

Anna Lena Wagener

Partizipation von Kindern an (Ganztags-) Grundschulen

Ziele, Möglichkeiten und
Bedingungen aus Sicht
verschiedener Akteure

Anna Lena Wagener

Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen

Studien zur ganztägigen Bildung

Herausgegeben von

Heinz Günter Holtappels (Universität Dortmund,

Institut für Schulentwicklungsforschung |

Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale

Pädagogische Forschung |

Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut)

Anna Lena Wagener

Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen

Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus
Sicht verschiedener Akteure

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Anna Lena Wagener, Dr. phil., Grundschullehrerin und von 2006–2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät II der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Grundschulpädagogik; Ganztagschulen, hier vor allem zur individuellen Förderung und zur Partizipation; Kindheitsforschung; Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext.

Diese Arbeit wurde 2012 an der Universität Siegen, Fakultät II, Department Erziehungswissenschaft – Psychologie als Dissertation eingereicht.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-4297-9

Inhalt

1.	<i>Einleitung</i>	7
2.	Partizipation von Kindern im Grundschulalter	13
2.1	Begriffsbestimmung	15
2.2	Grade der Partizipation	16
2.3	Entwicklungspsychologische Grundlagen	24
2.4	Begründungen für Partizipation von Kindern (in der Grundschule)	29
2.5	Aktuelle Impulse und Programme zur Partizipation in der Schule	45
3.	<i>Entwicklung und Ausprägungen von Ganztagschulen in Deutschland</i>	47
3.1	Die historische Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland ab dem 20. Jahrhundert	48
3.2	Die Ziele von Ganztagschulen	55
3.3	Die Organisationsformen von Ganztagschulen	57
3.4	Die Verbreitung von Ganztagschulen	59
3.5	Professionsvielfalt in Ganztagschulen	61
3.6	Länderspezifische Besonderheiten	63
3.7	Fördermaßnahmen zum Ausbau und der Gestaltung von Ganztagschulen	66
4.	<i>Partizipation in der (Ganztags-)Grundschule</i>	70
5.	<i>Zum Stand der empirischen Forschung</i>	79
5.1	Übersicht	79
5.2	Partizipation von Kindern im außerschulischen Kontext	84
5.3	Partizipation von Kindern in der (Ganztags-)Schule	91
5.4	Forschungsdesiderata	117
6.	<i>Fallstudien an zehn Ganztagsgrundschulen in drei Bundesländern</i>	119
6.1	Fragestellungen	119
6.2	Die PKGG-Studie	124
6.3	Auswertungen der empirischen Erhebung	158
6.4	Schulporträts ausgewählter Schulen	239

7. <i>Diskussion der Ergebnisse</i>	278
7.1 Pädagogen sind Wegbereiter, ‚Bremsen‘ und Vorbilder in schulischen Partizipationsprozessen	278
7.2 Grundschüler wollen und können in der Schule partizipieren	280
7.3 Die Wahrnehmung schulischer Partizipationsprozesse unterscheidet sich zwischen Kindern und Erwachsenen	284
7.4 Die Partizipation von Schülern in der Grundschule ist keine Frage der ganztägigen Organisation der Schule	294
7.5 Partizipation als Thema in die Schulkonzeptarbeit zu integrieren, ist für ihr Gelingen notwendig	304
7.6 Fazit	307
8. <i>Folgerungen für die Forschung und die Praxis</i>	309
8.1 Folgerungen für die Forschung	309
8.2 Folgerungen für die Praxis	312
Literatur	315
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	331
Abkürzungsverzeichnis	333
Danksagung	335

1. Einleitung

„Am Nachmittag können wir mehr mitentscheiden, weil wir da spielen können, was wir wollen!“ (Erstklässler)¹

Partizipation in der Ganztagsschule – bedeutet dies einen Gewinn an Freiheit (im außerunterrichtlichen Bereich) und geht damit ein höheres Partizipationsempfinden seitens der Kinder einher, wie es der zitierte Erstklässler verspürt?

Diesen und weiteren Fragen die Partizipation in (Ganztags-)Grundschulen betreffend wird in der vorliegenden Arbeit nachgegangen, gilt Partizipation doch nicht nur als ein Element von guter Schule, sondern auch als ein Verbindungsglied verschiedener schulischer und außerschulischer Ebenen wie des Gemeinwesens, des Unterrichts, des Schullebens, der außerunterrichtlichen Angebote und der Zusammenarbeit verschiedener Professionen. Der Grundschule als Schule, in der die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems noch nicht zum

Tragen kommt und in welcher daher keine Selektion der Schüler erfolgt², kommt dabei, wie im Verlauf dieser Arbeit aufgezeigt wird, ein besonderer Stellenwert zu.

Als mündiger Bürger, der sich ehrenamtlich im Vereinswesen engagiert, begegne ich der Partizipation selbst alltäglich. Doch inwiefern erleben und empfinden Kinder in einer (Ganztags-)Grundschule Partizipationsmöglichkeiten, sind ihnen diese wichtig und wie kann ich als Pädagogin begünstigend und fördernd Einfluss nehmen? Diese und weitere Fragen beschäftigten mich zunehmend, während ich mich anlässlich meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Grundschulpädagogik mit

1 Die in dieser Arbeit dargestellten Zitate von Grundschulern und Erwachsenen stammen – sofern nicht anders gekennzeichnet – aus der vorliegenden Studie ‚Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen‘ (PKGG). Alle Personen, Orte und Institutionen, die im Zusammenhang zur PKGG-Studie stehen, werden anonymisiert. Aufgrund dessen sowie aus Gründen der Lesbarkeit wird zudem in der vorliegenden Arbeit nur die männliche Bezeichnung verwendet. Die weibliche Form ist darin inbegriffen.

2 Ausgenommen davon sind Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei nicht inklusiv arbeitenden Grundschulen sowie Kinder mit unklarem Aufenthaltsstatus oder Klassenwiederholungen.

den beiden Themenbereichen „Partizipation von Grundschulern“ und „Ganztagsschulen“ zunächst getrennt voneinander beschäftigte. Im Rahmen dieser Tätigkeit konnte ich unmittelbar nach dem Studium der Grundschulpädagogik meine forschungspraktischen und -theoretischen Erfahrungen ausbauen – die ich während des Studiums vornehmlich im Rahmen des Projekts ‚Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext‘ (LISA&KO) sammelte, dem ich bis zum heutigen Zeitpunkt als Mitarbeiterin angehöre. Innerhalb des Projekts LISA&KO werden einzelne Kinder und ihre ‚Lernbiografien‘ im schulischen und außerschulischen Bereich betrachtet – mit der Hypothese, dass beide Bereiche gleichermaßen für die Entwicklung, das Lernen und Leben eines jeden Kindes bedeutsam sind (vgl. Wagener 2012).

In einer Ganztagschule, in der schulische und ursprünglich außerschulische Settings – wie etwa Freizeitangebote – institutionell vereint werden, kann das Zusammenwirken dieser beiden Bereiche untersucht werden. Besonders interessant erschien mir dabei der Aspekt der Partizipation der kindlichen Akteure, die – so die in Fachkreisen vielfach geäußerte und zunächst auch für mich forschungsleitende Hypothese – durch die Verlängerung der Schulzeit und die Verbindung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Settings in der Ganztagschule eher möglich, aber auch dringender geboten sein könnte.

Meine eigene Grundschulzeit verbrachte ich als Kind Ende der 1980er bis Anfang der 1990er Jahre an einer Halbtagschule, bei der das schulische Betreuungsangebot über die reguläre Stundentafel hinaus den Namen ‚Warteklasse‘ trug. Damit wird bereits in dem Terminus etwas ausgedrückt, das heutige Ganztagschulen nicht (ausschließlich) darstellen wollen: ein Angebot, welches von Kindern genutzt wird, um die unterrichtsfreie Zeit bis zum Arbeitszeitende der Eltern betreut zu verbringen. Heutige Ganztagschulen wollen und können mehr, als die Kinder nur zu betreuen, wobei nach dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler bei der ersten PISA-Studie zu Beginn des 21. Jahrhunderts und dem damit verbundenen massiven Ausbau der Ganztagschulen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nur als eine von zahlreichen Begründungen für den Ausbau und Nutzen von Ganztagschulen gilt (vgl. Kapitel 3). Der Ganztagschule als Institution begegnete ich selbst somit erst im Rahmen meiner wissenschaftlichen Tätigkeit bei der Erstellung zweier Expertisen für das Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA), die sich mit der individuellen Förderung der Schüler an offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) sowie dem Prozess der Raumnutzung durch Pädagogen-Teams an Herforder Ganztagsgrundschulen befassten. Der Aspekt der Partizipation der Schüler fand dabei keine Berücksichtigung.

Mit diesem beschäftigte ich mich unabhängig von meinen Ganztagschulforschungen erstmals im Rahmen der Tagung ‚Demokratische Grundschule‘, die unter der Leitung von Prof. Dr. Hans Brügelmann im Herbst 2007 an der Universität Siegen stattfand. Die dort diskutierten Fragen beschäftigten mich über die Tagung hinaus und ich begab mich auf eine Studienreise an die ‚Summerhill School‘ in England, die als älteste demokratische Schule der Welt gilt. Zudem wurde ich regelmäßiger Gast im Klassenrat einer Grundschulklasse, welchem ich über Jahre hinweg beiwohnte und in dem ich praktische Erfahrungen bezüglich der Partizipation von Grundschulern sammeln durfte.

All diese Erfahrungen ließen den Wunsch in mir entstehen, die beiden Interessensgebiete ‚Partizipation von Grundschulern‘ und ‚Ganztagsgrundschulen‘ miteinander zu verknüpfen und vertiefend zu erforschen. Bestärkt wurde dies durch die bildungspolitische Aktualität des Themas, welches u. a. darin ersichtlich wurde, dass ‚Partizipation‘ das ‚Jahresthema‘ 2008 im Programm ‚Ideen für mehr! Ganztägig lernen.‘ – einem bundesweiten Schulentwicklungsprogramm – war (vgl. Kapitel 3). Aufgrund der Tatsache, dass die Lage der empirischen Forschung zu einem solch aktuellen und wichtigen Thema als mangelhaft zu bezeichnen war, jedoch dringend empirische Ergebnisse benötigt wurden, um die zahlreichen Impulse in der Praxis unterstützen zu können, wurden im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), welche mit der Leitung des seit 2004 bestehenden Programms ‚Ideen für mehr! Ganztägig lernen.‘ betraut ist, das Forschungsprojekt ‚Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen‘ (PagGs) konzipiert. Wunsch der DKJS war die Erstellung einer Expertise zu Partizipationsstrukturen und -kulturen an ganztägigen Grundschulen. Mit der Leitung der PagGs-Studie waren die Betreuer der vorliegenden Arbeit, Prof. Dr. Hans Brügelmann und Prof. Dr. Thomas Coelen, betraut und in ihr ich selbst von Mai 2008 bis August 2009 als Projektkoordinatorin tätig.

Diese PagGs-Studie ist eng mit der vorliegenden Studie ‚Partizipation von Schülern an (Ganztags-)Grundschulen‘ (PKGG) verbunden. Die PKGG-Studie richtet jedoch den Fokus auf die Erforschung der Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen der Partizipation von Kindern aus Sicht verschiedener Akteure. Damit setzt sie einen anderen Akzent als die PagGs-Studie – kann sich jedoch derer Daten bedienen, welche bereits in Kenntnis der PKGG-Studie erhoben und dementsprechend nicht umfassend im Abschlussbericht der PagGs-Studie integriert wurden (vgl. Wagener/Coelen/Brügelmann 2009).

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden qualitative und quantitative Erhebungen an Ganztagsgrundschulen in NRW, Hessen und Rheinland-Pfalz (RLP) im Schuljahr 2008/2009 durchgeführt. Das Sample umfasst insgesamt zehn Schulen mit unterschiedlichen ganztägigen Organisationsfor-

men (pädagogische Mittagsbetreuung mit umfangreichem AG-Programm, offener Ganztag, teilgebundener und gebundener Ganztag). Einzelschul- oder Ländervergleiche waren weder Gegenstand der PagGs-Studie noch der PKGG-Studie. In der PagGs-Studie ging es vielmehr um die Überprüfung der Annahme, dass sich rhythmisierte und additive bzw. offene und gebundene Ganztagsschulen hinsichtlich ihrer Partizipationsstrukturen und -kulturen deutlich unterscheiden. Dabei wurde der Blick auf die Schüler und deren Wahrnehmungs- bzw. Deutungsmuster gerichtet, ebenso wurden die Meinungen und Perspektiven der Pädagogen³ sowie deren Partizipationsmöglichkeiten erhoben.

In der PKGG-Studie wurde hingegen ausschließlich die Partizipation der Schüler erforscht und deren Ziele, Bedingungen und Möglichkeiten im unterrichtlichen sowie im außerunterrichtlichen Bereich und dem Schul- und Klassenleben aus Sicht verschiedener Akteure untersucht. Angelehnt an dieses Forschungsinteresse ist die vorliegende Arbeit wie folgt strukturiert:

Zunächst wird allgemein auf die Partizipation von Kindern in der Grundschule eingegangen (Kapitel 2). Neben der Begriffsdefinition werden eine Systematisierung von Partizipationsprozessen entworfen sowie Argumente für und wider der Partizipation von Kindern kritisch geprüft.

Im dritten Kapitel wird sodann auf die Entwicklungen und Ausprägungen von Ganztagsschulen in Deutschland eingegangen, die, wie eingangs bereits skizziert wurde, seit Beginn des 21. Jahrhunderts massiv ausgebaut werden. Einleitend werden daher ein kurzer Überblick über die historische Entwicklung der Ganztagsschule ab dem 20. Jahrhundert gegeben, aktuelle Ausprägungen aufgezeigt sowie die zahlreichen Gründe für deren massiven Ausbau und an sie herangetragene Ziele benannt.

Betrachtet man die Gründe, weshalb die Ganztagsschulen in Deutschland massiv ausgebaut werden, fehlt in den entsprechenden Argumentationslinien zunächst der Partizipationsgedanke. Er scheint nachträglich als Anspruch an die Schule herangetragen worden zu sein (vgl. Kapitel 4). Die ursächlichsten Gründe für die Ausweitung von Ganztagsschulen waren andere, etwa die Verbesserung der Schulleistungen oder der Abbau von Bildungsungleichheit, weshalb der Demokratieansatz für die neu gegründeten Ganztagsschulen – anders als in der Reformpädagogik – kein Kerngedanke ist.

3 Als ‚Pädagogen‘ werden fortan alle pädagogisch tätigen Erwachsenen, die im Rahmen der PKGG-Studie befragt wurden, benannt. Eine Differenzierung zwischen den verschiedenen Professionen wie beispielsweise Lehrer, Erzieher und Sozialpädagogen erfolgt bei Bedarf an den jeweiligen Stellen im Text.

Diese nicht originäre Verbindung von Partizipation und Ganztagschule spiegelt sich auch in den mäßigen Forschungsinteressen und -ergebnissen der letzten Jahre wider, deren aktueller Stand in Kapitel 5 abgebildet wird. Zahlreiche Studien der letzten Jahre setzten sich mit jeweils einem der interessierten Themengebiete – Partizipation oder Ganztagschule – auseinander und bezogen in der Regel ältere Schüler, frühestens ab der dritten Klasse, in ihre Untersuchungen mit ein. Die Partizipation (von Schülern) in der Ganztagschule wurde in den großen Studien wie ‚mitWirkung!‘, der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) oder dem Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) gar nicht oder nur am Rande behandelt. In verschiedenen kleineren oder regionalen Studien wurde das benannte Interessengebiet hingegen etwas genauer, wenngleich immer noch nicht weitreichend und besonders, mit Ausnahme der Studie ‚Mitbestimmen‘ und ‚Kinder ohne Einfluss?‘, vornehmlich für Schüler der Sekundarstufe erfasst. Demnach betritt die PKGG-Studie in zweierlei Hinsicht empirisches Neuland: In ihr werden erstmals Grundschüler ab der ersten Klasse zu ihrer Partizipation in der Schule selbst befragt und diese wird für alle Bereiche einer Ganztagschule (unterrichtliche und außerunterrichtliche Settings) erforscht.

Die Fragestellungen, das Design und die Ergebnisse der PKGG-Studie werden im sechsten Kapitel ausführlich dargestellt. Ein besonderes Anliegen dabei ist, die Partizipation von Kindern aus der Perspektive verschiedener Akteure an (Ganztags-)Grundschulen zu betrachten, um das Forschungsfeld multiperspektivisch und unter Verwendung verschiedener qualitativer und quantitativer Erhebungsmethoden zu erschließen. Es soll zudem geprüft werden, ob, ähnlich wie bei den in Kapitel 5 dargestellten empirischen Untersuchungen, unterschiedliche Perzeptionen der Partizipationsmöglichkeiten seitens der Kinder einerseits und den Erwachsenen andererseits festgestellt werden können. Dazu wurden 1.213 Erst- und Zweitklässler schriftlich und mündlich, 1.309 Dritt- und Viertklässler sowie 116 Pädagogen schriftlich und 22 Erwachsene in Leitungsfunktionen mündlich befragt. Dies geschah an insgesamt zehn Schulen in den Bundesländern NRW, RLP und Hessen im Schuljahr 2008/2009 zu drei Erhebungszeiträumen.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in drei Schritten: Zunächst werden in Kapitel 6.3 die Ergebnisse aller Fragebögen der drei Befragtengruppen einzeln und vergleichend systematisch-strukturiert unter Betrachtung einzelner Items ausgewertet. Bei der Interpretation der Ergebnisse der eigenen Erhebung werden diese stellenweise mit denen der in Kapitel 5 vorgestellten Studien verglichen. Die systematisch-strukturierte Auswertung wird durch die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten ergänzt. Diese erfolgt exemplarisch für drei Schulen, deren Auswahl mit dem Ziel erfolgte, die

Vielfalt der Schulen des Samples möglichst kontrastiv abzubilden (Kriterium der Divergenz statt Repräsentativität). Für diese Schulen wurde jeweils ein Porträt erstellt (Kapitel 6.4), in dem nach der Einzelbetrachtung der Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen der Partizipation der Schüler aus Sicht verschiedener Akteure (Kapitel 6.3) deren Zusammenspiel im Schulalltag analysiert werden soll, um so aus einem anderen Blickwinkel zur Beantwortung der Forschungsfragen beizutragen. Der Vergleich von Trendaussagen und Gesamtergebnissen der vorliegenden Erhebung mit denen der anderen Studien erfolgt schließlich in Kapitel 7, in dem fünf Hypothesen zur Partizipation von Schülern in der Ganztagsgrundschule aufgestellt und diskutiert werden.

Im abschließenden achten Kapitel werden Folgerungen für die Forschung und Praxis aufgestellt, indem, neben allgemeinen Anmerkungen und Empfehlungen beispielsweise die Ganztagsschulforschung betreffend, konkrete Ideen für weitere Forschungsprojekte entwickelt werden. Zudem werden Anregungen und Empfehlungen für die Implementierung und Ausgestaltung der Partizipation der Kinder im schulischen Alltag gegeben.

2. Partizipation von Kindern im Grundschulalter

„Partizipation bedeutet nicht, ‚Kinder an die Macht‘ zu lassen oder ‚Kindern das Kommando zu geben‘. Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden. Kinder sind dabei nicht kreativer, demokratischer oder offener als Erwachsene, sie sind nur anders und bringen aus diesem Grunde andere, neue Aspekte und Perspektiven in die Entscheidungsprozesse hinein.“

(Schröder 1995, 14)

Partizipation ist im Jahr 2011 ‚in aller Munde‘ und steht im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse: ‚Partizipation‘ ist längst nicht mehr nur ein Thema der politischen Bildung und der Teilhabe an Entscheidungsverfahren, wie es vornehmlich im 20. Jahrhundert der Fall war, sondern auch in Verbindung mit dem Willen der direkten Einflussnahme von Bürgern beispielsweise auf politische Entscheidungen zu sehen. Dabei beschränkt sich die Einflussnahme nicht nur auf aktuelle (politische) Debatten und daraus resultierende Proteste wie beispielsweise auf den Widerstand gegen den Stuttgarter Bahnhofsumbau („Stuttgart 21“), sondern wird zunehmend in vielen Bereichen des Alltags gefordert.

Zudem beschränken sich Forderungen zur Partizipation nicht nur auf das Erwachsenenalter, sondern umfassen auch die Kindheit und die Jugend. Dabei ist ein häufig formulierter Anspruch, Partizipation in allen gesellschaftlichen Bereichen zu ermöglichen und zu praktizieren. Dies umfasst beispielsweise Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen und Schulen, die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Vereinsarbeit, kommunale und städtebauliche Vorhaben, z.B. die Gestaltung von Spielplätzen, aber auch politische Zusammenhänge. Dabei ist der Begriff ‚Partizipation‘ häufig normativ aufgeladen und nahezu durchweg positiv besetzt. Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird u. a. mit Bezug auf die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UN-KRK) grundlegend befürwortet. Viele Organisationen und Einrichtungen für Kinder betonen die Wichtigkeit der Kinderrechte und somit die Partizipation der Adressaten und Akteure. Oftmals weniger beachtet bleiben bei solch positiven Bekenntnissen tragfä-

hige Praxiskonzepte von Partizipation und deren Bedeutung für Kinder und Jugendliche selbst (vgl. Liebel 2009, 126). Oser/Biedermann machen auch auf die Gefahr der Abwertung durch die Trivialisierung der Partizipation aufmerksam: „Das Konzept wetzt sich ab und verliert seine spezifische semantische Kraft. Alles und jedes Ziel der Erziehung hat dann mit Partizipation zu tun; alle kommunikativen Prozesse werden dann unter dieses Emblem gestellt. Die normative Ladung des Begriffs hängt in diesem Falle nur noch mit dem Glauben der Menschen zusammen, dass Partizipation an sich etwas Gutes [...] sein müsste, und dass man sein Leben danach auszurichten habe.“ (Oser/Biedermann 2006, 25)

Die Diskurse, die über Partizipation geführt werden, sind oft widersprüchlich und werden auf verschiedenen Ebenen geführt. Daher ist eine Einheitlichkeit, die die Verwendung des Begriffs auf den ersten Moment verspricht, nicht erkennbar; er entpuppt sich als weniger klar, eindeutig und zusammengehörend als gedacht (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2010, 11). In Partizipationsdiskursen und -konzepten schwingen normative Komponenten insofern mit, als das es oftmals indirekt eine Rolle spielt, inwiefern die Partizipation angemessen und wünschenswert ist, wie weit sie gehen kann sowie welches Ziel und welcher Zweck dabei verfolgt werden. Dabei liegen diese normativen Komponenten „nur selten offen zu Tage, und eine der wichtigsten Aufgaben der Partizipationsforschung ist darin zu sehen, genau diese verborgenen Seiten, unausgesprochene Ziele und uneingestandene Folgen von Partizipation sichtbar zu machen“ (Liebel 2009, 126).

Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird oftmals instrumentalisiert, beispielsweise um bei einzelnen Vorhaben wie einer Spielplatzneugestaltung Planungsfehler zu vermeiden und zu bezwecken, dass Kinder und Jugendliche sich stärker mit etwas identifizieren, wenn sie an etwas beteiligt sind. Ebenso werden Konzepte der Kinder- und Jugendbeteiligung oftmals als ‚Aushängeschild‘ einer Kommune oder (Bildungs-)Einrichtung verwendet, um sich (erhoffte) Vorteile im (kommunalen) Wettbewerb zu verschaffen (vgl. Liebel 2009, 128). Auf die unterschiedlichen Begründungen, Kinder und Jugendliche partizipieren zu lassen, wird im Verlauf dieses Kapitels differenzierter eingegangen.

Im aktuellen Partizipationsdiskurs gibt es laut Betz/Gaiser/Pluto (2010, 13ff.) mehrere zentrale Diskussionsstränge im gesellschaftlichen Kontext, die zwei Bereichen zugeordnet werden können: zum einen auf Einzelpersonen, zum anderen auf politische, sozialstaatliche Probleme bezogen:

Im Zusammenhang mit dem ersten Bereich, in dem die Individuen in den Blick genommen werden, spielen emanzipatorische Aspekte eine Rolle, d.h. wie einzelne Personen dazu befähigt werden können, ihre Rechte wahrzunehmen und in ihrer Entscheidungsfähigkeit gestärkt zu werden. Dies beinhaltet auch die Debatte um die direkte Einflussnahme von Bürgern auf

politische Entscheidungen, (zivil-)gesellschaftliche Prozesse und Organisationen sowie die gesellschaftliche Kontrolle staatlichen Handelns. Bezogen auf die Partizipation im Kindes- und Jugendalter ist dieser Aspekt stark mit dem Wunsch verbunden, Heranwachsende zu ‚mündigen Bürgern‘ zu erziehen, die sich durch möglichst frühe, umfangreiche und positive Partizipationserfahrungen entwickeln sollen und die sich gesellschaftlich engagieren und beteiligen (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2010, 13ff.).

Andere Diskussionsstränge betonen mit dem politischen System verbundene Problemfelder innerhalb sozialstaatlicher Sicherungssysteme und die darin verankerten Schwierigkeiten, dass diese zunehmend im Verantwortungsbereich des Einzelnen gesehen werden und nicht innerhalb der Gesellschaft verortet sind. Dabei spielen emanzipatorische Aspekte eine geringere Rolle, sondern Partizipation „wird zu einem ‚zentralen Krisenmanager‘, der für die Bearbeitung gesellschaftlicher Problemstellungen herangezogen wird“ (ebd., 14). Als Beispiel für dieses Verständnis von Partizipation benennen die Autoren den „Diskurs um das bürgerschaftliche Engagement, an dessen Aufwertung und Indienstnahme die skizzierten Entwicklungen ablesbar sind“ (ebd.).

Anhand dieser unterschiedlichen Kontexte, in denen Partizipation verortet ist, wird deutlich, dass sie instrumentalisiert werden kann und zudem unterschiedliche Verständnisse des Begriffs vorherrschen.

2.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff ‚Partizipation‘ wird in Deutschland zunehmend im Alltag verwendet, findet aber vor allem im wissenschaftlichen Kontext sowie in politischen Diskussionen Verwendung. Er leitet sich aus dem lateinischen ‚partem capere‘ her, was wörtlich ‚einen Teil (weg-)nehmen‘ bedeutet (vgl. Fatke 2007, 24). Die gebräuchlichsten Übersetzungen des Begriffs sind vielfältig und zeugen von zahlreichen Facetten des Begriffs: ‚Beteiligung‘, ‚Teilhabe‘, ‚Teilnahme‘, ‚Mitwirkung‘, ‚Mitbestimmung‘. Wörtlich betrachtet stellt sich jedoch die Frage, wer wem etwas ‚wegnimmt‘. Bezogen auf die Kinder- und Jugendpartizipation kann dies laut Fatke beinhalten, „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung an sich [zu] nehmen. Das beinhaltet, dass dieser Teil den Erwachsenen, die ja über die Gestaltung des Kinder- und Jugendlebens verfügen, weggenommen werden muss, was auch die verbreitete Abwehrreaktion von Erwachsenen [...] gegen Kinder- und Jugendpartizipation erklärt.“ (ebd.)

Der Autor spricht mit dieser Deutung der wörtlichen Übersetzung zwei grundsätzliche Probleme in Bezug auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen an: das vorherrschende Gesellschaftsbild, dass Erwachsene

mit ihrer Verfügungsgewalt etwas von Kindern und Jugendlichen ‚besitzen‘, was diese sich zurückerobern müssen, sowie vorherrschende Abwehrhaltungen von Erwachsenen bezüglich der Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

Bereits die wörtliche Übersetzung des Begriffs Partizipation aus seinem lateinischen Ursprung gestaltet sich, wie oben dargestellt, vielfältig und entsprechend unscharf. Dies zeigt sich auch daran, dass die verschiedenen Übersetzungen ins Deutsche im Alltag relativ wahllos synonym verwendet werden. Jeder dieser Begriffe stellt allein jedoch, wie Fatke in seiner Beschreibung verschiedener Partizipationsmöglichkeiten für junge Menschen aufzeigt, nur einen Teil dar und fasst daher für sich allein nicht das, was unter Partizipation als Ganzes zu verstehen ist: „Erst wenn junge Menschen an Entscheidungen, die sie betreffen, mitwirken, wenn sie in wichtigen Belangen mitbestimmen und auf diese Weise aktiv ihre Lebensbereiche mitgestalten, kann von Partizipation im eigentlichen Sinne gesprochen werden.“ (Fatke 2007, 20) Auch das Bundesjugendkuratorium (BJK)¹ verwendet die im Alltag synonym verwendeten Begriffe gemeinsam zur Erklärung von Kinder- und Jugendpartizipation: „Partizipation meint Teilhabe bzw. Mitbestimmung von jungen Menschen an den sie betreffenden Entscheidungen.“ (BJK 2009, 6) Es bezieht ebenfalls in seinem Definitionsansatz den lateinischen Ursprung des Wortes (einen Teil wegnehmen) mit ein und überträgt ihn wie Fatke auf die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen: „Partizipation von Kindern und Jugendlichen läuft darauf hinaus, einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene gegenwärtige wie zukünftige Lebensgestaltung von den Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen zu übertragen. Es geht dabei um Entscheidungen, von denen die Partizipationsbeteiligten unmittelbar betroffen sind.“ (ebd.)

2.2 Grade der Partizipation

Um sich den unterschiedlichen Facetten des Gemeinten systematisch zu nähern, haben verschiedene Autoren ‚Partizipationsleitern‘ oder ‚Stufen der Partizipation‘ entwickelt, anhand derer Ausprägungen von Partizipation aufgezeigt werden.

Die am häufigsten verwendete Typologie dieser Art im deutschsprachigen Raum stammt von Schröder (1995), der sich für sein eigenes Modell an

1 Bei der zitierten Veröffentlichung handelt es sich um eine Stellungnahme des BJK, ein Expertengremium, das u. a. mit Wissenschaftlern besetzt ist und die Bundesregierung hinsichtlich Kinder- und Jugendpolitik berät.

Hart (1992) und Gernert (1993) orientiert. Hart wiederum diente als Vorlage für sein eigenes Modell das von Arnstein (1969), er adaptierte es jedoch für Kinder. Schröder bezieht sein Modell eher auf die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im kommunalpolitischen Bereichen; es stellt meiner Meinung nach ebenso Grade von Kinderpartizipation allgemein dar und kann demnach auch zur Beschreibung des Grades schulischer Partizipation genutzt werden. Im Folgenden wird lediglich das Modell von Hart (1992, 1997)², welches als ursprüngliche Darstellung dieser Typologie gilt, dargestellt und auf das Modell von Schröder (1995) im Vergleich zum Modell von Hart näher eingegangen.³ Dabei wird bewusst auf die Darstellung und Verwendung des Begriffs der ‚Leiter‘ verzichtet, da er missverständlich ist. Er suggeriert, dass es erstrebenswert ist, die Leiter von unten nach oben zu besteigen. Dies liegt jedoch nicht im Interesse der Autoren. Sie verstehen die Stufen eher als Grade der Partizipation, die weder nacheinander noch alle zum Erreichen eines Ziels bzw. zum Erreichen einer ‚besten‘ und erstrebenswertesten Form (die als solche nicht benannt werden kann) der Partizipation durchlaufen werden müssen.

	Stufenleitermodell nach Hart	Einordnung in Beteiligungsgrade <i>Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen</i>
Stufe 8	Kinderinitiative, geteilte Entscheidung mit Erwachsenen	Grade der Partizipation <i>Erwachsene eröffnen den Kindern Beteiligungsmöglichkeiten</i>
Stufe 7	von Kindern initiiert und durchgeführt	
Stufe 6	Erwachseneninitiative, geteilte Entscheidung mit Kindern	
Stufe 5	konsultiert, informiert	
Stufe 4	zugewiesen, informiert	
Stufe 3	Alibiteilnahme	Nicht-Partizipation <i>Instrumentalisierung der Kinder durch Erwachsene</i>
Stufe 2	Dekoration	
Stufe 1	Manipulation	

Tabelle 1: Stufenleitermodell der Partizipation nach Hart (1992, 1997).

2 Im Folgenden beziehe ich mich auf die aktuellere Veröffentlichung von Hart (1997). Auf die erstmalige Veröffentlichung seiner Partizipationsleiter (1992) sei dennoch verwiesen, da sich daran Schröder (1995) orientierte.

3 Für eine bessere Vergleichbarkeit wird dabei das englischsprachige Modell von Hart mit der deutschen Übersetzung, zit. n. Fatke (2007), dargestellt.

Hart nutzt das Stufenleitermodell „als Instrument, um aufzuzeigen, was Partizipation in der Praxis sein kann bzw. nicht ist“ (Fatke 2007, 26). Er zeigt acht Partizipationsstufen auf, von denen drei dem Bereich der Nicht-Partizipation zugeordnet sind und die weiteren fünf Grade der Partizipation repräsentieren. Hart behandelt dabei „die Partizipationsthematik aus dem Blickwinkel der Berechtigung (entitlement) und der Befähigung (empowerment). Pflichten spielen in seinem Konzept nur eine untergeordnete Rolle. Der freiwillige Einsatz von Kindern ist für ihn wichtige Ressource für die Realisierung einer menschenwürdigen globalen Gesellschaftsordnung.“ (Quesel/Oser 2006, 4) Die ersten drei Stufen bezeichnet Hart als „Missbrauch“, weshalb sie dem Bereich der Nicht-Partizipation zugeordnet bzw. als Fehlformen bezeichnet werden können. Er sieht es als wichtig an, Aktivitäten auf den drei untersten Stufen zu vermeiden. Alle anderen Stufen des Modells bezeichnen seiner Ansicht nach bedeutsame Formen der Partizipation. Die mittleren Stufen repräsentieren von den Erwachsenen initiierte Partizipation, die höheren Stufen von den Kindern initiierte Formen. Hart betont, dass Erwachsenen mit dem Stufenmodell Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Kindergruppen beispielsweise in verschiedenen Projektphasen deren Partizipationslevel mitbestimmen können: „The figure is rather meant for adult facilitators to establish the conditions that enable groups of children to work at whatever levels they choose. A child may elect to work at different levels on different projects or during different phases of the same project. Also, some children may not be initiators but are excellent collaborators.“ (Hart 1997, 41)

Schröder unterscheidet neun Stufen der Kinder- und Jugendpartizipation. Die beiden Modelle differieren in ihren Ausprägungen nur geringfügig. Jedoch nimmt Hart lediglich eine Zweiteilung (Nicht-Partizipation und Partizipation) der Partizipationsformen vor, Schröder dagegen eine Dreiteilung: Er benennt neben den von Hart benannten Partizipationsformen noch den Bereich der Autonomie, dem er seine beiden oberen Stufen (Selbstbestimmung und Selbstverwaltung) zuordnet.

Schröder selbst nimmt an, dass sich verschiedene Praxisformen von Kinder- und Jugendpartizipation in die dargestellten Stufen einordnen lassen. ‚Gute‘ Beteiligungsformen sind seiner Meinung nach dadurch gekennzeichnet, „dass Kinder und Jugendliche freiwillig, unter Begleitung von Erwachsenen, an einem gemeinsam formulierten und transparenten Ziel mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozessen arbeiten.“ (Schröder 1995, 17) Demnach sind Partizipationsformen auf den Stufen eins bis drei (wie auch bei Hart) und acht bis neun für die (schulische) Partizipation von Kindern und Jugendlichen nicht sinnvoll, zentral dagegen sind die Stufen vier bis sieben. Hart benennt, wie im Folgenden aufgezeigt wird, für die Grade der Partizipation verschiedene Praxisbeispiele, die auch Schröder

zum Teil aufgreift (vgl. Hart 1997, 40ff.; Schröder 1995, 16f.; Quesel/Oser 2006, 3ff.):

Manipulation von Kindern durch Erwachsene liegt demnach vor, wenn Kinder bei Aktionen wie Demonstrationen im politischen Kontext (z.B. als Plakatträger) einbezogen werden, ohne dass sie verstehen, worum es geht. Ähnlich beurteilt er Formen der so genannten Dekoration: Kinder werden beispielsweise bei Festen einbezogen, ohne dass ihre Beteiligung einen Bezug zum inhaltlichen Kern der Veranstaltung hat. Hier können vielfältige Formen des Begleitprogramms einer politischen Veranstaltung benannt werden, wie z.B. ein Tanz von Kindern auf einer karitativen Veranstaltung. Ein Unterschied zur Manipulation besteht insofern, als das bei solchen Darbietungen nicht der Anschein erweckt wird, dass Kinder zum behandelten Thema Stellung beziehen, da die Aktion nicht in den inhaltlichen Rahmen der Veranstaltung eingebettet ist, sondern lediglich als Begleitprogramm deklariert wird. Auch die Alibi-Teilnahme ist dem Bereich der Nicht-Partizipation zuzuordnen. Kinder werden bei Aktionen, die diesem Grad der Partizipation zugeordnet werden, zwar angehört (z.B. in einer Bürgermeistersprechstunde für Kinder), jedoch haben ihre Äußerungen keine konkreten Handlungsfolgen oder Konsequenzen, sondern dienen bestenfalls als Bekundung des guten Willens und Wohlwollens des Anhörenden, der jedoch keinerlei Handlungsbindung folgt.

Bei den Formen der (echten) Partizipation sind nach Hart fünf Typen zu unterscheiden. Bei Formen der Partizipation, die dem Typ ‚zugewiesen, informiert‘ zuzuschreiben sind, können die Kinder im eingeschränkten Rahmen (z.B. eines Projekts) sporadisches Engagement zeigen. Sie nehmen freiwillig Aufträge wahr, deren Zweck ihnen einsichtig ist. In einer weiteren Form der Partizipation (‚konsultiert, informiert‘) werden die Kinder z.B. in Projekten systematisch informiert und von Erwachsenen konsultiert. In Partizipationsformen der sechsten Stufe sind Kinder an Entscheidungsprozessen beteiligt, die von den Erwachsenen initiiert werden. Auf der nächsten Stufe initiieren Kinder selbst beispielsweise ein Projekt und treffen die erforderlichen Entscheidungen gemeinsam mit den Erwachsenen. Auf der achten Stufe hingegen wird nur noch von der geteilten Meinung mit den Erwachsenen gesprochen, was so verstanden werden kann, dass die Kinderinitiative von den Erwachsenen toleriert wird, jedoch keine gemeinsamen Abstimmungsprozesse stattfinden. Harts Stufenleiter der Partizipation endet, wie oben dargestellt, mit der achten Stufe, Schröder benennt als neunte Stufe noch den Bereich der Selbstbestimmung von Kindern.

Die dargestellten Stufen der Partizipation machen deutlich, wie unterschiedlich Partizipation verstanden und gelebt werden kann. Sie suggerieren jedoch eine Klarheit und Trennschärfe, die empirisch überprüft werden müsste. Die Stufen der Nicht-Partizipation zeigen gleichzeitig auch Gefah-

ren auf, wie missverständlich mit dem Partizipationsbegriff umgegangen werden kann. Es sei zudem darauf hingewiesen, dass eine Partizipationsform – wie z.B. Projekte – nicht einer Stufe zugeordnet werden kann, sondern sich, je nach Ausprägung der Partizipationsmöglichkeiten innerhalb dieser Partizipationsform, in verschiedene Grade der Partizipation einordnen lässt und dass die Übergänge zwischen den Stufen fließend sein können. Daher kann eine Partizipationsleiter zwar die Chance eröffnen, die Partizipationsniveaus und deren jeweils besonderen Möglichkeiten herauszustellen, jedoch keine Klassifizierung an sich vornehmen. Daneben sind Stufenmodelle auch als Hinweis auf die Hindernisse, die in den niedrigen und hohen Stufen der Partizipation zu finden sind, zu verstehen.

Aufgrund der benannten Unschärfe der Partizipationsleiter bedarf es einer anderen Systematisierung von ‚Partizipation‘, die es erlaubt, Partizipationsbeispiele mit Hilfe dieser Systematisierung (kritisch) zu hinterfragen und einzuschätzen. Gibt es doch bislang, so Fatke, „noch keine kohärente und konsistente Theorie der Partizipation“ (Fatke 2007, 35).

Schröder hat mit seiner benannten Dreiteilung von Kernbereichen der Partizipation (Nicht-Partizipation/Fehlformen, Varianten der Partizipation, Autonomie/Selbstbestimmung) einerseits eine in Fachkreisen anerkannte Systematisierung von Partizipation vorgenommen, die auch in der vorliegenden Arbeit als grundlegend gilt. Andererseits unterstellt die Darstellungsform der ‚Leiter‘ eine Eindimensionalität des Schemas, die sich bei näherer Betrachtung nicht halten lässt. Für eine Systematisierung schulischer Prozesse sind daher, bezüglich der Formen von Partizipation, mindestens vier Prozessdimensionen zu unterscheiden⁴:

1. die Intensität und Verbindlichkeit der Einflussnahme
2. die zeitliche Organisation der Partizipation
3. die Reichweite der Partizipation (Personen und Themen)
4. die Formen der Einflussnahme

Im Folgenden wird die im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Systematisierung erläutert.⁵ Es ist zu betonen, dass sie dabei auf allgemeine

4 In zahlreichen Veröffentlichungen zu dem Thema wird oftmals zwischen institutionalisierten bzw. formalen und projektorientierten Partizipationsformen differenziert. Winkelhofer/Zinser (2008, 7) schließen sich dieser Differenzierung nicht an und unterscheiden hingegen drei Grundformen der Beteiligung: repräsentative Formen (Gremien), offene Formen (z.B. Foren oder Versammlungen, an denen alle Interessierten teilnehmen können) und projektorientierte Formen.

5 Hierbei beziehe ich mich hauptsächlich auf Stange (2010, o. J.). Hilfreiche Anregungen sind auch in Winkelhofer/Zinser (2008) zu finden, die, ausgehend von den bereits benannten drei Grundformen der Beteiligung, zwischen vier konstituierenden Merk-

Partizipationsprozesse im Kindes- und Jugendalter zielt. Aufgrund des besonderen Interessensgebietes der PKGG-Studie werden zur Veranschaulichung hauptsächlich Beispiele aus dem schulischen Kontext aufgeführt, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit erneut aufgegriffen werden.

Intensität und Verbindlichkeit der Einflussnahme

Die Intensität der Einflussnahme ist eng mit der Verbindlichkeit der Partizipation verbunden. Entscheidend für die Intensität ist demnach, ob die Partizipation unverbindlich ohne echte Einflussmöglichkeiten ist – wie beispielsweise Informations- und Beratungsmöglichkeiten (die Kinder sind lediglich Zuhörer, die informiert werden) – oder ob die Partizipierenden über eine Entscheidungsmacht verfügen, die möglichen Folgen benannt und getroffene Entscheidungen verbindlich sind. Unter der Intensität der Einflussnahme sind auch ‚Fehlformen‘ von Partizipation wie etwa die Alibiteilnahme oder die Dekoration fassbar.

Zeitliche Organisation der Partizipation

Partizipation kann – bezogen auf die Dauer des Partizipationsprozesses – verschieden organisiert sein. Sie kann einmalig (und ad-hoc) an einem Einzelbeispiel vonstattengehen oder in den Alltag integriert und somit dauerhaft installiert sein. Denkbar sind natürlich auch Zwischenstufen wie länger fortwährende, jedoch zeitlich begrenzte Partizipationsmöglichkeiten, beispielsweise in einem Projekt.

Reichweite der Partizipation

In einem Partizipationsprozess sollte immer eine Reichweitendifferenzierung vorgenommen (vgl. Stange o. J., 9) und überlegt werden, wer (Zielgruppe) woran (Thema) beteiligt wird. Dabei ist wichtig zu unterscheiden, ob die Zielgruppe eine Teilgruppe der Gesellschaft – beispielsweise diffe-

malen von Partizipation (Beteiligungsrechte, Reichweite und Formen von Partizipation sowie die Grundhaltung der Erwachsenen) differenzieren. Anhand dieser vier Merkmale wollen die Autoren Aussagen über den Stand der Partizipation in den verschiedenen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen treffen (vgl. Winkelhofer/Zinser 2008, 7).

renziert nach Alter, Wohnort oder sonstigen sozialen Merkmalen, wie Kinder einer Klasse oder Stufe – ist, oder ob in dem Partizipationsprozess alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen beteiligt werden. Stange spricht in diesem Zusammenhang auch von Öffentlichkeits- und Populärpartizipation. Erstere meint die Beteiligung aller Personen, letztere die Partizipation einer bestimmten Gruppe, die die zu treffenden Entscheidungen besonders berühren (vgl. ebd.).

Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Entscheidung, wer partizipieren kann, ist auch, wie mit dem Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen im Sinne einer „generationalen Ordnung“ (Honig 1999a; 2009) umgegangen wird. Bei der Partizipation von Kindern geht es – unabhängig von den Grundrechten (s. u.) – auch immer darum, dass Erwachsene Macht mit Kindern teilen. Das Verhältnis zwischen Personen zweier Generationen weist häufig machtbezogene Relationen und oftmals ungleiche Teilhabechancen auf (vgl. Honig 2009, 43). Exemplarisch sei hier die schulische Generationenbeziehung zwischen Schülern und an der Schule tätigen Erwachsenen benannt, die besonderen Machtstrukturen unterliegt, welche von den Erwachsenen selbst allzu häufig unterschätzt, aber auch missbraucht werden. So stellt de Boer in Bezug auf den Klassenrat und die Positionen von Kindern und Erwachsenen fest,

„dass der pädagogischen Generationenbeziehung keine besondere Beachtung geschenkt wird. Lehrende verstehen sich als den Schülern/innen Gleichgestellte, ohne der durch Macht-, Kompetenz- und Wissensunterschiede gekennzeichneten schulischen Generationenbeziehung (vgl. Kramer 2004) Beachtung zu schenken. Die in zahlreichen Handlungsanweisungen beschriebene Vorstellung (vgl. Stähling 2003; Friedrich/Kleinert 1994; Flissikowski 2002; Dreikurs u. a. 1995), Lehrende und Schüler/innen seien im Klassenrat gleichberechtigt, tragen der Asymmetrie des Lehrer/Schüler-Verhältnisses keine Rechnung. So bewegt sich die Ambivalenz der Lehrerrolle im Spannungsfeld des Bestrebens gleichwertige Teilnehmer/innen und positives Vorbild zugleich sein zu wollen. Dies spiegelt sich auch in dem unauflösbaren Widerspruch, im Klassenrat Selbsttätigkeit ermöglichen und gleichzeitig eine autoritative Moral entwickeln zu wollen.“
(de Boer 2008, 128f.)

Die von de Boer problematisierte Rolle der Lehrperson im Klassenrat beschreibt das generelle Problem des Generationenverhältnisses bei der Partizipation von Kindern in der Schule. Zwar befindet sich der Erwachsene nicht bei allen Partizipationsprozessen in vergleichbar hohem Maße wie beim Klassenrat unmittelbar in einer scheinbar gleichberechtigten Rolle

(gleiches Stimmrecht, Kinder leiten das Gespräch und erteilen Lehrern bei einer Meldung das Wort), doch liegt es trotz des Willens der Umsetzung der Kinderrechte letztendlich in der Macht der Erwachsenen, wie die konkrete Umsetzung von Partizipation im Spielraum zwischen Alibi-Teilnahme und ‚echter‘ Partizipation verhandelt wird.

Mit dem oftmals ungleichen Machtverhältnis geht einher, dass Erwachsene, die die Partizipationsmöglichkeiten für Kinder ermöglichen bzw. initiieren, die Themen, an denen Kinder partizipieren können, einschränken (vgl. Kapitel 5). Partizipationsformen lassen sich zudem danach differenzieren, ob sie thematisch begrenzt oder offen sind. Dabei kann die thematische Begrenztheit positive wie negative Aspekte haben. Vorteile bei der Einschränkung eines Themenbereichs können die Überschaubarkeit und die mögliche Fokussierung bieten. Negativ kann sie sein, wenn Erwachsene den Kindern wichtige Themenbereiche, oftmals die, die sie in ihrer Professionalität direkt betreffen, in Partizipationsprozessen vorenthalten (vgl. Kapitel 5 und 6.3).

Im Fachdiskurs wird häufig problematisiert, dass die Konzentration der Beteiligungsthemen für Kinder und Jugendliche auf „Angelegenheiten des eigenen Wirkungskreises“ oder Themen, die sie ‚direkt betreffen‘ sinnvoll sei. [Dabei ist jedoch] die Gefahr sehr ernst zu nehmen, dass gerade Kinder und Jugendliche auf ‚ungefährliche Spielwiesen‘ vertröstet werden.“ (Stange o.J., 9)

Formen der Einflussnahme

Partizipationsprozesse können repräsentativ-demokratisch (indirekt) und direkt demokratisch sein. Bei indirekten Partizipationsformen nehmen legitimierte Vertreter der Betroffenen Einfluss auf Entscheidungsprozesse (beispielsweise Klassensprecher in Klassensprecherversammlungen), bei direkten Prozessen haben die Betroffenen unmittelbaren Einfluss auf Sachentscheidungen (z.B. alle Kinder einer Klasse im Klassenrat) (vgl. Stange o. J., 11).

Während sich auf Ebene der Gesellschaft die Formen in parlamentarische, vorparlamentarische und informelle Beteiligung unterscheiden lassen (vgl. Detjen 2000, 54f.), kann man schulische Partizipationsformen in formell-repräsentative und informelle kategorisieren. Unter formellen Partizipationsformen auf Schulebene sind all diese zu fassen, die formal strukturiert und repräsentativ sind und sich daher durch Wahlen und Gremienmitgliedschaft kennzeichnen lassen wie beispielsweise Klassensprecherwahl, Klassenrat oder Schülervertretung. Darunter sind sowohl direkte (z.B. Klassenrat) als auch indirekte (z.B. Klassensprecherversammlungen) Partizipa-

tionsformen zu fassen. Unter informellen Partizipationsmöglichkeiten bzw. -prozessen ist ein breites Spektrum von (schulischen) Aktivitäten zu fassen, die keine formellen Verfahrensregeln haben, der Einfluss der dort getroffenen Entscheidungen ist jedoch maßgeblich und verbindlich. Dies können Initiativen, Proteste oder Demonstrationen sowie verschiedene Aktionen sein. In der Schule kann dies auch die Beteiligung im Unterricht sein, die in nicht-formelle Prozesse wie beispielsweise die Abstimmung über Themen integriert ist.

Die dargestellte Systematisierung wird für die Einordnung der in der vorliegenden Studie abgefragten Partizipationsmöglichkeiten verwendet (vgl. Kapitel 6.3). Zudem wird im Folgenden, wenn von Partizipation gesprochen wird, nicht zwischen den Begriffen ‚Partizipation‘ und ‚Mitbestimmung‘ differenziert. Dies liegt darin begründet, dass im Rahmen der Befragungen der PKGG-Studie der Begriff ‚Mitbestimmung‘ als Übersetzung von ‚Partizipation‘ (für Kinder im Grundschulalter in der Regel ein Fremdwort) gewählt wurde, da er, auch aufgrund der Erfahrungen im Pre-Test der Studie, von den oben genannten Begriffen als der für Kinder verständlichste erschien. Daher wird ‚Mitbestimmen‘ bzw. ‚Mitbestimmung‘ auch im Folgenden synonym für ‚Partizipation‘ verwendet – trotz der eingangs formulierten Kritik an der einseitigen ‚Übersetzung‘ und des Wissens darüber, dass Partizipation mehr als nur ‚Mitbestimmung‘ beinhaltet.

2.3 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Häufig formulierte Argumente gegen die Partizipation von Kindern sind, dass diese zu jung oder nicht kompetent sind, ihnen die nötige Weitsicht fehlt und sie in partizipativen Prozessen leicht überfordert werden können (vgl. BJK 2009, 9). Es stellt sich daher die Frage, ab wann Kinder hinsichtlich ihrer geistigen und körperlichen Entwicklung in der Lage sind, beteiligt werden zu können. Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie können bei der Beantwortung dieser Frage hilfreich sein, auch wenn die Ergebnisse und Diskurse nicht eindeutig sind.

Mit Hilfe der Entwicklungspsychologie kann aufgezeigt werden, welche Kompetenzen sich im Grundschulalter entwickeln bzw. welche vorhanden sein könnten und sollten. In der Entwicklungspsychologie wurden hierzu in über hundert Jahren empirischer Forschung „eine Fülle von Daten und Wissen über die zentralen Meilensteine der Entwicklung in dieser Zeit zusammengetragen“ (Fooken 2008, 144). Für den hier relevanten Fokus auf Partizipation in der mittleren Kindheit sind laut Fooken viele Fähigkeits- und Kompetenzbereiche von Interesse. Neben der kognitiven Entwicklung beschreibt die Autorin die Dimensionen der sozialen, moralischen, emotio-

nalen und Selbstkonzept-Entwicklung als zentral, wenngleich der individuellen Ebene aus entwicklungspsychologischer Perspektive dann zu wenig Bedeutung beigemessen wird (vgl. ebd., 144f.).⁶

Verschiedene Wissenschaftler, wie etwa Wygotski (1971) und Piaget (1954, 1980), stellten im 20. Jahrhundert die Entwicklung von Kindern im Verlauf von aufeinanderfolgenden, qualitativen Stufen dar. Piaget entwickelte eine der bekanntesten altersabhängigen Stufentheorien der menschlichen Entwicklung und betont logisch-mathematische Intelligenz. Er ordnet den verschiedenen Entwicklungsstufen verschiedene Altersspannen zu. Die Stufentheorien wie etwa die von Piaget wurden jedoch durch neue entwicklungspsychologische Erkenntnisse (in Teilen) widerlegt oder weiterentwickelt. Diese Kritik ist vielfältig und bezieht sich vor allem darauf, dass

- a) die Kompetenzen von Kindern unterschätzt wurden, was z. T. an unpassenden Versuchsanordnungen lag (vgl. Schröder 1995, 22f.),
- b) von einer – nachweisbar nicht vorhandenen – Entwicklungsgleichheit der Kinder desselben Alters ausgegangen wurde (vgl. u. a. Largo 2007, 34ff.)⁷ und Piaget daher zu wenig die individuelle Entwicklung der einzelnen Kinder beachtete sowie
- c) diese vom ethischen und sozialen Hintergrund abhängig ist (vgl. Hart 1997, 27f.).

Die Kritik an Piagets Konzept der Intelligenz impliziert, dass wir keine universelle Lesart davon haben sollten, was Kinder in unterschiedlichen Altersstufen können oder nicht können. Vielmehr sollten ihnen unterschiedliche Wege angeboten werden, in eine Gemeinschaft eingebunden zu sein und individuell gefördert zu werden – mit dem Ziel, die Kompetenzen, die für Partizipation von Nöten sind, zu maximieren, jedoch auch die unterschiedlichen Schwächen und Stärken des Einzelnen zu erkennen, zu fördern und für die Gruppe optimal zu nutzen (vgl. Hart 1997, 27f.). Brügelmann (2008, 199f.) entgegnet dieser Kritik jedoch, dass die Stufenmodelle nicht vollends zu kritisieren sind, sondern lediglich eingeschränkt⁸ zur Klärung herangezogen werden können. An dieser Stelle soll jedoch weniger auf die Stufen-

6 Diese detailliert darzustellen, wäre hier nicht angemessen. Ziel der folgenden Darstellung soll vielmehr ein kurzer Überblick über das Thema im eingegrenzten Bereich (Kompetenzen für die Partizipation im Grundschulalter) sein.

7 Die ausführliche Kritik an Piagets Stufentheorie ist u. a. nachzulesen in Schröder (1995).

8 Als Einschränkungen benennt er beispielsweise, dass sich die Phasen der Stufenmodelle nicht bestimmten Jahrgängen zuordnen lassen, sie keine realen Sprünge und scharf voneinander getrennte Stufen abbilden und sie kein universell gültiges Entwicklungsschema darstellen (vgl. Brügelmann 2008, 200).

modelle eingegangen werden, sondern es sollen vielmehr die spezifischeren und neueren Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie (vgl. u.a. Oerter 1992; Fooker 2008; Roth 2010) einfließen, da diese zur Klärung der Frage, ob Kinder im Grundschulalter bereits partizipieren können, hilfreicher erscheinen.

Die neueren entwicklungspsychologischen Theorien sprechen bereits jüngeren Kindern die nötigen Kompetenzen umfangreich zu partizipieren zu: „Die entwicklungspsychologische Kindheitsforschung wartet mit immer neuen Überraschungen auf, wenn es darum geht, über welche Kompetenzen Kinder in welchem Alter verfügen.“ (Roth 2010, 7) Oerter beschäftigt sich bei seiner Einschätzung über die Mitbestimmungskompetenz von Kindern vor allem damit, ob Kinder die nötige Reife für rationale Entscheidungen besitzen. Er bezeichnet sie als „Gestalter ihrer eigenen Entwicklung“ (Oerter 1992, 84) und zeigt dies anhand empirischer Belege auf. Kinder können demnach bereits im Alter von zwei Jahren ein von der Umwelt abgegrenztes Selbstkonzept entwickeln und spätestens im Alter von drei Jahren über sich selbst reflektieren. Sie können Entscheidungen treffen und auch die Handlungsfolgen einbeziehen, sofern ihnen das Wissen und die Informationen angemessen vermittelt werden und sie aufgezeigte Alternativen verstehen. Zudem verfügen sie bereits im Kindergartenalter über kommunikative Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, Informationen mit anderen auszutauschen und mit Erwachsenen zu diskutieren. Im Alter von drei bis vier können Kinder bereits Aufgabenschwierigkeiten mit ihrem eigenen Können in Beziehung setzen und ab vier Jahren realistische Gütestandards setzen, sofern Anforderung und Können im Einklang sind. Mit Eintritt in die Grundschule, etwa im Alter von sechs Jahren, baut sich die Fähigkeit zum logischen Denken auf (vgl. hierzu im Überblick Oerter 1992). Die aufgezeigten Kompetenzen der Kinder lassen den Schluss zu, dass „auf der Verständnisebene des jeweiligen Entwicklungsniveaus [...] Kinder schon mindestens ab drei Jahren mitreden und mitbestimmen [können]. Mit sechs bis sieben Jahren sind sie bereits ernstzunehmende Partner. Ab nun gibt es keine Entschuldigung mehr dafür, sie nicht an Entscheidungen, die sie selbst betreffen, mitwirken zu lassen. Im Gegenteil, im Regelfall sollte die kindliche Meinung den Ausschlag geben, sofern dem Kind die nötige Information zur Verfügung steht.“ (Oerter 1992, 91)

In der Partizipation von Kindern können vielfältige Chancen liegen: „Kinder erarbeiten keine planungsfertigen Ausführungen. Die Stärke ihrer Beiträge liegt in der freigesetzten Fantasie, ihren Ideen, den entwickelten Visionen.“ (Mussel 1993, 20, zit. n. Schröder 1995) Diese Aussage macht deutlich, dass Kinder zwar partizipieren können, jedoch im Prozess von Erwachsenen begleitet und unterstützt werden sollten. Je nach Entwicklungsstand der Kinder differenzieren sich die Unterstützungsbedarfe.

Mussel benennt vier Stufen in der Entwicklung von Kindern, die von den benannten Autoren in Beziehung zur Partizipation der Kinder bei der Stadtplanung gesetzt wurden, die jedoch gleichsam übertragbare Erkenntnisse für die schulische Partizipation im Sinne dieser Studie liefern. Es kann demnach festgestellt werden, dass Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren ihre Meinung klar vertreten können, wenn es um ihren Wohnblock oder einzelne Spiel- und Aufenthaltsorte geht. Im Alter von sechs bis zehn Jahren wird von ihnen der unmittelbare Lebensbereich (Haus, Wohnumfeld) überblickt und ihre Handlungen sind stark lustorientiert. Ab zehn Jahren sind Kinder eher zur Abstraktion fähig, können Strukturen in Ansätzen erkennen und entwickeln sowie zwischen eigenen und fremden Interessen stärker differenzieren. Ab dem 14. Lebensjahr haben Kinder bzw. Jugendliche die Fähigkeit Strukturen zu abstrahieren stärker entwickelt und sie denken in subjektiven und allgemeinen Kategorien (vgl. Mussel 1993, zit. n. Schröder 1995, 19).

Besonders zentral im hier diskutierten Kontext der Partizipation von Kindern in der Grundschule ist die Entwicklung des moralischen Urteils (vgl. Piaget 1954, 1983; vgl. Kohlberg 1996), welches für schulische, demokratische Aushandlungsprozesse und Regelfindungen, letztendlich für die Bildung eines Gerechtigkeitssinns, wesentlich ist. Ein Gerechtigkeitsinn kann sich laut Piaget nur dann entwickeln, wenn bei der Zusammenarbeit zwischen Kindern oder zwischen Kindern und Erwachsenen gegenseitige Achtung existiert und der Erwachsene dem Kind gegenüber keine übergeordnete (autoritäre) Rolle einnimmt (vgl. Piaget 1983, 377f., zit. n. de Boer 2003, 59f.). Piaget selbst betont dabei, dass für die geistige und moralische Entwicklung der Kontakt zu Gleichaltrigen einen hohen Stellenwert hat. Keller/Edelstein (1993, zit. n. de Boer 2003) sehen zwischen der Bedeutung von Freundschaften und der moralischen Entwicklung einen engen Zusammenhang und sind der Meinung, „dass moralisches Wissen und moralische Gefühle erst zu verlässlichen Motiven des moralischen Handelns werden, wenn diese ein Teil des moralischen Selbst geworden sind. Das moralische Selbst ist ihrer Ansicht nach gekennzeichnet durch die Anteilnahme im Denken, Fühlen und Handeln gegenüber anderen, in Situationen, in denen das eigene Interesse und die Interessen anderer betroffen sind, neben dem Wissen über moralische Regeln und Prinzipien erachten sie gerade die Sensibilität für Personen und Beziehungen als wichtig.“ (de Boer 2003, 61)

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Kinder viel mehr können, als ihnen die meisten Erwachsenen zutrauen. Kinder besitzen bereits im Grundschulalter die nötigen Kompetenzen und Fähigkeiten (ihre und die Meinung anderer zu vertreten und zu verstehen) und eignen sich diese besonders gut innerhalb ihrer Peer-Group an. Oerter (1992, 91) kommt zu dem Schluss, dass Kinder im Grundschulalter bereits in einem Stadium ihrer geistigen

Entwicklung angekommen sind, das sie befähigt, an Entscheidungen (die sie betreffen) beteiligt zu werden. Fookon weist darauf hin, dass „Menschen vom Beginn des Lebens bis zum hohen Alter ein Potenzial von Selbstbestimmung und sozialer Verantwortlichkeit haben, das sich aber fast nur in Lebenskontexten entfalten kann, die auf soziale Interaktion und Gestaltbarkeit, Partizipation und Wertschätzung/Akzeptanz hin ausgerichtet sind. Jedes (Grundschul-)Kind hat somit grundsätzlich ein solches Potenzial sozialer Kompetenzen, das sich aber in seinem bisherigen Entwicklungsverlauf nicht unbedingt hat entwickeln können.“ (Fookon 2008, 148)

Die Entwicklung dieser Kompetenzen kann demnach gut in der Grundschule gefördert werden und stellt eine Aufgabe an die dort tätigen Erwachsenen. Dabei ist es auch wichtig darauf zu achten, dass sich die Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern – trotz der aufgeführten Kompetenzen – von denen der Erwachsenen unterscheiden. Daher sollten Beteiligungsformen geschaffen werden, in denen den Kindern entsprechende reelle Chancen zur Partizipation gegeben werden (vgl. Schröder 1995, 25) und ihnen das Vertrauen in ihre Fähigkeiten entgegen gebracht wird: „Wenn wir Kindern mit dem Blick auf ihre sich entwickelnden Fähigkeiten bisher zu wenig zugestanden haben, sind wir gehalten neu nachzudenken und Beteiligungsangebote entsprechend früher und weitreichender auszugestalten“ (Roth 2010, 7). Viele Erwachsene erwarten in der Regel jedoch diese Fähigkeiten bei den Kindern nicht und fordern sie daher im Alltag auch nicht heraus (vgl. Schröder 1995, 21). Gründe hierfür können jedoch nicht ausschließlich im Unwissen die Entwicklung der Kinder betreffend gesehen werden, sondern auch in der generationalen Ordnung und dem Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen begründet liegen (s.o.).

Oerter sieht aus entwicklungspsychologischer Sicht keine Bedenken, Kinder ebenso wie Erwachsene an den sie betreffenden Entscheidungen partizipieren zu lassen: „Der Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern ist gar nicht so groß, zumindest bezüglich der Entscheidungskompetenz für die Zukunft. Es ist fraglich, ob Kinder wirklich so viel weniger rational über ihre ureigensten zukünftigen Belange urteilen können als Erwachsene, denen bislang kurzfristiger Ertrag vor langfristigen negativen Auswirkungen gegangen ist.“ (Oerter 1992, 92)

Die aufgezeigten entwicklungspsychologischen Erkenntnisse machen deutlich, dass Kinder in der Grundschule an ihrem Leben und Lernen beteiligt werden können, sofern Erwachsene dies befördern. Welche Argumente dafür sprechen, wird im Folgenden erläutert.

2.4 Begründungen für Partizipation von Kindern (in der Grundschule)

Es gibt zahlreiche systematische und funktionale Begründungen⁹ für die Partizipation von Kindern, die aus unterschiedlichen Zusammenhängen und Perspektiven hergeleitet werden. Davon sind zwei für die Partizipation in der Ganztagsgrundschule als besonders zentral zu betrachten: einerseits die demokratiepädagogische Begründungslinie, in der Partizipation als ein Teil des Lebens in der Demokratie verstanden wird, und andererseits die rechtliche Begründungslinie, die besagt, dass Kinder als gleichberechtigte Bürger in der Gesellschaft zu betrachten sind und festgeschriebene Rechte zur Beteiligung (an Fragen ihr Leben betreffend) haben. Diese werden im Folgenden näher erläutert.

2.4.1 Demokratiepädagogische Begründungslinie¹⁰

„Zu Demokraten werden wir nicht geboren, zu Demokraten werden wir vor allem durch Erziehung und Bildung, durch nachhaltige Prozesse in Kindheit und Jugend, die unsere Kompetenzen prägen und unseren Erfahrungen ihre Bedeutung verleihen. Die Individuen werden vor allem durch eigene Erfahrungen zu Demokraten, erwerben demokratische Überzeugungen und entwickeln einen demokratischen Habitus durch Bildungsprozesse in demokratisch gestalteten Lebenswelten.“
(Edelstein 2009, 8)

Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts hat der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey in ‚Democracy and Education‘ (1916) deutlich gemacht, wie Erziehung und Demokratie miteinander verbunden sein müssen, wenn eine Gesellschaft nicht lediglich ihren Fortbestand, sondern einen Wandel zum Besseren erstreben will. Nach Deweys Auffassung sollte De-

9 Hierzu zählen u. a. motivationspsychologische Theorien, wirtschaftliches und professionelles Handeln, Menschenrechte, Bürgerrechte, Kinderrechte, Demokratie und ‚Civic Education‘, veränderte Kindheit und Jugend, demografischer Wandel und Generationengerechtigkeit, ‚weicher Standortfaktor‘ im interkommunalen Wettbewerb, ökonomische und gesellschaftliche Innovationsfähigkeit, moderne Staatlichkeit, größere Effizienz von Planungsvorhaben, Förderung von Integration, Prävention durch Partizipation (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2010; Olk/Roth 2007 und Pluto 2007).

10 Teile dieses Kapitels stammen aus Coelen/Wagener (2009). Die verwendeten Ausschnitte wurden von der Autorin der vorliegenden Arbeit verfasst und werden daher, z. T. stark abgewandelt, übernommen.

mokratie stets im alltäglichen Zusammenleben der Menschen verankert und gelebt werden. Demokratische Erfahrungen sollten intensiv und von Kindern so früh wie möglich in der Familie, in der Schule und in der Gemeinde erlebt werden. Dewey erörtert die Möglichkeiten, demokratische Methoden im Unterricht einzuführen und Demokratie in der sozialen Organisation der Schule zu verankern: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“ (Dewey 1996, 87, zit. n. Himmelfmann 2004, 10)

Der Politologe Himmelfmann teilt diese Grundauffassung von Demokratie und unterscheidet systematisch zwischen Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform (Himmelfmann 2004, 7ff.). Demokratie-Lernen müsse deshalb nicht nur auf den Staat, die ‚hohe Politik‘ und die dort zu lösenden Probleme ausgerichtet sein (Herrschaftsform), sondern auch gesellschaftliches Lernen umfassen (Gesellschaftsform), damit Kinder und Jugendlichen erkennen lernen, in welche Gesellschaft sie hineinwachsen. Diese Elemente sollen, so Himmelfmann, in konkrete Inhalte und Themen des Unterrichts umgewandelt oder an entsprechenden Beispielen oder Projekten deutlich gemacht werden. Darüber hinaus sollte seiner Meinung nach die alltagsspezifische Demokratie als Lebensform, d.h. als besondere Ausprägung der Kultur und des sozialen Zusammenlebens, erfahrbar werden. Hier geht es nicht nur um politische Verhaltenseinstellungen, sondern auch um die individual- und sozialmoralischen Grundlagen der politischen Ordnung, um das Sammeln von konkreten Erfahrungen mit lebensnahen Demokratieformen – bis hinein in zwischenmenschliche Verhaltensweisen, Aktivitäten von Gruppen und Interaktionen in Familien, Schulen, Jugendeinrichtungen und Stadtteilen (face-to-face-Ebene): „Demokratie als Lebensform kann insofern als Rückgrat, als Urform, als Keim- oder Vorform, als Unterfütterung oder sogar als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass die Demokratie in ihrer Ganzheit wirklich gelebt werden und dauerhaft stabil bleiben kann.“ (ebd., 9)

Für das Demokratie-Lernen in der Schule, im Rahmen dessen partizipative Prozesse stattfinden können, ist die Demokratie als Lebensform von zentraler Bedeutung, da sie aktiv gelebt wird und die Prinzipien des demokratischen Zusammenlebens wie Anerkennung, Selbstwirksamkeit, Eigeninitiative, Beteiligung, Mitbestimmung und Verantwortlichkeit, aktiv erlernt werden können (vgl. Edelstein 2009, 8). „Deshalb ist Demokratie als Lebensform von besonderer Bedeutsamkeit als Aufgabe der Schule. Und zwar der konkreten Schule vor Ort. Denn alle Mitglieder der zivilen Gesellschaft durchleben einen wesentlichen Teil ihres Bildungsprozesses in der Schule.“ (ebd.)

Die Schule hat damit die Aufgabe, Schülern den Erwerb von Wissen über und Handlungskompetenzen in der Demokratie durch Demokratie-Lernen zu ermöglichen. Demokratie in der Schule wird zum einen als Sachverhalt des politischen Systems verstanden, über den beispielsweise im Politikunterricht gesprochen wird. Zum anderen wird in der Schule auch über den Erwerb demokratischer Kompetenzen und demokratischen Wissens (Erhalt gesellschaftlicher Normen und Werte) sowie über Erwartungen im Kontext von Demokratie gesprochen (vgl. Edelstein 2009, 7). Die Vermittlung von Wissen über Demokratie als Regierungsform findet in der Regel im Fachunterricht, aber auch fachübergreifend statt. Fatke spricht der Schule eine wichtige Funktion für die Lehre über die Demokratie als Herrschaftsform und das Sammeln von Partizipationserfahrungen zu: „In diesem Zusammenhang hat die Schule als wichtige sozialisierende Instanz der Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, als Korrektiv zu wirken: durch die Ermutigung, sich an gesellschaftlichen und politischen Themen zu beteiligen, sowie durch Aufklärung über politische und gesellschaftliche Rechte.“ (Fatke 2007, 34)

In der Schule können Schüler Kompetenzen des demokratischen Handelns in einer demokratisch geprägten Schulkultur erwerben, die eng mit dem Leben in der Demokratie verknüpft sein kann. Die Lernfelder hierzu sind vielfältig und sie können, wie bereits erwähnt, in vielfältigen Formen wie dem Klassenrat oder dem Schülerparlamenten, aber auch innerhalb von Projekten oder dem Unterricht verankert sein. Innerhalb der schulischen Lerngelegenheiten können Schüler so demokratische Werte, Orientierung und Einstellung entwickeln. Laut Edelstein (2009, 8ff.) erwerben Schüler dadurch einen demokratischen Habitus. Die Schule stellt seiner Meinung nach dafür einen überschaubaren Erfahrungsraum dar, „der Gelegenheit bietet, im Kleinen, durchaus als Ernstfall, einzuüben, was hernach im Großen zivilgesellschaftliche Praxis bestimmen soll“ (ebd., 11). Der Schule kommt laut Sliwka im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Institutionen ein besonderer Stellenwert für das Demokratielernen zu: „Als demokratische Polis im Kleinen kann die Schule potenziell mehr als andere gesellschaftliche Institutionen Erfahrungen mit Demokratie ermöglichen. Dazu muss sie sich allerdings zu einem Erfahrungsraum entwickeln, der dem Prozess des gemeinsamen Handelns, Erlebens und Lernens mindestens ebenso viel Bedeutung einräumt wie dem Ergebnis.“ (Sliwka 2008, 24)

Obwohl die Schule einen überschaubaren Erfahrungsraum für das Lernen über, für und durch Demokratie darstellt und Schüler in ihr partizipativ handeln lernen, stellt sie meines Erachtens keine ‚Demokratie im Kleinen‘ dar, sondern folgt einer eigenen, teilweise höchst undemokratischen Logik (vgl. auch Burk 2003, 21ff.). Die Schulpflicht und die Curricula sind zentrale

Ausprägungen des undemokratischen Systems der Schule. Die Schüler fügen sich in der Regel den über sie verhängten Notwendigkeiten und den Lehrpersonen im schulischen Rahmen (vgl. Wunder 2006, 4). Coelen benennt systemische Grenzen, mit denen schulische Partizipationsformen ständig konfrontiert werden. Seiner Meinung nach können schulische Partizipationsverfahren häufig nicht ergebnisoffen verlaufen, was daran liege, dass „die notwendige Durchsetzung von Vorgaben [...] oftmals dazu [führt], Partizipation lediglich als Lernfeld zu verstehen und damit auf eine pädagogische Dimension zu verkürzen. Hingegen bleibt die politische Dimension des staatsschulischen Systems weitgehend ausgeschlossen.“ (Coelen 2010, 40)

Edelstein differenziert die häufig an die Demokratiepädagogik formulierte Kritik, dass eine Analogie zwischen der partizipatorischen Regulierung der Schulgemeinschaft und der demokratisch-parlamentarischen Herrschaftsform sowie eine Analogie zwischen der demokratischen Lebenswelt in der Schule und der Organisation einer demokratischen Gesellschaft gesehen würde. Seiner Meinung nach „geht es nicht darum, demokratisch verfasste Herrschaft in der Schule zu simulieren. Vielmehr geht es um eine jeweils entwicklungsangemessene, altersadäquat und lebensweltspezifisch gestaltete Praxis der Partizipation, der Deliberation [...] und Verantwortungsübernahme. Schüler/innen sollen in der Schule einen demokratischen Habitus erwerben, der über die Schule hinaus Bestand hat. Deshalb soll Schule nicht demokratische Herrschaftsform simulieren, sondern so gestaltet werden, dass sie einen demokratischen Habitus erzeugt.“ (Edelstein 2009, 11)

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass es aus demokratiepädagogischer Sicht darauf ankommt, dass Kinder in einem eingeschränkten Bereich ihres Lebens (der Schule) demokratische Kenntnisse und Umgangsformen erwerben, um einen ‚demokratischen Habitus‘ zu entwickeln, der sie zu einem Leben in der Demokratie befähigt. Also richtet sich die demokratiepädagogische Begründung, Partizipation von Kindern in der Schule zu ermöglichen, hauptsächlich an die Befähigung der Kinder für ihr Leben in der Zukunft. Dabei werden Aspekte, die die Gegenwart der Kinder betreffen, ihre Rechte und ihr Willen zur Partizipation, wenig beachtet. Diese werden in der folgenden Begründungslinie in Bezug auf die Partizipation von Kindern in der Schule konkretisiert und mit den aktuellen kinder- und jugendpolitischen Diskursen in Verbindung gesetzt.

2.4.2 (Kinder-)Rechtliche Begründungslinie sowie kinder- und jugendpolitische Diskurse¹¹

„Das Zugestehen von Recht hängt wie das Einräumen von Beteiligungsmöglichkeiten von dem Menschen- und Kindheitsbild ab, das sich über die Jahrhunderte hinweg verändert hat.“ (Bredow/Durdel 2003, 71)

Die grundsätzlichsste Legitimation, Kinder an den sie betreffenden Entscheidungen partizipieren zu lassen, liefern die Kinder-, Menschen- und Bürgerrechte (vgl. Olk/Roth 2007). Danach sind Kinder und Jugendliche gleichberechtigt wie alle Menschen und teilen dieselben Grundrechte, die allgemein gültig und unabhängig von konkreten gesellschaftlichen Bedingungen sind (vgl. ebd., 40f.). Die Partizipation von Kindern in Bildungseinrichtungen ist zudem über Landes- und Schulgesetze näher bestimmt. Gegenwärtig besteht ein breiter gesellschaftlicher Konsens darüber, dass Kinder bestimmte Rechte haben. Dies ist keine Selbstverständlichkeit und eng mit dem jeweils historischen Verständnis von Kindheit verknüpft. Versteht man Kindheit bzw. das Bild von Kindheit als ein gesellschaftliches Konstrukt, so hat dies Einfluss darauf, welcher Status jungen Menschen in einer Gesellschaft zugeschrieben wird und wie mit der Umsetzung der Kinderrechte umgegangen wird. Daher ist die Diskussion über die Umsetzung der Kinderrechte eng mit dem Bild von Kindheit sowie mit kinder- und jugendpolitischen Diskursen und daraus resultierenden Maßnahmen verknüpft. Dies wird im Folgenden umfassend diskutiert.

Gewandelte Bilder der Kindheit – Historie und deren Einfluss auf die Kinderrechte

Seit der Aufklärung herrschen zwei Bilder von Kindheit vor: das Kind als „reines, unverdorbenes und sensibles Wesen von schöpferischer Wildheit oder natürlicher Vollkommenheit“ und das Kind als „fremdes, sozusagen unzivilisiertes, kleines, wildes Wesen, das nach dem Maßstab der Erwachsenen erzogen und kultiviert werden muss“ (Bredow/Durdel 2003, 73). Aus diesen Kindheitsbildern ergibt sich in der Pädagogik ein Dilemma, welches bis in das 21. Jahrhundert hineinwirkt: Zum einen soll der freien Entfal-

11 Teile dieses Kapitels entstammen aus Coelen/Wagener (2009). Die verwendeten Ausschnitte wurden von der Autorin der vorliegenden Arbeit verfasst und werden daher, z. T. stark abgewandelt, übernommen.