



Hartmut Wedekind / Michael Schmitz

Wenn das Schule macht ...

- Partizipation in der Schule

Baustein C 2.1

Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. (www.kinderpolitik.de)

Entwicklung und wissenschaftliche Leitung:
Professor Dr. Waldemar Stange, Leuphana-Universität Lüneburg

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Schulische Partizipation in der Geschichte – ein kurzer Überblick.....	3
2.1 Partizipation in der Reformpädagogik.....	4
2.2 Schulische Partizipation in jüngeren und jüngsten Bildungsdebatten der Bundesrepublik Deutschland: drei Schlaglichter	5
3. Konventionelle Repräsentationsformen schulischer Partizipation	7
4. Was bedeutet Partizipation in der Schule?	9
4.1 Annäherung: Stufen der Partizipation	9
4.2 Versuch einer Begriffsklärung: wesentliche Elemente von Partizipation. 11	
4.3 Eine Gratwanderung: zwischen Ermöglichung von und Erziehung zu Partizipation	14
4.4 Kinder und Jugendliche können partizipieren.....	16
5. Ziele und Funktionen schulischer Partizipation	18
6. Anstelle einer Zusammenfassung: Stolpersteine auf dem Weg zur Partizipation in der Schule	24
7. Handlungsfelder schulischer Partizipation	27
8. Formen schulischer Partizipation	28
8.1 Institutionalisierte Formen der Partizipation in der Schule	29
8.2 Weitere Formen der Partizipation in der Schule	34
9. Literatur	42

1. Einleitung

„Wenn Demokratie nicht eine sehr begrenzte ‚parlamentarische‘ Insel inmitten einer undemokratischen Gesellschaft bleiben soll, so müssen wir gesamtgesellschaftliche Demokratisierung fordern: die Durchsetzung demokratischer Entscheidungsbildung in allen wichtigen Subsystemen unserer Gesellschaft“ (Vilmar 1997, S. 392).

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist in vielen relevanten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens eine längst erprobte und bewährte Realität. Auch in die Institution Schule hat die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren verstärkt Einzug gehalten. Allerdings hat sie bislang noch nicht die Bedeutung erlangt, die sich aus dem staatsbürgerlichen Auftrag von Schule für sie ergibt: Allzu oft definiert sich Schule noch zu einseitig über die Organisation des Wissenserwerbs in Bezug auf einen vorgefassten „Lernzielkatalog“ im Rahmen der Fächer.

Schule aber eignet sich für mehr als das. Sie stellt für die meisten schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen die bedeutendste Sozialisationsinstanz auf ihrem Weg ins Erwachsenendasein dar. In ihr erwerben – gewollt oder ungewollt – Schülerinnen und Schüler neben Wissen auch Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, um die ihnen bevorstehenden Herausforderungen, Aufgaben und Probleme in der zukünftigen Erwachsenenwelt zu bestehen. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, sich im Laufe ihrer Schulzeit zu souveränen, selbstbewussten, verantwortungsbewussten, der Demokratie verpflichteten Persönlichkeiten zu entwickeln.

Die Aufgabe der Schule besteht darin, dies zu gewährleisten und zu unterstützen. Wie Schulen dieser Aufgabe gerecht werden, auf welche Wurzeln für partizipatorische Bildung zurückgegriffen werden kann, welche Bedeutung Partizipation im Kontext Schule zukommt, welche Handlungsfelder und vor allem Formen und Methoden der Partizipation im schulischen Rahmen existieren, wird im Folgenden beschrieben.

Wir lassen uns dabei von der festen Überzeugung leiten, dass das Konzept der Partizipation eine Vielzahl von Möglichkeiten in sich birgt und vor allem die Kraft besitzt, Schule als System nach innen und ihre Wirkung nach außen von Grund auf zu verändern und nachhaltig die Leistungen und die Leistungsbereitschaft der an ihr Beteiligten zu verbessern. Partizipation ist kein Allheilmittel, aber sie stellt eine echte Perspektive dar, wie Schule sich entwickeln und weiterentwickeln kann, und das zum Nutzen und Wohle aller – der Schüler, der Lehrer, der Eltern und letztlich der gesamten Gesellschaft.

2. Schulische Partizipation in der Geschichte – ein kurzer Überblick

Partizipation in der Schule ist keine Erfindung der Gegenwart. Unzählige Beispiele partizipatorischer Pädagogik lassen sich in der Geschichte finden, wie zum Beispiel das „Schülergericht“ und der „Schulstaat“ bei Valentin Trozendorf (1490 – 1556) und auch die „Betrachtung der Schüler mit diversen Ämtern“ in den Ordensschulen der Jesuiten und Benediktiner. Im 18. und 19. Jahrhundert gab es verschiedene Versuche, die Notwendigkeit der Beteiligung der Lernenden am schulischen Leben zu thematisieren (z. B. die „Idee des Schulstaates“ bei Fichte oder „Schulgemeindeschulen“ bei Dörpfeld).

Natürlich lag diesen vereinzelt Versuchen zur Einbindung der Schüler in die Gestaltung des Schullebens ein anderes Konzept zugrunde als heutzutage. Rechte und Pflichten wurden im Sinne von Belohnung und Hierarchisierung innerhalb einer Schülergruppe von den Lehrkräften überantwortet. Die Schülerinnen und Schüler wurden weniger aufgrund verbriefter Rechte beteiligt. Es ging hier eher um Charakterbildung, um Weckung von Ehr- und Verantwortungsgefühl und um Erziehung zur Humanität.

2.1 Partizipation in der Reformpädagogik

Eine erste wirkliche Blüte erlebte der Gedanke der Partizipation zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Als kritische Auseinandersetzung mit der alten, autoritären Lektionen-Schule entwarfen in dieser Zeit bedeutende Pädagogen Gegenkonzepte, die alle mehr oder weniger den demokratischen Charakter als Wesensmerkmal der neuen Schule herausstellten.

1911 entwirft Gansberg sein Konzept einer „Demokratischen Pädagogik“. Aus seiner Sicht ist die Schulreform primär ein Kampf um die geistige Freiheit, um die Selbständigkeit der Lehrer und um die Rechte des Kindes. Er zeichnet in seiner Demokratischen Pädagogik das Bild eines Unterrichts, der keine Gewaltmittel mehr kennt und sich in „parlamentarischen Formen“ abspielt.

Kurze Zeit später, im Jahre 1916, veröffentlicht John Dewey (1859 – 1952) sein heute noch aktuelles Werk „Democracy and Education“. Für ihn ist Demokratie konstitutiv mit der Möglichkeit der Selbstverwirklichung verbunden. Jedem Einzelnen soll in einem Gemeinwesen so viel Erfahrungen möglich sein, wie er zu seiner Selbstverwirklichung braucht: „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1915, zit. n.: Oelkers 2000, S. 121).

Dewey träumte von einer Demokratie im embryonalem Zustand, von einem „Experiment in cooperative living“. Schule sollte als Möglichkeit genutzt werden, für eine humane Demokratie in der neuen Gesellschaft zu werben.

Elemente der Selbst- und Mitregierung finden in den Konzeptionen zu einer „staatsbürgerlichen Erziehung“ von Georg Kerschensteiner (1854 – 1932) und Friedrich Wilhelm Foerster (1869 – 1966) Beachtung: „Die Schule sollte in ihrer inneren Organisation, in dem Stil des Zusammenlebens der Schüler und Lehrer, in dem Ethos, das sie bestimmt, vorbildhaft und vorausnehmend das verwirklichen, was ein sittlich gehobenes Gemeinwesen ausmacht. Sie ist mehr als ein Staat im Kleinen, sie ist die Vorwegnahme des sittlichen Ideals des Staates ...“ (Scheibe 1969, zit. n. Kiper 1997, S. 11).

Einen besonderen Stellenwert erlangte Partizipation in den Konzeptionen verschiedener Landerziehungsheime, die im Zuge der Landerziehungsheimbewegung, ausgehend von Hermann Lietz (1868 – 1919), gegründet wurden. Erwähnt werden sollte hier Gustav Wyneken (1875 – 1964), dessen Schulkonzept sich durch die Mitwirkung der Schüler an wichtigen Entscheidungen, durch das partnerschaftliche Lehrer-Schüler-Verhältnis und durch einen den Lebensformen der Jugend stärker gerecht werdenden Stil“ (Baacke / Brücher 1982, S. 26) auszeichnete. Paul Geheeb (1870 – 1961) konzipierte die von ihm gegründete Odenwaldschule als „Republik, in der alle gleiche Rechte haben“. „Die Schulgemeinde bedeutet für die Schule das, was eine demokratische Regierung für ein

Volk bedeutet, das in der Ordnung einen Zustand erkennt, der der Anarchie überlegen ist. ... Und schließlich ist die Schulgemeinde eine Gelegenheit zu gemeinsamem Tun. Auf diese Weise geben sich die jungen Menschen, die alle Individualisten sind, selbst eine soziale Erziehung ...“ (Huguenin 1926, zit. n. Kiper 1997, S. 14).

Auch in der Debatte um Versuchsschulen, die zu Beginn der 20er Jahre aufflammte, spielte Partizipation eine große Rolle. Hier sind u. a. die „Freien Waldorfschulen“, die auf die Ideen des Anthroposophen Rudolf Steiner (1861 – 1925) zurückgehen, und die „Jenaplan-Schule“ von Peter Petersen (1884 – 1952) zu nennen. Petersen wandte sich explizit gegen parlamentarische Formen der Selbstregierung. Partnerschaft und Hilfsbereitschaft wurden von Petersen als wichtige pädagogische Ziele bezeichnet. Zu den wichtigsten Inhalten seines Modells gehörten eine gemeinsame Schule über zehn Jahre hinweg, Berichte statt Zeugnisse, Wochenplanarbeit statt normaler Stundenplanarbeit – Ideen, die heute weder an Kraft noch an Aktualität verloren haben.

Zu den Reformpädagogen der 2. Generation, die an die Erziehungsphilosophie Deweys anknüpften und demokratische Institutionen für die Schule vorschlugen, gehört der französische Landlehrer Célestin Freinet. Geprägt vom Einfluss libertär-genossenschaftlichen Gedankengutes der ländlichen Kooperativen entwickelte er eine Reihe von institutionellen Formen, die es ermöglichen, Kindern Verantwortung für das Zusammenleben in der Klasse zu übertragen. Die von ihm konzipierte „aktive Schule“ sollte Stätte der Kooperation zwischen Schülern und Lehrern sein. Im Zentrum seiner Pädagogik stand u. a. die Forderung nach der Verbindung von Leben und Lernen, von geistiger und körperlicher Arbeit, Stärkung der individuellen Verantwortung und Bereitschaft zur Kooperation. Viele partizipative Methoden und Instrumente, wie z. B. der Klassenrat sowie Klassen- und Wandzeitungen, gehen auf Freinet zurück.

An dieser Stelle kann keine umfassende historische Aufarbeitung der Bedeutung von Partizipation in der Bildungsgeschichte vorgenommen werden. Abschließend seien noch, stellvertretend für unzählige Pädagogen, der Russe Anton S. Makarenko (1888 – 1939), der polnische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak (1878 – 1942) genannt, die beide – in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten eingebunden – das Prinzip der Übernahme von Verantwortung und die damit verbundene Beteiligung der Lernenden in ihrer Pädagogik realisierten. Nicht unerwähnt bleiben sollen auch spätere Ansätze, wie das vom Briten Alexander Sutherland Neill (1883 – 1973) realisierte Schulprojekt Summerhill oder das von den Amerikanern Larence Kohlberg und Ann Higgins entwickelte Konzept der Just-Community-Schools.

2.2 Schulische Partizipation in jüngeren und jüngsten Bildungsdebatten der Bundesrepublik Deutschland: drei Schlaglichter

Schlaglicht 1:

Eine der bedeutendsten Bildungsdebatten der Nachkriegszeit wurde in den 60er und 70er Jahren geführt. Unter dem Eindruck des sogenannten „Sputnikschocks“, den öffentlich gewordenen Demokratiedefiziten in der bundesrepublikanischen Gesellschaft und den Studenten- und Schülerrevolten am Ende der 60er Jahre wurde eine grundsätzliche

Reform des Bildungswesens angestrebt. Zu den bedeutendsten Schriften, die im Rahmen des damaligen Reformprozesses veröffentlicht wurden, gehört die „Empfehlung des Deutschen Bildungsrates“ von 1973. Bemerkenswert daran ist für die vorliegende Thematik, dass die Empfehlung, die bis heute in weiten Teilen nicht an Aktualität verloren hat, die verstärkte Partizipation von Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und vor allem aber auch der Schülerinnen und Schüler zu einer zentralen Forderung erhebt.

„Auch für die Schüler und Eltern bedeutet Verselbständigung und Partizipation eine Veränderung ihrer Rollen und ihres Selbstverständnisses. Bisher ist der Schüler mit festen Unterrichtsplänen konfrontiert; seine Vorstellungen und Interessen kann er nicht regelmäßig und allenfalls informell in die Gestaltung des Unterrichts einbringen. Soweit eine Absprache über Ziele und Inhalte des Unterrichts mit dem Lehrer stattfindet, stößt sie leicht an die Grenzen des Handlungsspielraums, über den Lehrer und Schüler heute zusammen verfügen können. Es gibt keinen institutionellen Zusammenhang, der den Schüler dazu zwingt, Schule und Unterricht zugleich aus der Perspektive des Lehrers zu sehen. Der Übergang von der Konfrontation mit einer außengesteuerten Einrichtung zur Verantwortung für eine mitgestaltete Schule verändert die Rolle des Schülers und sein Selbstverständnis“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. A 134).

Gerade die Forderung nach verstärkter Partizipation gehörte zu den umstrittensten der Empfehlung und trug schließlich unter anderem zur Auflösung des Bildungsrates bei (Füssel 1999, S. 5).

Schlaglicht 2:

Auch wenn es in der Folgezeit auf Länderebene Versuche gab, die Mitwirkungsrechte der Schülerinnen und Schüler zu stärken, veränderte sich faktisch nur wenig.

Das bezeugt der Umstand, dass rund ein Vierteljahrhundert später in der Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalens „Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft“ (1995) erneut und mit dem gleichen Nachdruck die Forderung nach verstärkter Partizipation von Schülerinnen und Schülern (und der Eltern- und Lehrerschaft) erhoben wurde.

„Die Rahmenvorgaben für die Mitwirkung in den Schulen sollen gesetzlich geregelt sein. Sie sollen als Mindeststandards sichern, dass Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer eigene Gremien der Willensbildung haben und dass auf der Ebene der Jahrgangsstufen und der gesamten Schule Orte gemeinsamer Willensbildung existieren. Darüber hinausgehende Formen der Partizipation und gegenüber dem derzeitigen Zustand erweiterte Mitwirkungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern und Eltern sollen gefördert werden ...“ (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995, S. 165).

Schlaglicht 3:

Auch in der jüngsten Zeit wird die Forderung nach mehr Partizipation im Kontext Schule immer deutlicher artikuliert. Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse des Forum Bildung im Dezember 2001 wird erneut sehr nachdrücklich hervorgehoben, welche Bedeutung dem „Lernen, Verantwortung zu übernehmen“ eingeräumt wird. Dort ist zu lesen:

„Kinder und Jugendliche müssen früh Gelegenheit erhalten, Verantwortung für andere zu übernehmen und Demokratie zu erleben; sie sollten dabei auch lernen, die Konsequenzen für ihr eigenes Handeln zu tragen. In allen Bildungseinrichtungen sind Aufgaben zur Übernahme von Verantwortung und altersentsprechende Formen der Mitwirkung und der Selbstorganisation zu entwickeln, die auch den Lernprozess selbst mit umfassen“ (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK 2001, S. 18).

Damals wie heute verbindet man mit dem Konzept der Partizipation nicht nur die Möglichkeit einer Erneuerung der Lehr- und Lernkultur, sondern auch die Gestaltung einer neuen *Schulkultur*.

3. Konventionelle Repräsentationsformen schulischer Partizipation

Wird Partizipation in der Schule thematisiert, sind in der Regel solche Formen gemeint, die in der Literatur konventionelle, institutionelle, repräsentative oder verfasste Formen der Partizipation genannt werden. Diese Formen werden meist unter dem Begriff Schülermitverantwortung (SMV) gefasst. Es handelt sich beispielsweise um Klassensprecherinnen, Schülersprecherinnen, Schülerräte, Schulkonferenzen, regionale und überregionale Gremien der SV und die Schülerzeitung. Die rechtlichen Grundlagen für diese Partizipationsformen werden aufgrund der Länderkulturhoheit in den Schul-(mitwirkungs)gesetzen der jeweiligen Länder festgelegt. Bei aller Unterschiedlichkeit der jeweiligen Bestimmungen kann festgestellt werden, dass in den Präambeln der Rahmen- und Lehrpläne oder der Schulverfassungen aller Bundesländer die Verpflichtung der Schule festgehalten wird, Kinder und Jugendliche aktiv an der Gestaltung ihres Lernens in der Schule zu beteiligen. Weitere Gemeinsamkeiten finden sich in Bezug auf die Zielsetzungen, die mit Mitwirkung verbunden werden.

Mitwirkung von Schülerinnen und Schüler wird verstanden „als Beitrag zur ...

- Förderung des schulischen Gemeinschaftslebens
- Teilnahmefähigkeit an innerschulischen Willensbildungsprozessen
- Erziehung zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung
- Interessenvertretung der Schülerschaft
- Wahrnehmung von innerschulischen Selbstverwaltungsaufgaben“ (Bruner / Winkelhofer / Zinser 2001, S. 34)

In dieser kurzen Zusammenstellung wird deutlich, dass mit Partizipation zugleich immer eine pädagogische Zielrichtung verbunden ist. Auch Bestimmungen, die sich ausdrücklich mit Formen und Verfahren von Mitbestimmung befassen, weisen diese pädagogische Zielrichtung aus. Dies ist für die Schule durchaus legitim, doch bei kritischer Betrachtung liegt der Verdacht nahe, dass es dabei nicht in erster Linie darum geht, Schülerinnen und Schülern das Recht auf Mitbestimmung zu ermöglichen, sondern eher drum, ein Vehikel zu beschreiben, das geeignet erscheint, allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele zu verwirklichen.

Gemeinsam ist ebenfalls fast allen Modellen der konventionellen Schülermitverantwortung (SMV), dass sie auf dem Prinzip gewählter Vertretungen beruhen. Vertreter auf Klassen-, Jahrgangs- und Schulebene werden zumeist erst ab der 4., 5. und 6. Klasse

gewählt (Füssel 1999). Das bedeutet, dass im Bereich der repräsentativen Mitbestimmung in der Schule Grundschulkindern kaum beachtet werden, obwohl in den meisten Rahmenplänen / Lehrplänen für die Grundschulen – speziell bezogen auf Lernformen und Bildungsziele – die aktive Beteiligung der Kinder explizit gefordert wird.

Am Beispiel der Beteiligung von Grundschulkindern lässt sich exemplarisch das Ausmaß der Unterschiedlichkeit der jeweiligen Länderbestimmungen aufzeigen. In Baden-Württemberg soll die Grundschule „in den Klassen 3 und 4 durch entwicklungsgemäße unterrichtliche Beteiligung auf die Arbeit und Aufgaben der Schülermitverantwortung vorbereiten“. In Niedersachsen, Thüringen und Brandenburg wird eine Wahl der Klassensprecher in der Grundschule bzw. in den Klassenstufen 1 bis 3 zumindest nicht ausgeschlossen. Die beiden einzigen Länder, die explizit bereits ab der Klassenstufe 1 die Wahl von Klassensprechern vorsehen, sind Bremen und Hamburg (Füssel 1999). Aber nicht nur die Unterschiede in der Altersbegrenzung der Kinder verdeutlichen die Heterogenität der gesetzlichen Vorgaben, es sind auch die Schwerpunktsetzungen und die damit verbundenen Verantwortungsbereiche, die Kindern im Kontext Schule überantwortet bzw. zugetraut werden. Das Spektrum ist sehr umfangreich. Es reicht von der Übernahme von Ordnungsaufgaben (Bayern) bis hin zur Beteiligung an Klassenkonferenzen (Bremen) und umfasst die Interessenvertretung der Schülerinnen und Schüler einer Klasse bis zur Schlichtung von Konflikten zwischen Lehrerinnen / Lehrern und Kindern. In Hessen ist eine klasseninterne institutionalisierte Form der Mitbestimmung – der Klassenrat – in den Lehrplan eingegangen.

Diese kurze Darstellung soll genügen, um auf die nach wie vor großen Unterschiede in den jeweiligen Länderbestimmungen hinzuweisen. Im Grundschulbereich sind die Unterschiede besonders groß und sollten im Interesse einer gleichwertigen Befähigung zu demokratischem Handeln und Denken angeglichen werden.

Sieht man von den gesetzlichen Rahmenbedingungen für Partizipation in der Schule einmal ab, so ist auch zu erkennen, dass die tatsächliche Beteiligung an schulischen Angelegenheiten in hohem Maße von den Möglichkeiten abhängig ist, die Erwachsene den Kindern und Jugendlichen dafür einräumen und gewähren. Offensichtlich reichen diese eingeräumten Möglichkeiten vielen Jugendlichen nicht aus. Anders lässt sich der schlechte Ruf der konventionellen Formen der Partizipation als „Spielwiesen-“ oder „Sandkastendemokratie“ nicht erklären. Besonders Schüler im Sekundarbereich beklagen die Beschränkung auf Beratungs- und Empfehlungsrechte, die quantitative Ungleichheit zwischen Lehrern und Schülern (in manchen Ländern auch Eltern) und die geringen Entscheidungsbefugnisse in den Gremien. In einer neueren Studie an Schulen in Sachsen-Anhalt zur Einschätzung der Möglichkeiten der Mitbestimmung durch die Schülerschaft messen lediglich 5 % der Befragten der Schülervertretung eine große Bedeutung bei. Aufgaben und Verantwortlichkeiten, die an die Ämter geknüpft sind, sind kaum bekannt (Schmidt 2001). Diese Ergebnisse werden auch durch andere Untersuchungen bestätigt.

„Es ist dokumentiert, dass die zurzeit praktizierten Formen der institutionellen Beteiligung hinsichtlich einer weitreichenden demokratischen Mitbestimmung von Schülerinnen an der Schule weitgehend versagt haben“ (Müller 2000, S. 153).

Dieses Fazit klingt vernichtend und endgültig. Doch es sollte nicht zu einer generellen Aufgabe institutioneller Formen führen. Neuere Entwicklungen, von denen einige im

späteren Verlauf dargestellt werden, zeigen auf, dass die institutionellen Formen durchaus entwicklungsfähig sind. Generell sollten diese Formen, dort wo sie nicht funktionieren, überdacht werden.

Bereits vor über 20 Jahren beklagten die beiden Autoren Baacke und Brücher, dass es noch nicht gelungen sei, „Methoden und Konzepte zu finden, die eine Verflechtung zwischen Zielsetzungen und Ansprüchen auf institutioneller Ebene und Interessen und Bedürfnissen einzelner oder Gruppen auf interaktionaler Ebene erfolgreich leisten“ (Baacke / Brücher 1982, S. 52). Die Entwicklung und Etablierung von Methoden und Konzepten, die solches im schulischen Alltag gewährleisten, ist auch heute noch nicht zufriedenstellend erfolgt.

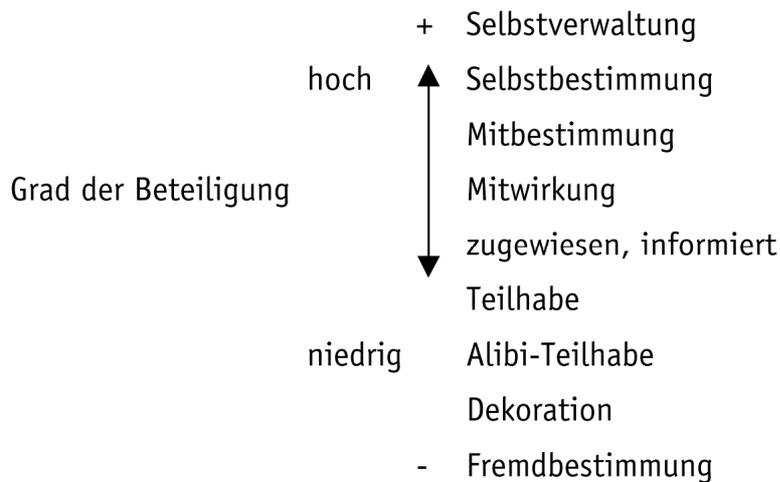
Viele erste Schritte sind jedoch vielerorts bereits eingeleitet worden. Zum einen werden inzwischen von engagierten Pädagoginnen und Pädagogen zahlreiche „alternative“ Unterrichtskonzepte umgesetzt, die den Partizipationsgedanken verinnerlichen und zu einem neuen „Miteinander“ im schulischen Alltag beitragen. Vor allem die Arbeit in den Grundschulen ist in diesem Sinne produktiv und förderlich. Zum anderen halten immer häufiger bewährte Methoden und Techniken aus der Kinder- und Jugendarbeit Einzug in den Lebensraum Schule.

4. Was bedeutet Partizipation in der Schule?

Seit Beginn der 90er Jahre erlebt der Begriff Partizipation und das Konzept, das sich dahinter verbirgt, einen wahren Boom. Diese Entwicklung ist erfreulich, aber sie zeitigt auch einen unangenehmen Nebeneffekt. Durch die steigende Popularität und die vielfältige und vielfache Verwendung in den unterschiedlichsten Kontexten verliert der Begriff *Partizipation* zunehmend an begrifflicher Schärfe. Er läuft Gefahr, zu einem hohlen Schlagwort zu verkommen. Viele der Kontroversen, die um Partizipation ausgetragen werden, beruhen denn auch zu großen Teilen auf mangelnder Begriffsklärung und daraus resultierenden Missverständnissen. Daran ändern auch die zahlreichen Übertragungen ins Deutsche, wie beispielsweise *Beteiligung*, *Mitbestimmung* oder *Teilhabe*, nichts.

4.1 Annäherung: Stufen der Partizipation

Schröder (1995) hat verschiedene Repräsentationsformen von Partizipation systematisiert und in Anlehnung an Hart (1992) und Gernert (1993) ein Stufenmodell der Partizipation vorgelegt. Die folgende Abbildung ist in veränderter Form wiedergegeben.



Quelle: Schröder, Richard (1995, S. 16)

Obwohl diese Übersicht eher für die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im kommunalpolitischen Bereich gedacht ist, kann sie auch zur Beschreibung des Grades schulischer Partizipationsangebote genutzt werden.

Für Baacke und Brücher zielt Partizipation immer darauf ab, Macht- und Herrschaftsstrukturen zu überdenken und abzubauen und Verantwortung zu verteilen (Baacke / Brücher 1982, S. 56). Das „Verteilen von Verantwortung“ bedeutet sowohl die Übergabe der Verantwortung auf der einen als auch die Übernahme auf der anderen Seite. Am Begriff der „Verantwortung“ lässt sich verdeutlichen, wie unterschiedlich Partizipation in der Wirklichkeit repräsentiert sein kann.

Bartscher diskutiert Verantwortung in zwei Dimensionen: 1. Verantwortung als „Sorgen für etwas“ und 2. Verantwortung als „Tragen der Folgen“. Auf dieser Basis entwickelt er sieben Stufen, auf denen Verantwortung in unterschiedlichem Maße auf Erwachsene oder Jugendliche verteilt ist.

1. ERWACHSENE(R) entscheidet autonom ohne weitere Verpflichtung gegenüber JUGENDLICHEM.	Erwachsener trägt die Verantwortung; Jugendliche hat keine Verantwortung.
2. ERWACHSENE(R) entscheidet autonom, hat aber eine Anhörungspflicht.	Erwachsener trägt die Verantwortung; Jugendliche tragen Verantwortung im Rahmen der Berücksichtigung ihrer Interessen.
3. ERWACHSENE(R) entscheidet, Jugendliche(r) hat Vetorecht.	Erwachsener trägt Verantwortung, Jugendliche(r) trägt die Konsequenzen seines Vetos.
4. ERWACHSENE(R) und Jugendliche(r) müssen beide der Entscheidung zustimmen.	Erwachsene und Jugendliche tragen gemeinsam Verantwortung.
5. Jugendliche(r) entscheidet, ERWACHSENE(R) hat Vetorecht.	Jugendliche(r) trägt die Verantwortung; Erwachsene(r) trägt die Folgen ihres/seines Vetos und ist zu Alternativen verpflichtet.
6. Jugendliche(r) entscheidet, hat aber eine Anhörungspflicht gegenüber Erwachsenen.	Jugendliche(r) trägt die Verantwortung; Erwachsene(r) trägt die Verantwortung für ihre/seine Intervention.
7. Jugendliche(r) entscheidet autonom.	Jugendliche tragen Verantwortung.

Dieses Stufenmodell macht deutlich, wie vielfältig Verantwortung (und damit auch Macht) verteilt sein kann und welche Konsequenzen sich daraus jeweils für andere ergeben. Es ist gut geeignet, um sich über den Ist-Zustand in seinem eigenen Verantwortungsbereich bewusst zu werden und diesen zu evaluieren.

Einige Autoren, so auch Baacke und Brücher, sehen aber in der Verteilung von Macht und Verantwortung einen Implikator für Partizipation. Wendet man das Stufenmodell unter Berücksichtigung dieser Sichtweise auf Schule an, so scheint in vielen Schulen der Grad der Partizipation sehr gering ausgebildet zu sein, denn es sind in der real existierenden Schulwirklichkeit im Regelfall die Erwachsenen, die per eigenem Rollenverständnis aber auch per Gesetzlichkeit zur Übernahme von Verantwortung verpflichtet sind.

4.2 Versuch einer Begriffsklärung: wesentliche Elemente von Partizipation

Obwohl in den letzten Jahren die Diskussion zum Thema Partizipation verstärkt geführt wird, lässt sich eine einheitliche und verbindliche Definition nur schwer finden. Deshalb sollen im Folgenden einige wesentliche Elemente genannt werden, die Partizipation im Kontext Schule unserem Verständnis nach kennzeichnen.

Wenn wir von Partizipation in der Schule reden, so meinen wir, dass hier Individuen oder Gruppen von Individuen *freiwillig* aktiv werden mit dem *Ziel*, eine Situation oder einen Sachverhalt, von dem sie *betroffen* sind, zu verändern bzw. zu verbessern.

Ein erstes wichtiges Element für Partizipation ist die *Freiwilligkeit*: In dem Sinne bedeutet Partizipation *nicht* „bewegt werden“, sondern vielmehr „sich bewegen“ und aktiv werden. Freiwillig aktiv werden impliziert selbstbestimmtes Handeln. *Mitbestimmung* ist somit eng verbunden mit *Selbstbestimmung*. Mit dieser Feststellung wird ein neuralgischer Bereich im gegenwärtigen Selbstverständnis der Institution Schule getroffen. Begriffe wie Schul-, Anwesenheits- und Aufsichtspflicht und so weiter zeigen mögliche Grenzen schulischer Partizipationsmöglichkeiten auf.

Partizipative Handlungen sollten immer auf ein konkretes Ziel gerichtet sein (Element: *Zielgerichtetheit*). Partizipation hat nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis immer ein „konstruktives“ Anliegen. Im Ergebnis soll eine Situation oder ein Sachverhalt verändert werden. Wird Partizipation ernst genommen, hat sie zumeist einen ernsthaften, realitätsbezogenen und für die Beteiligten bedeutungsvollen Anlass. Der Lebensraum Schule ist eigentlich voll von solchen Anlässen.

Dieser Punkt verweist auch auf das dritte Element, das der *Betroffenheit*: Hier findet das Prinzip der „Subsidiarität“ seinen Niederschlag. Subsidiarität besagt, dass nicht übergeordnete Stellen oder zentrale Einrichtungen, sondern jeweils die niedrigste Ebene bzw. die kleinste Gemeinschaft, die in der Lage ist, ein Problem zu behandeln, damit in Selbstverantwortung beauftragt wird. Es wird davon ausgegangen, dass dort, wo die Betroffenheit am größten ist, auch das größte Maß an Kompetenz und Motivation für eine „gute“ und „zufriedenstellende“ Lösung vorhanden ist. Dieses Prinzip hat in jüngster Vergangenheit u. a. durch die „Agenda 21“ – auch für die Schule – wieder an Aktualität gewonnen. „Die Vielfalt der Probleme und Aufgaben können die betroffenen Gruppen an der Basis am ehesten formulieren und lösen, weil sie in der Lage sind, den unmittelbaren Zusammenhang von Problemen zu überschauen“ (Baacke / Brücher 1982, S. 53).

In der Schule sind es vor allem diejenigen, die in ihr „arbeiten“, die von Entscheidungen und ihren Folgen betroffen sind. Die quantitativ stärkste Gruppe ist die der Schülerinnen und Schüler. Wenn also das Prinzip der Subsidiarität auch in der Schule wirksam werden soll, muss darüber nachgedacht werden, wie diese große Gruppe der Betroffenen in Planungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse einbezogen werden kann. Die gegenwärtige Autonomiediskussion bezieht die Schülerschaft noch zu wenig ein.

Die bislang genannten Elemente sind untrennbar miteinander verbunden. Auch wenn eine Person objektiv von einem Problem betroffen ist, entscheidet letzten Endes sie, ob sie sich betroffen fühlt und aktiv werden möchte, um zu einer Veränderung zu gelangen. „Partizipation heißt hier also, dass Kinder [und Jugendliche; Ergänzung der Autoren] bestimmen, was sie in ihrem Lebensalltag als Problem wahrnehmen, dass sie Lösungen dafür suchen und entwerfen, Entscheidungen treffen und teilen“ (Kazemi-Weisari 1998, S. 107).

Damit sich die drei oben genannten Elemente in ihrer Wirkung entfalten können, bedarf es weiterer grundlegender Rahmenbedingungen, die die Interaktion, den Raum, in dem diese stattfindet, und den Status quo der Interagierenden kennzeichnen.

Partizipation geschieht gemeinsam und gleichberechtigt

Partizipation im hier vorliegenden Sinne vollzieht sich immer in einem Gruppenprozess. Das bedeutet, dass Regeln, Lösungen und Entscheidungen ausgehandelt werden müssen. „Dies ist die elementare Basis von Partizipation: Beziehungen in der Gruppe regeln, Autorität auf Bewährung zuweisen, Absprachen und Verabredungen zu treffen und auf ihre Einhaltung zu achten, kurz, Verlässlichkeit und ein erreichbares Maß an Sicherheit durch gemeinsames Finden *und* Erhalten von Regeln durchzusetzen.“

Erfahrungen aus der Praxis haben gezeigt, wie schwierig sich solche Aushandlungsprozesse gestalten können. Es geht immer um einen Ausgleich von Interessen. Zwangsläufig entstehen dort Interessenkonflikte. Demokratie läuft immer Gefahr, zu einer „Herrschaft der Starken“ zu werden. Es sind oft die Wortgewaltigen, die Lobbyisten, die Taktiker und Strategen, die ihre Interessen durchzubringen vermögen. Die Gefahren sind besonders im Raum Schule präsent, wird doch hier schon allein aus „pädagogischer Sicht“ grundsätzlich von einem „Gefälle“ zwischen Lehrenden und Lernenden ausgegangen. Aber auch zwischen Schülerinnen und Schülern besteht, wie bereits oft dokumentiert wurde, die Gefahr, dass die Starken die Schwachen unterdrücken. „Die Nagelprobe in einer Gesellschaft ist, wie das Recht der Schwächeren verwirklicht wird“ (Brückner 2001, S. 183). Partizipation setzt auf Gleichberechtigung und Integration. Dazu muss zwangsläufig zu Selbstbestimmung und Mitbestimmung ein drittes Moment hinzutreten: das der *Solidarität*. Ohne dieses Element kommt Partizipation nicht aus, wenn sie mehr als nur ein Werk zur Regelung von Entscheidungen darstellen soll. Partizipation macht deshalb auch die Neuordnung von Beziehungen zwischen den Interagierenden notwendig.

Partizipation geschieht als gemeinsamer Lernprozess

Baacke und Brücher weisen darauf hin, dass Demokratisierung und Lernen etwas Grundlegendes gemeinsam haben. „Sie beharren nicht auf den Status quo, richten sich auf Veränderung, wenden sich gegen Stagnation und ungeprüfte Wiederholung des Immer-Gleichen, fordern kritische Überprüfung aller vorhandenen Wissensbestände, Ereignisfolgen und Routinen und dies alles im Interesse der Menschen, die davon betroffen sind. Damit sind einige Implikationen vorgegeben. So meinen wir, dass Demokratie wie Lernen eine sanfte Form der Veränderung insofern darstellt, als es um bewusste und von allen akzeptierte Wandlungen geht ... Hier [bei der Partizipation; Anmerkung der Autoren] handelt es sich um eine ‚Reformbemühung‘, die nicht nur in ihrem Verfahren, sondern auch in den damit verbundenen Inhalten grundlegend demokratisch ist. Partizipation ist demnach eine besonders geeignete Möglichkeit, Lernen als das zu erfahren, was es eigentlich sein sollte: Veränderung und Verbesserung“ (Colberg-Schrader / Oberhuemer 2001, S. 76 f.). Damit ist ein wichtiger Punkt benannt, der bei aller Begeisterung für den Partizipationsgedanken oft unterschlagen wird: Partizipationsfähigkeit muss erworben und immer wieder trainiert und verbessert werden, und zwar von allen Beteiligten, das heißt sowohl von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen. Partizipation bedeutet eben nicht nur Verantwortung zu übernehmen, sondern auch Verantwortung abzugeben.

Dieses Kennzeichen von Partizipation stellt gerade im Kontext Schule eine Herausforderung für die in ihm tätigen Erwachsenen dar.

Auf einen letzten Punkt soll an dieser Stelle verwiesen werden. Partizipieren bedeutet nicht nur, an Entscheidungen beteiligt zu werden. Partizipation umfasst möglichst alle Phasen eines Gestaltungs- bzw. Veränderungsprozesses. Das heißt, sie reicht von der Identifizierung eines Problems über die Ideenfindung und Planungsphase bis hin zur Realisierung des Lösungsvorschlags. Diesen Aspekt hat Brückner in ihrer Beschreibung von Beteiligung „sprachbildlich“ erfasst (Brückner 2001, S. 183). Unter Beteiligung versteht sie:

- MIT DENKEN
- MIT REDEN
- MIT PLANEN
- MIT ENTSCHIEDEN
- MIT GESTALTEN

Partizipation wird verstanden als ganzheitlicher, alle Phasen von Veränderung umfassender Prozess. Die einzelnen Phasen werden von allen Beteiligten verantwortlich getragen. In diesem Sinne werden gesellschaftliche und damit auch schulische Gestaltungsprozesse als Gemeinschaftsaufgabe begriffen.

4.3 Eine Gratwanderung: zwischen Ermöglichung von und Erziehung zu Partizipation

Schule ist in ihrer derzeitigen Verfasstheit in erster Linie ein Ausbildungsort. Der erfolgreiche Absolvent erhält nach Durchlaufen des Ausbildungsganges ein Zeugnis, das ihm das Erreichen eines standardisierten Niveaus, eine „Reife“ zu etwas bescheinigt. Das Abitur wird vielerorts heute noch Reifezeugnis genannt. Dies impliziert, dass die Schüler bis zu diesem Punkt nicht über die angemessene Reife verfügen, bestimmte Handlungen auszuüben, Entscheidungen zu treffen, Verantwortlichkeiten zu übernehmen.

Ausgeübte Partizipation in der Schule widerspricht offensichtlich solcher Auffassung. Wie kann jemand mitbestimmen, der noch nicht bewiesen hat, dass er „reif“ dafür ist. Der Volksmund fasst diesen Widerspruch sprichwörtlich: „Lehrjahre sind keine Herrenjahre!“

Anders als im kommunalen Handlungsfeld, wo Partizipation meist frei ist von „pädagogischem Beiwerk“, steht die Schule vor der Herausforderung, das Kunststück zu vollbringen, den an sie geknüpften Bildungs- und Erziehungsauftrag mit dem Recht auf Selbst- und Mitbestimmung des Individuums in Einklang zu bringen und im Gleichgewicht zu halten. Die Gefahr der „Schein- oder Alibi-Partizipation“ ist allgegenwärtig. Schulische Beteiligungsprojekte bewegen sich oft auf einem schmalen Grat. In den „Abgründen“ lauert die Didaktik, die pädagogische Ziele in das Mäntelchen der Partizipation kleidet und sie mit einem ansehnlichen Etikett verkauft. Nicht das Erreichen eines von den Kindern und Jugendlichen definierten Ziels stellt Motiv und Rahmen der Beteiligung dar, sondern ein eher unbedeutendes Ereignis wird als Beteiligungsprozess „maskiert“ und didaktisch „ausgeschlachtet“. Der Ernstcharakter geht verloren und die Bedeutsamkeit von Partizipation für den Einzelnen womöglich damit auch.

Vereinfacht ausgedrückt liegt das Problem, das schulische Partizipation zu einer Gratwanderung werden lässt, in ihrer Doppelfunktion. Zum einen stellt sie – oder besser die Befähigung zur Partizipation – ein Ziel von Erziehung und Bildung dar. Zum anderen ist Partizipation ein Instrument und eine Methode. Diese Doppelfunktion wird oft nur partiell wahrgenommen. Das erscheint in mancherlei Hinsicht nicht nur unverständlich, sondern auch unnötig. Dazu ein Beispiel: Ein Maurerlehrling soll am Ende seiner Ausbildung beispielsweise in der Lage sein, selbständig eine Mauer zu bauen (Konstruktionspläne lesen, Materialbedarf berechnen, Mörtel ansetzen, Fundament gießen, Stein auf Stein setzen, verfugen). Sicher wird er zunächst beim Mauern zuschauen, der Meister wird ihm Grundwissen vermitteln. Aber schließlich wird er selbst Material und Werkzeuge in die Hand nehmen und mauern. Natürlich wird seine erste Mauer nicht seine beste sein, aber er wird gemauert haben. Mit der Zeit wird er seine Technik verbessern und perfektionieren. Ein Maurer, der in seiner Ausbildung niemals gemauert hat, wird dieses sicher nicht in seiner Abschlussprüfung können. Vergleiche „hinken“ immer, aber dieses Beispiel zeigt, dass alles, was beherrscht werden soll, auch gelernt und vor allem (aus-) geübt werden muss. Das gilt auch für Partizipation. Die Fächer Sozialkunde oder Politische Bildung reichen dazu keineswegs aus. Effekte auf Kompetenz und Bereitschaft zu partizipativem oder gesellschaftlich und sozial verantwortlichem Handeln werden diesen Fächern sogar oft abgesprochen.

Die zur Partizipation notwendigen Kompetenzen können in der Institution Schule nur dann entwickelt und entfaltet werden, wenn die Schule selbst ein Ort ist, in dem Partizipation stattfindet, wo gezielt partizipatorisches Handeln probiert, eingeübt und verinnerlicht werden kann. Und das in jedem Alter und auf jeder Entwicklungsstufe. Eine Pädagogik, die sich der Partizipation verpflichtet fühlt, ist auch dem Risiko ausgesetzt, das Partizipation beinhaltet. Sie muss Widerspruch und auch Fehler „aushalten“. Um das Bild des Maurers aufzugreifen: Es darf auch mal ein Stein schief sitzen.

Partizipation besitzt eine eigene Dynamik. Authentizität ist Grundvoraussetzung für erfolgreiche Partizipation und beinhaltet zugleich eine gewisse Ergebnisoffenheit. Bis heute wird in der Schule noch allzu oft der Glaube gepflegt, es gäbe „die richtige“ oder „die falsche“ Lösung. Partizipation ist prinzipiell frei von solchen Deutungen und Urteilen. Partizipation ist ein permanenter Prozess des Aushandelns und des Wieder-Aushandelns. Partizipation in der Schule muss von allen an ihr Beteiligten gelebt, durchlebt und erlebt werden. Für die Pädagogen stellt sich täglich die Aufgabe und die Herausforderung neu, auf den Ausgleich von pädagogischer Anleitung bzw. Führung und das Recht auf selbstbestimmte sowie selbstgesteuerte Entwicklung und Entfaltung der Schüler zu achten.

Partizipation ist – das gilt inzwischen meist auch bei Gegnern und Skeptikern – ein universelles Menschenrecht. Kinder und Jugendliche sind ebenfalls Träger dieses Rechts. Auch wenn sich diese Tatsache als Erkenntnis inzwischen etabliert hat, bedeutet es nicht, dass Partizipation überall realisiert wird. Die meisten Handlungs- und Entscheidungsräume in der Schule liegen traditionsgemäß in der Hand von Erwachsenen. Es obliegt aus diesem Grunde den Erwachsenen, Räume zu öffnen und Partizipation zuzulassen.

Dazu gehören Mut, Vertrauen und Zutrauen.

- Es braucht den *Mut* der Erwachsenen, eingefahrene Denkstrukturen zu verlassen, neue Wege einzuschlagen, Macht und Kontrollbefugnisse zu teilen oder gar abzugeben, ihr Selbst- und Rollenverständnis zu überdenken und zu verändern.
- Es braucht das *Vertrauen* der Erwachsenen, dass Schülerinnen und Schüler für sich und andere Verantwortung übernehmen und tragen können.
- Es braucht das *Zutrauen* der Erwachsenen, dass Kinder und Jugendliche die Fähigkeiten besitzen, Probleme selbständig zu lösen, Entscheidungen zu treffen und Konsequenzen für ihr Handeln zu tragen.

4.4 Kinder und Jugendliche können partizipieren

Gerade im Punkt *Zutrauen* trifft die Handlungsbereitschaft der Erwachsenen in Schule und Gesellschaft auf Barrieren. Schuld daran sind allzu oft negativ geprägte Bilder der Erwachsenen von Kindern und Jugendlichen. In vielen Köpfen von Erwachsenen geistert ein „defizitäres“ Denk-Modell, wenn sie an Kinder und Jugendliche denken. Aus diesem Grund ist eine gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen für viele Erwachsene noch undenkbar, geschweige denn alltägliche Praxis.

Generelle Aussagen zu Kompetenzen von Menschen, jedweden Alters, sozialer Herkunft, Geschlechts zu machen ist nicht nur schwer, sondern auch höchst problematisch. Dies trifft auch auf diejenigen Kompetenzen zu, die für Partizipation als notwendig erachtet werden. Wobei hier noch erschwerend hinzukommt, dass nicht klar ist, welche Kompetenzen und in welchem Maße Kompetenzen überhaupt vorhanden sein müssen. In der Beantwortung dieser Frage verbirgt sich ein Schlüsselproblem in der Diskussion um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen, insbesondere im Kontext Schule. Was hat man von einem Kind in welchem Alter zu erwarten? Welche Kompetenzen, Einstellungen und Interessen sind gegeben? Welche Anforderungen sind in welchem Alter angemessen? Dies sind typische Fragen, die von Eltern, Lehrern, Politikern und anderen Verantwortlichen immer wieder gestellt und auch entschieden werden müssen, sie müssen bei der praktischen Umsetzung von Partizipation im Kontext Schule beantwortet werden.

Praktiker suchen in den Ergebnissen und Theorien der entwicklungspsychologischen Forschung Antworten auf diese Fragen. Auch in der einschlägigen Literatur zur Partizipation wird auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse zurückgegriffen bzw. verwiesen. Beachtung finden dabei die Theorien der kognitiven Entwicklung des Schweizer Jean Piaget, die Arbeiten Laurence Kohlbergs und seiner Mitarbeiter zur moralischen Urteilsfähigkeit, die Untersuchungen Selmans zur Perspektivenübernahme und andere.

Im deutschsprachigen Raum wurden gerade in neuerer Zeit entwicklungspsychologische Untersuchungen vorgelegt, die eindrucksvoll verdeutlichen, dass es keinen Grund mehr dafür geben kann, Kinder mit Beginn des Grundschulalters nicht an Entscheidungen, die sie selbst betreffen, mitwirken zu lassen (z. B. Oerter 1992; Valtin 1991, Beck / Scholz 1995 u. a.). Neben dieser entwicklungspsychologisch basierten Argumentation für die

Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu partizipieren sollen noch zwei weitere Begründungen für die Notwendigkeit von Partizipation in der Schule angeführt werden.

Zum einen ergibt sich die Notwendigkeit der Partizipation aus der Veränderung der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt, die neue Herausforderungen und Anforderungen stellt. Kinder und Jugendliche sind heute sehr viel früher als die Generationen vor ihnen auf sich selbst angewiesen und müssen ihren Alltag selbst gestalten und organisieren. Damit einher geht eine viel frühere Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kinder und Jugendliche treten zunehmend als Experten in eigener Sache auf. Sie fordern dies auch selber ein und es wird auch von ihnen erwartet. Hinzu kommt, dass nicht zuletzt Veränderungen in den Familienstrukturen dazu geführt haben, dass sich das Eltern-Kind-Verhältnis zunehmend an Gleichberechtigung orientiert. Autoritäre Erziehungsstile nehmen in der Tendenz ab. Eltern und Kinder diskutieren heute viel mehr und Kinder handeln weitgehend ihre Freiheiten aus. Der Grad der Freiheit, der Kindern und Jugendlichen bei der Gestaltung ihrer individuellen Lebensweise zugestanden wird, ist höher denn je. Beteiligung wird im Mikrokosmos Familie bereits vielfach praktiziert. Zum anderen sind es die zahlreichen Praxisbelege, die zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit großem Erfolg an Entscheidungen beteiligt werden können.

Im Zusammenhang mit der Frage, ob Kinder und Jugendliche partizipieren können, wird ebenfalls intensiv diskutiert, ab welcher Altersstufe vor allem Kinder beteiligt werden sollen, ohne dass sie einer Überforderung ausgesetzt sind und ohne dass ihnen Schaden zugefügt wird. Entwicklungspsychologisch sind diese Fragen weitestgehend geklärt. Viel entscheidender als das Alter der Kinder ist die Auswahl altersgerechter Partizipationsmethoden. Die Ursachen für Überforderung und das Scheitern von partizipatorischen Prozessen sind eher in der angesteuerten Art und in den situativen Rahmenbedingungen von Partizipation zu suchen, das heißt beispielsweise in der Auswahl ungeeigneter Methoden, in mangelnder Transparenz der Verfahren, in der Auswahl lebensweltferner Inhalte und Themen, in der Überbetonung verbaler Methoden und der Vernachlässigung anderer Ausdrucksformen (z. B. Modellbau oder Malaktionen), in zu komplexen Gruppen-Zusammensetzungen, in zu großen zeitlichen Rahmen.

Kinder und Jugendliche besitzen eine eigene „Arbeitskultur“ und „Arbeitsstruktur“, zumindest eine andere als Erwachsene. Arbeitskultur und Arbeitsstrukturen von Erwachsenen werden aber häufig – selbst in kindlichen Lebensräumen – immer noch als Maßstab angesetzt, nicht zuletzt auch in der Schule. Die Anpassung an die schulische Arbeitsstruktur gehört zu den Entwicklungsaufgaben von Kindern in unserer Gesellschaft und ist ein langjähriger schulsozialisatorischer Prozess. Dieser gelingt aber nicht in allen Fällen, es kommt häufiger zu Anpassungsproblemen, was auch in Schulversagen und Schulverweigerung münden kann. „Viele von ihnen [den Kindern; Anmerkung der Autoren] könnten sich unter anderen schulischen Lernbedingungen vorteilhafter entwickeln.“ In der Pädagogik gibt es seit Langem Bemühungen, die Form des Arbeitens zu verändern. Oerter verweist exemplarisch auf die positiven Ergebnisse der Schule der „Gerechten Gemeinschaft“ (Just Community) nach Kohlberg und Mitarbeitern.

Insgesamt lässt sich sagen, dass Kinder und Jugendliche durchaus partizipieren können, aber eben auf andere Art und Weise als Erwachsene und wenn die Partizipationsmaßnahmen so eingerichtet werden, dass die Kinder und Jugendlichen sie nach eigenen Bedürfnissen aus- und umgestalten können.

Altersspezifische, aber auch individuelle Unterschiede in der Arbeitsstruktur müssen bei der Konzeption partizipativer Angebote berücksichtigt werden. Wird dies in angemessener Weise getan, steht der Partizipation von Kindern und Jugendlichen nichts mehr im Wege, außer vielleicht die Zögerlichkeit und die Vorbehalte der Erwachsenen.

5. Ziele und Funktionen schulischer Partizipation

Der staatsbürgerliche Auftrag von Schule besteht darin, junge Menschen auf ein Leben in unserer demokratisch verfassten Gesellschaft vorzubereiten. Die beste Vorbereitung für ein solches Leben besteht darin, die dafür notwendigen demokratischen Verhaltensweisen und demokratisches Denken bereits in der Kindheit und Jugend kennen und schätzen zu lernen. Wenn Partizipation ermöglicht wird und damit auch Verantwortung für sich und andere übernommen werden können, gibt es eine wichtige Basis für diese Lernprozesse.

Im Folgenden werden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige wesentliche Kernaussagen zu Zielen und Funktionen schulischer Partizipation getroffen.

Partizipation in der Schule bedeutet die Umsetzung eines universellen Menschenrechts

Das Recht auf Partizipation ist unserer Meinung nach ein universelles Menschenrecht, das jedem Individuum unabhängig von Alter, Geschlecht oder Nationalität zusteht. Partizipation gehört zur unantastbaren Würde des Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland im Artikel 1 des Grundgesetzes jedem Bürger / jeder Bürgerin von Geburt an zugesichert ist. Das Recht auf Partizipation findet sich maßgeblich auch im Artikel 12 (1) der UN-Konvention über die Rechte des Kindes, die die Bundesrepublik Deutschland 1992 ratifizierte: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“

Partizipation befördert Emanzipation und Integration

Ein entscheidender Aspekt der Partizipation ist die Emanzipation. Ohne Emanzipation wird Partizipation nicht gelingen. Um in der nach wie vor streng hierarchisch strukturierten Institution *Schule* Partizipation zu leben, bedarf es eines echten und ehrlichen Diskurses zwischen Erwachsenen und Kindern, in dem täglich neu die Rolle des jeweils Anderen klar umrissen und nach Möglichkeit auch akzeptiert werden kann. Um diesen notwendigen Diskurs zu führen, muss mit vielen tradierten Auffassungen von Schule kritisch umgegangen werden.

Insbesondere die Erwachsenen müssen dabei die Bereitschaft aufbringen, Zeit und Geduld in oft nicht effektiv erscheinende Diskussionsprozesse zu investieren, sie zuzulassen und den Kindern immer wieder Vertrauen und vor allem Zutrauen entgegen zu bringen.

„Nur dann, wenn Kinder und Jugendliche nicht mehr als Objekte von Planungen und Entscheidungen betrachtet werden, sondern als Subjekte ernstgenommen werden, kann ein echter Dialog stattfinden“ (Tiemann 1995, S. 25).

Partizipation zielt darauf ab, Fremdbestimmung und Abhängigkeiten abzubauen und führt zu Selbstbestimmung und Gleichstellung. Unter diesem Aspekt kommt ihr zugleich auch ein starkes Integrationsmoment zu.

„Integrieren oder ausgrenzen, beteiligen oder bevormunden, Kinder stärken oder infrage stellen, die Solidarität oder die Konkurrenz fördern – dahinter stehen bewusste oder unbewusste Grundentscheidungen, denen immer auch ein Menschenbild zugrunde liegt, in denen der Individualität und der Würde von Menschen viel oder wenig Raum gegeben wird ...“ (Birthler 1996, S. 14).

Partizipation kann der Katalysator sein, der eine von Individualisierung, Selektion und Entsolidarisierung bedrohte Gesellschaft zusammenhält. Schule kann und muss dazu einen entscheidenden Beitrag leisten.

Partizipation in der Schule ist eine Antwort auf Entwicklungen moderner Gesellschaften

Nach Meinung vieler Autoren reflektiert die Diskussion um verstärkte Partizipation die Situation der modernen Risikogesellschaft und den damit in Verbindung stehenden zunehmenden Rückzug der Bevölkerung aus der gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzung um die Weiterentwicklung der Gesellschaft (Bukow 2000, S. 180). Stichwörter sind hier beispielsweise Individualisierung und Privatisierung (im Sinne von Rückzug ins Private). Kinder und Jugendliche sind von diesen Entwicklungen besonders betroffen. In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder auf die Auswirkungen der Veränderung der Familienstrukturen und einer zunehmenden Vereinzelung bzw. Verinselung in der kindlichen Lebenswelt hingewiesen. Partizipation in allen kindlichen, außerfamiliären Räumen und vor allem in der Schule kann dazu beitragen, das Erleben sozialer Auseinandersetzungen und damit die Übernahme sozialer Verhaltensweisen und Werte zu fördern. Dies wird umso bedeutungsvoller, da der Trend zur Einkind-Familie zunimmt und damit „die große Geschwisterzahl als reale Folie für das soziale Lernen zumindest in den deutschen Familien ausstirbt“ (Preuss-Lausitz 1996, S. 46). Zudem wird argumentiert, dass die Veränderung der Kindheit in den hochindustrialisierten Ländern des Westens dazu geführt habe, dass Kinder und Jugendliche im Gegensatz zu vorherigen Kindergenerationen von jeder Art Verantwortung für sich und andere ferngehalten würden, ein Aspekt der Entwicklung, die mit dem Begriff „strukturelle Passivierung“ gefasst wird (Hengst 1993, S. 23). Um hier entgegenzuwirken, gilt es, schulische Partizipation vor allem als „echte“ Übertragung von Verantwortung zu praktizieren.

Partizipation in der Schule besitzt eine antizipatorische Dimension und trägt zur Weiterentwicklung unserer Demokratie bei. Diese Argumentation basiert auf der Erkenntnis, dass die Bundesrepublik Deutschland zwar ein demokratischer Staat ist, weite Teile des gesellschaftlichen Lebens aber ganz und gar nicht demokratisch organisiert sind bzw. nicht demokratisch funktionieren.

„Die Trennung zwischen Staat, der demokratisch ist, und der übrigen Gesellschaft, die (noch) nicht demokratisch ist, wird als historisch gewachsen akzeptiert, sie gilt aber als veränderbar“ (Pelinka 1999, S. 24).

Der konsequente Ausbau von Partizipation ist der Weg zur Demokratisierung der Gesellschaft – zu einer „besseren“ demokratischen Wirklichkeit. Diese Überlegung scheint allgemein konsensfähig zu sein. Auch der ehemalige Bundespräsident Roman Herzog betonte in seiner Eröffnungsrede zur IPSA-Weltkonferenz im Jahre 1994: „Demokratie ist ein Entscheidungsprozess. Je mehr Menschen und Institutionen sich daran beteiligen – desto besser“. Gerade das Einbeziehen der nachwachsenden Generation in den Prozess der Demokratisierung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

„Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Angelegenheiten ist eine Schlüsselentscheidung der Gesellschaft. Hier entscheidet sich, ob so früh wie möglich die Auseinandersetzung mit eigenen und anderen Interessen, individuellen Ansprüchen und übergreifenden Gemeinschafts- und Gesellschaftsinteressen praktiziert und geübt werden kann“ (Stange / Tiemann 2000, S. 290).

Es geht dabei nicht nur um die Sicherung demokratischer Standards, sondern auch um die Multiplikation demokratischer Verhaltensweisen und Einstellungen. Somit ist Partizipation von Kindern und Jugendlichen die Antizipation einer gesellschaftlichen Vision. „Hier entscheidet sich auch, ob eine demokratische Gesellschaft wirklich an der Weiterentwicklung ihrer Demokratie interessiert ist“ (Stange / Tiemann 2000, S. 290).

Stange und Tiemann betonen die Notwendigkeit einer breit angelegten und vielfältigen Mitbestimmungskultur, die das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik entscheidend prägen. Die Bedeutung, die Schule als entscheidender Sozialisationsraum für Kinder und Jugendliche zukommt, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Partizipation in der Schule ist eine bedeutende (politische) Sozialisationserfahrung

Dieser Punkt wurde in den bisherigen Ausführungen bereits angeschnitten. Jungen Menschen soll nicht nur Wissen vermittelt werden, sie sollen vielmehr auch in der Schule erfahren, dass es in einem demokratischen Gemeinwesen Möglichkeiten des Mitwirkens und Mitgestaltens gibt, die von früh auf erprobt, eingeübt und praktiziert werden müssen. Dazu gehört auch die Erziehung zur Selbständigkeit und Souveränität statt zur Unterordnung und Anpassung. Aufgabe der Schule muss es sein, die gewachsene Selbständigkeit als Freiheit zur Verantwortung bewusst zu machen und dies auch vorzuleben.

„So können Schüler, deren ‚Reife‘ auch als Staats- und Mitbürger gefördert wurde, in ein demokratisch verantwortungsbewusstes Erwachsenenleben hineinwachsen. In der Lernstoff-, ‚Reife‘, dem im Unterricht erreichten Niveau, darf sich der Bildungsauftrag und der der Schulen nicht erschöpfen, soll die Demokratie ... ein für alle Mal feste Wurzeln schlagen. Denn das setzt junge Bürgerinnen und Bürger voraus, die sich in ihrem Gemeinwesen nicht als Untertanen oder Zuschauer, sondern als Aktive, als Handelnde verstehen. Erst dann und nur dann kann sich aus einer Untertanen- und Mitläufergesellschaft eine demokratisch verfasste Bürgergesellschaft entwickeln“ (Hamm-Brücher 1997, S. 43 f.).

Der Schule wird also die Aufgabe einer „demokratischen Frühförderung“ angetragen, nicht nur im Sinne einer Wissensvermittlung, sondern im Sinne einer Befähigung zum demokratischen Verhalten beziehungsweise Handeln. Partizipation als Basis schulischen Lebens trägt dazu bei, elementare Erfahrungen des Zusammenlebens zu vermitteln und vor allem erlebbar zu machen.

Eine jüngere Untersuchung zur politischen Handlungsbereitschaft deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich hat ergeben, dass deutsche Jugendliche eine unterdurchschnittliche politische Beteiligungs- und Mitbestimmungsbereitschaft sowie ein geringeres sozialpolitisches Engagement zeigen. (Oesterreich 2001, S. 48 f.) Die Autoren der Studie stellen als mögliche Ursachen nicht zuletzt die Ausbildungsbedingungen (lehrerzentrierter Unterricht, Konzentration auf passive Wissensaneignung) und die Organisation des deutschen Schulsystems (Dreigliedrigkeit, fehlendes Ganztagsangebot, Mangel an Mitbestimmungsmöglichkeiten) zur Diskussion. Obwohl die Erziehung zur Demokratie zum staatsbürgerlichen Auftrag der deutschen Schule gehört, bietet sie bislang anscheinend nur wenig Raum für dieses „Erleben von Demokratie“. In den Rahmenrichtlinien und Lehrplänen wird neben den Erziehungszielen Mündigkeit, Selbstverantwortung, Autonomie und der Fähigkeit, das eigene Leben bewusst zu entwerfen und zu gestalten, auch die Bereitschaft zu sozial verantwortlichem und demokratischem Handeln betont. Das Konzept der Partizipation beinhaltet alle Möglichkeiten, zur Erreichung dieser Ziele einen wichtigen Beitrag zu leisten. Durch Partizipation kann Schule zu einem Ort werden, der das Erlangen basaler demokratischer Fähigkeiten ermöglicht, der nachvollziehbar verdeutlicht, dass Demokratie auch hier gelebt werden kann. „An Demokratie kann nur glauben, wer erlebt hat, dass sie hält, was sie verspricht, dass sie möglich ist“ (von Hentig 1994).

Partizipation in der Schule kann Politik(er)verdrossenheit entgegenwirken

Viele Autoren weisen darauf hin, dass partizipative Bildung zugleich auch immer politische Bildung impliziert. Durch Partizipation kann Demokratie zur alltäglichen „Lebensform“ werden (Stange / Tiemann 1999, S. 226) und helfen, die Distanz von Kindern und Jugendlichen zum politischen System (Organisationen, Institutionen, Parteien) abzubauen und sie zu reintegrieren bzw. zu „repolitisieren“ (Trinkle 1997, S. 366).

Darüber hinaus erlernen die Kinder und Jugendlichen, im Verlauf verschiedener Partizipationsprojekte politisch zu denken und zu handeln. Sie erlernen, dass eine Auseinandersetzung mit anderen Argumenten für die Realisierung eigener Vorhaben dringlich erforderlich und auch meistens sinnvoll ist. Sie lernen damit auch das Gespräch, die Diskussion und die Debatte als wirksames Kommunikationsmittel zu verstehen und zu nutzen. Die oft abgehoben wirkende Sprache der Politik wird dadurch möglicherweise besser entschlüsselt und auf Glaubwürdigkeit geprüft werden können. Eine unabdingbare Voraussetzung, um freie und souveräne Entscheidungen zu treffen.

Schulische Partizipation trägt zur Veränderung und Entwicklung von Schule bei

Schule wirklich zu verändern heißt, die Verantwortung für diese Veränderung auch mit den Kindern und Jugendlichen zu teilen. Für die Lehrerinnen und Lehrer hat das zur Folge, Kindern Vorschussvertrauen zuzugestehen, damit sie aktiv an der Veränderung ihrer Lern- und Lebensstätte beteiligt werden können.

„Lebendige Schulen brauchen die Gestaltungskraft aller Beteiligten – der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler, der Eltern. Es geht nicht nur um die Einübung demokratischer Tugenden durch Teilhabe, sondern um die einzige Möglichkeit, den Schulen ihr eigenes, unverwechselbares Profil zu geben. Schulen sollen zu kulturellen Stätten werden, die in das Dorf, in die Stadt gehören und vom Lebensumfeld geprägt sind“ (Birthler 1996, S. 14).

In der Nutzung aller kreativen Potenziale liegt die Antwort auf die Frage, wie sich Schule heute und in Zukunft weiterentwickeln kann. Es gilt als unbestritten, dass gerade Kinder und Jugendliche über ein „großes, ehrliches, phantasievolles und vor allem kritisches Potential“ (Schröder 1995, S. 53) verfügen. Oerter kommt in einer Analyse zur Frage, ob Jugendliche (zum Teil auch Kinder) politisch mitentscheiden können, zu dem Schluss, dass Jugendliche im intellektuellen Bereich Erwachsenen gar nicht oder nur geringfügig unterlegen sind. Allerdings sei ihr Wissensumfang gewöhnlich geringer, weshalb auch ihre Denk- und Entscheidungsfähigkeit im politischen und gesellschaftlichen Bereich noch nicht optimal sei. Andererseits könnten Jugendliche aufgrund des Fehlens gewisser Denkschablonen gesellschaftlichen und politischen Problemen unvoreingenommener begegnen und kreative Beiträge liefern. Der Autor resümiert, dass ein wertvolles Potenzial an politischer Innovation brachliegen würde, wenn Jugendliche nicht in Problemlöseprozesse einbezogen würden (Oerter 1997, S. 38). Schröder kommt zu einer ähnlichen Einschätzung in Bezug auf Kinder: „Kinder haben für Probleme oft unkonventionelle Lösungsvorschläge, die in der Regelwelt der Erwachsenen nicht mehr gesehen werden. Die Beteiligung von Kindern kann so die Arbeitsweise und die Ergebnisse der Planer verändern und dazu beitragen, Planungsfehler zu vermeiden und eine Identifikation der Kinder mit ihrer Lebensumwelt fördern“ (Schröder 1995, S. 51).

Gerade bei Kindern und Jugendlichen ist ein hohes Maß an „Expertenwissen“ in Bezug auf Schule vorhanden, da es sich um ihren Arbeitsplatz handelt. Schon alleine aus diesem Grunde kann und darf nicht darauf verzichtet werden, sie in die schulischen Gestaltungsprozesse einzubeziehen und ihren Sachverstand zu nutzen.

Schulische Partizipation kann zu einer Verbesserung des Schulklimas beitragen

In vielen Studien ist inzwischen nachgewiesen worden, dass sich die Zufriedenheit aller in der Schule verbessert, je mehr und je ernsthafter Partizipations-Chancen wahrgenommen werden (können). Partizipation eröffnet nicht nur Handlungs- und Entscheidungsräume, sondern auch Begegnungs- und Kommunikationsgelegenheiten. Aber nicht das Eröffnen von Kommunikationsmöglichkeiten, sondern vor allem die Art und Weise, in der sich die Kommunikation vollzieht, sind entscheidende Elemente für die Veränderung des Schulklimas. „Sich in Augenhöhe zu begegnen“ (Beck 2002) kennzeichnet partizipatorische Kommunikation. Sie signalisiert beiden Interaktionspartnern die Wertschätzung, die man sich gegenseitig entgegenbringt, und zwingt damit zugleich auch zur gegenseitigen Akzeptanz. Ein nicht leichtes Unterfangen in einer durch Hierarchien gekennzeichneten Institution Schule. Es lohnt sich jedoch, Zeit und Kraft dafür aufzuwenden.

Durch Partizipation werden Konflikte als Bildungschancen und nicht als Problembereiche schulischen Lebens begriffen

Erweiterte Mitbestimmungsmöglichkeiten im Kontext Schule erhöhen auch die Wahrscheinlichkeit, dass es zu Konflikten kommt. Aber: „Partizipation leistet Problembe-

arbeitung, indem sie *Konflikte* zulässt“ (Baacke / Brücher 1982, S. 47). Wie in allen demokratischen Entscheidungsprozessen gilt es, zu einer konstruktiven Bearbeitung des Konfliktes zu gelangen, um in einem konsensualen Prozess gemeinsam an der Lösung zu arbeiten. Der Konflikt wird damit nicht als Problem angesehen, das so schnell wie nur möglich verdrängt oder gelöst werden soll, sondern als Bildungschance für demokratisches Lernen und Handeln. So haben Untersuchungen ergeben, dass Schülerinnen und Schüler aus „offenem“ Unterricht, in dem viel Beteiligung und Mitbestimmung gefördert wird, Gleichaltrigen, die traditionell und lehrerzentriert unterrichtet werden, in zwischenmenschlichen Problemlösefähigkeiten überlegen sind (Fry / Addington 1984, zit. n. Oerter / Montada 1998).

Bildungsziele – wie die Befähigung zum selbstbestimmten Handeln, die Befähigung zur Artikulation der eigenen Interessen, die Stärkung der Ich-Kompetenz, der Erwerb und die Ausbildung von Sozialkompetenz, Toleranz und Ambiguitätstoleranz, die Ausbildung von Kritik- und Kommunikationsfähigkeit, die Entwicklung von Zivilcourage und die Bereitschaft Verantwortung für sich und Andere zu übernehmen – erfahren durch Partizipation eine Aufwertung.

Durch Partizipation kann eine Steigerung von Motivation und Leistungsbereitschaft erreicht werden

Aus der Motivationsforschung ist bekannt, dass das Gefühl der Urheberschaft wichtig für die Motivation ist. Dieses Gefühl von „Da habe *ich* mitgemacht!“ oder „Das haben *wir* geschafft!“ wird durch Partizipation wieder in die Schule zurückgebracht. Aus Leistungsdruck, so belegen viele Praxisbeispiele, wird Leistungslust.

Hinzu kommt, dass Partizipation dazu beiträgt, sich selbst zu befördern. Partizipation motiviert zu mehr Partizipation. Ein Anfang muss allerdings gemacht werden.

„Ob jemand Ideen entwickelt und Verantwortung zu übernehmen bereit ist, hängt weitgehend vom Gesamtklima einer Einrichtung ab. Dieses wiederum kann nicht durch Gesetze verordnet werden, sondern es ist abhängig vom Einsatz einzelner Personen, die den anderen sozusagen vorlaufen und den Weg zeigen“ (Baacke / Brücher 1982, S. 54).

Partizipation ermöglicht die Schaffung einer neuen Lehr- und Lernkultur und damit einer neuen Schulkultur insgesamt

Diese Aussage fasst viele der oben genannten Aspekte zusammen und macht zugleich die Dimension schulischer Partizipation deutlich. Sie durchdringt alle Bereiche schulischen Lebens und zwingt immer wieder aufs Neue, bestehende Strukturen zu hinterfragen bzw. infrage zu stellen. Gelebte Partizipation trifft damit zutiefst das Selbstverständnis der Institution Schule und erfordert von allen Beteiligten mit der tradierten Rollenzuschreibung zu brechen und ein weitestgehend gleichberechtigtes vertrauens- und zutrauensvolles Miteinander von Erwachsenen und Kindern zu ermöglichen. Partizipation erfordert und ermöglicht damit zugleich ein Neudenken von Schule auf allen Ebenen und in allen Bereichen.

6. Anstelle einer Zusammenfassung: Stolpersteine auf dem Weg zur Partizipation in der Schule

Im Verlauf der Ausführungen wurden Bedingungen beschrieben, die Partizipation in der Schule befördern oder auch behindern können. Wenn hier mögliche Stolpersteine auf dem Weg zur Partizipation noch einmal zusammengefasst werden, soll damit auf die – aus unserer Sicht – bedeutungsvollsten Probleme hingewiesen werden. Diese Stolpersteine zu übersehen birgt die Gefahr, trotz größter Bemühungen immer wieder vom eingeschlagenen Weg abzukommen. Insofern könnten die Stolpersteine auch als Orientierungspunkte verstanden werden.

Stolperstein: Partizipation und das bisherige Rollenverständnis der an „Schule“ Beteiligten

Die Institution Schule schreibt den in ihr wirkenden Akteuren Rollen zu. In der Regel finden sich die Erwachsenen in der Rolle des Kontrolleurs und des „Für-Alles-Verantwortlichen“ wieder, der über die ablaufenden schulischen Prozesse bestimmt und verantwortlich gemacht wird. Den Kindern und Jugendlichen wird die Rolle der Lernenden zugeschrieben, in der sie in Abhängigkeit vom Lehrenden mehr oder weniger reglementiert den Forderungen der Erwachsenen zu folgen haben.

Gelingt es nicht, die über diese Rollenzuschreibung entstehenden Hierarchien überzeugend infrage zu stellen und an ihre Stelle Formen demokratischen Handelns zu setzen, bleiben Abhängigkeitsverhältnisse bestehen, die eine wirkliche Partizipation verhindern. Um eine lebendige Partizipationskultur in der Schule zu entwickeln bzw. zu erhalten, ist es notwendig, das Rollenverständnis der Akteure schulischen Lebens immer aufs Neue zu thematisieren und zu hinterfragen. Dies gilt nicht nur für die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen, sondern auch für Interaktionsprozesse zwischen den Schülerinnen und Schülern. Gerade engagierte Schülerinnen oder Schüler verspüren oft Unsicherheiten, wenn sie durch die Übernahme von Verantwortung in eine „Vermittlerrolle“ zwischen Gleichaltrigen und Erwachsenen geraten.

Stolperstein: unzureichende gesetzliche Vorgaben für Partizipation

Schulgesetzliche Vorgaben hinken, was die Partizipation anbelangt, der gesellschaftlichen Realität hinterher. Insbesondere für Grundschulen trifft diese Feststellung zu. Obwohl hinlänglich bekannt und durch entwicklungspsychologische Untersuchungen überzeugend belegt ist, dass Grundschulkinder sehr gut in der Lage sind, zur Klärung sie betreffender Angelegenheiten beizutragen, wird dieser Tatsache in den gesetzlichen Grundlagen nicht genügend Rechnung getragen. Bisher haben in lediglich zwei Bundesländern bereits Erstklässler das Recht, per Schulgesetzgebung als gewählte Sprecher die Interessen ihrer Klasse zu vertreten. In den anderen Bundesländern wird dieses Recht erst Kindern in der 4. oder 5. Klasse eingeräumt. Solange jedoch Grundschulkinder nicht wie alle anderen Schülerinnen und Schüler per gesetzlicher Vorgaben zur Mitbestimmung in der Schule einbezogen und damit Schulen zum Einbeziehen dieser Kinder verpflichtet werden, bleibt es der Initiative einzelner Lehrerinnen und Lehrer überlassen, Beteiligung zu ermöglichen. Eine klare gesetzliche Positionierung der Bundesländer würde diese Beliebigkeit aufheben und das Recht auf Mitbestimmung in der Schule für alle Grundschulkinder verbindlich machen. Partizipation wäre damit eine verbindliche, per Gesetz verpflichtende Aufgabe für Schule. Dies würde die Beliebigkeit reduzieren

und die Erwachsenen auffordern, sich intensiver mit Partizipation und den Bedingungen für deren erfolgreiche Realisierung auseinanderzusetzen.

Stolperstein: Partizipation und die fehlende öffentliche Aufmerksamkeit für den staatsbürgerlichen Auftrag der Grundschule

Allgemein ist eine weitverbreitete Ignoranz der Öffentlichkeit und insbesondere der Bildungspolitiker zu bemerken, wenn es um die Potenzen geht, die speziell Grundschulen für die Anbahnung und Herausbildung demokratischer Verhaltensweisen und demokratischen Denkens besitzen. Demokratiekampagnen und Wettbewerbe sind in den letzten Jahren als Antworten auf wachsende Gewalt oder Politikverdrossenheit der Jugendlichen fast ausschließlich für den Sekundarstufenbereich ausgelobt und politisch unterstützt worden. Der Beitrag für die Ausbildung basaler Fähigkeiten demokratischen Denkens und Handelns, der von Grundschulen geleistet wird, wird immer noch – auch nach PISA – zu wenig öffentlich beachtet.

Ein weiteres Indiz für die öffentliche Ignoranz stellt die Tatsache dar, dass (im Gegensatz zu der ausgebrochenen Hysterie nach Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse) die 1999 international in 28 Ländern durchgeführte Studie zur Ausbildung politischen Bewusstseins – IEA Civic Education Study (Torney-Purta / Lehmann / Oswald / Schulz 1999) – in der Öffentlichkeit nicht wahrgenommen wurde, obwohl die deutschen Schülerinnen und Schülern auch hier nur mittelmäßig abschnitten.

Stolperstein: Partizipation und die sogenannten Kulturtechniken

Im Gespräch mit Grundschullehrern wird häufig auf die Frage, warum Kinder der ersten Klasse wenig mitbestimmen dürfen, geantwortet, dass sie zu klein seien, damit überfordert wären und es auch nicht könnten. Die gleichen Lehrerinnen und Lehrer lassen das Argument aber für das Rechnen-, Lesen- und Schreibenlernen nicht gelten. Im Gegenteil, obwohl die meisten Erstklässler anfänglich auch damit überfordert sind und es auch noch nicht können, werden große Anstrengungen unternommen und didaktische Konstrukte bemüht, um diese Kulturtechniken den Kindern zu vermitteln. Ein Zeichen dafür, dass die Konzentration der Schule vor allem auf die Vermittlung von Kulturtechniken gerichtet ist und weniger Wert auf die ebenso bedeutsamen Fähigkeiten demokratischen Denkens und Handelns gelegt werden. Dies gilt im Übrigen nicht nur für die Grundschule, aus deren Arbeitsfeld das Einstiegsbeispiel gewählt wurde, auch in der Sekundarstufe definiert sich Schule vor allem über die Vermittlung von Wissen. Solange im Bewusstsein der Erwachsenen nicht klar ist, dass „Mitbestimmungskönnen“ genau wie Rechnen-, Lesen- und Schreibenkönnen zur grundlegenden Bildung gehört und damit auch Basisfunktion für die weitere Laufbahn der Kinder und Jugendlichen besitzt, wird eine kontinuierliche Anbahnung und Ausbildung partizipativer Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht oder nur unvollkommen geleistet werden.

Um diese notwendigen Änderungen zu erreichen, scheint es dringend erforderlich zu sein, auch für die Ausbildung von Mitbestimmungskönnen curriculare Vorgaben zu erarbeiten, an denen sich pädagogisches zielgerichtetes Handeln orientieren kann.

Stolperstein: Partizipation beschreibt einen Prozess – keinen Zustand

Eine Besonderheit der Institution Schule besteht darin, dass eine Schülergeneration die andere ablöst. Jahr für Jahr kommen neue Schüler und Schülerinnen hinzu und andere

verlassen die Schule. Die Einzigen, die in der Regel längere Zeit in der Schule arbeiten, sind die Erwachsenen.

Für die Gestaltung von Partizipationsprozessen ergeben sich hieraus eine besondere Brisanz und zugleich eine große Herausforderung für die Erwachsenen, die bereits vielfältige Formen demokratischer Mitbestimmung praktizieren und leben.

Am Beispiel der Erarbeitung von Regeln für das schulische Leben soll dies verdeutlicht werden. In vielen Schulen haben die Erwachsenen mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam in intensiven Diskussionen und auf weitgehend demokratische Weise Regeln für den Schulalltag aufgestellt.

Für die Erwachsenen können diese Regeln, Festlegungen und Rituale für das schulische Leben als selbsterarbeitet und abgestimmt gelten, sie haben sie ja mit einer Schülergeneration demokratisch erarbeitet. Die nächsten Schülerjahrgänge empfinden diese Regelsysteme als etwas Fremdbestimmtes und Vorgegebenes. Während die Erwachsenen sich – aufgrund ihrer aktiven Beteiligung an der Erarbeitung – damit identifizieren können, stellen die – früher – auf demokratischem Wege entstandenen Regeln für die neuen Schülerjahrgänge ein System von Vorgaben dar, an denen sie nicht partizipiert haben. Sie haben nicht dafür gekämpft und müssen sich mit dem Zustand abfinden. Die Regeln sind für sie „wertlos“.

Um dem entgegenzuwirken, müssen in der Schule in regelmäßigen Abständen immer wieder bereits beschlossene Regeln schulischen Lebens zur Disposition gestellt werden. Jeder neue Schülerjahrgang muss zumindest die Möglichkeit erhalten, aktiv die vorhandenen Systeme zu hinterfragen und zu modifizieren. Partizipation in der Schule bedeutet für Erwachsene, stets aufs Neue bereit zu sein, bereits Erarbeitetes und erreichte Zustände wieder infrage zu stellen. Dies gilt nicht nur für Regeln, sondern betrifft das gesamte Leben und Arbeiten in der Schule.

Stolperstein: Partizipation als Gratwanderung zwischen pädagogischen Auftrag von Schule und deren Anspruch

Anders als bei Partizipationsprojekten in kommunalen politischen und planerischen Bereichen, in denen Kinder und Jugendliche mit konkreten Zielvorstellungen, wie z. B. um die Einrichtung von Spielplätzen oder verkehrsberuhigten Zonen im Wohngebiet, kämpfen und dabei beiläufig Mitbestimmungskönnen erwerben, hat die Schule den Auftrag, Mitbestimmungskönnen, demokratisches Verhalten und Denken auszubilden. Das birgt die Gefahr in sich, Partizipation in didaktisch gekünstelten Konstrukten zu ermöglichen. Nicht das Erreichen eines von den Kindern und Jugendlichen definierten Ziels stellt Motiv und Rahmen für die Beteiligung dar, vielmehr wird ein eher unbedeutendes Ereignis genutzt, um Beteiligungsprozesse zu provozieren und zu ermöglichen. Partizipation als demokratische Sandkastenspiele oder als Spielwiesen demokratischen Verhaltens ohne „Ernstcharakter“ sind jedoch nicht oder nur bedingt geeignet für eine tatsächliche, wirkliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen.

„Sandkastenspiele“ oder „partizipatorische Spielwiesen“ können dazu führen, den Sinn von Partizipation infrage zu stellen oder zur Farce verkommen zu lassen. Pädagogische Vorhaben, die der Ausbildung von Mitbestimmungskönnen dienen, sollten aus diesem Grunde immer auch einen ernsthaften, die Kinder und Jugendlichen tatsächlich for-

dernden und „berührenden“ Hintergrund haben und es ihnen ermöglichen, sich an Veränderungsprozessen wirklich aktiv zu beteiligen.

7. Handlungsfelder schulischer Partizipation

Geht man vom Auftrag der Schule aus, so gibt es kaum einen Bereich in der Institution Schule, in dem Partizipation von Schülern am schulischen Leben nicht möglich, sinnvoll und wünschenswert wäre. In den Präambeln aller Rahmen- oder Lehrpläne wird die aktive Einbeziehung der Schülerinnen und Schülern in die Gestaltung schulischen Lebens und Lernens gefordert. Auch in den Schulverfassungen bzw. Schulgesetzen werden – zwar für die Grundschule eingeschränkt – verschiedenste Formen der Beteiligung der Schüler gefordert und benannt. Auch auf informeller Ebene kann Partizipation in vielfältiger Weise ermöglicht und gelebt werden. Wie Partizipation in jeder Schule jedoch konkret realisiert wird, hängt jeweils von den agierenden Personen ab. Während bei Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung angebahnt und entwickelt werden muss, müssen die Erwachsenen die Bereitschaft aufbringen, Verantwortung zu teilen und abzugeben. Das verlangt von ihnen, den Kindern und Jugendlichen ein Vorschussvertrauen zu geben, damit sie sich möglichst umfassend an der Veränderung ihrer Lern- und Lebensstätte aktiv beteiligen können (Oser 2000).

Sind diese beiden Voraussetzungen erfüllt, öffnet sich ein weites Feld partizipatorischer Möglichkeiten. Wie weit das Spektrum der Möglichkeiten reicht, zeigt die folgende Auflistung, die trotzdem keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

auf Klassenebene:	auf Schulebene:	über die Schule hinaus:
Klassenregeln	Schulentwicklung /	allgemeine Projekte in der
Klassendienste	Schulprogramme	Kommune
Klassenraumgestaltung	Haus- und Schulordnung	z. B.: Schulwegsicherheit
Wandertage/Ausflüge	Pausenordnung	Verkehrsprojekte
Patenschaften	Schulveranstaltungen	Spielplatzgestaltung
Klassenfahrten	Projektstage	Aufbau der Schule als
Arbeitsgemeinschaften	Arbeitsgemeinschaften	kulturelles Zentrum der
Unterrichtsgestaltung	Schulische Freizeitangebote	Kommune
allgemeine Lern- und	Ausgestaltung der	Dorf- oder Stadtteilfeste
Arbeitsformen	Räumlichkeiten	...
Stoff- und Themenwahl	Pausenraumgestaltung	
Klassenzeitung	Flurgestaltung	
Notengebung	Schulausstattung	
Hausaufgaben	Schulhofgestaltung	
Zeitrhythmen	Schulwegsicherung	
Konfliktlösungen	„Firmen“ und Projekte (wie	
Disziplinarmaßnahmen	Schuldruckerei oder	
...	Catering)	
	Schülerzeitung	
	Schulfunk	
	...	

Die Handlungsfelder wurden zur besseren Übersicht drei Ebenen zugeordnet, die nicht eindeutig voneinander getrennt werden können. Partizipation in einem Handlungsfeld wird immer auch Handlungsfelder aus anderen Ebenen tangieren.

Handlungsfeld Unterricht

Obwohl die Unterrichtsgestaltung bereits im Bereich des Handlungsfeldes Klassenebene aufgenommen ist, verdient sie wegen ihrer besonderen Bedeutung für die Ausbildung einer echten Partizipationskultur besondere Beachtung. Denn der Unterricht stellt das bedeutungsvollste Feld schulischer Partizipationsmöglichkeiten dar. Hier werden entscheidende Grundlagen für eine Partizipationskultur gelegt, in der Erwachsene und Heranwachsende interaktionale Beziehungen herstellen, die entweder auf einem hohen Grad der Gleichberechtigung und einer weitestgehend symmetrischen Kommunikation (auf gleicher „Augenhöhe“ sein) basieren oder von hierarchischen Strukturen, direkter oder indirekter Macht des Erwachsenen gegenüber den Schülerinnen und Schülern geprägt ist.

Bei der Anbahnung einer Partizipationskultur im Unterricht, der Entwicklung partizipativer und damit demokratischer Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen spielen vor allem Grundschulen eine besondere Rolle. Trotz der eingeschränkten gesetzlichen Vorgaben für die Beteiligung der Kinder in dieser Schulstufe (bezogen auf ihre Mitwirkung in Gremien) waren und sind es Grundschullehrerinnen und -lehrer, die seit Jahren verschiedenste Formen kindorientierten Arbeitens in den Schulen praktizieren und damit den Unterricht als Übungsfeld partizipatorischen, selbstbestimmten Handelns für Kinder öffneten. Nicht die vordergründige Suche nach Partizipationsmodellen veranlasste sie zur Veränderung ihres Unterrichts. Es war die Erkenntnis, dass die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Fähigkeit zur Mitbestimmung und die Fähigkeit zur Solidarität (Klafki) nur dann erworben werden können, wenn Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität erlebt und gelebt werden.

Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektunterricht, Gesprächskreise und andere Lernformen eines geöffneten schülerorientierten Unterrichts weisen geeignete pädagogische Wege für die Gestaltung von Partizipationsprozessen auf. Sie bieten Raum und Möglichkeiten, Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Kinder besser zu berücksichtigen und ihnen Mitverantwortung für das eigene Lernen zu übertragen. Dazu mehr im folgenden Abschnitt. Wie für alle Beteiligungsformen gilt allerdings auch hier, dass die Anbahnung und Entwicklung demokratischer Verhaltensweisen nur dann gelingt, wenn eine wirkliche Partizipation der Kinder und Jugendlichen erfolgt und nicht – wie leider häufig noch praktiziert – „es ihnen nur gestattet wird“ (Wallrabenstein 2000).

8. Formen schulischer Partizipation

Partizipation kann in vielen Bereichen schulischen Lernens und Lebens erfolgen. Das Spektrum partizipatorischer Möglichkeiten ist sehr breit.

In den beiden folgenden Abschnitten werden einige Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schule dargestellt. Damit soll das breite Spektrum der Partizipationsmöglichkeiten exemplarisch umrissen werden.

8.1 Institutionalisierte Formen der Partizipation in der Schule

Es sind wohl die bekanntesten und wohl auch am meisten verbreiteten Formen bzw. Methoden der Mitbestimmung von Schülern und Schülerinnen, die in dieser Gruppe genannt werden können.

Zur besseren Übersicht werden sie in der folgenden Tabelle den oben genannten Handlungsfeldern zugeordnet.

Institutionalisierte (formelle und/oder repräsentative) Formen der Partizipation in der Schule		
... auf Klassenebene:	... auf Schulebene:	... über die eigene Schule hinaus:
Klassensprecher Klassendienste Klassenrat ...	Schülerräte Schülervertretung Schülerparlamente Schülerzeitung Schulfunk Mitwirkung in der Schulkonferenz Polis-Modelle Schülerfirmen ...	Bezirksschülerrat Landesschülerrat ...

In Abschnitt 3 wurden die Schwächen vieler dieser Beteiligungsformen bereits diskutiert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten dieser Formen ...

- zu sehr auf Repräsentation und Delegation fixiert sind
- abgeleitet sind von Formen der Partizipation für Erwachsene, häufig sprechen sie Kinder und Jugendliche nur wenig an
- erst ab Klasse 3 bis 7 greifen und damit einen Großteil der Schülerschaft von der Partizipation ausschließen
- häufig nicht altersgemäß sind und nicht den interaktionalen Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen
- nur wenig Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern finden
- gefährdet sind, als demokratische „Spielwiesen“ zu fungieren und / oder eher Alibifunktion haben

Dennoch erscheint es sinnvoll, diese Formen der Beteiligung zu erhalten. Allerdings sollten sie einer Kinderfreundlichkeitsprüfung unterzogen werden, die garantiert, dass kind- und jugendgerechte Formen gefunden und praktiziert werden. Auf keinen Fall sollten schlechte Imitationen parlamentarischer Rituale aus der Erwachsenenwelt als unreflektierte Plagiate übernommen werden.

Im folgenden Abschnitt werden die oben genannten formellen Formen der Partizipation im Kontext Schule kurz diskutiert und exemplarisch näher vorgestellt.

Partizipation auf Klassenebene

Klassensprecher, Klassendienste und Klassenrat, arbeiten als beratende und mitgestaltende Gremien in einzelnen Schulen, sie eröffnen neue und interessante Übungsfelder demokratischen Handelns. Am Beispiel des Klassenrates soll dies kurz begründet werden:

Der *Klassenrat* und seine Funktionen sind aus der Pädagogik Célestin Freinets (1896 – 1966) bekannt. Er ist ein wichtiges Selbstbestimmungsorgan in einer als Kooperative organisierten Klasse und ist ein bedeutsames demokratisches Element, mit dem der Leitsatz „Den Kindern das Wort geben“ unmittelbar umgesetzt wird.

Der Klassenrat ist ein Gremium, in dem alle Belange der Klasse und einzelner Schüler beraten und entsprechende Beschlüsse gefasst werden können. Die Schülerinnen und Schüler haben im Klassenrat die Möglichkeit, den Unterrichtsalltag aktiv mitzugestalten. Sie erleben dabei die Würdigung ihrer Ideen, Arbeitsergebnisse, Sorgen und Bedürfnisse. Im Klassenrat lernen sie miteinander zu reden, einander zuzuhören, aufeinander zuzugehen, ihre Meinung zu formulieren und vorzutragen, sich für gemeinsame Ziele einzusetzen und sich eventuell dafür selbst zurückzunehmen sowie gemeinsam Lösungen für Konflikte und Probleme zu finden. Darüber hinaus lernen sie, Verantwortung für die Leitung des Klassenrates zu übernehmen, selbstkritisch zu sein, Kritik maßvoll zu äußern, selbst Kritik zu ertragen und den Standpunkt des / der Anderen zu respektieren. Alle diese Fähigkeiten sind wichtige Bestandteile demokratischen Verhaltens. Bis diese Lernziele erreicht sind, ist es jedoch ein langer Weg, auf dem die Schülerinnen und Schüler Unterstützung und Förderung benötigen.

Als allgemeine Regeln für die Arbeit eines Klassenrates können gelten:

- Alle sitzen im Kreis und können einander sehen.
- Alle sprechen einander direkt an.
- Zuhören, nur eine(r) redet.
- Wenn ich nicht mehr zuhören kann, sage ich es.
- Keine Außenseiter schaffen.
- Es gibt keine Fehler.
- Zum Thema reden.

Neben diesen allgemeinen Regeln müssen die Abläufe und Verfahren im Detail geregelt werden, denn eine allgemeingültige Form des Klassenrats gibt es nicht und wäre auch nicht sinnvoll. Es obliegt jeder Klasse bzw. jedem Klassenrat, die Regeln und Verfahren im Detail festzulegen und bei Bedarf zu verändern.

Beispiel für Regeln eines Klassenrates einer 4. Klasse

- Zwei Kinder bilden die Leitung des Klassenrats: Ein Kind notiert die Tagesordnungspunkte, ruft die Redner auf und protokolliert in Stichworten die Beschlüsse im Klassenratsbuch. Sein Partner signalisiert mit dem Läuten einer Glocke, dass es zu laut ist.
- Die Anträge für Tagesordnungspunkte können im Laufe der Woche in das Klassenratsbuch eingetragen werden oder werden zu Beginn des Klassenrats durch Wortmeldungen vorgestellt.

- Das Kind, das die Tagesordnung notiert, beginnt oder beendet den Klassenrat mit den Worten „Ich eröffne jetzt den Klassenrat“ beziehungsweise „Ich schließe jetzt den Klassenrat“.
- Des Weiteren kann es fragen, ob es noch weitere Beiträge oder Fragen gibt („Möchte noch jemand etwas dazu sagen?“ oder „Gibt es noch Fragen?“). Es kann ein Thema beenden („Das Thema ist beendet“) und weitere Meldungen zu einem abgeschlossenen Thema abweisen.
- Die Leitung (Kind?) kann regulierend eingreifen („Sprich bitte lauter!“ oder „Tausche bitte mit Kind X die Plätze, damit du deinen Nachbarn nicht mehr ärgerst“) oder Kinder aus dem Klassenrat verweisen („Verlasse bitte den Klassenrat, weil du uns störst!“).
- Alle, die etwas sagen wollen, melden sich. Es spricht nur, wer von der Leitung aufgerufen wurde.
- Alle Regeln gelten für die Schüler und die Lehrerin/den Lehrer gleichermaßen.
- Nachdem der Klassenrat geschlossen wurde, können die Teilnehmer der Leitung eine Rückmeldung geben, wie sie gearbeitet hat („Manchmal habe ich dich nicht verstanden. Du musst lauter/ langsamer sprechen.“ Oder: „Frau X hat dir oft geholfen. Ich denke, das schaffst du auch alleine.“). Die Leitung kann äußern, wie sie sich gefühlt hat und was sie beim nächsten Mal anders machen möchte.

Bei Abstimmungen können verschiedene Verfahren gelten. Jedoch sollte darauf geachtet werden, dass individuelle Bedürfnisse einzelner und die Kooperation aller nicht in Widerspruch zueinander geraten. Besonders wichtig ist der Grundsatz: Jeder Mensch hat eine Stimme. Das gilt – wie alle anderen Regeln und Beschlüsse, auch für die Lehrkraft. Der Klassenrat stellt hohe Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Es kann sinnvoll sein, bei Einführung des Klassenrats die Leitung zunächst selbst zu übernehmen, die Erwachsenen müssen doch bemüht sein, diese so schnell wie möglich abzugeben und sich „gleichberechtigt“ in den Klassenrat zu integrieren. Das erfordert nicht nur die Fähigkeit, tradiertes Rollenverhalten abzulegen, sondern auch die Bereitschaft, sich als Person zur Disposition zu stellen und auf seinen Herrschaftsanspruch (oft von der Institution Schule vorgegeben) zu verzichten. In den letzten Jahren sind relativ viele Veröffentlichungen zum Thema „Klassenrat“ erschienen, in denen die positiven Effekte dieses klasseninternen Selbstverwaltungsgremiums beschrieben werden:

- Üben der Ausdrucks- und Argumentationsfähigkeit
- Verbessern der Fremd- und Selbstwahrnehmung
- Übernahme sowie Tragen von Verantwortung
- Ausbilden der Kooperationsfähigkeit
- Einüben demokratischer Verhaltensweisen
- Entwickeln von Selbständigkeit
- Erlernen und Üben von Konfliktlösungsstrategien
- soziale Sensibilisierung
- Förderung des Gruppengefüges

Relativ gut verbreitet ist der Klassenrat in der Grundschule. In der Sekundarstufe scheint er inzwischen „entdeckt“ und vereinzelt auch schon als Entscheidungsgremium genutzt zu werden.

Methodische Bausteine wie der Klassenrat besitzen bereits eine komplexere Struktur und müssen gründlich vorbereitet und immer wieder gepflegt, überdacht und verbessert werden. Es gibt eine ganze Reihe von kleineren methodischen Bausteinen, die unkomplizierter in ihrer Handhabung sind und Partizipation ebenfalls befördern helfen. Solche Bausteine dienen dazu, einzelne Phasen innerhalb des Partizipationsprozesses zu optimieren oder zu ermöglichen. Dies kann beispielsweise ein *Kummerkasten* oder eine *Kummerecke* sein (auf Klassen-, Jahrgangs- oder sogar Schulebene). Sie bieten die Möglichkeit, Wortmeldungen und Anregungen zu sammeln. Hier kommt jeder zu Wort, alle Meldungen werden ernstgenommen und behandelt. *Wandzeitungen* sind eine weitere Möglichkeit, um Informationen jedem zugänglich zu machen. Getroffene Vereinbarungen, Regeln, Termine finden hier ihren Platz.

Auf Schulebene bieten Schülerräte, Schülerinnen- und Schülervertretungen, Schülerinnen- und Schülerparlamente, Schülerzeitungen, Schulfunk, Mitwirkung in der Schulkonferenz, Polis-Modelle und Schülerfirmen auf sehr unterschiedliche Weise Räume für Partizipation.

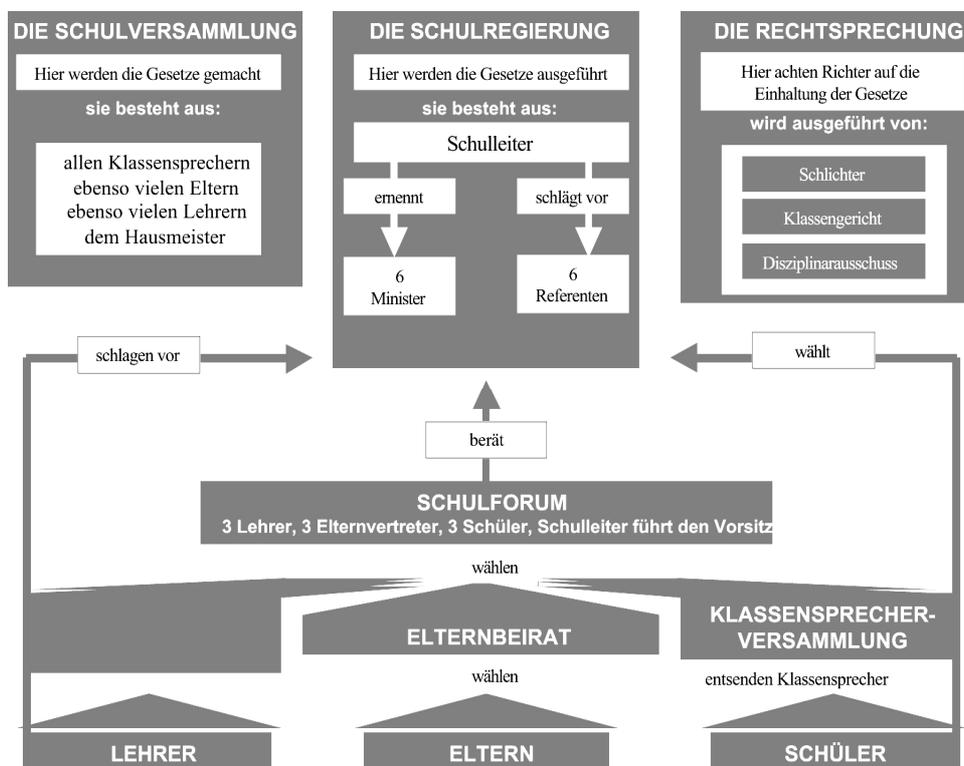
Über *Schülerzeitungen*, *Wandzeitungen* und den *Schulfunk* lässt sich hervorragend aktiv an der Meinungsbildung in der Schule mitarbeiten. Nicht zu unterschätzen sind Aktionen wie Befragungen, Interviews und deren spätere Veröffentlichung in der Schule. Schüler, die als Redakteure arbeiten, entwickeln ein hohes Maß an Selbstbewusstsein und spüren, welche Bedeutung öffentlich gemachte Meinungsäußerungen haben können. Stellvertretend für die verschiedenen Formen sollen hier die *Polis* und *Schüler-Firmen* näher beschreiben werden.

Polis

Ein besonders gelungenes Beispiel für eine Weiterentwicklung repräsentativer Formen der Partizipation stellt die *Polis* dar. Sie wurde in einer Münchner Hauptschule entwickelt. Diese komplexe Beteiligungsstruktur unterteilt die Aufgaben, die sich im Lebensraum Schule ergeben, nach dem Vorbild griechischer Stadtstaaten in die Bereiche Legislative, Exekutive und Judikative.

Die Schulversammlung ist das Parlament, die Legislative. Zu ihr gehören alle Klassen-sprecherinnen und -sprecher und die gleiche Zahl an Lehrkräften und Eltern, ebenso der Hausmeister. In diesem Gremium werden die „Gesetze“ gemacht.

Das Modell der Polis:



(Wiedergegeben nach Bruner / Winkelhofer / Zinser 2001, S. 36 f.)

Die Schulregierung, die Exekutive, führt die Gesetze aus. Sie besteht aus den Ministerien für „Inneres“, „Äußeres“, „Finanzen“, „Wirtschaft“, „Soziales, Gesundheit, Sport“ sowie „Unterricht, Bildung, Kultur“. Der Schulregierung beratend zur Seite steht das Schulforum. Es besteht aus jeweils drei Lehrkräften, Elternvertretern und Schülern und wird vom Schulleiter geleitet.

Über die Einhaltung der Verfassung wacht die Judikative. Speziell ausgebildete Schüler versuchen, als „Schlichter“ wirksam zu werden. Erst wenn dies nicht gelingt, verhandelt das „Klassengericht“ unter Einbeziehung der Klassenleitung. Als letzte Instanz kann der „Disziplinarausschuss“ angerufen werden.

Das Modell der Polis arbeitet erfolgreich und wird stetig weiterentwickelt. Auch Skeptiker, vor allem in den Reihen der Lehrkräfte, engagieren sich inzwischen, weil sie gemerkt haben, „dass sich – unerwartet – kein Leistungsdruck, dafür aber eine Art Leistungslust breitmachte“ (Bruner / Winkelhofer / Zinser 2001, S. 37). Dieses komplexe Beispiel zeigt in einmaliger Weise, wie weitgreifend schulisches Leben reorganisiert werden kann, die ansonsten „hierarchischen“ schulischen Entscheidungsstrukturen durch neue demokratisch(er)e ersetzt werden können.

Schüler-Firmen

Schüler-Firmen gehen meistens aus Arbeitsgemeinschaften hervor und übernehmen Aufgaben und Dienste, wie z. B. das Catering bei Schulveranstaltungen, die Pflege des Schulgartens, den Verkauf von angebauten Produkten, die Beratung bei PC-Problemen oder die Reparatur von Fahrrädern, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Sie werden von Schülerinnen und Schülern nach marktwirtschaftlichen oder gemeinnützigen Gesichtspunkten geführt. Hier können sich auch diejenigen einbringen und Erfolge verbuchen, die in „klassischen“ Schulfächern weniger erfolgreich agieren. Schüler-Firmen bieten aufgrund der „Lebensnähe“ für Schülerinnen und Schüler eine hervorragende Möglichkeit, sich aktiv, initiativ und engagiert ins Schulleben einzubinden. Mit der gemeinsamen und selbstverantwortlichen Arbeit wächst auch die soziale Kompetenz.

8.2 Weitere Formen der Partizipation in der Schule

In diesem Abschnitt werden Formen der Partizipation vorgestellt, die weniger in formelle institutionelle Strukturen passen und mehr auf einer bestimmten pädagogischen Grundhaltung der Erwachsenen basieren. Diese Grundhaltung ist geprägt durch ein zutiefst humanistisches Menschenbild und einer auf Anerkennung der kindlichen Persönlichkeit ausgerichteten, kindorientierten Pädagogik. Diese Grundhaltung wird häufig aus Ideen der Reformpädagogik gespeist, in deren Zentrum eine an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientierte pädagogische Arbeit steht. Sie vertritt eine Öffnung von Schule hin zum Leben und hin zu den wirklichen Fragen der Kinder und Jugendlichen. Die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes soll weniger durch über die Institution Schule aufgebaute Hierarchien der Unterordnung und Fremdbestimmtheit erfolgen, sondern durch Akzeptanz jedes Einzelnen, Anerkennung der Unterschiede jedes Einzelnen in einem durch Selbstbestimmung, gegenseitige Achtsamkeit und Rücksichtnahme gekennzeichneten gemeinschaftlichen Lernen. Auf der Suche nach entsprechenden Umsetzungsmöglichkeiten dieser pädagogischen Grundhaltungen wurden und werden verschiedene pädagogische Konzepte entwickelt. Viele dieser Konzepte zeichnen sich durch eine große methodische Kreativität und Vielfalt aus. Einzelne methodische „Bausteine“ sind in den Alltag der Unterrichtspraxis – auch hier wieder verstärkt in Grundschulen – eingegangen.

In der folgenden Übersicht wird versucht, diese methodischen Bausteine und Lernformen einer partizipationsfördernden Pädagogik nach Handlungsfeldern zu ordnen.

auf Klassenebene: unterrichtsbezogen	auf Schulebene:	über die Schule hinaus:
Gesprächskreise (Morgenkreis, Abschlusskreis) Freiarbeit Wochenplanarbeit Projekte Werkstattarbeit Arbeit an Stationen	jahrgangsübergreifende Projekte (Projektwochen, Projektstage) Schulferien und -feste Alltagsdemokratie Umgang der in der Schule Agierenden Kommunikationsformen	Projekte in und mit der Kommune oder anderen Partnern z. B.: Schulwegsicherheit Schulhofgestaltung Verkehrsprojekte „Grün macht Schule“

Entdeckendes Lernen Portfolio statt Zensuren Spiele (Rollenspiele, Kommunikationsspiele, ...) Mediation / Konfliktlösung ...	(z. B. auf „Augenhöhe“ begegnen) Projekte der Einmischung (Wandzeitungsteams, Schulreporter) Konfliktlotsen	Spielplatzgestaltung soziale, gemeinwesen- orientierte Projekte ...
--	--	--

Freiarbeit und Wochenplanarbeit

Freiarbeit und Wochenplanarbeit sind inzwischen sehr verbreitete Lehrformen in der Arbeit vieler Grundschullehrer. Beide oft getrennt genannten Lehr- und Lernformen sind eng miteinander verknüpft. Während die Freiarbeit den pädagogischen Kern und das pädagogische Selbstverständnis der Lehrenden umreißt und die Art und Weise des eigenverantwortlichen Lernens beschreibt, stellt der Wochenplan eher den organisatorischen Rahmen der selbstbestimmten Arbeit der Schüler verteilt auf eine Woche dar. Je nach Vorstellung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Vereinbarungen im Klassenverband werden – verteilt über die Woche – entsprechende Zeitblöcke im Stundenplan vereinbart und festgelegt, in denen die Schülerinnen und Schüler selbständig Arbeiten ausführen, die in einem Plan entweder individuell zugeschnitten oder für alle gleich festgehalten werden. Am Ende der Woche müssen alle Aufgaben erledigt worden sein. Wann dies im Rahmen der festgelegten Zeitblöcke geschieht, entscheiden die Lernenden selbst. Der Wochenplan ist somit die Aufgabenvorgabe für die Lernenden, die in extra dafür zur Verfügung gestellten Zeitblöcken, verteilt über die Woche, in der Regel ohne Zutun der Lehrenden bearbeitet werden. Wie groß der Spielraum für wirkliche Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit ist, wird bestimmt durch die pädagogische Grundhaltung der Lehrkraft.

Freie Arbeit / Freiarbeit

Von Freier Arbeit wird in der Regel dann gesprochen, wenn die Lernenden frei über Inhalt, Methode, Lernpartner, Lernzeit und / oder eventuell auch über den Lernort im Rahmen der Unterrichtszeit entscheiden können. In der Freien Arbeit werden die Kinder in ihrer Subjektivität ernst genommen, ihnen wird Verantwortung für ihr Tun übertragen. Die Ausbildung von Selbstbestimmtheit, Verantwortungsbewusstsein, Selbständigkeit, gegenseitiger Rücksichtnahme sind erklärte Bildungsziele. Die Fähigkeit, sich entscheiden zu können, wird angebahnt und entwickelt. Selbständiges Lernen und die individuelle Förderung eines jeden Kindes gehören zum festen Bestandteil dieses pädagogischen Konzeptes. Im Kontext Schule bietet die Freiarbeit als klar definierter Raum für eigene Entscheidungen des Lernenden große Freiheiten für Schülerinnen und Schüler (Wörterbuch Schulpädagogik 1994, S. 114).

So weit die Kurzbeschreibung der Freiarbeit nach dem Wörterbuch der Schulpädagogik. Danach dürften keine Zweifel bestehen über die Ermöglichung von Partizipation während der Freiarbeit. Ein kurzer historischer Exkurs in die Reformpädagogik, in der ihre Wurzeln zu finden sind, könnte jedoch diese Aussage relativieren. Fast zeitgleich wurde der Begriff *Freiarbeit* bzw. *Freie Arbeit* von der Reformpädagogin Maria Montessori und den beiden Reformpädagogen Peter Petersen und Célestin Freinet in die pädagogische Diskussion eingeführt. So erweiterte 1924 Peter Petersen den systematisch

differenzierten Unterricht des Jena-Planes um zwei Stunden freie Arbeit in der Woche, die jeweils am Samstag in einem Block durchgeführt wurden. Er verfolgte damit das Ziel, die Kinder in ihrem Planen und Arbeiten zur Selbstverantwortung zu erziehen. Sie sollten dabei lernen, bestimmte Verabredungen einzuhalten und Aufgaben selbständig fertigzustellen (Petersen 1937 / 1969, S. 116).

Maria Montessori verstand unter Freiarbeit die freie Auswahl von Arbeitsmitteln, die sie für die Kinder mit konkreter didaktischer Zielstellung hergestellt hatte. Mithilfe der Materialien sollten die Kinder über die sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung selbständig das Programm der Bildung verinnerlichen, das Montessori in ihrer Pädagogik für die Kinder entwickelt hatte.

Celestin Freinet betrachtete die Freiarbeit als Angebot für die Kinder, die Welt und ihre inneren Zusammenhänge auf der Basis selbst gestellter Fragen und mithilfe selbst erworbener Kenntnisse, Methoden, Techniken und Verfahren zu erkunden. Im Gegensatz zur Pädagogik von Peter Petersen und Maria Montessori legte er nicht Raum, Zeit und didaktisiertes Material fest, sondern forderte die Kinder auf, eigene Fragen als Ausgangspunkt für ihr Lernen zu stellen.

Zwei Tendenzen für die Gestaltung von Freiarbeit lassen sich aus dem kurzen historischen Rückblick ableiten, die auch heute noch vorzufinden sind:

Tendenz 1: Die Kinder können frei aus einem bestehenden Programm von Aufgaben, Übungsmaterialien und vorbereiteten Arbeitsblättern auswählen. Ihr Entscheidungsraum umfasst die Festlegung der Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung, eventuell die zeitliche Ausdehnung ihrer Beschäftigung mit einem Material, die Auswahl möglicher Partner und eventuell des Lernortes. Inhalt und Lernwege sind weitestgehend durch die Vorgaben der Lehrerin / des Lehrers festgelegt.

Tendenz 2: Die Kinder erhalten Freiräume, in denen sie selbständig und weitgehend selbstverantwortlich Aufgaben lösen, bereits erworbenes Wissen, Techniken und Verfahren anwenden und im Prozess der Bearbeitung neue Kenntnisse und Verfahren selbständig aneignen.

Ohne Zweifel ist die Vorstellung von Célestine Freinet die weitergehende Form der Einbeziehung der Lernenden in die selbstverantwortete und selbstbestimmte Gestaltung ihres Lernens. Aber auch die Lehrerinnen und Lehrer, die sich mehr an den Vorstellungen von Montessori und Petersen orientieren, tragen stark dazu bei, Schülerinnen und Schüler in die Unterrichtsplanung aktiv einzubeziehen und ihnen damit Übungsfelder partizipatorischen Handelns zu überlassen.

Eine veränderte Bewertungspraxis

Zensurengebung und Bewertungen mit Partizipationsmöglichkeiten zu koppeln, scheint in der Schulwirklichkeit schlecht möglich zu sein. Aber gerade bei der äußerst sensiblen Leistungsbewertung gibt es ausgesprochen interessante Möglichkeiten für Lehrer, Beteiligung zuzulassen – und zu fordern. Natürlich hängt es weitgehend vom Lehrer oder der Lehrerin ab, ob Partizipation ermöglicht wird. Die Leistungsbewertung hat sehr viel mit seinem oder ihrem Verständnis von Ziel und Aufgabenstellung des Unterrichts zu tun. Lehrer, die im Unterricht im Wesentlichen oder ausschließlich auf Vermittlung von Daten, Fakten, Kenntnissen abzielen, werden Leistungsbewertungen in der Regel

mit einfachen, formalen Verfahren abprüfen und dafür Noten geben. Zusammenhänge werden dabei selten hinterfragt und eine Darstellung individueller Zugänge zum Inhalt ist kaum möglich. Sachbezogene und anwendungsrelevante Aktivitäten sind nicht zwingend notwendig, die Auseinandersetzung mit der Sache oder dem Inhalt wird in den meisten Fällen von Kindern als wenig sinnvoll und schon gar nicht als sinnstiftend erlebt. Eine ernsthafte Beteiligung der Kinder an der Leistungsermittlung wird hier nicht erfolgen.

Unterricht, der Kinder jedoch als selbstbestimmte, forschende, experimentierende, sich beteiligende Experten an die Erkundung der Welt heranführen will, wird nach neuen Vorgehensweisen bei der Leistungsbewertung suchen, um seinem eigenen Anspruch gerecht zu werden, vor allem aber differenziert dem einzelnen Kind. Für jedes Kind wird eine einbeziehende Bewertung entwickelt und eingesetzt. Die individuelle und gerechte Leistungsbewertung verlangt in diesem Unterricht sowohl die Beachtung der unterschiedlichen Kompetenzen des Individuums (Achtung der Persönlichkeit), bei dem auch seine dabei angeeigneten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten gewürdigt werden (Anerkennung der Leistung). Es gibt keine ausschließliche Bewertung durch eine Zensur, die auf der Grundlage eines Leistungstests (Ausfüllen eines Lückentextes oder Beschreiben eines Arbeitsblattes) erfolgt, die Komplexität des Lernens ist nicht auf den Erwerb von Fakten reduziert. Das lernende Individuum wird in seiner Individualität gewürdigt – eine gute Basis für die Ausbildung partizipatorischer Fähigkeiten.

Bereits in den 20er Jahren erarbeitete Célestin Freinet einen interessanten Vorschlag für eine individuelle Leistungsbewertung, die ein hohes Maß von Beteiligung der Lernenden ermöglicht.

Er schlug vor, die Leistungen der Kinder durch die Vergabe von Fertigungsbescheinigungen (Brevets) zu würdigen. Diese Fertigungsbescheinigungen setzten streng vorgeschriebene Leistungen, sowohl theoretische als auch praktische Kenntnisse, zu einem ausgewählten Sachverhalt voraus. Sie orientierten sich an den in den allgemeinen Lehrplänen geforderten Erziehungsmaßnahmen und ermöglichten es den Lehrerinnen, Lehrern und den Kindern, gemeinsam vereinbarte Anforderungen festzulegen, die zur Grundlage einer Leistungsbewertung gemacht wurden. Dabei konnte jeder Lehrer die für das schulische Umfeld, für die Schüler sowie ihre jeweiligen Möglichkeiten, Interessen und Fähigkeiten passenden Leistungsanforderungen auswählen lassen und gemeinsam mit den Schülern darüber abstimmen. Die Anforderungen für den Erwerb der Fertigungsbescheinigung waren allen Schülerinnen und Schülern bekannt. Jeder konnte sich individuell auf den Erwerb einer solchen Fertigungsbescheinigung vorbereiten. Die Sicherheit für die Schülerinnen und Schüler lag in der sachbezogenen Transparenz und klaren Struktur.

Zum Erlangen einer Fertigungsbescheinigung waren mehrere Aufgaben zu erfüllen. Diese reichten von theoretischen Kenntnissen bis hin zum Zusammenstellen von Lernberichten. Modelle und Karten wurden hergestellt oder andere Präsentationsformen gewählt. Für alle Schülerinnen und Schüler war die Aufgabe gleich. Jeder konnte jedoch selbst entscheiden, wie groß der individuelle Aufwand und Zeitbedarf war, der für die Erlangung einer Bescheinigung aufgebracht werden sollte. Die Schüler hatten die Möglichkeit, den Zeitpunkt für das Ablegen einer Fertigungsbescheinigung selbst zu bestimmen. Die gesamte Klasse nahm dann gemeinsam mit dem Lehrer die Prüfung ab.

Portfolios

Auf der Grundlage dieser pädagogischen Idee von Freinet wird in einigen Schulen zunehmend kritisch über die Zensurengebung diskutiert. Eine Möglichkeit, die Schüler stärker in die Bewertungspraxis einzubeziehen, stellen Portfolios dar. Sie würdigen ähnlich wie die Fertigungsbescheinigungen von Freinet die individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler und respektieren ihre individuellen Besonderheiten, ohne an der zu erbringenden Leistung Abstriche zu machen.

Spiele

Oft gibt es im Rahmen bildungspolitischer Diskurse Stimmen, die (wieder) einen leistungsbezogenen Unterricht und das Ende der Spielpädagogik in der Schule fordern. Leider beziehen sich diese Aussagen immer nur auf die traditionelle Trias Lesen, Schreiben, Rechnen in der Grundschule und auf die reine Wissensvermittlung in den folgenden Schulstufen. Schule hat aber darüber hinaus dazu beizutragen, Persönlichkeiten auszubilden, die sich aktiv an der Gestaltung der demokratischen Gesellschaft beteiligen. Wissen allein reicht dafür nicht aus. Neben der Wissensvermittlung gehören deshalb auch andere Formen pädagogischer Arbeit in die Schule.

Das Spiel hat dabei eine besondere Rolle. Spiele, die ein aktives Miteinander fördern und fordern, sind für die Anbahnung und Ausbildung grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten für Mitbestimmungskönnen bedeutsam. Hier sind vor allem Interaktionsspiele zu nennen. Sie bieten hervorragende Möglichkeiten, die individuellen Stärken in einem spielerischen und damit geschützten Raum zu erproben und so wesentliche Voraussetzungen für Partizipation zu schaffen. Neben dem Effekt, Spaß und Freude zu vermitteln, tragen sie zur Auflockerung und Entspannung bei, bauen Aggressionen ab, schärfen die Wahrnehmung und regen die Sinne an. Sie bauen Hemmungen ab und unterstützen die Bereitschaft zur Kooperation, tragen dazu bei, Kreativität und Phantasie zu entwickeln. Darüber hinaus stellen sie hervorragende Übungsfelder dar, um bedeutsame Voraussetzungen für Partizipation in einem angstfreien Raum zu erproben und auszubilden, wie beispielsweise das Antizipieren, situationsgerecht zu reagieren, empathisch zu sein, zu argumentieren und zu kommunizieren. Damit an dieser Stelle genug an Argumenten für die Bedeutsamkeit des Spiels bei Ausbildung grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Partizipation. Im Methodenteil werden interessante Spiele vorgestellt, die diesem Anspruch gerecht werden.

Mediation

Im Bereich der Interaktionen ist eine Form der Partizipation angesiedelt, die in den letzten Jahren in vielen Schulen verstärkt Einzug gehalten hat und für viele Schulen der Einstieg in komplexere Partizipationsmodelle bedeutet. Die Methode der *Mediation* zum konstruktiven Bearbeiten von Konflikten durch Schülerinnen und Schüler trägt dazu bei, Konflikte als Bildungschancen zu verstehen und dabei Möglichkeiten und Grenzen einer Streitkultur zu erfahren. Auch hier werden wichtige Fähigkeiten für demokratisches Denken und Handeln ausgebildet: Wahrnehmen des Anderen, Zuhören können, auf Argumente eingehen, ernst genommen werden und andere ernst nehmen, um die eigenen Positionen ringen und bessere Argumente anerkennen. Das sind Fähigkeiten, die für eine anspruchsvolle Partizipationskultur Voraussetzung sind – nicht nur in der Schule.

In der Schule werden Schüler als *Konfliktlotsen* und *Streitschlichterinnen* zumeist bei Gleichaltrigen tätig. Eine Konfliktregelung wird also ohne das Einmischen von Erwachsenen, ohne Autoritätspersonen erreicht. Das Mediationsverfahren folgt genau festgelegten Regeln. Damit die Konfliktlotsen und Streitschlichter ihrer Aufgabe, die nicht leicht ist, gewachsen sind und die gebotene Unparteilichkeit wahren, besuchen sie spezielle Lehrgänge, die inzwischen vielerorts für Schülerinnen und Schüler angeboten werden. In den letzten Jahren sind ausführliche Anleitungsmaterialien veröffentlicht worden. Insbesondere Jamie Walker und Hagedorn verdeutlichen die Dimensionen, die Mediation für die Anbahnung und Entwicklung demokratischen Denkens und Handelns im Kontext Schule hat.

Schulhofgestaltung

Obwohl es sich bei der Schulhof(um)gestaltung nicht um eine Form der Partizipation handelt (eher um ein Handlungsfeld), soll sie an dieser Stelle kurz erwähnt werden, weil sie zum einen, wie die Mediation, für viele Schulen ein Einstieg in Partizipationsprojekte und -initiativen ist, und zum anderen, weil sich hier zeigen lässt, wie man ein und dieselbe Sache methodisch vielfältig angehen kann.

Fragt man Kinder, ob ihnen ihr Schulhof gefällt, werden sie vermutlich mehrheitlich mit „Ja“ antworten. Fragt man sie, ob sie Veränderungsvorschläge für den Schulhof haben, gibt es viele gute Ideen. Kinder denken anders! Und sie sehen, gestalten und planen auch anders. Dies gilt meist auch (noch) für Jugendliche.

Soll Partizipation gelingen, müssen dem Alter angemessene Verfahren und Methoden ausgewählt werden, die den Jungen und Mädchen Spaß machen:

- Für die *Ist-Analyse* eignen sich z. B. Foto- und Videostreifzüge oder Forscheraktionen. So werden Schwach- oder Gefahrenstellen durch die Kinder entdeckt und benannt.
- *Lösungs- und Veränderungsvorschläge* (Wünsche, Träume und Visionen) werden in vielfältiger Form (Bilder, Collagen, Modelle und andere) visualisiert.
- Anschließend werden sie *geordnet, bewertet, ausgewählt* und mit allen Beteiligten, also auch mit Planern und Verantwortlichen, im Dialog abgestimmt.
- Meist ist es so, dass Kinder und Jugendliche, Lehrer- und Elternschaft an der tatsächlichen *Umsetzung* (Bauphase) beteiligt werden.

Der gemeinsame Planungs- und Gestaltungsprozess fördert den Kontakt und die Kommunikation. Solche Schulhöfe, die mit Beteiligung der Betroffenen gestaltet werden, sind Orte der Begegnung, tragen zur Zufriedenheit aller bei und ermöglichen die Identifikation mit der Lebensumwelt Schule. Kinder übernehmen schnell die Verantwortung für selbst- oder mitgestaltete Schulhöfe, Vandalismusfälle und aggressives Verhalten kommen kaum noch vor. Und auch die Zahl der Unfälle nimmt ab. Durch Partizipation können Planungsfehler und teure Fehlplanungen vermieden werden. Inzwischen gibt es viele Dokumentationen, Informationen und Tipps zur Schulhof(um)gestaltung mit Kindern und Jugendlichen (im Internet z. B. unter: www.schulhof-um-gestaltung.de).

Bei partizipativen Schulhofgestaltungen finden sehr häufig ganzheitliche Planungsmethoden Anwendung, die ihren Ursprung nicht in der Pädagogik haben. Aufgrund ihrer

Universalität halten sie aber zunehmend Einzug in die Schule. Eine solche Methode ist beispielsweise die Zukunftswerkstatt.

Zukunftswerkstatt

Eine der bewährtesten und populärsten Methoden der Partizipation ist die Zukunftswerkstatt, die in den 60er Jahren von dem Zukunftsforscher Robert Jungk (Jungk / Müllert 1981) entwickelt wurde. Diese universelle und themenoffene Technik ist für jedes Alter geeignet.

Eine Zukunftswerkstatt besteht im Kern aus drei Hauptphasen:

- Kritik- und Beschwerdephase
- Phantasie- und Utopiephase
- Umsetzungs- und Planungsphase.

Vorher gibt es meist eine Vorbereitungsphase, nachher eine Auswertungsphase. Die Hauptphasen spiegeln einen Grundtyp menschlicher Problembewältigung wider. Allerdings hat Jungk mit einer genialen Idee die Linearität im Denken aufgehoben: Es wird nicht aus der Gegenwart in die Zukunft gedacht, vielmehr werden die Entwicklungsmöglichkeiten der Gegenwart aus der Perspektive der Zukunft betrachtet. Dieser Perspektivenwechsel ermöglicht es, gewohnte Denkmuster zu verlassen und überraschende, noch nie gedachte Ideen zu entwickeln. In einer freien und freudvollen Atmosphäre arbeiten die Teilnehmer gemeinsam und gleichberechtigt. Alle Ergebnisse, dazu gehört auch der kleinste Beitrag, werden visualisiert und dokumentiert.

Phasen	Was passiert?	Wichtige Regeln
Kritik- /Beschwerdephase	Kritikpunkte nennen: <ul style="list-style-type: none"> • was stört • was bringt in Wut • was musste schon immer mal gesagt werden • was gefällt nicht • was sollte unbedingt geändert werden 	Was auf der Seele brennt, muss raus! <ul style="list-style-type: none"> • Sich kurz fassen! • Keine Diskussion im Plenum, keine abwertenden Bemerkungen zu den Aussagen anderer • Alle Äußerungen festhalten • Themenbezug ist MUSS.
Fantasie-/Utopiephase	In Kleingruppen entstehen Ideensammlungen: <ul style="list-style-type: none"> • utopische Entwürfe • Wünsche • Träume – Visionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Alles ist möglich. • Alles geht. • Alles ist erlaubt. • Keine Hierarchien. • Undenkbares denken. – Sei positiv und offen.
Umsetzungs-/Planungsphase	Die Vorschläge werden gesichtet und bewertet: <ul style="list-style-type: none"> • Welche Vorschläge sollen verwirklicht werden? • Was sind die ersten Schritte? • Wie und wo fangen wir an? 	Konkret werden. <ul style="list-style-type: none"> • Sich kurz fassen. • Erste Schritte festlegen. • Alles visualisieren. • Verantwortlichkeiten verbindlich benennen.

Weitere Methoden zur Partizipation in dieser Komplexität und Ganzheitlichkeit sind beispielsweise der Open Space, die Moderationsmethode, die Zukunfts-Szenariotechnik oder auch eine sehr neue, aus den USA übernommene Methode, die Wir-Werkstatt.

Wir-Werkstatt

Die Wir-Werkstatt wurde nach der Methode Appreciative Inquiry (AI) erarbeitet (siehe dazu: zur Bonsen / Maleh 2001) und ist hervorragend geeignet, Kinder und Jugendliche in die aktive Gestaltung von Projekten einzubeziehen. Das besondere dieser Methode besteht im Gegensatz zu den traditionellen Methoden der Organisationsentwicklung darin, dass nicht an Defiziten gearbeitet wird, sondern ganz bewusst die Stärken jedes Einzelnen als Ausgangspunkt für Entwicklung genommen werden. Nicht die kritische Analyse des Ist-Zustandes stellt den Beginn der Aktion dar, sondern das bisher Geleistete und die individuellen Kompetenzen jedes Mitglieds der Gruppe.

Die Methode AI wird durch vier Phasen gekennzeichnet, die wie folgt gegliedert sind:

Phase 1: Kennenlernen der Gruppenteilnehmer und ihrer Stärken (Discovery)

Phase 2: Visionieren und Träumen (Dream)

Phase 3: Entwerfen und Planen (Design)

Phase 4: Umsetzen und Verwirklichen (Destiny / Delivery)

9. Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK (2001): *Ergebnisse des Forum Bildung. Empfehlungen des Forum Bildung*. Bonn
- Baacke, Dieter / Brücher, Bodo (1982): *Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*. Weinheim und Basel
- Beck, Gertrud / Scholz, Gerold (1995): *Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule*. Reinbek
- Beck, Gertrud (2002): „In Augenhöhe kommunizieren“. In: *Grundschulzeitschrift* 157/2002
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied, Kriftel und Berlin
- Birthler, Marianne (1996): „Bildung für Demokratie von morgen“. In: Fitzek, Ingrid / Schmidt, Rolf. Hrsg. (1996): *Prometheus‘ letzte Schicht? Zur Bildungs- und Wissenschaftspolitik – eine Kongressdokumentation*. Frankfurt am Main
- Bonsen, Matthias zur / Maleh, Carole (2001): *Appreciative Inquiry (AI). Der Weg zu Spitzenleistungen*. Weinheim und Basel
- Brückner, Heide-Rose (2001): „Partizipation in Grundschulen – Vorschläge der Kinder“ In: Colberg-Schrader, Hedi / Oberhuemer, Pamela: *Aufwachsen von Kindern – Private und öffentliche Verantwortung*. Hohengehren
- Bruner, Claudia Franziska / Winklhofer, Ursula / Zinser, Claudia (2001): *Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden*. Hrsgg. v. Deutschen Jugendinstitut (DJI). München
- Bukow, Wolf-Dietrich (2000): Partizipation direkt. In: Bukow, Wolf-Dietrich / Spindler, Susanne. Hrsg.: *Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen*. Opladen.
- Bukow, Wolf-Dietrich (2000): Zwischen Partizipation und Mitbestimmung. In: Bukow, Wolf-Dietrich / Spindler, Susanne (Hrsg.): *Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen*. Opladen.
- Clausen, Claus (1997): *Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbstständigkeit begleiten*. Weinheim und Basel
- Clausen, Claus. Hrsg. (1995): *Handbuch Freie Arbeit: Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim
- Colberg-Schrader, Hedi / Oberhuemer, Pamela (2001): *Aufwachsen von Kindern – Private und öffentliche Verantwortung*. Hohengehren
- Debil, Stefani (2000): „(Sozial-) Pädagogische Positionsmarkierung von Partizipation“. In: Bukow, Wolf-Dietrich / Spindler, Susanne. Hrsg. (2000): *Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen*. Opladen
- Deutscher Bildungsrat (1973): *Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*. Teil 1 der Empfehlung: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Stuttgart
- Fitzek, Ingrid / Schmidt, Rolf. Hrsg. (1996): *Prometheus‘ letzte Schicht? Zur Bildungs- und Wissenschaftspolitik – eine Kongressdokumentation*. Frankfurt am Main
- Frey, Karl (1990): *Die Projektmethode*. 3. überarb. u. erw. Auflage. Weinheim und Basel
- Füssel, Hans-Peter (1999): *Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. DJI – Arbeitspapier Nr. 6-152. München

- Gudjons, Herbert (1986): *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbrunn
- Hagedorn, Ortrud (1995): *Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt*. Stuttgart
- Hager, Frithjof. Hrsg. (1997): *Im Namen der Demokratie. Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus*. Darmstadt
- Hamm-Brücher, Hildegard (1997): „Die Bürgergesellschaft beginnt in der Schule“. In: Hager, Frithjof. Hrsg. (1997): *Im Namen der Demokratie. Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus*. Darmstadt
- Hänsel, Dagmar. Hrsg. (1992): *Das Projektbuch Grundschule*. 4. Auflage. Weinheim
- Hazekamp, Jan Laurens (2000): „Jugendpartizipation in Forschung und Politik“. In: Bukow, Wolf-Dietrich / Spindler, Susanne. Hrsg. (2000): *Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen*. Opladen
- Hengst, Heinz (1993): „Kinderkultur – Kulturarbeit mit Kindern“. In: Hengst, Heinz. Hrsg. (1993): *Von, für und mit Kids*. München
- Hentig, Hartmut von (1994): *Die Schule neu denken*. München
- Hoefs, Hartmut (1996): *Offenheit macht Schule. Ein anderer Schulalltag*. Bausteine für Freies Lernen in Projekten. Mülheim an der Ruhr
- Hurrelmann, Klaus / Palentien, Christian (1992): „Veränderte Jugend – veränderte Formen der Beteiligung Jugendlicher?“ In: Hurrelmann, Klaus / Palentien, Christian. Hrsg. (1992): *Jugend und Politik*. Neuwied, Kriftel und Berlin
- Huschke, Peter / Mangelsdorf, Marei (1994): *Wochenplan-Unterricht*. 5. Auflage. Weinheim
- Huschke, Peter (1996): *Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit*. Weinheim und Basel
- Jungk, Robert / Müllert, Norbert R. (1981): *Zukunftswerkstätten*. Hamburg
- Jürgens, Eiko. Hrsg. (1994): *Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I*. Heinsberg
- Jürgensen, Erwin (2000): *Von der Klasse zum Team*. Frankfurt am Main
- Kasper, Horst (1995): *Kreative Schulpraxis. Vom Unterrichtsprojekt zum Schulprogramm*. Lichtenau und München
- Kazemi-Veisari, Erika (1998): *Partizipation – Hier entscheiden Kinder mit*. Freiburg im Breisgau
- Kiper, Hanna (1997): *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule: Das Beispiel Klassenrat*. Hohengehren
- Kliebisch, Udo W. / Sommer, Peter (1997): *Projekt-Arbeit – Konzeption und Beispiele*. Hohengehren
- Krieger, Claus Georg (1994): *Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie für die Sekundarstufe*. Hohengehren
- Müller, Florian (2000): *Unterschiedliche Formen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. DJI – Arbeitspapier NR. 6-153. München
- Oelkers, Jürgen. Hrsg. (2000): *John Dewey – Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim und Basel
- Oerter, Rolf (1992). „Können Kinder ihre Zukunft mitbestimmen? Entwicklungspsychologische Befunde zur Entscheidungsfähigkeit von Kindern“. In: Werkheft Kinderleben. Freiburg im Breisgau
- Oerter, Rolf / Montada, Leo. Hrsg. (1998): *Entwicklungspsychologie*. 4. korr. Auflage. Weinheim

- Oerter, Rolf (1997): „Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden?“ In: Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus. Hrsg. (1997): *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis*. Neuwied, Kriftel und Berlin
- Oesterreich, Detlef (2001): „Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich“. In: *Das Parlament* 48-49/2001
- Oser, Fritz (2000): „Wie Schule um Verantwortung besorgt sein kann“. In: Stiftung Brandenburger Tor (2000): *Jugend übernimmt Verantwortung. Verantwortung lernen*. Berlin
- Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus. Hrsg. (1997): *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis*. Neuwied, Kriftel und Berlin
- Pelinka, Anton (1999): „Politik und Demokratiebegriff“. In: Filzmeier, Peter u. a. (1999): *Politisches Alltagsverständnis*. Innsbruck
- Peterßen, Wilhelm H. (1999): *Kleines Methoden-Lexikon*. München
- Preuss-Lausitz, Ulf (1996): „Neue Werte für böse Kinder? Der Beitrag der Kindheits- und Jugendforschung zur Wertedebatte“. In: Fitzek, Ingrid / Schmidt, Rolf. Hrsg. (1996): *Prometheus' letzte Schicht? Zur Bildungs- und Wissenschaftspolitik – eine Kongressdokumentation*. Frankfurt am Main
- Schmidt, Ralf (2001): „Partizipation in Schule und Unterricht“. In: *Politik und Zeitgeschichte*. B44/2001
- Schröder, Richard (1995): *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Hrsgg. v. d. LBS-Initiative Junge Familie. Weinheim und Basel
- Schulze, Hermann (1993): *... und morgen fangen wir an! Bausteine für Freiarbeit und offenen Unterricht in der Sekundarstufe*. 2. Auflage. Lichtenau
- Sehrbruck, Peter (1995): *Freiarbeit in der Sekundarstufe I*. 2. akt. Auflage. Berlin
- Stange, Waldemar / Tiemann, Dieter (1999): „Alltagsdemokratie und Partizipation. Kinder vertreten ihre Interessen in der Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune“. In: Sachverständigenkommission Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Hrsg. (1999): *Kulturelle und politische Partizipation von Kindern*. München
- Stange, Waldemar / Tiemann, Dieter (2000): „Die Kommune als Ort lebendiger Demokratie: Beteiligungsprojekte in Schleswig-Holstein“. In: Bukow, Wolf-Dietrich / Spindler, Susanne. Hrsg. (2000): *Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen*. Opladen
- Tiemann, Dieter (1995): „Demokratie lernen – Alltagsorientierte Kinderpolitik in Schleswig-Holstein“. In: Ministerium für Arbeit, Soziales, Jugend und Gesundheit des Landes Schleswig-Holstein. Hrsg. (1995): *Demokratie lernen*. Kiel
- Torney-Purta, Judith / Lehmann, Rainer / Oswald, Hans / Schulz, Wolfram (1999): *Demokratie und Bildung in 28 Ländern. Politisches Verstehen und Engagement bei Vierzehnjährigen*. Amsterdam
- Trinkle, Hermann (1997): *Veränderung politischer Partizipation. Entwicklung eines erweiterten Analyse- und Interpretationsmodells und dessen Bedeutung für die politische Bildung*. Frankfurt am Main
- Valtin, Renate (1991): *Mit den Augen der Kinder*. Reinbek
- Vaupel, Dieter (1995): *Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe*. Weinheim
- Vilmar, Fritz (1997): „Strategien der Demokratisierung. Bilanz nach einem Vierteljahrhundert“. In: Schlüter-Knauer, Carsten. Hrsg. (1997): *Die Demokratie überdenken. Festschrift für Wilfried Röhrich*. Berlin

- Walker, Jamie (2001): *Mediation in der Schule, Konflikte lösen in der Sekundarstufe*.
Berlin
- Wallrabenstein, Wulf (2000): „Demokratie lernen im Käfig?“ In: *Mitteilungen der
Aktion Humane Schule*
- Wörterbuch Schulpädagogik (1994). Weinheim und München
- Wedekind, Hartmut (2002): „Wir-Werkstatt“. In: *Grundschulzeitschrift 157/2002*
- Zimmermann, Wolf-Dieter (1997): *Gespräche führen – moderieren – beraten*.
Lehrerbildung kompakt, Bd. 1. Hohengehren

Internet-Quellen:

www.schulhof-um-gestaltung.de

