

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Universität Kassel
Fachbereich 05: Gesellschaftswissenschaften
Fachgruppe: Politikwissenschaft
Fachgebiet: Didaktik der politischen Bildung

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten
Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach
Politik und Wirtschaft, eingereicht der Hessischen
Lehrkräfteakademie - Prüfungsstelle Kassel -.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schule

Qualitätsbedingungen von Beteiligungsprozessen

Vorgelegt von: Anke Stadie

Erstgutachter: Oliver Emde
Zweitgutachter: Achim Albrecht

Abgabetermin: 25. Januar 2016

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis	IV
1. Einführung	1
2. Partizipation.....	3
2.1 Diskurs	4
2.2 Begründungszusammenhänge.....	5
2.3 Definition	9
2.3.1 Intensitäten/ Grade der Einflussnahme.....	11
2.3.2 (Organisations-)Formen der Beteiligung.....	13
2.3.3 Handlungsfelder der Partizipation.....	17
2.4 Partizipation als Recht.....	20
2.5 Bildungspolitischer Rahmen	23
2.5.1 Politisch-soziologische Diskussion	23
2.5.2 Pädagogisch-psychologische Diskussion	28
2.6 Zusammenfassend.....	35
3. Partizipationswirklichkeit	41
3.1 Studie der Bertelsmann Stiftung	42
3.2 Das DJI-Kinderpanel	45
3.3 Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung.....	49
3.4 Zusammenfassend.....	49
4. Qualitätsbedingungen, -standards, -kriterien	54
4.1 Das Raster der Qualitätsbedingungen.....	56
4.1.1 Die strukturelle Ebene	58
4.1.2 Die prozessuale Ebene	61
4.1.3 Ebene der Interaktionsform	64
5. Schlussbetrachtung.....	68
6. Literaturverzeichnis	75
7. Eidesstattliche Versicherung	V

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Systematisierung der Begründungsmuster. Eigene Darstellung.....	6
<i>Abbildung 2.</i> Eigene Darstellung der Partizipationsleiter nach Schröder (1995, S. 16) mit einer Erweiterung durch Stange (2007, S. 13f.) sowie die Kennzeichnung (roter Bereich) des Begriffsverständnisses dieser Arbeit.....	11
<i>Abbildung 3.</i> Klassische Beteiligungsformen. Adaptierte Form nach (Eikel 2006, S. 16).....	14
<i>Abbildung 4.</i> Institutionalisierte Formen der Beteiligung. Adaptierte Form nach (Wedekind & Schmitz o.J., S. 29).	15
<i>Abbildung 5.</i> Lernformen einer partizipationsfördernden Pädagogik. Adaptierte Form nach Wedekind & Schmitz (o.J., S. 34f.).	16
<i>Abbildung 6:</i> Gegenüberstellung der traditionellen und partizipativen Schule. Adaptierte Form nach Sturzenhecker (2005, S.30).	29
<i>Abbildung 7.</i> Triangulation der Schülereinschätzung und der Lehrereinschätzung zur Mitbestimmung im Unterricht (Angaben in Prozent). Adaptiert nach Fatke et al. (2006, S. 29).....	44
<i>Abbildung 8.</i> Raster der Qualitätsbedingungen. Eigene Darstellung (vgl.Knauer & Sturzhecker 2005, S. 77ff.; Frädriich & Jerger-Bachmann 1995, S. 99f.; Marty 2011, S. 15f.; Althof 2007, S. 82f.; Turek 2012, S. 7f.; Biebricher 2011, S. 228ff.; Bendig 2008, S. 18ff.; Wedekind & Schmitz o.J., S. 11ff.; Hartnuß & Maykus 2006, S. 14f.).	57
<i>Abbildung 9.</i> Evaluationskriterien. Adaptiert nach (BMFSFJ 2010b, S. 23)....	73

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1.</i> Schülereinschätzung zur Mitbestimmung im Unterricht (Angaben in Prozent). Adaptierte Form nach Fatke & Schneider (2007, S. 69).....	43
<i>Tabelle 2.</i> Durchschnittsalter der Befragten nach Kohorte (vgl. Quellenberg 2011, S. 141).....	46
<i>Tabelle 3.</i> Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten der SuS in der Klasse (Angaben in Prozent). Adaptiert nach (ebd.).....	46
<i>Tabelle 4.</i> Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten der SuS in der Klasse (Angaben in Prozent). Adaptiert nach Weber et al. (2010, S. 333).....	47

Abkürzungsverzeichnis

BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BJK	Bundesjugendkuratorium
DJI	Deutsches Jugendinstitut
GG	Grundgesetz
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
NAP	Nationaler Aktionsplan
PB	Politische Bildung
SGB	Sozialgesetzbuch
SuS	Schülerinnen und Schüler
SV	Schülervertretung
UNICEF	Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen
UN-KRK	<i>Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes</i>
ZNE	Zone der nächsten Entwicklung

1. Einführung

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen an ihren eigenen Angelegenheiten wird heutzutage nahezu weltweit befürwortet. Prominentester normativer Vertreter der Kinderrechte auf internationaler Ebene ist sicherlich die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) von 1989. Wenn es um die Beteiligungsrechte des Kindes geht, ist dieses internationale Übereinkommen eine richtungsweisende Bezugsgröße, welche im Jahr 1992 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurde. Spätestens seit dem ist die Thematik der Partizipation von jungen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland und damit auch auf nationalstaatlicher Ebene zu einer wichtigen Angelegenheit geworden. Dafür sprechen die zahlreichen Initiativen, Projekte, Modelle und Programme, welche vielzählige Beteiligungsmöglichkeiten aufzeigen und auch einfordern.

So betont die Bundesregierung in ihrem Nationalen Aktionsplan¹ (NAP), dass die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen in Bund, Ländern und Gemeinden verbindlich zu regeln sei (vgl. BMFSFJ 2006, S. 53). Der Artikel 12 der UN-KRK spricht den Kindern und Jugendlichen genau dieses Recht auch zu. Grundsätzlich können Kinder und Jugendliche in nahezu allen Alltagsbereichen ihrer Lebenswelt partizipieren. Besonders populär in der Fachliteratur sind Partizipationsformen auf kommunaler Ebene und in Kindertageseinrichtungen.

Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist das Handlungsfeld Schule. Diese Institution ist ein wichtiger Lebensraum für junge Menschen und ein Ort, an dem sie einen Großteil ihres Alltags verbringen. Und auch die Tatsache, dass in Deutschland eine Schulpflicht besteht, macht es umso wichtiger, dass an diesem Ort gelungene Beteiligungschancen geschaffen und erfahrbar werden.

Doch genau an diesem Punkt setzt die Problemstellung an, mit welcher sich diese Arbeit auseinandersetzt. Nicht nur die Bundesregierung moniert, dass die schulischen Beteiligungsmöglichkeiten sich eher auf eine »*formale Partizipation an Verwaltungsentscheidungen*« (ebd., S. 55) beschränken würde und die Schülerpartizipation damit »*keinen substantiellen Einfluss auf die Gestaltung der Schulwirklichkeit*« (ebd.) habe. Auch der aktuelle Kinder- und Ju-

¹ Der Nationale Aktionsplan (2005-2010) für ein kindgerechtes Deutschland resultiert aus Verhandlungen des UN-Weltkindergipfels von 2002. Dort hat sich die deutsche Delegation in einem Abschlussdokument dazu verpflichtet, regelmäßig nationale Aktionspläne für mehr Kinderfreundlichkeit in Deutschland vorzulegen. Der ausgewählte nationale Aktionsplan ist einer davon und die Bundesregierung bekennt sich ausdrücklich zu deren aktiven Umsetzung.

gendbericht² beklagt, dass das grundlegende Problem der Partizipation deren Mangel in öffentlichen Institutionen sei (vgl. BMFSFJ 2013, S. 111).

Die Vermutung liegt nahe, dass zwischen den formulierten Anforderungen an Partizipationsprozesse und deren Umsetzung eine Diskrepanz besteht. Deshalb ist es die Zielsetzung dieser Arbeit, diese Ist-Soll-Diskrepanz etwas genauer herauszuarbeiten, um schließlich aus diesen Erkenntnissen Qualitätsbedingungen von Beteiligungsprozessen abzuleiten. Die Bundesregierung resultiert, dass »*wirkungsvollere Beteiligungsmöglichkeiten*« (BMFSFJ 2006, S. 55) gefunden werden müssen und genau dazu soll diese Arbeit einen Beitrag leisten.

Für die Auseinandersetzung mit dieser Problemstellung wurde folgende Vorgehensweise gewählt: Zunächst geht es in einer theoretischen Abhandlung darum, wichtige Grundlagen zu erarbeiten. Dazu gehören Bestandteile wie der Partizipationsdiskurs, ein gesichertes Begriffsverständnis von Partizipation und ein Blick in die rechtlichen Rahmenbedingungen. Da das Schulsystem in Deutschland im Verantwortungsbereich des Staates liegt, muss auch die Bedeutung der Demokratie für die Verwirklichung von Partizipationsrechten herausgearbeitet werden, sowie die Rahmenbedingungen der Institution Schule, da innerhalb derer Partizipationsrechte gewährt oder verwährt werden. Bezugnehmend auf die aktuelle Bildungsdebatte, die Lernen als aktiven und selbst gesteuerten Prozess versteht, wird die Relevanz von Beteiligungsprozessen herausgearbeitet.

Nach der theoretischen Abhandlung soll ein Blick in die empirische Partizipationsforschung aufzeigen, welche Partizipationswirklichkeit den theoretisch formulierten Ansprüchen gegenübersteht. In welchen Bereichen ist die Partizipation in der Schule unzureichend und welcher Trend lässt sich erkennen?

Auf dieser Grundlage sollen im dritten und letzten Teil dieser Arbeit schließlich Qualitätsbedingungen von Beteiligungsprozessen abgeleitet und kategorisiert werden.

² Der 14. Kinder- und Jugendbericht ist die aktuellste Version, die derzeit verfügbar ist. Für den 15. Kinder- und Jugendbericht wurden zwölf Sachverständige beauftragt, die im Jahr 2017 ihren Bericht vorlegen werden.

2. Partizipation

Zunächst geht es darum, den Partizipationsdiskurs (Abschnitt 2.1) zu skizzieren und Charakteristika dieser Debatte aufzuzeigen. Im nächsten Schritt werden unterschiedliche Begründungslinien (Abschnitt 2.2) aus denen heraus eine (verstärkte) Partizipation konzipiert wird, aufgezeigt und herausgearbeitet, mit welchen Argumenten eine (verstärkte) Partizipation gefordert wird. Anschließend wird der Versuch unternommen, ein gesichertes Partizipationsverständnis (Abschnitt 2.3) herzuleiten und das Begriffsverständnis, welches die Grundlage dieser Arbeit bildet, herauszuarbeiten. Im Fachdiskurs erfolgt die Definition von Partizipation oft, indem das zugrunde liegende Begriffsverständnis in einer Systematisierung, welche zum Beispiel verschiedene Intensitätsgrade von Partizipation oder verschiedene Formen von Partizipation aufzeigt, verortet wird (Abschnitt 2.3.1). Um sich der Fragestellung dieser Arbeit, den Qualitätsbedingungen von Beteiligungsprozessen Kinder und Jugendlicher im Kontext der Schule anzunehmen, muss als vorbereitender Schritt geklärt werden, in welchen (Organisations-)Formen eine Beteiligung der SuS stattfinden kann (Abschnitt 2.3.2). Obwohl der Betrachtungsgegenstand dieser Arbeit das Handlungsfeld der Schule ist, macht es Sinn, auch einen Blick auf andere wichtige Handlungsfelder zu richten (Abschnitt 2.3.3). Außerdem ist es von Interesse, ob die Kinder und Jugendlichen einen rechtlichen Anspruch auf eine Beteiligung haben und wie es um die Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen in den Gesetzen steht (Abschnitt 2.4). In dem anschließenden Bildungspolitischen Rahmen (Abschnitt 2.5) geht es zum einen um eine politisch-soziologische (Abschnitt 2.5.1) Annäherung an das Thema Partizipation in der Schule und zum anderen um eine pädagogisch-psychologische (Abschnitt 2.5.2) Annäherung.

Im Rahmen der politisch-soziologischen Herangehensweise geht es darum, sich zu vergegenwärtigen, welche Rolle die Demokratie bei Partizipationsprozessen in der Schule spielt. In der Bundesrepublik Deutschland unterliegt die Schule der Bildungshoheit des Staates und deshalb hat das vorherrschende Politische System seine Auswirkungen auf die Schule und den Unterricht. Dies verdeutlicht auch ein kurzer historischer Rückblick.

Im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Herangehensweise geht es darum, die Rahmenbedingungen der Institution Schule zu charakterisieren, weil genau innerhalb dieser Rahmenbedingungen Partizipationsprozesse initiiert werden sollen. Zudem wird der Frage nachgegangen, in welchem Zu-

sammenhang Partizipation und Bildung stehen. Aber auch Partizipation und Lernen wird in einen Zusammenhang gesetzt. Dabei geht es zum Beispiel um die Frage, welche Auswirkung eine Beteiligung auf Lernprozesse hat. Schlussendlich geht es im Rahmen dieser Betrachtungsweise auch darum, einen kurzen Exkurs in die Entwicklungspsychologie zu machen, denn die Gegner von partizipatorischen Ansätzen stellen immer wieder die Frage, ab welchem Alter Kinder und Jugendliche überhaupt Beteiligungsfähig sind.

2.1 Diskurs

*»Das ist ein weites Feld«
(Theodor Fontane, Effi Briest)*

Das Eingangszitat für diesen Abschnitt charakterisiert den Partizipationsdiskurs recht zutreffend. Die Schwierigkeit bei der Sortierung dieses Themenfeldes liegt einerseits in der konzeptionellen Vielfalt, womit die verschiedenen Diskussionsstränge gemeint sind, aber auch die *»Unschärfen, die im griff ›Partizipation‹ selbst angelegt sind«* (Betz et al. 2011a, S. 11) und andererseits die Vielzahl der empirischen Studien, die insgesamt ein eher heterogenes Bild zeichnen und allgemeingültige Generalisierungen als nahezu unmöglich gestalten (vgl. ebd., S. 11f.). Der Begriff Partizipation³ ist solange ein neutraler Begriff, bis er in einen Partizipationsdiskurs eingebettet wird. In den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen treten auch unterschiedliche Dimensionen des Begriffes auf. Die verschiedenen Partizipationsdiskurse und -konzepte haben gemeinsam, dass sie immer auch normative Komponenten enthalten. In der Praxis hat Partizipation also weniger einen Wert an sich, sondern ist sehr perspektivenabhängig und wird in Abhängigkeit vom Diskurs unterschiedlich (normativ) aufgeladen. Gemeint sind damit u.a. bestimmte Wertehaltungen und Erwartungen darüber, was als wünschenswert und angemessen erscheint (vgl. Liebel Rev. 2008 online; Betz et al. 2011a, S. 14).

Einen zentralen Aspekt innerhalb des Partizipationsdiskurses bilden die sogenannten emanzipatorischen Diskussionen: Sie finden ihren Ausgangspunkt in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen.

Thematisiert wird hierbei insbesondere, wie Personen befähigt werden können, ihre Rechte einzufordern und wie ihre Entscheidungsfreiheit gestärkt werden kann; beschrieben und problematisiert wird dabei auch die Ebene der gesellschaftlichen Kontrolle staatlichen Handelns durch die Bürgerinnen und Bürger sowie die Einflussnahme von Akteuren und Akteursgruppen auf (zivil-)gesellschaftliche Prozesse und Organisationen. (Betz et al. 2011b, S. 13).

³ Die Begriffe Partizipation und Beteiligung werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

Diesen emanzipatorischen Diskussionslinien stehen andere gegenüber, die ihren Ausgangspunkt auch in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen finden. Doch bei dieser Leseart geht es stärker um »*die Probleme der sozialstaatlichen Sicherungssysteme, des Arbeitsmarktes und der demokratischen Institutionen des politischen Systems [...]*.« (Betz et al. 2011a, S. 14). Diese Blickrichtung auf Partizipation ist weniger auf die Emanzipation ausgerichtet, sondern sieht die Partizipation eher als ›Problemlöser‹ zur Bearbeitung gesellschaftlicher Problemstellungen. Als Beispiel für diese Leseart ist das bürgerschaftliche Engagement zu nennen (vgl. ebd.).

Grundsätzlich lässt sich die Partizipationsdebatte wie die zwei Seiten einer Medaille charakterisieren: Auf der einen Seite geht es um die Integration und Stabilisierung gegenüber einem politischen System oder Institution im Sinne von einer »*Didaktik auf dem Weg zur formierten Gesellschaft*« (Gronemeyer 1973, S. 11). Auf der anderen Seite gilt als Ziel und Folge von Partizipation die Emanzipation und reale Demokratisierung, in dessen Zentrum emanzipatorische Prozesse der Selbstbestimmung und Autonomie stehen (vgl. Abeling et al. 2003, S. 230). Bei der Verwendung des Begriffes Partizipation dominiert mal die eine Seite der Medaille und mal die andere. Zumeist ist dies implizit und lässt sich erst im Nachhinein rekonstruieren (vgl. Betz et al. 2011a, S. 15).

2.2 Begründungszusammenhänge

Die Begründungslinien, wenn es um die Forderung nach (mehr) Partizipation geht, werden aus den verschiedensten Zusammenhängen hergeleitet. In der Fachdebatte wird auch an dieser Stelle das Spannungsverhältnis, das in der konzeptionellen Vielfalt angelegt ist, deutlich. Begründungslinien bauen teils aufeinander auf und teils widersprechen sie sich (vgl. Olk & Roth 2007, S. 39). Auch Knauer und Sturzenhecker (2005, S. 63) betonen die konzeptionelle Unklarheit und sehen in den Begründungslinien eher modische Floskeln, als theoretisch vertiefende Begründungsmuster.

Eine sinnvolle Art der Systematisierung bieten an dieser Stelle Olk und Roth (2007, S. 40) an. Die Autoren unterscheiden nach *systematischen und funktionalen* Begründungsmustern. Bei den systematischen handle es sich um grundlegende Prinzipien und Überzeugungen, die einen zeit- und raumunabhängigen Geltungsanspruch besäßen. Bei den funktionalen Begründungen ginge es um einen bestimmten Mehrwert, der durch die Partizipation für Adressaten oder bestimmte gesellschaftliche Bereiche entstünde. Diese Begründungslinie ist zeit- und kontextabhängig.

Die bedeutsamste systematische Begründung für eine (verstärkte) Forderung nach Partizipation von Kindern und Jugendlichen findet ihren Ursprung in den Menschenrechten, den Bürgerrechten und den Kinderrechten. Gefolgt von demokratiethoretischen-, pädagogischen- und bildungstheoretischen Begründungen (vgl. Olk & Roth 2007, S. 40ff.). Als Beispiele für die funktionalen Begründungen sind Phänomene wie der demografische Wandel, Generationengerechtigkeit, interkommunaler Wettbewerb, ökonomische und gesellschaftliche Innovationsfähigkeit, Moderne Staatlichkeit, Planungseffizienz, Förderung von Integration oder Prävention durch Partizipation zu nennen (vgl. ebd., S. 48ff.).

Bei einem Vergleich dieser beiden Begründungslinien zeigt sich bei den funktionalen Begründungen, dass es sich bei der Forderung nach Partizipation von bestimmten Akteuren aus Politik oder Gesellschaft in gewisser Weise um eine Instrumentalisierung handelt. Die Partizipation erscheint zu einem bestimmten Zeitpunkt - und nicht generell - und in einem bestimmten Handlungsfeld als nützlich. Dabei hat die Partizipation weniger einen Wert an sich, sondern ist mehr Mittel zum Zweck.

SYSTEMATISIERUNG	POLITIK	PÄDAGOGIK	DIENSTLEISTUNGSTHEORIE
Nach Knauer und Sturzenhecker (2005)	<p>Konzipiert Partizipation vor dem Hintergrund politischer Handlungsfelder</p> <p>Partizipation</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: 40%;"> <p><u>paternalistische Form</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Partizipation als Instrument - Bürger als Objekt </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: 40%;"> <p><u>demokratietheoretische Form</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Partizipation hat einen Eigenwert - Bürger als Subjekt </div> </div>	Konzipiert Partizipation als Thema von Lernen, Erziehung und Bildung	Konzipiert Partizipation in sozialen Organisationen, z. B. der Jugendhilfe
Nach Olk und Roth (2007)	funktional	systematisch	funktional

Abbildung 1. Systematisierung der Begründungsmuster. Eigene Darstellung.

Eine sinnvolle Ergänzung zu der Systematisierung von Olk und Roth (2007) bietet der Vorschlag von Knauer und Sturzenhecker (2005, S. 63ff.). In der *Abbildung 1* wurden beide Vorschläge zusammengeführt und werden im Folgenden erläutert. Knauer und Sturzenhecker (ebd.) wählen ein dreigliedriges

Begründungsmuster: Das politische-, das pädagogische- und das dienstleistungstheoretische Handlungsfeld.

Im Rahmen des politischen Handlungsfeldes unterscheiden die Autoren nochmals in eine »paternalistische« und eine demokratietheoretische Argumentationsweise. Beispiele für die Begründungsmuster, der hier als »paternalistische« Argumentationsweise bezeichnet werden, lassen sich auf jeder Politikebene (international, national, lokal) finden und auch in jedem Handlungsfeld. Ein exemplarisches Beispiel liefert die Europäische Union bei der Befragung aller Mitgliedsstaaten zur Partizipation von Jugendlichen. Zunächst wird betont, dass Partizipation erlernbar sei und die Erziehung zur Partizipation verstärkt werden müsse (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003, S. 8).

Im weiteren Verlauf heißt es:

Das bedeutet, dass die Partizipation der Jugendlichen gefördert werden muss, um ihren Bedürfnissen, Interessen und Ideen besser Rechnung tragen zu können. Der Mehrheit der Mitgliedsstaaten zufolge trägt eine derartige verstärkte Berücksichtigung zum reibungslosen Funktionieren unserer Gesellschaft bei und führt zu einer Weiterentwicklung der Politik. In diesem Sinne ist die Partizipation der Jugendlichen Voraussetzung für ein besseres Regieren (ebd., S.15).

Dieses ausgewählte Beispiel verdeutlicht das Verständnis, das dieser Begründungslinie zugrunde liegt. Abeling et al. (2003, S. 230) würden dies in einem formalen Demokratiemodell verorten und Olk und Roth (2007) unter den formalen Begründungsmustern. Allesamt haben gemeinsam, dass es sich hier um eine Instrumentalisierung der Partizipation zu politischen Zwecken handelt d.h. die Funktion der Partizipation liegt einzig in der Legitimation politischer Ziele. Die Kinder und Jugendlichen werden nicht als Objekte demokratischer Entscheidungsprozesse verstanden, sondern als Teil einer gezielten Strategie von Staaten, deren Ziel es ist, das bestehende System zu stabilisieren. Diese Argumentationsform kann sehr zutreffend als paternalistisch bezeichnet werden, da Partizipation hier keinen Wert an sich hat, sondern als eine Art ›Gnade‹ der Staaten gewährt wird (vgl. Abeling et al. 2003, S. 130; Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 63f.; Olk & Roth 2007, S. 48). Reimer Gronemeyer (1973, S. 28) würde dieses Phänomen auch als »*Apathische Partizipation*«⁴ bezeichnen.

⁴ »Ihrer kritischen Inhalte beraubt, degeneriert Partizipation so zu einer besonders subtilen Form politischer Apathie (als widerspruchslose Fügung in institutionelle Gegebenheiten).« Gronemeyer (1973, S. 28).

Im Widerspruch dazu stehen demokratiethoretische Begründungsmuster. Diese Ansätze kongruieren darin, »[...] dass *Partizipation nicht nur Instrument ist, sondern einen Eigenwert besitzt und die Maximierung von Partizipation folglich als genuines Ziel demokratischer Gesellschaften [anzusehen, Anm. des Verf.] ist*« (Schnurr 2001, S. 1331). Knauer und Sturzenhecker (2005, S. 65) mahnen, dass auch hier pädagogisches Denken erkennbar wird. Die Bürger würden besser lernen die Demokratie zu leben, wenn ihren Entscheidungen tatsächliche Möglichkeiten der Umsetzung folgen könnten. Dabei würde den Bürgern jedoch der Subjektstatus zugesprochen werden und sie würden nicht funktionalisiert werden.

Pädagogische Partizipationsbegründungen stehen vor dem klassischen pädagogischen Spannungsverhältnis: Einerseits werden Kinder und Jugendliche als zu erziehende Wesen gesehen, ausgehend von einer Defizitunterstellung. Andererseits ist es pädagogisches Ziel, die Mündigkeit der heranwachsenden Generation zu erreichen, sowie die Selbstbestimmung (vgl. Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 66f.).

Anders formuliert: Entwicklungsbedingt wird den Kindern und Jugendlichen die Kompetenz voller Mündigkeit (und damit einhergehend auch Partizipationsfähigkeit) noch nicht in vollem Umfang zugesprochen und diese »*noch-nicht Kompetenz*« versucht man durch pädagogische Regelungen, Sanktionen oder Rahmungen zu entwickeln (vgl. Sturzenhecker 2005b, S. 14). Sturzenhecker (ebd.) stellt an dieser Stelle die zentralen Fragen: Wie kann selbsttätige Selbstentwicklung möglich gemacht werden, ohne sie durch pädagogische Ein- und Vorgriffe zu verhindern? Und wie kann Autonomie von Kindern und Jugendlichen gefördert werden, die entwicklungsbedingt und statusbedingt noch nicht mündig sind?

Aus sozialpädagogischer Sicht⁵ wird mit der Selbstbestimmung kontrafaktisch (d.h. gegen die Fakten) umgegangen. Hinsichtlich der Unterstellung von Mündigkeit wird gemäß dieses Ansatzes Kindern und Jugendlichen die Fähigkeit der Selbstbestimmung, Autonomie sowie die Fähigkeit an demokratischen Entscheidungsprozessen mitzuwirken, von vornherein unterstellt (vgl. Sturzenhecker 2005b, S. 14; Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 66).

Die Dienstleistungstheorien als drittes Begründungsmuster lassen sich schwer auf Kinder und Jugendliche beziehen und werden hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt. Hier geht es um das Verhältnis von Empfängern und Erbrin-

⁵ Für ausführlichere Informationen siehe dazu: Die Theorie des pädagogischen Taktes von Herbart (1802).

gern von Diensten und ein Blickpunkt ist dabei das Ergebnis von Beteiligung (vgl. Knauer et al. 2004, S. 16). Schnurr (2011, S. 1069) bezeichnet diese Form auch als »Klienten- bzw. Nutzerpartizipation« und Knauer und Sturzenhecker (2005, S. 66) mahnen, dass Partizipation in diesem Diskurs keinen Wert an sich besitzt, sondern Gefahr läuft, für besonders lohnenswerte Dienstleistungen funktionalisiert zu werden.

2.3 Definition

Im umgangssprachlichen Gebrauch ist »Partizipation« ein allgegenwärtiger Begriff. Doch bei dem Versuch einer Konkretisierung zeigt sich, dass in der Gesellschaft, Politik und auch in der Fachliteratur eine große Brandbreite an Vorstellungen existiert, wenn es darum geht, Partizipation zu definieren (vgl. Fatke 2007, S. 23f.). Eine oft rezipierte Definition von Partizipation ist die des Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009, S. 6), gemäß der Partizipation als die Teilhabe beziehungsweise Mitbestimmung von jungen Menschen an den sie betreffenden Entscheidungen in allen relevanten Lebensbereichen ist. Dem schließt sich Moser (2010, S. 74) an und ergänzt:

Zum Partizipieren gehört, Verantwortung zu übernehmen, zu lernen, seine/ihre Interessen auszuhandeln, Kompromisse zu finden, die Meinung anderer anzuhören und zu respektieren, zu lernen, dass man sich nicht immer durchsetzt, Mehrheitsentscheidungen mitzutragen.

Dieses Verständnis von Partizipation ist eine Weiterentwicklung eines enger gefassten Partizipationsverständnisses, so wie das der politischen Partizipation. Vilmar (1986, S. 339) stellt heraus, dass im älteren Diskurs das Begriffsverständnis von Partizipation enger gefasst war und das darunter eher eine Bürgerbeteiligung an Formen der bürgerlichen Öffentlichkeit und parlamentarischer Demokratie verstanden wurde. Es geht hier also um die direkte oder indirekte Einflussnahme der Bürger auf politische Entscheidungen. Diese zentrierte Perspektive, die unter Beteiligung eher das Ausfüllen der Staatsbürgerrolle sieht und auf das politische System beschränkt ist, lag eher der älteren Partizipationsforschung zugrunde. Die aktuelle Forschung hat diesen Begriff auf alle Gesellschaftsmitglieder und alle Lebensbereiche weiterentwickelt.

Ein solches Verständnis liegt der Definition von Sturzenhecker (2005a, S. 30) zugrunde:

Partizipation ist das Recht, sich als freies und gleichberechtigtes Subjekt an kollektiven und öffentlichen Entscheidungen in Institutionen, Politik, Staat und Gesellschaft zu beteiligen und dabei eigene Interessen zu erkennen, öffentlich einzubringen, gemeinsam Lösungen zu

entwickeln, sie zu begründen, zu prüfen, zu entscheiden, zu verantworten und sie zu relativieren. Partizipation ist die Praxis von Demokratie.

Jaun (1999, S. 266) konkretisiert dies auf »*die verbindliche Einflussnahme von Kindern und Jugendlichen auf Planungs- und Entscheidungsprozesse, von denen sie betroffen sind, mittels ihnen angepasster Formen und Methoden.*«

Beide Definitionen betonen den Subjektbezug und auch, dass Beteiligung in allen Lebensbereichen stattfinden soll, welche die Individuen betreffen. Sturzenhecker (2005a) verweist im zweiten Teil seiner Definition darauf, dass Partizipation ein Prozess ist, der von - erkennen, einbringen, entwickeln, begründen, prüfen, entscheiden, verantworten und relativieren- reichen kann. Jaun (1999) erweitert dies noch um den wichtigen Aspekt, das bei Kindern und Jugendlichen die Beteiligungsform und die -methode der jeweiligen Altersgruppe angepasst werden muss.

Das Wort »Partizipation« leitet sich aus dem Lateinischen »*partem capere*« ab und bedeutet wörtlich übersetzt »*einen Teil nehmen/ Anteil haben*« (Duden online). Daraus resultiert die Frage: Welchen Teil soll man sich nehmen und woran soll man Anteil haben. Eine mögliche Antwort darauf haben bereits die rezipierten Definitionen geliefert. Bezugnehmend auf Kinder und Jugendliche geht es also darum, dass ihnen das Recht, an Entscheidungen ihrer eigenen Lebenswelt zu partizipieren, zugesprochen wird. Einfach nehmen können sie sich ihre Rechte jedoch nicht, weil sie der elterlichen Fürsorgepflicht unterliegen (siehe Abschnitt 2.4). Im Umkehrschluss müssten die Erwachsenen (Eltern, Lehrpersonal und Politiker) Kindern- u. Jugendlichen mehr Rechte zugestehen und damit einen Teil ihrer Machtposition abgeben. Nach Schröder (1995, S. 14) bedeutet dies nicht, »Kinder an die Macht« zu lassen oder »Kindern das Kommando zu geben«. Vielmehr hieße Partizipation, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden. Kinder seien dabei nicht kreativer, demokratischer oder offener als Erwachsene, sie seien nur anders und brächten aus diesem Grunde andere, neue Aspekte und Perspektiven in die Entscheidungsprozesse hinein. Olk und Roth (2007, S. 40) konkretisieren dies wie folgt:

Dabei wollen wir von Partizipation bzw. Beteiligung im engeren Sinne nur dann sprechen, wenn Kinder und Jugendliche nicht nur »gehört« werden, sondern durch ihre Beteiligung tatsächlich ihre Lebensgestaltung beeinflussen und sich auf diese Weise einen Teil der Verfügungsmacht über sich selbst von den Erwachsenen aneignen können.

Dieser begriffliche Definitions- oder auch Systematisierungsversuch wird im nächsten Abschnitt (2.3.1) noch deutlicher herausgearbeitet.

2.3.1 Intensitäten/ Grade der Einflussnahme

Der Politologe Richard Schröder (1995, S. 16) kombinierte die Modelle von Roger Hart (1992) und Wolfgang Gernert (1993) zu einem Modell, was die Grade der Partizipation in neun Stufen gliedert. Dieses Modell ist ein »Bestseller« in der Debatte um die Partizipation von Kindern- und Jugendlichen und wird als »Partizipationsleiter« bezeichnet. Die Einzelelemente definiert Schröder (1995, S. 16f.) wie folgt:



Abbildung 2. Eigene Darstellung der Partizipationsleiter nach Schröder (1995, S. 16) mit einer Erweiterung durch Stange (2007, S. 13f.) sowie die Kennzeichnung (roter Bereich) des Begriffsverständnisses dieser Arbeit.

Fremdbestimmung: Kinder und Jugendliche werden von Erwachsenen zur Teilnahme angehalten und sowohl Inhalte, als auch Arbeitsformen werden fremddefiniert.

Dekoration: Kinder und Jugendliche wirken auf einer Veranstaltung mit, haben aber keinen Kenntnisstand über die Zielsetzung.

Alibi-Teilhabe: Kinder und Jugendliche nehmen an Veranstaltungen teil, ohne tatsächlichen Einfluss und Stimmrecht.

Teilhabe: Kinder und Jugendliche nehmen nicht nur teil, sondern beteiligen sich auch vereinzelt.

Zuweisung und Information: Kinder und Jugendliche werden z.B. bei einem Projekt gut informiert und verstehen worum es geht. Die Themenauswahl und die Vorbereitung verbleibt jedoch noch in der Verfügungsgewalt der Erwachsenen.

Mitwirkung: Kinder und Jugendliche haben Einfluss bei der Ideen- und Lösungsfindung d.h. ihre Vorstellungen fließen in die Arbeit mit ein, allerdings haben sie noch keine Entscheidungskompetenz.

Mitbestimmung: Kinder und Jugendliche entscheiden in wesentlichen Punkten mit, auch wenn die ursprüngliche Idee von Erwachsenen stammt.

Selbstbestimmung: Kinder und Jugendliche entwickeln Eigeninitiative und leiten ihre Projekte eigenständig. Die Erwachsenen unterstützen und fördern und tragen die Entscheidungen mit.

Selbstverwaltung: Kinder und Jugendliche entscheiden und verwalten ihre Projekte vollkommen eigenständig. Den Erwachsenen werden die Entscheidungen lediglich mitgeteilt.

Schröder (1995, S. 16) stellt in seinem Modell die Beteiligungsgrade als Gesamtheit dar. Dabei versteht er »die Leiter« als Kontinuum, auf der er die Partizipationsgrade in einer hierarchischen Reihenfolge darstellt. Dies bedeutet, dass sich mit jedem Schritt auf die nächsthöhere Sprosse die Einflussnahme erhöht. Des Weiteren zeigte sich in der näheren Ausführung der einzelnen Ebenen, dass auf den unteren drei Sprossen keine Beteiligung stattfindet. Folglich müsste eigentlich die oberste Sprosse auch die anspruchsvollste sein mit dem höchsten Grad der Selbstbestimmung. Doch dies sieht Stange (2007, S. 14f.) kritisch, denn wie bereits im vorherigen Abschnitt (2.3) dargestellt, ginge es bei Partizipation um das Delegieren bzw. Teilen von Macht. Bei der Realisierung von Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechten bei Kindern und Jugendlichen müssten die Erwachsenen einen Teil ihrer Verfügungsmacht abgeben und er betont, dass dieser Prozess wahrscheinlich schwieriger sei, als die autonome Selbstbestimmung, die in der Partizipationsleiter die höchste Stufe darstellt.

Für ihn wäre es zutreffender, die einzelnen Elemente in drei fast autarke Dimensionen zu gliedern:

- Dimension I: Die Fehlformen (Fremdbestimmung, Dekoration u. Alibi-Teilhabe)
- Dimension II: Beteiligung (Teilhabe, Zuweisung u. Information, Mitwirkung u. Mitbestimmung)
- Dimension III: Selbstbestimmung (Selbstbestimmung u. Selbstverwaltung).

Bei der Betrachtung der drei Dimensionen liegt für Stange (2007, S. 27) der ausgewogenste Bereich in der Mittel d.h. bei der *Dimension II* kann am zutreffendsten von einer ernst gemeinten Beteiligung gesprochen werden. Hier entscheiden die Kinder und Jugendlichen mit und sind Initiatoren ihrer eigenen Entscheidungsprozesse und auch der Informationsfluss ist intakt.

Die anderen beiden Dimensionen, die Fehlformen und die Selbstbestimmung, kristallisieren sich dabei als Extreme heraus. Bei den Fehlformen herrscht eine Fremdbestimmung vor und die Partizipation nimmt eher eine »*Alibi-Funktion*« ein. Bei der Selbstbestimmung regeln die Kinder und Jugendlichen ihre Angelegenheiten komplett autark und die vollkommene Autonomie ist keine Beteiligung im engeren Sinne, weil es hier nicht mehr um »*das Teilen von etwas*« (Macht, Ressourcen) geht, wie es bereits im Begriff Partizipation im Sinne von »*partem capere*« (siehe Abschnitt 2.3) angelegt ist.

»*Wirkliche bzw. echte*« Partizipation ist immer freiwillig und sollte von Erwachsenen begleitet werden. Gemeinsame Ziele werden formuliert und möglichst transparent gemacht. Eine hohe Verbindlichkeit der Ziele sorgt für den nötigen »*Ernstcharakter*« und zudem sollte der Prozess überschaubar gehalten werden, um eine Überforderung auszuschließen.

Genauso, wie die Beteiligung unterschiedlichste Facetten aufweist, genauso unterschiedliche Facetten haben auch die Kinder und Jugendlichen und diesen gilt es gerecht zu werden. Je nach Alter haben Kleinkinder, Grundschul-kinder oder Teenager unterschiedliche Bedürfnisse an ihre soziale Umwelt und bringen unterschiedliche Kompetenzen mit. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, sind vielfältige Formen der Beteiligung unausweichlich (vgl. Schröder 1995, S. 17ff.). Und genau darum soll es im nächsten Abschnitt gehen.

2.3.2 (Organisations-)Formen der Beteiligung

Bevor Qualitätsbedingungen von Beteiligungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen herausgearbeitet werden können, stellt sich die Frage, wie Partizipation an der Schule überhaupt umgesetzt werden kann. Die einschlägige Li-

teratur bietet diesbezüglich unterschiedliche Organisationsformen an, wobei die drei klassischen Formen als Minimalkonsens angesehen werden können.

Klassische Formen der Beteiligung		
formell/ repräsentativ	offen/ basisdemokratisch	projektorientiert
Formelle Gremien wie Klassensprecher, Schülervertretung, Schüler- und Jugendparlamente bzw. Schüler- oder Jugendräte	Foren, runde Tische, Versammlungen und basisdemokratische Konferenzen als auch Klassenräte und Aushandlungsrunden.	Zeitlich begrenzte, ergebnisorientierte und auf bestimmte Themen fokussierte Arbeitsformen wie z.B. Zukunftswerkstätten.

Abbildung 3. Klassische Beteiligungsformen. Adaptierte Form nach (Eikel 2006, S. 16).

In der Fachdiskussion werden jeder der drei Beteiligungsformen ihre Vor- und Nachteile nachgesagt. Die formellen bzw. repräsentativen Formen würden nicht alle Kinder und Jugendlichen erreichen und zudem würden sie ältere, männliche und gut gebildete strukturell bevorzugen. Den projektorientierten Formen wird nachgesagt, dass es ihnen an Verbindlichkeit fehle, sowie an Nachhaltigkeit.

In einer Mischung der drei Formen wird die Chance gesehen, den jeweiligen Interessen junger Menschen gerecht zu werden (vgl. Eikel 2006, S. 17; Fatke et al. 2006, S. 26f.). Eikel (2006, S. 17) mahnt, dass sich Partizipation durch alle Bereiche von Schule zieht und wenn es nicht gelingt, die drei klassischen Formen miteinander zu verbinden, dann wird ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler⁶ die Schülervertretung (SV) bilden oder die Schülerzeitung schreiben, doch der Großteil würde unbeteiligt bleiben.

Auch Wedekind und Schmitz (o.J., S. 28ff.) betonen, dass es für Kinder und Jugendliche ein großes Spektrum partizipatorischer Möglichkeiten in der Schule gibt. Um die Bandbreite zu skizzieren, unterscheiden sie einerseits in *institutionalisierte Formen* der Beteiligung und andererseits in Formen, die hier als »Lernformen einer partizipationsfördernden Pädagogik« bezeichnet werden. Zur besseren Übersicht wird in drei Handlungsfelder differenziert: Klassen- und Schulebene, sowie der außerschulische Bereich.

⁶ Im weiteren Verlauf abgekürzt mit SuS.

Institutionalisierte Formen der Beteiligung		
Klassenebene	Schulebene	Außerschulische Bereich
Klassensprecher	Schülerrat	Bezirksschülerrat
Klassendienste	Schülervertretung	Landesschülerrat
Klassenrat	Schülerparlamente	
	Schülerzeitung	
	Mitwirkung in der Schulkonferenz	
	Polis-Modelle (Schulregierung)	
	Schülerfirmen	

Abbildung 4. Institutionalisierte Formen der Beteiligung. Adaptierte Form nach (Wedekind & Schmitz o.J., S. 29).

In der *Abbildung 4* sind bekannte formelle Formen der Partizipationsmöglichkeiten in der Schule exemplarisch dargestellt. Zum Beispiel die SV, Schülerparlamente oder der Klassenrat sind formelle Gremien, in denen demokratisches Handeln geübt werden soll. Speziell den institutionalisierten Formen der Beteiligung werden viele Schwächen nachgesagt: Sie seien abgeleitet von partizipativen Formen der Erwachsenen und hätten eine »*Alibi-Funktion*«, außerdem seien sie nicht altersgemäß und hätten wenig Akzeptanz bei den SuS.

Doch trotz einiger Schwächen sind auch diese Formen empfehlenswert und sinnvoll, wenn sie nicht als eins zu eins Imitationen aus Ritualen der Erwachsenenwelt übernommen werden (vgl. Wedekind & Schmitz o.J., S. 29). Wie Jaun (1999, S. 266) bestätigt, müssen Form und Methode an die kindliche Lebenswelt angepasst werden und auch die Altersgruppe muss berücksichtigt werden (siehe dazu auch Abschnitt 2.3).

Der Gegenpol der institutionellen Formen der Beteiligung wird in dieser Arbeit als »*Lernformen einer partizipationsfördernden Pädagogik*« bezeichnet.

Lernformen einer partizipationsfördernden Pädagogik		
Klassenebene	Schulebene	Außerschulische Bereich
Gesprächskreise (Morgenkreis, Abschlusskreis)	Jahrgangsübergreifende Projekte (Projektwochen, Projekttage)	Projekte in u. mit der Kommune oder anderen Partnern z.B.
Freiarbeit	Schulferien u. -feste	Schulwegsicherheit
Wochenplanarbeit	Alltagsdemokratie	Schulhofgestaltung
Projekte	Umgang der in der Schule Agierenden	Verkehrsprojekte
Werkstattarbeit	Kommunikationsformen (z.B. "auf Augenhöhe" begegnen)	Spielplatzgestaltung
Arbeit an Stationen	Projekte der Einmischung (Wandzeitungsteams, Schulreporter)	Soziale, gemeinwesenorientierte Projekte
Entdeckendes Lernen	Konfliktlotsen	
Portfolio statt Zensuren		
Mediation / Konfliktlösung		

Abbildung 5. Lernformen einer partizipationsfördernden Pädagogik. Adaptierte Form nach Wedekind & Schmitz (o.J., S. 34f.).

Die in der *Abbildung 5* dargestellte exemplarische Auswahl an pädagogischen Konzepten (u.a. Gesprächskreise, Projektwochen oder Schulhofgestaltung) basiert auf einer ganz bestimmten pädagogischen Grundhaltung. Verglichen mit den institutionalisierten Formen der Beteiligung die in *Abbildung 4* dargestellt wurden, geht es hier weniger darum, SuS in den hierarchischen Rahmen der Institution Schule einzugliedern. Ausgehend von einem humanistischen Menschenbild und zurückführend auf reformpädagogische Ansätze wird Kindern und Jugendlichen hier ein Subjektstatus zugesprochen. Es liegt ein pädagogisches Verständnis zugrunde, welches sich an den Interessen der Kinder ausrichtet, die kindliche Persönlichkeit anerkennt und akzeptiert, mit allen Unterschieden. Das Verständnis von Lernen beruht auf einem hohen Maß an Selbstbestimmung, Achtsamkeit und Rücksichtnahme (vgl. Wedekind & Schmitz o.J., S. 34f.).

Kurz gefasst: Diese Lernformen gehen von einem geöffneten, schülerzentrierten Unterrichtskonzept aus, in dem die SuS über ihren eigenen Lernprozess entscheiden und sich eigenständig mit Aufgaben auseinandersetzen. Diese

Methoden erleichtern die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen und lassen ein hohes Maß an Kreativität zu. Doch sind diese Methoden ein Garant für eine gelungene Umsetzung von Partizipationsrechten? Nein, denn »*letztendlich ist nicht die Form der Beteiligung entscheidend, sondern die Konsequenz der Beteiligung.*« (Schröder 1995, S. 43). Bei den Lernformen in *Abbildung 5* handelt es sich um kreative Methoden, doch diese haben keinen Selbstzweck. Sie müssen gezielt eingesetzt werden, um tatsächliche Partizipationsrechte zu gewähren. Sollten diese Methoden einzig als pädagogischer Übungsplatz eingesetzt werden, was sich auch als »Schein-Partizipation« oder »Alibi-Teilhabe« bezeichnen ließe, würden die SuS dies merken und der Vertrauensvorschuss wäre zerstört. Und enttäuschte Kinder und Jugendliche lassen sich schwer ein zweites Mal für Partizipationsvorhaben begeistern (vgl. Stiftung SPI 2007, S. 48f.). Anders verhält sich dies, wenn im Gespräch mit den SuS geklärt wird, dass es sich bei einer bestimmten Methode um eine Übung handelt. Wenn im Vorfeld transparent gemacht wird, dass die SuS durch verschiedene Methoden an der Notengebung beteiligt werden sollen, die letzte Entscheidung aber bei der Lehrperson liegt, dann fällt es nicht in die Kategorie »Schein- oder Alibiteilhabe«.

2.3.3 Handlungsfelder der Partizipation

In nahezu allen Alltagsbereichen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen finden sich Möglichkeiten, sich einzumischen, selber mitzugestalten und sich im Umfeld anderer als Gestalter seiner eigenen Lebenswelt zu erleben. Da Partizipation aber ein Querschnittsthema verschiedener Disziplinen ist (siehe Abschnitt 2.1) und in Abhängigkeit davon unterschiedliche Facetten hervortreten, ist es sinnvoll, die Beteiligungsverfahren vor dem Hintergrund der jeweiligen Handlungsfelder zu betrachten.

An dieser Stelle soll es nicht darum gehen, die Beteiligungsorte von Kindern und Jugendlichen in ihrer Gesamtheit und aller Ausführlichkeit darzustellen, doch wichtige Handlungsfelder (außerhalb der Schule) der kindlichen Lebenswelt sollen der Vollständigkeit halber kurz charakterisiert werden.

Knauer et al. (2004, S. 19ff.) fassen wichtige Bereiche der Beteiligungsmöglichkeiten aus dem Alltagsleben junger Menschen in fünf Handlungsfeldern zusammen: Schule, Familie, Kommune, Jugendhilfe und Medien.⁷

⁷ Der Überblick von Moser (2010, S. 241ff.) ist etwas differenzierter, erhebt aber ebenfalls keinen Anspruch auf eine ganzheitliche Darstellung. Die Autorin bezieht bei der Betrachtung der Kommune noch das Wohnumfeld mit ein und die Jugendhilfe untergliedert sie nochmal in die

Familie

Die Familie ist die wichtigste und erste Sozialisationsinstanz in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Die vorherrschenden familiären Verhältnisse sind von großer Bedeutung für die gegenwärtige Lebenslage und zukünftige Lebenschancen. Dieser kleinen und eher intimen Lebenswelt attestierte die Pisa Studie, dass der Sozialstatus und der Schulerfolg eng miteinander verknüpft seien (vgl. Artelt et al. 2001, S.40f.). Inwieweit Kinder und Jugendliche in der Familie partizipieren dürfen, das hängt vom Erziehungsstil und dem zugrunde liegenden Partizipationsverständnis der Eltern ab. Zudem divergieren die Partizipationsgrade (Abschnitt 2.3.1) in den jeweiligen Familien stark.

Kommune (Freizeit und Wohnort)

Die Kommune ist für Kinder und Jugendliche zunächst das unmittelbare Lebensumfeld: Dies können Orte sein, wie zum Beispiel der Spielplatz oder Menschen, wie zum Beispiel der freundliche Eisverkäufer um die Ecke oder auch Institutionen, wie zum Beispiel der Sportverein. Vorrangig geht es Kindern und Jugendlichen darum, ihren direkten Lebensraum nach eigenen Vorstellungen mitzugestalten zum Beispiel die Spielraumgestaltung oder das Kursangebot des örtlichen Sportvereins. Erst danach erschließt sich die politische Dimension zum Beispiel politische Gremien wie das Bauamt. Beteiligungsverfahren am Wohnort/ Kommune betreffen den direkten Lebensraum junger Menschen und Partizipation kann hier im Vergleich zur Kreis-, Landes- und Bundesebene direkt erfahrbar werden und schließlich die Grundlage für politisches Handeln bilden.

Medien

Die mediale Öffentlichkeit ist ein zentrales Handlungsfeld junger Menschen. Wichtige Alltagsmedien sind: Computer, Fernseher, Internet, Handy und das Radio. Aber auch Printmedien in Form von Büchern, Zeitungen oder Zeitschriften spielen eine Rolle. Bereiche des Alltagslebens junger Menschen sind u.a. das Chatten, der Umgang mit E-Mails, Computerspiele, WLAN-Partys oder das agieren in sozialen Netzwerken (vgl. Moser 2010, S. 245). Die Medien prägen das Bild von Kindern in einer Gesellschaft maßgeblich mit und Felsenfeld (2001, S. 145) moniert, dass Kinder zwar in einigen Kinderprog-

offene Jugendarbeit. Als separate Handlungsfelder führt sie Vereine und Organisationen und die Peergroup an.

rammen ernst genommen würden, doch ansonsten würde das mediale Auftreten von Kindern wenig partizipativ sein. Dabei würden sie größtenteils als Statisten, nettes Beiwerk oder Stichwortgeber vertreten sein.

In der öffentlichen Diskussion geht es eher um die Gefahren, die aus dem Medienkonsum junger Menschen resultieren können. Dies äußert sich u.a. in der Initiative »SCHAU HIN! Was Dein Kind mit Medien macht.«⁸ Diese Initiative versteht sich als Medienratgeber für Eltern, welcher den Eltern Ratschläge bei der Betreuung ihrer Kinder beim Medienkonsum gibt.

In der pädagogischen Praxis wird der Blick von der Konsumentenrolle junger Menschen abgewandt und auf die Vermittlung einer Medienkompetenz⁹ gerichtet, welche wiederum direkte Partizipationschancen eröffnen kann. Für Hunneshagen (2005, S. 22) ist die Medienkompetenz eine Schlüsselqualifikation der modernen Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts und eine zentrale Aufgabe der Schule.

Jugendhilfe

Die Jugendhilfe umfasst alle Angebote der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Dabei ist der heterogene Aufgabenbereich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) festgehalten und gemäß § 1 [Recht auf Erziehung, Elternverantwortung und Jugendhilfe] wird jungen Menschen das Recht auf eine eigene Entwicklung zugesprochen, sowie das Recht einer Erziehung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit. Die Umsetzung der im (KJHG) formulierten Forderungen erfolgt über Einrichtungen wie zum Beispiel die Kindertageseinrichtungen, Einrichtungen der Jugendarbeit/ Jugendsozialarbeit. Bei allen Einrichtungen der Jugendhilfe spielt Partizipation eine Rolle und ist teilweise explizit als Anspruch formuliert. Durch die Beteiligung junger Menschen an ihren eigenen Angelegenheiten werden wichtige Kompetenzbereiche (Selbst-, Sach-, Methoden und Sozialkompetenz) gefördert. Die Schwerpunktsetzung ist dabei abhängig vom pädagogischen Leitbild der Einrichtung (vgl. Knauer et al. 2004, S. 27f.).

Da das Handlungsfeld der Schule der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist, wird dieser separat in ausführlicherer Form betrachtet (Abschnitt 2.5).

⁸ Dies ist eine Initiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dem Unternehmen Vodafone, der öffentlich-rechtlichen Sender Das Erste und ZDF, sowie der Programmzeitschrift TV Spielfilm. Diese Initiative informiert auf ihrer Website über aktuelle Entwicklungen und bietet Hilfestellungen an.

⁹ Der Medienpädagoge Stefan Aufenanger (1997, S. 19 ff.) gliedert den Begriff in sechs Dimensionen: Kognitive-, Moralische-, Soziale-, Affektive-, Ästhetische- und die Handlungsdimension.

2.4 Partizipation als Recht

»*Papier ist geduldig*«

Partizipation basiert nicht nur auf entwicklungspsychologischen, bildungspolitischen oder gesellschaftlichen Forderungen, sondern ist auch ein rechtlicher Anspruch. Konventionen, Übereinkünfte, nationale Gesetze und veröffentlichte Absichtserklärungen formulieren dabei das Recht auf Partizipation von Kindern- und Jugendlichen. Eine kleine Auswahl dessen bilden zum Beispiel die UN-KRK, die Agenda 21, die EU-Grundrechtecharta oder nationale Gesetze wie das GG, das BGB oder das SGB, aber auch die Schulgesetze (vgl. BMFSFJ 2010b, S. 5). Im Folgenden soll skizziert werden, wo das Recht auf Beteiligung festgehalten wird.

*Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (UN-KRK)*¹⁰

Die UN-KRK gilt für alle jungen Menschen unter 18 Jahren und umfasst 54 Artikel, welche UNICEF in vier übersichtliche Kategorien unterteilt: Überlebens-, Entwicklungs-, Schutz- und Beteiligungsrechte. Im Folgenden sollen die Beteiligungsrechte (Art. 12-17, 31) genauer herausgearbeitet werden (vgl. Jacobi 2006, S. 9).

In Artikel 3 [Wohl des Kindes] wird der Leitgedanke festgehalten. Dort heißt es, dass

In all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration. (Convention on the Rights of the Child online).

In Artikel 12 [Berücksichtigung des Kindeswillens] werden die Beteiligungsrechte direkt formuliert:

States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child. (ebd.).

¹⁰ Die UN-KRK vom 20. November 1989 wurde in Deutschland 1992 ratifiziert und ist aus der »Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte« (1948) entsprungen. Die dort formulierten Rechte gelten für alle Menschen gleichermaßen und dazu zählen auch Kinder und Jugendliche. Um allerdings die Rechte besonders verletzlicher Gruppen zu schützen und auszudifferenzieren, wurden spezielle rechtsverbindliche Konventionen erlassen. Dazu zählt die UN-KRK, aber auch die Konvention gegen Rassendiskriminierung, die Frauenrechtskonvention, die Anti-Folter-Konvention und die Wanderarbeiterkonvention (vgl. Jacobi 2006, S. 7f.).

Es lässt sich festhalten, dass diese zwei Artikel die Rechte der Kinder auf Beteiligung zwar festhalten, doch deren Interpretation einen großen Entscheidungsspielraum offen lässt. In Artikel 3 bleibt offen, was genau »das beste Interesse des Kindes« sein soll und in Artikel 12 wird die Berücksichtigung des Kindeswillens an sein »Alter und seine Reife« gebunden. Auch die General Comments¹¹ werden bezugnehmend auf Artikel 12 nicht viel konkreter, als: »This clause refers to the capacity of the child [...].« (CRC/C/GC/12, S. 8). Bezugnehmend auf den Grad der Beteiligung heißt es: »that simply listening to the child is insufficient; the views of the child have to be seriously considered when the child is capable of forming her or his own views.« (ebd.). An dieser Stelle wird zwar formuliert, dass »einfaches Zuhören« nicht ausreicht, doch ab wann »das Kind fähig ist, sich seine eigene Meinung zu bilden«, diese Auslegung unterliegt dem Interpretationsspielraum der einzelnen Staaten. Rechtliche Grundlagen für Beteiligungsrechte von Kindern- und Jugendlichen auf Bundesebene lassen sich im Grundgesetz (GG) finden, im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB), im Sozialgesetzbuch (SGBVIII) Achtes Buch, sowie dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) (vgl. Hansen et al. 2011, S. 49).

Im Grundgesetz wird das Kind nicht als eigenständiges Rechtssubjekt anerkannt. In Artikel 1 des Grundgesetzes wird von »Menschen« und »Menschenrechten« gesprochen (dies bezieht auch Kinder mit ein), doch daraus lassen sich keine Beteiligungsrechte ableiten, denn die Eltern bleiben in allen das Kind betreffenden Belangen die gesetzlichen Vertreter (Artikel 6, GG) (vgl. Grundgesetz online).

Diese Rechtsstellung des Kindes ändert sich im (KJHG) vom bloßen Fürsorgeempfänger hin zu einer Subjektorientierung. In § 8 KJHG Abs. 1 heißt es: »Kinder [...] sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand [Hervorh. durch den Verf.] an allen sie betreffenden Entscheidungen [...] zu beteiligen.« (KJHG online). Dieser Paragraph korrespondiert ganz klar mit Artikel 12 der UN-KRK, demnach Kinder ebenso als autonome Persönlichkeiten mit eigenen Bedürfnissen, Interessen und Wünschen wahrgenommen werden, allerdings mit der Einschränkung der Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes.

Nicht nur auf Bundesebene, sondern auch auf Landesebene spielen Partizipationsrechte eine Rolle. Bedingt durch das föderative System der Bundesrepublik Deutschland unterliegen zum Beispiel die Schulgesetze den jeweiligen landesspezifischen Ausführungen. Auf kommunaler Ebene finden sich Partizi-

¹¹ Die General Comments (übersetzt: Allgemeine Bemerkungen) interpretieren die in den Menschenrechtsverträgen eher kurz benannten Rechte und konkretisieren sie somit.

pationsrechte in den Verfassungen der Gemeinden und Städte wider (vgl. Hansen et al. 2011, S. 50f.).

Kurz gefasst: Die ausgewählten Auszüge aus den rechtlichen Rahmenbedingungen zeigen exemplarisch, wie das Recht auf Beteiligung rechtlich verankert ist. In einem nächsten Schritt ist es sinnvoll, sich die divergierende Rechtsstellung der Kinder und Jugendlichen noch einmal genauer anzuschauen.

Im GG und im BGB werden Kinderrechte (inklusive Beteiligungsrechte) nicht explizit aufgeführt, jedoch gelten die verfassungsmäßigen Grundrechte für alle Menschen (inklusive Kinder). Sturzenhecker und Richter (2010, S. 104) betonen an dieser Stelle, dass sich die Beteiligungsrechte aus dem Mitgliedsstatus der Bürger am Gemeinwesen ergebe und dies gelte gleichermaßen für Kinder. Für die Autoren bedarf es bei einer demokratischen Teilnahme keiner besonderen Qualifikationen oder eines besonderen Entwicklungsstandes und deshalb würde das Recht und die Kompetenz zur Teilnahme auch für Kinder und Jugendliche gelten.

Demgegenüber stehen aber soziale Schutzrechte, welche die Beteiligungschancen der Kinder und Jugendlichen einschränken. Zu nennen sind an dieser Stelle zum Beispiel die Fürsorgepflicht der Eltern, bis das Kind das 18. Lebensjahr vollendet hat (Art. 6, GG) oder wie in § 8 KJHG Abs. 1 und Artikel 12 der UN-KRK veranschaulicht wurde, die Einschränkung an die jeweilige ›Reife‹ des Kindes.

Lothar Krappmann¹² beschreibt das Menschenbild, was der UN-KRK zugrunde liegt, wie folgt:

"Die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen haben in diesem Vertrag nach langen Auseinandersetzungen miteinander vereinbart, dass sie die Kinder als vollwertige menschliche Wesen ansehen und als Träger von Rechten[Hervorh. durch den Verf.], welche Ansprüche wie jeder Mensch, aber auch spezifische Ansprüche haben. Es war wichtig, diese Rechte der Kinder noch einmal auszubuchstabieren, obwohl es eine Allgemeine Erklärung der Menschenrechte gibt, die auch für Kinder gilt. Denn dadurch, dass man auf Kinder schaut, kommen besondere Probleme wie die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern oder Fragen nach der Förderung ihrer Entwicklung in den Blick.[...] Es geht in der Konvention jedoch nicht nur darum, dass etwas für Kinder getan wird, sondern viel mehr darum, wie es getan wird. Gesundheit, Bildung, gewaltlose Erziehung und andere Rechte dürfen nicht vom Wohlwollen der Erwachsenen abhängen, sondern Kinder haben ein unveräußerliches Recht[Hervorh. durch den Verf.] auf Gesundheit, Förderung, Mitsprache und Schutz. Das ist die Botschaft der Konvention." (Amadeu Antonio Stiftung & RAA Berlin 2006, S. 12).

¹² Prof. Dr. Lothar Krappmann ist Mitglied im UN-Ausschuss über die Rechte des Kindes und Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirates »Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur« der Amadeu Antonio Stiftung.

Es lässt sich festhalten, dass Kinder in der UN-KRK als autonome Persönlichkeiten verstanden werden, sowie als Inhaber von eigenen Rechten (Rechtssubjekte) die es zu schützen gilt. Der Maßstab ist ›das beste Interesse des Kindes‹ (Kindeswohl) und die Berücksichtigung des Kindeswillens. Dieses Verständnis lässt sich im GG oder BGB nicht finden, hier sind Kinder eher passive Empfänger von staatlicher oder elterlicher Fürsorge und werden als »unfertige Erwachsene« (Pfaff 2010, S. 8) gesehen.

2.5 Bildungspolitischer Rahmen

2.5.1 Politisch-soziologische Diskussion

»Demokratie heißt, sich in seine eigenen Angelegenheiten einzumischen.« (Max Frisch)

Aus Gründen des Umfangs kann es an dieser Stelle keine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Demokratiebegriff¹³ geben, doch das Demokratieverständnis dieser Ausarbeitung soll im Folgenden kurz dargelegt werden.

Aus dem pädagogischen Blickwinkel betrachtet stellt sich die Frage, wie die Bürger auf ihre Rolle in einer demokratisch verfassten Gesellschaft vorbereitet werden können. Denn dass Demokratie geübt werden muss, veranschaulichen folgende Zitate:

- *»Demokraten fallen nicht vom Himmel.« (Theodor Eschenburg)*
- *»Niemand wird als Demokrat geboren!« (Michael Greven)*
- *»Noch nie war Demokratie ein Selbstläufer.« (Siegfried Schiele)*
- *»Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können.« (Kurt Georg Fischer)*
- *»Demokratie ergibt sich nicht naturwüchsig.« (Jürgen Habermas)*
- *»Demokratie ist etwas, was jeden Tag aufs Neue erkämpft werden muss.« (J.F. Kennedy)*

Die Zitate verdeutlichen die Vielschichtigkeit und Komplexität der Demokratie. Sie verdeutlichen auch, dass Demokratie einem ständigen Veränderungsprozess unterliegt und nicht zeit- und raumlos ist. Es handelt sich dabei um ein

¹³ Der Begriff der Demokratie unterliegt in der Fachwissenschaft keiner einheitlichen Terminologie. Die Vielschichtigkeit bei den Theorien, Ansätzen und Definitionen bestätigt sich bereits bei einem Blick in das Wörterbuch zur Politik von Manfred G. Schmidt (2004). Ein Verständnis von Demokratie im weiteren Sinne versteht darunter »Volksherrschaft«, abgeleitet aus dem Griechischen (von *demos* = Volk und *kratein* = herrschen) oder auch »Herrschaft der Mehrheit, der Vielen« Nohlen und Schultze (2005, S. 128). Schmidt (2004, S. 147) beschreibt Demokratie als »Oberbegriff für eine Vielzahl politischer Ordnungen, die sich durch eine Regierung des Volkes, durch das Volk und für das Volk auszeichnen (government of the people, by the people and for the people [...]«.

seit jeher umkämpftes Regierungs- und Herrschaftssystem, dies lehrte uns die Geschichte.

Kurzer historischer Rückblick

Ein kurzer Exkurs in die Geschichte der Politischen Bildung (PB) ist an dieser Stelle sinnvoll, weil es nochmal untermauert, was die o.g. Autoren mit ihren Zitaten aussagen wollen. In einem Zitat von Indira Gandhi heißt es, dass die Geschichte der beste Lehrer mit den unaufmerksamsten Schülern sei und auch dies veranschaulicht der Rückblick.

Schon im deutschen Kaiserreich (1871-1918) wollte man mit einer ›staatsbürgerlichen Erziehung‹ oder ›Staatsbürgerkunde‹ dem kommunistischen und sozialistischen Gedankengut entgegenwirken (vgl. Sander 2014b, S. 16). Und wenig später im Nationalsozialismus (1933-1945) versuchte man Kinder und Jugendliche vor allem in der Schule im Sinne des nationalsozialistischen Gedankengutes zu politisieren (vgl. Sander 2004, S. 80f.).

In der DDR erzog man die SuS dann zur »[...] Liebe zur Deutschen Demokratischen Republik und zum Stolz auf die Errungenschaften des Sozialismus [...]« (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965 online, § 5 (2)), um damit den sozialistischen Staat zu stärken. Die Entwicklung der PB in Deutschland wurde vor allem geprägt durch eine »Umerziehung zur Demokratie«¹⁴ durch die Alliierten. Die Demokratisierung des Bildungswesens stand damals für die Amerikaner im Mittelpunkt.

Dieser kurze historische Rückblick in die Geschichte der PB konnte veranschaulichen, dass die PB instrumentalisiert wurde, um bestehende Herrschaftsverhältnisse zu sichern und dies auch oder vor allem im Bildungswesen (vgl. Sander 2014a, S. 27f.).

Es zeigt aber ebenso, dass in der Vergangenheit die Demokratie gefährdet war (u.a. in den zwei Diktaturen des 20. Jahrhunderts) und dies auch in der Gegenwart noch ist (u.a. durch den Rechtsextremismus) und es mit Sicherheit auch in Zukunft noch sein wird. Die Demokratie ist nichts Selbstverständliches, sondern eine Errungenschaft langwieriger Prozesse. Dabei liegt es an jeder Generation, die erkämpften Errungenschaften ihrer Väter, Großväter und Urgroßväter zu erhalten und weiterzugeben.

¹⁴ Diese Phase (1945-1949) wurde auch als »re-education« bezeichnet. Dieser Begriff wurde vor dem Krieg nur in der amerikanischen Psychiatrie verwendet und bezeichnete den Heilungsvorgang einer kranken Psyche. In der Diskussion um die Nachkriegspolitik wurden die Deutschen als »mentally sick german people« Marty (2011, S. 7) bezeichnet.

An diesem Auftrag trägt die Schule einen wichtigen Anteil, denn laut Artikel 7 GG liegt das Schulsystem im Verantwortungsbereich des Staates. Und dies bedeutet vor dem Hintergrund der Schulpflicht auch, dass nur Staatsschulen oder staatlich autorisierte Schulen zugelassen sind. Durch die Bildungshoheit des Staates hat das vorherrschende politische System unmittelbare Auswirkungen auf die Schule und den Unterricht. Es geht also darum, demokratische Kulturtechniken (u.a. politisches Verantwortungsbewusstsein oder politische Mündigkeit) möglichst früh einzuüben und für SuS erfahrbar zu machen (vgl. Himmelmann 2007, S. 24f.; Biedermann 2006, S. 81f.)

Erziehung zur Demokratie als schulischer Auftrag

Die Kultusministerkonferenz (KMK) (2009, S. 2) hat in ihrem Beschluss auf »die herausragende Bedeutung der Erziehung zur Demokratie als Aufgabe schulischer Arbeit« aufmerksam gemacht. Und weiter wird betont:

Erziehung für die Demokratie ist eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung - Demokratie und demokratisches Handeln können und müssen gelernt werden. Kinder und Jugendliche sollen bereits in jungen Jahren Vorzüge, Leistungen und Chancen der Demokratie erfahren und erkennen, dass demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität sowie Toleranz niemals zur Disposition stehen dürfen - auch nicht in Zeiten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels.

Zudem heißt es auch, dass Partizipation bereits in der Grundschule eingeübt werden soll. Kinder und Jugendliche sollen die Demokratie als Möglichkeit betrachten, in dessen Rahmen sie für sich selbst und die Gemeinschaft Verantwortung übernehmen können.

Für die Schule bedeutet dies: Demokratielernen ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein [...]. Demokratieerziehung ist Aufgabe aller Fächer. In jedem Fach wie auch außerhalb des Unterrichts geht es darum, die Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler sowohl zu fordern als auch fördern und sie damit zugleich beim Aufbau persönlicher und sozialer Kompetenz zu unterstützen. (KMK 2009, S. 3).

Die KMK (2009) betont in ihrem Beschluss zur »Stärkung zur Demokratieerziehung«, dass Demokratieerziehung und Partizipation an deutschen Schulen gestärkt werden soll und schlägt konkrete Maßnahmen für dessen Umsetzung vor. Zudem postuliert die KMK den Willen, dass Demokratiebildung und Partizipation aktiver Teil einer demokratisch-partizipativen Schulkultur wird und nicht als Wunschvorstellung verbleibt.

Demokratie und Partizipation

Für Wolfgang Mickel (2012, S. 53) »konvergieren politische Partizipation und Demokratisierung sachlich wie begrifflich«. Auch Schnurr (2001, S. 1331) betont die enge Verbindung zwischen Partizipation und Demokratie, indem er Partizipation als Basis der Demokratie bezeichnet, deren genuines Ziel es sei, die Partizipation der Bürger/innen zu maximieren. Partizipation ist »Mittel und Ergebnis der Erziehung zur Demokratie« (Moser 2010, S. 88), weil sich durch eine erfolgreiche Partizipation Kinder und Jugendliche besser mit dem Gemeinwesen und dessen Institutionen identifizieren können und dies folglich zur sozialen und gesellschaftlichen Integration führt (vgl. ebd.). Wenn es um die demokratischen Handlungskompetenzen geht, dann werden Demokratie Lernen und Partizipation im Schulkontext - mit leicht veränderten Blickrichtungen - synonym verwendet (vgl. Turek 2012, S. 13).

Es sei angemerkt, dass in der Kombination von Demokratie und Partizipation auch eine Ambivalenz angelegt ist. Einerseits sollte der historische Rückblick in die Geschichte der PB exemplarisch verdeutlichen, dass Partizipation auch instrumentalisiert werden kann. In diesem Fall wäre die Partizipation als ein »Erziehungsmittel zu systemgerechter Sozialisation« (Abeling et al. 2003, S. 230) zu verstehen.

Andererseits ist die Partizipation ein Kernelement von Demokratie. Für Hansen et al. (2011, S. 114ff.) ist Partizipation der »Schlüssel zu Demokratie«.

Demokratie aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive

Hartmut von Hentig (2003, S. 191) entwickelte die Idee der »Schulpolis«. Dabei handelt es sich um einen pädagogischen Entwurf schulischer Demokratie, welcher die Schule als Staat im Kleinen (auch: Mikrostaat) versteht. Auf diese Weise wird Schule selbst Ort demokratischer Prozesse und Entscheidungen. Die SuS und die Lehrpersonen sollen in einem institutionell geschützten Rahmen die Erfahrungen des Bürgerhandelns machen (vgl. Reinhardt 2010, S. 88).

Hartmut von Hentig (2003) geht in seinem pädagogischen Konzept davon aus, dass:

Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben - das Gesetz der *res publica* [...] werden wir sie in der *polis* wahrnehmen und zuversichtlich befolgen. (ebd., S. 191).

Mit der Vorstellung der Schule als *Polis* schließt er an die Idee von John Dewey (1993) an, der die Schule als »*embryonic society*« bezeichnet.

Die Kritiker dieser Idee bezweifeln, dass die Schule eine verkleinerte Gesellschafts- oder Staatsform sein kann und begründen dies u.a. mit folgenden Argumenten: Die SuS könnten die Lehrperson weder wählen, noch absetzen, sie dürften in der Regel nicht über Zensuren mit abstimmen und das die Kommunikationsstrukturen zwischen den SuS und Lehrpersonen asymmetrisch sei (vgl. Moegling & Steffens 2004, S. 21; Massing 2002, S. 173f.).

An dieser Stelle kann nicht abschließend geklärt werden, ob die Schule ein Ort der *res publica* werden kann, oder ob es überhaupt zielführend ist, die Schulwelt der politischen Systemwelt anzupassen. Ich schließe mich den Kritikern an und sehe die Schule in ihrer derzeitigen Verfasstheit nicht als *Polis*. Eher kritisch sehe ich auch, dass die Demokratieerfahrungen, die im geschützten Raum der Schule gemacht werden, sich auf die politische Welt übertragen lassen.

Die zentrale Frage ist, wie (demokratische) Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule initiiert und umgesetzt werden können.

Der Politikwissenschaftler Gerd Himmelmann (2007, S. 267) hat unter Bezugnahme der fachwissenschaftlichen- und fachdidaktischen Perspektive den Demokratiebegriff in drei verschiedene Formen gegliedert:

- Demokratie als Lebensform
- Demokratie als Gesellschaftsform
- Demokratie als Herrschaftsform

Dieser Ansatz macht zunächst deutlich, dass es sich bei Demokratie nicht nur um die Organisationsform des Staates (Demokratie als Herrschaftsform) handelt. Es geht dabei auch um den Umgang in der Gesellschaft (Demokratie als Gesellschaftsform) und schließlich auch um individuelle Werte (Demokratie als Lebensform) (vgl. Hansen et al. 2011, S. 116).

Bezogen auf die Schule geht es also darum, dass die SuS zuerst Erfahrungen in der Demokratie als Lebensform (personale-, soziale- und moralische Voraussetzungen) sammeln sollen. Diese Erfahrungen sollen dann stufenförmig erweitert werden zum Verständnis der Demokratie als Gesellschaftsform (Pluralismus, Konflikt, Konkurrenz, Öffentlichkeit, Zivilgesellschaft) und schließlich zur Demokratie als Herrschaftsform (Macht, Kontrolle, Menschenrechte, Volkssouveränität, Recht, Entscheidungsverfahren) entwickelt werden (vgl. Himmelmann 2007, S. 268f.).

Gerd Himmelmann (2007) zeigt mit seiner Dreiteilung des Demokratiebegriffes auf, dass Demokratie zwar auch eine Regierungsform ist, ebenso aber auch

eine Lebensform und Gesellschaftsform. Bei Letztgenanntem handelt es sich um Strukturmerkmale, welche den Alltag einer Nation prägen. Dabei geht es zum Beispiel um Fragen, wie das soziale Miteinander strukturiert ist, wie Konflikte gelöst werden oder wie die Menschen im Alltag zusammenleben. Diese Strukturmerkmale können demokratisch oder weniger demokratisch determiniert sein (vgl. Althof 2007, S. 75f.).

Das Demokratieverständnis dieser Arbeit ist angelehnt an das der »*Deliberativen Demokratie*« von Jürgen Habermas und das der »*Starken Demokratie*« von Benjamin Barber¹⁵ und ist damit partizipatorisch ausgerichtet. Für Barber (1995, S. 921) bedeutet partizipatorische Demokratie:

Participatory democracy [...] denotes the form in which the people literally rules themselves, directly and participatory, day in and day out, in all matters that affect them in their common lives [...] participatory democracy involves extensive and active engagement of citizens in the self-governing process; it means government not just for but by and of the people.

Dieses Demokratieverständnis fordert eine ganzheitliche Partizipation. Gemeint ist damit, dass möglichst alle Menschen an vielfältigen politischen Entscheidungen in möglichst allen Bereichen der Gesellschaft beteiligt werden sollen. Dabei setzt dieser Ansatz bei den Bürgern an und unterliegt dem Zeitgeist der Gesellschaft.

Auch die Dreiteilung des Demokratiebegriffes von Gerd Himmelmann (2007) offeriert, dass Demokratie im Kleinen beginnt, nämlich bei den Bürgern und im Kontext der Schule bei den Grundschulern mit der Demokratie als Lebensform. Es geht um eine gemeinsame Entscheidungsfindung mittels gleichberechtigter Aushandlungsprozesse der Bürger, aber auch der SuS (vgl. Sturzenhecker & Richter 2010, S. 103f.).

2.5.2 Pädagogisch-psychologische Diskussion

*»Kinder können mehr, viel mehr, als Erwachsene ihnen zutrauen.«
(Schröder 1995, S. 21)*

Der formalisierte Kontext der Schule

Um schließlich Qualitätsbedingungen von Partizipationsprozessen auszumachen, ist es vorher notwendig, einen strukturellen Blick auf die Rahmenbedingungen von Schule zu werfen. Dabei soll es nicht um eine Kritik der Institution

¹⁵ Benjamin Barber (1984) galt als einflussreicher amerikanischer Politikwissenschaftler, der den Zustand der repräsentativen Demokratien kritisierte. In seinem Hauptwerk »Strong Democracy« (deutsch: Starke Demokratie) beruft er sich maßgeblich auf Jean-Jacques Rousseau.

Schule gehen, sondern vielmehr um Strukturmerkmale, welche die Voraussetzung für die Etablierung von Partizipationsprozessen darstellen.

Benedikt Sturzenhecker (2005a, S. 30f.) wählt zu Veranschaulichungszwecken eine stereotypische Gegenüberstellung der traditionellen Schule mit einer partizipativen Schule:

Traditionelle Schule	Partizipative Schule
Differenz	Gleichheit
Hier geht es vor allem um den unterschiedlichen Machtstatus zwischen Lehrperson und SuS, aber auch um die Leistungsunterschiede zwischen Schülern.	Hier geht es um Gleichheit bezüglich des Rechtes auf Beteiligung.
Kompetenzmangel	Vorhandene Kompetenzen
Die traditionelle Schule unterstellt, dass SuS etwas noch nicht können und dies lernen müssen.	Partizipationsorientierte Ansätze unterstellen bereits gewisse Kompetenzen
Individuelle Leistungen	Kooperative Lösungen
Hier geht es um individuelle Leistungen. Die Ergebnisse werden bewertet und die traditionelle Schule erhebt den Anspruch, deren Richtigkeit zu beurteilen.	Hier geht es vorrangig um die gemeinsame Bewältigung von Problemen, die in einem Arbeitsprozess hergeleitet werden. Dabei geht es nicht um ›richtige‹ oder ›falsche‹ Entscheidungen, sondern um deren Angemessenheit.
Befehlsmuster top-down	Prinzip bottom-up
Die Befehlsmuster sind hierarchisch und es wird »von oben« gesteuert.	Hier geht es eher um demokratische Aushandlungsprozesse »von unten«.
SuS als Objekt von Lehre	Die SuS werden als Subjekte ihres Lernprozesses verstanden und das Lernen ist durch Selbst- und Mitbestimmung geprägt.

Abbildung 6: Gegenüberstellung der traditionellen und partizipativen Schule. Adaptierte Form nach Sturzenhecker (2005, S.30).

Partizipation und Bildung

Einen Wandel hin zu mehr Partizipationsorientierung erkennt Sturzenhecker (2005a, S. 30) vor allem bei den Grundschulen, die bereits viele partizipatorische Elemente fest etabliert haben. Im Vergleich zur traditionellen Schule erscheint das Bildungsverständnis der Grundschule fortschrittlich, doch der Zusammenhang von Partizipation und Bildung und die damit einhergehende Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist kein neuzeitliches Phänomen.

Die pädagogische Perspektive auf Partizipation blickt auf eine lange Tradition zurück, wie es die exemplarisch ausgewählten reformpädagogischen Ansätze zeigen (vgl. Marty 2011, S. 15):

- Fichte (1762-1849) hatte die Idee von der Schule als Polis
- Korczak (1878-1942) prägte eine Pädagogik, die auf dem Recht des Kindes auf Achtung aufbaute
- Montessori (1870-1952) machte die Freiarbeit zum Kernstück ihrer pädagogischen Ausrichtung
- Freinet (1896-1966) setzte auf eine Selbstverwaltung im Unterricht und etablierte den Klassenrat
- Neil (1883-1973) rief die demokratische Schule »Summerhill« ins Leben
- Kohlberg (1927-1987) mit den »Just Community Schulen«

Die gemeinsamen Merkmale der reformpädagogischen Ansätze sind das Prinzip der Eigenverantwortung, die Betonung der Schüleraktivität und des Lebensweltbezugs sowie ein Verständnis von Schule als Lebensgemeinschaft, als Ort der Freiheit sowie als Ort einer ganzheitlichen Menschenbildung.

Der Verweis auf die reformpädagogischen Ansätze soll zeigen, dass seit jeher versucht wurde, Schule zu öffnen und Kinder und Jugendliche nicht als Objekte wahrzunehmen, sondern sie als Subjekte zu respektieren. Ihnen Gelegenheiten und Freiheiten zu verschaffen, ihre Fähigkeiten und Begabungen zu entwickeln, frei zu entscheiden und Eigenheiten einzubringen. Dieses Menschenbild eint nicht nur die reformpädagogischen Ansätze, sondern liegt auch der UN-KRK zugrunde (vgl. Liebel 2007, S. 195).

Manfred Liebel (ebd.) zeigt auf, dass es bereits Schulen gibt, an denen Partizipation im Alltag gelebt wird. Diese Schulen würden sich dann »Freie Alternativschulen«, »Demokratische Schulen« oder »Lernzentrum« nennen, doch diese Beispiele bleiben Sonderformen. Liebel (ebd.) stellt auch fest, dass sich die traditionelle »Paukschule« geöffnet hat indem zum Beispiel der Frontalunterricht durch dialogische Lernformen zumindest ergänzt wird.

Doch trotz all dem ist die Schule als tragender Pfeiler des öffentlichen Bildungssystems eine *formelle Bildungseinrichtung* mit hierarchischen Trägerstrukturen geblieben. Freitag (2007, S. 105) moniert, dass die Schule keine freiheitlich-demokratische Einrichtung sei, sondern bezeichnet diese lieber als »*konstitutionelle Monarchie*«. Die Schulpflicht würde die Grundrechte einschränken und die Schulaufsichtsbehörde hätte die uneingeschränkte Fachaufsicht über Schulleiter, Lehrkräfte und Schulkonferenzen. Auch Hartnuß und Maykus (2006, S. 3f.) charakterisieren die Schule als einen Ort der Selektion,

welcher strukturellen Zwängen unterliegen würde. Gemeint ist damit die Leistungsbewertung durch Noten, die vorgegebene Lernwelt geprägt von Curricula und Lehrplänen und auch die Aufrechterhaltung klassischer Machtstrukturen (auch: Differenzbildung).

Für Kinder und Jugendliche ist die Schule zentraler Ort *formaler Bildung bzw. formeller Bildung*¹⁶, an dem Bildungsabschlüsse erworben oder verweigert werden (vgl. Bock & Otto 2007, S. 207). Nach Overwien (2005, S. 344f.) findet diese Bildung im engeren Sinne in formalen Institutionen des Bildungssystems statt: Schule, Ausbildung und Hochschule. Auch das BJK (2002, S. 164f.) fasst unter *formeller Bildung* das gesamte hierarchisch strukturierte Schul-, Ausbildungs-, und Hochschulsystem zusammen, was einen weitgehend verpflichtenden Charakter habe und dessen Leistungszertifikate unvermeidbar seien. Dieser formalisierte Kontext bezugnehmend auf die Schule mit

der Schulpflicht, dem hierarchischen Aufbau, dem streng organisierten und reglementierten Tagesablauf, den mehr oder weniger verbindlich vorgegebenen Curricula, den Verfahren der Leistungsmessung und der damit verbundenen Sanktionsgewalt (Versetzung und Sitzenbleiben) sowie mit der Vergabe von Zertifikaten, die auf individuelle Lebensplanung, berufliche Karriere und die damit verbundene gesellschaftliche Positionierung erheblichen Einfluss haben. (BMFSFJ 2005, S. 96).

bildet die Charakteristika für den dort stattfindenden Bildungsprozess.

Die derzeitige Ausrichtung der Schule charakterisiert sie am zutreffendsten als Ausbildungsort. Das zugrunde liegende Bildungsverständnis setzt sich aus Aus-Bildung zusammen. Liebel (2007, S. 172) ruft in Erinnerung, was der Volksmund unter Bildung versteht. Demnach ist es etwas, was jemand weiß und was jemand kann. Die Vermittlung von diesem Wissen und Können leistet die Schule durch ihren Unterricht ab. Das traditionelle Bildungsverständnis wird aus der *Abbildung 6* ersichtlich, sowie aus der soeben aufgeführten Charakterisierung der formalen Bildungsinstitution Schule.

Diesem Bildungsverständnis steht ein emanzipatorisches Bildungsverständnis gegenüber, welches an die Vorstellungen und Ideen des Neuhumanismus anknüpft. Nach diesen Vorstellungen geht es bei der Bildung um einen Entfaltungsprozess des Subjektes, welches sich selbst bildet (vgl. Wedekind &

¹⁶ Im Gegensatz zur *formalen Bildung* steht die *non-formale Bildung*. Das BJK (2002, S. 165) versteht darunter jede Form organisierter Bildung und Erziehung, welcher generell freiwillig ist und einen Angebotscharakter habe. Im zweiten Teil der Definition wird deutlich, dass die Betonung hier auf der Freiwilligkeit liegt, was sich ganz klar von der verpflichtenden Schulbildung abgrenzt. Bernd Overwien (2005, S. 344f.) definiert *non-formales Lernen* etwas enger gefasst und versteht darunter ein Lernen, welches im Kindes- und Jugendalter außerhalb des formalen Schulsystems stattfindet und nur zum Teil zur Zertifizierung führt.

Schmitz o.J., S. 14ff.; Sturzenhecker und Richter 2010, S. 104f.). Diese Vorstellung von Bildung teilt auch Hartmut von Hentig (2003, S. V26 ff.)¹⁷, der Bildung als Selbstbildung versteht.

Partizipation und Lernen

Somit ist die Ermöglichung zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen auch eng mit dem Lernen verbunden. Dabei ist Lernen nicht mehr als reine Wissensvermittlung zu verstehen, denn der *Nürnberger-Trichter* ist längst die Zeitung von gestern. Auch Laewen (1999, S.14) bestätigt dies und stellt fest:

Es besteht keine Möglichkeit einer direkten Übertragung von Erfahrung/Wissen/Kompetenzen vom Erwachsenen auf Kinder. Zwischen der anzueignenden Kultur und dem Kind steht grundsätzlich eine Konstruktionsleistung des Kindes. Pädagogik muss deshalb auf die Vorstellung verzichten, Kindern (oder Erwachsenen) etwas beibringen zu können.

Lernen wird vielmehr als Kompetenzentwicklung verstanden. Die KMK (2000, S.9) stellt heraus, dass Partizipation Handlungskompetenzen fördert. Die Handlungskompetenz setzt sich aus der Fach-, Personal- und Sozialkompetenz zusammen und diese drei Dimensionen sind die Voraussetzung für die Entwicklung einer Methoden- und Lernkompetenz.

Auch im Rahmen des ehemaligen BLK-Programms¹⁸ (2003-2007) »*Demokratie lernen und leben*« wird klargestellt, dass die notwendigen Kompetenzen für eine Partizipation von Kindern und Jugendlichen erlernt werden müssen und dass die Entwicklung dessen die Aufgabe der Schule sei. Weiter heißt es, dass der Beachtung, Vermittlung und Weiterentwicklung von Kompetenzen, welche für Mitgestaltungsprozesse erforderlich seien, ein besonderer Stellenwert beigemessen werden soll. Als unerlässliche Kompetenzen für Beteiligungsprozesse werden die folgenden vier benannt:

Kommunikative Kompetenzen:

- Sich (mündlich und schriftlich) verständlich ausdrücken,
- Einander zuhören
- Im Gespräch aufeinander eingehen

¹⁷ Nach Hartmut von Hentig (2003, V26) hat Bildung in der Schule drei Bestimmungen. (1) Die »*persönliche Bildung*« [Hervorhebung des Autors]. Hier geht es um den Prozess der Selbstbildung, der auch von der Kultur des aufwachsenden Individuums mitbestimmt wird. (2) Die »*praktische Bildung*« [Hervorhebung des Autors] und die (3) »*politische Bildung*« [Hervorhebung des Autors].

¹⁸ Dieses Projekt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland Pfalz befasste sich schwerpunktmäßig damit, Beteiligungsprojekte für Schüler/innen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren.

- Die eigene Meinung äußern
- Andere Meinungen respektieren
- Inhalte (mündlich und schriftlich) sachgerecht und adressatenbezogen präsentieren
- Vor einer (großen) Gruppe sprechen
- Verfahren der Gesprächsorganisation einhalten (z.B. im Klassenrat)

Soziale Kompetenzen:

- Situationen und Probleme aus der Perspektive anderer sehen
- Mit anderen zusammenarbeiten
- Konflikte gewaltfrei bewältigen
- Verantwortung für das Zusammenleben wahrnehmen

Demokratische Kompetenzen:

- Die eigene Meinung frei äußern können
- Das Mehrheitsprinzip kennen lernen und anerkennen
- Andere Meinungen respektieren und bedenken
- Entscheidungen in Abstimmungen treffen
- Minderheiten schützen
- Kritik üben und aushalten können
- Informationen einholen und kritisch bewerten können.

Medienkompetenzen:

- Medien kennenlernen
- Medien machen
- Öffentlichkeit herstellen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland Pfalz online).

Es lässt sich festhalten, dass SuS durch ein partizipatives Lernen, welches Bildung mit Hartmut von Hentigs Worten gesprochen als Selbstbildung versteht, ihre Fähigkeiten erweitern und lernen, diese einzuschätzen. Es geht also darum, Kompetenzen zu entwickeln, um alltägliche Probleme zu bewältigen. Diese Erfahrung von *Selbstwirksamkeit*¹⁹, also dem Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten, spielt dabei eine wichtige Rolle auf dem Weg zur Partizipation. Albert Bandura (1997, S. 3) definiert die *Selbstwirksamkeitserwartung* als: »Beliefs of personal efficacy constitute the key factor of human agency. If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen« und unterstreicht damit deren Wichtigkeit für individuelle Lernprozesse.

¹⁹ Das Konzept der *Selbstwirksamkeits-* bzw. *Kompetenzerwartung* geht auf Bandura zurück.

Aber auch Deci und Ryan (1993, S. 223ff.) betonen in ihrer *Selbstbestimmungstheorie*²⁰ die hohe Bedeutsamkeit von einer Selbstbestimmung für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse. Partizipation fördert also den individuellen Bildungsprozess und die Entwicklung vielfältiger Kompetenzen. Dies ist wichtig, um auch in schnelllebigen Zeiten der Globalisierung, in denen es sich kaum voraussagen lässt, welches Wissen in Zukunft wichtig sein wird, zukünftige Probleme lösen zu können (vgl. Moser 2010, S. 90f.)

Entwicklungspsychologie

Im nächsten Schritt macht es Sinn, einen Blick auf die entwicklungspsychologische Perspektive zu werfen, denn die Gegner partizipatorischer Ansätze fragen immer wieder nach der Beteiligungsfähigkeit vor allem bei Kindern. Sie sehen Kinder und Jugendliche als Objekte der staatlichen und elterlichen Fürsorge und werfen die Frage auf, ab welchem Alter Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer kognitiven und sozialen Fähigkeiten überhaupt in der Lage sind, in ihren eigenen Angelegenheiten mitzuentcheiden.

Die grundlegenden Theorien von Piaget, Kohlberg, Erikson und Tomasello zur Intelligenz-, Identitäts-, Moral- und Kompetenzentwicklung bieten zwar allgemeine Erklärungsansätze, können aber noch keine konkrete Antwort auf die Partizipationsfrage geben (vgl. Swiderek 2004, S. 460).

Der Entwicklungspsychologe Rolf Oerter konstatiert diesbezüglich: »Wenn man die Frage stellt, ob Kinder über ihre Zukunft entscheiden können, so lässt sich diese einhellig bejahen.« (Oerter & Montada 1995, S.106 zit.n. Bandt 2011, S. 70). Nach seiner Auffassung basiert die »naivpsychologische Annahme«, Kinder an ihren eigenen Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen wenig teilhaben zu lassen auf zwei Argumenten: Kinder könnten noch nicht richtig denken (I) und könnten die Folgen ihrer Entscheidungen noch nicht überblicken (II) (vgl. ebd.).

Rolf Oerter (1992) bekundet zudem, dass Kinder im Grundschulalter (mit ca. sechs Jahren) durchaus in der Lage seien, logisch zu denken und logische Schlüsse zu ziehen. Dies bedeutet, dass Kinder bereits in diesem Alter fähig

²⁰ Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) unterscheidet zwei Arten der Lernmotivation: die intrinsische - und die extrinsische Motivation. Diese werden jeweils nochmal untergliedert und differenzierter betrachtet. Vereinfacht dargestellt bildet sich die »intrinsische Motivation« aus eigenen Interessen/ Anreizen heraus und die »extrinsische Motivation« dient dazu, positive Konsequenzen herbeizuführen oder um negative Folgen zu vermeiden. Deci und Ryan postulieren drei angeborene Grundbedürfnisse des Menschen, die von großer Bedeutung für das selbstgesteuerte Lernen seien. Dabei geht es um das Bedürfnis nach (I) Kompetenz/ Wirksamkeit, das nach (II) Autonomie/ Selbstbestimmung und jenes nach (III) sozialer Eingebundenheit/ Zugehörigkeit.

sind, Entscheidungen zu treffen. Zu berücksichtigen sei allerdings, dass sich die Ausdrucksmöglichkeiten dabei noch stark von denen der Erwachsenen unterscheiden würden. Trotz all dem gäbe es keine Entschuldigung dafür, Kinder entwicklungsbedingt nicht partizipieren zu lassen (vgl. Oerter 1992 zit.n. Schröder 1995, S. 20).

Ohne detaillierter auf entwicklungspsychologische Modelle einzugehen, lässt sich festhalten, dass die Frage nicht heißen sollte, ob Kinder aufgrund ihrer geistigen Fähigkeiten in der Lage sind, zu partizipieren. Denn dies kann bejaht werden. Die Herausforderung liegt vielmehr darin, Beteiligungsformen zu finden, welche an den individuellen Fähigkeiten und dem jeweiligen Entwicklungsstand junger Menschen anknüpfen (vgl. Schröder 1995, S. 25). Gemeint ist damit jenes Phänomen, welches Lew Wygotski bereits 1987 als Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) bezeichnete. Ausgehend vom aktuellen Entwicklungsniveau des Kindes geht es dabei um den Bereich, den das Kind sich im nächsten Schritt erreichen wird. Das Kind beschreitet dabei diesen Weg indem es eine Aufgabe zuerst durch Unterstützung (Instruktion) bewältigt und im danach selbständig (vgl. Oerter 1998, S. 94).

2.6 Zusammenfassend

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Partizipation in der Schule wird zunächst einmal die konzeptionelle Unklarheit deutlich (Abschnitt 2.1). Eine Vielzahl von Partizipationsdiskursen beanspruchen diesen Begriff für sich und somit wird der ursprünglich neutrale Begriff ›Partizipation‹ in Abhängigkeit vom jeweiligen Diskurs schließlich normativ aufgeladen. Zusätzlich zu dieser Perspektivenabhängigkeit zeigt sich, dass die Vielzahl der empirischen Studien zu diesem Diskurs, ein eher heterogenes Bild zeichnen.

Das Begriffsverständnis dieser Arbeit schließt vornehmlich an das der ›emanzipatorischen Diskussionen‹ an. Bezugnehmend auf SuS geht es dabei um Prozesse der Selbstbestimmung und Autonomie. Grundlage ist, dass die SuS ihre Rechte kennen, um sie schließlich einfordern zu können. Partizipation hat dabei einen Eigenwert an sich und dient nicht als Instrument, um ein Politisches System zu stabilisieren.

Bei den pädagogischen Partizipationsbegründungen zeigt sich folgendes Paradoxon:

Auf der einen Seite werden Kinder entwicklungsbedingt als noch nicht kompetent eingeschätzt (Defizitunterstellung). Dies zeigt sich auch darin, dass sie

erst mit der Vollendung des achtzehnten Lebensjahres die volle Mündigkeit (und damit auch Partizipationsfähigkeit) erreichen. Bis dahin werden sie bei Beteiligungsprozessen durch pädagogische Regelungen und Rahmungen begleitet und vielleicht auch geleitet. Doch dies bleibt ein kontroverses Thema.

Folglich stellt sich die Frage, und dies ist die andere Seite des Paradoxon, wie auf dieser Grundlage Determinanten für Beteiligungsprozesse wie die Mündigkeit, die Selbständigkeit, die Selbstbestimmung oder die Autonomie entwickelt und gewährleistet werden können. Statusbedingt (Abschnitt 2.4) und entwicklungsbedingt (Abschnitt 2.5.2) wird die Entscheidungsfreiheit der SuS an wichtigen Angelegenheiten ihrer eigenen Lebensumwelt durch pädagogische Ein- und Vorgriffe begleitet und im schlechtesten Fall auch gelenkt. Es geht also darum, inwieweit pädagogische Eingriffe Prozesse der Selbstbestimmung und Autonomie einschränken.

Partizipation ist vielmehr als die *Teilnahme* oder *Anteilnahme* an wichtigen Entscheidungen der eigenen Lebenswelt. Reinhard Fatke (2007, S. 27) fasst noch einmal zutreffen zusammen:

Kinder und Jugendpartizipation ist das aktive und nachhaltige Mitwirken und Mitbestimmen von jungen Menschen an Planungen und Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, sowie an deren Verwirklichung.

Eine begriffliche Definition von Partizipation ist eine Möglichkeit, zu einer Arbeitsdefinition zu finden. Etwas klarer wird es allerdings, wenn ein Systematisierungsversuch zur Hand genommen wird und das eigene Begriffsverständnis anhand dessen dargelegt wird. Ein oft rezipiertes Modell ist die Partizipationsleiter von Richard Schröder (1995, S.16). Hier zeigt sich die große Spannbreite der verschiedenen Grade- oder Intensitäten, welche Partizipation annehmen kann. Dies reicht von einer wirklichen/ echten Partizipation bis zu einer unechten/ unwirklichen Partizipation. Während Richard Schröder in seiner Partizipationsleiter die neun Partizipationsgrade (von der Fremdbestimmung bis zur Selbstverwaltung) als Kontinuum darstellt, dessen einzelne Sprossen in hierarchischer Reihenfolge zueinander stehen, präzisiert Waldemar Stange (2007, S.13f.) dieses Modell, indem er es in drei autarke Dimensionen einteilt. Alles, was in der Fachliteratur mit Pseudo-, Alibi- oder Scheinpartizipation betitelt wird, sind für ihn die Fehlformen (Dimension I). Der Gegenspieler dazu ist für ihn die fast autarke Selbstbestimmung (Dimension III) und den ausgewogensten Bereich, also die echte/ wirkliche Beteiligung, sieht er in der Mitte (Dimension II).

Als Arbeitsdefinition dieser Arbeit werden die Fehlformen (Dimension I) der Partizipation auch als diese angesehen. Im Bereich dieser Dimension haben die Entscheidungen der Kinder und Jugendlichen keine Wirkung und die Partizipation wird instrumentalisiert, zumeist zu pädagogischen Zwecken. Als Gegenspieler dazu wird im Verständnis dieser Arbeit einzig die höchste Sprosse der Partizipationsleiter, die autarke Selbstverwaltung, gesehen. Abweichend von der Systematisierung von Waldemar Stange (2007, S. 13f.) ist, dass die ›Selbstbestimmung‹ in dieser Arbeit in den Bereich der Dimension II fällt und als echte/ wirkliche Partizipation angesehen wird. Doch es sei darauf hingewiesen, dass Modelle und Systematisierungsversuche der Vereinfachung dienen und eher stereotypische Darstellungen sind. Dies bedeutet, dass die Grenzen zwischen verschiedenen Determinanten oft fließend sind. Um das Abweichen von dieser Systematisierung nochmal zu verdeutlichen, wird nachfolgend rezipiert, was Richard Schröder (1995, S. 17) unter ›Selbstbestimmung‹ versteht:

Hierbei wird ein Projekt nicht mit, sondern von Kindern und Jugendlichen initiiert. In der Regel aus eigener Betroffenheit heraus wird eine Eigeninitiative entwickelt, die von seiten engagierter Erwachsener unterstützt und gefördert werden kann. Die Entscheidungen fällen die Kinder und Jugendlichen, die Erwachsenen werden evtl. beteiligt, tragen die Entscheidungen aber mit.

Bezugnehmend auf die Umsetzung von Beteiligungsprozessen in der Schule lässt sich festhalten, dass es sehr unterschiedliche (Organisations-)Formen der Beteiligung (Abschnitt 2.3.2) geben kann. Eine Auswahl dieser Möglichkeiten wurde in Abbildung drei bis fünf dargestellt. Die verschiedenen Formen der Partizipation sind nicht Schwerpunkt dieser Arbeit, doch abschließend ist es wichtig festzuhalten, dass alle Formen ihre Vor- und Nachteile haben. Partizipation zieht sich durch alle Bereiche von Schule und letztendlich kommt es auf die Mischung verschiedenster (Organisations-)Formen an. Gerade vor dem Hintergrund einer heterogenen Schülerlandschaft ist eine große Bandbreite an Möglichkeiten der Beteiligung unablässig. Zudem ist es wichtig, dass die Beteiligungsangebote an das jeweilige Alter und Interessensschwerpunkte angepasst werden. Es wird deutlich, dass es folglich nicht die perfekte Form oder Methode der Beteiligung geben kann, welche ein Garant für eine gelungene Etablierung und Umsetzung von Partizipationsprozessen darstellt.

Die Partizipation ist ein Querschnittsthema verschiedener Disziplinen (Abschnitt 2.1) und deshalb treten auch in Abhängigkeit vom jeweiligen Handlungsfeld (Familie, Kommune, Medien und Jugendhilfe) mit dessen Rahmenbedingungen unterschiedliche Facetten hervor.

In Konventionen, Übereinkünften und nationalen Gesetzen wurde immer wieder der rechtliche Anspruch (Abschnitt 2.4) der Kinder auf eine Beteiligung formuliert. Im Verständnis der UN-KRK wird Kinderpartizipation als Menschenrecht konstruiert. An dieses Verständnis knüpft auch Janusz Korczak²¹ an, der Kinderrechte ausgehend von einer ›emanzipatorischen Denktradition‹ (Abschnitt 2.1) begründet. Sein Rechtsverständnis ist an den konkreten Lebensverhältnissen der Kinder und Jugendlichen angelehnt und geht nicht von einer abstrakten Definition der Entwicklungsbedingungen (Abschnitt 2.5.2) oder von einer starren staatlichen Konstruktion (z.B. wie im GG oder BGB) von Kinderrechten aus. Er orientiert sich an alltäglichen Beobachtungen und leitet daraus die Bedürfnisse und Nöte der Kinder ab. Für Janusz Korczak haben Kinder ein Recht auf Beteiligung, weil sie vollwertige Menschen sind - und nicht Personen in Entwicklung mit Schutzrechten - welche den gleichen Anspruch auf Menschenwürde haben, wie alle anderen Menschen. In Bezug auf das Generationenverhältnis würde dies bedeuten, dass kein Mensch aufgrund seines geringen Alters anderen Menschen nachgeordnet werden darf und auch, dass Kinder das Recht haben, sich gegen ungerechtfertigte Machtansprüche der Erwachsenen zur Wehr zu setzen. Die UN-KRK hat eine große Vision und sie bildet einen wichtigen Meilenstein, wenn es darum geht, den Kindern Grundwerte (z.B. rechtlichen und sozialen Status) zuzusprechen. Doch insbesondere bezogen auf Deutschland zeigt Liebel (2006, S. 89ff.) drei Grenzen dieser Konvention auf: (I) Die Leitbilder haben eine universelle Geltung und deren Auslegung ist abhängig von der jeweiligen Kultur und Gesellschaft. Wenn es zum Beispiel um die Vorstellung von Kindheit geht, dann ist gemäß der westlichen Interpretation das Kind ›eine zu entwickelnde Person‹, deren sozialer Status sich deutlich von dem der Erwachsenen unterscheidet. (II) Dieses Kindheitsideal der westlichen Gesellschaften führt dazu, dass Kinderrechte in Deutschland eher als »pädagogische[n] Kinderrechte« (Herrmann 2001, S. 58) konzipiert werden, es überwiegt also die ›paternalistische Komponente‹ (Abschnitt 2.2). Dies projiziert sich natürlich auch auf die Partizipationsrechte, bei denen es weniger um Gleichberechtigung oder eine Subjektstellung geht, als vielmehr um gewährte Sonderrechte im Sinne eines Schutzes. Das letzte Problem (III) ist, dass die UN-KRK nicht auf den Erfahrungen der

²¹ Der polnische Kinderarzt und Pädagoge Janusz Korczak ist einer der wichtigsten Wegbereiter der Kinderrechte und wurde 1942 von den Nationalsozialisten ermordet. In seiner »Magna Charta Libertatis für das Kind« legte er 1919 den Grundstein für seine Prinzipien (z.B. Kinder als vollwertige Menschen zu betrachten). Diese spiegeln sich in seiner pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Waisenhäusern wider.

Kinder aufbaut, sondern von Erwachsenen formuliert wurde und deshalb wahrscheinlich viele Kinder nicht fasst (vgl. Liebel 2006, S. 90).

Bei der Umsetzung der geforderten Kinderrechte wurde (Abschnitt 2.4) exemplarisch auf der Bundesebene gezeigt, wie sich die soeben aufgezeigten Probleme dort widerspiegeln. Die Frage, ob die aktuelle Rechtslage der Kinder in der Bundesrepublik Deutschland die Umsetzung und das Gelingen von Partizipationsrechten blockiert oder verhindert, kann verneint werden. Die Rechtslage könnte zwar vorteilhafter sein, doch letztendlich ist eine erfolgreiche Partizipation auch ohne eine Änderung der aktuellen Gesetze möglich (vgl. Schröder 1995, S. 34). An dieser Stelle gilt es auch zu bedenken, dass Menschenrechte - und damit auch Kinderrechte und Partizipationsrechte als integraler Bestandteil dessen - zu den ›natürlichen Rechten‹²² zählen. Dieses Rechtsverständnis hat auch ohne die formale Anerkennung durch den Staat seine Gültigkeit (vgl. Liebel 2007, S. 8f.).

Im Rahmen einer politisch-soziologischen Betrachtungsweise (Abschnitt 2.5.1) wurde herausgearbeitet, dass Demokratie und Partizipation eng miteinander verbunden sind. Das Schulsystem liegt im Verantwortungsbereich des Staates (Art.7, GG) und durch die Bildungshoheit des Staates hat die Demokratie unmittelbare Auswirkungen auf die Schule und den Unterricht. Die KMK (2009, S. 2f.) betont, dass die Erziehung zur Demokratie und das Demokratielernen wichtige Grundprinzipien schulischer Arbeit sein. Die Schule reproduziert folglich demokratische Kulturtechniken. Auch die Rechtstellung von Kindern und Jugendlichen wird vom vorherrschenden Regierungssystem ausdifferenziert.

Hartmut von Hentig (2003, S.191) lieferte mit seiner Idee der »Schulpolis« einen pädagogischen Entwurf für die schulische Demokratie. Hier geht es darum, mittels der Partizipation in demokratischen Aushandlungsprozessen zu einer Entscheidung zu finden. Auch Gerd Himmelmann (2007, S. 268f.) führt aus, dass SuS im Kontext der Schule Partizipationserfahrungen in der Demokratie als Lebensform, -als Gesellschaftsform und als -Herrschaftsform sammeln würden.

²² Ein Definitionsversuch des Begriffes »Recht« zeigt, dass es zwei verschiedene Auffassungen gibt: Einerseits das formale Rechtsverständnis, welches sich in der Summe der geltenden Rechtsnormen widerspiegelt und das Verhalten in einer Gesellschaft regelt. Gesetzgeberische Institutionen können die Einhaltung dieser Rechtsordnungen notfalls auch erzwingen. Andererseits gibt es das inhaltliche Rechtsverständnis, was eine andere Erscheinungsform hat. Dies sind die ›ungeschriebenen‹ oder auch ›natürlichen‹ Rechte, die ihre Gültigkeit von der Natur des Menschen ausgehend begründen, wie z.B. Moralvorstellungen oder Prinzipien der Gerechtigkeit (vgl. Liebel 2007, S. 8f.).

Im Rahmen einer pädagogisch-psychologischen Betrachtungsweise (Abschnitt 2.5.2) wurde herausgearbeitet, dass die Partizipationsorientierung gemeinsam mit dem Subjektstatus der SuS bereits Gegenstand reformpädagogischer Ansätze war und auf eine lange Tradition zurückblickt. Die Grundlage dieser Ansätze ist das gleiche Menschenbild, wie es sich in der UN-KRK finden lässt. Die derzeitige Ausrichtung der Schulen charakterisiert diese am zutreffendsten als formelle Bildungseinrichtung mit hierarchischen Trägerstrukturen. Die klassischen Machtstrukturen finden sich im Verhältnis zwischen Schulaufsichtsbehörde, Schulleiter, Lehrperson, den Lehrkräften und den SuS wider. Die Institution Schule ist ein Ort der Selektion mit einem vorwiegend reglementierten Tagesablauf, Verfahren der Leistungsmessung und Sanktionsgewalt.

Partizipation und Lernen stehen in einem engen Zusammenhang. Nicht nur, weil die Kompetenzen zur Partizipation erlernt und geübt werden müssen, sondern auch, weil die empirische Bildungsforschung die hohe Bedeutung einer Beteiligung der SuS an deren Lernprozessen betont.

3. Partizipationswirklichkeit

*»Zu selten, zu wenig, ohne Wirkung [...]«
(BJK 2009, S. 13)*

In der theoretischen Annäherung an die Thematik der Partizipation im Kontext der Institution Schule wurde der Anspruch, welcher an eine Partizipation von Kindern und Jugendlichen gestellt wird, aufgezeigt. Auch das Partizipationsverständnis, was dieser Arbeit zugrunde liegt, wurde ausdifferenziert.

An dieser Stelle geht es darum, die Ergebnisse aus der empirischen Partizipationsforschung, dem formulierten Anspruch (siehe Abschnitt 2) entgegenzusetzen. Anders formuliert geht es also darum, welche Abweichung zwischen dem Anspruch und der Partizipationswirklichkeit liegt.

Es geht also um die zentrale Frage, in welchem Umfang die Kinder und Jugendlichen schulische Partizipation erleben. Da die empirischen Partizipationsstudien ein eher heterogenes Bild zeichnen, ist eine Triangulation der Daten nicht möglich. Deshalb ist es das Ziel dieser Arbeit herauszuarbeiten, ob sich ein Trend erkennen lässt zum Beispiel in Form von einer Problematik, die sich in allen Studien herauskristallisiert. Gegenstand dieser Untersuchung bilden die folgenden drei Studien: Die Studie der Bertelsmann Stiftung (Abschnitt 3.1), das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstitutes (Abschnitt 3.2) sowie der Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung (Abschnitt 3.3).

Für diese exemplarische Analyse wird hauptsächlich aus drei Studien rezipiert: Die Studie der Bertelsmann Stiftung (Fatke & Schneider 2005; Fatke et al. 2007) zur Jugendpartizipation, das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstitutes (DJI 2016 online)²³ und der Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung (AGJ). Diese Auswahl wird für geeignet gehalten, da es sich bei der Studie der Bertelsmann Stiftung sowie auch bei dem DJI-Kinderpanel um repräsentative Studien handelt. Alle drei Studien haben gemeinsam, dass sie die SuS zu Wort kommen lassen. Bei den Erhebun-

²³ Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) ist eines der größten Institute bei der Sozialberichterstattung in den Themenbereichen Kindheit, Jugend und Familie. Das DJI ist eine außeruniversitäre Einrichtung und versteht sich als Vermittlungsinstanz zwischen Wissenschaft und Politik. Die Forschungsarbeit des DJI speist sich überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Ausführlichere Informationen siehe unter: www.dji.de. Die Datensätze der DJI-Studien stehen im Internet zur Verfügung und können beliebig ausgewertet werden (siehe DJI 2016 online).

gen handelt es sich also maßgeblich um Schülereinschätzungen, was auf ein Verständnis schließen lässt, dass die Kinder und Jugendlichen als eigenständige Subjekte wahrgenommen werden. Dabei geht es auch darum, ihre Einschätzungen abzufragen, wenn es um Angelegenheit geht, welche sie betreffen. Die Erhebung der Daten erfolgte mittels standardisierter Instrumente, aber hauptsächlich durch die Fragebogentechnik.

3.1 Studie der Bertelsmann Stiftung

Die Studie der Bertelsmann Stiftung (Fatke & Schneider 2005; 2007) zur Jugendpartizipation wurde im Jahr 2004 unter der Initiative »mitWirkung!« gestartet. Dabei handelt es sich, mit ca. 12.000 Befragten, um eine groß angelegte und repräsentative Untersuchung über das Partizipationsverhalten von 12- bis 18 Jährigen in Familie, Schule und am Wohnort. Reinhard Fatke und Helmut Schneider (2005; 2007) fassen die Ergebnisse der Bertelsmann Studie zusammen und konzentrieren sich dabei auf das Mitwirkungsverhalten der Kinder und Jugendlichen in den o.g. drei Lebensbereichen, dies aber auch mit Blick auf die Mitwirkungsintensität. Gegenstand meiner Betrachtung wird allerdings »nur« der Teilbereich der Schule sein.

Das Design der Studie gestaltet sich wie folgt: Circa 12.000 Kinder- und Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren wurden in 42 Kommunen zur ihrem Partizipationsverhalten-, erfahrungen-, wunschen- und -möglichkeiten befragt. Aber auch die unterrichtenden Lehrpersonen (N=631) und die Schulleiter (N=422) wurden befragt, um schließlich eine Triangulation der Angaben vornehmen zu können (vgl. Fatke & Schneider 2007, S. 59f.).

Schülerpartizipation in der Schule: Die Ergebnisse der Studie

Für den Lebensbereich Schule geben nur 14,5 Prozent der Befragten an, dass sie in der Schule *viel* oder *sehr viel mitwirken* können. Verglichen mit dem Lebensbereich Familie zeigt sich in den Themenfeldern: Mitwirkung insgesamt, Themen, Zufriedenheit und persönlicher Nutzen für den Lebensbereich der Schule ein deutlich geringeres Ausmaß der Beteiligung. Bei der »Mitwirkung insgesamt« zum Beispiel, signalisiert der Mittelwert 2,65 eine deutlich geringere Mitwirkungsintensität, als im Lebensbereich der Familie, wo er bei 4,05 lag. Die zugrunde liegende Frage lautete dabei: »Alles in allem: Wie sehr kannst du in deiner Schule mitwirken?« (ebd., S. 69).

Die Mitwirkungsmöglichkeiten im Unterricht wurden anhand neun unterrichtsnaher Themenfelder (siehe Tabelle 1) analysiert.

Wie wirst du bei folgenden Dingen im Unterricht einbezogen?	Antwortkategorie »ich kann mitbestimmen«
1. Sitzordnung im Klassenzimmer	43,8
2. Ausgestaltung des Klassenzimmers	40,0
3. Auswahl von Klassenfahrtzielen	39,7
4. Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten	25,3
5. Festlegung von Regeln im Unterricht	22,2
6. Gestaltung des Unterrichts	19,6
7. Auswahl von Unterrichtsthemen	16,7
8. Leistungsbewertung/ Notengebung	10,0
9. Festlegung der Hausaufgaben	9,6

Tabelle 1. Schülereinschätzung zur Mitbestimmung im Unterricht (Angaben in Prozent). Adaptierte Form nach Fatke & Schneider (2007, S. 69).

Dabei waren mögliche Antworten: Ich werde/ kann... »informiert«, »meine Meinung sagen«, »mitbestimmen« und »ich werde gar nicht gefragt«. In der Tabelle 1 ist die Antwortkategorie »ich kann mitbestimmen« dargestellt. Ausgehend vom jeweiligen Mittelwert der neun Themenfelder lässt sich für die unterrichtliche Mitbestimmung eine Intensität von 25,2 ermitteln. Das bedeutet, dass nur rund 25 Prozent der SuS der Ansicht sind, dass sie bei Angelegenheiten, welche den Unterricht betreffen, mitbestimmen dürfen.

Dies betrifft die Mitbestimmung allgemein, doch bei einer Binnendifferenzierung unterrichtlicher Mitbestimmung lässt sich folgendes erkennen:

Bei Themen, welche das pädagogische Selbstverständnis der Lehrperson und das Unterrichten stärker betreffen (Tabelle 1, Item vier bis neun) dürfen die SuS weniger mitentscheiden. Hier liegen die Werte zwischen 10 bis 25 Prozent. Auffällig ist dabei, dass sich die geringsten Werte bei der Leistungsbewertung (10 Prozent) und der Festlegung der Hausaufgaben (9,6 Prozent) zeigen.

Bei Themen, welche das pädagogische Selbstverständnis der Lehrperson eher indirekt betreffen und damit eher die Rahmenbedingungen von Unter-

richt bilden (Tabelle 1, Item eins bis drei), dürfen die SuS am meisten mitbestimmen. Hier liegen die Werte gerundet zwischen 40 und 44 Prozent (vgl. Fatke & Schneider 2007, S. 69).

Aufschlussreich sind auch die Ergebnisse einer Gegenüberstellung der Schülereinschätzung bezüglich dieser neun unterrichtsnahen Themenfelder mit der Lehrereinschätzung. Dabei handelt es sich genau um die Lehrpersonen, welche auch die befragten SuS unterrichten.

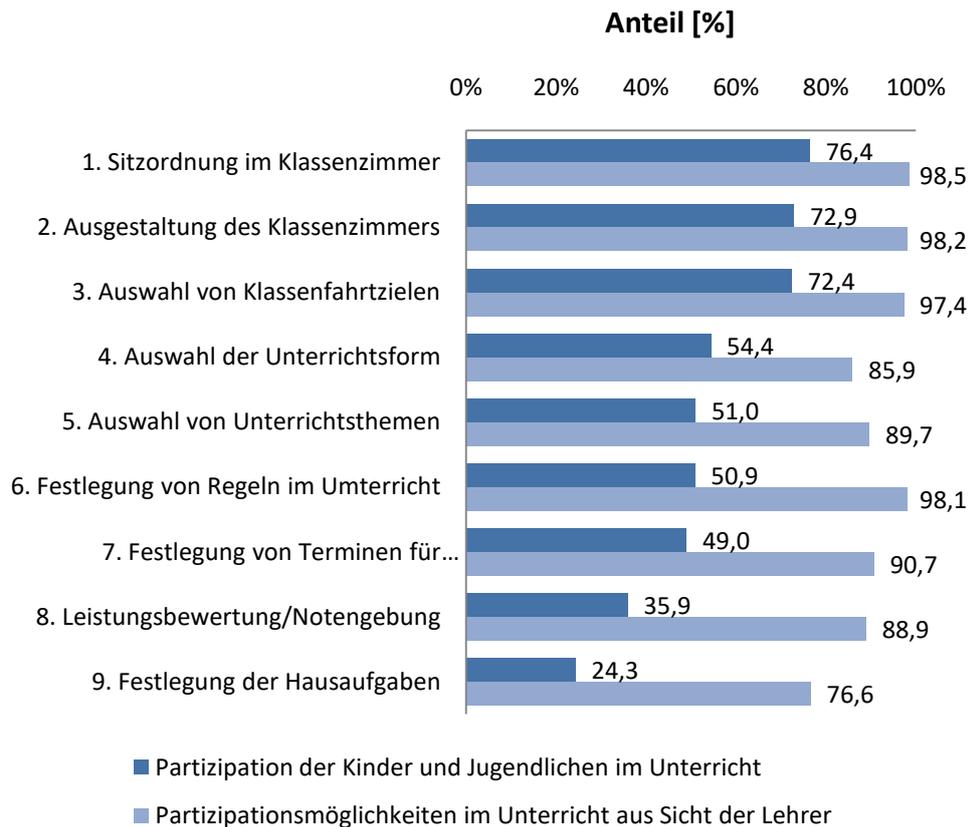


Abbildung 7. Triangulation der Schülereinschätzung und der Lehrereinschätzung zur Mitbestimmung im Unterricht (Angaben in Prozent). Adaptiert nach Fatke et al. (2006, S. 29).

Auf den ersten Blick zeigt die Gegenüberstellung (Abbildung 7), dass die Einschätzungen der Lehrpersonen mit der Einschätzung der SuS stark differenzieren. Es fällt auch auf, dass die Themen, welche die Lehrperson nur indirekt betreffen (Abbildung 7, Item eins bis drei) die Angaben »nur« um circa 25 Prozent voneinander abweichen. Dies ist auch der Bereich, in dem auch die SuS ihre Mitwirkungsmöglichkeiten relativ hoch einschätzen (über 70 Prozent).

In den Bereichen, welche über die Rahmenbedingungen hinaus gehen (Abbildung 7, Item vier bis neun) und damit mehr die Autorität der Lehrperson tangieren, weichen die Einschätzungen erheblich voneinander ab (zwischen 30 bis 50 Prozent).

3.2 Das DJI-Kinderpanel

Das DJI-Kinderpanel ist eine quantitative Längsschnittstudie, welche auf drei Jahre angelegt ist und besteht aus drei Datenerhebungswellen, in denen immer die gleichen Items abgefragt wurden, um diese im Nachhinein miteinander vergleichen zu können. Die erste Befragung der Kinder und deren Eltern wurde Ende 2002 durchgeführt, die zweite Befragung 2004 und die dritte Befragung 2005. Dabei wurden die Kinder, Mütter und Väter mittels standardisierter Instrumente befragt. In der zweiten Erhebungswelle zum Beispiel wurden die Kinder und die Mütter jeweils mündlich interviewt und die Väter beantworteten den Fragebogen schriftlich (vgl. DJI 2016). Aufgrund des Designs dieser Studie bieten sich vielfältige Möglichkeiten der Analyse. So sind neben Querschnittanalysen auch Kohorten- und Pan-
elanalysen möglich (vgl. Quellenberg 2011, S. 141). Dies ist mit Sicherheit ein Grund, warum diese Daten bereits für verschiedene Reanalysen genutzt wurden und zum Partizipationsverhalten von Kindern und Jugendlichen bereits Ergebnisse vorliegen.

So haben zum Beispiel Bacher, Winklhofer und Teubner (2007) auf Basis der zweiten Welle des DJI-Kinderpanels bereits die Partizipation von Kindern in der Grundschule untersucht. Weber et al. (2010) gingen der Frage nach, ob es einen Zusammenhang zwischen familialer- und schulischer Partizipation gibt und Quellenberg (2011) untersucht in seiner Reanalyse den Veränderungsprozess der Partizipation im Zeitverlauf für das Lebensfeld Schule und Familie. Außerdem unternimmt er den Versuch, Einflussfaktoren für die Zu- und Abnahme von Partizipation aufzustellen.

Während der drei Erhebungswellen des DJI-Kinderpanels lag das Durchschnittsalter der befragten Kinder und Jugendlichen zwischen dem fünften und elften Lebensjahr. Dies hat Quellenberg (2011, S. 141) in Bezugnahme auf die jeweilige Erhebungswelle tabellarisch veranschaulicht:

	1. Welle (2003)	2. Welle (2004)	3. Welle (2005)
Jüngere Kohorte	5	7	8
Ältere Kohorte	8	10	11

Tabelle 2. Durchschnittsalter der Befragten nach Kohorte (vgl. Quellenberg 2011, S. 141).

Bei der ersten Erhebungswelle handelt es sich bei der jüngeren Kohorte um Erstklässler, die zwischen fünf und sechs Jahre alt waren während diejenigen der älteren Kohorte ungefähr acht Jahre alt waren. Da die DJI-Kindheitsstudie eine große Bandbreite abfragt, musste die Erhebungen zum Partizipationserleben auf wenige Fragen beschränkt werden.

Das nachfolgende Tabelle zeigt eine Reanalyse der dritten Welle (2005) des DJI-Kinderpanels von Weber et al. (2010, S. 333).

Wie oft könnt ihr Schüler in deiner Klasse...	Kohorte	fast immer	häufig	selten	nie	Gesamt
1. bestimmen, was in der Schulstunde gemacht wird?	jüngere	3,4	10,3	45,8	40,4	100 (N=648)
	ältere	2,7	14,1	62,6	20,5	100 (N=623)
2. über Dinge sprechen, die für euch wichtig sind?	jüngere	20,5	41,1	29,6	8,8	100 N=645
	ältere	18,6	51,1	26,5	3,7	100 N=618
3. mitreden, wie euer Klassenzimmer gestaltet ist?	jüngere	18,3	34,1	25,7	21,9	100 N=649
	ältere	33,7	39,1	19,0	8,3	100 N=617
4. mitreden, welche Regeln ihr in der Pause befolgen müsst?	jüngere	11,3	22,9	27,2	38,6	100 N=647
	ältere	10,0	26,7	29,4	33,8	100 N=618

Tabelle 3. Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten der SuS in der Klasse (Angaben in Prozent). Adaptiert nach (ebd.).

Was trifft auf deinen Klassenlehrer bzw. deine Klassenlehrerin zu?	Kohorte	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	Gesamt
5. Unser Klassenlehrer ist bereit, mit uns zu diskutieren, wenn uns etwas nicht gefällt	jüngere	9,6	22,4	44,3	23,6	100 N=643
	ältere	3,3	17,3	41,5	37,9	100 N=614
6. Unser Klassenlehrer fragt häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll	jüngere	12,4	27,7	40,1	19,8	100 N=643
	ältere	2,8	17,7	45,3	34,3	100 N=616

Tabelle 4. Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten der SuS in der Klasse (Angaben in Prozent). Adaptiert nach Weber et al. (2010, S. 333).

Die sechs Partizipationsitems die in Tabelle 3 und Tabelle 4 abgefragt wurden, bilden ein Kontinuum, wenn es darum geht, die wahrgenommen Partizipation in der Klasse einzuschätzen. Zudem werden in den Tabellen die subjektiven Einschätzungen der SuS der Grundschule (jüngere Kohorte) mit denen der SuS der Sekundarstufe I (ältere Kohorte) in Beziehung gesetzt. Die institutionalisierten Formen der Beteiligung (Abbildung 4) wie zum Beispiel Klassensprecher oder SV wurden dabei nicht untersucht.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die SuS der Sekundarstufe I ihre Partizipationsmöglichkeiten höher einschätzen, als die SuS der Grundschule und das bei allen sechs Items. Das Ausmaß der Abweichung ist dabei abhängig von der jeweiligen Frage. Die mit Abstand größten Abweichungen von ca. 20 Prozent sind im Bereich der Klassenzimmergestaltung (Item 3) zu verzeichnen und wenn es darum geht, ob der Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin die Meinung der SuS einholt (Item 6). Dicht gefolgt von der Aushandlungsbereitschaft (Item 5) mit einer Differenz von ca. 12 Prozent.

Generell sehen die SuS im Bereich der Schulklasse ihre größten Beteiligungsmöglichkeiten bei der Gestaltung des Klassenzimmers (Item 3). Rund 73 Prozent der SuS der Sekundarstufe I geben an, dass sie bei diesem Thema *fast immer* bis *häufig* mitbestimmen können. Dicht gefolgt, wenn es um die Angelegenheit geht, eigene Themen zu besprechen (Item 2). Hier geben rund 69 Prozent der SuS der Sekundarstufe I an, dass sie *fast immer* bis *häufig* mitbestimmen können.

Auffallend ist, je mehr es darum geht, inhaltlichen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nehmen zu können, desto geringer schätzen die SuS ihre Partizipationsmöglichkeiten ein. Nur noch rund 17 Prozent der SuS der Sekundarstufe I beantworten die Frage nach ihren Beteiligungschancen bei der Unterrichtsgestaltung (Item I) mit *fast immer* bis *häufig*.

Die Aushandlungsbereitschaft ihres Klassenlehrers, wenn es darum geht Angelegenheiten zu besprechen, welche ihnen nicht gefallen, schätzen die SuS der Sekundarstufe I mit ca. 80 Prozent eher hoch ein. Ebenfalls ca. 80 Prozent der SuS der Sekundarstufe I geben an, dass der Klassenlehrer häufig ihre Meinung einholt, wenn es darum geht, Aktivitäten zu besprechen.

Es lässt sich festhalten, dass die partizipatorische Bereitschaft der Lehrperson mit circa 80 Prozent relativ hoch eingeschätzt wird. Besorgniserregend ist jedoch, dass rund 83 Prozent der SuS der Sekundarstufe I angeben, bei der Unterrichtsgestaltung *selten bis nie* partizipieren zu können (vgl. Weber et al. 2010, S. 332f.).

Erwartungsgemäß könnte davon ausgegangen werden, dass mit einer hohen partizipatorischen Bereitschaft der Lehrperson auch ein hoher Grad der Beteiligungsmöglichkeiten der SuS bei der Gestaltung des Unterrichts einhergeht. Da aber zum einen die Items fünf und sechs zur partizipatorischen Bereitschaft der Lehrperson sehr vage formuliert sind und einen großen Interpretationsspielraum lassen, könnte angenommen werden, dass sich die Aushandlungsbereitschaft und das Meinungen einholen der Lehrperson eher auf Rahmenbedingungen des Unterrichts beziehen, als auf die konkrete Gestaltung des Unterrichts oder zum Beispiel Aspekte wie die Leistungswertung, die hier nicht explizit abgefragt werden. Dies könnte auch erklären, warum rund 73 Prozent die SuS der Sekundarstufe I angeben, bei der Gestaltung des Klassenzimmers beteiligt zu werden -dies ist eher eine Rahmenbedingung- und nur noch 37 Prozent die Pausengestaltung mitgestalten können und schließlich nur noch rund 17 Prozent bei Unterrichtsgestaltung.

Bei der Analyse der Daten lässt sich mit Sicherheit behaupten, dass die SuS Möglichkeiten der Partizipation in der Schule wahrnehmen, die Intensität ist dabei allerdings ausbaufähig.

3.3 Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung

Der Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung²⁴ beklagt, dass in deutschen Schulen in Punkto Mitbestimmung (49 Prozent) und eigene Meinungsäußerung (44 Prozent) Kinder ihre Rechte *manchmal* oder *oft verletzt* sehen. Dabei berichten sie von einer mangelnden Wertschätzung, Ungleichbehandlung, despektierlichen Bemerkungen, angebrüllt oder blamiert zu werden und sogar vereinzelt sexuell anzüglichen Bemerkungen ausgesetzt zu sein (vgl. AGJ 2010, S. 35). In diesem Beitrag üben die SuS ganz klar Kritik an bestehenden Verhältnissen und das Thema Mitbestimmung über Unterrichtsgestaltung,-zeit, und -inhalte wird als so gut wie nicht existent und auch als nicht möglich beschrieben (vgl. AGJ 2010, S. 33ff.).

3.4 Zusammenfassend

Ziel dieses Abschnittes war es herauszufinden, in welchem Umfang die SuS schulische Partizipation erleben und welcher Trend sich abzeichnet zwischen dem Anspruch an schulische Partizipation und der Wirklichkeit, wie sie sich aus den ausgewählten Studien abzeichnet.

Die Bertelsmann Studie konnte belegen, dass die Partizipation in der Schule verglichen mit der Partizipation in der Familie, gering ausgeprägt ist. Im Bereich der Familie zeichnete sich eine relativ hohe Beteiligungsintensität ab, denn rund 75 Prozent der Kinder und Jugendlichen gaben an, *viel bis sehr viel mitbestimmen* zu können. Im Bereich der Schule sinkt diese Einschätzung auf nur noch rund 15 Prozent.

Bei der wahrgenommenen Partizipation im Unterricht wurde die Beteiligungsintensität ebenfalls sehr gering eingeschätzt.

In der Reanalyse des DJI-Kinderpanels von Weber et al. (2010) schätzen die SuS der Sekundarstufe I ihre Partizipationsmöglichkeiten anhand folgender sechs Items ein: Inhaltliche Gestaltung der Schulstunde, die Möglichkeit eigene Themen zu besprechen, die Gestaltung des Klassenzimmers, Aufstellung der Pausenregeln sowie zwei Items zur partizipatorischen Bereitschaft der Lehrperson. Auffallend ist, dass die SuS die geringste Beteiligungsintensität im Bereich der Unterrichtsgestaltung sehen (rund 17 Prozent). Anders formuliert bedeutet dies, dass rund

²⁴ Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe übernahm die Herausgeberschaft des Ersten Kinder- und Jugendreports zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland.

63 Prozent der SuS den Unterricht zumeist so hinnehmen müssen, wie er ist (Kategorie: selten beteiligt) und die anderen rund 21 Prozent den Unterricht als unbeeinflussbar (Kategorie: nie beteiligt) wahrnehmen.

Dieser Trend zeichnet sich auch in der Untersuchung von Fatke & Schneider (2007) ab, welche auf der Datengrundlage der Bertelsmann Studie zur Jugendpartizipation beruht. Hier geht es ebenfalls darum, wie die SuS die unterrichtlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten einschätzen. In dieser Untersuchung wurden neun unterrichtsnahe Partizipationsitems abgefragt: Sitzordnung im Klassenzimmer, Ausgestaltung des Klassenzimmers, Auswahl von Klassenfahrtzielen, Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten, Festlegung von Regeln für den Unterricht, Auswahl der Unterrichtsthemen, Leistungsbewertung/ Notengebung sowie die Festlegung der Hausaufgaben.

Wenn diese neun Items zunächst als Kontinuum betrachtet werden, errechnet sich ein Mittelwert aus den neun unterrichtlichen Themenfeldern von rund 25. Das bedeutet, dass die Beteiligungsintensität für den Unterricht nur auf 25 Prozent geschätzt wird.

Noch interessanter zeigt sich das Ergebnis, wenn eine Art Binnendifferenzierung der unterrichtlichen Partizipation vorgenommen wird. Dabei fällt auf, dass je mehr die Beteiligung von der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts entfernt ist, desto höher werden die Beteiligungsmöglichkeiten eingeschätzt. Wenn es zum Beispiel um die Auswahl der Unterrichtsthemen geht, die Festlegung der Hausaufgaben oder die Leistungsbewertung, dann erleben die SuS die Beteiligungsintensität als am geringsten ausgeprägt. Dies ließe sich dadurch erklären, dass diese Themen am ehesten die Autorität der Lehrperson und ihr pädagogisches Selbstverständnis tangieren. Bei Themen, welche sich eher als Rahmenbedingungen charakterisieren lassen wie zum Beispiel die Sitzordnung im Klassenzimmer, die Gestaltung der Pausenregeln oder die Auswahl von Klassenfahrtszielen, in diesen Bereichen wird die empfundene Partizipation dann wieder bedeutend höher eingeschätzt.

Diesen Trend, dass die SuS sich »im Kernbereich des Unterrichts« (Auswahl der Themen, Leistungsbewertung etc.) am wenigsten als Mitgestalter sehen, bestätigen die Ergebnisse aus dem DJI-Kinderpanel (Abschnitt 3.2) sowie die Ergebnisse der Bertelsmann Stiftung (Abschnitt 3.1). Im Hinblick auf den stark formalisierten Kontext der Bildungseinrichtung Schule (Abschnitt 2.5.2) bildet eigentlich der Unterricht den unmittelbaren Bereich, um

Partizipationserfahrungen zu sammeln. Zum einen, weil die SuS an diesem ›geschützten Ort‹ die meiste Zeit verbringen und zum anderen, weil Aspekte wie die Unterrichtsgestaltung oder die Notengebung wichtige Angelegenheiten sind, welche sie unmittelbar berühren. Doch die Ergebnisse zeigen, dass der Unterricht eben auch der Ort sein kann, an dem das Recht auf Partizipation nahezu verwehrt wird.

Auch im Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung (Abschnitt 3.3) zeichnet sich dieser Trend ab. In Punkto Mitbestimmung sehen 49 Prozent der SuS ihre Rechte *manchmal* oder *oft verletzt*. Sie beschreiben die Mitbestimmung bei der Unterrichtsgestaltung als nahezu nicht existent oder unmöglich.

Besonders aufschlussreich an dieser Stelle ist nochmal der Blick in die quantitativen Untersuchung²⁵ von Schmidt (2001, S. 24ff.), der herausfand, dass circa zwei Drittel der SuS die Beteiligungsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts als positiv bewerten. Wenn es allerdings um den Unterricht geht, sind die Mehrheit der SuS der Meinung, an wichtigen Belangen nicht mitgestalten zu können. Zu diesem Ergebnis kommen auch Grundmann und Kramer (2001, S. 61f.) in ihrer Untersuchung und merken an, dass sich die außerunterrichtlichen Beteiligungsmöglichkeiten zumeist auf Zusatzangebote, wie zum Beispiel Projekttag, -wochen beschränken würden.

Nach diesem Befund schließt sich die Frage an, warum die SuS im ›Kernbereich von Schule‹, wie so viele Autoren den Unterricht bezeichnen, so geringe Partizipationschancen sehen. Begründen ließe sich dies durch die starke Normierung des Unterrichts, sei es durch enge Lehrplanvorgaben im Hinblick auf das Zentralabitur, durch ein begrenztes Zeitbudget, den Notendruck oder frontale Unterrichtsmethoden (Abschnitt 2.5.2) (vgl. Grundmann & Kramer 2001, S. 61f.; Schmidt 2001, S. 24ff.). Doch dieses Begründungsmuster ist trivial, denn die empirische Bildungsforschung hat herausgestellt, wie wichtig die Beteiligung der SuS an ihren eigenen Angelegenheiten für erfolgreiche Lernprozesse ist (Abschnitt 2.5.2) und basierend auf diesen Erkenntnissen ist davon auszugehen, dass zunehmend Beteiligungsspielräume für SuS geschaffen werden.

²⁵ Schmidt (2001) wertete angelehnt an das Projekt »Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt - Empirische Bestandsaufnahme und Perspektiven für die Politische Bildung« in einer quantitativen Teilstudie die schulischen Partizipationschancen aus der Sicht der SuS aus. Dabei handelt es sich um SuS einer Sekundarschule und eines Gymnasiums. Die Partizipationsformen in Schule und Unterricht betrachtete er auf den Ebenen: Partizipation an der Gestaltung des Schullebens (I), die Effektivität und Bedeutung der Schülergremienarbeit (II), die Partizipation im Unterricht (III), das Mitspracherecht bei der Notengebung und die Partizipation bei der Erstellung und Änderung der Hausordnung (IV).

Eine mögliche Erklärung für dieses ambivalente Bild könnte Schmidt (2001, S. 28) mit seinem Verdacht liefern, dass ein gewisser Teil der SuS ganz bewusst auf potenzielle Partizipationsmöglichkeiten verzichtet. Dabei würden die SuS sich auf die Gestaltungspflicht der Lehrenden verlassen und dies auch einfordern, um schließlich prüfungsrelevante Lernziele erreichen zu können.²⁶

An dieser Stelle können die Einflussgrößen, welche Art und Umfang der schulischen Partizipation variieren lassen, nicht tiefgründiger ausgeführt werden, doch ein Aspekt sollte dabei noch erwähnt werden. Weber et al. (2010, S. 339ff.) konnten in weiteren Analysen auf Basis der Daten des DJI-Kinderpanels statistisch belegen, dass Art und Umfang schulischer Partizipation von der Persönlichkeit der SuS (Selbstbild, soziale und kognitive Aufgeschlossenheit etc.) abhängt. Sie stellen die These auf, dass auch die Persönlichkeit der Lehrperson dabei eine entscheidende Rolle spielt, können dies aber nicht belegen, da im Kinderpanel diesbezüglich keine Daten erhoben wurden. Generell in der Partizipationsforschung bleibt das Verhältnis von Lehrerpersönlichkeit auf Art und Umfang der Partizipationsintensität bei SuS ein weitgehend unerforschtes Gebiet. Daher kann diese Einflussgröße nur vermutet werden und wäre mit Sicherheit ein interessanter Aspekt für weiterführende Studien. Auch Quellenberg (2011, S. 145) spricht den Persönlichkeitsmerkmalen bei der Förderung von Partizipationsprozessen eine bedeutende Rolle zu.

Kurz gefasst: Der bisherige Stand der Partizipation in der Schule ist nicht zufriedenstellend und das Potential bei weitem nicht ausgeschöpft. Tendenziell haben Kinder und Jugendliche in formalen Bildungseinrichtungen nicht ausreichende Partizipationsmöglichkeiten und dies wurde anhand von einschlägigen Studien belegt. Im Hinblick auf die verschiedenen Lebensbereiche der Partizipation zeigt sich, dass diese im Bereich der Familie am stärksten ausgeprägt ist und im Bereich der Schule eher gering ausgeprägt ist (vgl. Grundmann & Kramer 2001, S. 59ff.; BJK 2009, S. 13).

Bei einer Binnendifferenzierung von Schule ist die Partizipation auf der Ebene des Unterrichts am geringsten ausgeprägt. Die Partizipation in der Schule nimmt also umso mehr ab, desto mehr es sich auf die Ebene des Unterrichts bezieht (vgl. Schmidt 2001, S. 29; Biebricher 2011; Koopmann

²⁶ Zu dieser These kommen auch Meyer und Schmidt (2000) in folgendem Sammelwerk: Meyer, M. A., & Schmidt, R. (Hrsg.) (2000). Reihe Schule und Gesellschaft. Bd. 22: Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Opladen: Leske + Budrich.

2007). Zudem merken Fatke & Schneider (2007, S. 83) noch an, dass der Grad der Beteiligung proportional abnimmt, mit dem Grad mit dem die Themen der Erwachsenen berührt werden.

4. Qualitätsbedingungen, -standards, -kriterien

Im empirischen Teil dieser Arbeit (Abschnitt 3) konnte aufgezeigt werden, dass die Umsetzung des Rechtes auf Partizipation an deutschen Schulen noch nicht zufriedenstellend ist. Es lässt sich festhalten, dass eine Partizipation, die alle Bereiche von Schule durchzieht noch längst keine Selbstverständlichkeit ist.

Zielsetzung dieses Abschnittes ist es, Qualitätsbedingungen (auch: -standards, -kriterien) für eine erfolgreiche Umsetzung von Partizipation auszumachen. In der einschlägigen Literatur wurden diese Versuche einer Standardisierung mit folgenden Begriffen betitelt: Gelegenheitsstrukturen, Mindeststandards, Grundbedingungen, Erfolgsfaktoren, Qualitätsprüfsteine, -bedingungen oder auch -kriterien. Obwohl so viele unterschiedliche Begriffe gefunden werden konnten, so handelt es sich doch semantisch gesehen um eines, die Qualität.

Bei dem Versuch, Qualitätsbedingungen aufzustellen, geht es folglich um zwei wichtige Aspekte. Zum einen geht es um das Kriterium der Qualität anhand dessen gemessen werden soll, ob etwas »gut« oder »schlecht« ist. Dafür muss im Vorfeld erst einmal geklärt werden, was unter Qualität zu verstehen ist. Zum anderen geht es darum, Standards oder Grundaspekte eines möglichen Partizipationskonzeptes auszumachen, anhand derer der erhobene Qualitätsanspruch ausgerichtet werden kann. Die Standards sollen bei der Umsetzung von Partizipation für alle Beteiligten eine Orientierung darstellen, anhand derer das eigene Handeln (Methode, Arbeitsweise etc.) reflektiert und gegebenenfalls auch neu ausgerichtet werden kann. Deshalb werden diese Standards auch möglichst allgemein gehalten, denn die Umsetzung erfolgt in einem Prozess der Selbständigkeit. Dies ist ein zentrales Moment des zugrundeliegenden Partizipationsverständnisses (Abschnitt 2.3) denn über die Formen der Beteiligung, deren Intensität und deren Verbindlichkeit entscheiden alle Beteiligten selbstbestimmt. Es liegt bei ihnen, eigene Interessenlagen eigenverantwortlich auszuhandeln, zu konkretisieren, umzusetzen und zu evaluieren.

Kurz gefasst: Das Aufstellen eines Partizipationskonzeptes und deren Umsetzung ist immer eine Gemeinschaftsaufgabe die auf einem Aushandlungsprozess aller Beteiligten basiert. Aus diesem Grund wäre es falscher Ehrgeiz und nicht zielführend, im Alleingang am Schreibtisch ein Konzept aufzustellen und

deshalb ist es auch so wichtig, dass die formulierten Standards allgemein gehalten werden. Es liegt an den Beteiligten, sie zum Leben zu erwecken und mit Inhalt zu füllen.

Bevor (Qualitäts-)Standards der Partizipation aufgestellt werden können, ist es jedoch wichtig, vorher nochmal einen Schritt zurückzugehen und den Qualitätsbegriff genauer zu definieren. Was genau unter Qualität zu verstehen ist, also ob etwas als »gut« oder »schlecht« bezeichnet wird, das hängt immer von der Perspektive derer ab, die den Qualitätsanspruch erheben.

Für eine exaktere Begriffsbestimmung differenziert Rudolph Bauer (1996, S. 27ff.) in einen *instrumentellen*- und einen *normativen Qualitätsbegriff*. Der *instrumentelle Qualitätsbegriff* basiert auf deskriptiv-analytischen Kriterien und hat seinen Ursprung im technischen Produktionsbereich. Vorrangig geht es dabei um die Bewertung eines Produktes hinsichtlich seiner Funktionalität, Sicherheit und Zuverlässigkeit.

Der objektive Qualitätsbegriff wertet und vergleicht. Er zeigt einerseits allgemein die generelle *Güteschaffenheit* an. Er erstreckt sich ebenso auf Qualität wie auf ihr Gegenteil, die Nicht-Qualität. Andererseits bezeichnet er im besonderen Verständnis den jeweiligen qualitativen *Gütegrad*. (Bauer 1996, S. 29).

Der Gegenspieler dazu ist der *normative Qualitätsbegriff*. Dieser lässt sich nochmals in eine eher paternalistische Begründungslinie (Abschnitt 2.2) und eine *emanzipatorische* Begründungslinie ausdifferenzieren. Die »*normativen Qualitätsdefinitionen [...] betonen die Notwendigkeit der partizipativen bzw. das Recht der autonomen Entfaltung von subjektiven und kollektiven menschlichen Potentialen.*« (ebd., S. 33). Der soeben zitierte emanzipatorische Qualitätsanspruch ist unterlegt von subjektiven Wertungen (Menschenbild, pädagogisches Grundverständnis), anhand derer sich schließlich das tägliche pädagogische Handeln ausrichtet.

Dieser normative Qualitätsbegriff ist an subjektiven- und wertbezogenen Kriterien ausgerichtet und das dynamische Moment besagt, dass dieser Begriff nicht linear ist, sondern stetig an Einflussfaktoren (Leitbilder, Zielsetzungen, gesellschaftspolitische Variablen) ausgerichtet und gegebenenfalls angepasst werden muss. Vor dem Hintergrund dieses normativen Qualitätsbegriffes versteht sich pädagogisches Handeln als dialogischer Austausch, um Aspekte wie Autonomie, Kompetenz und Solidarität zu fördern (vgl. Gerspach 2006, S. 121).

Das Verständnis dieses Qualitätsbegriffes bildet in dieser Ausarbeitung die Grundlage für die Ausrichtung von Qualitätsstandards.

4.1 Das Raster der Qualitätsbedingungen

In einem nächsten Schritt wird der Versuch unternommen, in einem Raster zentrale Qualitätsbedingungen aufzuzeigen. Dabei soll es sich um eine Bündelung und analytische Zusammenfassung zentraler Aspekte handeln, die schließlich die Rahmenbedingungen für ein mögliches Partizipationskonzept bilden könnten. Hingewiesen sei auf die heuristische Form dieses Rasters, was bedeutet, dass es sich dabei um mögliche Qualitätsbedingungen in systematisierter Form handelt. Das Raster erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und es liegt keine Priorisierung vor. Bei der Entwicklung des Rasters wurden die Qualitätsstandards auf drei verschiedenen Ebenen (Struktur, Prozess und Interaktionsform) eingegliedert. Die benannten Qualitätsstandards (horizontale Achse) und deren Kategorisierung auf die drei Ebenen (vertikale Achse) stehen dabei in vielfältigen Verflechtungen zueinander. Im (Fließ-)Text wird auf diese Verflechtungen in Klammern hingewiesen.

Die Einteilung der Qualitätsstandards erfolgt auf den Ebenen Prozess, Struktur und Interaktionsform. Nachfolgend wird kurz erläutert, was mit dieser Strukturierung bezweckt wird:

Auf der *strukturellen Ebene* geht es um Strukturbedingungen, welche einen Zugang zu Partizipationsmöglichkeiten schaffen. Unabhängig von der Interaktionsform der Betroffenen geht es darum, welche Rechte den SuS zugesprochen werden. Die Partizipationsleiter (Abschnitt 2.3.1) zeigt, wie groß dabei die Variationsbreite sein kann. Im Weiteren geht es darum, wie diese Rechte verbindlich verankert werden, so dass die SuS einen Zugang dazu finden, ohne auf die »Gnade« oder das »Gutdünken« der Erwachsenen angewiesen zu sein.

Auf der *prozessualen Ebene* soll es um die Charakteristika des Konstruktes Partizipation gehen. Partizipation ist dabei als ganzheitlicher Prozess zu verstehen, der im Idealfall alle Phasen eines Veränderungsprozesses durchzieht. Angefangen bei der Idee, über den gemeinsamen Austausch darüber, sowie das anschließende Planen und Gestalten. Partizipation muss geübt werden, denn die Kompetenzen (u.a. Abschnitt 2.5.2) sind nicht angeboren, sondern müssen entwickelt werden. Dabei ist Partizipation eine Gemeinschaftsaufgabe, die einem ständigen Lernprozess aller Beteiligten unterliegt. Die Prozessqualität von Partizipation fordert, dass partizipatorisches Handeln in der Schule gezielt ausprobiert und geübt werden kann. Es geht um die Standards, die diesen Partizipationsprozess unterstützen.

Mit der *Ebene der Interaktionsform* wird versucht, die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen abzudecken. Dabei geht es darum, wie gut es den Beteiligten in einem Partizipationsprozess gelingt untereinander Interessen auszuhandeln und einen Dialog zu führen. Es geht u.a. um Aspekte der Angemessenheit der sozialen-, aber auch sprachlichen Interaktion bei der Haltung und alltäglichen Interaktion (vgl. Wedekind & Schmitz o.J., S. 15f.; Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 81f.).

S T A N D A R D S			
K R I T E R I U M	Struktur	Strukturelle Verankerung	Verantwortlichkeiten
			Konzeptualisierung
		Zugänglichkeit	Transparenz
			Ressourcen
		Evaluation und Reflexion	Angebotscharakter
			Verbindlichkeit
	Prozess	Freiwilligkeit	Angemessenheit
			Zielgerichtetheit
		Ernstcharakter	Ergebnisoffenheit
			Recht auf Verzicht
	Interaktionsform	Haltung der Lehrpersonen	Anerkennung und Achtung
			Haltung der SuS
Methoden		Dialog/ Austausch	
		Mut und Geduld	

Abbildung 8. Raster der Qualitätsbedingungen. Eigene Darstellung (vgl. Knauer & Sturzhecker 2005, S. 77ff.; Frädriich & Jerger-Bachmann 1995, S. 99f.; Marty 2011, S. 15f.; Althof 2007, S. 82f.; Turek 2012, S. 7f.; Biebricher 2011, S. 228ff.; Bendig 2008, S. 18ff.; Wedekind & Schmitz o.J., S. 11ff.; Hartnuß & Maykus 2006, S. 14f.).

Im Folgenden werden die einzelnen Qualitätsstandards Ebene für Ebene erläutert.

4.1.1 Die strukturelle Ebene

Strukturelle Verankerung

Im Verständnis dieser Arbeit hat Partizipation einen Wert an sich (Abschnitt 2) und sollte deshalb unabhängig von der »Gnade« oder den »Befindlichkeiten« der Erwachsenen sein, ob diese Partizipation zulassen, oder nicht (→INTERAKTIONSFORM). Nur wenn die Partizipationsstrukturen fix (institutionell) verankert sind, können die SuS diese auch einfordern und die Erwachsenen wiederum haben die Pflicht, sich darauf einzulassen und die formulierten Rechte zu gewähren (→ZUGÄNGLICHKEIT, →VERBINDLICHKEIT).

Doch trotz einer vielfältigen strukturellen Verankerung von Partizipationsrechten kann es sein, dass die SuS diesen Zugang ungenutzt lassen. Meyer (2001, S. 52) fanden in ihren Untersuchungen heraus, dass die SuS der gymnasialen Oberstufe sogenannte »Schul-Profis« seien und eigentlich wüssten, wie sie zum Beispiel den Unterricht mitgestalten könnten, doch sie blieben bewusst passiv. Die SuS würden also durchschauen, was methodisch-didaktisch abläuft und dementsprechend warten, bis die Lehrperson aktiv wird. Der Verzicht auf Partizipationsmöglichkeiten ist ihr gutes Recht (→FREIWILLIGKEIT), doch für die Autoren liegt der Verdacht nahe, dass SuS die sogenannte »Gestaltungspflicht der Lehrenden« (Schmidt 2001, S. 28) einfordern, um letztendlich prüfungsrelevante Lernziele zu erreichen.

Dieses Phänomen ist aber nicht das *Recht auf Verzicht*, was in diesem Raster als Gegenspieler zur Freiwilligkeit gemeint ist, sondern dies ist vielmehr ein strukturelles Problem was aus dem formalisierten Kontext des Bildungssystems hervorgeht. Nach dieser These würden die SuS ihr Verhalten an die strukturellen Bedingungen des Bildungssystems anpassen, um ihre Ziele zu erreichen. Einen großen Anteil an diesem Dilemma haben sicherlich die festgefahrenen Strukturmuster innerhalb derer sich alle Beteiligten bewegen (Abschnitt 2.5.2) (→RESSOURCEN).

Ressourcen

Althof (2007, S. 82) weist darauf hin, dass bei der strukturellen Verankerung auch die Regelung über die zur Verfügung stehenden Ressourcen wichtig sei. Dabei ginge es um personelle Ressourcen zum Beispiel für pädagogisches Begleitpersonal bei Partizipationsprozessen, Unterstützerinnen oder Expertenteams in Form von Schüler-, oder Lehrergruppen. Aber auch die Ressource

Zeit spiele eine wichtige Rolle. Gerade vor dem Hintergrund der starken Formalisierung der Bildungseinrichtung Schule (Abschnitt 2.5.2) und den strukturellen Zwängen bei der Gestaltung des Tagesablaufes und der Vergabe von Zertifikaten, kann die Ressource Zeit zu einer Mangelware werden.

Konzeptualisierung und Transparenz

Es ist wichtig, dass die Rechte der Beteiligung klar ausdifferenziert werden und für alle Beteiligten transparent gemacht werden. Dies ist elementar, damit die SuS über ihre Rechte Bescheid wissen und die Erwachsenen um ihre Pflicht, diese auch zu gewähren. Im Rahmen der Konzeptualisierung geht es darum, die Variationsbreite von Formen und Ebenen der Partizipation im Vorfeld zu definieren (→VERBINDLICHKEIT). In Abschnitt (2.3 Definition) wurde erläutert, dass Partizipation nicht bedeutet, die gänzliche Entscheidungsgewalt über alle die SuS betreffenden Bereiche in deren Hände zu legen. Sondern dass es vielmehr darum geht, sich seiner eigenen Interessen bewusst zu werden, diese zu vertreten und auszuhandeln und dabei auch Kompromissbereit zu sein, da Partizipation eine gemeinschaftliche Aufgabe ist. Es geht auch darum, Verantwortung für seine eigenen Angelegenheiten zu übernehmen, aber dies in angepasster Form und Methodik. Dies würde Wygotski als »Zone der nächsten Entwicklung« (ZNE) bezeichnen, aber eben nicht der »über-nächsten«, weil dies eine Überforderung darstellen könnte (Abschnitt 2.5.2). Bei der Konzeptualisierung sollten die Lehrpersonen sich austauschen, welche Rechte sie den SuS zusprechen möchten und wo die Grenzen sind. Es geht um die Frage, bei welchem Zeitpunkt einer Entscheidung die SuS einbezogen werden sollen und auch die Bereiche sollten ausdifferenziert werden (z.B. Gestaltung der Projektwochen, Gestaltung des Unterrichtes oder sogar der Leistungsbewertung) (vgl. Althof 2007, S. 82; Wedekind & Schmitz o.J., S. 15f.; Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 81f.).

Im Idealfall stecken auch die SuS den Rahmen ab, innerhalb dessen sie sich Partizipationsmöglichkeiten wünschen, damit anschließend in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess zwischen den Erwachsenen-, und Schülerinteressen ein Kompromiss gefunden werden kann, der schließlich zu einem verbindlichen Konzept formuliert wird (→ZUGÄNGLICHKEIT; →VERBINDLICHKEIT; →TRANSPARENZ).

Angebotscharakter

Über die Zugänge zu Partizipationsmöglichkeiten muss informiert werden, sie haben einen Angebotscharakter. Dabei liegt es auch an den Erwachsenen, die SuS zu neuen Strukturmustern zu ermutigen und zu motivieren (→INTERAKTIONSFORM).

Verantwortlichkeiten

Die Verantwortlichkeiten müssen im Rahmen von Beteiligungsprozessen klar definiert sein, so dass die Beteiligten nicht Gefahr laufen, in festgefahrene oder traditionelle Strukturmuster zurückzufallen (Abschnitt 2.5.2). Beim Klassenrat zum Beispiel könnten die SuS die Leitung übernehmen und die Lehrperson würde zum gleichberechtigten Teilnehmer des Gremiums werden. Die Rollenaufteilung könnte so gestaltet sein, dass zum Beispiel zwei SuS die Gesprächsleitung übernehmen, damit ein Schüler mit der Aufgabe nicht überfordert wird. Ein anderer Schüler könnte der Protokoll-Verleser sein, ein anderer der Regelwächter und ein weiterer der Zeitwächter (vgl. Friedrichs 2014, S. 14ff.). Dies ist ein Beispiel dafür, dass die Verantwortlichkeiten klar definiert sind.

Verbindlichkeit

Im Rahmen der strukturellen Verankerung von Partizipation ist es wichtig, dass Zugänge zu partizipativem Handeln, die zum Beispiel bei der Konzeptualisierung gelegt wurden, ihre Gültigkeit für eine festgesteckte Zeitspanne behalten. Denn verbindliche Strukturen geben sowohl den Erwachsenen, als auch den SuS Sicherheit (→ERNSTCHARAKTER).

Evaluation und Reflexion

Die stetige Evaluation und Reflexion mit dem Partizipationsprozess ist eine wichtige Angelegenheit bei der Etablierung einer Partizipationskultur. Partizipation ist ein dynamisches Konstrukt und auch wenn ausdefinierte Standards strukturell verankert wurden, so gilt es, über diese zu evaluieren und an neue Bedingungen anzupassen.

Zugänglichkeit

Die institutionalisierten Beteiligungsformen wie zum Beispiel der Klassensprecher oder die SV (Abschnitt 2.3.2) sind in unterschiedlicher Ausprägung an allen Schulen zu finden und können einen ersten Einstieg zu der Initiierung von Partizipationsprozessen bilden. Diese institutionalisierten Formen beteiligen die SuS an Angelegenheiten der schulischen Lebenswelt und fordern eine Machtabgabe der Erwachsenen. In welchem Umfang dies geschieht und welche Intensität die Beteiligung bei diesen institutionellen Formen erreicht, sei erstmal dahingestellt. In jedem Fall schaffen sie einen Zugang (→INTERAKTIONSFORM: Ohne die entsprechende Haltung der Erwachsenen drohen diese institutionalisierten Formen als Schein-, oder Alibipartizipation zu verbleiben).

Auch das Verhältnis zwischen Beteiligungsform und Interaktionsform ist ein wichtiges Kriterium. So sollen fest etablierte institutionalisierte Beteiligungsformen signalisieren, dass die SuS sich beteiligen sollen und das auf Beteiligung Wert gelegt wird. Dies kann aber nicht funktionieren, wenn die Interaktionsform (z.B. Haltung der Erwachsenen) signalisiert, dass die Ergebnisse eigentlich schon beschlossen sind und es keine ernsthaften Entscheidungen zu treffen gibt. Dies wäre dann ›Scheinpartizipation‹ (→ ERNSTCHARAKTER) (vgl. Hansen et al. 2011, S. 54ff.). Damit die institutionalisierten Beteiligungsformen eine »Wertigkeit« für die SuS bekommen, wäre es sinnvoll, dass jeder Jahrgang separat seine Entscheidungsbefugnisse neu definieren und aushandeln muss. Die Aspekte die für einen Jahrgang wichtig sind, müssen doch nicht automatisch für den nächsten Jahrgang wichtig sein. Genauso wie die Demokratie (Abschnitt 2.5.1) muss auch die Partizipation gelebt und angepasst werden. Den Zugang zu Partizipationsrechten im Bildungssystem müssen die Erwachsenen gewähren, doch dann müssen Beteiligungsrechte erkämpft und ausgehandelt werden. Sie unterliegen ständigen Veränderungsprozessen und sind kein Selbstläufer.

4.1.2 Die prozessuale Ebene*Freiwilligkeit*

Gerade bei dem Aspekt der Freiwilligkeit bietet es sich an, nochmal ins Gedächtnis zu rufen, dass die Verwirklichung des Rechtes auf Partizipation und darauf aufbauend auch die Qualitätsbedingungen nur in der Rahmung des formalisierten Bildungssystems gedacht werden können. Die derzeitige Ver-

fasstheit des deutschen Bildungssystems bildet also die Ausgangslage und zugleich auch die Grenze für das Recht auf Partizipation (Abschnitt 2.5.2). Die Schulpflicht zum Beispiel verbleibt, das hat nichts mit Freiwilligkeit zu tun. Doch auch unter diesen Umständen ist das Kriterium der Freiwilligkeit ein sehr wichtiges, denn engagierte Selbst- oder Mitbestimmung kann nicht erzwungen werden. Es ist immer ein freiwilliger Akt, der persönliche Initiative fordert und an eigene Interessenschwerpunkte anknüpft (vgl. Bendig 2008, S. 18). Es ist davon auszugehen, dass aus einer Pflichtbeteiligung kein echtes Engagement resultieren kann, sondern eher eine Beteiligung, welche im unteren Bereich der Partizipationsleiter (Abschnitt 2.3.1) zu verorten ist.

Da eine Pflichtbeteiligung im Verständnis dieser Arbeit eher zu den Fehlformen der Beteiligung (Abschnitt 2.3.1) gezählt wird, kann »wahre« oder »richtige« Beteiligung (dies wäre die Dimension II der Partizipationsleiter) immer nur ein freiwilliger Akt sein.

Recht auf Verzicht

Doch diese Zwanglosigkeit beinhaltet auch das Recht auf Verzicht der Beteiligung. Die SuS müssen aus eigenem Antrieb heraus sich beteiligen wollen und dabei herausfinden, welche Themen oder Angelegenheiten für ihre Lebenswelt am bedeutsamsten sind. Denn bekanntermaßen macht jeder Mensch die Dinge mit der meisten Hingabe, welche für ihn eine persönliche Bedeutung haben. Durch Zwang kann dies nicht geschehen und deshalb haben die SuS das Recht in solchen Fällen von einer Beteiligung abzusehen (vgl. Knauer und Sturzenhecker 2005, S. 85).

Ernstcharakter

Wenn also die SuS den Ernstcharakter bei der Beteiligung nicht erkennen, könnte dies sie dazu bewegen, von ihrem *Recht auf Verzicht* Gebrauch zu machen. Beim Ernstcharakter geht es zum einen darum, dass die Themen an die Lebenswelt der SuS anknüpfen müssen. Das bedeutet, dass Beteiligung nicht von Erwachsenen auferlegt werden darf und auch, dass es nicht darum geht, Erwachsenenformen der Beteiligung eins zu eins zu übernehmen. Der Aspekt der Altersorientierung muss immer gewahrt werden.

Zum anderen geht es beim Ernstcharakter auch darum, dass die Ergebnisse, welche aus den Bemühungen resultieren, verbindlich umgesetzt werden und ihre Anwendung finden. Ansonsten würde die Schülerbeteiligung zum Bereich

der Fehlformen der Partizipationsleiter zählen und wäre eher eine »Spielweise« ohne Konsequenzen. Kurz gesagt: Aus Mitgestaltung und Engagement müssen Konsequenzen resultieren (vgl. Hartnuß & Maykus 2006, S. 14f.; Bendig 2008, S. 18).

Zielgerichtetheit

Partizipatives Handeln sollte einen Realitätsbezug haben (→ ERNSTCHARAKTER) und die Beteiligung an eigenen Angelegenheiten ist immer zielgerichtet. Beteiligung hat keinen Selbstzweck, sondern die Beteiligten erhoffen sich Veränderungen, die ihren Alltag erleichtern. Ziel eines Aushandlungsprozesses ist es also einen Sachverhalt zu verändern zum Beispiel Alternativen zur klassischen Leistungsbewertung zu integrieren (→ ERGEBNISOFFENHEIT).

Angemessenheit

Die Ansprüche an Partizipationsvorhaben müssen an die Alters- und Zielgruppe angepasst werden. So bringen Grundschüler andere Voraussetzungen mit, als Sekundarschüler und Projekte in kleinen Gruppen können anders organisiert werden, als Projekte in großen Gruppen. Es geht darum, den Partizipationsprozess an die Begleitumstände anzupassen und den SuS in angemessenem Umfang die Verantwortung für den Prozess und das Ergebnis zu übertragen. Da Partizipation ein Prozess ist, der geübt werden muss, würde die alleinige Selbstorganisation die SuS schnell überfordern. Die Erwachsenen stehen in der Verantwortung, Partizipationsvorhaben zu unterstützen und dies in dem Maße, wie es gefordert ist. Die Angemessenheit ist dabei ein schmaler Grat, denn die Grenze zur Indoktrination ist schnell überschritten (Abschnitt 2.5.1) (vgl. Biebricher 2011, S. 229; Gagel 1996, S. 23).

Ergebnisoffenheit

Die Prozessqualität von Partizipation hat ihre eigene Dynamik und dabei gilt es Widersprüche und Fehler auszuhalten. Auf Basis des aktuellen Wissensstandes bilden die Beteiligten sich eine Meinung und haben genauso das Recht, diese mit fortschreitendem Lernprozess zu revidieren und neu auszurichten. Am Anfang eines Partizipationsprozesses stehen also keine vorgefertigten Lösungen oder Urteile. Dies steht nicht im Widerspruch zu der (→ ZIELGERICHTETHEIT), weil ein bedeutungsvolles Ziel, welches den Alltag er-

leichtert eine gute Grundlage für einen Aushandlungsprozess bildet. Und Partizipation ist ein Prozess des permanenten Aushandelns und Wiederaushandelns. Doch in welcher Form, in welcher Intensität und in welchem Umfang dieses Ziel am Ende seine Umsetzung findet, dass zeigt sich erst am Ende des Aushandlungsprozesses und darf nicht vorbestimmt sein.

Die Lehrpersonen stehen dabei vor der Herausforderung, einen Ausgleich zwischen pädagogischer Anleitung und einer selbstbestimmten Entwicklung der SuS zu achten (→ ANGEMESSENHEIT). Denn traditionsgemäß liegen die meisten Entscheidungsspielräume in der Schule in der Hand der Erwachsenen (Abschnitt 2.5.2) und es obliegt ihnen, Partizipationsspielräume zu öffnen (vgl. Wedekind & Schmitz o.J., S. 12f.).

Der Aspekt der Ergebnisoffenheit inkludiert nicht nur die Gefahr, dass die Ergebnisse bereits durch Erwachsene vorgefertigt oder gelenkt werden könnten. Es besteht auch die Gefahr, dass Ergebnisse, die strukturelle Veränderungen und eine Machtabgabe der Erwachsenen bedeuten würden, nicht ernst genommen und schließlich nicht umgesetzt werden (→ ERNSTCHARAKTER → VERBINDLICHKEIT) (vgl. Bendig 2008, S. 18).

4.1.3 Ebene der Interaktionsform

»Partizipation [...] kann nur gelingen, wenn auch die Beziehungen partizipativ gestaltet werden.« (Hansen et al. 2011, S. 55).

Haltung der Lehrpersonen

Bendig (2008, S. 18) stellt als entscheidendes Qualitätsmerkmal für gelungene Partizipationsprozesse die Haltung der Erwachsenen heraus. Er tituliert, dass die Partizipation in den Köpfen der Erwachsenen beginnen würde. Von den Erwachsenen hängt es also ab, ob sie durch ihre Haltung eine Beteiligung ermöglichen, oder eben nicht. Entscheidend sei es, dass die Erwachsenen sich im Vorfeld über ihre Rolle, die sie in Partizipationsprozessen einnehmen möchten/ oder können bewusst werden.

Eine partizipatorische Haltung kann nicht einfach auferlegt werden, sie ist an das persönliche Wertebild, die Denk- und Deutungsmuster und die zugrunde liegende pädagogische Ausrichtung der Lehrperson gebunden. Bei der Ermöglichung von Partizipationsprozessen spielt die Haltung und die Einstellung der Lehrperson eine wichtige Komponente, denn *»sie füllen durch ihr pädagogisches Handeln im schulischen Alltag die institutionellen Rahmenbedingungen mit Leben.« (Wenzel 2001, S. 17).* Die SuS natürlich auch, doch die

Schule ist kein Ort, der frei von Hierarchie ist (Differenz: siehe Abschnitt 2.5.2) und deshalb hängt der Erfolg von Beteiligungsprozessen maßgeblich von der Einstellung und der Bereitschaft der Lehrperson und deren Bereitschaft zum Mitwirken ab. Denn Partizipation bedeutet eben nicht »nur« die Verantwortung für seine Entscheidungen zu übernehmen (SuS), sondern vor allem auch, Verantwortung abzugeben (Lehrpersonen) (→ANGEMESSENHEIT) (vgl. Wenzel 2001, S. 15ff.; Wedekind & Schmitz o.J., S. 13f.).

Anerkennung und Achtung

Ein weiteres Qualitätsmerkmal für Partizipationsprozesse ist eine Beziehung der Beteiligten, welche durch gegenseitige Anerkennung geprägt ist. Gemeint ist damit, dass die Erwachsenen den Subjektstatus der SuS (Abschnitt 2.3) anerkennen als auch die Anerkennung der strukturellen Verankerung von Partizipationsrechten (→ HALTUNG DER SUS, →VERBINDLICHKEIT).

Da die Beziehung zwischen Lehrpersonen und SuS durch asymmetrische Machtstrukturen geprägt ist, liegt es maßgeblich in der Verantwortung der Lehrpersonen, eine symmetrische Kommunikation und ein Miteinander der gegenseitigen Anerkennung und Achtung für die Leistung des jeweils anderen zu ermöglichen. Es geht dabei um die Art und Weise, auf welcher zwischenmenschlichen Basis unterschiedliche Interessen verhandelt werden und in welcher Form daraus konkrete Handlungskonsequenzen resultieren (→ HALTUNG DER LEHRPERSONEN, →ANGEMESSENHEIT) (vgl. Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 81f.; Hansen et al. 2011, S. 54f.).

Dialog und Austausch

Ein Dialog der durch Anerkennung und gegenseitige Achtung geprägt ist, ist die grundlegende Basis für das Gelingen von Partizipationsprozessen. Die Selbstreflexion und der Austausch im Kollegium über die Haltung und Einstellung zu partizipativem Handeln ist ratsam, weil es zum einen dazu anregt, das eigene Selbst- und Rollenverständnis zu überdenken und ggf. neu auszurichten und zum anderen vielleicht auch dazu führt eine gemeinsame Haltung (→KONZEPTUALISIERUNG) zu entwickeln (vgl. Marty 2011, S. 15; Wedekind & Schmitz o.J., S. 15f.).

Mut und Geduld

Bei der Etablierung, Umsetzung und Aufarbeitung partizipativer Strukturen brauchen alle Beteiligten den Mut, neue Wege einzuschlagen und Dinge neu zu denken. Alt bewährtes zu verändern bedeutet am Anfang immer ein Mehraufwand an Zeit und an Arbeit. Die Lehrpersonen brauchen den Mut, den SuS einen Vertrauensvorschuss zu gewähren und die Verantwortung für ihr Lernen und Handeln (→ANGEMESSENHEIT, →METHODEN) vertrauensvoll in ihre Hände zu legen. Da partizipative Fähigkeiten erst gelernt werden müssen und sich durch Übung weiterentwickeln bedarf es am Anfang viel Geduld (vgl. Marty 2011, S. 15; Wedekind & Schmitz o.J., S. 15f.).

Methoden

Bei der Ermöglichung von Partizipationsprozessen stehen die Lehrpersonen vor der Herausforderung, zum einen die Gleichberechtigung der Beteiligung zu gewährleisten und zum anderen aber auch das Recht auf Individualität und Differenz zu wahren. Diese Herausforderung muss bei der methodischen Umsetzung berücksichtigt werden und erfordert Methodenkompetenz. Es liegt an den Lehrpersonen, Differenzen zu erkennen und durch methodische Unterstützung einander näher zu bringen, so dass sich bei Entscheidungsprozessen alle Beteiligten »gleich-mächtig und gleich-berechtigt« (Knauer & Sturzenhecker 2005, S. 82) einbringen können (vgl. ebd. f.).

Bendig (2008, S. 17) zeigt den wichtigen Grundsatz auf, dass der Einsatz geeigneter Methoden Beteiligungsprozesse positiv unterstützen kann, doch Methoden haben keinen Selbstzweck. Er betont, dass zum Beispiel viele bunte Karten noch keine Methodentechnik ausmachen und dass eine Zukunftswerkstatt kein Konfliktlösungsinstrument sei.

Die Etablierung einer Feedback-Kultur zum Beispiel kann eine gute Möglichkeit darstellen, um die Schülerpartizipation bei der Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen. Doch wenn das Feedback am Ende eine »Spielwiese« für die Lehrperson wird, ohne Regelmäßigkeit und Ernstcharakter, dann bleibt es ein »leeres Ritual« und wird alle Beteiligten nicht weiterbringen. Nur, wenn die Ergebnisse auch ausgewertet werden und daraus in einem gemeinsamen Prozess Standards festgelegt werden, die in der weiteren Unterrichtsgestaltung einen festen Platz einnehmen, nur dann wird die Etablierung einer Feedback-Kultur ihre Früchte tragen (→ ERNSTCHARAKTER).

Haltung der SuS

Bei der Evaluation und Reflexion partizipativer Strukturen sollten die SuS sich dafür einsetzen, dass ihre Errungenschaften nicht wieder verloren gehen. Der Qualitätsstandard der Freiwilligkeit ist ein entscheidendes, denn ohne die Bereitschaft der SuS, aus ihrer rezeptiven Rolle herauszutreten und ihr Lernen in die eigene Hand zu nehmen und dafür Verantwortung zu tragen, können Partizipationsprozesse nicht gelingen (vgl. Marty 2011, S. 15).

5. Schlussbetrachtung

Das Ziel dieser Examensarbeit bestand darin, Qualitätsbedingungen von Beteiligungsprozessen von Kindern und Jugendlichen im Handlungsfeld der Schule auszumachen. Vorbereitend dafür war es wichtig, zunächst eine theoretische Grundlage (Abschnitt 2) zu schaffen, indem die verschiedenen Begründungslinien der Partizipationsforschung nachgezeichnet wurden. Anschließend ging es darum, sich dem Begriff Partizipation anzunähern, um schließlich zu einer ausdifferenzierten Arbeitsdefinition zu finden. Es ging um die gesetzlichen Grundlagen einer Partizipation von Kindern und Jugendlichen sowie um eine politisch-psychologische Blickweise auf Partizipation und eine pädagogisch-psychologische Blickweise. Im Abschnitt 2 ging es also darum, sich aus unterschiedlichen Perspektiven dem Themenkomplex Partizipation anzunähern und herauszuarbeiten, welche Argumente für eine (verstärkte) Partizipation sprechen, aber eben auch, in welchem Bereich Ambivalenzen zu erkennen sind. Inwieweit der formulierte Partizipationsanspruch (Abschnitt 2) von der Partizipationswirklichkeit abweicht, war Betrachtungsgegenstand des dritten Abschnittes. Im vierten Abschnitt der Arbeit ging es dann darum, anhand eines entwickelten Qualitätsrasters (Abbildung 8) Qualitätsbedingungen auszumachen.

Um in dieser Schlussbetrachtung alle Aspekte, die ich im Rahmen dieses Themas für wichtig halte einzubauen und es dabei für den Leser ansprechend zu strukturieren, habe ich mir folgendes Vorgehen überlegt: Im ersten Schritt mache ich eine Art Zusammenfassung, bei der wichtige Aspekte im Sinne von Herausforderungen des Themas, aber auch Ambivalenzen noch einmal herausgearbeitet werden. Im zweiten Schritt geht es dann darum, wie die herausgearbeiteten Qualitätsstandards (Abbildung 8), die Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit waren, in der Praxis umgesetzt werden können. Dieser Ansatz ist auch ein Ausblick, wie die Fragestellung dieser Arbeit weitergedacht werden könnte.

Zusammenfassend

Beteiligung heißt, Kindern und Jugendlichen Zugang zu Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. Sie zu stärken und zu ermutigen, ihre Chancen wahrnehmen zu können.

Anspruchsvolle Beteiligungsformen basieren auf grundlegenden Erfahrungen von Selbstwirksamkeit: wahrnehmen und ausdrücken können, was man möchte; bei Aktivitäten mit Gleichaltrigen eigene Ideen einbringen können; den eigenen Lernweg mitgestalten können. Beteiligung braucht zunächst konkrete, am besten selbst gewählte Anlässe, die Kinder und Jugendliche bewegen und bei denen es wirklich um etwas geht – nur dann wird Beteiligung als sinnvoll erlebt. (BMFSFJ 2010a, S. 52).

Wirkliche oder echte Beteiligung bedeutet auch, vielfältige Mitgestaltungsangebote für Kinder und Jugendliche zu schaffen, aus denen heraus eine wirkliche Änderung resultieren kann. Im Ergebnis muss sich durch die Beteiligung auch etwas in der alltäglichen Lebenswelt der jungen Menschen ändern, ansonsten wäre es eine Schein-, Alibi- oder Pseudopartizipation. Um wahre Mitgestaltungsmöglichkeiten zu gewährleisten (gemäß der Arbeitsdefinition dieser Arbeit) müssen die Erwachsenen bereit sein, einen Teil ihrer Entscheidungsmacht an die Kinder und Jugendlichen abzugeben.

Wedekind und Schmitz (o.J, S. 14f.) konkretisieren noch einmal, vor welcher Herausforderung die Schule bei der Ermöglichung von Beteiligungsprozessen steht. Zwischen der Ermöglichung von Partizipation und der Erziehung zur Partizipation liege dabei ein schmaler Grat (Abschnitt 2.5.2).

Gemeint ist damit, dass die Institution Schule, anders als zum Beispiel das Partizipationsfeld Kommune, an bestimmte Rahmenbedingungen gebunden ist. Die Schule (Abschnitt 2.5.2) hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag (I) der nicht frei von Didaktisierung und pädagogischen Zielsetzungen ist. Im Rahmen dessen ist es ein schmaler Grat, das die Partizipation für didaktische Ziele instrumentalisiert werden könnte und folglich zentrale Aspekte einer wirklichen bzw. echten Partizipation (Abschnitt 2.3) verloren gehen. Zentrale Aspekte dieses Partizipationsverständnisses, wie zum Beispiel der Ernstcharakter oder die Freiwilligkeit (Abbildung 8) wären dann nicht mehr gegeben und die Gefahr der Schein-, Alibi- oder Pseudopartizipation wäre begründet.

Andererseits ist es auch Auftrag der Schule, das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung des Individuums (II) zu wahren. Die Herausforderung liegt darin, diese beiden Ziele in den Einklang zu bringen und ein Gleichgewicht zu gewährleisten.

Kritische Stimmen beschreiben die Schule in ihrer derzeitigen Verfasstheit eher als Ort von einer Schein-, Alibi- oder Pseudopartizipation. So bemängelt Hedtke (2015, S. 125) zum Beispiel, dass trotz des partizipatorischen Potentials der Schule dort eher paternalistische Formen vorherrschen würden und untermauert dies mit der begrenzten Entscheidungsmacht der SuS in formel-

len Gremien (Abschnitt 2.3.2). In diesen Gremien würde reales Handeln versagt bleiben und es fehle der Ernstcharakter. Auch Wedekind und Schmitz (o.J., S. 14f.) stellen heraus, dass die Schule mit ihrer derzeitigen Ausrichtung sich vornehmlich als Ausbildungsort charakterisieren ließe.

Die Formalisierung dieser Institution (Abschnitt 2.5.2) mit ihren Verfahren der Leistungsmessung und Sanktionsgewalt, mit ihren Zertifikaten für Bildungsschlüsse in denen standardisierte Niveaus bescheinigt werden, widerspricht eher einem emanzipatorischen Bildungsverständnis. Wedekind und Schmitz (o.J., S. 14f.) untermauern dies mit dem Beispiel, dass das Abitur oft noch als Reifezeugnis betitelt wird und folglich mit dem Erlangen dieses Abschlusses eine angemessene Reife beurkundet wird. Dies müsste eigentlich im Umkehrschluss bedeuten, dass die SuS vorher noch nicht als reif betrachtet wurden. Diese Deutungsweise spielt den Gegnern partizipatorischer Ansätze in die Hände, denn sie stellen auch die Frage nach der Beteiligungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen.

Kurz gefasst: Das Spannungsverhältnis liegt im Handlungsfeld Schule einerseits zwischen einer Ermöglichung von Partizipation, dabei hat Partizipation einen Wert an sich und ist ein universelles Menschenrecht (Abschnitt 2.3). Und andererseits zwischen einer Erziehung zur Partizipation, bei der die Partizipation eher Teil eines didaktischen Konzeptes ist und als Methode dient, um pädagogische Ziele zu erreichen (vgl. ebd.).

Die derzeitige Verfasstheit der Institution Schulen könnte vorteilhafter sein, um eine Partizipation, wie es dem Verständnis dieser Arbeit zugrunde liegt, zu gewährleisten.

Aber trotz alledem haben die Schulen das Potential, partizipatorische Institutionen zu sein oder zu werden. Dies möchte ich im Folgenden weiter ausführen. Dass die Schule das Potential hat, haben bereits reformpädagogische Ansätze (Abschnitt 2.5.2) gezeigt. Die Schulpflicht ist ein Teil der Formalisierung dieser Institution, doch sie kann auch als Chance gedeutet werden, denn sie betrifft alle SuS. Die Kinder und Jugendlichen verbringen einen Großteil ihrer Kindheit und Jugend in der Schule und deshalb bildet diese Institution einen Großteil ihrer Lebenswelt. Weil die SuS an diesem Ort so viel Zeit verbringen, ist die Chance auch groß, dass sie Interesse daran haben, diesen Ort mitzugestalten und Anerkennung und Zugehörigkeit zu erleben. Dies ist aber wahrscheinlich nur so, wenn die SuS auch den Eindruck haben, dass die Beteiligungsangebote ernst gemeint sind und daraus reale Veränderungen resultieren (Abbildung 8).

Falls dies nicht gelingt und die Partizipation eher als Methode für pädagogische Zwecke instrumentalisiert wird, werden die SuS dies mit Sicherheit durchschauen und frustrierte junge Menschen sind schwer ein zweites Mal für etwas zu begeistern. Die Ausnahme wäre allerdings, wenn im Vorfeld transparent kommuniziert werde, dass es sich um eine pädagogische Übung handle.

Entgegen der Meinung vieler Gegner partizipatorischer Ansätze (Abschnitt 2.5.2) bin ich der Meinung, dass Partizipation nicht an die Reife gebunden ist und deshalb schon sehr früh möglich ist. Hansen et al. (2011) oder Knauer (2014) zum Beispiel beschreiben in ihren Werken, wie bereits eine Partizipation in Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden kann. Wichtig dabei ist nur, dass die (Organisations-)Form (Abschnitt 2.3.2), die Methode und der Sprachgebrauch dem Alter und Entwicklungsstand angepasst ist (vgl. (BMFSFJ 2010b, S. 18). Besser als Richard Schröder (1995, S. 43) kann ich es nicht auf den Punkt bringen. Bezüglich der Partizipationsform oder -methode gilt für ihn der Grundsatz:

Vielfalt statt Einfalt. [...] Jede Form muß [sic] auf die konkrete Situation, das konkrete Ziel die jeweilige Altersgruppe bzw. den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder abgestimmt werden. Letztlich ist nicht die Form entscheidend, sondern die Konsequenz der Beteiligung.

Da die Schule in Deutschland eine Staatsschule ist (Abschnitt 2.5.1) und die Bildungshoheit beim Staat liegt, gehört auch die Erziehung zur Demokratie (auch: Demokratieerziehung) zum schulischen Auftrag. In diesem Sinne sind demokratische Handlungskompetenzen zu fördern, denn die Schule ist auch »*erster Ort der Demokratie*« (Hedtke 2015, S. 125). In diesem Sinne ist die Schule auch eine politische Schule in der sich die Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Himmelman 2007) niederschlägt.

Ob diese politische Urteilsbildung, die in der Schule gefördert und geübt wird sich auf das spätere Bürgerhandeln in der Demokratie als Regierungsform positiv auswirken oder ob damit bloß bestehende demokratische Verhältnisse stabilisiert werden, das kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Diese Frage wäre Untersuchungsgegenstand für eine separate wissenschaftliche Arbeit (vgl. Hedtke 2015, S. 125f.).

Im Rahmen dieser Arbeit ist diese Frage auch nicht weiter von Interesse, denn das zugrunde liegende Partizipationsverständnis (Abschnitt 2.3) ist ein viel weiter gefasstes, als das der politischen Partizipation. Partizipation in der Lesart dieser Arbeit wird als universelles Menschenrecht verstanden und in diesem Sinne haben Kinder und Jugendliche ein Recht darauf, zu partizipieren (Abschnitt 2.4). Festgehalten ist dieses Recht unter anderem in der UN-

KRK, dem GG, dem BGB, dem SGB und dem KJHG. Die Rechtstellung von Kindern und Jugendlichen wurde in Abschnitt 2.3 anhand ausgewählter Gesetzestexte analysiert und es lässt sich festhalten, dass die Rechtslage vorteilhafter sein könnte. Doch eine echte oder wirkliche Partizipation in der Schule ist auch auf dieser Grundlage möglich.

Das Bild, welches die empirische Partizipationsforschung (Abschnitt 3) zeichnet, ist zunächst einmal ernüchternd. Im Rahmen der Bertelsmann Studie gaben im Bereich der Schule nur 14,5 Prozent der Befragten an, viel oder sehr viel mitwirken zu können. Noch geringer war die Einschätzung im Bereich der Kommune (13,6 Prozent), aber im Bereich der Familie zeigten sich die Befragten (74,6 Prozent) äußerst zufrieden (vgl. Fatke & Schneider 2007, S. 69ff.).

Diese Werte lassen darauf schließen, dass die Schule bisher eher selten ein Ort der Autonomie und Partizipation ist. Des Weiteren hat sich in Abschnitt 3 auch gezeigt, dass auf der Unterrichtsebene, also dem Bereich, der die SuS am meisten betrifft, die SuS sich am wenigsten beteiligen können. In weiteren Untersuchungen wäre dies ein interessanter Ansatzpunkt. Es könnte der Frage nachgegangen werden, welche Determinanten ausschlaggebend dafür sind, dass die Partizipationsmöglichkeiten auf der Unterrichtsebene von den SuS also so gering eingeschätzt werden. Auffallend war auch, dass im empirischen Bereich der Partizipationsforschung die Lehrerperspektive nahezu unerforscht ist. Und eigentlich ist für eine ausgewogene Untersuchung dieses Themas diese Perspektive genauso wichtig, wie die der SuS.

Das entwickelte Raster der Qualitätsbedingungen (Abbildung 8) von Beteiligungsprozessen schafft einen Zugang auf dem Weg eine Beteiligungskultur zu etablieren. Auf der Ebene der Struktur wurde mit der Kategorie »*Evaluation und Reflexion*« bereits darauf hingewiesen, dass Partizipation ein Prozess ist und dass die stetige Reflexion und Evaluation über den derzeitigen Stand der Umsetzung zur Weiterentwicklung unabdingbar ist.

Das BMFSFJ (2010b, S. 23) macht folgenden Vorschlag, wie interne Evaluationskriterien für eine gelungene Partizipation aussehen könnten:

Ergebnisse (Kompetenzentwicklung)

Die SuS haben demokratische Handlungskompetenzen entwickelt. Zum Beispiel sind sie in der Lage, eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen zu reflektieren, die Perspektive anderer einzunehmen und Verantwortung zu übernehmen.

Lernkultur (Qualität der Lehr- und Lernprozesse)

Die SuS wirken aktiv an der methodischen und inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts mit. Sie werden bei der Notengebung einbezogen. Schülerprojekte, deren eigenverantwortliche Gestaltung, aktives Engagement und Initiativen werden weitreichend angeregt und gefördert.

Schulkultur

Die SuS bringen ihre Interessen und Meinungen aktiv ein. Demokratische Kommunikations- und Aushandlungsformen kennzeichnen den sozialen Umgang miteinander. Es gibt ausgewiesene Zeiträume für Beteiligungsprozesse. Schülerprojekte werden ernst genommen und unterstützt. Bei Partizipationsvorhaben werden die Heranwachsenden bereits bei der Planung miteinbezogen. Die verschiedenen (Organisations-) Formen der Beteiligung werden miteinander verknüpft.

Schulmanagement

Die Gesamtverantwortung für demokratische Schulentwicklung wird in kooperativer Weise umgesetzt. Die Schulleitung gewährleistet einen transparenten Informationsfluss zwischen allen Beteiligengruppen.

Professionalität der Lehrpersonen

Zum Gelingen von Beteiligungsprozessen gibt es einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch im Kollegium. Fortbildungen zum Thema Beteiligung im Unterricht und Schulleben werden regelmäßig genutzt.

Qualitätsentwicklung

Im Leitbild der Schule ist Beteiligung eine etablierte Konstante. Ausgehend von den Zielformulierungen wird sie stetig auf verschiedensten Ebenen evaluiert. Die formulierten Mitbestimmungsvorhaben in den Schulgesetzen werden erfüllt.

Abbildung 9. Evaluationskriterien. Adaptiert nach (BMFSFJ 2010b, S. 23).

Für Hansen et al. (2011, S. 11f.) wird Partizipation erst dann lebendig, wenn die Fachkräfte ihren Willen, Kinder zu beteiligen, methodisch geplant umsetzen würden. Dabei betonen sie auch, dass Partizipation in den Köpfen der Erwachsenen beginnen würde, denn sie müssen bereit sein, eine Beteiligung zuzulassen. Als Konzept schlagen die Autoren eine Wechselbeziehung zwischen folgenden Determinanten vor:

- Theoriegeleitete Planung
- Praktische Erprobung und
- Reflexion

Eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik ist unerlässlich, um ein Partizipationskonzept aufzustellen. Um aus diesem Konzept aber eine so-

lde Partizipationskultur zu entwickeln, bedarf es der praktischen Erprobung, sowie der stetigen Reflexion. Dabei muss jede Schule ihren eigenen Weg finden. Es gibt kein allgemeingültiges Erfolgsrezept und keine allgemeingültige Gelingensgarantie. Viele Möglichkeiten sind denkbar und es ist zu schaffen.

Die Schulen haben sich in den letzten Jahren verändert. Besonders die Entwicklung hin zu Ganztagschulen bedeutet mehr Zeit und Möglichkeiten für Beteiligungsprozesse. Konzeptionelle Veränderungen, wie zum Beispiel kompetenzorientierte Lehrpläne, die Individualisierung des Lernens Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Unterrichtsgestaltung verstärkten die Schülerbeteiligung. Diese Veränderungen sind in der Schullandschaft erkennbar, aber sie sind noch nicht flächendeckend an jeder Einzelschule angekommen (vgl. BMFSFJ 2010b, S. 20).

Niemand hat gesagt, dass Partizipation einfach ist. Beteiligung fordert gerade am Anfang allen Beteiligten viel Geduld ab, es bedeutet den Mut zur Verantwortungsübernahme und den Mut, neue Wege zu beschreiten. Für Bendig (2008, S. 19) ist Partizipation »*die Planung des Unplanbaren*«. Ich habe in dieser Arbeit aufgezeigt, dass eine Konzeptualisierung von Partizipationsprozessen ein unabdingbarer Schritt ist, doch auch die beste Planung wird in der Praxis immer wieder auf Hindernisse stoßen. Allerdings befindet sich das größte Hindernis in unseren Köpfen. Robert Edler von Musil sagte einst: »*Es ist die Wirklichkeit, welche die Möglichkeiten weckt.*«

6. Literaturverzeichnis

- Abeling, M., Bollweg, P., Flösser, G., Schmidt, M., & Wagner, M. (2003). Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. In Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht: Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess* (S. 225–309). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- AGJ-Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2010). Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Unterstützung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland . Zur UN-Berichterstattung über die Unterstützung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Ein Zeugnis für die Kinderrechte in Deutschland.
- Althof, W. (2007). Partizipation der Kinder. In P. G. Kirchschräger, T. Kirchschräger, A. Belliger, & D. J. Krieger (Hrsg.), *Menschenrechte und Kinder. 4. Internationales Menschenrechtsforum Luzern (IHRF)* (S. 75–84). Bern: Stämpfli Verlag AG.
- Amadeu Antonio Stiftung, & RAA Berlin (Hrsg.) (2006). *Unser Haus der Kinderrechte. Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur*. Berlin: Ratzlow Druck.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *Pisa 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Schülerleistungen im internationalen Vergleich*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
<https://www.mpibberlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf>. Zugegriffen: 5. November 2015.
- Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz - Eine Bestandsaufnahme. In Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft - Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft: Medienkompetenz im Informationszeitalter. Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft*. Bonn: ZV.
- Bandt, A. (2011). Kinder und Politik. Annäherungen an die Untersuchung des gesellschaftspolitischen Bewusstseins von Schulkindern. In Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung (Hrsg.), *Kindheitsbilder und die Akteure generationaler Arrangements* (S. 69–88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bacher, J./Winklhofer, U./ Teubner, M. (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Alt, C. (Hrsg.): *Kinderpanel - Start in die Grundschule Bd. 3, Ergebnisse aus der zweiten Welle*. Wiesbaden, S. 271-298.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barber, B. R. (1984): *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press.
- Barber, B. R. (1995): Participatory Democracy, S.921-924. In: Lipset, Seymour Martin (Hrsg.), *The Encyclopedia Democracy* . London: Routledge.
- Bauer, R. (1996). "Hier geht es um Menschen, dort um Gegenstände". Über Dienstleistungen, Qualität und Qualitätssicherung. Zur Begriffssystematik und zur politisch-ökonomischen Erklärung der gegenwärtigen Entwicklungslinien sozialer Dienstleistungen in der Bundesrepublik. *Widersprüche - Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*(61), 11–49.
- Bendig, R. (2008). Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen. *GanzGut*, 12–19.
- Betz, T., Gaiser, W., & Pluto, L. (2011a). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In T. Betz, W. Gaiser, & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (2. Aufl., S. 11–34). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Betz, T., Olk, T., & Rother, P. (2011b). Zwischen Absichtserklärungen und Partizipationswirklichkeit. Argumente und Empfehlungen zur Stärkung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In T. Betz, W. Gaiser, & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (2. Aufl., S. 273–288). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

- Biebricher, M. (2011). Partizipation von Schülerinnen und Schülern - Herausforderungen und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erweiterte Auflage, S. 223–237). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- BJK-Bundesjugendkuratorium (2002). Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In R. Münchmeier, H.-U. Otto, & U. Kleberg-Rabe (Hrsg.), *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums (S. 159–175): Leske + Budrich; Opladen.
- BJK-Bundesjugendkuratorium (2009). Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums*.
- BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf. Zugegriffen: 16. Januar 2016.
- BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006). *Nationaler Aktionsplan. Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010*. <http://www.kindergerechtes-deutschland.de/zur-initiative/nationaler-aktionsplan/>. Zugegriffen: 16. Januar 2016.
- BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010a). *Perspektiven für ein kindgerechtes Deutschland. Abschlussbericht des Nationalen Aktionsplans "Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010"*. <http://www.kindergerechtes-deutschland.de/zur-initiative/nationaler-aktionsplan/>. Zugegriffen: 15. November 2015.
- BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010b). *Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen*. Für ein kindgerechtes Deutschland. <http://www.kindergerechtes-deutschland.de/publikationen/qualitaetsstandards-zur-beteiligung/>. Zugegriffen: 11. Dezember 2015.
- BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). 14. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>. Zugegriffen: 19. November 2015.
- Bock, K., & Otto, H.-U. (2007). Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexibler Bildung. In M. Harring, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 203–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Convention on the Rights of the Child online. *Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49. Article 3 and Article 12*. <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>. Zugegriffen: 22. Januar 2016.
- CRC/C/GC/12-Convention on the Rights of the Child (2009). *Committee on the rights of the child. General comment No. 12*. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>. Zugegriffen: 22. Januar 2016.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*(2), 223–239.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Dewey, J. (1993). *John Dewey. Bd. 8: Demokratie und Erziehung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- DJI-Deutsches Jugendinstitut (2016). *Projekte: AID:A I Vorlaufstudie: Kinderpanel. Laufzeit 01.01.2001 - 30.06.2006. Methodisches Vorgehen.* <http://www.dji.de/index.php?id=38520>. Zugegriffen: 17. Dezember 2015.
- Duden online. *Partizipation.* <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/partizipation>. Zugegriffen: 08.12.15.
- Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule.* BLK Programm "Demokratie lernen und leben". Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/partizipationsfoerderung/01_Demokr._Partizipation_in_der_Schule.pdf. Zugegriffen: 20. Dezember 2015.
- Fatke, R. (2007). Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze* (S. 19–38). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Fatke, R., & Schneider, H. (Hrsg.) (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven.* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Fatke, R., Schneider, H., Meinhold-Henschel, S., & Biebricher, M. (2006). Jugendbeteiligung - Chance für die Bürgergesellschaft. *Aus Politik und Zeitgeschichte*(12), 24–32.
- Fatke, R., & Schneider, H. (2007). Die Beteiligung junger Menschen in Familie, Schule und Wohnort. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze* (S. 59–84). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Felsenfeld, B. (2001). Kinderrechte sind (k)ein Thema -. Von Medien und ihrer Rolle beim Thema "Partizipation". In F. Güthoff & H. Sünker (Hrsg.), *Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur* (S. 140–171). Münster: Votum.
- Frädrich, J., & Jerger-Bachmann, I. (1995). *Kinder bestimmen mit: Kinderrechte und Kinderpolitik.* München: Beck.
- Freitag, M. (2007). Demokratische Prozesse im Volk der Schülerinnen und Schüler. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze* (S. 103–114). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Friedrichs, B. (2014). *Pädagogik Praxis: Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen* (2. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Gagel, W. (1996). Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme. In S. Schiele & Schneider Herbert (Hrsg.), *Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 14–28). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Gernert, W. (1993): *Partizipation in der Jugendhilfeplanung.* Münster: Landesjugendamt.
- Gerspach, M. (2006). *Manfred Gerspach. Bd. 613: Elementarpädagogik.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965 online. *Verfassungen der Welt. Gegenwärtige und historische nationale und internationale Verfassungstexte.* <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm>. Zugegriffen: 08.12.15.
- Gronemeyer, R. (1973). *Integration durch Partizipation? Arbeitsplatz/ Wohnbereich: Fallstudien.* Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl.
- Grundgesetz online. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Bundestag.* https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01/245122. Zugegriffen: 7. November 2015.
- Grundmann, G., & Kramer, R.-T. (2001). Partizipation als schulische Dimension -. Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bd. 11: Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 59–93). Opladen: Leske + Budrich.
- Hansen, R., Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern.* Bonn: BpB.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship. Innocenti Essays, Nr.4.*

- http://scholar.google.de/scholar?q=Children%27s+participation.+Innocenti+Essays+4&hl=de&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=01y3VM_9lsvraM7mqgAP&ved=0CCAQgQMwAA. Zugegriffen: 14.11.15.
- Hartnuß, B., & Maykus, S. (2006). *Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgerlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements*. http://www.pedocs.de/volltexte/2008/252/pdf/Hartnu_Maykus.pdf. Zugegriffen: 26. November 2015.
- Hedtke, R. (2015). Die Schule als Ort politischen Handelns. In L. Harles & D. Lange (Hrsg.), *Schriftenreihe der DVPB: Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung?* (S. 118–128). Schwalbach: Wochenschau-Verl.
- Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft* (4. Erw. Neuausg.). Weinheim/Bergstr.: Beltz.
- Herbart, J.F.(1802): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: W. Ausmus (Hrsg.), Johann Friedrich Herbart, *Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere Pädagogische Schriften*. (S.121-131). Düsseldorf: Küpper, 1964
- Herrmann, U. (2001). Menschenrechte, Kinderrechte und die pädagogische Herausforderung des 21. Jahrhunderts. In F.-M. Konrad (Hrsg.), *Kindheit und Familie. Beiträge aus interdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht* (S. 51–65). Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Himmelman, G. (2007). *Politik und Bildung. Bd. 22: Demokratie Lernen. als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ; ein Lehr- und Studienbuch* (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Hunneshagen, H. (2005). *Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen. Internationale Hochschulschriften, Bd. 438: Innovationen in der Schule. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Jacobi, U. (2006). Kinderrechte sind Menschenrechte. In Amadeu Antonio Stiftung & RAA Berlin (Hrsg.), *Unser Haus der Kinderrechte. Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur* (S. 7–11). Berlin: Ratzlow Druck.
- Jaun, T. (1999). Durch Identifikation zu Verantwortungsbewusstsein": Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen als Chance für eine nachhaltige Entwicklung. In R. Kaufmann-Hayoz & C. Künzli (Hrsg.), "... man kann ja nicht einfach aussteigen.". *Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust* (S. 261–274). Zürich: vdf, Hochsch.-Verl. an der ETH.
- KJHG online. *Sozialgesetzbuch (SGB), Achtes Buch (VIII), Kinder und Jugendhilfe (KJHG), Paragraph Acht - Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*. http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_8.html. Zugegriffen: 5. November 2015.
- KMK-Kultusministerkonferenz (2000). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. <http://frei.bszt.de/inhalt/Lehrplaene/BS/Berufsuebergreifende%20Dokumente/Handreichungen%20fuer%20die%20Erarbeitung%20von%20Rahmenlehrplaenen%202000.pdf>. Zugegriffen: 5. November 2015.
- KMK-Kultusministerkonferenz (2009). *Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland - II A -. <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildungsschule/allgemeine-bildung.html#c7801>. Zugegriffen: 04.01.16.
- Knauer, R., Friedrich, B., Herrmann, T., & Liebler, B. (2004). *Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (2005). Partizipation im Jugendalter. In B. Hafenecker, M. M. Jansen, & T. Niebling (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 63–94). Opladen: Budrich.
- Knauer, R. (2014). Partizipation in der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 561–570). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003). *Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Auswertung der Antworten der Mitgliedstaaten auf die Fragebögen der Kommission zur Partizipation und Information der Jugendlichen*.

- SEK(2003) 465. https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-1958/analyse_deutsch.pdf. Zugegriffen: 4. November 2015.
- Koopmann, K. F. (2007). Bürgerschaftliche Partizipation lernen - eine Herausforderung für die Schule. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze* (S. 143–164). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Laewen, H.-J. (1999). Alien Kind - das unbekannte Wesen. Neue Forschungen über das Kind und seine Aneignung der Welt. *klein und groß. Die Zeitschrift für Frühpädagogik*(9), 6–16.
- Liebel, M. (2006). Vom Kinderschutz zur politischen Partizipation? Anmerkungen zu Praxis und Theorie der Kinderrechte. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(1), 86–99.
- Liebel, M. (2007). *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven / Manfred Liebel*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Liebel, M. (Rev.) (2008) online. Bertelsmann Stiftung: Kinder und Jugendbeteiligung in Deutschland: Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung 2007. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3(4), 519–521.
- Marty, H. (2011). Partizipation als pädagogischer Schwerpunkt und praktische Schulentwicklung. *vpod bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft*(170), 14–15.
- Massing, P. (2002). Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung: Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung* (S. 160–187). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Meyer, M. A. (2001). Schülermitbeteiligung im Fachunterricht - Schülerpartizipation im Horizont (fach-)didaktischer Überlegungen. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bd. 11: Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 49–58). Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer, M. A., & Schmidt, R. (Hrsg.) (2000). *Reihe Schule und Gesellschaft. Bd. 22: Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mickel, W. W. (2012). *Handbuch zur politischen Bildung*. [S.l.]: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland Pfalz online. *Demokratie lernen und leben. Themenschwerpunkte: Demokratische Schulkultur; Kompetenzen*. <http://demokratielernenundleben.rlp.de/themenschwerpunkte/beteiligung-und-demokratie/demokratische-schulkultur/kompetenzen/>. Zugegriffen: 15. November 2015.
- Moegling, K., & Steffens, G. (2004). Im Mainstream der Politikdidaktik - beschauliche Innenansichten. *polis*(3), 19–21.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Nohlen, D., & Schultze, R.-O. (Hrsg.) (2005). *Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe* (3., aktualisierte und erw. Aufl.). München: Beck.
- Oerter, R. (1992). Können Kinder ihre Zukunft mitbestimmen? Entwicklungspsychologische Befunde zur Entscheidungsfähigkeit von Kindern. *Werkheft "Kinderleben"*.
- Oerter, R. (1998). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (4., korr. Aufl., S. 84–120). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Oerter, R., & Montada, L. (Hrsg.) (1995). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Olk, T., & Roth, R. (2007). *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*. (mit Handlungsempfehlungen für Kommunen) (2. Aufl.). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 8(3), 339–355.
- Pfaff, S. (2010). *Kinderrechte in Theorie und Praxis. Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Costa Rica*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

- Quellenberg, H. (2011). Partizipation von Kindern in Familie und Schule. Eine Reanalyse des DJI-Kinderpanels. In T. Betz, W. Gaiser, & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (2. Aufl., S. 137–154). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Reinhardt, V. (2010). Kriterien für eine demokratische Schulqualität. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 86–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, W. (2004). *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*. Marburg: Schüren.
- Sander, W. (Hrsg.) (2014a). *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Sander, W. (2014b). Theorie der politischen Bildung: Geschichte - didaktische Konzeptionen - aktuelle Tendenzen und Probleme. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 13–47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Schmidt, M. G. (2004). *Wörterbuch zur Politik* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Schmidt, R. (2001). Partizipation in Schule und Unterricht. *Aus Politik und Zeitgeschichte*(44), 24–30.
- Schnurr, S. (2001). Partizipation. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (2., völlig überarb. Aufl., S. 1331–1345). Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Schnurr, S. (2011). Partizipation. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 1069–1189). München [u.a.]: Reinhardt.
- Schröder, R. (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Stange, W. (2007). *Was ist Partizipation? Definitionen - Systematisierungen. Baustein A 1.1*. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.
http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/a/Baustein_A_1_1.pdf. Zugegriffen: 4. November 2015.
- Stiftung SPI - Drehscheibe Kinder- und Jugendpolitik (2007). *Demokratie macht Schule - Schule macht Demokratie. Praxistipps und Beispiele für die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern*. www.mitbestimmen-in-berlin.de. Zugegriffen: 15. November 2015.
- Sturzenhecker, B. (2005a). Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation - auch für Ganztagschulen. *Jugendhilfe aktuell*(2), 30–34.
- Sturzenhecker, B. (2005b). Partizipation in der offenen Jugendarbeit. In BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Kiste - Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung. FH Lüneburg - Forschungsstelle Kinderpolitik*. Berlin: Vertrieb: Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes.
- Sturzenhecker, B., & Richter, E. (2010). Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit - partizipative Potenziale nutzen. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 103–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Swiderek, T. (2004). Partizipation als angestrebtes Ziel von Kinderpolitik? *neue praxis*(5), 455–470.
- Turek, E. (2012). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zentrum polis - Politik Lernen in der Schule*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
http://www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/themen/polis_partizipationvonkindernundjugendlichen_4_12.pdf. Zugegriffen: 15. November 2015.
- Vilmar, F. (1986). Partizipation. In W. W. Mickel (Hrsg.), *Handlexikon zur Politikwissenschaft* (S. 339–344). Bonn: Bundeszentrale für Polit. Bildung.
- Weber, C., Winklhofer, U., & Bacher, J. (2010). Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. In C. Alt (Hrsg.), *Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. Bd. 5: Kinderleben - individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (S. 317–344). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Wedekind, H., & Schmitz, M. (o.J.). *Wenn das Schule macht ... Partizipation in der Schule. Baustein C 2.1*. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.
http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/c/Baustein_C_2_1.pdf. Zugegriffen: 07.11.15.

- Wenzel, H. (2001). Lehrereinstellungen und Partizipationsmöglichkeiten - Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bd. 11: Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 15–26). Opladen: Leske + Budrich.

7. Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbständig verfasst, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen benutzten Druck- und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe.

(In die Versicherung sind gegebenenfalls auch Zeichnungen, Skizzen sowie bildliche und sonstige Darstellungen sowie Ton- und Datenträger einzuschließen.)

(Unterschrift des Verfassers)