

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und
Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 15

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Wolfgang Nitsch

Malve von Möllendorff

Kinder organisieren sich!?

Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen)
in der südafrikanischen Kinderbewegung



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2005

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0948-6

Inhalt

Vorwort	11
Einleitung	13
Dank	17
1 Pädagogische Ansätze zur Förderung einer Handlungsperspektive für, mit und von Kindern	19
1.1 Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Kindern	19
1.1.1 Soziales Konstrukt Kindheit	19
1.1.2 Kinderrechte	21
1.1.3 Soziale und politische Rahmenbedingungen	22
1.2 Kinderorganisationen oder Organisationen für/mit Kindern – theoretische Annäherung	23
1.3 Begriffe und ihr Bedeutungszusammenhang	27
1.3.1 Partizipation und Selbstorganisation in Kinderorganisationen	27
1.3.2 Soziale Bewegungen	33
1.4 Subjektorientierung	36
1.4.1 Theoretische Annäherung	36
Wissenschaftstheoretischer Exkurs: Die Subjektwissenschaft Klaus Holzkaamps	37
1.4.2 Bedeutung für die subjektorientierte Praxis mit Kindern	39
1.5 Methodische Ansätze zur Förderung autonomer Handlungsfähigkeit von Kindern	42
1.5.1 Befreiungspädagogik	42
1.5.2 Empowerment	47
1.6 Die Rolle von Erwachsenen	51

2	Children's Resource Centre und Children's Movement: Organisation mit und von Kindern in Südafrika	55
2.1	Politische und soziale Rahmenbedingungen	55
2.1.1	Geschichte und heutige Struktur der Townships	55
2.1.2	Kindheit	58
2.1.3	Aufwachsen in der Township	59
2.2	Hintergrund und Geschichte des CRC	63
2.3	Organisationsstruktur und Aufgaben	66
2.4	Ansatz und Programme	68
2.4.1	Philosophie und Ziele	69
2.4.2	Child-to-Child	70
2.4.3	Programme und Aktivitäten	71
2.5	Soziale Bewegungen von Kindern – Verortung der südafrikanischen Kinderbewegung	74
2.6	Die erwachsenen Koordinator(inn)en	79
3	Data Collection and Evaluation Procedure	81
3.1	Introduction	81
3.2	The Object of Investigation	81
3.3	Sampling Groups and Coordinators	83
3.4	Research Methods and Collection of Data	85
3.4.1	Role Plays and Group Discussions	85
3.4.2	Semi-Structured Interviews	88
3.4.3	Data Collection	88
3.4.4	Reflecting on Own Status	89
3.5	Evaluation procedure	92

4	Evaluation and Interpretation: Results of the Groups	95
4.1	Introduction	95
4.2	Group A: „...and we are taught how to behave.“	95
4.2.1	Research Situation	95
4.2.2	The Image of the Coordinator and Task Conceptions	99
4.2.3	Self-image and Relationship	99
4.2.4	Wishes Concerning the Coordinator	100
4.2.5	Conclusions	100
4.3	Group B: „...our campaigns make a difference in our school and in the community.“	101
4.3.1	Research Situation	101
4.3.2	The Image of the Coordinator and Task Conceptions	103
4.3.3	Self-image and Relationship	105
4.3.4	Wishes Concerning the Coordinator	107
4.3.5	Conclusions	108
4.4	Group C: „...we learn from each other and we also help other people.“	109
4.4.1	Research Situation	109
4.4.2	The Image of the Coordinator and Task Conceptions	112
4.4.3	Self-image and Relationship	114
4.4.4	Wishes Concerning the Coordinator	115
4.4.5	Conclusions	116
4.5	Group D: „...to be in the group is somehow safe for us.“	117
4.5.1	Research Situation	117
4.5.2	The Image of the Coordinator and Task Conceptions	120
4.5.3	Self-image and Relationship	123
4.5.4	Wishes Concerning the Coordinator	124
4.5.5	Conclusions	124
4.6	Group E: „This place teaches us how to work in groups.“	125
4.6.1	Research Situation	125
4.6.2	The Image of the Coordinator and Task Conceptions	127
4.6.3	Self-image and Relationship	128
4.6.4	Wishes Concerning the Coordinator	130
4.6.5	Conclusions	130

5	Evaluation and Interpretation: Results of the Coordinators	131
5.1	Introduction	131
5.2	Coordinator A: „...just to see how one child can help another child...“	132
5.2.1	Background Information	132
5.2.2	Self-image	134
5.2.3	Image of Child Members and Relationship	137
5.2.4	Actual Strategies and Approach	139
5.2.5	Conclusions	140
5.3	Coordinator B: „...this sense of being free with an adult person.“	141
5.3.1	Background Information	141
5.3.2	Self-image	142
5.3.3	Image of Child Members and Relationship	144
5.3.4	Actual Strategies and Approach	145
5.3.5	Conclusions	146
5.4	Coordinator C: “I always make sure that they know and understand the mission of the CRC/CM.”	147
5.4.1	Background Information	147
5.4.2	Self-image	149
5.4.3	Image of Child Members and Relationship	151
5.4.4	Actual Strategies and Approach	152
5.4.5	Conclusions	153
5.5	Coordinator D: „...to make sure that they keep respecting one another.“	154
5.5.1	Background Information	154
5.5.2	Self-image	155
5.5.3	Image of Child Members and Relationship	157
5.5.4	Actual Strategies and Approach	159
5.5.5	Conclusions	159
5.6	Coordinator E: „The values are implemented by you.“	160
5.6.1	Background Information	160
5.6.2	Self-image	161
5.6.3	Image of Child Members and Relationship	164

5.6.4	Actual Strategies and Approach	165
5.6.5	Conclusions	165
6	Vergleichende Betrachtung und Evaluation ausgewählter Ergebnisse	167
6.1	Einleitung	167
6.2	Gegenüberstellung der Organisationsziele mit denen der Koordinator(inn)en	169
6.3	Aufgabenfelder der Koordinator(inn)en	177
6.3.1	Selbstverständnis	177
6.3.2	Fremdverständnis	181
6.4	Die Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten der Kindergruppen im Spiegel ihres Selbstverständnisses	184
6.5	Methodisches Vorgehen und Interaktion zwischen Koordinator(inn)en und Mitgliedern	190
6.6	Partizipation und Selbstorganisation der Gruppen im Hinblick auf die Aufgabenfelder und Methoden der Koordinator(inn)en	196
6.6.1	Bewusstseinssebenen	196
6.6.2	Meinungsbildungsprozesse	199
6.6.3	Entscheidungsfähigkeit	201
6.7	Widersprüche zwischen Zielperspektiven und faktischer Umsetzung	203
6.8	Hinderungsgründe und fördernde Mechanismen für die autonome Handlungsfähigkeit von Kindern	206
	Fazit	213
	Literatur	219

Vorwort

Die Studie von Malve von Möllendorff ist ein seltenes Stück solidarischer Nord-Süd-Kooperation in der Kinder- und Bildungsforschung. Nach einigen früheren Aufenthalten und Praktika im südlichen Afrika hat die Autorin sich als Praktikantin am Children's Resource Centre (CRC) in Cape Town fünf Monate durch teilnehmende Beobachtungen und Interviews mit den Arbeitsbedingungen und der Praxis der KoordinatorInnen von Kindergruppen in einem der Townships von Cape Town auseinandergesetzt, die sich als Teil einer sozialen Bewegung von Kindern in Südafrika verstehen. Ihre aufwendige und sorgfältige Fall-Studie von fünf unterschiedlichen Kindergruppen eröffnet einen lebendigen Einblick in die Lebensbedingungen und die Praxis der Kinder mit ihren erwachsenen KoordinatorInnen. Dabei untersucht sie vergleichend die jeweiligen Ansätze, Chancen und Grenzen für eine Förderung der Kinder zum selbständigen und kollektiven Handeln, die in dem Wirken dieser kaum ausgebildeten freiwilligen HelferInnen sichtbar werden. Die vom Children's Resource Centre seit zwanzig Jahren in verschiedenen Regionen Südafrikas initiierten und angeleiteten Kindergruppen bewegen sich an einer prekären Schnittstelle von politischen befreiungspädagogischen Intentionen und Programmen ihrer Initiatoren und den unklaren oder konventionell-erzieherischen Rollenmustern der jeweiligen ehrenamtlichen bzw. geringfügig entlohten KoordinatorInnen. In ihren Fall-Beschreibungen und Interviews deckt die Autorin diese durch fehlende Ressourcen bedingten Schwächen, aber auch die Potenziale in dieser unter extremen Armutsbedingungen stattfindenden Kindergruppen-Arbeit auf. Es fehlt an effektiven Kurz-Trainingsprogrammen für die HelferInnen, die sie darin unterstützen könnten, sich allmählich auf die Rolle des aktivierenden Facilitators zu konzentrieren und bewusst die Selbstständigkeit der Kindergruppen zu fördern, um so eher als Berater und Trainer für Gruppenleiter unter den Kindern und Jugendlichen zu wirken.

Die Forschungsarbeit von Malve von Möllendorff war eingebettet in das zwischen der Nelson Mandela Metropolitan University in Port Eli-

zabeth und der Universität Oldenburg sowie Schulen in ihren Regionen aufgebaute Kooperationsnetz und ist vom Land Niedersachsen im Rahmen der Partnerschaft mit der Eastern Cape Province finanziell unterstützt worden. Hochschullehrer beider Universitäten waren an der Planung und Beratung des Vorhabens beteiligt. Marcus Solomon und weitere MitarbeiterInnen des Children's Resource Centre sowie die Kindergruppen haben das Vorhaben bereitwillig unterstützt. Ihnen allen gilt unser besonderer Dank! Damit Ergebnisse und Anregungen der Studie in die weitere Arbeit des CRC einfließen können, wurden wesentliche Teile des Berichts in englischer Sprache geschrieben.

Der vorliegende Forschungsbericht ist eine von mehreren Veröffentlichungen, die aus dem Kooperationsnetz zwischen der Universität Oldenburg und Partner-Institutionen in Südafrika hervorgegangen sind. Zu ihnen gehört der Band „Das Recht auf Menschenrechtsbildung“ von Claudia Lohrenscheit (Frankfurt/Main 2004, Dissertation am Fachbereich Pädagogik der Universität Oldenburg), über internationale Ansätze zur Menschenrechtsbildung und ihre aktuellen Entwicklungslinien in Südafrika; sowie die ebenfalls im BIS-Verlag erscheinenden Bände von Mona Motakef: Interkulturelle Kommunikation zwischen südafrikanischen und deutschen Lehrerinnen, und von Karin Fuhrmann u.a.: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung.

Wolfgang Nitsch

Zentrum für erziehungswissenschaftliche Studien
im Nord-Süd-Verbund, Fakultät I

Einleitung

In einem Kontext von Armut, Benachteiligung und Gewalt werden Kinder oftmals als passive Opfer ihrer Umwelt wahrgenommen, gelten sie doch gemeinhin als die schwächsten Mitglieder der Gesellschaft. Besonders Kinderbewegungen und -gewerkschaften in den Ländern des Südens weisen uns jedoch mit Dringlichkeit darauf hin, dass Kinder ein Recht darauf haben, als soziale Akteure in ihrer Umwelt anerkannt zu werden. Sie übernehmen Verantwortung und tragen zum ökonomischen Überleben ihrer Familien bei; sie wehren sich gegen Ungerechtigkeiten und organisieren sich, um ihr Recht auf gesellschaftliche Partizipation einzufordern.

„We as children can make a difference.“¹

Sie verlangen nach einem neuen Verständnis von Kindheit und fordern kein Mitleid, sondern die Anerkennung als Subjekte in der Gesellschaft.

Soziale Basisbewegungen mit emanzipatorischem Anspruch entstehen dort, wo Menschen marginalisiert und ihre Rechte missachtet werden. Die Situation der historisch benachteiligten und unterdrückten Bevölkerungsteile Südafrikas hat sich seit Ende der Apartheid in weiten Bereichen nicht verbessert. Kinder sind besonders betroffen von der herrschenden Armut, der um sich greifenden ‚Kultur der Gewalt‘ und den verheerenden Folgen der AIDS-Epidemie. Familiäre Versorgungsgemeinschaften brechen zusammen und Kinder müssen schon früh Verantwortung für sich und ihre Geschwister übernehmen. Gleichzeitig haben sie kaum Möglichkeiten, an Gesellschaftsprozessen zu partizipieren.

Das Children’s Resource Centre stellt seit mehr als zwanzig Jahren Strukturen bereit, die es Kindern erleichtern sollen, sich in einer Kinderbewegung zu organisieren. Die aus der Befreiungsbewegung ent-

1 Wie auch die folgenden Zitate ist dies ein Ausspruch eines Mitglieds der südafrikanischen Kinderbewegung.

standene Organisation wollte es Kindern ermöglichen, sich aktiv an dem Kampf gegen die Apartheid und ihre rassistischen Wertvorstellungen zu beteiligen. Sie begreift Kinder als potentielle Agenten des sozialen Wandels und schafft ihnen Räume sich zu vernetzen, um ihre Umgebung im eigenen Interesse zu gestalten und zu verändern. Die der Kinderbewegung zugrunde liegenden Werte basieren auf dem Respekt und der Menschenwürde eines Jeden. Sie werden in den zur Kinderbewegung gehörenden Kindergruppen praktiziert:

“When you have a problem we are able to ask you: Are you alright? Do you need anything? Do you want anything? So for me that is special about being a member of the Children’s Movement.”

“We help other people. We care. Other people don’t go around and help others; there is nobody who would help you.”

“We learn from each other, we teach each other. We also know to communicate with other people in other places”.

Die Kindergruppen werden auf unterschiedlichen Ebenen und auf verschiedene Weise vom Children’s Resource Centre (CRC) unterstützt. In dieser Arbeit beschäftige ich mich mit den von den erwachsenen und jugendlichen Koordinator(inn)en bereitgestellten Unterstützungsformen, die zum Ziel haben, die eigenständige Handlungsfähigkeit und Selbstorganisationsprozesse der Kindergruppen zu fördern. Im Rahmen meines Praktikums beim CRC von August bis Dezember 2002 habe ich zusammen mit einer weiteren deutschen Praktikantin eine Fallstudie mit fünf Kindergruppen und ihren jeweiligen Koordinator(inn)en durchgeführt. Die Studie untersucht die Rolle von erwachsenen Koordinator(inn)en in der Kinderbewegung, wie sie von den Betreffenden selbst und von den Mitgliedern der Kindergruppen verstanden werden. Dabei möchte ich vor allem den Fragen nachgehen, inwieweit sich die Mitglieder der Kinderbewegung in ihren Gruppen selber organisieren können, in welchen Bereichen sie auf Unterstützung angewiesen sind und in welcher Form die Koordinator(inn)en den Kindergruppen Hilfe leisten.

Um die Ergebnisse dieser Untersuchung auch dem Children’s Resource Centre zugänglich zu machen, habe ich die betreffenden Kapitel der Arbeit in englischer Sprache verfasst (Kapitel 3, 4 und 5). Insgesamt umfasst die Arbeit sechs Kapitel mit folgenden Inhalten:

Zunächst erfolgt in Kapitel 1 eine theoretische Annäherung an subjektorientierte Organisationsmodelle und pädagogische Konzepte sozialer Aktion mit und von Kindern, die Empowerment-Prozesse zum Ziel haben. Da sich die Arbeit im Besonderen mit der Rolle von Erwachsenen im Kontext von Kinderorganisationen und -bewegungen beschäftigt, versuche ich, Rollenkonzeptionen für die ‚Bereitsteller‘ und ‚Ermöglicher‘ aus den theoretischen Ansätzen herauszuarbeiten. Diese Rollenbilder sind zum größten Teil abstrakt und drücken eher eine Haltung aus, als konkrete Tätigkeitsbereiche zu definieren. Sie dienen einer theoretischen Orientierung für die zu untersuchenden Rollenkonzeptionen der Koordinator(inn)en.

Im zweiten Kapitel werden zuerst die Kontextbedingungen beschrieben, in denen das Children’s Resource Centre (CRC) entstanden ist und heutzutage arbeitet. Dazu wird vor allem die Situation Heranwachsender in südafrikanischen Townships skizziert. Anschließend werden die Organisationsstrukturen des CRC und der Kinderbewegung (Children’s Movement) sowie ihre Inhalte und Programme beschrieben. Es werden zudem Ansätze von Kinderbewegungen in den Ländern des Südens skizziert, um das Children’s Movement von Südafrika in dieses Spektrum zu verorten.

In Kapitel 3 werden der Untersuchungsgegenstand präzisiert und die Verfahren zur Datenerhebung und Auswertung des Materials erklärt.

Kapitel 4 und 5 enthalten die Präsentation der Ergebnisse der Fallstudie. Die Rollen der Koordinator(inn)en werden zunächst aus der Perspektive der Gruppen (Kapitel 4) und anschließend aus Sicht der Koordinator(inn)en (Kapitel 5) durch Interpretation der Untersuchungsergebnisse dargestellt.

Die Arbeit schließt in Kapitel 6 mit einer vergleichenden Betrachtung einiger Ergebnisse für die Kindergruppen und Koordinator(inn)en im Hinblick auf die in Kapitel 1 dargelegten theoretischen Vorannahmen ab. Zudem sind darin Hypothesen hinsichtlich der Frage enthalten, welche Mechanismen Selbstorganisation im Kontext der Kindergruppen fördern und welche diese behindern.

Auf das Hinzufügen von Interview- und Gruppendiskussionstranskriptionen sowie Ablauf- und Beobachtungsprotokollen habe ich aufgrund des Materialumfangs verzichtet. Alle Transkriptionen und Kategorien-

systeme, auf denen die Auswertungen basieren, finden sich im Anhang meiner Diplomarbeit, die über die Universitätsbibliothek Oldenburg erhältlich ist.

Mit der Arbeit möchte ich einen Teil dessen, was ich im Children's Resource Centre und in der Kinderbewegung von wunderbaren Menschen – groß und klein – erfahren und gelernt habe, als Dank zurückgeben. Die Studie sucht all diejenigen zu unterstützen, die Kindern Räume schaffen und Möglichkeiten zur Verfügung stellen, sich in ihrem eigenen Interesse zu organisieren. Sie liefert hoffentlich viele Anknüpfungspunkte für weitere Auseinandersetzungen mit der Frage, wie wir Kindern wirksam Handlungsräume erschließen und so ihre Wirkungsmacht als Agenten des Wandels stärken können – helping to build a social movement of children.

Dank

Vielen Dank allen an der Studie beteiligten Kinderbewegungsmitgliedern und Koordinator(inn)en für die Bereitwilligkeit, an der Studie mitzuarbeiten, für die Offenheit und das mir entgegengebrachte Vertrauen! Für die gute Kooperation während der Durchführung der Studie danke ich Andrea Zeus.

Mein Praktikum im CRC fand im Rahmen des an der Universität Oldenburg (für den Norden) angesiedelten Nord-Süd-Kooperationsprojekts zur Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher statt. Für die finanzielle Unterstützung durch das Projekt, die mir zusammen mit einem Stipendium des DAAD den Aufenthalt und damit die Durchführung der Studie ermöglichte, möchte ich mich herzlich bedanken. Mein besonderer Dank gilt den am Projekt Beteiligten, insbesondere meinem Unterstützer und Erstgutachter, Prof. Dr. Wolfgang Nitsch, für seine Bereitschaft, mir jeder Zeit mit Rat und Hilfe zur Seite zu stehen; Dr. Logamurthie Athimoolam (und seinen Eltern!) aus Port Elizabeth, der mich nicht nur herzlich aufgenommen hat, sondern von dem ich sehr viel gelernt habe; sowie Dr. Claudia Lohrenscheit für die hilfreichen Tipps und die fachliche Unterstützung! Ein herzliches Dankeschön geht an meinen Zweitgutachter, PD Dr. Rudolf Leiprecht für seinen unermüdlichen Einsatz sowie seine jederzeit kompetenten Anregungen. Besonders bedanke ich mich bei meiner guten Freundin Katja Worch für die kritische und produktive Auseinandersetzung und Rückmeldung während des ganzen Schreibprozesses. Schließlich möchte ich all den Freunden und Verwandten danken, ohne deren vielseitige Hilfe es nie zu diesem Buch gekommen wäre!

1 Pädagogische Ansätze zur Förderung einer Handlungsperspektive für, mit und von Kindern

1.1 Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Kindern

1.1.1 *Soziales Konstrukt Kindheit*

Die verschiedenen Ausprägungen der Arbeit für oder mit Kindern unterliegen jeweils einem Kindheitsverständnis, das die Handlungsperspektiven und Zielvorstellungen der betreffenden Akteure, sei es in Organisationen, Institutionen oder in der offenen Arbeit mit Kindern, maßgeblich beeinflusst. Die Mehrzahl der neueren Forschungsschwerpunkte in der Kindheitsforschung begreift Kindheit als ein ‚soziales Konstrukt‘ – anstelle eines naturgegebenen anthropologischen Phänomens –, das historisch betrachtet ‚erfunden‘ wurde und das gesellschaftlichem Wandel unterliegt (vgl. Olk 2002; Heinzl 2002; Scholz 1994; Holzkamp 1997: 87ff). Betrachtet man Vorstellungen über Kinder und Kindheit historisch oder vergleichend in verschiedenen Regionen der Erde wird besonders deutlich, dass es sich um ‚Kindheitskonstruktionen‘ im Sinne von Theorien der erwachsenen Gesellschaftsmitglieder handelt, nach denen Kinder erzogen werden.

So entstanden im Zuge der Romantik in Europa Vorstellungen und Überzeugungen über die ‚wahre Natur‘ des Kindes, die sich deutlich von dem bis dorthin herrschenden Kindheitsverständnis unterscheiden. Kinder wurden von nun an nicht mehr als ‚kleine Erwachsene‘ angesehen, sondern wurden stattdessen aus bestimmten Handlungs- und Tätigkeitsbereichen ausgegliedert, insbesondere aus dem Bereich der wertschöpfenden Arbeit, und es wurde ihnen eine ‚Sonderwelt‘ zugewiesen, in der Institutionen in besonderer Weise für die Kindheit als Lebensphase des Lernens und Spielens zuständig sind (vgl. Olk 2003: 103-121). Mit dem, bis in die heutige Zeit vorherrschenden Denken in Entwicklungsstufen in der Pädagogik und der Psychologie (z.B. Erikson: Lebenszyklus, Piaget: Genetische Epistemologie) hat sich die Tendenz verfestigt, Kinder als etwas Unfertiges

und die Phase der Kindheit als Vorstufe des Person-Seins zu begreifen (vgl. Weiss zit. n. Holzkamp 1997: 87).

Ausgehend von den USA werden diese – im allgemeinen als ‚bürgerlich‘ bezeichneten – Vorstellungen von Kindheit seit etwa 30 Jahren als erwachsenenzentriert kritisiert und mit ihnen verbundene Macht- und Kontrollansprüche der Erwachsenen angeprangert, da durch sie Kinder von der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ausgeschlossen und ihre Handlungs- und Einflussmöglichkeiten in der Gesellschaft eingeschränkt werden. Seit den 1980er Jahren wurde in der Kindheitsforschung nun immer häufiger dafür plädiert, Kindheit als sozialen Status und Kinder als soziale Akteure und handelnde Subjekte in ihrer Umwelt anzuerkennen. Damit wurde der Weg geebnet für ein neues Kindheitsverständnis.

Die Debatte um ein neues Verständnis von Kindheit als Voraussetzung dafür, dass Kinder aus ihrer Rand- und Ohnmachtposition in der Gesellschaft herauskommen, verlief während der vergangenen drei Jahrzehnte in Gesellschaften des Nordens und Südens² parallel (Liebel 1999a). Vor allem im Kontext von Kinderbewegungen wird dieses Thema in Ländern des Südens gegenwärtig diskutiert. Es kann also festgestellt werden, dass sich ein Paradigmenwechsel in Bezug auf Kindheitskonstruktionen vollzieht, der unter dem Begriff ‚Re-Subjektivierung des Kindseins‘ gefasst werden kann (ebd. 2001).

Im Hinblick auf die folgenden Darstellungen, in denen es um die Förderung und Unterstützung von Eigenständigkeit, Partizipation, und Handlungsfähigkeit von Kindern geht, erscheint das ‚soziale Konstrukt Kindheit‘ einer Gesellschaft für die Arbeit mit Kindern von zentraler Bedeutung. Es bleibt zu fragen, in welcher Form der Paradigmenwechsel des kindheitstheoretischen Diskurses in der Praxis Niederschlag gefunden hat.

2 Gemeint ist die nördliche und südliche Hemisphäre. Auch wenn die geographische Einteilung nicht korrekt ist und zudem eine Homogenität suggeriert, die real nicht existiert, meine ich mit ‚Ländern des Nordens‘ die Industrienationen und mit ‚Ländern des Südens‘ ‚Dritte-Welt-Länder‘.

1.1.2 *Kinderrechte*

Die während der 1970er Jahre in den USA und Europa aufkommende Kinderrechtsdebatte beeinflusste die Diskussion um ein neues Verständnis von Kindheit, indem sie unter anderem das hierarchische Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen in Frage stellte. Im Gegensatz zu dem – in der reformpädagogischen Bewegung während der 1920er Jahre aufkommenden – Ruf nach besseren Schutzrechten für Kinder, ging es nun um die Forderung nach mehr Teilhabe von Kindern an Entscheidungsprozessen, also um ihre Integration in Gesellschaftsprozesse. Mit der Unterzeichnung der UN Kinderrechtskonvention im November 1989 wurde dieser Forderung Rechnung getragen, indem Partizipationsrechte von Kindern festgeschrieben wurden. Diese Rechte durchzusetzen, d.h. Kinder zu unterstützen, die ihnen zugedachte gesellschaftliche Rolle zu verwirklichen, ist das vordergründige Ziel der in dieser Arbeit besprochenen Ansätze von Kinderorganisationen und den in ihnen aktiven Kindern. Offensichtlich genügt es nicht, die Rechte der Kinder in einer Resolution festzuschreiben, ohne ihre Durchsetzung sicherzustellen. Während sich in Europa die Durchsetzung von Kinderrechten hauptsächlich auf Partizipationsmodelle beschränkt, die Kindern in einer Art Nachahmung der ‚Erwachsenenwelt‘, also in speziell geschaffenen Strukturen, ihre Rechte praktizieren lassen, geht es in außereuropäischen Gesellschaften weiterführend um die Frage, wie Kinder selber Verantwortung übernehmen und wirksam in gesellschaftliche Entscheidungsprozesse eingreifen können (vgl. Miranda 1999; Liebel 2001a). Ein Beispiel ist die seit den 1970er Jahren in Lateinamerika aufkommende Forderung von Kindern nach Teilhabe an ökonomischer Macht. Kinder organisieren sich, um sich dagegen zu wehren, von der wertschöpfenden Arbeit und dem damit verbundenen Respekt, der gesellschaftlichen Anerkennung und Würde, ausgeschlossen zu werden. Ihre Forderung nach Gleichberechtigung geht über das oben beschriebene Partizipationsrecht innerhalb von geschaffenen Strukturen hinaus. Nachdem diese Entwicklungen außerhalb Lateinamerikas lange keine Beachtung gefunden haben, beeinflussen sie inzwischen auch die Kindheitsdebatte im Norden (Liebel 1999b, 2001a/b).

Eine Art von Aktionismus, wie er in Lateinamerika zu beobachten ist, bei dem Kinder außerhalb des von Erwachsenen geschaffenen Rah-

mens für ihre Rechte eintreten und ihre Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen und Macht fordern, birgt unabdingbar Konfliktpotential. Hier wird gleichzeitig deutlich, dass Kinder bei der Sicherstellung ihrer Rechte als Akteure zu begreifen sind.

1.1.3 *Soziale und politische Rahmenbedingungen*

Organisationen, welche die Erweiterung gesellschaftlicher Partizipation von Kindern zum Ziel haben, entstehen und arbeiten nicht unabhängig von den politischen und sozialen Rahmenbedingungen. So setzen staatliche Strukturen beispielsweise Altersbeschränkungen oder -grenzen fest, die sich auf die Machtverteilung innerhalb von Gruppen auswirken und in Form von Hierarchien niederschlagen (vgl. Miranda 1999). Diese Hierarchien spiegeln wiederum den sozialen Status des Kindes in der Gesellschaft wider. Der Grad an gesellschaftlicher Hierarchisierung findet auch in dem Selbstverständnis der Kinder Niederschlag, vor allem bezüglich ihres Selbstwertgefühls und ihres Selbstvertrauens in die eigene Handlungsfähigkeit.

Soziale Rahmenbedingungen beinhalten eine weitere Dimension, welche für Kinderorganisationen und insbesondere für ihre Zielperspektiven von zentraler Bedeutung sind. Es handelt sich um die konkrete soziale Situation der Gesellschaften, in welchen Kinder aufwachsen. Kinderorganisationen reagieren auf soziale Missstände und Probleme und suchen die Situation der Kinder zu verbessern, indem sie direkt an dem Kontext der Betroffenen ansetzen. So lassen sich beispielsweise Differenzen in Bezug auf Ziele und Arbeitsweisen von Kinderorganisationen zwischen Ländern des Südens und des Nordens erklären, da erst der Kontext ihrem Wirken Sinn verleiht.

So bestimmt der soziale und politische Rahmen einer Gesellschaft bis zu einem gewissen Grad die Handlungs- und Zielperspektive der Kinderorganisation (vgl. Schibotto 1999), wobei die politischen Strukturen vordergründig die Rolle der Kinder in der Gesellschaft festlegen und die sozialen Bedingungen besonders auf die Inhalte von Kinderorganisationen Einfluss haben. Die Beachtung dieser politischen und sozialen Kontextualität erst lässt ein Verständnis für die in der Praxis zu findenden Ansätze zu und weist damit auf einen unverzichtbaren Bereich in der Beschäftigung mit der Arbeit von und mit Kindern hin.

1.2 Kinderorganisationen oder Organisationen für/mit Kindern – theoretische Annäherung

Die aus den unterschiedlichen sozialen und politischen Bedingungen entstehende Bandbreite an Kinderorganisationen (s.o.) kann hier nicht dargestellt werden. Im Fokus dieser Arbeit sind solche Organisationen/soziale Bewegungen, die für, mit oder von benachteiligte(n) Kinder(n) in den durch soziale wie ökonomische Ausgrenzung gekennzeichneten Regionen in den Ländern des Südens entstehen und arbeiten.

Während bis in die 1970er Jahre hinein ein karitativer Ansatz als Reaktion auf die Auswirkungen von Armut und Benachteiligung auf Kinder und Jugendliche im Vordergrund stand, wurde ab Anfang der 1980er Jahre partizipativen Ansätzen mehr Beachtung geschenkt. Schibotto (1999: 184-194) zeichnet diese Entwicklung für Organisationen im Bereich arbeitender Kinder in Lateinamerika nach, weist damit jedoch auch auf allgemeine Tendenzen hin, die sich in den gewonnenen Erfahrungen und dem Wandel im Hinblick auf das Kindheitsverständnis begründen. Die wohlthätige Arbeit für Kinder, nämlich die Befriedigung ihrer unmittelbaren Bedürfnisse als Antwort auf ihre Probleme, wich in den vergangenen 20 Jahren in vielen Bereichen einer Arbeit mit Kindern, welche die Betroffenen bei der Bewältigung ihrer täglichen Lebenszusammenhänge beteiligt. Der UN-Sprachgebrauch konzentrierte sich nunmehr auf ‚Capacity Building‘, was später von ‚Empowerment‘ abgelöst wurde (vgl. Terenzio 1999: 207) und diese Entwicklung konzeptionell widerspiegelte. Anstatt Kinder in schwierigen Situationen als ‚Problemfälle‘ zu betrachten, die rehabilitiert werden müssen, um schließlich resozialisiert der Gesellschaft zu dienen zu können, wurde nun verstärkt auf ihre Potentiale hingewiesen und auf ihre Fähigkeit, Probleme selber zu lösen. Das bedeutet allerdings nicht, dass der Wohltätigkeitsansatz allgemein als überholt angesehen und nicht mehr angewendet wird. Vielmehr existiert eine Vielzahl unterschiedlichster institutionalisierter oder informeller Ansätze parallel, die ihre eigenen Antworten auf Probleme suchen, von denen Kinder betroffen sind. Schibotto (1999) weist auf die Notwendigkeit theoretischer Modelle für die „soziale Aktion“ für oder mit Kindern hin, die im Folgenden verkürzt erläutert werden sollen. Schibotto unterscheidet zwischen drei Ansätzen:

- a) Fürsorge als Modell sozialer Aktion,
- b) das ‚Umgehen mit der Situation‘ und
- c) die soziale Aktion für Entwicklung, Veränderung und Wandel.

a) Das Fürsorge-Modell

Das Fürsorge-Modell steht für eine Aktion, welche die Befriedigung unmittelbarer Bedürfnisse zum Ziel hat. Sie entwickelt dabei keinerlei selbstlaufende Dynamik, welche die Probleme und ihre Ursachen selbst bekämpfen würde. Es werden immer nur individuelle Fälle mit solch einer Aktion erreicht. Neben Bedenken auf der ethischen, pädagogischen und politischen Ebene, die sich in Bezug auf solch ein Modell aufdrängen, entstehen auch quantitative Schwierigkeiten, da keine flächendeckende Fürsorge geleistet werden kann. Dieses Modell eignet sich keineswegs für die Lösung von Problemen, insbesondere wenn diese struktureller Natur sind; vielmehr mildert sie die Symptome sozialer Ungerechtigkeit. Kinder werden in diesem Modell als passive Objekte wahrgenommen, die als Opfer abstrakter Umstände zu Empfängern von Hilfsprogrammen werden.

b) ‚Umgehen mit der Situation‘ (Managing the situation)

In diesem Modell werden die politischen, kulturellen und sozialen Strukturen des herrschenden Gesellschaftssystems im Grunde als gut befunden, sodass die auftretenden Probleme als zeitweilige und vorübergehende Unzulänglichkeiten gelten. Sie werden somit nicht als Ausdruck struktureller Gewalt oder als Defizit des Systems aufgefasst. Vielmehr sind diese Probleme als natürliche Gegebenheiten zu verstehen, als ein Mangel in der Funktionsweise; also nicht als ein Ausdruck für die Notwendigkeit einer Systemveränderung, sondern für partielle Korrekturen und eindämmende Maßnahmen, die zu einem besseren ‚Umgehen mit der Situation‘ führen. Schibotto unterscheidet bei diesem Modell zwischen zwei Ausprägungen, dem ‚medizinischen‘, also präventiven oder heilenden, und dem ‚Polizei- oder Repressionsmodell‘, das auf Kontrolle und Zwangsmaßnahmen basiert. Das gemeinsame Ziel beider Ansätze ist nicht die soziale Veränderung, sondern die soziale Kontrolle. Angestrebt wird die Re-Sozialisation und Integration der Kinder in die bestehende Gesellschaftsform. Die ‚krankenden‘ Symptome der Gesellschaft werden in

den Kindern, die in der schwierigen Situation stehen, selber gesehen; vor ihnen muss die Gesellschaft geschützt werden. Den Ausgangspunkt dieses Ansatzes bildet sowohl die unkritische Akzeptanz des herrschenden Systems als auch eines Kindheitsmodells, das Kinder als unfertige Wesen begreift, die noch keinerlei Verantwortung übernehmen können und bei (von der Idealvorstellung) abweichendem Verhalten therapiert und ‚normalisiert‘ werden müssen.

c) Die soziale Aktion für Entwicklung, Veränderung und Wandel

Dieses Modell geht davon aus, dass: „die Probleme der Kinder und Jugendlichen aus den ärmeren Bevölkerungsschichten struktureller und nicht konjunktureller Natur sind, dass sie politisch und nicht nur verhaltensabhängig sind und ebenfalls objektiv und permanent, keinesfalls subjektiv und zufällig“ (Schibotto 1999: 191). Diesem Modell zufolge muss jede Aktion mit Kindern in einem übergeordneten Rahmen stattfinden. Sie zielt auf Veränderungen der sozialen Mechanismen ab, welche die Probleme hervorrufen und sucht aktiv nach Lösungen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene. Die Aktivitäten dieses Modells, die oftmals denen der beiden anderen Modelle ähneln, erlangen ihre Legitimation dadurch, dass sie durch ihre politische Dimension auf einen breiteren Prozess und eine langfristige Perspektive ausgerichtet sind. Diese Art sozialer Aktion legt „großen Wert auf Prozesse zur Bildung positiver individueller wie kollektiver Identitäten, auf partizipative und bewusstseinsbildende Prozesse, und schließlich auf Organisationsprozesse“ (ebd. S. 192).

Die Betroffenen werden in diesem Modell als handelnde Subjekte angesehen, die sich ihrer eigenen Identität, ihrer Rollen, Probleme und ihrer Möglichkeiten bewusst werden und dort ansetzend einen Entwurf für Veränderung hervorbringen können. Bewusstsein und Fähigkeiten zu bilden, Selbstwertgefühl und Identität (wieder) zu gewinnen, die Chance zur aktiven Teilhabe zu gewährleisten und die Organisation der Kinder sind die wesentlichen Zielperspektiven dieses Modells. Auch solche Ansätze müssen allerdings stets kritisch hinterfragt bleiben, da die Gefahr besteht, dass Begriffe wie ‚soziale Veränderung‘ beliebig ausgelegt werden und das Modell zu einer ideologischen Modeerscheinung wird. Um den Erfolg in Bezug auf angestrebte, reale Veränderungsprozesse zu messen, sind effektive

Instrumente vonnöten, die Aufschluss geben über die Frage, welche pädagogisch-methodischen Modelle herangezogen werden müssen, um die gewünschten Veränderungsprozesse wirksam und erfolgreich anzuregen und zu unterstützen. Kritisch sollte man auch gegenüber der Arbeitsweise dieser Organisation im Hinblick auf die Subjekte sozialen Wandels bleiben. Während teilweise die Kinder selbst als handelnde Subjekte in dem Prozess begriffen werden, wird teilweise aufgrund altersbedingter Stereotypen und traditioneller Altershierarchien darauf zurück verfallen, die Erwachsenen in der Organisation als qualifizierte Personen und damit Subjekte und Akteure anzusehen. Der Partizipationsgrad von Kindern kann ein wichtiger Hinweis bei der Einschätzung von Kinderorganisationen dieser Art sein.

Das letztgenannte Modell (C) ist im Kontext dieser Arbeit von Bedeutung. Es enthält mehrere Einzelkomponenten, welche theoretischer Erläuterung bedürfen. Dabei handelt es sich erstens um die Organisationsstruktur und -ausprägung, zweitens um die dem Modell zugrunde liegende subjektorientierte Theorie und drittens um die methodische Umsetzung einer sozialen Aktion mit Kindern, die auf soziale Veränderungen zielt:

Die Organisationsstruktur des Modells C ist partizipativ und auf Selbstorganisation angelegt. Daher sollen zunächst die Begriffe Partizipation und Selbstorganisation erläutert und in den Kontext von Kinder-Organisationsstrukturen gestellt werden (1.3.1). Eine mögliche Organisationsausprägung des Modells C ist die soziale Bewegung von Kindern. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um diese Form handelt, soll zunächst der Begriff der Sozialen Bewegung bestimmt werden (1.3.2), um später die südafrikanische Kinderbewegung kontextuell zu verorten (s. Kapitel 2).

Modell C arbeitet mit einem Ansatz, der in der subjektorientierten Theorie begründet liegt. Diese Theorie soll anhand der Ausführungen Liebels und Scherrs erläutert und wissenschaftstheoretisch mit Hilfe der Subjektwissenschaft Klaus Holzkamps unterlegt werden (1.4).

Die methodische Umsetzung subjektwissenschaftlicher Ansätze knüpft an die beiden vorangegangenen Punkte an. Es sollen erziehungphilosophische Ideen aufgezeigt werden, welche subjektorientierten Ansätzen folgen und sich mit der Umsetzung einer subjektorientierten

entierten, partizipativen pädagogischen Praxis, beschäftigen (1.5). Die für diesen Zweck herangezogenen befreiungspädagogischen Ansätze können gewissermaßen als Wurzeln für das im Anschluss zu erläuternden Empowerment-Konzept angesehen werden.

1.3 Begriffe und ihr Bedeutungszusammenhang

1.3.1 Partizipation und Selbstorganisation in Kinderorganisationen

Beide Begriffe, sowohl Partizipation als auch Selbstorganisation im Zusammenhang mit Kindern und Kinderorganisationen, können unter zwei unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet werden. Zunächst beschreiben sie schlicht eine Organisationsform unter Betonung des Status der Kinder innerhalb der Organisationsstrukturen. Dabei kann, wie im Folgenden deutlich werden wird, Selbstorganisation als eine Weiterführung von Partizipation angesehen werden, bei der die Wirkungsmacht der Kinder innerhalb der Organisation vergrößert wird. Zugleich können Partizipation und Selbstorganisation innerhalb von Organisationen als Methode zur Förderung autonomer Handlungsfähigkeit von Kindern in ihren Gesellschaften angesehen werden. Das Ziel dabei ist die Vergrößerung der gesellschaftlichen Teilhabe an (Entscheidungs-)Macht, also die gesellschaftliche Partizipation.

Das Recht der Kinder auf freie Meinungsäußerung und Versammlungsfreiheit wurde, wie oben erwähnt, in der Kinderrechtskonvention festgeschrieben und Partizipation ist spätestens seit diesem Zeitpunkt ein viel diskutiertes Thema weltweit. Viele nichtstaatliche Kinderorganisationen (NGOs), sowie kirchliche und staatliche Projekte im Norden wie im Süden schrieben sich die Partizipation von Kindern auf ihre Fahnen; ihre tatsächliche Umsetzung fällt jedoch sehr unterschiedlich aus (vgl. Terenzio/Liebel 2001b). Es kann grundsätzlich von zwei verschiedenen Ausprägungen von Partizipation ausgegangen werden. Die eine Form lässt sich als eine Art ‚Pseudo-Partizipation‘ entlarven, bei der die Kinder innerhalb von Grenzen, die von Erwachsenen gesetzt werden, oftmals in einer für die Kinder institutionell geschaffenen Welt Entscheidungen treffen und am Geschehen mitwirken können. Partizipation bleibt dabei auf ‚Kinderangelegenheiten‘ oder marginale gesellschaftliche Fragen beschränkt und wird als eine wohlwollende Geste von Seiten Erwachsener an Kinder verstan-

den (vgl. Liebel 2001b; 1999). Diese Form von Partizipation kennt viele verschiedene Spielarten. Besonders scheinheilig wirken solche Modelle, in denen Kinder manipuliert und für Interessen oder Wünsche Erwachsener (öffentlichkeitswirksam) instrumentalisiert werden oder zwar gehört, aber Vorschläge ihrerseits im Endeffekt nicht berücksichtigt werden (ebd.). Das wesentliche Merkmal dieser Art von Partizipation ist der Objekt-Status der Kinder, der eine gleichberechtigte Teilhabe an Entscheidungsprozessen verhindert: Kinder werden im Verhältnis zur Erwachsenenwelt und zur Realität nicht Ernst genommen und ihnen wird die Fähigkeit abgesprochen, sich aktiv mit ihren Lebensverhältnissen auseinandersetzen zu können.

Liegt dem Partizipationsbegriff einer Organisation jedoch eine subjektorientierte Theorie zugrunde, und damit beziehe ich mich auf die zweite Form, müssen Kinder aktiv und gleichberechtigt in Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Das erfordert notwendigerweise, dass Kinder nicht mehr als Objekte wahrgenommen werden, die abhängig sind von dem Wohlwollen der Erwachsenen, sondern als eigenständige Subjekte mit gleichen Rechten anerkannt werden (Liebel 2001b: 179). Es scheint plausibel, dass dies die Voraussetzung dafür ist, dass Kinder ein aktiv handelndes, verantwortungsbewusstes und eigenständiges Selbstbild entwickeln können und unter Partizipation nicht länger nur das verstehen, was ihnen von Erwachsenen an Mitspracherecht eingeräumt wird. Dieser Partizipationsform, charakterisiert durch ein gleichberechtigtes Generationenverhältnis ohne bevormundende Strukturen, ist Konfliktpotential inhärent, da sich herrschende Machtverhältnisse zwischen den Generationen grundlegend verändern. Zunächst beziehen sich diese Partizipationsprozesse auf die in Kinderorganisationen involvierten Erwachsenen; sie zielen jedoch darauf ab, die Wirkungsmacht der Kinder innerhalb von Familien, der Zivilgesellschaft und gegenüber Autoritäten zu vergrößern.

Im Kontext dieser Arbeit kann nur die zweite Ausprägung von Partizipation von Interesse sein, zumal Kinderbewegungen im Hinblick auf das Subjektsein der Kinder Tatsachen schaffen.

Um den tatsächlichen Partizipationsgrad von Kindern innerhalb von Organisationen messen zu können, entwickelte Angel Gaytán im Zusammenhang mit guatemaltekischen Kinderorganisationen ein

Modell, das als Evaluationsinstrument dienen kann. Es fragt nach dem Machtanteil der Kinder gegenüber Erwachsenen und orientiert sich dabei an der UN Konvention, in denen Kindern das Recht auf Machtausübung zugestanden wird (vgl. Gaytán 1999: 267-294). Dabei führt er den Begriff der Selbstorganisation ein und grenzt ihn von dem Partizipationsbegriff ab.

Gaytán unterscheidet zunächst einmal sechs Organisationsformen: 1) Herrschaft der Erwachsenen, 2) Anweisungen durch Erwachsene, 3) Konsultierung von Kindern, 4) Vertretung der Kinder, 5) Partizipation und 6) Selbstorganisation (ebd. 1999: 281ff). Die Wirkungsmacht der Kinder, die bei 1) nicht und bei 6) vollständig vorhanden ist, kann nach Gaytán's Modell anhand von vier Indikatoren gemessen werden: a) den Ebenen des Bewusstseins, b) den Arten der Meinungsbildung, c) der Entscheidungsfähigkeit und d) der Qualität der Aktion. Diese Indikatoren resultieren aus der Annahme, dass die Voraussetzung für Partizipation die Fähigkeit ist, eine Position gegenüber Geschehnissen und Problemen (der Umwelt) einzunehmen und sich Zielen, Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten bewusst zu sein (ebd. S. 280).

Von besonderer Bedeutung für die weitere Untersuchung sind die Ebenen 5) (Partizipation) und 6) (Selbstorganisation), die bei Gaytán folgendermaßen voneinander abgegrenzt werden:

- Partizipation: „Die Kinder legen ihre Zeit- und Arbeitspläne und ihre Aktivitäten selber fest, übernehmen gemeinsam mit dem Personal der Institution die Verantwortung, bestimmen individuelle Verantwortlichkeiten, setzen ihre Pläne um und evaluieren sie mit Hilfe der Mitarbeiter/innen. (...)“ (ebd. S. 284).
- Selbstorganisation: „Die Kinder und Jugendlichen leiten ihre Organisation selbst, führen ihre Aktivitäten durch und schlagen neue Aktionen vor ohne die Hilfe von erwachsenen Expert/innen oder Promoter/innen, auch wenn sie in einigen Fällen deren spezielle Dienste in Anspruch nehmen. In diesem Moment haben sie die volle und effektive Kontrolle über ihre eigenen Mittel und Möglichkeiten. (...)“ (ebd. S. 285).

Auch wenn sich dieses Modell besonders auf die strukturelle Organisationsebene bezieht, während es in der vorliegenden Fallstudie

schwerpunktmäßig um Basisorganisierungs- und Partizipationsprozesse von Kindern handelt, scheint Gaytán's Modell in leicht modifizierter Form ein geeignetes theoretisches Orientierungsmuster für die spätere Auswertung der generierten Daten zu bieten. Darüber hinaus führt es den Partizipationsbegriff weiter und leitet über zur Selbstorganisation von Kindern, die vordergründig von Interesse sein wird. Im folgenden Schaubild wird das Modell zusammenfassend dargestellt. Es soll verdeutlichen, auf welchen Ebenen Partizipation stattfinden kann, wobei a) den niedrigsten Grad und d) den höchsten Grad an Partizipation repräsentiert. Mithilfe dieses Modells werden sich im Kontext der Fallstudie Rückschlüsse in Bezug auf den Partizipationsgrad der Kinder in der südafrikanischen Kinderbewegung ziehen lassen und auf die Ebenen, auf denen die an der Studie beteiligten Kindergruppen Unterstützungsmaßnahmen oder Schulungen benötigen, um einen größeren Partizipationsgrad zu erlangen.

Ebenen des Bewusstseins	Arten der Meinungsbildung	Entscheidungsfähigkeit	Qualität der Aktion
a) Gar kein Bewusstsein: die Kinder nehmen nicht wegen der Verwirklichung ihrer Rechte an den Gruppenaktivitäten teil	a) Keine Meinung: keine Beurteilung ihrer Umwelt und Aktivitäten, bloße Beschreibung	a) Keine Option: die Entscheidungen sind schon von Erwachsenen getroffen worden	a) Die fremdbestimmte Aktion: die Kinder tun, was Erwachsene ihnen sagen
b) Intuitives Bewusstsein: die Kinder haben Grundkenntnisse über ihre Rechte und die Organisation und bejahen sie	b) Die beeinflusste Meinung: von Fachleuten oder Außenstehenden die Meinung übernommen	b) Die einzige Option: es wird nach dem Einverständnis gefragt auch wenn offensichtlich ist, dass sie zustimmen	b) Die angeleitete Aktion: für die Durchführung werden noch Ratschläge und Hilfe benötigt
c) Basisbewusstsein: die Kinder entdecken, dass sie eine Rolle bei der Durchsetzung ihrer Rechte spielen und beginnen, sich dafür verantwortlich zu fühlen	c) Die logische Meinung: genügend Information, um unabhängig von anderen eine Meinung äußern zu können; das Urteil kann begründet werden	c) Die relative Option: nur scheinbar können sie zwischen zwei Aktionsoptionen entscheiden, es geht jedoch nur noch um die Art der Umsetzung der Aktion, die schon beschlossen ist	c) Die verhandelte Aktion: die Gruppe hat große Fähigkeiten in der Durchführung von Aktionen erlangt. Die Leitung kann über von außen an sie herangetragene Aktivitäten verhandeln, kann diese modifizieren etc.
d) Perspektivisches Bewusstsein: die Kinder verfolgen die Aktivitäten anderer Kinderorganisationen und bringen sie mit ihren Aktivitäten sowie gesellschaftlichen Prozessen in Verbindung; sie können die Realität analysieren und interpretieren, die Beziehung zu Erwachsenen ist gleichberechtigt, der Blick zukunftsorientiert	d) Die übergeordnete Meinung: sie ist nicht nur logisch, auch Kreatives und Bereicherndes, innovative Vorschläge kommen hinzu	d) Mehrfachooptionen: sie können tatsächlich zwischen mehreren Optionen entscheiden	d) Die avantgardistische Aktion: die Praxis der Organisation wird während einer bestimmten Periode systematisiert und aufgearbeitet, um daraus neue Erkenntnisse zu gewinnen, die sich in alternative Aktivitäten umsetzen lassen

Quelle: Gaytán, 1999: 286 ff; Verkürztes Schema von der Autorin

Der höchste Partizipationsgrad (d) drückt – soweit Erwachsene beteiligt sind – eine gleichberechtigte Beziehung zwischen Erwachsenen

und Kindern innerhalb der Organisationsstrukturen aus. Die Kinder haben einen Bewusstseinsgrad erreicht, der es ihnen ermöglicht, sich selbst aus ihrer Perspektive eine Meinung zu bilden, Geschehnisse in ihren Gesamtszusammenhang zu stellen und autonom Entscheidungen zu treffen. Die Entwicklung der Organisation wird von ihnen aktiv (mit)gestaltet.

„Die Vorstellung, dass Kinder sich organisieren, um für sich selbst zu sorgen, setzt voraus, dass Kinder sich selbst überlassen werden, sei es weil die traditionellen Versorgungsgemeinschaften zusammenbrechen, sei es weil für die Kinder ein ‚autonomes Leben‘ und ‚eigene Entscheidungen‘ zum erstrebenswerten Lebensziel werden“ (Liebel 2001a: 47). Hier wird ein entscheidender Aspekt von Selbstorganisation in Abgrenzung zur Partizipation in Kinderorganisationen zum Ausdruck gebracht: Wenn sich die äußeren Rahmenbedingungen, in denen Kinder aufwachsen, durch mangelnde Achtung, Versorgung und Unterstützung dieser Gruppe bzw. sich ihren Interessen als gegenläufig auszeichnen, können Selbstorganisationsprozesse ein wirksames Instrument zur Überlebenssicherung bzw. Verbesserung der eigenen Lebensumstände sein. In diesem Sinne kann Selbstorganisation sowohl als Mittel zur Durchsetzung gesellschaftlicher Partizipation wie auch als Selbsthilfemöglichkeit zur Verbesserung der unmittelbaren Lebenssituation angesehen werden.³

Ein Begriff, der den autonomen Aktionismus von Kindern beschreibt, wurde in Lateinamerika im Zuge von Kinderbewegungen geprägt. Es handelt sich dabei um den Begriff des ‚Protagonismus‘, der sich aus der pädagogischen Richtung des ‚Educación Popular‘ als Praxis herausgebildet hat. Educación Popular kann in der Tradition der Befreiungspädagogik als eine Alternative zu der gängigen Entwicklungs- und Modernisierungstheorie verstanden werden. Sie findet dort Anwendung, wo Menschen marginalisiert, benachteiligt und unterdrückt werden. Das Ziel dieser pädagogischen Praxis ist die Erweiterung der eigenen Möglichkeiten und die Vergrößerung des Einflusses in der Gesellschaft durch die aktiv handelnden Subjekte selbst. Das aus dieser pädagogischen Richtung entstandene ‚Protagonismo Popular‘

3 Beispielsweise organisieren sich Kinder und Jugendliche in Gangs um ihre Situation zu verbessern und auf ihre Weise an Gesellschaftsprozessen zu partizipieren.

meint die befreiende Aktion von ausgegrenzten Bevölkerungsgruppen, die in verschiedensten Formen auftritt und der Verbesserung ihrer Lebensumstände dient. Aus dieser Tradition heraus begann in Lateinamerika die Debatte um Kinder als Protagonisten Ende der 1970er Jahre. Damit sollte das aktive Verhältnis der Kinder zu ihrer Umwelt, ihre Unabhängigkeit und Kompetenz ausgedrückt werden (Liebel 2001b). Protagonismus, diskutiert im Zusammenhang mit Kinderbewegungen, drückt 1. eine Haltung oder Sichtweise aus: Kinder spielen die Hauptrolle in ihrer eigenen Entwicklung und in der Gestaltung ihres Lebens; 2. einen sozialen Prozess: Kinder setzen sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander; sowie 3. eine Tatsache und Zielperspektive: Kinder strukturieren die Gesellschaft in ihrem Interesse um (vgl. Gaytán 1999). Dabei wird zwischen einer spontanen und einer organisierten Form von Protagonismus unterschieden. Spontaner Protagonismus kann als teils individuelle, teils kollektive Formen alltäglicher Überlebensstrategien charakterisiert werden, z.B. wenn Kinder für ihre jüngeren Geschwister sorgen, den Haushalt führen, gegen ungerechte Behandlung von Erwachsenen rebellieren oder darauf bestehen, ernst genommen und respektiert zu werden. Die organisierte Form von Protagonismus zeichnet sich dadurch aus, dass sich Kinder in Solidarität zusammenschließen, um gemeinsam ihre Interessen durchzusetzen und damit Einfluss auf soziale und politische Entscheidungen, die sie und ihre Zukunft betreffen, zu erreichen (vgl. Liebel 2001b). Im Kontext sozialer Kinderbewegungen wird besonders diese zweite, organisierte Form von Protagonismus, von Interesse sein.

1.3.2 *Soziale Bewegungen*

Soziale Bewegungen haben eine lange Tradition und viele Gesichter: Sie können die politische Kultur verändern und sogar Regierungen stürzen, wie nicht zuletzt antikoloniale Widerstandsbewegungen zeigten (vgl. Rucht 2003).

„Soziale Bewegung ist ein mobilisierender kollektiver Akteur, der mit einer gewissen Kontinuität auf der Grundlage hoher symbolischer Integration und geringer Rollenspezifikation mittels variabler Organisations- und Aktionsformen das Ziel verfolgt, grundlegenden Wandel

herbeizuführen, zu verhindern oder rückgängig zu machen“ (Raschke 1987 zit. n. Stock 2001: 4/5).

Unter sozialen Bewegungen können nach dieser Definition Einzelne oder Gruppen verstanden werden, die sich zusammenschließen, um gemeinsam aktiv in politische Entwicklungen einzugreifen und in diesem Prozess weitere Menschen für ihre Ziele mobilisieren. Soziale Bewegungen zeichnen sich in der Regel dadurch aus, dass sie kein für alle verbindliches Programm und keine leitenden Gremien, also keinerlei ‚harte‘ Organisationsstruktur haben. Es handelt sich vielmehr um offene Organisations- und Aktionsformen, deren Akteure durch symbolische Werte und Normen ein starkes Gemeinschaftsgefühl entwickeln.

Es ist zunächst nicht festgelegt, ob eine solche Bewegung als fortschrittlich-emanzipatorisch oder reaktionär eingestuft werden kann – auch die Nationalsozialisten hatten sich zuerst als eine soziale Bewegung konstituiert und auch heute stehen nicht wenige soziale Bewegungen für rassistische, reaktionäre und andere antiemanzipatorische Ziele (Rucht 2003: 8; Stock 2001: 5). Die in dem Zitat angeführte ‚gewisse Kontinuität‘ weist darauf hin, dass sich soziale Bewegungen von kurzfristigen, punktuellen Protesten oder Aktionen darin unterscheiden, dass sie längerfristig agieren. Stock weist darauf hin, dass soziale Bewegungen nicht notwendigerweise ‚revolutionär‘ einzustufen sind, da sie sich in den meisten Fällen darauf beschränken, „Teilstrukturen der Gesellschaft verändern zu wollen oder gar nur einzelne konkrete Forderungen zu stellen“ (ebd. S. 5). Sie konstituieren sich dabei entlang von Abwehrkämpfen gegen Missstände.

Über Erfolg oder Misserfolg sozialer Bewegungen lässt sich kaum eine generelle Aussage machen. Das liegt vor allem darin begründet, dass unterschiedlichste Kriterien und Maßstäbe angelegt werden können, die sich jeweils aus den spezifischen politischen, sozialen und historischen Rahmenbedingungen neu ergeben. Enttäuschung wird bezüglich der Erfahrungen im Zusammenhang mit antikolonialen Befreiungsbewegungen des letzten Jahrhunderts laut, da sich der ursprüngliche Befreiungsgedanke nach dem Erreichen der nationalstaatlichen Unabhängigkeit und Übernahme der Staatsmacht nicht selten in autoritäre Herrschaftsstrukturen und Führerkult umwandeln oder zumindest dahingehende Tendenzen aufweisen (s. z.B.

Zimbabwe, Namibia⁴, Algerien, Liberia). Stock weist darauf hin, dass Kernpunkte sozialer Emanzipation – die Freiheit des Individuums bei gleichzeitiger sozialer Gleichberechtigung – prinzipiell und unabhängig von politischen und sozialen Strukturen als Indiz dafür gelten können, wie erfolgreich sich eine soziale Bewegung mit emanzipatorischem Anspruch einschätzen lässt (ebd. S. 6). Nicht nur nationale Befreiungsbewegungen sind der Dialektik zwischen Widerstand auf der einen und Integration in die bestehenden Verhältnisse auf der anderen Seite ausgesetzt. Es drückt sich darin eine gewisse Tragik sozialer Bewegungen aus, denn es enden auch andere soziale Basisbewegungen nicht selten in realpolitischen, verstaatlichten Parteien und gliedern sich damit in herrschende Strukturen ein, ohne die einst angestrebten Veränderungen wirksam durchzusetzen (vgl. Wolter 2001: 59).

Soziale Bewegungen grenzen sich zum großen Teil bewusst von Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs) ab, denen sie in vielen Fällen Staatsnähe und Expertentum vorwerfen. Allerdings verstehen sich NGOs oftmals selbst als Bewegungsinfrastruktur und sind bestrebt zu beweisen, dass Vorwürfe beispielsweise hinsichtlich vermeintlich hierarchischer Organisationsstrukturen nicht gerechtfertigt sind. Diese Auseinandersetzung resultiert nicht selten vor dem Hintergrund, dass viele NGOs selbst aus absterbenden sozialen Bewegungen hervorgingen und bei radikaleren Gruppierungen der Bewegungen als angepasst abgeurteilt werden (ebd.).

Trotz aller Widersprüche und einer in vielen Fällen zweifelhaften Erfolgsbilanz wird von Sozialwissenschaftlern und Politologen in der Regel keine Alternative zu sozialen Bewegungen gesehen, wenn es um soziale und gesellschaftliche Veränderungsprozesse geht: „Mehr denn je gilt also, dass nichts anderes übrig bleibt, als sich auf Bewegungen zu beziehen und in und mit ihnen zu arbeiten, um Emanzipation, Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Menschen zu befördern“ (Hernández/Azzellini 2001: 58).

4 Für eine beispielhafte Analyse bezüglich der Entwicklung Namibias seit der Unabhängigkeit, s. Melber, Henning: Namibia. Grenzen nachkolonialer Emanzipation. Brandes & Apsel, 2003

1.4 Subjektorientierung

1.4.1 Theoretische Annäherung

„Kinder als Subjekte zu verstehen, betont einen Anspruch, der sich gegen verschiedene ideologische und praktische Formen der Degradierung zum Objekt richtet“ (Liebel 2001a: 303).

In vielen kindheitstheoretischen Betrachtungen der letzten drei Jahrzehnte kann ein Wandel im Kindheitsverständnis festgestellt werden, der mit ‚Re-Subjektivierung‘ zu beschreiben ist (s. 1.1.1). Dieser Wandel konstatiert sich beispielsweise dadurch, dass Kinder auf dem ökonomischen Markt als eine eigene Konsumgruppe entdeckt worden sind. Aber er wird auch konkret eingefordert von Kindern selber, von Kinderorganisationen und -bewegungen und involvierten Erwachsenen. Vor allem im Zusammenhang mit den Kinderbewegungen arbeitender Kinder in Lateinamerika werden Forderungen laut, Kinder nicht mehr bloß als zu schützende ‚Entwicklungs-Objekte‘ anzusehen, sondern sie als den Erwachsenen gleichberechtigte soziale und ökonomische Subjekte in der Gesellschaft anzuerkennen.

Der Subjektbegriff leitet sich im Allgemeinen aus Ideen der Französischen Revolution und der Philosophie der Aufklärung ab: Das vernunftgeleitete und autonome Individuum, das in freier Entscheidung seine Umwelt und sein Leben gestalten kann und Träger gleicher individueller Rechte ist. Diese, aus der europäischen Ideengeschichte entstandene, Definition bezieht sich allerdings auf eine bestimmte historische Konstellation. Sie charakterisiert das Verhältnis von Staat und Individuum und geht mit der Proklamation von Menschenrechten einher. Es wäre eurozentristisch zu behaupten, die Menschenwürde und der Respekt vor menschlichem Leben seien erst mit der Aufklärung in Europa entstanden und auf diese Region beschränkt. In außereuropäischen Gesellschaften greift der Subjektbegriff auf andere historische Erfahrungen zurück und begründet sich vor allem in ihrer Geschichte von Unterdrückung und Versklavung. So werden im Besonderen die Menschenwürde, der Respekt und die Anerkennung des Individuums als Akteur in den Mittelpunkt gestellt. Im Kontext arbeitender Kinder beschreibt Liebel dieses Phänomen folgenderweise: „In Übereinstimmung mit anderen sozialen Bewegungen unterdrückter und ausgegrenzter Bevölkerungsgruppen reklamieren und prakti-

zieren die Organisationen der arbeitenden Kinder ein Subjektverständnis und ein Subjektsein, das auf der Menschenwürde und dem Respekt vor dem menschlichen Leben basiert“ (ebd. S. 42). „Das Subjekt ist der Wille eines Individuums, etwas hervorzubringen und als Akteur anerkannt zu werden“ (Touraine zit. n. Liebel 2001a: 43). Die hier betonten Aspekte können auch in den Gedanken der befreienden Pädagogik wieder gefunden werden.

In der Subjektwissenschaft Klaus Holzkamps wird die erwachsenenzentrierte Degradierung von Kindern zu Objekten erwachsener Erziehungsvorstellungen und die darin zum Ausdruck kommende Defizitperspektive angeprangert: „Generell erklärt sich aus dem normativen Gehalt solcher Entwicklungskonzepte deren Affinität zu einer bestimmten Art von ‚Pädagogik‘: ‚Entwicklungsrückstände‘ und ‚Sozialisationsdefizite‘ implizieren in dieser Lesart geradezu die Aufgabe ihrer pädagogischen Überwindung, wobei die Entwicklungs- bzw. Sozialisations-theorie die Orientierungspunkte dafür anbietet, in welche Richtung die ‚Erziehung‘ zu wirken hat“ (Holzkamp 1997: 82/3).

Wie schon erwähnt knüpft eine subjektorientierte Arbeit mit Kindern an die oben beschriebenen Gedanken und Konzepte aus der Befreiungspädagogik an; ihre wissenschaftstheoretische Fundierung soll an dieser Stelle kurz dargestellt werden. Holzkamp knüpft zwar an das europäische Subjektverständnis an, doch erscheinen Bedeutungsunterschiede auf der wissenschaftstheoretischen Ebene wenig bedeutsam – zudem lassen sich ‚außereuropäische Alternativen‘ in diesem Bereich nicht finden.

*Wissenschaftstheoretischer Exkurs:
Die Subjektwissenschaft Klaus Holzkamps*

Innerhalb der folgenden theoretischen Diskussion wird unter ‚Subjekt‘ das bewusste, denkende und reflektierende ‚Ich‘ verstanden, das Selbst mit seinen Erfahrungen, seinem Verantwortungsbewusstsein, seiner Persönlichkeit und Individualität, das den Gegensatz zum Begriff des ‚Objekts‘ bildet (vgl. Haug zit. n. Holzkamp 1997: 20). Kinder als soziale Subjekte zu verstehen bedeutet, sie als denkende, reflektierende und subjektiv-sinnhaft handelnde Gesellschaftsmitglieder anzuerkennen (vgl. Scherr 1997: 19).

Holzkamp (1997) kritisiert in seiner Theorie der Kritischen Psychologie die Einseitigkeit des herrschenden Denkens innerhalb der Sozial- und Geisteswissenschaften, welches die gesellschaftlichen Verhältnisse als nicht zu hinterfragende Rahmenbedingungen individueller Existenz betrachtet. Diese Sichtweise lässt außer Acht, dass Menschen als Subjekte ihre Lebensverhältnisse aktiv aufrechterhalten oder zu verbessern suchen, dass sie potentiell Handlungsalternativen besitzen und die Möglichkeit haben, sich entscheiden zu können, ob sie die herrschenden Verhältnisse mit ihrem Handeln reproduzieren oder verändern wollen. Wenn sie sich entscheiden, ihre persönlichen Verhältnisse zu verändern, also ihre unmittelbare Lebenswelt nicht zu reproduzieren, hat dies immer auch gesellschaftlich-soziale Auswirkungen und muss deshalb als politische Tat gewertet werden. Die Prozesse des Reproduzierens bzw. Veränderens werden durch die subjektiven Begründungen des Individuums in Auseinandersetzung mit seinen Lebensverhältnissen vermittelt, d.h. die Gesellschaft stellt bestimmte Denkmuster und Begründungsangebote zur Verfügung, aus denen sich die subjektiven Handlungsgründe ergeben. Wesentliche Prämissen für die Handlungsgründe sind die erfahrenen Lebensbedingungen in ihrem Verhältnis zu den Lebensinteressen. Menschen, so Holzkamp, können nur dann von ihrem Standpunkt aus intentional handeln, wenn sie bestimmte Gründe dafür haben, die sich aus ihrer Lebens-/Prämissenlage ergeben, die ihre Handlungen als in ihrem Interesse für ‚vernünftig‘ erscheinen lassen. So besteht ein Wechselprozess: Die Menschen produzieren die Lebensbedingungen, denen sie zugleich unterliegen. Die gesellschaftliche Entwicklung kann somit nicht als eine Geschichte der Veränderung natürlicher Entwicklungsmöglichkeiten, sondern muss vielmehr als Geschichte der Veränderung von Lebensbedingungen angesehen werden, die von Menschen selbst produziert werden. Eine Subjektwissenschaft müsse demnach das „Moment des ‚sich-bewusst-verhalten-könnens‘ in den Mittelpunkt stellen“ (ebd. 394), da sich aus diesem notwendigen Moment die Handlungsfähigkeit begründet: Es stellt die Möglichkeiten des ‚Sich-Verhaltens‘ zu den gesellschaftlich angebotenen Bedeutungen dar. Die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in einer Gesellschaft sind durch Möglichkeiten und Behinderungen gekennzeichnet, d.h. die Spielräume, Dimensionen und Reichweiten können sehr unterschiedlich ausfallen.

Für die Ontogenese werden in der Kritischen Psychologie verschiedene, aufeinander aufbauende ‚entwicklungslogische Züge‘ unterschieden, die das Verhältnis von Kindern bzw. Jugendlichen zu ihrer Umwelt beschreiben. Es wird davon ausgegangen, dass sich Kinder die Welt zunächst über ihre unmittelbare Umgebung – im günstigen Fall dem familiären Nahbereich – aneignen, und „gesellschaftlich verallgemeinerbare Handlungsgründe“ im Denken und Handeln erst möglich werden, wenn der unmittelbare Nahbereich erschlossen ist (vgl. Holzkamp 1983: 474). Um die Gesellschaft in das Denken und Handeln einbeziehen zu können, braucht es ferner soziale Erfahrungen, welche die Unmittelbarkeit der eigenen Lebensumstände überschreiten. Diese Prozesse werden mit ‚Dezentrierung‘ beschrieben. Durch eine solche Unmittelbarkeitsüberschreitung relativiert sich die Bedeutung des Nahbereichs für die Kinder/Jugendlichen im Hinblick auf die von ihm bereitgestellten Orientierungsmuster, wodurch die Abhängigkeit zu den unmittelbaren Bezugspersonen reduziert wird (Marvakis 1995: 77). Dieser Schritt – der nur mit Hilfe abstrakten Denkens erreicht werden kann – erscheint als notwendige Voraussetzung für das ‚sich-bewusst-verhalten-könnens‘ zu der Welt, also der personalen Handlungsfähigkeit, in der sich das Individuum als Teil gesellschaftlicher Zusammenhänge erkennt.

1.4.2 Bedeutung für die subjektorientierte Praxis mit Kindern

Den subjektwissenschaftlichen Überlegungen Holzkamps folgend muss es in einer subjektorientierten Praxis mit Kindern darum gehen, Bedeutungsmuster zur Verfügung zu stellen, die ein bewusstes Umgehen mit den eigenen Lebensverhältnissen ermöglichen; ferner bedeutet es, die Spielräume und Reichweiten bezogen auf die aktive Rolle von Kindern in der Gesellschaft zu vergrößern. Falls der Nahbereich von den Kindern noch nicht ausreichend erschlossen ist – möglicherweise durch einen fehlenden (familiären) Bezugsrahmen sind zunächst in diesem Zusammenhang Bedeutungs- und Verhaltensmuster anzubieten, bevor es gilt, abstraktes Denken zu fördern. Voraussetzung für jegliche Art subjektorientierter Aktion mit Kindern ist, dass Kinder als handelnde Akteure anerkannt werden, die, wie andere Menschen auch, den von Holzkamp dargestellten Möglichkeitsraum zur Verfügung haben, durch den sie ihre herrschenden

Lebensverhältnisse aufrecht erhalten oder auch verändern können. Entschließen sie sich, ihre Lebensverhältnisse zu verändern, wird dies auch gesellschaftliche Veränderungsprozesse zur Folge haben.

Scherr formuliert dies im Kontext subjektorientierter Jugendarbeit folgendermaßen: „Ausgegangen wird von der Überzeugung, dass alle Individuen das Recht und die Fähigkeit beanspruchen können, ihr privates und ihr gesellschaftliches Leben als selbstbestimmungsfähige Einzelne und als mündige BürgerInnen zu gestalten, die begreifen, welchen gesellschaftlichen Bedingungen sie unterliegen, die sich bewusst und aktiv handelnd mit diesen Bedingungen auseinandersetzen und die ihr Leben nach Maßgabe ihrer Bedürfnisse, Interessen und Überzeugungen, also nicht nur in Anpassung an gesellschaftliche Zwänge, Normen und Leitbilder, gestalten können“ (Scherr 1997: 8).

Hier werden die Anknüpfungspunkte an die Traditionen einer kritisch-emanzipatorischen oder auch befreienden Pädagogik deutlich. Scherr begreift die Aufgabe subjektorientierter Jugendarbeit allerdings darin, Jugendliche bei ihrer ‚Subjektwerdung‘ durch das Fördern von Selbstbewusstseinsfähigkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit zu unterstützen (ebd. S. 45ff). Während Holzkamp vom Subjektsein eines jeden Individuums ausgeht, also auch dem der Kinder und Jugendlichen, liegt es bei Scherr nahe zu vermuten, dass seiner Theorie ein Entwicklungskonzept zugrunde liegt, bei dem davon ausgegangen wird, dass Kinder Subjekte werden, indem sie sich bestimmte Eigenschaften bzw. Fähigkeiten wie Autonomie und Selbstbestimmung in einem Prozess aneignen. Für die Handlungsperspektive mit Kindern scheint es von Bedeutung, ob von ‚Subjektwerdung‘ oder vom ‚Subjektsein‘ von Kindern/Jugendlichen ausgegangen wird. Dieser Arbeit liegt ein Verständnis zugrunde, das Kinder – gleich welchen Alters – als Subjekte begreift. Wie jeder Mensch haben sie einen individuellen (wie klein er auch immer sein mag) Handlungsspielraum zur Verfügung und sind gleichzeitig auf soziale Beziehungen und Anerkennung angewiesen; daher wird von ‚sozialen Subjekten‘ die Rede sein. Dabei wird davon ausgegangen, dass Erwachsene – in ihrer Definitivität – durch die Nicht-Anerkennung dieses Status den Handlungsspielraum oder, nach Holzkamp, Möglichkeitsraum der Kinder einschränken und das Subjektsein damit behindern. Erst dadurch werden sie zu Objekten degradiert, wobei allerdings dem Individuum

ein Rest an Subjektivität erhalten bleiben wird (vgl. Holzkamp 1997; Liebel 2001: 305). Die Betonung sollte demnach darauf liegen, dass die behindernden Strukturen aufgehoben werden, um damit den Handlungsspielraum des Subjekts zu erweitern.

Auch Liebel plädiert in seiner Forderung nach einem subjektorientierten Umgang mit arbeitenden Kindern dafür, Kinder als bewusst-handelnde soziale Subjekte und, im Sinne Holzkamps, ihre subjektiven Bedeutungsbegründungen anzuerkennen. Im Zusammenhang arbeitender Kinder hieße das, nach der Bedeutung und dem Wert der Arbeit für die Kinder selber zu fragen und ihre Begründungen, ihr Denken und Handeln zu respektieren (ebd. 2001a). Erwachsene sollten damit nicht aus der Verantwortung für den Nachwuchs entlassen werden, doch würde es eine solche Sichtweise verbieten, über die Köpfe der Kinder hinweg Entscheidungen zu treffen.

Bei einer subjektorientierten Arbeit mit Kindern handelt es sich somit darum, Kinder als (den Erwachsenen) gleichberechtigte soziale Gruppe mit ihren spezifischen Fähigkeiten, Handlungskompetenzen und Stärken anzuerkennen, die sich als sozialer Akteur aktiv mit der eigenen Lebenswelt auseinandersetzen kann. Dies bedeutet, dass die Perspektive der Kinder eingenommen werden muss und ihre Interessen in den Vordergrund gestellt werden sollten – das wiederum fordert ein kritisches Hinterfragen der eigenen Wertmaßstäbe. Liebel (2001) sieht in dem Ansatz die Gefahr, dass Kindern, indem man auf ‚Eigeninitiative‘ verweist, jegliche Verantwortung für ihre Lage zugeschrieben werden könnte und dadurch strukturelle Zwänge verharmlost werden. Er weist außerdem darauf hin, dass es unverzichtbar sei für eine subjektorientierte Arbeit mit Kindern, diese bezüglich Mechanismen der Instrumentalisierung von Seiten Erwachsener zu sensibilisieren.

Zusammenfassend soll darauf hingewiesen werden, dass die subjektorientierte Theorie den Rahmen für das Organisationsmodell C darstellt (s. 1.2): Sowohl die politische Aktion für sozialen Wandel, die ihre Entsprechung in der Erweiterung des Möglichkeitsraums bei Holzkamp findet, als auch die Förderung von autonomer Handlungskompetenz der Kinder, welche von Scherr betont wird, fließen als theoretische Aspekte in das Modell C ein.

1.5 Methodische Ansätze zur Förderung autonomer Handlungsfähigkeit von Kindern

Kinder zu unterstützen sich selbst zu organisieren, ihre Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten durch Bewusstwerdungsprozesse und gezielte Förderung zu erweitern, kann also als Zieldefinition von Kinderorganisationen des Modells C gelten. Dass partizipative und selbstorganisatorische Organisationsstrukturen selbst schon als Mittel zur Erreichung dieser Prozesse angesehen werden können, wurde schon erwähnt (1.3.1). Nun soll konkret auf Konzepte der pädagogischen Praxis eingegangen werden, welche an die unter Punkt 1.3 und 1.4 dargelegten Grundannahmen anknüpfen. Welche (pädagogische) Praxis ist nötig, Kinder zu unterstützen, aus einer relativen Ohnmachtsposition heraus, hin zu einer aktiv gestaltenden Rolle in Bezug auf ihre Umwelt zu kommen?

Es handelt es sich bei den folgenden Ansätzen in der Regel um die Beschreibung ähnlicher Phänomene unter Betonung unterschiedlicher Aspekte. So wird es vor allem darum gehen, die Begriffe in ihren Kontext zu stellen und die jeweilige Bedeutung für die Kindheitsforschung und die Arbeit mit Kindern zu verdeutlichen.

Die Darstellung befreiungspädagogischer Ansätze aus den Ländern des Südens soll eine Strömung aufzeigen, welche die Entwicklung hin zu Kinderorganisationen und Kinderbewegungen im Sinne des C-Modells maßgeblich beeinflusst hat.

1.5.1 Befreiungspädagogik

Die historischen Wurzeln der heutigen Debatten, die sich um die Forderung drehen, Kindern mehr gesellschaftliche Partizipationsrechte zuzugestehen, sie gegenüber Erwachsenen als gleichberechtigte soziale Subjekte und damit als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft anzusehen sowie ihre eigenständigen, selbstorganisatorischen Fähigkeiten zu stärken, liegen in reformpädagogischen Ansätzen der letzten 120 Jahre. Die zeitliche Versetzung der reformpädagogischen Bewegungen im Norden und Süden – im Norden fand die intensivste Auseinandersetzung mit diesem Thema einige Jahrzehnte früher statt – kann, neben der Asymmetrie der Machtverhältnisse, mit als ein Grund dafür angesehen werden, dass die Austauschstruktur zwi-

schen dem Norden und dem Süden sehr ungleich verlief (vgl. Lehnhart 2002: 290). Reformpädagogische Ansätze aus dem Norden fanden im Süden oft große Beachtung und wurden zum Teil in die Praxis aufgenommen, während der Austausch von Süd nach Nord – von Paolo Freire abgesehen – darin keine Entsprechung fand.

„Reformpädagogik ist nicht auf den erziehungsreformerischen Bereich beschränkt, sondern verfolgt auch immer eine gesellschaftspolitische Reformation. Die ist freilich zwischen nördlicher und südlicher Reformpädagogik unterschiedlich“ (ebd. S. 292).

Der den reformpädagogischen Ansätzen inhärente politische Pol in den Ländern des Südens ist in seinem Kontext begründet, einer Geschichte von Kolonialismus und Unterdrückung und vielfach entstanden als Beitrag der Bildung zur Befreiung der Menschen aus den unterdrückenden Strukturen (ebd.). Paolo Freires ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ ist das bekannteste dieser reformpädagogischen Konzepte, die im Folgenden als ‚Befreiungspädagogik‘ begrifflich zusammengefasst werden. Es kann an dieser Stelle nur auf eine kleine Auswahl aus dem Spektrum befreiungspädagogischer Ansätze eingegangen werden, die im Kontext sozialer Kinderbewegungen von Bedeutung sind.⁵ Bevor einige Beispiele aus Afrika gegeben werden, erfolgt eine Darstellung einzelner pädagogischer und methodischer Elemente des Konzepts Paolo Freires – nicht zuletzt, weil seine Ideen u.a. auch Einfluss auf die Befreiungsbewegung gegen das Apartheidssystem Südafrikas hatten (Niedrig 2002; Alexander/Helbig 1988).

Bei Freire dient Bildung dem Menschen dazu, sich von seinen materiellen und ideologischen Fesseln zu befreien und sie hat zum Ziel, ihre Kräfte gegen solche Mechanismen einzusetzen, die die Existenz von Herrschaft und Unterdrückung sichern (vgl. Bendit/Heimbucher 1985: 41). Solch ein Mechanismus ist beispielsweise die Kommunikationsstruktur, die Freire folgendermaßen analysiert: „Im Interesse der Herrschenden findet Kommunikation nur hierarchisch statt und erfüllt überwiegend den Zweck des Herausstellens von Machtpositionen“ (Dabisch 2002: 76). Von besonderer Wichtigkeit ist im Erziehungskonzept Freires somit der Dialog als Kommunikationsform, der

5 Auch kann keine umfassende und kritische Auseinandersetzung mit den einzelnen Ansätzen stattfinden, weil dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

keine hierarchischen Strukturen kennt und auf eine problemformulierende Methode zurückgreift. Die Dialogform ist von einer Nichtexistenz von Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet, sie kennt nur ‚Lernende/Lehrende‘ und ‚Lehrende/Lernende‘ – eine Beziehung, bei der keiner den anderen erzieht, sondern bei der Menschen sich gegenseitig bilden, indem sie in einen wechselseitigen Erkenntnisprozess eintreten (Bendit/Heimbucher 1985: 42). Dabei versteht Freire den Bildungsprozess an sich schon als Praxis der Freiheit: Dialogisches Leben und Lernen fördert die Suche nach gemeinsamen Lösungsstrategien; die ehemals Lernenden werden zu Mitforschenden und der Lernstoff entsteht durch die Problematisierung der eigenen Lebenswirklichkeit in einem Prozess zwischen Aktion und Reflexion. Bildung wird so zur Erkenntnissituation, Unterricht zu einer Begegnung im Dialog ohne Starrheit, Dogmatismus und Autorität (ebd.). Zugleich regt der Lernprozess zu Veränderung und sozialer Aktion an, da er problemorientiert und situativ arbeitet (Dabisch 2002: 80). Die Aufgabe solch eines Erkenntnisprozesses muss somit sein, durch das zentrale Element der Bewusstseinsbildung, also der Problematisierung der eigenen Lebenswirklichkeit, den Menschen eine kritisch-analytische Sicht ihrer Welt zu ermöglichen, welches die Voraussetzung ist, dass sie sich als bewusst-handelnde Subjekte in ihrer politischen und sozialen Umgebung verhalten können (Liebel 2002: 33).

Im lateinamerikanischen Kontext hat sich mit der Educación Popular eine befreiende alltagspädagogische Praxis in den Elendsvierteln der Städte in unterschiedlichsten Formen und Ausprägungen herausgebildet (Projekte, soziale Bewegungen, politische Aktionen etc.). Es handelt sich bei diesem, auf eine lange befreiungspädagogische Tradition zurückblickendem Phänomen, nicht um eine festgeschriebene Theorie oder Methode, sondern ist als gelebte Wirklichkeit und pädagogische sowie politische Tatsache zu werten (vgl. Liebel 2002: 49ff). Viele Aspekte dieser Praxis erinnern an die Erziehungsphilosophie Freires. Nicht nur in Lateinamerika wird in der pädagogischen Praxis auf Elemente der Freirenschen Pädagogik zurückgegriffen, sie wird ebenso in vielen pädagogischen Konzeptionen weltweit verwirklicht, wie z.B. in der dialogischen Erwachsenenbildung. Der in Deutschland vor allem Anfang der 1970er Jahre unter dem Begriff ‚Emanzipationspädagogik‘ diskutierte Ansatz greift ebenfalls Themen wie Herrschaft, Ungleichheit und Befreiung auf und versteht sich als eine „umfas-

sende kulturelle Aktion zur Befreiung“ (Bendit/Heimbucher 1985: 107).

Ein häufig anzutreffendes Phänomen befreiungspädagogischer Ansätze aus Ländern des Südens, das wiederum auf Erfahrungen kolonisierter und unterdrückter Nationen zurückgeführt werden kann, ist eine starke Betonung des kulturellen Aspekts: Die Re-Kulturalisierung wird zur Zieldefinition einer befreienden Pädagogik. Der guineische Befreiungskämpfer Amilcar Cabral (1924-1973) beispielsweise betonte die Relevanz des Bewusstmachens der eigenen Geschichte und Tradition und versuchte eine an die lokalen Verhältnisse angepasste Theorie zu entwickeln (Schrader 2002: 117). Vor allem sollten seiner Ansicht nach die während der Kolonialzeit importierten Bildungsinhalte durch solche abgelöst werden, die auf tradiertem Kulturgut basierten und den Erfordernissen des Landes entsprachen – Bildung wurde als Emanzipation von Unterdrückung und Unterentwicklung wie auch als Weg zur Verbesserung der konkreten Lebensbedingungen verstanden (ebd. S. 119). Im Mittelpunkt von Cabrals Schulkonzept, das wiederum eng mit dem antikolonialen Befreiungskampf verbunden ist, steht die produktive Gemeinwesenarbeit und das Eingebundensein der Schule in die Dorfstrukturen. Das Verhältnis zwischen Lehrer/in und Schüler/in kann als kooperatives Zusammenleben charakterisiert werden. Die Partizipation aller an der Schulorganisation sowie die Mobilisierung gegen die Kolonialmacht sicherte ein hohes Maß an Motivation aller Beteiligten. Außerdem erfüllte die Schule den Zweck einen ideologischen Überbau zu schaffen, der für die Ausbildung und Rekrutierung von Kadern im Befreiungskampf vonnöten ist (ebd. S. 120). Um die Schüler/innen an die internationale Gemeinschaft anzubinden wurde Portugiesisch als Unterrichtssprache gewählt, und um ihnen demokratisches Verhalten zu vermitteln, wurden sie an der Schulverwaltung beteiligt. Das Programm setzte auf Überzeugung durch Einsichten und verzichtete auf Indoktrination von Seiten der Lehrenden; es erhob den Anspruch, den Schüler(inne)n Selbstbewusstsein zu vermitteln. Die Unterrichtsinhalte wurden allerdings aus parteilicher Perspektive erstellt mit dem Ziel der Mobilisierung junger Menschen (was durchaus kritisch zu betrachten ist).

Das Konzept Cabrals ist zum einen aus der eigenen Erfahrung mit dem kolonialen Schulsystem entstanden, zum anderen in direkter politischer Auseinandersetzung mit der Unabhängigkeitsbewegung seines Landes. Gesellschaftliche Entwicklungsprozesse können, so Cabral, nur durch einen Dialog zwischen Lehrenden, Lernenden, Eltern, Politiker(inne)n und der Nachbarschaft angestoßen werden, wobei es zu Konflikten aufgrund verschiedener Interessenslagen kommen kann – der Rahmen für diese Auseinandersetzungen muss das Schulsystem bieten (ebd. S. 125).

J. K. Nyerere, der Anfang der 1920er Jahre am Victoriasee geboren und später erster Staatspräsident der Republik Tansanias wurde und als solcher eine wichtige Rolle beim Kampf gegen das südafrikanische Apartheidsystem spielte, entwickelte eine eigene Vision einer befreienden Pädagogik, die wiederum eng in ihrem Kontext verwurzelt ist (vgl. Noormann 2002: 130f). Als Schlüsselbegriffe seines Konzepts gelten ‚Eigenständigkeit‘ (‚self-reliance‘) und ‚Stammessozialismus‘, also das Gemeinschaftsleben in der Großfamilie. Seine Vision kann als Verwirklichung einer sozial gerechten Gesellschaft mit Hilfe eines für die afrikanischen Voraussetzungen geschaffenen Modells charakterisiert werden: Die Selbstverantwortlichkeit und Eigenständigkeit der Menschen soll alle gesellschaftlichen Lebensbereiche durchziehen und damit Motivation und Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kräfte fördern. Das Leben in der Großfamilie ist für Nyerere eine solidarisch gelebte Wirklichkeit in Afrika, in der alle Mitglieder als gleichwertig geachtet und in Entscheidungsprozesse mit einbezogen werden (ebd.). Nyereres Entwicklungsphilosophie basierte auf der Überzeugung, dass Menschen sich nur selbst entwickeln können (Datta 2001: 60), dass kein äußerer Zwang, kein Befehl zur Entwicklung von Menschen beitragen würde. So lassen sich Menschen auch nicht belehren, sie können nur begleitet und unterstützt werden in einem Lernprozess, den sie selber wollen (vgl. Noormann 2002: 138).

Ein weiterer Grundsatz Nyereres besagt, dass es keine Entwicklung ohne die Entwicklung von Demokratie gibt, und daher alle Menschen, ungeachtet ihres Alters, Geschlechts oder der Religionszugehörigkeit gleichberechtigt an Entscheidungsprozessen beteiligt werden müssen. Entscheidend für die Befreiung der Menschen ist bei Nyerere die

Bewusstmachung der Mechanismen, die Gefühle von Über- oder Unterlegenheit hervorrufen, damit diese überwunden werden können und ein gleichberechtigtes Miteinander möglich wird. Gleichzeitig gilt es, Gefühle der Macht- und Hoffnungslosigkeit zu überwinden (ebd. S. 135ff).

Nyereres Konzept einer befreienden Pädagogik setzt also ähnlich wie Freires bei Bewusstwerdungsprozessen an und gründet auf der Überzeugung, dass die Menschen sich zunächst den Umständen ihrer Lage bewusst werden müssen, um den Willen zu entwickeln, sich aus ihr zu befreien. Partizipation aller, auch der Kinder, an Entscheidungsprozessen hält er für eine funktionierende Demokratie für notwendig, die er als Voraussetzung für die Freiheit begreift.

Es könnten noch weitere Beispiele aufgezeigt werden, wie in den verschiedenen Regionen Afrikas auf die spezifischen lokalen Gegebenheiten mit reformpädagogischen Ansätzen reagiert wurde und wird um die Lebenssituation der Menschen zu verbessern und gleichzeitig soziale Veränderungsprozesse hervorzurufen. Es soll jedoch genügen darauf hinzuweisen, dass die Bewegungen sich beeinflussten und oft auf ähnlichen Konzepten aufbauen, die konkret kontextualisiert werden und damit innerhalb der Rahmenbedingungen als Antwort auf die realexistierende Not und unterdrückenden Strukturen verstanden werden können. So entstand in Südafrika als Teil der Anti-Apartheidbewegung die ‚People’s Education‘ Bewegung, die explizit u.a. von Freires Erziehungsphilosophie beeinflusst war. Innerhalb dieser Bewegung bildete die Frage nach der Unterrichtssprache für die strukturell benachteiligte schwarze Bevölkerungsmehrheit einen Schwerpunkt. Die Sprache wurde als eines der wesentlichen Unterdrückungsinstrumente der Apartheidregierung identifiziert, das dazu beitrug, Machtpositionen zu sichern und damit das Herrschaftsverhältnis aufrecht zu erhalten; bis heute wird der Sprachenproblematik eine große Bedeutung beigemessen.

1.5.2 *Empowerment*

Ansätze zur Förderung autonomer Handlungsfähigkeit auf Grundlage der subjektorientierten Theorie stellen Empowerment-Konzepte dar:

„Empowerment beschreibt mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen“ (Herriger 2002: 18).

Empowerment-Konzepte stehen in direktem Zusammenhang mit der Geschichte Sozialer Bewegungen und sind daher in diesem Kontext von besonderer Bedeutung. Erstmals wurde der Begriff, der wörtlich ‚Selbst-Bemächtigung‘ bedeutet und erweitert als ‚Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung‘ verstanden werden kann, in dieser Bedeutung Mitte der 1970er Jahre im Zuge der Bürgerrechtsbewegung in den USA verwendet. Ähnliche Ansätze lassen sich allerdings schon Ende des 19. Jh. finden (Herriger 2002: 19). In der Feminismusbewegung, im Bereich von Selbsthilfegruppen im Gesundheitswesen, in der Gemeinwesenarbeit und der Entwicklungszusammenarbeit wurden Empowerment-Konzepte zu einem wichtigen theoretischen Grundpfeiler und wurden im Zuge dessen im Bereich der sozialen Arbeit institutionalisiert und professionalisiert (Miller/Pankofer 2000: 10ff). Es geht hier um Prozesse, die Menschen oder Gruppen innerhalb einer gewissen Zeitspanne dazu befähigen sollen, nach ihren Maßstäben ein besseres Leben zu führen. Viele gemeinwesenorientierte Empowerment-Projekte greifen auf Freires Konzept der ‚Bemündigung‘ zurück (Liebel 2002: 34).

Herriger (1997: 12-16) liefert in seinem Werk ‚Empowerment in der Sozialen Arbeit‘ vier begriffliche Annäherungen an das Empowerment-Konzept:

1. *Die politische Perspektive* stellt den Begriff ‚Macht‘ ins Zentrum und begreift Empowerment als den Prozess, der zur Umverteilung von politischer Macht führt. Dies geschieht zugunsten von Gruppen, die sich aus einer relativen Ohnmachtsposition heraus mehr Partizipationsvermögen und politische Entscheidungsmacht aneignen. Diese politische Dimension kann innerhalb von Bürgerrechtsbewegungen und Bewusstwerdungskampagnen verortet werden.

2. *Die lebensweltliche Perspektive* stellt das Individuum und seinen Alltag in den Mittelpunkt und betont die Begriffe ‚Stärke‘ und ‚Kompetenz‘, die neben ‚Macht‘ ebenfalls der Bedeutung von ‚power‘ entsprechen. Die Bewältigung des Alltags aus eigener Kraft und unter Betonung der eigenen Stärken und Fähigkeiten – somit das Vermögen, eine autonome, selbstbestimmte Lebensform (wieder) zu erlangen – steht im Zentrum dieses Empowerment-Konzepts, das vor allem in der sozialen Arbeit und Gemeindepsychologie Anwendung findet.
3. *Die reflexive Perspektive* legt die Betonung auf die Bemächtigung der Betroffenen selbst. Der Empowerment-Prozess beschreibt in diesem Sinne die Selbst-Aneignung von Kräften, welche die Betroffenen befähigen, sich aus ihrer abhängigen und ohnmächtigen Position zu befreien und dabei zu aktiv handelnden Akteuren zu werden. So stellen sie ihre Lebenssouveränität aus eigener Kraft (wieder) her. Selbsthilfe- und kommunitaristische Projekte werden als Beispiele für die reflexive Dimension angeführt.
4. *Die transitive Perspektive* stellt die Aspekte des Ermöglichens, der Unterstützung und Förderung von Selbstbestimmung sowie der (Wieder-)Aneignung von Selbstgestaltungskräften in den Vordergrund. Dies geschieht durch Ermutigung, Anregung und Bereitstellung von Ressourcen für ein gelingendes Lebensmanagement. Aufgrund der Betonung des ‚Außen-Faktors‘ stehen hier die Ermöglicher und Unterstützer dieser Prozesse im Vordergrund.

Diese vier Annäherungen lassen erahnen, dass unter ‚Empowerment‘ ein Sammelbegriff zu verstehen ist, der mit verschiedenen Inhalten gefüllt werden kann und infolge dessen keine konkrete pädagogische Methode beschreibt, sondern vielmehr eine Grundhaltung in der sozialen Arbeit zum Ausdruck bringt. So lassen sich Empowerment-Ansätze z.B. im Bereich von Gesundheitsförderung, Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit, der Sozialpsychiatrie, der Behindertenarbeit, in der Schule und Jugendhilfe finden (vgl. Miller/Pankofer 2000). Sie stützen sich auf die Stärke und Kompetenzen der Betroffenen selbst anstatt in eine Defizitperspektive zu verfallen und die Betroffenen als Objekte und Empfänger von Hilfe zu betrachten. Vielmehr gilt es, das (Macht-) Verhältnis des Betroffenen zu dem Unterstützer, bzw. Helfer,

professionellen Sozialarbeiter etc. als ein gleichberechtigtes anzuerkennen und Bevormundung zu vermeiden. Empowerment-Prozesse haben zum Ziel, die von außen geleistete Hilfe so schnell wie möglich überflüssig zu machen.

Die folgende gruppenbezogene Definition von Empowerment soll den Bezug zu Sozialen Bewegungen verdeutlichen: „In vielen Fällen ist Empowerment das Produkt einer ‚konzertierten Aktion‘ – das gemeinschaftliche Produkt von Menschen also, die sich zusammenfinden, ihre Kräfte bündeln und gemeinsam aus einer Situation der Machtlosigkeit, Resignation und Demoralisierung heraus beginnen, Alltag und Umwelt aktiv zu gestalten“ (Herriger 2002: 118). Der Begriff ‚konzertierte Aktion‘ weist darauf hin, dass alle Beteiligten als Akteure in diesem Prozess angesehen werden müssen. Auch hier sind also nur partizipative und keine bevormundenden Strukturen denkbar. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass innerhalb solcher, größtenteils selbstorganisierten Gruppen, partizipative Entscheidungsstrukturen u.a. psychologische Empowerment-Prozesse fördern, indem das Selbstbewusstsein durch das Erleben eigener Kompetenz gestärkt wird.

Empowerment von Gruppen erfordert demnach folgende Strukturen (Miller/Pankofer 2000: 226):

- Möglichkeiten zu Mitarbeit in der Organisation,
- soziale Strukturen, die zur Weitergabe eigener Kompetenzen anregen,
- gemeinsame Entscheidungsfindungsprozesse,
- Durchführung gemeinschaftlicher Projekte und Aktivitäten und
- offene Leistungsstrukturen.

Die Kritik an Empowerment-Ansätzen beschränkt sich vor allem darauf, dass solche Maßnahmen, die als Reaktion auf verschiedenste Formen von Staatsversagen zu verstehen sind, den Staat durch ihr Wirken aus seiner Verantwortung entlassen. Notwendige strukturelle Korrekturen im Bereich der Politik und – im Falle von Sozialstaaten – Sozialabbau würden dadurch verschleiert (vgl. Herriger 2002; Miller/Pankofer 2000). Diese Kritik macht noch einmal deutlich, dass ein notwendiges Moment von Empowerment-Prozessen das Reflektieren der Strukturen bedeutet, in welche die Betroffenen eingebunden sind.

Besonders aber, dass diese Strukturen nicht als etwas Gegebenes, Starres und Unveränderliches erachtet werden, sondern als Wirklichkeit, die von Menschen gemacht ist – und dementsprechend verändert werden kann – und in der sie sich gleichzeitig als Objekte wieder finden.⁶

1.6 Die Rolle von Erwachsenen

Abschließend sollen die Implikationen, die sich aus den oben dargestellten Handlungsperspektiven mit und von Kindern hinsichtlich der Rolle Erwachsener ergeben, in ihrem jeweiligen Zusammenhang kurz skizziert werden. Nach Herriger's Empowerment-Definition wird hier die transitive Perspektive in den Mittelpunkt gestellt, die den ‚Außen-Faktor‘ betont, den Ermöglicher und Unterstützer sozialer Aktion von Kindern: Pädagog(inn)en, Expert(inn)en, Community-Workers, Sozialarbeiter(inn)en, Eltern, Professionelle, Promoter(inn)en oder ‚urban animators‘.

Ein neues, subjektorientiertes Verständnis von Kindern, braucht ebenfalls ein neues Konzept von Erwachsenen, da das traditionelle, auf Entwicklungstheorien sich gründende Konzept der Erwachsenen als die Inhaber von Wissen, Reife, Verantwortung, Fähigkeiten und Macht, grundlegend in Frage gestellt wird. Dieses Phänomen wird in jedem der hier dargestellten befreiungspädagogischen Ansätze sowie Empowerment-Konzepte deutlich, indem der Anspruch eines gleichberechtigten Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen formuliert wird. Doch welche Funktion müssen Erwachsene erfüllen, um die Kinder bei der Erweiterung ihres ‚subjektiven Möglichkeitsraums‘ durch Empowerment-, Partizipations- oder Organisationsprozesse zu unterstützen? Welche Handlungsstrategien werden zur Förderung dieser Prozesse entworfen? Da soziale und politische Rahmenbedingungen eine wichtige Bezugsgröße hinsichtlich der Rollenkonzepte und Funktionen Erwachsener in Kinderbewegungen bzw. -organisationen darstellen, ist nicht zu erwarten, dass an dieser Stelle auf ein Patentrezept zurückgegriffen werden kann. Auch kann es nicht Ziel

6 Zur Dialektik von Struktur und Handeln siehe auch Novy, Andreas: Entwicklung gestalten. Gesellschaftsveränderungen in der Einen Welt. Brandes & Apsel, Frankfurt a.M., 2002. S. 126 ff).

der Theoriebildung sein, starre Rollendefinitionen auszusprechen, denn das würde der Prozesshaftigkeit von Organisationen mit subjektorientiertem Ansatz nicht gerecht werden. Dies mag ein Grund dafür sein, dass sich in der wenigen Literatur zu diesem Thema lediglich (sich überschneidende) abstrakte Begriffe hinsichtlich der Rollenbilder von Unterstützer/innen finden lassen, die es in ihrem konkreten Zusammenhang mit Bedeutung zu füllen gilt.

Die Rolle des Pädagogen in Freires befreiungspädagogischem Konzept ist die des Bewusstmachers oder Bewusstseinsbildners im gleichberechtigten ‚Lehrenden/Lernenden‘-Dialog, welcher bei den Lebensumständen und den Bedürfnissen der Unterdrückten ansetzt. In der Funktion eines Beraters, Vermittlers und Moderators soll der Pädagoge den Gemeinden und Gruppen für Bewusstwerdungsprozesse dialogisch zur Verfügung stehen.

In der befreiungspädagogischen Praxis der Educación Popular werden die Rollen des Erleichterers/Ermöglichs (facilitator) und Promoters/Brückenbauers betont, der sich für die Interessen und Rechte der Kinder bei den Eltern oder in der Gemeinde einsetzt und soweit wie möglich die Handlungsräume der Kinder zu erweitern sucht (Liebel 2002: 58).

Die Empowerment-Ansätze bringen im Zuge der Professionalisierungsdebatte im psychosozialen Feld die präzisesten Rollendefinitionen hervor:

Lebenswelt-Analytiker beschreibt die Aufgabe des Pädagogen, Zusammenhänge und Strukturen sozialer Ungleichheiten zu erfassen und diese transparent zu machen für den Kontext der Betroffenen

Netzwerker und *Ressourcenmobilisierer* beschreibt die Aufgabe, Ressourcen auf gemeinschaftlicher/gesellschaftlicher Ebene zu mobilisieren und bürokratische Kompetenzen zu vermitteln, um die Selbstorganisation bei der Ressourcenerschließung zu unterstützen

Brückenbauer oder *Betroffenen-Anwalt* beschreibt die Aufgabe, zwischen Bürger/innen (Kindern) und administrativen und politischen Entscheidungsträgern (Eltern, Lehrern, (Lokal)Politikern) zu vermitteln.

Organisations- und Systementwickler beschreibt die Aufgabe, eine Öffnung administrativer und politischer Strukturen für die Partizipation der Bürger/innen (Kinder) zu erreichen und sich durch engagierte Lobbyarbeit in Politikentwürfe und Implementierungen einzumischen bzw. diese Einmischung durch die Betroffenen selbst zu ermöglichen.

Für die Rolle Erwachsener bei der Förderung von Partizipations- und Selbstorganisationsprozessen werden explizit keine Konzepte genannt. Aus der Zielperspektive ergibt sich allerdings, dass die Unterstützer vordergründig für die Vermittlung von Kompetenzen zur Verfügung stehen, welche die Kinder befähigen, ihre Organisation autonom und im eigenen Interesse zu leiten. Die Erwachsenen schaffen die nötigen Strukturen und übernehmen Verantwortung, die sie mithilfe der Durchführung von Partizipationsansätzen beständig an die Kinder abzugeben suchen.

Hinsichtlich der Rollenverständnisse Erwachsener in sozialen Bewegungen von Kindern liegen nur wenige Aussagen vor. "The children's leading active role does not mean that adults cannot support, stimulate, counsel and cooperate" (Schibotto 2001: 279). In diesem Zitat wird darauf hingewiesen, dass Kinderbewegungen nicht vollständig autonom sein müssen, um eindeutig als Organisation der Kinder zu gelten und Kinder als die Akteure zu identifizieren. Es wird jedoch nicht näher spezifiziert, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Kindern und Erwachsenen darstellen kann.

Terenzio, der die Entwicklung der sozialen Aktion ‚für Kinder‘ zu ‚mit Kindern‘ bis hin zu ‚von Kindern‘ beschreibt, und damit auf einen Paradigmenwechsel in westafrikanischen Ländern bezüglich arbeitender Kinder hinweist, stellt das Konzept des ‚urban animators‘ vor: "Success becomes visible when children no longer need the educator; thereafter, they can be friends, and the children can still approach the animator for advice. He can set up projects with new groups" (Terenzio S. 290). Die vordergründige Funktion der ‚urban animators‘ ist es daher, Selbstorganisationsprozesse der Kindergruppen zu unterstützen. Terenzio weist darauf hin, dass die Rolle des ‚urban animators‘ ständig redefiniert werden müsse, in dem Bestreben, sich der Bewegung der Kinder anzupassen. Es wird nicht als Ziel genannt, die ‚urban animators‘ vollständig überflüssig zu machen. Sie sollen vielmehr ständig dazu beitragen, die Bewegung zu vergrößern und mit neuen Kindergruppen zu erweitern.

Für die Rolle erwachsener Koordinator(inn)en in der südafrikanischen Kinderbewegung (CM), findet sich im Handbuch⁷ des Children's Resource Centre (CRC) eine kurze Beschreibung: "The term coordinator is used to describe those adults, who are responsible for the overall well-being and functioning of the groups.(...) The role of the coordinator is primarily to keep the groups going by organising programmes and by generally ensuring that the groups develop and grow. However, it is important to remember that the CM cannot go on forever depending on a system of adult coordinators for all the groups. The Children's Movement will only grow, when children start organising and co-ordinating the groups themselves" (CRC Manual, 1989).

Das Ziel der Förderung von Selbstorganisationsprozessen kann hier somit auch wieder gefunden werden. Die Rollenbeschreibung für die Koordinator(inn)en bezieht sich zunächst auf strukturgebende Elemente. Weitere Schlüsse bezüglich der Rollen und Aufgaben der erwachsenen Koordinator(inn)en kommen durch die Zielperspektiven des CRC zum Ausdruck, werden jedoch nicht explizit genannt (s. 2.4).

Die in diesem Kapitel skizzierten theoretischen Modelle und Ansätze sollen als grundlegende Gedanken für die nun folgenden Betrachtungen der südafrikanischen Kinderbewegung dienen. Wie in Punkt 1.1.3 beschrieben, wird die soziale Aktion von und mit Kindern in bedeutender Weise von ihrem jeweiligen Kontext beeinflusst. In den Zielperspektiven und dem Ansatz des Children's Resource Centre sind die hier beschriebenen Grundgedanken wieder zu finden. So stehen im Folgenden die Situation Heranwachsender in südafrikanischen Townships und die Geschichte sowie Organisationsstruktur und Ziele der dortigen Kinderbewegung im Zentrum der Betrachtungen.

7 Das Handbuch (Building the Children's Movement, 1989) dient als eine Orientierung für alle erwachsenen, die im CRC mitarbeiten. Eine neuere Version des Handbuchs ist derzeit in Arbeit.

2 Children's Resource Centre und Children's Movement: Organisation mit und von Kindern in Südafrika

2.1 Politische und soziale Rahmenbedingungen

Die zur Kinderbewegung Südafrikas gehörenden Kindergruppen sind zum größten Teil in vorstädtischen Township-Communities angesiedelt. Es soll daher zunächst ein Einblick in die Situation der Townships gegeben werden – besonders in die spezifischen Probleme und Bedingungen, mit denen Heranwachsende konfrontiert sind – um zu skizzieren, in welchem Kontext das Children's Resource Centre entstanden ist und arbeitet. Dabei steht nicht eine umfassende Beschreibung der strukturellen Situation¹ in den Townships im Vordergrund, sondern vielmehr der Versuch, einige Einflussfaktoren zu erfassen, die für die individuelle Dimension Heranwachsender von Bedeutung sind.

2.1.1 Geschichte und heutige Struktur der Townships

Ein grundlegendes Element des Apartheidsystems² bildete die Einteilung der südafrikanischen Bevölkerung in vier Gruppen, denen je unterschiedliche Rechte und Privilegien zugesprochen wurden. Die in dieser soziokulturellen Hierarchie unterprivilegierteste Gruppe bildete die schwarze Bevölkerungsmehrheit. Die Folgen der lang währenden strukturellen Unterdrückung für die Betroffenen sowie die räumliche Trennung der Menschen nach Hautfarbe sind auch im heutigen Südafrika nicht zu übersehen.

1 Dies wäre auch kaum leistbar, da in dieser Hinsicht nur auf wenige, quantitativ meist nicht relevante, Statistiken zur sozioökonomischen Lebenssituation der Menschen in den Townships zurückgegriffen werden kann. Zudem erscheint die strukturelle Dimension im Rahmen dieser Arbeit weniger relevant als die individuelle, sodass ich lediglich auf wenige Zahlen verweise.

2 Das von der National Party 1948 vorgelegte Konzept der Apartheid („Rassentrennung“) wurde durch eine Vielzahl diskriminierender Gesetze verankert und zur staatstragenden Ideologie. 1994 wurde die Apartheid offiziell aufgehoben.

So entstand die Infrastruktur der heutigen Townships während der Apartheid: Viele Menschen aus den strukturell benachteiligten und unterdrückten Bevölkerungsgruppen zogen aufgrund der katastrophalen Situation in ihren Homelands³ an die Ränder der Städte, um dort Arbeit zu finden.⁴ Für die in den Städten benötigte Arbeitskraft ließ die Regierung Herbergen in den Townships bauen, die größtenteils nur von Männern bewohnt werden durften. Es wurde versucht, den Zustrom der Menschen in die Townships mit Repressalien jeglicher Art zu stoppen, was jedoch nicht gelang. Armut, Unterdrückung und Überfüllung charakterisierten die Townships während der Apartheid. Für den größten Teil der südafrikanischen Bevölkerung waren sie Abbild der Folgen des verheerenden Apartheidsystems und gleichzeitig die Keimzellen des Widerstands.

Auch seit dem offiziellen Ende der Apartheid 1994 hat sich an der Situation der Menschen in den Townships kaum etwas verbessert. In vielen Bereichen verschlimmerte sich ihre Lage sogar durch die Eingliederung Südafrikas in den Weltmarkt (vgl. medico-Projektgruppe 2001). Die ohnehin überfüllten Townships wachsen weiter, meist immer noch getrennt nach den verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Allein die vier Xhosa⁵-Townships um Kapstadt zählen mehr als 2 Mio. Menschen.

Die strukturellen Bedingungen dieser vorstädtischen Gebiete ähneln sich: Generelle Unterversorgung öffentlicher Einrichtungen, Massenerwerbslosigkeit, Armut und beengte, unhygienische, unsichere Lebensverhältnisse sowie das Nicht-Vorhandensein von Spielplätzen, Parks oder Gärten sind in größerem oder kleinerem Ausmaß Realität aller Townships. Die daraus resultierenden Probleme wie überfüllte Schulen, Kriminalität, Gewalt und Perspektivlosigkeit sind allerdings nur eine – zugegebenerweise die offensichtlichere – Seite des Town-

3 Die räumliche Trennung erfolgte im Apartheidsystem nach ethnischer Zugehörigkeit, indem jeder Gruppe bestimmte Gebiete zugewiesen wurden, die weitgehend selbst verwaltet wurden.

4 Die folgenden Ausführungen stützen sich, wenn nicht anders angegeben auf das Magazin ‚Township Crawling‘, auf Informationen der Western Cape Action Tours (WECAT, einer NGO ehemaliger Befreiungskämpfer, die von Kapstadt aus operiert).

5 Xhosas bilden die größte afrikanische Bevölkerungsgruppe im Western Cape; der Begriff ‚isiXhosa‘ bezieht sich auf ihre Sprache.

ship-Lebens. Ein differenzierter Blick ist jedoch unbedingt notwendig, um das Leben und die Strukturen der Townships annähernd zu erfassen. So ist beispielsweise die Wohnsituation der Bewohner/innen äußerst heterogen: Es befinden sich sowohl informelle Squatter-Camps⁶, meist von neu Hinzugezogenen, von Flüchtlingen oder anderen auch langfristig dort lebenden ärmsten Teilen der Bevölkerung, als auch halb-formelle und formelle Wohngebiete innerhalb der meisten Townships. Oftmals bekommen die aus der Apartheidzeit stammenden winzigen Ein-Raum-Arbeiterhäuser durch Anbau weiterer Zimmer und Renovierung ein völlig neues, buntes Gesicht. Besserverdienende ziehen nicht notwendigerweise aus den Townships, in denen sie ihr Leben lang gewohnt haben, in bessere Wohnviertel oder in die Innenstadt. Stattdessen errichten sie große Häuser mit Gärten innerhalb der Townships, wodurch an einigen Stellen inzwischen größere formelle Mittelschicht-Siedlungen entstanden sind. Inzwischen gehören auch einige neue, im Rahmen eines Regierungsprogramms⁷ erbaute Siedlungen kleiner, gleichartiger Häuser zum Bild der Townships. Mit staatlicher Unterstützung können diese Häuser erworben werden.⁸

Nicht nur die Wohnsituation der Menschen ist äußerst heterogen. Innerhalb der einzelnen Township-Communities entsteht oftmals durch verschiedenste Einflussfaktoren eine Art kulturelles Eigenleben. Diese Faktoren setzen sich u.a. aus dem Einfluss der Kirchen, lokaler NGOs, kontrollierender Gangs, der konkreten ökonomischen Situation der Menschen, aus Basis-Selbsthilfegruppen und -Projekten sowie informellen Ökonomien zusammen, die jeweils ein äußerst lebendiges und einzigartiges Bild zeichnen.

6 Es handelt sich um informelle Siedlungen. Die winzigen Hütten sind aus jeglichem auffindbaren Material gebaut, wie z.B. aus Blech, Pappe, Metall- und Holzresten.

7 Gemeint ist das nach 1994 begonnene Reconstruction and Development Programme (RDP).

8 Die Häuser sind allerdings winzig (1-2 Räume) und zudem meistens aus minderwertigem Material errichtet, sodass sich die Wohnsituation der Menschen in vielen Fällen nur marginal verbessert.

2.1.2 *Kindheit*

Wie in Kapitel 1 deutlich wurde, existieren in jeder Gesellschaft Vorstellungen über Kindheit und Kindsein, welche die soziale Stellung der Kinder beeinflussen. So heterogen die Traditionen und Lebensweisen der Gesellschaften in südlichen Ländern auch sind, können einige Phänomene bezüglich des Umgangs mit Kindern in weiten Bereichen wieder gefunden werden (vgl. van de Loo/Reinhart 1993; Liebel 2001). Besonders bei marginalisierten Bevölkerungsteilen und Landbewohnern in den Ländern des Südens ist es üblich, Kinder schon früh mit gesellschaftlich bedeutsamen Arbeiten zu betrauen (vgl. Liebel 2001: 101ff). So tragen Kinder traditionellerweise aktiv zum Leben der Gemeinschaft bei, indem sie Verantwortung übertragen bekommen und mit Aufgaben betraut werden, die ihrem Alter angemessen sind. Eine Trennung in Erwachsenen- und Kinderwelt wie in Gesellschaften nördlicher Länder ist demnach nicht zu beobachten (ebd.).

Die tiefen Einschnitte in traditionelle Lebens- und Gesellschaftsformen auf dem afrikanischen Kontinent durch Mission, Kolonisation, durch die Einführung des westlichen Schulsystems und nicht zuletzt kapitalistischer Produktionsweisen, wirkten sich allerdings auch in bedeutendem Maße auf das Leben von Kindern und die Vorstellungen von Kindheit aus. Das Phänomen der Kinderversklavung existierte über Jahrhunderte auch im internen afrikanischen Markt und besteht in Form von Kinderhandel heute gewissermaßen immer noch.⁹ Besonders die urbanisierten, marginalisierten Menschen sind mit Lebensformen konfrontiert, in denen der Platz von Kindern neu definiert werden muss. Traditionelle Rollenbilder mit ihren klaren Aufgabenfeldern, die in den Dörfern zum großen Teil noch stark vorhanden sind, können kaum aufrechterhalten werden. Eine altersgerechte Übernahme von Aufgaben und Verantwortung der Kinder in den Townships kann aufgrund der dort herrschenden Lebensverhältnisse schwerlich äquivalent vollzogen werden. Mit einem angemessenen Platz in der Gesellschaft fehlt den Kindern auch die damit einhergehende soziale Anerkennung.

9 vgl. www.tdh.de (1.11.2003).

2.1.3 *Aufwachsen in der Township*

Es ist nicht leicht, die Situation benachteiligter Kinder in Südafrika zu beschreiben, ohne ein deprimierendes Bild zu zeichnen. Je mehr Statistiken hinzugezogen werden, desto unrealer werden die Ausmaße des Leids und des Elends, desto weniger lässt sich fassen, dass hinter jeder Zahl ein Mensch steht. Die nachfolgenden Beschreibungen über Armut, AIDS und Gewalt geben nur eine Seite des Lebens in den Townships wieder. Die vielfältigen, aus der Not geborenen Überlebensstrategien der Menschen in den Communities, lassen andere Seiten erkennen. Sie werden in den zahlreichen Community Projekten und NGOs sichtbar, in denen sich Menschen mit viel Initiative und Kraft in äußerst positiver Weise organisieren. Die vielen nicht organisierten Formen kreativen Kampfes für das Leben und die Verbesserung der eigenen Situation, werden allerdings wohl erst in der Interaktion mit den Individuen erkennbar.

Armut und AIDS

Die südafrikanische Gesellschaft ist jung, fast die Hälfte der etwa 40 Mio. Südafrikaner/innen ist unter 18 Jahre alt. Etwa 60% von ihnen leben unterhalb der Armutsgrenze¹⁰ und viele von ihnen in Townships, in denen sie als schwache Glieder der Gesellschaft, die Folgen der verheerenden Armut besonders zu spüren bekommen. Die starken Widersprüche zwischen den zumeist patriarchalisch organisierten traditionellen Gesellschaftsbildern und der realen Situation in den Townships, in denen Männer der Rolle des Ernährers und damit des Familienoberhaupts durch die geringen Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nicht gerecht werden können, lassen das Frustrations- und Gewaltpotential in die Höhe schnellen. Jahrelange rassistische Unterdrückungserfahrung und die heute erlebte ökonomische Apartheid tragen ihren Anteil dazu bei. Der individuelle Überlebenskampf unter Bedingungen der Perspektiv- und Massenerwerbslosigkeit verdrängt an vielen Stellen ein menschliches, solidarisches Miteinander. Familiäre Strukturen und Netzwerke sind aus den unterschiedlichsten Gründen, die meist lange in die Kolonial- und

10 Vgl. Molo Songololo: www.oneworldweb.de (10.11.2003).

Apartheidzeit zurückzuverfolgen sind und mit gesellschaftlichen Widersprüchen einhergehen, brüchig geworden.

Die Position der Kinder in der Gesellschaft ist durch mangelnde Anerkennung und Marginalisierung gekennzeichnet. Gleichzeitig sind Versorgungsstrukturen kaum oder gar nicht vorhanden und die Heranwachsenden müssen schon früh für sich selbst und ihre jüngeren Geschwister Verantwortung übernehmen. Diese Tendenz verstärkt sich zunehmend aufgrund der verheerenden Wirkungen der AIDS-Epidemie, die viele Kinder als Waisen hinterlässt. Nicht selten werden sie sich selbst überlassen. Jeder Mensch, jedes Kind in den Townships ist in der ein oder anderen Form von AIDS betroffen. Schätzungen zufolge liegt die Infektionsrate der Menschen zwischen 15 und 40 Jahren in Südafrika zwischen 25 und 30 Prozent. Die verheerende Armut und damit einhergehende Perspektivlosigkeit, fehlende Medikamente sowie schlechte medizinische Versorgung, Mangelernährung und oftmals Unwissenheit, beschleunigen den Ausbruch und das Fortschreiten der Krankheit.¹¹ Die Aussichten, dass Kinder ein oder beide Elternteile aufgrund der Krankheit verlieren, sind hoch. Das Netz der ‚extended families‘, das dafür sorgt, dass Kinder bei Verwandten aufwachsen können, wenn ihre Mütter nicht mehr für sie sorgen können, greift vielerorts nicht mehr. Das liegt u. a. auch in der Stigmatisierung und der Angst begründet, die mit AIDS im südlichen Afrika einhergeht. Die Folgen für die Betroffenen einschließlich der Angehörigen sind nicht selten Ausgrenzung und Nicht-Akzeptanz. Oftmals sind es die Kinder, die ihre Eltern bei Ausbruch der Krankheit pflegen und dadurch alle Stadien der Krankheit miterleben. Die psychischen Auswirkungen auf die betroffenen Kinder sind nicht erforscht. (vgl. Gronemeyer 2001). Die elternlosen Kinder werden teil-

11 Es gibt Stimmen, welche die schnelle Ausbreitung von AIDS im südlichen Afrika auf traditionelle Praktiken und ‚die Kultur‘ der schwarzen Bevölkerungsteile zurückführen und dabei soziale Bedingungen ausblenden. Solche kulturalisierenden Thesen halte ich für einseitig und zudem gefährlich, da sie eine Rückständigkeit dieser Kulturen suggerieren und die Menschen – die selber schuld sind, wenn sie sich nicht richtig verhalten – und ihre Kulturen damit für nicht überlebensfähig erklären. Für eine notwendige Berücksichtigung des sozialen Umfelds und damit auch den Modernisierungs- und Globalisierungsprozessen im südlichen Afrika, auf deren Nährboden sich AIDS so rapide ausbreiten kann, plädiert Gronemeyer, 2002 (So stirbt man in Afrika an AIDS – Warum westliche Gesundheitskonzepte im südlichen Afrika scheitern; Brandes & Apsel).

weise in Waisenheimen untergebracht (von denen jedoch keine ausreichende Zahl zur Verfügung steht) oder sie beginnen, auf der Straße zu leben. Vor allem aber ist ein deutlicher Anstieg bezüglich der von Kindern geführten Haushalte zu verzeichnen (vgl. Holderness 2001). Auch gibt es viele Kinder, die selber durch die Übertragung von der Mutter HIV-positiv sind (ebd.). Schon heute ist AIDS die häufigste Todesursache von Kindern unter 5 Jahren.¹²

Auf die ohnehin unterversorgten Township-Schulen hat AIDS durch die hohe Infektionsrate unter Lehrenden ebenfalls schlimme Auswirkungen. Jeder, der genügend Schulgeld bezahlen kann, lässt seine Kinder eine bessere Schule außerhalb der Townships besuchen. Alle Schulen sind kostenpflichtig, jedoch darf kein Kind von der Grundbildung ausgeschlossen werden, wenn die Familie für die Gebühr nicht aufkommen kann, denn die allgemeine Schulpflicht ist im gesetzlich verankert. Auch wenn das Schulgeld nur minimal ist, passiert es doch häufig, dass Familien die Gebühren und das Geld für Schuhe und Uniformen nicht für alle Kinder aufbringen können, sodass faktisch viele Kinder nur unregelmäßig zur Schule gehen, bzw. ihre Schullaufbahn frühzeitig abbrechen müssen. Die Abbruchrate erhöht sich mit der steigenden Zahl von AIDS-Waisen und Kindern, die für ihre Geschwister oder ihre kranken Familienangehörigen sorgen müssen. Da die ökonomisch aktive Generation überproportional von AIDS betroffen ist, verlieren Familien oftmals ihren Ernährer, sodass Kinder die Schule auch nicht selten verlassen, um das ökonomische Überleben der Familie sichern zu helfen (vgl. Sunday Times 24.11. 2002).

Eine hohe Anzahl minderjähriger Mädchen bricht die Schule wegen Schwangerschaft ab. Teilweise wird das für einige Jahre ausgezahlte staatliche Kindergeld als Ursache dafür gesehen, dass ‚Teenage-pregnancy‘ ein solch häufig anzutreffendes Phänomen unter den in großer Armut lebenden Bevölkerungsteilen ist. Tatsächlich leben teils ganze Familien von dem kleinen monatlichen Betrag (vgl. Mail & Guardian 22.-28.11.2002).

Gewalt

12 vgl. www.childrenfirst.org.za (18.11.2003)

Neben AIDS ist Gewalt und sexueller Missbrauch von Kindern ein Problem ungeheuren Ausmaßes in der südafrikanischen Gesellschaft und besonders in den Armutsvierteln. Sie geht von Familienangehörigen, Lehrenden, Gangs, Gemeindemitgliedern oder organisierten Kinderhandelsringen aus, die in der Regel mit lokalen Gangs zusammenarbeiten. Die Vergewaltigungsrate in Südafrika ist eine der höchsten der Welt. Es wird geschätzt, dass nur etwa ein Fall von 30 angezeigt wird.¹³ Bei 40% der angezeigten Vergewaltigungen handelt es sich um Kinder. Nur ein Bruchteil (durchschnittlich 7%) dieser angezeigten Vergewaltigungen enden mit einer Verurteilung des Täters. In den anderen Fällen versagt die Polizei bzw. das Justizsystem. Teilweise werden die Anzeigen aufgrund von Druck seitens der Täter zurückgezogen oder es werden außerhalb des Gerichts Vereinbarungen getroffen. So ist der sexuelle Missbrauch von Kindern eine weitgehend straffreie, geduldete Praxis.¹⁴ Das wirkliche Ausmaß dieses Problems kann nur geschätzt werden. Manche Schätzungen gehen davon aus, dass jedes zweite Mädchen im Alter von 18 Jahren Mißbrauchserfahrungen hat. Deutlich ist, dass Vergewaltigungen zusammen mit der hohen AIDS-Infektionsrate oftmals das Todesurteil für die betroffenen Frauen und Kinder bedeuten.

Von vielen Seiten wird von einer alltäglichen ‚Kultur der Gewalt‘ in den südafrikanischen Townships gesprochen. Sie beziehen sich beispielsweise auf den großen Anteil häuslicher Gewalt gegen Frauen und Kinder, körperliche Züchtigung in der Schule, gewalttätige Gangs und den übermäßigen Gebrauch von Schusswaffen. Die Zahl der Menschen, die in Südafrika durch Schusswaffen umkommen, liegt etwa zehnmal höher als die des Weltdurchschnitts.¹⁵ In vielen Township-Schulen ist der Gebrauch von Schusswaffen nur die Spitze des Eisbergs, psychische und physische Gewalt unter Kindern – oftmals im Zusammenhang mit Gangs – gehört zum Schulalltag.

13 Der lange Schatten der Apartheid. Frankfurter Rundschau, 25.11.2000.

14 Mail & Guardian, 15.-21.11. 2002.

15 www.childrenfirst.org.za (18.11.2003).

Zusammenfassung

Die Wurzeln der Misere und der Probleme, die Kinder alltäglich in den Townships erfahren, liegen zum größten Teil in der verheerenden Armut ihrer Communities, die, zusammen mit der zunehmenden Individualisierung und den entstehenden Widersprüchen sowie dem Verfall traditioneller Werte, den Nährboden für Gewalt und die rasche Verbreitung von AIDS liefern. Die Ursachen der heutigen Situation lassen sich in weiten Bereichen direkt auf die langen Jahrzehnte der Apartheid und der damit einhergehenden Massenverarmung sowie auf deren negative Einflüsse auf die Persönlichkeitsbildung durch systematische Zerstörung des Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins der unterdrückten Bevölkerungsgruppen zurückführen.

Fest steht, dass abgesehen von den benachteiligenden Strukturen, denen Kinder ausgesetzt sind, notwendige Vorbilder sowie positive Lebensentwürfe und damit ein perspektivisches Bewusstsein, das über den Tag hinausreicht, für Heranwachsende häufig fehlen.

Unter diesen Umständen – aus der Außensicht – nicht in eine reine Opferperspektive zu geraten, die Kinder als passive Objekte betrachtet, fällt bei den voranstehenden Beschreibungen zugegebenermaßen nicht leicht. Die folgende Darstellung des Children's Resource Centre (CRC) zeigt Wege auf, wie es dennoch gelingen kann, Kinder in diesem Kontext als aktive und handlungsfähige Personen zu begreifen.

2.2 Hintergrund und Geschichte des CRC

Seit Ende der 1960er Jahre wurden in Südafrika Ansätze alternativer Erziehungsformen intensiv diskutiert. Widerstand gegen die Bantu-Erziehung¹⁶ hatte sich schon seit Anfang der 1950er Jahre formiert, wurde jedoch mit den Repressionswellen der 1960er Jahre erstickt. Er lebte erst Ende der 1960er Jahre im Black Consciousness Movements wieder auf (Alexander/Helbig 1988: 67). Ab 1970 zirkulierten trotz Verbot des Apartheidregimes die Werke Paolo Freires in den ‚schwarzen‘ Universitäten und wurden dort von vielen Pädagog(in-

16 Das von der Apartheidregierung eingeführte diskriminierende Bantu-Ausbildungssystem unterschied strikt zwischen den Bevölkerungsgruppen. Der Apartheidstaat gab für die Bildung eines schwarzen Kindes etwa 1/10 von dem aus, was er für ein weißes Kind ausgab.

n)en als Befreiungspädagogik übernommen. Freires pädagogische Philosophie mit ihrer Verbindung von Bildung, Bewusstseinsbildung und Politisierung, traf die Erfahrungen und Erkenntnisse der unterdrückten Bevölkerungsgruppen Südafrikas und konnte so als Grundlage für weitere Debatten dienen. Die sich aus diesen Debatten um eine alternative Erziehung entwickelnde ‚People’s Education‘ wurde 1981 von s’kia Mhahlele in einem neuen Konzept zur ‚Entkolonialisierung der Köpfe‘ sowie als Gegenentwurf zur herrschenden westlichen Erziehungsphilosophie und ihrer kapitalistischen, individualistischen Werte und Normen zusammengefasst. ‚People’s Education‘ wurde während der 1980er Jahre weiter diskutiert und war zu jeder Zeit eng mit dem Kampf gegen das Apartheidsystem verbunden. Sie gründete sich auf soziale, nichtrassistische, freiheitliche und demokratische Werte (ebd.).

Aus dieser Bewegung heraus kann das Children’s Resource Centre (CRC) als eines jener Projekte verstanden werden, die diese alternative Erziehung praktisch umzusetzen suchten, um ihren Beitrag für eine von Freiheit und Menschlichkeit geprägte alternative Gesellschaftsform zu leisten. Jugendliche und teilweise auch Kinder waren spätestens seit den 1970er Jahren – besonders im Widerstand gegen die Bantu-Erziehung – aktiv an der Anti-Apartheidbewegung beteiligt. Es gab jedoch für Heranwachsende insgesamt wenige Möglichkeiten, sich in den ‚struggle‘ einzubringen. Eine aktive Rolle in der Befreiungsbewegung wurde Kindern zumeist verwehrt. Um dies zu ändern und Jugendliche und Kinder in einer organisierten Form an dem Kampf für eine bessere Zukunft zu beteiligen, entstand ab Ende der 1970er Jahre eine Vielzahl von Kinder- und Jugendorganisationen, deren Träger meist die Kirchen, Parteien oder Community-Selbsthilfeprojekte waren.

Formal wurde das CRC 1983 nahe Kapstadt von einigen Eltern gegründet, die zum großen Teil schon zuvor lange Jahre aktiv in der Anti-Apartheid- und befreiungspädagogischen Bewegung eingebunden waren und 1979 die ersten Kindergruppen in den städtischen Armutsvierteln gebildet hatten. Die Initiative wurde damals – wie auch heute – getragen von der Überzeugung, dass die Umgestaltung der südafrikanischen Gesellschaft ein langwieriger Prozess ist und Kinder in diesem Prozess eine entscheidende Rolle spielen. Wenn die Kin-

der eine aktive Rolle in der Gesellschaft spielen sollen, müssen sie als Subjekte und potentielle Agenten des sozialen Wandels anerkannt werden. Die Idee bestand darin, es Kindern zwischen 7 und 14 Jahren zu ermöglichen, sich in einer Kinderbewegung zu organisieren. Dadurch sollten sie unterstützt werden, die Verbesserung ihrer Lebensumstände selbst in die Hand zu nehmen. Den rassistischen, sexistischen und anti-sozialen Werten des herrschenden Systems sollte von Kindern – in ihren Gruppen praktizierte – Werte entgegen gestellt werden, die sich auf gegenseitigem Respekt gründeten und durch eine fürsorgliche, helfende Haltung untereinander auszeichnen.¹⁷

Die Kinder mit alternativen Werten aufwachsen zu lassen erforderte zunächst die Entwicklung neuer, auf diesen Werten basierender Materialien wie Spiele, Lieder, Bücher oder Rollenspiele, welche den Kindergruppen im Resource Centre zur Verfügung gestellt werden sollten. Allerdings war das Centre nicht nur als Ort zum Sammeln und Verleihen der Materialien bestimmt. Vielmehr sollten die Kinder und involvierte Erwachsenen dort die Möglichkeit bekommen, ihre eigenen Materialien zum Spielen und Lernen herzustellen. Es wurden Workshops und pädagogische Grundlagenkurse angeboten, um die Ideen der befreiungspädagogischen Bewegung und die Ziele des CRC den interessierten Helfer(inne)n (oft arbeitslosen Müttern, Jugendlichen und Großmüttern), zu vermitteln. Die Organisation bestand somit aus zwei Bereichen und einer parallelen Organisationsstruktur: Die örtliche Verankerung sowie der Material- und Ideen-Bereitsteller der Kinderbewegung war das CRC, das von Erwachsenen geleitet wurde. Der zweite Bereich, das Children's Movement (CM), bestand als Organisation der Kinder in Form von Kindergruppen, die sich mit den Werten und Ideen des CRC identifizierten und von dort Unterstützung bekamen.

17 Das Children's Resource Centre bezieht sich dabei auf den Begriff der ‚alternativen Werte‘, den ich in der Folge übernehme.

2.3 Organisationsstruktur und Aufgaben

Die Kinderbewegung (CM) umfasst heute Kindergruppen in fast allen Provinzen Südafrikas mit einer Mitgliedschaft von etwa 3000 Jungen und Mädchen zwischen 7 und 14 Jahren.¹⁸ Die dichteste Konzentration der Gruppen lässt sich im Western Cape, insbesondere in den Townships um Kapstadt, finden. In Kapstadt befindet sich auch die nationale Koordinierungsstelle der Kinderbewegung (CRC), die neben der Planung von Trainings und Workshops für Mitglieder und erwachsene Koordinator(inn)en, für Zusammenkünfte, Fundraising, Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit, für Monitoring und das Verteilen von Ressourcen an die regionalen Resource Centres¹⁹ zuständig ist. Das CRC hat den Status einer Nichtstaatlichen Organisation (NGO) und ist daher in der Lage, Fundraising für die Organisation als Ganzes zu betreiben, wodurch sie die Kinderbewegung finanziell unterstützen kann. Neben den etwa 12 jugendlichen und erwachsenen hauptamtlichen Mitarbeiter(inne)n in der zentralen Koordinierungsstelle in Kapstadt gibt es für jede Region ein bis zwei weitere hauptamtliche Koordinator(inn)en. In der Regel sind alle Koordinator(inn)en zunächst einige Jahre ehrenamtlich tätig, bevor sie ein kleines Gehalt vom CRC bekommen. Die meisten von ihnen koordinieren eine bzw. mehrere Gruppen in ihrer Nachbarschaft und unterstützen die Mitglieder der Kinderbewegung auf vielfältige Art und Weise.

Zu den Aufgaben des CRC gehört es, Kindern zu helfen, sich in Gruppen zu organisieren. Diese Kindergruppen zählen gewöhnlich zwischen 15 und 60 Mitglieder. In den meisten Fällen schließen sich Kinder einer Nachbarschaft zusammen und verbringen mehrere Nachmittage in der Woche zusammen. Sie diskutieren über ihr Programm und führen gemeinsam Aktivitäten kultureller Art durch, planen Kampagnen und lernen, basteln oder spielen zusammen. Neben den Kindergruppen gibt es so genannte ‚Health Centres‘, die an

18 Die folgenden Darstellungen stützen sich auf Eigenbeschreibungen der Organisation (vor allem im Internet, 2003), Darstellungen der Partnerorganisationen des CRC (medico international, Solidaritätsdienst-international) und Vorträge bzw. interne Dokumente des CRC.

19 Außer der Western Cape Province gibt es in einigen anderen Provinzen regionale Resource Centres, die für die Bereitstellung und Unterstützung der Kindergruppen vor Ort zuständig sind und die Arbeit in ihrer Region koordinieren.

Grundschulen angegliedert sind, und in denen einige Kinder jeder Klasse gemeinsam als Gesundheitsteam aktiv sind. Da die Fallstudie nur die Kindergruppen (Community Groups) einschließt, finden die Gesundheitszentren in der folgenden Darstellung keine Beachtung, wobei sich die Programme ohnehin größtenteils überschneiden.

Jede Gruppe hat ein gewähltes leitendes Gremium bestehend aus einem 1. und 2. Vorsitzenden, einem/r Protokollführer(in), einem/r Schatzmeister(in) und mindestens einem zusätzlichen Mitglied. Erwachsene oder jugendliche Koordinator(inn)en unterstützen die Kinder in dem Organisationsprozess. Für den etwa monatlich stattfindenden ‚General Council of the Children’s Movement‘ (Kinderrat), werden Repräsentant(inn)en gewählt, die ihre Gruppen in diesem Gremium vertreten. Dort wird über Angelegenheiten diskutiert, die die Kinderbewegung (CM) und ihre Mitglieder betreffen. Der Kinderrat ist das leitende Gremium der Kinderbewegung und wird von den Kinderdelegierten selber geführt. Er wählt alle zwei Jahre seine Exekutive, deren Aufgabe darin besteht, die Sitzungen vorzubereiten und den Vorsitz zu übernehmen. Es werden Programme, Aktivitäten und Kampagnen beschlossen und Pläne für ihre Durchführung entworfen. Jedes Mitglied kann während der Sitzungen des Kinderrats in seiner Muttersprache sprechen. Andere übernehmen die Übersetzung. Erwachsene helfen bei der Durchführung der Kinderratssitzungen auf der Organisationsebene. So unterstützen sie die Mitglieder z.B. beim Transport, der Verpflegung und mit nötigem Material.

In ähnlichen Abständen wie die Sitzungen des Kinderrats findet eine Ratssitzung (General Council) der erwachsenen ehrenamtlichen Koordinator(inn)en und hauptamtlichen Mitarbeiter(inne)n statt. Der General Council (GC) mit seinem jährlich gewählten Vorstand bildet das höchste Entscheidungsgremium des CRC. Es ist verantwortlich für personelle Fragen, für die Finanzierung sowie Organisationsgestaltung und -entwicklung der NGO. Der Kinderrat hat eine beratende Funktion in diesem Gremium, besonders bei Fragen bezüglich der Programmgestaltung, die die Kinderbewegung maßgeblich beeinflussen.

Zusätzlich zu den Ratsgremien der Kinder und Erwachsenen besteht seit 1999 eine Jugendsektion ehemaliger Kindermitglieder. Sie sind z. T. über das 14. Lebensjahr hinaus in Gruppenverbänden bestehen

geblieben. Einzelne Jugendmitglieder koordinieren inzwischen eigene Kindergruppen in ihrer Nachbarschaft. Die gewählten Repräsentant(inn)en der Jugendsektion und ihr leitendes Gremium haben ebenfalls regelmäßige Zusammenkünfte. Dort wird über Aktivitäten und Programme der Jugendsektion entschieden. Wie auch der Kinderrat hat der Jugendrat beratende Funktion beim GC des CRC (der Ratssitzung der ehrenamtlichen Koordinator(inn)en und hauptamtlichen Mitarbeiter(innen)). Einige Hauptamtliche im Großraum Kapstadts, die u.a. zuständig sind für Administration, Netzwerkarbeit und Koordination der Programme, stammen aus der Jugendsektion und sind ehemalige Mitglieder der Kindergruppen.

Einmal in der Woche finden Besprechungen der erwachsenen Mitarbeiter(innen) (Hauptamtliche und ehrenamtliche Koordinator(inn)en) statt. Diese Sitzungen sollen dazu dienen, sich über Geschehnisse der vergangenen sowie der folgenden Wochen auszutauschen. Außerdem sollen sie Raum für die Weiterbildung der Mitarbeiter(inne)n, vor allem in ihrer Funktion als Koordinator(inn)en von Kindergruppen und Verantwortliche für die Unterstützung der Kindergruppenarbeit in den verschiedenen Townships, bieten.

Das Hauptmerkmal der Organisationsstruktur des CRC/CM kann also in der Parallelität der Organisation von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen gefunden werden. Die Erwachsenen organisieren sich im CRC mit dem Ziel, Kindern zu ermöglichen, eine Kinderbewegung (CM) aufzubauen und zu erhalten. Dabei sind die Erwachsenen die Entscheidungsträger im CRC und die gewählten Kindermitglieder sind die Entscheidungsträger in der Kinderbewegung (CM). Sie sind allerdings in gewissen Bereichen vom CRC abhängig. Das CRC kann demnach als eine Service-Organisation beispielsweise im Bereich Training, sowohl für Kinder als auch für Erwachsene, verstanden werden. Sie hat zum Ziel, die Kinderbewegung in jeder ihr möglichen Form zu unterstützen.

2.4 Ansatz und Programme

Das CRC versteht seinen Ansatz als pro-aktiv. Das bedeutet, dass nicht die Reaktion auf Probleme und Missstände, welche die Kinder betreffen, im Mittelpunkt stehen sollen. Vielmehr soll Kindern Hand-

lungsräume erschlossen werden, indem sie unterstützt werden, aktiv ihre Lebensumstände zu gestalten – ungeachtet des Hintergrunds, den die Kinder mitbringen. Um diesen Ansatz näher zu beschreiben, werden zunächst die von dem CRC formulierten Ziele und der philosophische Überbau skizziert, bevor die Darstellung der konkreten Entstehung und Durchführung von Programmen und Aktivitäten die Praxis veranschaulichen soll.

2.4.1 *Philosophie und Ziele*

Der philosophische Überbau des CRC und die der Organisation zugrunde liegende subjektorientierte Theorie wird in der Darstellung ihrer Entstehungsgeschichte weitgehend deutlich: Kinder werden als eine wichtige Ressource einer jeden Gesellschaft begriffen, als aktive Mitgestalter ihrer Lebensverhältnisse und damit potentielle Agenten des sozialen Wandels. Sie sind Träger von Rechten aber auch Verantwortlichkeiten, haben bestimmte Bedürfnisse und Interessen und sind betroffen von gewissen Problemen, wie auch andere gesellschaftliche Gruppen. Es wird davon ausgegangen, dass nur die Betroffenen selber ihre Probleme lösen können. Andere können und müssen sie allerdings in diesem Prozess im Sinne von Empowerment-Strategien unterstützend begleiten.

Der Gedanke aus reformpädagogischen- und Empowerment-Ansätzen, nämlich die Notwendigkeit, bei der Lebensrealität der Lernenden anzusetzen, ist auch dem pro-aktiven Ansatz der Organisation inhärent: „Even in schools they want to teach children maths and kids don't need maths because they go out to that gate and meet gangsters“²⁰. Der Mitbegründer und heutige nationale Koordinator des CRC, Marcus Solomon, bestätigt, dass viele Grundideen für die soziale Bewegung von Kindern in Südafrika aus der marxistischen Philosophie stammen. Ihre Vorbilder bezüglich der Organisierung von Kindern fanden sie bei den Jungen Pionieren. So stellt sich das CRC gegen eine Klassifizierung aufgrund von äußerlichen Zuschreibungen, sei es in arme und reiche Kinder, schwarz- oder weißhäutige, schöne oder hässliche Kinder. Vielmehr wird angestrebt, Kinder ungeachtet ihrer Herkunft und ihres Hintergrunds auf der ihnen ge-

20 Zitat Marcus Solomon.

meinsamen Grundlage des Kindseins in die Bewegung einzuschließen. So stellt sich das CRC auch gegen die Sichtweise, Kinder als Angehörige bestimmter Problemgruppen zu identifizieren, sie primär als AIDS-Waisen, Missbrauchte oder Straßenkinder wahrzunehmen, denn das wäre der erste Schritt hin zu einem Defizitansatz, bei dem Kinder zunächst als Opfer wahrgenommen würden (vgl. Solomon, 1999).

Das CRC hat mit seinem einschließenden, pro-aktiven Ansatz zum Ziel, ein Zusammengehörigkeitsgefühl aller Kinder zu erzeugen und legt daher Wert darauf, Kinder und Mitarbeiter(innen) aus möglichst vielen Bevölkerungsgruppen und mit verschiedenen Hintergründen einzuschließen. Die Werte, mit denen die Mitglieder der Kinderbewegung aufwachsen, beinhalten den Anspruch, dass alle Kinder als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder anerkannt und mit gleichem Respekt behandelt werden. Im Zuge der Darstellung zur Entstehungsgeschichte wurden die vom CRC vertretenen, alternativen Werte, basierend auf (gegenseitigem) (Selbst-)Respekt, auf Kooperation und Kommunikation genannt. Ihre soziale, anti-rassistische und anti-sexistische Grundlage ist auch nach dem Ende der offiziellen Apartheid gültig geblieben. Diese Werte werden innerhalb der Kinderbewegung in den folgenden drei Komponenten zusammengefasst: a) Respect yourself; b) Respect others; c) Respect the environment. Das Ziel des CRCs ist es, durch Entwicklung und Bereitstellung von Ressourcen, Methoden und Trainings/Workshops, den Mitgliedern der Kinderbewegung das Praktizieren dieser Werte zu ermöglichen. Durch den Erhalt, die Weiterentwicklung und die Erweiterung der Kinderbewegung hat das CRC zum Ziel, gesellschaftliche Transformationsprozesse im Interesse von Kindern voranzutreiben.

Im Ansatz des CRC lassen sich Komponenten aus anti-rassistischer/interkultureller Pädagogik, Menschenrechtserziehung, befreiender Bildung zur Verantwortlichkeit und Eigenständigkeit, sowie Empowerment- und Partizipationskonzepten wieder finden.

2.4.2 *Child-to-Child*

Zunächst soll auf eine Methode hingewiesen werden, mit welcher die Organisation annähernd seit Beginn ihrer Tätigkeit arbeitet. Es han-

delt sich um den ursprünglich in England für den Bereich der Basisgesundheitserziehung entwickelten Child-to-Child-Ansatz, der inzwischen in verschiedensten Zusammenhängen angewendet wird (vgl. Holderness 2001). Diese subjektorientierte Methode setzt bei der Situation und den Fähigkeiten der Kinder an und begreift diese als kompetente Akteure in ihrer Umwelt. Mit Hilfe einfacher Trainings werden einzelnen Kindern Kompetenzen vermittelt, die sie dazu befähigen, andere Kinder – beispielsweise bei gesundheitlichen Fragen – zu beraten und ihnen bei der Versorgung kleinerer Wunden zu helfen sowie ein Bewusstsein für Hygiene zu schaffen und Kenntnisse zu vermitteln. Die Kinder arbeiten somit selber als Multiplikatoren. Dies hat mehrere Effekte: Die Kinder lernen, sich gegenseitig zu helfen und sich umeinander zu kümmern („soft-skills“). Die Kinder erleben zudem ihre eigene Kompetenz, bzw. lernen die Fähigkeiten ihrer Altersgenossen schätzen. Es wird ihnen bewusst, dass sie Einfluss auf ihre Lebensverhältnisse haben und diese aktiv mitgestalten können, wodurch ihr (soziales) Verantwortungsbewusstsein gefördert wird. Sie werden selbst zu Bewusstseinsbildnern in ihren Gemeinden und verbessern durch ihr Wirken die Lage der Gemeinschaft. Zudem werden sie in den Trainings ermutigt, selber kreativ nach Lösungen für alltägliche Probleme oder Herausforderungen zu suchen, womit essentielle ‚life-skills‘ gefördert werden.

Der Child-to-Child-Ansatz bedeutet die Erweiterung der subjektiven Möglichkeiten und kann als Methode zur Förderung von Selbstorganisationskompetenz gelten. Das CRC wendet das Child-to-Child Programm vor allem im Gesundheitsbereich an, also in den so genannten ‚health centres‘. Aber auch in der Arbeit mit den Kindergruppen wird auf diese Methode bei bewusstseinsbildenden Programmen und Kampagnen zurückgegriffen.

2.4.3 Programme und Aktivitäten

Während der vergangenen 20 Jahre hat das CRC verschiedene Programme zur Verwirklichung der oben genannten Ziele in Zusammenarbeit mit dem Kinderrat entwickelt. Die einzelnen Gruppen können auswählen, welche Programme sie in ihre Aktivitäten aufnehmen möchten:

- Basishygiene und Gesundheit (Child-to-Child)
- Umwelt: Gemüsegärten anlegen, die Community sauber halten
- Medien: Radioprogramm und Kinderzeitung (Child-to-Child)
- Kulturelles: (Traditionelles) Tanzen, Singen, Szenisches Spiel/ Theater
- Ein wertebasiertes AIDS-Aufklärungs-und Erziehungsprogramm (Child-to-Child)
- Gemeindeaktivitäten: ältere Menschen und AIDS-Waisen besuchen, Geländepflege etc.
- Durchführung kleinerer Forschungsstudien mit Fragestellungen zur Situation der Kinder (Child-to-Child)
- Herstellung von Spielsachen und Puppen
- Kooperative Spiele
- Ausflüge (z.B. in die Natur).

Neben den regulären Programmen innerhalb der Gruppen werden Kampagnen mit dem Ziel der Bewusstseinsbildung in den Schulen und Communities durchgeführt. Oft bestehen diese neben einem gemeinsamen ‚march‘ – also einer Kundgebung und einer ‚Demonstration‘ – aus speziell für diesen Zweck von den Kindergruppen eingeübten Theaterstücken und Liedern. Während der letzten Jahre wurden Kampagnen mit dem Zweck der Bewusstseinsbildung zu den Themen:

- Anti-Bullying (gegen physische und psychische Gewalt unter Kindern, besonders in Schulen),
- Girl-Child (Mädchen als besonders gefährdete und verletzbare Gruppe, als Opfer von Gewalt und sexuellem Missbrauch),
- AIDS,
- und Umwelt

initiiert und durchgeführt. Sie werden regional immer wieder aufgegriffen und werden als fortlaufende Programme in die Aktivitäten der Gruppen integriert. Der Child-to-Child-Ansatz wird bei diesen Kampagnen in dem Sinne angewendet, dass einzelne, vom CRC ausgebildete Kinder Beratungsfunktionen bezüglich der Thematiken einnehmen und selber als Bewusstseinsbildner agieren. Im Jahr 2002, nachdem in den Medien Studien zur Armutslage von Kindern in Südafrika veröffentlicht worden waren, wurde außerdem über eine Kampagne

zur Kinderarmut nachgedacht. So wird an der Lebensrealität der Kinder angesetzt, die sie betreffenden Themen werden in den Programmen und Kampagnen aufgegriffen. Zunächst wird im Kinderrat und anschließend in den Gruppen über Handlungsmöglichkeiten und Lösungsmodelle diskutiert.

Als erstes wird daher in den Gruppen selber durch Diskussionen Bewusstsein für bestimmte Problemlagen geschaffen und die eigenen Verhaltensweisen reflektiert, denn die Kindergruppen sind nicht frei von Problemen wie beispielsweise verbaler und tätlicher Gewalt unter den Mitgliedern. Anschließend werden alternative Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten diskutiert. Schließlich wird gemeinsam nach Maßnahmen gesucht, um die Situation zu verändern und ein Problembewusstsein in den Schulen und Gemeinden zu schaffen.

Neben den selbst initiierten Kampagnen, nehmen die Kinder der Kinderbewegung hin und wieder an öffentlichen Kampagnen teil, die meist in Form von nationalen Aktionstagen Bewusstsein und Aufmerksamkeit auf Missstände in der Gesellschaft lenken wollen. So beteiligten sie sich mit Workshops und kulturellen Aktivitäten an den Aktionen gegen Kindesmissbrauch und ein anderes Mal an einer Kampagne gegen die ökonomische Ausbeutung von Kindern.

Den Programmen und Kampagnen der Kindergruppen liegen die Werte des CRC zugrunde, die in ihnen praktiziert werden und sich so auf das Leben der Kinder und ihre Lebensverhältnisse auswirken. Ein Beispiel dafür ist die AIDS-Bekämpfungskampagne. Anders als andere Anti-AIDS-Kampagnen, die sich zum größten Teil auf den ABC-Ansatz stützen (A=Abstain, B=Be faithful, C=Condomise), gründet sich die Kampagne des CRC auf die ihr zugrunde liegenden Werte: Respect yourself, respektiere deinen Körper und trage Verantwortung für ihn; Respect others; achte die/den andere(n) und ihren/seinen Körper, behandle ihn nicht wie dein Eigentum. Es wird nicht auf kurzfristige Lösungen gesetzt sondern auf langfristige, ganzheitliche und bewusstseinsverändernde Konzepte.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass das CRC die Infrastruktur für eine soziale Kinderbewegung gelegt hat, indem sie regionale Resource Centres in fast allen Provinzen des Landes aufgebaut hat. Diese unterstützen die Kindergruppen des CM vor Ort und vernetzen die Gruppen untereinander. Die Merkmale sozialer Bewegun-

gen sind in der südafrikanischen Kinderbewegung wieder zu finden: Ihre Organisationsstruktur ist relativ offen, es bestehen keine für alle verbindlichen Programme. Es wird in den unterschiedlichsten Aktionsformen für die Verbesserung der Lage der Kinder und einen nachhaltigen Gesellschaftswandel gearbeitet. Gemeinsame Grundlagen bilden die Werte basierend auf gegenseitigem Respekt, zu welchen sich jedes Mitglied bekennen muss. Das Zusammengehörigkeitsgefühl der aktiven Kinder wird durch die Kinderzeitung und gelegentliche Zusammenkünfte zumindest einiger Delegierter gestärkt.²¹

2.5 Soziale Bewegungen von Kindern – Verortung der südafrikanischen Kinderbewegung

Der Ansatz der südafrikanischen Kinderbewegung soll nun in den größeren Kontext sozialer Basisbewegungen gestellt und Unterschiede zu anderen Kinderbewegungen in den Ländern des Südens herausgestellt werden. Innerhalb des Spektrums linker, emanzipatorischer sozialer Bewegungen konzentriert sich die folgende Darstellung somit auf selbstorganisierte ‚grassroots-Bewegungen‘ speziell von und mit Kindern in den Ländern des Südens.

Im Zuge der neoliberalen Globalisierung werden immer größere Teile der Weltbevölkerung ökonomisch und sozial marginalisiert, wodurch weltweit eine Vielzahl an Protestformen und sozialen (Basis-)Bewegungen hervorgerufen werden. Vor allem in den davon besonders betroffenen Ländern des Südens droht eine ‚Barbarisierung‘ der Gesellschaft, der sich viele ‚Globalisierungsverlierer‘ durch Selbstorganisation zumindest teilweise zu entziehen suchen (vgl. medico-Projektgruppe 2001). ‚Barbarisierung‘ beschreibt hier den gewalttätigen Kampf um Ressourcen. Oftmals gehen diese Auseinandersetzungen mit einer Ethnisierung einher, indem sich Straßengangs, Privatarmeen oder Bürgerkriegsparteien entlang ethnischer Gruppen zusammenschließen und unter Ausübung von Gewalt ihren Lebensunterhalt verdienen.²²

21 Dies wurde von den teilnehmenden Mitgliedern bestätigt.

22 Soziale Bewegungen können von dem Phänomen der Ethnisierung allerdings auch nicht losgelöst betrachtet werden: Die soziale Verortung als religiöse oder ethnische Bevölkerungsgruppe spielt teilweise auch hier eine Rolle. Bisweilen

Während bis vor kurzer Zeit soziale Bewegungen im Süden oftmals mit dem Ziel der nationalstaatlichen Befreiung, also der Eroberung der Staatsmacht, in Verbindung gebracht werden konnten, steht inzwischen nicht mehr die Staatssouveränität an erster Stelle, sondern vielmehr der Aufbau und das Einfordern basisdemokratischer, anti-rassistischer Strukturen und die Verbesserung der Überlebensbedingungen (ebd. S. 12). Als Beispiele hierfür können Selbsthilfegruppen, informelle Netzwerke, Community-Work, gewerkschaftliche Zusammenschlüsse im informellen Sektor, antirassistische, solidarökonomische oder soziale Projekte gelten: die Bewegung der Landlosen in Brasilien, die Bauernbewegung des indischen Subkontinents, Bewegungen arbeitender Kinder in Lateinamerika und Afrika oder NGO-Zusammenschlüsse. Oftmals sind diese Bewegungen lokal organisiert, durch Gewerkschaften oder Netzwerke jedoch national oder auch global im sozialen Widerstand vernetzt (medico-Projektgruppe 2001: 10).

In Südafrika kann eine Vielzahl von Aktivitäten, Projekten und sozialen Aktionen, vor allem in den urbanen Township Gebieten, unter dem Motto: ‚Build up people’s power now!‘ festgestellt werden. Viele dieser ‚Grassroots-Organisationen‘ oder Zusammenschlüsse haben ihre Tradition in der Anti-Apartheid-Bewegung und basieren zum großen Teil auf Empowerment-Konzepten. Sie zielen heutzutage schwerpunktmäßig auf die Verbesserung der Lebensbedingungen in den traditionell und aktuell benachteiligten Gemeinschaften. Dabei haben sie oft einen nachhaltigen sozialen Wandel zum Ziel und wollen einer Kultur der Gewalt soziale und solidarische Werte entgegensetzen.

Die in Kapitel 1 eingeführten Begriffe ‚Selbstorganisation‘ und ‚Protagonismus‘ von Kindern, sollen nun in den Kontext sozialer Kinderbewegungen gestellt werden und damit den Blick auf die Kinderbewegungsdebatte lenken. Der folgende Einblick dient lediglich der Verortung der südafrikanischen Kinderbewegung und ihrem Ansatz im globalen Zusammenhang. Bei Sichtung der Literatur wurde deutlich,

reicht dies bis hin zu einer Situation, in der ethnische Identitätspolitik soziale Aspekte vollständig in den Hintergrund drängen (vgl. gruppe demontage 2001: 13/14). Die Notwendigkeit eines differenzierten Blicks auf soziale Bewegungen und ihre Praxen ist in jedem Fall geboten.

dass soziale Bewegungen von Kindern in Form von Basisbewegungen fast ausschließlich in Zusammenhang mit arbeitenden Kindern Beachtung finden und insbesondere für die Situation in Regionen Lateinamerikas beschrieben werden. Die folgende Darstellung stützt sich auf die von Liebel, Overwien und Recknagel herausgegebene Literatur über soziale Bewegungen von Kindern. Bezüglich der südafrikanischen Kinderbewegung wird auf Selbstbeschreibungen und Vorträge/Interviews des Mitbegründers Marcus Solomon zurückgegriffen.

Kinderbewegungen, so wird aus den oben beschriebenen Ausführungen deutlich, können als solidarischer Zusammenschluss von Kindern zur Vertretung ihrer eigenen Interessen und Rechte angesehen werden. Sie kämpfen für die Anerkennung ihres Subjektseins und setzen sich aktiv für soziale Gerechtigkeit und Wandel. Dabei agieren sie als soziale Akteure, die ihre Umwelt mitgestalten. Soziale Bewegungen von Kindern sind sowohl im Zusammenhang mit dem Wandel des Kindheitsbegriffs zu sehen, als auch mit den Rahmenbedingungen von Unterdrückung, Armut, Not und Überlebenskampf, unter denen sie entstehen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Kinder in außereuropäischen Gesellschaften, in denen der größte Teil der Menschen unter Bedingungen verheerender Armut zu leben hat, Kinder gezwungen sind, eine andere Rolle zu spielen als in Gesellschaften des Nordens. In den meisten Fällen sind sozial und ökonomisch benachteiligte Gesellschaften des Südens in fundamentaler Weise darauf angewiesen, dass die Kinder dazu beitragen, das ökonomische Überleben der Familie zu sichern. Da sie als arbeitende Kinder jedoch strukturell gegenüber Erwachsenen benachteiligt werden, formieren sie sich in soziale Bewegungen und gründen Kindergewerkschaften, um besser für ihre Rechte eintreten zu können. Eine andere Ursache für das Entstehen sozialer Kinderbewegungen kann mangelnde Fürsorge darstellen: Die Kinder, deren Versorgungsstrukturen teilweise oder komplett zusammengebrochen sind, organisieren sich solidarisch um ihre Überlebenschancen zu verbessern. Die sozialen Rahmenbedingungen können demnach als Ursache dafür gelten, dass das Einfordern von Partizipationsrechten für oder von Kinder(n) in südlichen Gesellschaften weit über das Maß des in nördlichen Gesellschaften Üblichen hinausgeht.

“Social movements of children are regarded as ideal, when they are led by children on their own and when structures and norms have evolved which enable the participation of all children to the greatest possible extent, and when sex, age or skin colour are no longer a cause for discrimination“ (Liebel 2001b: 327).

In diesem Zitat wird darauf hingewiesen, dass ein hoher Grad an Selbstorganisation von Kindern bzw. eine möglichst komplette Übernahme der Verantwortung für die Organisation als Ideal für Kinderbewegungen angesehen werden kann.²³ Beispiele von weitgehend autonomer Organisation von Kindern können vor allem in Lateinamerika und Indien in Form von Kindergewerkschaften oder Zusammenschlüssen arbeitender Kinder gefunden werden. Die Kinder leiten ihre Organisationen selbst, vernetzen sich mit anderen Projekten und Aktionen, die ähnliche Ziele haben, und bestehen auf gesellschaftlicher Partizipation, die oft genug den Interessen der Erwachsenen bzw. Mächtigen der Gesellschaft entgegenstehen. Auch in einigen westafrikanischen Ländern entstehen seit Beginn der 1990er Jahre mit Hilfe von Kinderrechtsgruppen und humanitären Organisationen, eigenständige Organisationen arbeitender Kinder, die sich vernetzt haben und somit überregional agieren (Terenzio 2001).

Neben diesen Formen sozialer Kinderbewegungen, die solidarische Unterstützung von zumindest einigen Erwachsenen erfahren, können Gangs gezählt werden, die sich oftmals aus Kindern konstituieren, die ihren Lebensmittelpunkt auf der Strasse haben. Auch dort organisieren sich Kinder im gemeinsamen Interesse ihre Situation zu verbessern; allerdings wird diese Organisationsform oftmals als negativ angesehen, da sie in den meisten Fällen Missstände der Gesellschaft wie Gewalt und Unterdrückung reproduziert – solidarische Unterstützungsformen und positive Lernprozesse, die oftmals auch mit ihnen verbunden sind, finden weniger Beachtung.

23 Dem liegt die oben beschriebene Annahme zugrunde, dass Kinder, solange sie sich nicht selber in ihrem Interesse organisieren, nur in dem Rahmen agieren, den ihnen wohlwollende Erwachsene zur Verfügung stellen. Kommt es zu Interessenskonflikten zwischen Kindern und Erwachsenen, haben die Kinder ohne Selbstorganisation kein wirksames Mittel zur Durchsetzung ihrer Interessen.

Zu diesen teilweise selbstinitiierten, teilweise von Erwachsenen gegründeten aber von den Kindern selbst durchgeführten sozialen Bewegungen, können jene hinzugezählt werden, die dauerhaft mit konkreter Hilfe und Unterstützung Erwachsener bestehen. Ihre Abgrenzung zu Kinderorganisationen und -Institutionen liegt z. T. in ihren offenen Strukturen sowie der Voraussetzung, dass Meinungen und Vorstellungen Erwachsener bezüglich der Inhalte und Zielsetzungen der Bewegung keine oder höchstens eine marginale Rolle spielen. Erwachsene unterstützen die Kinder lediglich in ihrem Organisationsprozess und in der Durchführung der von den Kindern geplanten Aktionen. Die Zielperspektive der Erwachsenen sollte somit sein, sich so schnell wie möglich so überflüssig wie möglich zu machen durch einen Empowerment-Prozess, in welchem die Kinder Selbstorganisationskompetenz erlangen.

Lielieb formuliert dies folgendermaßen: „Nicht selten ging die Initiative [für solche Kinderorganisationen] von Erwachsenen aus, aber die *raison d'être* der Kinderorganisation besteht darin, dass sie von Kindern selbst geleitet wird, eigene Strukturen und Normen besitzt und eigene Vorstellungen, Forderungen und Handlungsformen entwickelt, die sich aus der Lebens- und Arbeitssituation der Akteur/innen ergeben“ (ebd. 2001: 35). Alle Organisationen dieser Art müssten also zum einen an ihrer Wirksamkeit bezüglich der Bekämpfung von Mechanismen gemessen werden, die soziale Ungerechtigkeit hervorrufen, und zum anderen muss geprüft werden, ob die Kinder wirklich als die Akteure und Entscheidungsträger in ihren Angelegenheiten gesehen werden und als solche ihre Organisation weitgehend selbstständig führen.²⁴ In den meisten Fällen beziehen sich solche Projekte auf eine soziale Gruppe von Kindern: Straßen- oder Waisenkinder, arbeitende oder kriminell gewordene Kinder werden als Zielgruppe identifiziert. In diesem Punkt unterscheidet sich die südafrikanische Kinderbewegung am deutlichsten von allen in der Literatur behandelten Ansätzen, denn sie ist prinzipiell offen für alle Kinder, unabhängig von ihrer Situation und ihrem Hintergrund. Daraus ergibt sich, dass auch die Zielsetzungen der Organisation ein breiteres Spektrum abdecken und oftmals weniger konkret sind, als die Ziele arbeitender

24 Während das erstere nur schwer messbar erscheint, kann beispielsweise das in Kapitel 1 dargestellte Partizipationsmodell für das zweite hilfreich sein.

Kinder. Die Ansätze überschneiden sich jedoch in ihrem übergeordneten Ziel, das mit der Verbesserung der sozialen und ökonomischen Situation der Kinder durch die Betroffenen selber beschrieben werden kann. Während die meisten Ansätze somit als reaktiv gelten können – indem sie auf eine konkrete Problemlage einer bestimmten Gruppe von Kindern reagieren – betonen CRC und CM ihren integrierenden, pro-aktiven Ansatz. Kinder werden als eine wichtige gesellschaftliche Gruppe anerkannt, die eine aktiv gestaltende Rolle bei sozialen Veränderungsprozessen spielt. In diesem Sinne wird versucht, eine solidarische Gemeinschaft aller Kinder zu fördern, in der die Kinder lernen, sich allein auf der gemeinsamen Basis des Kindseins gegenseitig zu helfen (auch wenn ich nicht selbst von Missbrauch, Gewalt oder Armut betroffen bin, so wehre ich mich dagegen, dass andere Kinder darunter leiden müssen) und dadurch sozialen Wandel hervorbringen. Durch Vernetzung, gemeinsame Aktionen und gegenseitige Unterstützung zwischen den landesweit zur Kinderbewegung gehörenden Gruppen, soll ein Solidaritätsgefühl auf breiterer Basis geschaffen werden.

Der Einfluss von Kinderorganisationen in ihren jeweiligen Ländern fällt, so Liebel, sehr unterschiedlich aus und hängt vor allem von den vorherrschenden sozialen und politischen Strukturen ab. Besonders in lateinamerikanischen und westafrikanischen Ländern können gelegentlich, in Form von formalen Vereinbarungen oder Einflussnahmen auf die Kinder- und Jugendgesetzgebungen, Erfolge verzeichnet werden. Zum größten Teil beziehen sich die Erfolge allerdings auf eine verbesserte Stellung der Kinder in ihrer unmittelbaren Lebenswelt, infolge von gewonnenem Selbstwertgefühl und der Achtung, die Erwachsene ihnen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu der Organisation entgegen bringen. Mitglieder der südafrikanischen Kinderbewegung betonten immer wieder die große Bedeutung, welche die soziale Gruppe für hat und welchen positiven Einfluss sie durch ihre Programme und Aktivitäten auf ihre lokalen Gemeinschaften haben.

2.6 Die erwachsenen Koordinator(inn)en

In den vorangegangenen Beschreibungen zum Selbstverständnis und der Verortung der südafrikanischen Kinderbewegung können die in Kapitel 1 erwähnten reformpädagogischen- und Empowerment-

Ansätze sowie eine subjektorientierte Haltung wieder gefunden werden. Die Rolle von Erwachsenen hinsichtlich dieser Art sozialer Aktion mit und von Kindern wurde – sofern Rollendefinitionen existieren – unter Punkt 1.7 versucht zu veranschaulichen. Ob, und inwieweit sich die Koordinator(inn)en des CRC auch an Rollenkonzepte der Empowerment- und reformpädagogischen Ansätze anlehnen, bleibt in der Fallstudie zu prüfen.

Die erwachsenen Helfer(innen) in der Kinderbewegung stammen auch heutzutage – wie schon zu Gründungszeiten der Organisation – direkt aus den Township-Communities, in denen sie als Koordinator(inn)en tätig sind. Sie arbeiten größtenteils ehrenamtlich. Es sind zumeist Mütter, Großmütter und Jugendliche (auch männliche), die fast ausnahmslos nicht die Möglichkeit zu einer formalen (pädagogischen) Ausbildung haben. Das Handbuch des CRC (1989) weist darauf hin, dass Koordinator(inn)en Training vom CRC bekommen, um ihnen die nötigen Fähigkeiten für die Arbeit mit den Gruppen an die Hand zu geben. Die Inhalte der Trainings werden allerdings nicht näher spezifiziert. So bleibt die Frage relativ offen, wie die Zielperspektive erreicht werden soll, die Kindergruppen in Selbstorganisationsprozessen zu unterstützen. Abgesehen von dem Child-to-Child Ansatz, der an sich als ein methodisches Instrument für die Förderung von Selbstorganisationskompetenz gelten kann, finden sich in den Dokumenten des CRC und, soweit nachvollziehbar, auch in den Trainings für die Koordinator(inn)en, keine Hinweise auf diese Fragestellung. Vielmehr wird in dem Handbuch von der Präsenz der Koordinator(inn)en während der Gruppentreffen ausgegangen. In welcher Weise die Kindergruppen von den erwachsenen Helfer(inne)n alltäglich in ihrer eigenständigen Handlungsfähigkeit gefördert werden und in welchen Bereichen die Mitglieder die Unterstützung Erwachsener benötigen, ist Gegenstand der folgenden Untersuchung.

3 Data Collection and Evaluation Procedure

3.1 Introduction

The case study at hand, dealing with the role of adult coordinators within the Children's Movement of South Africa (CM), was conducted during an internship at the CRC in Cape Town between October and December 2002. As pointed out before (see Chapter 2), the CRC aims at building a social movement of children in South Africa in order to cause social change and improve the situation of young people in the marginalized and disadvantaged township-communities.

The object of investigation evolves around the question of the support structures facilitated by the CRC-coordinators to the children's groups on an every-day field-work level. In order to clarify on the research process, this chapter provides information on

- the research question,
- the sampling criteria,
- the methods used for generating the data,
- the data collection including a reflection on the researchers' status,
- the procedure of data analysis.

3.2 The Object of Investigation

Through observations made in the field and some coordinators'¹ statements such as "I don't have any ideas what to do with the group, so I just play Monopoly with them whenever we meet", or "(...) having also other tasks within the CRC, I don't have enough time for my group, I feel that I neglect my group but there is nothing I could do", it became obvious that the coordinators in the CRC experience various problems concerning their role and tasks within the CM. The approaches to working with children, the ideas and aims behind the work as well as the personal competencies of coordinators in the CM

1 The adults or youth involved in the Children's Movement who support the children's groups on a daily basis.

obviously varied widely in practice. Hence, we wanted to find out about the role of adult coordinators in the CM and about the strategies they apply in order to fulfil their facilitating role: What kind of aims do they have in their particular social setting? How do they define their tasks in the group? How do they relate to the child members? What do they think the children's groups of the CM need a coordinator for? What are their strategies to support the children?

As pointed out in Chapter 1, the inherent perception of children and childhood play a crucial role when engaging in social action with children and thus needs to be looked at as well.

Since the CM is a children's organisation, we obviously wanted to include the child members' perspective on the role of their coordinators: Do they need coordinators in the CM? What for? What are their aims and wishes to the coordinator and the CRC as a facilitating organisation? How do they perceive their own role in the organisation?

Thus, the other German student, Andrea Zeus, and me decided to do a case study with different groups and coordinators that aims at identifying:

- The coordinators' personal motivation, aims, ideals and wishes in their function of supporting children,
- their image of children and childhood and
- their strategies and personal approach to working with children and supporting them.
- And from the child members' perspective to identify:
 - their aims and ideas about their group,
 - what tasks and responsibilities they perceive as belonging to their coordinator,
 - their self-image and
 - their expectations and wishes regarding their coordinators and the CM as a whole.

The role of a coordinator as defined by the CRC serves as a basis for the investigation.² Thus it starts from the assumption that the coordinators' predominant goals are to empower the children by enabling

2 See 1.6 and 2.5.

them to work autonomously for their interests and help them establish a culture of respect and care among each other.³ The study focuses on approaches and strategies applied by the coordinators in order to support the child members' autonomous capacity of acting. Can mechanisms be detected that support or hinder self-reliance of the groups? Can we find some of the theoretical assumptions presented in Chapter 1 confirmed or contradicted?

Subsequently, the final aim of the study is to detect mechanisms that motivate and empower children to organise themselves in the given context of South African Townships (see Chapter 6). Obviously we would have to go into more detail and to include further data on the matter in order to find answers to that question on a broader level. Thus, the findings presented can merely deliver some aspects of a contextual empowerment concept.

At the same time the study can help to detect areas where the coordinators need support from the CRC in order to meet their tasks in the groups.⁴

3.3 Sampling Groups and Coordinators

Having decided that approximately 6 groups/coordinators should be included, we set up the sampling criteria:

- We agreed to focus on CRC community groups (and thus to exclude health teams of the participating schools).
- The groups should be located in different areas (townships) and thus include Afrikaans as well as isiXhosa speaking groups.⁵
- Coordinators of both sexes should be represented.⁶

3 As mentioned before it is not specified on the ways how to reach these goals.

4 What kind of difficulties do they experience? What kind of support do they need? What kind of competencies would they like the CRC to train them on? Do they have any ideas how to improve their 'working' conditions on a structural level?

5 Even though we were not interested in detecting possible differences between the habits of those groups, balancing between the areas (Afrikaans/Xhosa) was always an issue within the CRC's structure.

6 If possible in a relation that mirrors the participation of males and females in the organisation.

- Approximately 8 members out of every group should participate, who had been a member of their group for a longer period of time (not for a few months only).
- As far as can be judged beforehand, those groups and coordinators should participate who would promise a maximum insight concerning the object of investigation.
- The groups should not only be ‘best practice’ examples as the study was supposed to find out about difficulties and challenges also; but neither should the participating groups be virtually inactive.
- The fact whether and how well we knew the groups/coordinators should be disregarded (while we regarded it as an advantage to know them as the results of the study could be reviewed by participant observation and informal talks).
- On logistical grounds the study should focus on the Cape Town area.

Eight of the groups/coordinators seemed to fit into this frame. Three of them dropped out for different reasons, so that in the end three Xhosa and two Afrikaans speaking groups situated in the Cape Town area remained. Four of them were coordinated by a female and one by a male coordinator, all of whom we knew beforehand.⁷ The sampling criteria for the members to participate out of each group included three aspects. Firstly their age was to be considered, as older members (10-14) promised to deliver more differentiated answers and views on the object of investigation than very young ones (7-9). Secondly boys and girls should be equally included, taking the constitution of the group into consideration as well. Thirdly the period of membership was a factor to be considered, preferring children who had some experience in their group and with the CRC. The respective coordinator was informed about these criteria in order to help identify the members or discuss with the group who was to take part.⁸

7 This approximately mirrors the relation of females and males working as coordinators in the CRC.

8 Due to lacking contact to the groups and our outsider's position we had to leave this part to the coordinators. We would have preferred to let the group decide itself but did not interfere with the coordinators' methods, which in itself seemed an interesting indicator concerning the coordinating style.

3.4 Research Methods and Collection of Data

Since the researcher's image of children and childhood influences his/her choice regarding research methods and expectations concerning the validity of the generated data (Fuhs in Heinzel 2002: 92), our perspective should be clarified before introducing the methods applied. The subject-orientated approach of the CRC has already been introduced in Chapter 1 and 2. During the research process we tried to approach and conduct the study from the same perspective and regard the child members as experts in their own matters. In case doubts arose concerning the validity of some of the child members' statements, we tried to find out their meanings by having them confirmed or contradicted by fellow group members rather than taking their coordinator's judgements.

Regardless of the subject-orientated attitude from our side, the methods in conducting research with children have to take the children's age into account since children of different ages vary in their ability to express their subjective world verbally (*ibid.*). Another aspect that needed to be considered was the liability of children to say what they think is expected from them by adults. In order to create an unstrained atmosphere and to provide the child members with different means to express their thoughts and feelings, we decided to include role-plays besides group-discussions. This would also serve as an internal means of validation. All data generated in the groups was videotaped and additionally recorded on tape. The observations to be made on the video – beside the direct speech of the actors – served as a third methodical approach to investigate the research question.

In terms of the coordinators we decided to use semi-structured interviews for the data collection. Additionally, I made use of the observations I made during the internship in the organisation, which were written down in a research diary. This included, for instance, monitoring of the groups in the Cape Town area.

3.4.1 *Role Plays and Group Discussions*

Using a mixture of research methods promised to deliver results of higher validity than merely relying on verbal data. Thus, the children would have the opportunity to express their feelings and views on the

research questions by means of acting out small scenes on certain situations as well as commenting on them during the group-discussion afterwards. Although no literature on experiences made with role-plays in childhood research was available in our situation, we preferred it to other methods. Observations I had made in isiXhosa speaking township schools in the Eastern Cape, where scenic interpretation had been introduced in the classrooms, showed positive reactions and high acceptance by the learners and often resulted in fruitful discussions afterwards. We also knew that at least some of the groups had had experiences with role-plays, since it also served as a means for them when carrying out awareness programmes in their schools. In our case the idea was to divide the group into two teams. Either of the teams was to act out two short scenes. Besides engaging all of them actively in the plays – and thereby trying not to exclude the weaker members for instance – there would be an ‘audience’, which we hoped would motivate the participants. For the first role-play we asked them to show an everyday-situation in the group. One of the members would act as coordinator, the other ones as group members. It would later serve as a starting point for finding out about the image they have of their coordinator, following up on what we had observed. For the second role-play the participants were asked to act out an imaginative scene showing a group meeting where every aspect would be the way they wished, including the behaviour of the coordinator. The second scene aimed at provoking a discussion on the wishes and suggestions the members have concerning their coordinator, their group’s routine and the organisation.⁹ The limitations concerning the imaginative scene were obvious. We needed to take into account that the members would hardly be able to include aspects – in terms of the group’s activities as well as the behaviour of their coordinator – that they were not acquainted with at all.

Both role-plays would be introduced at the same time and explained before the groups start preparing the first role-play (approx. 5 min.) while we would be present to answer questions if necessary. After both groups had performed the first play, preparation time would be given for the second one. The group-discussion followed after the

9 This was of special interest to the CRC as an internal evaluation while it is not paid too much attention to within this presentation.

second performance. It needs to be kept in mind that the scenes would only be able to show a small aspect of the group's routine, mostly one special programme. Thus they merely could be regarded as a starting point for further discussions.

A group-discussion as defined by Lamnek is "The conversation of a group on a certain topic under laboratory-conditions"¹⁰ (Lamnek 1998: 30). The topic is proposed by the researcher. Laboratory-conditions are given by the presence of the researcher. In our case the term 'discussion' should, as this definition suggests, rather be understood as 'conversation' or 'talk'. Even though the members were free to comment on what the other participants said at any time, we did not expect the group-discussions to develop into heated debates¹¹. Thus, we prepared to be rather in the position of interviewers¹² within the groups, willing to include all participants in the discussion by pointing questions at single members.¹³ We preferred to let the talk take place within the group's structure rather than interviewing single child members because our interest concerned the group's collective experiences. Apart from that it alleviated our dominant position as adult researchers by the fact that the children were in the majority during the data collection. We hoped that this would have positive influence on their eloquence. What we also regarded as positive was the fact that the child members were acquainted with group-discussions. It occurred quite regularly that they sat in a circle and talked about their activities. This would help to create a natural situation for the data collection.¹⁴

10 Translation by von Moellendorff

11 From all we had experienced until then, the child members were used to a quite dominant moderation when talking about issues in the group with an adult present.

12 We had an interview guide at hand during the discussions.

13 We still needed to consider that it might be difficult to include all members into the discussion, as certain group dynamics could prevent some of the 'weaker' children to give their opinion freely. Thus it was necessary from our side to intervene in case only one or a few members would do the talking. We also needed to find out whether the children feel free to speak in their group or not. As far as our insight into the groups was concerned, we expected a rather open, secure atmosphere within the groups.

14 As pointed out by Heinzel (2002: 121), the research situation is influenced positively if the groups are natural and not artificially put together.

3.4.2 *Semi-Structured Interviews*

The qualitative interviews with the coordinators were conducted in the Resource Centre with both researchers present. The openness and contextual information semi-structured interviews provide seemed to be the appropriate means to illuminate the coordinator's subjective viewpoints. While it provides a chance to stress subjectively meaningful aspects, it insures at the same time a certain common basis for all five cases by giving input at certain points. Uwe Flick's elaborations on semi-structured interviews served as an orientation for the preparations of the interview guides (Flick 1998: 76-95).

What promised to be positive in this context was the fact that there were two interviewers involved as the interview for decisions concerning when to inquire in greater detail, when to give input and when to be open for the coordinator's own way of talking and mentioning topics that are meaningful to him/her. On the other hand, the interviews might have gained a formal touch by the presence of two researchers and prevented the atmosphere from being more open and trusting.

3.4.3 *Data Collection*

The data was collected in November/December 2002 in Fractretton, Khayelitsha, Mitchells Plain, New Crossroads, and Guguletu – townships that are located in the Cape Town area. Andrea and me collected the data jointly, while the evaluation was done later by me. The role-plays and group-discussions were carried out before the interviews with the coordinators were conducted. The idea was to first get an insight into the group's routine and listen to what the child members had to say on the matter, in order to interview the coordinator on the background of the information gained and the observations made in their groups.

Our wish to exclude the coordinators while the role-plays and group-discussions took place in their groups was respected by all participants. The coordinators' presence would probably have prevented the child members from expressing their opinion openly in some of the matters. A few of the coordinators watched the video showing the data collection in their groups before the interview took place.

All but in one case an interpreter was present during the role-plays and group-discussions. The data collection in the groups took about 1½ - 2 hours and took place during afternoons, at times they usually meet and spend time together. Seven to nine child members participated, depending on how many members were available and willing to take part, with nine being the limit we did not want to go beyond. A video camera was placed in one corner of the room, which was ignored except when the tapes needed to be changed after one hour. Observations concerning group dynamics and interaction between the group members that seemed relevant to the object of investigation were documented in a mnemonic-journal written a few hours after the data collection.¹⁵ All interviews with the coordinators were recorded on tape. Relevant information about the data collection with the single participants is delivered before the results are presented (Chapters 4/5).

3.4.4 *Reflecting on Own Status*

Not only do the researcher's perceptions of children and childhood influence the research process, also has our status as white-skinned female European students in the South African context certainly affected some of the study's findings.

Concerning the issue of skin colour, we certainly need to differentiate – especially – between the generations. The Apartheid era with all its implications obviously has effects on people's thinking and behaviour still today. Often you would hear people from the (presently) adult generations talk about the Apartheid heritage in their minds in the form of prejudices and biased thinking, which would take so much effort to overcome. Children obviously did not experience themselves what life was like under Apartheid rule.¹⁶ Nowadays you would not find a lot of white skinned people going in and out of township-communities. Therefore we were paid special attention most of the time

15 What has to be taken into account is the fact that the aspects memorized and thus documented in the journal are adult centred and mirror my own perceptions based on my personal background.

16 I was told by some teachers working in the townships that it is almost frightening for them how little children know about the Apartheid era. For them it would be history.

during our visits to the groups, which often showed itself in warm invitations. The fact that we carried out the case study under CRC's roof seemed to open lots of doors for us in the communities where the children's groups are located. Since the members of the CM had met with other European students and partly with some conducting a research study, the situation they were faced with was not too special. Yet we obviously remained outsiders coming from a different world. I often felt that I did not understand a lot about the situation the people and especially the children live in within the township communities. Time was too short to overcome the outside perspective and get a deeper understanding.¹⁷

Even though we felt accepted in all the participating groups, I think it would have been worthwhile to consider carrying out the case study together with one of the staff or youth members of the CRC. Not only would it have been useful for getting a better understanding of the perspective and ways of interacting of children/coordinators. I also think that the child members knew very well that – even though we as two German researchers tried – we did not understand a lot about them.

Neither the child members nor the coordinators seemed to feel any obligations towards us or to expect a lot of the study. In order to show our gratefulness to the participating groups we provided cool drinks and sweets at the end of each session.

From our own experiences during the internship and especially the research process, hardly any general statements can be made concerning our own status. Thus, our position and relationship to the participants are described for each case separately before the results are presented.¹⁸ This seemed necessary in any way, as particular constellations within each group including the translator, had their effects on the research process. However, since the study was conducted with children, also our grown-up status needs to be reflected upon.

17 Therefore I must apologise to the child members and coordinators for interpretations within this thesis that show a lack of understanding.

18 See Chapters 4 and 5. In terms of doing research with children it can be assumed, that the researcher's role and status needs to be attached more value to, if individual children are interviewed without the security of their own peer group (compare Holmes 1998), which was not the case in our study.

Overcoming adult authority in order to gain the children's trust seemed to be hardly possible for us. The participating children predominantly perceived the adult-child-relationship as one that inherently implies authority and power.¹⁹ In most cases we did not know the participating groups very well. x The status we found ourselves trapped in as adults – in some groups more than in others – became obvious when a boy from one of the groups was pointing at one of the girls: „She doesn't want to listen, you must punish her!“. When one of us got up to tell that girl not to disturb the discussion any longer, she protected herself from the hiding that she expected. In some of the other groups we were rather regarded as mediators between the members and the CRC. The fact that two females carried out the study also had an impact on our interaction with the child members. In some of the groups this became very evident by the way we were able to relate to the child members and vice versa. It was much easier for us to establish something like a relationship to the girls than to the boys. Thus, it sometimes was difficult for us to include the boys in an appropriate way into the discussion.

Concerning the interviews with the coordinators, our being female seemed to be an advantage, since four of the participating coordinators are female as well. It seemed quite useful to have had informal talks with the coordinators during the months before. Often the wishes and suggestions the coordinators mentioned concerning their situation in the organisation were known to us before the interview took place but were deliberately stated again in this 'official' context. Probably that was caused – among other things – by the fact that we had the task to pass them on 'to the office'. The mediators' feature could also be identified in our role as interviewers, as the coordinators were aware that the results would be presented to the leading body of the organisation. Since we always clarified that they were the experts in their context and that we were merely interested in what they think and how they feel personally about their situation and position as coordinators, they did not seem to have difficulty in talking openly.

19 In some groups the coordinators had introduced an equal kind of relationship, which was to be noticed during the data collection.

3.5 Evaluation procedure

The data to be evaluated consisted of the recorded interviews with the coordinators, the role-plays and group-discussions with the participating groups on video, the mnemonic-journals and the diary entries made during the internship.

The documentation and categorising procedure followed in large parts the qualitative content analysis developed by Mayring. Due to the following characteristics, the inductive content analysis (compare Mayring 2002) seemed to serve the purpose of this case study best:

- The data is systematically structured into categories, which are developed in interaction with the research question and the data itself.
- All aspects relevant to the object of investigation are identified and assigned to these categories, which form the basis of the following interpretation.
- For all generated data of this study – interviews, role-plays and group-discussions – the content analysis could be applied similarly.
- Through the category system the single cases of this study become compatible.

The approach of the content analysis can be described as a systematic division of the text into contextual units that form the categories. The category system is based on the research question and tries to define contextual units for all aspects relevant to the object of investigation (ibid. 2002: 114).

Since the interviews and group-discussions were not structured but just topic centred, not all categories occur for each case. These differing categories were taken up in the interpretation as special features regarding the group, the coordinator's personality or his/her approach (see Chapters 4 and 5).

Throughout the evaluation procedure the techniques applied were reflected on the basis of Mayring (2002) and Cropley (2002).

For content analysis the interviews recorded on tape as well as the verbal data of the videos required transcription. As the focus of this study lies on the content-thematic level, the spoken word was trans-

formed into a written text, eliminating grammar mistakes and repetitions in order to make it readable and understandable.

An additional observational journal was written for the video material, documenting actions and interactions of the members during the role-plays and the group-discussions. For reasons of clarity it was put on the same page as the verbal data and thus can be read parallel to the words being said. It again needs to be pointed out that the observational journal only takes up relevant aspects from the researcher's (my own) point of view and thus cannot be regarded as complete and objective documentation of the actions and interactions of the participants.

These transcriptions provided the basis for the categorising process.

4 Evaluation and Interpretation: Results of the Groups

4.1 Introduction

On the grounds of the category system, the evaluation of the child members' perspective evolves around their image of the coordinator. Besides finding out about the role of their present coordinator, we wanted to investigate their opinion, their wishes and requests concerning the adults that support them in their daily organising processes. Furthermore, the child members' self-image and their relationship to the coordinator are examined in order to detect empowerment and social-change-processes.

The results are presented first for the two Afrikaans and then for the isiXhosa speaking groups. The cases are called A/B/C/D/E, group A being coordinated by Coordinator A etc. Relevant background information for each of the groups and the data collection is provided before the results are presented. If I use the term 'members', I refer to the children in the children's groups who are members of the Children's Movement.

4.2 Group A: "... and we are taught how to behave."

"We learn a lot here like singing and we are taught how to behave."

4.2.1 Research Situation

Group A is with 40-50 child members a very large group. It had only joined the CM a year before we conducted the case study. Several aspects contributed to the fact that the data collection did not work out

as planned before. The comparatively young participants¹ not only had difficulty in expressing their thoughts and opinions, but also were very restless and noisy throughout the afternoon.

A storeroom at the back of the church (the place they usually meet) served as a venue for the study. It was not easy to part the participants from the other group members, who were supposed to stay with their coordinator in the church room. Throughout the afternoon the door would open and the ones excluded from the study would peer in to see what was going on, which was quite disturbing.

As the child members' mother tongue is Afrikaans, we had arranged for a translator, who was another group's coordinator and not known to most of the participants. Even though some of the members were able to speak English quite well, a translator was definitely necessary in order to include all of them.

When the members introduced themselves it became obvious that none of them had an official CRC-task in the group (chairperson, secretary etc.) and neither could they state, for how long they had been members of the group. Due to their rather new status in the organisation, CRC structures evidently had not been set up thoroughly yet. The members were sitting quietly for the first few minutes but it did not take long before they started becoming restless and began to tease each other. The children in the other room were very noisy, which contributed to the fidgety atmosphere.

After everybody was introduced, we started with a few general questions about the group and then introduced the role-plays. They seemed to like the idea of having small dramas and did not object when we divided them into two groups.² They eagerly tried to sort out who was to act as the coordinator but after that had difficulty in thinking of a scene.

1 The average age of the participants – five girls and four boys – was 9 years, which was the lowest of all cases. But nobody of the older members was present that particular day so there was no choice. The coordinator selected the participants herself before the session started.

2 In the other cases (except E) we asked the members to form groups themselves but this time we separated them ourselves, as we wanted to prevent homogenous groups concerning age and sex.

Generally speaking the role-plays went chaotically and did not seem to give away information about the object of investigation. A very disturbing factor was the behaviour of the 'audience' that did not watch the other group's scene quietly. Instead the onlookers commented on what was happening, they took part in the singing and were running around. This evidently irritated the performing group immensely and contributed to their insecure behaviour. We obviously expected too much of the children and even though they seemed to take the plays seriously during the preparation, they were not able to act out the scenes properly. Apparently they were unsure of what was expected of them and not able to take a role and stick to it. Besides greeting the members and instructing them what to do, there was no acting to be observed from the part of the coordinator.

The second half of the role-plays – after they had time again to prepare their favourite afternoon in the group – did not turn out more illuminating in terms of wishes to their coordinator but instead about the members' relationship among each other. The participants were teasing each other, drumming on chairs while the other group was performing and laughing at those who were supposed to act. All scenes consisted of singing and dancing. None of this group's plays was considered in the evaluation but left out completely due to the meagre results.³

After having managed to get the children back to their seats in order to start the group-discussion, there were more disturbances because of child members from the neighbouring group opening the door. During the discussion it was very difficult to keep the children's attention, as again they were teasing each other, talking at the same time or running around. We felt quite uneasy at times since we did not want to address them in an authoritarian manner, which on the other hand seemed to be the only way to make it work out. The language confusion (due to some members who were able to speak English

3 Certainly we cannot blame the young age of the participants only for the rather unfruitful turnout of the role-plays. Another explanation might be that the group usually is very large, so that the members are not really used to working in small groups. Additionally they hardly had any experience in scenic interpretation and it was the group that had very little (if any) relation to the CRC and thus did not have reasons to show cooperative. At the same time we apparently were not able to make them understand why they would benefit from making an effort.

and others who were not) contributed to this rather dissatisfying constellation.

We had to change our questioning mode from open questions posed to the whole group to ones that were posed to each participant directly. This became necessary as the members often would respond to questions all at the same time. Pointing questions worked out slightly better since they started listening to one another again.

It took us about two hours and certainly we were as tired as the child members afterwards. Since it was the first time we had conducted the case study, doubts arose to whether the expectations we had were generally too high. When we reflected again on the methods, however, we were willing to change a few minor aspects in the methodical procedure but still were convinced that it could work out in general.

Still some things could be learned from this group's meeting. We obviously were not able to create an atmosphere where the role-plays could be carried out. The predominant cause seemed to be the relationship between the members, who did not take each other seriously at all and would laugh about the other group's performance. They neither paid special attention to our presence. Additionally the method of scenic interpretation was rather unknown to them, which apparently needs to be paid more attention to. The disrespectful relationship among the participants also disturbed the group-discussion, as they would not listen to each other. Interestingly enough, it was the only group to show difficulties regarding the method of group-discussion and at the same time the only one that is not used to having similar circle talks on a regular basis in their group. Apparently they are used to an adult authority to keep order and provide the structure for their meetings instead of interacting with grown-ups on an even level. Another factor that certainly had its share in the results of this afternoon's session concerns the constellation researcher-translator-participants. The translator tried to support the researchers by interfering in the events taking place and hence rather fulfilled the role of a third researcher instead of a translator. We often would not understand her conversation (in Afrikaans) with the participants or had to ask her to translate, as she only did so at times. Consequently the participants would turn and listen to her while we had little chances to establish a relationship to the members.

4.2.2 *The Image of the Coordinator and Task Conceptions*

As this group's role-plays are not taken into account, it is left to the discussion afterwards to clarify on the role and the image of the coordinator.

The most important aspect in terms of their coordinator's role seems to be her educating function, even though her image seems to differ from that of a teacher. Several times it was mentioned that she taught them singing and dancing as well as soft skills⁴ – reasons pointed out for being a member of the group. Yet the participants stated that there was a difference between a teacher and their coordinator because they liked her. Hence her role can be characterized as a kind of adult friend and educator.

When talking about an imaginative situation when their coordinator would not be present (in order to find out in how far they can work self-reliantly as a group), it became clear that they would need her authority in order to be able to carry out any kind of programme as a group. For the members she is the leader and decision maker of the group, the only one all of them respect and listen to.

4.2.3 *Self-image and Relationship*

„A child that belongs to the group would attend Sunday school; the others wouldn't care.“ A positive identification with their role as group members is expressed in this statement, regarding themselves as the ones who care in contrary to the other children. This positive image is most probably not so much connected with the group being part of the CM, but rather occurs as a side effect of being integrated in the church congregation.

The central aspect in terms of the members' self-image was mirrored in several statements during the discussion and can best be characterized by the term 'learners'. They are taught soft skills as well as dancing and singing, which they like. Hence we can conclude that in

4 This corresponds to the German term 'soziale Kompetenzen', while 'life-skills' cannot be appropriately translated into German ('Lebenskunde'); within this context it refers to skills that enable the children to successfully master their lives and deal with problems.

many ways they have a rather passive and dependent self-image, especially as they are convinced not to be able to do anything on their own as a group. We have to bear in mind that the group consists of a large number of very young children, which may be a possible explanation for these hierarchical conceptions.

In contrary to members of other groups, CRC programmes and activities have not had any influence on these child members' self-image so far (most likely due to their being 'new' in the organisation).

4.2.4 Wishes Concerning the Coordinator

At this point we should start with looking at the second round of role-plays. But since they are left out of the discussion in this case, only some remarks remain to illuminate this aspect. The statements that can be regarded as the members' wishes to the coordinator predominantly evolved around the provision of equipment for their programmes and for decorating their venue in order to have a nicer meeting place.

4.2.5 Conclusions

Group A's coordinator is regarded by her members as an educator and reference person for all of them. She leads the group by facilitating the structure necessary to create a group out of a big number of children. Since they do not regard her as a teacher (but cannot identify what the difference is between her and a teacher) we can conclude that there is another side to their relationship. Nevertheless the group finds itself dependent on her authority, a person all members respect and listen to. So far there are no special traces to be found that would identify this group as one belonging to the CM. Neither is the group structured in a way that we were able to detect a clear sharing of responsibilities between the coordinator and the members, nor can processes of self organisation be identified on a level relevant to the case study.

4.3 Group B: “... our campaigns make a difference in our school and in the community.”

“When the coordinator is not here and we have to meet, the boys don’t want to listen to us, but we as girls can make a difference.”

4.3.1 Research Situation

The second Afrikaans speaking group taking part in the case study has been part of the CRC for about eight years. With a core group of 12 child members mainly aged between 10 and 14, it is a rather small and ‘grown up’ group. Seven participants took part in the role-plays and group-discussions.⁵

Unlike the sessions with the other participating groups, we divided the study into two parts. This means that we did the role-plays one afternoon and the group-discussion the following week, which we decided together with the members on the grounds of general tiredness. Another difference to the other groups was that the group remained as a whole for the role-plays, since seven participants seemed too little for dividing the group into two. Hence, instead of four role-plays there were only two. Both of them lasted longer than in the other groups.

The coordinator of group B deliberately did not announce us or tell the members about the study, as she did not want to raise the impression of preparing them in terms of giving instructions as to what to tell us.

Even though there were children in the group that were able to speak English very well, we had asked a translator to join us for the first session. We hoped to be able to include all members that way and not only those, who are able to speak English well. The translator was not known to most of the participants. Since some of the child members understood what we were saying, she often would not see a point in translating, which partly excluded the weaker English speakers (predominantly the boys). In between we would ask her to inter-

5 Since only seven members (three boys and four girls) came to the group meeting that day, no one needed to be excluded.

pret so that everybody could follow but still it caused confusion. It would often lead to the situation that the girls responded to our questions right away without waiting for the translator to repeat it in Afrikaans. Thus the main axes of this constellation ran between us and the participants – mainly the girls – the boys and the translator were only involved marginally despite our efforts to include them. Besides the language difficulties from the boys' side this might have been caused by the fact that a relationship had been established between the group members and us beforehand and that at least the girls did not regard a translator as necessary. After reflecting on the afternoon we decided not to take an interpreter with us the following week but instead let one of the girls do the translation. We hoped that this would work out better in that group, which proved to be right. However, throughout the sessions the girls would do most of the talking. The boys seemed to rely on the girls and nearly always needed a special invitation to join the discussion.

Before the second drama started, one girl had to leave so that another girl took her role as coordinator. When they were preparing the scene, difficulties between the girls and the boys arose; the boys were not showing any interest to think about possible contents of the play. Thus the girls asked whether they could do the drama without the boys, as they would only destroy it. When we asked the boys whether they rather wanted to sit and watch the girls play, they assured that they wanted to take part. The girls finally agreed if the boys would try to contribute to the scene. Two characteristics of this group became obvious in this short period of time including the introduction and the role-plays: the girls dominate the group's activities and programmes and boys and girls evidently have difficulty in working together.

The second afternoon containing the group-discussion went very concentrated and only lasted about half an hour. The girl that was interpreting did a fairly good job, even though she sometimes forgot about translating and answered right away – like the other girls as well in case they had understood the question in English.

The group's division into a boys' and a girls' sector became even more obvious this time, both sides declaring that they impossibly could do anything together. The girls are best friends like the boys are

as well, but the interests of the two sectors differ widely, which leaves it difficult for them to work together. As the girls of the group are very capable and active, they always would be the ones to pull the strings, carrying out their plans with or without the boys. Sometimes they would laugh at the ideas and suggestions coming from the boys. Apparently this special constellation has its implications for the role of their coordinator. We also had to mediate and bridge the gap within that group, which very much characterised our role. The session certainly would have taken another turn, if a male researcher had been present. Being two female researchers, we automatically stood on the girls' side and an even levelled and agreeable talk developed between us, which unfortunately created a frontier to the boys and excluded them, even though we tried to avoid it.⁶

4.3.2 *The Image of the Coordinator and Task Conceptions*

The role-play about an everyday situation in the group shows the coordinator welcoming her group members by hugging and greeting them warmly. Throughout the play it is obvious that she is the person in charge, first standing in front of the children while the members are singing the song she suggested before. She moves her hands and mouth to the music in order to teach the song to the group. When they are finished with the second song, she tells them in a calm voice to sit down, as they would have a visitor from Germany who wanted to get to know the group.⁷ She asks one of the girls to translate for the others, herself leading the conversation with the visitor. In between the boys tease each other, so she asks one of the girls to sit between them. After everything seems to be said, she asks whether someone from the group would thank the visitor on behalf of the group.

Some conclusions can be drawn from the role-play concerning the children's image of their coordinator. Her role as somebody being very close to the child members was obvious throughout the play, starting with a welcoming hug for everybody. Whereas she appeared

6 If a male researcher had been present, I am sure that he would have been able to include the boys in a better way.

7 They included me into their scene.

as the person in charge and at times in a teacher's position, she never spoke in a commanding or requesting intonation. A teacher-like behaviour could be identified when she wanted to know the reason of the girls' delay when they were entering the room. That marked her as the group's leader being in control of what was going on. In addition to that she was in charge of the programme, telling her members what was to be done next and the members referring to her throughout the scene. When the visitor appears she remained in charge, asking the members to introduce themselves. But she also delegated some of the responsibilities – like the translation and speaking on behalf of the group – to her members. Thus she actively involved her group, herself appearing as the one providing the structure and also integrating all of them in the ongoing events.

During the group-discussion some more aspects were mentioned in terms of the image and task conceptions these members have of their coordinator. Concerning her image it was revealing when they spoke about their coordinator's important role within the organisation, expressing respect and awe for her work even though it went at their expenses, as she did not have sufficient time for their meetings anymore (due to her function as one of the main staff members the group only meets once a week).

One of the important tasks the coordinator fulfils according to the child members is to connect the group with the CRC. She informs them about events that take place in the Centre and also prepares them for General Councils and workshops. In this regard she has got the role of an informant and supporter, helping the group to carry out programmes that they wish to take up.

"We can include the boys if [the coordinator] is here." Explicitly it becomes clear that the coordinator serves as a reference person for everybody, mediating between the members (especially girls and boys) and thus enabling them to act as a group.

Her role to provide input by writing educational songs that they can sing, was another aspect mentioned during the group-discussion. This included her teaching the words and movements of the songs to the members.

4.3.3 *Self-image and Relationship*

Looking at the child members' behaviour within the role-plays, some aspects reveal how they understand their own role within the group.

Their attitude rather appears passive at times, waiting for the coordinator to give instructions. Within the group's structure it becomes obvious that the girls are the ones who take a number of responsibilities themselves. They helped the boys stand in the right formation for the songs and dances. During the rehearsal the boys would be watching the girls who knew the words and movements exactly and thus appear to be very competent. When being asked to translate, a certain girl – the chairperson of the group – would automatically show responsible, obviously being used to it. Like the other girls she appears as a helper during the whole scene, the boys rather passively waiting and obviously being tracked in their role as the ones always playing, not really interested in the programme and thus in need of help when it comes to practicing or performing.⁸

During the group-discussion the statements evolving around the question of self-organisation in particular gave further evidence about their self-image. We inquired about their opinion concerning their capability to act autonomously. The statements in this regard were quite ambiguous, so that the following interpretation tries to draw conclusions and identify contradictions from what was said.

The first position was predominantly represented by the chairperson of the group who stated: "If the coordinator is not available we as the executive or as the chairperson have to take her place and settle the group and do what we have to do". She added that they would meet to discuss, decide on issues together and would be able to carry out campaigns and programmes in their school. Several child members opposed this position, starting a discussion among each other. During this section it was revealed that the main problem, which most of them regarded as too difficult to tackle alone, was the girls-boys question. The boys would not listen to the girls and vice versa, so that a joint programme could not be carried out. One of the girls concluded

8 Since the girls obviously appear as the ones supporting the coordinator in her coordinating task, the question arises: who helps who with whose programmes?

that they alone would be able to carry out programmes if the boys did not want to take part.

The wish to be independent and successful in organising programmes and campaigns on their own obviously does exist but at the same time do certain group dynamics prevent a successful self-organisation in most cases. The heterogeneity of the group concerning interests, abilities and self-reliance is an apparent obstacle in terms of a successful cooperation and integration of all members. Interestingly enough the group is not equally able to engage in child-to-child processes if the coordinator is absent like they are when she is present. Looking at the results we can draw the conclusion that the coordinator in her role as a respected person that everybody can relate to provides the structure, which enables the members to positively relate to each other.⁹

Other aspects relevant to understand the members' self-image surfaced during the group-discussion. They concern their role within the CM and as an active group in their school. The child members who represent the group in the CM emphasise their important role in the organisation as members who take responsibility and thus contribute to the CM as such. Delivering a report to their group after having participated in events at the CRC is taken for granted. Even within the group they underline their active self-image as the ones making decisions, even if in cooperation with their coordinator. All in all they present themselves in a very competent and self-conscious way. Therefore the term 'agents of change' seems suitable to describe their self-image in the context of the programmes and awareness campaigns they have carried out as members of the CM so far. Yet mainly the girls were convinced of their success in causing social change in their school and community by what they do and not so much the boys.

With regard to the relationship between the child members and their coordinator, conclusions can be drawn from both the role-play and the group-discussion. Within the role-play the coordinator appeared as a mother figure. This finds its expression in the term the child members use to address her: Auntie. The way she was speaking and interact-

9 This became apparent in the role-plays and can be confirmed by my own observations in this group.

ing with the members within the scene did not show any authoritarian features of having power over them. Even though she appears as the central person, the one in charge of the programme, she does not, however, engage a commanding intonation of the voice but rather proposes her own ideas. At the same time she takes the members seriously. This kind of friendship relationship the members have with their coordinator was confirmed during the group-discussion. One of the members mentioned that they learn singing and dancing from her, but confronted with the question whether she then was like a teacher to them, they disagreed. The term teacher would not be sufficient, as the coordinator was more like a mother to them. The teacher-learner constellation, however, is also part of their relationship but cannot be regarded as the domineering aspect. When they tried to point out the difference between their coordinator and a teacher, they stated that unlike their teachers she would not swear at them or hit them.

They underlined the even relationship to their coordinator by giving examples for their own active involvement in the decision making process, which provoked the impression of a partnership. They also talked about other coordinators helping them to carry out campaigns and CRC programmes and thus made clear that they are the activists but that they needed some adult-support at times.

4.3.4 Wishes Concerning the Coordinator

The role-play showing an imaginative scene in the group consists of a part where they practice juggling and all kinds of circus activities with equipment brought from Germany, playing together and having fun. The coordinator joins in the playing and practicing, in between showing some of the members how to handle the objects. The second part showed the group sitting in a circle and planning an outing. Everybody is asked to say where he/she would like to go to for the end-of-year-outing. Then a discussion follows, the coordinator trying to integrate all of them in the conversation. During the whole scene there is harmony between the group members. The coordinator is the person to relate to for everybody and she manages to include all members in the events that take place. She is also the one proposing what to do and thus leading the group's programme.

What can be concluded from this role-play is certainly that the members wish the coordinator to spend time with them and to help them create a harmonic, integrative atmosphere. The other aspect concerns the discussion about the outing when everybody was allowed to tell the others his/her wishes as to the place to go to. The wish to go on outings together was also mentioned in the group-discussion. Sitting in a circle and being asked to talk about their wishes and ideas can be interpreted as another well-liked activity.

During the group-discussion no explicit wishes concerning their coordinator were expressed, their suggestions were addressed to the organisation mostly. Noticeably the group does not express the wish to reach more autonomy from their coordinator. Instead she plays a very important role for them and is an integral part of their group.

4.3.5 *Conclusions*

The main characteristics of this group can be identified in the strong heterogeneity concerning interests, aims and abilities of its members, which cause all kinds of problems. It also leads to the assumption that the children experience their membership in the group in distinct ways. While the girls are eager to fulfil the coordinator's as well as CRC's expectations, the boys rather like to play together and do not seem very interested in the discussions and programmes.¹⁰ Interestingly enough, the members themselves regard as the main challenge to integrate all, the boys as well as the girls into the group when the coordinator is absent. Child-to-child processes – which they are able to engage in during her presence – can hardly take place when she is absent. Even though some of the girls obviously show leadership qualities, the self-organising process shows difficulties in practice. Thus the main characteristic of the coordinator's role is her mediating function. As a mother figure for all of the members she leaves room for a new kind of adult-child-relationship, which is based on mutual respect.

10 It might be worth investigating, whether their behaviour is a reaction on the girls' superiority concerning the abilities needed to experience success in carrying out the programmes and participating in the CRC etc.

The members' self-image can be identified as being very positive and self-confident, in particular when it comes to represent themselves to outsiders. All of them seem very happy with their coordinator, as she is able to meet everybody's needs as well as to integrate all of them and thus create group identity.

4.4 Group C: "...we learn from each other and we also help other people."

"We learn from each other, because when the coordinator comes and teaches us, the ones that learned from him pass it on to the others. So it's a continuous thing, we teach each other. We also help other people, so I think we are doing a good job."

4.4.1 Research Situation

Group C from Khayelitsha has a membership of about 25 children and quite a long tradition in the CM. As their main coordinator is also a member of CRC staff and therefore often busy in the office of the organisation, the group is being coordinated by one of the former child members, who is referred to as 'assistant coordinator'. The members meet four times a week with him, engaging in various CRC programmes. Group C's members attach great importance to being part of the CM, which was expressed several times and often associated with social support structures. To have a place – other than the shabeens many children spend their leisure time at – where they can go to after school was pointed out as an important aspect. This would prevent them from 'evil things' and bad influences. Thus the members find themselves benefiting from the secure place the group provides. The fact that you find other children in the group, who ask you how you feel, who care for you and help you if necessary, was pointed out as something very special. The other side to it was also pointed out, namely the positive feeling of being able to help others and take responsibility for each other.

Apart from the support structure the immediate group means for its members, the identification with the organisation as a social movement of children also seemed to be strong. They confirmed that they felt part of a big movement of children.

It was not easy to find a proper venue in the group's surroundings but finally the coordinator's place was identified and found big enough. The members sorted out themselves who was to take part in the study. They agreed on nine participants – two boys and seven girls between 10 and 14 years of age. All of them belonged to the older ones within the group. Outside the building some of the younger members had gathered with some women, disappointed not to be allowed to watch the events inside. They were waiting outside until we were finished and sometimes could be heard talking or playing but the participants were very concentrated on the activities inside and did not allow the others to distract them. One of the youth staff members of CRC had accompanied us as an interpreter. Throughout the afternoon she did a very good and clear job. Even when summarising the role-plays she tried to translate every word that was being said. She did not interfere at any time with our procedure and at the same time always knew when she had to explain our intentions or rephrase our questions for the members. Our status as female researchers did not have any apparent impact on the relationship to Group C. Boys and girls would relate in the same way to us, and even though the boys were in the minority, they seemed to be integrated and involved in the discussion just as the girls. Unlike the members of other groups (A/E), these members did not expect us to use authority. They met us in a very respectful manner, which might have been caused by our status as visiting European students. But as far as we could judge, they not only showed respectful behaviour towards us but to everybody else as well. From the very beginning the atmosphere was very intense and positive. We felt very welcomed and found the members willing to help us. All of them could tell us in which year they joined the group and the positions in the group were also clear, the secretary and the vice chairperson being present at the meeting. Throughout the afternoon they were the ones speaking most of the time on behalf of the group. Everybody was listening attentively to what the other ones were saying at all times. They would relate to what another participant had said before but never interrupt each other. It was obvious

that every member felt free and safe to express his/her opinion in this group.

When the role-plays had been introduced, they divided themselves into two groups, one boy in each of the groups, which we had suggested. Both groups had their own space for preparing the scenes. It was not necessary to help them in any way during the preparation. All four role-plays lasted just a few minutes. They were very precise and impressive, containing a lot of aspects that we later could follow up in the group-discussion. All of the members took part in the acting and made an effort to produce a nice piece of role-play. The 'audience' was sitting and watching quietly the performance. The interpreter summarized the contents after each play precisely and answered questions in case we had any.

In the following discussion both groups acknowledged the presentation of the other group before they started to mention what they wanted to add to it. This again underlined the respect that they paid each other, which was to be observed during the whole afternoon.

Besides the respect that could be noticed between the members – regardless if boy or girl –there also was a friendship relationship to be noticed.¹¹ It became obvious that they have common goals and aims they were trying to reach as a group. Thus it was not difficult to believe their statement that the group's chairperson, secretary and vice-chairperson would be in charge of the group in case no adult or youth coordinator was present.

The positive atmosphere of the afternoon and the unexpected meeting with such a well working model of a CRC group – where one could see and feel how the programmes and the group influences the child member's life in a profound positive way – left us in high spirits a long time afterwards.

11 One of the girls would, for instance, lean on the shoulder of her neighbour or let her do her hair during the group-discussion. Others also related to one another in a friendly manner.

4.4.2 *The Image of the Coordinator and Task Conceptions*

The first role-play shows the coordinator entering the room and greeting his members. He then tells them that they would carry out the health programme, since it was Wednesday. After listening to him the members start cleaning each others' nails. The coordinator is included in the activities, examining and cleaning a wound one member shows to him.¹² When they are finished, he asks them to report their activities that afternoon as he wanted to write them down in the group's book. He also wanted to know how they had proceeded with the sore in order to find out whether they had done so correctly; then he told them that they would meet the next day again.

The second group's presentation shows the members practicing different dances, their coordinator watching and correcting them, taking notes on his observations. Before they start he announces a meeting that would take place the following Saturday in the CRC, which he would elaborate on the next days. While they are practicing one of the girls is not taking the dance seriously, laughing and making nonsense all the time and not finding the right movements. The coordinator interrupts twice to reprimand her, saying that she has to leave the group if she did not start taking the practicing seriously. After they have finished, the coordinator compliments them on their dancing but also seriously tells the 'naughty' girl once more that she needed to make an effort if she wanted to stay in the group. He then tells them that the delegates who would go to the CRC on Saturday were going to be prepared by him on Friday.

Both role-plays contain some interesting aspects regarding the object of investigation, illuminating the way these members perceive their coordinator, his tasks and their relationship to him. The scenes show the coordinator telling the group what kind of programme was to be done. In the first scene he is actively involved in the events, taking part in the health programme like everybody else. Later he starts taking notes, like a teacher, checking whether the members had done everything the way it should be done and keeping record of it. Throughout the second scene his role is different from that of his

12 In the Child-to-Child health programme the members are taught how to see to minor wounds like lacerations or cuts.

members. Right from the start he is taking notes and correcting them while they are practicing. His authority becomes particularly obvious when he threatens to exclude the girl that was not making an effort to dance in line with the others, underlining his leading role in the group. Our impression from the role-plays was that the coordinator acts as the leader of the group, who at times interacts with his members in an even-levelled, and at other times in an authoritarian way, especially when he teaches them.

From the group's perspective he obviously is the one who decides on issues like the membership and who is responsible for the functioning of the group. He is the one to judge and correct them, so that praising and reprimanding them is part of his task. When he informs them about the event in the CRC, he appears in quite a powerful position, as he is the knowing one, deciding when he is going to let them know more about the event. In both scenes it is obvious that the child members respect him a lot, carefully listening to what he says and taking his word very seriously.

In the following group-discussion some of these aspects were talked about. The participants confirmed that the coordinator informs them about CRC programmes and events. He prepares them for these activities and corrects them "if we do something wrong".

One of the members elaborates on what the task of a coordinator is: "The job of the coordinator is to look at what we are doing and also to correct us when we are doing wrong and also to tell us what we are supposed to do. Then he should also listen to what we want to do."

When we asked who was responsible for the group, they told us that the responsibility should be shared by the elected executive of the group and the adult coordinator. The coordinator would carry most of the responsibility, as he was in a position to provide the group with input; the younger ones had the task to help him. One of the members stated that there was no difference between a teacher and a coordinator, which found support among others also. The members' respect for their coordinator that could be observed in the role-plays was confirmed in the group-discussion.

Our impressions from the role-plays thus matched very well with the findings of the group-discussion afterwards. Even though no surpris-

ing information was revealed during the discussion, the clear and reflected image the members had of the coordinator's tasks and roles was remarkable.

4.4.3 *Self-image and Relationship*

The child members' self-image being portrayed in both of the role-plays, reminds the onlooker of a learners' image in school. In the first scene they listen attentively to the coordinator's instructions and follow them. The way they relate to each other when attending the wounds and cleaning each others' nails looks like good friends helping and caring for each other. Later they readily answer the coordinator's questions, which make them appear as obedient and respectful and at the same time very competent.

With regard to the second scene another aspect needs to be referred to. One of the girls is being portrayed as very playful and not seriously making an effort to perform what is expected of her. Her behaviour could be classified as 'childlike' and 'naughty' from an adult's point of view. When the coordinator indicates that he is not willing to accept her behaviour, the others do not interfere or comment on the threat to exclude her from the group. Instead they remain passive. Being a group member apparently cannot merely be regarded as joy but also as something serious.

During the group-discussion the learners' image was extended by other aspects that differed from the above mentioned quite extensively. The positive and respectful attitude among the members has already been mentioned. When being asked to say who they learn from in their group they stated: "We do learn from each other". They referred to the child-to-child praxis of the CRC where single child members are taught, who then are supposed to pass on their knowledge and competencies. In this sense they express an active and competent self-image. Despite the coordinator's teacher's image, they do not draw the conclusion that they can only learn from him. Instead they respect each others' competencies and take it for granted that everybody of them can be a teacher.

Their very positive and self-conscious self-image also finds its expression in their strong identification with the group and the aims of

the CM. It helps them demarcate themselves from other children who are exposed to bad influences and do not get the chance to develop soft-skills like a caring attitude the way they do. Thus they are very confident in their own qualities. Another aspect supporting this positive self-image was revealed around the question of self-organisation. „We would meet without any coordinator because we have a chair person and also a secretary and also a vice chair person.” It was confirmed by several members that it would not be difficult for them to have meetings and carry out certain programmes on their own, since the child coordinators would take responsibility.

The relationship between the child members and their coordinator as shown in the role-plays, which predominantly shows a common teacher-learner-structure¹³, is partly contradicted by the members' statements during the group-discussion. From the fact that they do not regard their coordinator as the only teacher in the group but state that every single member can be a teacher for the others, it can be concluded that the respect they show for their coordinator is not merely linked to his authority. Obviously they are eager to learn about the values and programmes that he teaches them, since they provide them with a positive self-image. Besides respecting him they also seem to like him as they express that they very much appreciate his company.¹⁴

4.4.4 *Wishes Concerning the Coordinator*

From the contents as well as the coordinator's behaviour in the role-plays showing an imaginative scene, several conclusions can be drawn concerning the programme and his role in the group. The first presentation shows the coordinator announcing that they would finally start the gardening programme.¹⁵ He then starts together with the members to prepare the soil for the garden and finally sets a meeting on the agenda where they would plan and decide on the future proceedings concerning the environment programme.

13 Not only, though, since the fact that he also joins in their health-programme (first scene) refers to a rather even levelled interaction at times.

14 See also 4.4.5.

15 Within the environment-programme of the CRC it is common for the groups to lay out kitchen gardens.

The comments on that scene stated that the group wants to start the gardening programme very much. Hence the scene expresses the members' wish and hope that their coordinator can facilitate this programme. Furthermore we can conclude that they wish the coordinator to be present and involved in the programme they are busy with. The group-discussion afterwards suggests that the scene – the coordinator's announcement to plan and decide together on the gardening programme – rather mirrors the usual procedure of a group's meeting (and thus should not be interpreted as a request).

The second role-play portrays the coordinator coming to the group and announcing that he wants the members to state what kind of support they wish for from the CRC. Then he writes down what they are saying in order to take it to the CRC and help pass on and help realise their requests.

Concerning the coordinator's role we can conclude that the child members want him to listen to their wishes and opinions. He should take them seriously and stand up for their interests in the organisation.

During the group-discussion the members expressed the wish to intensify the contact between the groups of the CM especially in the Cape Town area but also throughout the country. They strongly identify with the national movement and would like to strengthen the networking between the groups. They also would wish their coordinator to be present at group meetings more often. At the same time they are aware that their coordinator is very busy in his function as national coordinator, trusting that he tried his best to be as often in the group as possible.

4.4.5 *Conclusions*

From the child members' perspective the coordinator appears as an important person to turn to; this is not only expressed in the role-plays but also in the group-discussion. He is a teacher to them and obviously a role-model at the same time. He also can be regarded as an informant, introducing the programmes and values as well as informing them about CRC activities and helping them to carry out the programmes.

His coordinating style appears to be rather authoritarian, making decisions by himself and expecting the child members to follow his instructions. Yet he would not shout at the members or treat them like subordinates; his intonation would always be calm and respectful but strict. At the same time it must be considered that the group has discussions on its programme once a week, so that the members have the opportunity to say their opinion about group matters regularly. Nevertheless the coordinator appears as the group's respected leader. By taking part in some of the group's programmes (role-plays 1 and 3), he is portrayed as being integrated in the group, not necessarily distancing himself from the members. The authoritarian methods he applies in some areas are complemented by others that express an even levelled relationship. The self-organising competencies and the self-image of the group can be regarded as extraordinary positive. Still, the child members regard their coordinator as the person carrying most of the responsibility for the well being of the group. He is the person to turn to in case problems occur or important group matters need to be talked about. Finally he observes their cultural programme and corrects them in order to help them improve in that field. Another characteristic of the coordinator's role from the participants' perspective would be his mediating function between the CRC and themselves.

4.5 Group D: "...to be in the group is somehow safe for us."

"We don't do a lot of bad things that are done in the streets and in the community, so to be in the group is somehow safe for us."

4.5.1 Research Situation

Group D actually consisted of members that came from two different groups that are coordinated by the same person. The more traditional group came into being in 1990 already, while the other one was founded in 1999 by the coordinator. They meet in the same area (New Crossroads) and are quite large in number with around 30 to 40 members each. As we learned, there is quite a lot of communication

and meetings between those two groups, which was why both of them learned about the study and wanted to take part in it. We did not have any influence on the constitution of the participants, since it had already been decided on.¹⁶ Hence we merely tried to separate the questions in a way that both groups had the chance to respond to them, which did not work out in all cases, though. Since both groups talked about the same coordinator, the result was analysed jointly, while noticeable differences between the groups are pointed out.

One of the groups also sustains a health centre at the school with the help of their coordinator. The members usually meet after school, either in the health centre or outside on the school premises where they practice dancing, singing or play games. It also happens that they meet at their coordinator's place in order to talk about group matters or programmes together with the other group.

Both groups meet three or four times a week, practicing their cultural programmes or busy with CRC activities. During the practice sessions the coordinator is present in one of the groups only, the other group meets independently for dancing and singing. The second group stated that they only cooperated with their coordinator when they had meetings to talk about CRC issues.

The members emphasized as a positive effect of the group that they were able to help other people and thus improve the situation of their community. They also express that the group prevents them from evil influences. Thus it would be a safe place and an alternative to joining gangs. Both groups mentioned the importance of being autonomous as a group, meaning independent from the CRC office. This entailed for them to do fundraisings in order to be financially independent and then decide together what to do with the money. This aspect did not surface in other groups but seemed to play an important role to both of these groups.

We were left then with eight participants, six girls and two boys between the age of 9 and 14. The health centre of the child members' school served as a venue for the study. The same very good inter-

16 It looked as if the coordinator had chosen the participants in cooperation with the members.

preter who had also translated in Group C accompanied us again. Another 'guest' had come along with us, Group C's coordinator, who was interested in the study and how it was conducted. Both of them were known to a few of the group members through workshops and trainings at the CRC.

Like in Group C, all of the participants stood while introducing themselves.¹⁷ Outside the children were playing and making noise, some of them trying to find out what was going on inside. Nonetheless the participants listened attentively and patiently throughout the afternoon and were willing to respond to all our questions. Unlike group C's participants these members would often speak to the translator instead of turning to us. They seemed to be unsure and slightly uneasy in our presence. Our role and position in the group were that of outsiders. It was quite difficult to establish any kind of relationship to the members, since they were quite reserved and rather expecting, not taking any initiative, yet ready to respond to our questions. Again (like in Group B) our status as females seemed to imply that the girls would do most of the talking and relate to us in a more familiar way than the boys. Another male researcher would probably have strengthened the position of the boys, who were in the minority. Generally speaking, our status seemed to resemble that of respected visitors, maybe even intruders.

We asked the members to split up into the two groups that were represented, so that they realistically could present the group's situation.¹⁸ Unfortunately one group was represented by three children only, whereas from the other one five members were present. During the role-plays we realized that it was hardly possible to act out a scene with only three people. Even though the three-member-group obviously made an effort, the role-plays did not seem to give away information about the object of investigation.

17 They later stayed seated when speaking, which we preferred. We did not, however, comment on their standing up but left it to them. They obviously expected to be confronted with a school-like situation but in the course of the afternoon the atmosphere relaxed. However, it seems that due to our adult-status they showed respect to us (apart from the study this way of showing respect could be observed in all sorts of situations in the presence of adults).

18 For the data analysis this was important in order to be able to make out differences between the groups.

During the group-discussion the child members were sitting again quietly. Even though some of the girls dominated the talking, all of them took part in the discussion, often nodding or shaking their heads in content or dissent to what was being said or in reaction to one of our questions. They listened to each others' responses most of the time and did not disturb the discussion (that lasted about 40 minutes) in any way.

Little can be said in terms of their relationship. Throughout the afternoon there was hardly any contact between the participants. But it seemed that every participant felt free to express his/her opinion within the group. One particular girl, who was said to produce all the ideas concerning the groups' activities, seemed to be especially respected by the others. The fact, that all of them listened to one another talking, also expressed respect for each other.

4.5.2 *The Image of the Coordinator and Task Conceptions*

The first role-play¹⁹ shows the coordinator standing in front of her members, telling them that they would dance first, before she would inform them about that week's fundraising results. While the members are dancing, she is sitting beside them, drumming and watching their dance. When they are finished, she compliments them on their dance and then says that one of the boys had to practice still as he was new in the group. At last, standing in front of her group, she announces the fundraising results.

Group 2, which consisted of three members only, showed the coordinator standing in front of the other two, telling them in a soft and shy intonation which song they were going to sing. She joins in the singing after a short while to support the two other girls.

While the second scene does not deliver any substantial information about the role of the coordinator, the first does. Throughout the scene the actors remain in a kind of teacher-learner formation. First the coordinator gives instructions concerning the programme and afterwards she judges their performance and corrects them, which clearly

19 In order to distinguish between the two groups I will refer to group 1 when I talk about this one (five participants) and 2 to the other one (three participants).

reminds the onlooker of a teacher's position. The way she addresses the members does not indicate the traditional authoritarian type of a teacher (she does not order them around in any way). In the beginning of the play, when the coordinator announces that after practicing she would tell them about their fundraising results, she appears in a powerful position. She is the one who knows and who is obviously in charge of this matter.

It certainly is noticeable that she distanced herself from her group throughout the play, her role differing clearly from that of her members' at all times. In between she also became active, accompanying their dancing with drumming while watching them. This can be interpreted in two different ways. The coordinator might indeed accompany the members for their dances; or the member acting as coordinator usually plays the drums and thus also does so within the scene. However, the coordinator's role as the one who supports their practicing by correcting them seems to be the stronger one in any case.

In the course of the group-discussion differences could be made out between group 1 and 2 concerning the coordinator's tasks. The members stated that she was always present during group meetings of group 1 but hardly ever of group 2. The second group stated that she would not join their cultural programme as they would not need her for practicing sessions.

Inquiring more specifically what the groups needed a coordinator for, the answers were straight: "To find a venue to dance, get the hygiene pack and find things [clothes] to dance with". And: „Two things: for those who don't want to clean and when we need to prepare campaigns“.

While the first statement puts the provision of equipment and a venue for the programmes in the centre of a coordinator's task conceptions, the second one refers to support concerning activities and programmes. What kind of support that would be needs to be looked at more closely. The statement points at the need to have somebody with authority in the group in order to include those child members that would not join in some of the activities voluntarily. Thus it can be concluded that some of the group's activities, like cleaning, are regarded as 'duties' and are not necessarily things that the child members would do out of their own free will. It later was confirmed

that an adult coordinator was necessary due to the authority that goes along with it. Without an adult it would not work, as everybody would try to gain control and lead the group. While this is valid for group 1, it does not match with the statements of the second group. Apparently group 2 does not have this kind of leadership problem. They stated to merely need the coordinator for providing necessary equipment for their dancing programmes. It can be concluded that they focus on cultural activities and not so much on CRC programmes.

When there are important meetings to discuss CRC programmes and other group matters, both groups would meet jointly with their coordinator. In case those meetings were on the agenda she would call them to her house; or else the members would approach her and ask to call in a meeting if they wanted to talk about certain issues. Talking about CRC programmes, helping to draw a programme of action and to carry out the plans thus falls into her field of responsibility. This may also be contained in the first quotation when the member talked about needing her for the realisation of campaigns. One member stated that the coordinator was responsible for the well-being of the group since the child members were not able to ensure that.

A feature characterising their coordinator's image, which can be found in statements of both groups, is that of her being in a position of power. This not only refers to her authority. Furthermore it includes the power to provide them with a venue and equipment. The members are convinced that she is in a position to have a lot of possibilities to support them.²⁰

It was explicitly mentioned by one of the members and confirmed by nodding heads from several others, that the coordinator is like a teacher to these group members.

20 This powerful image becomes extremely evident when they describe what they would do if they were in the position of a coordinator. They state that they not only would support the group by providing it with all equipment the members wish for. They also mention that they would stop the fights and violence in their area.

4.5.3 *Self-image and Relationship*

The first role-play reveals a few aspects in terms of the child member's (group 1's) self-image. They expectantly approach their coordinator as if waiting for instructions, not actively influencing the programme but doing what is being suggested to them. They become active when practicing before they again take a passive role, listening to their coordinator's elaborations concerning the fundraising results.

While the role-play rather suggests a passive self-image, the discussion afterwards revealed a different side to it, which seems contradictory in some way. Especially in terms of decision-making processes in the group they regarded themselves as the protagonists. Instead of waiting for their coordinator to decide, the members of both groups stated to be the ones deciding most of the things, even though the coordinator would often be included in the process.

From the providing role conceptions concerning their coordinator it can be concluded that they obviously find themselves in quite a powerless position in this regard, not able to organise the necessary equipment on their own. At least group 1 regards itself dependent on an adult authority for facilitating their meetings as they would not be able to carry out joint activities on their own due to certain group dynamics. In the second group it rather sounds like a coordinating partnership between one competent group member and the adult coordinator.

Both groups present themselves in a rather self-confident way, which appears to be their main characteristic in terms of their self-image. They definitely regard the group as 'their' group and themselves as the activists, even though dependant on the coordinator in some respects.

From what is described above it becomes obvious that the relationship between the group(s) and their coordinator cannot merely be marked as a teacher-learner relationship, which the first role-play would have suggested. Certainly this aspect plays a role but other features can be identified as well.

While a dependent element is to be found in the relationship between the first group and their coordinator, the second group seems to regard her as a respected friend. She helps them in case they need

help and also provides input by carrying CRC programmes into the groups, which they seem to expect and even demand from her. However, it does not seem suitable to label it a friendship relationship, especially since the participants stated that they regarded her as a teacher. Neither does the way they speak of their coordinator indicate a strong emotional involvement of the members; it rather resembles the way one would speak of business partners. However, the conclusion that can be drawn from the role-play and from some of their statements is that she partly deals with the child members in an authoritarian, teacher-like way.

In some areas like the acquisition of resources, the power relation from the members' point of view seems to be clearly allocated, leaving the coordinator in the power position and the members with little power. This indicates that they experience rather traditional, unequal role conceptions between adults and children.

4.5.4 Wishes Concerning the Coordinator

Besides asking for a better provision of equipment, the members expressed the wish to take up certain CRC programmes. This could indicate that they cannot decide independently which kinds of programmes are taken up by the group. At least it expresses a kind of dependency on their coordinator.

4.5.5 Conclusions

The role conceptions of the coordinator predominantly circle around that of a provider. In some respect she can be regarded as the leader of the first group.²¹ She facilitates the meetings and functions as a teacher when it comes to the group's cultural programme. For both of the groups she is the reference person in case they want to discuss about issues or decide on group matters. Her status in the second group resembles that of an advisor and supporter in specific areas.

21 This predominantly refers to her authority, which is needed to facilitate certain group activities.

4.6 Group E: “This place teaches us how to work in groups.”

“This place teaches us how to work in groups. The coordinator tells us what to do because if there is a big person, the members listen, but if there are only small ones, they won’t listen.”

4.6.1 Research Situation

Similar to group C it was difficult to find a proper venue for conducting the study with group E in Guguletu. It is a medium large group with around 25 members that meets three times a week. Like group C they work with a main coordinator, who belongs to the CRC staff, and an assistant coordinator, who was a child member before. Thus it was necessary to try to separate the main coordinator’s influence from that of the assistant’s and always make clear that the main coordinator should be portrayed in the plays and is spoken about in the group-discussion.²² However, the study is able to deliver two different approaches in terms of group management (group C and E), showing how groups can be sustained without necessarily depending on the presence of their coordinator all the time. Group E has taken up most of CRC programmes. Some positive effects of the group mentioned by the members contained the learning of dances and songs as well as soft skills like working in groups and the contact to people with other backgrounds.

The study was conducted with eight members – five girls and three boys aged 9-13 – in the Resource Centre. Their coordinator had assured us that we would not need an interpreter because some of the members would be able to speak English well. Hence we did not arrange for one.²³ Unfortunately it soon became obvious that the English spoken by the child members was not sufficient for this pur-

22 It certainly would be interesting to investigate the cooperation of main coordinators with their young assistants and look at the assistant’s function in supporting the groups. This case study needs to focus on the adult coordinators and thus cannot pay proper attention to this phenomenon.

23 We were hardly acquainted with the group and thus did not know about the members’ competencies in speaking English.

pose at all. This proved to be a real handicap as it added to the chaos, which was about to start with the role-plays. One girl volunteered to translate for the others but often she did not interpret our questions at all but those members answered right away who were able to understand and speak a little English. At other times the participants could not make out any meaning of her translations as she mixed up the languages altogether. This was even getting worse by the fact that the members apparently did not accept the girl in the function of an interpreter and either did not listen to her or tried to correct her. Nobody seemed to listen to anybody, so that the atmosphere was very strained and stressful right from the start. One of the girls was crying because of a fight she had had with one of the other girls before. Others were chatting with their neighbours and soon starting to get up from their chairs. In the course of the role-plays and the group-discussion members would leave the room. Sometimes all of them would comment – in isiXhosa – on other members' statements, trying to correct them or make clear that they did not agree.

We divided them into two groups²⁴ and asked them to prepare the first play. They proved to have real difficulty in working together. One or two members behaved cooperatively in each of the groups but the others did not appear to be interested at all and neither seemed to really care what was going on around them. Hence the role-plays went quite chaotically. At first there was enormous confusion because of the language question. We had suggested that they speak in their mother tongue, which afterwards should be summarized for us by the translator. It took some long minutes before it worked out like that. The 'audience' was restless and noisy and did not really care what the other group was presenting. Sometimes they laughed at the performing group, which caused one girl to leave the room, slamming the door behind her. She locked herself in the toilet for the next half of an hour. Others were running around looking for food in the CRC kitchen. We had prepared some food for the time we had finished with the study, which we told them.

24 In contrary to the other participating groups (apart from group A) we clearly had the notion that we needed to take charge of dividing the group into two (otherwise it might have ended up in tears).

During the group-discussion the strained atmosphere lingered on. Due to the language problems and the restlessness of the children it always took quite some time until we got an answer to our questions. When it was getting too noisy and chaotic again we started pointing our questions directly to individual members.

The session was most interesting in terms of the relationship between the members and their behaviour in the group. It also illuminated their relationship to adults, which seems to be structured in the common model where authority and respect are linked to an adults' status. Since we did not make use of any authority, the situation became confusing and chaotic.²⁵ The child members did not show any respect for each other and apparently neither expected to be respected by the others. We did not have the impression that we were accepted by the members, who did not seem to see any reasons why they should behave cooperatively. Thus the process of data collection itself appeared to be more illuminating in this group than the data gathered from the members' statements.

When the members mentioned that they could not learn from one another but only from their coordinator, the impression that they did not respect one another was still stressed. Some of the behaviour they showed during that afternoon can even be identified as bullying. They pointed out that bullying was a problem within their group but that it had decreased since they had started taking part in the Anti-Bullying-Campaign. However, they obviously showed severe difficulty in living the values of caring for and respecting one another like the CRC tries to develop, even though they were aware of them.

4.6.2 *The Image of the Coordinator and Task Conceptions*

The first role-play shows some of the members fighting with each other before their coordinator enters the room and stops their quarrel. She tells them to sit down, herself standing in front of them. She picks a girl and questions her about the workshop she had attended at the CRC.

25 Unlike group C and D these members stopped showing respect when they noticed that we did not make use of the authority that an adults' status usually seems to imply.

The second scene shows some of the members playing with each other. When the coordinator enters the room, she tells one of the members who is not playing, to fetch the other ones. Standing in front of them she gives out instructions concerning their programme that day, saying that they would read some stories and by that learn about values. While the members are taking turns in reading, she is standing behind them and watching whether they read correctly.

Both plays show a situation where the group members are involved in certain activities, which they (have to) stop at the time their coordinator enters the room. She structures the group in an authoritarian manner so that they can start with the programme. The association with a traditional school-lesson and a teacher is present at once in both of the scenes. The coordinator represents the demanding and knowing adult, giving instructions that the children have to follow.

In order to find out whether the 'teacher's' image is the only side to the child members' image of their coordinator, we have to take the group-discussion into account. At one time the members tried to describe their coordinator's role in the group and to define why the group needed her. "If there is a big person [adult] they listen but if there are only small ones they won't listen." Another participant added that her presence at group meetings was necessary because some of the child members would bully others in case no adult was present. Besides her authority they assured that they needed her help when it came to meetings or workshops at the CRC to inform and prepare them for these events.

All of them stated that their coordinator was like a teacher to them – and not like a friend – who they learned from. They obviously experience her to be in a powerful position, appearing as a strong leader of the group.

4.6.3 Self-image and Relationship

The behaviour of those children that act as members of the group in the role-plays can be characterized as playful – as long as the coordinator is absent. When the coordinator tells them what to do they obey and follow her instructions: they stop the fight and the games to sit down and listen to what she wants to tell them. Like in school they

stand up when talking or reading, the others sitting quietly and/or bored on their chairs. Hence they appear in the role of needy learners trapped in a powerless, passive position due to their lack of knowledge in both of the role-plays.

During the group-discussion we learnt more about their self-image, for instance when they spoke about the things they decide on independently from their coordinator. For instance the question, who is to be sent as a representative to the CRC for trainings and meetings.

Some of them assured self-consciously, that they were able to meet on their own without the (assistant) coordinator. Then they would dance or work on something, mentioning that they were supposed to read the constitution. Some members did not share this opinion, stating that it was chaos when they met alone, as the members were fighting and bullying each other.

In a whole Group E seems to regard itself as quite dependent. They want to learn from their coordinator and need her authority in order to create order in the group. The fact that they do not believe that they can learn from each other, expresses lacking confidence and respect in their abilities as children.²⁶ Responding to the question what would happen in case their coordinator moved away, a girl stated that she would open her own group then. She elaborated why she was a good (better) coordinator by explaining that she would spend a lot of time with the group and would help the members by providing equipment etc. When being asked who wanted to become a coordinator one day, several fingers indicated the wish to do so. Most of them seemed to be confident in their (future) coordinating abilities, which shows a different side to their self-image. At the same time they seemed to have a clear conception of what to do as a coordinator in order to help the group.

The members' relationship to their coordinator can be characterized as being clearly divided between the coordinator's authority and power on the one hand and the child members' position as learners on the other hand. It is remarkable that no other features concerning their relationship can be tracked down.

26 The strong belief in authorities that obviously exists in this group may prevent them from successfully organising themselves (See Chapter 6).

4.6.4 Wishes Concerning the Coordinator

One of the wishes mentioned by the members concerned their coordinator's presence at group meetings. They would like her to spend more time with the group. They also want her to borrow equipment for the group's activities.

With regard to their programme they wished to do more joyful activities like extending the cultural programme and playing games in the group. Nearly all of them wanted to do sports, to learn soccer for instance. Just one member referred to the CRC programme by stating that he would like to learn more about the anti-poverty campaign.

4.6.5 Conclusions

The role conceptions Group E represents concerning its coordinator are dominated by the teacher's image. By creating order and discipline she facilitates the conditions for the group to have meetings. The coordinator is the clear leader of the group. She possesses adult authority that is necessary in order to have successful meetings according to the members' experiences. She also informs the group about CRC activities and helps the group with preparing and realizing the programmes. Group E's abilities concerning self-organisation are obviously very limited due to the lacking respect between the members.

Most wishes the members mention with respect to their coordinator's role regard an extension of the providing and facilitating role. They want her to accept their wishes concerning the programme of the group and not to push through 'her own' programmes.

5 Evaluation and Interpretation: Results of the Coordinators

5.1 Introduction

Following the categories set up for the data generated in the interviews with the coordinators, this chapter intends to detect major aspects concerning the coordinators' self-image. In accordance with Chapter 4, background information about each of the participants as well as the interview procedure is provided before his/her aims and task conceptions are presented. With regard to the category titled 'Tasks', it needs to be mentioned that most of the coordinators would not use the term 'tasks' when speaking about their own activities and responsibilities in the group. It neither seems suitable to describe a voluntary activity carried out with commitment. But due to a lack of alternative terminologies it has been entitled 'Task Conceptions' referring to those concepts and ideas that the coordinators have of their own active role in the groups. It needs to be distinguished from their 'Actual approach', which wants to identify the methods they use to fulfil their role as coordinators. In order to get an understanding of the methodical approaches, not only the interviews served as a source of information but also my personal observations and the findings from the groups.¹

The main categories being investigated include the image of children as well as the relationship between the coordinator and the members. This serves to identify constructions of childhood that might have an influence on the level of participation/self-organisation of the groups.

The findings for each case end with a conclusion concerning the single coordinator's role conceptions. They are confronted with those of the respective group (see Chapter 4) in order to detect consistencies and contradictions.

1 To add these sources to the statements of the coordinators seemed necessary for validation purposes.

5.2 Coordinator A: “...just to see how one child can help another child...”

“I started with the organisation and I came with initiative, nobody had to tell me what to do, I just look with my own eyes. I have learned a lot and I think the programmes the CRC is doing are wonderful, just to see how one child can help another child, its amazing!”

5.2.1 Background Information

At the time the study was conducted, Coordinator A had been working with the CRC only for about one year. Having worked with a Sunday School Group, she started a CRC community group with the aim to reach as many children as possible in the area and help making them enjoy their childhood. They meet three afternoons a week in the church building. She draws a lot of motivation from the satisfaction she feels with each pleasant moment she spends with the children. When she speaks about the positive potential she sees in the programmes of the CRC that she still is going to implement, her enthusiasm and motivation to influence the children’s lives positively, becomes obvious.

In order to coordinate her exceptionally large group (40-50 children), she seeks support and assistance at times from two other ladies who work with her at Sunday School. Mostly this becomes necessary prior to church or community events at which the group wants to perform dances or songs and thus needs intensive practicing. Unlike the other participating coordinators, she is practically always present at group meetings, not leaving the members alone or with her assistants. In order to keep the large number of children in her group busy, she sometimes divides them into two groups. Then she either stays with the younger ones, leaving the older ones with some tasks to do on their own, or she involves the older ones in the coordination. For this purpose she instructs them to help the younger ones with their homework for instance, herself doing games with the other members.

Naturally neither the children nor the coordinator are very familiar with the programmes and aims of the CRC yet, since the coordinator is only starting to implement some of the organisation's activities. Her motivation to learn about the programmes and to find ways to implement them was impressive. Often you would find her in the Resource Centre reading on the pedagogical ideas the programmes are based on and trying to get as much information about CRC's activities as possible.

Not only from what she says, but also from her actions, it is obvious that this coordinator brings a lot of motivation, initiative and commitment into what she would probably not call a job, as it means much more to her. For instance did she make the effort to apply for an educational sponsorship, which she got for the programmes in her group. Commitment and motivation may not be regarded as something special, as most of the work that is done in the CRC is done voluntarily. Still it seems to be worth mentioning it in this case since it impressed us very much.

The relationship between us – the researchers – and Coordinator A can be characterised as a very warm one; there was practically no age difference between us. She is one of those in the organisation who are extremely helpful to the volunteers coming from abroad.

It was the first of the five interviews we conducted and it took place one afternoon in the church building where the group usually meets.² When we arrived, she had already prepared some juice and biscuits for us and arranged chairs and a couch in one corner of the large hall in order to make it more comfortable. Her daughter was also present with a friend of hers; they were playing in the hall during the interview. Minor disturbances occurred when the children shouted through the hall or came up to the coordinator to ask something. The interview lasted about 35 minutes and like in the following interviews also we took turns in asking questions. From our perspective it went very well. The atmosphere was not too relaxed but neither strained, the coordinator seemed to be provided with sufficient possibilities to clarify her point of view and besides the talk was very interesting. It took place in

2 This was more convenient for the coordinator than doing it in the CRC.

English, and since Coordinator A speaks English and Afrikaans equally well no interpreter was needed.

5.2.2 *Self-image*

Aims

“That’s what I want to focus to assist the children to go further in their education because we have got too many drop outs.”

The great value Coordinator A attaches to the formal education of her members and thus her goal to support the children by focussing on the educational programme becomes obvious in the quotation above. Motivating them to take their education seriously and accommodating weak learners by providing assistance with their homework can be identified as one of her priorities. Supporting their education also includes the provision of materials like pens and papers, as some children lack the necessary resources. Additionally she wants to create extracurricular learning opportunities for her members to teach them useful skills. An example is her attempt to organise a workshop with an acquaintance of hers to show the children how to make candles that they can give as a present to their families, friends or the elderly. She also integrated the educational equipment and plays she succeeded in getting through a sponsorship into the group’s programme.

“That they develop the skills of caring for one another doing things together.” She wants the child members to develop soft skills through the activities carried out in the group. Her aim is to create a caring attitude between the members in order to accommodate those children who lack support structures like a loving and caring family, relatives or friends.

By initiating contact between the groups she tries to make the members identify with the CM and to integrate them into the organisation in a more effective way. She stresses that she wants to especially initiate contact to Xhosa speaking child members.³ Her very positive

3 In the South African context I suggest to call the interaction between different ethnic groups intercultural communication even though this term is not used by the coordinator.

attitude to the inclusive character of the CRC concerning ethnic groups becomes obvious when she talks about the good relationship they have among the different staff members: "We are like one family". She is glad that the organisation provides the opportunity for its members to meet people with other backgrounds. What also needs to be pointed out is her wish to integrate as many children as possible in her group and not to exclude anybody. She moved away from Sunday school with the purpose to open the group for all children in the community. Lots of Moslem children are part of the group by now, which she is glad about.

Only when being confronted with the question of self-organisation, she mentioned the wish to help the children organise themselves. Her concept of how to achieve children's self-organisation gave insight into her own definition of this term. She elaborated that she would like to organise the child members in a way that they start caring for the elderly and for the poverty stricken people. It can be interpreted that she wants the members to take on such an attitude and from there feel the need to care for their fellow citizens. Her concept of empowerment would thus be to educate her members and raise awareness for social problems in order to let them develop a sense of responsibility. From there, they would start to care self-reliantly for their fellow citizens. While other participating coordinators⁴ rather would associate the term self-organisation with the members' abilities to act as a group in case no adult is present to provide a structure for a meeting, her concept does obviously not include this aspect.

Another aim of hers is to create an open atmosphere during group meetings. She wants to facilitate an opportunity for the members to play and speak freely in the safety of the group and in the presence of an adult. It becomes obvious that a non-authoritative relationship between adults and children is all but common in their context. Thus it can be concluded that she deliberately wants to break away from traditional adult's role conceptions.

Her personal motto as she defines it is that the members should never leave group meetings empty handed but always should take something home with them. In the programmes of the CRC she sees

4 This alludes to coordinators B, D and E.

enormous potential to have the child members profit intellectually as well as emotionally and socially, which is why she is eager to implement them. She states that she would like to carry out various programmes and activities in her group, but that a number of them could not be taken up due to a lack of money.

Tasks

Coordinator A feels responsible for the overall functioning of her group. She regards her presence at group meetings as one of her tasks, since the child members would need her to facilitate the meetings. Facilitating in the first place means to set up rules for the group and thus provide a structure, within which the children can learn, practice, play and support each other. In the second place her task is to provide the members with equipment needed for doing their school projects. Since she is not able to assist all of them with their school work, she needs to form support groups. This means to organise the group by enabling the members to work with the child-to-child approach, the older ones helping the younger ones for instance. This can be regarded as one of her methods to teach the members how to become self-reliant.

In addition to supporting the children's school education, she understands as her task to organise extracurricular learning opportunities.

In order to carry out cultural programmes like singing and dancing that are very popular among the members, she needs to provide the opportunity to practice and help the group to improve. Her task is also to find and organise events to perform, which makes it necessary to keep connection to other groups, the church and the organisation.

Since she is obviously the only one of the group who is regularly in the CRC office, she feels responsible for learning about the programmes and campaigns of the organisation in order to carry them into the group and thus pass on her knowledge to the child members. Generally speaking her task is to provide the group with input. Once the members decide what they want to do, she needs to be present to assist them realise their projects. Sometimes even child members would come up with ideas that she then helps to realise, like organising a concert at the Old Age Home for instance. She regards herself

in the position to facilitate events that help the children enjoy their childhood.

Thus her task conceptions evolve to a great extent around facilitating and organising aspects, which serve the purpose to create structures that help the group develop and get active.

5.2.3 *Image of Child Members and Relationship*

Responding to the question why she regarded her presence at group meetings as necessary, she stated: "Chaos and disorder, they would tear down the place if I wasn't there". From her perspective the child members are not able to create a structure for group meetings on their own. Due to the children's playful and chaotic features, she does not trust that they would be able to work as a group autonomously.⁵ A statement of hers concerning the way she deals with her members when trying to create order in the group, provides further insight into her image of children: "It's not going to work without using authority. Not here with my kids. You get different types of kids. Like in our environment here we have difficult children, who are used to being shouted at, and who are used to being scolded at, that is sometimes the only way they start to listen."

Besides pointing at the necessity to use authority when interacting with some of her child members, she tries to give reasons for her position by mentioning difficult children who would not pay attention otherwise. She explains this phenomenon by referring to prevailing customs, stating that all adults involved, like teachers and parents, use authority to handle children. From her point of view this causes the situation, where children only start to listen and do what they are supposed to do when being confronted with an adult demonstrating authority and power. What should be noticed in this context is the fact that she refers to the environment she is living and working in when talking about those difficult children. From her statement we can con-

5 We have to remember her exceptionally large group of 40 to 50 predominantly small children; it might not be her general conception of children.

clude that she would rather do without authority but does not see any alternative.⁶

Two further aspects that characterise her image of the child members, point at their active, participating role regarding the events in the group. Thus, she mentions that the members express their ideas and wishes of what to do in the group and besides points out that they would help each other with their homework.

It becomes obvious that reducing her perspective on children to passive, incompetent objects, would distort the picture. Instead she clarifies that the members partly determine the group's activities by producing and expressing ideas. She also appreciates their ability to relate to each other in a positive way by helping one another. From the perceptions regarding her own tasks in the group, it becomes obvious that to her mind the child members need support in certain areas, mostly on a structural, organisational level.⁷ Thus it can be concluded that she regards her child members as actors participating in the group's activities within the structure she provides.

It becomes clear that the relationship between Coordinator A and her child members is partly organised in the traditional model of adult and child, teacher and learner, authority and minor. But other facets also became apparent. On a scale from 1-10, one side representing 'friend' and the other one 'teacher/authority' to the children, she stated that she would place herself in the middle, at number five. Trying to define the difference between herself and a teacher she said: "I don't address them as a teacher as such. I am on their level; we play with one another, talk things, just like friends". She detects the difference between herself and a teacher by referring to the even levelled relationship they have in contrast to an unequal relationship the children have to their teachers. She also underlines her statement by mentioning the fact that the children would come running towards her when seeing her at the church in the afternoon.

6 This can be concluded in particular when taking into account that she wants to provide a different image of an adult (see 5.2.3).

7 This might express lacking confidence in her members' competence to do these things on their own. Another reason could be that children would not be taken seriously by the outside world and hence need a promoter.

While she feels the need to use authority even though she would rather do without, she obviously does not regard friendship and authority as mutually exclusive. "Sometimes they take advantage of your friendship, so you must have authority as well." This entails showing the children the boundaries by demanding respect.

Another aspect of their relationship becomes obvious when she talks about responsibilities: "Most of the older girls and boys, they have responsibility in the afternoons". Thus she tries to get support and assistance by the older members by telling them to help the younger ones with their school work for instance. Talking about shared responsibilities with some of the child members, it rather sounds as if she had to negotiate with them, or even persuade them to stay in the group in order to assist her. In this regard she seems to depend on their support. In terms of her image of children, this expresses respect for the competencies of the older members to also take responsibility for the functioning of the group.

5.2.4 Actual Strategies and Approach

Even though Coordinator A talks about the child members that would bring their ideas to the group while she merely helps to realise them, the members also seem to help realise her ideas at times. According to her, the fundraising activity she mentions during the interview was thought of and initiated by her. The clear aims and conceptions she has especially in the field of education furthermore indicate quite a dominating role concerning the group's programmes and activities.

While she seems to lead the group concerning its activities, she is also open for ideas coming from her members. Her commitment to meet her members' wishes and attempts to open doors for them is beyond doubt. She seems to act as a lawyer, a promoter of the children, taking up tasks that, from her point of view, need to be done by an adult. She would, for instance, organise events for the children to perform their dances and songs, which she helps them prepare beforehand. She is also the one who organises a venue for the child members to meet and, through her connections, helps them to use the church facilities for their group activities.

The interaction with the members from her perspective includes authoritarian behaviour on her side as well as even-levelled dialogue between them. It is obvious that she wants to be open and include everybody. Subsequently, she is forced to use authority with such a large number of children in order to create order and prevent chaos.

5.2.5 *Conclusions*

When looking comparatively at the results of the groups and the self-image of the coordinator, similar views can be found. It becomes obvious that she is the person in charge of the group and clearly in a leading position. She informs the group, provides input, facilitates a structure in which they can become active as a group, she organises equipment and finds opportunities for the members to perform their cultural programme. While she uses authority in her position as a coordinator, both parties distance themselves from comparing her with a teacher. She feels like a friend to them and they also like her.

Unlike the coordinator's image of her child members, their self-image does not include any aspects that would refer to an active role in their group. They rather regard themselves dependent on the coordinator and thus not able to create a structure to meet as a group on their own. This corresponds with the coordinator's image but still she strengthens the fact that they produce and express ideas that she merely helps realise. She also refers to child-to-child processes to point at the active role of the members. Both elements are not mentioned by the child members, their self-image as rather passive learners who do not contribute actively to the group's programme is dominant from their perspective. Thus, no self-confident and competent features are to be identified in their self-image in contrast to the coordinator's image of them

With respect to their relationship it becomes apparent from both perspectives that she possesses authority and is respected by the members as their group's leader. Yet both of them refer to a friendship element being part of their relationship as well. Whereas from the child members' perspective the coordinator can be regarded as dominant in their relationship since she is portrayed as the active one and

the person in charge, she herself would rather characterize the relationship as an equal one.⁸

5.3 Coordinator B: “...this sense of being free with an adult person.”

“I show respect to them and I expect them to respect me – if you want to receive, you also have to give. And it works. If you take the one child for instance, other people say they can’t handle this child, but I can.”

5.3.1 Background Information

Coordinator B is one of the people in the CRC that carry a wide range of responsibilities. Apart from her official positions within the organisation, she is the person to trust and turn to for everybody within the CRC/CM. Both of us carrying out the case study had lots of informal talks with her the organisation and her tasks in it. A kind of friendship relationship had developed between us, which made the research situation very agreeable.

Due to her tasks as a staff member she can only meet with the group one afternoon a week; the other days she spends at the office or monitors other regions. Regardless of her tight timetable, she does not work with any assistants who could support her in coordinating the group. A lot can be said in terms of this coordinator’s motivation to work with children and to keep her group despite the fact that she is very busy in the organisation. Mainly it is because of the responsibility she feels for the group and for each single child member. In her community she is the person everybody turns to for help and advice, especially in educational matters.

8 This becomes obvious when she strengthens the members’ active role in the group, participating on a decision making level and determining partly the group’s programme.

In terms of her coordinating task she certainly draws motivation from the fact that she experiences her own pedagogical competence in the interaction with 'her' child members: "Other people always say that they can't handle this child, but I can". Social workers and parents approach her in amazement, as she gets along with some of her child members, who are very difficult to deal with since they had been exposed to traumatic experiences like sexual abuse in their families. Thus she not only receives a lot of positive feedback from her child members – who would not express their gratefulness and love verbally most of the time, but find their own ways – but also feels a strong support from the members' parents (mostly mothers). They regard her as an expert in all pedagogical questions and appreciate her a lot.

The interview was carried out one afternoon in the Resource Centre, both researchers being present. It only lasted about 20 minutes and took place in English, without an interpreter present.

5.3.2 *Self-image*

Aims

"(...) this sense of being free with an adult person."

The statement above expresses an important aim Coordinator B pursues in her role as the group's coordinator. It can be defined as the wish to be a friend to her members and to provide them with an image that differs from traditional adult role conceptions. The relationship she is trying to achieve is based on mutual respect, herself creating a space for the children to develop freely and not pressurising them in any way. She wants to be a person they trust and can rely on.

Another central aspect concerning Coordinator B's aims concerns the educational field. She wishes to influence her members' character and behaviour positively by teaching them life- and soft-skills. Apart from that she wants to be a role-model for them concerning certain values like respecting one another. She intends to show them that they will be respected if they also show respect for themselves and for others. She also integrates the CRC-values into her programme

and weekly routine by talking about them and writing educational songs.

Furthermore, she wants to open doors for her members and thus create opportunities for the – in many ways disadvantaged – children, which they would not get without her. The fact that she regularly invites CRC's visitors and volunteers coming from abroad to her group can be regarded as an expression of her aim to broaden the child members' horizons. She is convinced that they profit from these meetings in some way.

A last aspect that surfaced during the interview in the context of aims and wishes, regarded the child members' self-reliance during group meetings, which she wants to encourage and support.

Tasks

From Coordinator B's experience the group is able to work on their own if she tells the members what to do during her absence. Her task therefore is to instruct the members on what 'needs to be done'. Concerning her function in the group it becomes obvious that she is the person connecting the group with CRC's activities. She passes on information about programmes and campaigns and ensures that the group talks about them. Thus she provides input on the one hand and shows the members ways of acting and reacting to it on the other. She also tries to encourage her group to take the matters into their own hands: "I always try to tell them: I don't want to think for you. I want you to come up with your ideas and I will just assist you".

One of the things she obviously regards as her tasks is to pass on her own skills and experience to the members and thus enable them to master their lives successfully.

"I enjoy a lot of things with them, which they don't get from their parents." In her job as a coordinator, she fulfils the parents' role in order to meet the members' emotional needs and make them enjoy their childhood

Since she is able to handle children very well, she also gives pedagogical advice to other people like the members' parents and teachers. Besides she would often mediate between her child members and their parents or other adults. In order to be sure of the parents'

support, she always keeps contact with them and informs them about the group's programmes.

Thus we can identify some main task conceptions: she provides input by informing her child members of CRC's activities; she helps them get active by encouraging them to work on their own and by showing them ways of acting; she passes on soft-skills and provides the members with opportunities that they can enjoy themselves; she co-operates with parents and social workers for the benefit of the children.

5.3.3 *Image of Child Members and Relationship*

In the context of the child members' ability to organise themselves, her definition of the term self-organisation becomes obvious. It refers to the children's ability to act – work or practice – self-reliantly in case she is not present during group meetings: "I just have to say to them that we need to do this, then they can do it alone" and: "Many a time I would say that this needs to be done and then I can go away". Besides clarifying on the coordinator's understanding of self-organisation, these statements also point out the measures that need to be taken in order to enable the child members to get active on their own. From her perspective the members have to be told what to do. She does not, however, indicate what strategies the children apply in order to successfully carry out programmes by themselves. But she seems to be aware of some difficulties connected with the practical side to it, since her first response to the question of self-organisation contained a restriction: "I think that there is a slight handicap there but also that they do organise themselves". She does not, however, elaborate on this 'handicap' but only refers to the members' ability to produce what she asks for in case they know what to do. Thus it can be concluded that she attaches more importance to the outcome of self-reliant meetings than on the process itself.⁹

Another aspect concerning the image she has of her child members was revealed when speaking about their relationship: "Both of us benefit, they can also give". This quotation not only expresses respect

9 From the group's results we know what kind of group dynamic difficulties occur in case the coordinator is not present. It is not very probable that the Coordinator B does not know of these difficulties but still she does not refer to them.

for the children, it also denies a hierarchy between grown-ups and growing-ups. Her perception that children are not just needy objects and receivers but have to be respected refers to her conception of an even-levelled relationship. It also expresses trust in their abilities.

She knows that the members trust her: "They would come with a lot of things to me that they wouldn't do with their parents or other adults". In her position as an adult friend and mother figure she tries to meet the needs of her members by providing emotional and social support. On the other hand she is grateful for what she receives in return from her child members.

When being confronted with the question whether she would regard herself as a friend of her child members or rather like a teacher/somebody with authority, she responded without hesitating that she felt like a friend to them.¹⁰ But she adds that there is respect as well: "There is a certain limit (...) they won't overstep with me because I don't allow them to, but they still enjoy themselves". This statement goes along with what characterizes one of her aims, to let the child members feel free in her presence and not to put any pressure on them. But it also refers to the clear boundaries she draws by requesting respect and thus not let the children take advantage of her at any time. Reflecting on her relationship to the members she tries to define the difference to other adult-child role conceptions: "At school, at home even, they [the children] have to work according to a schedule and everything has to be in order". She deliberately tries to avoid this kind of treatment and thus provide a different image of an adult.

The strong emotional involvement and responsibility she feels for her child members' lives becomes obvious several times during the interview. The relationship from her perspective thus can be identified as a very warm and loving one.

5.3.4 Actual Strategies and Approach

Coordinator B's approach to working with children is characterised by her alternative concept of an adult that she is producing by her way of

10 Judging on her position she finds herself at 2 ½ towards being a friend on a scale from 1 to 10.

fulfilling the role of a coordinator. At the same time her perspective on children and childhood can be regarded as the foundation for a relationship based on mutual respect both parties benefit from. She serves as a role-model for the child members, being aware of the responsibility connected with it. She is glad to be able to provide the members with opportunities in her position as a staff member of the organisation. Thus she tries to open every possible door for them and get them strongly involved in issues concerning the CM.

In order to teach the children life- and soft skills she thinks of educational words based on the values promoted by the CRC, which she then integrates into the music programme of her group. Thereby she influences the group's awareness programme.

She supports autonomous action of her child members by asking them to think and produce ideas of their own and not to wait for her to take the initiative. Additionally she provides the space for them to work independently on their programmes by helping them identifying ways to act and then pulling back in order to let them work it out on their own. This can also be regarded as her strategy for tackling the time problem, since she cannot meet with the group as often as she would like to.

At the same time it becomes obvious that she is the reference person for the group, motivating and encouraging them to get involved in CRC programmes.

5.3.5 *Conclusions*

Looking comparatively at Coordinator B's image concerning her tasks in the group as presented by the group and the coordinator herself, correspondence can be found in large parts. She is the one to inform them about CRC programmes and thus to provide input. She then helps them get involved and become active. Both parties mention the educational awareness-songs she thinks of. While the group refers to her function as being the one who integrates all into these programmes, she herself emphasizes her task to instruct the group on what needs to be done.

The group as well as the coordinator present an active, competent and capable image concerning the child members. Both parties regard the self organising process as something that is difficult but possible in some way. Whereas the coordinator strengthens the need to tell the group what 'needs to be done', the members refer to group dynamics that prevent successful self-organisation as a group. The coordinator also sees a 'handicap' but does not explicitly mention these group dynamics.

Concerning their relationship, both perspectives strengthen similar characteristics. For the members their coordinator is a mother figure and thus a person they trust, which is confirmed by the coordinator, who also refers to her strong emotional involvement. Both sides confirm that their relationship is based on mutual respect and differs widely from common adult-child relationships.¹¹

5.4 Coordinator C: "I always make sure that they know and understand the mission of the CRC/CM."

"Working at the CRC changed my life a lot; I really enjoy myself when I am around with the children. I am experiencing lots of problems here in our area, but when the members tell me about their problems I feel that I am not alone. Even though we can't do a lot but I can sit down with them, hug them and chat with them and find out what can be done."

5.4.1 Background Information

Out of the five interview-partners Coordinator C is the only male person, which approximately mirrors the relation of males and females working as CRC coordinators. Besides coordinating three groups, he is a national programme coordinator. He is very young still and thus a

11 This refers to their context.

representative of the younger generation that has grown up in the CM.

The main aspect of his motivation to stay in the CM is certainly his own positive experience that he wants to pass on: "To me it is good to be here at the CRC, it changed my life a lot". By now he is obviously glad to be able to support other children and to influence their lives positively. He gets a lot of confirmation in his function as a coordinator, for instance by the child members' parents: "Their children have changed a lot they say (...) that encourages me". This keeps him motivated and lets him feel that it is worthwhile what he is doing. Due to his young age he is very close to the members and can identify with their problems. He knows what it means to grow up in this surrounding, with parents who often would not care at all for the young ones. "They don't get greeted in the morning, they just wake up and hang around (...) they don't enjoy their childhood." His motivation to provide the child members with a positive self-image and to show them ways how to take responsibility for oneself and for other children becomes apparent in many of his statements.

Due to his tasks as a CRC staff member he cannot spend a lot of time with his groups. Therefore he relies on assistant coordinators, who are former child members and now belong to the youth section of the CM. As far as can be judged from outside, he seems to be very successful in his group-management strategy. The members regard him as the main coordinator who looks after the well being of the group, whereas the assistant coordinators are part of its weekly routine and support the groups on a daily basis. He ensures that he meets with his groups at least every second week and if possible more often. Furthermore he meets with his assistant coordinators to advise them in case problems arise. In order to ensure good quality of their coordination, he talks with them about the mission and the aims of the organisation.

The interview with Coordinator C took place in the Resource Centre without a translator, as his English is very good. Both researchers were present and the half-an-hour-talk which went without any major disturbances.

Only during the re-viewing of the material I discovered that we had not explicitly inquired about his opinion concerning his members' ability to organise themselves. Conclusions might be drawn from the fact that it did not mention it as one of his goals. Apart from this aspect the interview went well and contained very interesting elaborations on challenges the organisation is facing and his suggestions in order to improve the situation.

5.4.2 *Self-image*

Aims

Coordinator C's aims and visions have already been partly revealed in the previous section about his motivation. Besides his wish to help make the members' childhood more enjoyable and try to impart a positive self-image, he wants them to take on a caring attitude. That is how he wants to re-establish a community life that everybody profits from. He clearly regards the children as potential 'agents of change' in the community building process. Working towards social change in society thus can be identified as his predominant aim. All other aspects are to be seen from this (political) perspective. This includes his goal to move away from sexist gender role conceptions.

He not only wants to support his child members' positive development towards responsible and competent citizens, he also wants to provide them with emotional support, as he is aware of the need for it. "So I just make sure, even if I can't do a lot, just to chat with them and hug them and find out what can be done." He knows that he cannot replace the care and love that should be provided by parents or relatives but nevertheless tries to act like a caring older brother in order to support the members as far as possible.

His aims thus include the wish to improve the child members' individual lives as well as to influence their character and personality positively, which – he is convinced of – will lead to social change in their community and in society.

Tasks

Some of the task conceptions Coordinator C mentions arise due to his double role as CRC programme coordinator/staff member and field worker/coordinator of several community groups.

His responsibilities include regular meetings with the assistants to advise them in case they experience any kind of difficulties in the groups and to inform them on the programmes and mission of the organisation. Thus he needs to monitor the groups' development and intervene in case difficulties occur. For the purpose of creating identification with the CM and keeping the interest of the child members, he mentions that meetings between different groups are necessary. His responsibility therefore is to organise joint events for the groups he coordinates and support networking between them. According to him it is important for CRC coordinators to co-operate with the child members' parents in order to ensure their support at all times.

Referring to his assistant coordinator's duties he states: "He is the one who trains them, who gives them practice in dancing", while he himself feels responsible for the educational and awareness side to it: "I just always make sure that they still know and understand the aims and the mission of the CRC".

In order to move away from sexist gender role conceptions he serves as a role-model in his groups. He carries out work traditionally regarded as 'women's work' like housekeeping duties and encourages his members to do the same.

Through group activities like cleaning ups and visiting marginalised groups like the elderly and disabled people, he lets the community also benefit from their programmes.¹²

Concerning task conceptions in the interaction with the group itself, he mentions his responsibility to consolidate the values of the CRC and furthermore be open to what they have to tell him. This includes seeking for solutions in case they have problems and to at least comfort them in case he cannot do more about it. He also draws future

12 It seems that organising these visits does not only fall into his field of responsibility but that the members also do it themselves.

plans together with the members with regard to the activities and programmes of the group.

5.4.3 *Image of Child Members and Relationship*

“He [the assistant coordinator] gives them [the child members] practice in dancing, so he needs to be a bit serious when they are playful because of course they are kids.”

From his point of view, a youth or an adult coordinator needs to reprimand the members when they are not practicing seriously, in order to ensure their progress concerning the cultural programme. This judgement might also give a hint regarding the question of self-organisation, but does not explicitly refer to the members' capabilities to act autonomously.

When talking about problems his members experience, he includes himself, talking about 'other kids' like him and 'exchanging' problems, finding out what can be done together. He obviously does not look down on the 'children' but rather regards them as friends, brothers or sisters. This is stressed by the fact that he would always talk of 'the (child) members' instead of using the term 'children'. Even though he feels responsible for the members, his image of them cannot be characterised as a helpless and passive one, which would mean regarding the children as victims of their tough surroundings and determined by the situation they grow up in. Instead he repeats the trust he has in the members concerning their ability to change their own as well as other people's lives for the better. This rather points at an image of protagonists and active participants in their society. He expects a lot of them, which is why he always makes sure that they progress in their activities and do useful programmes.

During the interview Coordinator C described his relationship to the group as a special kind of friendship, stating that in the Xhosa culture there is a word for somebody who is a friend but at the same time very respected, which would match with what he means to his members. He would not want to miss the friendship component in his relationship with them and thus does not want to be treated like a teacher by them: “And then I always tell them please, never treat me like a teacher or anybody”. He includes himself into the group and thus

strengthens the social support structures that are established by the friendship among the members and between him and the members. He hopes to change their lives through the CRC like his own one changed since he has become a member. His entirely positive and trusting attitude towards them is remarkable, as is his image of them as potential agents of change.

There are certainly features of a teacher to be found in his task conceptions, which would suggest a teacher-learner relationship. But the friendship and his emotional involvement without doubt is more important to him, which is underlined by one of his statements: "I normally miss them [when I am away from Cape Town for a while](...) Sometimes they just come to my house when they found that I am back and then we chat, do games".

He agreed that the times he is present at group meetings are always special occasions; he feels like a 'welcomed visitor', coming to see the members, telling them stories, playing games and chatting with them.

5.4.4 Actual Strategies and Approach

While his assistant coordinator is present at nearly all group meetings, Coordinator C ensures that he sees his members at least every two weeks. In order to make sure that the group progresses, he meets with the assistant coordinator to advise him on the programme and pass on his knowledge of CRC values and philosophy. He would always request a report when he comes to the group to find out about their progress. He obviously is very ambitious to make sure that his members know about the values of the organisation and identify themselves with the CM of South Africa.

Another strategy is his functioning as a role-model. He would talk to his members about his family and tell them how he helps his grandparents with the domestic work, how he would greet them in the morning and make tea for them, how he would do the washing up and help with the cleaning. He then agrees with his members on something that each of them – including himself – would do in the course of the following days in order to support their mothers, help their grandparents or simply to make life more enjoyable for any other person in

his/her surroundings. By that he shows them ways how to realise CRC values through small things in everyday life. At the same time it serves the purpose to ensure the parents' support for the group, as they would obviously like their children to help them and show a caring attitude. Additionally his serving as a role-model helps to achieve his aim to break away from common gender role conceptions and implement anti-sexist values.

Since he is aware of the fact that children need to be motivated in order to join and stay in the group, he tries to balance joyful activities with useful ones. He regards the 'fun' aspect as an important one, like also the necessity for the members to feel free in the group. Hence he tries to meet his members' wishes to play games together, tell stories and arrange meetings with other groups.

In order to meet the emotional needs of his child members, he visits the individuals at home, listens to the problems they experience and helps if he can. His strategy is to act as an older brother, who has grown up under similar circumstances and thus has experienced and still is confronted with all sorts of problems. He likes to share his problems with his members and at the same time is open for sharing their problems.

5.4.5 Conclusions

Correspondingly to Coordinator C's self-image, the features of a teacher and a role-model can also be identified in the image the members have of their coordinator. But in contrast to the rather authoritarian picture the group paints the coordinator's self-image does not reveal that trace. While the group would characterize him as their respected leader, he would define his role as a respected friend. From both perspectives he is the connection to the CRC and therefore responsible for letting the group know about contents, programmes and campaigns.

His strong trust in their abilities and competencies are mirrored by the group's high self-confidence and self-esteem. The members regard themselves as the protagonists in the group and at the same time are aware of the fact that they depend on the coordinator in some parts. Besides the fact that he is convinced of the members' positive com-

petencies, he also regards them as learners and playful children, who need to be supported in finding the right way at times. The members' self-image also contains traces of the learner's position.

Elements of a teacher-learner relationship are to be found from both perspectives. The group members respect him very much and obviously appreciate his support. They like the times he is with the group and would want him to make it more often to the meetings. He feels a strong emotional involvement and perceives the members as his friends. The friendship relationship is definitely more stressed by the Coordinator.

5.5 Coordinator D: "...to make sure that they keep respecting one another."

"I have been sharing with my members whatever I have at my house. That is also what I teach my members, to share with others what they have and not to laugh about those who don't have."

5.5.1 Background Information

Coordinator D was also a child member in the CM before she started coordinating two groups in the area she lives in. Besides she helps one of the groups run a health centre in the school close to her place, which also serves as a venue for their group meetings.

Her methods in terms of group management differ from that of Coordinator C, who, like her, coordinates several groups. She does not work with assistant coordinators. Instead, she only meets with one of the groups on an every-day basis. The other group meets self-reliantly but she makes sure to see the members about once a week. One of the older members has started to facilitate the group meetings most of the time; Coordinator D merely advises her in case it is wanted. When there are meetings about CRC issues, preparation for conferences and workshops or discussions about certain programmes, both groups meet together, either at the school or at the coordinator's place. Thereby she ensures that both of her groups are

part of CRC programmes and that activities can be planned and carried out together.

From all five of the coordinators, D is the one I learned least about during the internship at the CRC. Mainly this was certainly caused by the fact that her English was quite weak and my Xhosa even weaker, so that informal conversation was rather difficult. Just once I had the chance to visit her groups together with the assistant office coordinator, who took me along when monitoring different groups and schools in that area.

Like most of the other ones, this interview also took place in the Resource Centre but this time with the assistance of an interpreter. A female staff member belonging to the youth section translated after the coordinator had agreed to work with her.¹³ Due to the translation the interview took longer than others, about 40 min. Both of us researchers saw Coordinator D regularly at least once a week, so that we were fairly well acquainted with each other. The atmosphere was quite relaxed and no major disturbances occurred during the interview.

5.5.2 *Self-image*

Aims

“What my aim is to make sure that they never lose their values and they keep all respecting other people and they are united for a long time.“

Coordinator D’s aim perspectives as summarized in her statement above, refer to her wish to influence the child members’ character and behaviour positively and in a sustainable way. It also contains the aspect of creating social support structures by the means of a strong group identity, which would strengthen the individuals.

She also wants to raise awareness for social inequalities. By that she hopes to support the members to become responsible citizens. In order to improve their community-life, she wants to create a caring and helping attitude in the members.

13 It was the same – very good – translator that had accompanied us to the groups.

Furthermore, she mentions the wish to teach the members skills that would support their self-reliance.¹⁴

A last aspect characterising her aims concerns financial independence from the CRC and thus her plan to carry out fundraising activities as a group.

Tasks

“Once they decide what we want to do and then they bring it to me.” Talking about her tasks in the group, it becomes obvious that from her perspective she is the person the members turn to with their ideas and plans, waiting for her approval before realising them. She considers their suggestions and corrects them if necessary. In case they agree on an idea, she helps realising it, especially in case an adult is needed.¹⁵ She also needs to react and help when the members want to take up a certain CRC programme. When they want to discuss certain issues, it is her task to call in and facilitate meetings.

With respect to the groups’ self-reliant meeting and working she states: “I try my best to teach them that they should do something even if I am not there”. She adds that she always tells them to imagine she was present, which would help them to do something substantial.

Another responsibility she mentioned was to ensure that the representatives who went to the CRC for meetings or events reported to the group afterwards. This can also be understood in a more general way, her task being to guarantee that her group participates in the CRC programmes. Her members need to get the necessary information about the organisation’s activities and they need to be prepared for workshops and meetings by her. She also provides them with resources from the centre that they wish to borrow for their programmes.

14 She mentioned the aspect of self-organisation only after being asked.

15 From her point of view children need an adult promoter in some parts of the group’s activities, since other people and institutions would not take the members seriously. A similar viewpoint was represented by Coordinator A.

In terms of their cultural programme, she mentioned that she was present at the respective meetings to train them. She also feels in a more general way that her own involvement in the group's activities is necessary: "My role is to be with the group and to be part of everything". Thus her task conceptions include spending time with the child members. Furthermore, she regards as the task of a coordinator to teach the child members soft-skills and values. She also wants to pass on her own skills to them.

Her main responsibilities thus would be to help and support the members concerning the realisation of their own ideas and wishes; to be present at group meetings and be integrated in the group's activities; to ensure that CRC programmes are discussed and carried out and to teach the members useful skills, among other things, how to organise themselves.

5.5.3 *Image of Child Members and Relationship*

The conclusions to be drawn from the interview in terms of the image Coordinator D has of her child members mostly evolve around the question of their dependence/autonomy as a group. Overall it can be pointed out, that she regards them as protagonists and activists in many ways, but also knows of the limits concerning their capacity to act autonomously. The members would meet on their own when she was not present and afterwards would report on what they had done. It would be them who decided on questions like who attends workshops or represents the group at the General Council at the CRC. They would also set up their programme for the following week and produce ideas. Then they would approach her as she is the one who corrects them if necessary. She also decides on the question, which of their plans can be realised.

When getting more deeply into the issue of the member's self-organisation and her image of them as activists, some other statements raised doubts as to their decision making process and their self-reliant meetings: "If I am not there, they don't really do anything serious"; "Even if I elect a person to coordinate them if I am not there, it's going to be the same [it would not work], they are going to say, no, she is also a child just like us". Apparently they do not respect one another in a way necessary for successful self-organisation processes.

It seems to be rather difficult to put all she said into one picture. What can be concluded from the statements above is the fact, that there are more sides to the coordinator's image of her child members than merely that of autonomous protagonists, who need support when it comes to the realisation of their ideas. It can be assumed that a few members indeed produce ideas and exactly know what they want to do, but that the children involved are not able to organise themselves as a group, which would mean to include all members into their meetings and decisions. This assumption is underlined by a further statement of hers, which points at a leadership problem within the group. She stated that when she got the members' report after they had met on their own, she would hear that a few members had been seriously 'working' or practicing, while others had been playing during the meeting, disturbing the others. She explains the members' inability to 'work seriously' on their own by the fact that they are children and that children naturally want to play but not work out programmes. Yet in the end her image of the child members as protagonists seems to be more important to her.

"If it is me they see yes, I am there coordinator, so they listen." In terms of her relationship to the child members it becomes obvious from some of her statements that she is respected within the group. This respect seems to be connected mostly to her age and status as an adult person. At several points she would refer to the leadership problem in case no adult was present in the group. This implies that the members clearly differentiate between her and other group members who are also involved in coordinating the group's activities.

The teacher-learner relationship seems to be the dominant one from her point of view: "I won't say there is a difference between me and a teacher because it is just like in school, if the teacher is not there, nothing is going to happen". Again her authority is revealed.

Another aspect to their relationship concerns her habit to share with the members what she has and to care for them, for instance giving them her own lunch money when they are hungry. This reveals a motherly feature to their relationship, the coordinator feeling responsible for the members' well physical being.

She herself would define the relationship to her members as one that equally includes friendship and authority.

5.5.4 Actual Strategies and Approach

The group would meet at Coordinator D's house when the members wanted to speak about certain issues or in case she needed to prepare them for CRC activities. They would sit in a circle and evaluate their progress, find solutions for problems in the group, or find out about strategies how to implement CRC programmes. Thus she is the one who provides the venue and facilitates meetings. In case she approves of their ideas she helps to realise them. She assured that in meetings they did not only speak about CRC programmes, but "we also talk about the way they should behave and so on". In order to change the members' behaviour she would, for instance, talk about children who suffer from poverty in their area and raise awareness for social problems that way. Then they would discuss ways to help and become active. By sharing everything she has herself with the members and living the CRC-values, she serves as a role-model, and shows them ways how to realise and practice these values.

When members attend workshops or the GC at the CRC, she makes sure that they report back to the group on what they had experienced. In case she knows in advance that she will be absent for group meetings, she elects a co-coordinator who is supposed to facilitate the meeting. In order to pass on her skills in a better way, she is planning to have a workshop with her members.

5.5.5 Conclusions

Coordinator D's self-image includes predominantly features of a teacher and educator as well as a facilitator. It is remarkable that the members mention her teaching function rather in the context of their cultural programme, while she would refer to values-based education and teaching about the programmes of the CRC. The group refers foremost to the coordinator's facilitating and providing function, which is also part of her self-image. Due to her authority, she is able to facilitate the structures for group meetings. Her authority is probably the main cause for the members to regard her as a teacher.

From both perspectives the members' image is that of activists. Even though the group is aware of the fact that it is – in some parts – dependent on their coordinator, the members have a clear concept of their role as protagonists. Their behaviour supports the assumption that they need the coordinator's presence for facilitating meetings, but otherwise are the ones who lead the group themselves. Accordingly, the coordinator does not leave any doubt about the question, who determines group activities. At the same time her judgement on the members' ability to organise themselves expresses a concept of children needing an authority to facilitate their meetings.

In terms of their relationship both parties seem to have rather a distanced, matter-of-fact kind of concept that resembles a partnership useful for both parties. Only when the coordinator talks about sharing with her members all she has, a caring aspect from her side becomes obvious. The members express expectations towards their coordinator, exactly knowing what her tasks are in order to support them. Another feature of their relationship regards the authority she has over them, as all group members seem to respect and listen to her. Still the members would not let her command them and determine their activities.

5.6 Coordinator E: “The values are implemented by you.”

“A coordinator is a safety mother to the members. You accommodate them and your house is a place of safety for them.

So it is good to have a group because you protect the members from bad influences. Sometimes you have to dance to their music but they also have to dance to your programmes.”

5.6.1 Background Information

Coordinator E from Guguletu has been working with children's and youth groups since the end of the 70ies and joined the CRC in the mid 80ies. Thus she is one of the most experienced staff members of

the organisation. Like Coordinator C she works with an assistant coordinator, who is a former child member of hers and now belongs to the youth section of CM. She makes sure that she meets with the group at least every second week. Apart from her assistant coordinator, she involves the members' parents, neighbours and all available youth in the coordination and monitoring of her group, so that all of them can help out in case she is busy.

Her group is busy with nearly all of CRC-programmes, herself coordinating them. When she is present at group meetings, she stated that she tells them to write stories, do role-plays on anti-bullying or to read books that she brings from the Centre.

It was the last one of the interviews in terms of the data collection for the study and it was conducted in December, the day before summer holidays started. Since everybody was very busy at that time so was my research partner, which was why I did the interview with Coordinator E alone. Neither was an interpreter present, since it the coordinator preferred it this way. No major communicational problems or misunderstandings occurred.

Taking the busy and hectic surrounding of the CRC into account that particular day, the 40-minutes-interview went very well and the coordinator took sufficient time. Since I had got to know her quite well during my internship – she was in the Centre several days a week, like me most of the time – the atmosphere was quite relaxed and open. What was quite difficult for me in this interview was her tendency to talk as a representative – and on behalf – of the organisation. This lead to difficulties during the data evaluation and interpretation in terms of finding out about her individual approach and opinion. Nonetheless her statements will be regarded as coming from 'her' perspective and thus revealing information about her own pedagogical conceptions and approach to working with the group.

5.6.2 *Self-image*

Aims

Coordinator E predominantly speaks about the general usefulness of having a group instead of expressing her own aims. She basically ex-

plains why the child members profit from being a member of the CM. One of the main aspects that she emphasized was to prevent the children from all sorts of dangers and bad outside influences by providing a safe place for them to stay after school. She wants to be an adult friend to them, who she accommodates and who they trust.

Concerning her function as a coordinator she wants to be a role-model for the members: "you must know that you [as a coordinator] are a good person".

Another aim that can be identified concerns the field of education, the wish to support the child members in their soft-skills and in terms of their self-organisation.¹⁶

She wants to make the members' life more enjoyable, especially if the parents neither have time to play with the children nor provide them with any social support. Her aim is to adapt some of the parents' responsibilities and by that motivate the child members to stay in the group.

Tasks

By mentioning a large amount of task conceptions, Coordinator E tries to define the role of a coordinator. Like case C, the task conceptions she mentions can be divided into those having to do with her role as a 'main' coordinator, working with assistants, and those that concern her role as a field worker. With regard to the first category she mentions that she was the one carrying the overall responsibility for the functioning of the group. In order to ensure that the group would meet and work according to the programme, she works with an assistant coordinator, monitoring the development herself. While the assistant is present at the group's meetings and trains the members, her role would be to help implementing CRC programmes, to network with people in the community and to do the long term planning. Her tasks as a field worker include the provision of equipment from the Resource Centre and educational programmes like reading and writing that she carries out. She not only wishes to support the members'

16 She was the only coordinator to mention self-organisation without being asked about it.

extracurricular education but also in their school career: "You must council the one who failed [in school], motivate and accommodate them".

Furthermore her task conceptions include the support and help in realising the programmes. At the same time she points out that not only the organisation's programmes should be carried out in the group, but that the members also need to realise their wishes concerning the programme. She stresses the coordinator's task to meet the members' wishes in terms of the group's programme in order to keep them motivated and prevent their staying away from the group. In order to make them take part in the organisation's programme, she states that it was necessary to get involved in their programmes (cultural activities, playing games etc.) as well. Thus a coordinator needs to provide space for the members to play and have fun in the group and listen to what the child members have to say. Generally speaking the coordinator's task would be to balance the programme.

To her mind the coordinator can be held responsible for the quality of CRC programmes carried out in a group and for the level of consciousness the members achieve. This also includes the implementation of the values promoted by the CRC. She states that it depended entirely on the coordinator how well the group knows and understands about the values. "The values are implemented by you, the way you speak to them, the way you do the programmes". According to her, the coordinator is responsible for teaching the members necessary and useful skills on how to get organised and hence autonomous.

Another task she mentions is to take charge in case a member needs special medical care. Then the coordinator would need to accompany the child to a doctor and afterwards ensure that the member is being cared for and treated in the right way. "And they said, the sore (...) feels very bad, then it is a case for me (...) I need to attend to that as well".

Meeting the emotional needs of her members she also regards as the coordinator's responsibility, explaining that some children lack sufficient support structures. Furthermore the coordinator creates a place of safety for the whole group. She accompanies the members during outings and needs to be with them all the time to protect them. From

her experience coordinators also need to get involved in the group's programme instead of trying to order the members around. She also states that she is responsible for networking between the groups, since as a coordinator she has the opportunity to link her group with others.

5.6.3 *Image of Child Members and Relationship*

Talking about days when neither she nor any assistant coordinators are present in the group, she stated: "There will be stories of so and so was silly, was crying, was teasing me (...) I don't want to tell you lies, some of them are very naughty, there will be a fight".

She confirms that the group can meet on its own, without any coordinators or adults present, but that there are limits to their self-reliant programme. The quotation points out that their 'child-like' behaviour prevents them from having successful meetings on their own. The consequence she draws from that is that the children need to be disciplined and need to learn how to discipline themselves. She also mentioned that some of the children were lazy, which was why some of the programmes would not work out. She strengthens the need for the members to learn skills and competencies in order to become able to work self-reliantly. She also seems to assume that the child members want to do certain programmes which do not correspond with those she wants to do.

Her wish to protect the child members from bad influences leads to the conclusion that she does not regard children as being able to 'handle' their lives. She refers to the need to protect them by providing them with a place of safety they can go to. In this context she points at the problems children are affected with in their communities like gang violence for instance.

In terms of the relationship Coordinator E has to her group, little can be said when looking at the results above. This is mainly caused by the fact that she speaks on a general level most of the time. Taking all the different statements regarding her aim- and task-conceptions as well as her image of the child members into account, the information is quite contradictory and can hardly be interpreted. From the image she has of her child members, it can be concluded that she rather ap-

proaches them in an authoritarian manner, since she stresses the fact that they need to be disciplined and taught skills at several points during the interview.

5.6.4 Actual Strategies and Approach

Again little can be said in terms of Coordinator E's approach to coordinate her group as she would hardly give any examples on how she actually behaves and interacts, speaking in a normative attitude nearly all the time. "Tell them the skills of discipline, lay rules, and [say], if you are alone, you must be able to drive that process alone."

She tries to achieve her aim – to enable the members to meet and carry out programmes on their own – by teaching skills like discipline working according to rules. In order to support these processes she tells them to imagine an adult was present during the meetings.¹⁷ She also tries to motivate them by pointing out that they soon might be a coordinator themselves.

In terms of CRC programmes she states that she usually asks the group to write stories or to do role-plays on bullying for instance. This would help them to understand what the campaigns were about. Her strategy to keep the members motivated is to meet their wishes in terms of programmes and show commitment in her work. She joins 'their programme' in order to make them join 'hers' at other times as well.

5.6.5 Conclusions

The coordinator expresses a self-image that predominantly includes protecting, educating and role-model features. She finds herself in the position of a person the child members trust and get emotional and social support from. In a distinct way her self-image differs from what the members express about their coordinator. The group strengthens her authority and teaching role. Due to her authority she is able to create the structures within which the group becomes able to act. No emotional or protectoral side to it can be identified. From both per-

17 Like Coordinator D does.

spectives the coordinator is the person to inform the group about programmes and contents of the CRC.

The coordinator represents a view on her child members that expresses rather a deficit perspective than an active and competent one. She predominantly regards them as playful, dependant and in need of learning. The child members' self-image corresponds with this view fairly well. They present a playful and not serious image of learners. As long as they are not told to sit down and start with their programme, they would play or fight. It becomes obvious that both parties rather attribute a passive kind of image to the child members, being dependant on an adult authority. The relationship among the members expresses lacking respect, which partly became obvious by the fact that they do not acknowledge a co-coordinator that is the same age as them.

The strongest feature the child members present concerning their relationship to the coordinator is very similar to that of a teacher. No trace of friendship or emotional involvement was to be detected. From their coordinator's perspective at least the normative claim was to serve as a person they trust and to support them emotionally and socially. Her view on their relationship also contains the teacher-learner formation but she does not strengthen it the way the members do.

6 Vergleichende Betrachtung und Evaluation ausgewählter Ergebnisse

6.1 Einleitung

Aus den in Kapiteln 4 und 5 dargestellten Ergebnissen der Fallstudie sollen im Folgenden ausgewählte Aspekte herausgegriffen und – im Hinblick auf ihre theoretischen Vorannahmen¹ – einander gegenübergestellt werden. Nachdem die Rolle der teilnehmenden Koordinator(inn)en sowohl hinsichtlich ihres Selbstverständnisses als auch des Fremdverständnisses der Kindergruppen den Untersuchungsgegenstand bildeten, sollen nun Teilelemente dieser Rollenkonzeptionen in verschiedenen Konstellationen näher betrachtet und in Bezug zueinander gesetzt werden. Ziel dieser Untersuchung ist es,

- Widersprüche aufzuzeigen, die sich bezüglich der Koordinator(inn)enrollen ergeben, und
- Empowerment fördernde sowie behindernde Handlungsstrategien und Methoden der Koordinator(inn)en zu identifizieren.

Die Auswahl der Teilgebiete, die zu diesem Zweck einander gegenübergestellt werden, erfolgte entlang der bisher erzielten Ergebnisse. Es handelt sich bei dieser Betrachtung um eine begrenzte Auswahl an möglichen Gegenüberstellungen. Eine Vielzahl anderer Untersuchungen und Konstellationen sowie tiefergehende Betrachtungen einzelner Ergebnisse im Hinblick auf die Theorie wären denkbar gewesen; dies würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. So wurden anhand der Forschungsfragen² solche Gegenüberstellungen ausgewählt, die breit gefächert Licht auf den Untersuchungsgegenstand zu werfen versprochen. Dabei werden für jede Gegenüberstellung nicht die vollständigen Ergebnisse aller befragten Koordina-

1 Gemeint sind die Ausführungen in Kapitel 1 (Partizipation und Selbstorganisation sowie Empowerment) und 2 (die Zielsetzungen des CRC und seine Rollendefinition bezüglich der Koordinator(inn)en).

2 Siehe dazu 3.2.

tor(inn)en herangezogen; vielmehr beschränke ich mich auf einige – besonders markante oder widersprüchliche – Konstellationen. Der Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt auf der vergleichenden Betrachtung eines Teils der gewonnenen Ergebnisse und zielt darauf ab, auf den Kontext bezogene Hypothesen zur Förderung bzw. Behinderung eigenständiger Handlungsfähigkeit von Kindern herauszuarbeiten.

Zunächst werden die Organisationsziele des CRC denen der teilnehmenden Koordinator(inn)en gegenübergestellt und auf Empowermentaspekte untersucht (1). Es soll geprüft werden, inwieweit sich die (theoretischen) Organisationsziele in der (praktischen) Arbeit und damit in den Zielperspektiven der Koordinator(inn)en wieder finden lassen.

Ferner soll das Selbst- bzw. Fremdverständnis der Aufgabenfelder von Koordinator(inn)en vergleichend betrachtet werden (2). Dabei wird davon ausgegangen, dass der Umfang und die Qualität des Aufgabenfelds Implikationen für die Eigenständigkeit der betreffenden Gruppe hat.

Anschließend wird das Selbstverständnis der Gruppen im Hinblick auf ihre faktischen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten hin überprüft (3). Bei der Evaluation der Ergebnisse (Kapitel 4) wurde deutlich, dass die Gruppen teilweise ein sehr eigenständiges und kompetentes Selbstbild vermittelten, das im Widerspruch zu ihrer tatsächlichen Fähigkeit stand, autonom als Gruppe zu agieren. Diese Widersprüche können Hinweise auf Kompetenzlücken der Mitglieder im Hinblick auf Selbstorganisationsprozesse liefern und damit Gebiete aufzeigen, in denen Bedarf an unterstützenden Maßnahmen von Seiten der Koordinator(inn)en besteht.

Das methodische Vorgehen der Koordinator(inn)en und ihre Interaktion mit den Mitgliedern werden vergleichend angeschaut (4), um Handlungsmöglichkeiten und -lücken zu identifizieren. Im Anschluss soll anhand des Partizipationsmodells von Gaytán³ geprüft werden, inwieweit in Teilelementen der faktischen Interaktion zwischen Gruppen und ihren Koordinator(inn)en eher von Partizipation

3 Siehe 1.3.

oder von Selbstorganisation gesprochen werden kann (5). Einige Ergebnisse werden den Methoden der jeweiligen Koordinator(inn)en gegenübergestellt.

Analog zum Untersuchungsfeld 3 wird schließlich versucht, Widersprüche und Differenzen zwischen den Zielperspektiven und faktischen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten der Koordinator(inn)en zu identifizieren (5). Wiederum könnten dadurch Hinweise auf Kompetenzleerstellen geliefert werden, die Aufschluss geben über den Bedarf an Förder- und Unterstützungsmaßnahmen von Seiten des CRC.

Abschließend werden aus dem Kontext dieser Fallstudie Hypothesen darüber aufgestellt, welche Prämissen und Mechanismen die autonome Handlungsfähigkeit von Kindern fördern und welche sie behindern, sowie welche Maßnahmen für die Arbeit der Koordinator(inn)en von Nutzen wären.

Die in diesem Kapitel häufig verwendeten Begriffe ‚Selbstorganisation‘ und ‚autonome/eigenständige Handlungsfähigkeit‘ werden weitgehend synonym, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verwendet. ‚Selbstorganisation‘ wird im Zusammenhang mit den Organisationsprozessen selber verwendet, durch welche die Kinder handlungsfähig werden, während ‚autonome Handlungsfähigkeit‘ das Ergebnis ins Zentrum stellt. Autonome Handlungsfähigkeit setzt nach diesem Verständnis Selbstorganisationsprozesse voraus.

6.2 Gegenüberstellung der Organisationsziele mit denen der Koordinator(inn)en

CRC Mission statement:

“The mission of the Children’s Resource Centre is to assist children to organise themselves into a Children’s Movement; to create the conditions for the growth of a united national children’s organisation and social movement for children of primary school-going age in South Africa; and to support such a movement with training, equipment and in organising itself.”

Die Ziele des CRC sollen im Folgenden denen der Koordinator(inn)en gegenüber gestellt werden um zu prüfen, inwieweit sich die Organi-

sationsziele in den Zielperspektiven der Befragten wieder finden lassen und wie sie möglicherweise von den Einzelnen unterschiedlich gewichtet werden. Es soll auch auf andere, im konkreten Kontext der Koordinator(inn)en entstandenen Zielperspektiven aufmerksam gemacht werden, um mögliche Rückschlüsse für die Theoriebildung ziehen zu können.

Die in diesem Zusammenhang relevanten Ziele des CRC lauten:

- To help build a new society in this country.
- To teach our children new values and to break down the anti-social values that dominate our lives at present.
- To develop methods that help our children acquire new values and give them the opportunity to practice these values in their community.
- To help the groups in every possible way to sustain themselves by providing training, advice and resources.

Die Koordinator(inn)en stellen aus diesen Zielperspektiven heraus das Funktionieren der Gruppen sicher und helfen, dass die Mitglieder der Kinderbewegung die alternativen Werte lernen und praktizieren können. An anderer Stelle⁴ wird erwähnt, dass die Koordinator(inn)en den Kindern helfen sollen, sich selbst zu organisieren, um sicherzustellen, dass die Gruppen nicht dauerhaft und in allen Bereichen auf die von Erwachsenen bereitgestellten Strukturen angewiesen sind.

Bei den befragten Koordinator(inn)en ließen sich zwei gemeinsame, und daher hier als zentral betitelte, Zielperspektiven identifizieren. Die Kinder in den Gruppen zu Verantwortung und Wertebewusstsein zu erziehen und ihnen soziale Kompetenz zu vermitteln ist das eine allen gemeinsame Ziel. Das zweite – eng damit verknüpft – ist die Verbesserung der unmittelbaren Lebenssituation der Mitglieder und der Wunsch, ihnen Möglichkeits- und Handlungsspielräume zu erschließen. Während die erste Zieldefinition den Schwerpunkt auf soziale Veränderung legt und deutlich die Zielperspektiven des CRC widerspiegelt, stehen bei der zweiten Empowerment-Prozesse oder auch fürsorgliche Aspekte im Hinblick auf die konkreten Lebensumstände der Mitglieder im Vordergrund. Im Unterschied zu den Zielperspekti-

4 Siehe 1.6

ven des CRC, bei denen die Unterstützungsstrukturen darauf abzielen, die Gruppen zu erhalten und zu fördern, wird hier die konkrete Unterstützung der Mitglieder als ein integraler Bestandteil der Koordinator(inn)enrollen erachtet. Das Ziel, ‚sich selbst weitgehend überflüssig‘ zu machen – wie es vom CRC formuliert wird – findet dabei scheinbar keine Beachtung. Mit Hilfe der selbstverstandenen Aufgabenfelder⁵ kann geprüft werden, inwieweit die Koordinator(inn)en aus ihrer eigenen Perspektive den Mitgliedern Unterstützung liefern und Rollen erfüllen, die nicht – auch nicht längerfristig – von den Kindern selber übernommen werden können. Zunächst kann festgestellt werden, dass die Förderung von Selbstorganisationskompetenz der Gruppen – wie sie als Ziel vom CRC benannt wird – unter den Zielperspektiven der teilnehmenden Koordinator(inn)en nicht als relevant eingestuft werden kann (s. u.).

Bei genauerer Betrachtung der beiden zentralen Zielsetzungen wird deutlich, dass sie von den Koordinator(inn)en mit unterschiedlichen Bedeutungsinhalten gefüllt werden. Diese verschiedenen Ausprägungen sollen kurz vergleichend skizziert werden.⁶

Koordinatorin A konzentriert sich vordergründig auf das Ziel, den Kindern beizubringen, sich umeinander zu kümmern und füreinander zu sorgen. Dadurch möchte sie Unterstützungsstrukturen schaffen, um die sozialen Bedürfnisse vor allem jener Kinder zu befriedigen, die auf keine funktionierende familiäre Unterstützung zurückgreifen können. Das Ziel der Wertevermittlung schließt auch anti-rassistische/interkulturelle Elemente ein, womit ein politisches Moment ihrer Tätigkeit deutlich wird.⁷ Es stehen bei ihr zunächst das Lernen sowie die gegenseitige Unterstützung innerhalb der Gruppenstruktur im Vordergrund, gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse finden weni-

5 Siehe dazu 6.3.1.

6 Ein differenzierter Blick auf das Verständnis der einzelnen Koordinator(inn)en scheint hier unbedingt notwendig, da die Begriffe sonst zu inhaltslosen Schlagworten verkommen würden. Dies resultiert wohl aus der Tatsache, dass zwar alle der Befragten vertraut sind mit den Termini des CRC, allerdings aufgrund ihres persönlichen Hintergrunds verschiedene Inhalte damit verknüpfen.

7 Wie unter 4.2 deutlich wird, hebt sie den integrativen Charakter sowohl ihrer Gruppe als auch des CRC positiv hervor und definiert das Ziel, die Mitglieder ihrer Gruppe mit denen anderer Gruppen (the ‚Africans‘) zusammenarbeiten zu lassen.

ger Beachtung. Die Koordinatorin erfüllt dabei eine erziehende Funktion.

Bei Koordinatorin B zielt die Vermittlung sozialer Kompetenzen primär darauf ab, den Kindern erfolgreiche Handlungs- und Verhaltensmuster außerhalb der Gruppe zu vermitteln. Ihr kommt dabei die Rolle eines Vorbildes zu, indem sie den Kindern vorzuleben versucht, wie das Praktizieren der ‚alternativen‘ Werte zu einer erfolgreichen und positiven Interaktion zwischen den Menschen führen kann. Wie auch Koordinator C hat sie bei der Vermittlung von Werten gesamtgesellschaftliche Prozesse im Blick.⁸

Koordinator C verknüpft die alternative Wertevermittlung eng mit dem Ziel, die Entwicklung eines positiven Selbstbildes bei den Kindern zu fördern. Sie sollen sich als erfolgreich Handelnde und aktive Mitgestalter, also als ‚Agenten des Wandels‘ in ihrer Umgebung erleben können. Dabei ergibt sich für den Koordinator primär die Rolle des Vorbildes im Hinblick auf konkrete Handlungsstrategien, die er den Mitgliedern aufzuzeigen sucht. Seine politische Perspektive des sozialen Wandels kann als zentral gewertet werden.

Für Koordinatorin D stehen die sozialen Unterstützungsstrukturen durch die Gruppe im Vordergrund. Die Kinder sollen sich positiv zueinander verhalten lernen und eine starke Identifikation mit der Gruppe entwickeln. Dies soll ihnen auch in anderen Zusammenhängen helfen, z.B. sich solidarisch mit Kindern zu verhalten, die von Armut betroffen oder in anderer Weise ausgegrenzt sind.

Auch bei Koordinatorin E steht das erfolgreiche Handeln und sich Verhalten innerhalb der Gruppenstruktur im Vordergrund. Das Ziel ist dabei, die Entwicklung der Kinder hin zu vorbildlichen Koordinator(inn)en zu fördern.

Eine deutlich politische Ausprägung der Zielperspektiven – welche das CRC mit der Wertevermittlung verknüpft und welche unmittelbar mit dem Organisationsmodell C⁹ verbunden ist – kann in stärkerer bzw. schwächerer Gewichtung in den Zielen der Koordinatoren A, B

8 Besonders durch ihr gleichberechtigtes Rollenverständnis von Erwachsenen und Kindern, das sich in der Interaktion niederschlägt.

9 Die soziale Aktion für Entwicklung, Veränderung und sozialen Wandel (siehe 1.2).

und C wieder gefunden werden. Koordinator(inn)en D und E stellen das Ziel der Förderung sozialer Kompetenz innerhalb der Gruppenstrukturen in den Vordergrund, womit das politische Moment in den Hintergrund gerät.

In diesen unterschiedlichen Ausprägungen ein und derselben Zielperspektive drücken sich zunächst verschiedene Bewusstseinsformen der Koordinator(inn)en aus. Sie können einen Hinweis darauf liefern, inwieweit Kindern – und speziell den Mitgliedern der Gruppen – von Seiten der Koordinator(inn)en tatsächlich die Kompetenz zugesprochen wird, sozialen Wandel in ihrer Gesellschaft aktiv voranzutreiben. Wenn die sozialen Unterstützungsstrukturen der Gruppe im Vordergrund der Wertevermittlung stehen (so wichtig sie auch sein mögen), tun sich Widersprüche zum Ansatz des CRC auf, da die gesellschaftliche Dimension stark in den Hintergrund rückt.¹⁰ Damit verschwimmt die Abgrenzung zu Kinderorganisationen anderer Art und es ist – in den Modellen des ersten Kapitels gedacht – eine Zuordnung zum Modell C nicht mehr eindeutig bestimmbar.

Die ebenfalls allen Befragten gemeinsame Zielperspektive bezüglich der Verbesserung der unmittelbaren individuellen Situation der Kinder ist, mit Ausnahme der Koordinatorin E, mit dem dargestellten Ziel der Wertevermittlung eng verbunden. Sie basiert auf der Annahme, dass mit Hilfe eines alternativen Wertebewusstseins die Kinder zur Veränderung ihrer Situation befähigt werden – innerhalb oder außerhalb der Gruppenstrukturen. Auffällig ist, dass bei Koordinatorin E diese beiden Zielperspektiven – Wertevermittlung und Verbesserung der Lebenssituation/Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Kinder – deutlich auseinander fallen. Sie begreift die Verbesserung der Situation ihrer Mitglieder darin, dass sie in der Gruppe Schutz vor negativen äußeren Einflüssen finden können. Die Gruppe wird dabei zu einer Schutz gewährenden Instanz und ihre Rolle zu der einer ‚safety mother‘, also einer Art Schutzmutter für die Kinder. Diese Zielperspektive drückt somit zunächst ein fürsorgliches Moment aus. In den Zieldefinitionen des CRC ist Fürsorge als Tätigkeitselement der Koordinator(inn)en nicht enthalten. Wie im ersten Kapitel deutlich wurde,

10 Indem der partizipative Gedanke vernachlässigt wird entsteht der Eindruck, das Ziel einer Kindergruppe sei es, eine Oase inmitten einer kaputten Gesellschaft zu bilden, statt diese Gesellschaft mit zu gestalten und zu verändern.

stehen Organisationsansätze sozialer Bewegung von Kindern in starkem Widerspruch zu Ansätzen, welche sich beschützend um Kinder zu kümmern suchen (Modell C vs. Modell A). Wie bei den Fallbeispielen deutlich wird, rückt das Ziel, eine soziale Bewegung von Kindern zu fördern, desto mehr in den Hintergrund, je stärker der Wunsch betont wird, die individuellen Lage der Mitglieder zu verbessern (Beispiel Gruppe A und Gruppe C).

In Bezug zur Theoriebildung wirft die Tatsache, dass drei der fünf befragten Koordinator(inn)en explizit fürsorgliche Elemente in ihrem Selbstverständnis erwähnen, allerdings Fragen auf. Kann und soll der individuelle Hintergrund, mit dem die einzelnen Mitglieder in die Gruppe kommen, tatsächlich, wie es der pro-aktive Ansatz des CRC (und auch das Modell C) vorschlägt, ausgeblendet werden? Man könnte vermuten, dass in diesem Fall Ausgrenzungsprozesse stattfinden und nur solche Kinder erreicht werden würden, die aus relativ stabilen Verhältnissen kommen. Ist es außerdem nicht auch notwendig, wenn von sozialem Wandel die Rede ist, dass sich nicht nur die Kinder umeinander kümmern lernen, sondern dass Erwachsene in diesen Prozess ebenfalls eingebunden werden? So kann man es einerseits als Dilemma ansehen: Koordinator(inn)en sollen die Kinder in ihrer eigenständigen Handlungsfähigkeit und bei Selbstorganisationsprozessen fördern und nicht individuelle psychosoziale und emotionale Einzelfallhilfe leisten; oder man betrachtet es als integralen Bestandteil einer Tätigkeit, die sowohl Empowerment-Prozesse als auch sozialen Wandel voranzutreiben sucht. Das stellt dann allerdings die theoretische Zieldefinition in Frage, dass die Erwachsenen sich überflüssig machen sollen. Besonders die Koordinator(inn)en A, B und C drücken eine enge emotionale Verbundenheit mit den Mitgliedern ihrer Gruppen aus, sodass für sie das Ziel, ‚sich überflüssig zu machen‘, geradezu paradox erscheint. Offenbar spielt ihre persönliche emotionale Unterstützung der Kinder als Teilziel ihrer Tätigkeit eine zu entscheidende Rolle, als dass sie es für sinnvoll erachten würden, ihre Gruppen in die weitgehende Eigenständigkeit zu entlassen.

So geht auch die Betonung von fürsorglicher Unterstützung als Ziel der koordinierenden Tätigkeit oft einher mit fehlenden Zielsetzungen hinsichtlich der Förderung von Selbstorganisation. In einigen der Fall-

beispiele wurde dieser Aspekt gar nicht, in den meisten nur auf Nachfrage von den Koordinator(inn)en als Zielperspektive erwähnt. Dieser Widerspruch zwischen den Organisationszielen und denen einzelner Koordinator(inn)en lässt sich kaum auflösen. Wenn wir dazu die Ausführungen des ersten Kapitels in betracht ziehen ist zunächst auffällig, dass keine der Koordinator(inn)en die Autonomie ihrer Gruppen als Voraussetzung für das Erreichen gesellschaftlicher Partizipation wahrnimmt, wie es besonders in der Theorie Manfred Liebels zu Kinderbewegungen arbeitender Kinder formuliert wird. Liebel geht im Kontext von Kinderbewegungen davon aus, dass Kinder letztendlich nur wirksam ihre Rechte einfordern und am gesellschaftlichen Leben partizipieren können, wenn sie lernen, sich selber zu organisieren und als aktive Subjekte ihre Interessen eigenständig durchzusetzen suchen. Die Ursache dafür, dass die Koordinator(inn)en diesen Aspekt anders einzuschätzen scheinen, mag zum großen Teil in der Tatsache liegen, dass die Interessen der Kinder denen der Koordinator(inn)en und anderer Erwachsener in weiten Bereichen nicht entgegenstehen (wie es beispielsweise arbeitende Kinder bei ihrer Forderung nach mehr (Partizipations-)Rechten in Betrieben betrifft). Brisant wird die Frage in der Praxis erst, wo aufgrund unterschiedlicher Interessenslangen Konflikte zwischen den Kindergruppen und den Koordinator(inn)en entstehen. Es wäre naiv zu glauben, solche Interessenskonflikte gäbe es im CRC/CM nicht. Leider konnten wir im Rahmen der Studie nicht der Frage nachgehen, wie gut die einzelnen Gruppen im Zweifelsfall ihre Interessen gegen die der Koordinator(inn)en durchsetzen können. Die fehlende Zieldefinition bezüglich eigenständiger Handlungsfähigkeit der Gruppen steht in jedem Fall im Widerspruch zu Organisationsansätzen sozialer Bewegungen. So scheint das eigenständige Moment von Kinderbewegungen unabdingbar, gleich ob die Betroffenen dauerhaft Unterstützung von Erwachsenen in Anspruch nehmen oder nicht. Soziale Bewegungen streben zudem per definitionem an (und das CRC formuliert es ähnlich für die Kinder Südafrikas), möglichst viele Menschen für ihre Ziele zu mobilisieren. Keine der Koordinator(inn)en formuliert jedoch diesen Anspruch für die eigene Tätigkeit. Das Wachsen der Kinderbewegung fällt, wie es scheint, ihrem Selbstverständnis nach nicht in ihren Zuständigkeitsbereich, obwohl das CRC diesen eindeutig definiert.

Es ist davon auszugehen, dass die Koordinator(inn)en sich zumindest teilweise diesen Widersprüchen bewusst sind. Mir scheint, sie handeln nach ihrem besten Wissen und Gewissen, sodass es nicht darum gehen kann, ihnen lediglich mehr Training anzubieten um sie zu befähigen, dem theoretischen Anspruch des CRC besser gerecht zu werden. Vielmehr ist es notwendig, die Widersprüche, mit denen sie in ihrer Rolle konfrontiert sind, zu diskutieren und ihre Erfahrungen in die Theorie mit einfließen zu lassen. Zusätzlich scheinen Fortbildungen notwendig, die Wege zur Förderung von Eigenständigkeit der Gruppen aufzeigen.¹¹

Es wurden, neben den beiden von allen befragten Koordinator(inn)en genannten Zielperspektiven, weitere, teilweise individuell zentrale Ziele Einzelner identifiziert.¹² Auf einen Vergleich dieser Schwerpunktsetzungen Einzelner soll an dieser Stelle verzichtet werden, auch wenn sie wiederum Auswirkungen auf die Richtung und Gewichtung der oben genannten Ziele haben.¹³

11 Dies wurde auch explizit in einigen der Interviews von den Koordinator(inn)en gewünscht.

12 So spielt bei Koordinatorin A beispielsweise die Unterstützung ihrer Mitglieder bei der Schulbildung eine wesentliche Rolle. In ihrem Selbstverständnis werden vor allem die Rollen des Unterstützers, Erziehers und Lehrers betont. Indem sie die formale Bildung der Mitglieder zu fördern sucht, möchte sie ihnen Handlungsräume und Zukunftsperspektiven erschließen. Bei ihr kommt zum Ausdruck, dass sie das Programm der Gruppe stark – erwachsenenzentriert – beeinflusst und noch keine wirksamen Partizipationsstrukturen gelegt wurden. Von Seiten der befragten Mitglieder wird das Ziel, Hausaufgaben in der Gruppe zu erledigen oder Lesen und Schreiben zu lernen, nicht definiert. Charakteristisch für die Ziele von Koordinatorin B ist ihr Bestreben, den Kindern ihrer Gruppe Türen zu öffnen und Möglichkeiten zu erschließen, um sie so gut wie möglich von ihr und ihrer Tätigkeit in der Organisation profitieren zu lassen. Hinsichtlich ihrer Rollenkonzeptionen stehen damit die des Promoters und Ermöglichers im Vordergrund. Hier wird deutlich, dass es sich um keine bevormundenden Rollenkonzeptionen handelt. Vielmehr hat die Koordinatorin zum Ziel, ihre Position und ihren Status zu nutzen, um unterstützende Rollen zu übernehmen, welche die Mitglieder aufgrund ihrer Position nicht einnehmen können.

13 Schwerpunkte einzelner Koordinator(inn)en werden in ausreichender Weise auch in den nachfolgenden Punkten deutlich.

6.3 Aufgabenfelder der Koordinator(inn)en

6.3.1 Selbstverständnis

Um das Selbstverständnis der Koordinator(inn)en zu erfassen, sind neben den Zielperspektiven die selbstverstandenen Aufgabenbereiche anzuschauen. Wie in Kapitel 5 deutlich wurde, überschneidet sich ein Teil der von den beteiligten Koordinator(inn)en genannten Aufgabengebiete, während andere nur von Einzelnen genannt werden. Je nach Umfang der Verantwortungsbereiche, und damit dem Selbstverständnis der Koordinator(inn)en, können u.a. Schlüsse gezogen werden im Hinblick auf die Eigenständigkeit und Wirkungsmacht der Gruppen. Nicht nur der Umfang spielt hier eine Rolle, sondern wohl vor allem die Qualität der Verantwortung. So lassen sich Aufgabenbereiche identifizieren, die eher einer autoritären, möglicherweise bevormundenden oder leitenden Funktion zuzurechnen sind, während andere unterstützende, helfende oder anwaltliche Funktionen erfüllen. In den folgenden schematischen Darstellungen werden die von Koordinator(inn)en und Gruppen genannten Aufgabenfelder thematisch zugeordnet. Das Schema schafft zwar einerseits Übersicht, verkürzt und vereinfacht die Aussagen der Befragten jedoch auch, wodurch es an Aussagekraft verliert. Zudem muss bedacht werden, dass die Haltung der Einzelnen (Einstellungen zu Kindheit, Erziehungsvorstellungen, Bewusstsein und Bildungsgrad) sowie die methodische Umsetzung die Aussagen erst mit Bedeutung füllen. Dennoch können durch die Darstellung Schwerpunkte einzelner Koordinator(inn)en/ Kindergruppen identifiziert werden und es werden Übereinstimmungen bzw. Unterschiede bei der Gegenüberstellung mit den Ergebnissen der Kindergruppen deutlich.

*Aufgaben der Koordinator(inn)en – Selbstverständnis***Verantwortungsbereich**

	A	B	C	D	E
1. Förderung von Fähigkeiten					
– Förderung von Bildungsprozessen	•	•	•	•	•
– Wertevermittlung & Förderung Sozialer Kompetenzen	•	•	•	•	•
– Selbstorganisation fördern	•	•	•	•	•
– Anleiten von kulturellen Aktivitäten, der Gruppe helfen, sich zu verbessern	•	•	•	•	•
– Eigene Fähigkeiten weitergeben	•	•	•	•	•
2. Unterstützung von CRC Aktivitäten					
– Die Gruppe über CRC Aktivitäten und Programme informieren und vorbereiten	•	•	•	•	•
– Implementierung der Programme und Sicherstellung der inhaltlichen Arbeit	•	•	•	•	•
– Helfen bei der Durchführung von Programmen				•	
– Langzeitplanung zusammen mit der Gruppe			•		
– Identifikation mit CM stiften			•		
3. Übergeordnetes					
– Netzwerkarbeit/Kooperation mit Eltern, anderen Gruppen etc.	•	•	•	•	•
– Organisatorisches	•		•	•	•
– Das Funktionieren der Gruppe sicherstellen	•	•	•	•	•
4. „Anwaltliche“ Tätigkeiten					
– Zwischen Erwachsenen und Gruppenmitgliedern vermitteln, sich einsetzen für Mitglieder	•	•	•		
– Türen öffnen		•			
5. Bereitstellen					
– Ansprechpartner für Programmwünsche der Mitglieder	•		•	•	•
– Positive Gruppenerfahrungen ermöglichen	•			•	•
– Materialien und Räume für die Programme bereitstellen	•			•	•
– Vorbildfunktion wahrnehmen		•	•		•
– Helfen bei der Durchführung von Programmwünschen der Gruppe				•	
6. Mithelfen/ Begleiten					
– Regelmäßige Treffen mit der Gruppe/Begleitung der Entwicklung			•		•
– Eigene Teilnahme an den Programmen				•	•
– Die Mitglieder motivieren					•

7. *Autoritätsausübung/ Leitungsfunktion*

- Die Gruppe handlungsfähig machen (Durch Ausübung von Autorität, Einteilung von Untergruppen etc.) • • •
- Programmentscheidungen treffen • •
- Anwesenheit bei Gruppentreffen •
- Regeln aufstellen • •
- Verantwortung für das Funktionieren der Gruppe tragen •
- Langzeitplanung machen •
- Der Gruppe sagen, was es zu tun gibt/Handlungsmöglichkeiten aufzeigen •
- Bei gruppendynamischen Problemen helfen • •

8. *Fürsorge*

- Psychosoziale und emotionale Fürsorge • • •
- Einen Schutzraum für die Mitglieder bieten •
- Gesundheitsversorgung •

Alle befragten Koordinator(inn)en betrachten es als ihre Aufgabe, die Gruppen über die Programme und Werte des CRC in Kenntnis zu setzen und ihre Implementierung sicherzustellen (Punkte 1 und 2). In diesem Sinne koordinieren sie die inhaltliche, werteorientierte Arbeit der Gruppen, versorgen sie mit Input und stellen in ihrer Funktion die Verbindung zur Organisation dar. Während also die ersten beiden Punkte relativ gleichmäßig von allen fünf Koordinator(inn)en genannt worden sind, werden bei den nachfolgenden Punkten individuelle Schwerpunkte deutlich, die teilweise auch schon bei den Zielsetzungen der Einzelnen ersichtlich wurden.

Auffällig ist der große Aufgabenumfang, den Koordinatorin E in ihrem Selbstverständnis ausdrückt. Besonders hervorzuheben sind hier die fürsorglichen Elemente (Punkt 8), die bei ihr stärker ausgeprägt sind als bei den anderen Befragten.

Für die Frage nach Selbstorganisation scheint vor allem Punkt 7 entscheidend zu sein. Koordinatorin A betont ihre Leitungsfunktion am stärksten. Sie zählt es zu ihren Aufgaben, bei jedem Gruppentreffen anwesend zu sein, um die Gruppe zu leiten. Auch Koordinatorin E verweist auf ihre Rolle als diejenige, welche die Mitglieder diszipliniert, Regeln aufstellt und Instruktionen erteilt. Die Koordinator(inn)en B und C hingegen sehen die Autoritätsausübung nur marginal in ihrem Zuständigkeitsbereich. Sie betonen vielmehr ihre anwaltliche

Tätigkeit, also ihren Einsatz für die Interessen der Mitglieder bei anderen gesellschaftlichen Gruppen oder im CRC, die von Koordinator(inn)en D und E nicht erwähnt wird.

Da das Schema die Inhalte der Aussagen nur oberflächlich widerspiegeln kann, soll der Blick noch einmal beispielhaft auf die Frage gelenkt werden, welche Aktivitäten die einzelnen Koordinator(inn)en mit dem Erfüllen der genannten Tätigkeiten verbinden. Einige Konstellationen sollen unterschiedliche Ausprägungen deutlich werden lassen. Die Unterstützung von CRC Aktivitäten wurde von allen Koordinator(inn)en als eine ihrer Aufgaben genannt. Während sich allerdings z.B. Koordinatorin A zunächst bemüht, dass im CRC Gelernte an die Gruppe weiterzuleiten, verbindet Koordinatorin E mit ihrer Aufgabe vor allem die Durchsetzung und Koordination der Programme. Sie sieht sich in der Situation, sich bezüglich des Programms gegenüber ihrer Gruppe durchsetzen zu müssen, da die Aktivitäten des CRC den von den Kindern gewünschten Programmen entgegenstehen und so nur teilweise freiwillig durchgeführt werden. So versucht Koordinatorin E zwischen den Programmen des CRC und den Wünschen der Mitglieder zu balancieren und Kompromisse zu schließen. Damit enthält ihr Aufgabenfeld eine Komponente, die bei den anderen Koordinator(inn)en nicht wieder gefunden werden kann. Es wird deutlich, dass das Programm nicht primär den Wünschen der Gruppe entspricht, sondern vielmehr denen der Koordinatorin. Der Widerspruch zu dem subjektorientierten Ansatz des CRC und der im ersten Kapitel beschriebenen wirklichen Partizipation werden hier offensichtlich. Zudem wird von einer subjektorientierten lerntheoretischen Perspektive – in diesem Fall handelt es sich um das Lernziel sozialer Kompetenz und die Verinnerlichung von Werten wie dem Respekt vor der Würde des Selbst und des Anderen – bei solch einem Ansatz nicht von einem Lernerfolg ausgegangen. Sowohl Freire als auch Holzkamp benennen als Voraussetzung für Lernprozesse das Vorhandensein von subjektiven Lerngründen. Sind diese Lerngründe für die Beteiligten nicht vorhanden, hat das zu Lernende für sie subjektiv also keine Bedeutung, wird sich kaum ein Lernerfolg einstellen. Koordinatorin E erlebt in ihrer Gruppe, dass diese Lerngründe nicht vorhanden sind und versucht dies zu kompensieren,, indem sie Kompromisse bezüglich ‚ihres eigenen‘ und des von den Mitgliedern gewünschten Programms schließt anstatt zu versuchen, Lerngründe mit den Mitglie-

dern zu entwickeln. Sie erachtet daher als ihre Aufgabe, die Kinder zu motivieren in der Gruppe zu bleiben und an den Aktivitäten teilzunehmen, im Gegensatz zu den anderen Koordinator(inn)en, welche ihre informierende und unterstützende Rolle im Bereich der Programme und Inhalte betonen.

Interessant scheint, dass Koordinator(inn)en A, D und E sich zwar als Ansprechpartner(inn)en für die Programmwünsche der Mitglieder verstehen, gleichzeitig jedoch auch als diejenigen, die darüber entscheiden, ob die Aktivitäten durchgeführt werden können. Dieser Punkt lässt sich nach diesem Verständnis auf der Schnittstelle von Punkt 5 und 7 ansiedeln.

6.3.2 Fremdverständnis

Aufgaben der Koordinator(inn)en – Verständnis der Gruppen

Aufgaben unserer Koordinatorin/unsere Koordinators

	A	B	C	D	E
1. Förderung von Fähigkeiten					
– Uns etwas beizubringen (allgemein)		•	•	•	•
– Singen und Tanzen beibringen und der Gruppe helfen, sich zu verbessern	•	•	•	•	
– Uns helfen, soziale Kompetenzen zu entwickeln und uns Werte zu vermitteln	•	•	•		
2. Unterstützung von CRC Aktivitäten					
– Über Programme, Workshops und Veranstaltungen im CRC informieren		•	•	•	•
– Uns auf das Kommende (im CRC) vorbereiten helfen		•	•	•	•
– Input für die inhaltliche Arbeit bereitstellen		•	•		
– Uns bei Entscheidungen beraten				•	
– Helfen, die Programme durchzuführen		•			
3. Anwaltliche Tätigkeiten					
– Sich für uns im CRC einsetzen					•
4. Mithelfen /Begleiten					
– Als Teil der Gruppe agieren (an Programmen teilnehmen)			•		
– Unsere Arbeit beobachten			•		
– Uns fragen, was wir tun wollen			•		
5. Bereitstellen					
– Einen Raum für unsere Treffen bereitstellen/organisieren					•
– Materialien für die Programme besorgen					•

Auch auf Seiten der Gruppen wurde deutlich, dass die Haltung der Mitglieder hinter den Aussagen entscheidend ist. So konnte bei Gruppe D eine Art Anspruchshaltung an die Koordinatorin hinsichtlich der Bereitstellung bestimmter Ressourcen gefunden werden, wodurch ihr aktives Selbstverständnis deutlich wird. Gruppe D und C brachten insgesamt die klarsten Vorstellungen von den Aufgaben einer Koordinatorin/eines Koordinators hervor. Hier wird sehr deutlich erkennbar, wo die Grenzen der Eigenständigkeit der Gruppen verlaufen, wo die Mitglieder also auf Hilfe von Seiten der Koordinator(inn)en angewiesen sind. Gleichzeitig drücken die Mitglieder aus, dass es ihre Gruppe ist und nicht die Gruppe der Koordinator(inn)en.¹⁴ Ein von fast allen Gruppen genanntes wesentliches Element ist das Angewiesensein auf die Autorität der Koordinatorin in bestimmten Situationen. Dies betrifft Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Gruppe aber auch das Durchführen von Tätigkeiten, die von einigen Mitgliedern scheinbar mehr als Pflicht denn als Vergnügen angesehen werden.

An dieser Stelle lohnt es sich, einen Blick auf die von den Gruppen ausgedrückten Wünsche und Erwartungen an den/die Koordinator(in) zu werfen. Vier Bereiche wurden hier von den Mitgliedern genannt.¹⁵

Partizipation in allen Bereichen

- Wir möchten, dass wir unsere Wünsche bezüglich unserer Aktivitäten aussprechen und ausführen dürfen.
- Der/die Koordinator(in) soll uns nach unserer Meinung fragen und offen für unsere Vorschläge sein.
- Entscheidungen die Gruppe betreffend sollen gemeinsam mit dem/der Koordinator(in) und allen Gruppenmitgliedern getroffen werden.

Bereitstellen, Ermöglichen

- Er/sie soll uns Materialien aus dem CRC zur Durchführung der Programme bereitstellen.

14 Unter Punkt 1.4 wird das Selbstverständnis der einzelnen Gruppen näher betrachtet.

15 Für die hier behandelten Fragestellungen erscheint es nicht notwendig, die Ergebnisse aus den Gruppen hinsichtlich ihrer Erwartungen und Anforderungen an den/die Koordinator(in) einzeln auszuwerten. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse soll an dieser Stelle genügen.

- Er/sie soll sich im CRC für die Interessen der Gruppe einsetzen und so unsere Wünsche ermöglichen.

Anwesenheit

- Der/die Koordinator(in) soll mehr Zeit mit der Gruppe verbringen/ soll uns öfter besuchen und nach uns schauen.

Hilfe

- Der/die Koordinator(in) soll uns helfen, gut zusammenzuarbeiten.
- Er/sie soll Streit zwischen uns schlichten und helfen, dass sich alle in der Gruppe wohl fühlen.

Die vier genannten Aufgabenbereiche sprechen für sich. Sie spiegeln in etwa die im ersten Kapitel dargelegten Theorien zu der Rolle Erwachsener bei Empowerment-Prozessen wider, weisen jedoch mit dem Wunsch nach Anwesenheit des Koordinators/der Koordinatorin auch auf ein widersprüchliches Element zu Kinderbewegungstheorien auf. Dieser, von vier der fünf Gruppen genannte Wunsch, lässt darauf schließen, dass die Beziehung der Mitglieder zu ihrem/r Koordinator(in) für die Beteiligten von großer Bedeutung ist. Nicht die Eigenständigkeit und Ablösung von den Erwachsenen wird gefordert, sondern vielmehr die fortlaufende Unterstützung derselben. Dieser Aspekt mit seinen Ursachen und Konsequenzen sollte besondere Beachtung bei der Theoriebildung finden.¹⁶

6.4 Die Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten der Kindergruppen im Spiegel ihres Selbstverständnisses

Das Selbstverständnis der teilnehmenden Gruppen als Angehörige der Kinderbewegung ist grundlegend zunächst positiv einzuschätzen. Mit Ausnahme der Gruppe E grenzen sich die Mitglieder durch ihre

¹⁶ Möglicherweise wird man zu dem Schluss kommen, dass eine stärkere Ablösung der Gruppe von dem/der Koordinator(in) und damit mehr Eigenständigkeit und Selbstorganisation trotzdem angestrebt werden sollte. Es muss jedoch geprüft werden, warum die Mitglieder sich mehrheitlich dafür aussprechen, dass die Koordinator(inn)en mehr Zeit mit den Gruppen verbringen. Es wäre denkbar, dass dies allein an der Tatsache liegt, dass sie ohne Autoritätsperson nicht in der Lage sind, konstruktiv zusammen zu arbeiten. Das könnte jedoch auch durch Lernprozesse im Sinne von Empowerment erreicht werden.

Zugehörigkeit zur Kinderbewegung beispielsweise explizit von kriminellen Gangs ab und betonen ihre (sozialen) Kompetenzen.¹⁷ Besonders die sorgende und sich kümmernde Haltung ihren Mitmenschen gegenüber wird herausgestellt und als äußerst positiv gewertet. In diesem Zusammenhang ist Gruppe C gesondert zu nennen. Ihr Selbstverständnis zeichnet sich durch ein bemerkenswert hohes Maß an Selbstvertrauen und Sicherheit bezüglich der eigenen Kompetenzen und positiven Verhaltensmuster aus, mit Hilfe derer sie sich von allem, was sie subjektiv als negativ in ihrer Community werten, abgrenzen. Unter den teilnehmenden Gruppen konnte nur bei einigen Mitgliedern der Gruppe B ein ähnlich hohes Maß an Selbstbewusstsein aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Kinderbewegung gefunden werden. Auch zeigte Gruppe C ein hohes Selbstvertrauen bezüglich ihrer Fähigkeiten, bei Abwesenheit des Koordinators eigenständig handlungsfähig zu sein. Während die Gruppen C und D sowie Teile der Gruppe B sich eindeutig in der Akteursrolle sehen, drücken die Mitglieder der Gruppen A und E eher ein passives Selbstverständnis aus. Dies zeigt sich u.a. darin, dass sie sehr auf ihre Koordinator(inn)en fixiert sind und auf Anweisungen bzw. Input von Seiten der Erwachsenen warten.

Das nach außen repräsentierte Selbstbild der Gruppen und das – bei den Gruppendiskussionen präsentierte – Selbstverständnis bezüglich der eigenen Handlungsfähigkeit muss jedoch den faktischen Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten gegenübergestellt werden. Hier ist vor allem von Interesse, an welchen Stellen ein aktives, eigenständiges Selbstverständnis der Gruppen in der Realität nur teilweise wieder gefunden werden kann und wo die Ursachen für reale Probleme liegen. Es kann im Hinblick auf die Evaluation in Kapitel 4 davon ausgegangen werden, dass in dem jeweiligen Selbstverständnis der Gruppen normative Elemente bzw. Wunschvorstellungen hinsichtlich der eigenständigen Handlungsfähigkeit enthalten sind.¹⁸

17 Sie weisen gleichzeitig auf ihre offenen Strukturen hin, dass jedes Kind Mitglied ihrer Gruppe werden kann. Ob und inwieweit dennoch Ausgrenzungsprozesse stattfinden, wird weder innerhalb dieser Studie nicht deutlich; noch sind eigene Beobachtungen ausreichend, um eine Aussage diesbezüglich zu treffen.

18 Denkbar ist natürlich auch, dass die Mitglieder im Hinblick auf diese Frage von ihren Koordinator(inn)en beeinflusst worden sind, wovon zunächst einmal nicht ausgegangen wird.

Innerhalb der Gruppe B kam es zu einer Diskussion über die Frage, welche Aktivitäten die Gruppe in Abwesenheit ihrer Koordinatorin durchführen kann. Zunächst wurde angegeben, dass die Vorsitzende den Platz der Koordinatorin einnimmt und mit Hilfe des leitenden Gremiums¹⁹ die Leitung der Gruppe übernimmt. Von der Vorsitzenden der Gruppe wurde auch während der Diskussion der Standpunkt vertreten, dass ohne ihre Koordinatorin konstruktive Treffen, Entscheidungsfindungsprozesse sowie die Durchführung von Kampagnen und Programmen möglich seien. Sie verwies dabei auf die Tatsache, dass sich die Gruppe aus Kindern unterschiedlicher Klassen zusammensetze, wodurch sie ihre Kampagnen in der Schule bekannt machen könnten. Aus der Perspektive der Vorsitzenden, die nach ihrem eigenen Selbstverständnis für die Anleitung solcher selbständigen Prozesse zuständig wäre, scheint diese optimistische Sichtweise verständlich. Der Organisationsprozess würde demnach entlang den – vom CRC bereitgestellten – Strukturen verlaufen. Ziel dieses Prozesses ist, die Gruppe hierarchisch zu strukturieren und damit einigen demokratisch gewählten Mitleidern die Verantwortung zu übertragen. Dass Selbstorganisationsprozesse dieser Art jedoch eher der Wunschtraum der Vorsitzenden denn eine realistische Einschätzung der Situation ist, wurde im Laufe der Diskussion deutlich. Aus meinen eigenen Beobachtungen in dieser Gruppe lässt sich hinzufügen, dass die Vorsitzende mit den Zielen der Organisation sehr gut vertraut ist und die Erwartungen ihrer Koordinatorin nicht enttäuschen möchte. Wahrscheinlich ist, dass sie besonders uns gegenüber das Funktionieren der Gruppe idealisierte, um damit die Arbeit ihrer Koordinatorin auch gegenüber dem CRC in ein möglichst positives Licht zu rücken. Von den anderen Mitgliedern der Gruppe wurde die positive Selbsteinschätzung, wie sie von der Vorsitzenden vertreten wurde, jedoch relativiert. Es wurde deutlich, dass durch Uneinigkeit und Interessensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die praktische Umsetzung eigenständiger Handlungsprozesse unter Anleitung des leitenden Gremiums erschwert wird. Mädchen und Jungen beschuldigten sich gegenseitig, Hinderungsgrund zu sein. Eine Ursache der offen-

19 Das leitende Gremium wird jährlich von der Gruppe gewählt und besteht aus einem ersten und zweiten Vorsitzenden sowie einem Protokollführer und Schatzmeister (s. Kapitel 2).

sichtlich gewordenen Gruppenspaltung könnte in der ungleichen Verteilung der Verantwortlichkeiten liegen. Alle offiziellen CRC-Ämter sind von weiblichen Mitgliedern besetzt, während die männlichen Mitglieder keine Posten bekleiden. Dies stärkt die ohnehin dominanten Mädchen und lässt die Jungen umso passiver erscheinen. Ein Mädchen gab an, dass die Jungen nur in die Aktivitäten integriert werden könnten, wenn die Koordinatorin anwesend sei; sonst würden die Mädchen sich organisieren und die Dinge erledigen, die von ihnen erwartet würden. Es finden demnach Teilungs- und Ausgrenzungsprozesse statt, um zumindest Teile der Gruppe handlungsfähig werden zu lassen.

Die betroffene Koordinatorin hatte angegeben, dass sie den Mitgliedern ihrer Gruppe nur zu sagen brauchte, was sie zu tun hätten, dann wären sie autonom handlungsfähig. Sie scheint sich der Strategie der Gruppe und der Tatsache bewusst zu sein, dass lediglich die Mädchen sich mit den von ihr gestellten Aufgaben beschäftigen.²⁰ Für die Koordinatorin steht offensichtlich das Ergebnis im Vordergrund, wobei sie sich der Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe bewusst ist, die sie als ‚Handicap‘ für den Selbstorganisationsprozess bezeichnet. Gruppe B lässt deutlich werden, dass Lernprozesse stattfinden müssen, bei denen die Mitglieder befähigt werden, mit der Heterogenität in ihrer Gruppe umzugehen, um damit als ganze Gruppe handlungsfähig zu werden.

Das zweite Beispiel betrifft Gruppe D. Da während der Gruppendiskussion zwei Einzelgruppen der gleichen Koordinatorin anwesend waren, ergaben sich zwei unterschiedliche Ergebnisse bezüglich des Selbstverständnisses. Eine der Gruppen sagte aus, sie würden sich regelmäßig in Abwesenheit der Koordinatorin treffen. Nur zu den Versammlungen bezüglich des CRC Programms würden sie sich der anderen Gruppe anschließen. Ihr Programm, so wurde deutlich, besteht vordergründig aus Singen und Tanzen; dafür hat sich gewissermaßen eine Interessensgemeinschaft zu einer Gruppe zusammengeschlossen. Den Aussagen der teilnehmenden Kinder zufolge, koordiniert ein Gruppenmitglied diese Aktivitäten, wobei sie sich mit der CRC-Koor-

20 Sie erwähnt dies zwar in dem Interview nicht explizit, jedoch wurde es in informellen Gesprächen deutlich.

dinatorin abspricht. Inzwischen beschäftigen sie sich an manchen Tagen auch mit Umwelt-Aktionen, die vom CRC ausgehen. Interessant scheint diese Konstellation, da die Gruppe unabhängig vom CRC aufgrund gemeinsamer Interessen besteht, sich aber bei den Programmen und Kampagnen der lokalen Koordinatorin und der anderen Gruppe zuordnet. Bei Selbstorganisationsprozessen greift die Gruppe auf eine hierarchisierende Strategie zurück, die sich möglicherweise zufällig gebildet hat, da offizielle CRC-Positionen nicht erwähnt werden. Das hier gezeichnete Selbstverständnis wurde auch aus der Perspektive ihrer Koordinatorin bestätigt. Beobachtungen zur faktischen Umsetzung liegen bei dieser Gruppe nicht vor.

Im Gegensatz dazu gab die andere Gruppe D an, keine erfolgreichen Treffen in Abwesenheit der Koordinatorin durchführen zu können. Als Hinderungsgrund nannten sie, dass alle Kinder versuchen würden, die Leitung der Gruppe zu übernehmen und ‚Kontrolle über die anderen‘ zu gewinnen. Dabei würde keiner auf den anderen hören und jeder beschäftigte sich individuell mit unterschiedlichen Dingen. Sie bestätigten, dass die Anwesenheit einer nicht-gleichaltrigen Person notwendig sei, um erfolgreiche Gruppentreffen durchzuführen zu können. Zwar erachten sie dabei ihre Koordinatorin nicht als die Person, welche das Programm der Gruppe bestimmen oder Entscheidungen treffen würde. Jedoch geben sie an, auf eine Struktur gebende erwachsene und beratende Person angewiesen zu sein.

In der weiteren Diskussion ergaben sich keine Hinweise darauf, dass diese Selbsteinschätzungen verzerrt wären oder auf konkreten Situationen nicht zuträfen. In Beobachtungen während zwei Gruppentreffen zeigte sich allerdings, dass die Koordinatorin eine zentrale Figur darstellte, welche den Programmverlauf maßgeblich beeinflusste. Es wurde dabei deutlich, dass dem Erwachsenenstatus per se eine erhebliche Autorität aus Perspektive der Kinder inhärent ist, auf die sie der eigenen Einschätzung nach angewiesen sind. Auf Selbstorganisationsprozesse scheint sich diese Struktur – in der zunächst Erwachsene Autorität besitzen – negativ auszuwirken. Zumindest diese Gruppe zeigt auf, dass ein respektvollerer Umgang der Kinder untereinander gefördert werden, und damit unabhängig vom Erwachsenenstatus existieren müsste, um Selbstorganisation zu unterstützen.

Gruppe E ist sich sehr genau bewusst, was von ihren eigenständigen Gruppentreffen erwartet wird. Die anfänglich optimistische Selbsteinschätzung, dass sie ihr gewöhnliches Programm durchführen würden, wenn sie sich eigenständig trafen, wurde allerdings bald revidiert. In der Praxis scheitert es immer wieder daran, dass die Kinder sich streiten anstatt zusammenzuarbeiten. Nach eigenen Angaben ist ein jugendlicher oder erwachsener Koordinator nötig, um sie als Gruppe konstruktiv zusammenarbeiten zu lassen. Ähnlich wie bei Gruppe B kann hier mangelnder Respekt der Mitglieder untereinander als eine Ursache betrachtet werden. Die fehlende gegenseitige Achtung wurde während der Rollenspiele und Gruppendiskussion mit Geschrei und Tränen offensichtlich. Auch wurde die gängige Praxis deutlich, sich gegenseitig anzuschwärzen, wenn jemand der Meinung war, dass andere ihren ‚Pflichten‘ in der Gruppe nicht nachkommen würden. Dabei wurde von uns erwartet, dass wir uns autoritär verhalten und diejenigen bestrafen, die die Sitzung störten.

Auf eine Möglichkeit in Selbstorganisation handlungsfähig zu werden, die sich nicht zwingend auf identische Interessen gründet, weist Gruppe C hin. Sie basiert auf dem gegenseitigen Respekt der Mitglieder untereinander. Sowohl in ihrem Selbstverständnis als auch in dem Verhalten der Mitglieder während der Rollenspiele und der Gruppendiskussion wird deutlich, dass sie sich stark mit ihrer Gruppe identifizieren und sich zugleich gegenseitig achten und unterstützen. Ersichtlich wurde dies während der Rollenspiele (aufmerksames Zuschauen, nicht Stören auf Seiten der ‚Zuschauergruppe‘) als auch danach (lobende und anerkennende Kommentare zu den Rollenspielen der jeweilig anderen Gruppe) sowie während der Gruppendiskussion (jedes Mitglied war frei, seine Meinung offen sagen, niemand wurde von anderen unterbrochen, ausgelacht oder gestört). Gruppe C scheint allerdings selten in einer Situation zu sein, in der kein (jugendlicher) Koordinator bei ihren Treffen anwesend ist. Wenn dies doch der Fall ist, so übernehmen – nach Aussagen der Gruppe – die Vorsitzenden und die Protokollführerin die Leitung. Unterstützend könnte hier wirken, dass diese Gruppe für jeden Tag ein festgelegtes Programm hat, worüber die Mitglieder selber im Voraus entscheiden. So gibt es keine Diskussionen am Anfang der Sitzung über die Programmgestaltung. Die Gruppe greift damit auf die von dem CRC vorgeschlagenen hierarchisierenden Strukturen zurück, um handlungs-

fähig zu werden. Diese Praxis konnte unsererseits zwar nicht überprüft werden, erscheint jedoch angesichts der (kurzen) Beobachtungen in der Gruppe nicht unrealistisch.

Es wird in diesem Abschnitt noch einmal deutlich, dass im Selbstverständnis der meisten Gruppen die eigenständige Handlungsfähigkeit zwar vorhanden ist, dass diese in der Realität jedoch oft von gruppendynamischen Schwierigkeiten behindert wird. Eine Ursache dafür scheint im mangelnden Respekt der Mitglieder untereinander zu liegen.

6.5 Methodisches Vorgehen und Interaktion zwischen Koordinator(inn)en und Mitgliedern

In diesem Abschnitt finden nun methodische Vorgehensweisen der Koordinator(inn)en Beachtung, soweit diese durch Beobachtung, Aussagen und die Rollenspiele der Gruppen deutlich wurden. Es geht zunächst darum, beispielhaft zu identifizieren, welche Handlungsmöglichkeiten den Koordinator(inn)en zum Erlangen ihrer Zielperspektiven zur Verfügung stehen.

Das von Koordinatorin B angestrebte Vertrauensverhältnis zwischen ihr und der Gruppe wird auch im Rollenspiel der Mitglieder offensichtlich.²¹ Sie erscheint als zentrale Figur und Ansprechpartnerin für jedes Mitglied; sie wendet sich nicht in einem kommandierenden oder fordernden Tonfall an sie, sondern geht vielmehr mütterlich und herzlich auf sie ein. Indem sie die Mutterrolle übernimmt unterstützt sie die Mitglieder emotional und gewinnt ihr Vertrauen. Im Rollenspiel wird dieser Aspekt dadurch kenntlich, – und grenzt sich deutlich von der Interaktion der anderen Koordinator(inn)en mit ihren Gruppen ab – dass sie ihre Mitglieder zur Begrüßung umarmt, sie nach ihrem Befinden fragt und durchweg eine liebevolle, respektvolle Haltung ihnen gegenüber bewahrt. Mit diesem Verhalten setzt sie ihr Ziel um, den Mitgliedern ein anderes Verständnis von Erwachsenen zu vermitteln und traditionelle Rollenbilder zu durchbrechen.

Eine kreative Strategie, mit der die Koordinatorin das Ziel der Wertevermittlung im Gruppenalltag umzusetzen sucht, ist das Schreiben

²¹ Vgl. 4.3.3.

von Liedertexten zu bekannten Popsongs, welche die Gruppe zur Musik einübt. Sie bezieht die Mitglieder in das Schreiben oder bezüglich des Inhalts der Lieder nicht ein, wie von beiden Seiten bestätigt wurde. Sie sorgt dafür, dass sich die Gruppe an Programmen des CRC beteiligt, indem sie in Kreisgesprächen die anstehenden Themen bespricht und gemeinsam mit den Mitgliedern über Aktionsmöglichkeiten diskutiert.

Als besonders verblüffend stellt sich zunächst das pädagogische Vorgehen des Koordinators C im Hinblick auf seine Ziele aber auch die Auswirkungen auf die Mitglieder dar. In den Rollenspielen der Gruppe C fällt vor allem das autoritäre Auftreten des Koordinators auf.²² Während er in der ersten Szene als leitendes Gruppenmitglied zumindest teilweise in das Geschehen eingebunden ist, tritt er in der zweiten Szene ausschließlich in einer Lehrerrolle auf. Er gibt an, was zu tun ist, beobachtet die Gruppe beim Tanzen, lobt und korrigiert sie. Besonders deutlich wird seine Autorität, als er einem der Mädchen droht, sie aus der Gruppe auszuschließen, wenn sie sich weiterhin keine Mühe gäbe. Dabei lässt er den Mitgliedern keinerlei Möglichkeit, sich zu diesem Konflikt zu äußern; die Entscheidungsmacht liegt bei ihm. In der ersten Szene erscheint er vor allem am Anfang und Ende des Treffens als Hauptfigur. Er gibt an, womit sich die Gruppe an dem Nachmittag beschäftigen wird. Abschließend schreibt er in das Protokollbuch, wobei er prüft, ob die Mitglieder sich unter medizinischen Gesichtspunkten richtig verhalten haben.

In der Selbstdarstellung des Koordinators wird dieses autoritäre Element nicht deutlich. Sein Kindheitsverständnis bringt klar zum Ausdruck, dass er Kinder als Subjekte und Akteure in ihrer Umwelt anerkennt, die allerdings viel lernen müssen, um ihr Potential zu entfalten. Diese Haltung und auch das positive Selbstwertgefühl seiner Mitglieder lassen darauf schließen, dass die autoritären Verhaltensweisen seiner Tätigkeit keine herabsetzenden Elemente beinhalten. Er selber grenzt sich in dem Interview auch von einer Autoritätsrolle ab und betont die Freude und den Spaß, den er als willkommener ‚Gast‘ in der Gruppe mit den Mitgliedern erlebt. Allerdings fordert er zunächst bei jedem Zusammentreffen von der Gruppe einen Bericht, was ge-

22 Vgl. 4.4.3.

macht und inhaltlich erreicht wurde. Auch liest er das Protokollbuch und prüft die Mitgliederzahl, bevor er auf Wünsche und Fragen der Gruppe eingeht. So werden sehr unterschiedliche Elemente seiner Rolle deutlich, die im Hinblick auf seine Zieldefinitionen und auch sein Selbstverständnis zunächst widersprüchlich erscheinen. Beispielsweise wird die Rolle des Bewusstseinsbildners, wie er sie als Ziel definiert, in der Praxis offenbar in Teilelementen in Form einer traditionellen Lehrerrolle ausgeführt.²³ Sein besonderer Ehrgeiz, die Gruppe durch Wissens- und Kompetenzvermittlung voranzubringen, ist hier eine starke Antriebskraft. Um sozialen Wandel in der Community zu bewirken, bedient er sich einer weiteren bewusstseinsbildenden Methode. Er spricht mit seiner Gruppe über soziales Verhalten in der Familie bzw. über die Art des Zusammenlebens mit anderen Menschen. Dabei erzählt er von seiner Familie und gibt Beispiele, wie kleine Handlungen und zuvorkommende Verhaltensweisen zu einem positiveren Zusammenleben führen können. Er integriert sich dabei in die Gruppe und ist sich seiner Vorbildfunktion, insbesondere als Mann, bewusst. Anders als in seiner Funktion als Wissensvermittler und Lehrer grenzt er sich hier nicht von den Mitgliedern ab sondern agiert als einer von ihnen.

Sein Ziel, die Gruppenmitglieder emotional zu unterstützen, versucht er durch Einzelgespräche umzusetzen. Dazu nutzt er nicht nur die Gruppentreffen, bei denen er anwesend sein kann, sondern er besucht die Mitglieder zu Hause, um mit ihnen und ihren Eltern zu sprechen. Zudem spricht er regelmäßig mit ihren Eltern über die Programme des CRC, fragt sie nach ihrer Meinung und versucht so, ihre Unterstützung sicherstellen.

Die Umsetzungsstrategien der Koordinatorin E weisen in vielen Bereichen eine autoritäre Struktur auf.²⁴ Zunächst geht es um ihr Ziel, die alternativen Werte sowie soziale Kompetenzen zu vermitteln. Hinsichtlich der Durchsetzung dieser Ziele sprechen die Rollenspiele der

23 Dies konnte ich während einiger Besuche in seinen Gruppen auch beobachten. Es ist anzunehmen, dass die Elemente, die sich aus meiner Perspektive als widersprüchlich charakterisieren lassen, von ihm nicht ansatzweise als im Widerspruch zu seinen Zielen (und denen des CRC) stehend erachtet werden. Faktisch stellen sie sich im Hinblick auf die Gruppe auch nicht als solche dar (vgl. 4.4/6.4).

24 Vgl. 4.6.3.

Mitglieder für sich, die einer Schulsituation nicht ähnlicher sein könnten. Die Koordinatorin wird dargestellt als die Person, die Ordnung und Struktur in die Gruppe bringt, indem sie autoritär durchgreift und dafür sorgt, dass streitende oder spielende Kinder sich setzen und eine passive Haltung einnehmen. Ihr Auftreten gleicht dem einer Lehrerin, sie fragt, fordert und lässt die gelangweilten Mitglieder lesen oder berichten. Sie bestätigt in dem Interview, dass sie die Mitglieder bei Gruppentreffen oftmals zu den inhaltlichen Schwerpunkten des CRC Geschichten lesen oder schreiben lässt. Auch würde sie die Methode des Rollenspiels anwenden, mit deren Hilfe die Mitglieder ihrer Meinung nach Inhalte verstehen lernen. Schon bei der Darstellung ihrer Aufgabenkonzeptionen wurde deutlich, dass sie die Programme des CRC als den Programmwünschen der Kinder gegenläufig beurteilt, und daher ihre Durchsetzung als Koordinatorin sicherstellen muss. In ihrem Kindheitsverständnis ist kaum Platz für die Annahme, Kinder könnten aus ihrem eigenen Interesse an den Programmen teilnehmen. Sie gibt beispielsweise als Ursache für schlecht laufende Programme oder Kampagnen an, dass die Kinder teilweise faul seien und kein Interesse hätten, einen Gemüsegarten anzulegen und zu pflegen. Aus diesem alltagstheoretischen Kindheitsverständnis heraus zieht sie die Konsequenzen für ihre eigene Rolle in der Gruppe. Offenbar gelingt es der Koordinatorin dabei nicht, die Programme in einer Weise mit den Kindern durchzuführen, dass sie den Beteiligten Freude bereiten. Um die Mitglieder dazu zu bringen, an Aktionen teilzunehmen – wie z.B. dem Einsammeln von Müll in der Umgebung – versucht sie, eine Vorbildfunktion zu erfüllen und sich an den Aktionen zu beteiligen.²⁵ Sie verhält sich diszipliniert gegenüber den Mitgliedern und versucht, eine Respektsperson und ein Vorbild für sie zu sein. Ihre Rollenkonstrukte von Kindern und Erwachsenen verharren dabei in einem traditionellen Muster.²⁶ Dadurch wird eine gleichberechtigte, subjektorientierte Interaktion im Sinne des CRC verhindert.

25 Sie berichtet von ihrer eigenen Erfahrung, dass die Kinder nicht aktiv werden würden, wenn sie nur Anweisungen erteilen würde, was zu tun sei. Vielmehr müsse sie sich selber beteiligen, um auch die Kinder zum Mitmachen anzuregen.

26 Vgl. 5.5.3 und 6.3.1.

Auch bei Koordinator(inn)en A und D sind starke Elemente autoritären Auftretens in der Umsetzung ihrer koordinierenden Tätigkeit vorhanden.²⁷ Bei D wurde dies weniger in den Rollenspielen als in der Gruppendiskussion und ihrem Interview deutlich. Auch Koordinatorin A gibt an, dass sie ihre große Gruppe ohne autoritäres Verhalten nicht leiten könne. Einige Kinder bräuchten diese Umgangsformen, nur so würden sie gehorchen. Ein paar Nachmittage in ihrer Gruppe haben bei mir den Eindruck hinterlassen, dass es sich (noch) eher um eine Kinder- Turn- und Singgruppe handelt, als eine Gruppe der Kinderbewegung. Die Koordinatorin hatte offenbar in der relativ kurzen Zeit eines Jahres noch kaum Strategien entwickeln können, wie sie mit ihren Kindern die Programme der Organisation durchführen kann. Ihr Kindheitsverständnis erscheint dabei ambivalent. Zwar glaubt sie an das Potential der Kinder, Agenten des Wandels zu sein – ihre Haltung kann wohl als subjektorientiert charakterisiert werden – doch versichert sie auch, dass die Mitglieder ihrer Gruppe ohne Anleitung nur zu Chaos imstande wären. Charakteristisch für die Interaktion von Koordinatorin und Gruppe ist daher ihre Funktion als (autoritäre) Gruppenleiterin.

Koordinatorin D sieht sich selber in der Rolle einer Lehrerin, besonders wenn es um die Vermittlung von Werten und sozialen Kompetenzen geht.²⁸ Die Rollenspiele und Gruppendiskussion ihrer Mitglieder bestätigen diese ‚Aufsichtsrolle‘ und lehrende Funktion. Vordringlich versucht sie, durch klassischen Unterricht – der aus ihrer eigenen Erfahrung autoritär abläuft – ihr Ziel der Kompetenzvermittlung zu erreichen. Teilweise sucht sie jedoch auch in Kreisgesprächen gemeinsame Handlungs- oder Lösungsstrategien zu finden. Dabei regt sie ihre Mitglieder zum Nachdenken und Handeln an. Gleichzeitig macht sie ihnen deutlich, dass sie die Ansprechpartnerin für alle Aktionen ist, die sie durchführen wollen. Bevor sie ihre Ideen oder Vorschläge in die Tat umsetzen oder auch ihre Familien vor vollendete Tatsachen stellen, muss sie entscheiden, ob eine Idee verwirklicht werden kann oder nicht. Es wird deutlich, dass sie die Mitglieder als Akteure betrachtet, die allerdings noch lernen und daher ihre Unterstützung brauchen. In der faktischen Interaktion ist sie die

27 Vgl. 5.1.1-6 für A und 4.5.3 bzw. 5.4.1 für D.

28 Vgl. 5.4.3.

Wissende und die Mitglieder die Lernenden. Gleichzeitig ist sie die Ansprechpartnerin und Helferin.

Einige Strategien, welche die Koordinator(inn)en zur Förderung von Selbstorganisationskompetenz anwenden, wurden explizit von ihnen genannt. Teilweise ähneln sich diese Methoden. So fordern die Koordinatorinnen D und E ihre Gruppen auf, sich bei Abwesenheit ihrer Person – oder eines anderen Jugendlichen/Erwachsenen – vorzustellen, die Koordinatorin wäre anwesend; dementsprechend diszipliniert sollten sie sich verhalten. Koordinatorin E fügt hinzu, dass sie selbst als Vorbild fungiert, indem sie Regeln für die Gruppentreffen aufstellt und sich selbst auch diszipliniert verhält (s.o.). Sie weist die Mitglieder darauf hin, dass sie sich ebenso verhalten sollen, wenn sie sich eigenständig treffen. Um ihre Motivation zu steigern, nutzt sie den Wunsch vieler ihrer Mitglieder, selber eines Tages Koordinator(in) zu werden und verdeutlicht ihnen, dass diese Fähigkeiten für das Ausüben einer koordinierenden Tätigkeit unbedingt nötig seien. Koordinatorin D weist die Mitglieder auf das Ergebnis der Gruppentreffen hin: Sie sollten auch in ihrer Abwesenheit etwas Substantielles tun, worüber sie ihr anschließend berichten könnten.

Um ebendies zu erreichen, wendet Koordinatorin B eine unterstützende Strategie an, indem sie der Gruppe Aufgaben stellt bzw. konkrete Vorschläge unterbreitet, wie sie die Treffen in ihrer Abwesenheit gestalten können. Sie fordert die Mitglieder zudem – unabhängig von ihrer Anwesenheit dazu auf – selber zu denken und Ideen zu produzieren. Sie erfülle nur die Rolle einer Helferin, die sie bei der Durchsetzung der Ideen unterstützt.

Es wird deutlich, dass den Koordinator(inn)en sehr unterschiedliche Möglichkeiten pädagogischen Wirkens zur Verfügung stehen. In vielen Fällen greifen sie auf traditionelle Methoden der Wissensvermittlung zurück, doch lassen sich bei Einzelnen auch sehr kreative Ansätze finden. Nichtsdestotrotz ist deutlich erkennbar, dass die Koordinator(inn)en – auch nach eigenen Angaben – in Bereichen an ihre methodischen Grenzen stoßen, beispielsweise bei der Bildung zu Wertebewusstsein und der Unterstützung von Selbstorganisationskompetenz.

6.6 Partizipation und Selbstorganisation der Gruppen im Hinblick auf die Aufgabenfelder und Methoden der Koordinator(inn)en

Anhand einiger Beispiele soll nun untersucht werden, ob sich Kausalitäten zwischen den Handlungsstrategien sowie Kindheitsverständnissen der Koordinator(inn)en und der autonomen Handlungskompetenz der Gruppen feststellen lassen. Es sollen mögliche Wirkungszusammenhänge identifiziert werden, um Hinweise darauf zu bekommen, welche Handlungsstrategien ein Mehr oder Weniger an Eigenständigkeit der Gruppen hervorrufen. Zunächst werden Teilaspekte einzelner Gruppen mit Hilfe des Partizipationsmodells Gaytáns²⁹ – in für diesen Kontext modifizierter Form – auf ihre Eigenständigkeit geprüft, um anschließend die Handlungsstrategien der Koordinator(inn)en dem Ergebnis gegenüber zu stellen.³⁰

6.6.1 *Bewusstseinssebenen*

1. Gar kein Bewusstsein und keine Kenntnis über Inhalte und Ziele der Organisation.
2. Intuitives Bewusstsein: die Mitglieder haben Grundkenntnisse über die Organisation und bejahen sie.
3. Die Mitglieder haben ein Basisbewusstsein bezüglich ihrer Rolle in der Organisation und kennen ihre Möglichkeiten, eigene Wünsche und Vorschläge in die Tat umzusetzen.
4. Perspektivisches Bewusstsein: Der Bezugsrahmen für die Mitglieder ist nicht nur die eigene Gruppe sondern die Kinderbewegung, deren Entwicklung sie verfolgen; sie können ihr Verhalten und Handeln im gesamtgesellschaftlichen Kontext einordnen und sind sich ihrer Akteursrolle bewusst.

²⁹ Siehe 1.3.1.

³⁰ Die hier verwendeten Stufenmodelle können der Komplexität der Zusammenhänge nicht genügen. Es muss bedacht werden, dass oftmals mehrere der hier dargestellten Ebenen innerhalb einer Gruppe gleichzeitig existieren, dass jedoch nur zeitweise oder von Einzelnen auf bestimmte Ebenen zurückgegriffen werden kann. Wenn ich Verhaltens- oder Bewusstseinsformen bestimmten Ebenen zuordne, handelt es sich also lediglich um Tendenzen in die eine oder andere Richtung.

Die großen Unterschiede zwischen den – und innerhalb der – Gruppen hinsichtlich des Bewusstseins, das sie als Mitglieder der Kinderbewegung in vielen Bereichen haben, sind in der Auswertung deutlich geworden. So zeigt die Mehrheit der Mitglieder von Gruppe A gar keine Kenntnis über das CRC und die Kinderbewegung (Ebene 1). Die Bezugsgröße ist ihre eigene Gruppe und die Koordinatorin. Koordinatorin A benennt jedoch das Ziel, die Gruppe zu einem Teil der Kinderbewegung werden zu lassen. Sie erachtet als die einzige Möglichkeit der Bewusstseinsbildung, die einzelnen Mitglieder ihrer Gruppe mit anderen Mitgliedern der Organisation in Kontakt treten zu lassen. Aufgrund der Größe der Gruppe würde das Ermöglichen solch einer Gelegenheit allerdings erheblichen Aufwand bedeuten. So gibt es nur einige wenige der älteren Kinder, die im CRC an Trainings und Versammlungen teilgenommen haben. Diese seien allerdings nicht in der Lage, den anderen Mitgliedern deutlich zu machen, was die Kinderbewegung ist und welche Ziele sie verfolgt. Im Gegensatz zu allen anderen beteiligten Gruppen spielt hier die Berichterstattung von Repräsentanten nach der Teilnahme an Versammlungen oder Workshops im CRC keine oder nur eine marginale Rolle, sodass Programme und Inhalte der Kinderbewegung selten thematisiert werden.

Bei Gruppe C und bei Teilen der Gruppe B (Mädchen) kann hingegen ein ausgeprägt perspektivisches Bewusstsein (Ebene 4) vorgefunden werden. Sie fühlen sich als Teil der nationalen Kinderbewegung und sind sich den Inhalten und Dimensionen der Organisation bewusst. Sie identifizieren sich mit den Zielen der Kinderbewegung und äußern den Wunsch, bessere Vernetzungsstrukturen zu schaffen, um mit anderen Gruppen der Kinderbewegung landesweit besser kommunizieren zu können. Ihr Selbstverständnis spiegelt Vertrauen in ihre eigene Rolle als kompetente Akteure bei der Gestaltung ihres Lebens und ihrer Communities wider. Sie sind weitgehend davon überzeugt, dass sie ihre Umwelt positiv verändern. Koordinator C fühlt sich für die Bewusstseinsbildung verantwortlich und achtet ehrgeizig darauf, dass seine Gruppe in dieser Hinsicht Fortschritte macht. Um sicherzustellen, dass die Werte, Ziele und Inhalte, welche das CRC vertritt, den Mitgliedern seiner Gruppen bekannt sind, überprüft er spätestens alle zwei Wochen ihr Wissen, wozu er eine Lehrerrolle einnimmt. Außerdem berät er mit ihnen zusammen über alltägliche Handlungs- und Aktionsmöglichkeiten, plant in die Zukunft und trägt eine Erwar-

tungshaltung bezüglich Verhaltens- und Handlungsweisen an die Mitglieder heran. Er selber agiert als Vorbild und ist sich der bewusstseinsfördernden Wirkung bewusst.

Die Strategien, die Koordinatorin B verfolgt, um ihrer Gruppe die Werte und Ziele des CRC zu vermitteln, beinhalten Kreisgespräche und das Aufgreifen bestimmter Themen in Liedertexten. Sie nimmt im Gegensatz zu Koordinator C zu keiner Zeit eine Lehrerrolle ein, vielmehr stößt sie in dialogischen Gesprächsformen Bewusstseinsbildung an. Damit erreicht sie allerdings nicht die ganze Gruppe in gleichem Ausmaß, da die Jungen in der Regel weniger Interesse an diesen Gesprächen haben und in einer relativ passiven Position verharren. So werden vor allem die Mädchen erreicht, die sich ohnehin interessiert zeigen. Sie sind es auch, die größere Präsenz im CRC haben und von den Workshops Kenntnisse sowie Fähigkeiten mitbringen. Sowohl Koordinatorin B als auch Koordinator C haben großes Vertrauen in die Fähigkeiten und Aktionsmöglichkeiten ihrer Mitglieder. Es kommt ein Kindheitsverständnis zum Ausdruck, das die Kinder als aktiv handelnde und nicht nur Nehmende sondern gebende Subjekte versteht. Von Seiten der methodischen Handlungsstrategien kann bei B ein in weiten Bereichen subjektorientierter Ansatz identifiziert werden, während C in Teilelementen auch auf traditionelles Lehrverhalten zurückgreift.

In Gruppe E sind offensichtlich Grundkenntnisse über die Organisation, ihre Kampagnen und Programme vorhanden (Ebene 3). Besonders zwei Mitglieder, die häufig an Workshops und Versammlungen im CRC teilnehmen, sind informiert über die Organisationsstrukturen und -inhalte. Allerdings wird deutlich, dass diese Gruppe die Werte und Ziele der Kinderbewegung nicht internalisiert hat. Die Mitglieder identifizieren sich nicht mit ihnen, sodass sie in ihrem Gruppenalltag keine Rolle spielen. Sie scheinen es weithin als etwas von außen an sie herangetragenem Fremdes zu erleben, keineswegs als ihre eigenen Programme und Werte. Kulturelle Aktivitäten und soziale Kontakte werden von den Kindern als Gründe für ihre Mitgliedschaft in der Gruppe angegeben. Obwohl sie mit fast allen Programmen des CRC beschäftigt sind, finden diese keinerlei Erwähnung in der Gruppendiskussion und sind – mit einer Ausnahme – auch nicht mit ihren

Wünschen bezüglich der Gruppenaktivitäten verknüpft. Die Wünsche betrafen größtenteils das Lernen bestimmter Ballsportarten.

Die Methoden der Koordinatorin E, durch die sie die Gruppe in Aktivitäten und Programme mit einzubeziehen und ihnen dadurch Werte und Inhalte der Organisation näher zu bringen sucht, schließt vordergründig das Lesen von Geschichten in Form klassischen Unterrichts sowie Rollenspiele ein. Ihre autoritären Vermittlungsstrategien, mit denen auch schulische Lerninhalte vermittelt werden, unterstützen die Perspektive eines ‚Pflichtprogramms‘. Ihr traditionelles Kindheitsverständnis und ihre Haltung Kindern gegenüber wurden bereits hinreichend beschrieben. Da allerdings eine autoritäre Vermittlung von Werten und Bewusstseinsbildung auch als Teilelement von Koordinator C identifiziert wurde – der dabei gute Erfolge erzielt – muss nach den Ursachen der unterschiedlichen Rezeption gefragt werden.³¹ Sowohl Koordinator C als auch E begreifen ihre Strategien als Empowerment. Bei C unterliegen die Methoden allerdings einer subjektorientierten Haltung, während E in traditionellen Rollenmustern verharrt und eine eher defizitäre, beschützende Perspektive auf Kindheit und Kindsein hat. Im Rückbezug auf die Theorie können hier Gründe dafür gefunden werden, dass Empowerment Prozesse ins Leere laufen müssen.³² Ein weiterer Unterschied liegt in der Tatsache, dass bei Koordinator C starke Elemente hineinspielen, die Bewusstsein nicht nur auf der kognitiven Ebene zu fördern suchen, sondern die eine emotionale Ebene ansprechen. Im Gegensatz zu Koordinatorin E gelingt es ihm, das Wertebewusstsein in den Alltag der Mitglieder zu integrieren und gemeinsam mit ihnen praktische Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

6.6.2 Meinungsbildungsprozesse

1. Keine Meinung oder Beurteilung ihrer Gruppe, der Organisation oder Aktivitäten.
2. Die beeinflusste Meinung, von ihrem/r Koordinator/in oder anderen ‚Fachleuten‘ übernommen.

31 Wie schon zuvor vermutet wurde, liegt, die Ursache wohl in der Art der Autoritätsausübung und in dem Vorhandensein/nicht Vorhandensein von Lerngründen.

32 Siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 1 (z.B. 1.3).

3. Die logische Meinung, bei der genügend Information vorhanden ist, um sich unabhängig von anderen eine Meinung bilden zu können und das Urteil auch begründen zu können.
4. Die übergeordnete Meinung, bei der auch Kreatives und Bereicherndes in die Gruppe getragen wird.

Die Arten der Meinungsbildung spielen primär auf der strukturellen Ebene von Organisationen eine Rolle und finden daher in dieser Fallstudie kaum Beachtung. In diesem Kontext kann es allerdings sinnvoll sein, sich grundlegend mit der Frage auseinander zu setzen, inwieweit die Ideen und Meinungen der Mitglieder lediglich Reproduktionen der Vorschläge und Haltungen ihrer Koordinator(inn)en sind.

Besonders bei Koordinatorin A und D wird darauf hingewiesen, dass die Mitglieder selber mit ihren Ideen und Vorschlägen für Aktionen an sie herantreten, also eine eigene Meinung vertreten bezüglich ihres Programms (Ebenen 3/4). Es bleibt allerdings offen, inwieweit wirklich von selbstinitiierten Vorschlägen gesprochen werden kann, die auf Grundlage einer klaren eigenen Meinung entstehen. Zumindest hinsichtlich Koordinatorin A entsteht der Eindruck, dass sie die dominierende Rolle in der Gruppe spielt und letztendlich für die Mitglieder kaum die Strukturen geschaffen sind, von ihr unabhängig Ideen zu entwickeln. Diese Schlussfolgerung lässt ihr Aufgabenfeld zu, das u.a. ihre Anwesenheit bei jedem Treffen, das Aufstellen von Regeln sowie das Anleiten der Mitglieder zum arbeiten einschließt. Wenn diese Maßnahmen, wie sie versichert, für das Arbeiten der (überdurchschnittlich großen) Gruppe notwendig sind, bleibt für Eigenkreativität der Mitglieder augenscheinlich wenig Raum. Das Aufgabenfeld von Koordinatorin D enthält hingegen viel Freiraum für Eigeninitiative und Kreativität der Mitglieder. Nach Auswertung der Ergebnisse kann geschlossen werden, dass zumindest einige der Mitglieder eine übergeordnete Meinung vertreten können (Ebene 4).

Als eine Strategie bezüglich des Entwickelns eigener Ideen und Vorschläge wurde von drei Koordinator(inn)en genannt, dass sie die Gruppe auffordern, selber zu denken und sich nicht auf andere (den/die Koordinator/in) zu verlassen.

6.6.3 *Entscheidungsfähigkeit*

1. Keine Option, da die Entscheidung bereits von dem/r Koordinator/in getroffen worden ist.
2. Die einzige Option, bei der von vorneherein davon ausgegangen wird, dass die Mitglieder zustimmen.
3. Die scheinbare Option, bei der die Mitglieder zwar zwischen mehreren Aktionsoptionen wählen können, realistisch geht es jedoch nur um die Art der Umsetzung.
4. Mehrfachoption, bei der sie tatsächlich zwischen mehreren Optionen wählen können.

In jeder Gruppe gibt es Bereiche, in denen der/die Koordinator(in) alleine Entscheidungen trifft und andere, in denen gemeinsam von Gruppe und Koordinator(in) bzw. von den Mitgliedern alleine entschieden wird. Hinsichtlich des Programms werden Beschlüsse im Kinderrat getroffen, die dann wiederum von den Vertreter(inne)n zu ihren Gruppen getragen werden. Jede Gruppe kann sich prinzipiell entscheiden, ob sie sich an einer Kampagne oder einem Programm beteiligt und in welcher Form das geschehen soll. Hier ist in der Regel eine Mehrfachoption gegeben (Ebene 4). Beispielsweise ist die Wahl zur Besetzung des Gruppenleitungsgremiums strukturell als Gruppenentscheidung und -verantwortung verankert. Es wurde auch in jeder der teilnehmenden Gruppen mehr oder weniger vehement bestätigt, dass der/die Koordinator(in) sich bei Wahlen nicht einzumischen hat. Somit liegt auch in diesem Bereich die weitestgehende Entscheidungsmacht bei den Mitgliedern.

In einigen Fällen allerdings, so wurde in jeder der Gruppen deutlich, wird die Gruppe von Seiten des Koordinators/der Koordinatorin über Aktivitäten informiert und es geht lediglich um die Frage, auf welche Art und Weise sie sich beteiligen möchten (Ebene 3). Theoretisch sind die Ebenen 1 und 2 in den Strukturen des CRC nicht vorgesehen, werden jedoch von manchen Koordinator(inn)en praktiziert, wie in der Auswertung deutlich wurde. Vor allem die Koordinatorinnen A und E treffen in weiten Bereichen Entscheidungen das Programm ihrer Gruppen betreffend und setzen es – im Fall von Koordinatorin E – auch ohne Konsultierung der Mitglieder durch. Koordinatorin A legt besonderen Wert auf die Unterstützung von Bildungsprozessen, ohne die Mitglieder vor die Wahl zu stellen, ob sie das Bildungsprogramm

durchführen möchten. Auch wenn Aktionsvorschläge von der Gruppe an sie herangetragen werden, so entscheidet sie letztendlich – wie auch Koordinatorin D in ihrer Gruppe – über die Durchführung. In diesen Bereichen handelt es sich somit mehr um Scheinpartizipation, als um echte Partizipation (s. Kapitel 1).

In Gruppe C wird der Aspekt der Entscheidungsmacht nicht explizit erwähnt. Er ist auch nicht Gegenstand der Wünsche, die die Mitglieder in Bezug auf den Koordinator äußern. Sie zweifeln offenbar seine Autorität nicht an, sondern erachten es für selbstverständlich, dass er gewisse Entscheidungen alleine trifft. Dies wird besonders in einem der Rollenspiele deutlich, als er droht, ein Mitglied aus der Gruppe auszuschließen ohne die anderen Mitglieder zu konsultieren (Ebene 1). Hinsichtlich des Programms wird ein Großteil der Entscheidungen gemeinsam während der wöchentlichen Gruppenversammlungen getroffen. Hier können die Mitglieder offensichtlich auch unter mehrere Optionen wählen.

Es wird deutlich, dass die unterschiedlichen Gruppen und Koordinator(inn)en verschiedene Rituale und Gewohnheiten aufweisen hinsichtlich der Bereiche, in denen Entscheidungen getroffen werden müssen. Es fällt schwer, Genaueres über Entscheidungsfindungsprozesse auszusagen, da die Studie keine hinreichenden Informationen liefert und es sich um äußerst facettenreiche Prozesse handelt. Auch kann nicht notwendigerweise von einem Prozess ausgegangen werden, der zu einem stetigen Anwachsen der Entscheidungs- und damit Verantwortungsübernahme der Gruppe führt. Vielmehr ist er fortlaufend Schwankungen unterlegen. Interessanterweise sagt die Verteilung der Entscheidungsmacht zwischen Koordinator(in) und Gruppe wenig über das (eigenständige) Funktionieren der Gruppe aus. So stimmt Gruppe C den teilweise sehr bevormundenden Verhaltensmustern ihres Koordinators zu, der Entscheidungen in weiten Bereichen selber fällt. Die Mitglieder haben jedoch nicht nur ein sehr aktives Selbstverständnis, sie sind auch bereit und fähig zur (zeitlich begrenzten) Übernahme der Verantwortung, wenn der Koordinator nicht anwesend ist.

Zum vierten Bereich des Modells, der Qualität der Aktion, liefert die Studie keine ausreichenden Anhaltspunkte.

Nun ist nicht Ziel und Fragestellung der Studie, den Erfolg oder Misserfolg der Koordinator(inn)en im Hinblick auf die Förderung von Partizipation und Selbstorganisation in ihren Gruppen zu messen. Die oben angeführte Auswahl an Prozessen lässt zudem die Schlussfolgerung zu, dass sich mit Hilfe des Stufenmodells lediglich dahingehende Tendenzen in Teilbereichen aufzeigen lassen. So wird an einigen Stellen deutlich, dass es sich im Gruppenalltag teils um Scheinpartizipation, teils um wirkliche Partizipation und auch Selbstorganisation handelt. Eine differenzierte Betrachtung des Gruppenalltags ist in jedem Fall notwendig. Trotzdem lassen sich in Bezug zu den Methoden und dem Kindheitsverständnis der Koordinator(inn)en vorsichtige Rückschlüsse ziehen.

6.7 Widersprüche zwischen Zielperspektiven und faktischer Umsetzung

Die aus den vorangegangenen Abschnitten bereits deutlich gewordenen Widersprüche zwischen den Zielperspektiven der Koordinator(inn)en und ihren faktischen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten weisen auf Kompetenz-Leerstellen der Koordinator(inn)en hin und können dazu dienen, Schlüsse für Qualifikationsanforderungen zu ziehen. Es wurde bereits erwähnt, dass die Koordinator(inn)en nicht die Möglichkeit einer formalen pädagogischen Ausbildung hatten oder haben. Daher ist die Frage von Interesse, wo und wie sie ihre Handlungsstrategien lernen und auf welche Verhaltensmuster sie bei der Ausübung ihrer koordinierenden Tätigkeit zurückgreifen. Die Tatsache, dass die teilnehmenden Koordinator(inn)en sehr unterschiedliche Haltungen und Handlungsstrategien vorweisen, lässt deutlich werden, dass sie nicht sämtliche ihnen zur Verfügung stehenden Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten als Koordinator(inn)en durch Trainings der Organisation erworben haben. Vielmehr orientieren sie sich an bestimmten Rollenkonzepten und greifen auf Strategien zurück, die sie in anderen Zusammenhängen erlernt haben, oder die in ihren Persönlichkeitsstrukturen begründet liegen. Auffällig ist beispielsweise, dass mit Ausnahme von Koordinatorin B alle Beteiligten in Teilbereichen und in stärkerer oder schwächerer Ausprägung eine traditionelle Lehrer(innen)rolle imitieren.

Interessant in diesem Kontext ist die Frage, inwieweit sich die Einstellungen und Handlungsstrategien der Koordinator(inn)en durch innerorganisatorische Trainings und Reflexionsstrukturen im Sinne des CRC erweitern lassen. Diese Frage wird besonders im Hinblick auf Koordinatorin E aufgeworfen, welche beinahe seit Gründung der Organisation als Koordinatorin des CRC tätig ist. Ihre theoretischen Kenntnisse hinsichtlich der Ziele und des gedanklichen Überbaus der Organisation sind nicht schwächer ausgeprägt als bei den anderen Teilnehmer(inne)n. Diesen theoretischen Überbau verknüpft sie allerdings mit ihren subjektiv und aus ihrem Kontext begründbaren Alltagstheorien und Vorannahmen, wodurch eine äußerst ambivalente Praxis entsteht. Ihre Haltung widerspricht dem subjektorientierten Ansatz – für sie sind Kinder schutz- und lernbedürftig – wodurch Empowerment-Prozesse im Keim erstickt werden. Die Handlungsstrategien, die sich von ihren Kindheitskonstruktionen und Einstellungen ableiten, sind autoritär und nicht geeignet, die Ziele der Organisation zu verwirklichen. Das Ziel der Selbstorganisation verkommt bei ihr zum Selbstzweck³³, indem eine übergeordnete Zielperspektive des sozialen Wandels und gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse zugunsten eines von der Koordinatorin selbst gesteckten Rahmens verdrängt wird. Dieser Rahmen überschreitet die Grenze der Gruppe nicht: Die Mitglieder sollen Kompetenzen erlernen, die es ihnen zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen, selber Koordinator(in) zu werden. Ein weiterer Widerspruch betrifft ihr Ziel, Fürsorge zu leisten. So möchte sie eine Mutterfigur, Vertrauensperson und Freundin der Mitglieder sein, doch ist offenbar in einer autoritären Lehrerrolle verhaftet. Sie greift in der Interaktion weitgehend auf vertraute Rollenbilder zurück, wie sie sich traditionellerweise zwischen Eltern und Kindern, Lehrenden und Lernenden gestalten. Diese Rollenbilder und -konstruktionen beeinflussen ihr Verhalten offensichtlich stärker, als die vom CRC vertretenen Werte sowie der subjektorientierte Ansatz mit all seinen Implikationen. Auch Koordinatorin D fällt auf traditionelles Lehrverhalten zurück wenn sie erklärt, dass sie den Mitgliedern bei Selbstorganisationsprozessen hilft, indem sie ihnen sagt, sie sollen sich vorstellen eine Autoritätsperson sei anwesend.

33 Die Kinder lernen sich organisieren, um innerhalb der Gruppenstrukturen aktiv gestaltend wirken zu können.

Eine möglichst weitreichende autonome Handlungsfähigkeit der Mitglieder zu erreichen benennt u.a. Koordinatorin B als Ziel, doch ist sie sich der Widersprüchlichkeit zu ihren faktischen Förderungsmaßnahmen bewusst. Sie sieht ihre Möglichkeiten in dieser Hinsicht als begrenzt an und beurteilt ihre Strategien nicht als erfolgreich in einem umfassenden Sinne. Nicht nur bei dieser Koordinatorin werden bezüglich Selbstorganisation fördernden Empowerment-Strategien Kompetenz-Leerstellen sichtbar, denen von Seiten des CRC entgegen getreten werden müsste. Dies kommt auch in Wünschen einiger Koordinator(inn)en nach Methodentrainings zur Stärkung der Gruppen explizit zum Ausdruck.

Deutliche Abweichungen zwischen den eigenen Zielperspektiven und faktischem Umsetzungsvermögen können bei Koordinatorin A hinsichtlich der Bewusstseinsbildung und Identifikation ihrer Mitglieder mit dem CRC gefunden werden (s. 6.6). Sie ist sich der Tatsache bewusst, dass die zahlreichen Mitglieder ihrer Gruppe keine oder nur marginale Kenntnisse der Kinderbewegung und ihrer Ziele haben. Sie versucht dies zu ändern, erzielt jedoch keine Erfolge mit ihrer Strategie. Sie ist offenbar auf Unterstützung von Seiten der Organisation angewiesen. Ein weiterer Aspekt, bei dem sich Koordinatorin A nicht in der Lage sieht, sich nach ihren Vorstellungen zu verhalten, betrifft das Zurückgreifen auf autoritäre Verhaltensmuster. Es wird deutlich, dass sie gerne ohne diese auskommen würde, aber aufgrund fehlender Alternativen die Gruppe zu koordinieren, greift sie doch darauf zurück.

Scheinbar fehlen innerhalb der Organisationsstrukturen u.a. selbst-reflexive und evaluierende Prozesse, welche die Koordinatorinnen unterstützen würden, das in den Workshops erlernte theoretische Wissen in die Praxis umzusetzen. Dies kommt auch in dem Wunsch der Koordinator(inn)en B und C nach mehr Professionalisierung durch monatliche ‚field-worker-Treffen‘ zum Ausdruck.³⁴ Sie wurden dazu genutzt, Probleme zu besprechen, sich auszutauschen über Strategien und Erfahrungen mit den Gruppen, um sich gegenseitig zu unterstützen. Allerdings bleibt offen, inwieweit durch solche oder andere Mechanismen die Einstellungen der Koordinator(inn)en beeinflusst

34 Zeitweise wurden solche Treffen durchgeführt, sie finden aber seit längerer Zeit nicht mehr statt (zum Zeitpunkt der Studie 2002).

werden können oder wie mit Haltungen umgegangen wird, die nicht den Grundsätzen der Organisation folgen.

Die aufgezeigten Widersprüchlichkeiten zwischen den Zielperspektiven und dem faktischen Umsetzungsvermögen der Koordinator(in-n)en, zeigen besonders bei Empowerment-Prozessen bezüglich autonomer Handlungsfähigkeit – methodische – Ratlosigkeit. Zwar hat diese Zielperspektive in keinem der Fälle Priorität, doch sind Versuche, Selbstorganisation zu fördern, erkennbar. Diese rufen teilweise sehr widersprüchliche Ergebnisse hervor. Weiterhin wurde deutlich, dass teilweise Schwierigkeiten bei der Implementierung und Durchführung von Programmen und Kampagnen des CRC auftreten. Andere deutlich gewordene Widersprüche betreffen die Bewusstseinsbildung³⁵ und das Zurückfallen auf bestimmte Rollenmuster³⁶.

6.8 Hinderungsgründe und fördernde Mechanismen für die autonome Handlungsfähigkeit von Kindern

Abschließend werden die wesentlichen Ergebnisse der Studie im Hinblick auf autonome Handlungsfähigkeit fördernde oder behindernde Mechanismen und Voraussetzungen in Form von Hypothesen zusammengefasst. Dabei steht die Handlungskompetenz der Gruppe und nicht einzelner Mitglieder im Vordergrund. Da es sich um eine Fallstudie sehr begrenzten Ausmaßes handelt, können die Ergebnisse lediglich Hinweise auf bestimmte Phänomene liefern, auf deren Grundlage die Hypothesen beruhen. Dabei werden hier keine grundsätzlich neuen Erkenntnisse zu Bildungs- und gruppendynamischen Prozessen geliefert – vieles beschreibt in dieser Hinsicht ‚altbekannte Phänomene‘ – doch lassen sich auf diese Weise für Organisationsformen wie der Kinderbewegung konkrete Schlüsse ziehen.

Hypothese 1: Homogene Interessenslagen der Mitglieder und eine starke – auf diese Interessen bezogene – Gruppenidentität fördern Selbstorganisationsprozesse; gleichermaßen behindern heterogene Interessens- und Zielvorstellungen diesen Prozess, solange nicht die

35 Vor allem Koordinatorin A.

36 Z.B. Koordinatorin E bei der Übernahme der Mutterrolle und Koordinatorin D, die trotz anderem Wunsch in der Lehrerinnenrolle verhaftet bleibt.

Möglichkeit zu konstruktiven Aushandlungsprozessen und Diskussionen innerhalb der Gruppen gegeben ist.

Phänomen: Die Konstellation von Gruppe B auf der einen und Gruppe C auf der anderen Seite macht dieses Phänomen sichtbar. Bei B spaltet sich die Interessenslage der Mitglieder in zwei Hälften (Jungen und Mädchen), während C gemeinsame Zielperspektiven und Interessenslagen benennt und diese versucht zu erreichen. So organisiert sich Gruppe C in dem Interesse, die Arbeit voranzubringen, sich gegenseitig zu helfen und gemeinsam etwas zu lernen. Gruppe B hingegen ist nur als Teilgruppe handlungsfähig, weil sie es nicht schafft, die Interessenskonflikte zwischen Jungen und Mädchen zu lösen d.h. durch Aushandlungsprozesse Kompromisse zu schließen.

Strategien: Die Entwicklung gemeinsamer Zielperspektiven und Stärkung der Gruppenidentität sind hier zunächst zu nennen. Wenn bestimmte gruppenspezifische Prozesse bekannt sind – wie bei Gruppe B der Interessenskonflikt zwischen Mädchen und Jungen – könnte darauf reagiert werden, indem den Jungen gesondert Aufgabenbereiche aufgezeigt werden. So hätten sie zumindest die Möglichkeit, aus ihrer passiven Rolle herauszukommen und aktiv – wenn auch in anderen Bereichen als die Mädchen – zu dem Gruppengeschehen beizutragen. Das Erleben ihrer eigener Kompetenz würde einen positiven Effekt auf ihr Selbstverständnis haben und die Voraussetzung schaffen, dass auf längere Sicht eine selbstständige Gruppenarbeit ohne Ausgrenzungsprozesse stattfinden könnte. Ein weiteres Element muss allerdings mit diesen Strategien einhergehen. Den Mitgliedern müssen Wege aufgezeigt werden, wie sie mit der von ihnen als negativ – weil Selbstorganisationsprozesse störend – wahrgenommenen Heterogenität der Gruppe umgehen können. Indem sie lernen, bei Interessenskonflikten durch Diskussionen Kompromisse auszuhandeln, werden sie wichtige Kompetenzen für den notwendigen Umgang mit Heterogenität erlangen. Das bedeutet, dass neben anderen Unterstützungsmaßnahmen die Förderung einer Diskussions-, Streit- und Verständigungskultur unbedingt notwendig ist.

Hypothese 2: Mangelnder Respekt der Mitglieder untereinander behindert Selbstorganisationsprozesse in erheblichem Ausmaß, während ein respektvoller Umgang – und damit für die Mitglieder die Sicherheit, sich in der Gruppe äußern zu können – solche Prozesse

fördert. Dabei spielt das Selbstverständnis der Kinder und das Kindheitskonstrukt der Koordinator(inn)en eine ursächliche Rolle.

Phänomen: Deutlich erkennbar verhindert in Gruppe A, D und E die Nicht-Anerkennung von Handlungskompetenzen der Mitglieder untereinander die Entwicklung autonomer Handlungsfähigkeit. Das geht in jedem der Fälle mit einer Fixierung auf den Koordinator als die Autoritätsperson einher. Die Kinder gehen nicht davon aus, dass sie voneinander lernen können, sondern die Lehrer(innen)rolle hat alleine die Koordinator(in) inne. Dieses Selbstverständnis spiegelt sich in weiten Bereichen in dem Kindheitsverständnis ihrer jeweiligen Koordinator(inn)en.

Interessanterweise zeigt Gruppe C zwar eine ähnliche Struktur bezüglich des Koordinators als Autoritätsperson, doch gehen die Mitglieder davon aus, dass sie ebenso voneinander lernen. Der Koordinator betont das Potential der Kinder und erkennt ihr Subjektsein an.

Strategien: Notwendige Voraussetzung für die Eigenständigkeit der Gruppen ist ein subjektorientiertes Verständnis von Kindsein und Kindheit von Seiten der Koordinator(inn)en. Solange sie die Werte und Inhalte des CRC nicht verinnerlicht haben, werden sie nicht in der Lage sein, den Mitgliedern das Vertrauen zu schenken, sich aktiv mit ihren Lebensverhältnissen auseinandersetzen zu können, wenn die nötigen Strukturen geschaffen sind. Mit Hilfe des Child-to-Child-Ansatzes können Prozesse gefördert werden, die das Selbstverständnis der Kinder positiv beeinflussen und ein respektvolleres Umgehen miteinander unterstützen. Dazu zählen das Erleben eigener Kompetenz sowie das Lernen von und mit Gleichaltrigen (vgl. Gruppe C). Für diesen Zweck ist es förderlich, den Mitgliedern Verantwortung zu übertragen und wenn nötig Unterstützungsmaßnahmen für das Child-to-Child-Lernen bereitzustellen.

Hypothese 3: Ein festgelegtes Programm bzw. eine konkrete Aufgabenstellung und klare Gruppenstrukturen bezüglich der Rollenverteilung innerhalb der Gruppe sind für eigenständige Organisationsprozesse förderlich.

Phänomen: Bei Gruppe D wird deutlich, dass ihr keine eigenständigen Organisationsprozesse möglich sind, weil sämtliche Mitglieder versuchen, die Leitung der Gruppe zu übernehmen und damit das

Programm zu bestimmen. Gruppe B und C verweisen auf das demokratisch gewählte leitende Gremium der Gruppe und erklären es für verantwortlich, die Aufgaben des Koordinators bei dessen Abwesenheit zu übernehmen. Eine Hierarchisierung der Gruppe ist zwar kein Garant für erfolgreiche Organisationsprozesse – oft zeigte sich in den Ergebnissen Überforderung der einzelnen Mitglieder – jedoch wirkt es sich bei den untersuchten Gruppen unterstützend aus. Gleichzeitig hilft es der Gruppe (s. B und C), wenn das Programm feststeht, bzw. sie mit konkreten Aufgabenstellungen konfrontiert sind.

Strategien: Gruppe C bespricht beispielsweise einmal pro Woche zusammen mit dem Koordinator das Programm für die folgende Woche. Falls der Koordinator einen Tag nicht anwesend sein kann, wird festgelegt, womit sich die Gruppe beschäftigen wird. Für jeden Tag werden in einem Protokollbuch der Verlauf des Treffens und die Aktionen festgehalten. Dies zeigt sich in Gruppe C als motivierendes Element. Die Mitglieder wissen, welche Aktivitäten sie an welchem Tag erwarten, wodurch sie nicht bei jedem Treffen auf Instruktionen des Koordinators warten bzw. über das Programm verhandeln müssen. Außerdem werden sie an dem Planungsprozess beteiligt. Das leitende Gremium der Gruppe kann durch Kompetenztrainings unterstützt werden. Auf die demokratisch durchgeführten Wahlen für die Besetzung dieses Gremiums muss Wert gelegt werden, damit sich alle Gruppenmitglieder in dem Ergebnis wieder finden können und die Leitung akzeptieren. Auch sollten den Ko-Koordinatoren so viel Verantwortung und Kompetenzbereiche wie möglich bei Anwesenheit des Koordinators übertragen werden.

Eine solche hierarchische Strukturierung der Gruppe verhindert basisdemokratische Organisationsprozesse und muss daher nicht notwendigerweise als Ziel definiert werden. In dem Kontext der teilnehmenden Gruppen sollte sie allerdings in ihrer unterstützenden Funktion nicht unterschätzt werden.

Hypothese 4: Das methodische Vorgehen der Koordinator(inn)en kann dem Empowerment-Prozess förderliche autoritäre und bevormundende Elemente beinhalten, wenn sie mit einer subjektorientierten Haltung einhergehen.

Phänomen: Diese Hypothese stützt sich auf die Ergebnisse von Koordinator und Gruppe C. In weiten Teilen auf autoritäre, traditionelle Lehrerbilder zurückgreifend hat der Koordinator ein perspektivisches Bewusstsein und hohes Selbstwertgefühl bei seinen Mitgliedern geschaffen. Das Gegenbeispiel dazu betrifft Gruppe und Koordinatorin E. Sie greift ebenfalls auf autoritäre Verhaltensmuster zurück und erzielt offenbar damit keine nennenswerten Empowerment-Prozesse. Wie in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde, liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen beiden Koordinator(inn)en in ihrem Kindheitsverständnis. Dies legt nahe zu vermuten, dass auch die Ausprägungen autoritären Verhaltens unterschiedlich einzustufen sind. Wenn das Ausüben von Autorität, wie bei Koordinator C, nicht mit herabsetzenden Praktiken einhergeht – die mit seiner subjektorientierten Haltung nicht vereinbar wären – können autoritäre Teilelemente in dem gegebenen Kontext nützlich sein. Wenn allerdings diese subjektorientierte Haltung – wie bei Koordinatorin E – nicht vorhanden ist, muss sie als negativ eingestuft werden: Das Selbstwertgefühl der Kinder ist gering und die Mitglieder schätzen sich untereinander nicht.

Strategien: Das Phänomen legt nahe, dass nicht so sehr die Methoden der einzelnen Koordinator(inn)en entscheidend sind, sondern ihre Haltung und ihr Kindheitsverständnis. Demzufolge sind zunächst Bewusstseinsbildungsprozesse nötig und Methodendiskussionen erst an zweiter Stelle.

Hypothese 5: Selbstreflexive Elemente und Evaluationsmaßnahmen sind für die freiwilligen Koordinator(inn)en und auch die Mitarbeiter(inn)en des CRC wichtig und für ihre Professionalisierung nötig.

Phänomen: Der Wunsch nach regelmäßigem Austausch der ‚Field Worker‘ in Form von monatlichen Meetings wurde von zwei der teilnehmenden Koordinator(inn)en explizit erwähnt. Sie bemängeln die gegenwärtige Situation, in der nicht über Probleme gesprochen wird und sich die Koordinator(inn)en nicht genügend gegenseitig unterstützen. Die Vermutung liegt nahe und wurde in der Fallstudie unterstrichen, dass vom CRC angebotene Workshops und Seminare als Fortbildung nur partiell eine Professionalisierung leisten können. Die Rezeption des Gelernten von Seiten der Koordinator(inn)en ist

äußerst unterschiedlich wie auch ihre Möglichkeiten, das Gelernte im Sinne des CRC in die Praxis umzusetzen.

Strategien: Begleitende Selbstreflexions- und Evaluationselemente – wie sie von einzelnen Koordinator(inn)en gefordert werden – sind dringend notwendig, um gewisse Qualitätsstandards sicher zu stellen. Die zur Verfügung stehenden methodischen Ansätze müssten zunächst daraufhin geprüft werden, welche Mechanismen in dem gegebenen Kontext durchführbar und von Nutzen wären.³⁷

Hypothese 6: Die Aufgabenfelder der Koordinator(inn)en müssen sich an den Grenzen der faktischen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten der Gruppen orientieren, damit die Förderung von Selbstorganisation begünstigt wird. Konstituiert sich das Aufgabenfeld unabhängig von den eigenständigen Handlungskompetenzen der Gruppen, führen Selbstorganisationsprozesse zu Misserfolgen (zu wenig Unterstützung) oder können nicht hinreichend geübt werden (zuviel Unterstützung).

Phänomen: Wie die Beispiele in 6.1.3 verdeutlichen, erscheint der Umfang des Aufgabenfelds – vor allem bei Koordinatorin A – wenig Raum für eigenständige Handlungsspielräume der Mitglieder zu lassen. Die Grenzen der Eigenständigkeit werden kaum sichtbar, da die Koordinatorin sich von vorneherein für annähernd alle Bereiche der Gruppenleitung verantwortlich fühlt und den Mitgliedern wenig Verantwortung überträgt. Bei den Gruppen B und D hingegen sind durch Misserfolge bei Selbstorganisationsprozessen die Grenzen der eigenständigen Handlungsfähigkeit zu erkennen. Um die Möglichkeiten der Gruppen zu erweitern und die Grenzen zugunsten mehr Kompetenz bei Selbstorganisationsprozessen zu verschieben, sind bei Koordinatorinnen B und D Versuche erkennbar, an den ‚kritischen‘ Stellen anzusetzen und Handlungsperspektiven zu eröffnen.

37 Die Notwendigkeit, bei dieser Frage kontextuelle Bedingungen zu berücksichtigen, scheint dringend gegeben. Damit meine ich beispielsweise die Tatsache, dass die Koordinator(inn)en nicht in Anwesenheit des CRC-Leiters Probleme ansprechen würden, wie in einigen informellen Gesprächen mit Koordinator(inn)en selber versichert wurde. Die Ursachen dieses Phänomens sind sicherlich vielschichtig (zumindest kann es nicht auf die Verhaltensweise des Leiters reduziert werden) und könnten in ihrem Kontext begründet liegen.

Strategien: Den Koordinator(inn)en müssen Kompetenzen vermittelt werden, die es ihnen ermöglichen, auf den prozesshaften Charakter von Selbstorganisationsprozessen einzugehen und ihre Aufgabenfelder flexibel den Grenzen der Eigenständigkeit der Gruppen anzupassen. Dazu sind zum einen analytische Instrumente (beispielsweise zum Verstehen von gruppendynamischen Prozessen aber auch anderen möglichen Hinderungsfaktoren) und zum anderen konkrete methodische Kompetenzen zur Förderung von Selbstorganisation vonnöten.³⁸

38 Bei Koordinatorin B zeigte sich beispielsweise, dass sie sich der Gruppendynamik zwar bewusst war, sie aber keine Möglichkeit hatte, darauf zu reagieren. Anhand solcher konkreten Beispiele, wie sie sich überall in der Praxis finden lassen, ließen sich Wege aufzeigen, die zu mehr eigenständiger Handlungskompetenz der Gruppe führen könnten

Fazit

Die vorgelegte Fallstudie liefert Hinweise auf Rollenbilder und Aufgabenfelder einzelner Koordinator(inn)en in der südafrikanischen Kinderbewegung. Ausgehend von der Zielperspektive des CRC, eine soziale Bewegung von Kindern zu fördern und zu unterstützen, wurden den Fallbeispielen theoretische Vorannahmen zur Förderung eigenständiger Handlungsfähigkeit von Kindern vorangestellt. Die hier dargelegten Ergebnisse werfen eine Vielzahl neuer Fragestellungen auf und bieten Anknüpfungspunkte für weitere Studien. Oftmals konnte im Rahmen dieser Arbeit keine tiefergehende Untersuchung einzelner Aspekte geliefert werden, auch wenn das Datenmaterial für weitere Analysen vielfältige und interessante Perspektiven bietet.

Für die Praxis der einzelnen Koordinator(inn)en und Kindergruppen stellten sich in der Fallstudie sehr unterschiedliche Ergebnisse ein. Es wurde zunächst deutlich, dass für die Koordinator(inn)en unterstützende Empowerment-Strategien unbedingt nötig sind, um ihre Tätigkeit für die Kindergruppen im Sinne des CRC fruchtbarer werden zu lassen. Die Disparitäten zwischen den Handlungs- und Verhaltensmustern der einzelnen Koordinator(inn)en, lassen darauf schließen, dass die vom CRC angebotenen Fortbildungsmaßnahmen für die Koordinator(inn)en keine umfangreiche Qualitätssicherung gewährleisten. Offensichtlich haben die einzelnen Koordinator(inn)en sehr unterschiedliche Möglichkeiten, die vom CRC bereitgestellten bewussteinbildenden und verhaltensrelevanten Angebote aufzunehmen und in ihre Handlungsstrategien sowie Verhaltensweisen mit einzubeziehen. Die Frage, wie von Seiten des CRC in angemessener Weise damit umgegangen werden kann, muss offen bleiben.

Weiterhin konnte ich mich in dieser Untersuchung partiell der Frage annähern, auf welche – durch die Koordinator(inn)en bereitgestellten – Empowerment-Prozesse, bestimmte Handlungskompetenzen und Verhaltensmöglichkeiten der Kindergruppen zurückzuführen sein könnten. Die vom CRC intendierten Prozesse zur Förderung von Bewussteinbildung und Selbstorganisation sind bei den teilnehmenden Gruppen in sehr unterschiedlicher Intensität wieder zu finden. Bei

der Datenerhebung waren wir mit fünf derartig verschiedenen Gruppenrealitäten und -praktiken konfrontiert, dass eine gemeinsame Basis kaum zu identifizieren war. Dies bot Anlass zu der Frage, inwieweit sich Wirkungszusammenhänge zwischen den Handlungsstrategien bzw. Verhaltensweisen der Koordinator(inn)en und der Situation der jeweiligen Gruppe – also den Verhaltensmöglichkeiten der Mitglieder – aufzeigen lassen. Die Studie liefert dazu einige Hinweise, vernachlässigt jedoch andere auf die Gruppen einwirkenden Einflussfaktoren (beispielsweise die individuelle Situation der Mitglieder, ihr Eingebundensein in andere soziale oder religiöse (Lern-)Gemeinschaften).

Rückblickend auf die in Kapitel 1 skizzierte Ontogenese aus Sicht der Kritischen Psychologie, kann davon ausgegangen werden, dass die Kindergruppen eine Ersatzinstanz für den familiären Nahbereich darstellen, über den sich Kinder zunächst die Welt erschließen. Darüber hinaus bietet die Gruppe über die Programme und Kampagnen des CRC soziale Erfahrungen, die die Kinder unterstützen, ihr Handeln in den gesellschaftlichen Kontext einzuordnen. Dadurch lernen sie, nach Holzkamp, das ‚Sich-bewusst-verhalten-können-zu‘ gesellschaftlichen Prozessen. Ihr Möglichkeitsraum wird erweitert. Mit Hilfe dieser Unmittelbarkeitsüberschreitung wird Eigenständigkeit gefördert und Abhängigkeiten in Bezug auf – in diesem Kontext ohnehin mangelnde – Orientierungsmuster aus dem Nahbereich werden relativiert.

Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass jede der teilnehmenden Gruppen in unterschiedlicher Weise und Intensität von der Unterstützung ihres Koordinators oder ihrer Koordinatorin abhängig ist. Dabei kam deutlich zum Ausdruck, dass die Koordinator(inn)en eine wichtige und nicht zu missende Bezugsgröße für die Gruppen darstellen und umgekehrt, die Koordinator(inn)en größtenteils eine emotionale Verbundenheit mit den Mitgliedern ihrer Gruppe bekundeten. So rückt das Ziel der Förderung von Selbstorganisationsprozessen zugunsten intensiver und bedeutsamer Beziehungen zwischen Koordinator(inn)en und Kindergruppen teilweise in den Hintergrund und erscheint in diesem Kontext gewissermaßen als Paradox. Im Hinblick auf die im ersten Kapitel skizzierten theoretischen Ansätze sozialer Aktion mit und von Kindern werden Fragen hinsichtlich des Autonomieanspruchs von Kinderbewegungen aufgeworfen. In der Praxis der

südafrikanischen Kinderbewegung zeigt sich, dass sie Unterstützung von Erwachsenen – in größerem oder kleinerem Ausmaß – von den Mitgliedern der Kinderbewegung gewollt wird und für sie wichtige Orientierungsmuster liefern kann. Die Vorbildfunktion der erwachsenen und jugendlichen Unterstützer(innen) wird besonders im Hinblick auf das Ziel der Wertevermittlung relevant. Da das Umfeld der Kinder ihnen weitgehend Werte vermittelt, die denen der Kinderbewegung entgegenstehen, bilden die erwachsenen und jugendlichen Koordinator(inn)en wichtige Sicherheiten. So zeigte sich in den Ergebnissen, dass die unterstützende Vorbildfunktion der erwachsenen und jugendlichen Koordinator(inn)en nötig ist, da die Kinder den herrschenden Werten kaum vollkommen eigenständig etwas entgegenzusetzen können. Der Autonomieanspruch an die Kindergruppen rückt zugunsten einer gemeinsamen Organisierung von Erwachsenen und Kindern in den Hintergrund. So können uns einige der dargelegten Ergebnisse darauf hinweisen, dass Fallstudien dieser Art für die Theoriebildung unbedingt notwendig sind, um nicht in erwachsenenzentrierte, möglicherweise ideologisch beeinflusste Theorien sozialer Kinderbewegungen zu verfallen.¹

Durch die Fokussierung der Fallstudie auf die Rolle der erwachsenen Koordinator(inn)en und Selbstorganisationsprozesse unter Kindern, finden einige wesentliche Aspekte der südafrikanischen Kinderbewegung in der Untersuchung kaum Beachtung. Dies betrifft beispielsweise die strukturelle Ebene der Organisation mit ihren partizipativen und selbstorganisatorischen Elementen, die in der theoretischen Betrachtung im ersten Kapitel eine Rolle spielen. Auch kommen die Erfolge der CRC-Programme und -Kampagnen hinsichtlich Bewusstseinsbildung und sozialem Wandel sowohl innerhalb der Gruppen als auch in ihren Schulen und Communities, nicht hinreichend zum Ausdruck. Beispielsweise sind die Unterstützungsstrukturen durch die Gruppe und das dort stattfindende soziale Lernen sowie das Erleben der eigenen Kompetenz zur Gestaltung und Veränderung des eige-

1 Ich möchte damit nicht in Frage stellen, dass die autonome Handlungsfähigkeit und die dazugehörige eigenständige Entscheidungs-, Bewusstseins- und Meinungsbildungs-Fähigkeit das höchste Maß an gesellschaftlicher Partizipation von Kindern sicherstellt und daher anzustreben ist. Unter der Zielperspektive des sozialen Wandels werden allerdings auch andere Aspekte bedeutsam, die eine Revision der möglicherweise zu einseitigen Theorie anraten.

nen Lebensumfeldes gemeint. Das Selbstwertgefühl der Mitglieder, ihr politisches Bewusstsein und Vertrauen in ihre Rolle als Aktivisten, konnte ich besonders während der Treffen des Kinderrats in beeindruckender Weise erleben.

Hinsichtlich des pro-aktiven Ansatzes der südafrikanischen Kinderbewegung, liefert die Arbeit Hinweise auf mögliche Vor- und Nachteile. Für Selbstorganisationsprozesse scheint eine homogene Gruppe mit ähnlichen Interessen und konkreten Zielen (zum Beispiel arbeitende Kinder, die bestimmte Rechte gegenüber ihren Arbeitgebern durchzusetzen suchen) bessere Voraussetzungen aufzuweisen. Andererseits haben die Kinder in der südafrikanischen Kinderbewegung die wichtige Möglichkeit, in dem Umfeld einer heterogenen Gruppe und Organisation soziale/interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. Ambivalenter könnte sein, dass der pro-aktive Ansatz nicht vorsieht, auf Probleme und Benachteiligungsformen einzugehen, mit denen die Kinder individuell in ihrem Alltag konfrontiert sind. Dies ist sicherlich ein pragmatisches Vorgehen, das ein positives Vorschreiten der Gruppe hinsichtlich der Programme und Bewusstwerdungs-Kampagnen begünstigt und gleichzeitig die Opferperspektive auf Kinder verhindert. Die Praxis der teilnehmenden Gruppen lässt darauf schließen, dass im allgemeinen das individuelle ‚Gepäck‘ eines jeden Kindes in den Gruppen tatsächlich weitgehend ausgeblendet wird. Dieses Vorgehen wirft jedoch auch Fragen in Bezug auf – ungewollte – Ausgrenzungsprozesse auf. Das betrifft vor allem Kinder, die in besonders schwerwiegender Weise von sozialen Problemen betroffen sind, beispielsweise auf der Straße leben, arbeiten, ohne jegliche familiäre Unterstützung auskommen müssen, missbraucht werden oder unmittelbar von AIDS betroffen sind. Ob diese Kinder den Weg in eine der Gruppen finden und die dort angebotenen Strukturen unter Ausblendung der eigenen belastenden Situation wahrnehmen können? Die Praxis einzelner Koordinator(inn)en lässt deutlich werden, dass sie die individuelle Situation der Kinder nicht vollständig ausblenden können bzw. es auch nicht wollen. In ihrem Selbstverständnis lassen sich fürsorgliche Elemente, psychosoziale Hilfe und emotionale Unterstützung für die Individuen als Teil des selbstverstandenen Aufgabenfeldes wieder finden. Dabei zeigen sich allerdings nicht alle von ihnen in der Lage, diese Rolle auch faktisch zu erfüllen. Um die Koordinator(inn)en an dieser Stelle zu unterstüt-

zen, müsste zunächst eine Diskussion über diesen Rollenwiderspruch angeregt werden. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass die pro-aktive Theorie keine geeigneten Erklärungsmuster in diesem Bereich bietet, wenn sie unter Ausblendung wichtiger Faktoren lediglich darauf beharrt, Selbstorganisationskompetenz zu fördern und die Kinder als soziale Akteure anzuerkennen. Damit soll nicht der Ansatz des Organisationsmodells C in Frage gestellt werden; vielmehr erscheint es notwendig und legitim, auch Elemente anderer Organisationsansätze² mit einzubeziehen, zumal wenn die Subjekte der Aktion dies einfordern.

So lässt sich abschließend feststellen, dass bei einer Kinderbewegung nicht notwendigerweise die Zielperspektive im Vordergrund stehen muss, die Kinder durch weitestgehende Autonomie von Erwachsenen eigenständig handlungsfähig werden zu lassen. Die vorgelegte Fallstudie zeigt, dass ein subjektorientierter Umgang mit Kindern der erste Schritt hin zu sozialem Wandel ist. Es geht mitnichten darum, Erwachsene aus ihrer Verantwortung für die Kinder zu entlassen. Vielmehr wird eine andere Verantwortungsanforderung an Erwachsene formuliert: Kinder an gesellschaftlichen Prozessen partizipieren zu lassen und sie als Akteure anzuerkennen, anstatt sie betreffende Entscheidungen über ihre Köpfe hinweg zu fällen. Im Hinblick auf die südafrikanische Kinderbewegung wurde deutlich, dass Empowerment-Prozesse – besonders durch Bewusstseinsbildung – bei erwachsenen Koordinator(inn)en und Gruppenmitgliedern parallel verlaufen müssen. Daher sprechen die Ergebnisse für ein gleichzeitiges Organisieren von Erwachsenen und Kindern.³ Auf der Ebene der Erwachsenen ist hier besonders ein regelmäßiger und offener Austausch der Koordinator(inn)en untereinander wichtig, der sowohl selbstbezogene als auch auf die Gruppen bezogene Empowerment-Prozesse fördern könnte.

Diese Arbeit hat versucht, Unterstützungsformen einiger Helfer(innen) in der Kinderbewegung genauer zu betrachten, um Hypothesen in Bezug auf Mechanismen aufzustellen, die Selbstorganisation fördern

2 Gemeint sind die Modelle A (Fürsorge) und B („Umgehen mit der Situation“).

3 Die Ergebnisse der Studie bezüglich der Rolle von Koordinator(inn)en, treffen in vielen Bereichen mit der in Kapitel 1 skizzierten Rolle der ‚urban animators‘ (s. 1.6) überein.

bzw. behindern. Die in der Untersuchung sichtbar werdenden Leistungen einzelner Kinder(gruppen) und Koordinator(inn)en sprechen für sich. Das Aufzeigen von Schwachstellen – auf der strukturellen oder individuellen Ebene – ist mit dem aufrichtigen Wunsch verbunden, der Entwicklung der Organisation und damit der Kinderbewegung in Südafrika dienlich zu sein. Ich freue mich auf weitere Auseinandersetzungen und eine lange Zukunft mit allen, die helfen wollen, die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern zu erweitern und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Potenziale als Aktivisten für sozialen Wandel zu entfalten.

Literatur

- Alexander, Neville/Helbig, Ludwig: Schule und Erziehung gegen Apartheid. Befreiungspädagogik in Südafrika. isp-Verlag Frankfurt/M 1988
- Ashley, Brian: THEMBA für TINA. Wege zu einer Neuen Internationalen Allianz. In: Blätter des Informationszentrums 3. Welt Freiburg, Juli 2000, S. 10-11
- Bendit, René/Heimbucher, Achim: Von Paolo Freire lernen – ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit; Juventa Verlag München 1977, 3. Auflage (1985)
- Children's Resource Centre: Building...The Children's Movement. A Children's Resource Centre Manual. Cape Town 1989
- Cropley, Arthur J.: Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung; Verlag Dietmar Klotz, Eschborn 2002
- Dabisch, Joachim: Paolo Freire. In: Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. IKO Verlag Frankfurt a.M./London 2002, S. 85-87
- Datta, Asit. (Hg.): Julius Nyerere: Reden und Schriften aus drei Jahrzehnten. Bad Honnef 2001
- Flick, Uwe: An Introduction to Qualitative Research. Sage Publications Ltd.; London, 1998
- Freire, Paolo: Pädagogik der Unterdrückten – Bildung als Praxis der Freiheit; Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek 1973
- Gaytán, Angel: Protagonismus der Kinder als ein sozialer Prozess. Ein Vorschlag aus Guatemala. In: Liebel, M./Overwien, B./Recknagel, A. (Hg.): Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. IKO Verlag Frankfurt, 1999
- Gronemeyer, Reimer: So stirbt man in Afrika an AIDS. Warum westliche Gesundheitskonzepte in Afrika versagen. Eine Streitschrift. Brandes & Apsel Frankfurt a.M., 2001

- gruppe demontage: Von der nationalen zur sozialen Befreiung? Bewegungen im Süden und ihre Transformationsprozesse. In: iz3w Sonderheft: Gegenverkehr. Soziale Bewegungen im globalen Kapitalismus; 9/2001 S. 11-14
- Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa Verlag Weinheim und München, 2000
- Hernández, Berenice/Azzellini, Dario: Was tun, wie solidarisch sein? Keine Bewegung ohne Bewegung. In: Blätter des Informationszentrums 3. Welt Freiburg; Sonderheft: Gegenverkehr. Soziale Bewegungen im globalen Kapitalismus; 9/2001 S. 58
- Holderness, Bill: HIV/AIDS and Education: Implications and Responses. ILISO5(1), Februar 2001
- Holt, John: Escape from Childhood. New York 1994
- Holzcamp, Klaus: Grundlegung der Psychologie. Campus, Frankfurt/M 1983
- Holzcamp, Klaus: Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Argument Verlag Hamburg/Berlin, 1997
- Herriger, Norbert: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung; W. Kohlhammer GmbH Stuttgart Berlin Köln, 2002
- Inkota-Brief zum Nord-Süd-Konflikt und zur konziliaren Bewegung: Soziale Bewegungen. Heft 123 März 2003
- Lamnek, Siegfried: Gruppendiskussion. Theorie und Praxis; Weinheim 1998
- Liebel, Manfred/Overwien, Bernd/Recknagel, Albert (Hg.): Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. IKO Verlag Frankfurt/London 1999a
- Liebel, Manfred: Children, Work and Education. Working Children's Protagonism, Children's Rights and the outline of a Different Childhood. A Comparative Reflection on the Discourses in Latin America and the 'First World'. Conference Paper, IREWOC Workshop, Amsterdam, 15.-17. 11. 1999b

- Liebel, Manfred: Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder; in verschiedenen Kulturen und Kontinenten. IKO Verlag Frankfurt/London 2001a
- Liebel, Manfred/Overwien, Bernd/Recknagel, Albert (Hg.): Working Children's Protagonism. IKO Verlag Frankfurt/London 2001b
- Liebel, Manfred: Educación Popular und befreiungspädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen in Lateinamerika. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. IKO Verlag Frankfurt/London, 2002
- Van de Loo, Marie-José/Reinhart, Margarete (Hg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten. Trickster Verlag München, 1993
- Marvakis, Anastasios: Der weiße Elefant und andere nationale Tiere. In: Holzkamp, Klaus (Hg.) Forum Kritische Psychologie Bd. 35: Konstruktionen von Fremdheit. Argument Verlag Hamburg 1995, S. 67-86
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz Verlag Weinheim und Basel 2002, 5. Auflage
- medico-Projektgruppe real life economics: Real Life Economics. Perspektiven der Globalisierung und der internationalen Solidarität. In: Blätter des Informationszentrums 3. Welt Freiburg; Sonderheft: Gegenverkehr. Soziale Bewegungen im globalen Kapitalismus; 9/2001 S. 7-10
- medico-Projektgruppe real life economics: Am Anfang steht das Überleben. Selbstorganisation und Alltagsökonomie in Südafrika. In: Blätter des Informationszentrums 3. Welt Freiburg; Sonderheft: Gegenverkehr. Soziale Bewegungen im globalen Kapitalismus; 9/2001 S. 19-20
- Melber, Henning (Hg.): Namibia. Grenzen nachkolonialer Emanzipation. Brandes & Apsel Frankfurt/M. 2003
- Miller, Tilly/Pankofer, Sabine (Hg.): Empowerment konkret. Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der Praxis. Lucius und Lucius Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart 2000

- Miranda, Ilse: Wie der Protagonismus von Kindern ermöglicht werden kann. Pädagogische Überlegungen aus Bolivien. In: Liebel, Manfred/Overwien, Bernd/Recknagel, Albert (Hg.): Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. IKO Verlag Frankfurt/London 1999
- Niedrig, Heike: Mehrsprachige Erziehung als befreiungspädagogisches Konzept in Südafrika nach der Apartheid. In: Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. IKO Verlag Frankfurt a.M./London 2002, S. 153-167
- Noormann, Harry: ‚Menschen können nur sich selbst entwickeln.‘ Anmerkungen zu Nyereres Vorstellungen von Bildung und Entwicklung. In: Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. IKO Verlag Frankfurt a.M./London 2002, S. 127-141
- Olk, Thomas: Kindheit im Wandel. Eine neue Sicht auf Kindheit und Kinder. In: Prengel, Annedore (Hg.): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik; S. Juventa Verlag Weinheim und München 2003, S. 103-123
- Renner, Erich/Seidenfaden, Friz (Hg.): Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse. Bd. 1: Afrikanische Welt, asiatische Welt. Beltz Deutscher Studien Verlag Weinheim 1997
- Richter, Rudolf, 1997: Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Jg. 22, Heft 4, S. 74-98
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim, 1991
- Röhrs, Hermann/Lenhart, Volker (Hg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt/Main 1994
- Rucht, Dieter: Was sie sind und was sie werden. Soziale Bewegungen wollen Gesellschaften verändern. Das macht sie zum Kapital der Bürgergesellschaft. In: INKOTA-BRIEF: Soziale Bewegungen. 31 Jahrgang; Berlin, 3/2003 Heft 123 S. 8-9

- Scherr, Albert: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Juventa Verlag Weinheim und München 1997
- Schibotto, Giangi: Die soziale Aktion mit arbeitenden Kindern und Jugendlichen. Von der empirischen Beschreibung zu theoretischen Modellen. In: Liebel, Manfred, Overwien, Bernd. Recknagel, Albert: Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. IKO Verlag Frankfurt a. M. 1999, S. 175-195
- Scholz, Gerold: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen, 1994
- Solomon, Marcus: The Children's Movement of South Africa. Conference Paper, IREWOC Workshop, Amsterdam, 15.-17. 11. 1999
- South African Human Rights Commission: Towards the development of a focal point for children in the SAHRC. Booklet Three, November 2000
- Stock, Christian: Gegenverkehr. Fortschritte und Fallstricke sozialer Bewegungen. In: Blätter des Informationszentrums 3. Welt Freiburg; Sonderheft: Gegenverkehr. Soziale Bewegungen im globalen Kapitalismus; 9/2001 S. 4-6
- Terenzio, Fabrizio: From Projects for Children via Projects with Children to Children's Trade Unions. Description of a Development in Africa. In: Liebel, M/Overwien, B./Recknagel, A.: Working Children's Protagonists. Social Movements and empowerment in Latin America, Africa and India. IKO Verlag Frankfurt/London, 2001
- Wittek, Simone: Was Kinder alles können: Community-work für und mit Kindern in Südafrika – eine Studie. Children's Resource Centre, 1997
- Wolter, Udo: Politik im Wartestand. In: iz3w Sonderheft: Gegenverkehr. Soziale Bewegungen im globalen Kapitalismus; 9/2001 S. 59

- Websites:
- www.childrensmovement.org.za
- www.townshipcrawling.com
- www.childrenfirst.org.za
- www.tdh.de
- www.medico.de.de
- www.sodi.de
- www.townshipcrawling.com
- www.aids.org.za

- Zeitungsartikel:
- Caelers, Di/Johns, Lynette: Violence and AIDS reap harvest of young lives. Cape Argus (www.childrenfirst.org.za) 2002
- Keeton, Claire: Spectre of AIDS haunts starving region. Sunday Times, 24.11.2002
- Kindret, Jaspreet: Most rapists go unpunished, says report. Mail&Guardian, 15.11.2002
- Mametse, Dikato: A long wait for welfare. Mail&Guardian, 22.-28.11.2002
- Schäfer, Rita: Der lange Schatten der Apartheid. Frankfurter Rundschau, 25.11.2000
- Shillinger, Kurt: Falling through the cracks. Mail&Guardian, 15.-21.11.2002

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
 - 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html)
 - 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
 - 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
 - 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
 - 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
 - 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
 - 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
 - 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
 - 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
 - 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
 - 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
 - 13 Iris Gereke / Rolf Meinhard / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00
- b.w.

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S. ISBN 3-8142-0940-0 € n.n.
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224S. ISBN 3-8142-0948-6 € n.n.
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Looperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16.Januar bis 7.Februar 2003), 2005, 210 S. ISBN 3-8142-0939-7 € n.n.