

Carsten Quesel

Fritz Oser (Hrsg.)

Die Mühen der Freiheit

**Probleme und Chancen der Partizipation
von Kindern und Jugendlichen**



Verlag Rüegger

Die Mühen der Freiheit

Carsten Quesel
Fritz Oser
(Herausgeber)

Die Mühen der Freiheit

**Probleme und Chancen der Partizipation
von Kindern und Jugendlichen**

Rüegger Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© Rüegger Verlag • Zürich / Chur 2006

www.rueggerverlag.ch

info@rueggerverlag.ch

ISBN-10: 3-7253-0834-9

ISBN-13: 978-3-7253-0834-7

Druck: Südostschweiz Print AG, Chur

Inhalt

Einleitung: Wie viel Einsatz braucht die Demokratie? <i>Carsten Quesel und Fritz Oser</i>	1
--	---

Teil 1: Konzeptionelle Grundlagen

Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist <i>Fritz Oser und Horst Biedermann</i>	17
---	----

Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik <i>Roland Reichenbach</i>	39
---	----

Partizipation – wie sie im Buche steht. Politikmodelle in schweizerischen Bildungsmedien <i>Carsten Quesel</i>	63
--	----

Teil 2: Empirische Befunde

Partizipation und Identität. Junge Menschen zwischen Gefügigkeit und Mitverantwortung <i>Horst Biedermann und Fritz Oser</i>	95
--	----

Schüler lernen streiten. Aufbau einer konstruktiven Konfliktkultur in der Just-Community-Schule <i>Michael Luterbacher und Wolfgang Althof</i>	137
--	-----

Teil 3: Versuche und Entwürfe

Stimm- und Wahlrecht ohne Altersgrenze <i>Felix Wettstein</i>	165
Jugendparlamente in der Schweiz. Einblicke in eine Bewegung <i>Miriam Wetter</i>	175
Partizipation in der Berufsbildung – Perspektiven ökonomischer Selbstverantwortung <i>Ursula Renold</i>	193
Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildung und nachhaltiger Entwicklung <i>Antonietta Di Giulio und Christine Künzli</i>	205
Zu den Autorinnen und Autoren	221

Einleitung: Wie viel Einsatz braucht die Demokratie?

Carsten Quesel und Fritz Oser

Es fehlt in modernen Demokratien nicht an Klagen, dass es um das politische Interesse, das politische Wissen und die politische Einsatzbereitschaft der Jugendlichen nicht gut bestellt sei. Neu sind diese Klagen gewiss nicht; im Unterschied zu früheren Zeiten lassen sich aber nun auch wissenschaftliche Belege ins Feld führen, aus denen hervorgeht, dass die Politik vielen Heranwachsenden fremd bleibt. Das gilt insofern als bedrohlich, weil der Bestand von Demokratien an Zustimmung und Engagement gebunden ist. Zwar wird lebhaft darüber diskutiert, wie viel Apathie das Gemeinwesen nun tatsächlich verkraftet; jedoch ist unstrittig, dass es keinen politischen Automatismus gibt, der die Bewahrung der demokratischen Institutionen garantiert. Ein gewichtiger Vorschlag, dem Mangel an Zustimmung und Engagement zu begegnen, lautet dahin, mehr für die Partizipation der Kinder und Jugendlichen zu tun. Im Hintergrund steht dabei die Annahme, dass die frühzeitige Einbeziehung in Entscheidungsprozesse sich als richtungweisend für die Wahrnehmung demokratischer Rechte und die politische Teilhabe im Erwachsenenalter erweisen wird. Durch aktive Einmischung, durch ein intersubjektiv wirksames „Getting Involved“ der jungen Generation sollen nicht nur dem politischen System, sondern auch dem sozialen Leben neue Impulse zugeführt werden.

Die Kinderrechtskonvention der UNO

Berufen kann sich dieser Vorschlag auf die am 20. November 1989 von der UNO-Generalversammlung verabschiedete Kinderrechtskonvention, deren erklärter Zweck es ist, Schutz und Unterstützung zu gewährleisten, damit die Kinder ihre Persönlichkeit entfalten können.¹ Dafür werden zum einen Rechte bekräftigt, die den Kindern als menschlichen Wesen zustehen und zum anderen Anforderungen spezifiziert, die das Gehör der Kinder in der Welt der Erwachsenen sichern sollen. In diesem Sinne heisst es in Artikel 12, dass das Kind seine Meinung zu allen Fragen oder Verfahren äussern dürfe, die seine Person betreffen. Dieser Gedanke wird in Artikel 13 ergänzt: Das Kind habe das Recht auf den Erhalt und die Weitergabe von Informationen und Ideen; von der freien Mitsprache sei kein Thema ausgenommen, sofern nicht die Rechte anderer dadurch angetastet werden. Im Hinblick darauf, dass es mit dem Recht auf Artikulation allein nicht getan sein kann, wird in der Kinderrechtskonvention ausdrücklich festgehal-

¹ Unter <http://www.ajfp.bs.ch/uno-kinderrechtskonvention.pdf> ist eine deutsche Übersetzung des Textes der Kinderrechtskonvention zu finden. Speziell zur Bedeutung des Artikels 12 der Konvention vgl. Lansdown (2001).

ten, dass die Meinung der Kinder auch berücksichtigt werden müsse. Wie diese Berücksichtigung allerdings aussehen soll, wird nicht näher ausgeführt. Ausgeklammert bleibt auch die Frage, welche Entscheidungsbefugnis den Kindern zusteht. Ausgeklammert bleibt ebenfalls die Frage, welche Pflichten dieses Recht mit sich bringt.

Die Initiative des Europarats

Während die Kinderrechtskonvention der UNO unter dem Aspekt der globalen Konsensfähigkeit minimale Kriterien der Partizipation festlegt, nimmt die Initiative des Europarats zur „Education for Democratic Citizenship“ politische Konkretisierungen vor. Grundlage dieser Initiative ist die Abschlusserklärung vom Zweiten Gipfel der Staats- und Regierungschefs, die im Oktober 1997 verabschiedet wurde. Auf dem Hintergrund des politischen und sozialen Umbruchs im östlichen Europa wird die Erwartung artikuliert, dass der politischen Bildung eine Schlüsselrolle bei der langfristigen Stabilisierung des Kontinents zukommt.² Die Initiative zielt zum einen darauf, Werte und Kompetenzen zu bestimmen, die für die demokratische Beteiligung unabdingbar sind; zum anderen will sie zur Klärung der Frage beitragen, wie die Aneignung dieser Werte und Kompetenzen am besten gefördert werden kann.

Das Jahr 2005 hatte der Europarat zum „Europäischen Jahr der Demokratieerziehung“ erklärt. Durch eine Vielzahl von Projekten sollten insbesondere die Kinder und Jugendlichen dazu angeregt werden, sich aktiv mit der Politik zu beschäftigen. Das Spektrum der Projekte reichte von Wettbewerben, in denen das zivile Engagement auf originelle Weise unter Beweis zu stellen war, bis hin zur wissenschaftlichen Begleitforschung, die indirekt einen Beitrag dazu leisten sollte, die Bedingungen pädagogischen Handelns auf dem Gebiet der politischen Bildung zu verbessern. Eine Frucht dieser Begleitforschung ist der Bericht „Citizenship Education at School in Europe“ (2005), der einen Überblick zu insgesamt 30 Ländern beinhaltet. Im Mittelpunkt des Surveys steht die Frage, was in den einzelnen Ländern unter „verantwortungsbewusster Bürgerschaft“ (responsible citizenship) verstanden wird und welche Wege eingeschlagen werden, um die Kinder zu verantwortlichen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen. Der Survey führt zu folgendem Befund: Auch wenn die Kategorie der verantwortungsbewussten Bürgerschaft nicht überall explizit verwendet wird, gibt es doch bestimmte Grundforderungen an die politische Bildung, die nahezu einhellig in allen offiziellen Dokumenten zur Gestaltung des Curriculums und des schulischen Lebens zu finden sind. Dazu gehört die Kenntnis der staatsbürgerlichen Pflichten und Rechte, die Bejahung der Demokratie, die Achtung der Menschenrechte, des Weiteren auch die Ausrichtung des Handelns an Toleranz und Solidarität. In manchen Staaten schliesst das Konzept der verantwortungsbewussten

² Council of Europe, Final Declaration of the Heads of State and Government of the member States of the Council of Europe, Straßburg, 11. Oktober 1997. Unter <http://www.coe.int/> sind Dokumente zu dieser Initiative zu finden, siehe dort auch die Expertisen von Audigier (2000) und Duerr et al. (2000).

Staatsbürgerschaft zudem Komponenten der Umweltbildung und der Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung ein. Weit verbreitet ist auch die Forderung, die Partizipation im schulischen Leben zu verankern. Politische Bildung dürfe nicht auf das formale Curriculum reduziert werden, sie müsse sich auch auf praktische Beteiligung erstrecken, die einen „natural part of the daily life of schools“ bilden müsse (Eurydice 2005: 27). Wiewohl die Ausgestaltung der Lehrpläne stark variiert, zeichnet sich im Ländervergleich doch als Konsens ab, dass es nicht nur um Wissensvermittlung geht, sondern um die Anregung und die Einübung aktiver Mitwirkung, wobei die schulische Gemeinschaft die Grundlage für den Einsatz in politischen Vereinigungen und Bewegungen bilden soll.

Eine Crux besteht allerdings darin, dass bei der Formulierung der Lehrpläne zur politischen Bildung und bei der sozialen Organisation des schulischen Lebens der systematische Bezug auf die Entwicklungspsychologie und die empirisch ermittelbaren Sozialisationsverläufe über lange Zeit fehlte. Obgleich hier die Aufmerksamkeit in den letzten Jahren stark angewachsen ist, gibt es immer noch hochwirksame institutionelle Mechanismen, die dazu beitragen, dass weiterhin Praktiken fortgesetzt werden, die sich nicht als erfolgreich erwiesen haben.

Die Stufenleiter der Partizipation

Im Sinne der Kinderrechtskonvention geht es bei der Partizipation zunächst einmal darum, dass die Kinder Gehör finden. Bei der Frage, in welcher Form die Sicht der Kinder zu berücksichtigen ist, ergibt sich eine breite Palette von Möglichkeiten: Die schwächste Variante der Berücksichtigung besteht darin, dass die Erwachsenen das Gesagte in ihre Überlegungen einbeziehen, die stärkste Variante besteht darin, Kindern in definierten Bereichen Entscheidungsbefugnisse einzuräumen. Hier wird relativ schnell deutlich, dass der Begriff der Partizipation nach einer differenzierten Betrachtung verlangt. Als Ordnungsschema hat in dieser Hinsicht die Metapher der Stufenleiter von Partizipationsformen grosse Aufmerksamkeit erlangt, die von Roger A. Hart nach einer Vorlage von Sherry R. Arnstein für die Kindheit adaptiert worden ist (Arnstein 1969; Hart 1992). Insgesamt unterscheidet Hart bei seiner „ladder of participation“ acht Stufen, von denen die unteren drei als „non-participation“ zusammengefasst werden und die oberen fünf verschiedene „degrees of participation“ verkörpern (Hart 1992: 9). Ganz unten steht für ihn der Fall der Manipulation: Solche Praktiken liegen dann vor, wenn die Kinder in den politischen Kontext einbezogen werden, ohne dass sie begreifen, worum es geht. Das gilt beispielsweise dann, wenn Kindern im Rahmen von Demonstrationen Plakate umgehängt werden, die sie nicht einmal annähernd verstehen können. Kaum besser stehe es um den Fall der Dekoration, wenn Kindern in Events einbezogen werden, ohne dass ihre Beteiligung einen inhaltlichen Bezug zur Sache hat: Wenn Kinder etwa im Begleitprogramm von politikrelevanten Veranstaltungen singen oder tan-

zen, liegt ein Unterschied zur Manipulation vor, sofern bei solchen Darbietungen nicht der Anschein erweckt wird, dass die Kinder inhaltlich zum Thema Stellung nehmen. Die dritte Form der Pseudopartizipation ist der „tokenism“: In diesem Fall werden die Kinder zwar zur Artikulation aufgefordert, ihre Äusserungen haben aber keinen substantiellen Einfluss auf das weitere Geschehen. Zu solchen Formen des „tokenism“ gehören für Hart auch medienwirksame Inszenierungen, bei denen Kinder mit Politikern in Kontakt gebracht werden, ohne dass sich aus der Begegnung praktische Konsequenzen ergeben. Bei den echten Formen der Partizipation unterscheidet Hart die folgenden Typen:

- Die Kinder nehmen im Rahmen eines Projekts freiwillig Aufträge wahr, deren Zweck ihnen einsichtig ist.
- Die Kinder werden im Rahmen eines Projekts systematisch informiert und von den Erwachsenen konsultiert.
- Die Kinder sind an Entscheidungsprozessen beteiligt, die von den Erwachsenen initiiert werden.
- Die Kinder initiieren ein Projekt und regeln die erforderlichen Entscheidungsprozesse untereinander.
- Die Kinder initiieren ein Projekt, in dessen Rahmen sie sich mit Erwachsenen die Entscheidungsbefugnisse teilen.

Hart behandelt die Partizipationsthematik aus dem Blickwinkel der Berechtigung (entitlement) und Befähigung (empowerment). Pflichten spielen in seinem Konzept nur eine untergeordnete Rolle. Der freiwillige Einsatz von Kindern ist für ihn eine wichtige Ressource für die Realisierung einer menschenwürdigen globalen Gesellschaftsordnung. Er geht davon aus, dass es den Kindern an sozialer Verantwortung nicht mangeln wird, wenn sie frühzeitig einen hohen Grad an Autonomie erlangen. Damit steht Hart für eine entschiedene Abkehr von der Pädagogik des Gehorsams, deren vorrangiges Erziehungsziel darin bestand, die Kinder unauffällig in die Welt der Erwachsenen zu integrieren. Die emanzipatorische Wendung gegen die Engstirnigkeit der konformistischen Ideologie des „braven Kindes“ läuft allerdings Gefahr, in das entgegengesetzte Extrem paradiesischer Mühelosigkeit umzuschlagen: In der Literatur zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen finden sich zahlreiche Beispiele für eine Fixierung auf die erwünschten Effekte, bei der die Frage nach negativen Begleiterscheinungen komplett übergangen wird. Nach der Lektüre des vorliegenden Bandes sollte klar sein, dass es keine Partizipation ohne Schattenseiten gibt:

- Bei der Einbeziehung von Anfängerinnen und Anfängern wird es oft chaotisch und konfus zugehen – und das geht den Kindern und Jugendlichen nicht selten selbst auf die Nerven.
- Wenn sich Routinen erfolgreich herausbilden, dann wächst mit der Effizienz oft die Langeweile; der Alltag der Mitsprache ist mit wenig spektakulären Tagesordnungen, Protokollen und Detailfragen gespickt.
- Aus dem Mitbestimmen erwächst ein Verantwortungsdruck, der unter Umständen zur schweren Bürde werden und zu Verschleisserscheinungen führen kann.

Wenn wir von den Mühen der Freiheit reden, dann geht es uns darum, den pädagogischen Blickwinkel auf die problematischen Aspekte der Partizipation von Kindern und Jugendlichen auszuweiten. Das ist allerdings nicht mit einem Plädoyer für die Rückkehr zum Konformismus zu verwechseln.

Demokratie als Lebensform

Die Forderung, die Freiheits- und Entscheidungsspielräume der Kinder zu vergrößern, steht in einer langen reformpädagogischen Tradition. Zu den Schlüsseltexten dieser Tradition gehören etwa das Buch von Ellen Key (1849 – 1926) über das „Jahrhundert des Kindes“ (Key 1900) oder John Deweys (1859 – 1952) Studie über „Demokratie und Erziehung“ (Dewey 1916). Mit grossem Nachdruck hat Dewey die These vertreten, dass es sich bei der Demokratie nicht nur um eine politische Ordnung handelt, sondern um eine Lebensform. Die Schule habe die Aufgabe, die Kinder systematisch auf die Teilhabe an diesem „way of life“ vorzubereiten. Dafür sei es geboten, im Unterricht und in der Organisation des gesamten schulischen Lebens das Ideal der Kooperation in den Vordergrund zu stellen. Zur Untermauerung dieses Ideals führt Dewey zwei Argumente ins Feld: Zum einen vertritt er in moralphilosophischer Hinsicht die Vorstellung, dass die wechselseitige Achtung das einzige tragfähige Kriterium der Gerechtigkeit ist. Zum anderen führt er das funktionalistische Argument ins Feld, dass eine von wechselseitiger Achtung geprägte Gesellschaft sich durch grossen Wohlstand auszeichnen wird, weil sie besser als jede andere Ordnung die individuelle Lernbereitschaft und die individuelle Leistungsfähigkeit anregen wird. Es erscheint ihm allerdings als unabdingbar, dass der Individualismus durch den Gemeinsinn gezügelt wird. Diesem Gemeinsinn habe die Schule dadurch den Boden zu bereiten, dass sie Kinder aus allen sozialen Schichten zusammenführt. Dies aber dürfe nicht zwanghaft geschehen: Es geht darum, den Kindern Lernangebote zu machen, bei denen sie sich auf der Grundlage von Neugier und Interesse zur Kooperation bereit finden, ohne dazu schulmeisterlich aufgefordert zu werden. Im Zentrum des Unterrichts soll die Eigenaktivität der Kinder stehen, und diese Eigenaktivität soll auf die Lerngruppe bezogen sein. Eine Hauptaufgabe der Lehrerin-

nen und Lehrer besteht demnach darin, für eine anregende Umgebung zu sorgen und kreative Lernarrangements zu entwickeln.

Dewey's Arbeit ist nicht nur für die reformpädagogische Tradition von grosser Bedeutung gewesen, sondern auch für die politische Philosophie. Hier wirkt sein Konzept in der Kommunitarismusdebatte und in den Erörterungen über die Zukunftsperspektiven einer deliberativen Demokratie nach. Amy Gutmann macht in ihrer Auseinandersetzung mit Dewey geltend, dass der von ihm verfochtene zivile Maximalismus zu hoch greife (Gutmann 1999): Der Anspruch auf eine durchgreifende Moralisierung der Gesellschaft über demokratische Praktiken sei bei genauem Hinsehen nicht haltbar. Zugleich wendet sie sich aber auch gegen den zivilen Minimalismus der marktliberalen Tradition, der die private Autonomie in den Vordergrund stellt und das wohlverstandene Eigeninteresse zur Basis des Gemeinwohls erhebt. Diese Verabschiedung vom Konzept des Gemeinwohls greife zu kurze, weil das Problem struktureller sozialer Benachteiligung und ungleicher Chancen glattweg ignoriert werde. Deliberative Demokratie ist nach dem Verständnis von Gutmann ein Mittelweg zwischen zivilem Maximalismus und zivilem Minimalismus: Die Erziehung müsse die Kinder zu reflektierter Mitwirkung befähigen, die dem Leitbild argumentativer Verständigung verpflichtet sei. Die demokratische Erziehung hat in diesem Sinne den Auftrag, die Kinder zur „conscious social reproduction“ zu befähigen (Gutmann 1999: 287).

Beschränkte Rationalität

Obwohl Gutmann einige Abstriche bei Dewey's Konzept der Demokratie als Lebensform macht, ist sie seinem Werk doch stark verpflichtet, wenn sie einen moralischen Primat der politischen Bildung formuliert, die mehr als jedes andere Element des Curriculums dem Ideal der Mündigkeit verpflichtet sei. Einig ist sie sich mit Dewey auch darin, dass sie mit Nachdruck ein normatives Konzept der Demokratie vertritt – und das ruft Kritiker auf den Plan, die im Namen der Empirie geltend machen, dass hier utopische Ansprüche gestellt werden.

Tatsächlich mangelt es nicht an Untersuchungen zu Problemen beschränkter Rationalität, die den Nachweis führen, dass mündige Bürgerinnen und Bürger ihre Wahlentscheidungen üblicherweise auf der Grundlage von verzerrten Wahrnehmungen, lückenhaften Kenntnissen und unlogischen Schlussfolgerungen treffen (Lupia / McCubbins 1998; Lupia / McCubbins / Popkin 2000). Auf den ersten Blick ist das höchst beunruhigend – bei genauem Hinsehen zeigt sich aber, dass die scheinbar halsbrecherischen Vereinfachungen zu einer robusten Überlebensstrategie gehören, die dem Fortbestehen der Demokratie nicht unbedingt abträglich ist. Hier ergeben sich Fragen für die politische Bildung, die bislang nur unzureichend beantwortet sind. Dem Leitbild des wohlinformierten Citoyen, der systematisch die Medien durchforstet, eifrig an politischen Diskursen teilnimmt und sich willig im öffentlichen Leben engagiert, entspricht die

Wirklichkeit nicht einmal näherungsweise. Wiewohl es starke pädagogische Motive gibt, an diesem Leitbild festzuhalten, stellt sich doch die Aufgabe, das Verhältnis zwischen dem Wünschbaren und dem Machbaren schärfer zu beleuchten.

Diese Aufgabe stellt sich nicht nur für die politische Bildung im engeren Sinne des Wortes; es geht vielmehr darum, das Konzept der Mündigkeit insgesamt auf den Prüfstand zu stellen. Fingerzeige dazu bietet etwa die internationale Untersuchung zu den Grundkompetenzen von Erwachsenen (Adult Literacy and Lifeskills, ALL), in deren Rahmen die Lesekompetenz, das Beherrschen der Alltagsmathematik und die Problemlösekompetenz untersucht worden ist (Statistics Canada / OECD 2005). Die in sechs Ländern erhobenen Daten belegen, dass viele Erwachsene nicht souverän über die Grundkompetenzen verfügt, die für die Bewältigung von Lebensaufgaben in der modernen Gesellschaft unabdingbar sind. Obschon die Schweiz im Rahmen dieser Studie überdurchschnittlich gut abgeschnitten hat, gibt es doch auch hier nicht wenige Jugendliche, die die obligatorische Schule verlassen, ohne den Anforderungen an den Status des Erwachsenen genügen zu können. Wer sich mit dem Lesen, Rechnen und dem intelligenten Vorgehen bei Alltagsproblemen schwer tut, steht bei der politischen Partizipation schnell vor unüberwindlichen Hürden, bei denen auch keine Simplifikationsstrategien weiterhelfen.

Zur politischen Bildung in der Schweiz

Auch wenn den Studien über beschränkte politische Rationalität nicht abzusprechen ist, dass sie auf soliden Erhebungsmethoden aufbauen, können die Resultate dieser Forschungsarbeiten kaum als das letzte Wort in dieser Sache gelten. Angesichts wachsender sozialer und politischer Komplexität stellt sich unweigerlich die Frage, ob vereinfachende Heuristiken, die bisher funktioniert haben, das auch in Zukunft werden. Damit stellt sich auch die Frage, welche Aufgaben die politische Bildung in einer Welt hat, die immer unübersichtlicher wird. Wer indes nach der Zukunft der politischen Bildung fragt, tut gut daran, zunächst einen Blick auf deren aktuelle Situation und deren Vorgeschichte zu werfen.

Als James Bryce wenige Jahre nach Ende des Ersten Weltkriegs seine umfangreiche Studie über „Modern Democracies“ vorlegte, die zu einem Klassiker der komparativen Politikwissenschaft geworden ist, fand er für die Schweiz viele lobende Worte (Bryce 1921/I: 367ff). Für Bryce war die politische Bildung in der Eidgenossenschaft muster-gültig entwickelt, wobei er das Geschichtsbewusstsein besonders würdigte: „The constant teaching in the schools of civic duty and the inculcation of the best traditions of national history is a wholesome feature of Swiss life. In no country does one find that the people know so much and care so much for their historic past.“ (Bryce 1921/I: 503) Im Lichte aktueller Untersuchungen sind allerdings Zweifel geboten, ob die Kinder und Jugendlichen in der Schweiz wirklich so gründlich mit Geschichte und Politik vertraut

gemacht werden, wie es die Formulierung von Bryce nahe legt: Im internationalen Vergleich haben die Vierzehnjährigen in der Schweiz sowohl beim politischen Wissen und Urteilsvermögen wie auch bei der politischen Einsatzbereitschaft eher schwach abgeschnitten (Oser / Biedermann 2003). Mit Blick auf die eigene zukünftige Rolle als Staatsbürgerin oder als Staatsbürger äusserten sich die Jugendlichen sehr zurückhaltend. Bei der Bereitschaft, als Erwachsene wählen zu gehen, belegten sie im Vergleich von insgesamt 28 Ländern den letzten Platz. Gleichwohl zeigten die Jugendlichen in der Schweiz ein hohes Vertrauen in die demokratischen Institutionen – insofern lässt sich nicht davon sprechen, dass sie generell politikverdrossen oder gar politikfeindlich sind. Dass die Jugendlichen insbesondere an der Mitgestaltung ihres näheren sozialen Umfelds lebhaft interessiert sind, wird durch eine Unicef-Studie bestätigt, in deren Rahmen fast 13.000 Schülerinnen und Schüler im Alter von 9 bis 16 Jahren befragt worden sind (Fatke / Niklowitz 2003).

Die Befunde der IEA-Studie stützen die These, dass die politische Bildung in schweizerischen Schulen nicht systematisch genug unterrichtet wird: Im Laufe des 20. Jahrhunderts sind viele Anregungen für die Reform der politischen Bildung gemacht worden, die nun endlich konzeptionell zusammengeführt werden sollten.³ Die Eckpfeiler eines solchen Reformkonzepts (vgl. Oser / Reichenbach 1999: 27 ff.) lassen sich durch die folgenden Punkte markieren:

- Die politische Bildung sollte in allen Kantonen im Rahmen der Pflichtschule fest verankert werden, und zwar bereits auf der Primarstufe. Im Sinne eines Spiralcurriculums sollten wichtige Themen auf den Sekundarstufen I und II wieder aufgegriffen und vertieft werden.
- Auf wissenschaftlicher Grundlage sollte ein neues Curriculum erarbeitet werden, das wissenschaftlichen Kriterien genügt, die von einer interdisziplinären Expertenkommission formuliert und evaluiert werden. Im Zuge dieser Arbeit muss auch die Leistungsbewertung im politischen Unterricht auf den Prüfstand gestellt werden.
- Formale Wissensvermittlung und moralische Appelle reichen nicht aus, um den Sinn für Politik zu entwickeln; notwendig ist darüber hinaus die aktive Auseinandersetzung mit politischen Problemen und Konflikten, bei der die Schülerinnen und Schüler gefordert sind, auf der Basis von Argumenten Position zu beziehen.
- Das Erwachen der politischen Sensibilität setzt die Verunsicherung alltäglicher Einstellungen und Haltungen voraus; dabei ist das Zusammenspiel von politi-

³ Zur Diskussion über die politische Bildung in der Schweiz vgl. Quakernack (1991), Hauler (1995), Oser / Reichenbach (1999), Quesel (2004). Als Bestandsaufnahme zu den sozialen und politischen Orientierungen der Jugendlichen vgl. Meier-Dallach (2003).

scher Bildung und moralischer Erziehung nicht nur erwünscht, sondern geradezu unabdingbar. Die Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata bildet hier einen guten Einstieg.

- Die Schule kann durch die Bereitstellung partizipativer Formen der Mitverantwortung und Mitverpflichtung zu einer „embryonalen Demokratie“ werden, in der die zivile Auseinandersetzung eingeübt wird. Dabei ist allerdings ein hoher Grad an Frustrationstoleranz zu entwickeln: Da immer wieder Neulinge in die Mitbestimmungsprozesse integriert werden müssen, braucht es robuste Verfahren, die gegen Anfängerfehler resistent sind.

Viele Pioniere der Reformpädagogik hatten den Eindruck erweckt, dass die Selbstorganisation von Schülerinnen und Schülern gleichsam automatisch zu einer stabilen harmonischen Ordnung führen werde. Tatsächlich zeigen die Beispiele aus der Praxis, dass die Sache nicht so einfach ist: Demokratie ist oft ein mühseliges Geschäft. Die pädagogische Kunst besteht darin, die Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten, ohne ihren Elan im Keim zu ersticken. Dieser Schwierigkeit müssen die Lehrerinnen und Lehrer sich tagtäglich stellen, und es wäre verlogen, ihnen die Botschaft zu vermitteln, es handle sich hier um eine leichte Aufgabe.

Zum vorliegenden Band

Wir möchten mit dem vorliegenden Buch dazu beitragen, Chancen und Grenzen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen genauer zu beleuchten. Es geht uns zum einen darum, der Banalisierung des Partizipationskonzepts entgegenzuwirken: Wenn jede Gruppenaktivität zur Partizipation erhoben wird, dann verliert dieser Begriff seinen heuristischen Wert. Zum anderen geht es uns auch darum, einen Bogen zwischen Forschung und pädagogischer Praxis zu schlagen: Letztlich wird über den Wert von Partizipationskonzepten nicht am Schreibtisch entschieden. Die Zeit normativer Partizipationskonzepte, die allein auf der Basis einer mehr oder minder willkürlichen Literaturrezeption formuliert werden, ist vorbei. Dasselbe gilt allerdings auch für Partizipationskonzepte, die sich der intuitiven Verallgemeinerung von partikularen Erfahrungen verdanken. Die Forschungen zur politischen Sozialisation haben in der Schweiz im Laufe der letzten Jahre eine Vielzahl von empirischen Befunden zutage gefördert, die es erlauben, sich von beiden Strategien zu verabschieden (Klöti / Risi 1991; Fatke / Niklowitz 2003; Meier-Dallach et al. 2003; Oser / Biedermann 2003; Bieri Buschor / Forrer 2005, Biedermann 2006). In den vorliegenden Beiträgen wird es darum gehen, die Diskussion über Wert und Konsequenzen der empirischen Forschungen im Hinblick auf das Mitsprechen, Mitwirken und Mitentscheiden von Kindern und Jugendlichen zu vertiefen.

Der erste Teil des Bandes ist konzeptionellen Grundfragen gewidmet. *Fritz Oser* und *Horst Biedermann* erörtern Erwartungen, die sich mit dem Begriff der Partizipation verbinden, und stellen ein Modell vor, das nach Intensitätsstufen der Partizipation differenziert ist. Im Unterschied zu den Modellen der Partizipationsleiter von Arnstein und Hart wird hier der Versuch gemacht, neben politischen Aspekten auch die ökonomische und die soziale Dimension der Mitsprache und der Mitbestimmung zu berücksichtigen.

Roland Reichenbach stellt in seinem Beitrag kritische Reflexionen zu der Unterstellung an, dass ein Mehr an Partizipation unweigerlich eine Verbesserung darstellt. Bei genauem Hinsehen zeigt sich, dass die Generalisierung von politischem Aktivismus weder machbar noch wünschbar ist. Das aber wirft gravierende Probleme für universelle pädagogische Zielformulierungen auf.

Carsten Quesel rekonstruiert in seinem Beitrag die Ausgestaltung von Partizipationsmodellen in Schulbüchern für die politische Bildung aus der Deutschschweiz und aus der Romandie. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit auch auf die Frage, welche Vorstellungen von Gemeinwohl und Gemeinsinn den Schülerinnen und Schülern als handlungsleitende Orientierungen vermittelt werden.

Im zweiten Teil des Bandes rücken empirische Forschungsergebnisse in den Mittelpunkt. *Horst Biedermann* und *Fritz Oser* berichten über eine Studie, die im Auftrag des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW), des jetzigen Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF), erarbeitet worden ist. Im Rahmen dieser Erhebung wurden 182 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zu ihren Partizipationserfahrungen in Schule, Beruf, Freizeit und Politik befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass das Partizipationsinteresse je nach Lebensbereich sehr unterschiedlich ausgeprägt ist und dass insgesamt eine pragmatische Orientierung vorwiegt, zu der im Einzelfall auch der bewusste Verzicht auf Mitwirkung gehört.

Michael Luterbacher und *Wolfgang Althof* stellen die Befunde einer Interventionsstudie zur Verwirklichung einer „Just Community“ in Schweizer Schulen dar. Dieser an Lawrence Kohlberg orientierte Ansatz zielt darauf, Kindern bereits in der Primarschule Verhandlungskompetenz zu übertragen, um so insbesondere ihre Fähigkeit zu stärken, im Konfliktfall diskursiv nach akzeptablen Lösungen zu suchen. Es zeigt sich, dass Programme zur Streitschlichtung eine positive Wirkung entfalten können, aber keine Erfolgsgarantie beinhalten.

Im dritten Teil des Bandes stehen Anregungen für die politische und die pädagogische Praxis im Mittelpunkt. *Felix Wettstein* stellt die Initiative der Kinderlobby Schweiz zur Abschaffung von Altersgrenzen bei Wahlen und Abstimmungen vor. Es gehe keineswegs darum, schon Säuglinge an die Urne zu zwingen, vielmehr ziele diese Forderung darauf, dass keiner interessierten Person nur aufgrund der Lebensjahre die politische Mitwirkung verweigert wird.

Miriam Wetter blickt in ihrem Beitrag auf ihre Erfahrungen als Ko-Präsidentin des Dachverbands Schweizer Jugendparlamente zurück und zeigt exemplarisch, welche Chancen und Probleme im Bereich der demokratischen Selbstorganisation während der Adoleszenz bestehen. Ihr Beitrag schliesst mit einem Plädoyer für die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien zur Einführung von virtuellen Partizipationsformen, die zum Bestandteil von digital geprägten Jugendkulturen werden könnten.

Ursula Renold widmet sich in ihrem Beitrag der Frage, wie die ökonomische Selbstverantwortung im Rahmen der Berufsbildung durch den Ausbau partizipativer Organisationsformen gestärkt werden kann. In der Schweiz sind in jüngster Zeit verschiedene Versuche zu beobachten, gezielt die Teamfähigkeit und die Eigeninitiative der Jugendlichen im Rahmen der Lehre zu stärken; das Konzept des „Lebensunternehmers“ steht beispielhaft für dieses Programm.

Antonietta Di Giulio und *Christine Künzli* stellen in ihrem Artikel dar, welche Perspektiven sich aus der Diskussion über Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung für die Partizipation innerhalb des Bildungssystems ergeben. Am Nachhaltigkeitskonzept der Vereinten Nationen orientiert, machen sie geltend, dass die nachhaltige Entwicklung nur dann zu einem nützlichen pädagogischen Bezugspunkt werden könne, wenn ökologische, ökonomische und soziale Aspekte in einem konsistenten Modell verbunden werden.

Wir danken dem Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) für die finanzielle Förderung dieser Schrift. Bei der Eidgenössischen Kommission für Jugendfragen (EKJ) bedanken wir uns für ihre beratende Unterstützung im Entstehensprozess einzelner Beiträge dieser Publikation. Romy Tschaggelar, Gabriella Moser-Bigolin und Danijel Maric haben uns mit umsichtigen Schreibearbeiten und Literaturrecherchen sehr geholfen. Ivo Lüthy, lic. phil., hat mit grosser Sorgfalt und Sachkompetenz einen wichtigen Beitrag bei der Schlussredaktion und bei der Gestaltung des Layouts geleistet. Dr. Horst Biedermann hat das Entstehen des Buches immer wieder mit Rat und Tat unterstützt und dabei eine geradezu unerschöpfliche Diskussionsbereitschaft gezeigt.

Literatur

- Arnstein, Sh. R., 1969: A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, Vol. XXXV, July 1969, 216 – 224.
- Audigier, F., 2000: *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Biedermann, H., 2006: *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster: Waxmann.
- Bieri Buschor, Ch. / Forrer E., 2005: *Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf*. Zürich – Chur: Rüegger.
- Dewey, J., 1916: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Übersetzt von Erich Hylla, hrsg. und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers. Weinheim – Basel: Beltz 1993. (Nachdruck der 3. deutschen Auflage von 1964.)
- Duerr, K. / Spajic-Vrkaš V. / Ferreira Martins I., 2000: *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Eurydice, 2005: *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Fatke, R. / Niklowitz M., 2003: *"Den Kindern eine Stimme geben". Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Im Auftrag des Schweizerischen Komitees für Unicef. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Gutmann, A., 1999: *Democratic Education*. With a New Preface and Epilogue. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hart, R. A., 1992: *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hauler, A., 1995: *Die Schweiz auf dem Weg nach Europa. Politikprobleme und Dilemmata politischer Bildung*. Bonn: Europa Union Verlag.
- Key, E., 1900: *Das Jahrhundert des Kindes. Studien*. Aus dem Schwedischen von Francis Maro. Neu herausgegeben mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann. Weinheim – Basel: Beltz.
- Klöti, U. / Risi F.-X., 1991: *Politische Bildung Jugendlicher. Bericht über die im Rahmen der Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1988 durchgeführte Befragung*. Aarau – Frankfurt/Main: Sauerländer.
- Lansdown, G., 2001: *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lupia, A. / McCubbins M. D., 1998: *The Democratic Dilemma. Can citizens learn what they need to know?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lupia, A. / McCubbins M. D. / Popkin S. (eds.), 2000: *Elements of Reason. Cognition, Choice, and the Bounds of Rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meier-Dallach, H.-P. / Hohermuth S. / Walter Th., 2003: *isola elvetica. Das Bild der Schweiz im Zeitalter der Globalisierung*. Zürich – Chur: Rüegger.
- Oser, F. / Biedermann H. (Hg.), 2003: *Jugend ohne Politik? Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement*

von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern. Zürich: Rüegger.

- Oser, F. / Reichenbach R., 1999: *Schlussbericht zum Mandat „Politische Bildung in der Schweiz“ der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK*. Bern: EDK.
- Quakernack, J., 1991: *Politische Bildung in der Schweiz. Ein republikanisch-demokratisches Musterbeispiel?* Opladen: Leske + Budrich.
- Quesel, C., 2004: Politische Bildung in der Schweiz. *kursiv – Journal für die politische Bildung*, Heft 4, 2004, S. 28 – 38.
- Reichenbach, R., 1999: Abandoning the myth of exceptionality. On civic education in Switzerland. In J. Torney-Purta, J. Schwille & J.-A. Amadeo (eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), S. 557-581.
- Statistics Canada / OECD, 2005: *Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa and Paris: Minister of Industry, Canada and Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).

Teil 1

Konzeptionelle Grundlagen

Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist

Fritz Oser und Horst Biedermann

Problematische Erwartungen

Der Gebrauch des Partizipationsbegriffs zeichnet sich dadurch aus, dass deskriptive und normative Aspekte häufig durcheinander geworfen werden. Gerade dann, wenn die normativen Erwartungen auf positive Verhaltens- und Einstellungsänderungen ausgerichtet sind, ist die terminologische Unklarheit mitunter besonders gross. Wir möchten einige dieser Erwartungen formulieren und näher beleuchten, um sowohl den Begriff der Partizipation selber, als auch die mit ihm verbundenen Ansprüche kritisch zu reflektieren.

Beginnen wir mit einem Blick auf die Wirtschaft: Hier verbindet sich der Ruf nach mehr Partizipation mit der Vorstellung, dass eine offenere Betriebskultur mehr Leistung und mehr Gerechtigkeit erbringe. Verantwortliche in der Ausbildung von Lehrlingen und Lehrtöchtern glauben zum Beispiel, durch Partizipation eine höhere Identifikation der jungen Menschen mit dem Betrieb, eine grössere Sorge für Problembereiche darin, eine höhere Verantwortungsübernahme hinsichtlich der Einhaltung von Arbeitsabläufen, ein grösseres Interesse an der Firmenpolitik im Gesamten, eine bessere Ausschöpfung von Entscheidungsspielräumen im eigenen Berufsrahmen oder allgemein eine effizientere Nutzung von Ressourcen erreichen zu können. Das setzt sich in der Vorstellung fort, die Lehrtöchter und Lehrlinge durch „Empowerment“ im Rahmen der Ausbildung in „Lebensunternehmerinnen und -unternehmer“ verwandeln zu können.¹ Der betriebswirtschaftlichen Wahrnehmung entspricht es, Partizipation über den *Shareholder Value* zu definieren: In diesem Sinne geht es in erster Linie darum, als Akteur eine möglichst klar definierte Verfügungsmacht über finanzielle Ressourcen zu erlangen. Das erscheint allerdings insbesondere den Verfechtern der Demokratiepädagogik als grobe und unzulässige Trivialisierung, bei der der moralische Gehalt des Partizipationskonzepts auf der Strecke bleibe.

Wenn wir den Blick auf den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft ausweiten, so stellen wir namentlich bei Konzeptionen zur politischen Bildung fest, dass an Partizipationsmodelle die Erwartung geknüpft wird, durch deren Implementierung mehr ziviles Interesse und mehr Diskussionsbereitschaft, mehr Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen, mehr Mitarbeit in Parteien und mehr Engagement für die Umsetzung von poli-

¹ Exemplarisch dafür steht die Ausbildungsphilosophie der Lernzentren LFW, die aus der Lehrlingsausbildung des Technologiekonzerns ABB hervorgegangen sind (<http://www.lernzentren.ch>). Vgl. dazu den Beitrag von Ursula Renold im vorliegenden Band.