

Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

Demokratische Partizipation in der Schule

Angelika Eikel

Berlin, Oktober 2006



Impressum

BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“

Koordinierungsstelle

Programmträger: Interdisziplinäres Zentrum für Lehr- und Lernforschung,
Freie Universität Berlin

Leitung: Prof. Dr. Gerhard de Haan

Arnimallee 12

14195 Berlin

Telefon: (030) 838 564 73

info@blk-demokratie.de

www.blk-demokratie.de

Dieser Beitrag ist eine Veröffentlichung aus der Reihe „Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule“ des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“.

Autorin:

Angelika Eikel

Berlin 2006

Inhalt

1	Zur Relevanz von Partizipation in der Schule	3
1.1	Die gesellschaftliche Zukunft ist von der Partizipation ihrer Bürger abhängig	3
1.2	Jugend zwischen „Politikverdrossenheit“ und sozialem Engagement	4
1.3.	Partizipation fordert und fördert Lernen	7
1.4	Partizipation und die Entwicklung demokratischer Werte	8
2	Demokratische Partizipation in der Schule lernen und leben	10
2.1.	Partizipation lernen durch Civic Education	10
2.2.	Handlungsformen demokratischer Partizipation	11
2.3	Stufen der Beteiligung	15
2.4	Organisationsformen von Beteiligung	16
2.5	Beteiligung in der Schule – aber woran?	17
2.6	Partizipation und Schulentwicklung	19
3	Kompetenzen zur Partizipation	21
3.1	Demokratische Handlungskompetenz	21
3.2	Demokratische Partizipation durch demokratische Handlungskompetenz	23
4	Prinzipien demokratisch-partizipativer Schulkultur	29
5	Partizipationsfördernde Strukturen und Lernarrangements	31
5.1	Partizipationsfördernde Lernarrangements	32
5.2	Partizipationsfördernde Strukturen in Unterricht und Schulleben	33
	Literatur	36

1 Zur Relevanz von Partizipation in der Schule

Partizipation – ein
übergreifendes
Bildungsziel

Formuliert man im Zusammenhang aktueller Schulreformaßnahmen eine Aufforderung zur Förderung von Partizipation in Schulen, so gerät man leicht in die Situation, begründen zu müssen, warum Schulen sich bei allen Ansprüchen, denen sie in der Folge von PISA und umfassender Qualitätsentwicklungsforderungen ausgesetzt sind, auch mit dem Thema Partizipation beschäftigen sollen. Betrachtet man allerdings gleichzeitig die Bedeutung von Partizipation aus verschiedenen Perspektiven, so lassen schon wenige Argumente erkennen, warum Partizipationsförderung sowohl ein übergreifendes Bildungsziel als auch eine zentrale Aufgabe der Qualitätsentwicklung allgemein bildender Schulen ist:

1.1 Die gesellschaftliche Zukunft ist von der Partizipation ihrer Bürger abhängig

„Fragilität“ der
Gesellschaft

Im Zuge der gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen der letzten Jahre und Jahrzehnte, zeichnen sich tiefgreifende Veränderungen ab, die Sozialwissenschaftler von einer zunehmenden Zerbrechlichkeit, einer „Fragilität“ der Gesellschaft (vgl. Stehr 2000) sprechen lassen. Dabei wird festgestellt, dass die rasante Entwicklung neuer Technologien verbunden mit komplexen Globalisierungsprozessen bei zunehmender Arbeitslosigkeit in Deutschland, gravierenden demographischen Veränderungen sowie einem nur schwer zu bewältigenden Erhalt des Sozialstaats zu einer Überlastung des bestehenden Staatsapparats führen (vgl. Enquête-Kommission 2002). Damit einhergehend verlieren die Bürger – und hier besonders die Jugend – zunehmend das Vertrauen in den politischen Apparat und dessen Steuerungsfähigkeit (vgl. Deutsche Shell 2002, 2006).

Schenkt man den Beobachtungen des Soziologen Nico Stehr Glauben, so wird die abnehmende Steuerungsfähigkeit des Staates begleitet von einem „Zuwachs an gesellschaftlichem Einfluss und Widerstandsmöglichkeiten kleinerer sozialer Kollektive“ (Stehr 2000, S. 15). Demnach ergibt sich vor dem Hintergrund einer abnehmenden politischen Steuerungsfähigkeit des Staatsapparates nicht nur ein wachsender Bedarf an zivilgesellschaftlicher Mitgestaltung, sondern auch ein Trend zur aktiven Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortungs- und Einflussnahme kleinerer sozialer Zusammenschlüsse wie Initiativen und Stiftungen u.Ä.

Individualisierung und
Pluralisierung

Neben diesen Entwicklungen zeigen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse ihre Wirkungen auf den Einzelnen und auf das soziale Zusammenleben insgesamt: Traditionelle Familienstrukturen lösen sich auf, Lebensmodelle und Biografien entwickeln sich nicht nur in neuer Vielfalt, sondern verbinden sich mit vielerlei Unsicherheiten und Risiken. Daneben sind soziale Kontakte und Beziehungen – sowohl durch moderne Kommunikationstechnologien und Medien als auch durch Migration bedingt – zunehmend vielfältig und heterogen. Vor allem für Kinder und Jugendliche ergeben sich damit nicht nur entsprechend viele Möglichkeiten, sondern auch Herausforderungen sich zu orientieren, eine Identität zu entwickeln und trotz aller Vielfalt und potenzieller Kurzfristigkeit ihren Platz in verbindlichen sozialen Beziehungen und Gruppen zu finden.

Erosion von
Gemeinsinn

Im Zusammenhang dieser Entwicklungen befürchten Gesellschaftskritiker eine weiter zunehmende Vereinzelung innerhalb der Gesellschaft sowie die Erosion von Gemeinsinn. Die Frage danach, was die moderne Gesellschaft zusammenhält und wie auf dieser Basis die Entwicklung von Sozialkapital und Gemeinsinn gesichert werden kann, kennzeichnet eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe, der sich eine allgemein bildende Schule kaum verschließen kann.

Demokratische Werte
als Antwort

Besonders vor dem Hintergrund extremistischer Orientierungen und Gewalttaten von Jugendlichen erscheint das Postulat demokratischer Werte als sehr nahe liegende Antwort auf die Frage danach, was die Menschen zusammenhalten sollte. Gleichzeitig reichen demokratische Wertorientierungen allein kaum aus, um den gesellschaftlichen Herausforderungen begegnen zu können: Insbesondere die drohende Fragilität des Staatsapparates fordert und ermöglicht gleichermaßen eine aktive Partizipation seiner Bürger. Die soziale Fragmentarisierung der Gesellschaft wiederum weist auf die steigende Relevanz besonders auch sozialer Partizipations- und Kooperationsprozesse hin.

Diese hier nur skizzierten Entwicklungen deuten darauf hin, dass eine allgemein bildende Schule, die Jugendliche vor allem zur Ausübung eines (unsicheren) Berufs qualifiziert, zu kurz greift, um die junge Generation auf ein Leben in der modernen Gesellschaft vorzubereiten und ihr eine verantwortungsvolle Teilhabe daran zu ermöglichen. Die folgenden Abschnitte sollen dies weiter verdeutlichen.

1.2 Jugend zwischen „Politikverdrossenheit“ und sozialem Engagement

Jugend und Politik

Betrachtet man die Ergebnisse der großen Jugendstudien der vergangenen Jahre wie die Shell-Jugendstudie 2006 (Deutsche Shell 2006), die IEA-Studie zur politischen Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich (Turney-Purta 2001) sowie auch verschiedene bundesländerspezifische Untersuchungen (Zinnecker 2002, Reinders 2005), so ergibt sich bezogen auf das politische Interesse und Engagement deutscher Jugendlicher ein ernüchterndes Bild. Obwohl die Demokratie als Staatsform von der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen grundsätzlich befürwortet wird, zeigen sich deutsche Jugendliche unterdurchschnittlich politisch interessiert und noch weniger politisch engagiert (vgl. Deutsche Shell 2002, 2006). Erklärt werden diese Befunde im Wesentlichen durch zwei Aspekte: Einerseits besitzt die Jugend kaum Vertrauen in die Praxis der konventionellen Politik: Weder den Parteien und der Bundesregierung, noch den großen Interessensverbänden oder den Kirchen wird zugetraut, Lösungen für die gesellschaftlichen Probleme liefern zu können (vgl. ferner Palentien/Hurrelmann 2003, S. 5f). Andererseits bietet das traditionelle Regierungs- und Parteiensystem Jugendlichen kaum Möglichkeiten, unmittelbare Effekte und Erfolge ihres Engagements zu sehen. Konventionelle politische Partizipation wird von den Jugendlichen zwar insgesamt als wichtig betrachtet, erscheint ihnen aber als zu wenig wirkungsvoll, als dass man sich hier selbst engagieren wollte.

Jugend und
Engagement

Etwas anders verhält es sich in Bezug auf das Engagement im Rahmen kleinerer Vereine und Netzwerke. Hier bestätigen neuere Studien einen Trend, der sich in den vorangegangenen Untersuchungen bereits ankündigte. Bei genauerem Hin-

sehen kann demnach von einer desinteressierten und unengagierten Jugend nicht ohne weiteres die Rede sein: In Bezug auf das tatsächliche Engagement Jugendlicher zeigen die Studien, dass es im Vergleich zur Gesamtbevölkerung gerade die 14- bis 24-jährigen sind, die sich durch ein verhältnismäßig hohes Engagement auszeichnen (vgl. Enquête-Kommission 2002, BmFSFJ 1999, 2004). Danach setzt sich etwa ein Drittel der Jugendlichen (ca. 34-37%) aktiv für etwas ein.

Eine der jüngsten Längsschnittstudien zum sozialen Engagement Jugendlicher, die so genannte Perplex-Studie (vgl. Reinders 2005a, b)¹, unterstreicht diese Ergebnisse. Zu welchen Anteilen sich dabei die Jugendlichen in welchen Bereichen engagieren, zeigt die folgende Abbildung²:

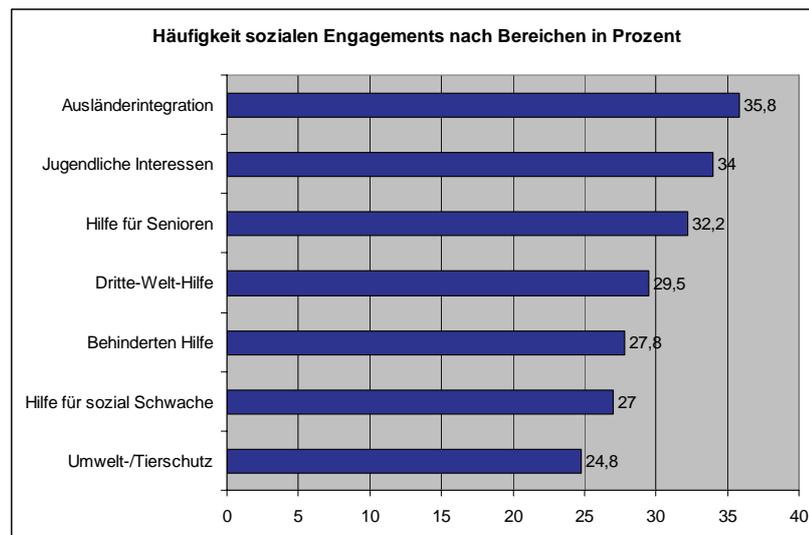


Abbildung 1: Häufigkeiten sozialen Engagements von Jugendlichen (aus Reinders 2005, S. 43)

Ähnlich diesen Befunden enthält bereits die Shell-Jugendstudie 2002 einen Hinweis darauf, dass den Jugendlichen für ihre eigene Lebensgestaltung zu 55 % ein soziales Engagement wichtig ist (Deutsche Shell 2002, S. 143)³. Als bedeutende Faktoren für das soziale Engagement der Jugendlichen wurde im Rahmen der Perplex-Studie herausgestellt, dass die Jugendlichen dabei in Organisationen eingebunden sind, im Rahmen ihres Engagements mit anderen Menschen direkt zu tun haben und den Eindruck gewinnen, durch ihr Handeln Veränderungen herbei führen zu können (vgl. Reinders 2005b). Das Gefühl, durch eigenes Tun

¹ Es handelt sich hier um eine Längsschnittbefragung von 1431 Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 17 Jahren im Land Baden-Württemberg (vgl. Reinders 2005b).

² Im Vergleich zu den Ergebnissen der Shell-Jugendstudie 2002, in der die gleichen Tätigkeitsklassen abgefragt wurden, ergeben sich nur marginale Veränderungen z.B. dahingehend, dass in der früheren Studie das Engagement für die Interessen der Jugendlichen selbst dem Engagement für Ausländerintegration voranging. Insgesamt zu berücksichtigen ist, dass es sich hier oft um Mehrfachnennungen handelt, da sich viele der Jugendlichen in mehreren der Bereiche gleichzeitig engagieren.

³ Welche Rolle ein aktives soziales Engagement bei der Persönlichkeits- und Werteentwicklung von Jugendlichen spielt, wird im Absatz 1.4 weiter ausgeführt.

auch im Rahmen eines größeren sozialen Kontextes einen wichtigen Beitrag zu leisten und „sich durch soziales Engagement in die Lage versetzt [zu sehen], gesellschaftliche Prozesse aktiv mitzugestalten“ (Reinders 2005a, S. 17), spielt dabei für die Jugendlichen eine zentrale Rolle. Diese Erfahrungen von „Produktivität“ und Wirksamkeit eigenen Tuns motivieren die Jugendlichen zu weiterem Engagement und aktiver Verantwortungsübernahme. Darüber hinaus konstatiert die Studie, dass, je häufiger sich Jugendliche gesellschaftlich engagieren, ihnen nicht nur sozial verantwortungsvolles Handeln wichtiger ist, sondern dass auch ihre Bereitschaft, sich politisch zu betätigen, höher ist. Dabei sind soziales Engagement und politische Partizipation nicht in Konkurrenz zueinander zu sehen, sondern als gegenseitige Ergänzung, und zwar derart, dass das eine zugleich auch ein wichtiger Wegbereiter für das andere darstellt (vgl. ebd., S. 11f).

Partizipation als
zentrales Bildungsziel

Was bedeuten diese Forschungsergebnisse nun für das hier entwickelte Verständnis von Partizipation als Ziel allgemeiner Schulbildung?

Gegenüber dem konventionellen Verständnis politischer Partizipation im Sinne von Wahlen und Delegationen und einer damit verbundenen Erziehung zum Staatsbürger (vgl. Schneider 1999) als ein zentrales Bildungsziel, erfährt die Bürgerrolle in diesem Zusammenhang in mindestens zweifacher Weise eine Erweiterung: Es handelt sich hier um einen sich auch über individuelle Interessen hinaus engagierenden Bürger sowie um einen kooperierenden, in Freiwilligenorganisationen und Netzwerken aktiven Bürger. In dieser Ausweitung des Bürgerbegriffs zeichnen sich erste Anzeichen der inzwischen mehrfach geforderten Überwindung der Grenzen zwischen politischem und sozialem Handeln ab (Schneider 1999, S. 41): Partizipation als Ziel von Bildung meint in diesem Zusammenhang weniger eine politische Partizipation im traditionellen Sinne als vielmehr die Integration politischer, aktiver und sozialer Aspekte gesellschaftlicher Teilhabe.⁴ Sie umfasst neben politischer Teilhabe auch die Übernahme von Verantwortung für das Gemeinsame durch aktive Mitgestaltung und impliziert soziale Zusammenschlüsse, Kooperationen und Aushandlungsprozesse mit anderen Menschen und heterogenen Gruppen.

⁴ Inzwischen wird der Begriff der „politischen Partizipation“ oft über die konventionellen Formen hinaus verwendet für z.B. Aktionsformen, „die in einem spontanen oder geplanten Mobilisierungsprozess außerhalb eines institutionalisierten Rahmens entstehen“ (Kaase 2003, S. 496). Im Hinblick auf eine gezielte Förderung von Partizipation in Schulen erscheint es allerdings empfehlenswert, die unterschiedlichen Partizipationsaspekte zu schärfen, da sich mit ihnen sowohl unterschiedliche Tätigkeiten, Lernziele und Kompetenzen als auch verschiedene strukturelle Voraussetzungen und Lern- bzw. Handlungsfelder verbinden (s.u.). Insofern wird Partizipation hier differenziert in politische Partizipation im konventionellen Sinne sowie in aktive Partizipation und soziale Partizipation. Wenngleich eine aktive Partizipation sowohl politische als auch soziale Dimensionen annehmen kann, ist sie in erster Linie dadurch charakterisiert, dass sie eine aktiv handelnde Teilhabe an der Gestaltung der sozialen, kulturellen oder politischen Lebenswelt bezeichnet. Der Begriff „soziale Partizipation“ wiederum findet sich in der Literatur in zwei unterschiedlichen Verwendungsweisen: Einerseits wird damit die aktive Teilhabe im Sinne zivilgesellschaftlichen, freiwilligen Engagements verbunden; andererseits wird „soziale Partizipation“ aber auch als Begriff für eine kommunikations- und kooperationsorientierte Teilhabe an intersubjektiven Beziehungen und Prozessen verwendet (vgl. ferner Sturzbecher/Großmann 2003). Entsprechend der hier verwendeten Differenzierung drückt sich die handlungsorientierte Verwendungsweise im Terminus „aktive Partizipation“ aus, während „soziale Partizipation“ den Kommunikations- und Kooperationsprozess mit anderen in den Vordergrund stellt.

1.3. Partizipation fordert und fördert Lernen

Partizipation und
Lernen

„Sage es mir, und ich werde
es vergessen.
Zeige es mir, und ich werde
mich daran erinnern.
Beteilige mich, und ich werde
es verstehen.“
Laotse

Die wachsende Komplexität sowohl von Staat und Gesellschaft als auch von sozialen Beziehungs- und Kooperationsformen im alltäglichen Leben machen Partizipation zunehmend zu einer anspruchsvollen Aufgabe, die auf Seiten der Individuen eine Reihe an Fähigkeiten und Kompetenzen verlangt. Diese wiederum müssen zunächst entwickelt und erlernt werden. Die Verantwortung für die Förderung von Partizipation in diesem umfassenden Sinn kann dabei kaum den Familien- und Jugendhilfeeinrichtungen allein übertragen werden, sondern muss als eine zentrale Aufgabe von allgemein bildenden Schulen verstanden werden. Partizipation – und das ist aus der Perspektive des „Alltagsgeschäfts“ von Schulen wohl ein vorrangiges Argument – erfordert nicht nur Lernen und Kompetenzen, sondern sie fördert zugleich auch schulisches Lernen. In der Fachliteratur finden sich verschiedene Hinweise im Hinblick auf positive Zusammenhänge zwischen Partizipation und Lernen: So zeigen Forschungsergebnisse von Heinz Günter Holtappels (2004), dass in Schulkassen mit hoher Schülerpartizipation (bezogen auf die Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Planung und Entscheidung schulischer Angelegenheiten) „ein positives Lernverhalten und entsprechende Lernhaltungen der Schüler-/innen im Hinblick auf Lernmotivation, Arbeitsverhalten und leistungsbezogenes Selbstvertrauen sichtbar werden“ (Holtappels 2004, S. 269). Im Rahmen der Perplex-Studie wurde festgestellt, dass Jugendliche, die sich sozial engagieren und an zivilgesellschaftlichen Aufgaben partizipieren, auch eine höhere Bereitschaft äußern, sich durch schulisches Lernen auf den späteren Beruf vorzubereiten. Sie messen dem schulischen Lernen als Vorbereitung auf einen Beruf insgesamt einen höheren Wert bei (vgl. Reinders 2005a,b). Theoretisch fundieren lassen sich die sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse zum Zusammenhang von Partizipation und Lernen mit Hilfe der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci/Ryan 1994). Danach sind es drei zentrale menschliche Bedürfnisse, die das Lernen (und Handeln) des Einzelnen motivieren. Es handelt sich dabei um das Streben nach Autonomie, das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Eingebundenheit sowie den Antrieb zur Wirksamkeit. Entsprechend der Selbstbestimmungstheorie der Motivation wirkt sich die Befriedigung dieser Emotionen im Rahmen von Lernsituationen in positiver Weise auf die Qualität des Lernens und seine Ergebnisse aus.

Folgerungen für Schule

Aus diesen Befunden kann zusammenfassend gefolgert werden, dass wenn Partizipation

- Selbstbestimmung (im Sinne freier Entscheidung),
- wirksames Handeln (im Sinne aktiver Mitgestaltung der Lebenswelt und Engagement) sowie
- Zugehörigkeit und Kooperation (im Sinne der Einbindung in und Gestaltung von positiven sozialen Beziehungen)

umfasst, die Stärkung von Partizipation in Unterricht, Schule und Gesellschaft zur Verbesserung von Lernen und Kompetenzentwicklung beiträgt.

Auch die in den letzten Jahren (seit PISA) viel diskutierte Verbesserung der Leistungsfähigkeit und der Qualität von Schulbildung rechtfertigt es, den Blick stärker auf die Förderung von Partizipation zu richten.

1.4 Partizipation und die Entwicklung demokratischer Werte

Partizipation und
Werte- und Persönlich-
keitsentwicklung

Ein Ergebnis der Perplex-Studie bestätigt, dass die positive Erfahrung von Jugendlichen, durch freiwilliges Engagement etwas verändern zu können und sich in sozialer oder materieller Hinsicht als produktiv zu erleben, einen wichtigen Faktor im Zusammenhang der Identitäts- und Werteentwicklung der Jugendlichen darstellt (vgl. Reinders 2005a, S. 13f). Das als wirkungsvoll erlebte Engagement zeigt dabei deutliche Auswirkungen auf die Selbstbilder der Jugendlichen und trägt zur Ausprägung einer prosozialen Persönlichkeit bei. So stellt bei diesen Jugendlichen beispielsweise der „faire Umgang mit Anderen“ einen hohen persönlichen Wert dar (vgl. ebd., S.11f).

Folgt man in diesem Zusammenhang der Selbstbestimmungstheorie der Motivation und der Interessen (s.o.), so stützen diese Ergebnisse die These, dass es ähnliche emotionale Erfahrungen sind, die als Einflussfaktoren der Integration sozial vermittelter Werte und Verhaltensweisen in das Selbstbild einer Person wirken und die Werteentwicklung beeinflussen (vgl. Eikel 2005, S. 86ff). In den Ergebnissen der Perplex-Studie spiegelt sich die Relevanz des Aspekts der Wirksamkeit deutlich wieder, in dem die besondere Rolle des Erlebens, etwas verändert zu haben, als ein zentraler Faktor bei der Werteentwicklung von Jugendlichen dargestellt wird (vgl. Reinders 2005b, S. 50ff). Gleichzeitig drückt sich hier die Bedeutung von Selbstbestimmung aus, da es dabei stets um Erfahrungen während eines „freiwilligen“ Engagements geht. Die Rolle des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit und Einbindung im Zusammenhang der Werteentwicklung von Jugendlichen zeigt sich in den Ergebnissen der Studie bei der Untersuchung der Bedeutung des Freundeskreises. Dieser nimmt als Gruppe, die auf den Prinzipien der Freiwilligkeit und der relativen Machtgleichheit basiert, eine noch wesentlichere Funktion im Hinblick auf die Entwicklung von Werten eines sozial verantwortungsvollen Handelns bei Jugendlichen ein als das Elternhaus (ebd. S. 65f). Was bedeuten diese Ergebnisse nun im Hinblick auf Relevanz von Partizipationsförderung in der Schule?

Folgerungen für Schule

Einerseits lässt sich daraus ableiten, dass eine Schule, welche die Entwicklung sozialer Werte bei ihren Schülern fördern will, gut beraten ist, verschiedene Gelegenheiten zu einem auch über die Schule hinaus als wirksam erlebten sozialen Engagement zu bieten.

Zum anderen wird deutlich, dass die Qualität der emotionalen Erfahrungen, welche Schüler beim Lernen und beim aktiven Engagement machen, einen zentralen Stellenwert sowohl für den Lernerfolg als auch für eine demokratische Werteentwicklung der Jugendlichen besitzt.

Aus den hier angesprochenen Faktoren, welche die Qualität des emotionalen Erlebens zu beeinflussen versprechen, lassen sich Kriterien für eine förderlich wirkende Schulkultur ableiten, die im 4. Teil dieses Beitrags thematisiert werden.

Aufgrund der skizzierten Forschungsergebnisse lässt sich allgemein zusammenfassen, dass Partizipation nicht nur unter der Perspektive gesellschaftlicher Entwicklungen und Herausforderungen eine zunehmende Bedeutung erhält, sondern auch im Zuge der Qualitätssicherung schulischen Lernens, der Unterstützung der Persönlichkeitsbildung und der Werteentwicklung von Jugendlichen eine kaum zu unterschätzende Rolle einnimmt.

2 Demokratische Partizipation in der Schule lernen und leben

Demokratiepädagogischer Ansatz

Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ hat die Aufgabe, die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz bei Schülern zu fördern, wobei gleichzeitig die Förderung einer demokratischen Schulkultur als wichtiges Ziel formuliert wurde. Demokratie wird hier – auf den Ansatz von John Dewey zurückgreifend – nicht allein als Regierungsform, sondern vor allem als Gesellschaftsform und als Lebensform verstanden (vgl. Himmelmann 2005). Sie soll in ihrer Reichweite die gesamte Gesellschaft durchziehen und zur Stärkung der Zivilgesellschaft beitragen.

Demokratische Handlungskompetenz

Als Ziel dieser „Demokratiepädagogik“ gilt es, „den Schülerinnen und Schülern Erfahrungs- und Handlungsfelder zu eröffnen, die es ihnen erlauben, demokratische Kompetenzen zu erwerben: Sie sollen Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit entwickeln und ihre schulische und außerschulische Lebenswelt in Übereinstimmung mit demokratischen Werten aktiv und verantwortungsvoll mitgestalten“ (vgl. Arbeitsgemeinschaft „Qualität und Kompetenzen“ des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ 2006, S. 7). Damit liegt dem Verständnis von Demokratiepädagogik ein stark partizipativer Charakter zu Grunde. Partizipation als zentrales Prinzip von Demokratie und Bürgergesellschaft lässt sich in diesem Sinne weder ausschließlich noch vorwiegend durch politische Partizipation im konventionellen Sinne von Wahlen, Delegationen oder auch Demonstrationen u.Ä. begründen. Sie erfordert vielmehr sowohl in Anbetracht der gesellschaftlichen Problemlagen als auch im Hinblick auf die Förderung erfolgreichen Lernens sowie die Entwicklung demokratischer Werte direkte Formen der Beteiligung in Schulen, die es allen ermöglichen, sich „in ihre Angelegenheiten einzumischen“ (Max Frisch) und diese aktiv mitgestalten zu können.

2.1. Partizipation lernen durch Civic Education

Civic Education

Mit dem Ziel, Kompetenzen zum demokratischen, zivilgesellschaftlichen Handeln in der Schule zu fördern, wurde im angelsächsischen Raum das Konzept „Civic Education“ entwickelt. Entsprechend den beiden ihr zugrunde liegenden Staatsauffassungen (vgl. Frank 2005) lassen sich innerhalb der Civic Education zwei Ansätze unterscheiden, mit denen sich sowohl verschiedene Bildungsziele als auch differente Begriffe von Partizipation verbinden: Die eine Konzeption geht auf eine kontraktualistische Staatsauffassung zurück, während die andere auf einem republikanischen Staatsverständnis basiert.

Kontraktualistischer Ansatz

Nach der ersten Interpretation ist der Staat ein Zusammenschluss von Menschen, die einen „Kontrakt“ miteinander schließen, um tolerant und friedlich zusammenzuleben. Hier geht es vorwiegend um das Wohl des Individuums, um dessen freie Meinungsäußerung und ein faires, friedliches Zusammenleben nach eigenen, persönlichen Wertvorstellungen. Als Bildungskonzept wird entsprechend dieser Staatsauffassung besonders die kommunikative Fähigkeit der Schüler gefördert, wobei keinerlei normative Auffassung eines „guten Lebens“ vermittelt wird. Fä-

Tugendethischer Ansatz

higkeiten zur Kommunikation und Aushandlung sollen dem Einzelnen vielmehr dazu dienen, eigene Wertvorstellungen zu klären, diese artikulieren und mit anderen Kontrakte zum friedlichen Zusammenleben schließen zu können.

Der zweite Ansatz verfolgt demgegenüber ein stärker normativ orientiertes Konzept, bei dem es darum geht, „zivile Tugenden“ der Bürger zur aktiven Mitgestaltung ihrer Lebenswelt zu fördern. Wenngleich auch hier kommunikative Kompetenzen unverzichtbar sind, so ist der Fokus stärker darauf gerichtet, die Aufgaben und Probleme der gemeinsamen Lebenswelt aktiv zu bearbeiten. Einer der populärsten Vertreter dieses aktionsorientierten Ansatzes ist Benjamin Barber mit seinem Konzept einer „starken Demokratie“. Für ihn beschreibt die „starke Demokratie“ eine Gesellschaft, in der alle Menschen als aktive Bürger ihre Gesellschaft mitgestalten (vgl. Barber 1984). Integriert man die beiden Ausrichtungen in eine Konzeption von Civic Education, so ist es – basierend auf der pädagogischen Theorie des Pragmatismus nach John Dewey – eine zentrale Aufgabe von Schulen, „erfahrungsorientierte“ Lernsituationen zu schaffen für demokratische Meinungsbildung und -artikulation einerseits und für eine aktive Partizipation an gesellschaftlichen Aufgaben und Herausforderungen andererseits.

Grundformen von Partizipation

In Anlehnung an diese beiden Ausrichtungen von Civic Education wurden im BLK-Programm neben repräsentativen Formen der Mitbestimmung zwei Arten basisdemokratischer Beteiligung ausgeprägt: zum einen eher kommunikations(prozess)orientierte und zum anderen stärker engagement- und aktionsbetonte Formen von Partizipation. Während im ersten Fall Partizipation eher als Teilhabe an demokratischer Meinungsbildung und -artikulation in Form von Dialog und Aushandlung aufgefasst wird, wird Partizipation in der zweiten Variante als (gesellschaftliche) Verantwortungsübernahme und aktive Teilhabe an der Gestaltung der Lebenswelt verstanden.

2.2. Handlungsformen demokratischer Partizipation

Integrativer Partizipationsansatz

Ausgehend von den beiden Ausrichtungen der Konzeption von Civic Education sowie dem komplexen Verständnis von Demokratie als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Regierungsform wird im Folgenden ein integrativer Ansatz von Partizipation vorgeschlagen. Drei Komponenten werden dabei als unterschiedliche Akzentuierungen eines übergreifenden Begriffs demokratischer Partizipation verstanden. Diese lässt sich im Hinblick auf die damit verbundenen Handlungsformen ausdifferenzieren in:

- (politische) Mitbestimmung und Mitentscheidung⁵,
- (demokratische) Mitsprache und Aushandlung sowie
- (aktive) Mitgestaltung und Engagement.

⁵ In ähnlicher Weise unterscheiden Sturzbecher und Großmann drei grundlegende Arten der Verwendung des Begriffs der Partizipation: Partizipation als Interaktionsbeschreibung, als Tätigkeit oder als Prinzip (vgl. Sturzbecher/ Großmann 2003, S. 14).

Partizipation durch politische Mitbestimmung und Entscheidung betrifft im engeren Sinne die Mitbestimmung in Form von Wahlen, Abstimmungen oder auch Meinungsabfragen mit Hilfe von Fragebogen u.Ä. Im weiteren Sinne geht es um das grundlegende Prinzip von Partizipation, der nicht ausschließlich repräsentativen Teilhabe an Entscheidungen. Die politische Mitbestimmung beruht auf den entsprechenden (Bürger)Rechten und erfordert vom Einzelnen ein grundlegendes Maß an politischem Wissen und Urteils- sowie Entscheidungsvermögen.

Mitbestimmung und Entschei- dung	(Zugang zu) Informationen und Wissen
	Urteils- und Entscheidungsvermögen
	Interessenvertretung und Repräsentativität

Abbildung 2:

Mitbestimmung an (politischen) Entscheidungen

Während die politische Mitbestimmung im konventionellen Sinne Kindern und Jugendlichen vor dem 18. Lebensjahr verschlossen bleibt, wird in der Schule durch die Verankerung der Schülermitwirkung in den Schulgesetzen versucht, analoge Formen der Mitbestimmung zu verankern. Trotz der rechtlichen Grundlegungen bleiben die realen Wahl- und Entscheidungsspielräume der Schüler an relevanten Fragen in der Schulpraxis allerdings zumeist begrenzt (Fatke/ Schneider 2005). Gleichzeitig stellt die formale Mitbestimmung kaum die einzige Möglichkeit dar, an demokratischen Entscheidungen teilzuhaben. Formen demokratischer Mitsprache beschreiben ebenso wie die aktive Mitgestaltung Möglichkeiten zur Teilhabe und Einflussnahme an demokratischen Entscheidungen. Allerdings hängen auch diese davon ab, inwiefern den Schülern einerseits die strukturellen Voraussetzungen und Möglichkeitsräume dafür geboten werden und inwiefern andererseits die erforderliche pädagogische Unterstützung zur Entwicklung entsprechender Fähigkeiten geleistet wird.

Partizipation durch demokratische Mitsprache und Aushandlung basiert auf einem Verständnis von Partizipation als Teilhabe an demokratischer Meinungsbildung durch Kommunikation und Aushandlung an.

Obwohl z.B. auch Demonstrationen und Proteste wichtige Formen des Ausdrucks politischer Meinungen und Meinungsbildung darstellen, stehen hier die interakti-

Mitsprache und Aushand- lung	Kommunikationsprozess
	Artikulation von Vorstellungen und Meinungen (auch unter Medieneinsatz/Öffentlichkeit)
	Dialog: Zuhören und aufeinander eingehen
	Deliberation: Fakten und Argumente abwägen
	Aushandlung: Gemeinsamkeiten und Vereinbarungen aushandeln
	Argumentation/Debatte
	Konfliktbearbeitung und Mediation
	Kooperation

Abbildung 3: Teilhabe an demokratische Meinungsbildung und -artikulation

ven Formen einer unmittelbaren Kommunikation im Vordergrund. Diskutieren, debattieren und deliberieren⁶ beschreiben dabei zentrale Fähigkeiten (vgl. Sliwka/Frank 2005), die es erfordern, eigene Vorstellungen und Positionen zu artikulieren, verschiedene Perspektiven und Ansichten einzubeziehen und sie im Diskurs mit anderen abzuwägen, um einerseits zu fundierten Meinungen und andererseits auch zu sozial geteilten Vorstellungen, Orientierungen oder auch Zielen kommen zu können. Dabei kann auch die verbale Bearbeitung von Konflikten als Teil dieser interaktionsbetonten Beteiligungsform verstanden werden.

Im Zusammenhang der eingangs skizzierten gesellschaftlichen Herausforderungen versprechen besonders diese kommunikations- und aushandlungsorientierten Prozesse eine wichtige Rolle bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen wie der Entwicklung von gemeinsamen Orientierungen zu spielen.

⁶ Unter Deliberation versteht man eine spezielle Form des Miteinandersprechens, das von dem Ziel geleitet ist, eine schrittweise Verständigung zwischen einzelnen Individuen über unterschiedliche Perspektiven und Wertvorstellungen zu einem Thema zu erreichen.

Partizipation durch aktive Mitgestaltung und Engagement stellt das aktive Handeln und Engagement auf der Basis von Eigeninitiative und Selbstorganisation in den Vordergrund und richtet sich auf den Begriff der Partizipation als Teilhabe an

Mitgestaltung und Engagement	Aktives Handeln und Problemlösen
	Informationen und Wissen
	Eigeninitiative und Motivation
	Selbstbestimmung und Selbstorganisation
	Projektmanagement
	Wert- und zielgeleitetes Handeln
	Wirksamkeit
	Gemeinsinn und Verantwortungsübernahme
	Kooperation

Abbildung 4: Teilhabe an der aktiven Gestaltung der Lebenswelt

der aktiven Gestaltung der Lebenswelt. Hier geht es darum, sich auf der Basis eigener und gemeinsamer Vorstellungen, Werte oder Ziele ergebnisorientiert und zumeist themenspezifisch an der Gestaltung der eigenen Lebenswelt aktiv zu beteiligen. Die dazu erforderliche Motivation ist bedingt durch die Möglichkeit, selbstbestimmt und gemeinsam mit anderen handeln und dabei wirksam sein zu können. So kann in diesem Sinne beispielsweise die Mitarbeit von Schülern an der Neugestaltung ihres Schulhofes nur dann als Partizipation zählen, wenn sie dies freiwillig und gemeinsam mit anderen auch unter Berücksichtigung ihrer Ideen und Vorstellungen tun können, nicht aber, wenn in erster Linie die Vorgaben anderer umgesetzt werden. Darüber hinaus fällt das klassische „freiwillige Engagement“ in zivilgesellschaftlichen Bereichen ebenfalls unter dieses Partizipationsverständnis, wenn es auf einer freiwilligen Entscheidung beruht und ein aktives Wirken in der (sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen) Lebenswelt umfasst.

Partizipation als ein Charakteristikum der Zivilgesellschaft und als ein zentrales Prinzip von Schulen in der Demokratie dürfte stets Anteile aller drei Interpretationen von Partizipation umfassen. Einerseits soll und kann kaum auf politische



Abb. 5: Akzentuierungen demokratischer Partizipation

Mitbestimmung im Sinne des „Abgebens seiner Stimme“ vollkommen verzichtet werden, andererseits aber erfordert demokratische Partizipation auch die Kooperation und Zusammenarbeit in Gruppen und Netzwerken, die entsprechende Kommunikationsprozesse in Form von demokratischer Mitsprache und Aushandlung umfassen. Gleichzeitig wiederum kann Mitsprache in Form von Debattieren und Delibrieren Partizipation in Anbetracht der im ersten Teil skizzierten Herausforde-

rungen allein nicht ausmachen; sie erfordert vielmehr zugleich Formen aktiver Verantwortungsübernahme – und dies nicht allein vor dem Hintergrund eines bürgergesellschaftlichen Argumentationsrahmens, sondern auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für erfolgreiches Lernen in der Schule und die Werteentwicklung bei Jugendlichen (vgl. Kap. 1).

2.3 Stufen der Beteiligung

Stufenmodelle der Beteiligung

In der Literatur findet sich eine Vielzahl von Stufenmodellen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hart 1992; Gernert 1993; Schröder 1995; Duerr 2004). Im Wesentlichen lassen sich dabei entsprechend der klassischen Unterscheidung von politischer und sozialer Partizipation zwei Arten von Stufenmodellen unterscheiden:

Kriterium Selbstbestimmung

Die einen Modelle beschreiben einen Rang, der bei „Nicht-Beteiligungsformen“ wie Dekoration oder bloßem Informiertsein beginnt, sodann die Begriffe Teilnahme, Teilhabe, Mitwirkung, Mitarbeit und Mitbestimmung in unterschiedlicher Verwendungsweise und verschiedener Folge rangiert und schließlich an seiner Spitze das höchst mögliche Maß an autonomer Entscheidung und Selbstverwaltung der Bürger bzw. der Kinder und Jugendlichen sieht (vgl. Hart/Gernert 1992; Schröder 1995). Bei diesen Konzepten bestimmt somit der Grad an Selbstbestimmung und Selbstorganisation der jeweiligen Gruppen (Kinder, Jugendliche, Schüler) die entsprechende Partizipationsstufe.

Kriterium Einbindung in Entscheidungen

Die andere Form der Stufenmodelle richtet sich stärker auf das Feld „sozialer Partizipation“. Hier geht es vor allem um das Verhältnis zwischen Personen oder Personengruppen im Rahmen von Entscheidungsprozessen (vgl. Blaudow/Gintzel/ Hansbauer 1999). Sie kennzeichnen nicht den Grad autonomer Entscheidung einzelner Personen oder Gruppen, sondern den Grad der Entscheidungsmacht, mit welcher mehrere Personen oder Personengruppen in einen Entscheidungsprozess eingebunden sind. Neben den dabei erforderlichen Struktu-

ren, die entsprechend ausgeglichene Bedingungen überhaupt erst ermöglichen, sind hier auf Seiten der Individuen entsprechende Fähigkeiten und Bereitschaften zu einer fairen Aushandlung gefragt.

Partizipation als integriertes Konzept

Im Rahmen des hier vorgeschlagenen Konzepts demokratischer Mitsprache wird weder eines dieser Stufenmodelle bevorzugt, noch soll diesen ein weiteres Stufenmodell hinzugefügt werden. Demokratische Partizipation beschreibt vielmehr ein integriertes Konzept, das sich weder allein durch den Grad an Selbstbestimmung, noch durch das Maß an Entscheidungsmacht zwischen Personen bemessen kann. Demokratische Partizipation an der Gesellschaft verlangt vielmehr sowohl Möglichkeiten und Fähigkeiten zur selbstbestimmten Entscheidung und Selbstorganisation von Individuen und Gruppen als auch Fähigkeiten zur demokratischen Aushandlung und Konsensfindung. Schließlich geschehen auch „Mit“-entscheidung und aktive „Mit“-gestaltung nicht in individueller Isolation, sondern im direkten oder indirekten Zusammenhang von Gruppen.

2.4 Organisationsformen von Beteiligung

Formen der Partizipation

Ähnlich den Stufenmodellen zur Partizipation wurden in den letzten Jahren verschiedene (Organisations-)Formen der Partizipation v.a. im Bereich der Jugendhilfe und der kommunalen Jugendbeteiligung differenziert. Der kleinste gemeinsame Nenner dieser Kategorisierungen, die auch innerhalb von Schule Geltung besitzen, beschreibt die Differenzierung in

- *formale/ repräsentative Formen:*
Formale Gremien wie Klassensprecher, Schülervertretungen, Schüler- und Jugendparlamente bzw. Schüler- oder Jugendräte etc.
- *offene/ basisdemokratische Beteiligungsformen :*
Foren, Runde Tische, Versammlungen und basisdemokratische Konferenzen wie auch Klassenräte und Aushandlungsrunden;
- *projektorientierte Formen:*
Zeitlich begrenzte, ergebnisorientierte und auf bestimmte Themen fokussierte Arbeitsformen wie z.B. Zukunftswerkstätten, Beteiligungs- und Planungszirkel oder in einer institutionalisierten Form auch entsprechend projektorientiert arbeitende Arbeitsgruppen, Schülerinitiativen oder auch Schülerfirmen).

Duerr (2004) unterscheidet darüber hinaus:

- *„problem-solving participative approaches“*
Beteiligung in Form von Streitschlichtung, Konfliktlotsen, Mediation, aber auch Hausaufgabenhilfen und Mentorensysteme, etc. ...
- *„simulation games on participation“:*
Rollenspiele und Simulationen, bei denen auf spielerische Weise politische Rollen und demokratische (Kommunikations-)Formen auch unter Einsatz von Medien eingeübt werden sollen.

Stärken und Schwächen

In Bezug auf die drei „klassischen“ Formen der repräsentativen, offenen und projektorientierten Beteiligung wurden im Zusammenhang kommunaler Jugendbeteiligung die jeweiligen Stärken und Schwächen diskutiert. So wird den repräsentativen vorgeworfen, dass sie nicht alle Jugendlichen erreichen können und dass ihnen speziell im Kontext Schule trotz Anerkennung ihrer prinzipiellen Sinnhaftigkeit dennoch wenig Unterstützung geboten und Wirksamkeit zugetraut wird – und das sowohl von Seiten der Lehrerschaft als auch seitens der Schüler selbst. Den offenen und projektorientierten Formen wird für den außerschulischen Bereich demgegenüber wenig Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit nachgesagt, was allerdings bei einer entsprechenden Institutionalisierung solcher Formen in der Schule nicht gleichermaßen gelten müsste.

Verzahnung der Formen

Insgesamt kann hier für den Schulbereich ebenso wie im Rahmen kommunaler Beteiligung gelten, dass nach Wegen gesucht werden muss, die verschiedenen Strukturen und Formen repräsentativer, basisdemokratischer und projektorientierter Beteiligung miteinander zu verzahnen (vgl. Meinhold-Henschel 2005). Gelingt dies nicht, wird es in der Schule weiterhin nur eine kleine Anzahl engagierter Schüler geben, die zugleich die SV bilden, als Streitschlichter fungieren, die Schülerzeitung schreiben, an der Erstellung des Schulprogramms der Schule mitwirken und auch bei freiwilligen Projekten aktiv sind. Der Großteil der Schülerschaft allerdings bleibt dabei weitgehend unbeteiligt.

2.5 Beteiligung in der Schule – aber woran?

Beteiligung an relevanten Aufgaben

Eine zentrale Voraussetzung für reale Partizipation in der Schule ist die Beteiligung an relevanten, lebensweltbezogenen Problemen und Aufgaben. „Relevant“ bezieht sich hier auf solche Angelegenheiten, die den Schülern unmittelbar für ihr eigenes Leben und Lernen wichtig erscheinen und umfasst auch Bereiche, die für Lehrer, Eltern oder Gemeindeakteure relevant sind und die für Schüler oft erst durch die gemeinsame Partizipation mit verschiedenen Gruppen und Akteuren „an politischer Tiefe und erfahrungsprägender Kraft [gewinnen]“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 35).

Bereiche der Schülerbeteiligung

In Anlehnung an die skizzierten Ausführungen zur Aufgabe und zum Verständnis von Partizipation lassen sich die Bereiche, an denen Schüler im Sinne einer demokratie- und zivilgesellschaftlichen Bildung allgemein beteiligt werden sollten, grob gliedern in

- „politische“ Fragen und Entscheidungen im weiteren Sinne,
- Angelegenheiten des unmittelbaren sozialen Umgangs miteinander sowie
- gemeinnützige Aufgaben und kommunale bzw. (zivil)gesellschaftliche Themen.

Politische Fragen

Die Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen an politischen Fragen und Entscheidungen ist trotz rechtlicher Grundlegungen in der Praxis immer noch sehr beschränkt. So stellen Fatke und Schneider fest, dass Kinder und Jugendliche vorwiegend „dort mitgestalten und mitentscheiden [können], wo die Interessen der Erwachsenen (Eltern wie Lehrer) nicht unmittelbar betroffen sind“ (Fat-

ke/Schneider 2005, S. 5). Am häufigsten werden Schüler bei Entscheidungen über Rahmenbedingungen wie Sitzordnung oder Raum- und Schulhausausgestaltung einbezogen. Mitwirkung und Mitbestimmung von Schülern in Bereichen, die auch das Selbstverständnis und die pädagogische Arbeit des Lehrers betreffen, wie Notengebung, Unterrichtsgestaltung, Auswahl von Inhalten, Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten usw. sind hingegen selten (vgl. ebd.). Gleichzeitig bieten die Beschränkung neuer Lehrpläne auf Kerncurricula, die zunehmende Relevanz von überfachlichen, sozialen und personalen Fähigkeiten ebenso wie die insgesamt zunehmende Autonomie der Schulen vermehrte Möglichkeiten, Schüler bei solchen „politischen“ Entscheidungen die Mitbestimmung zu ermöglichen – sei es bei der Unterrichtsgestaltung oder bei Fragen der Unterrichtsinhalte, bei der Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensort, bei der Festlegung beweglicher Ferientage oder bei Fragen der Schulentwicklung wie z.B. der Ausgestaltung des Schulleitbilds.

Soziales
Zusammenleben

Beteiligung an Angelegenheiten des unmittelbaren sozialen Zusammenlebens betrifft die gemeinsame Regelung des sozialen Umgangs miteinander in der Schulklasse (z.B. im Rahmen des Klassenrats) ebenso wie im Schulleben insgesamt, sowohl zwischen Schülern wie auch zwischen Schülern und Lehrern oder externen Partnern. Es geht einerseits darum, gemeinsame Normen, Regeln oder auch Vorhaben und Ziele auszuhandeln und entsprechende Vereinbarungen zu treffen, womit sich die Verantwortung verbindet, auch für deren Einhaltung z.B. in Form von Mediation und konstruktiver Konfliktbearbeitung zu sorgen. Darüber hinaus sind Formen zur Regelung des sozialen Zusammenlebens angesprochen wie eine aktive Verantwortungsübernahme im „Chefsystem“ des Klassenrates⁷ zur Organisation des Zusammenlebens in der Klasse und Schule. Die Beteiligung an Angelegenheiten, welche das unmittelbare Zusammenleben betreffen, spielt – laut einer Studie zur demokratiebezogenen Schulentwicklung im Zusammenhang des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (vgl. Giesel/ deHaan/ Diemer 2007) – für fast alle Schüler eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung und Bewertung von Beteiligungsmöglichkeiten in ihrer Schule und nimmt eine zentrale Bedeutung im Zusammenhang des Erlebens einer demokratischen Schulkultur ein.

(Zivil)gesellschaftliche
Themen

Die Beteiligung an (zivil)gesellschaftlichen Aufgaben und Themen kann ebenso demokratische Mitsprache- und Aushandlungsprozesse umfassen wie sie politische Mitbestimmungsformen berühren kann; hier jedoch beschreibt sie in erster Linie die aktive Beteiligung an gemeinnützigen Aufgaben innerhalb wie außerhalb der Schule. Dies können freiwillige, „gemeinnützige“ Angebote an Nachhilfe und Hausaufgabenbetreuung ebenso sein wie ein Engagement für die Gestaltung eines Kinderspielplatzes (im Sinne von „Community Services“) oder Unterstützungs- und Hilfeaktionen für Krisengebiete. Besonders gesellschaftliche Problemfelder wie z.B. der wachsende Anteil älterer Menschen in der Gesellschaft, Migration, Bildungsarmut und Benachteiligung, Umweltschutz u.ä. sind Themen und

⁷ Vgl. „Klassenrat mit Chefsystem“, in: Service Learning – Demokratie lernen und Verantwortung übernehmen. Ein Film von Peter Degen und Toni Stadelmann. 15min, Bezug über: www.freudenbergstiftung.de und www.stadeg-film.de

Anlässe gemeinnützigen Engagements. Insbesondere bei diesen und ähnlichen Themen, die komplexere gesellschaftliche Aufgaben berühren, ist es wichtig, neben der Einrichtung realer Erfahrung- und Handlungsfelder in diesen Bereichen zugleich eine umfassende Thematisierung und Reflexion dieser im Unterricht zu gewährleisten (im Sinne von „Service Learning“).

Entsprechend den Ergebnissen der Perplex-Studie nimmt die Beteiligung an gemeinnützigen Tätigkeiten, insbesondere der Umgang mit hilfebedürftigen Menschen, einen wichtigen Stellenwert bei der Persönlichkeitsentwicklung und speziell bei der Entwicklung sozialer Werte ein (vgl. Reinders 2005b, S.48ff). Darüber hinaus verspricht das soziale und gesellschaftliche Engagement Jugendlicher positive Wirkungen auch im Hinblick auf eine politische Partizipation im Erwachsenenalter (vgl. ebd.).

2.6 Partizipation und Schulentwicklung

Partizipation und Schulqualitätsentwicklung

Inwiefern Partizipation nicht nur vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen, sondern auch aus sozialwissenschaftlicher, lernpsychologischer und pädagogischer Perspektive als eine zentrale Aufgabe zeitgemäßer Schulbildung zu verstehen ist, wurde einleitend bereits skizziert. Vor diesem Hintergrund ist demokratische Partizipation sowohl ein übergreifendes Ziel als auch ein unverzichtbarer Weg pädagogischer und institutioneller Schulqualitätsentwicklung.

Innerschulische Partizipation

Zur Systematisierung der innerschulischen Bereiche, an denen Schüler in unterschiedlicher Weise beteiligt werden können und sollten, liefern die klassischen Schulentwicklungsebenen eine Orientierung. Danach sind Schüler über Angelegenheiten des sozialen Zusammenlebens in der Schulklasse bzw. der gesamten Schulgemeinschaft hinaus einzubeziehen bei Fragen

- der Unterrichtsentwicklung,
- der Gestaltung des Schullebens und
- der Schule als Organisation, wobei auch Fragen der Personalentwicklung sowie Kooperationen mit verschiedenen Partnern eingeschlossen sind.

Partizipationsförderung im Sinne der Schulentwicklung bedeutet, dass Partizipation sowohl zur Querschnitts- als auch eine Längsschnittsaufgabe von Schule werden muss, um die gesamte Schulkultur zu „durchdringen“: Mit diesem Ziel sind möglichst alle an Schule Beteiligten (Schulleitung, Lehrer, Schüler und Eltern) auf allen Schulentwicklungsebenen einzubeziehen sowie umfassende Partizipationsstrukturen zu schaffen, zu institutionalisieren und miteinander zu vernetzen.

Beteiligung im kommunalen Umfeld

Vor dem Hintergrund des dargestellten Partizipationsansatzes bleibt dabei darauf zu achten, dass nicht allein schulinterne Akteure angesprochen sind, sondern dass sich Schule zum Gemeinwesen öffnet und auch kommunale, (zivil)gesellschaftliche und andere Partner beteiligt. Denn sofern die Schule auf ein Leben in der Gesellschaft vorbereiten will, ist es im Sinne des kontextuierten Ler-

nens⁸ erforderlich, sowohl die schulische als auch die außerschulische Lebenswelt der Schüler als Lern- und Gestaltungsraum einzubeziehen. Das wiederum verlangt eine Öffnung der Schule für „echte“ Kooperationen mit externen Partnern, auch den „Abnehmern“ von Schülern wie Unternehmen oder Hochschulen. Gleichzeitig besteht eine Herausforderung darin, bei aller erforderlichen Professionalisierung der institutionellen Entwicklung und Konzentration auf schulische Entwicklungsprozesse den Bildungsauftrag der Schule nicht aus dem Blick zu verlieren: die Befähigung der Schüler zu einem selbstbestimmten und befriedigenden Leben in Gemeinschaft mit Anderen und zur demokratischen Partizipation an der Gesellschaft, in der sie leben.

⁸ Die Notwendigkeit, die Förderung von Partizipation und Partizipationskompetenzen bei Schülern nicht auf die schulische Lebenswelt zu begrenzen, sondern auch auf außerschulische Lebenskontexte auszuweiten, lässt sich besonders vor dem Hintergrund entsprechender lernpsychologischer Erkenntnisse zur Transferfähigkeit von Kompetenzen (vgl. Eikel 2005) und der Relevanz des kontextuierten Lernens im Zusammenhang der Expertiseforschung begründen (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2001).

3 Kompetenzen zur Partizipation

Der Begriff der Kompetenz

Geht es in der Schule darum, Schüler zu etwas zu befähigen, so wird das gewünschte Ergebnis dieses Prozesses inzwischen häufig als „Kompetenz“ bezeichnet. So erfreut sich nahezu jede Könnensanforderung an Schüler des Attributs der Kompetenz und wird als wichtiges Ziel von Lernprozessen definiert. Entsprechend diesen Gepflogenheiten müsste im Folgenden von Mitsprache- oder Aushandlungskompetenzen, von Mitbestimmungs- und Mitentscheidungskompetenzen sowie von Mitgestaltungskompetenzen die Rede sein. Unter diesen Überschriften wären wiederum eine Reihe an Kompetenzen aufzuzählen. Das allerdings soll hier nicht geschehen. Nicht nur, um zu vermeiden, dass die Liste der Kompetenzanforderungen, welche an Schüler heutzutage gestellt werden, auf ein Unendliches ausgedehnt wird, sondern auch, um sich an ein Konzept anzulehnen, welches nicht nur lerntheoretisch begründbar ist, sondern gleichermaßen sowohl die Interessen des Individuums berücksichtigt als auch auf gesellschaftliche Herausforderungen reagiert.

3.1 Demokratische Handlungskompetenz

Schlüsselkompetenzen und „demokratische Handlungskompetenz“

Demokratische Partizipation in ihren drei dargestellten Facetten bildet ein, wenn nicht sogar *das* zentrale Prinzip demokratischen Handelns. Zu den Voraussetzungen und Komponenten demokratischen Handelns wiederum wurde im Zusammenhang des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ in Anlehnung an den Kompetenzansatz der OECD (vgl. OECD 2005) ein Konzept entwickelt, das in diesem Zusammenhang eine geeignete Grundlage liefern kann. Dem Anspruch der OECD entsprechend, mit der Definition von „Schlüsselkompetenzen“ einen übergreifenden Referenzrahmen zur Definition und Messung von Kompetenzen zu bieten, wurde dieser im Kontext des BLK-Programms als ein solcher genutzt und im Querschnitt zu den allgemeingültigen Schlüsselkompetenzen ein Konzept „demokratischer Handlungskompetenz“ definiert (vgl. Abb. 3).

Demokratische Handlungskompetenz umfasst hier „die kognitive Fähigkeit, die ethische Reflexion und die soziale Bereitschaft, an demokratischen Gesellschafts- und Lebensformen teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv zu gestalten. Sie trägt dazu bei, die Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln“ (Arbeitsgemeinschaft „Qualität und Kompetenzen“ des BLK-Programms Demokratie lernen und leben 2006, S. 7).

Definition des Kompetenzbegriffs

Beide Konzepte – sowohl das der OECD als auch das aus dem BLK-Programm Demokratie lernen und leben heraus entwickelte – basieren auf der Kompetenzdefinition F.E. Weinerts, nach der Kompetenzen gemeinhin verstanden werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungsabsichten und Handlungen betreffenden; die Verf.] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f).

Demokratische
Handlungskompetenz
und Partizipation

Ein Unterschied der beiden Konzepte der OECD und des BLK-Programms besteht darin, dass Schlüsselkompetenzen den Anspruch verfolgen, in allen Lebenssituationen dienlich zu sein, während eine Handlungskompetenz stets „spezifisch“ ist: Sie befähigt zu einem „demokratischen“ Handeln, das an bestimmte Kontexte und Situationen gebunden ist.

Demokratische Handlungskompetenz setzt sich innerhalb der drei Kompetenzkategorien des Kompetenzkonzeptes der OECD („Interaktive Anwendung von Tools“, „Eigenständiges Handeln“ und „Interagieren in heterogenen Gruppen“) insgesamt aus zwölf Teilkompetenzen zusammen (vgl. Abb. 3). Diese werden im Folgenden unter dem Gesichtspunkt von Partizipation als zentralem Prinzip demokratischen Handelns skizziert:

Klassische Kompetenzbegriffe ⁹	Kompetenzkategorien laut OECD (2005)	Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz
Fach-/ Sachkompetenz ----- Methodenkompetenz	Interaktive Anwendung von Wissen und Medien Interaktive Nutzung von Wissen und Informationen Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen Interaktive Anwendung von Medien	Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen Probleme demokratischen Handelns analysieren Systematisch handeln und Projekte realisieren Öffentlichkeit herstellen
Selbstkompetenz -----	Eigenständiges Handeln Verteidigung u. Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen Realisieren von Lebensplänen und persönlichen Projekten Handeln in größeren Kontexten	Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen Interessen in Entscheidungsprozesse einbringen Sich motivieren und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren
Sozialkompetenz	Interagieren in heterogenen Gruppen Gute und tragfähige Beziehungen unterhalten Fähigkeit zur Zusammenarbeit Bewältigen und Lösen von Konflikten	Die Perspektive anderer übernehmen Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber Anderen zeigen

Abb. 6: Demokratische Handlungskompetenz (vgl. Arbeitsgemeinschaft „Qualität und Kompetenzen“ des BLK-Programms Demokratie lernen und leben 2006, S. 11)

Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz innerhalb der Kategorie „Interaktive Anwendung von Wissen und Medien“:

- *„Für demokratisches Handeln Wissen aufbauen“* umfasst einerseits (kognitive) Strategien zum selbstgesteuerten Wissensaufbau sowie andererseits die Verfügbarkeit eines jeweils grundlegenden, kontextrelevanten Orientierungswissens zur Mitsprache, zur gesellschaftlichen Mitgestaltung und politischen Mitentscheidung. Es geht um den Aufbau und die Verfügbarkeit eines problembezogenen Wissens zur Beteiligung an der Gestaltung des Zusammenlebens, an gesellschaftlichen Aufgaben und Problemen sowie der Einflussnahme auf Entscheidungen bezogen auf die eigene Lebenswelt.
- *„Probleme demokratischen Handelns analysieren“* hängt mit der ersten Teilkompetenz eng zusammen und beschreibt in diesem Kontext die Fähigkeit, soziale, gesellschaftliche und politische Probleme in der Lebenswelt erkennen, analysieren und bewerten zu können. Dabei geht es um das Erkennen von Problemen, die zuvor nicht als faktisches Wissen erlernt worden sind sowie darum, diese analysieren und nach eigenem Urteilsvermögen bewerten zu können.
- *„Systematisch handeln und Projekte realisieren“* bezieht sich auf ein grundlegendes Methoden- und Erfahrungswissen, um Beteiligungsprojekte in Schule, Gemeinde oder Gesellschaft initiieren, planen, durchführen und auswerten zu können. Insbesondere für aktive Mitgestaltungsprozesse ist diese Teilkompetenz grundlegend.
- *„Öffentlichkeit herstellen“* beschreibt ein grundlegendes Prinzip der Teilhabe an Meinungsbildungsprozessen, der Einflussnahme auf politische Entscheidungen wie auch der aktiven Mitgestaltung der Lebenswelt. Hier geht es darum, Interessen, Anliegen und Ideen mittels verschiedener Medien und Präsentationsformen ziel- und zielgruppenorientiert gestalten und öffentlich wirksam machen zu können. Vor allem im Zusammenhang aktiver Partizipation ist es darüber hinaus von Bedeutung, offizielle Personen und Entscheider ansprechen und als Unterstützer akquirieren zu können.

Teilkompetenzen innerhalb der Kategorie „Eigenständiges Handeln“

- *„Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen“* bezeichnet eine wichtige Grundlage zur Selbstbestimmung und Gestaltung des eigenen Lebens und der Mitgestaltung der gemeinsamen Lebenswelt. Eigene Interessen und Meinungen zu verteidigen verlangt wiederum Persönlichkeitsstärke, die zugleich eine Voraussetzung dafür darstellt, sich auch gegen (z.B. demokratiefeindliche) Meinungen anderer Personen oder Gruppen zu stellen und ggf. in Widerstand treten zu können¹⁰.
- *„Interessen in Entscheidungsprozesse einbringen und vertreten“* umfasst an dieser Stelle weniger das Wissen darüber, welche Wege erfor-

derlich sind, um Interessen in politische Entscheidungsprozesse einzubringen, als das Vermögen, Interessen in Diskussions- und Entscheidungsprozessen selbstbewusst einbringen und auf der Basis von Argumentation und Authentizität überzeugend artikulieren, darstellen und präsentieren zu können.

- *„Sich motivieren und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen“* beschreibt die Fähigkeit, auch unter ungünstigen Kontextbedingungen Initiative zu ergreifen und sich zu beteiligen. Das erfordert neben grundlegenden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein persönliches Erfahrungswissen dazu, welche Faktoren das eigene Handeln und Engagement motivieren, um diese positiv beeinflussen zu können. Gleichzeitig entlastet dies die Schule als Bildungsinstitution nicht darin, motivationsfördernde Bedingungen zu schaffen, um die Entwicklung grundlegender Handlungsmotivation und spezifischer Interessen bei Schülern überhaupt zu ermöglichen.
- *„Sich selbst und das eigene Partizipieren im größeren Kontext reflektieren“* impliziert die Wahrnehmung der eigenen Person im Rahmen einer größeren Gruppe, einer Generation, einer Kultur, einer demokratischen Bürgergesellschaft. Im Besonderen geht es v.a. darum, die Bedeutung und die Wirkungen des eigenen Engagements und Partizipierens im größeren sozialen, gesellschaftlichen und politischen Kontext zu erkennen und unter demokratischen Werten reflektieren zu können.

„Interagieren in heterogenen Gruppen“

Teilkompetenzen innerhalb der Kategorie „Interagieren in heterogenen Gruppen“

- *„Die Perspektive anderer einnehmen“* beschreibt eine wichtige Voraussetzung aller Formen verantwortungsvoller Partizipation. Aushandlungs-, Konfliktlösungs- oder sonstige Kooperationszusammenhänge erfordern die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, um sein Gegenüber verstehen und fair mit ihm umgehen zu können. Die aktive Mitgestaltung an zivilgesellschaftlichen Themen umfasst ebenso wie politische Mitbestimmungsformen das Vermögen, die Perspektiven anderer, nicht immer direkt beteiligter, aber betroffener Gruppen einnehmen zu können.
- *„Meinungen, Interessen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren“* bezeichnet einerseits eine zentrale Teilkompetenz zur sozialen Partizipation in Form von Kommunikation, Dialog und Deliberationsprozessen. Andererseits sind Fähigkeiten zur Diskussion und Debatte im Rahmen von Interessenaushandlungen hier ebenso angesprochen wie Fähigkeiten zur Aushandlung von gemeinsamen Zielen und Vorstellungen im Rahmen von Beteiligungsprojekten.
- *„Konflikte konstruktiv und fair lösen“* beschreibt eine weitere wichtige Fähigkeit zur Regelung des sozialen Zusammenlebens, welche im Unterschied zur demokratischen Aushandlung von Meinungen, Interessen und Zielen stärker reaktiv, als Folge auf einen bestehenden Konflikt erfolgt. Auch die Mediation zwischen verschiedenen Interessen- und Konflikt-

partnern ist i.w.S. Bestandteil dieser Teilkompetenz demokratischen Partizipierens.

- *„Empathie, Solidarität und aktiv Verantwortung zeigen“* kennzeichnet eine entscheidende Teilkompetenz sozialen, gesellschaftlichen Engagements und aktiver verantwortungsvoller Mitgestaltung der eigenen Lebenswelt. Sie umfasst einerseits das Vermögen, sich mit anderen (besonders auch mit hilfebedürftigen oder benachteiligten) Menschen oder Gemeinschaften zu solidarisieren und sowohl durch geplante Aktionen und Projekte als auch durch spontanes Handeln (z.B. im Sinne von Zivilcourage) Verantwortung zu zeigen.

3.2 Demokratische Partizipation durch demokratische Handlungskompetenz

Die zwölf Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz bilden – je nach Situation und Partizipationsform in jeweils unterschiedlichen Konstellationen – zentrale Grundlagen für demokratische Mitsprache und Aushandlung, für politische Mitbestimmung sowie für (zivil)gesellschaftliches Engagement und für Mitgestaltung. Abbildung 4 deutet an, wie ein mögliches Zusammenspiel der einzelnen Teilkompetenzen in einer beliebigen Situation aussehen kann, welches allerdings abhängig von Kontext und Situation in seiner perfekten Komposition variiert.

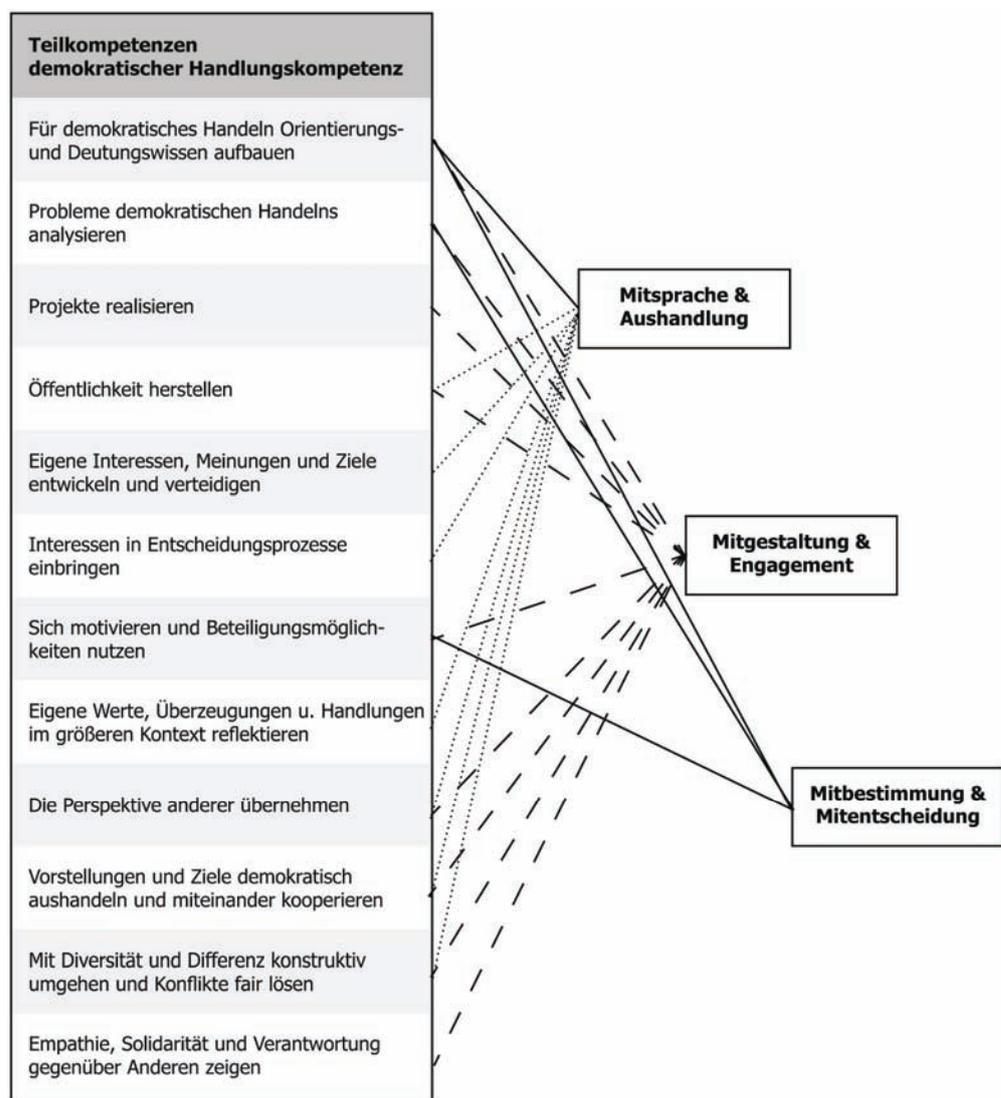


Abb 7: Demokratische Partizipation auf der Basis demokratischer Handlungskompetenz

- *Demokratische Mitsprache und Aushandlung* umfasst neben der Entwicklung und Verteidigung eigener Meinungen und Interessen im Kern vor allem das Vermögen, „Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren“ zu können, dabei „die Perspektive anderer zu übernehmen“ sowie auftretende „Konflikte konstruktiv und fair bearbeiten“ zu können. Darüber hinaus berührt demokratische Mitsprache mit dem Ziel politischer Meinungsbildung auch Aspekte wie z.B. „Öffentlichkeit herstellen“ und – je nach Ziel und Kontext – auch andere der Teilkompetenzen.
- *Politische Mitbestimmung und Mitentscheidung* setzt als Basis für ein kompetentes Urteilen und Entscheiden das Vermögen voraus, ein spezifisches „Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen“ sowie Probleme demokratischen Handelns analysieren und bewerten zu können. Neben der Entwicklung eigener Meinungen und Interessen geht es hier auch darum, diese in Entscheidungsprozesse einbringen und verteidigen zu können.
- *Aktive Mitgestaltung und Engagement* richtet sich in dem hier dargestellten Sinne im Wesentlichen auf zwei Aspekte: auf aktives Handeln und auf Handeln, das nicht ausschließlich eigenen Interessen dient, sondern auch anderen Menschen bzw. dem Gemeinwohl zugute kommt. Zum aktiven Handeln und Gestalten sind neben dem Vermögen sich zu „motivieren und Beteiligungsmöglichkeiten zu nutzen“ auch handlungspraktische Strategien wie die zur „Realisierung von Projekten“ erforderlich. Sich für andere oder für die Interessen des Gemeinwohls einzusetzen berührt vor allem die Teilkompetenz aktiv „Solidarität und Verantwortung zu zeigen“. Beide Aspekte, „aktives Mitgestalten und gemeinwohlorientiertes Engagement“, erfordern ein spezifisches „Deutungs- und Orientierungswissen“ über diese Lebenswelt sowie die Fähigkeit, „Problemlagen in der Lebenswelt erkennen und bewerten zu können“.

Ein übergreifendes Qualitäts- und Kompetenzmerkmal aller drei Facetten demokratischer Partizipation kennzeichnet das Vermögen, die eigenen Meinungen, Interessen und Werte ebenso wie die Bedeutung und die Auswirkung des eigenen sozialen Handelns in einem größeren Kontext zu erkennen und zu bewerten – unter moralisch-ethischen Gesichtspunkten ebenso wie unter gesellschaftspolitischen Perspektiven.

4 Prinzipien demokratisch-partizipativer Schulkultur

Demokratisch-partizipative Schulkultur

Partizipation als eine komplexe Handlungskompetenz kann, wie die meisten Dinge, nicht allein dadurch gelernt werden, dass etwas „über“ Partizipation gelernt wird; es braucht vor allem die Erfahrung im konkreten Tun sowie begleitend der Reflexion. Um demokratische Partizipation in dem hier dargestellten Sinne in der Schule erfolgreich fördern zu können, bedarf es sowohl partizipationsfördernder Schulstrukturen und Lernarrangements als auch einer demokratisch-partizipativen Schulkultur.

Prinzipien

Vor dem Hintergrund der im ersten Kapitel skizzierten Zusammenhänge zwischen Lernen, Werteentwicklung und Partizipation und dem hier vorgestellten Partizipationskonzept können folgende Prinzipien einer demokratisch-partizipativen Schulkultur für die Förderung von Partizipation als zentral gelten:

- *Transparenz und Kommunikation*
Dass es eine Voraussetzung von Partizipation ist, informiert zu sein, um überhaupt Partizipationsmöglichkeiten zu (er)kennen und nutzen zu können, bedarf kaum einer Erläuterung. Möglichst weit reichende Transparenz durch die systematische Verbreitung von relevanten Informationen sowie verschiedene in der Schule verankerte Kommunikationsformen und die Vernetzung unterschiedlicher Beteiligungsstrukturen stellen dabei ein wichtiges Merkmal partizipativer Schulkultur dar.
- *Selbstbestimmung und Unterstützung*
Selbstbestimmung ist nicht nur ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, sondern auch ein Prinzip von Partizipation und ein wichtiges Ziel von Bildung generell.
Entscheidungs-„freiheiten“ (und -notwendigkeiten) im Sinne vielfältiger Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten bei relevanten Fragen der Lern- und Unterrichtsgestaltung nehmen dabei ebenso eine zentrale Rolle ein wie Möglichkeiten aktiver Mitgestaltung von Schulleben, Schule und außerschulischen Lebensräumen. Merkmal einer demokratisch-partizipativen Schulkultur ist dabei nicht nur das Angebot entsprechender Selbst- und Mitbestimmungsgelegenheiten, sondern auch eine jeweils an den Bedarf der Schüler angepasste (nicht-kontrollierende und anerkennende) Unterstützung der Schüler in der Wahrnehmung dieser Freiheiten.
- *Zugehörigkeit, Anerkennung und soziale Inklusion*
Neben der Unterstützung von Autonomie stellt die gezielte Förderung von sozialer Inklusion ein zentrales Prinzip demokratisch-partizipativer Schulkultur dar.
Die zunehmende Pluralisierung und Heterogenität der Gesellschaft spiegelt sich auch in den Schulen wieder und bringt neue Herausforderungen an Lehrer und Schüler mit sich. Eine demokratisch-partizipative Schulkultur ist – im Unterschied zur erzwungenen Anpassung an die Vorstellungen, Maßstäbe und Kulturen einer einzigen Gruppe – nicht nur durch Anerkennung, sondern auch durch Wertschätzung von Vielfalt

und Diversität gekennzeichnet. Gleichzeitig bietet eine solche Schulkultur etliche Anlässe und Gelegenheiten, um allen Schülern, Lehrern und sonstigen Mitwirkenden Erfahrungen von sozialer Einbindung, Zugehörigkeit und Gemeinsinn zu ermöglichen.

- *Wirksamkeit und Erfolgserleben*

Welche Relevanz der Aspekt der „Wirksamkeit“ nicht nur für Lernen, sondern auch im Zusammenhang von sozialem Engagement und Werteentwicklung hat, wurde im ersten Kapitel dieses Beitrags skizziert. Für eine demokratisch-partizipative Schulkultur folgen daraus z.B. im Zusammenhang von Unterricht nicht nur eine größere Fehlerfreundlichkeit, sondern auch neue Konzepte der Beteiligung und Bezugsnormorientierung bei der Bewertung von Schülerleistungen. Insgesamt bedarf es seitens der Schule eines erkennbaren Vertrauens in die Fähigkeiten der Schüler und vielfältiger Möglichkeiten zur aktiven Verantwortungsübernahme. Dabei sind unterschiedliche Formen einer expliziten Anerkennung von Schülerpartizipation denkbar, wobei auch die Zertifizierung von „sozialen“ Leistungen wie z.B. von Schülermentoring oder anderem gemeinnützigem Engagement eine wichtige Rolle spielt.

Sind diese Faktoren hier auch in erster Linie auf das Thema Schülerpartizipation bezogen, so soll dies nicht darüber hinweg täuschen, dass die Schulkultur – wie der Begriff bereits sagt – stets die gesamte Schule durchzieht. So spielen solche oder ähnliche Klima- und Schulkulturfaktoren nicht nur für das Lernen und die Werteentwicklung von Schülern eine wichtige Rolle, sondern auch für die Zufriedenheit und Motivation von Lehrern sowie allen anderen an Schulen Beteiligten.

5 Partizipationsfördernde Strukturen und Lernarrangements

Strukturen und
Lerngelegenheiten

Neben den eher „schulkulturrelevanten“ Prinzipien beschreibt die Bereitstellung entsprechender Lerngelegenheiten und Kontexte eine entscheidende Voraussetzung für die Förderung der Partizipation von Schülern. Sie erfordert solche orga-

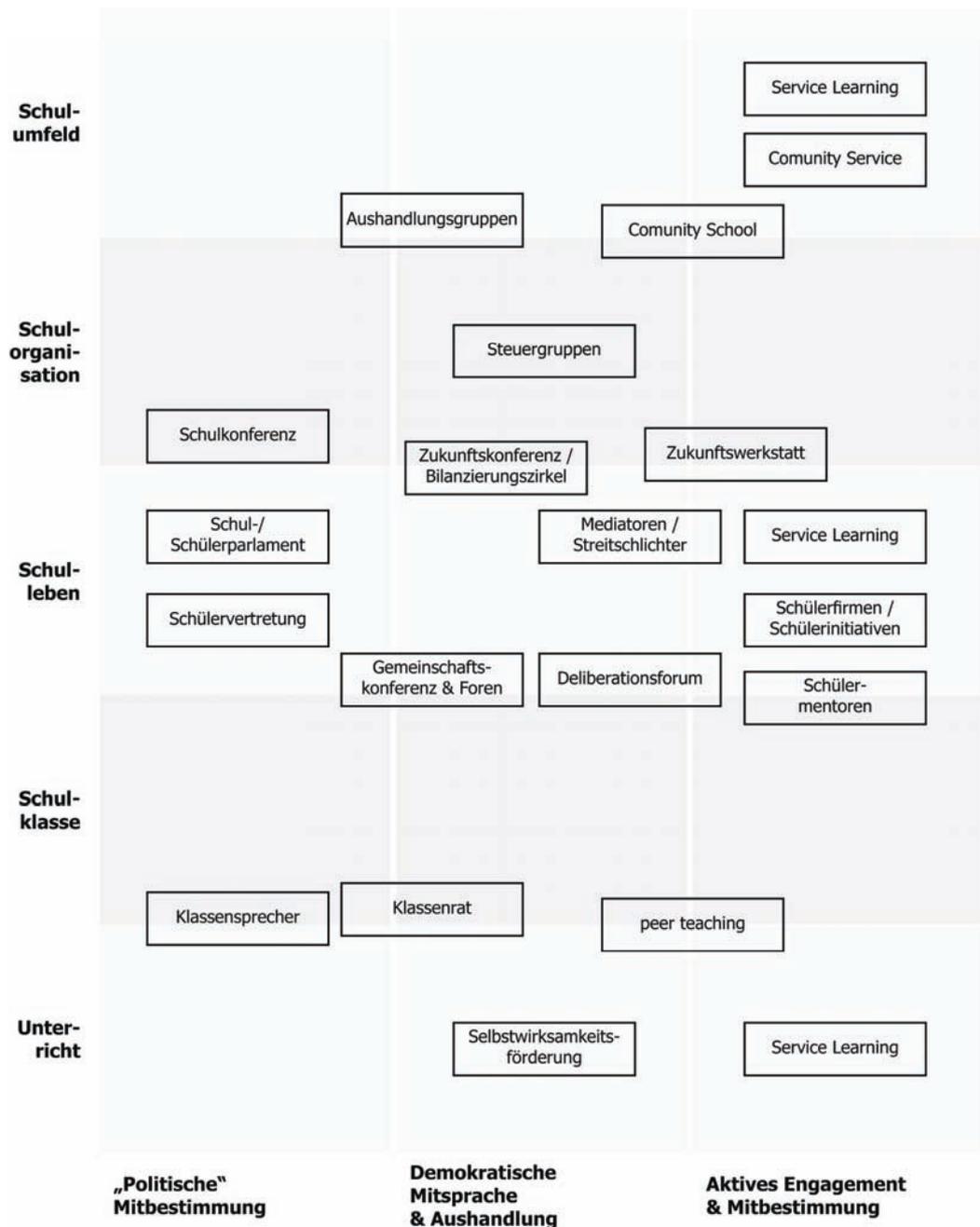


Abb. 8: Partizipationsfördernde Strukturen und Lernarrangements

nisationalen Strukturen und pädagogischen Lernarrangements, die es Schülern ermöglichen und sie dazu befähigen, im Sinne demokratischer Mitsprache, aktiver Mitgestaltung und politischer Mitentscheidung partizipieren zu können. Abbildung 5 gibt in Anlehnung an die in Kapitel 2 skizzierten Schulentwicklungsebenen eine Übersicht an partizipationsfördernden Strukturen und Lernarrangements in Schulen. Dabei unterliegt die Darstellung in keiner Weise einem Anspruch der Vollständigkeit.

Neben einem möglichst vielfältigen Angebot an Partizipationsmöglichkeiten ist es wichtig, unterschiedliche Beteiligungsstrukturen (z.B. repräsentative Gremien mit basisdemokratischen Foren wie dem Klassenrat und projektorientierten Arbeitsgruppen oder Initiativen) miteinander zu verzahnen: Denn will Partizipation in der Schule nicht nur durch wenige Exklusivgruppen realisiert und wirksam werden, sind Vernetzungen eine wichtige Voraussetzung. Nicht zuletzt auch, da auf diese Weise mehr Transparenz hergestellt und Kooperationen zwischen unterschiedlichen Schülergruppen sowie anderen an Schule Beteiligten ermöglicht werden kann.

5.1 Partizipationsfördernde Lernarrangements

Lernarrangements

Einige der in der Grafik enthaltenen und im BLK-Programm erprobten Partizipationsansätze sollen im Folgenden kurz skizziert werden. Dabei wird unterschieden zwischen solchen Ansätzen, welche in erster Linie (wenngleich keineswegs ausschließlich) die institutionelle Struktur und Kultur der gesamten Schule betreffen und solche, die eher partizipationsfördernde Lehr- und Lernarrangements darstellen.

Beispiele

Lernarrangements beschreiben hier didaktische Settings, welche, im Unterschied zu den partizipationsfördernden Strukturen des Schullebens und der Schulorganisation, insgesamt deutlicher an die in Curricula enthaltenen Lernziele und Themen anknüpfen. Zwei im Zusammenhang des dargestellten Partizipationsverständnisses stehende Konzepte werden im Folgenden skizziert.

Service Learning

- *Service Learning*

Beim Service Learning geht es im Hinblick auf Schülerbeteiligung vor allem um eine Förderung und Ermöglichung von zivilgesellschaftlichem Engagement und aktiver Verantwortungsübernahme für gemeinnützige Themen und Aufgaben. Dabei ist Service Learning an curriculare Bildungsziele und Themen gebunden und beteiligt durch seine Anbindung an den Unterricht ganze Schulklassen oder auch übergreifende Arbeits- und Lerngruppen bei der Suche nach Lösungen und der aktiven Bearbeitung von realen kommunalen Problemen. Das Konzept des Service Learning sowie verschiedene praktische Umsetzungsmodelle stellen Susanne Frank und Anne Sliwka vor dem Hintergrund von Erfahrungen aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ in ihrem Beitrag „Service Learning und Partizipation“ vor. Neben Umsetzungsschritten werden Gelingens- und Misslingensbedingungen sowie Empfehlungen für die Schulpraxis formuliert.

Deliberationsforum

- *Deliberationsforum*
Das Deliberationsforum beschreibt ein Lehr- und Lernsetting, das einerseits mit dem „Deliberieren“ unterschiedlicher Perspektiven, Meinungen und Ansichten zu einem spezifischen schulinternen oder auch gesellschaftspolitischen Thema Beteiligung in Form von demokratischem Sprechen und Mitsprache in den Vordergrund stellt. Mit diesem Ziel können im Rahmen eines solchen Forums eine relativ hohe Anzahl an potenziell Beteiligten und Beteiligengruppen erreicht werden. Andererseits wird das Forum von einer kleineren Projektgruppe organisiert, vorbereitet und durchgeführt, womit für diese eine projektorientierte Mitgestaltung von Lehr- und Lernkontexten ermöglicht wird. Deliberation als wichtiges Element einer demokratischen Schulkultur und das Deliberationsforum in seinen Arbeitsphasen, Wirkungen und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Realisierung in der Schule sind Thema des Aufsatzes „Das Deliberationsforum als neue Form des Lernens überkontroverse Fragen“ in diesem Buch.

5.2 Partizipationsfördernde Strukturen in Unterricht und Schulleben

Klassenrat

- *Der Klassenrat*
Der Klassenrat beschreibt eine basisdemokratische Einrichtung, die für unterschiedliche Formen, Fragen und Ziele von Beteiligung genutzt werden kann. In erster Linie geht es hier um die Regelung des sozialen Miteinanders in der Klasse durch die Aushandlung gemeinsamer Regeln und Verantwortlichkeiten. Darüber hinaus werden aktuelle Anliegen, Probleme und Konflikte besprochen. Auch die Beteiligung an Angelegenheiten, die nicht nur die Klasse, sondern das gesamte Schulleben und die Schulgestaltung betreffen, können im Klassenrat thematisiert werden. Grundlegende Merkmale sowie Schritte und Empfehlungen zur Umsetzung des Klassenrates bereits in der Grundschule stellen Sonja Student und Rosemarie Portmann in ihren Beitrag „Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an“ in diesem Band vor.

Schülerparlament

- *Das Schülerparlament*
Ein Schülerparlament beschreibt im Kern eine repräsentative Beteiligungsstruktur, welche die Mitbestimmung von Schülern ähnlich wie bei der SV durch Wahlen und die Einrichtung von Gremien und Delegationen begründen soll. Das Schülerparlament in einem erweiterten Sinn beschreibt darüber hinaus ein Beteiligungsmodell, das die formalen, repräsentativen Strukturen mit basisdemokratischen Ansätzen, insbesondere offenen, projektorientierten Beteiligungsformen vernetzt und Partizipation auf diese Weise nicht nur breiter anlegt, sondern zugleich auch für unterschiedliche Schülermotivationen verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten eröffnet. Der Beitrag „Das Schülerparlament – Ein Modell erweiterter innerschulischer Partizipation“ beschreibt verschiedene, in diesem erweiterten Sinn entwickelte Praxismodelle aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ und enthält Empfehlungen zur Entwicklung entsprechender Modelle.

- Initiativen und Schülerfirmen
- *Initiativen und Schülerfirmen*
Themenspezifische Initiativen bieten ebenso wie Schülerfirmen Gelegenheiten, um eine projektorientierte Beteiligung aller Schüler auf der Basis von Freiwilligkeit zu ermöglichen. Obwohl diese in besonderem Maße von der Initiative der Akteure selbst abhängen, verlangen sie entsprechende Gelegenheitsstrukturen wie auch Anregung und Unterstützung durch Lehrkräfte. Bei den z.B. durch Schülerfirmen angebotenen Produkte oder Dienstleistungen kann es sich sowohl um kommerzielle als auch um Non-Profit-Unternehmungen handeln, da die Gewinne oft (mindestens anteilig) für gemeinnützige Zwecke innerhalb der Schule oder auch außerhalb eingesetzt werden. Die Schülerfirma als eine Methode aktiver Mitgestaltung von Schülern allgemein und als eine Möglichkeitsstruktur zur Beteiligung von Schülern an der Qualitätsentwicklung von Unterricht im Besonderen beschreiben Annette Jochem und Brigitte Kather in ihrem Beitrag „Schülerfirmen und Schulentwicklung“.
- Konfliktbearbeitung
- *Konstruktive Konfliktbearbeitung und systemische Mediation*
Durch die institutionelle Verankerung konstruktiver Konfliktbearbeitungs- und Mediationsansätze werden Strukturen geschaffen, mit deren Hilfe Konflikte innerhalb der Klassen, dem Kollegium und der Schule als Ganzes selbstorganisiert bearbeitet und gelöst werden, ohne dass eine Autorität (in der Schule ein Lehrer, der Schulleiter, im gesellschaftlichen Leben der „Staat“) eingreifen und das Problem durch Rechtsprechung beheben muss. Hier handelt es sich also um die Beteiligung an Angelegenheiten des unmittelbaren sozialen Miteinanders durch Kommunikation und Vermittlung zwischen einzelnen. Helmolt Rademacher und Christiane Hartig sehen „Mediation als wichtiges partizipatorisches Element einer demokratischen Schulkultur“ und betonen die Bedeutung einer Implementation von Mediation auf allen Ebenen sozialen Handelns in der Schule. Da Schulen diese Aufgabe selten allein bewältigen können, werden hier zwei Konzepte aus und für die externe Unterstützung von Schulen bei diesem Prozess skizziert.
- Zukunftswerkstätten
- *Zukunftswerkstätten als Verfahren partizipativer Schulprogrammentwicklung*
Zukunftswerkstätten sind vielseitig einsetzbare Methoden zur aktiven Mitgestaltung der schulischen und auch außerschulischen Lebenswelt. Themen und Fragen für Zukunftswerkstätten können prinzipiell aus allen Bereichen stammen, bei denen Schüler, Lehrer oder bzw. und andere Akteure beteiligt werden sollen. Während Zukunftswerkstätten ursprünglich aus dem Bereich kommunaler Bürgerbeteiligung stammen und innerhalb von Schule bisher vorwiegend zur Beteiligung an Fragen der Gestaltung des Schullebens eingesetzt wurden, findet die Methode hier auch Verwendung im Zusammenhang einer partizipativen Entwicklung von Schulprogrammen. Eine Herausforderung stellt dabei nicht nur die Verankerung der Ergebnisse von Zukunftswerkstätten dar, sondern vor allem die Verstetigung des mit der Zukunftswerkstatt begonnenen Beteiligungsprozesses. Rikardo Glaser und Ralf Seifert beschreiben die Zukunftswerkstatt daher als Herzstück eines umfas-

Aushandlungsgruppen

senderen Beteiligungszirkels, der auch einen nachhaltig partizipativen Schulentwicklungsprozess ermöglichen kann.

- *Aushandlungsgruppen als Orte partizipativer Schulentwicklung*
In Form der Einrichtung einer oder auch mehrerer Aushandlungsgruppen lassen sich demokratische Mitsprache- und Aushandlungsprozesse zwischen Vertretern möglichst aller Beteiligten- bzw. Anspruchsgruppen von Schule institutionalisieren. Aushandlungsgruppen sind paritätisch besetzt durch Schüler, Lehrer, Eltern und idealtypischerweise auch aus Vertretern externer Kooperationspartner der Schule. Dabei muss es sich keineswegs um die Vertreter der repräsentativen Gremien wie die SV oder den Elternrat handeln. Eingerichtet werden Aushandlungsgruppen bisher vor allem zur demokratischen Mitsprache bei relevanten Schulentwicklungsfragen. Das im Berliner Vorhaben des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ erprobte „Aushandlungsmodell“ als partizipatives Verfahren demokratischer Schulentwicklung stellen Dorothea Schütze, Marcus Hildebrandt und Sascha Wenzel vor.

Literatur

- BmFSFJ: Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004. Bonn: BmFSFJ 2004
- Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag 2002.
- Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag 2006.
- Duerr, K.: The School: A Democratic Learning Community: The All-European Study on Pupils' Participation in School. Strasbourg: DGIV/EDV/CIT 2004.
- Edelstein, W./ Eikel, A./ de Haan, G. / Himmelmann, G.: Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeption und Lernarrangements. In: de Haan, G./ Edelstein, W./ Eikel, A. (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Gesamtkonzept und Leitfaden. Weinheim: Beltz-Verlag 2007.
- Edelstein, W./Fauser, P.: Demokratie lernen und leben“: Gutachten für ein Modellprogramm der BLK. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 2001.
- Eikel, A.: Bildung in der Wissensgesellschaft: Dimensionen und Implikationen zukunftsfähiger Kompetenzen. Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungswesen 2005.
- Enquete-Kommission: Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Berlin: Deutscher Bundestag 2002. <http://dip.bundestag.de/btd/14/089/1408900.pdf>
- Fatke, R./Schneider, H.: Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung 2005.
- Frank, S.: „Civic Education“: Was ist das? Berlin: BLK-Programm Demokratie lernen und leben 2005. <http://blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/civic-education-was-ist-das/>
- Giesel, K.D. / de Haan/ Diemer, T.: Demokratie in der Schule. Fallstudien zur demokratiebezogenen Schulentwicklung als Innovationsprozess. Frankfurt am Main: Peter Lang 2007
- de Haan, G./ Edelstein, W./ Eikel, A. (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Gesamtkonzept und Leitfaden. Weinheim: Beltz-Verlag 2007.
- Hartnuß, B./ Maykus, St.: Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten: Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung. In: Edelstein, W./ Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-

- Programms Demokratie lernen und leben. Berlin: BLK-Programm Demokratie lernen und leben 2006.
- Himmelmann, G.: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2005.
- Holtappels, H.: Beteiligung von Kindern in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland: Daten, Fakten, Hintergründe. München: kopaed verlagsgmbh 2004. S. 259-275.
- Kaase, M.: Politische Beteiligung/ Politische Partizipation. In: Andersen, U./ Woyke, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, Opladen: 2003.
- Meinhold-Henschel, S.: Stärkung der Kinder- und Jugendbeteiligung in Kommunen. Herausforderung und Notwendigkeit auf dem Weg zur Bürgergesellschaft. In: Jugendhilfe 3, 2005. S. 116-123
- Mickel, W.W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999.
- OECD (Hrsg.): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung. Paris: OECD 2005.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>
- Oesterreich, D.: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland: Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske und Budrich 2002.
- Palentien, C./Hurrelmann, K.: Schülerdemokratie: Mitbestimmung in der Schule. Heidelberg: Luchterhand 2003.
- Reinders, H.: Soziales Ehrenamt Jugendlicher. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg 2005a. <http://www.ew2.uni-mannheim.de/perplex/upload/reinders-engagement.pdf>
- Reinders, H.: Jugend.Werte.Zukunft: Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter: Ein Forschungsprojekt der Landesstiftung Baden-Württemberg. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg 2005b. http://www.landesstiftung-bw.de/publikationen/files/sr-14_studie_jugendwertezukunft2.pdf
- Schneider, H.: Konturen des Bürgerbegriffs. In: Mickel, W.W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: BpB 1999. S. 38-43.
- Sliwka, A./Petry, C./Kalb, P.E. (Hrsg.): Durch Verantwortung lernen – Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim und Basel: Beltz 2004.
- Sliwka, A./ Frank, S.: Demokratisches Sprechen. Weinheim und Basel: Beltz 2005.
- Stehr, N.: Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Weilerswist: Velbrück 2000.
- Sturzbecher D./Großmann H. (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München: Reinhardt 2003.
- Turney-Purta, J. u.a.: Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Amsterdam: IEA 2001.

Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders.: (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz 2001.