

Ahmet Derecik
Marie-Christine Goutin
Janna Michel

Partizipationsförderung in Ganztagschulen

Innovative Theorien
und komplexe Praxishinweise



Springer VS

Partizipationsförderung in Ganztagschulen

Ahmet Derecik · Marie-Christine Goutin
Janna Michel

Partizipationsförderung in Ganztagschulen

Innovative Theorien
und komplexe Praxishinweise

 Springer VS

Ahmet Derecik
Osnabrück, Deutschland

Janna Michel
Osnabrück, Deutschland

Marie-Christine Goutin
Leverkusen-Rheindorf, Deutschland

ISBN 978-3-658-17071-4 ISBN 978-3-658-17072-1 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-17072-1

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Lektorat: Stefanie Laux

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Vorwort	XI
1 Einleitung	1
1.1 Gründe für die Umsetzung von Partizipation	2
1.2 Ursachen für eine fehlende Partizipationskultur	5
1.3 Ziele und Aufbau des Buches	9
2 Demokratische Ganztagschulkultur	13
3 Demokratische Partizipation	17
3.1 Tätigkeitsformen demokratischer Partizipation	19
3.1.1 Mitbestimmung und Entscheidung	20
3.1.2 Mitsprache und Aushandlung	21
3.1.3 Mitgestaltung und Engagement	23
3.1.4 Demokratische Handlungskompetenzen	25
3.2 Stufenmodelle der Partizipation	27
3.2.1 Stufenmodell politischer Partizipation	28
3.2.2 Stufenmodell sozialer Partizipation	31
3.2.3 Integratives Stufenmodell der demokratischen Partizipation ..	32
3.3 Zwischenfazit	35
4 Partizipationsförderung	39
4.1 Partizipation in grundlegenden allgemeinpädagogischen Theorien und allgemeindidaktischen Konzepten	39
4.2 Partizipation zwischen Mittel zur Stoffvermittlung und Befähigung zum demokratischen Handeln	44
4.3 Verständnis von Partizipationsförderung	47
4.4 Zwischenfazit	50

5	Rahmenbedingungen der Partizipationsförderung in	
	Ganztagsschulen	53
5.1	Strukturelle Voraussetzungen von Ganztagsschulen	53
5.1.1	Verankerung der Partizipation im Schulprogramm	54
5.1.2	Partizipationsfördernde Strukturen	56
5.1.2.1	Schülerparlament	57
5.1.2.2	Klassenrat	57
5.1.2.3	Projekte	58
5.1.2.4	Mediation und konstruktive Konfliktbearbeitung ...	58
5.1.2.5	Etablierung gemeinsamer Regeln für den Vor- und Nachmittag	59
5.1.2.6	Grad der Teilnahmeverbindlichkeit an Ganztagsangeboten	60
5.1.3	Partizipationsfördernde Lernarrangements	62
5.1.3.1	Service Learning	62
5.1.3.2	Deliberationsforum	63
5.1.4	Zwischenfazit	63
5.2	Personale Voraussetzungen von Heranwachsenden	67
5.2.1	Stand der Diskussion in verschiedenen Fachwissenschaften	68
5.2.2	Moralische Entwicklung als Voraussetzung für Partizipation	70
5.2.3	Umweltbedingte Einflussfaktoren auf die Partizipationsfähigkeit	76
5.2.4	Zwischenfazit	79
5.3	Personale Voraussetzungen von Lehrenden	81
5.3.1	Pädagogische Haltung	82
5.3.1.1	Rollenverständnis und Machtabgabe	83
5.3.1.2	Vertrauen	85
5.3.1.3	Prozessoffene Haltung	86
5.3.1.4	Prinzip der Freiwilligkeit und Geduld	87
5.3.1.5	Fehlerfreundlichkeit	87
5.3.2	Didaktisch-methodische Kompetenzen von Lehrenden	88
5.3.2.1	Balance zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung	89
5.3.2.2	Fächerübergreifende Planungs- und Handlungshilfen	94
5.3.3	Zwischenfazit	103

6	Grundlagenmodell der didaktischen Partizipation	107
7	„Orte“ der Partizipationsförderung in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten	113
7.1	Gesprächskreise	115
7.1.1	Planungs- und Handlungshilfen für den „Ort“ Gesprächskreise	115
7.1.1.1	Signal und Ort der Zusammenkunft	115
7.1.1.2	Einführen sozialer Verhaltensregeln	118
7.1.1.3	Einüben von Kommunikationsprozessen	121
7.1.1.4	Kommunikation über Ziele und Inhalte	125
7.1.2	Fallanalyse	132
7.1.2.1	Protokoll	132
7.1.2.2	Analyse ausgewählter partizipationsrelevanter Situationen	133
7.1.3	Zusammenfassung	138
7.2	Auf- und Abbau	140
7.2.1	Planungs- und Handlungshilfen für den „Ort“ Auf- und Abbau	140
7.2.1.1	Einführung klarer Regeln und fester Strukturen für den Auf- und Abbau	140
7.2.1.2	Praktizieren des gemeinsamen Auf- und Abbaus	144
7.2.2	Fallanalyse	149
7.2.2.1	Protokoll	149
7.2.2.2	Analyse ausgewählter partizipationsrelevanter Situationen	150
7.2.3	Zusammenfassung	154
7.3	Übungen	155
7.3.1	Planungs- und Handlungshilfen für den „Ort“ Übungen	156
7.3.1.1	Übungsauswahl	156
7.3.1.2	Übungsvariationen	159
7.3.1.3	Partner- bzw. Gruppenwahl	163
7.3.1.4	Übungsdauer	166
7.3.2	Fallanalyse	168
7.3.2.1	Protokoll	168
7.3.2.2	Analyse ausgewählter partizipationsrelevanter Situationen	169
7.3.3	Zusammenfassung	173

7.4	Stationen	174
7.4.1	Planungs- und Handlungshilfen für den ‚Ort‘ Stationen	175
7.4.1.1	Auswahl der Stationen	175
7.4.1.2	Bewegungsideen an Stationen	178
7.4.1.3	Aufenthaltsdauer an Stationen und Reihenfolge der Stationen	180
7.4.2	Fallanalyse	184
7.4.2.1	Protokoll	184
7.4.2.2	Analyse ausgewählter partizipationsrelevanter Situationen	185
7.4.3	Zusammenfassung	189
7.5	Spiele	191
7.5.1	Planungs- und Handlungshilfen für den ‚Ort‘ Spielen	191
7.5.1.1	Spielauswahl	191
7.5.1.2	Spielregeln	196
7.5.1.3	Spielteilnehmer	203
7.5.1.4	Spieldauer	215
7.5.2	Fallanalyse	217
7.5.2.1	Protokoll	217
7.5.2.2	Analyse ausgewählter partizipationsrelevanter Situationen	218
7.5.3	Zusammenfassung	222
7.6	Pausen	225
7.6.1	Planungs- und Handlungshilfen für den ‚Ort‘ Pausen	225
7.6.1.1	Pausenzeitpunkt	226
7.6.1.2	Pausenhäufigkeit	228
7.6.1.3	Pausendauer	231
7.6.1.4	Pausenort	233
7.6.1.5	Pausenmaterialien	235
7.6.2	Fallanalyse	237
7.6.2.1	Protokoll	237
7.6.2.2	Analyse ausgewählter partizipationsrelevanter Situationen	239
7.6.3	Zusammenfassung	243
7.7	Offene Phasen	245
7.7.1	Planungs- und Handlungshilfen für den ‚Ort‘ Offene Phasen	245
7.7.1.1	Dauer	245
7.7.1.2	Materialauswahl	251

7.7.2	Fallanalyse	259
7.7.2.1	Protokoll	259
7.7.2.2	Analyse ausgewählter partizipationsrelevanter Situationen	260
7.7.3	Zusammenfassung	263
8	Zusammenfassung	265
8.1	Partizipationsbegriff und Grundlagenmodell der didaktischen Partizipation	266
8.2	Rahmenbedingungen der Partizipation	268
8.3	„Orte“ der Partizipation	271
	Literaturverzeichnis	275

Vorwort

Das vorliegende Buch basiert zu großen Teilen auf einer qualitativen Untersuchung zur Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten an Offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen, welches an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Rahmen des Projekts „Evaluation des Bewegungs-, Spiel- und Sportangebots an Offenen Ganztagschulen im Primarbereich“ durchgeführt wurde (vgl. Derecik, Kaufmann und Neuber 2013). Die damals entwickelten theoretischen Grundlagen zum Modell der Partizipationsförderung wurden inzwischen weiterentwickelt und um weitere, bisher noch nicht aufgegriffene, Aspekte ergänzt. Darüber hinaus werden nun auch weitergehend konkrete Praxishilfen für Ganztagschulen formuliert.

Die ausgiebigen theoretischen Grundlagen, die vielfältigen Fallanalysen sowie Planungs- und Handlungshilfen zur Umsetzung und Förderung von Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten wurden im Wintersemester 2015/16 an der Universität Osnabrück im Fachbereich Sport und Gesellschaft im Seminar „Partizipation und Sport“ gemeinsam mit Lehramts-Studierenden ausführlich diskutiert und weiterentwickelt. Wir danken allen teilnehmenden Studierenden für die konstruktiven Diskussionen und die vielfältigen Anstöße zur Weiterentwicklung des Modells der Partizipationsförderung. Ein ganz besonderer Dank gilt Leonie Roggenkamp, Stephanie Schneider und Jana Speckmann, die nach dem Seminar an der Erstellung des vorliegenden Buches mitgewirkt haben. Leonie Roggenkamp hat die praktischen Hinweise zu den Gesprächskreisen (Kap. 7.1), Stephanie Schneider zu den Pausen (Kap. 7.6) und Jana Speckmann zu den Offenen Phasen (Kap. 7.7) verfasst. Gemeinsam wurden die Ergebnisse in einer regelmäßigen „Interpretationswerkstatt“ diskutiert und optimiert.

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

Laotse

Partizipation stellt seit den Ursprüngen der Pädagogik einen zentralen Aspekt pädagogischen Handelns dar (vgl. Helsper 2009, S. 19). Bei genauerem Hinschauen ist es allerdings erstaunlich und beinahe unverständlich, wie sehr dieses zentrale Thema der Pädagogik insbesondere in schulpädagogischen Diskursen und der Praxis vernachlässigt wird, vor allem, wenn es zentrale Bereiche des Handelns von Lehrkräften im Unterricht und teilweise auch in Ganztagsangeboten betrifft. Andererseits ist nicht zu verschweigen, welche außerordentlich hohen Anforderungen an Lehrkräfte gestellt werden, wenn sie Partizipation aus einer demokratietheoretischen Perspektive gezielt umsetzen und fördern sollen. Umso wichtiger erscheint es bisher getrennt voneinander betrachtete Aspekte von Partizipation zusammenzutragen, um auf dieser Basis innovative theoretische Grundlagen zu entwickeln. Dazu gehören u. a. die Präzisierung des Partizipationsbegriffs, die Einführung einer pädagogisch-didaktischen Partizipationsperspektive, die Darlegung der Rahmenbedingungen zur Förderung von Partizipation in Ganztagschulen sowie erste konstruktive Ansätze zur Umsetzung und Förderung von Partizipation in Form von möglichst konkreten Planungs- und Handlungshilfen.

Zuvor sollen jedoch einleitend die *Gründe zur Umsetzung von Partizipation* in der Ganztagschule angeführt werden, die sich gegenseitig beeinflussen (Kap. 1.1). Im Anschluss daran werden die *Ursachen für eine fehlende Partizipationskultur* offen gelegt (Kap. 1.2). Daraus lassen sich wiederum die *Ziele und der Aufbau* des vorliegenden Buches ableiten (Kap. 1.3).

1.1 Gründe für die Umsetzung von Partizipation

Ein erster wichtiger Grund für die Umsetzung von Partizipation ist, dass sich in den letzten Jahrzehnten das gesellschaftspolitische Verlangen verstärkt hat, Heranwachsenden im Sinne einer „Alltagsdemokratie“ (BJK 2009, S. 4) insgesamt in allen Lebensbereichen zunehmend mehr Partizipationsmöglichkeiten zu ermöglichen (vgl. Hartnuß und Maykus 2006, S. 10). Hierauf hat die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) von 1989 sicherlich einen maßgeblichen Einfluss gehabt, in der die Implementation von Partizipation eine zentrale Rolle spielt (vgl. Meinhold-Henschel und Schack 2008, S. 347). Dieses Übereinkommen wurde 1992 von Deutschland unterschrieben, womit sich die Bundesrepublik zur Umsetzung dieser Vereinbarung verpflichtet hat. Partizipation ist in Deutschland somit ein *Grundrecht von Heranwachsenden*, das ihnen laut der Kinderrechtskonvention gewährt werden muss. Erwachsene sind in der Verantwortung, Heranwachsenden Partizipationsgelegenheiten zu ermöglichen und sie durch die Nutzung dieser zum demokratischen Handeln zu befähigen. Der Schule kommt hierbei eine zentrale Stellung zu, weil sie von allen Heranwachsenden besucht wird. Die Kultusministerkonferenz (2006, S. 1-2; Hervorhebung A.D., M.-C.G. und J.M.) hat auf die Kinderrechtskonvention reagiert und legt dar, „dass die *Zukunft des Einzelnen* wie auch *der Gesellschaft* nicht unwesentlich“ von der Verwirklichung von Partizipationsgelegenheiten für die Heranwachsenden abhängt. In dieser Aussage sind zwei weitere zentrale Gründe für eine Berücksichtigung von Partizipation enthalten:

Ein zweiter zentraler Grund für eine Umsetzung von Partizipation in der Schule ist die *Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen*. Die Heranwachsenden sollen motiviert werden, sich für Angelegenheiten einzusetzen, die ihr unmittelbares Umfeld betreffen (vgl. Reinhardt 2009, S. 137-138; Oser und Biedermann 2006, S. 18). So erhalten sie die Möglichkeit zu lernen ihre Interessen zu artikulieren, zu begründen, letztlich zu gestalten und die Verantwortung dafür zu übernehmen. Da es eine zentrale Aufgabe der Schule ist, ihre Schüler zu mündigen Bürgern zu bilden und somit zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beizutragen, muss die Schule nicht nur Einsicht in politische Zusammenhänge vermitteln, sondern vordergründig das Bewusstsein von Kritikfähigkeit, Mitverantwortung und Mitarbeit am gesellschaftlichen Leben fördern (vgl. Klafki 2007, S. 39). Dazu gehört es z. B., dass Heranwachsende in ihrer eigenen Meinungsbildung unterstützt werden und sich damit gegebenenfalls auch gegen eine Autorität (z. B. den Lehrer) stellen. Eine solche Erziehung zur Mündigkeit steht in einem engen Zusammenhang zur Bildung und gelingt nur bei partizipatorischem Leben und Lernen in der pädagogischen Praxis. Mittels Partizipation können also nicht nur grundlegende Handlungskompetenzen als Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz gefördert werden (vgl.

Sturzenhecker 2005a, S. 2-3). Vielmehr kann – von einem handlungsorientierten Bildungsbegriff und einer Aneignungstheoretischen Perspektive ausgehend – Partizipation als Voraussetzung für Bildung betrachtet werden und sich somit positiv auf die *Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden* auswirken (vgl. Hansen, Knauer und Sturzenhecker 2006; Deinet 2004; Derecik 2013).

Neben dieser unmittelbaren persönlichen Ebene schließt die Mitbestimmungs-, Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeit auf der schulischen Ebene eine Ausdehnung auf die gesellschaftliche Ebene sowie Politik potenziell mit ein und betrifft somit drittens die *Etablierung und Aufrechterhaltung einer demokratischen Gesellschaft* (vgl. Reinhardt 2009, S. 137). Erlebte Partizipationserfahrungen in der Schule können dafür sorgen, dass sich die Heranwachsenden auch gesellschaftlich engagieren und aktiv werden. Hierbei handelt es sich allerdings nicht um einen Automatismus als Fortsetzung einer Erfahrungskette, sondern um eine mögliche Folge, die konkret angeregt und nachhaltig gefördert werden muss (vgl. Pohl 2004, S. 129). Die Kultusministerkonferenz (vgl. 2006, S. 1-2) betont, abgesehen von der Bedeutung der Partizipation für den Einzelnen und die Gesellschaft, dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf *Partizipation wesentlich für die Schulkultur* ist und gibt an, Partizipation zukünftig besonders zu berücksichtigen.

Während die traditionelle Halbtagsschule bisher keine flächendeckende Partizipationskultur aufweisen konnte, werden nun in Bezug auf die Umsetzung von Partizipation vermehrt Hoffnungen an die Ganztagschule formuliert. Neben der Familie ist die Ganztagschule der nächste wichtige Bereich, in dem Kinder und Jugendliche speziell Wissen über Partizipation sammeln und partizipatives Handeln einüben können (vgl. Hafenecker 2005, S. 34; Meinhold-Henschel und Schack 2008, S. 350). Die Heranwachsenden verbringen enorm große Zeitabschnitte in der Ganztagschule, welche damit zu einem bedeutenden Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen avanciert (vgl. Ecarus, Köbel und Wahl 2011, S. 101; Kanevski und Salisch 2011, S. 214; BMFSFJ 2010, S. 20). Zudem zeichnet sich die Ganztagschule durch eine Öffnung für Kooperationen mit außerschulischen Anbietern aus, die sich eher durch eine partizipationsorientierte Arbeitsweise kennzeichnet, z. B. durch eine stärkere Prozess- und Bedürfnisorientierung (vgl. Derecik, Kaufmann und Neuber 2013, S. 32-33). Gerade von der Kinder- und Jugendhilfe als zentralem Partner bei der Gestaltung der Ganztagschule wird in der traditionellen Regelschule ein „Demokratie-Ruck“ in der bisherigen Schulkultur erwartet (Coelen 2008, S. 262; vgl. Hartnauß und Maykus 2006, S. 7; Holtappels 2004, S. 265). Ähnlich wie Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe als Grundprinzip gilt, wird es in der Ganztagschule als ‚Mittel zum Zweck‘ betrachtet, um zentrale Qualitätskriterien, wie u. a. die Forderungen nach individueller Förderung, Veränderung der Lernkultur im Unterricht und in Ganztagsangeboten sowie sozialem Lernen, zu

erreichen (vgl. Stolz, Kaufmann und Schnitzer 2011, S. 180-182; BMBF 2003, S. 6). Weiterhin wird die Förderung von Partizipation auch explizit als ein eigenes von sieben „Qualitätskriterien“ von Ganztagschulen bezeichnet (BMBF 2003, S. 6).

Partizipation wird demnach, und dies ist der vierte Grund, als wesentliches *Qualitätskriterium von Ganztagschulen* betrachtet, welches durch eine Veränderung der Lehr- und Lernkultur erfolgen soll. Aufgrund veränderter Rhythmisierungsmöglichkeiten (z. B. 90-Minuten- statt 45-Minuten-Rhythmus des Unterrichts) können in einer Ganztagschule mehr handlungsorientierte Unterrichtsformen sowie bedürfnisorientiertere Ganztagsangebote arrangiert werden. Dadurch ergeben sich insgesamt Möglichkeiten der „Innovation der Lehr- und Lernkultur“, die Partizipation vermehrt in Ganztagsangeboten und auch im Unterricht berücksichtigen können (Hartnuß und Maykus 2006, S. 7; vgl. Holtappels 2004, S. 265).

Durch die konkrete Umsetzung von Partizipationsprozessen im Unterricht und in Ganztagsangeboten kann insofern von einem Zugewinn an Lernen gesprochen werden, als durch das aktive Handeln im Rahmen der Umsetzung von Partizipation ein selbstständiger Lernprozess in konstruktivistischem Sinne angeregt wird. Das Lernen wird zum aktiven Konstruktionsprozess, indem sich die Lernenden intensiv und selbsttätig mit den Lerninhalten auseinandersetzen und sich diese aneignen. Das hat zur Folge, dass Lerninhalte nachhaltiger verankert werden können (vgl. Barthel, 2001, S. 51; Neubert, Reich und Voß, 2001, S. 262) und individuelle Förderung möglich wird (vgl. Pfitzner 2014; Brezinka 1990, S. 90-92; Kunze 2009, S. 18-19). Den Lernenden wird durch Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und in Ganztagsangeboten die Möglichkeit eingeräumt, nach ihrem individuellen Lerntempo vorzugehen und die Lerninhalte entweder in Aushandlung mit dem Lehrer oder selbstbestimmt auszuwählen. Die Steuerungsfunktion von Lehrkräften wird mit diesem Grundgedanken nicht in Frage gestellt, sie wird allerdings um eine zunehmende Mit- und Selbstbestimmung der Heranwachsenden ergänzt, die mit Blick auf die geänderten sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen (z. B. komplexe Globalisierungsprozesse, demographische Veränderungen) notwendig ist. Die Autonomie des Subjekts muss aufgrund der veränderten Ausgangsbedingungen des Aufwachsens in der Moderne zwingend berücksichtigt werden, wenn pädagogische Interventionen und Lernen Erfolg haben sollen (vgl. Neuber 2007, S. 81-82).

Zusammenfassend können folgende vier zentrale Gründe für Partizipation in der Ganztagschule angeführt werden: Erstens gilt Partizipation als *Grundrecht von Heranwachsenden*. Zweitens kann die *Persönlichkeitsentwicklung bzw. Bildung des Einzelnen* durch Partizipation angeregt werden. Drittens ist Partizipation zur *Etablierung und Aufrechterhaltung einer demokratischen Gesellschaft* unerlässlich und viertens stellt Partizipation ein unverzichtbares *Qualitätskriterium von Schule*

dar, welches vor allem durch eine Veränderung der Lehr- und Lernkultur erreicht werden soll.

Der Ganztagschule bessere Partizipationsmöglichkeiten zuzuschreiben als der Halbtagschule wäre jedoch zu kurz gedacht (vgl. Wagener 2013, S. 75). Viele Merkmale der Schul- und Lernkultur hängen nicht systematisch damit zusammen, ob eine Schule halb- oder ganztags arbeitet. Auch ist es nicht unbedingt an die Organisation als Offene oder Gebundene Ganztagschule gekoppelt. Entscheidend ist die Umsetzung der an die Ganztagschule gestellten Ansprüche in allen Bereichen des Schullebens. Eine Ganztagschule mag aufgrund ihrer Konzeption mehr Zeit zur Verfügung haben und vermehrt mit Anbietern der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten, sie muss jedoch auch ihre pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten ausschöpfen (vgl. Klieme, Holtappels, Rauschenbach und Stecher 2008, S. 365-366, in Kielblock und Stecher 2014, S. 21). Dies scheint zumindest in Bezug auf Partizipation bislang weder in Halbtags- noch in Ganztagschulen vollständig zu gelingen.

1.2 Ursachen für eine fehlende Partizipationskultur

Bislang hat sich eine flächendeckende und nachhaltige Partizipationskultur weder in der traditionellen Halbtagschule noch in der Ganztagschule etablieren können (vgl. zsf. Derecik, Kaufmann und Neuber 2013, S. 13-19; Coelen, Wagener und Züchner 2013). Resümierend lässt sich feststellen, dass der allgemeine Stand der Umsetzung von Partizipation eher „den Status von zeitlich begrenzten Projekten“ hat und es in diesem Bereich an einer systematischen Förderung mangelt (BJK 2009, S. 15). Hierfür können verschiedene Gründe angeführt werden:

Eine Ursache für eine fehlende Partizipationskultur in der Ganztagschule liegt sicherlich in der *Verkürzung der Partizipation auf eine politische Dimension*. Messmer (1995, S. 19-21) führt dies auf eine unreflektierte Übertragung des Partizipationsverständnisses aus der Arbeitswelt der Erwachsenen auf den Schulbetrieb zurück. In der Folge wird Partizipation meist auf die kognitive Vermittlung von politischen Zusammenhängen oder formale Gremien verkürzt, indem es u. a. auf die Schülervvertretung oder den Klassenrat beschränkt und oftmals als Grundprinzip aus dem klassischen Unterricht und den Ganztagsangeboten ausgeklammert wird (vgl. u. a. Rademacher und Wintersteiner 2016; Beutel, Fauser und Rademacher 2012). Dementsprechend sollte Partizipation in einem verstärkten Maße auch auf Entscheidungen im Unterricht und in Ganztagsangeboten bezogen werden.

Das *Fehlen von strukturellen Voraussetzungen* an vielen Schulen hängt eng mit der Verkürzung der Partizipation auf die politische Dimension zusammen. In den wenigsten Schulen ist Partizipation beispielsweise explizit in den Schulprogrammen verankert. Damit fehlen auf der institutionellen Ebene meist strukturelle Voraussetzungen zur Partizipation, die partizipatorische Handlungsspielräume in formaler Hinsicht sichern. Wenn strukturelle Voraussetzungen vorhanden sind und umgesetzt werden, z. B. durch die Schülervertretung oder den Klassenrat (vgl. Kap. 5.1), wird angemahnt, dass Partizipation dann häufig als Scheinautonomie und -partizipation inszeniert wird: Heranwachsende besitzen demnach kein tatsächliches Mitbestimmungs-, Mitsprache- und Mitgestaltungsrecht (BJK 2009; Brügelmann 2008a; Hafenerger 2005, S. 35; Helsper und Lingkost 2002, S. 151; Knauer 1994).

Neben einer Verkürzung der Partizipation auf die politische Dimension und den fehlenden strukturellen Voraussetzungen, stellt insbesondere der völlig unzureichende theoretische und empirische Kenntnisstand zu den notwendigen Haltungen und didaktisch-methodischen Kompetenzen von Lehrenden zur Förderung von Partizipation in Lehr-Lern-Kontexten ein wesentliches Hindernis zur Umsetzung von Partizipation dar. Damit ist vor allem die interaktionale Ebene zwischen Lehrenden und Lernenden angesprochen, innerhalb derer Partizipation in entsprechenden Situationen umgesetzt werden soll (vgl. Sturzbecher und Waltz 2003, S. 18). Auf der Ebene der *Haltung* kann resümiert werden, dass Lehrende dem Thema Partizipation immer offener gegenüber treten und Heranwachsenden heute, gerade in der Ganztagschule, zunehmend mehr Partizipationsmöglichkeiten einräumen. Diese betreffen allerdings meistens Themen, die den Kern des Unterrichtsgeschehens nicht berühren (vgl. Speck 2006; Bosenius und Wedekind 2004, S. 307; Knauer 1994; Speck 2007; Brügelmann 2008b; Bettmer 2009a, S. 172; Arnold und Steiner 2011). Dies widerspricht dem Grundgedanken einer umfassenden demokratischen Schulkultur (vgl. Kap. 2) und verweist auf den geringen Stellenwert von Partizipation im Unterricht und zum Teil auch in Ganztagsangeboten.

Neben den Haltungen können ebenso die *didaktisch-methodischen Kompetenzen* von Lehrenden im Kontext einer fehlenden Umsetzung von Partizipation angeführt werden. Partizipation entsteht nicht allein durch guten Willen und eine entsprechende Haltung zur Beteiligung von Heranwachsenden. Die Möglichkeitsräume zur Partizipation auf interaktionaler Ebene zwischen Lehrenden und Lernenden, und wenn sie noch so kleine Versuche darstellen, sind bisher in der pädagogischen und didaktischen Diskussion weitgehend unbekannt (vgl. Bettmer 2009a, S. 171). Selbst partizipationszugewandte Lehrende an Universitäten und Schulen fühlen sich teilweise hilflos, da es an konkreten Vorstellungen darüber mangelt, *wo* und *wie* genau Partizipation umgesetzt werden kann. Das gilt zum einen für die Umsetzung von Partizipation in der eigenen Lehre und zum anderen noch

viel mehr für die Vermittlung von möglichst konkreten, entwicklungsorientierten und situationsadäquaten Partizipationsmöglichkeiten an angehende Lehrende im pädagogischen Bereich.

Was dringlich fehlt ist eine *pädagogisch-didaktische Auslegung von Partizipation* anhand derer Grundlagen für eine Erziehung zum demokratischen Handeln angebahnt werden können (vgl. Kap. 5.3). Es darf und sollte nicht davon ausgegangen werden, dass Heranwachsende per se in der Lage sind, Partizipationsmöglichkeiten in einem demokratischen Rahmen zu nutzen, wenn ihnen die Gelegenheiten dazu geboten werden. Unangemessene Partizipationsmöglichkeiten und -prozesse können zur Überforderung des Heranwachsenden führen oder die Freiheit eines Anderen verletzen. Wenn Heranwachsende z. B. im Rahmen von Stationsarbeit im Unterricht oder in Ganztagsangeboten selbstbestimmt eine Herausforderung auswählen, die ihre Fähigkeiten noch übersteigt, ist es wichtig ihren Entscheidungsspielraum einzuschränken, um Überforderung bzw. Frust zu vermeiden und das fachliche Lernziel besser erreichen zu können. Als Beispiel zur Verletzung der Freiheit anderer könnte folgendes Szenario dienen: Ein Heranwachsender nimmt sich in einem Gesprächskreis die Freiheit heraus, dazwischen zu reden. Damit hört er den anderen erstens nicht weiter zu und schränkt sie zweitens in ihrer Freiheit ein, die eigene Interessenvertretung kundzutun. Lerneffekte können also durch eine unangemessene Partizipation blockiert werden. Genauso können durch eine egoistische Nutzung von Partizipationsgelegenheiten die demokratischen Grundrechte von Mitmenschen verletzt werden. Dies hätte eine Negativverkehrung der gewünschten Ziele zur Folge und deutet die komplexen Anforderungen an eine vermeintlich angemessene und ausbalancierte Partizipationsförderung an.

Bereits diese kurzen Ausführungen zu den Ursachen für eine fehlende Partizipationskultur in Schulen offenbaren ein fundamentales Problem in der Partizipationsthematik: In normativer Hinsicht ist die Umsetzung von Partizipation weitgehend erwünscht. Allerdings mangelt es an dem notwendigen theoretischen Wissen und möglichst konkretem didaktisch-methodischen Handwerkszeug. Die Umsetzung von Partizipation darf auf der institutionellen Ebene nicht auf eine politische Dimension und die strukturellen Voraussetzungen verkürzt werden. Eine umfassende Förderung von Partizipation hängt sowohl „von den strukturellen bzw. institutionellen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen“ ab als auch „von der individuellen Gestaltung der konkreten Situation durch die Akteure, wobei dem machtvolleren Akteur die wichtigere Position zukommt“ (Urban 2005, S. 3). Die institutionelle und die interaktionale Ebene stehen

„dabei allerdings nicht in einem hierarchischen Verhältnis, sondern in einer Wechselbeziehung zueinander: Strukturen ermöglichen und fördern Partizipation, können

sie aber ohne die Aktivität des Einzelnen nicht sichern. Umgekehrt gestaltet der Einzelne Partizipation, kann aber in der Regel nur im Rahmen der strukturell gegebenen Möglichkeiten (Mindest- und Maximalmöglichkeiten) handeln“ (Urban 2005, S. 3-4).

Die besten Strukturen helfen also nicht, wenn sie von den jeweiligen Akteuren auf der interaktionalen Ebene nicht als ‚echte‘ Möglichkeitsräume wahrgenommen und genutzt werden können. Dafür ist es wiederum notwendig, dass eine „pädagogische Unterstützung zur Entwicklung entsprechender Fähigkeiten geleistet wird“ (Eikel 2006, S. 12).

Das Kardinalproblem zur Umsetzung von Partizipation liegt gerade in dem letztgenannten Aspekt. Für eine pädagogische Unterstützung zur Entwicklung von partizipationsrelevanten Fähigkeiten sind entsprechende personale Voraussetzungen von Seiten der Lernenden zu beachten (vgl. Kap. 5.2) und darüber hinaus sind vielmehr von Seiten der Lehrenden entsprechende personale Voraussetzungen zur Förderung von Partizipation notwendig (vgl. Kap. 5.3). In diesem Zusammenhang betonen Sturzbecher und Hess (2005, S. 87), dass „das methodische know-how und die professionelle Haltung einer partizipatorischen Didaktik [...] noch unterentwickelt“ sind. Sie verweisen damit auf die immense Bedeutung einer gezielten Förderung von Partizipation durch Lehrende und stellen besonders die Haltung und die didaktisch-methodischen Kompetenzen als vernachlässigten Teilaspekt der demokratischen Handlungskompetenz von Lehrenden in den Vordergrund (vgl. Eikel 2007, S. 26-29). Genauso wie nicht angenommen werden kann, dass Heranwachsende von Anfang an über entsprechende demokratische Fähigkeiten verfügen, kann nicht angenommen werden, dass Lehrende per se in der Lage sind, Partizipationsmöglichkeiten zu erkennen und zu inszenieren. Genau dies wird aber selbstverständlich von Lehrenden erwartet, ohne ihnen spezifische didaktisch-methodische Kompetenzen zur Förderung von Partizipation zu vermitteln. Die vorhandenen Konzepte zur Umsetzung von Partizipation in der Praxis sind überaus wertvoll. Sie beziehen sich meist jedoch auf spezielle Projekte und selten auf den alltäglichen Unterricht und die Ganztagsangebote als Kernelemente von Ganztagschulen. Zudem sind die vorhandenen Anregungen selten entwicklungsorientiert und situationspezifisch. In der Konsequenz können sie in einer vielfältigen und komplexen pädagogischen Praxis selten als konkrete und differenzierte Planungs- und Handlungshilfen eingesetzt werden. Darüber hinaus sind die Konzepte selten theoriegeleitet bzw. folgen kaum einer demokratietheoretischen Heuristik.

Zusammenfassend existiert eine Reihe von Ursachen, warum Partizipation bisher nicht flächendeckend in Ganztagschulen umgesetzt wird. Auch wenn bereits einige Hinweise zu den förderlichen *strukturellen Voraussetzungen von Schulen* existieren, werden diese selten umgesetzt in der Praxis (vgl. Eikel 2007,

S. 36-38). Zudem erfolgt, wenn Partizipation ermöglicht werden soll, oftmals eine *Verkürzung der Partizipation auf eine politische Dimension*. Dies hängt damit zusammen, dass in der Schule ein politisch geprägter Partizipationsbegriff dominiert und eine *pädagogisch-didaktische Perspektive auf Partizipation* bisher gänzlich in der aktuellen Partizipationsdebatte und -forschung fehlt. In der Konsequenz sind die notwendigen *pädagogischen Haltungen* und insbesondere die unerlässlichen *didaktisch-methodischen Kompetenzen* von Lehrenden zur Umsetzung von Partizipation unbekannt. Ebenso werden der *Entwicklungsstand von Heranwachsenden* zur Partizipation und somit ihre partizipativen Fähigkeiten oftmals außer Acht gelassen. An möglichst konkreten *Planungs- und Handlungshilfen für Lehr-Lern-Kontexte* mangelt es erst recht.

1.3 Ziele und Aufbau des Buches

Mit dem vorliegenden Buch werden zwei *Zielsetzungen* verfolgt: Erstens sollen die elementaren *theoretischen Grundlagen* zum Thema Partizipation im Rahmen einer demokratischen Schulkultur aufgezeigt werden. Auf diesen aufbauend und eng mit ihnen verzahnt sollen zweitens möglichst konkrete *Praxishilfen zur Förderung von Partizipation* in der Ganztagschule geliefert werden. Diese betreffen auf der institutionell-personalen Ebene die *Rahmenbedingungen der Partizipationsförderung in der Ganztagschule* sowie auf der interaktionalen personalen Ebene exemplarische *Handlungs- und Planungshilfen zur gezielten Umsetzung von Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten* in Ganztagsgrundschulen. Dabei sollen die gelieferten Hinweise keinesfalls normativen Rezeptcharakter haben, da jegliches Handeln im pädagogischen Kontext immer durch situative Bedingungen und individuelle Interaktionen bestimmt wird. Die pädagogische Praxis zeichnet sich insgesamt durch Unsicherheiten aus, da jegliche erziehungswissenschaftliche Theorie nur in der Lage sein kann wahrscheinliche Auswirkungen des eigenen Handelns vorherzusagen (vgl. Stein 2013, S. 12). Die Vorstellung von spezifischen Möglichkeiten der Partizipation kann allerdings für die Umsetzung und Förderung von Partizipation sensibilisieren. Damit soll aufgezeigt werden, wie eine veränderte Lehr- und Lernkultur unter Berücksichtigung von Partizipation als zentrales Kriterium zur Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen (vgl. Kap. 1.2) entwicklungsorientiert und situationsangemessenen umgesetzt werden könnte.

Der *Aufbau des Buches* orientiert sich an diesen zwei Zielsetzungen. Zunächst wird allgemein skizziert, was unter einer *demokratischen Schulkultur* zu verstehen ist (Kap. 2). Anschließend wird das *Modell der demokratischen Partizipation* mit

seinen Tätigkeitsformen und Stufenmodellen beschrieben, um den oftmals inflationär benutzten Partizipationsbegriff zu schärfen und konkrete Zieldimensionen einer demokratietheoretisch orientierten Förderung von Partizipation aufzuzeigen (Kap. 3). Anhand dessen wird offensichtlich, dass die Umsetzung von Partizipation gewünscht ist, jedoch in der Theorie und Praxis kaum konkrete Hinweise zur expliziten Förderung von Partizipation existieren, vor allem auf der interaktionalen Ebene zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht sowie in Ganztagsangeboten. Das liegt daran, dass ein expliziter Ansatz zur *Partizipationsförderung* noch nicht in die bisherige Partizipationsdiskussion und -forschung eingeführt worden ist. Aus diesem Grund wird näher auf den Begriff und die bisherige Diskussion zur Partizipationsförderung eingegangen (Kap. 4).

Eine umfassende Partizipationsförderung beinhaltet sowohl die Rahmenbedingungen auf der institutionell-personalen Ebene als auch die sogenannten ‚Orte‘ der Partizipationsförderung innerhalb von Lehr-Lern-Kontexten auf der interaktionalen Ebene, z. B. in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganzttag. Dementsprechend werden die expliziten *Rahmenbedingungen der Partizipation in der Ganztagschule* thematisiert (Kap. 5), indem auf die *strukturellen Voraussetzungen von Ganztagschulen* (Kap. 5.1), die *personalen Voraussetzungen von Heranwachsenden* zur Partizipation (Kap. 5.2) und die *personalen Voraussetzungen von Lehrenden* zur Partizipationsförderung (Kap. 5.3) eingegangen wird.

Die theoretischen Grundlagen werden anschließend bilanziert, indem aus den bis dahin dargestellten Partizipationsverständnissen ein *Grundlagenmodell der didaktischen Partizipation* entwickelt wird (Kap. 6). Auf der Basis dieser innovativen theoretischen Grundlagen werden komplexe Praxishinweise zur Partizipationsförderung geliefert. Diese beziehen sich auf die ‚Orte‘ der *Partizipationsförderung in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten* an Ganztagsgrundschulen (Kap. 7). Für dieses spezifische Setting konnten auf empirischer Basis sieben Situationstypen ermittelt werden, die immer wiederkehren und vielfältige sowie unterschiedliche Möglichkeitsräume zur Umsetzung von Partizipation auf der interaktionalen Ebene bieten. Dazu gehören Gesprächskreise (Kap. 7.1), Auf- und Abbau (Kap. 7.2), Übungen (Kap. 7.3), Stationen (Kap. 7.4), Spiele (Kap. 7.5), Pausen (Kap. 7.6) und Offene Phasen (Kap. 7.7). Die Ausführungen werden mit einer *Zusammenfassung* abgeschlossen, indem die zentralen theoretischen Grundlagen und die komplexen Praxishinweise zur Umsetzung und Förderung von Partizipation resümierend bilanziert werden (Kap. 8).

Die Ausführungen werden ergänzt durch Beispiele und zentrale Aussagen. Um diese weiterführenden Informationen deutlich vom Fließtext abzugrenzen, werden sie jeweils von entsprechenden Symbolen begleitet:



Zentrale Aussagen:

Das Ausrufezeichen signalisiert zentrale Aussagen.



Beispiel:

Praxisbeispiele, die dazu dienen die Theorie zu verdeutlichen, sind mit diesem Symbol markiert.

Die Grundgedanken von Demokratie sind nicht auf staatliches oder politisches Handeln beschränkt, sondern fungieren darüber hinaus als Leitgedanken in anderen Handlungsfeldern wie z. B. der Ganztagschule. Heranwachsende sollten in der Schule zentrale Merkmale des demokratischen Zusammenlebens, wie Mitbestimmung, Mitsprache und Mitgestaltung, erfahren, um eine demokratische Gesellschaft aufbauen bzw. stabilisieren zu können (vgl. Portmann und Student 2005, S. 5-6; Diedrich 2008). Dabei ist es undenkbar, Demokratiekompetenz ohne Partizipation zu entwickeln, denn eine Demokratie kann es nicht ohne Partizipation geben (vgl. Moldenhauer 2015, S. 5). Partizipation und Demokratie gehören unweigerlich zusammen, da Bereitschaft und Engagement, konkrete Lebensverhältnisse gemeinsam mit anderen zu gestalten einen wichtigen Teil von Demokratie ausmachen. Partizipation ist ein Schlüssel zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft und zur Bildung des Individuums (vgl. Hansen, Knauer und Sturzenhecker 2011, S. 11; Hartnuß und Maykus 2006, S. 6; Klafki 2007).

Um das abstrakte Konstrukt der demokratischen Schulkultur besser verstehen zu können, ist es hilfreich *Schule als pädagogische Organisation* zu begreifen, wie es sich in der Schulentwicklungsforschung und der Schultheorie mittlerweile weitestgehend durchgesetzt hat. Fend (1987, S. 55) bezeichnet die Schule in diesem Zusammenhang konkret als „pädagogische Handlungseinheit“, ohne damit die Bedeutung des Kontextes (z. B. Schulform und -klasse) zu missachten. Die Ziele einer solchen Organisation sind nicht immer deutlich, sondern können sogar in sich widersprüchlich sein. Die wesentliche Arbeit geschieht auf der Ebene der direkten Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern, wobei die Aktivität der Lehrkräfte keiner formalistischen Ordnung unterworfen werden kann und die Schüler aufgrund ihrer Schulpflicht die Organisation Schule nicht freiwillig besuchen. Dabei verfügen die Schüler über einen Sonderstatus, da es sich um Heranwachsende handelt und die Lehrkräfte gleichzeitig ein hohes Maß an Selbstständigkeit aufweisen. Zudem

handelt es sich bei der Organisation Schule um ein dezentrales System, da die Hauptaufgaben in Klassen (Kleingruppen) erledigt werden. Ein weiteres Merkmal ist, dass großes öffentliches Interesse auf den Organisationszweck der Schule gerichtet ist (vgl. Terhart 1986, S. 214-215).

Unter dem Begriff Schulkultur wird in der aktuelleren schulpädagogischen Diskussion die Ebene der Schule als Ganzes und die wechselseitige Wirkung zwischen der Schule und ihren Akteuren zusammengefasst. Holtappels (1995, S. 9-10) definiert *Kultur als Gesamtheit einer sozialen Organisation*, welche sich historisch über einen langen Zeitraum entwickelt hat und ständigen Änderungen unterworfen ist. Unter Schulkultur versteht er konkret „die inhaltliche Ausrichtung, Qualität und Organisation der pädagogischen Ressourcen der Schule“ (Holtappels 1995, S. 11). Helsper, Böhme, Busse, Hagedorn, Hommel, Kramer, Lingkost und Schaarenberg (1997, S. 585) spannen einen breiten Rahmen und legen vier zentrale Dimensionen der Schulkultur fest: Die *inhaltlich-unterrichtliche Dimension*, das *Leistungsethos*, die *dominanten pädagogischen Orientierungen* und die *institutionalisierten Kommunikations-, Partizipations- und Entscheidungsstrukturen*. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die Anwendung des Kulturkonzepts auf die Organisation Schule auch kritisch hinterfragt wird. Insbesondere die Zurückdrängung der Individuen zum Vorteil des kollektiven Ganzen wird kritisiert (vgl. Schönig 2000, S. 39). Das Konstrukt Schulkultur ist also auf *Inhalte und Methoden*, vor allem jedoch auf *Kommunikation und Aktivitäten* und somit auf das *Handeln* der schulischen Akteure sowie die kulturtheoretisch geprägte Bestimmung dieses Handelns bezogen (vgl. Helsper 2008, S. 63-65). So entstehen Möglichkeiten für Bildungs- und Erziehungsprozesse, welche die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der schulischen Akteure aktivieren und formen.

Als eine bedeutende Facette von Schulkultur kann Demokratie gelten (vgl. Beutel und Fauser 2009, S. 5). Der Begriff Demokratie leitet sich vom griechischen *démos* (Volk) und *kratía* (Macht) ab und wurde ursprünglich als *Staats- oder Herrschaftsform* verstanden (vgl. Avenarius 2002, S. 17). Dieses Verständnis ist politisch geprägt und umfasst das repräsentative System der politischen Institutionen, Regeln und rechtlichen Regulative, welche einen Staat als demokratisches System auszeichnen (vgl. Sturzbecher und Waltz 2003, S. 14). Himmelmann (2007) hat in Anlehnung an Dewey (1993) Demokratie inzwischen weiter gefasst und differenziert zwischen drei übergeordneten Prinzipien: Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform.

Demokratie als Herrschaftsform umfasst nicht nur die Teilhabe an Entscheidungsstrukturen und -prozessen in der Politik, sondern auch in der Schule (vgl. Sturzbecher und Waltz 2003, S. 14; Himmelmann 2007, S. 1). Somit wird ein politisches Verständnis von Demokratie sowohl bei der Gestaltung des gesellschaft-

lich-politischen Raums als auch in Institutionen wie der Schule eingesetzt. In einem sozialen Verständnis umfasst *Demokratie als Gesellschaftsform* das Zusammenleben in einer Zivilgesellschaft, in der Pluralismus sowie soziale Differenzen Raum haben und Konflikte friedlich geregelt werden (vgl. Himmelmann 2007, S. 1). Mit *Demokratie als Lebensform* wird die Bedeutung einer „gelebten“ Demokratie im Alltag hervorgehoben, z. B. durch Solidarität und Selbstorganisation. Die aktive Gestaltung der Umwelt, z. B. der Ganztagschule, sollte dabei nicht nur von den persönlichen Interessen der Individuen geleitet sein, sondern sich ebenso am Gemeinwohl orientieren (vgl. Bettmer 2009b, S. 147).

Zusammenfassend verweist Demokratie über die politische Komponente (z. B. Beteiligung an Wahlen) hinaus auch auf die soziale Komponente des gesellschaftlichen Zusammenlebens (z. B. friedliches Lösen von Konflikten) und auf die Notwendigkeit des aktiven Handelns von Menschen in alltäglichen Zusammenhängen (z. B. Gestaltung des Schullebens). Gerade in Bezug auf die letzte Komponente des Demokratiebegriffs betont Himmelmann (2007, S. 2; vgl. auch Eikel 2007, S. 14-15; Schnurr 2011, S. 1072; Kap. 3), dass Demokratie gelebt werden muss, um gelernt werden zu können. Demokratie als Lebensform kann demnach als besonders wichtige Aufgabe von Schule begriffen werden. Umgekehrt muss Demokratie auch gelernt werden, um gelebt werden zu können. Beide Prozesse bedingen sich gegenseitig.



Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können!
Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können!

Die Wirkungsmöglichkeiten der Schule zum Erreichen der drei Demokratieformen sieht Fend (1977, S. 98) vor allem in Partizipationsprozessen als Form der Ausgestaltung alltäglicher schulischer Interaktionsbeziehungen. Henkenborg (2005, S. 299-301) verweist in diesem Kontext darauf, dass Demokratie-Lernen in Form eines *Unterrichtsfaches*, eines *Unterrichtsprinzips* und eines *Schulprinzips* bestehen kann. Dieses Verständnis bezieht alle Unterrichtsfächer, Ganztagsangebote und die Schulkultur im Allgemeinen ein, sodass Demokratie-Lernen und damit Partizipation als gesamtschulische Aufgabe gesehen werden kann (vgl. Edelstein 2009, S. 11). Dies setzt eine Offenheit gegenüber Partizipation voraus, die z. B. im Schulprogramm verankert ist und auf der institutionellen und interaktionalen Ebene in allen Bereichen des Schullebens umgesetzt wird (vgl. Himmelmann 2007, S. 123).

Groeben (2000, S. 110) begreift die Schule dementsprechend als Lebens- und Erfahrungsraum, in der eine Grundlage für Erziehung zu Verantwortung und

Demokratie geschaffen werden soll. Das Leben in der Schule darf demzufolge nicht als Beiwerk zum Unterricht verstanden werden, indem z. B. Pausen als Orte des Lebens und der Unterricht als Ort des Lernens aufgefasst wird. Vielmehr sollten Leben und Lernen alle Schulbereiche betreffen und ineinander übergreifen. Dies kann nur erfolgen, wenn die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum verstanden wird, der die Gesellschaft im Kleinen nachbildet („Schulpolis“) und somit für Schüler konkret erfahrbar werden lässt (vgl. Hafener 2005, S. 34; von Hentig 2003, S. 190-191). Demnach muss im Rahmen von Partizipation immer darauf geachtet werden, dass sie sich nicht nur auf außerunterrichtliche Entscheidungen beschränkt und sich somit zu einer „Beschäftigung mit Nebensächlichem“ entwickelt (Fend 1977, S. 100; vgl. auch Eikel 2006, S. 30). Von einer umfassenden demokratischen Schulkultur kann nur gesprochen werden, wenn Partizipation auch im Unterricht ermöglicht und gefördert wird.

Eikel (2006, S. 29-30) formuliert vier zentrale Prinzipien einer demokratisch-partizipativen Schulkultur. Ein erstes wichtiges Merkmal dieser sind *Transparenz und Kommunikation*. Ausreichende Informationen, weitreichende Transparenz durch die Verbreitung von Informationen und die Vernetzung verschiedener Kommunikationsformen der Schule sind dabei von besonderer Bedeutung. Daneben gelten *Selbstbestimmung und Unterstützung* als grundlegende Prinzipien von Partizipation. Entscheidungsfreiheiten, Möglichkeiten aktiver Mitbestimmung, -sprache und -gestaltung bei relevanten Fragen, die das gesamte Schulleben betreffen, aber auch Unterstützung in der Wahrnehmung und Umsetzung dieser eingeräumten Möglichkeiten, stellen wichtige Aspekte einer Förderung von Partizipation im Sinne einer demokratischen Schulkultur dar. Das dritte Prinzip umfasst *Zugehörigkeit, Anerkennung und soziale Inklusion* und beinhaltet insbesondere die Wertschätzung von Vielfalt und Diversität. Dabei wird es als Aufgabe der Schule verstanden, ihren Akteuren Gemeinsinn und soziale Einbindung zu ermöglichen. Letztlich wird dem Faktor *Wirksamkeit und Erfolgserleben* besondere Bedeutung beigemessen. Durch mehr Vertrauen in die Fähigkeiten der Lernenden, die Bereitstellung vielfältiger Möglichkeiten der aktiven Verantwortungsübernahme und Anerkennung sozialer Leistungen der Lernenden werden Erfolgserleben und Wirksamkeit unmittelbar spürbar.

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird unter Partizipation oftmals nicht mehr verstanden, „als bei der einen oder anderen Gelegenheit dabei zu sein oder mitzumachen. Dies gilt in besonderer Weise für Kinder und Jugendliche“ (Meinhold-Henschel und Schack 2008, S. 348). Unter Partizipation ist jedoch mehr zu verstehen als lediglich bei einem bestehenden Angebot teilzunehmen bzw. teilzuhaben. Ursprünglich leitet sich der Begriff Partizipation etymologisch vom lateinischen *particeps* (teilhabend) ab und bedeutet allgemein die *Teilhabe von Personen oder Personengruppen an Entscheidungsprozessen* oder Handlungsabläufen in übergeordneten Organisationen (z. B. Parteien) und Strukturen (z. B. Staat) (vgl. Meyer 2006, S. 5724). Unter dieser politikwissenschaftlichen Perspektive stehen – vor allem für Erwachsene – die Teilhabe, Einflussnahme und Interessensdurchsetzung gegenüber politischen Entscheidungsträgern in Regierung, Parlamenten und Parteien auf verschiedenen Ebenen des politischen Systems im Fokus (vgl. Kaase 1996, S. 525). Ursprünglich ist der Begriff also im Kontext *politischer Ansprüche* zu betrachten. Analog zum Demokratiebegriff hat sich Partizipation im Laufe der letzten Jahrzehnte unter Berücksichtigung von *sozialen Ansprüchen* auf die Bereiche Jugendhilfe und Schule ausgeweitet (vgl. Bettmer 2009a, S. 171).

Aufgrund der emanzipatorischen Erweiterungen des Demokratiebegriffs und des damit zusammenhängenden Partizipationsverständnisses (vgl. Kap. 2) werden heute in der Alltagssprache Begriffe wie Teilhabe, Teilnahme, Mitbestimmung, Mitsprache, Mitwirkung, Beteiligung und auch ehrenamtliches bzw. bürgerschaftliches Engagement oft synonym zum Begriff Partizipation genutzt (vgl. Mauthe und Pfeiffer 1996, S. 223-224; Hafenecker 2005, S. 11). Jeder dieser Begriffe impliziert jedoch unterschiedliche Aspekte von Partizipation, weshalb der normativ bejahte, aber nicht einheitlich ausgeführte Partizipationsbegriff präzisiert werden muss. Eine fruchtbare Verwendung des Partizipationsbegriffs kann erst erfolgen, wenn *Partizipation als Sammel- bzw. Oberbegriff* verstanden wird und eine systematische Ausdifferenzierung seiner Teilaspekte erfolgt, also wenn er in seine Einzelteile

zerlegt wird und diese präzisiert werden (vgl. Derecik, Kaufmann und Neuber 2013, S. 43; Oser und Biedermann 2006, S. 27). Eine erste *Präzisierung des Partizipationsverständnisses* ist mit Hilfe des *Modells der demokratischen Partizipation* von Eikel (2007) möglich.

Anhand der Konzeption von Civic Education (vgl. Frank 2005) sowie dem Verständnis von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform nach Himmelmann (2007; vgl. Kap. 2) hat Eikel (2007) drei Komponenten des Partizipationsbegriffs abgeleitet. Aus dem Verständnis der Demokratie als Herrschaftsform resultiert die *politische Partizipation*. Demokratie als Gesellschaftsform impliziert die *soziale Partizipation*. Demokratie als Lebensform hebt das *aktive Handeln* und die Erfahrung von Partizipation hervor. Damit vereint Eikel (2007) die bis dato getrennt betrachtete *politische* und *soziale Partizipation*, die bislang eine (zu) dominierende Stellung im Partizipationsdiskurs einnehmen. Diese beiden Partizipationsverständnisse werden im Modell der demokratischen Partizipation durch das *aktive Handeln* ergänzt. Alle drei Komponenten können zusammenfassend „als unterschiedliche Akzentuierungen eines übergreifenden Begriffs demokratischer Partizipation verstanden“ werden (Eikel 2007, S. 16).

Sie betrachten zwar jeweils unterschiedliche Aspekte von Demokratie und Partizipation, greifen jedoch ineinander über und bedingen sich gegenseitig. Dem aktiven Handeln kann dabei eine zentrale Rolle zugesprochen werden. Das aktive Handeln ist auf der einen Seite als Voraussetzung und somit als Basis für demokratisches Handeln zu betrachten. Auf der anderen Seite ist es das höchste anzustrebende Ziel des demokratischen Handelns. Um aktives Handeln und somit Demokratie als Lebensform umsetzen zu können, bedarf es einer politischen Partizipation und damit Mitbestimmungs- und Entscheidungsprozessen, die das eigene Leben und das von Anderen betreffen. Die soziale Partizipation hängt wiederum eng mit der politischen Partizipation zusammen und kann als ein Teil dessen verstanden werden, da eine politische Mitbestimmung und Entscheidungsprozesse ohne eine Mitsprache und Aushandlung in demokratischen Gesellschaftsformen kaum möglich ist (vgl. Abb. 1).

Diese drei nicht ganz trennscharfen und sich gegenseitig bedingenden Akzentuierungen werden durch entsprechende *Handlungsformen¹ bzw. Tätigkeitsformen der demokratischen Partizipation* konkretisiert (Kap. 3.1). Dazu gehören die (po-

1 Eikel (2007) bezeichnet Mitbestimmung und Entscheidung, Mitsprache und Aushandlung sowie Mitgestaltung und Engagement als Handlungsformen und möchte damit die spezifischen Tätigkeiten hervorheben. Um keine Verwirrung mit den später einzuführenden Handlungsformen von Messmer (1995; 2013; vgl. Kap. 5.3.2.1) zu erzeugen, werden die Handlungsformen bei Eikel (2007) als Tätigkeitsformen der demokratischen Partizipation bzw. kurz Tätigkeitsformen bezeichnet.

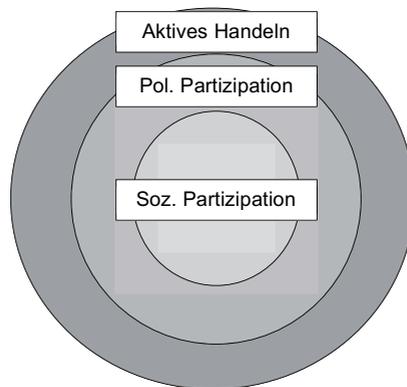


Abb. 1 Akzentuierungen demokratischer Partizipation (mod. nach Eikel 2007, S. 19)

litische) Mitbestimmung und Entscheidung (Kap. 3.1.1), (soziale) Mitsprache und Aushandlung (Kap. 3.1.2) sowie (aktive) Mitgestaltung und Engagement (Kap. 3.1.3). Aus diesen gehen die *Zieldimensionen einer Partizipationsförderung* hervor, also das ‚Wozu‘ der jeweiligen Komponenten der Partizipation und Tätigkeiten. Damit ist das integrative Modell der demokratischen Partizipation gut geeignet, um die notwendigen Zieldimensionen von Partizipation vorzustellen, die Heranwachsende erreichen sollten. Hieraus lassen sich wiederum die *demokratischen Kompetenzen* ableiten, die angestrebt werden sollen, um die Heranwachsenden zu mündigen Bürgern zu erziehen (Kap. 3.1.4). Über diese Aspekte hinaus können zu den Komponenten politische und soziale Partizipation jeweils Stufenmodelle herangezogen werden, anhand derer der Grad der ‚echten‘ Partizipation ermittelt werden kann. Das aktive Handeln kann dann in den *Stufenmodellen der Partizipation* als Basis betrachtet werden (Kap. 3.2).

3.1 Tätigkeitsformen demokratischer Partizipation

Die drei Akzentuierungen und ihre übergeordneten Prinzipien von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform stehen in Wechselbeziehung zueinander, weshalb es für eine umfassende Umsetzung von Partizipation wichtig ist, dass die Tätigkeitsformen Mitbestimmung, Mitsprache und Mitgestaltung miteinander verknüpft werden (vgl. Eikel 2007, S. 19). Auf eine politische Mitbestimmung kann nicht verzichtet werden, diese bedarf allerdings eines echten Mitspracherechts auf Seiten der Heranwachsenden. In der Konsequenz kann eine Mitbestimmung nur

erfolgen und eine Scheinpartizipation überschreiten, wenn Erwachsene in der Schule auch Macht abgeben (vgl. Kap. 5.3.1.1). Für beide Tätigkeitsformen ist wiederum eine aktive Mitgestaltung durch die Kinder und Jugendlichen notwendig. Die Bedeutung des aktiven Handelns ist besonders zu betonen, da Heranwachsende ihre Fähigkeiten zur Partizipation in erster Linie durch bedeutsam erlebte Partizipationsprozesse entwickeln (vgl. Dewey 1993, S. 218; Bettmer 2008, S. 215; Sturzenhecker 2005b, S. 257). Mit dieser dritten Form des demokratischen Partizipationsbegriffs werden vor allem die aktive Mitgestaltung als auch der Wille der Heranwachsenden zum Engagement hervorgehoben (vgl. Eikel 2007, S. 19).

In der Konsequenz bedeutet dies, dass ein aktives Handeln ermöglicht werden sollte, auch wenn die Voraussetzungen zur ‚echten‘ politischen oder sozialen Partizipation noch nicht gänzlich erfüllt sind. Damit kann das Schaffen von Voraussetzungen in einem handlungsorientierten Ansatz als Zieldimension, also als das ‚Wozu‘ der demokratischen Partizipation, betrachtet werden, welche eine gezielte Förderung von Partizipation erfordert (vgl. Kap. 4). Insofern kann auf keine dieser drei Akzentuierungen der demokratischen Partizipation verzichtet werden und nach Möglichkeit sollten sie in einem gleichberechtigten Verhältnis umgesetzt werden (vgl. Eikel 2007). Im Folgenden werden diese drei Tätigkeitsformen der demokratischen Partizipation Mitbestimmung und Entscheidung (Kap. 3.1.1), Mitsprache und Aushandlung (Kap. 3.1.2) sowie Mitgestaltung und Engagement (Kap. 3.1.3) näher vorgestellt.

3.1.1 Mitbestimmung und Entscheidung

Partizipation durch politische Mitbestimmung und Entscheidung betrifft in der Schule im engeren Sinne die repräsentativen Arten von Mitbestimmungen, die in Form von *Wahlen, Abstimmungen und Meinungsabfragen* umgesetzt werden (z. B. durch Gremien, Fragebögen oder mündliche Befragungen). Im Rahmen der Mitbestimmung ist es wichtig, dass *gleiche Stimmrechte für alle* gelten. Dieses Grundprinzip muss für alle Mitbestimmungsprozesse auf einer politischen und sozialen Ebene eingehalten werden, da andernfalls keine echte Partizipation gewährleistet werden kann bzw. es zu einer Ungleichbehandlung kommt. Im Kontext von Schule existieren allerdings einige Ausnahmen, wie z. B. die Mitbestimmung der Heranwachsenden bei den Lehrplänen oder bei sicherheitsrelevanten Fragen im Sportunterricht und in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganzttag. Darüber hinaus verlangen Entscheidungsprozesse von jedem Einzelnen ein Mindestmaß an *Informationen und Wissen* über den zu entscheidenden Sachverhalt. Falls das Wissen von den Heranwachsenden nicht ausreicht, ist ihnen ein Zugang

zu Informationen zu verschaffen, z. B. durch Lehrende oder andere Medien und Materialien.

Informationen und Wissen stellen eine Voraussetzung und Vorstufe dar, um ein entsprechendes *Urteils- und Entscheidungsvermögen* erlangen zu können (vgl. Eikel 2007, S. 16-17). Nach dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule bezieht sich das Urteils- und Entscheidungsvermögen zum einen auf das fachliche Lernen und zum anderen auf die Verbesserung des Partizipationsverständnisses und -verhaltens. Das letztgenannte impliziert, dass die eigenen und fremden Verhaltensweisen, Entscheidungen, Problem- und Konfliktlösungen im Hinblick auf ihre demokratische Angemessenheit reflektiert werden (vgl. Schirp 2003, S. 52). Eine derartige „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno) ist eine zentrale pädagogische Aufgabe und eine, die immer wieder ernst genommen und neu gedacht werden muss“ (Wetzehütter, Paseka und Bacher 2013, S. 164). Dies schließt jedoch eine tatsächliche Offenheit für die *Interessenvertretung des Einzelnen* ein, allerdings sind diesem auch Grenzen gesetzt. Sie dürfen nicht die Interessen und Freiheiten von Anderen verletzen. Damit kann, muss aber nicht, die Interessenvertretung des Einzelnen im Widerspruch zur *Repräsentativität von Gruppeninteressen* stehen (vgl. Eikel 2007, S. 16-17). Falls doch, kann es sein, dass der Individualismus durch den Gemeinsinn gezügelt werden muss (vgl. Dewey 1993; Quesel und Oser 2006, S. 5-6; Kap. 3.1.3) oder eine Lösung gefunden werden muss, mit der alle Parteien zufrieden sein können (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Tätigkeitsformen der politischen Partizipation und ihre Zieldimensionen (mod. nach Eikel 2007, S. 17)

Tätigkeitsformen	Zieldimensionen („Wozu“)
<p style="text-align: center;">Mitbestimmung und Entscheidung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gleiche Stimmrechte • Informationen und Wissen • Urteils- und Entscheidungsvermögen • Eigene Interessenvertretung • Repräsentativität von Gruppeninteressen

3.1.2 Mitsprache und Aushandlung

Eine soziale Partizipation thematisiert Angelegenheiten des unmittelbaren demokratischen Umgangs miteinander und basiert auf einem Verständnis von Partizipation als Teilhabe an Meinungsbildungsprozessen durch Mitsprache und Aushandlung. Mittels Argumenten, Überredungskunst und Verhandlungsprozessen