sowie die konsequente Ausrichtung an den gelebten Erfahrungen von Kindern tragen dazu bei, dass der SCM in realen Beteiligungsdynamiken verankert ist, die in unterschiedlichen europäischen Kontexten beobachtet wurden.

Noch wichtiger ist, dass die Methodologie nicht nur aufzeigt, welche Inhalte der SCM adressieren sollte, sondern auch, wie er gestaltet sein muss. Sie verdeutlicht, wie zentral es ist, sichere Räume zu schaffen, Beteiligungsmethoden alters- und kontextspezifisch anzupassen, verschiedene Ausdrucksformen zu unterstützen und anzuerkennen, dass Kinderbeteiligung stets von relationalen, emotionalen und praktischen Bedingungen abhängt. Diese Prinzipien werden daher nicht als nachgeordnete Aspekte behandelt, sondern als grundlegende operationale Elemente in den SCM integriert.

3.2 Zentrale Befunde zu Wahrnehmungen und Bedürfnissen von Kindern

Der SOCRATES Compass Mechanism stützt sich nicht nur auf rechtliche und theoretische Grundlagen, sondern ebenso auf empirische Erkenntnisse aus den gelebten Erfahrungen von Kindern. Die Fokusgruppen in den teilnehmenden Ländern liefern wichtige Einblicke darin, wie Kinder ihre Rechte wahrnehmen, wie sie Beteiligung verstehen, unter welchen Bedingungen sie sich sicher oder ausgeschlossen fühlen und welche Formen der Mitwirkung sie als besonders bedeutsam erleben⁴⁹.

Diese Befunde sind entscheidend, um sicherzustellen, dass der SCM auf reale Bedürfnisse und nicht auf unterstellte Prioritäten reagiert. Im Sinne eines menschenrechtsbasierten Ansatzes zielte die Methodik darauf ab, Kindern einen sicheren, inklusiven und bedeutsamen Raum für die Äußerung ihrer Sichtweisen zu eröffnen⁵⁰. Die Ergebnisse in diesem Abschnitt spiegeln daher wiederkehrende Themen über unterschiedliche Kontexte hinweg wider und berücksichtigen zugleich, dass Erfahrungen von Kindern durch Alter, Umfeld, Herkunft, Selbstvertrauen und frühere Begegnungen mit Erwachsenen und Institutionen geprägt sind.

⁴⁹ United Nations, 1989, Art. 12.; European Commission, 2021.

⁵⁰ United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

3.2.1 Bewusstsein für Rechte

In den Fokusgruppen zeigte sich, dass Kinder über ein partielles, aber bedeutsames Bewusstsein für ihre Rechte verfügen. Häufig verknüpften sie Rechte mit allgemeinen Vorstellungen von Fairness, Sicherheit, Respekt und Schutz und weniger mit formalen Rechtsbegriffen. Manche Kinder konnten konkrete Rechte benennen, etwa das Recht auf Bildung oder auf Schutz vor Gewalt. Deutlich weniger Kinder schienen jedoch Beteiligung selbst als Recht zu erkennen, insbesondere das Recht, an Entscheidungen mitzuwirken, die sie betreffen⁵¹.

Dies weist auf eine Lücke zwischen der formalen Anerkennung von Beteiligungsrechten und dem alltagspraktischen Verständnis dieser Rechte durch Kinder hin⁵². Für den SCM ist dieser Befund relevant, weil Beteiligung nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Kinder benötigen unter Umständen strukturierte und altersangemessene Zugänge, die ihnen vermitteln, dass sie nicht nur Rechte haben, sondern dass ihre Sichtweisen in Entscheidungsprozessen eine Rolle spielen. Rechtebildung sollte daher über konkrete Beispiele, vertraute Alltagssituationen und partizipative Methoden erfolgen, damit rechtliche Prinzipien in der Lebenswelt von Kindern verankert und für sie bedeutsam werden⁵³.

3.2.2 Wahrnehmung von Beteiligung

Kinder äußerten durchgängig den Wunsch, ihre Meinung zu Themen zu teilen, die sie direkt in ihrem Alltag betreffen. Dazu zählten etwa Schulregeln, Klassenklima, Beziehungen zu Gleichaltrigen, öffentliche Räume oder Aktivitäten in der Gemeinde. Gleichzeitig bestand bei vielen eine Unsicherheit darüber, ob Erwachsene ihre Beiträge tatsächlich ernst nehmen⁵⁴.

In mehreren Kontexten beschrieben Kinder Beteiligung als etwas, das formal stattfinden kann, ohne zwangsläufig zu sichtbaren Veränderungen zu führen. Formulierungen wie „Sie fragen uns, aber nichts ändert sich“ spiegelten die Wahrnehmung wider, dass Erwachsene zwar Meinungen von Kindern einholen, darauf aber weder Taten folgen lassen noch erklären, was mit den geäußerten Ansichten geschieht. Dies legt nahe, dass die Bereitschaft zur Beteiligung eng daran gekoppelt ist, ob Kinder Prozesse als bedeutsam und folgenreich erleben⁵⁵.

Für den SCM unterstreicht dieser Befund die Notwendigkeit, Beteiligung als fortlaufenden Prozess und nicht als einmalige Konsultation zu gestalten. Kinder sollten verstehen können, warum sie beteiligt werden, wie ihre Beiträge genutzt werden und welche Art von Rückmeldung sie erwarten können. Klare Feedback-Schleifen und nachvollziehbarer Follow-up sind daher unverzichtbar, um Wahrnehmungen von Tokenismus entgegenzuwirken⁵⁶.

⁵¹ United Nations, 1989, Art. 12.

⁵² United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

⁵³ United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

⁵⁴ United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

⁵⁵ European Commission, 2021.

⁵⁶ European Commission, 2021.

3.2.3 Sichere Räume

Ein zentrales und wiederkehrendes Thema in den Fokusgruppen war die Bedeutung von Sicherheit beim Äußern von Meinungen. Sicherheit wurde nicht nur physisch, sondern auch emotional und sozial verstanden. Kinder verwiesen auf die Notwendigkeit respektvoller, nicht verurteilender Umgebungen, auf Vertrauen in Moderator*innen, auf Schutz vor Mobbing oder Spott durch Gleichaltrige sowie auf Vertraulichkeit bei sensiblen Themen⁵⁷.

In mehreren Kontexten schien die Angst vor negativen Reaktionen von Erwachsenen, Peers oder Familienmitgliedern Beteiligung zu begrenzen. Einige Kinder zögerten, sich zu äußern, weil sie befürchteten, ausgelacht, korrigiert, missverstanden oder abgewertet zu werden. Dies verdeutlicht, dass Beteiligung nicht darauf reduziert werden kann, Kindern formal das Wort zu erteilen. Es müssen auch die Bedingungen geschaffen werden, unter denen sie sich überhaupt trauen, ihre Sichtweisen zu teilen⁵⁸.

Für den SCM ergibt sich daraus, dass sichere Räume als methodische Voraussetzung von Beteiligung verstanden werden müssen. Dazu gehören gut geschulte Moderator*innen, klare gemeinsame Regeln, Schutz- und Beschwerdestrukturen, bei Bedarf kleinteiligere Gruppensettings sowie Moderationsstile, die Angst vor Bewertung aktiv abbauen. Ein sicherer Raum entsteht nicht allein dadurch, dass Kinder in einen Raum eingeladen werden, sondern durch Beziehungen, Umgangsformen, Gesprächsregeln, Tempo und eine wache Aufmerksamkeit für Gruppendynamiken⁵⁹.

3.2.4 Inklusion und Diversität

Die Fokusgruppen lassen erkennen, dass Beteiligung nicht von allen Kindern gleichermaßen erlebt wird. Kinder, die mit strukturellen Benachteiligungen konfrontiert sind – etwa im Zusammenhang mit Behinderung, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Lage, sprachlichen Hürden oder geringem Selbstvertrauen – stoßen häufig auf zusätzliche Hindernisse, wenn sie ihre Sichtweisen einbringen möchten⁶⁰.

Einige Kinder hatten offenbar weniger Gelegenheiten zur Beteiligung, andere hatten Schwierigkeiten, Aktivitäten aufgrund sprachlicher, kognitiver oder kontextbezogener Barrieren vollständig zu verstehen. In Gruppensettings fühlten sich Kinder mit geringerem Selbstvertrauen oder weniger ausgeprägten kommunikativen Ressourcen mitunter weniger sichtbar oder weniger legitim. Diese Befunde stehen im Einklang mit dem Prinzip der Nichtdiskriminierung und verdeutlichen, dass bloßer Zugang noch keine gleichberechtigte Teilhabe gewährleistet⁶¹.

Für den SCM bedeutet Inklusion daher, Beteiligung als faire und angemessene Teilhabe zu verstehen, nicht nur als formale Öffnung von Angeboten. Dies erfordert die Anpassung von Methoden, Materialien, Sprache und Moderationsstrategien, sodass alle Kinder sich sinnvoll

⁵⁷ European Commission, 2021; European Parliament and Council, 2016.

⁵⁸ United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

⁵⁹ European Commission, 2021; European Parliament and Council, 2016.

⁶⁰ European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁶¹ United Nations, 1989; European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

beteiligen können. Leicht zugängliche Materialien, visuelle Unterstützungen, kleingruppenbasierte Arbeitsformen, alternative Ausdrucksweisen und eine bewusste Aufmerksamkeit für marginalisierte Kinder sind keine zusätzlichen Elemente, sondern zentrale Bestandteile des Mechanismus⁶².

3.2.5 Bevorzugte Formen der Beteiligung

Die Kinder zeigten eine klare Präferenz für interaktive, kreative und ansprechende Beteiligungsformate anstelle traditioneller, stark erwachsenenorientierter Diskussionen. Spiele, Rollenspiele, Zeichnungen, Erzählsituationen, digitale Werkzeuge, Videos und Kleingruppengespräche wurden häufig als Formen genannt, die Beteiligung zugänglicher und motivierender machen können⁶³. Digitale Beteiligungsmöglichkeiten wurden als potenziell stärkend erlebt, insbesondere dann, wenn sie Kindern kreative Ausdrucksformen eröffnen oder eine gewisse Distanz zur direkten öffentlichen Sichtbarkeit erlauben. Gleichzeitig waren sich Kinder auch möglicher Risiken im Online-Kontext bewusst, was darauf hinweist, dass digitale Methoden umsichtig und mit geeigneten Schutzvorkehrungen eingesetzt werden sollten⁶⁴.

Diese Präferenzen legen nahe, dass der SCM auf gemischte, multimodale Beteiligungsansätze setzen sollte. Analoge Werkzeuge wie Zeichnungen, Karten, Rollenspiele und Gruppengespräche können – wo sinnvoll – mit einfachen digitalen Formaten kombiniert werden. Ziel ist es dabei nicht, kreative oder digitale Methoden als dekorative Elemente einzusetzen, sondern die Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern zu erweitern, insbesondere dort, wo rein verbale Diskussionen einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausschließen könnten⁶⁵.

3.2.6 Vertrauen und Beziehungen zu Erwachsenen

Die Qualität der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen erwies sich als Schlüsselfaktor für sinnvolle Beteiligung. Kinder waren eher bereit, sich zu engagieren, wenn Erwachsene aufmerksam zuhörten, auf Bewertungen verzichteten, respektvoll reagierten und offen kommunizierten. Demgegenüber schienen stark hierarchische, abwertende oder autoritäre Haltungen das Zutrauen der Kinder in ihre eigene Mitwirkung und ihre Bereitschaft zur Beteiligung zu verringern⁶⁶. Vertrauen entwickelte sich nach den Beobachtungen nicht durch einmalige Konsultationen, sondern schrittweise über wiederholte Erfahrungen. Kinder müssen Konsistenz zwischen den Worten und Handlungen Erwachsener erleben. Laden Erwachsene zwar zur Beteiligung ein, hören aber nicht wirklich zu, erklären Entscheidungen

⁶² European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁶³ European Commission, 2021.

⁶⁴ European Commission, 2021; European Parliament and Council, 2016.

⁶⁵ European Commission, 2021.

⁶⁶ United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

nicht oder verzichten auf Rückmeldungen, kann dies Vertrauen schwächen. Reagieren sie dagegen geduldig, klar und respektvoll, wird Beteiligung eher als lohnend wahrgenommen⁶⁷. Für den SCM bedeutet dies, dass Qualifizierung und Unterstützung für Pädagoginnen, Moderatorinnen und andere beteiligte Erwachsene von zentraler Bedeutung sind. Erwachsene benötigen konkrete Kompetenzen in kindzentrierter Kommunikation, aktivem Zuhören, Gruppenmoderation, verständlicher Erklärung und Feedback. Ihre Rolle besteht nicht nur darin, Aktivitäten zu organisieren, sondern vor allem darin, die relationalen Voraussetzungen zu schaffen, unter denen Beteiligung für Kinder bedeutsam werden kann⁶⁸.

3.2.7 Zusammenhang zwischen Beteiligung und Wohlbefinden

Kinder stellten häufig einen Zusammenhang zwischen Beteiligung und ihrem emotionalen Wohlbefinden, ihrem Selbstvertrauen und ihrem Zugehörigkeitserleben her. Wenn ihnen zugehört wird und sie ernst genommen werden, fühlen sie sich wertgeschätzt, einbezogen und sind stärker motiviert, sich in Schule oder Gemeindeleben einzubringen. Beteiligung trägt damit nicht nur zu demokratischem Lernen bei, sondern berührt auch weitergehende Dimensionen von Wohlbefinden und Inklusion⁶⁹. Dieser Befund legt nahe, dass Beteiligung nicht allein als bürgerschaftliche oder prozedurale Praxis verstanden werden sollte. Sie hat zugleich eine schützende und entwicklungsbezogene Dimension. Erleben Kinder, dass ihre Stimme etwas bedeutet, können sich Selbstvertrauen, soziale Verbundenheit und eine positivere Beziehung zu ihren Lebensumwelten entwickeln⁷⁰.

Für den SCM folgt daraus, dass Beteiligung sowohl als Recht als auch als Prozess zu begreifen ist, der Wohlbefinden unterstützen kann. Aktivitäten sollten daher nicht nur darauf achten, welche Inhalte Kinder einbringen, sondern auch darauf, wie sich Beteiligung auf ihr Empfinden von Selbstvertrauen, Anerkennung und Zugehörigkeit auswirkt⁷¹.

3.2.8 Querschnittsbedarfe und Implikationen

Über die Fokusgruppen hinweg traten mehrere grundlegende Bedürfnisse deutlich hervor, die eine wichtige empirische Grundlage für den SCM bilden. Kinder formulierten ein starkes Bedürfnis nach Anerkennung und wollten, dass ihre Stimmen wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Ebenso deutlich war das Bedürfnis nach Einfluss: Beiträge sollen zu sichtbaren Reaktionen oder Veränderungen führen können. Ein weiteres wiederkehrendes Anliegen war Klarheit. Kinder sollten verstehen, warum sie beteiligt werden, was von ihnen erwartet wird und was mit ihren Beiträgen geschieht⁷².

Zugleich zeigte sich, dass Unterstützung eine zentrale Rolle spielt, da Kinder Anleitung, Ermutigung, Kompetenzen und Rückhalt benötigen können, um sich sicher und selbstbewusst

⁶⁷ European Commission, 2021.

⁶⁸ European Commission, 2021.

⁶⁹ United Nations, 1989, Art. 12; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁷⁰ European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁷¹ United Nations, 1989, Art. 12; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁷² United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

beteiligen zu können. Schließlich war Gerechtigkeit ein durchgängiges Thema, denn Beteiligungsmöglichkeiten sollten nicht von Herkunft, Fähigkeiten, Selbstvertrauen oder sozialer Position abhängen⁷³.

In der Gesamtschau verweisen diese Bedarfe auf mehrere Implikationen für den SCM. Beteiligung sollte als kontinuierlicher und transparenter Prozess verankert werden, nicht als einmalige Aktivität. Der Rahmen muss kindgerechte, flexible und altersangemessene Werkzeuge bereitstellen. Beteiligungsstrukturen sollten inklusiv und zugänglich sein, mit Rückmelde- und Rechenschaftsmechanismen, die die Wirkung von Kinderbeiträgen sichtbar machen. Erwachsene, die mit Kindern arbeiten, benötigen zudem geeignete Unterstützung und Qualifizierung, um Dialog, Vertrauen und geteilte Entscheidungsprozesse wirksam moderieren zu können⁷⁴.

Insgesamt deuten die empirischen Ergebnisse darauf hin, dass Kinder grundsätzlich bereit und in der Lage sind, sich zu beteiligen, dass jedoch systemische, relationale und methodische Hürden der vollen Verwirklichung ihrer Beteiligungsrechte im Weg stehen können. Der SCM greift diese Einsichten auf, indem er einen Rahmen schafft, in dem Kinderstimmen nicht nur erhoben, sondern begleitet, weitergetragen, beantwortet und mit den Strukturen verknüpft werden, die ihren Alltag und ihre Lebensumwelt prägen⁷⁵.

3.3 Barrieren der Beteiligung und der Auseinandersetzung mit Autoritäten

Bevor die spezifischen Barrieren dargestellt werden, die in den Fokusgruppen identifiziert wurden, ist es wichtig anzuerkennen, dass Beteiligungserfahrungen von Kindern durch ein komplexes Zusammenspiel emotionaler, relationaler, kognitiver und struktureller Faktoren geprägt sind. In den teilnehmenden Ländern traten bestimmte Herausforderungen wiederholt auf, etwa Schwierigkeiten beim Verständnis institutioneller Abläufe, Angst vor Bewertung, ungleicher Zugang zu Beteiligungsgelegenheiten sowie Unterschiede in der Dynamik von Gruppen⁷⁶. Dieser Abschnitt stellt die beobachteten und interpretierten Barrieren dar und hebt Muster hervor, die Kinder je nach Alter, Selbstvertrauen, Vorerfahrung, sozialem Hintergrund und Kontextbedingungen unterschiedlich betreffen können. Ziel ist es, eine nuancierte Beschreibung jener Faktoren zu geben, die Beteiligung beeinflussen, und daraus Hinweise für eine Gestaltung des SCM abzuleiten, die responsiv, inklusiv und anpassungsfähig ist.

3.3.1 Das Beteiligungsdefizit aus der Perspektive von Kindern

Auf Grundlage der Fokusgruppen in Österreich, Griechenland, Italien, Rumänien und Spanien scheint die Lücke zwischen dem Recht der Kinder auf Beteiligung und ihren tatsächlichen Erfahrungen nicht auf mangelndes Interesse oder fehlende Bereitschaft zur Mitwirkung

⁷³ European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁷⁴ European Commission, 2021.

⁷⁵ United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁷⁶ European Commission, 2021.

zurückzugehen. In allen Kontexten äußerten Kinder Neugier, klare Meinungen und den Wunsch, ihre Umwelt zu verbessern. Barrieren scheinen vielmehr aus dem Zusammenspiel emotionaler Unsicherheit, schwer zugänglicher Systeme, institutioneller Kulturen und Beteiligungsmethoden zu entstehen, die nicht ausreichend an die Lebensrealitäten von Kindern angepasst sind.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Beteiligungsbarrieren selten isoliert wirken. Technische Hürden können emotionale Unsicherheit verstärken, während institutionelle Unzugänglichkeit Gefühle von Machtlosigkeit begünstigen kann. Ungünstige Gruppendynamiken führen mitunter dazu, dass Kinder schweigen, obwohl formale Beteiligungsmöglichkeiten vorhanden sind. Dieses Zusammenspiel erzeugt ein „Beteiligungsdefizit“, in dem Kinder zwar eingeladen werden, sich zu beteiligen, aber nicht durchgängig in die Lage versetzt werden, dies in einer sicheren, verständlichen und bedeutsamen Weise zu tun⁷⁷. Die Befunde zeigen, dass diese Barrieren Kinder je nach Alter, Selbstvertrauen, Vorerfahrungen mit Beteiligung, sozialem Hintergrund und Gruppendynamik unterschiedlich betreffen. Beteiligung sollte daher als Gestaltung von Rahmenbedingungen verstanden werden, in denen Kinder sich als fähig, legitim und ausreichend sicher erleben, um sich einzubringen.

3.3.2 Kognitive und technische Barrieren: Die Falle von Komplexität und Fachjargon

Sprachliche und begriffliche Zugänglichkeit erwiesen sich als zentrale Faktoren, die Beteiligung begrenzen können. Kinder schalteten häufig innerlich ab, wenn Beteiligungsprozesse auf abstrakte, institutionelle oder stark erwachsenenbezogene Fachbegriffe zurückgriffen, ohne diese ausreichend zu erklären oder zu kontextualisieren⁷⁸. In Österreich berichteten Moderator*innen, dass selbst grundlegende Begriffe, etwa Bezeichnungen lokaler Behörden oder institutioneller Akteure, von jüngeren Teilnehmenden teilweise missverstanden wurden. Manche Kinder deuteten solche Konzepte anhand unpassender persönlicher Bezugspunkte oder blieben still, um nicht als „ahnungslos“ zu erscheinen. Ähnliche Muster wurden in Spanien beobachtet, insbesondere bei jüngeren Kindern, die Schwierigkeiten mit Beteiligungsformaten hatten, sobald institutionelle Rollen, Verwaltungsabläufe oder Entscheidungsprozesse ohne konkrete Beispiele eingebracht wurden.

Verunsicherung äußerte sich dabei oft indirekt, etwa durch Rückzug, Ablenkung, Schweigen oder störendes Verhalten. Kinder, die eine Aktivität nicht vollständig verstanden, zogen sich mitunter zurück, ohne ihre Schwierigkeiten ausdrücklich anzusprechen. Dies legt nahe, dass geringe Beteiligung nicht automatisch Desinteresse signalisiert, sondern auf unzureichend angepasste Konzepte und Formate verweisen kann.

Technische Zugänglichkeit bedeutet zudem mehr als die Vereinfachung von Sprache. Kinder profitieren von Beteiligungsprozessen, die kognitiv gestützt sind und abstrakte Vorstellungen

⁷⁷ Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

⁷⁸ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

von Politik oder Gemeinwesen mit Alltagserfahrungen, vertrauten Räumen oder konkreten Beispielen verbinden. In Spanien führten Aktivitäten, die an Schulräume, Spielplätze oder sichtbare lokale Probleme anknüpften, zu höherem Engagement als abstrakte Diskussionen über Verwaltung oder Institutionen. Beteiligungsinstrumente sollten daher nicht nur als Konsultationswerkzeuge fungieren, sondern auch als Brücken, die institutionelle Sprache in die Alltagswelt von Kindern übersetzen⁷⁹.

3.3.3 Emotionale und relationale Barrieren: Angst vor Bewertung durch Erwachsene

In allen beteiligten Ländern beschrieben Kinder Beteiligung als emotional riskant, wenn Interaktionen mit Erwachsenen als bewertend, hierarchisch oder unberechenbar wahrgenommen wurden. Die Angst vor Bewertung durch Erwachsene stellte sich als bedeutende Barriere heraus. In Griechenland äußerten Kinder die Sorge, etwas „Falsches“ zu sagen, öffentlich korrigiert zu werden oder als „lächerlich“ zu gelten. Erwachsene wurden häufig als ungeduldig oder abweisend erlebt, insbesondere, wenn Kinder Schwierigkeiten hatten, ihre Gedanken zu formulieren. In Italien schilderten Kinder den Eindruck, dass Erwachsene den Ansichten von Kindern grundsätzlich weniger Wert beimessen, was Beteiligungsbereitschaft schon im Vorfeld dämpfte. Manche Kinder zensierten sich selbst, vereinfachten Gedanken oder verzichteten ganz auf Beiträge, wenn sie damit rechneten, nicht ernst genommen zu werden.

Diese Befunde lassen erkennen, dass emotionale Sicherheit eine Grundvoraussetzung für Beteiligung ist. Kinder beteiligten sich eher, wenn Moderatorinnen durch aktives Zuhören, Geduld, Interesse und eine nicht bewertende Haltung Vertrauen aufbauten⁸⁰. In Griechenland hoben Teilnehmende Verhaltensweisen hervor, die ihnen Respekt signalisierten, etwa Blickkontakt, nachfragende Fragen, das Vermeiden von Unterbrechungen und ruhige Reaktionen auf Unsicherheit oder Fehler. Beteiligung erscheint demnach zutiefst relational; methodische Ansätze allein reichen nicht aus, wenn erwachsenes Verhalten Hierarchien und Einschüchterung verstärkt. Moderatorinnen benötigen sowohl methodische als auch relationale Kompetenzen, um echte Inklusion zu ermöglichen⁸¹.

3.3.4 Peer-Dynamiken und die Notwendigkeit sicherer Beteiligungsräume

Barrieren entstehen auch durch horizontale Dynamiken unter Kindern. In Rumänien und Griechenland berichteten Kinder von der Angst, von Mitschülerinnen ausgelacht, kritisiert oder abgewertet zu werden, insbesondere in größeren Gruppen. Dieses Gefühl war bei ruhigeren Kindern oder jenen mit geringer sozialer Dominanz stärker ausgeprägt. In Österreich beobachteten Moderatorinnen, dass sich zurückhaltende Kinder zurückzogen, wenn dominante Teilnehmende andere belächelten oder abwerteten, sodass die Beteiligung letztlich auf die selbstbewusstesten Kinder konzentriert blieb.

⁷⁹ Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁸⁰ Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁸¹ Lundy, L., 2007.

Diese Einsichten machen deutlich, dass Beteiligung als Gruppendynamik verstanden und aktiv gestaltet werden muss, nicht lediglich moderiert. Sichere Beteiligungsräume hängen maßgeblich von bewusster Moderation, von der Steuerung von Gruppendynamiken und der konsequenten Stärkung respektvoller Umgangsformen ab⁸². Kleingruppen mit drei bis fünf Kindern reduzierten durchgängig beobachtbare Unsicherheiten und erhöhten die aktive Beteiligung, während gemeinsam erarbeitete Gesprächsregeln zu Zuhören, Respekt und dem Umgang mit Fehlern zu emotional sichereren und berechenbareren Rahmenbedingungen beitrugen.

3.3.5 Strukturelle und institutionelle Barrieren

Neben emotionalen und methodischen Aspekten begrenzen auch strukturelle Faktoren die Beteiligung, selbst wenn Kinder motiviert sind. In Österreich und Spanien äußerten Kinder häufig Unsicherheit darüber, welche Institutionen für bestimmte Anliegen zuständig sind oder wie Entscheidungsträger*innen überhaupt erreichbar sind. Vielen fehlte ein Verständnis für institutionelle Zuständigkeiten und Beteiligungskanäle, was zu einem Gefühl institutioneller Distanz beitrug. In Griechenland führten starre Stundenpläne und begrenzte Zeitressourcen dazu, dass Beteiligungsaktivitäten mit curricularen Anforderungen konkurrierten und Beteiligung häufig unter Zeitdruck stattfand oder nur oberflächlich umgesetzt werden konnte. Diese Befunde deuten darauf hin, dass sinnvolle Beteiligung sichtbare, zugängliche und verlässliche Strukturen erfordert, die institutionell durch Zeitressourcen, Vorbereitung der Moderator*innen und organisatorische Unterstützung abgesichert sind. Fehlt eine solche strukturelle Kontinuität, hängt Beteiligung stark von der individuellen Motivation einzelner Erwachsener ab, anstatt als fest verankerte demokratische Praxis zu gelten⁸³.

3.3.6 Das Wirksamkeitsdefizit und Beteiligungsfrustration

Ein zentrales Querschnittsthema betrifft die Wahrnehmung der eigenen Einflussmöglichkeiten. Viele Kinder zweifelten daran, dass Erwachsene ihnen wirklich zuhören oder auf ihre Anliegen reagieren. In Rumänien äußerte sich dies teilweise in verinnerlichter Selbstabwertung, etwa in der Überzeugung, „zu jung“ zu sein, um etwas bewirken zu können. In Österreich und Griechenland berichteten ältere Kinder von einer ausgeprägten Skepsis gegenüber Institutionen und erwachsenen Reaktionen und erwarteten, dass ihre Ideen ignoriert oder nur oberflächlich behandelt würden. Frühere Erfahrungen des Überhörtwerdens trugen zu einem Gefühl symbolischer Beteiligung bei.

Dieses „Wirksamkeitsdefizit“ beeinflusst die Motivation oftmals bereits vor Beginn von Beteiligungsprozessen. Kinder betonten, dass ehrliche Erklärungen, sichtbare Anschlussmaßnahmen und der Eindruck, dass Erwachsene ihre Beiträge ernsthaft prüfen, wichtiger seien als die vollständige Umsetzung aller Vorschläge⁸⁴. Beteiligung und Vertrauen scheinen sich gegenseitig zu verstärken: Erleben Kinder ernsthafte Auseinandersetzung und

⁸² Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁸³ European Commission, 2021.

⁸⁴ Hart, R.A., 1992; Lundy, 2007.

transparente Kommunikation, steigt die Bereitschaft, sich erneut zu beteiligen; symbolische oder ausbleibende Reaktionen schwächen dagegen die Beteiligungsbereitschaft⁸⁵.

3.3.7 Barrieren für vulnerable und marginalisierte Kinder

Für Kinder mit zusätzlichen Vulnerabilitäten werden Beteiligungsbarrieren häufig verstärkt, etwa bei sprachlichen Hürden, kognitiven Beeinträchtigungen, Behinderung, Migrationserfahrung oder sozioökonomischer Benachteiligung⁸⁶. In Österreich stellten Moderator*innen fest, dass Kinder mit Migrationshintergrund manchen Diskussionen von Beginn an schwer folgen konnten und zunächst als schüchtern wahrgenommen wurden, obwohl ihre Zurückhaltung auf Verständnisschwierigkeiten zurückging. Sprachliche und kognitive Barrieren führen leicht zu Ausschlüssen, wenn Beteiligungsformate nicht kontinuierlich angepasst und gestützt werden.

Inklusion darf daher nicht als zusätzliches Element behandelt werden; Zugänglichkeit muss im Beteiligungsdesign selbst verankert sein⁸⁷. Multimodale Kommunikationsstrategien – einschließlich visueller Hilfen, körperbezogener Aktivitäten, vereinfachter Erklärungen, Demonstrationen, Wiederholungen und alternativer Ausdrucksformen – erscheinen dabei zentral⁸⁸. Kinder mit Migrationserfahrung können zudem institutionelles Misstrauen oder geringe Vertrautheit mit Beteiligungskulturen mitbringen, sodass der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen besonders wichtig ist. Sozioökonomische Faktoren, etwa begrenzter Zugang zu digitalen Geräten oder zu Mobilität, wirken sich ebenfalls auf Beteiligungsmöglichkeiten aus und erfordern proaktives Gegensteuern jenseits bloßer formaler Öffnung.

3.3.8 Geschlechterdynamiken und Beteiligungsstile

Geschlecht bestimmt nicht, welche Themen Kinder interessieren, scheint aber Einfluss auf Beteiligungsstile, Kommunikationsmuster und Gruppendynamiken zu haben. In Rumänien beteiligten sich Jungen spontaner an mündlichen Austauschformaten, während Mädchen eher über strukturierte und visuelle Aktivitäten aktiv wurden. In Griechenland zeigten Mädchen tendenziell kooperative Kommunikationsstile, knüpften an Gedanken anderer an und suchten häufiger Konsens, während Jungen häufiger unterbrachen oder um Redeanteile konkurrierten.

Beteiligungsungleichheiten scheinen weniger aus Geschlecht an sich zu resultieren als aus der Interaktion dominanter und zurückhaltender Kommunikationsstile. In Österreich und Spanien verstärkten unausgewogene Gruppenbesetzungen diese Dynamiken, sodass Mädchen in stark männlich dominierten Gruppen teilweise zurückhaltender wurden. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung aktiver Moderation, strukturierter Gesprächsführung, kleingruppenbasierter Arbeit, kooperativer Aktivitäten und vielfältiger Ausdrucksformate, um

⁸⁵ Hart, R.A., 1992; Lundy, 2007.

⁸⁶ European Commission, 2021.

⁸⁷ European Commission, 2021.

⁸⁸ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

unterschiedliche Kommunikationsstile zu berücksichtigen. Gleichberechtigte Beteiligung bedeutet dabei nicht identische Beiträge, sondern die gleichwertige Anerkennung vielfältiger Ausdrucksformen⁸⁹.

3.4 Implikationen für die Gestaltung des SCM

Die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten qualitativen Befunde aus den transnationalen Fokusgruppen liefern wichtige methodische Hinweise für die Ausgestaltung des SOCRATES Compass Mechanism. Auch wenn sie nicht als vollständig oder statistisch repräsentativ für alle Beteiligungserfahrungen von Kindern in Europa zu verstehen sind, bilden sie eine solide empirische Grundlage, um Bedingungen zu identifizieren, die sinnvolle, inklusive und kindgerechte Beteiligung unterstützen⁹⁰.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass der SCM nicht als starres Konsultationsmodell, sondern als flexibler Beteiligungsrahmen entwickelt werden sollte, der in den gelebten Erfahrungen von Kindern verankert ist. Sie machen deutlich, dass Kinderbeteiligung nicht allein von der Möglichkeit abhängt, Meinungen zu äußern, sondern ebenso von emotionaler Sicherheit, verständlicher Sprache, unterstützendem Verhalten Erwachsener, inklusiven Gruppendynamiken, sichtbaren Zugängen zu Entscheidungsträger*innen und klaren Rückmeldungen nach Beteiligungsprozessen⁹¹.

Auf dieser Grundlage werden im Folgenden Gestaltungsimplicationen formuliert, die die Erkenntnisse aus den Fokusgruppen in operative Richtungen für das SCM und das dazugehörige Toolkit übersetzen.

3.4.1 Vom Konsultationsformat zum stärkenorientierten Beteiligungsprozess

Der SCM soll in erster Linie als stärkenorientierter Beteiligungsprozess und nicht nur als Konsultationsinstrument fungieren. In allen beteiligten Ländern zeigte sich, dass nicht der Mangel an Ideen auf Seiten der Kinder die zentrale Hürde darstellt, sondern vielmehr ihre begrenzte Wahrnehmung, Entscheidungen tatsächlich beeinflussen zu können. Viele Kinder beschrieben sich als „zu jung“, nicht glaubwürdig genug oder grundsätzlich nicht ernst genommen von Erwachsenen und Institutionen. Daraus ergibt sich, dass der SCM Bedingungen schaffen sollte, unter denen Kinder schrittweise Selbstvertrauen aufbauen, den Wert ihrer Perspektiven erkennen und Beteiligung als Prozess erleben können, der zu einer Reaktion führt⁹².

In der Praxis bedeutet dies, dass die frühen Phasen des Compass ein besonderes Gewicht auf psychologische Sicherheit, Vertrauensaufbau und Gruppen-Vorbereitung legen sollten. Bevor Kinder aufgefordert werden, Probleme zu benennen, diese zu erkunden oder Vorschläge zu formulieren, benötigen Moderator*innen Unterstützung dabei, sichere Räume zu schaffen,

⁸⁹ Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁹⁰ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Commission, 2021.

⁹¹ Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

⁹² Hart, R.A., 1992; Lundy, 2007.

einfache Gesprächsregeln gemeinsam zu entwickeln und Gruppendynamiken aktiv zu gestalten. Dies ist insbesondere für ruhigere Kinder, Kinder mit geringem Selbstvertrauen oder Kinder bedeutsam, die sich vor Peers als besonders verletzlich erleben⁹³.

Der SCM sollte Beteiligung daher nicht als einmaligen Moment verstehen, in dem Kinder nach ihren Meinungen gefragt werden, sondern als schrittweisen Prozess, in dem sie ihre Erfahrungen als bedeutsam wahrnehmen, Anliegen gemeinsam mit anderen erkunden und ihre Perspektiven auf eine Weise kommunizieren, die sich sicher, unterstützt und sinnvoll anfühlt.

3.4.2 Modularer und alterssensibler Aufbau des SCM

Die Befunde legen nahe, dass der SCM sich von einem einheitlichen Vorgehen lösen und stattdessen eine modulare, hybride und altersensible Architektur verfolgen sollte. Eine standardisierte Methodik wird der Vielfalt hinsichtlich Alters, kognitiver Entwicklung, Kommunikationsstilen, Vulnerabilitäten und sozialem Kontext nur begrenzt gerecht. Der SCM sollte Moderator*innen daher ermöglichen, verschiedene Werkzeuge – visuelle, verbale, körperbezogene, kreative und digitale – je nach Zusammensetzung und Bedürfnissen der Gruppe zu kombinieren ⁹⁴.

Für jüngere Kinder, insbesondere im Alter von etwa 6 bis 8 Jahren, sollten Instrumente vor allem dabei helfen, abstrakte Konzepte in konkrete und vertraute Erfahrungen zu übersetzen. Visuelle Hilfsmittel, Zeichnungen, Aufkleber, Spielmaterialien, einfache Aufgaben und niederschwellige Ausdrucksformen können Beteiligung hier zugänglicher machen und die Abhängigkeit von verbaler Erklärung reduzieren. Für Kinder im Übergangsbereich von ungefähr 8 bis 10 Jahren sollte der SCM körper- und raumbezogene Ausdrucksformen zulassen und zugleich nach und nach strukturiere Reflexion über Ursachen, Folgen und mögliche Lösungswege einführen. Gerade in dieser Altersgruppe ist ein hohes Maß an Flexibilität notwendig, da Kinder sich deutlich darin unterscheiden können, in welchem Tempo sie von konkreten Erfahrungen zu abstrakterem Denken übergehen.

Für ältere Kinder, insbesondere im Alter von etwa 9 bis 12 Jahren, können stärker strukturierte Formen gemeinsamer Erkundung sinnvoll sein, etwa Peer-Interviews, einfache Formen der Datensammlung, gemeinsames Brainstorming, visuelle Präsentationen oder niedrigschwellige digitale Produkte. Digitale Werkzeuge sollten dabei nicht als technisch anspruchsvolle Instrumente verstanden werden, sondern als Hilfsmittel, um Gedanken zu ordnen, Beobachtungen zu dokumentieren und die Anspannung direkter Interaktionen mit Erwachsenen zu mindern. Diese Modularität ist zentral, weil die Ergebnisse aus 3.1 und 3.2 darauf verweisen, dass Beteiligung nicht nur vom Alter, sondern ebenso von Selbstvertrauen, Sprache, sozialem Hintergrund, Bildungsumfeld und früheren Erfahrungen des Gehört- oder Überhörtwerdens geprägt ist. Das Toolkit sollte daher anpassbare Pfade anbieten, anstatt starre Handlungsanweisungen vorzugeben.

⁹³ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; Lundy, L., 2007.

⁹⁴ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Commission, 2021.

3.4.3 Verständliche Sprache und geteiltes Verständnis

Der SCM sollte die Barriere abstrakter institutioneller Sprache systematisch adressieren. Die Befunde zeigen, dass insbesondere jüngere Kinder, Kinder mit kognitiven oder sprachlichen Schwierigkeiten und Kinder in vulnerablen Lebenslagen mit Begriffen wie „Behörde“, „Entscheidungsfindung“, „Politik“, „Machbarkeit“ oder „Budget“ Schwierigkeiten haben. Werden diese Begriffe nicht klar erklärt, ziehen sich Kinder häufig zurück, bleiben still oder reagieren mit störendem Verhalten, das eigentliche Verständnisprobleme verdecken kann⁹⁵. Um dem entgegenzuwirken, sollte der SCM einem Prinzip der Entfachlichung und Übersetzung folgen. Moderator*innen sollten angeleitet werden, komplexe Konzepte über Alltagssituationen, vertraute Beispiele und einfache Sprache einzuführen. Jede Phase des Compass sollte von einer gemeinsamen, verständlichen Ausgangsbasis ausgehen, sodass alle Kinder nachvollziehen können, welches Ziel die Aktivität verfolgt, welche Rolle die beteiligten Erwachsenen einnehmen und was die einzelnen Schritte bedeuten, zu denen sie eingeladen werden⁹⁶. Dies gilt besonders für die Phasen NOTICE und EXPLORE, in denen Kinder von ihren unmittelbaren Erfahrungen mit einem Problem zu einem strukturierten Verständnis von Ursachen und möglichen Handlungsmöglichkeiten geführt werden. Beteiligungsinstrumente sollten daher nicht nur Konsultationsfunktionen erfüllen, sondern auch als Übersetzungsbrücken zwischen institutioneller Sprache und der Alltagswelt von Kindern dienen.

3.4.4 Verständnis lokaler Strukturen und Zugänge zur Beteiligung

Der SCM sollte zudem auf die begrenzte Vertrautheit von Kindern mit institutionellen Strukturen und konkreten Zugangswegen reagieren. Die in 3.3 diskutierten Befunde legen nahe, dass die Distanz zwischen Kindern und Entscheidungsträger*innen nicht nur emotional oder relational, sondern auch praktisch und kognitiv ist. In einigen Kontexten waren Kinder unsicher, welche Institution oder welche erwachsene Person für ein bestimmtes Anliegen zuständig wäre, oder hatten bislang nicht darüber nachgedacht, dass lokale Behörden überhaupt eine Rolle bei der Wahrnehmung ihrer Anliegen spielen könnten. Das zeigt, dass Beteiligung nicht allein auf der Bereitschaft von Kindern zu sprechen beruhen kann, sondern ein Grundverständnis der lokalen institutionellen Umwelt voraussetzt⁹⁷.

Der SCM sollte deshalb eine Komponente institutioneller Orientierung enthalten, die altersangemessen und erfahrungsbasiert eingeführt wird. Anstatt Institutionen als abstrakte Hierarchien zu präsentieren, könnte das Toolkit Moderator*innen dabei unterstützen, gemeinsam mit Kindern jene lokalen Akteure und Orte zu kartieren, die ihren Alltag prägen: die Schule, das Gemeindeamt, das Büro der Bürgermeisterin oder des Bürgermeisters, lokale

⁹⁵ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁹⁶ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; Lundy, L., 2007.

⁹⁷ European Commission, 2021.

Sozialdienste, die Polizeiinspektion, Gemeindezentren, Bibliotheken, Gesundheitsdienste oder andere relevante Einrichtungen. Diese Komponente sollte schrittweise aufgebaut sein. Bei jüngeren Kindern liegt der Fokus auf vertrauten, räumlich nahen Orten und der Frage, wer bei konkreten Problemen im Schulhof, im Wohnumfeld oder in der Gemeinde ansprechbar ist. Mit älteren Kindern können nach und nach komplexere institutionelle Ebenen einbezogen werden, etwa Fachabteilungen in der Kommune, lokale Räte, regionale Behörden oder andere öffentliche Akteure – stets verknüpft mit praktischen Beispielen und realen Situationen. Auf diese Weise unterstützt der SCM Kinder nicht nur dabei, Anliegen zu formulieren, sondern auch zu verstehen, wo diese Anliegen adressiert werden können und wie bürgerschaftliche Beteiligung mit den sie umgebenden Strukturen verbunden ist.

3.4.5 Kollektiver Ausdruck und die Rolle der Erwachsenen

Der SCM sollte kollektive Interessensvertretung und unterstützte Ausdrucksformen in den Vordergrund stellen. Die Befunde deuten darauf hin, dass direkte und nicht vermittelte Einzelinteraktionen mit Entscheidungsträger*innen bei Kindern Unsicherheit hervorrufen und die Beteiligungsbereitschaft mindern können, insbesondere bei solchen mit geringem Selbstvertrauen oder wenig Erfahrung in formalen Dialogsituationen. Kinder fühlen sich häufig sicherer und legitimer, wenn sie ihre Sichtweisen gemeinsam vorbereiten und ausdrücken⁹⁸.

Die SPEAK-Phase sollte daher gruppenbasierte Ausdrucksformen unterstützen, etwa Rollenspiele, vorbereitete Präsentationen, visuelle Produkte, Videos, gemeinsame Botschaften oder moderierte Dialogsitzungen. Diese Formate können den Druck auf einzelne Kinder reduzieren und gleichzeitig Peer-Unterstützung, geteilte Verantwortung und kollektives Eigentum an den formulierten Anliegen stärken. Zugleich muss die Rolle der Erwachsenen sorgfältig bestimmt werden. Erwachsene sollten Kinderstimmen nicht ersetzen oder an ihrer Stelle sprechen, sondern als Prozessbegleitende, Vermittlerinnen oder Garantinnen des Verfahrens agieren. Ihre Aufgabe ist es, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Kinder sich selbstbewusst äußern können, Zugang zu geeigneten Kommunikationswegen erhalten und sicherstellen, dass Begegnungen mit Entscheidungsträger*innen respektvoll, verständlich und geschützt verlaufen⁹⁹.

Daraus folgt auch, dass Erwachsene selbst Vorbereitung benötigen. Lehrkräfte, Moderatorinnen, lokale Vertreterinnen und andere Stakeholder sollten verstehen, wie sie zuhören, klärende Fragen stellen, abwertende Bemerkungen vermeiden und Entscheidungen so erläutern können, dass Kinder ihnen folgen können. Die Qualität des Zuhörens durch Erwachsene ist damit nicht nur Kontext, sondern integraler Bestandteil der Methodik.

⁹⁸ Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁹⁹ Lundy, L., 2007.

3.4.6 Rückmeldung, Verantwortlichkeit und das „erklärte Nein“

Die WEIGH-Phase ist als zentrale Komponente des Beteiligungszyklus zu verstehen und nicht als nachgelagerter oder optionaler Schritt. Kinder erwarten nach der Äußerung ihrer Sichtweisen Rückmeldungen und sind in der Regel bereit, negative Ergebnisse zu akzeptieren, sofern diese mit klaren, respektvollen und verständlichen Begründungen einhergehen. Vertrauensschädigend wirken hingegen erlebtes Schweigen, vage Zusagen oder ein „scheinbares Ja“, das keine Umsetzung erfährt¹⁰⁰.

Der SCM sollte daher Mechanismen vorsehen, die sicherstellen, dass Kinder verständliche Rückmeldungen darüber erhalten, was mit ihren Vorschlägen geschehen ist, warum bestimmte Entscheidungen getroffen wurden und ob teilweise oder alternative Maßnahmen umgesetzt werden können. Das bedeutet, dass Erwachsene und Institutionen, die am Prozess beteiligt sind, darin unterstützt werden müssen, Entscheidungen in kindgerechter Sprache zu kommunizieren, Sachzwänge ohne übermäßigen Fachjargon zu erklären und selbst kleine oder schrittweise Veränderungen sichtbar zu machen, die aus den Beiträgen der Kinder resultieren¹⁰¹.

Rückmeldung ist damit nicht als formaler Abschluss zu verstehen, sondern als eine der wichtigsten Bedingungen, unter denen Beteiligung Glaubwürdigkeit gewinnt. Wenn Kinder eine nachvollziehbare und respektvolle Antwort erhalten, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass sie Beteiligung als sinnvoll erleben und sich auf weitere Beteiligungszyklen einlassen. Bleiben Rückmeldungen aus oder bleiben sie unklar, kann dies dagegen zu Ernüchterung führen und Vertrauen nachhaltig schwächen.

3.4.7 Von der Evidenz zum methodischen Design

In ihrer Gesamtheit schließen diese Implikationen die analytische Auswertung der Fokusgruppenbefunde ab und bilden eine Brücke zu den methodischen Kapiteln des Rahmens. Sie machen deutlich, dass der SOCRATES Compass Mechanism als flexibles, inklusives und zyklisches Beteiligungsmodell entwickelt werden sollte, das Kinder nicht nur unterstützt, ihre Sichtweisen zu äußern, sondern ihnen auch ermöglicht, Zuhören, Rückmeldung und Verantwortlichkeit als integrale Bestandteile von Partizipation zu erfahren¹⁰².

Das Design des SCM sollte daher konsequent in den gelebten Erfahrungen von Kindern verankert bleiben und zugleich jene Barrieren gezielt adressieren, die Beteiligung in der Praxis einschränken können: mangelndes Selbstvertrauen, unzugängliche Sprache, ungleiche Gruppendynamiken, institutionelle Distanz, Angst vor Bewertung und das Ausbleiben von Follow-up. In diesem Sinne organisiert der Compass nicht lediglich Aktivitäten, sondern schafft einen strukturierten und zugleich anpassbaren Pfad, entlang dessen Kinder

¹⁰⁰ Lundy, L., 2007; Hart, 1992.

¹⁰¹ Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

¹⁰² UN Committee on the Rights of the Child, 2009; Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

schrittweise Handlungsspielräume aufbauen, mit Erwachsenen in Dialog treten und erkennen können, dass ihre Perspektiven in eine bedeutsame Auseinandersetzung mit den Systemen und Umwelten eintreten können, die ihr Leben beeinflussen.

4. Die SCM-Methodologie: Eine zirkuläre Reise

Bevor die vier Umsetzungsphasen im Detail beschrieben werden, ist es wichtig, die Methodologie des SCM insgesamt in den Blick zu nehmen. Der SOCRATES Compass ist als flexibler und zyklischer Beteiligungsrahmen konzipiert, der strukturierende Orientierung mit Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Altersgruppen, Kontexte und Entwicklungsstände verbindet. Beteiligung wird dabei nicht als einmalige Aktivität verstanden, sondern als kontinuierlicher Prozess, in dem Kinder schrittweise wahrnehmen, erkunden, kommunizieren und Rückmeldungen erhalten. Die Methodologie ist darauf ausgelegt, sensibel auf die gelebten Erfahrungen von Kindern zu reagieren, Inklusion, Handlungsspielräume und Vertrauen zu fördern und gleichzeitig Moderator*innen zu ermöglichen, die Vorgehensweisen an lokale Bedingungen und gruppenspezifische Bedürfnisse anzupassen. In diesem Kapitel werden die SCM-Phasen im Detail vorgestellt und aufgezeigt, wie der Kreisprozess eine partizipative Reise unterstützt, die empirisch fundiert ist und auf reflektierter Praxis beruht.

4.1 Die vier Kompasspunkte: Überblick über den zirkulären Prozess (NOTICE, EXPLORE, SPEAK, WEIGH)

Der SOCRATES Compass Mechanism operationalisiert Beteiligung über vier strukturierte Umsetzungsphasen: NOTICE, EXPLORE, SPEAK und WEIGH. Jede Phase verfolgt eigene Ziele, nutzt spezifische Moderationsansätze und Beteiligungsmethoden und zielt auf bestimmte Ergebnisse. Zusammengenommen unterstützen diese Phasen eine schrittweise Einbindung von Kindern in den Beteiligungszyklus und helfen ihnen, sich von der Identifikation eines Themas bis hin zur Reflexion über eingegangene Rückmeldungen zu bewegen¹⁰³.

Anstelle eines starr vorgegebenen Aktivitätssets bietet der SCM eine flexible Umsetzungsstruktur, die Moderator*innen an Altersgruppen, Kommunikationsstile, Selbstvertrauensniveaus und lokale Kontexte anpassen können. Die Methodologie verbindet kreative, reflexive, kooperative und dialogische Ansätze, um Beteiligung in heterogenen Kindergruppen zu unterstützen, einschließlich solcher, die über geringere Chancen oder Ressourcen verfügen¹⁰⁴.

Innerhalb des SCM erzeugt jede Phase konkrete Ergebnisse, die die jeweils folgende Phase informieren. Themen, die in NOTICE identifiziert werden, bilden die Grundlage für gemeinsame Erkundungen in EXPLORE. Die Ideen und Vorschläge, die in EXPLORE erarbeitet werden, werden in SPEAK nach außen kommuniziert, während die Rückmeldungen und Reflexionen aus WEIGH künftige Beteiligungszyklen und methodische Anpassungen mitprägen. In dieser Logik funktioniert der Compass als kontinuierlicher Kreislauf und nicht als Abfolge isolierter Aktivitäten¹⁰⁵.

¹⁰³ Lundy, L., 2007; Shier, 2001.

¹⁰⁴ Shier, H., 2001; Tan, P. (2019). Listening to Young Children: A Mosaic approach: Research Perspectives from two children and dinosaurs. *SFU Educational Review*, 12(2), 64–78. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.932>.

¹⁰⁵ Shier, H., 2001.

NORTH – NOTICE: Recognising and Articulating Issues

Die NOTICE-Phase bildet den Einstieg in den Beteiligungszyklus. Ihr zentrales Ziel besteht darin, Kinder dabei zu unterstützen, Themen, Situationen oder Erfahrungen zu identifizieren, die ihren Alltag und ihr Umfeld betreffen. Anstatt mit abstrakten staatsbürgerlichen Konzepten oder vorgegebenen politischen Themen zu beginnen, konzentriert sich diese Phase auf konkrete Lebensrealitäten, die Kinder bereits aus ihrem Alltag kennen¹⁰⁶.

Die Aktivitäten in dieser Phase dienen dazu, Beobachtung, Wahrnehmung und sprachliche oder nichtsprachliche Artikulation von Anliegen auf zugängliche Weise zu fördern. Je nach Altersgruppe und Kontext können Moderator*innen mit Zeichnungen, Erzählanlässen, bildgestützten Übungen, Emotionskarten, Gruppenmappings, Rollenspielen, Fotoprojekten oder angeleiteten Gesprächsformaten arbeiten. Für jüngere Kinder stehen meist visuelle und spielerische Zugänge im Vordergrund, während ältere Kinder sich eher auf gemeinsame Diskussionen und einfache Priorisierungsübungen einlassen können¹⁰⁷.

Die Fokusgruppen zeigten, dass Kinder häufig Themen im Zusammenhang mit Mobbing, Ausgrenzung, Fairness, Umweltfragen, Schulregeln, öffentlichen Räumen und Kommunikation mit Erwachsenen benennen. NOTICE schafft daher strukturierte Gelegenheiten, in denen Kinder persönliche Beobachtungen in gemeinsame Gesprächsanlässe überführen können. Moderator*innen tragen in dieser Phase Verantwortung dafür, unterstützende Beteiligungsbedingungen herzustellen und Kinder bei der Formulierung ihrer Gedanken zu unterstützen, ohne sie in vorgegebene Deutungen zu lenken. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Beteiligungsdynamik, der Einbindung ruhigerer Kinder und der Etablierung einfacher Kommunikationsvereinbarungen für die Gruppe¹⁰⁸.

Die zentralen Ergebnisse der NOTICE-Phase sind gemeinsam getragene Themen, priorisierte Anliegen und erste Fragen, die Kinder in der nächsten Phase weiterverfolgen möchten.

EAST – EXPLORE: Collaborative Investigation and Co-Construction

Die EXPLORE-Phase dient dazu, die in NOTICE identifizierten Themen vertieft zu untersuchen. Ziel dieses Abschnitts ist es, gemeinsame Reflexion zu ermöglichen, unterschiedliche Perspektiven sichtbar zu machen, mögliche Ursachen zu identifizieren und erste Ansätze für Antworten oder Vorschläge zu entwickeln¹⁰⁹.

Diese Phase ist als strukturierter, zugleich aber flexibler Erkundungsprozess konzipiert, der an Entwicklungsstände und Ausdrucksformen von Kindern angepasst wird. Die Fokusgruppen machten deutlich, dass Kinder Erkundungsaktivitäten besonders dann als zugänglich und anregend erleben, wenn sie interaktiv, kooperativ und visuell oder erfahrungsbezogen gestaltet sind und nicht überwiegend auf langen verbalen Diskussionen beruhen¹¹⁰.

¹⁰⁶ Tan, P., 2019.

¹⁰⁷ Tan, P., 2019.

¹⁰⁸ Lundy, L., 2007; Shier, 2001.

¹⁰⁹ Shier, H., 2001.

¹¹⁰ Tan, P., 2009.

Moderator*innen können deshalb Methoden wie Problembaum-Analysen, gemeinsames Brainstorming, Szenarienarbeit, angeleitete Beobachtungen, Rollenspiele, visuelles Mapping, Kleingruppenworkshops oder kreative Gestaltungsaufgaben einsetzen. Jüngere Kinder erkunden Themen möglicherweise eher über Bewegung, Geschichten und taktile Materialien, während ältere Kinder stärker in strukturierte Reflexion, den Vergleich von Ideen und die gemeinsame Entwicklung von Vorschlägen einbezogen werden können.

EXPLORE bietet Kindern zudem Raum, ihre Ideen gemeinsam zu strukturieren, bevor sie sie nach außen tragen. In den Fokusgruppen beschrieben Kinder regelmäßig, dass sie sich in Gruppen sicherer fühlten als in Einzelsettings, insbesondere bei sensiblen Themen oder bei der Vorbereitung von Vorschlägen für Erwachsene. Die Methodologie legt daher ein besonderes Gewicht auf Peer-Unterstützung, geteilte Verantwortung und kollektive Entscheidungsprozesse¹¹¹.

Moderator*innen begleiten diesen Prozess, indem sie Diskussionen strukturieren, auf ein ausgewogenes Beteiligungsniveau achten und sicherstellen, dass alle Kinder Beiträge leisten können. Ihre Rolle besteht nicht darin, Lösungen vorzugeben, sondern Reflexion anzuregen und gemeinsame Erkundung zu ermöglichen¹¹².

Die Ergebnisse dieser Phase können in Form von priorisierten Vorschlägen, visuellen Materialien, identifizierten Lösungsansätzen, Aktionsideen oder kollektiven Empfehlungen vorliegen, die Kinder in der SPEAK-Phase kommunizieren möchten.

SOUTH – SPEAK: Kommunikation und Dialog zwischen den Generationen

Die SPEAK-Phase richtet den Fokus auf die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen. In dieser Phase präsentieren Kinder die in den vorhergehenden Phasen entwickelten Anliegen, Gedanken und Vorschläge an ein breiteres Publikum, etwa an Lehrkräfte, Eltern, Moderatorinnen, lokale Behörden, Vertreterinnen der Gemeinde oder andere Entscheidungsträger*innen¹¹³.

Der SCM versteht diese Phase als begleiteten Kommunikationsprozess und nicht als formale Debatte. Die Fokusgruppen zeigten, dass viele Kinder Unsicherheit oder Anspannung empfinden, wenn sie direkt mit Autoritätspersonen sprechen, insbesondere in ungewohnten oder stark formalisierten Settings. Aus diesem Grund legt die Methodologie Wert auf gemeinsame Vorbereitung und Kommunikationsformate, die an das Selbstvertrauen und die Ausdrucksweisen der Kinder angepasst sind¹¹⁴.

Je nach Kontext können Kinder ihre Vorschläge über Plakate, Präsentationen, Zeichnungen, Erzählungen, Ausstellungen, Briefe, Videos, aufgezeichnete Botschaften, gemeinsame Advocacy-Sitzungen oder moderierte Treffen mit Erwachsenen vermitteln. Vor allem für ältere Kinder können digitale Werkzeuge die Vorbereitung und Strukturierung von Ideen unterstützen. Moderatorinnen helfen bei der Organisation der Präsentationen, bei der

¹¹¹ Shier, H., 2001; Lundy, 2007.

¹¹² Shier, H., 2001.

¹¹³ Lundy, L., 2007.

¹¹⁴ Shier, H., 2001; Lundy, 2007.

Erstellung von Materialien, bei der Strukturierung von Gesprächen und bei der Moderation der Interaktion mit Erwachsenen. Ihre Aufgabe ist es, Barrieren abzubauen und gleichzeitig sicherzustellen, dass Kinder die Hauptakteurinnen ihrer eigenen Kommunikation bleiben¹¹⁵. Die SPEAK-Phase schafft darüber hinaus Räume für echten Dialog zwischen den Generationen, anstatt einseitige Mitteilungen zu reproduzieren. Beteiligte Erwachsene werden ermutigt, respektvoll mit Kindern zu interagieren, nachfragende Fragen zu stellen und in einer Sprache zu antworten, die an das Entwicklungsniveau der Kinder angepasst ist¹¹⁶. Erwartete Ergebnisse dieser Phase umfassen präsentierte Vorschläge, dokumentierte Dialoge, Kampagnenbeiträge oder andere Formen des Austauschs zwischen Kindern und erwachsenen Stakeholdern.

WEST – WEIGH: Rückmeldung, Reflexion und Weiterführung

Die WEIGH-Phase widmet sich Rückmeldungen, Reflexion, Auswertung und Anschlussprozessen. Im Rahmen des SCM gilt Beteiligung nicht als abgeschlossen, sobald Kinder ihre Perspektiven geäußert haben. Vielmehr stellt diese Phase sicher, dass Kinder Rückmeldungen dazu erhalten, wie ihre Beiträge berücksichtigt wurden und welche Ergebnisse aus dem Beteiligungsprozess hervorgegangen sind¹¹⁷.

Die Fokusgruppen zeigten immer wieder, dass Kinder großer Wert auf sichtbare und verständliche Rückmeldungen legen. Sie betonten, dass sie Widerspruch oder Nicht-Umsetzung ihrer Vorschläge akzeptieren können, wenn die Gründe klar und respektvoll erläutert werden. Was Beteiligung am stärksten untergräbt, sind erlebtes Schweigen, Unklarheit oder das Ausbleiben sichtbarer Reaktionen¹¹⁸. us diesem Grund verankert der SCM strukturierte Rückmeldeverfahren in der WEIGH-Phase. Moderator*innen und beteiligte Erwachsene werden ermutigt, Kinder über den Umgang mit ihren Vorschlägen, über getroffene Entscheidungen und über mögliche Folgemaßnahmen zu informieren. Rückmeldungen sollten deutlich zwischen angenommenen, teilweise umgesetzten und nicht realisierbaren Ideen unterscheiden und in einer für Kinder verständlichen Sprache begründet werden¹¹⁹.

Die WEIGH-Phase umfasst auch Reflexion über den Beteiligungsprozess selbst. Kinder reflektieren, was sie im Verlauf der Phasen als sinnvoll, schwierig, hilfreich oder frustrierend erlebt haben. Moderator*innen können hierfür Reflexionskreise, visuelle Auswertungsinstrumente, Feedback-Karten, gemeinsame Gespräche oder kreative Formen der Rückschau einsetzen, angepasst an die jeweilige Altersgruppe¹²⁰. Die Ergebnisse dieser Phase können dokumentierte Rückmeldungen, Auswertungszusammenfassungen, identifizierte Anpassungsbedarfe für zukünftige Zyklen oder neue Themen und Fragen

¹¹⁵ Shier, H., 2001.

¹¹⁶ Lundy, L., 2007; Shier H., 2001.

¹¹⁷ Lundy, L., 2007.

¹¹⁸ Lundy, L., 2007; Shier H., 2001.

¹¹⁹ Lundy, L., 2007.

¹²⁰ Shier, H., 2001; Tan P., 2019.

umfassen, die aus der Reflexion hervorgehen. Diese fließen wiederum in die Planung und Themenfindung der nächsten NOTICE-Phase ein und sichern so Kontinuität über mehrere Beteiligungszyklen hinweg¹²¹.

Die zirkuläre Beziehung zwischen den vier Kompasspunkten wird in Abbildung 3 veranschaulicht und zeigt, wie jede Phase zum kontinuierlichen Beteiligungszyklus beiträgt.

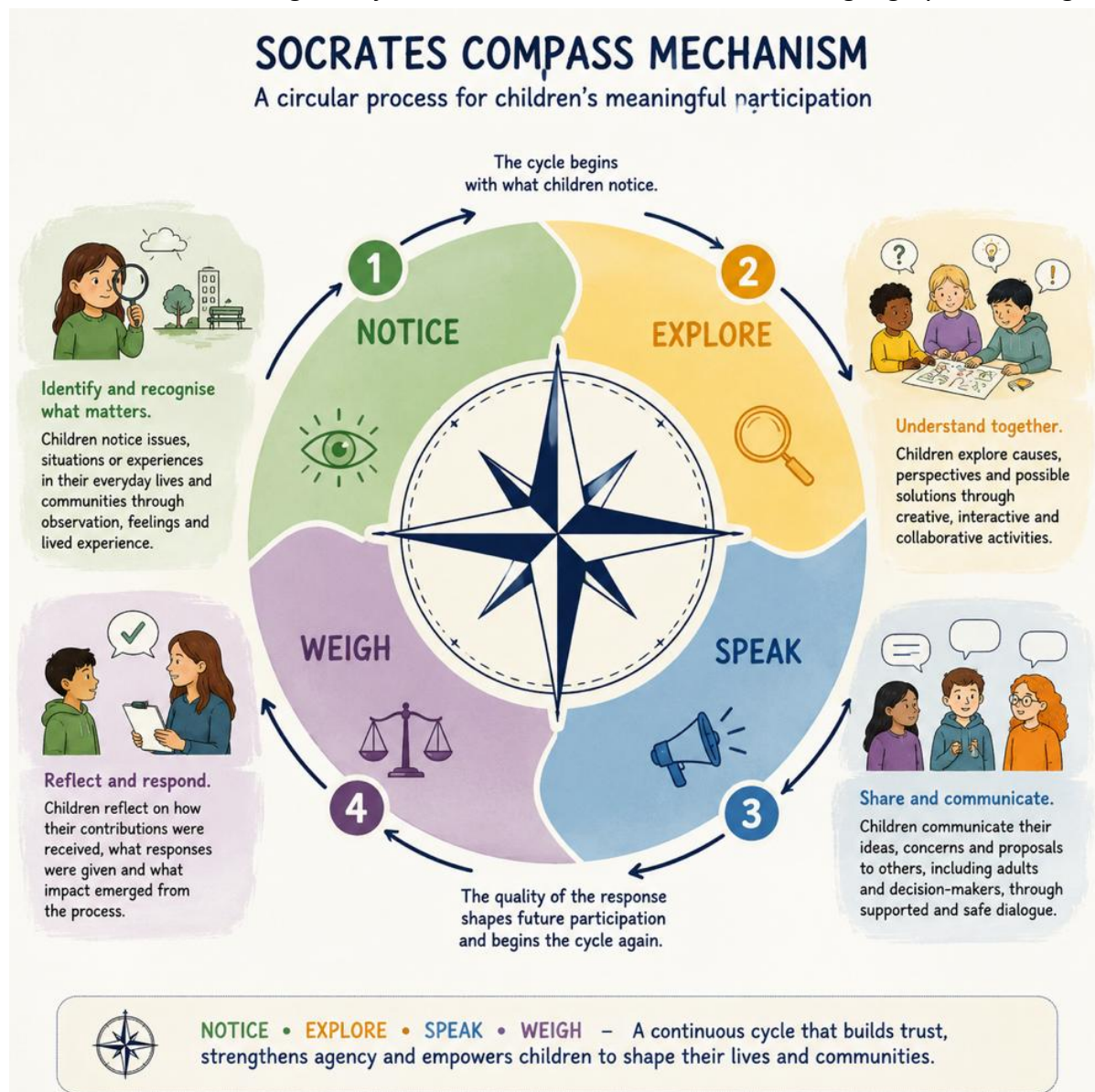


Abbildung 3. Der SOCRATES Compass Mechanism.

Die Abbildung veranschaulicht die vier miteinander verbundenen Phasen des SCM – NOTICE, EXPLORE, SPEAK und WEIGH – als zirkulären Prozess für bedeutsame Kinderbeteiligung. Sie zeigt, wie Kinder von der Identifikation von Themen in ihrem Alltag über deren gemeinsame Erkundung zur Kommunikation ihrer Ideen gegenüber Erwachsenen und Entscheidungsträger*innen gelangen und schließlich Rückmeldungen erhalten, die wiederum nachfolgende Beteiligungszyklen informieren

¹²¹ Shier, H., 2001.

4.2 Partizipative Aktionsforschung (PAR): Kinder als aktive Forscher*innen stärken

Partizipative Aktionsforschung (Participatory Action Research, PAR) ist ein kooperativer Forschungsansatz, der diejenigen, die von einem Thema direkt betroffen sind, als Mitforschende und nicht als passive Untersuchungsobjekte begreift. Er beruht auf der Annahme, dass Menschen, die mit einem Problem leben, häufig besonders gut in der Lage sind, seine Ursachen zu untersuchen, seine Auswirkungen zu verstehen und zu sinnvollen Lösungen beizutragen.

Im Unterschied zu klassischen Forschungsansätzen, in denen externe Expert*innen in der Regel die Fragestellungen definieren, Methoden auswählen und die Interpretation der Ergebnisse kontrollieren, betont PAR gemeinsame Entscheidungsfindung, kollektive Wissensproduktion und konkrete Handlungen zur Verbesserung realer Lebensbedingungen. Im Kern baut PAR auf gemeinsamer Untersuchung, der Stärkung der Beteiligten, der Anerkennung vielfältiger Wissensformen und einer klaren Ausrichtung auf sozialen Wandel auf¹²².

Im Rahmen des SOCRATES Compass Mechanism ist PAR besonders relevant, weil dieser Ansatz eine methodische Grundlage dafür bietet, Kinder nicht nur als Teilnehmende, sondern als aktive Interpret*innen ihrer eigenen Lebenswelten zu behandeln. Dies entspricht dem übergeordneten Ziel des SCM, Kinder dabei zu unterstützen, Themen, die ihr Leben betreffen, zu beobachten, zu erkunden, zu kommunizieren und zu reflektieren

4.2.1 PAR als zirkulärer Prozess

Methodisch wird PAR häufig als zyklischer oder „spiralförmiger“ Prozess beschrieben. Ein verbreitetes Modell unterscheidet vier wiederkehrende Phasen: planen, handeln, beobachten und reflektieren. Diese Phasen sind nicht als starre Abfolge zu verstehen, sondern als sich wiederholender Kreislauf, in dem Lernen und Handeln sich gegenseitig beeinflussen. In der Planungsphase identifizieren Teilnehmende und Moderator*innen gemeinsam ein Problem, klären, was sie verstehen oder verändern wollen, und treffen Entscheidungen über das Vorgehen. In der Handlungsphase wird die vereinbarte Strategie in einem konkreten Kontext umgesetzt, etwa in einer Schulklasse, einer Schule, einem Hort oder einem Gemeinderaum. Die Beobachtungsphase umfasst das Sammeln von Informationen darüber, was geschieht, beispielsweise mittels Interviews, Gruppengesprächen, Zeichnungen, Mapping, Beobachtungen oder anderer kindgerechter Methoden. In der Reflexionsphase schließlich interpretiert die Gruppe die Beobachtungen, betrachtet Veränderungen und entscheidet, ob der Plan angepasst werden soll.

Diese zirkuläre Struktur ist eng mit dem SCM verknüpft. Kinder nehmen ein Thema wahr, erkunden es gemeinsam weiter, kommunizieren ihre Erkenntnisse oder Vorschläge und reflektieren anschließend, was geschehen ist. In diesem Sinne stärkt PAR die Auffassung, dass

¹²² Hocevar, R. (2023). Participatory action research (PAR). *EBSCO Research Starters: Social Sciences and Humanities*. [Participatory Action Research \(PAR\) | Social Sciences and Humanities](#).

Beteiligung kein einmaliges Ereignis ist, sondern ein fortlaufender Prozess von Lernen, Handeln und Reflexion¹²³.

4.2.2 Kinder als aktive Forscher*innen ihrer eigenen Lebenswelten

Wird PAR mit Kindern umgesetzt, bietet der Ansatz einen konkreten Rahmen, um sie als aktive Forscherinnen ihres eigenen Lebens- und Lernumfelds zu stärken. „Empowerment“ bedeutet in diesem Zusammenhang einen grundlegenden Perspektivwechsel. Kinder werden nicht in erster Linie als Forschungsobjekte, als Adressatinnen erwachsener Interventionen oder als Informationsquelle betrachtet, aus der Erwachsene Daten „entnehmen“. Stattdessen werden sie als kompetente soziale Akteur*innen anerkannt, die Fragen untersuchen können, die für sie bedeutsam sind, und die zu Veränderungen beitragen können.

Dies setzt eine bewusste Verschiebung von Macht innerhalb des Forschungsprozesses voraus. In konventionellen Forschungsformaten entscheiden Erwachsene in der Regel darüber, welches Wissen als relevant gilt und wie dieses Wissen erhoben und interpretiert wird. In einem partizipativen Aktionsforschungsansatz wird das Erfahrungswissen von Kindern und ihr gemeinschaftlich verankertes Wissen als zentrale Ressource betrachtet. Ihr Verständnis von Schulalltag, Peer-Beziehungen, Familienerfahrungen, Gemeinderäumen, Sicherheit, Ausgrenzung oder Fairness ist nicht etwas, das durch Erwachsene „korrigiert“ werden muss, sondern etwas, das ernst genommen werden sollte¹²⁴.

Dies bedeutet nicht, dass Erwachsene sich aus dem Prozess zurückziehen. Ihre Rolle bleibt wichtig, verändert sich jedoch. Erwachsene Moderatorinnen und Pädagoginnen sollen urteilsfrei zuhören, ihre eigenen Annahmen reflektieren und Räume schaffen, in denen Kinder sich sicher fühlen, ihre Sichtweisen, Zweifel, Unsicherheiten und Kritik zu äußern. Sie unterstützen den Prozess, beanspruchen ihn aber nicht für sich.

4.2.3 Verschiebung von Macht und Anerkennung kindlicher Expertise

Eine zentrale Dimension von PAR ist die Anerkennung der Expertise von Kindern. Kinder wissen oft Dinge über ihre Alltagsumgebungen, die Erwachsene nicht sehen oder anders deuten. Sie nehmen wahr, wie sicher oder unsicher sich ein Ort anfühlt, welche Regeln als gerecht oder ungerecht erlebt werden, wo Ausgrenzung stattfindet oder wie Peer-Dynamiken Beteiligung beeinflussen.

PAR wertschätzt daher unterschiedliche Wissensformen. Kinder können Wissen sprachlich ausdrücken, aber auch über Zeichnungen, Bewegung, Emotionen, Gesten, Geschichten, Karten, Rollenspiele oder visuelle Entscheidungen. Diese verkörperten, emotionalen und oft

¹²³ Pineda, H. et al. (2022). Development and evaluation of a professional development program on designing participatory action research projects for basic education teachers. *Advanced Education*, 21, 161-184. <http://doi.org/10.20535/2410-8286.266663>.

¹²⁴ Semathong, S. (2023). Participatory action research to develop the teachers on classroom action research. *Shanlax International Journal of Education*, 11(3), 29-36. <https://doi.org/10.34293/education.v11i3.6118>.

impliziten Wissensformen sind besonders wichtig in der Arbeit mit jüngeren Kindern oder mit Kindern, denen formale verbale Diskussionen schwerfallen.

Im SCM ist dieses Prinzip insbesondere für die Phasen NOTICE und EXPLORE relevant. Kinder werden darin unterstützt, von dem auszugehen, was sie beobachten und erleben, und diese Beobachtungen anschließend weiter zu untersuchen. Ziel ist es nicht, dass Kinder erwachsene Forschungspraktiken imitieren, sondern dass kindgerechte Formen der Erkundung geschaffen werden, die ihre eigenen Weisen, die Welt zu verstehen, ernst nehmen¹²⁵.

4.2.4 Beteiligung von Kindern an der Forschungsplanung

Kinder werden nicht allein dadurch gestärkt, dass sie an von Erwachsenen bereits vollständig entworfenen Aktivitäten teilnehmen. Empowerment wächst, wenn Kinder auch in die inhaltliche und methodische Gestaltung einbezogen werden. In PAR kann dies bedeuten, dass Kinder an der Formulierung von Fragestellungen mitwirken, Leitfragen entwickeln, entscheiden, was sie herausfinden wollen, und auswählen, auf welche Weise sie dies tun möchten.

So können Kinder beispielsweise entscheiden, ob sich ein Thema besser über Zeichnungen, Fotoprojekte, Mapping, Interviews, digitale Tools, Beobachtungsspaziergänge oder Gruppendiskussionen erkunden lässt. Sie können auch an der Auswertung des von ihnen mitproduzierten Materials beteiligt werden, indem sie Ideen sortieren, Muster identifizieren, Beobachtungen gruppieren, Ergebnisse gemeinsam deuten und darüber sprechen, was diese bedeuten könnten¹²⁶.

Da Kinder unmittelbare Erfahrung mit den Themen haben, um die es geht, kann ihre Interpretation die Relevanz und Praxistauglichkeit der Ergebnisse deutlich vertiefen. Bei der Erkundung von Fragen rund um Schulklima, Sicherheit, Inklusion, Peer-Beziehungen oder öffentliche Räume kann die Analyse durch Kinder Aspekte sichtbar machen, die in rein erwachsenen-gesteuerter Auswertung möglicherweise verborgen blieben¹²⁷.

4.2.5 PAR und die Entwicklung kindlicher Handlungsfähigkeit

Der zyklische PAR-Prozess bietet einen konkreten Rahmen dafür, kindliche Handlungsfähigkeit über die Zeit hinweg auszubauen. In der Planungsphase können Kinder Themen aus ihrem Schul- oder Gemeindekontext sammeln, priorisieren und eine kleine Untersuchung entwerfen. Sie können sich etwa vornehmen, Geräuschpegel in Klassenräumen zu dokumentieren, Barrieren für Beteiligung zu erfassen, sichere und unsichere Orte zu kartieren oder zu verstehen, warum bestimmte Bereiche eines Schulhofs als unangenehm erlebt werden.

¹²⁵ Howard, J., 2024.

¹²⁶ Howard, J., 2024.

¹²⁷ Chikkatur, A. and Oliver, E. (2025) 'Embodying PAR: A reflection on building trust across institutional hierarchies', *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 29(4), pp. 123–138.

In der Handlungsphase setzen Kinder ihre Ideen um. Sie können kurze Befragungen durchführen, Peers interviewen, Plakate erstellen, Fotos machen, bestimmte Orte beobachten oder ihre Anliegen Lehrkräften oder lokalen Akteur*innen vorstellen. In der Beobachtungsphase halten sie fest, was geschieht: wer reagiert, was sich verändert, was gleich bleibt und wie andere auf ihre Aktivitäten reagieren. In der Reflexionsphase diskutieren sie die Ergebnisse gemeinsam, überlegen, was sie gelernt haben, und entscheiden über mögliche nächste Schritte.

Indem Kinder solche Zyklen durchlaufen, erfahren sie, dass ihre Ideen zu sichtbaren Effekten führen können, auch wenn Veränderungen nur teilweise oder schrittweise eintreten. Sie lernen zugleich, dass Beteiligung Anpassung erfordert. Wenn etwas nicht wie erwartet funktioniert, können sie darüber nachdenken, ihre Strategie überarbeiten und einen neuen Versuch starten. Dies unterstützt eine realistische und zugleich nachhaltige Form von Handlungsfähigkeit¹²⁸.

4.2.6 Kompetenzen, Selbstvertrauen und gemeinsames Lernen

Die Teilnahme an PAR-Prozessen kann spezifische Kompetenzen und Formen von Selbstvertrauen fördern. Kinder üben, Fragen zu stellen, statt lediglich Anweisungen zu folgen. Sie lernen, genau hinzuschauen, Perspektiven zu vergleichen, Informationen zu ordnen, über Beobachtungen zu diskutieren und über mögliche Lösungen nachzudenken. Dadurch werden kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeit, Zusammenarbeit und ein stärkeres Verantwortungsgefühl für gemeinsame Umwelten unterstützt.

Erwachsene Moderator*innen können diesen Prozess stützen, indem sie Forschungskompetenzen, ethische Reflexionsprozesse und kooperative Entscheidungsfindung modellieren. Mit der Zeit sollte diese Unterstützung so gestaltet werden, dass Kinder schrittweise mehr Verantwortung für die inhaltliche Ausrichtung und die Entscheidungsfindung übernehmen können. Ziel ist es nicht, Kinder ohne Leitung zu lassen, sondern sie dazu zu befähigen, den Prozess zunehmend selbstbewusst mitzugestalten.

Gemeinsames Arbeiten an selbst gewählten Fragestellungen kann außerdem Teamarbeit und Solidarität fördern. Kinder lernen, einander zuzuhören, Unterschiede auszuhandeln und zu erkennen, dass individuelle Erfahrungen Teil größerer Muster sein können. Dies ist im Kontext des SCM besonders wichtig, da Beteiligung hier nicht nur als individuelle Äußerung, sondern als kollektiver und relationaler Prozess verstanden wird¹²⁹.

4.2.7 Operative Implikationen für die SCM-Methodologie

Insgesamt bietet PAR einen Rahmen, in dem Kinder nicht nur konsultiert, sondern aktiv an der Gestaltung von Wissen und Entscheidungen beteiligt werden, die sie betreffen. Durch die

¹²⁸ Saisin, B., & Suphakach Supakitjo, P. (2026). Teachers and participatory management to develop students' responsibility skills. *International Education Studies*, 19(1), 15. <https://doi.org/10.5539/ies.v19n1p15>.

¹²⁹ Saisin, B., & Suphakach Supakitjo, P., 2026.

Fokussierung auf Prozess, Beziehungen und Reflexion – anstatt ausschließlich auf ein fertiges „Forschungsergebnis“ – unterstützt PAR Kinder darin, Stimme, Handlungsspielräume und ein Selbstverständnis als wirksame Akteur*innen sozialen Wandels zu entwickeln.

Für den SCM bedeutet dies, dass Kinder darin unterstützt werden sollten, Themen in Formen zu untersuchen, die zugänglich, ethisch verantwortungsvoll, kreativ und bedeutsam sind. Moderator*innen sollten Möglichkeiten schaffen, in denen Kinder Fragen definieren, Methoden auswählen, Ergebnisse interpretieren und ihr Lernen mit konkreten Handlungsoptionen verknüpfen können. Auf diese Weise stärkt PAR die zirkuläre Logik des Compass und unterstützt den Übergang von Beteiligung als bloßer Meinungsäußerung hin zu Beteiligung als Erkundung, Dialog und geteilter Veränderung.

4.3 Integration von Design for Change (DFC): Feel, Imagine, Do, Share

Der SOCRATES Compass Mechanism (SCM) folgt einer zirkulären und iterativen Methodologie, die Kinder in den Mittelpunkt von Lernen, Beteiligung und sozialem Handeln stellt. In dieser Struktur bietet die Integration des Design for Change (DFC)-Modells – Feel, Imagine, Do, Share – einen praktischen und pädagogischen Zugang, um Kinderbeteiligung als Recht konkret zu operationalisieren¹³⁰.

DFC ist weithin als kindzentrierter Ansatz anerkannt, der Lernende darin unterstützt, Herausforderungen aus ihrer Lebenswelt zu identifizieren, Lösungen zu entwickeln und ins Handeln zu kommen. Seine enge Anbindung an europäische Leitlinien zu Partizipation, Inklusion, Bildung und aktiver Bürgerschaft macht DFC für den SCM-Rahmen besonders relevant. Im Projekt SOCRATES wird DFC nicht als eigenständige oder parallele Methodik eingeführt, sondern als ergänzendes Modell verstanden, das hilft, die zirkuläre Logik des Compass in kindgerechtes Handeln zu übersetzen.

In diesem Sinn stärkt DFC die operative Dimension des SCM. Es unterstützt Kinder dabei, von der Wahrnehmung sie betreffender Themen über das Entwickeln von Verbesserungsideen bis hin zum Erproben dieser Ideen und zur Weitergabe ihrer Erfahrungen zu gelangen. Diese Struktur unterstreicht, dass Beteiligung sich nicht in Meinungsäußerung erschöpft, sondern ebenso Kreativität, Handeln, Reflexion und geteilte Verantwortung umfassen kann¹³¹.

4.3.1 Anschlussfähigkeit an EU-Politik und Menschenrechtsrahmen

Die DFC-Methodologie spiegelt zentrale Prinzipien internationaler und europäischer Kinderrechtsrahmen wider. Sie knüpft insbesondere an Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention an, der das Recht von Kindern anerkennt, in sie betreffende Angelegenheiten ihre Meinung zu äußern, sowie an Artikel 29, der Bildung als Prozess

¹³⁰ Design for Change. (n.d.). *Design for Change*. <https://www.dfeworld.org/SITE>; European Union, 2012, Art. 24.

¹³¹ Design for Change., n.d.; Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.

versteht, der auf die Entfaltung der Persönlichkeit, Begabungen, Fähigkeiten und Verantwortungsbereitschaft von Kindern zielt¹³².

Auf EU-Ebene unterstützt die Integration von DFC die Ziele der EU-Strategie für die Rechte des Kindes, insbesondere im Hinblick auf Beteiligung, inklusive Bildung und bürgerschaftliches Engagement. Sie steht zudem in Verbindung zur Europäischen Säule sozialer Rechte, vor allem zu den Grundsätzen, die Bildung, Ausbildung, lebenslanges Lernen, Kinderbetreuung und Unterstützung für Kinder betreffen¹³³.

Der erfahrungs- und kompetenzorientierte Charakter von DFC korrespondiert darüber hinaus mit der Empfehlung des Rates über Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Durch die Betonung von Beobachtung, Kreativität, Zusammenarbeit, Handeln und Reflexion kann DFC zur Entwicklung staatsbürgerlicher, personaler und sozialer Kompetenzen, kultureller Bewusstheit und Ausdrucksfähigkeit sowie unternehmerischer Kompetenzen beitragen¹³⁴. DFC sollte daher nicht als externes Zusatzmodul zum SCM verstanden werden. Vielmehr ist es als kohärente Erweiterung europäischer Bildungs- und menschenrechtsbasierter Prioritäten zu sehen, die eine praktische Struktur bereitstellt, um Kinderbeteiligung mit Lernen, Handlungsspielraum und gesellschaftlichem Engagement zu verknüpfen¹³⁵.

4.3.2 Die zirkuläre Logik von SCM und DFC

Die Methodologie des SCM versteht Beteiligung als kontinuierlichen, reflexiven Kreislauf und nicht als linearen Prozess. Das DFC-Modell fügt sich daher naheliegend in diese Struktur ein, da es ebenfalls auf iterativem Lernen und Handeln beruht. Kinder beobachten und reflektieren in der Phase Feel zunächst ein Thema, das sie betrifft. In Imagine entwickeln sie Ideen und mögliche Lösungen. In Do werden diese Ansätze erprobt oder umgesetzt, und in Share wird der Prozess kommuniziert und reflektiert.

Dieser Zyklus kann immer wieder neu beginnen. Kinder stoßen auf neue Fragen, erkennen weitere Bedarfe, passen ihre Vorschläge an oder vertiefen ihre Einsichten in das Thema. DFC verstärkt so den zirkulären Ansatz des SCM und unterstützt Beteiligung als Prozess, der sich über die Zeit weiterentwickelt. Jede DFC-Phase stärkt kindliche Handlungsfähigkeit auf unterschiedliche Weise. Feel macht erfahrbar, dass eigene Erlebnisse und Gefühle legitime Ausgangspunkte für Beteiligung sind. Imagine ermutigt Kinder, sich als fähig zu erleben, Alternativen vorzuschlagen. Do ermöglicht es ihnen, die Wirksamkeit von Handlungsschritten zu erfahren, auch im kleinen Maßstab. Share verleiht ihrem Lernen Sichtbarkeit und schafft Raum für Rückmeldung, Anerkennung und Verantwortlichkeit¹³⁶.

Phase 1: Feel – Empathie und Bewusstsein aufbauen

¹³² United Nations, 1989, Arts. 12 and 29.

¹³³ European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

¹³⁴ Council of the European Union, 2018.

¹³⁵ Design for Change., n.d.; Council of the European Union, 2018.

¹³⁶ Design for Change., n.d.; European Union, 2012, Art. 24.

Die Phase Feel richtet den Blick auf konkrete Themen, die Kinder und ihre Gemeinschaften betreffen. Sie fördert Empathie, kritische Beobachtung und emotionale Auseinandersetzung. Kinder werden ermutigt, von ihren eigenen Erfahrungen auszugehen und wahrzunehmen, was sich unfair, unsicher, ausgrenzend, unvollständig oder verbesserungsbedürftig anfühlt. In dieser Phase werden alltagsrelevante Themen identifiziert, Gefühle und Perspektiven erkundet und Kontexte beleuchtet. Zum Einsatz können partizipative Methoden wie Erzählanlässe, Mapping, Zeichnungen, Gruppengespräche oder Beobachtungsaktivitäten kommen. Ziel ist es, sicherzustellen, dass Beteiligung von den Lebensrealitäten der Kinder ausgeht und nicht von extern definierten Agenden.

Aus menschenrechtsbasierter Sicht unterstützt die Feel-Phase unmittelbar das Recht von Kindern, ihre Sichtweisen und Erfahrungen zu äußern. Sie schafft einen Raum, in dem Kinder benennen können, was ihnen wichtig ist, und erleben, dass ihre Wahrnehmungen legitim und relevant sind. Operativ setzt diese Phase voraus, dass Moderator*innen sichere und inklusive Umgebungen schaffen, kindgerechte Sprache und Werkzeuge verwenden und darauf achten, dass vielfältige Stimmen – insbesondere von marginalisierten oder weniger selbstsicheren Kindern – sichtbar werden. Innerhalb des SCM entspricht Feel in hohem Maße der NOTICE-Phase und teilweise den frühen Schritten von EXPLORE, da sie Themenidentifikation und erstes Verständnis von Bedürfnissen und Anliegen unterstützt.

Phase 2: Imagine – Mitgestaltung und Lösungsentwicklung

In der Phase Imagine entwickeln Kinder Ideen und entwerfen mögliche Lösungen für die zuvor identifizierten Herausforderungen. Beteiligung geht damit über reine Ausdrucksformen hinaus und unterstützt Kinder darin, kreativ darüber nachzudenken, was sich verändern könnte, wer beteiligt sein sollte und welche Art von Antwort denkbar ist.

Diese Phase umfasst kreatives Ideensammeln, gemeinsames Nachdenken, kooperative Entscheidungsfindung und die Ermutigung zu vielfältigen, auch unkonventionellen Vorschlägen. Kinder sollten darin bestärkt werden, Ideen zunächst frei und ohne sofortige Bewertung oder vorschnelle Filterung durch Erwachsene zu äußern. Ziel ist es nicht, unmittelbar eine perfekte oder vollständig umsetzbare Lösung zu finden, sondern einen Raum zu öffnen, in dem Kinder Alternativen entwerfen und Vertrauen in ihre eigene Gestaltungskraft entwickeln.

Aus menschenrechtsbasierter Perspektive operationalisiert Imagine das Recht von Kindern, aktiv an Entscheidungsprozessen mitzuwirken. Hier vollzieht sich der Übergang vom „Gehörtwerden“ zur Mitgestaltung. Dies ist besonders wichtig, weil sinnvolle Beteiligung nicht bei der Sammlung von Anliegen stehenbleiben darf, sondern Kinder auch in die Entwicklung möglicher Antworten einbeziehen sollte. Operativ sollten Moderator*innen vermeiden, den Auswahlprozess von Ideen zu dominieren, alle Beiträge wertschätzen und kindgerechte Werkzeuge für kreative Ausdrucksformen bereitstellen. Je nach Gruppe können digitale Tools, Zeichnungen, Modellbau, Geschichten, Gespräche, Rollenspiele oder gemeinsame Plakate eingesetzt werden. Im SCM ist Imagine eng mit der EXPLORE-Phase

verbunden und bereitet zugleich die SPEAK-Phase vor, da Kinder beginnen, ihre Ideen zu möglichen Vorschlägen oder Botschaften zu strukturieren.

Phase 3: Do – Handeln und Umsetzung

Die Phase Do überführt Ideen in konkrete Handlungen und ermöglicht Kindern, Beteiligung als etwas zu erleben, das zu sichtbaren Effekten führen kann. Der Umfang solcher Aktionen kann je nach Kontext, Altersgruppe, Ressourcen und institutionellen Rahmenbedingungen stark variieren. Er kann eine kleine Klasseninitiative, eine schulische Aktivität, eine Gemeindemaßnahme, eine Kampagne, eine Präsentation vor Erwachsenen oder das Erproben einer einfachen Lösung umfassen.

Im Mittelpunkt steht, dass Kinder darin unterstützt werden, von der Vorstellung zu einer erlebbaren Handlung zu gelangen. Dies kann ihre Handlungsfähigkeit stärken, weil sie erfahren, dass sich ihre Ideen mit praktischen Schritten verbinden lassen – auch dann, wenn diese Schritte begrenzt oder nur teilweise umsetzbar sind. Do umfasst die Umsetzung ausgewählter Maßnahmen, Teamarbeit, geteilte Verantwortung und die Auseinandersetzung mit realen Kontexten wie Schule, Gemeinderäumen, lokalen Akteur*innen oder Institutionen. Aus menschenrechtsbasierter Sicht verkörpert diese Phase Beteiligung als Einflussnahme und Handlung und reagiert damit auf eine häufige Lücke in Beteiligungsprozessen: die Distanz zwischen Konsultation und spürbarer Wirkung.

Operativ setzt diese Phase entsprechende logistische und institutionelle Unterstützung voraus. Erwachsene müssen Kindern gegebenenfalls helfen, Räume, Materialien, Genehmigungen oder relevante Ansprechpartner*innen zu erreichen. Gleichzeitig müssen Schutz- und Ethikstandards gewahrt bleiben, insbesondere im Hinblick auf Datenschutz, wenn Bilder, persönliche Geschichten, digitale Werkzeuge oder öffentliche Kommunikation eine Rolle spielen. Im Rahmen des SCM entspricht Do der handlungsorientierten Dimension, die sich zwischen EXPLORE und SPEAK entwickelt, und unterstützt auch den Übergang zur WEIGH-Phase, wenn durchgeführte Handlungen ausgewertet und reflektiert werden.

Phase 4: Share – Reflexion, Kommunikation und Ausweitung

Die Phase Share konzentriert sich auf die Kommunikation von Ergebnissen, die Reflexion von Erfahrungen und die Ausweitung der Wirkung des Erarbeiteten. Kinder können ihre Ergebnisse mit Peers, Pädagog*innen, Familien, der Gemeinde oder lokalen Institutionen teilen. Sie können den Prozess über Veranstaltungen, Plakate, Videos, digitale Medien, Berichte, Ausstellungen oder moderierte Dialogformate sichtbar machen.

Share ist dabei nicht nur als Verbreitungsschritt zu verstehen, sondern auch als Reflexionsmoment. Kinder setzen sich damit auseinander, was gelungen ist, was schwierig war, was sie gelernt haben und was sich verbessern ließe. In diesem Sinn trägt die Phase dazu bei, aus Handlungen Lernen zu machen und die Voraussetzungen für einen neuen Beteiligungszyklus zu schaffen.

Aus menschenrechtsbasierter Sicht stärkt Share das Recht von Kindern, als aktive Beitragende zur Gesellschaft anerkannt zu werden. Es verleiht ihren Ideen und Bemühungen Sichtbarkeit

und unterstützt zugleich Transparenz und Rechenschaftslegung. Die Präsentation von Ergebnissen kann Erwachsenen und Institutionen helfen, Kinderperspektiven besser zu verstehen, und zusätzliche Anlässe für Rückmeldungen und Folgeprozesse schaffen.

Operativ sollten Kommunikationsprozesse zugänglich und inklusiv gestaltet werden. Nicht alle Kinder möchten in der Öffentlichkeit sprechen; daher sollten unterschiedliche Formate angeboten werden, um verschiedenen Kommunikationsstilen und Sicherheitsempfindungen Rechnung zu tragen. Rückmeldungen sollten konstruktiv und unterstützend sein, und nach Möglichkeit sollten Ergebnisse mit breiteren Diskursen in der Gemeinschaft oder Politik verknüpft werden. Im SCM steht Share in enger Beziehung zu den Phasen SPEAK und WEIGH, da es Kommunikation, Anerkennung, Reflexion und die Vorbereitung zukünftiger Zyklen verbindet¹³⁷.

4.3.3 Querschnittsprinzipien der DFC-Integration

Die Integration von DFC in den SCM wird von mehreren Querschnittsprinzipien geleitet. Zunächst stärkt sie die Kindzentrierung: Kinder sollen den Prozess so weit wie möglich selbst anführen, während Erwachsene vor allem als Begleitende und Unterstützende agieren, nicht als steuernde Instanz. Zweitens wird Inklusion gefördert, da alle Kinder – insbesondere jene mit geringeren Chancen – über an ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten und bevorzugten Ausdrucksformen angepasste Methoden zur Beteiligung befähigt werden sollen¹³⁸.

Ebenso zentral ist ethisch verantwortete Beteiligung. Kinderschutz, Einwilligung, Datenschutz und emotionale Sicherheit müssen während des gesamten Prozesses gewährleistet sein, insbesondere dann, wenn Kinder Erfahrungen, Bilder oder öffentlich zugängliche Produkte teilen. Reflexion und Wiederholung spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, da der DFC-Zyklus kontinuierliches Lernen und nicht eine einmalige Aktivität anstrebt. Schließlich bleibt DFC wirkungsorientiert ausgerichtet und unterstützt Kinder dabei, ihre Ideen mit konkreten Ergebnissen zu verknüpfen – auch wenn diese klein, schrittweise oder nur teilweise sichtbar sind¹³⁹.

Diese Prinzipien stellen sicher, dass DFC im Einklang mit europäischen Standards für Bildungsqualität, Kinderbeteiligung, Inklusion und gesellschaftliches Engagement bleibt¹⁴⁰.

4.3.4 Mehrwert von DFC innerhalb des SCM

The integration of DFC strengthens the SOCRATES Compass Mechanism in several ways. It Die Integration von DFC stärkt den SOCRATES Compass Mechanism in mehrfacher Hinsicht. Sie hilft, abstrakte Rechte in praktisches Handeln zu übersetzen und macht Beteiligung für Kinder verständlicher und greifbarer. Zugleich überbrückt sie die Kluft zwischen Stimme und

¹³⁷ Design for Change., n.d..

¹³⁸ Design for Change., n.d.; European Commission, 2021.

¹³⁹ European Parliament and Council, 2016; Design for Change., n.d.

¹⁴⁰ European Commission, 2021; Council of the European Union, 2018.

Wirkung, weil Kinder nicht nur eingeladen werden, ihre Anliegen zu äußern, sondern darin unterstützt werden, mögliche Antworten zu entwerfen, zu erproben und zu teilen¹⁴¹.

DFC kann darüber hinaus Motivation, Selbstvertrauen und bürgerschaftliches Engagement von Kindern fördern. Indem sie einen Prozess durchlaufen, in dem Beobachtungen zu Ideen, Handlungen und sichtbaren Ergebnissen werden können, erleben Kinder Beteiligung eher als bedeutsam und weniger als symbolisch. Gleichzeitig liefert das Modell eine wiederholbare und skalierbare Methodologie, die an unterschiedliche Bildungs-, Sozial- und Gemeindekontexte angepasst werden kann¹⁴².

Wichtig ist außerdem, dass DFC zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen beiträgt. Im Verlauf des Zyklus üben Kinder Kommunikation, Zusammenarbeit, Kreativität, kritisches Denken, Reflexion und Verantwortungsübernahme ein. Diese Kompetenzen sind nicht nur für das Projekt selbst relevant, sondern auch für die längerfristige Bildungs- und Sozialentwicklung der Kinder¹⁴³.

4.3.5 Operative Implikationen für die SCM-Methodologie

Die Integration des Design for Change-Modells in die zirkuläre Methodologie des SCM schafft einen menschenrechtsbasierten und handlungsorientierten Rahmen für Kinderbeteiligung. Über den Zyklus Feel, Imagine, Do, Share unterstützt der SCM Kinder nicht nur darin, gehört zu werden, sondern auch darin, Herausforderungen zu erkennen, Alternativen zu entwerfen, zu gemeinsamer Handlung beizutragen und über Ergebnisse zu reflektieren¹⁴⁴.

Diese Integration ist besonders wertvoll, weil sie Beteiligung mit Lernen und Handlungsfähigkeit verknüpft. Kinder können verstehen, dass ihre Sichtweisen Teil eines umfassenderen Prozesses sind, in dem Ideen erkundet, erprobt, kommuniziert und erneut überprüft werden. Auf der Grundlage europäischer Rechts- und Politikrahmen unterstützt DFC damit das übergeordnete Ziel des SCM, über tokenistische Formen der Beteiligung hinauszugehen und eine bedeutsame, langfristige und kontextsensible Einbindung von Kindern als aktive Mitgestaltende ihrer Gemeinschaften zu fördern¹⁴⁵.

4.4 Appreciative Inquiry: Ein stärkenorientierter Ansatz zur Problembearbeitung

Appreciative Inquiry (AI) ist ein partizipativer, stärkenorientierter methodischer Ansatz, der den Blick auf vorhandene Ressourcen, positive Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten richtet, anstatt ausschließlich Defizite oder Probleme in den Mittelpunkt zu stellen¹⁴⁶. Im

¹⁴¹ Design for Change, n.d.; European Union, 2012, Art. 24.

¹⁴² Design for Change, n.d.

¹⁴³ Council of the European Union, 2018.

¹⁴⁴ Design for Change, n.d.; European Union, 2012, Art. 24.

¹⁴⁵ Design for Change, n.d.; Council of the European Union, 2018.

¹⁴⁶ Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129–169). JAI Press; Cooperrider, D. L., Whitney D., & Stavros, J. M., 2008; Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When is Appreciative Inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioural Science*, 41(2), 161–181.

Kontext des SOCRATES Compass Mechanism (SCM) wird AI nicht als isolierte Methodik verstanden, sondern als integrierte strategische Perspektive, die unmittelbar auf die Beteiligungsmuster reagiert, die in den transnationalen Fokusgruppen im Konsortium sichtbar wurden.

Die in den fünf beteiligten Ländern erhobenen Daten zeigen, dass Kinderbeteiligung nicht nur von strukturellen Barrieren geprägt ist, sondern in hohem Maß auch von emotionalen und relationalen Dynamiken. Viele Kinder äußerten Angst vor Bewertung, Unsicherheit darüber, ob ihre Ideen überhaupt eine Rolle spielen, sowie Skepsis gegenüber der Bereitschaft von Erwachsenen oder Institutionen, ihnen wirklich zuzuhören. In mehreren Kontexten wurde Beteiligung mit dem Risiko von Kritik, Beschämung oder Enttäuschung in Verbindung gebracht, insbesondere dann, wenn frühere Erfahrungen nicht zu sichtbaren Veränderungen oder zu sinnvoller Rückmeldung geführt hatten. Dies macht deutlich, dass Kinder Beteiligung häufig als komplexen und emotional aufgeladenen Prozess wahrnehmen, der stark von bisherigen Erfahrungen und vom Verhalten Erwachsener beeinflusst ist.

Vor diesem Hintergrund kann ein ausschließlich problemorientierter Zugang ungewollt Passivität oder Rückzug verstärken, da Kinder sich vor allem auf Begrenzungen und Frustrationen konzentrieren könnten. Appreciative Inquiry bietet demgegenüber einen konstruktiveren und emotional zugänglicheren Einstieg in Beteiligung¹⁴⁷. Indem der Ansatz bei positiven Erfahrungen, vorhandenen Stärken und realistischen Möglichkeiten ansetzt, unterstützt er Kinder dabei, sich im Rahmen des SCM-Prozesses selbstbewusster, kooperativer und lösungsorientierter einzubringen.

4.4.1 Appreciative Inquiry als Antwort auf die Fokusgruppenbefunde

Die Einbettung von AI in den SCM ist eng durch die transnationalen Befunde motiviert. Über alle Kontexte hinweg zeigte sich, dass Kinder eher zur Beteiligung bereit waren, wenn sie die Umgebung als sicher, respektvoll und unterstützend wahrnahmen. Beteiligung stand in engem Zusammenhang mit Selbstvertrauen, Vertrauen in Erwachsene und dem Eindruck, dass Beiträge ernst genommen werden. Gleichzeitig äußerten viele Kinder Zweifel an der tatsächlichen Wirkung von Beteiligung und erwarteten häufig, dass Erwachsene am Ende Entscheidungen treffen würden, ohne die Perspektiven von Kindern wirklich zu berücksichtigen.

Die Fokusgruppen belegten zudem eine ausgeprägte Präferenz für kollektive gegenüber individueller Beteiligung. Kinder berichteten häufig, dass sie sich wohler fühlten, Ideen in der Gruppe zu teilen, in der Verantwortung und Sichtbarkeit auf mehrere Peers verteilt sind. Diese Tendenz war besonders ausgeprägt in Kontexten, in denen Kinder geringere wahrgenommene Handlungsfähigkeit oder stärkere Unsicherheit gegenüber Autoritätspersonen erlebten.

<https://doi.org/10.1177/0021886304270337>; Cooperrider, D. L., Stavros, J. M., & Whitney, D. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Berrett-Koehler Publishers.

¹⁴⁷ Cooperrider, D.L., & Srivastva, S., 1987; Reed, J. (2007). *Appreciative Inquiry: Research for change*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412983464>.

Appreciative Inquiry reagiert auf diese Muster, indem Beteiligung als kooperativer und konstruktiver Prozess gerahmt wird. Kinder werden nicht als passive Beschwerdeführende positioniert, die Probleme benennen, damit Erwachsene sie lösen. Stattdessen ermutigt AI sie, als aktive Mitgestaltende Stärken zu identifizieren, Verbesserungen zu imaginieren und realistische Vorschläge zu entwickeln. Auf diese Weise scheinen emotionale Barrieren reduziert und das Gefühl von Kompetenz und Eigentümerschaft im Beteiligungsprozess gestärkt zu werden¹⁴⁸.

Ein weiterer zentraler Aspekt aus den Fokusgruppen betrifft das starke Bedürfnis von Kindern nach nachvollziehbarem Feedback und Transparenz. Länderübergreifend machten Kinder deutlich, dass sie Einschränkungen oder negative Entscheidungen akzeptieren können, sofern diese ehrlich und respektvoll kommuniziert werden. AI knüpft an diese Erwartung an, indem es Dialog, Reflexion und geteiltes Verständnis als durchgehende Elemente des Beteiligungsprozesses betont

4.4.2 Zentrale Prinzipien von Appreciative Inquiry im SCM

Im Rahmen des SCM wird AI durch mehrere miteinander verknüpfte Prinzipien operationalisiert, die eng mit den entwicklungsbezogenen und emotionalen Bedürfnissen von Kindern korrespondieren. Ein zentrales Prinzip ist die Fokussierung auf gelebte Erfahrungen und vorhandene Stärken¹⁴⁹. Kinder beteiligen sich erfahrungsgemäß natürlicher und sicherer, wenn Diskussionen an vertrauten Situationen und konkreten Erlebnissen anknüpfen, statt mit abstrakten institutionellen Konzepten zu beginnen. Die Reflexion über Momente, in denen sie sich sicher, gehört oder unterstützt fühlten, bietet einen niedrigschwelligen und emotional geschützten Einstieg in Beteiligung.

Psychologische Sicherheit ist ein weiteres Kernprinzip. Da die Angst vor Bewertung und die Sorge, „etwas Falsches zu sagen“, in allen Kontexten deutlich wurden, regt AI eine positive Rahmung an, die Exploration ermöglicht, ohne Kinder in eine defensive Position zu drängen. Dies ist besonders wichtig für Kinder mit geringeren Chancen, niedrigem Selbstvertrauen oder wenigen Vorerfahrungen in Beteiligungssettings.

AI fördert zudem kollektive Mitgestaltung und spiegelt damit die in den Fokusgruppen identifizierte Präferenz von Kindern für gruppenbasierte Beteiligung wider. Gemeinsames Arbeiten erlaubt es, Verantwortung zu teilen, Ideen im Austausch zu verhandeln und Sicherheit durch Peer-Unterstützung aufzubauen. Beteiligung wird so zu einem geteilten sozialen Prozess und weniger zu einer individuellen „Leistung“.

Gleichzeitig erleichtert der Ansatz eine konstruktive Auseinandersetzung mit Erwachsenen und Entscheidungsträger*innen. Kinder werden angeleitet, Ideen als Vorschläge für Verbesserungen zu formulieren, die auf konkreten Beobachtungen und gemeinsamen Zielen beruhen, anstatt ausschließlich als Beschwerden. Dies kann die wahrgenommene Distanz zu

¹⁴⁸ Cooperrider, D. L., Whitney D., & Stavros, J. M., 2008; Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When is Appreciative Inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161–181. <https://doi.org/10.1177/0021886304270337>.

¹⁴⁹ Cooperrider D. L., & Srivastva, S., 1987; Reed, 2007.

Autoritätspersonen reduzieren und unterstützt produktiven Dialog zwischen den Generationen. Schließlich legt AI Wert auf Möglichkeiten, Ergebnisse und sichtbares Handeln. Da viele Kinder Frustration über symbolische Beteiligung ohne erkennbaren Effekt äußerten, unterstützt der Ansatz eine schrittweise Bewegung von Reflexion zu realistischen und umsetzbaren Lösungen.

4.4.3 Der 4D-Zyklus als Strukturprinzip

Der 4D-Zyklus von AI – Discover, Dream, Design, Deliver – bietet eine kohärente und anpassungsfähige Struktur im Rahmen des SCM¹⁵⁰. In der Phase Discover identifizieren Kinder positive Aspekte ihrer Umgebung, Beziehungen oder Erfahrungen. Der Einstieg über das, was bereits gut funktioniert, kann Beteiligungsängste mindern und insbesondere bei unsicheren Kindern das Vertrauen stärken. Gleichzeitig ermöglicht diese Phase Moderator*innen, zunächst eine konstruktive, vertrauensvolle Atmosphäre zu etablieren, bevor anspruchsvollere Themen aufgegriffen werden.

Die Phase Dream lädt Kinder dazu ein, sich vorzustellen, wie Situationen, Umwelten oder Beziehungen verbessert werden könnten. Die Fokusgruppen zeigen, dass Kinder unter geeigneten Bedingungen und mit konkreten Anregungen sehr gut in der Lage sind, positive Alternativen zu entwerfen. Diese Phase wirkt Gefühlen von Hilflosigkeit oder Skepsis entgegen, indem sie die Vorstellungskraft für mögliche Veränderungen stärkt.

In der Design-Phase werden Ideen gemeinsam in strukturierte Vorschläge oder Handlungsstrategien überführt. Dies steht in engem Einklang mit der Präferenz von Kindern für geteiltes Eigentum: Prioritäten können ausgehandelt, Perspektiven kombiniert und Verantwortung für vorgeschlagene Lösungen kollektiv übernommen werden. Die Deliver-Phase konzentriert sich schließlich auf die Festlegung konkreter Schritte, Aktionen und Rückmeldewege. Damit adressiert sie die Erwartung von Kindern, dass Beteiligung zu sichtbaren Ergebnissen und transparenten Anschlussprozessen führen sollte. Auch wenn größere Veränderungen nicht unmittelbar erreichbar sind, unterstützt die Vereinbarung realistischer Maßnahmen Verantwortlichkeit und trägt dazu bei, Vertrauen in den Beteiligungsprozess langfristig zu stärken¹⁵¹.

4.4.4 Integration in die SCM-Phasen

AI wird nicht als eigenständige Methodenschicht implementiert, sondern in alle vier SCM-Phasen integriert¹⁵². In NOTICE unterstützt AI eine balancierte Themenfindung, bei der sowohl Probleme als auch bereits vorhandene positive Elemente erkannt werden. Dies erleichtert den Einstieg und verhindert eine einseitig defizitorientierte Sichtweise. Während EXPLORE strukturieren die Dimensionen Dream und Design die gemeinsame Erkundung, Ideengenerierung und kreative Reflexion und ergänzen damit kindgeleitete Untersuchungsprozesse. In SPEAK trägt AI zu einer selbstbewussten, lösungsorientierten

¹⁵⁰ Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M., 2008.

¹⁵¹ Bushe, G. R., & Kassam, A. F., 2005.

¹⁵² Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M., 2008.

Kommunikation mit Erwachsenen und Entscheidungsträger*innen bei. In WEIGH stärkt die Deliver-Dimension Reflexion, Verantwortlichkeit und Rückmeldung in einer Weise, die dem von Kindern geäußerten Bedürfnis nach Transparenz und responsiver Auseinandersetzung entspricht.

4.4.5 Operative Implikationen für die SCM-Methodologie

Aus AI lassen sich mehrere operative Konsequenzen für die Gestaltung des SCM ableiten. Aktivitäten sollten mit positiver Reflexion und vertrauten Erfahrungen ansetzen, bevor Bereiche mit Verbesserungsbedarf herausgearbeitet werden. Dies unterstützt emotionale Sicherheit und erleichtert Engagement. Methoden und Materialien sollten eine schrittweise Bewegung von Reflexion zu konkreter Handlung ermöglichen. Gruppenbasierte Formate erscheinen besonders geeignet, um individuellen Druck zu reduzieren und knüpfen an die Präferenz von Kindern für peer-gestützte Beteiligung an. Moderator*innen spielen eine zentrale Rolle, indem sie eine konstruktive Atmosphäre sichern, Diskussionen leiten und Kinder dabei unterstützen, Ideen in realistische Handlungsschritte zu übersetzen – bei gleichzeitiger Gewährleistung, dass alle sich respektiert, sicher und ermutigt fühlen.

Sichtbare und aussagekräftige Rückmeldemechanismen sind unerlässlich und sollten als Kernbestandteil von Beteiligung verstanden werden, nicht als optionale Ergänzung. Sie stärken das Vertrauen von Kindern, fördern ihre Bereitschaft zur erneuten Beteiligung und tragen dazu bei, Beteiligung als glaubwürdig und wirksam zu erleben.

Insgesamt bietet Appreciative Inquiry eine kohärente, evidenzinformierte und stärkenorientierte Grundlage für den SCM. Indem der Ansatz auf emotionale, relationale und strukturelle Faktoren reagiert, die in den Fokusgruppen identifiziert wurden, unterstützt er eine Bewegung von zögerlicher oder symbolischer Beteiligung hin zu selbstbewussterer, konstruktiver und bedeutsamer Mitwirkung¹⁵³. Kinder werden darin unterstützt, Stärken wahrzunehmen, Alternativen zu entwerfen, Lösungen gemeinsam zu entwickeln und in einen dialogischen, partnerschaftlichen Austausch mit Erwachsenen und Institutionen zu treten.

4.5 Theory of Change: Verknüpfung von Aktivitäten und strategischen Ergebnissen

Damit der SOCRATES Compass Mechanism (SCM) über tokenistische Konsultation hinausgeht und sinnvolle Beteiligung unterstützt, kann seine Methodik aus einer Theory-of-Change-Perspektive betrachtet werden. In diesem Zusammenhang beschreibt die Theory of Change nicht lediglich eine Abfolge von Aktivitäten, sondern klärt die ursächlichen Wirkpfade und Annahmen, über die der SCM zu inklusiveren, kindgerechten demokratischen Prozessen beitragen soll¹⁵⁴.

¹⁵³ Cooperrider, D. L., & Srivastva, S., 1987; Bushe, G. R., & Kassam, A. F., 2005.

¹⁵⁴ Mayne, J. (2017). Theory of change analysis: Building robust theories of change. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 32(2), 155-173.

Für das SOCRATES-Projekt bietet das COM-B-Modell einen hilfreichen interpretativen Rahmen. Dem Modell zufolge vollzieht sich Verhaltensänderung durch das Zusammenspiel von drei notwendigen Bedingungen: Capabilities (Fähigkeiten), Opportunities (Gelegenheiten) und Motivation¹⁵⁵. Auf den SCM angewandt, helfen diese drei Dimensionen zu erklären, wie der Mechanismus Veränderungen sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen – einschließlich Pädagoginnen, Moderatorinnen und Entscheidungsträger*innen – unterstützen kann.

4.5.1 Capabilities: Kinder und Erwachsene mit Wissen, Kompetenzen und Werkzeugen ausstatten

Capability bezeichnet die psychologische und praktische Fähigkeit, ein bestimmtes Verhalten auszuführen, einschließlich des erforderlichen Wissens, der Kompetenzen und des Selbstvertrauens¹⁵⁶.

Für Kinder zeigen die Fokusgruppen, dass Beteiligung häufig durch Schwierigkeiten beim Verständnis abstrakter staatsbürgerlicher und institutioneller Konzepte eingeschränkt wird. Vor allem jüngere Kinder haben Mühe, Rollen wie „Bürgermeister*in“ oder „Gemeinde“ einzuordnen; Kinder mit geringerem Vorwissen oder sprachlichen Hürden ziehen sich häufig zurück, wenn Begriffe nicht klar erklärt werden. Der Bericht hebt zudem hervor, dass fehlendes geteiltes Vokabular Kinder von Beteiligung ausschließen kann, insbesondere dann, wenn institutionelle Terminologie nicht in konkrete, vertraute Beispiele übersetzt wird.

Der SCM reagiert darauf, indem er die Fähigkeiten von Kindern schrittweise aufbaut, insbesondere in den Phasen NOTICE und EXPLORE. Visuelle, spielerisch-pädagogische und körperbezogene Methoden helfen, komplexe Inhalte in zugängliche Erfahrungen zu übersetzen. Gleichzeitig können Kinder nach und nach kritisches Denken, Kommunikations-, Problemlösungs- und einfache Untersuchungskompetenzen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, Themen zu identifizieren, Ursachen zu erkunden und Vorschläge in strukturierter, aber kindgerechter Weise zu formulieren.

Eine spezifische Fähigkeit, die gestärkt werden sollte, ist die institutionelle Orientierung. Die Fokusgruppen deuten darauf hin, dass manche Kinder nicht wissen, wer für welche Anliegen zuständig ist, welche Institutionen angesprochen werden können oder über welche Kanäle ein Anliegen eingebracht werden kann. Daher sollte der SCM Beteiligung nicht nur abstrakt erklären, sondern Kindern auch helfen, ihr lokales Umfeld besser zu verstehen: Schule, Gemeinde, lokale Dienste, Bürgermeisterinnenbüro, Polizeiinspektion, Gemeindezentren oder andere relevante lokale Akteure. Dies kann durch kindgerechte Karten, einfache „Wer macht was?“-Übersichten, Spaziergänge im Umfeld, geführte Besuche, Rollenkarten oder Begegnungen mit lokalen Vertreterinnen umgesetzt werden.

Diese Komponente sollte altersgerecht eingeführt werden. Bei jüngeren Kindern liegt der Schwerpunkt auf vertrauten und räumlich nahen Orten und der Frage, wohin sie sich bei

¹⁵⁵ Mayne, J. (2016). The COM-B theory of change model.

http://www.researchgate.net/publication/314086441_The_COM-B_Theory_of_Change_Model_V3.

¹⁵⁶ Mayne, J., *The COM-B Theory of Change Model*, 2016.

konkreten Problemen im Schulhof, auf dem Spielplatz oder im Wohnviertel wenden können. Mit älteren Kindern können schrittweise komplexere institutionelle Ebenen – etwa Fachabteilungen der Gemeinde, lokale Räte, regionale Stellen oder andere öffentliche Akteure – eingeführt werden, stets verbunden mit praktischen Beispielen.

Für Erwachsene ist der Aufbau von Capabilities ebenso wichtig. Pädagoginnen, Moderatorinnen und Entscheidungsträger*innen benötigen spezifische Kompetenzen, um kindgeleitete Beteiligung zu unterstützen, ohne den Prozess zu dominieren. Das SCM-Toolkit und entsprechende Fortbildungen sollten Erwachsene daher mit Methoden ausstatten, die sie in der Moderation von Diskussionen, dem Management von Gruppendynamiken, der Vereinfachung institutioneller Sprache, der Unterstützung vulnerabler Kinder sowie der unverfälschten Dokumentation und Weitergabe von Kinderstimmen stärken.

4.5.2. Opportunities: Sichere, zugängliche und strukturierte Räume für Beteiligung schaffen

Opportunity bezieht sich auf äußere Bedingungen, die ein Verhalten ermöglichen, darunter physische Umgebungen, soziale Normen, institutionelle Verfahren und verfügbare Kanäle¹⁵⁷. Für Kinder zeigen die Fokusgruppen, dass Beteiligung häufig durch die Angst vor Urteilen durch Peers, Unsicherheit gegenüber Autoritätspersonen und das Fehlen klarer oder zugänglicher Kanäle begrenzt ist. Kinder fühlen sich in der Regel sicherer, wenn sie sich in Kleingruppen, geschützten Rahmen und kollektiven Formaten äußern können, statt in exponierten, individualisierten Redeformen. Der Bericht identifiziert gemeinsam entwickelte Gesprächsregeln, respektvolle Moderation und Kleingruppenarbeit als zentrale Ermöglichungsfaktoren für Beteiligung.

Der SCM schafft solche Opportunities, indem er Beteiligung als sicheren und schrittweisen Prozess strukturiert. In den Phasen NOTICE und EXPLORE werden Kinder unterstützt, Probleme in vertrauten Umgebungen wahrzunehmen und zu untersuchen. In der SPEAK-Phase erhalten sie geschützte Formate, um ihre Ideen kollektiv zu kommunizieren, etwa mittels Rollenspielen, visuellen Produkten, Videos, vorbereiteten Präsentationen oder moderiertem Dialog mit Erwachsenen. Die Anwesenheit vertrauenswürdiger Erwachsener kann den Zugang zu Entscheidungsträgerinnen erleichtern, ihre Rolle sollte dabei jedoch die von Begleiterinnen oder Garantinnen sein – nicht die von Stellvertreterinnen, die anstelle der Kinder sprechen.

Für Institutionen kann der SCM Opportunities schaffen, indem Kinderbeteiligung systematisch in schulische und lokale Governance-Routinen eingebettet wird. Anstatt sich auf gelegentliche Konsultationen zu stützen, bietet der Mechanismus strukturierte Zeitfenster und Formate, in denen Kinderperspektiven regelmäßig erhoben, diskutiert, weitergeleitet und beantwortet werden. Dies trägt dazu bei, das institutionelle Umfeld von einer Logik zu lösen, in der Kinder primär als passive Adressatinnen von Entscheidungen gelten, hin zu einer Logik, in der sie als aktive Rechtsträgerinnen und Mitgestaltende des Gemeinwesens anerkannt werden.

¹⁵⁷ Mayne, J., 2016.

4.5.3. Motivation: Das „Agency-Gap“ adressieren und Beteiligung langfristig tragen

Motivation umfasst emotionale, reflektive und gewohnheitsmäßige Prozesse, die Verhalten antreiben und die Bereitschaft zum Handeln beeinflussen¹⁵⁸.

Für Kinder besteht die bedeutendste motivationale Barriere laut Fokusgruppen im sogenannten „Agency-Gap“: der Überzeugung, zu jung, nicht glaubwürdig oder für Erwachsene und Institutionen nicht wirklich relevant zu sein. Der Bericht zeigt wiederholt, dass Zurückhaltung nicht auf fehlende Ideen zurückgeht, sondern auf die Angst, ignoriert, beurteilt oder einem „Fake-Yes“ ausgesetzt zu sein – einer Situation, in der Erwachsene scheinbar zuhören, aber keine sichtbaren Konsequenzen folgen.

Der SCM adressiert diese motivationale Barriere insbesondere durch die WEIGH-Phase. Kinder bleiben eher motiviert, wenn sie klare, respektvolle und verständliche Rückmeldungen darüber erhalten, was mit ihren Vorschlägen geschehen ist. Die Fokusgruppen belegen, dass Kinder negative Entscheidungen akzeptieren können, wenn diese transparent begründet werden; Vertrauen wird dagegen durch Schweigen, Unklarheit oder vage Versprechen untergraben. Das „erklärte Nein“ ist daher nicht nur ein Kommunikationsprinzip, sondern eine zentrale Voraussetzung, um Motivation und Vertrauen in Beteiligung langfristig zu erhalten. Für Erwachsene kann Motivation gestärkt werden, wenn Kinderbeiträge leichter verständlich, beantwortbar und in Entscheidungsprozesse integrierbar sind. Werden Vorschläge gemeinsam entwickelt, durch einfache Evidenz gestützt und in strukturierten Formaten kommuniziert, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Entscheidungsträger*innen Kinderbeteiligung als sinnvoll und handlungsrelevant und nicht als rein symbolisch oder störend wahrnehmen. Gleichzeitig müssen Erwachsene verstehen, dass ihre Reaktion selbst Bestandteil des Beteiligungsprozesses ist: Zuhören ohne Rückmeldung genügt nicht, um Vertrauen zu stabilisieren.

4.5.4 Kritische Annahmen („at-risk assumptions“) adressieren

Eine Theory of Change erfordert auch die Identifikation jener Annahmen, die erfüllt sein müssen, damit der Wirkpfad funktioniert¹⁵⁹. Im Kontext von Kinderbeteiligung besteht eine zentrale risikobehaftete Annahme darin, dass Erwachsene und Institutionen Kindern nicht nur zuhören, sondern auch sichtbar, respektvoll und verständlich reagieren.

Die Fokusgruppen machen deutlich, dass diese Annahme nicht selbstverständlich ist. Kinder reagieren sehr sensibel auf Situationen, in denen Erwachsene Zustimmung signalisieren, ohne nachfolgend aktiv zu werden, oder in denen nach Beteiligungsprozessen keine Erklärung erfolgt. In solchen Fällen droht Beteiligung, Desillusionierung eher zu verstärken, als Handlungsfähigkeit aufzubauen.

Der SCM begegnet diesem Risiko, indem der Beteiligungszyklus nicht bei der SPEAK-Phase endet. Die WEIGH-Phase verankert Rechenschaftspflicht als integralen Bestandteil der

¹⁵⁸ Mayne, J., 2016.

¹⁵⁹ Mayne, J., 2017.

Methodologie und verlangt klare Rückkopplungsschleifen, kindgerechte Erklärungen und sichtbare Aktualisierungen dazu, ob und wie Beiträge von Kindern berücksichtigt wurden. Auf diese Weise verknüpft der SCM den Aufbau von Fähigkeiten, die Schaffung von Gelegenheiten und die Stärkung von Motivation zu einem kohärenten Pfad, der von der ersten Sensibilisierung bis zu einer nachhaltigen demokratischen Beteiligung reicht¹⁶⁰.

4.5.5 Visualisierung des Theory-of-Change-Pfads des SCM

Der Gesamtpfad wird in Abbildung X zusammengefasst, die Maynes verhaltensbasierte Theory-of-Change-Struktur an den SCM anpasst. Die Abbildung zeigt die erwartete Progression von Aktivitäten und Outputs über Reichweite und Reaktion, Veränderungen in den COM-B-Dimensionen, Verhaltensänderungen, direkte Nutzen und langfristige Beiträge. Gleichzeitig macht sie die Annahmen sichtbar, die auf jeder Stufe erfüllt sein müssen, damit der Wirkpfad besteht.

Figure X. SCM Theory of Change pathway based on the COM-B model

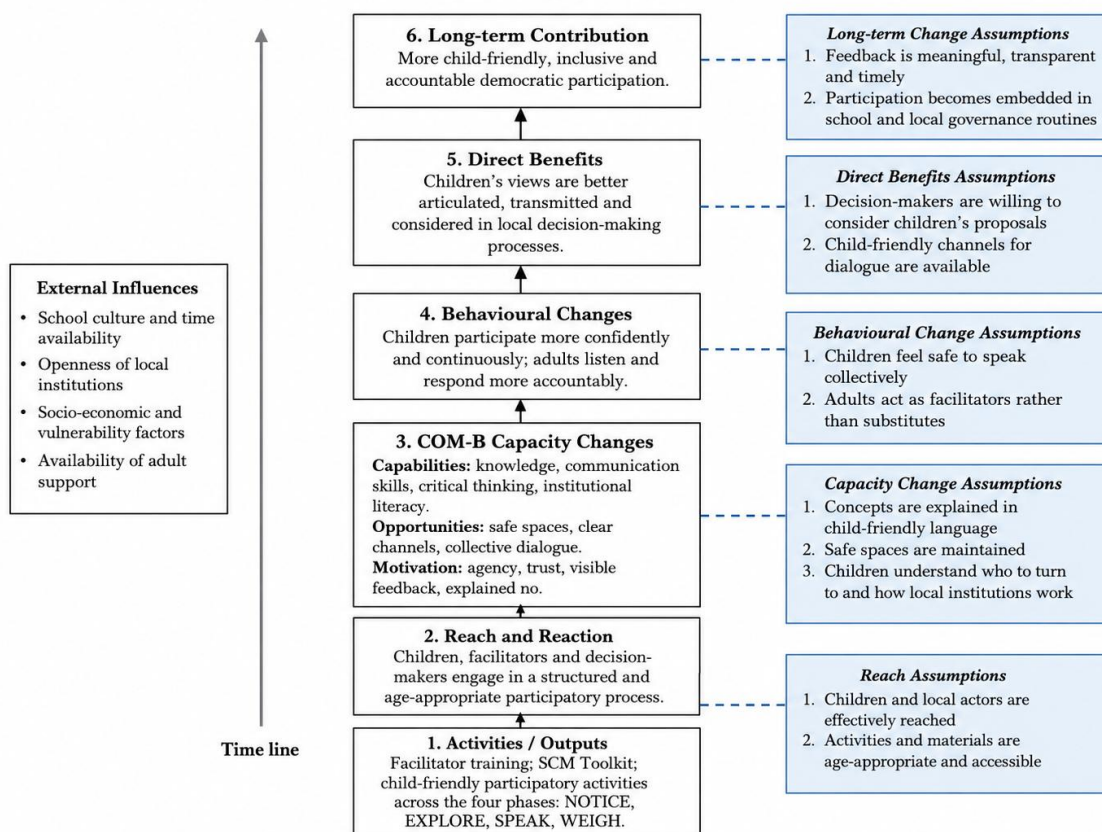


Abbildung 4. Theory-of-Change-Pfad des SCM auf Basis des COM-B-Modells. Adaptiert nach Maynes verhaltensbezogener Theory-of-Change-Struktur..¹⁶¹.

¹⁶⁰ Mayne, J., 2017; Mayne, J., 2016.

¹⁶¹ Adapted from John Mayne, The COM-B Theory of Change Model, Working Paper, 2016, and John Mayne, "Theory of Change Analysis: Building Robust Theories of Change", Canadian Journal of Program Evaluation, 32(2), 2017.

5. Umsetzung der Phasen (Methodische Leitlinien)

Der folgende Abschnitt bietet praktische Hinweise zur Umsetzung der SCM-Phasen in realen Kontexten. Jede Phase ist kindzentriert, flexibel und sensibel gegenüber entwicklungsbezogenen, sozialen und emotionalen Bedürfnissen gestaltet. Die Leitlinien geben Moderator*innen eine strukturierte Orientierung, lassen zugleich aber Raum für Anpassungen an Kontext, Gruppendynamiken und Fähigkeiten der Kinder. Auf diese Weise werden die theoretischen und empirischen Grundlagen des SCM in konkrete Handlungsschritte übersetzt, die sinnvolle Beteiligung von Kindern unterstützen.

5.1 PHASE 1: NORTH (Notice) – Angeleitete Beobachtung und Themenfindung

Die NORTH-Phase markiert den Beginn des SCM. In diesem Einstiegsabschnitt werden Kinder eingeladen, als „Entdecker*innen“ ihrer Alltagsumwelt zu agieren, indem sie Themen identifizieren, beobachten und benennen, die ihr tägliches Leben betreffen. Ziel ist es nicht, mit abstrakten staatsbürgerlichen Konzepten oder institutionell definierten Problemen zu beginnen, sondern mit den konkreten Erfahrungen von Kindern in Bezug auf Orte, Beziehungen und Situationen.

Die Fokusgruppen zeigen, dass Kinder Probleme selten über systemische oder abstrakte Analysen wahrnehmen. Bewusstsein wird meist durch das ausgelöst, was sie sehen, körperlich erleben oder emotional spüren – etwa in Schule, auf Spielplätzen, in Horten, auf Straßen oder in ihren Wohnvierteln. Aus diesem Grund setzt die NOTICE-Phase bei der unmittelbaren Realität der Kinder an und vermeidet institutionellen Jargon.

Die Phase unterstützt Kinder darin, sich von einer ersten, oft diffusen Wahrnehmung – „etwas fühlt sich falsch an“, „etwas ist unsicher“, „etwas ist unfair“, „etwas fehlt“ – hin zu einer geteilten und sichtbaren Benennung von Themen zu bewegen, die später gemeinsam weiter erkundet werden können.

5.1.1 Methodische Anker

Die NOTICE-Phase stützt sich auf vier komplementäre methodische Referenzrahmen:

Lundy Model (Raum) – Kinder benötigen einen sicheren, inklusiven und nicht verurteilenden Rahmen, um Anliegen zu identifizieren oder zu äußern. Moderator*innen sollten auf die physische und relationale Umgebung achten, um Zuhören, Respekt und gleichberechtigte Beteiligung zu fördern.¹⁶²

Partizipative Aktionsforschung (PAR) – Kinder sind aktive Beobachterinnen und nicht bloß Befragte. Moderatorinnen leiten die Beobachtung an, unterstützen Reflexion und helfen Kindern, ihre Beobachtungen zu dokumentieren, ohne Themen oder Deutungen vorzugeben.¹⁶³

Hart's Ladder of Participation – Die Phase zielt darauf ab, tokenistische Konsultation zu vermeiden. Themen sollen aus den Wahrnehmungen und Prioritäten der Kinder selbst

¹⁶² Lundy, L., 2007.

¹⁶³ Hocesvar, R., 2023.

hervorgehen. Erwachsene helfen zu strukturieren und zu benennen, bestimmen aber nicht im Voraus, was wichtig ist.¹⁶⁴

Child Rights Situation Analysis – Beobachtungen der Kinder werden schrittweise mit Rechten, Bedürfnissen und Standards des Wohlbefindens verknüpft. Abstrakte Konzepte werden in greifbare Fragen übersetzt, etwa: Ist dieser Ort sicher? Ist es fair hier? Sind alle eingeschlossen? Können Kinder hier spielen, lernen, sprechen und sich geschützt fühlen?¹⁶⁵

5.1.2 Umsetzungsleitlinien für Moderator*innen

Die NOTICE-Phase wird über einen schrittweisen, kindgerechten Prozess operationalisiert. Ziel ist es nicht, Kinder unmittelbar zu Lösungen zu drängen, sondern sie dabei zu unterstützen, zu beobachten, zu benennen und zu teilen, was sie in ihrem Alltag erleben. Moderator*innen sollten Kinder Schritt für Schritt begleiten und sicherstellen, dass der Prozess zugänglich, inklusiv und emotional sicher bleibt.

Schritt 1: Ausgangspunkt klären und Raum schaffen

Moderatorinnen sollten nicht voraussetzen, dass Kinder bereits ein gemeinsames Verständnis von Beteiligung, Rechten, Institutionen oder Gemeinschaftsangelegenheiten teilen. Die Aktivität beginnt mit der Schaffung eines sicheren und einladenden Rahmens, in dem Kinder verstehen, wozu sie eingeladen werden und warum ihre Beobachtungen wichtig sind. Anstatt politische oder institutionelle Begriffe zu verwenden, sollten Moderatorinnen von vertrauten Situationen ausgehen: Orte, die Kinder kennen, Menschen, mit denen sie interagieren, und Alltagserfahrungen von Sicherheit, Fairness, Ausgrenzung oder Unbehagen.

In dieser Phase ist das Management von Gruppendynamiken entscheidend. Gesprächsregeln zum respektvollen Umgang sollten gemeinsam mit den Kindern entwickelt werden, etwa einander zuzuhören, Spott zu vermeiden, unterschiedliche Ausdrucksweisen zuzulassen und Schweigen zu respektieren. Dies ist besonders wichtig für ruhigere Kinder, Kinder mit sprachlichen oder kognitiven Schwierigkeiten und Kinder, die sich vor Peers leicht exponiert fühlen. Ziel ist, dass alle Kinder in einer für sie stimmigen Weise teilnehmen können.

Schritt 2: Angeleitete Beobachtung – der „Detektiv“-Ansatz

Der Kern der NOTICE-Phase ist die angeleitete Beobachtung. Besonders bei jüngeren Kindern reicht eine rein verbale Diskussion oft nicht aus, um Themen sichtbar zu machen. Spielerische und erfahrungsbezogene Methoden können Kinder darin unterstützen, ihre Umgebung aktiver und selbstsicherer wahrzunehmen.

Moderator*innen können „Detektivaufträge“, kurze Rundgänge, visuelle Impulse, Zeichnungen, Foto-Aktivitäten, Karten, Beobachtungskarten oder andere einfache Werkzeuge nutzen, um Kinder einzuladen, wahrzunehmen, was sich sicher oder unsicher, fair oder unfair, einladend oder ausgrenzend, „kaputt“, „fehlend“ oder wichtig anfühlt. Diese

¹⁶⁴ Hart, R.A., 1992.

¹⁶⁵ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

Werkzeuge dienen nicht als dekorative Beschäftigung, sondern als Mittler, die Kindern helfen, Wahrnehmung in Ausdruck zu übersetzen.

Bei jüngeren Kindern sollte die Beobachtung eng an vertraute und konkrete Räume gebunden bleiben, wie Klassenzimmer, Schulhof, Straße, Hort oder Wohnviertel. Mit älteren Kindern kann derselbe Prozess schrittweise stärker strukturiert werden, indem sie ermutigt werden, zu unterscheiden, was sie beobachten, was sie fühlen und was sie als mögliches zugrundeliegendes Thema vermuten. So werden Kinder von unmittelbaren Eindrücken zu einem bewussteren Erkennen von Anliegen geführt.

Schritt 3: Emotionale und körperliche Signale wahrnehmen

Die Fokusgruppen deuten darauf hin, dass Kinder Probleme nicht nur über das wahrnehmen, was sie sehen, sondern auch über emotionale und körperliche Reaktionen. Gefühle wie Angst, Wut, Traurigkeit, Beschämung, Anspannung oder Unbehagen können erste Signale dafür sein, dass etwas als unfair, unsicher oder ausgrenzend erlebt wird.

Moderator*innen sollten emotionale und somatische Reaktionen daher als legitime Ausgangspunkte für Beteiligung anerkennen. Statt nur abstrakte Fragen wie „Was ist das Problem?“ zu stellen, können sie zugänglichere Impulse nutzen, etwa: „Wie fühlst du dich an diesem Ort?“, „Wo fühlst du dich sicher oder unsicher?“, „Gibt es einen Ort, an dem du dich ausgeschlossen fühlst?“ oder „Was würdest du Erwachsenen über diese Situation gerne sagen?“

Dies unterstützt Kinder darin, von Gefühlen zum Benennen zu kommen, ohne sie zu früh in erwachsene Kategorien oder Fachsprache zu drängen. Zugleich anerkennt es, dass kindliche Wahrnehmung nicht nur kognitiv, sondern auch emotional, relational und körperlich geprägt ist.

Schritt 4: Kindgeleitete Themenauswahl und Bündelung

Nach der Beobachtungsphase sollten Kinder unterstützt werden, ihre Ergebnisse in Kleingruppen zu teilen und zu ordnen. Visuelle Werkzeuge wie Haftnotizen, Zeichnungen, Sticker, Rechte-Karten, einfache Karten oder thematische Cluster können helfen, einzelne Beobachtungen zu übergreifenden Mustern zusammenzufassen.

Die Rolle der Moderator*innen besteht darin, der Gruppe zu helfen, Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Beobachtungen zu erkennen, dabei aber Sprache und Prioritäten der Kinder zu bewahren. Die Phase sollte mit einem einfachen, transparenten kindgeleiteten Auswahlprozess enden, in dem die Gruppe ein oder zwei prioritäre Themen festlegt, die in der EXPLORE-Phase weiterverfolgt werden. Dies kann je nach Alter und Gruppenzusammensetzung über visuelle Abstimmungen, Token, Rangordnungsaktivitäten, Konsensbildung oder andere zugängliche Methoden gestaltet werden.

Das ausgewählte Thema muss nicht das komplexeste oder aus institutioneller Sicht „relevanteste“ sein. Entscheidend ist, dass Kinder es als bedeutsam, verständlich und mit ihrer Lebenswelt verbunden erleben. So wird sichergestellt, dass die folgenden Phasen des Compass in der Wahrnehmung der Kinder und ihrer Realität verankert bleiben.

5.1.3 Erwartetes Ergebnis der NOTICE-Phase

Am Ende der NOTICE-Phase sollten Kinder ein oder mehrere für sie wichtige Themen identifiziert und priorisiert haben, die in der nächsten Phase weiter erkundet werden können. Noch wichtiger ist, dass sie erfahren haben, dass ihre Beobachtungen, Gefühle und Alltagskenntnisse legitime Ausgangspunkte für Beteiligung sind.

Die NORTH-Phase legt damit das Fundament für den gesamten SCM-Prozess: Sie unterstützt Kinder beim Übergang von passiven Adressatinnen erwachsenendefinierter Anliegen zu aktiven Beobachterinnen ihrer eigenen Lebenswelten, die in der Lage sind, Themen zu erkennen und zu benennen, die ihren Alltag betreffen.

5.2 PHASE 2: EAST (Explore) – Kindgeleitete Co-Konstruktion und kreative Erkundung

Die EAST- oder EXPLORE-Phase ist der Moment, in dem Kinder vom bloßen „Bemerken“ eines Themas zu einem vertieften Verständnis übergehen. Im Rahmen des SOCRATES Compass Mechanism (SCM) soll diese Phase Kinder – mit angemessener erwachsener Unterstützung – darin stärken, Ursachen, Wirkungen und mögliche Bedeutungen der in der NOTICE-Phase identifizierten Themen zu erforschen.

Die Fokusgruppen deuten darauf hin, dass Kinder häufig direkt vom Benennen eines Problems zu Lösungsvorschlägen springen. Die Idee einer zwischengeschalteten „Erkundungsphase“ ist für viele zunächst nicht intuitiv. Gleichzeitig zeigen die Befunde, dass Kinder sich sehr wohl auf Exploration einlassen, wenn diese konkret, spielerisch, visuell, körperbezogen und kooperativ gestaltet ist. EXPLORE sollte daher nicht wie eine formale Forschungsaufgabe oder eine klassische „Schulübung“ erlebt werden, sondern als strukturierter, aber flexibler Prozess, der Kindern hilft, zwischen NOTICE und SPEAK Tempo herauszunehmen, ohne dass die Aktivität an Zugänglichkeit, Kreativität oder Spannung verliert.

In diesem Sinne spiegelt EXPLORE die Logik der Partizipativen Aktionsforschung: Kinder werden nicht lediglich als „Informant*innen“ behandelt, die auf Fragen von Erwachsenen antworten, sondern als Mitforschende, die ihre Umwelt beobachten, hinterfragen, vergleichen, deuten und verstehen können¹⁶⁶. Erwachsene unterstützen diese Erkundung, übernehmen sie aber nicht.

5.2.1 Sichere Bedingungen für Exploration schaffen

Bevor Kinder ein Thema vertieft erkunden können, müssen Moderatorinnen sichere und inklusive Rahmenbedingungen herstellen. Die Fokusgruppen zeigen, dass viele Kinder Angst haben, von Mitschülerinnen beurteilt, von Erwachsenen korrigiert oder vor anderen bloßgestellt zu werden. Kinder beteiligen sich offener, wenn sie in Kleingruppen statt im großen Plenum arbeiten.

EXPLORE sollte daher vorzugsweise in Gruppen von etwa drei bis fünf Kindern organisiert werden. Zu Beginn der Arbeit sollte jede Gruppe einfache Beteiligungsregeln gemeinsam festlegen. Dazu können gehören: kein Auslachen, jede*r kommt zu Wort, Nicht-Wissen ist

¹⁶⁶ Hocevar, R., 2023.

erlaubt, unterschiedliche Ideen sind willkommen, die Gruppe hört einander zu. Diese Regeln sollten schriftlich oder zeichnerisch festgehalten und sichtbar platziert werden, sodass Kinder im Verlauf darauf zurückgreifen können.

Moderatorinnen sollten eine „Verbündetinnen-Haltung“ einnehmen: aufmerksam zuhören, Unterbrechungen vermeiden, einfache, zugängliche Sprache nutzen und deutlich machen, dass es keine „falschen“ Beobachtungen gibt. Dieser Ansatz operationalisiert die „Space“-Dimension des Lundy-Modells, indem er einen sicheren Rahmen schafft, und bereitet den Boden für echte „Voice“, indem er Kindern ermöglicht, Gedanken, Gefühle und Beobachtungen ohne Angst zu äußern.

5.2.2 Prozesslogik in der EXPLORE-Phase

Die Fokusgruppen belegen, dass Kinder Probleme typischerweise über konkrete Erfahrungen und Emotionen wahrnehmen – etwa verschmutzte Spielplätze, defekte Geräte, Mobbing, als ungerecht empfundene Regeln, Umweltverschmutzung oder Unsicherheit in öffentlichen Räumen. EXPLORE sollte deshalb von diesen gelebten Erfahrungen ausgehen, nicht von abstrakten staatsbürgerlichen oder institutionellen Konzepten.

Nachdem Kinder in der NOTICE-Phase ein Thema identifiziert haben, unterstützt EXPLORE sie dabei, eine Reihe einfacher, aber grundlegender Fragen zu stellen: Was genau passiert? Wer ist betroffen? Warum passiert das? Was könnte sich ändern? Woher wissen wir das? Diese Fragen übersetzen die Logik der Partizipativen Aktionsforschung in kindgerechte Sprache.

Der Prozess ist eher zyklisch als streng linear. Kinder können zunächst das Problem definieren oder präzisieren, dann Wege wählen, es zu erkunden – etwa Fotos, Zeichnungen, Rollenspiele, Peer-Interviews, einfache Zählübungen oder Beobachtungskarten. Anschließend sammeln sie Beobachtungen und kommen wieder zusammen, um darüber zu reflektieren. Moderator*innen können diese Reflexion unterstützen, indem sie fragen: Was haben wir gelernt? Hat uns etwas überrascht? Haben wir alle dasselbe gesehen oder Unterschiedliches? Müssen wir uns etwas noch genauer anschauen?

Das Ziel ist nicht, „perfekte Daten“ zu erzeugen, sondern Kindern zu helfen, ihr Verständnis zu vertiefen und zu erleben, dass sie fähig sind, ihre Umwelt zu analysieren. Die in EXPLORE entstehenden Materialien – Karten, Zeichnungen, Fotos, Strichlisten, kurze Aussagen, Rollenspiele oder Gruppenplakate – bilden eine geteilte „Evidenzbasis“. Kinder können sich in SPEAK darauf stützen, wenn sie entscheiden, was sie Erwachsenen mitteilen möchten, und in WEIGH darauf zurückkommen, wenn sie reflektieren, ob und welche Reaktionen oder Veränderungen eingetreten sind.

5.2.3 Wirksame Methoden: aktive, visuelle und körperbezogene Exploration

Im Projekt reagierten Kinder deutlich positiver auf aktive, kreative und körperbezogene Methoden als auf rein verbale oder lehrerzentrierte Diskussionen. EXPLORE sollte daher Methoden nutzen, die es Kindern ermöglichen, zu zeigen, was sie meinen – nicht nur, es zu erklären.

Visuelle Methoden sind dabei besonders wichtig. Kinder können den Ort oder die Situation zeichnen, über die sie sprechen, einfache Karten ihrer Schule oder ihres Viertels erstellen und „OK“- und „Nicht OK“-Bereiche markieren. Sie können mit Stickern, Farben oder Symbolen anzeigen, wo sie sich sicher, ausgeschlossen, unwohl oder unsicher fühlen. Diese Zeichnungen und Karten werden zu gemeinsamen Bezugspunkten. Sie helfen der Gruppe, bei konkreten Erlebnissen zu bleiben, statt zu schnell in abstrakte Gespräche abzudriften.

Körperbezogene und räumliche Methoden sind ebenso bedeutsam. Anstatt eine Situation nur zu beschreiben, können Kinder typische Szenen nachspielen, mit ihren Körpern oder einfachen Gegenständen Räume nachstellen oder Distanzen, Gefahrenzonen, überfüllte oder ruhige Bereiche physisch sichtbar machen. Dies ist besonders hilfreich für jüngere Kinder, Kinder mit Sprachbarrieren oder solche, denen es schwerfällt, komplexe Erfahrungen ausschließlich sprachlich auszudrücken.

EXPLORE sollte außerdem einfache, kindgerechte Formen der Datenerhebung einführen. Kinder können relevante Orte oder Gegenstände fotografieren, Strichlisten führen, kurze Aussagen diktieren oder kurze Gespräche mit Peers anhand weniger, gut verständlicher Fragen führen. Auf diese Weise bewegen sie sich von individuellen Eindrücken zu geteilten Beobachtungen, ohne dass der Prozess schwerfällig oder zu technisch wird.

Gruppenorganisations-Tools unterstützen Kinder dabei, ihre Ergebnisse zu ordnen. Kleingruppen können Plakate, visuelle Übersichten oder einfache Cluster unter Überschriften wie „Was passiert“, „Wer ist betroffen“, „Wie fühlen wir uns“ und „Warum glauben wir, dass es passiert“ erstellen. Dies strukturiert das Denken und erzeugt kollektive Materialien, die in der SPEAK-Phase zur Kommunikation von Anliegen und Prioritäten genutzt werden können. Das zentrale methodische Prinzip besteht darin, vielfältige Ausdruckskanäle zu öffnen: visuell, körperlich, mündlich und – wo passend – schriftlich. So können Kinder unterschiedlichen Alters, mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Sicherheitsgefühlen und Kommunikationspräferenzen sich sinnvoll beteiligen und ihre je eigenen Wissensformen in die EXPLORE-Phase einbringen.

5.2.4 Altersangemessene Gestaltung: 6–8, 8–10 und 9–12 Jahre

Die entwicklungsbezogenen Befunde aus den Fokusgruppen sind entscheidend für das Design der EXPLORE-Phase. Der Schwierigkeitsgrad der Erkundung sollte an Alter, kognitive Entwicklung und kommunikative Präferenzen der Kinder angepasst werden.

Für Kinder von 6–8 Jahren ist Denken meist konkret, visuell und eng an unmittelbare Erfahrung gebunden. Abstrakte Rollen wie „Bürgermeister*in“ oder „Gemeinde“ sind oft schwer einzuordnen, und der Gedanke einer „Zwischenphase“ zwischen Problembenennung und Lösung ist wenig intuitiv. Für diese Altersgruppe sollte EXPLORE kurz, spielerisch und sehr konkret sein. „Detektivspiele“ in vertrauten Räumen, einfache Symbol-Checklisten, Zeichnungen, lachende/traurige Gesichter, Daumen hoch/runter oder das Sortieren von Bildern in „OK“ und „Nicht OK“ können Beteiligung unterstützen. Fragen sollten einfach bleiben und an das anknüpfen, was Kinder sehen oder selbst produzieren: Was passiert hier?

Wer ist da? Wie fühlst du dich in diesem Bild? Hauptziel ist, Kindern genug Zeit zum Beobachten und Benennen zu geben, ohne sie mit Erklärungen zu überfrachten.

Für Kinder von 8–10 Jahren befindet sich Denken oft in einem Übergang. Einige beginnen, sich mit abstrakteren Ideen wie Regeln, Fairness oder sogar Demokratie auseinanderzusetzen, andere brauchen weiterhin starke Konkretetheit. Diese Gruppe spricht häufig gut auf körperliche und räumliche Exploration an: Szenen nachspielen, einen Bodenplan des Spielplatzes oder Klassenraums bauen, sich im Raum bewegen und zeigen, wo etwas passiert. Moderator*innen können vorsichtig Untersuchungsfragen einführen, etwa: Warum glaubst du, passiert das? Wann ist es am schlimmsten? Ist es für alle gleich? Diese Fragen sollten jedoch stets an Karten, Zeichnungen, Rollenspiele oder andere konkrete Materialien rückgebunden werden. Regelmäßige Verständnisklärung ist wichtig. Kinder können beginnen zu verstehen, dass „genauer hinschauen“ oder „prüfen, was wirklich passiert“ eine eigene Aktivität ist, ohne formale Forschungssprache.

Für Kinder von 9–12 Jahren sind – sofern an reale Situationen und Gruppenarbeit gekoppelt – stärker strukturierte Mini-Untersuchungen möglich. EXPLORE kann hier expliziter einem einfachen PAR-Zyklus folgen: ein bis zwei fokussierte Fragen festlegen, kleine Erkundungsmethoden auswählen, Ergebnisse sammeln und über Muster, Ursachen und mögliche Veränderungen reflektieren. Kinder können Peer-Interviews, einfache Zählungen, Mapping-Übungen, kurze Beobachtungsbögen, Gruppenbrainstormings, Plakate, Storyboards, einfache Präsentationsfolien oder Audioaufnahmen nutzen. Moderator*innen können den Bezug zu Handlung deutlicher machen, etwa mit Fragen wie: Wofür können uns diese Ergebnisse hilfreich sein? Was könnten sie helfen zu verändern? Gleichzeitig sollte die Phase explorativ bleiben und nicht zu früh in eine reine „Advocacy-Übung“ kippen.

Über alle Altersgruppen hinweg gilt: Die Komplexität der Erkundung muss dem Entwicklungsstand entsprechen – konkret und spielerisch für die Jüngsten, körperlich und vergleichend für die Übergangsgruppe, strukturierter, aber weiterhin kreativ für die Ältesten.

5.2.5 Inklusion und Gruppendynamiken

Die Fokusgruppen legen nahe, dass verschiedene Formen von Vulnerabilität – etwa Armut, Migrationshintergrund, Lernschwierigkeiten, geringe Literalität oder geringes Selbstvertrauen – das Gefühl kindlicher Handlungsfähigkeit schwächen können. Kinder ziehen sich eher zurück, wenn Sprache oder Aufgaben zu schwierig oder zu schulisch wirken. In der EXPLORE-Phase kann Inklusion daher nicht als Zusatzthema behandelt werden; sie muss jede methodische Entscheidung durchziehen.

Moderator*innen sollten konsequent einfache, jargonfreie Sprache nutzen und komplexe institutionelle Begriffe vermeiden, solange diese nicht über konkrete Beispiele aus dem Alltag der Kinder erklärt werden. Anstatt sofort von „Politik“ oder „Gemeinde“ zu sprechen, kann von „den Menschen, die die Regeln für diesen Ort machen“ oder „den Erwachsenen, die über den Park entscheiden“ die Rede sein. Aktivitäten sollten stets visuelle und körperliche Alternativen zu rein mündlichen oder schriftlichen Aufgaben bieten. Zeichnen, auf Karten

zeigen, Sticker oder Symbole platzieren, einfache Modelle bauen oder Situationen nachspielen sind für viele Kinder zentrale Ausdruckswege – nicht bloß „spielige“ Ergänzungen. Auch Gruppenzusammensetzung und Dynamiken verlangen Aufmerksamkeit. In gemischten Gruppen können einzelne sehr selbstbewusste Kinder das Gespräch schnell dominieren, während ruhigere oder vulnerablere Kinder kaum zu Wort kommen. Kleingruppenarbeit erleichtert es Moderator*innen, wahrzunehmen, wer noch nichts gesagt hat, und einfache Rede-Rotations-Tools einzusetzen. Zurückhaltende Kinder sollten eingeladen werden, in der Form beizutragen, die ihnen entspricht: mit einem kurzen Kommentar, einer Zeichnung, einer Geste, einem Symbol oder einer kleinen Szene.

Von Beginn an sollte klar sein, dass Beteiligung freiwillig ist und es verschiedene valide Wege gibt, sich einzubringen. Kein Kind sollte gezwungen werden, im Plenum zu sprechen, wenn es sich dabei unwohl fühlt. Kinder können zeichnen, in Paaren arbeiten, Symbole verwenden oder ihre Ideen von einem Peer oder einer vertrauten erwachsenen Person vorlesen lassen. Werden diese Prinzipien konsequent angewendet, wird Inklusion zu einem Grundelement des Designs von EXPLORE und nicht zu einer nachträglichen Korrektur.

5.2.6 Rolle der Moderator*innen und Verbindung zu SPEAK und WEIGH

Das Verhalten der Erwachsenen in EXPLORE ist ebenso wichtig wie die eingesetzten Methoden. Um über Tokenismus und Adultismus hinauszugehen, sollten Moderator*innen als Verbündete handeln. Sie sollten ihre Rolle klar erklären, transparent machen, was mit der Arbeit der Kinder geschieht, offene Fragen stellen und vermeiden, Kinder auf vorgegebene Schlussfolgerungen zuzusteuern. Ihre Aufgabe ist es nicht, „richtige“ Antworten zu liefern, sondern Neugier vorzuleben: Lass uns schauen, was wir herausfinden.

Moderator*innen sollten Kinder zudem darin unterstützen, unterschiedliche Perspektiven innerhalb der Gruppe zu vergleichen. Kinder erleben denselben Ort oder dieselbe Situation nicht zwangsläufig gleich. Ein Kind kann einen Raum als sicher wahrnehmen, während ein anderes sich dort ausgeschlossen fühlt. Solche Unterschiede sollten nicht vorschnell „aufgelöst“ werden, sondern als Teil des Erkundungsprozesses sichtbar bleiben.

Durchgehend sollten Moderatorinnen die Verbindung zu den nächsten Phasen verdeutlichen. Die in EXPLORE durchgeführte Erkundung bildet die Grundlage dessen, was Kinder in SPEAK kommunizieren möchten. Karten, Fotos, Rollenspiele, Strichlisten, Zeichnungen und kurze Aussagen werden zu konkreten Geschichten, Beispielen und Argumenten, die später Entscheidungsträgerinnen präsentiert werden können. Dieselben Materialien können in WEIGH erneut aufgegriffen werden, wenn Kinder reflektieren, welche Reaktionen es gab, ob Veränderungen eingetreten sind und ob weitere Schritte nötig erscheinen.

So wird für Kinder erkennbar, dass EXPLORE keine isolierte Aktivität, sondern ein bedeutsamer Schritt in einem größeren Zyklus ist, in dem ihre Beobachtungen und Analysen Wert, Sichtbarkeit und Konsequenzen entfalten können.

5.2.7 Erwartetes Ergebnis der EXPLORE-Phase

Am Ende der EXPLORE-Phase sollten Kinder ein tieferes und stärker geteiltes Verständnis des in NOTICE ausgewählten Themas entwickelt haben. Sie sollten erkundet haben, was genau passiert, wer betroffen ist, wie unterschiedliche Kinder die Situation erleben und welche möglichen Ursachen oder Muster eine Rolle spielen.

Als Outputs können u. a. Karten, Zeichnungen, Fotos, Rollenspielszenen, Beobachtungsnotizen, einfache Zählungen, Plakate, kurze Aussagen oder erste kollektive Vorschläge entstehen. Noch wichtiger ist, dass Kinder sich als fähige Mitforschende erlebt haben: nicht nur in der Lage, ein Problem zu benennen, sondern es zu untersuchen, mit anderen zu diskutieren und erste Handlungsmöglichkeiten zu imaginieren.

Insgesamt sollte EXPLORE eine sichere, altersangemessene, inklusive und tatsächlich partizipative Erkundungsphase sein. Verankert in den konkreten Lebensrealitäten der Kinder und getragen von kreativen Methoden liefert sie die Evidenz und das Selbstvertrauen, die für die folgenden Phasen des SOCRATES Compass erforderlich sind.

5.3 PHASE 3: SOUTH (Speak) – Intergenerationeller Dialog und wirksame Interessenvertretung

Die SPEAK-Phase konzentriert sich darauf, die in NOTICE und EXPLORE entwickelten Ideen, Anliegen und Vorschläge in eine strukturierte Kommunikation und einen Dialog mit Erwachsenen, Institutionen und Akteur*innen der Gemeinschaft zu überführen. Im Rahmen des SOCRATES Compass Mechanism wird diese Phase nicht als „Redeübung“ oder Leistungsprüfung verstanden, sondern als begleiteter Prozess, in dem Kinder Perspektiven kommunizieren, die bereits gemeinsam beobachtet, erkundet und verfeinert wurden.

Zentrales Ziel ist es, Kinder darin zu unterstützen, sich entwicklungsangemessen, emotional handhabbar und an unterschiedliche Beteiligungskontexte angepasst auszudrücken. Die Methodik priorisiert daher nicht ausgefeilte Reden oder formale Advocacy-Techniken, sondern Klarheit, Authentizität, Vorbereitung und wechselseitigen Dialog.

Die Fokusgruppen legen nahe, dass Kinder eher bereit sind, mit Erwachsenen zu kommunizieren, wenn Beteiligungsformate vertraut, kooperativ und gut vorbereitet sind. Aus diesem Grund setzt SPEAK auf schrittweise Vorbereitung, peer-gestützte Ausdrucksformen und Kommunikationsmethoden, die den Druck direkter Interaktionen mit Autoritätspersonen abmildern.

5.3.1 Warum das Sprechen mit Autorität emotional schwierig ist

In allen beteiligten Ländern beschrieben Kinder Kommunikation mit Autoritätspersonen als emotional anspruchsvoll, insbesondere wenn Erwachsene als distanziert, urteilend oder schwer zugänglich erlebt wurden. Viele verbanden das Sprechen mit Erwachsenen mit der Angst, sich zu blamieren, ignoriert zu werden oder nicht ernst genommen zu werden.

Die Fokusgruppen deuten außerdem darauf hin, dass Kommunikationsangst in stark formellen Umgebungen zunimmt. Strenge Sitzordnungen, institutionelle Sprache, direkte Befragung oder große Zuhörerschaften erzeugen zusätzlichen Druck – insbesondere für

jüngere Kinder und für Kinder mit geringem Selbstvertrauen. In einigen Kontexten bevorzugten Kinder indirekte oder vermittelte Kommunikationsformate gegenüber individueller direkter Ansprache.

Daher sollte die SPEAK-Methodik vorbereitende Aktivitäten vorsehen, bevor intergenerationelle Dialoge stattfinden. Moderatorinnen können Rollenspiele, simulierte Gespräche, Peer-Übungen oder visuelle Planungsaktivitäten nutzen, um Kinder vorab mit Dialogsituationen vertraut zu machen. So können Kinder etwa ihre Ideen zunächst in Kleingruppen präsentieren, bevor sie mit Lehrkräften, lokalen Vertreterinnen oder anderen Erwachsenen sprechen. Ebenso können Moderator*innen Kinder einladen, gemeinsam mögliche „Fragen von Erwachsenen“ zu sammeln und zu überlegen, wie sie darauf reagieren möchten.

Solche Vorbereitungsphasen reduzieren Unvorhersehbarkeit und unterstützen Kinder darin, Dialogsituationen mit mehr Sicherheit und emotionaler Bereitschaft zu betreten.

5.3.2 Prinzipien des intergenerationellen Dialogs

Die SPEAK-Phase gründet auf dem Prinzip, dass Beteiligung als Dialog und nicht als einseitige Konsultation funktionieren sollte¹⁶⁷. Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen wird daher als wechselseitiger Prozess angelegt, in dem Kinder Zeit erhalten, ihre Ideen zu erklären, Fragen zu stellen, Perspektiven zu klären und verständliche Rückmeldungen zu erhalten.

Methodisch bedeutet dies, dass Erwachsene in zugänglicher und entwicklungsangemessener Weise kommunizieren müssen. Die Fokusgruppen zeigen, dass Kinder nicht nur Wert auf Entscheidungen legen, sondern auch stark darauf achten, wie Erwachsene kommunizieren. Sie wünschen sich klare, respektvolle und verständliche Erklärungen statt übermäßig formeller, vager oder abwertender Antworten.

Im SCM sollten Aktivitäten des intergenerationellen Dialogs daher so gestaltet werden, dass Hierarchien reduziert und Austausch gefördert wird. Anstatt Kinder in sehr formellen Settings „gegenüber“ Erwachsenen zu platzieren, können Moderator*innen Räume organisieren, die Nähe, Interaktion und gemeinsame Aufmerksamkeit erleichtern: moderierte Rundtischgespräche, rotierende Kleingruppengespräche, kollaborative Ausstellungen, in denen Erwachsene zwischen Arbeitsstationen der Kinder wechseln, oder „Fragen-Ecken“, an denen Kinder und Erwachsene gemeinsam zu Impulsfragen Stellung nehmen.

Für die Qualität des Dialogs ist auch das Tempo entscheidend. Kinder brauchen ausreichend Zeit, ihre Gedanken ohne Unterbrechung zu erläutern und bei Bedarf nachzuformulieren. Erwachsene sollten ermutigt werden, eher klärende als bewertende oder korrigierende Fragen zu stellen. So bleibt der dialogische Charakter von SPEAK gewahrt, und das Risiko sinkt, dass der Austausch zu einer erwachsenengeleiteten Beurteilung kindlicher Ideen wird.

¹⁶⁷ Lundy, L., 2007.

5.3.3 Kollektive Advocacy und peer-gestützter Ausdruck

Die Fokusgruppen machen eine klare Präferenz für kollektive gegenüber stark individualisierten Kommunikationsformaten deutlich. Viele Kinder fühlen sich wohler, „gemeinsam mit anderen“ statt allein zu sprechen, insbesondere bei sensiblen Themen oder im Kontakt mit Autoritätspersonen.

SPEAK sollte daher peer-gestützte Advocacy-Formate priorisieren. Statt sich vor allem auf Einzelreden oder direkte Befragungen zu stützen, können Moderator*innen Kommunikationsaktivitäten um kooperative Ausdrucksformen und geteilte Verantwortung herum strukturieren: gemeinsam gestaltete Plakate oder visuelle Kampagnen, kollaboratives Erzählen, bei dem verschiedene Kinder unterschiedliche Teile einer Botschaft beitragen, Gruppenpräsentationen mit visueller Unterstützung, in Teams produzierte Videobotschaften, Rollenspiele zu konkreten Gemeindethemen oder Ausstellungen im „Gallery Walk“-Format, bei denen Kinder ihre Materialien in kleineren Gesprächen erklären.

Solche Formate reduzieren den Druck auf Einzelne und stärken zugleich Zusammenarbeit und geteiltes Eigentum am Kommunikationsprozess. Sie sind besonders wichtig für ruhigere Kinder, Kinder mit weniger Selbstvertrauen oder solche, die konfrontative Situationen mit Erwachsenen scheuen.

Peer-gestützter Ausdruck ermöglicht es Kindern zudem, Ideen vor externer Kommunikation gemeinsam zu verhandeln und zu schärfen. Vorbereitungssitzungen in Kleingruppen sind somit nicht nur organisatorische Momente, sondern auch Räume, in denen Kinder über geteilte Beteiligung Sicherheit aufbauen.

5.3.4 Rolle von Moderator*innen und Erwachsenen

Moderator*innen nehmen in der SPEAK-Phase eine vermittelnde und strukturierende Rolle ein. Ihre Aufgabe besteht nicht darin, anstelle der Kinder zu sprechen oder deren Perspektiven in erwachsenenorientierte Sprache zu „übersetzen“. Vielmehr unterstützen sie Kommunikationsprozesse so, dass Kinder sich zugänglich, strukturiert und emotional sicher ausdrücken können¹⁶⁸.

Diese Unterstützung kann beinhalten, Kindern bei der visuellen Strukturierung von Kernbotschaften zu helfen, kreative Materialien vorzubereiten, die Reihenfolge von Beiträgen zu ordnen, Gespräche zu moderieren oder Formate zu wählen, die zum Entwicklungsstand der Gruppe passen. Moderator*innen sollten Gruppendynamiken aufmerksam beobachten, damit nicht wenige sehr selbstbewusste Kinder die Kommunikation dominieren, während zurückhaltende Teilnehmende sich zurückziehen.

Gleichzeitig erkennt die Methodik an, dass auch Erwachsene Vorbereitung benötigen, bevor sie an intergenerationellen Dialogen teilnehmen. Die Fokusgruppen zeigen, dass abwertende Reaktionen, Unterbrechungen, übermäßig formelle Sprache oder vorschnelle Bewertungen durch Erwachsene die Qualität von Beteiligung erheblich beeinträchtigen können.

¹⁶⁸ Lundy, L., 2007; Hart, R.A., 1992.

Deshalb sollten Erwachsene, die an SPEAK-Aktivitäten teilnehmen, eine kurze Einführung in Ziele des SCM und in zentrale Prinzipien von Kinderbeteiligung erhalten. Moderator*innen können kurze Briefings, praktische Hinweise zur Gesprächsführung oder Reflexionsimpulse vor Treffen mit Kindern anbieten. So wird wahrscheinlicher, dass der Dialog respektvoll, konstruktiv und für alle verständlich verläuft.

5.3.5 Kommunikationsformate und Werkzeuge

Der SCM schreibt für SPEAK kein einziges Standardformat vor. Moderator*innen sollen Werkzeuge passend zu Altersgruppe, Kontext, Kommunikationspräferenzen, verfügbaren Ressourcen und emotionalem Wohlbefinden der Kinder auswählen.

Die Fokusgruppen legen nahe, dass kreative und multimodale Ansätze oft wirksamer sind als rein verbale oder stark institutionalisierte Formate. SPEAK-Aktivitäten können daher visuelle, mündliche, performative und digitale Elemente kombinieren.

Für jüngere Kinder eignen sich etwa Zeichnungen, Puppenspiel, Erzählkreise, symbolische Gegenstände oder angeleitete Rollenspiele. Übergangsgruppen können gut mit Gemeinschaftsplakaten, visuellen Präsentationen, foto-basierten Gesprächen oder moderierten Kleingruppendialogen arbeiten. Ältere Kinder können sich mit aufgezeichneten Interviews, digitalem Storytelling, strukturierten Präsentationen oder gemeinsam erarbeiteten „Vorschlagstafeln“ wohler fühlen.

Der Einsatz visueller und kreativer Methoden ist keine „Vereinfachung“ im Sinne von Inhaltsverlust. Er erweitert vielmehr Beteiligungsmöglichkeiten und reduziert die Abhängigkeit von ausgeprägten verbalen Fähigkeiten – gerade wichtig für Kinder mit unterschiedlichen Sprachniveaus, Selbstsicherheitsgraden oder Erfahrungen mit formellen Kommunikationssettings.

5.3.6 Altersdifferenzierungen

Die SPEAK-Methodik sollte über die Altersstufen hinweg flexibel bleiben. Die Fokusgruppen zeigen, dass Kommunikationspräferenzen und Sicherheitsgefühle sowohl zwischen als auch innerhalb von Altersgruppen stark variieren.

Für jüngere Kinder (ca. 6–8 Jahre) sollten Kommunikationsaktivitäten konkret, kurz, interaktiv und stark visuell oder körperbezogen gestützt sein. Lange verbale Erklärungen oder formale Präsentationen sind in der Regel zu vermeiden. Stattdessen können Moderator*innen Erzählrunden, symbolische Gegenstände, angeleitete Bildbesprechungen oder bewegungsbasierte Aktivitäten nutzen, die einen natürlicheren Ausdruck ermöglichen.

Für Kinder im Alter von ca. 8–10 Jahren können schrittweise stärker strukturierte, aber weiterhin kooperative Kommunikationsaktivitäten eingeführt werden. Diese Gruppe profitiert davon, Botschaften gemeinsam vorzubereiten, Zeichnungen oder Plakate als Stichwortgeber zu nutzen und kurze Erklärungen zunächst in Paaren oder Kleingruppen zu üben.

Ältere Kinder (ca. 9–12 Jahre) können sich mit strukturierten Diskussionen, Gruppenpräsentationen, aufgezeichneten Advocacy-Materialien oder moderierten Treffen

mit Erwachsenen wohler fühlen. Dennoch zeigen die Befunde, dass auch ältere Kinder meist kollektive Formate gegenüber stark individualisierten Redeaufgaben bevorzugen. SPEAK sollte daher weiterhin peer-gestützte Formen anbieten und nicht automatisch davon ausgehen, dass ältere Kinder ohne Weiteres bereit für formelles öffentliches Sprechen sind.

5.3.7 Inklusion und sichere Beteiligung

Die SPEAK-Phase muss für Kinder mit unterschiedlichen Kommunikationsstilen, Sicherheitsgefühlen und Unterstützungsbedarfen zugänglich bleiben. Die Fokusgruppen deuten darauf hin, dass Vulnerabilität eher die Bereitschaft zu sprechen als die Relevanz von Perspektiven beeinträchtigt.

Moderator*innen sollten deshalb sicherstellen, dass Beteiligung nicht von ausgeprägten verbalen Fähigkeiten, Redegewandtheit oder Vertrautheit mit institutioneller Sprache abhängt. Mehrere Kommunikationsoptionen sind besonders wichtig für Kinder mit Sprachbarrieren, kognitiven Schwierigkeiten, sozialer Vulnerabilität oder Sprechangst.

In der Praxis kann dies bedeuten, dass Kinder über visuelle Hilfen kommunizieren, in Tandems präsentieren, aufgezeichnete statt Live-Formate nutzen, in kleineren Dialoggruppen arbeiten oder ihren bevorzugten Sichtbarkeitsgrad wählen dürfen. Manche Kinder möchten direkt sprechen, andere lieber mit Zeichnungen, schriftlichen Botschaften, Gruppenplakaten, Symbolen, Videos oder indem eine Vertrauensperson ihre Worte vorliest.

Sichere Beteiligung erfordert zudem, emotionale Dynamiken im Blick zu behalten. Kinder sollten sich weder bloßgestellt, verspottet, zu Leistungen gedrängt noch in Situationen gedrängt fühlen, auf die sie nicht vorbereitet sind. Beteiligung in SPEAK bleibt idealerweise schrittweise, flexibel und responsiv gegenüber den Bedürfnissen der Gruppe.

5.3.8 Erwachsene auf das Zuhören vorbereiten

Ein zentrales methodisches Prinzip von SPEAK lautet, dass sinnvolle Beteiligung nicht nur von der Ausdrucksfähigkeit von Kindern, sondern ebenso von der Zuhörbereitschaft und -kompetenz der Erwachsenen abhängt.

Erwachsene, die an Dialogsitzungen teilnehmen, sollten daher in kindgerechter Kommunikation, aktivem Zuhören und verständlicher Erklärungspraxis vorbereitet werden. Die Fokusgruppen zeigen, dass Kinder sehr sensibel auf Tonfall, Körpersprache und Ehrlichkeit von Erwachsenen reagieren.

Im Rahmen des SCM sind Moderator*innen daher angehalten, Erwachsene darauf vorzubereiten, Kinder nicht unnötig zu unterbrechen, klärende statt konfrontative Fragen zu stellen, Beiträge sichtbar anzuerkennen, Begrenzungen oder abweichende Entscheidungen respektvoll zu erläutern und eine Sprache zu wählen, die dem Entwicklungsstand der Gruppe entspricht.

Diese Vorbereitung von Erwachsenen sollte als notwendiger Bestandteil der SPEAK-Phase verstanden werden, nicht als optionaler Zusatz. Ohne sie besteht das Risiko, dass selbst gut vorbereitete Kinder auf Reaktionen treffen, die als abwertend, unverständlich oder entmutigend erlebt werden.

5.3.9 Erwartete Ergebnisse der SPEAK-Phase

Die SPEAK-Phase zielt auf sowohl praktische als auch entwicklungsbezogene Ergebnisse im Beteiligungszyklus.

Auf der Beteiligungsebene schafft sie strukturierte Gelegenheiten, in denen Perspektiven, Anliegen und Vorschläge von Kindern in den Dialog mit Erwachsenen, Institutionen und Gemeinschaftsakteur*innen gebracht werden. Mögliche Outputs sind Präsentationen, Ausstellungen, aufgezeichnete Materialien, gemeinsame Kampagnen, dokumentierte Treffen oder von Kindern erarbeitete Vorschlagszusammenfassungen.

Auf der Entwicklungsebene stärkt SPEAK Kommunikationssicherheit, kooperative Ausdrucksfähigkeit, Vertrautheit mit Dialogprozessen sowie die Fähigkeit, Ideen gemeinsam zu ordnen und zu präsentieren. Kinder können erfahren, dass Kommunikation mit Erwachsenen vorbereitet, unterstützt und dialogisch sein kann – nicht nur einschüchternd oder bewertend.

Die in SPEAK entstehenden Outputs und Reaktionen bilden die Grundlage für die anschließende WEIGH-Phase. Dort werden Kinder unterstützt, Feedback, Reaktionen von Erwachsenen und die sichtbaren Auswirkungen ihrer Beteiligung zu bewerten. SPEAK steht daher nicht für sich allein: Die Phase verbindet die in EXPLORE erarbeiteten Einsichten mit dem Dialog mit Erwachsenen und bereitet den Boden für Rechenschaft, Reflexion und weitere Schritte.

5.4 PHASE 4: WEST (Weigh) – Reflexiver Dialog, Wirkung und Feedback-Schleifen

Die WEST- bzw. WEIGH-Phase ist der Moment, in dem Kinder dabei unterstützt werden, zu reflektieren, was nach der Äußerung ihrer Sichtweisen geschehen ist. Im Rahmen des SOCRATES Compass Mechanism ist diese Phase nicht als bloßer Abschluss zu verstehen, sondern als zentraler Bestandteil des Beteiligungszyklus¹⁶⁹. Sie entscheidet maßgeblich darüber, ob Kinder Beteiligung als sinnvoll, glaubwürdig und wiederholenswert erleben.

Die Fokusgruppen zeigen, dass Kinder Beteiligung nicht nur danach bewerten, ob ihre Ideen angenommen oder abgelehnt werden. Entscheidend ist vielmehr, ob sie eine Antwort erhalten, die klar, ehrlich und verständlich ist. In allen Kontexten erwies sich das Ausbleiben von Rückmeldungen – oder ein von Kindern als „Fake-Yes“ erlebtes Verhalten – als besonders schädlich für Vertrauen und Motivation. Umgekehrt können Kinder Ablehnungen akzeptieren, wenn diese respektvoll und nachvollziehbar erklärt werden.

Die WEIGH-Phase rahmt Feedback deshalb als Kernelement von Beteiligung. Beiträge von Kindern sollen sichtbar anerkannt und ernst genommen werden – unabhängig von der finalen Entscheidung. Methodisch bedeutet dies, dass kein Beteiligungsprozess ohne Rückkopplung enden sollte. WEIGH unterstützt den SCM dabei, symbolische Beteiligung zu überwinden und ein Modell zu stärken, das auf Beziehung, Transparenz und Rechenschaft beruht.

¹⁶⁹ Lundy, L., 2007; Shier, H., 2001.

5.4.1 Feedback als Kernbestandteil von Beteiligung neu framen

Die WEIGH-Phase gibt der Zeit nachdem Kinder gesprochen haben eine klare Struktur. In vielen Beteiligungsprozessen ist diese Phase schwach, informell oder gar nicht vorhanden. Kinder werden zwar eingeladen, ihre Meinung zu äußern, erfahren danach aber kaum, was damit geschieht. Die Fokusgruppen verdeutlichen, dass dies Enttäuschung auslösen und den Eindruck verstärken kann, dass Kinderstimmen letztlich keine Rolle spielen.

Im SCM wird Feedback als notwendiger Bestandteil der Methodik verankert. Es darf nicht nur dann gegeben werden, wenn etwas Positives geschieht oder von der individuellen Bereitschaft einzelner Erwachsener abhängen¹⁷⁰. Auch wenn Vorschläge von Kindern nicht angenommen oder umgesetzt werden können, brauchen sie eine Erklärung. So wird deutlich, dass Beteiligung nicht automatisch bedeutet, „zu bekommen, was man möchte“, wohl aber, gehört zu werden und eine respektvolle Antwort zu erhalten.

Dies hat einen wichtigen pädagogischen Wert. Wenn Kinder verstehen, wie ihre Beiträge berücksichtigt wurden, können sie Entscheidungsprozesse, Begrenzungen, Prioritäten und Alternativen besser nachvollziehen. Feedback wird damit Teil des Lernprozesses, nicht nur formales „Abarbeiten“ eines Verfahrens.

5.4.2 Das „erklärte Nein“ und die Ethik transparenter Entscheidungen

Ein zentrales methodisches Prinzip der WEIGH-Phase ist die Unterscheidung zwischen Ergebnisformen. Ein Vorschlag kann angenommen, teilweise angenommen, verschoben, verändert oder abgelehnt werden. Für Kinder sind diese Unterschiede relevant. Vertrauensverlust entsteht weniger dadurch, dass eine Idee nicht umgesetzt wird, sondern eher durch fehlende oder unehrlich wirkende Erklärungen.

Das Konzept des „erklärten Nein“ spielt hier eine Schlüsselrolle. Kinder können Einschränkungen, Zielkonflikte oder knappe Ressourcen dann verstehen, wenn diese klar, konkret und respektvoll vermittelt werden. In Österreich und Griechenland unterschieden Kinder ausdrücklich zwischen solchen transparenten Antworten und Situationen, in denen Erwachsene scheinbar zustimmten, aber nicht nachhandelten. Frustration bezog sich dort sowohl auf den Mangel an Handlung als auch auf fehlende Offenheit.

Das „erklärte Nein“ ist daher nicht bloß eine Kommunikationstechnik, sondern ein ethischer Standard. Er verlangt von Moderatorinnen und Entscheidungsträgerinnen, ihr Denken sichtbar zu machen¹⁷¹. Institutionelle oder praktische Begrenzungen sollten in kindgerechter Sprache erläutert werden, ohne abstrakte oder ausschließlich technische Formulierungen. Wo möglich, sollten Beispiele verwendet werden, die an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen.

So wird Ablehnung nicht zum Ende von Beteiligung. Sie kann Anlass sein, Entscheidungslogiken zu verstehen, Gründe für Nicht-Umsetzbarkeit nachzuvollziehen und alternative Wege oder nächste Schritte zu erkunden. Das unterstützt Kinder darin, eine

¹⁷⁰ Lundy, L., 2007.

¹⁷¹ Lundy, L., 2007; Shier, H., 2001.

realistische und differenzierte Vorstellung von Beteiligung und Entscheidungsfindung zu entwickeln.

5.4.3 Wirkung sichtbar machen: Kontinuität, Updates und konkrete Veränderungen

Über die erste Rückmeldung hinaus erwarten Kinder Kontinuität. Die Fokusgruppen zeigen, dass Kinder wissen möchten, was nach ihrer Beteiligung geschieht. Sie erwarten nicht unbedingt sofortige oder umfassende Veränderungen, wohl aber irgendeine Form sichtbarer Anschlussaktivität.

In Spanien betonten Kinder die Bedeutung regelmäßiger Updates. In Österreich schlugen sie einfache Kommunikationskanäle wie Nachrichten oder schulinterne Aushänge vor. In Griechenland hoben Kinder hervor, dass selbst kleine oder teilweise Veränderungen bedeutsam sind, wenn sie sichtbar und erkennbar mit den Beiträgen von Kindern verknüpft werden.

Die WEIGH-Phase sollte deshalb zeitlich gedehnt gedacht werden. Wirkung ist nicht nur ein Endpunkt, sondern ein Prozess. Das Toolkit sollte einfache Praktiken vorsehen, mit denen Moderator*innen und Erwachsene Fortschritte dokumentieren, Zwischenschritte kommunizieren und die Entwicklung von Ideen sichtbar machen können: visuelle Zeitachsen, Update-Tafeln, kurze Nachtreffen, kindgerechte Mitteilungen oder einfache „Was ist passiert?“-Übersichten.

Wichtiger als große Transformationen ist, dass etwas erkennbar geschieht. Eine kleine Anpassung, eine Erprobung, ein begründeter Versuch oder auch eine transparente Erklärung, warum Veränderung schwierig ist, können zeigen, dass Beiträge ernst genommen wurden. Manche Kinder betonten zudem den Wert gemeinsamer Erfolgsmomente. Das Feiern gelungener Ergebnisse kann Motivation stärken und ein Gefühl kollektiver Wirksamkeit erzeugen, insbesondere wenn Kinder klar erkennen können, welchen Anteil ihre Ideen daran hatten.

5.4.4 Rechenschaft durch Ton, Sprache und Zugänglichkeit stärken

Rechenschaft (Accountability) hängt nicht nur davon ab, ob Feedback gegeben wird, sondern auch davon, wie es kommuniziert wird. Eine durchgängige Erkenntnis aus den Fokusgruppen ist, dass Kinder stark auf Tonfall, Sprache und Haltung achten. Respektvolle, ruhige und nicht wertende Kommunikation fördert Offenheit und Vertrauen; formelle, distanzierte oder stark institutionelle Sprache kann hingegen Barrieren aufbauen und Machtasymmetrien verstärken.

Feedback in der WEIGH-Phase sollte daher an Perspektiven und Entwicklungsstand der Kinder angepasst sein. Erklärungen sollten klar, konkret und an vertraute Kontexte gebunden sein. Fachjargon und abstrakte Formeln sind nach Möglichkeit zu vermeiden¹⁷². Beispiele, Analogien, visuelle Hilfen oder einfache Diagramme können insbesondere jüngeren Kindern oder Kindern mit Sprach- oder Lernschwierigkeiten helfen, Entscheidungen nachzuvollziehen.

¹⁷² UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

Gleichzeitig darf Kommunikation nicht so stark „vereinfacht“ werden, dass sie herablassend wirkt. Kinder schätzen Klarheit, aber auch Authentizität. Sie sollten als fähig adressiert werden, echte Erklärungen zu verstehen – sofern diese respektvoll und zugänglich vermittelt werden.

Dies ist besonders in Kontexten wichtig, in denen Vertrauen in Institutionen bereits fragil ist. In Rumänien waren einige Kinder etwa überrascht, überhaupt eine Antwort zu erhalten. Das deutet auf sehr niedrige Erwartungen an institutionelles Feedback hin. Verlässliche, qualitativ gute Rückmeldungen können hier ein wichtiger Hebel sein, um Vertrauen wieder aufzubauen und zu zeigen, dass Beteiligung ernst gemeint ist.

5.4.5 Von Feedback zu Gegenseitigkeit: Engagement langfristig tragen

Die WEIGH-Phase eröffnet die Möglichkeit eines stärker reziproken Beteiligungsmodells. Feedback ist nicht nur Endpunkt, sondern kann Ausgangspunkt für eine neue Beteiligungsrunde sein.

Wenn Kinder klare und offene Antworten erhalten, sind sie eher bereit, beteiligt zu bleiben, ihre Ideen zu reflektieren und anzupassen. In Österreich berichteten Kinder, dass Erklärungen ihnen helfen können, ihre Sichtweisen zu überdenken. In Spanien betonten einige, dass sie auch bei der Umsetzung angenommener Ideen mitwirken möchten. Diese Befunde legen nahe, dass Feedback eine Brücke zwischen Beteiligung und echter Mitgestaltung sein kann. Methodisch bedeutet das: Das Toolkit sollte Gelegenheiten vorsehen, Kinder nach erfolgter Rückmeldung wieder einzubinden – etwa durch Folgeaktivitäten, gemeinsame Umsetzungsschritte, erneute Reflexionen oder eine neue NOTICE-Phase, die an veränderte oder unveränderte Situationen anknüpft. Beteiligung wird so nicht als einmalige Konsultation, sondern als fortlaufender Dialog verstanden, in dem sich Rollen und Beiträge von Kindern weiterentwickeln.

Eine so verstandene Gegenseitigkeit unterstützt den Aufbau wichtiger Kompetenzen wie kritisches Denken, Anpassungsfähigkeit und kollektive Verantwortung. Kinder lernen, dass Beteiligung mehr umfasst als das Äußern einer Meinung: Sie beinhaltet auch das Zuhören, das Berücksichtigen von Rückmeldungen, das Überprüfen der eigenen Ideen und die Mitarbeit an gemeinsamen Lösungen.

5.4.6 Feedback-Schleifen als kontinuierliche Strukturen gestalten

Die Fokusgruppen verdeutlichen die Notwendigkeit, Feedback-Schleifen als durchgehende und strukturierte Elemente des SCM zu planen. Feedback darf weder optional, informell noch dauerhaft aufgeschoben sein. Jede Form der Beteiligung¹⁷³ sollte in eine sichtbare Rückmeldung münden – selbst wenn diese teilweise, vorläufig oder negativ ausfällt.

Dazu braucht es praktische Werkzeuge zur Sicherung von Kontinuität. Moderatorinnen und erwachsene Akteurinnen können einfache Nachverfolgungssysteme, visuelle Zeitachsen, regelmäßige Check-ins, kindgerechte Update-Bögen oder gemeinsame Reflexionsmomente nutzen. Diese Instrumente müssen an Alter und Kontext angepasst werden: Für jüngere

¹⁷³ Lundy, L., 2007.

Kinder sollte Feedback eher visuell, konkret und zeitnah sein; für ältere Kinder können detailliertere Erklärungen, Vergleiche zwischen Vorschlägen und Antworten oder Diskussionen über nächste Schritte sinnvoll sein.

Flexibilität bleibt wichtig. Nicht jeder Prozess erfordert denselben Umfang an Follow-up, und nicht jeder Vorschlag führt zu unmittelbaren Veränderungen. Das Grundprinzip bleibt jedoch: Schweigen darf nicht als akzeptables Ergebnis von Beteiligung gelten. Wenn Kinder ihre Sichtweisen eingebracht haben, sollten sie verstehen können, was mit diesen Beiträgen geschehen ist.

Durch die systematische Verankerung von Feedback-Schleifen wird die WEIGH-Phase zu einem Raum, in dem Beteiligung bestätigt, Beziehungen gestärkt und Lernen vertieft werden. Feedback wird von einer reinen Verfahrensanforderung zu einer bedeutsamen Erfahrung von Dialog und Rechenschaft.

5.4.7 Erwartetes Ergebnis der WEIGH-Phase

Am Ende der WEIGH-Phase sollten Kinder klare und zugängliche Informationen darüber erhalten haben, wie ihre Ideen berücksichtigt wurden, welche Entscheidungen getroffen wurden und welche Maßnahmen – falls vorhanden – ergriffen wurden. Sie sollten außerdem die Möglichkeit gehabt haben, über den Prozess selbst nachzudenken: Was war für sie bedeutsam, was war schwierig, was haben sie gelernt und was möchten sie gegebenenfalls weiterverfolgen.

Die erwarteten Ergebnisse können kindgerechte Feedback-Zusammenfassungen, visuelle Zeitachsen, Informationstafeln, Reflexionsnotizen, Evaluationsaktivitäten, Dokumentationen von Reaktionen Erwachsener oder neue Fragen umfassen, die aus dem Prozess hervorgehen. Diese Ergebnisse sollten nicht isoliert vom übrigen Compass-Zyklus bleiben, sondern zukünftige Beteiligung informieren, einschließlich möglicher neuer NOTICE-Aktivitäten.

Die WEST-Phase schließt den Zyklus und öffnet ihn zugleich erneut. Sie hilft Kindern zu verstehen, dass Beteiligung nicht endet, wenn sie gesprochen haben, sondern sich über Zuhören, Erklärungen, Follow-up und Reflexion fortsetzt. In diesem Sinne ist WEIGH die Phase, die die Glaubwürdigkeit des gesamten SCM-Prozesses schützt und Kinder darin unterstützt, Beteiligung als etwas zu erleben, das verlässlich, wiederholbar und entwickelbar ist.

6. Querschnittsprinzipien

Der SCM wird nicht nur durch seine vier Phasen bestimmt, sondern auch durch eine Reihe von Querschnittsprinzipien, die seine Umsetzung in unterschiedlichen Kontexten leiten sollen. Diese Prinzipien sollen sicherstellen, dass die Methodik inklusiv, anpassungsfähig, sicher und nachhaltig bleibt – und nicht zu einer festgelegten Abfolge von Aktivitäten wird, die in jeder Gruppe gleichermaßen angewendet wird.

Die Fokusgruppen deuten darauf hin, dass Kinderbeteiligung stark von den Rahmenbedingungen abhängt, in denen sie stattfindet: von der verwendeten Sprache, dem Maß emotionaler Sicherheit, der Rolle der Erwachsenen, der Zugänglichkeit der Werkzeuge, der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Grad, in dem Kinder verstehen, was von ihnen erwartet wird. Aus diesem Grund sollte der SCM in einer flexiblen und reflektierten Weise umgesetzt werden, die Moderator*innen erlaubt, Methoden anzupassen und zugleich die Kernlogik des Compass zu bewahren: wahrnehmen, erkunden, sprechen und abwägen.

6.1 Inklusion und Zugänglichkeit: Gestaltung für Kinder mit weniger Chancen

Inklusion und Zugänglichkeit sind grundlegende Gestaltungsprinzipien des SOCRATES Compass Mechanism und zentrale Voraussetzungen für sinnvolle Beteiligung. Die transnationalen Fokusgruppenbefunde legen nahe, dass Beteiligung nicht einfach darin besteht, Kindern Gelegenheiten zum Sprechen zu geben. Vielmehr hängt sie davon ab, ob Kinder sich in einem bestimmten sozialen und pädagogischen Umfeld fähig, sicher und legitimiert fühlen, ihre Sichtweisen zu äußern¹⁷⁴.

Obwohl Kinder in allen beteiligten Ländern ähnliche Anliegen in Bezug auf Sicherheit, Fairness, Beziehungen und Gemeinwohl äußerten, schien ihre Beteiligungsfähigkeit deutlich von Kontextfaktoren abzuhängen. Dazu zählen sozioökonomischer Hintergrund, bisherige Erfahrungen mit Autorität, kognitive Voraussetzungen, Kommunikationsfähigkeiten, Sprache, Selbstvertrauen und das emotionale Klima der Umgebung, in der Beteiligung stattfindet.

Der SCM folgt deshalb einem inklusionsorientierten Ansatz, der über die Vorstellung bloß gleicher Zugänge hinausgeht. Stattdessen basiert der Mechanismus auf dem Prinzip gerechter Beteiligung und erkennt an, dass unterschiedliche Kinder unterschiedliche Formen der Unterstützung, Kommunikation, Taktung und Moderation benötigen, um sich sinnvoll einbringen zu können. Inklusion ist damit nicht nur ein Wert des SCM, sondern in seine methodische Gestaltung, Moderationsstrategien und Umsetzungslogik eingebettet¹⁷⁵.

6.1.1 Vulnerabilität und Beteiligung: Erkenntnisse aus den Fokusgruppen

Eine zentrale Erkenntnis der Fokusgruppen ist, dass Vulnerabilität nicht unbedingt verändert, wofür Kinder sich interessieren, wohl aber, ob sie sich zur Beteiligung in der Lage fühlen und ob sie glauben, dass ihre Beteiligung eine Bedeutung hat.

¹⁷⁴ United Nations, 1989, Arts. 2 and 12; European Commission, 2021.

¹⁷⁵ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Commission, 2021.

In vulnerablen Kontexten, insbesondere in Rumänien und Italien, beschrieben Kinder häufig ein reduziertes Gefühl von Handlungsfähigkeit. Viele sahen sich als „zu jung“, um Entscheidungen zu beeinflussen, oder erwarteten, dass Erwachsene und Institutionen ihre Ideen nicht ernst nehmen. Beteiligung wurde daher oft als etwas vorgestellt oder erlebt, das über vertraute Erwachsene – etwa Eltern, Lehrkräfte oder Pädagog*innen – vermittelt wird, statt im direkten Kontakt mit Behörden. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, Beteiligungsprozesse so zu gestalten, dass sie aktiv Selbstvertrauen und Legitimität aufbauen, statt vorauszusetzen, dass Kinder sich „von selbst“ ermächtigt fühlen.

Die Befunde zeigen auch, wie kognitive und sprachliche Anforderungen zu Beteiligungsbarrieren werden können. In Österreich, und in geringerem Ausmaß in Spanien, hatten Kinder mit geringerem Vorwissen oder Sprachschwierigkeiten teils Mühe, abstrakte staatsbürgerliche Konzepte oder institutionelle Begriffe zu verstehen. In einigen Fällen führte dies zu Rückzug und Schweigen; in anderen reagierten Kinder mit störendem Verhalten, das Unsicherheit oder fehlendes Verständnis überdecken konnte. Diese Muster deuten darauf hin, dass Beteiligung Kinder ungewollt ausschließen kann, wenn Werkzeuge zu stark auf abstrakte Sprache, komplexe Anweisungen oder vorausgesetztes Vorwissen zurückgreifen.

Ein weiterer wiederkehrender Befund betrifft psychologische Sicherheit. Kinder verwiesen immer wieder auf die Angst vor Bewertung, Bloßstellung, Kritik oder negativen Reaktionen von Peers und Erwachsenen. Beteiligung schien eng verbunden mit Vertrauen in Moderator*innen, der Qualität der Peer-Beziehungen und der emotionalen Atmosphäre der Aktivitäten. In mehreren Kontexten gaben Kinder an, sich in kleineren Gruppen oder bei Begleitung durch vertraute Erwachsene wohler zu fühlen. Diese Beobachtungen verdeutlichen, dass Inklusion nicht allein durch die Öffnung von Zugängen erreicht wird, sondern durch die Schaffung Bedingungen, in denen Beteiligung emotional sicher und sozial bedeutsam ist.

6.1.2 Von gleichem Zugang zu gerechter Beteiligung

Im SCM wird Inklusion als Möglichkeit verstanden, dass alle Kinder den Beteiligungsprozess verstehen, sich darin selbstbewusst bewegen und sich über zugängliche, sinnvolle Formate ausdrücken können¹⁷⁶. Dies setzt voraus, von einheitlichen Beteiligungsmodellen abzurücken und flexible Ansätze zu verfolgen, die unterschiedlichen entwicklungsbezogenen, emotionalen, kognitiven und kontextuellen Bedürfnissen Rechnung tragen.

Gerechte Beteiligung bedeutet anzuerkennen, dass Kinder nicht alle vom selben Ausgangspunkt aus starten. Manche benötigen mehr visuelle Unterstützung, mehr Zeit zur Reflexion, kleinere Gesprächsgruppen oder alternative Ausdrucksformen. Andere brauchen zusätzliche Ermutigung, eine klarere Struktur oder eine aktivere Moderation, um Angst vor Bewertung oder fehlendes Selbstvertrauen zu überwinden.

Die Befunde unterstreichen damit die Notwendigkeit, den SCM anpassungsfähig statt strikt vorschreibend zu gestalten. Beteiligungspfade sollten sich an den Realitäten der jeweiligen

¹⁷⁶ United Nations, 1989, Art. 12; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

Gruppe orientieren – nicht an starren Annahmen über Alter, Selbstvertrauen oder Kommunikationsfähigkeit.

6.1.3 Gestaltungsprinzipien für eine inklusive Umsetzung des SCM

Die transnationalen Ergebnisse verweisen auf mehrere Kernprinzipien, die eine inklusive Umsetzung der SCM-Aktivitäten leiten können.

Erstens sollte Beteiligung bei den gelebten Erfahrungen und unmittelbaren Umgebungen von Kindern ansetzen. In allen Ländern schienen Kinder leichter mit konkreten, vertrauten Situationen als mit abstrakten institutionellen oder politischen Konzepten in Kontakt zu gehen. Aktivitäten, die vom Schulalltag, von Peer-Beziehungen, Nachbarschaftsräumen oder täglichen Erfahrungen ausgehen, eröffnen zugänglichere Einstiegspunkte in Beteiligung.

Zweitens sollte der SCM mehrere Ausdrucksmodi unterstützen. Kinder denken und kommunizieren je nach Alter, Selbstvertrauen, kognitivem Stil und Kontext auf unterschiedliche Weise. Manche beteiligen sich lieber in Gesprächen, andere sprechen besser auf Zeichnungen, visuelle Hilfen, Geschichten, Rollenspiele, Bewegung oder kooperative Aufgaben an. Ein inklusiver Mechanismus kann daher nicht allein auf diskussions- oder schriftbasierten Formaten beruhen¹⁷⁷.

Ein weiteres Prinzip betrifft die Reduktion kognitiver Überlastung. Komplexe Terminologie, unklare Anweisungen und abstrakte Konzepte können Kinder ungewollt ausschließen. Der SCM sollte daher einfache, zugängliche Sprache verwenden, visuelle Beispiele und Schritt-für-Schritt-Anleitungen bereitstellen und zentrale Begriffe schrittweise über konkrete Erfahrungen und praktische Aktivitäten einführen.

Die Befunde legen außerdem nahe, dass Beteiligung bewusst so strukturiert werden muss, dass alle Stimmen unterstützt werden. Gruppendynamiken beeinflussen deutlich, ob Kinder sich äußern; selbstbewusstere Teilnehmende können Diskussionen leicht dominieren. Moderator*innen benötigen daher Strategien zur ausgewogenen Beteiligung, darunter Kleingruppenarbeit, angeleitete Redewechsel, kooperative Aufgaben und gezielte Ermutigung leiserer Kinder.

Schließlich sollte emotionale Sicherheit durchgängig mitgedacht werden. Inklusion setzt voraus, dass Kinder sich respektiert, gehört und vor Spott oder Abwertung geschützt fühlen. Klare Gesprächsregeln, die Anerkennung von Beiträgen, ein nicht-wertender Moderationsstil und die Unterstützung konstruktiver Peer-Interaktionen sind daher zentrale Elemente inklusiver Praxis im Rahmen des SCM¹⁷⁸.

6.1.4 Inklusion in allen SCM-Phasen

Inklusion sollte als querschnittliches Prinzip verstanden werden, das in allen Phasen des SCM verankert ist – nicht als eigener, abgegrenzter Methodik-Baustein.

¹⁷⁷ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

¹⁷⁸ European Commission, 2021.

In der NOTICE-Phase profitieren Kinder von konkreten und visuellen Werkzeugen, die sie über direkte Beobachtung und gelebte Erfahrungen bei der Identifikation von Themen unterstützen. Dies ist besonders wichtig für jüngere Kinder und Teilnehmende, denen abstraktes Denken schwerfällt.

Während der EXPLORE-Phase wird Inklusion durch kollaborative und kreative Methoden gestärkt, die es Kindern ermöglichen, Ideen mit unterschiedlichen Ausdrucksformen und auf verschiedenen Komplexitätsstufen zu untersuchen. Aktivitäten sollten flexibel bleiben, um unterschiedlichen Kommunikationsstilen, Sicherheitsgefühlen und Entwicklungsständen gerecht zu werden.

In der SPEAK-Phase sollte der SCM mehrere Kommunikationsformate anbieten und den Druck reduzieren, der mit individueller Sichtbarkeit verbunden ist. Die Befunde zeigen, dass viele Kinder sich sicherer fühlen, wenn sie Ideen gemeinsam statt einzeln präsentieren. Gruppenpräsentationen, visuelle Outputs, Videos, Rollenspiel oder vermittelte Kommunikation können daher eine inklusivere Beteiligung unterstützen.

In der WEIGH-Phase schließlich sollten Feedback- und Reflexionsprozesse transparent, zugänglich und für Kinder gut verständlich sein. Da Kinder großen Wert auf Erklärungen und sichtbares Follow-up legen, setzt inklusive Beteiligung voraus, dass alle Kinder Ergebnisse, Entscheidungen und nächste Schritte verstehen können – unabhängig von Alter, Sprachniveau oder Kommunikationsfähigkeit.

6.1.5 Die Rolle der Moderator*innen für Inklusion

Moderator*innen spielen eine zentrale Rolle dabei, Inklusion von einem allgemeinen Prinzip in eine praktische Realität zu übersetzen. Ihre Aufgabe geht über das bloße Anleiten von Aktivitäten hinaus: Sie gestalten aktiv die emotionalen, relationalen und kommunikativen Bedingungen, die Beteiligung ermöglichen.

Dazu gehört, Aktivitäten in Echtzeit an Gruppenbedürfnisse anzupassen, Anzeichen von Rückzug oder Unbehagen zu erkennen, auf eine ausgewogene Beteiligung zu achten und über den gesamten Prozess hinweg eine unterstützende Atmosphäre aufrechtzuerhalten. Moderator*innen sollten außerdem sensibel für Unterschiede im Selbstvertrauen, Kommunikationsstil und Verständnis sein und Tempo wie Methoden entsprechend anpassen. Die Befunde legen nahe, dass inklusive Beteiligung mindestens ebenso stark von der Qualität der Moderation wie von den eingesetzten Werkzeugen abhängt. Inklusion ist somit nicht nur im Design der Aktivitäten verankert, sondern auch in Haltung, Responsivität und Beziehungsarbeit der beteiligten Erwachsenen.

6.1.6 Inklusion und Beteiligung beobachten

Inklusive Beteiligung erfordert kontinuierliche Reflexion und Anpassung während der Umsetzung. Moderator*innen sollten Beteiligungsmuster während und nach Aktivitäten beobachten und darauf achten, wer sich aktiv beteiligt, wer schweigt und welche Kinder zurückhaltend oder ausgeschlossen wirken.

Dieser reflexive Ansatz ermöglicht es, Barrieren frühzeitig zu erkennen und Strategien entsprechend anzupassen. Inklusion ist daher als ein fortlaufender, dynamischer Prozess zu verstehen – nicht als ein Zustand, der einmal zu Beginn hergestellt und dann als „erledigt“ betrachtet werden kann.

6.1.7 Implikationen für das Toolkit

Inklusion und Zugänglichkeit sind Grundvoraussetzungen für die Wirksamkeit und Glaubwürdigkeit des SOCRATES Compass Mechanism. Die transnationalen Befunde zeigen, dass sinnvolle Beteiligung nicht allein davon abhängt, Kindern Gelegenheiten zu bieten, sondern von der Schaffung von Umgebungen, Prozessen und Beziehungen, in denen sie sich sicher und berechtigt fühlen, sich einzubringen.

Durch die Integration flexibler, responsiver und kindzentrierter Prinzipien in Konzeption und Umsetzung strebt der SCM danach, Beteiligung nicht auf die selbstbewusstesten, sprachstärksten oder privilegiertesten Kinder zu beschränken¹⁷⁹. Stattdessen soll der Mechanismus Bedingungen schaffen, unter denen vielfältige Kindergruppen sich sinnvoll beteiligen können – und so sowohl die Qualität der Beteiligung als auch ihren demokratischen Wert stärken.

6.2 Replizierbarkeit und Nachhaltigkeit: Niedrigschwellige, wirkungsstarke Werkzeuge

Der SCM ist als Rahmen konzipiert, der in unterschiedlichen Bildungs-, Sozial-, Kultur- und Institutionskontexten angewendet werden kann, ohne dass hochspezialisierte Infrastrukturen oder umfangreiche finanzielle Ressourcen nötig sind¹⁸⁰. Statt als fixes Programm zu funktionieren, das an eine spezifische Umsetzungssituation gebunden ist, ist der SCM als flexibles Beteiligungsmodell aufgebaut, das an die Realitäten verschiedener Gruppen, Organisationen und Gemeinschaften angepasst werden kann.

Die Fokusgruppen zeigen, dass Beteiligungsbedingungen stark kontextabhängig sind. Unterschiede traten nicht nur zwischen Ländern zutage, sondern auch zwischen öffentlichen Schulen, privaten Bildungseinrichtungen, informellen Lernumgebungen, Horten und Organisationen, die mit vulnerablen Kindern arbeiten. In manchen Kontexten waren Kinder mit kooperativen Diskussionen und partizipativen Aktivitäten bereits vertraut; in anderen war Beteiligung stärker durch Hierarchie, Kommunikationsängste oder geringes Vertrauen in institutionelles Zuhören geprägt.

Der SCM wurde daher so entwickelt, dass er in mehreren Umgebungen einsetzbar ist, ohne seine partizipative Kernstruktur zu verlieren. Der Rahmen kann an formale Schule, non-formale Bildungsprogramme, Jugend- und Gemeinschaftszentren, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, kommunale Beteiligungsinitiativen, Nachmittagsprogramme, lokale

¹⁷⁹ United Nations, 1989, Art. 2; European Commission, 2021.

¹⁸⁰ European Commission, 2021.

Sensibilisierungskampagnen oder außerschulische Aktivitäten zur Bürger*innenschaft und Demokratie angepasst werden.

Wesentlich ist, dass der Compass keine eigene Curriculumsstruktur oder ein spezialisiertes Fach „Politische Bildung“ voraussetzt. Die Methodik kann in bestehende Unterrichtsaktivitäten, Projektarbeit, Klassen- und Schüler*innenräte, Gemeinde-Workshops oder bereits laufende Kinderbeteiligungsinitiativen auf lokaler Ebene integriert werden.

6.2.1 Modularität und Anpassung

Die modulare Struktur des Rahmens stärkt seine Replizierbarkeit. Institutionen und Organisationen sollen nicht identische Aktivitäten in identischer Weise wiederholen. Moderator*innen sind vielmehr eingeladen, Methoden an verfügbare Zeit, räumliche Bedingungen, Gruppengröße, Entwicklungsstand, Kommunikationspräferenzen und lokale Realitäten anzupassen.

So können in stark strukturierten Schulumgebungen Compass-Elemente in kürzere, unterrichtsintegrierte Aktivitäten gegliedert werden. In Jugendzentren oder non-formalen Settings können längere, kollaborative Workshops mit mehr Bewegungs- und Kreativanteilen gestaltet werden. In Gemeinde- oder Kommunalkontexten können SPEAK- und WEIGH-Phasen direkt mit Konsultationen lokaler Behörden oder mit Bewusstseinskampagnen zu lokalen Themen verknüpft werden.

Diese Modularität ermöglicht es, dass der SCM in seiner Grundlogik wiedererkennbar bleibt, sich in der praktischen Umsetzung aber flexibel zeigt. Die Phasen bleiben gleich, während Werkzeuge, Tempo, Tiefe und Kommunikationsformate an den Kontext angepasst werden können.

6.2.2 Niedrigschwellige und kostengünstige Werkzeuge

Der SCM ist zudem darauf ausgelegt, unter unterschiedlichen Ressourcenbedingungen einsetzbar zu sein. Die meisten Aktivitäten kommen mit kostengünstigen, weit verbreiteten Materialien aus: Papier, Stifte, ausgedruckte Bilder, Fotos, Haftnotizen, Sticker, einfache Karten oder – wo vorhanden – grundlegende digitale Tools. So können auch Organisationen mit begrenzten Budgets oder Infrastruktur den Rahmen ohne große finanzielle Hürden nutzen.

Die Niedrigkosten-Ausrichtung bedeutet keine Qualitätsminderung. Im Gegenteil: Die Fokusgruppen legen nahe, dass Kinder sich oft stark mit einfachen, greifbaren und kreativen Werkzeugen identifizieren, wenn diese sinnvoll eingesetzt werden. Zeichnungen, Karten, Bildkarten, Rollenspiele, Gruppenplakate und kurze Botschaften können zugänglicher und wirksamer sein als komplexe Plattformen oder sehr formelle Beteiligungsformate.

Gerade für Organisationen, die mit Kindern mit weniger Chancen arbeiten, ist dies relevant. Beteiligungsbarrieren hängen häufig nicht am Interesse der Kinder, sondern an Kommunikationskomplexität, emotionaler Sicherheit, Selbstvertrauen oder Zugänglichkeit der Aktivitäten. Niedrigschwellige Werkzeuge können hier – gut gestaltet – oft mehr bewirken als teure oder hochtechnische Instrumente.

6.2.3 Zugänglichkeit der Moderation

Ein weiterer Aspekt der Replizierbarkeit ist die Zugänglichkeit der Moderation. Die Methodik soll von Lehrkräften, Jugendarbeiterinnen, Sozialarbeiterinnen, Pädagoginnen und Community-Praktikerinnen genutzt werden können, ohne dass umfangreiche Fachkenntnisse in Partizipationstheorie oder hochspezialisierte Trainings nötig sind.

Das Toolkit sollte deshalb praxisnahe Anleitungen, anpassbare Beispiele und Umsetzungsspielräume betonen, statt starre Verfahrensregeln vorzugeben. Moderator*innen sollen den Zweck jeder Phase verstehen, passende Werkzeuge auswählen, sie an die Gruppe anpassen und darüber reflektieren können, was funktioniert hat oder verändert werden sollte. So wird der SCM leichter in den Alltag von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen integrierbar.

Zugänglichkeit der Moderation bedeutet jedoch nicht, dass Moderation nebensächlich wäre. Die Fokusgruppen zeigen klar, dass die Qualität des erwachsenen Handelns unmittelbar beeinflusst, ob Kinder sich beteiligen. Replizierbarkeit hängt daher nicht nur von einfachen Werkzeugen ab, sondern ebenso von klarer Orientierung für Erwachsene – insbesondere dazu, wie sichere Räume entstehen, Gruppendynamiken moderiert, zugängliche Sprache verwendet und sinnvolle Rückmeldungen gegeben werden können.

6.2.4 Kulturelle und kontextuelle Anpassungsfähigkeit

Der SCM ist zudem auf eine Anwendung in kulturell unterschiedlichen Kontexten ausgelegt. Die Fokusgruppen machen deutlich, dass Kommunikationsstile, Beteiligungssicherheit und Umgang mit Autorität zwischen Ländern und Umgebungen stark variieren. Aus diesem Grund schreibt der SCM keine einheitlichen Kommunikationsformate oder starren Aktivitätsabfolgen vor.

Stattdessen konzentriert sich die Methodik auf gemeinsame Beteiligungsprinzipien und ermöglicht Moderator*innen, Kommunikationsweisen, Tempo, Gruppendynamik und Interaktionsstile an lokale Gegebenheiten anzupassen. In manchen Kontexten kann direkter Dialog mit Autoritäten passend und motivierend sein; in anderen sind vermittelte oder stärker kollektive Formate notwendig, um Ängste abzubauen und Vertrauen schrittweise aufzubauen.

Diese Anpassungsfähigkeit ist besonders wichtig in der Arbeit mit Kindern, die mit Sprachbarrieren, kognitiven Schwierigkeiten, sozialer Vulnerabilität oder geringem Vertrauen in institutionelle Umgebungen leben. Der SCM sieht daher Methoden vor, die über visuelle Hilfen, körperbezogene Aktivitäten, vereinfachte Sprache, Kleingruppenformate und schrittweise Vorbereitung angepasst werden können.

6.2.5 Institutionelle Verankerung und Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit im SCM ist eng an institutionelle Verankerung geknüpft. Der Rahmen ist nicht nur als temporäre Projektaktivität gedacht, sondern als Methodik, die Institutionen und Organisationen schrittweise in ihre Praxis integrieren können.

Schulen können Compass-Aktivitäten in politische Bildung, Klassenprojekte oder Schüler*innenvertretungen einbinden. Kommunen können ausgewählte Phasen in lokale Konsultationsprozesse oder Jugendbeteiligungsinitiativen integrieren¹⁸¹. Jugendorganisationen können den Zyklus für thematische Community-Projekte, Kampagnen oder non-formale Bildungsprogramme adaptieren.

Die zyklische Struktur des SCM trägt ebenfalls zur Nachhaltigkeit bei. Jeder Durchlauf generiert Feedback, methodische Anpassungen und neue Beteiligungserfahrungen, die künftige Anwendungen prägen. Der Rahmen wird nicht nur wiederholt, sondern sukzessive verfeinert – entlang dessen, was Moderator*innen und Kinder in der Praxis lernen.

6.2.6 Implikationen für das Toolkit

Die Nachhaltigkeit des SOCRATES Compass Mechanism hängt davon ab, dass er in unterschiedlichen Umsetzungsrealitäten nutzbar, anpassbar und sinnvoll bleibt. Durch die Kombination niedrigschwelliger Methoden, flexibler Moderationsstrukturen und anpassbarer Beteiligungswerkzeuge zielt der SCM darauf, einen Rahmen zu schaffen, der über das Projekt hinaus Bestand haben kann.

Sein Mehrwert liegt nicht in der Forderung identischer Replikation, sondern in der Bereitstellung einer klaren partizipativen Logik, die in verschiedene Bildungs- und Gemeindekontexte übersetzt werden kann¹⁸². So können Schulen, Organisationen und lokale Akteur*innen den Compass auf eine Weise implementieren, die realistisch, kontextsensibel und responsiv gegenüber den Kindern ist, mit denen sie arbeiten.

6.3 Safeguarding und Kinderschutz

Safeguarding und Kinderschutz bilden eine zentrale Grundlage des SOCRATES Compass Mechanism (SCM). Jeder Ansatz, der Kinderbeteiligung fördert, muss zugleich sicherstellen, dass Beteiligung in sicheren, respektvollen und schützenden Umgebungen stattfindet¹⁸³. Kinder sollten ermutigt werden, ihre Sichtweisen zu äußern, Themen zu erkunden und mit Erwachsenen in Kontakt zu treten – jedoch nur in Settings, in denen ihre Würde, ihr Wohlergehen, ihre Privatsphäre und ihr Schutz aktiv gewährleistet werden.

Im SCM wird Safeguarding daher nicht als separate administrative Anforderung verstanden, sondern als querschnittliches Prinzip, das sich durch alle Aktivitäten, Methoden und Interaktionen zieht. Dies ist besonders wichtig, weil partizipative Prozesse die Auseinandersetzung mit sensiblen Erfahrungen, Gruppendynamiken, Interaktionen mit Erwachsenen, den Einsatz von Bildern oder digitalen Werkzeugen sowie Situationen beinhalten können, in denen Kinder sich exponiert oder emotional verletztlich fühlen¹⁸⁴. Safeguarding muss daher in allen Phasen des Compass berücksichtigt werden: bei der Planung

¹⁸¹ Council of the European Union, 2018; European Commission, 2021.

¹⁸² European Commission, 2021.

¹⁸³ United Nations, 1989, Arts. 3 and 19; European Union, 2012, Art. 24.

¹⁸⁴ European Parliament and Council of the European Union, 2016.

von Aktivitäten, bei der Gestaltung von Räumen, während der Kommunikation der Kinder und bei der Rückmeldung.

Der Safeguarding-Ansatz des SCM stützt sich auf internationale und europäische Standards zu Kinderrechten und Kinderschutz. Er soll die vollständige Ausrichtung an einschlägiger EU-Gesetzgebung, internationalen Menschenrechtsrahmen und programmatischen Anforderungen unterstützen und zugleich in verschiedenen Bildungs-, Gemeinschafts- und Organisationskontexten praktisch anwendbar bleiben.

6.3.1 Rechts- und Politikrahmen

Safeguarding-Verpflichtungen gründen auf einer Vielzahl internationaler und europäischer Rechtsinstrumente. Auf internationaler Ebene ist die UN-Kinderrechtskonvention der zentrale Bezugspunkt. Artikel 3 verankert das Kindeswohl als vorrangige Erwägung bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen. Artikel 19 fordert Schutz vor jeder Form von Gewalt, Misshandlung und Vernachlässigung, Artikel 34 den Schutz vor sexueller Ausbeutung und sexuellem Missbrauch¹⁸⁵. Zusammen unterstreichen diese Bestimmungen, dass Kinderbeteiligung stets mit Schutz einhergehen muss.

Auf EU-Ebene anerkennt Artikel 24 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union das Recht des Kindes auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind¹⁸⁶. Dies bestätigt die Verantwortung von Institutionen und Organisationen, sicherzustellen, dass Aktivitäten mit Kindern in sicheren und angemessenen Umgebungen stattfinden.

Besonders relevant ist zudem die Richtlinie 2011/93/EU zur Bekämpfung des sexuellen Missbrauchs und der sexuellen Ausbeutung von Kindern sowie der Kinderpornografie¹⁸⁷. Sie legt Mindeststandards für Prävention, Opferschutz und Strafverfolgung in den Mitgliedstaaten fest. Für Organisationen, die mit Kindern arbeiten, ergibt sich hieraus die Notwendigkeit klarer Präventionsmaßnahmen, sicherer Rekrutierungsverfahren, Meldewege und angemessener Reaktionen auf Safeguarding-Hinweise.

Auch die Datenschutz-Grundverordnung spielt im Safeguarding eine zentrale Rolle, insbesondere dort, wo personenbezogene Daten von Kindern, Bilder, Geschichten oder digitale Outputs erhoben oder verbreitet werden¹⁸⁸. Daten von Kindern müssen rechtmäßig, fair und transparent verarbeitet werden, mit besonderer Aufmerksamkeit für ihre Vulnerabilität und die Notwendigkeit altersangemessener Informationen und Einwilligungsprozesse.

Die EU-Strategie für die Rechte des Kindes betont darüber hinaus die Bedeutung sicherer Umgebungen für Kinder – online wie offline – und fördert integrierte Kinderschutzsysteme über verschiedene Sektoren hinweg¹⁸⁹. Im Rahmen des SCM bilden diese Rahmendokumente

¹⁸⁵ United Nations, 1989, Arts. 3, 19 and 34.

¹⁸⁶ European Union, 2012, Art. 24.

¹⁸⁷ European Parliament and Council of the European Union, 2011.

¹⁸⁸ European Parliament and Council of the European Union, 2016.

¹⁸⁹ European Commission, 2021.

die rechtliche und ethische Basis dafür, dass Beteiligung nicht nur sinnvoll, sondern auch sicher und rechtskonform ist.

6.3.2 Safeguarding als ganzheitliche Verantwortung

Im SCM wird Safeguarding als ein präventives, schützendes und reagierendes System verstanden. Es beschränkt sich nicht auf Reaktionen, wenn bereits Schaden eingetreten ist, sondern umfasst auch das frühzeitige Erkennen potenzieller Risiken, die Schaffung sicherer Bedingungen, die Förderung respektvoller Beziehungen und das Vorhalten klarer Verfahren für den Fall von Bedenken.

Dieser Ansatz entspricht einem menschenrechtsbasierten Ansatz, in dem Kinder als Rechtsinhaber*innen und Erwachsene, Organisationen und Institutionen als Pflichtenträger verstanden werden¹⁹⁰. In der Praxis bedeutet dies, dass Erwachsene dafür verantwortlich sind, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Kinder sicher teilnehmen können – ohne vermeidbare Gefährdung, Druck, Diskriminierung oder Ausbeutung.

Safeguarding im SCM ist damit proaktiv, systemisch und kindzentriert. Es ist proaktiv, weil Risiken bereits vor Aktivitäten bedacht werden. Es ist systemisch, weil Schutz auf allen Ebenen der Umsetzung – von der Planung über die Moderation bis zur Nachbereitung – verankert sein sollte. Und es ist kindzentriert, weil die Sicherheit, Würde und das Wohlergehen der Kinder während des gesamten Prozesses oberste Richtschnur bleiben.

6.3.3 Zentrale Safeguarding-Prinzipien im SCM

Der SCM folgt einer Reihe von Safeguarding-Prinzipien, die alle Aktivitäten mit Kindern leiten sollen.

Das erste Prinzip sind die besten Interessen des Kindes¹⁹¹. Alle Entscheidungen und Maßnahmen sollten die Sicherheit, das Wohlergehen und die Würde der Kinder in den Mittelpunkt stellen – im Einklang mit der UN-Kinderrechtskonvention. Dies betrifft nicht nur gravierende Schutzfragen, sondern auch alltägliche methodische Entscheidungen, etwa zur Gruppenbildung, zur Gestaltung von Gesprächen über sensible Themen oder zur Nutzung und Veröffentlichung von Ergebnissen der Kinder.

Das zweite Prinzip lautet do no harm. Aktivitäten sollen so gestaltet und umgesetzt werden, dass physische, emotionale oder psychische Schäden vermieden werden, einschließlich unbeabsichtigter Nebenwirkungen von Beteiligung. Kinder sollten beispielsweise nicht zu persönlichen Offenlegungen gedrängt, nicht dem Spott anderer ausgesetzt und nicht in Situationen gebracht werden, in denen sie sich bewertet oder unsicher fühlen.

Das dritte Prinzip ist die Nulltoleranz gegenüber Missbrauch, Vernachlässigung und Ausbeutung. Jede Form von Missbrauch oder Ausbeutung ist strikt zu untersagen, und es müssen klare Verfahren und Konsequenzen bestehen. Dieses Prinzip sollte sich in

¹⁹⁰ United Nations, 1989; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

¹⁹¹ United Nations, 1989, Art. 3.

Organisationsrichtlinien, Verhaltenskodizes und Zuständigkeiten des Personals widerspiegeln.

Ein weiteres Prinzip lautet Beteiligung mit Schutz. Das Beteiligungsrecht der Kinder ist zu achten, darf aber nicht dazu führen, dass sie unnötigen Risiken ausgesetzt werden¹⁹². Es gilt, Offenheit und Ausdrucksmöglichkeiten mit sorgfältiger Aufmerksamkeit für emotionale Sicherheit, Privatsphäre, Gruppendynamik und Schutzverfahren auszubalancieren.

Der SCM legt außerdem großen Wert auf Vertraulichkeit und Privatsphäre¹⁹³. Persönliche Informationen, sensible Erzählungen, Bilder und Beiträge von Kindern sind sorgsam und im Einklang mit Datenschutzvorgaben zu behandeln. Kinder sollten in altersangemessener Sprache verstehen, wie ihre Informationen oder Outputs genutzt werden können.

Schließlich muss Safeguarding inklusiv und nicht-diskriminierend sein. Schutzmaßnahmen sollten auf die Bedürfnisse aller Kinder reagieren, insbesondere jener, die aufgrund von Behinderung, Migrationshintergrund, Sprachbarrieren, Armut, traumatischen Erfahrungen, sozialer Ausgrenzung oder anderer Vulnerabilitäten besonderen Risiken ausgesetzt sind.

6.3.4 Safeguarding-Richtlinien und Verhaltenskodizes

Um die genannten Prinzipien in die Praxis zu übersetzen, sollten Organisationen, die SCM-Aktivitäten umsetzen, über klare Safeguarding-Richtlinien und Verhaltenskodizes verfügen. Diese Dokumente sollten akzeptables und inakzeptables Verhalten definieren, Zuständigkeiten von Mitarbeitenden und Moderator*innen klären und Orientierung dazu geben, wie Risiken verhindert und auf Bedenken reagiert werden kann.

Safeguarding-Richtlinien sollten im Einklang mit nationaler Gesetzgebung, EU-Standards und den organisationsinternen Kinderschutzverfahren stehen. Verhaltenskodizes sollten für alle Erwachsenen gelten, die mit Kindern arbeiten – einschließlich Personal, Pädagoginnen, Moderatorinnen, Ehrenamtlichen, externen Expertinnen und gegebenenfalls Vertreterinnen von Institutionen oder Community-Akteur*innen.

Diese Dokumente sollten nicht intern oder rein formal bleiben. Sie müssen allen relevanten Stakeholdern kommuniziert und – wo sinnvoll – in kindgerechter Form aufbereitet werden. Kinder sollten wissen, wer für ihre Sicherheit zuständig ist, an wen sie sich wenden können, wenn sie sich unwohl fühlen, und was passiert, wenn sie eine Sorge äußern.

6.3.5 Sichere Personalauswahl und Schulung

Erwachsene, die in SCM-Aktivitäten eingebunden sind, sollten sorgfältig ausgewählt, vorbereitet und unterstützt werden. Wo rechtlich vorgesehen, sollten Personen vor der Arbeit mit Kindern einer Überprüfung unterzogen werden¹⁹⁴. Sichere Rekrutierung darf sich jedoch nicht auf formale Checks beschränken; sie umfasst auch klare Rollenbeschreibungen, Referenzprüfungen (wo möglich) sowie Aufmerksamkeit für Haltung, Kommunikationsstil und Eignung für die Arbeit mit Kindern.

¹⁹² United Nations, 1989, Arts. 12 and 19.

¹⁹³ European Parliament and Council of the European Union, 2016.

¹⁹⁴ European Parliament and Council of the European Union, 2011.

Safeguarding-Schulungen sollten für alle Mitarbeitenden und Moderator*innen, die an der Umsetzung des SCM beteiligt sind, verpflichtend sein. Trainings sollten Erwachsenen helfen, Anzeichen von Missbrauch, Belastung, Unbehagen oder Ausschluss zu erkennen und angemessen zu reagieren. Sie sollten außerdem Machtverhältnisse, Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern, Grenzen, Vertraulichkeit, ethische Beteiligung und die Bedeutung thematisieren, Kinder nicht zu persönlichen Offenlegungen zu drängen.

Dies ist im SCM besonders relevant, weil Beteiligungsaktivitäten Situationen schaffen können, in denen Kinder über schwierige Erfahrungen, unsichere Orte, Mobbing, Ausgrenzung oder Beziehungen zu Erwachsenen sprechen. Moderator*innen sollten daher nicht nur auf die fachliche Durchführung von Aktivitäten vorbereitet sein, sondern auch darauf, mögliche Safeguarding-Hinweise zu erkennen.

6.3.6 Risikoeinschätzung und -management

Vor jeder SCM-Aktivität sollten Moderator*innen und Organisationen potenzielle Safeguarding-Risiken prüfen. Das bedeutet nicht, Beteiligung übermäßig einzuschränken, sondern sicherzustellen, dass Risiken identifiziert und gemanagt werden, bevor Kinder einbezogen werden.

Risikoeinschätzungen sollten die physische Umgebung berücksichtigen – etwa Zugänglichkeit, Aufsicht, Ausstattung, Wege zwischen Räumen und Notfallverfahren. Ebenso sollten emotionale und soziale Risiken beachtet werden, etwa Mobbing, Peer-Bewertung, Ausschluss, Druck zu sprechen oder die Möglichkeit, dass sensible Themen aufkommen. Wo digitale Werkzeuge genutzt werden, sind auch Risiken im Zusammenhang mit Online-Präsenz, Bildnutzung, Datenmissbrauch oder unangemessener Kommunikation zu bedenken.

Für jedes identifizierte Risiko sollten geeignete Minderungsmaßnahmen festgelegt werden. Dazu können Anpassungen der Gruppengröße, verstärkte Aufsicht, gemeinsam vereinbarte Regeln, anonyme oder indirekte Ausdrucksformen, der Verzicht auf unnötige Erhebung personenbezogener Daten oder die Sicherstellung eines ansprechbaren Safeguarding-Ansprechpunkts während der Aktivitäten gehören.

Risikoeinschätzung ist als fortlaufender Prozess zu verstehen. Moderator*innen sollten Gruppenprozesse und das Wohlbefinden der Kinder während der Umsetzung beobachten und Aktivitäten bei Bedarf anpassen.

6.3.7 Melde- und Reaktionsmechanismen

Die Umsetzung des SCM erfordert klare, zugängliche und kindgerechte Meldewege. Kinder, Mitarbeitende und Moderator*innen sollten wissen, wie Safeguarding-Sorgen geäußert werden können, wer sie entgegennimmt und wie mit Vertraulichkeit umgegangen wird.

Jede umsetzende Organisation sollte benannte Safeguarding-Ansprechpersonen bestimmen. Verfahren sollten vertrauliche Meldungen ermöglichen und klare Schritte für den Umgang mit Offenlegungen, Sorgen oder Vorfällen festlegen. Diese Prozesse müssen mit nationalen

Kinderschutzsystemen und rechtlichen Verpflichtungen, einschließlich der Richtlinie 2011/93/EU,¹⁹⁵ übereinstimmen.

Meldewege sollten Kindern in verständlicher Weise vermittelt werden. Kinder sollten wissen, dass sie mit einer Vertrauensperson sprechen können, wenn sie sich unsicher, unwohl oder besorgt fühlen. Sie sollten auch verstehen, dass Erwachsene handeln müssen, wenn es Anzeichen für eine Gefährdung ihrer eigenen oder der Sicherheit eines anderen Kindes gibt. Ein kindgerechtes Meldesystem sollte Kinder nicht mit komplexen Abläufen belasten, sondern sicherstellen, dass vertrauenswürdige Erwachsene sichtbar, zugänglich und vorbereitet sind, zu reagieren.

6.3.8 Sichere physische und digitale Umgebungen

Safeguarding gilt gleichermaßen für analoge und digitale Beteiligungsräume. Physische Räume für SCM-Aktivitäten sollten beaufsichtigt, zugänglich, altersgerecht und so organisiert sein, dass Risiken reduziert werden. Dazu gehören Überlegungen zu Privatsphäre, Sichtbarkeit, Bewegungswegen, Sitzordnungen, Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderungen und zur emotionalen Atmosphäre.

Digitale Umgebungen erfordern denselben Sorgfaltsstandard. Werden Online-Tools, digitale Plattformen, Fotos, Videos, Aufnahmen oder geteilte Dokumente genutzt, müssen diese den Datenschutz- und Onlinesicherheitsstandards entsprechen¹⁹⁶. Moderator*innen sollten keine unnötigen personenbezogenen Daten erheben und sicherstellen, dass Bilder, Stimmen oder Geschichten ohne geeignete Einwilligung und Schutzmaßnahmen nicht weitergegeben werden.

Kinder sollten zudem dabei unterstützt werden, sichere Online-Verhaltensweisen zu verstehen. Dies ist besonders relevant, wenn der SCM in der SPEAK-Phase Mischformate oder digitale Outputs nutzt. Digitale Werkzeuge können Kreativität und Inklusion fördern, sollten jedoch umsichtig, transparent und verhältnismäßig eingesetzt werden.

6.3.9 Kindgerechte Kommunikation und Einwilligung

Kinder sollten klare, altersgerechte Informationen über die Aktivitäten erhalten, an denen sie teilnehmen sollen. Sie sollten verstehen, welches Ziel die Aktivität verfolgt, was von ihnen erwartet wird, ob und wie ihre Beiträge dokumentiert werden, wer sie sehen kann und wie Bilder oder digitale Outputs gegebenenfalls verwendet werden.

Neben der erforderlichen Zustimmung von Eltern oder Sorgeberechtigten sollte eine informierte Zustimmung („assent“) der Kinder selbst eingeholt werden¹⁹⁷. Einwilligung darf nicht als einmalige Formalität verstanden werden. Kinder sollten wissen, dass ihre Teilnahme freiwillig ist und dass sie jederzeit das Recht haben, sich zurückzuziehen, eine Pause einzulegen oder einzelne Fragen nicht zu beantworten.

¹⁹⁵ European Parliament and Council of the European Union, 2011.

¹⁹⁶ European Parliament and Council of the European Union, 2016; European Commission, 2021.

¹⁹⁷ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Parliament and Council of the European Union, 2016.

Dieser Ansatz stärkt die Autonomie von Kindern und trägt gleichzeitig zu ihrem Schutz bei. Er entspricht auch dem übergreifenden Prinzip des SCM, dass Beteiligung sinnvoll, informiert und respektvoll sein sollte – nicht aufgezwungen oder vorausgesetzt.

6.3.10 Safeguarding in partizipativen Prozessen

Eine zentrale Herausforderung für den SCM besteht darin sicherzustellen, dass Beteiligung selbst keine Risiken erzeugt. Aktivitäten sollten daher so gestaltet sein, dass Kinder nicht unnötig mit schädlichen oder hochsensiblen Inhalten konfrontiert werden. Kinder dürfen nicht dazu gedrängt werden, persönliche Erfahrungen offenzulegen, private Informationen zu teilen oder öffentlich über Themen zu sprechen, die sie belasten.

Wenn schwierige Themen angesprochen werden, sollten Moderatorinnen emotionale Unterstützung anbieten und bereit sein, die Aktivität zu unterbrechen, umzulenken oder zu verändern, falls Kinder Unbehagen zeigen. Angemessene Betreuungsschlüssel sollten eingehalten werden, und Moderatorinnen müssen darauf achten, dass kein Kind isoliert bleibt, verspottet wird oder sichtbar belastet ist, ohne Unterstützung zu erhalten.

Dies ist besonders wichtig in Aktivitäten, in denen Kinder unsichere Orte, Mobbing, Ausschluss, Diskriminierung oder Sorgen im Zusammenhang mit Erwachsenen benennen. Beteiligung soll bestärkend und nicht schädigend wirken. Kinder sollen erleben, dass ihre Stimmen zählen – und gleichzeitig, dass sie während des gesamten Prozesses geschützt sind.

6.3.11 Monitoring und Rechenschaft

Safeguarding im SCM sollte fortlaufender Überprüfung und Weiterentwicklung unterliegen. Organisationen sollten regelmäßig Safeguarding-Richtlinien, Verhaltenskodizes, Schulungsangebote und Meldewege überprüfen. Vorkommnisse oder Sorgen sind zu dokumentieren und gemäß vereinbarten Protokollen zu bearbeiten.

Auch Rückmeldungen von Kindern bieten wichtige Hinweise darauf, ob sie sich während der Aktivitäten sicher, respektiert und wohl gefühlt haben. Diese können über altersgerechte Reflexionsinstrumente, informelle Gespräche, anonyme Feedback-Methoden oder visuelle Evaluationsaktivitäten erhoben werden.

Monitoring sollte zudem die Einhaltung von EU- und nationalen Vorschriften, insbesondere zu Kinderschutz und Datenschutz, umfassen. So wird sichergestellt, dass Safeguarding nicht nur als Prinzip formuliert, sondern tatsächlich umgesetzt wird.

6.3.12 Herausforderungen und Risikominderung

Selbst bei gut ausgebauten Safeguarding-Strukturen können Herausforderungen auftreten. Nationale Kinderschutzsysteme unterscheiden sich, und Organisationen verfügen über unterschiedliche Erfahrungsstände, Ressourcen und Kapazitäten. Manche Kontexte sind durch begrenzte Schulungsmöglichkeiten, eingeschränkte Aufsicht oder fehlenden Zugang zu spezialisierter Unterstützung geprägt. Hinzu kommt die Gefahr einer Unterberichterstattung, insbesondere wenn Kinder nicht wissen, an wen sie sich wenden können, oder nicht darauf vertrauen, dass Erwachsene angemessen reagieren.

Eine weitere Herausforderung liegt im Ausbalancieren von Beteiligung und Schutz. Übervorsichtige Ansätze können die Handlungsmöglichkeiten von Kindern einschränken; unzureichende Schutzmaßnahmen können sie vermeidbaren Risiken aussetzen. Der SCM sollte daher eine ausgewogene Linie verfolgen: Kinder aktiv beteiligen, gleichzeitig aber Aktivitäten sorgfältig planen, begleiten und überprüfen.

Solche Herausforderungen lassen sich durch Kapazitätsaufbau, gemeinsame Verfahren, klare Kommunikation, länderübergreifende Abstimmung und regelmäßige Reflexion im Partnernetzwerk angehen. Einheitlichkeit in den Grundprinzipien ist wichtig, während Anpassungen an nationale Rechtsrahmen und lokale Schutzsysteme möglich bleiben.

6.3.13 Implikationen für das Toolkit

Safeguarding und Kinderschutz sind grundlegend für die Integrität und Glaubwürdigkeit des SOCRATES Compass Mechanism. Durch die Verankerung von Safeguarding in allen Phasen und Aktivitäten will der SCM sicherstellen, dass Kinderbeteiligung sicher, ethisch und rechtskonform ist.

Dieser integrierte Ansatz dient nicht nur der Schadensvermeidung. Er schafft auch das Vertrauen und Sicherheitsgefühl, die für echte Beteiligung notwendig sind. Kinder beteiligen sich eher selbstbewusst, wenn sie den Prozess verstehen, sich emotional sicher fühlen, wissen, dass Erwachsene Verantwortung für ihren Schutz tragen, und darauf vertrauen können, dass ihre Privatsphäre und Würde respektiert werden. In diesem Sinne ist Safeguarding kein externer Zusatz zur Beteiligung; es ist eine der Grundvoraussetzungen dafür, dass Beteiligung überhaupt möglich wird.

7. Fazit: Auf dem Weg zum praktischen Toolkit D2.2

Der SOCRATES Compass Mechanism (SCM) bietet einen menschenrechtsbasierten und kindzentrierten Rahmen zur Unterstützung der Beteiligung von Kindern an Entscheidungen und Prozessen, die ihr Leben betreffen. Aufbauend auf den Prinzipien der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, insbesondere Artikel 12, erkennt der Rahmen Kinder als aktive gesellschaftliche Akteur:innen an, deren Ansichten gehört, ernst genommen und mit sichtbaren Reaktionen verknüpft werden sollten¹⁹⁸. Im gesamten Dokument wird Partizipation nicht als einmaliger Konsultationsmoment verstanden, sondern als schrittweiser, beziehungsorientierter und zyklischer Prozess. Dieser Ansatz reagiert auf einige der wichtigsten Einschränkungen, die sowohl in der Fachliteratur als auch in den SOCRATES-Fokusgruppen identifiziert wurden: symbolische („tokenistische“) Beteiligung, eingeschränkte institutionelle Zugänglichkeit, Angst vor Bewertung, erwachsenenzentrierte Kommunikation, ungleiche Beteiligungsmöglichkeiten sowie schwaches oder fehlendes Feedback. Der SCM zielt daher darauf ab, Bedingungen zu schaffen, unter denen Kinder auf sichere, sinnvolle, entwicklungsangemessene und kontextangepasste Weise teilnehmen können.

Die vier Kompasspunkte — NOTICE, EXPLORE, SPEAK und WEIGH — übersetzen diese Vision in einen klaren methodischen Ablauf. Durch NOTICE werden Kinder dabei unterstützt, Themen zu identifizieren, die in ihren eigenen Lebenserfahrungen verwurzelt sind. Durch EXPLORE untersuchen sie diese Themen kreativ und kollaborativ. Durch SPEAK kommunizieren sie ihre Ansichten und Vorschläge mithilfe unterstützter Formen des generationenübergreifenden Dialogs. Durch WEIGH erhalten sie Feedback, reflektieren den Prozess und verstehen, wie ihre Beiträge berücksichtigt wurden. In diesem Sinne stellt der SCM Feedback und Verantwortlichkeit in den Mittelpunkt sinnvoller Partizipation und erkennt an, dass das Vertrauen von Kindern nicht nur davon abhängt, angehört zu werden, sondern auch davon, klare und respektvolle Rückmeldungen zu erhalten.¹⁹⁹

Der Rahmen zeigt außerdem, dass die Stärke des SCM in der Integration sich ergänzender methodischer Ansätze liegt. Participatory Action Research unterstützt Kinder als aktive Mitforschende ihrer eigenen Lebensumfelder²⁰⁰. Design for Change bietet einen praktischen Weg, um von Beobachtung zu Vorstellungskraft, Handlung und Austausch zu gelangen²⁰¹. Appreciative Inquiry hilft dabei, Beteiligung über Stärken, Möglichkeiten und emotional zugängliche Zugänge zu gestalten. Die

¹⁹⁸ United Nations, 1989, Art. 12.

¹⁹⁹ Lundy L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

²⁰⁰ Hocevar, R., 2023.

²⁰¹ Design for Change, n.d.

Perspektive der Theory of Change verdeutlicht, wie der SCM zu Veränderungen in den Fähigkeiten, Möglichkeiten und der Motivation von Kindern sowie in den Praktiken von Erwachsenen und Institutionen beitragen soll²⁰². Gemeinsam tragen diese Ansätze dazu bei, sicherzustellen, dass der Kompass nicht nur ein konzeptionelles Modell bleibt, sondern auch eine praktische Struktur zur Unterstützung von Partizipation in Bildungs-, Sozial- und Gemeinwesen-Kontexten darstellt.

Querschnittsprinzipien wie Inklusion, Zugänglichkeit, Schutz, Replizierbarkeit und Nachhaltigkeit sind für diesen Prozess essenziell. Der Rahmen betont, dass Partizipation nicht sinnvoll sein kann, wenn sie nur den selbstbewusstesten, sprachlich stärksten oder privilegiertesten Kindern zugänglich ist. Aus diesem Grund wurde der SCM so entwickelt, dass er gerechte Beteiligung unterstützt – mit besonderem Augenmerk auf Kinder mit geringeren Chancen, Kinder mit sprachlichen oder kognitiven Barrieren, Kinder mit geringerem Selbstvertrauen sowie jene, deren frühere Erfahrungen ihr Vertrauen in Erwachsene oder Institutionen beeinträchtigt haben könnten. Gleichzeitig bleiben Schutzmaßnahmen und Kinderschutz grundlegende Voraussetzungen für Partizipation, damit Würde, Privatsphäre, Wohlbefinden und Sicherheit der Kinder während des gesamten Prozesses gewährleistet werden.

Dieser Rahmen dient daher als konzeptionelle, methodische und ethische Grundlage für die nächste Phase des SOCRATES-Projekts: die Entwicklung des praktischen Toolkits D2.2. Das Toolkit wird die hier beschriebenen Prinzipien und Methoden in konkrete, modulare und kostengünstige Werkzeuge übersetzen, die von Pädagog:innen, Moderator:innen, Jugendarbeiter:innen, Organisationen und lokalen Akteur:innen genutzt werden können. Es wird praktische Aktivitäten, Leitfäden, Vorlagen und Anpassungsvorschläge für jede Kompassphase bereitstellen und dabei flexibel genug bleiben, um auf unterschiedliche Altersgruppen, Kontexte, Ressourcen und Beteiligungsbedarfe reagieren zu können.

Besondere Aufmerksamkeit muss dem altersgerechten Design gewidmet werden. Wie im Rahmen hervorgehoben, benötigen Kinder im Alter von 6–8 Jahren, Kinder im Übergangsbereich von 8–10 Jahren sowie Kinder im Alter von 9–12 Jahren möglicherweise unterschiedliche Grade an Unterstützung, Abstraktion, Kommunikationsmethoden und Moderation. Das Toolkit sollte Erwachsene daher dabei unterstützen, dieselbe partizipative Logik an unterschiedliche Entwicklungsstufen anzupassen – mithilfe konkreter, visueller, spielerischer, körperbezogener, kollaborativer oder stärker strukturierter Werkzeuge, je nach den Bedürfnissen der jeweiligen Gruppe.

²⁰² Mayne J., 2017.

Schließlich stellt der Übergang von D2.1 zu D2.2 einen wichtigen Schritt dar, um den SOCRATES Compass über den Rahmen selbst hinaus praktisch nutzbar zu machen. Der Wert des SCM wird davon abhängen, inwieweit er verstanden, angepasst und in realen Bildungs- und Gemeinwesen-Kontexten angewendet werden kann. Durch die Übersetzung des Rahmens in praktische Werkzeuge verfolgt das SOCRATES-Projekt das Ziel, Erwachsene und Institutionen dabei zu unterstützen, Beteiligungsprozesse zu gestalten, in denen Kinder nicht nur eingeladen werden zu sprechen, sondern darin unterstützt werden zu beobachten, zu erkunden, zu kommunizieren, Feedback zu erhalten und sich erneut einzubringen. Auf diese Weise wird das praktische Toolkit zum übergeordneten Ziel beitragen, sinnvolle, inklusive und nachhaltige Kinderbeteiligung in verschiedenen europäischen Kontexten zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187–206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When is Appreciative Inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161–181. <https://doi.org/10.1177/0021886304270337>.
- Castro, A.J., Fozi, A., Hung, C.-Y., Etoh, M., Bergin, C. (2025). *Civic and Prosocial Decision-Making in Early Adolescents*. *Youth*, 5, 33. <https://doi.org/10.3390/youth5020033>.
- Chikkatur, A. and Oliver, E. (2025) 'Embodying PAR: A reflection on building trust across institutional hierarchies', *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 29(4), pp. 123–138.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129–169). JAI Press.
- Cooperrider, D. L., Stavros, J. M., & Whitney, D. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Berrett-Koehler Publishers.
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.
- Council of Europe. (2022). Council of Europe strategy for the rights of the child (2022-2027). *Council of Europe Publishing*. [Council of Europe strategy for the rights of the child \(2022-2027\)](https://www.coe.int/en/web/council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child).
- Department of Children and Youth Affairs. (2015). *National strategy on children and young people's participation in decision-making, 2015–2020*. Government Publications. <https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf>.
- Design for Change. (n.d.). *Design for Change*. <https://www.dfeworld.org/SITE>.
- Dictionary.com. (n.d.). Participation. In Dictionary.com. <https://www.dictionary.com/browse/participation>.
- European Commission. (2021). *EU strategy on the rights of the child* (COM(2021) 142 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>.
- European Parliament, Council of the European Union, & European Commission. (2017). *European Pillar of Social Rights*. [Interinstitutional Proclamation]. Publications Office of the European Union. *EUR-Lex Official Journal*.
- European Union. (2012). *Charter of fundamental rights of the European Union* (Art. 24). Official Journal of the European Union, OJ C 326, 26.10.2012, pp. 391–407.

- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311.
<https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. A. 2008. "Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children." In *Participation and Learning*, edited by A. Reid, B. Bruun Jensen, J. Nikel, and V. Simovska, 19–31. Dordrecht: Springer.
- Hocevar, R. (2023). Participatory action research (PAR). *EBSCO Research Starters: Social Sciences and Humanities*. [Participatory Action Research \(PAR\) | Social Sciences and Humanities](#).
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203362600>.
- Kivel, P. (2024). *Working with young people as adult allies*. Taboo, Spring 2024, 86. Caddo Gap Press.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Lansdown G (2010). The realisation of children's participation rights. Critical reflections. In: Percy-Smith B, Thomas N (eds) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London and New York: Routledge, pp. 11–23.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714–736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>.
- Mayne, J. (2016). The COM-B theory of change model. http://www.researchgate.net/publication/314086441_The_COM-B_Theory_of_Change_Model_V3.
- Mayne, J. (2017). Theory of change analysis: Building robust theories of change. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 32(2), 155–173.
- McLoughlin, S., Polizzi, G., Harrison, T., Moller, F., Maile, A., Picton, I., & Clark, C. (2024). Measuring civic engagement in young children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(1), 14–28. <https://doi.org/10.1177/07342829231205070>.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>

- Percy-Smith, B., & Patrick Thomas, N. (Eds.). (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203871072>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Pineda, H. et al. (2022). Development and evaluation of a professional development program on designing participatory action research projects for basic education teachers. *Advanced Education*, 21, 161-184. <http://doi.org/10.20535/2410-8286.266663>.
- Reed, J. (2007). *Appreciative Inquiry: Research for change*. SAGE Publications., Inc.,
<https://doi.org/10.4135/9781412983464>.
- Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) (Text with EEA relevance). (2016). *Official Journal*, L 119, ELI: <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press. Available at: [Development as freedom / Kuangalia](#).
- Saisin, B., & Suphakach Supakitjo, P. (2026). Teachers and participatory management to develop students' responsibility skills. *International Education Studies*, 19(1), 15.
<https://doi.org/10.5539/ies.v19n1p15>.
- Semathong, S. (2023). Participatory action research to develop the teachers on classroom action research. *Shanlax International Journal of Education*, 11(3), 29–36.
<https://doi.org/10.34293/education.v11i3.6118>.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Tan, P. (2019). Listening to Young Children: A Mosaic approach: Research Perspectives from two children and dinosaurs. *SFU Educational Review*, 12(2), 64–78.
<https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.932>.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- United Nations Committee on the Rights of the Child. (2009). *General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard* (CRC/C/GC/12). United Nations.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child* (Arts. 3, 5, 12). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole et al., Harvard University Press. JSTOR,
<https://doi.org/10.2307/j.ctvif9vz4>.

