



MITWIRKUNG!

Ganztagsschulentwicklung als partizipatives Projekt

Gunther Burfeind • Olaf-Axel Burow • Angelika Eikel • Heide Hoffmann •
Katharina Homann • Sabine Knauer • Elke Reuting • Christoph Plümpe

MITWIRKUNG!

Ganztagsschulentwicklung als partizipatives Projekt

Gunther Burfeind • Olaf-Axel Burow • Angelika Eikel • Heide Hoffmann •
Katharina Homann • Sabine Knauer • Elke Reuting • Christoph Plümpe

Inhalt

Sabine Knauer: Zu diesem Heft	5
Literatur	10
Olaf-Axel Burow: Partizipation als unterschätzte Ressource der Ganztagsschulentwicklung – Theoretischer Hintergrund und praktische Verfahren	13
Partizipation und die Qualität der Aufmerksamkeit	13
Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation	15
Ansatzpunkte und Verfahren partizipativer Ganztagsschulentwicklung	18
Ausblick	36
Literatur	37
Christoph Plümpe: Zur Bedeutung von Selbst- und Sozialkompetenz des pädagogischen Personals für die partizipative Ganztagsschule und ihre Entwicklung	41
Die soziale Dimension	43
Dialog	44
Personenzentrierung	48
Literatur	52
Angelika Eikel: Die Ganztagsschule demokratisch entwickeln – Das DemokratieAudit als Instrument partizipativer Qualitätsentwicklung in Schulen	55
Warum die Ganztagsschule „demokratisch“ entwickeln?	55
Welche Ziele verbinden sich mit einer demokratischen Entwicklung?	58
Das DemokratieAudit als Instrument demokratischer Qualitätsentwicklung	64
Literatur	76

Gunther Burfeind/Heide Hoffmann/Katharina Homann/Elke Reuting: Elementare Demokratiebildung – Zur Förderung und Entwicklung von Alltagspartizipation in der Grundschule	79
Begründungslinien für Alltagspartizipation in der Grundschule	79
Sechs Handlungsfelder für die Förderung der Alltagspartizipation in der Grundschule	85
Praxisprojekt „Unser kleines Lädchen“ – ein Schulkiosk für gesunde Pausensnacks	94
Literatur	105
 Die Autorinnen und Autoren	 107
 Impressum	 110

Sabine Knauer

Zu diesem Heft

Mitsprache, Mitgestaltung, Teilhabe, Mitwirkung, Partizipation – dieses Wortfeld kann ohne Übertreibung als Leitthema demokratischer Gesellschaften gelten. In rekursiven Schleifen bedarf es ständiger Neuinterpretation und Ausgestaltung, ist demnach unverzichtbarer Bestandteil des sozialen, kulturellen Diskurses. Denn mit gesellschaftlichem Wandel gehen Veränderungen der Institutionen, Betriebe, Produktionsstätten und deren Strukturen einher, die sich unweigerlich in den Funktionen und Rollen der beteiligten Menschen und damit den Selbstbildern niederschlagen.

Alte Hierarchien mögen verschwinden, aber wo entstehen neue – möglicherweise zunächst unbemerkt? Die Spezialisierung und Individualisierung der Lebens- und Arbeitswelten erschwert Vergleiche im Hinblick auf die Gleichberechtigungsfrage. Wann ist „wirkliche“ Partizipation erreicht, woran lässt sie sich erkennen, wie einfordern und durchsetzen? Das Prozessuale gesellschaftlicher Entwicklungen macht eine stets neue Reflexion dieser Fragen und ein neues Verorten, Sich-in-Beziehung-Setzen erforderlich.

Der Beitrag von Olaf-Axel Burow in diesem Band eröffnet insofern nicht nur einen Blick auf eine graduell unterschiedlich zu bestimmende Umsetzung partizipativer Prinzipien. Er spricht auch eine historische Dimension an. Denn den Vätern der Beteiligtenvertretungen in den 1950er Jahren ist wohl kaum die Absicht zu unterstellen, lediglich pseudopartizipative Instrumente zu schaffen. Nein, damals fußte der Grundgedanke, die effiziente Mitwirkung in Betrieben und Einrichtungen, also auch Schulen, über entsprechende Gremien zu erzielen, in einer festen Überzeugung – weshalb seine Verwirklichung von bestimmten Interessengruppen mit ängstlicher Skepsis und massiven Verlustängsten bezüglich Macht und Einfluss begleitet wurde.

Die außerparlamentarische Opposition der ausgehenden 1960er Jahre ließ erste Zweifel laut werden an der demokratischen Aufrichtigkeit und Wirksamkeit der politischen Institutionen.

In den politischen Basisbewegungen der 1980er Jahre in beiden deutschen Staaten manifestierte sich ein veränderter Demokratie- und damit Mitgestaltungsbegriff und -anspruch; gleichzeitig kam in ihnen ein deutliches Misstrauen gegenüber dem parlamentarischen, repräsentativen Delegationsprinzip zum Ausdruck. Verstärkt keimten Zweifel daran auf, ob der Wille des Souveräns tatsächlich maßgeblicher politischer Entscheidungsfaktor sei oder ob nicht vielmehr eigene Interessen der gewählten Volksvertreter bzw. Interessen sie beeinflussender Lobbys den Dampfer steuerten.

Diese gesellschaftlichen Initiativen (die im Osten in den Zusammenbruch der DDR mündeten) nahmen für sich basisdemokratische Abstimmungsprozesse in Anspruch, die sicherstellen sollten, dass alle Beteiligten in gleichem Maße Entscheidungen beeinflussen und Entwicklungen steuern konnten. Das von den damals noch jungen Grünen praktizierte Rotationsprinzip sollte der Verkrustung und Machtförmigkeit an Funktionsstellen vorbeugen und deren Anfälligkeit für Vorteilnahme verhindern helfen.

Wenn wir heute über gleichberechtigte Teilhabe nachdenken, zeichnet sich einerseits gegenüber jenen Jahren ein stärkeres Bedürfnis nach Steuerung ab, welches sich beispielsweise in der Schaffung demokratisch legitimierter Gruppen widerspiegelt, an die spezifische Aufgabenstellungen delegiert werden (z. B. Steuergruppen). Darin schlägt sich die ernüchterte Erkenntnis nieder, dass auf der Ebene von Einzelentscheidungen basisdemokratische Prozesse viel zu schwerfällig und langwierig sind, insbesondere wenn an sie die Maxime des lupenreinen Konsensprinzips angelegt wird. Dennoch sollen aber eine uneingeschränkte strukturelle Transparenz und angepasste Interventionsrituale dafür Sorge tragen, dass Entscheidungsbefugnisse Einzelner oder von Gruppen nicht missbräuchlich ausgelegt und angewendet werden können.

Die zunehmende soziale Diversifizierung, die sich immer weniger an Indizien orientiert, die soziologisch beschreibbare Cluster abbilden, sondern vielmehr die Individuen in ihrer Vielfältigkeit in den Mittelpunkt rückt, findet ihre Entsprechung in der Ausweitung methodischer Spielräume bei Aushandlungsprozessen. Neben die klassischen Formen des Vortrags, der Präsentation, der Diskussion und der Debatte treten offenere, verspieltere, gleichzeitig streng partizipative Figuren mit wesentlich größeren Freiheitsgraden in ihren Regeln

(vgl. z. B. Burow in diesem Band). Der ausführlichen Verfahrensbeschreibung des DemokratieAudit widmet sich Angelika Eikel.

Deutlich wird in diesem Kontext die Bedeutung des Subjektiven und des Prozesshaften. Infolgedessen erfahren auf der Metaebene der Sozialwissenschaften qualitative Verfahren eine nochmalige Aufwertung, nachdem sie im ausgehenden 20. Jahrhundert bereits wieder entdeckt wurden (vgl. Friebertshäuser/Prenzel 1997; Knauer 1995).

Was aber von all dem ist im System Schule bislang angekommen? Ganz offensichtlich zu wenig – sonst brauchte dieses Heft nicht vorgelegt zu werden. Doch ist im Kontext der neuen deutschen Bildungsdebatte Bewegung in Strukturen, Rituale und Beziehungen gekommen. Insbesondere die neue Ganztagschule stellt mit ihrem erweiterten Aufgabenspektrum und größeren Zeitfenster lieb gewordene Bescheidenheiten der vor allem kognitives Wissen vermittelnden, trichterförmigen, halbtägigen Lehr-Lern-Anstalt in Frage und ist mit ganz neuen Denkansätzen konfrontiert (Stichwörter: Tagesrhythmisierung, Stärkeorientierung, außerschulische Partner, informelle Lerngelegenheiten, kulturelle Bildung, Coaching, Feedbackkultur, lokale Bildungslandschaften ...)¹.

Dass in diesem Zusammenhang der Begriff der professionellen Kompetenz von Lehrkräften neu gefasst werden muss, kann kaum verwundern. Dass es hierbei neben den selbstverständlich weiterhin zu erwartenden fachlichen Qualitäten in verstärktem Maße um die Fähigkeit zur Gestaltung fruchtbarer pädagogischer Beziehungen geht und es deshalb auf Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte ankommt, wird im Beitrag von Christoph Plümpe eindrücklich beschrieben. Er untermauert damit die im common sense niemals angezweifelte Einschätzung, nach der die Qualität von Schule und Unterricht im Wesentlichen von den menschlichen Qualitäten der Lehrpersonen abhängt. Auch kasuistische Betrachtungen belegen, dass die subjektive Einbezogenheit, das persönliche Angewandensein von Lehrerinnen und Lehrern ihre Möglichkeiten zu aktiver Mitgestaltung demokratische Prozesse an Schulen forcieren und zugleich ein qua-

¹ Vgl. hierzu die Titel der bislang im Rahmen des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ erschienenen Publikationen unter <http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web69.aspx>.

litativ verbessertes, ganzheitliches Bildungsangebot begünstigen (vgl. Knauer 2006).

Nicht als Nebeneffekt, sondern als begründete und grundlegende Begleitererscheinung sind höhere Berufszufriedenheit sowie geringerer Krankenstand zu beobachten. Diese Feststellung traf vor geraumer Zeit bereits die Integrationspädagogik, die seit mehr als drei Jahrzehnten um ein gleichberechtigtes, gemeinsames schulisches Angebot für Kinder mit und ohne Behinderungen ringt. Indem sie den defizitorientierten Blick abgelegt und eine förderpädagogische Haltung², verbunden mit auf das mathetische Prinzip (= selber lernen statt belehrt werden) ausgerichtete Lernangebote, eingenommen hat, interpretierte sie dementsprechend die Rolle der Lehrkräfte um: von Dompteuren zu Beratern, vom Einzelkämpferdasein zur integrativen, unterrichtlichen Kooperation (vgl. Eberwein 1997). Wenngleich bislang noch zu wenig thematisiert, ist es keineswegs erstaunlich, sondern – im Gegenteil – folgerichtig, dass zahlreiche innovative ganztägige Schulen auf Selektionsdruck so weit wie möglich verzichten und den gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler favorisieren, weil eben dieser Schritt die Türen öffnet für ein freieres, fließendes Driften in Lernlandschaften (vgl. Siebert 1999; Knauer 2008).

Schließlich soll und muss – den Aufsätzen von Olaf-Axel Burow und Christoph Plümpe geschuldet – hier noch ergänzt werden, dass die Frage der Partizipation nach neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen, insbesondere der Neurobiologie, eine fundamentale Bedeutung für das Lernen selbst hat. Lernvorgänge, so wissen wir seit Wygotski (1924!), sind aktive Aneignungstätigkeiten des handelnden Subjekts. Darüber hinaus wissen wir heute, dass nur dieses Selber Tun, verbunden mit Anstrengungen zur Überwindung von Schwierigkeiten, eben jene Potenziale erschließt, die eine expansive, ganzheitliche, unbegrenzte Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen und den Transfer erlernten Wissens und Könnens ins „wirkliche Leben“ erlauben.

Diesen Zusammenhang verdeutlicht der Beitrag von Gunther Burfeind, Heide Hoffmann, Katharina Homann und Elke Reuting in ganz besonderer Weise. Er

2 Vgl. Themenheft 01 der im Rahmen des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ erschienenen Publikationen: Knauer, Sabine (2005): Verstehen und Fördern – Von der Diagnostik zum pädagogischen Handeln.

schlägt nämlich den großen Bogen vom Ansatz der Demokratiepädagogik bis hin zu einem konkreten Schulprojekt. Demokratielernen ist eben nicht nur Ziel, sondern Methode und Weg zugleich. Indem Schülerinnen und Schülern Raum für aktive Lerntätigkeiten geboten und Eigenverantwortung übertragen werden, sind erst die Voraussetzungen geschaffen, sie Selbstwirksamkeit als größten Motivationsfaktor erfahren zu lassen. Die Respektierung partizipativer Handlungsfelder zeigt im vorliegenden Beispiel, dass bereits sehr junge Grundschüler/innen sich aktiv handelnd und lernend an Projekten beteiligen, sie beständig fortentwickeln und daran nicht nur den klassischen Unterrichtsstoff bearbeiten, sondern zusätzlich betriebswirtschaftliche Erfahrungen sammeln.

Alle in diesem Band vertretenen Aufsätze betonen die Bedeutung der Kommunikation und der sozialen Interaktion, des sozialen Lernens für die Entwicklung demokratischer Sensibilität und partizipativer Haltungen. Damit verorten sie sich – mehr oder weniger explizit – in der Nähe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Das ist auch nicht verwunderlich: Wenn davon ausgegangen wird, dass der Mensch nicht etwa umgeben ist von objektiven Wahrheiten, sondern sich infolge seiner (eingeschränkten) Wahrnehmungsmöglichkeiten seine Wirklichkeit selbst schafft – die er auch nicht infrage stellen kann, weil er schließlich keine Vogelperspektive auf sich selbst einnehmen kann – wenn demnach die uns umgebende Welt ein gemeinsames Sinnkonstrukt der daran beteiligten Menschen ist, kann sie ja nur durch die Kommunikation entstanden sein, fortentwickelt und verändert werden. Sie ist die große Projektion der Metakommunikation, für die demnach jeder Einzelne durch seinen Beitrag Verantwortung trägt. Und, liebe Leserin und lieber Leser, gerne möchte ich Sie noch einen Schritt weiter mitnehmen, bevor ich Sie in den Lesegenuss an den Beiträgen entlasse, und möchte Sie ein wenig neugierig machen, sich mit konstruktivistischen pädagogischen Ansätzen zu beschäftigen. Aus deren Sicht nämlich erscheint es gar fraglich, ob die gemeinhin als Lernen wahrgenommenen und honorierten Leistungen ohne diese entscheidende, soziale Komponente überhaupt existieren könnten. Nach Werning (2007) ist Lernen ein psychischer Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit. Seit geraumer Zeit wissen wir, dass Lernvorgänge als solche von außen allenfalls angeregt, nicht hingegen gesteuert werden können. Insofern lassen sie sich auch nicht unmittelbar beobachten. Ob jemand etwas in meinem Sinne verstanden hat, kann ich nur über die Verständigung mit ihm ergründen. Urteilen kann ich daher lediglich über eine gelungene oder aber

fehlgeschlagene Kommunikation. Vielleicht habe ich unverständlich gefragt? „Die Erhellung einer ‚Black Box‘ ist somit das Produkt der Interaktion.“ (Balgo 2007, S. 4) Daher erlaubt lediglich die Kommunikation über das Lernen die Selbst- und Fremdvergewisserung im gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2002; vgl. auch Balgo 2007). Dieser Aspekt ist nicht nur im Hinblick auf den Erwerb neuer Kenntnisse von Bedeutung, sondern besonders auch bei Übungen und Wiederholungen: Im gemeinsamen, kommunizierten Lernen werden eine kollektive Erinnerung und ein soziales Gedächtnis geschaffen, die den Lerngegenstand wirklicher und leichter reproduzierbar machen. Vorsicht ist indes angezeigt gegenüber der Annahme, einzelne Schüler/innen würden Lerngegenstände nicht verstehen – hier wird es sich zumindest zunächst um Kommunikationsstörungen handeln: „Wird die Aufrechterhaltung der Organisation des Interaktionssystems Unterricht durch permanentes, über die Erwartungen des Lehrer hinausgehendes kommunikatives Nicht-Verstehen infrage gestellt, dann führt dies in der Regel zur Zuschreibung von psychischen Verstehensdefiziten auf Seiten des Schülers, zur Etikettierung ‚lernbehindert‘ bis hin zur Exklusion aus dem Sozialsystem.“ (Balgo 2007, S. 9)

Weil wir uns aber in einer demokratischen Gesellschaft ethisch und zur Wahrung unserer – auch wirtschaftlichen Zukunftsperspektive – die derzeit viel zu hohe Anzahl von Bildungsverlierern nicht leisten können, bieten die hier dargestellten Möglichkeiten zur Implementierung partizipativer Strukturen nicht nur eine Möglichkeit der Schulentwicklung unter vielen, sondern sind deren essentieller, unverzichtbarer Bestandteil.

Literatur

Balgo, R. (2005): Konstruktionsbedingungen eines lernfördernden Unterrichts. Welche Perspektiven lassen sich aus einer systemisch-konstruktivistischen Theorie ableiten? In: Das gepfefferte Ferkel. Online-Journal für systemisches Denken und Handeln. Juni 2005 (<http://www.ibs-networld.de/ferkel/>; 12.10.2007).

Eberwein, H. (1997): Integration. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Wörterbuch Neue Schule. Weinheim, S. 49-85.

Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.

Knauer, S. (1995): Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativen Unterrichts. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim, S. 289–306.

Knauer, S. (2. aktualisierte und erweiterte Aufl. 2006): Zur (Wieder-)Entdeckung der Lehrer als Subjekte. Subjektiv-wissenschaftliches Plädoyer für einen Tabubruch. In: Rihm, T. (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen ... Leverkusen, S. 241–256.

Knauer, S. (2008): Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. Weinheim.

Siebert, H. (1999): Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Neue Lernkulturen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 11. Jg., Bd. 44. Bonn, S. 10–17.

Werning, R. (2007): Das systemisch-konstruktivistische Paradigma. In: Walter, J./Wember, F. B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik Bd. 2. Göttingen u. a., S. 128-142.

Wygotski, L. S. (1924): Fragen der Erziehung blinder, gehörloser und schwachsinniger Kinder. Abteilung sozialer und rechtlicher Schutz für Unmündige, Hauptverwaltung Sozialerziehung des Volkskommissariats für Volksbildung der RSFSR (Hrsg.). Moskau 1924, S. 5–30. Nachgedruckt in: Die Sonderschule, o. Jg. (1975), o. H., S. 65–72.

Olaf-Axel Burow

Partizipation als unterschätzte Ressource der Ganztagschulentwicklung – Theoretischer Hintergrund und praktische Verfahren

„Die Qualität der Aufmerksamkeit,
die wir in eine Situation einbringen,
bedingt die Art,
wie Wirklichkeit entsteht.“

Claus Otto Scharmer

Partizipation und die Qualität der Aufmerksamkeit

In Zeiten globaler Konkurrenz entscheidet der Grad der Wandlungs- und Lernfähigkeit von Bildungseinrichtungen nicht nur über die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolvent/innen, sondern auch über die Zukunftsfähigkeit demokratischer Gesellschaften insgesamt. Partizipation – verstanden als durchgängiges Prinzip und grundlegende Haltung – verspricht nicht nur bislang ungenutzte und dringend benötigte kreative Potenziale freizusetzen, sondern sorgt auch dafür, dass die Individuen jene Kompetenzen erwerben, die eine Gesellschaft unter den Bedingungen schnellen Wandels benötigt. Auch wenn man diese Anforderungen kritisch sieht, wie dies der Soziologe Richard Sennett in seinen Analysen in „Der flexible Mensch“ (1998), in „Die Kultur des Neuen Kapitalismus“ (2005) und jüngst zum Abschied vom „Handwerk“ (2007) eindrücklich beschrieben hat, so kann man sich ihnen doch nicht entziehen. Wenn es stimmt, dass in immer mehr Bereichen der „flexible Mensch“ gefordert ist – ein Mensch, der zu einem veränderten Umgang mit Zeit in der Lage ist, der sich schnell auf neue Qualifikationsanforderungen einstellen kann und der bereit ist, sich aus Handlungsroutinen und alten Gewohnheiten zu befreien, dann müssen nicht nur Bildungsinstitutionen,

sondern dann muss auch die Politik neue Formen der Beteiligung nutzen, in denen die Menschen nicht zu passiven Opfern des Veränderungsdrucks degenerieren, sondern selbstbewusst eine von allen getragene Strategie gemeinsam verantworteten Handelns entwickeln. Unsere zentrale Erkenntnis aus über 20 Jahren Auseinandersetzung mit Verfahren partizipativer Schul- und Ganztagserschulung lässt sich in einer einfachen These zusammenfassen: Partizipation ist die entscheidende Ressource für den Wandel von der belehrenden Unterrichtsschule traditionellen Typs zur lernenden Ganztagserschulung.

Die partizipative Ganztagserschulung darf sich nicht in Anpassung an die vermeintlichen Notwendigkeiten begrenzen, sondern muss zu proaktiver Gestaltung der Beteiligten, zur Freisetzung ihrer Gestaltungsphantasie herausfordern. Voraussetzung dafür ist die Ausbildung der Fähigkeit zu eingreifender Zukunftsgestaltung. Hierbei geht es darum, gegebene Verhältnisse nicht einfach hinzunehmen, sondern eigeninitiativ Gestaltungsvorstellungen zu entwickeln und umzusetzen. Bestandteile dieser Kompetenz sind jene fünf Elemente, die Peter Senge (1996) in seiner wegweisenden Darstellung als Voraussetzungen für die Entwicklung „Lernender Organisationen“ beschrieben hat. Partizipation erschöpft sich bei ihm nicht in einer eindimensionalen „Implementation“ von Anpassungstechniken, wie wir sie zurzeit auch im Bildungsbereich erleben, sondern ist nur möglich durch die intentional selbstbestimmte Entwicklung der eigenen Person, die sich eben gerade nicht äußeren Zwängen anpasst, sondern auf ihren unverwechselbaren Qualitäten beharrt und sie in den gemeinsamen Gestaltungsprozess einbringt. Nach Senge erfordert dies die Entwicklung der „personal mastery“, die Bewusstwerdung der eigenen mentalen Modelle, den schrittweisen Erwerb von Fähigkeiten zum Teamlernen, die Fähigkeit zur Entwicklung gemeinsamer Visionen sowie zum Systemdenken.

Entscheidender Ansatz für den Aufbau „Lernender Schulen“ ist hier eine veränderte Perspektive: Weniger Techniken als eher die Qualität der Beziehungen bzw. die Fähigkeit zu deren bewusster Reflexion und Gestaltung sind entscheidend – eine Einsicht, die jüngst durch die Hirnforschung (Bauer 2006; 2007), aber auch durch eine McKinsey-Studie bestätigt wurde. In ihrer Analyse der weltweit erfolgreichsten Schulsysteme kommen die Autoren (Barber et al. 2007) zu dem Schluss, dass die Art, wie Schulleitungen und Lehrer/innen ihre Beziehungen organisieren, entscheidend für überdurch-

schnittliche Schul- bzw. Schülerleistungen ist. Demnach setzen in den erfolgreichsten Schulsystemen pädagogische Führungskräfte 80 % ihrer Zeit dafür ein, Lehrkräfte zu coachen, und nur 20 % für administrative Aufgaben. Diese Unterstützungshaltung überträgt sich offenbar auf den Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Schüler/innen. Die Autoren resümieren:

„Being a teacher is about children helping to learn. Being a principal is about helping adults to learn.“ Der Führungsforscher Claus Otto Scharmer (2005; 2008; 2009) vom Massachusetts Institute of Technology (MIT) geht mit seiner Analyse der Eigenschaften von erfolgreichen Führungspersonen einen Schritt weiter, indem er den entscheidenden Schlüssel für den Aufbau Lernender Organisationen in einer besonderen Qualität der Aufmerksamkeit sieht, die er als „presencing“ bezeichnet, eine Fähigkeit die „höchste Zukunftsmöglichkeit“ von Personen und Organisationen zu erspüren. Presencing setzt sich aus den Wörtern „presence“ (Gegenwart bzw. Anwesenheit) und „sensing“ (hinspüren) zusammen. Presencing zielt gleichermaßen darauf ab, den „inneren Ort“ zu erspüren, von dem aus wir als Individuen, aber auch unsere Gegenüber handeln. Diesen inneren Ort zu erspüren, Verfahren zu finden, ihn auszudrücken und zur individuellen wie kollektiven Entwicklung von Schülerinnen, Schülern, Lehrkräften und Schulen zu nutzen, ist für Scharmer die zentrale Herausforderung.

Partizipation als Leitprinzip demokratischer Schulentwicklung zielt in diesem Sinn darauf ab, eine neue Qualität der Aufmerksamkeit gegenüber den Beziehungen zu entwickeln, die wir durch unsere Art, Schule zu machen, erzeugen. Bevor ich konkrete Verfahren zur Initiierung und Umsetzung partizipativer Ganztagschulentwicklung vorstelle, möchte ich aber zunächst den Begriff der Partizipation klären und auf Probleme und Chancen eingehen.

Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation

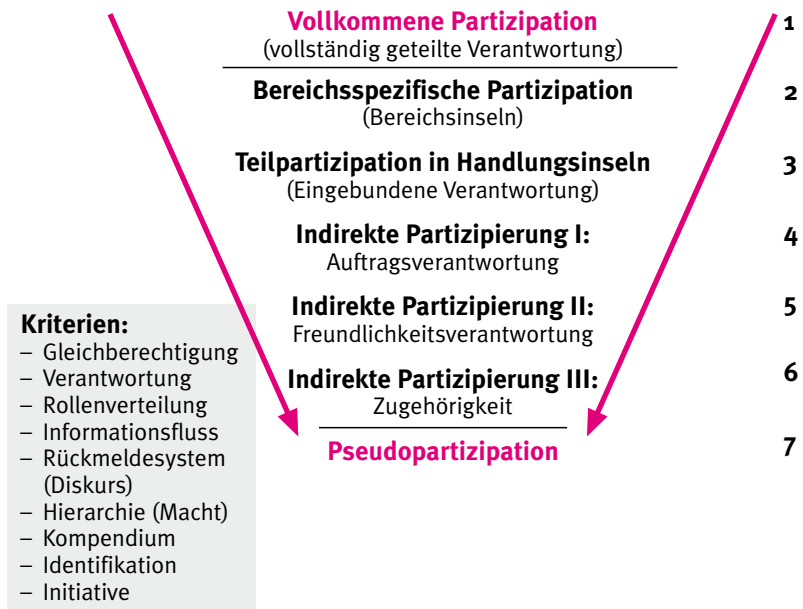
In ihrer Studie „Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen“ kritisieren Oser/Biedermann (2006) die diffuse Verwendung des Partizipationsbegriffs und die übersteigerten Erwartungen, die sich auf ihn gründen. „Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist“ übertiteln sie ihren Versuch einer Begriffsklärung.

Deskriptive und normative Aspekte würden durcheinander geworfen und überhöhte Erwartungen mit dem Begriff verknüpft. Als ein Beispiel führen sie die politische Bildung an, die mit der „Implementation“ von Partizipationsmodellen die Erwartung verbinde, dass Schüler/innen „... mehr ziviles Interesse und mehr Diskussionsbereitschaft, mehr Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen, mehr Mitarbeit in Parteien und mehr Engagement für die Umsetzung von politischen Idealen“ zeigten, ja sogar „ein höher entwickeltes politisches Selbstkonzept“ erreichen sollten. Zugespitzt karikieren die Autoren solche überzogenen Erwartungen am Beispiel spezifischer „Demokratie-Schulen“: „Anhängerinnen und Anhänger der sogenannten teilautonomen Schule rufen aus diesen Gründen nach Schülermitverwaltung, Verfechter und Verfechterinnen einer Pädagogik der Teilhabe fordern die Umgestaltung der Schule zur ‚polis‘.“ (Oser/Biedermann 2006, S. 17 ff.). Aufgrund solcher Hoffnungen würden nicht nur „Just-Community-Schulen“ eingerichtet, sondern der Unterricht selbst solle mit Hilfe „situierter Lernprozesse“ selbstgesteuert und demokratisiert werden. Triebkraft übersteigerter Wirksamkeitserwartungen der Partizipationsmodelle seien Wunschvorstellungen, die in der Partizipation einen Beitrag zur Humanisierung der Welt sähen. Problematisch seien diese Ansprüche, weil sie letztlich häufig auf eine Scheinpartizipation hinausliefen. Denn partizipieren könne man nur in jenen Bereichen, für die man selbst Verantwortung trage und für deren Folgen man selbst einstehen könne. Jugendliche und Erwachsene seien gerade deshalb oft skeptisch bezüglich der an sie herangetragenen Partizipationserwartungen, weil sie die Partizipationschancen in ihrem Umfeld ernüchternd einschätzten, „... und wollen oft nicht mitwirken, weil ihnen der Aufwand nicht in einer angemessenen Relation zum Ertrag zu stehen scheint“ (Oser/Biedermann 2006, S. 20). Untermauert wird diese Einschätzung durch die Ergebnisse einer von ihnen durchgeführten Befragung zur „Civic Education“ von 2146 Schülerinnen und Schülern im Alter von 14 bis 15 Jahren. Oser und Biedermann ziehen aus ihren Daten – bezogen auf die Schweiz – zwei Schlüsse:

„a) dass Schülerinnen und Schüler in Familien tatsächlich signifikant mehr mitbestimmen können als in der Schule und

b) dass sie in der Schule selbst bei Dingen, die prima facie ihr Leben betreffen, meist nicht partizipieren können.“ (Oser/Biedermann 2006, S. 25)

Die Autoren nehmen diese Daten nun nicht – wie zu erwarten wäre – als Ausgangspunkt einer Kritik ungenügender Partizipationsmöglichkeiten in und an Schule, sondern untersuchen die Frage, „ob es nicht in bestimmten Bereichen funktionale Gründe geben kann, Mitsprache und Mitbestimmung zu verweigern.“ (Oser/Biedermann 2006, S. 26) Partizipation sei keineswegs in allen Bereichen erwünscht und sinnvoll, deshalb komme es darauf an, unterschiedliche Typen von Partizipation und unterschiedliche Grade der Partizipation zu unterscheiden. In nachfolgendem Schaubild haben sie den Versuch der Hierarchisierung möglicher Partizipationskonstrukte unternommen – eine Hilfe zur genaueren Bestimmung, welche Ebene der Partizipation mit dem jeweiligen Vorhaben angezielt wird:



Unterschiedlich intensive Partizipationsarten (Oser/Biedermann 2006, S. 34)

Ansatzpunkte und Verfahren partizipativer Ganztagschulentwicklung

Oser und Biedermanns Ausführungen liegt ein skeptischer, wenn nicht sogar resignativer Unterton zugrunde, der auch in dem Titel „Die Mühen der Freiheit“ zum Ausdruck kommt. Wie in meiner Einführung bereits deutlich wurde, vertreten wir dagegen eine eher optimistische Sicht, die stärker auf die unterschätzten Chancen der Partizipation abhebt. Natürlich haben auch wir in unserer Arbeit mit Beteiligungsverfahren im Rahmen von Schulentwicklung Rückschläge erlebt und sind bisweilen auf demotivierte, skeptische Gruppen gestoßen, doch die positiven Erfahrungen überwiegen (Beispiele in: Burow/Neumann-Schönwetter 1994; Burow/Hinz 2005; Burow/Pauli 2006).

Argumente für die Ausweitung von Partizipation in der Schule

Zweifellos haben Oser und Biedermann Recht, wenn sie vor überhöhten Erwartungen, Begriffsverwirrungen und unangemessenen Vorgehensweisen warnen, die nicht selten die Ursache für das Scheitern naiver Bemühungen sind. Insofern liefern ihre Begriffsklärungen und ihr Schaubild der Partizipationshierarchie klärende Orientierungspunkte. Andererseits muss man aber auch sehen, dass wir erst am Beginn des *ernsthaften und folgenreichen* Einsatzes von Beteiligungsverfahren stehen. Viele Versuche der Vergangenheit sind auch deswegen gescheitert, weil sie halbherzig angegangen wurden und nicht von der Bereitschaft getragen waren, Macht zu teilen und echte Beteiligung einzuräumen. Nicht nur Politik und Verwaltung, sondern auch Schulleitungen und Lehrkräfte lassen sich nur ungern in die Gestaltung von Schule hineinreden; ja – viele sehen Partizipation eher als Belastung und unterschätzen die Kompetenz von Schüler/innen und Eltern. Diese Unterschätzung der Kompetenz von Beteiligten ist übrigens nicht nur ein Kennzeichen von Schule, sondern kennzeichnet unsere Demokratie insgesamt. Aus unserer Sicht ist sie eine Ursache von Schul- und Demokratieverdrossenheit gleichermaßen. Wenn laut neuester Umfrage der Zeitschrift „Der Spiegel“ (Mai 2008) nur noch 12 % der Bürger/innen sagen, sie seien mit unserer Demokratie „sehr zufrieden“, dann deutet dies auch auf ein umfassendes Beteiligungsdefizit hin, zu dessen Überwindung Schule beitragen sollte. Aber es gibt noch ein anderes, starkes Argument für die Ausweitung von Partizipation: In seiner Studie „Die Weisheit der Vielen – Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches,

soziales und politisches Handeln nutzen können“ hat James Surowieckis (2005) anhand einer Vielzahl von Beispielen nachgewiesen, dass wir das Wissen von Experten grotesk überschätzen. Gerade in einer immer komplexer werdenden Welt erweisen sich partizipative Formen der Wissensgenerierung und der Zukunftsgestaltung nicht nur als äußerst fruchtbar, sondern zunehmend auch als unersetzlich. Im Bereich der Schulentwicklung zeigen das Scheitern vieler Vorhaben und der nach wie vor prekäre Zustand vieler Schulen, dass Experten allein die Schule nicht entwickeln können. Die Hoffnungen, die sich zurzeit an eine Ausweitung der empirischen Bildungsforschung binden, werden enttäuscht werden, wenn Expertenwissen nicht mit einer Einbeziehung des vor Ort vorhandenen Wissens verbunden wird. Expertenwissen allein ist unterkomplex; aber was noch entscheidender ist: Wissen bedeutet noch nicht Befähigung zum Handeln. Wer Ganztagschule entwickeln will, braucht das Wissen der Vielen und ist angewiesen auf die engagierte Mitarbeit, etwa in Form der Entwicklung von neuen Formen „kollektiver Intelligenz“ (Levy 1996). Schule liegt hier im Vergleich zu anderen Bereichen, wie etwa dem Internet (z. B. Wikipedia), noch weit zurück. Aus diesem Blickwinkel ist das konstatierte Demokratiedefizit der Schule eine Hypothek nicht nur für die Schule, sondern für die Gesellschaft insgesamt. Wo sollen denn Schüler und Schülerinnen die Fähigkeit zur Gestaltung unserer Demokratie erlernen, wenn nicht an dem Ort, an dem sie den überwiegenden Teil ihrer Zeit verbringen? Der Wandel von der Halbtagschule zur Ganztagschule ist da eine Chance, die es zu nutzen gilt. Doch wie kann das konkret vonstatten gehen?

Wie Partizipation ausgeweitet werden kann:

Sieben Stufen der Partizipation zur Entwicklung der Ganztagschule

Wenn wir uns an der dargestellten Hierarchie der Grade von Partizipation nach Oser/Biedermann orientieren, dann können wir jeder Stufe entsprechende Verfahren zuordnen. Im Schulalltag werden allerdings – je nach Entwicklung der demokratischen Schulkultur – verschiedene Stufen gleichzeitig nebeneinander stehen. Ich beginne – entsprechend der allzu oft anzutreffenden Realität – bei Stufe 7 und steige dann Absatz für Absatz zu Stufe 1 auf.

7. Intensitätsstufe: Pseudopartizipation

Die Erfahrung von Pseudopartizipation war Kennzeichen meiner eigenen Schulzeit, aber sie ist auch heute noch weit verbreitet und durchaus typisch für ein falsches Verständnis von Partizipation, das den Kern des Scheiterns in sich trägt. Oser/Biedermann schreiben: „Der Begriff der Pseudopartizipation bezeichnet ein Arsenal von Praktiken, die darauf abzielen, Mitsprache und Mitentscheid vorzutäuschen.“ (2006, S. 33) Beispiele sind Schülerparlamente ohne reale Mitwirkungsmöglichkeit oder Konferenzen, bei denen das Ergebnis von vornherein feststeht.

Transfer

Ein erster, wichtiger Schritt auf dem Weg zur Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten in der Ganztagschule besteht darin, Pseudopartizipation sichtbar zu machen und abzuschaffen. Die wichtigste Regel besteht darin, klar zu machen, welcher Entscheidungsraum für wen mit welcher Reichweite besteht und wo die Grenzen sind. Dies kann zur Abschaffung überflüssiger Gremien und Einrichtungen führen. Dort wo keine Partizipation möglich oder erwünscht ist, sollte dies auch deutlich gemacht werden.

Wichtig wäre weiter – im Rahmen eines längerfristigen Diskussionsprozesses – mit allen an Schule Beteiligten zu klären, in welchen Bereichen wer welchen Grad der Partizipation als Bestandteil einer zu entwickelnden demokratischen Schulkultur anzielen möchte. Ausgangspunkt ist also eine gemeinsame Werte- und Zielklärung, die z. B. mit der Durchführung einer eintägigen *Zukunftswerkstatt* angestoßen werden kann. In der Kritikphase (1) könnte man den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Schule bezüglich Partizipation kritisch analysieren, in der Visionenphase (2) das gemeinsam verantwortete Zukunftsbild einer gewünschten partizipativen Schule entwickeln und in der Realisierungsphase kurz-, mittel- und langfristige Teilziele bestimmen und Verantwortlichkeiten festlegen.

6. Intensitätsstufe: Zugehörigkeitspartizipation

Diese Stufe zeichnet sich dadurch aus, dass die Mitglieder einer Einrichtung (z. B. Lehrkräfte, Schüler/innen) „Unterstellte“, das heißt, zwar ein Teil des Ganzen, aber von der Entscheidungsgewalt systematisch ausgeschlossen

sind. Oser/Biedermann präzisieren: „Da es sich in der Regel um eine Kommunikation auf der Basis von Anweisung und Gehorsam handelt, lässt sich hier auch von *negativer Partizipation* sprechen. Beteiligung ist nicht erwünscht, wird aber auch im Fall von Akteuren, die sich in Ohnmacht fügen, gar nicht gewünscht.“ (2006, S. 33). Autorität setzt sich hier, wie etwa beim Militär, als nicht hinterfragbar in Szene. Doch diese Partizipationsstufe betrifft nicht nur das Militär, denn nach wie vor gibt es Bereiche in Kultus- und Schulverwaltungen, die nach diesem Modell funktionieren, aber auch Lehrer/-innen, die auf eine entsprechende Unterrichtsorganisation setzen. Lehner und Widmaier (1992) haben im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Nordrhein-Westfalen die Struktur der traditionellen Schule analysiert und kommen zu dem Schluss, dass sie nicht nur dem obrigkeitstaatlichen Bürokratiemodell des 19. Jahrhunderts verhaftet ist, sondern auch Parallelen zum System der Fließbandarbeit aufweist: Schüler/innen werden unverändert in Alterskohorten sortiert und rücken fließbandmäßig vor, werden frontal belehrt, müssen standardisierte Aufgaben und Tests bearbeiten sowie repetitive Tätigkeiten ausüben, wobei der „Ausschuss“ (zurzeit etwa ein Drittel aller 15-jährigen Jungen) aussortiert wird und wiederholen muss. Auch wenn seit dieser Studie über 15 Jahre vergangen sind, charakterisiert sie doch zutreffend Erscheinungsformen, die in zu vielen öffentlichen Schulen noch immer anzutreffen sind und die die Ganztagschule überwinden sollte.

Transfer

Auch hier besteht der erste Schritt in einer Analyse, wo in der bestehenden Schulkultur Formen niedriger Partizipation anzutreffen sind. Auf der „untersten Ebene“ beginnt dies bei einer Analyse der Art der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen in der Schulklasse. Welche Möglichkeiten einer schrittweisen Ausweitung der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern etwa an den Verhaltensregeln in der Klasse, aber auch an der Planung und Durchführung von Unterricht gibt es? Wo bietet es sich an, stärker selbstgesteuerte Unterrichtsformen einzuführen? Wie ist das Verhältnis von repetitiven Aufgaben zu eher schöpferisch-kreativen?

Der eigene Unterricht kann Ausgangspunkt für mehr Partizipation sein. Wirkungsvoller ist es allerdings, wenn der Wandel im Klassen- und/oder Jahr-

gangsteam oder besser noch im gesamten Kollegium als Teil gemeinsamer Entwicklung der Unterrichts- bzw. Schulkultur stattfindet.

Als wirkungsvoller Schritt gemeinsamer Schul- bzw. Unterrichtskulturentwicklung hat sich unser Verfahren der „Wertschätzenden Schulkultur und Unterrichtsentwicklung“ erwiesen. So versammeln wir an einem pädagogischen Tag Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern in einem Raum (bis zu 400 Personen) und stellen ihnen folgende Aufgabe:

Sie sollen sich an eine Situation erinnern, in der sie Schule bzw. Unterricht so erlebt haben, wie sie es sich wünschen. Es geht also um das Erinnern und Beschreiben optimaler Lehr-/Lernsituationen bzw. gelungener Arbeitsprozesse. Jeder Teilnehmer erhält ein DIN-A4-Blatt mit einer detaillierten Anweisung. Das Blatt ist in zwei Hälften geteilt. Auf der oberen Hälfte befinden sich nebeneinander zwei Kästchen. In das linke Kästchen sollen die Teilnehmer/innen ein Symbol für diese optimale Situation skizzieren, in das rechte ein Wort, einen Satz etc. schreiben, mit dem der Kern des Erlebten prägnant ausgedrückt wird. Auf der unteren Hälfte sollen sie das Erlebnis in Form einer kurzen Geschichte beschreiben.

Sodann eröffnen wir den „Marktplatz“. Alle gehen mit ihren Blättern durch den Raum und suchen sich passende Partner/innen. In Gruppen von sechs bis acht Personen tauschen sie sich über die Geschichten aus und sollen die „beste“ auswählen, die anschließend im Plenum vorgetragen wird. Außerdem sollen sie auf Karten drei Punkte abtragen, die entscheidend für das Gelingen dieser optimalen Situation bzw. dieses gelungenen Arbeitsprozesses waren.

Arbeitsauftrag:

Bitte überlegen Sie einen Moment. Was war für Sie ein besonders positives Erlebnis, das Sie an Ihrer Schule gehabt haben – vielleicht eine besonders gelungene Lehr-/Lernsituation oder etwas, das Ihnen in der Zusammenarbeit mit Schüler/innen oder Kolleg/innen besonders gelungen ist, eine Situation, von der Sie im Nachhinein sagen: So wünsche ich mir Schule bzw. Unterricht! Bitte skizzieren Sie in wenigen, möglichst aussagekräftigen Stichworten diese kleine Episode unter der Rubrik „Mein Erlebnis“. Vielleicht finden Sie ein Symbol, das den Inhalt dieses Erlebnisses veranschaulicht. Malen Sie es in den linken Kasten und wählen Sie dann ein Wort oder eine kurze Aussage aus, das/die den positiven Kern dieses Erlebnisses ausdrückt. Schreiben Sie dieses Wort oder diesen Satz in den rechten Kasten.

Mein Symbol:	Mein Wort/Satz:
--------------	-----------------

Mein Erlebnis:

Innerhalb von nur zwei Stunden erhalten wir auf diese Weise Einblick in eine Vielzahl von gelungenen Unterrichts- und Kommunikationssituationen. Die beeindruckenden und oft auch ergreifenden Geschichten, die vorgetragen werden, bestätigen seit Jahren unsere Kernthese: Große Teile des für den Wandel der Schule notwendigen Wissens in Richtung auf eine „Gute Schule“ (Rolff 2007) ist bei den Beteiligten bereits vorhanden. Worauf es ankommt, ist Räume zu schaffen, in denen sich dieses Wissen ausdrücken und organisieren kann.

5. Intensitätsstufe: Freundlichkeitspartizipation

Auf dieser Partizipationsstufe werden Aufträge zwar über eine Hierarchie vergeben, doch bestimmt sich die Beziehung zum Ausführenden durch Respekt und Wertschätzung. Eine Sicht auf das Ganze wird nicht vermittelt und Entscheidungen laufen topdown. In Konfliktfällen gibt es ein Recht auf Anhörung, doch keine klaren Regelungen. Mitsprache bleibt sporadisch und die Identifikation mit dem System ist gering. Arbeitsverträge und amtliche Auflagen sorgen für eine Job-Mentalität. Eigeninitiative ist kaum vorhanden. Oser/Biedermann nennen als Beispiele für diese Stufe Einsatzbesprechungen in hierarchisch organisierten Teams, die Ausführung eines Auftrages durch Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung eines Festes.

Nach unseren Beobachtungen beschreibt dieser Typ zugleich auch einen durchaus nicht selten anzutreffenden Typ „freundlichkeitspartizipativer“ Schulleitung. Wenngleich ein freundliches Klima durchaus wichtig für Arbeitsleistung und Arbeitsplatzzufriedenheit ist, so macht dieser Führungsstil es doch allen Beteiligten schwer, ungerechtfertigten Machtansprüchen entgegenzutreten und echte Beteiligung einzufordern.

Transfer

Der erste Schritt besteht darin zu analysieren, wo solche Muster auf welchen Ebenen mit welchen Wirkungen anzutreffen sind. Oft handelt es sich um verdeckte, aber effektive Strategien, Machterhalt zu sichern und andere von echter Beteiligung auszuschließen. Die Entwicklung der Kompetenz zu eingreifender, eigeninitiativer Zukunftsgestaltung setzt ein entsprechendes Reflexionsniveau voraus. Hier geht es darum, Kosten und Nutzen zu analysieren sowie Ziele erweiterter Partizipation zu definieren, um gemeinsam

Umsetzungsschritte einzuleiten. Wertschätzung und Respekt sind zweifellos wichtige Grundvoraussetzungen, doch sie reichen nicht aus, wenn man engagierte, eigeninitiative Mitarbeit fördern will. Dies gilt für die Ebene der Klasse ebenso wie für die des Kollegiums und die von Schulleitung und Schulverwaltung.

Entwicklungsschritte wären auf der Ebene der Klasse die Heranführung der Schüler an komplexe Aufgaben, die gemeinsame Erarbeitung von klaren Regeln für den Umgang mit Konfliktfällen, die Untersuchung von Mitwirkungsmöglichkeiten und Mitwirkungsbedürfnissen.

4. Intensitätsstufe: Auftragspartizipation

„Das Erbringen einer Leistung wird durch Zuweisung von Aufgaben gewährleistet. Die Person erhält innerhalb des Herstellungs- oder Austauschprozesses einen ganz bestimmten, klar festgelegten Auftrag. Die Reichweite der Verantwortung besteht in der Ausführung dieses Auftrages, ohne dass Information über das Ganze vorliegt ... Die Identifikation spielt eine untergeordnete Rolle, die Eigeninitiative ist klar beschränkt, aber nicht bedeutungslos.“ (Oser/Biedermann 2006, S. 31)

Oser und Biedermann nennen als Beispiel Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Aufgaben für den einzelnen Lernenden, wobei deren Verteilung von den Schülern vorgenommen werden kann. Ein Beispiel im Rahmen von Schulentwicklung könnte der Auftrag der Kultusverwaltung sein, ein Leitbild oder ein Schulprogramm zu entwickeln. Gerade an letzterem Beispiel wird die Zweispältigkeit dieses Typs von Partizipation deutlich. Zwar sind die meisten Schulen inzwischen der Aufforderung zur Ausarbeitung eines Schulprogramms nachgekommen, doch ist dies nur in wenigen Schulen mit Leben erfüllt, da es sich um eine Form verordneter Partizipation handelt, die nur effektiv ist, wenn es gelingt, daraus ein echtes Anliegen der Betroffenen zu machen.

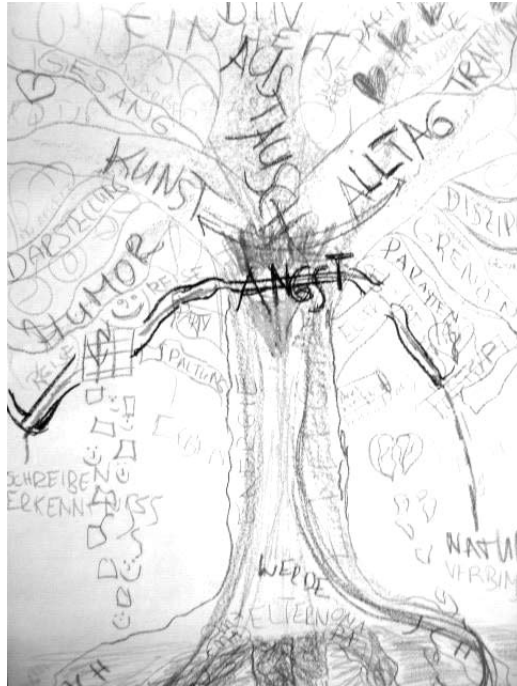
Die Autoren benennen hier einen Typ, der auch den Unterricht an Schulen und Universitäten in weiten Teilen charakterisiert. Sicher gibt es viele Bereiche, in denen im Rahmen von aufeinander aufbauenden Lernprozessen eine solche Begrenzung auf Auftragspartizipation sinnvoll ist, doch kann die Dominanz dieses Typs auch Motivation, Identifikation und vor allem die Ausbildung der Fähigkeit zu eigeninitiativem Lernen und Handeln beeinträchtigen.

Transfer

Ansatzpunkt ist hier die Analyse des persönlichen Bezugs zu den jeweiligen Aufträgen: Was ist für mich persönlich bedeutsam und zu welchem Ziel möchte ich welchen Auftrag übernehmen? Schüler/innen, aber auch Lehrer/innen und Schulleitungen sollten ihr Ziel darin sehen, zu entsprechenden Reflexionsfähigkeiten beizutragen. Entscheidend ist hier die Klärung der Frage: Was ist meine innere Berufung, mein Auftrag und wie verhalten sich diese zur verordneten Aufgabe? Welche Aufgaben liegen mir besonders und welche spezifischen Fähigkeiten, die mich und meine Person auszeichnen, kann und möchte ich einbringen? Welche Synergiepartner benötige ich, um über meine begrenzten Fähigkeiten hinauszuwachsen und gemeinsame Ziele zu realisieren? Für die Beantwortung solcher Fragen bieten sich drei Verfahren biographischen Lernens an: Lebensbaum, Persönlicher Mythos, Selbstportrait.

- (1) Im Rahmen der Lehrer/innenausbildung, aber auch in Fortbildungen zum biographischen Lernen erarbeiten wir mit den Beteiligten individuelle Lernbiographien. Ein relativ einfaches Verfahren ist der *Lebensbaum*. Wir benutzen die Metapher des Baumes, um die persönliche Berufung herauszuarbeiten. Die Teilnehmer stellen sich vor, sie seien ein Baum, und beantworten dann Fragen folgenden Typs: Was sind meine Wurzeln? Welche Umgebung benötige ich? Wie und wo stehe ich? Wie fest ist mein Stamm? Welcher Typ von Baum bin ich? Wie sieht meine Krone aus? Welche Früchte trage ich? Wo kann ich mich noch entwickeln? Was möchte ich zurückschneiden? In welcher Jahreszeit befinde ich mich? ...


Sie malen dann ihren Baum auf DIN-A0-Blätter und tragen alle wichtigen Inhalte mit Symbolen und/oder sprachlichen Bezeichnungen ein. Im Anschluss bilden sich Gruppen, die sich über ihre unterschiedlichen persönlichen Profile austauschen und gemeinsame Einsichten formulieren.



- (2) Wenn mehr Zeit besteht, bietet sich die Analyse des „*Persönlichen Mythos*“ an. Dieses auf den Psychologen Dan P. McAdams zurückgehende Verfahren basiert auf der Idee, dass es charakteristisches menschliches Verhaltensmerkmal ist, zeitlebens – meist unbewusst – an der Ausformulierung einer in sich stimmigen „Heldengeschichte“ zu arbeiten, die unserem Handeln Sinn und Ziel gibt. Der persönliche Mythos ist eine verdichtete Selbsterzählung, die unsere unverwechselbare Identität ausmacht. Mit Hilfe eines Fragenleitfadens zum Entdecken der wesentlichen Elemente unserer Selbsterzählung werden die Beteiligten befähigt, ihren persönlichen Mythos zu erkennen und über Kosten und Nutzen zu reflektieren. Bezogen auf die Förderung von Partizipation auf der Stufe der Auftragspartizipation geht es hier darum, die Außengeleitetheit abzubauen und im Kantschen Sinne die Befreiung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit durch die Fähigkeit zu bewusster Entscheidung anzubahnen.

Arbeitsauftrag:

Bitte überlegen Sie einen Moment. Was war für Sie ein besonders positives Erlebnis, das Sie an Ihrer Schule gehabt haben – vielleicht eine besonders gelungene Lehr-/Lernsituation oder etwas, das Ihnen in der Zusammenarbeit mit Schüler/innen oder Kolleg/innen besonders gelungen ist, eine Situation, von der Sie im Nachhinein sagen: So wünsche ich mir Schule bzw. Unterricht! Bitte skizzieren Sie in wenigen, möglichst aussagekräftigen Stichworten diese kleine Episode unter der Rubrik „Mein Erlebnis“. Vielleicht finden Sie ein Symbol, das den Inhalt dieses Erlebnisses veranschaulicht. Malen Sie es in den linken Kasten und wählen Sie dann ein Wort oder eine kurze Aussage aus, das/die den positiven Kern dieses Erlebnisses ausdrückt. Schreiben Sie dieses Wort oder diesen Satz in den rechten Kasten.

<p>Mein Symbol:</p> 	<p>Mein Wort/Satz:</p> <p>hohe gemeinsame Aktivität in den Gruppen</p>
--	--

Mein Erlebnis:

Kunst, Kl. 5

Thema plastisches Gestalten: Bruchformen & -linien

- Theoretisches Kennenlernen d. Künstlers
- Besuch d. Hundswasserbockhofes Lealken
- Erfahrung des Sitzen in Gruppen
- Raum + Gestaltung des Saales und eigene Erfahrungen
- Präsentation des Projekts in der Schule
- das handwerkliche

- (3) Ein Verfahren, das sich häufig daran anschließt, ist das von Christel Schmieling-Burow entwickelte Verfahren des *Expressiven Selbstportraits* (Burow/Schmieling-Burow 2006). Im Rahmen eines 1½-tägigen Workshops erarbeiten die Teilnehmer/innen – unterstützt durch Selbstreflexion und die Anregung durch moderne Kunst – ein Selbstportrait in Acrylfarben (80 cm x 1 m). Dieser ästhetisch-gestalterische Zugang führt häufig zur Erkenntnis bislang unbeachteter kreativer Potenziale, manchmal sogar zur Formulierung einer „inner vision“, der Antriebskraft unseres Handelns. Hinter dem Verfahren steht die aus der Hirnforschung (vgl. Hüther 2004; Pöppel 2006) stammende Einsicht, dass unser Handeln weniger durch explizites Wissen, sondern stärker durch in inneren Bildern gebundenes Bildwissen (pictorial knowledge) motiviert wird. Wenn wir als Ziel schulischer Bildung und Erziehung nicht den außengeleiteten Menschen sehen, sondern Personen, die aus innerem Antrieb „intrinsisch“ lernen, dann bildet die Arbeit mit persönlichen Geschichten und Bildwissen einen Schlüssel zu mehr Partizipation.³ Alle diese zunächst individuumsbezogenen Verfahren eignen sich hervorragend auch als Startpunkte für Prozesse der Teambildung in der Klasse und im Kollegium.



³ Hintergrundtexte zum Konzept und Verfahren: <http://www.art-coaching.org>; 14.07.2008

3. Intensitätsstufe: Teilpartizipation in Handlungsinseln

Es gibt klar abgegrenzte Verantwortungsbereiche, für die man zuständig ist. Für diese ist selbstständiges Arbeiten erlaubt und erwünscht. Man kennt seine Verantwortungsbereiche, aber auch die Grenzen. Die Identifikation mit dem Betrieb ist hoch, da man sich als notwendiger Teil des Ganzen sieht, ohne das Ganze vollständig zu kennen. Die Eigeninitiative betrifft den eigenen Verantwortungsbereich, für den man sich aufgrund entsprechender Ausbildung auch als kompetent empfindet. Der Support eines Computerspezialisten ist für Typ 3 ebenso ein Beispiel wie die Durchsetzung vorgegebener Regeln durch gewählte Schülervertreter/innen.

Transfer

Das Modell der Teilpartizipation in Handlungsinseln ist ein anspruchsvolles und doch gleichermaßen geeignetes Konzept für die partizipative Unterrichtsentwicklung in der Klasse wie auch für die partizipative Weiterentwicklung der schulischen Organisationsstruktur insgesamt.

Auf der Ebene des Unterrichts ist die einfachste Form das bekannte Gruppenpuzzle: Ein komplexes Thema wird in Teilthemen gegliedert, die von Spezialistengruppen bearbeitet werden. Wenn diese „Spezialistenschüler/innen“ ihr Teilthema ausgearbeitet haben, gehen sie zurück in ihre Stammgruppe, die dann beispielsweise aus fünf Experten für unterschiedliche Teilgebiete besteht, die sich austauschen, gegenseitig ergänzen und so ein Gesamtbild des Themas zusammentragen. Auf der Ebene der Organisation der Arbeit in der Klasse kann man gemeinsam zu bearbeitende Aufgaben identifizieren und hierfür Ansprechpartner wählen, die die jeweiligen Aufgaben selbstverantwortlich und eigeninitiativ übernehmen. Ein solches Modell kann Lehrer/innen von Überforderung entlasten und gleichzeitig für den Aufbau einer produktiven Lehr-/Lernkultur sorgen. Auf der Ebene der Ganztagschule, die sich auf dem Weg zur Lernenden Organisation befindet, kann man nach einer gemeinsamen Bestimmung der wichtigsten Aufgaben eigenverantwortlich arbeitende Teams bilden, die für ihr Fachgebiet zuständig sind und in Form von Teilprojekten ihren spezifischen Beitrag zur Entwicklung der Schule leisten. Ausgangspunkt für die Förderung von Teilpartizipation in Handlungsinseln sind oft pädagogische Tage, an denen zu einem zentralen Entwicklungsthema der jeweiligen Schule gearbeitet wird. Wichtigste Voraussetzung für

den Erfolg ist hier, dass möglichst alle an dem Zielbestimmungs- und Aufgabenverteilungsprozess beteiligt werden. Hierfür haben sich unter anderem drei Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation bewährt: Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz und Open Space.

Zukunftswerkstatt

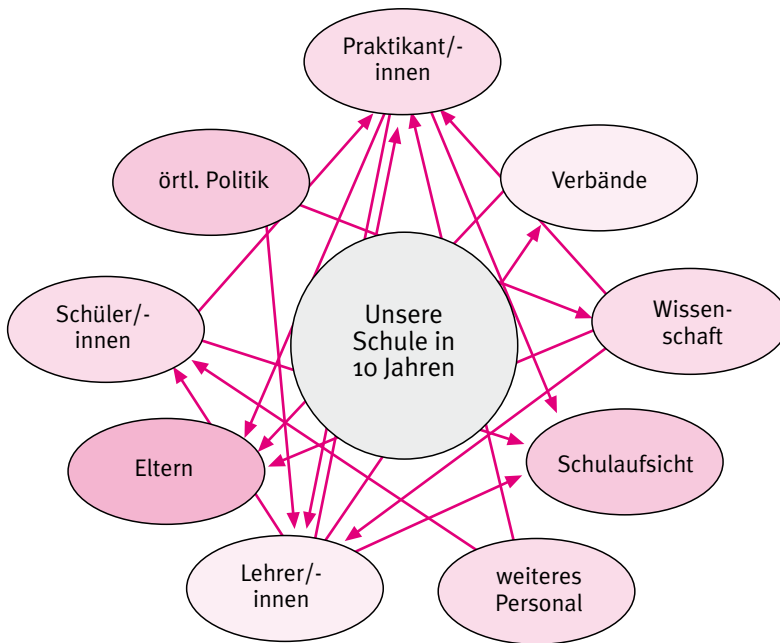
Als strukturiertes und hochwirksames Verfahren zur Förderung von Partizipation hat sich die auf Robert Jungk zurückgehende Zukunftswerkstatt (vgl. Jungk/Müllert 1989; Burow/Neumann-Schönwetter 1995) erwiesen. Mit Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen durchlaufen wir einen Dreischritt: In der *Kritikphase* (1) analysieren wir die gegenwärtigen Defizite und Schwierigkeiten bezogen auf das selbst gewählte Thema; in der *Visionenphase* (2) entwickeln wir zunächst individuelle Zukunftsbilder einer optimalen Entwicklung, um diese dann auszutauschen und eine gemeinsame Vision zu formulieren; in der *Realisierungsphase* (3) wählen die Teilnehmer selbst Aufgabenbereiche, an deren Umsetzung sie im Sinne „teilpartizipativer Handlungsinseln“ arbeiten möchten.

Zukunftskonferenz

Komplexer ist die auf Marvin Weisbord zurückgehende Zukunftskonferenz. Hier geht es darum, die Schlüsselpersonen, die an Schule beteiligt sind, an zwei Tagen in einem Raum zu versammeln, um einen gemeinsamen Analyse- und Entwurfsprozess zu durchlaufen. Die Idee ist, dass durch eine möglichst große Mischung aller Beteiligten und Verantwortungsträger Fragmentierung überwunden und ein kohärentes kreatives Entwicklungsfeld geschaffen wird.

Ausgehend von einem Austausch über die Geschichte der Schule aus den unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten, über die Darstellung absehbarer Zukunftstrends, die den Schulalltag bestimmen werden, geht es zunächst darum, in vielfältig zusammengesetzten Gruppen ein möglichst differenziertes Bild über die Stärken und Schwächen der Schule herauszuarbeiten. An diese Analysephase schließt sich – ähnlich wie in der Zukunftswerkstatt – die Erarbeitung von individuellen Bildern der erwünschten Zukunft an, die in die Formulierung des „Gemeinsamen Grundes“, also einer von allen Beteiligten getragenen Vorstellung über die weitere Entwicklung der Schule

mündet. Auf dieser Basis bilden sich dann „teilpartizipative Handlungsin-seln“, also möglichst vielfältig gemischte Gruppen, die Verantwortung für die Entwicklung einzelner Bereiche übernehmen. Unten stehendes Schaubild soll den entscheidenden Effekt gelingender Zukunftskonferenzen verdeutlichen: die Überwindung von Fragmentierung und die Schaffung eines vernetzten, bereichsübergreifenden „Kreativen Feldes“ (Burow 1999; 2000), das zu engagierter und eigeninitiativer Schulentwicklung motiviert.



Wirkungen:

- Förderung persönlicher und fachlicher Kontakte
 - Aufbau von Netzwerken
 - Nutzung der Weisheit der Vielen
 - Verständnis für unterschiedliche Kulturen
 - Steigerung von Motivation, Leistung und Innovationskompetenz
 - Förderung von Systemdenken
- Die Entdeckung des „common ground“ als Keim von Kreativen Feldern

Open Space

Während es bei Zukunftswerkstatt und Zukunftskonferenz um die Schaffung eines Raumes für die gemeinsame Analyse von Problemen und die Schaffung einer gemeinsam getragenen Zielvorstellung geht, bietet Open Space – wie der Name sagt – die Möglichkeit, einen offenen Ort der Begegnung zu schaffen, in dem jede und jeder sein spezifisches Anliegen formulieren und dafür Partner finden kann. Die gesamte Schulgemeinde (bis zu 400 Personen) versammelt sich zu einem gemeinsam gewählten Oberthema im Kreis. Es gibt keine Tagesordnung, nur drei freie Zeitblöcke. Zu Beginn benennt jeder, der ein Anliegen hat, das er mit Energie und Leidenschaft vertreten möchte, sein Thema und wirbt auf dem Marktplatz um Mitstreiter. Alle auf diese Weise zustande kommenden Themenangebote werden an der Themenwand angepinnt und mit Räumen versehen. Die Teilnehmer können nun frei zwischen den Themengruppen hin- und herflanieren, die sie interessieren. Einzige Bedingung ist, dass jede Gruppe einen kurzen Bericht über ihre Ergebnisse verfasst, der zum Abschluss dem Plenum vorgestellt wird und Grundlage für die Entscheidung über die zu startenden Maßnahmen bzw. Projekte ist. In der von Harrison Owen (2001a; b) vorgelegten Urform wurden die Gruppenberichte über Nacht zu einem Gesamtreader verarbeitet und den Teilnehmenden am nächsten Morgen in kopierter Form zur Lektüre und zur Entscheidung vorgelegt. Nach der Erfahrung mit dieser aufwändigen Prozedur haben wir diesen Teil des Open Space angepasst. Die Kleingruppen erhalten von uns jeweils ein Poster im Format DIN A0, das folgende Elemente enthält:

- eine Wolke, in die ein aussagekräftiges Symbol für das jeweilige Anliegen eingefügt wird;
- eine Sprechblase, in die ein Aussagesatz, ein Slogan etc. eingetragen werden soll, der das Anliegen eindrücklich vermittelt;
- ein Berichtskasten, in dem in Stichpunkten die wichtigsten Ergebnisse skizziert werden;
- ein Kontaktfeld, in dem die Gruppenmitglieder ihre Namen und Adressen eintragen.

Auf diese Weise ist es möglich, in Gruppen von bis zu 400 Personen innerhalb eines Tages eine attraktive Ausstellung aller Ideen und Projekte entstehen zu lassen, die Bewegung in die Schule bringt und viele Anstöße zur Weiterentwicklung gibt. Außerdem kann diese Ausstellung nach der Konferenz an zentraler Stelle präsentiert werden und so als Anregungs- und Erinnerungsanker für die gewünschten Entwicklungen dienen.⁴

Noch eine Anmerkung: Nur selten werden die hier beschriebenen Verfahren in der klassischen Reinform durchgeführt. Vielmehr werden sie je nach Aufgabenstellung auf die vor Ort vorzufindenden Bedingungen und Anforderungen und die teilnehmende Gruppe individuell zugeschnitten und häufig auch im Verlauf prozessorientiert modifiziert.

2. Intensitätsstufe: Bereichsspezifische Partizipation

„Das wichtigste Charakteristikum besteht darin, dass auch hier Planung, Durchführung und Ausführung einer vollständigen Gleichberechtigung unterstehen. Hier werden aber Zellen oder spezifische Bereichsabgrenzungen gebildet, in denen das Modell gilt. Verantwortung haben alle in gleicher Weise für einen Ausschnitt des Systems, für andere Bereiche nicht. Die Rollen sind nach Kompetenzen bei vollständiger Gleichberechtigung für den Bereichsabschnitt verteilt.“ (Oser/Biedermann 2006, S. 30) Als Beispiel nennen Oser und Biedermann Just-Community-Schools, in denen Partizipation für die Schulkultur, aber nicht für die Fachausbildung der Schüler/innen gilt; oder einen Produktionsbetrieb, bei dem eine Produktionsabteilung autonom arbeitet, aber dem ganzen Werk zuliefern muss.

Transfer

- (1) *Projektarbeit*: Auf der Ebene der Klasse und des Unterrichts erarbeitet man gemeinsam mit der Klasse das Projektthema, für dessen qualitativ hochwertige Umsetzung alle zuständig sind, wobei Untergruppen Teilbereiche erarbeiten, die sie dem Ganzen dann zuliefern.

4 Nähere Beschreibung der Verfahren in Burow 2000 und unter <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow>

- (2) *Schulzeitung und Schulhomepage*: Für eine qualitätsvolle und öffentlichkeitswirksame Schulzeitung und/oder Schulhomepage sind alle zuständig, während Teilbereiche von Untergruppen bearbeitet werden.
- (3) *Schulleben und Schulkultur*: Für die Gestaltung der Schulkultur und des Schullebens sowie die Einhaltung und Überprüfung der vereinbarten Regeln des Miteinanders sind alle zuständig, während einzelne Schulentwicklungsprojekte in der Zuständigkeit von Teilgruppen liegen.
- (4) *Steuergruppenmodell*: Für die Entwicklung der Schule sind alle zuständig, die Bearbeitung von Teilprojekten wird an die Steuergruppe delegiert, die ihrerseits Teilgruppen koordiniert.

1. Intensitätsstufe: Vollkommene Partizipation

„Das wichtigste Charakteristikum dessen, was unter diesem Modell getan wird, bezieht sich auf gemeinsame Planung, auf gemeinsame Entscheidungen und auf gemeinsame Durchführung im Rahmen von Herstellung und Gewinnerschöpfung in Organisationen. Verantwortung wird von allen für alles geteilt, dies bei gleichzeitigen Rollenunterschieden entsprechend unterschiedlicher Kompetenzen, was oft vertraglich auch abgesichert ist. Der Informationsfluss ist für alle in gleicher Weise vollständig. Das Rückmeldesystem ist symmetrisch und transparent. Gegenseitiges Vertrauen ist hoch ausgeprägt. Hierarchien gibt es trotz unterschiedlicher Kompetenzen nicht. Die Identifikation mit dem System ist hoch. Eigeninitiative ist Grundlage der Funktion des Ganzen.“ (Oser/Biedermann 2006, S. 29)

Als Beispiele werden die gemeinsame Gründung einer überschaubaren Firma, die Durchführung eines Entwicklungsprojektes mit Gleichverantwortlichen, die Planung einer Freizeitunternehmung durch demokratischen Gruppenentscheid genannt.

Transfer

Jazzbandmodell der Führung: Oser und Biedermann beschreiben hier einen Typ optimaler Partizipation, den wir in unserer Theorie des Kreativen Feldes

anhand des Funktionierens einer Jazzband beschrieben haben. Die Mitglieder einer Jazzband einigen sich gemeinsam auf ein Thema, über das sie improvisieren wollen. Jeder ist für das entstehende Stück verantwortlich und bringt seine individuelle Kompetenz (sein Instrument und seinen Stil) ein. Das Ganze funktioniert nur, wenn jeder fähig ist, auf die anderen zu hören, Themen aufzugreifen, kurzzeitig einen Solopart zu übernehmen, dann wieder zurückzutreten. Wenn die Partner zueinander passen und sie in der Lage sind, eine symmetrische Struktur zu realisieren, wird Fragmentierung aufgehoben und entsteht Resonanz. Die isolierten Einzelnen wachsen über ihre individuellen Grenzen hinaus und werden gemeinsam zu Bestandteilen eines Kreativen Feldes, das sich in dem gelungenen Musikstück zeigt und aus mehr besteht als aus einer bloßen Addition seiner Einzelteile. Wenn sich auf diese Weise eine „prägnante Gestalt“ bildet, überträgt sich die Resonanz nicht nur auf die musizierenden Mitglieder der Band (des Projektteams, der Schülergruppe etc.) sondern auch auf die Zuhörer (Beobachter). Es entsteht ein seltsames Phänomen, das man den „groove“ nennt, ein mitreißender Rhythmus, der auch Außenstehende in Beteiligte verwandelt. Natürlich gelingt eine solche schöpferische Leistung nicht auf Knopfdruck, doch man kann die Voraussetzungen benennen, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass ein solches Resonanz erzeugendes Kreatives Feld entsteht. Solche Voraussetzungen habe ich in meiner Theorie des Kreativen Feldes etwa anhand des Entstehens der Musik der Beatles oder der Entwicklung des Apple-Computers gezeigt (Burow 1999). Hilfreich sind demnach die Fähigkeit zum Dialog, eine gemeinsame Vision und Produktorientierung, das Zulassen von Vielfalt, eine Fokussierung auf die individuellen Stärken der Personen, die Förderung von sich gegenseitig unterstützenden Synergiebeziehungen, vollkommene Partizipation sowie die Beachtung des Prinzips der Nachhaltigkeit.

Ausblick

Vielleicht ist es ja ein für viele Leserinnen und Leser unrealistisch erscheinendes Bild, aber dennoch: Meine Vision der idealen Ganztagschule zielt auf den Wandel von der Unterrichtsschule zum Kreativen Feld. Wahrscheinlich wird dieses Ideal nie vollständig oder nur in besonders engagierten Teams zeitweise zu erreichen sein, doch die kontinuierliche Arbeit an den Intensitätsstufen und die Ausweitung von Partizipation kann Ganztagschule nicht nur schrittweise in eine „Lernende Organisation“ verwandeln, sondern

zugleich auch zu einem faszinierenden Ort der Resonanz machen, zu einer Schule als Lebensraum, die sich nicht auf Unterricht reduziert. Und vielleicht kann sie ja – auch wenn Oser und Biedermann vor den überhöhten Erwartungen warnen – darüber hinaus dringend benötigte Impulse nicht nur für die Erneuerung der Schule, sondern auch für die anstehende Weiterentwicklung unserer in traditionellen Formen erstarrenden Demokratie liefern. Der Schlüssel, das sollten meine Ausführungen zeigen, liegt in der Freisetzung des im Feld vorhandenen Wissens, der unterschätzten Weisheit der Vielen, also von Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie allen an Schule Beteiligten.

Literatur

Barber, M. et al. (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey: www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf; 11.07.2008.

Bauer, J. (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg.

Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg.

Burow, O.-A. (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart.

Burow, O.-A. (2000): Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart.

Burow, O.-A. (2004): Wie Organisationen zu Kreativen Feldern werden: Das Jazzbandmodell der Führung und die Rolle der Improvisation. In: Supervision, 26. Jg. H. 2, S. 6–16.

Burow, O.-A./Neumann-Schönwetter (Hrsg.) (überarb. Neuaufl. 1998): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg.

Burow, O.-A./Hinz, H. (Hrsg.) (2005): Die Organisation als Kreatives Feld. EPOS: Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel.

Burow, O.-A./Pauli, B. (2006): Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Schwalbach/Ts.

Burow, O.-A./Schmieling-Burow, C. (2006): Potentiale persönlicher Mythen – Das Expressive Selbstportrait als Zugang zum persönlichen Umgang mit Aggression, Selbstbehauptung und Zivilcourage. In: Staemmler, F. M./Mertens, R. (Hrsg.): Aggression, Selbstbehauptung, Zivilcourage. Zwischen Destruktivität und engagierter Menschlichkeit. Köln, S. 159–183.

Hüther, G. (2004): Die Macht der inneren Bilder. Göttingen.

Jungk, R./Müllert, N. (1989): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München.

Lehner, F./Widmaier, U. (1992): Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Strukturwandel und Entwicklung der Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Essen.

Levy, P. (1996): Kollektive Intelligenz. München.

McAdams, D. (1996): Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen. Hamburg.

Oser, F./Biedermann, H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Oser, C./Quesel, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur, S. 17–37.

Owen, H. (2001a): Erweiterung des Möglichen. Die Entdeckung von Open Space. Stuttgart.

Owen, H. (2001b): Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart.

Pöppel, E. (2006): Der Rahmen. Ein Blick des Gehirns auf unser Ich. München.

Rolff, H. G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim.

Scharmer, C. O. (2005): Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik der Freiheit. MIT: download unter <http://www.ottoscharmer.com>; 11.07.2008.

Scharmer, C. O. (erscheint 2009): Theorie U: Von der entstehenden Zukunft her führen. Heidelberg.

Scharmer, C. O./Käufer K. (2008): Führung vor der leeren Leinwand. Presencing als soziale Technik. In: OrganisationsEntwicklung, 27. Jg., H. 2, S. 4–12.

Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Berlin.

Sennett, R. (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.

Sennett, R. (2007): Handwerk. Berlin.

Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.

Surowiecki, J. (2005): Die Weisheit der Vielen – Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Handeln nutzen können. München.

Zu allen hier aufgeführten Verfahren zur Erweiterung von Partizipation, zur Initiierung Kreativer Felder bzw. zum Starten eines Evolutionären Personal- und Organisationsentwicklungsprozesses finden Sie ausführliche Texte zum downloaden, Literaturangaben, Workshopprotokolle und Forschungsberichte unter:

<http://www.uni-kassel.de/fb1/burow>

<http://www.art-coaching.org>

Christoph Plümpe

Zur Bedeutung von Selbst- und Sozialkompetenz des pädagogischen Personals für die partizipative Ganztagschule und ihre Entwicklung

Das Deutsche Bildungssystem – und in ihm besonders unsere Schulen – befindet sich in einer starken Entwicklungsphase. Angestoßen durch zahlreiche internationale Vergleichsstudien und Bildungsberichte wurde vor dem Hintergrund der Globalisierung damit begonnen, die Schule zu reformieren. Die in diesem Rahmen fokussierte Schaffung von Ganztagschulen in Deutschland setzt Schulen einerseits unter enormen Veränderungsdruck, bietet aber andererseits auch die Perspektive, die deutsche Schule zu „humanisieren“ – sie zu einem lebendigen, von Partizipation, Kommunikation und Kooperation geprägten demokratischen Lern- und Lebensort zu machen. Der Fachbeirat des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ unterstreicht in einem Memorandum⁵, mit dem er zur Fortführung des Programms aufruft, dass die Ganztagschule eine besondere Chance zur Förderung demokratischer Handlungskompetenz bietet, „weil sie ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht nur auf die Unterrichtsfächer bezieht, sondern weil in ihr auch das Schulleben erweitert und unter aktiver Beteiligung der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden soll. Themen- und kindangemessene Zeiteinteilung und Kommunikationsformen im erweiterten Unterrichts- und Schulalltag bieten Raum für verstärkte Verbindung von Unterricht, Lernen und praktischer Erprobung und Erfahrung. Sie steht auch für Demokratiekompetenz fördernde Projekte, Kooperationen mit inner- und außerschulischen Partnern sowie für intensive Diskussionen, Beteiligung und Mitverantwortung von Schülerinnen, Schülern und Eltern bei der Gestaltung des Schullebens und der Schulentwicklung.“ Die Ganztagschule soll also als sozial-kommunikativer Raum ganzheitliches Lernen und Erfahren ermöglichen, Urteilsfähigkeit, Demokra-

5 http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/download/materialien/weitere/Memorandum_DLL.pdf; 14.07.2008, S. 5

tielernen und soziale Verantwortung fördern sowie die Rahmenbedingungen für mehr Eigentätigkeit und Gestaltungsmöglichkeiten geben.

Wie die Chancen der Ganztagschulentwicklung in diesem Sinne schon genutzt werden, belegen einige Initiativen, Programme, Netzwerke, gute Beispiele von Einzelschulen und Schulverbänden. Angesichts dieser umfassenden Gestaltungsmerkmale und Ziele, die eine zukunftsfähige Ganztagschule kennzeichnen sollen, zeigt sich, dass es nicht darum geht, Kinder und Jugendliche ein paar Stunden länger in der Schule zu behalten, damit sie betreut sind, mehr Wissen anhäufen oder ein warmes Mittagessen bekommen. Es geht darum, „Schule neu zu denken“ oder mit anderen Worten Hartmut von Hentigs: „Die Ganztagschule müsste, um ihre gedachte Funktion zu erfüllen, die größte Veränderung der Schule seit Comenius sein – oder sie ist ein Selbstbetrug.“ (Hentig 2003, S. 37)

Der damit einher gehende hohe Anspruch an die Ganztagschule und ihre Entwicklung übt, wie wir aus unseren Erfahrungen mit der Praxis der Ganztagschulentwicklung wissen, auf viele Beteiligte eine eher abschreckende Wirkung aus. Angesichts komplexer Entwicklungsanforderungen entstehen nicht selten Gefühle der Überforderung und Demotivation sowie die Angst, die Kontrolle über den Verlauf zu verlieren, oder Befürchtungen, nur fremdbestimmte und ausführende Kraft einer unüberschaubaren Entwicklung zu sein, für die man eigentlich gar keine Zeit hat. Solche verunsichernden Gefühle entwickeln sich oft weiter zu starker Ablehnung und Misstrauen gegenüber dem Veränderungsprozess und blockieren ihn. Den Nährboden für diese Widerstände bereitet die strukturelle und soziale Organisation der Schule, die eher einem verwaltungstechnisch-hierarchisch strukturierten Bürokratiemodell gleicht als einem Demokratiemodell, dessen Ziel die ganzheitliche Bildung des Menschen vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Humanwissenschaften sein will.

Für den Organisationsentwickler Michael Fullan hat die Schule dementsprechend das „Grundproblem, dass ein grundsätzlich konservatives System und ein permanentes Veränderungsthema nebeneinander stehen“ (1999, S. 18).

Um in diesem starren und innovationshemmenden Schul-System zu bestehen, es zu gestalten und durch das eigene Agieren verlebendigen, demokratisieren und humanisieren zu können, braucht es aktive Beteiligte, denn der

wichtigste Reformer in der Entwicklung von (Ganztags-)Schulen sind die Beteiligten selbst. Sie sind Experten ihrer Schule, kennen Missstände und haben Visionen zur Verbesserung.

Eine Tatsache bleibt im Zusammenhang mit der Entwicklung von Schule jedoch oft unterbelichtet: dass nämlich die aktive Beteiligung an der Entwicklung und die nachhaltige Gestaltung von Ganztagschulen zu demokratischen Lern- und Lebensorten ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen aller Akteure erfordert, denn die Person steht als gestaltende Kraft im Zentrum der Innovation.

Die soziale Dimension

Die Erkenntnis, dass Personen und ihre Beziehungen eine zentrale Bedeutung für die Qualität des Lernens und des miteinander Lebens in formalen und non-formalen Bildungszusammenhängen haben, ist nicht neu, wird sie doch über das letzte Jahrhundert hinweg immer wieder von unterschiedlichen Disziplinen wie der Reformpädagogik, der Lernpsychologie, der Gestaltpädagogik oder neuerdings der Hirnforschung bestätigt. Wie wichtig beispielsweise die persönliche, wie auch immer geartete Beziehung zu Lehrpersonen und den Mitschüler/innen für den Bildungserfolg und die Persönlichkeitsentwicklung ist, weiß jeder von uns auch aus eigener aufgeklärter Erfahrung aus der eigenen Schulzeit. John Deweys allgemeines Erziehungskonzept für eine demokratisch-pluralistische Gruppengesellschaft im Sinne einer „Erziehung zur Demokratie“ stellte dementsprechend bereits vor knapp einhundert Jahren die Wichtigkeit von Interaktionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit in der Gesellschaft und im Lernen heraus. „Erziehung ist für ihn ein beständiger Prozess der Erneuerung, Vertiefung und Mehrung von Erfahrungen bei der Lösung praktischer Probleme. Das entscheidende Merkmal menschlicher Gemeinschaften sieht er in der dynamischen Wechselwirkung der Menschen bei der Lösung ihrer Probleme. Daher ist die Entwicklung sozial-kooperativer Fähigkeiten bereits in der Erziehung und für Kinder lebensnotwendig. Erziehung muss darauf abzielen, die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder in Bezug auf sich selbst und in ständiger Wechselwirkung mit der sächlichen und gesellschaftlichen Umwelt stets neu zu organisieren und damit eine Bereicherung und ein Fortschreiten des Wachstums von Erfahrungen zum Zwecke der Lösung praktischer Probleme zu ermöglichen. Die dabei

bewirkte Freisetzung bzw. Aktivierung individueller und sozialer Fähigkeiten gelte es für die soziale Evolution zu nutzen.“ (Himmelmann 2001, S. 47) Durch die Entwicklung von Ganztagsschulen kommen nun zusätzlich noch eine ganze Reihe neuer Herausforderungen im sozialen Bereich auf die Akteure zu: Die Ganztagsschule öffnet sich in den Sozialraum, betreibt verstärkt Elternarbeit, vernetzt sich mit anderen Schulen, begleitet und gestaltet den Übergang der Kinder von einer früheren oder in eine folgende Institution, etabliert Foren und Formen der Beteiligung am Schulleben und der Verantwortungsübernahme, gibt sich Entwicklungsziele, die projektförmig in Kooperation mit unterschiedlichsten Personen bearbeitet werden, führt Teamstrukturen ein usw. Diese neuen Aufgaben und Herausforderungen für die Ganztagsschulgemeinde haben eines gemeinsam: Sie sind beziehungs- und kommunikationsintensiv. Die Ganztagsschulentwicklung fordert also von ihren Akteuren vermehrt die Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen, denn es wird im Prozess der Entwicklung schnell deutlich, dass die sozial-kommunikativen Strukturen einer Ganztagsschule außerordentlich wichtig für deren Gelingen sind. Um eine von Sozialität geprägte demokratische Schulkultur aufbauen zu können, ist es erstrebenswert, bei allen Beteiligten eine Haltung zu stärken, die den genannten Entwicklungszielen der Ganztagsschule entspricht. Besonders die humanistische Pädagogik und Psychologie und die Gestaltpädagogik haben hierzu einige wichtige Modelle, Theorien und Verfahren (weiter)entwickelt und damit auch Haltungen beschrieben – zwei möchte ich im Hinblick auf Ganztagsschule und Ganztagsschulentwicklung vorstellen, den Dialog und die Personzentrierung.

Dialog

Der Physiker David Bohm definiert das Wort *Dialog* als Gegenmodell zur *Diskussion*. In der Diskussion geht es um eine kritische Analyse, in der es viele Meinungen gibt und jeder seine Meinung vorträgt, analysiert und zergliedert. Oft ist die Diskussion geprägt vom eigenen Standpunkt, der zwar mit dieser oder jener Meinung anderer untermauert, ansonsten aber verteidigt wird. Man sammelt Punkte für sich, schlägt Argumente vor und zurück, kommt aber über den eigenen Standpunkt nicht hinaus. Eine Diskussion ist vergleichbar mit einem Spiel, das es zu gewinnen gilt (vgl. Bohm 1998, S. 33 f.). In jüngerer Zeit identifiziert sich die aufgeklärte Pädagogik zunehmend mit konstruktivistischen Grundannahmen. Das hat zur Folge, dass die

Subjektivität von Haltungen, Einstellungen und Meinungen in den Vordergrund gestellt wird, wohingegen Begriffe wie „objektiv“ und „absolut“ an Bedeutung verlieren. Dahinter steht die Erkenntnis, dass jeder Mensch nur auf der Grundlage seiner eigenen Erfahrungen und Einsichtsmöglichkeiten urteilen kann und nicht wissen kann, was er nicht kennt und nicht sieht (hört, riecht, schmeckt ...). Eine Meinung ist demnach eine Annahme, das Ergebnis von Gedanken, Erfahrungen von uns selbst und anderen. Oft aber werden Meinungen als Wahrheiten verstanden und erlebt, obwohl sie ausschließlich von unseren subjektiven Annahmen und unserer Vorgeschichte geprägt und daraus erklärlich sind (vgl. Bohm 1998, S. 37). Oder – mit Erich Fromm (1968, S. 300) gesprochen: „Tatsachen sind Deutungen von Ereignissen, und die Deutung setzt bestimmte Interessen voraus, welche die Relevanz des betreffenden Ereignisses bestimmen.“ Diesen konstruktivistischen Ausgangspunkt unseres Denkens, nämlich dass wir unsere Wahrheiten, unsere Wirklichkeit selbst schaffen und dass diese Wirklichkeit erheblich von der anderer Menschen abweichen kann, versucht der Dialog aufzudecken und zu überbrücken. Eine dialogische Haltung beansprucht dieses Bemühen.

Unsere Arbeit an Veränderungen, unser Umgang miteinander und unser kreatives Potenzial werden besonders dadurch negativ beeinflusst, dass wir die Strukturen unseres Denkens und unsere darauf beruhenden Einstellungen zu wenig im Bezug auf andere reflektieren. Häufig nehmen wir eine ganz bestimmte Position in unserem Feld, beispielsweise der Schule, ein, rücken von dieser Position nicht mehr ab und identifizieren uns völlig mit ihr. Nimmt nun jemand eine andere Position ein oder formuliert ein Gegenargument, fassen wir das als persönlichen Angriff auf und gehen in eine Verteidigungs- oder Angriffshaltung. Auf beiden Seiten wird jeder Erkenntnisfortschritt auf diese Weise sofort und wirkungsvoll verhindert. Diese festen Grundannahmen in der Kommunikation und der Lerngeschichte von Einzelpersonen und Teams beschreibt Peter Senge als *Mentale Modelle*. Sie sind die Bilder, Annahmen und Geschichten, die wir von uns selbst, von unseren Mitmenschen, von Institutionen und von jedem anderen Aspekt der Welt in unseren Köpfen tragen. „Wie eine Glasplatte, die unsere Vision einrahmt und auf subtile Weise verzerrt, bestimmen mentale Modelle darüber, was wir wahrnehmen.“ (Senge 1996, S. 271) Das Ziel eines Dialogs ist es, „einen Zustand des Schwebenlassens zu erreichen, in dem niemand vorschnell Position bezieht, sondern alle darauf achten, welche Wirkungen verschiedene Argumente auf die einzelnen haben“ (Burow 1999, S. 125). Es geht darum, sich

verunsichern und anregen zu lassen, Anregungspotenziale zu erkennen und mitzunehmen, um zu echten Erkenntnisfortschritten zu gelangen. Martin Buber zeigte schon früher in seiner Schrift *Das dialogische Prinzip*, dass sich unsere unverwechselbare Persönlichkeit erst im Dialog zwischen Ich und Du konturieren kann. Als Voraussetzung, um einen Dialog führen zu können, definiert Bill Isaacs⁶ vier individuelle Kompetenzen. Diese grundlegenden Fähigkeiten, mit denen auch das Wesen des Dialogs verständlicher wird, sind:

1. Die Fähigkeit, die Stimme in den Raum zu bringen

Hiermit ist gemeint, sich seiner inneren Stimme bewusst zu werden und ihr nach außen Ausdruck zu verleihen, um so für sein eigenes Denken einstehen zu können. Dazu gehört nicht nur, Fragen an andere, sondern auch Fragen an sich selbst zu stellen.

2. Die Fähigkeit des Zuhörens

heißt, sich innerlich Raum zu schaffen für das, was der andere sagt und welche Affekte diese Aussage begleiten, um die eigene Resonanz darauf zu ermöglichen. Es sollen besonders auch Fragen formuliert werden, die eine neue Sichtweise auf die Dinge ermöglichen, bevor sich Behauptungen manifestieren.

3. Die Fähigkeit zum Respekt

Dies bedeutet, Personen und Funktionen wertschätzend zu begegnen, achtsam und aufmerksam zu sein und zu versuchen, nicht nach inneren Bildern und Ordnungsvorstellungen (mental Modellen) zu urteilen, sondern zuerst einmal wahrzunehmen, was ist.

4. Die Fähigkeit, Gedanken in der Schwebe zu halten

Hiermit ist die Fähigkeit beschrieben, zwischen Beobachten und Bewerten zu unterscheiden, die Bewertung zeitlich zu verzögern und

6 Bill Isaacs ist Leiter eines Dialog-Forschungsprojektes am MIT in Cambridge/USA, das sich mit der Bedeutung von dialogischer Kommunikation auseinandersetzt.

somit das Denken zu verlangsamen. Dabei lassen sich eigene Gedanken und Impulse beobachten. Sie nicht zu unterdrücken und sie (noch) nicht in Aktion umzusetzen, sondern in diesem Zustand inne zu halten, um sie zu beobachten, ist das Ziel. Es geht auch um die Fähigkeit, unterschiedliche und widersprüchliche Aussagen zur gleichen Zeit im Raum zu lassen und dem Impuls zu widerstehen, sie in einen geordneten Zusammenhang zu bringen (vgl. Beucke-Galm 1999, S. 255 f.).

Der Dialog im Kontext von Ganztagschulen und ihrer Entwicklung

Die Ganztagschule befördert diesen Dialog zunächst einmal quantitativ, durch mehr Zeit am Ort Schule, kann dies aber auch qualitativ erreichen, indem sie den Lernenden und Lehrenden mehr Raum füreinander gibt, mehr Raum für das ganzheitliche Kennenlernen des anderen, um ihn als Person und nicht bloß in seiner/ihrer Rolle als *Schüler/in* oder *Lehrer/in* wahrzunehmen. Die hohe Bedeutung, die in der Schule der permanenten Bewertung zukommt, wird dann hinterfragt, wenn die Bewertenden ein Verständnis von der Kontextualisierung, der Bezogenheit von Aussagen, Leistungen und individuellem Verhalten auf die Lebensgeschichte sowie persönliche, örtliche und zeitliche Umstände haben. Durch die veränderte zeitliche Struktur der Ganztagschule können auch Freiräume entstehen, über solche und ähnliche sozial innovative Gedanken und Theorien zu *dialogisieren*. Die Überlegungen zum Dialog würden somit zum Gegenstand des Lernens werden, wie es Bohm (1998) bereits im Hinblick auf zu gründende Dialoggemeinschaften formulierte. Sie setzen sich mit dem Konzept des Dialogs auseinander und versuchen eine dialogische Haltung zu erproben und auszubilden. Die Lerngruppe hat hierbei die Möglichkeit „aufmerksam der Struktur ihres Denkens und ihrer Empfindungen zu folgen“ (Beucke-Galm 1999, S. 256). Solche Dialog-Lerngruppen sind ein interessantes Instrument zur Förderung von sozialen Kompetenzen wie Empathiefähigkeit, Zuhören und Achtsamkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Schule. Auch das Generieren von neuem Wissen wird durch den Dialog unterstützt.

Die dialogische Haltung ist bei der Entwicklung der Ganztagschule eine wichtige Grundlage, soll doch der Entwicklungsprozess im Sinne einer partizipativen Ganztagschulentwicklung von allen gestaltet und voran gebracht werden. Eine dialogische Beziehungsstruktur in der Schule fördert die Bildung von Teams und Team-Lernen auf und zwischen allen Personenebenen.

Sie kann besonders auch Gespräche zwischen entfremdeten Organisations-Subkulturen, wie den verschiedenen Fachwissenschaften, befördern oder interkulturelle Beziehungen ermöglichen. Ebenso können wichtige, die Schule betreffende Felder, die bisher übersehen wurden, thematisiert werden, beispielsweise die festgefahrenen sozialen Dynamiken eines Kollegiums oder die Relevanz der Veränderung der Schulumwelt. Peter Senge (1996) definiert den Dialog als das Zentrum einer *Lernenden Organisation* und als den Ort, an dem die Beteiligten miteinander neues Wissen generieren können. Der Kreativitätsforscher Mihaly Csikszentmihalyi (1997) bezeichnet den Prozess des Dialogs auch als „Flow“ – einen Zustand völligen Aufgehens in einer Tätigkeit oder in Gedanken und Ideen. Im Dialog werden alte und verkrustete Kommunikationsstrukturen aufgebrochen und das gemeinsame Denken kommt ins Fließen. Eine große Chance für den Ganztagschulentwicklungsprozess, denn durch eine dialogische Haltung können Widerstände, verschiedene Positionen und Zielvorstellungen, Annahmen und Meinungen kommuniziert werden. Dies schafft Transparenz und ermöglicht häufig das Erkennen des gemeinsamen Grundes und die Einsicht, in grundsätzlichen Wünschen und Zielen übereinzustimmen.

Personzentrierung

Das Konzept des *personzentrierten Lehrens und Lernens* geht auf den Psychologen und Psychotherapeuten Carl Rogers (1974; 1984) zurück. In der weiterentwickelten Form der *personzentrierten Unterrichtung und Erziehung* nach Annemarie und Reinhard Tausch (1999) steht die Person des Schülers mit seiner Erlebniswelt und seiner Beziehung zur Person des Lehrenden und Erziehenden im Vordergrund. Das fachliche Lernen ist der andere Teil der Unterrichtung und Erziehung. Nach diesem empirisch geprüften Ansatz sind ein hohes Ausmaß von drei Verhaltensformen bei Lehrenden, Erziehenden und Eltern entscheidende förderliche Bedingungen für das persönliche und fachliche Lernen der Heranwachsenden sowie für die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen:

1. Achtung – positive Zuwendung

Sprachäußerungen, Aktivitäten, Maßnahmen, Gestik und Mimik zeigen, dass der Erwachsene den jungen Menschen grundsätzlich als

gleichwertige Person ansieht und respektiert. Es ist keine Abwertung, kein Herabblicken vorhanden. Die Äußerungen des Erwachsenen sind sozial-reversibel, d. h., der junge Mensch kann sie dem Erwachsenen gegenüber in gleicher Weise verwenden, ohne dass dies einen Mangel an Achtung oder Respekt bedeuten würde. Der Erwachsene akzeptiert die Person des Heranwachsenden. Er zeigt Anteilnahme, ist rücksichtsvoll, hat eine positive, annehmende Einstellung gegenüber dessen Erlebniswelt. Der Erwachsene sucht die Selbstbestimmung und persönliche Entwicklung deutlich zu fördern. Er hat nicht den Wunsch zu dominieren, Macht auszuüben oder Abhängigkeiten zu schaffen.

2. Einfühlerndes, nicht bewertendes Verstehen der Erlebniswelt der Kinder und Jugendlichen

Der Erwachsene sucht die seelische Erlebniswelt der Heranwachsenden, die Art, wie diese sich und die Umwelt sehen, ihre Gedanken, Gefühle und Motive wahrzunehmen und sich vorzustellen. Es ist ein sensibles, vorurteilsfreies, nicht-wertendes und genaues Hören der seelischen Welt des anderen und der intensive Versuch zu verstehen: Welche Bedeutungen haben Äußerungen und Verhaltensweisen für den anderen? Was fühlt er dabei? Wie sieht er sich und die Umwelt? Das, was der Erwachsene von der seelischen Welt des jungen Menschen verstanden hat, teilt er ihm mit, wenn es der Situation angemessen ist. Das Gegenüber fühlt sich hierdurch deutlich verstanden und äußert meist mehr von seiner Erlebniswelt. – Zusammen mit der Achtung der Person des Kindes/Jugendlichen sind so Aktionen und Interventionen des einfühlsamen Erwachsenen weitaus angemessener, denn sie berücksichtigen gezielt die jeweilige seelische Situation.

3. Aufrichtigkeit – Echtheit

Damit ist eine Übereinstimmung von Gedanken, Gefühlen und Handlungen des Erwachsenen gegenüber dem jungen Menschen gemeint. Der Erwachsene ist ohne Fassade, ohne pseudo-professionelles, routinemäßiges Auftreten, sondern verhält sich natürlich, spielt keine Rolle, gibt sich so, wie er wirklich ist. Wenn der Erwachsene sich äußert über das, was er denkt und fühlt, ist er aufrichtig und heuchelt nicht. Er ist ehrlich sich selbst gegenüber, macht sich nichts vor. Wenn

es für ihn und den Jugendlichen hilfreich ist, drückt er tiefere gefühlsmäßige Erfahrungen aus und gibt sich mit seinem Ich zu erkennen, verleugnet sich nicht (vgl. Berger 2006, S. 203–229).

Personzentrierung im Kontext von Ganztagschulen und ihrer Entwicklung

Peter Berger (2006) unterstreicht in den Konsequenzen aus einer Studie zu Lehrerbelastung und Burnout die zentrale Bedeutung der personalen Dimension der Lehrerverberufung. Demnach orientiert sich Lehrerverberufung als soziale Tätigkeit, in der Menschen versuchen, Einfluss auf andere Menschen zu nehmen, an der Persönlichkeit des Lehrers. Damit ist auch die enorme Bedeutung einer selbsterfahrungsbezogenen Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und Lerngeschichte bereits angesprochen: „Weiterhin ist die Tätigkeit des Lehrers im Verlauf seines Berufslebens als Prozess zu verstehen, der flankierender Unterstützung bedarf durch Supervision, Coaching oder Ähnlichem, wie es in den meisten anderen sozialen Berufen Standard ist.“ (Berger 2006, S. 225) Heinrich Dauber und Ralf Zwiebel (2006, S. 8 f.) beschreiben als entscheidend für den Kernbereich der Lehrerverberufung „die persönliche Kompetenz, intensive, emotional besetzte, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, um auf dieser Basis (...) den heranwachsenden Kindern und Jugendlichen aktive Hilfen zur Problembewältigung und Klärung ihrer eigenen Ziele durch Stärkung ihrer eigenen Ressourcen im gegebenen Kontext anzubieten.“ Demnach bedarf es einer in lebenslangen Lernprozessen auszubildenden, personalen Selbstkompetenz. Diese kann, wie die Autoren zeigen, durch Selbstreflexion und Selbsterfahrung bereits im Studium angebahnt werden. Olaf-Axel Burow und Christel Schmieling-Burow (2005, S. 259) unterstreichen diese elementaren Voraussetzungen, indem sie für die Lehrerausbildung fordern:

„Organisierendes Zentrum eines sinnvollen und nachhaltig wirksamen Studiums muss (...) die Ausbildung einer bewussten beruflichen Identität, die Befähigung zu professioneller Selbstreflexion und die Hilfe zur Entdeckung persönlich bedeutsamer Themen und Fragestellungen sein.“ In ihrer Studie zur psychosozialen Belastung im Lehramt kommen Heinrich Dauber und Witlof Vollstädt im Bezug auf die Möglichkeit der positiven Bearbeitung von beruflicher Belastung zu ähnlichen Ergebnissen und Interpretationen: „Einen besonders hohen Stellenwert besitzt nach Meinung der befragten Lehrer(innen)

das soziale Klima an einer Schule. Es wirkt zum einen als enormer psychosozialer Belastungsfaktor, wenn die sozialen Beziehungen im Kollegium und zur Schulleitung gestört sind, unterrichtliche Kooperation und Koordination nicht oder nur mit großen Anstrengungen zustande kommen, die Qualität des Unterrichts nicht thematisiert wird, innovative Ideen oder Konzepte abgelehnt oder gar nicht erst entwickelt werden. In den umgekehrten Fällen kann es zum anderen auch als wichtiger Entlastungsfaktor wirken und bei der Verarbeitung beruflicher Belastungen helfen.“ (Dauber/Vollstädt 2004, S. 368)

In der Ganztagschule ist eine anerkennende, positiv wertschätzende Grundhaltung den unterschiedlichsten Persönlichkeitstypen und ihren Visionen, aber auch Widerständen gegenüber unverzichtbar. Für die Qualität der Ganztagschulentwicklung ist die Einbeziehung der sozial-emotionalen Dimension bedeutsam. Sie sollte der dritte Orientierungspunkt neben dem Wissen um aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und der auf die Einzelschule hin fokussierten Auseinandersetzung mit Steuerungsmodellen sein. Wer sein Schul-Umfeld gemeinsam mit anderen verändern und gestalten will, muss kommunizieren und kooperieren können, sollte eine offene Haltung gegenüber Ungewissem und Veränderungen haben und Beziehungen gestalten können. Energie und Leidenschaft für die Gestaltung des eigenen Lebensraums Schule und die Überzeugung, Teil einer demokratischen Gemeinschaft zu sein, werden nur wachsen können, wenn sich alle, nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch alle beteiligten Erwachsenen wohl- und angenommen fühlen. Ohne eine grundsätzlich wertschätzende Haltung und den Versuch, dem anderen empathisch gegenüberzutreten, kann keine oder nur Schein-Partizipation gelingen.

Um Ganztagschulen in diesem Sinne partizipativ zu gestalten und zu entwickeln ist die erste intensive Auseinandersetzung der Schulgemeinde mit ihrer gemeinsamen Geschichte, ihren Werten und Haltungen, Wünschen und Visionen, Ängsten und Widerständen notwendig, denn hierdurch wird deutlich, wohin die gemeinsame Zukunft gehen soll und wer die Gestalter dieser Zukunft sind. Für diesen ersten Schritt, den „Kick off“ der bewussten Entwicklung und Gestaltung der eigenen Schule, haben sich verschiedene Methoden und Verfahren der *Prozessorientierten Zukunftsmoderation*, wie Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Open Space, World Café, Dialogverfahren und weitere bewährt (vgl. auch Burow in diesem Heft).

In der praktischen Anwendung dieser Verfahren werden Dialog und Personenzentrierung direkt erfahrbar, denn sie sind die Grundlage der Moderation und gemeinsamen Arbeit im Schulentwicklungsprozess und zum anderen ist die auf sie gegründete humanistische Haltung Ziel, um Nachhaltigkeit zu ermöglichen und an der Gestaltung der Ganztagschule als Lern- und Lebensraum in gemeinsamer Verantwortung mitzuwirken.

Literatur

Berger, P. (2006): Was macht am Lehrerberuf krank? In: Dauber, H./Zwiebel, R (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn, S. 203–229.

Beucke-Galm, M. (1999): Über die Bedeutung von Dialog in der Lernenden Organisation Schule. In: Beucke-Galm, M./Fatzer, G./Rutrecht, R. (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Köln, S. 235–261.

Bohm, D. (1998): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart.

Burow, O.-A./Plümpe, C./Bornemann, S. (2008): Schulentwicklung. In: Coelen, T./Otto H. U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden (im Druck).

Burow, O.-A. (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart.

Burow, O.-A./Schmieling-Burow, C. (2005): Art-Coaching. Das Expressive Selbstportrait als Weg zur Klärung der persönlichen und beruflichen Identität im Pädagogik-Studium. In: Burow, O.-A./Hinz, H. (Hrsg.): Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel, S. 247–278.

Csikszentmihalyi, M. (1997): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart.

Dauber, H./Vollstädt, W. (2004): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB in Zusammenarbeit mit dem Bildungs- und Förderungswerk der GEW (Hrsg.): Die Deutsche Schule, 96. Jg., H. 3, S. 359–369.

Dauber, H./Zwiebel, R. (Hrsg.) (2006): Einleitung. In: Dauber, H./Zwiebel, R. (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn, S. 7–10.

Fachbeirat des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (Hrsg.) (2007): Aufruf zur Fortführung einer erfolgreichen demokratiepädagogischen Initiative in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland (http://www.blk.-demokratie.de/fileadmin/public/download/materialien/weitere/Memorandum_DLL.pdf; 14.07.2008).

Fromm, E. (1989): Zum Problem einer umfassenden philosophischen Anthropologie. In: Funk, R. (Hrsg.): Erich Fromm Gesamtausgabe (1989). Band 9. München, S. 19–27 (zuerst erschienen 1966).

Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart.

Himmelfmann, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.

Hentig, H. v. (2003): Die Schule neu denken. Weinheim/Basel.

Rogers, C. R. (1974): Lernen in Freiheit. München.

Rogers, C. R. (1984): Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München.

Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.

Tausch, R. (1998): Personzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In: Rost, D. H. (Hrsg.) (2. überarb. u. erw. Aufl. 2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 535–544.

Tausch, A./Tausch, R. (12. Aufl. 1999): Erziehungspsychologie. Göttingen.

Angelika Eikel

Die Ganztagschule demokratisch entwickeln – Das DemokratieAudit als Instrument partizipativer Qualitätsentwicklung in Schulen

Infolge der aktuellen Reformen und der damit verbundenen Anforderungen sind Schulen neben der teilweisen Gestaltung eines Ganztagsbetriebes beispielsweise auch gefordert, die neu eingeführten Bildungsstandards umzusetzen, interne Evaluation bezogen auf vielfältige, einzelne Bereiche vorzunehmen, sich auf Schulinspektionen vorzubereiten und Qualitätsentwicklung zunehmend bezogen auf die ganze Schule zu betreiben. Angesichts der Fülle von Veränderungen ist man dem Leser zunächst eine Rechtfertigung schuldig, wenn man fordert, dass die Ganztagschule bei alledem möglichst „demokratisch“ gestaltet werden möge. Einleitend werden im Folgenden daher zunächst einige grundlegende Argumente für eine demokratische Entwicklung der Ganztagschule skizziert, bevor darauf eingegangen wird, worauf eine demokratische Entwicklung von Schulen abzielt und was damit im Wesentlichen gemeint ist. Ein Schwerpunkt wird schließlich auf der Vorstellung des sogenannten DemokratieAudits – einem praktischen Instrument zur partizipativen Qualitätsentwicklung in Schulen – liegen.

Warum die Ganztagschule „demokratisch“ entwickeln?

Eine der zwei Hauptbegründungslinien für demokratische Schul- und Qualitätsentwicklung bezieht sich auf den Bildungsauftrag der Schule, wonach

- *Demokratieförderung ein übergreifendes Ziel allgemeiner Bildung ist.*

Trotz der aktuellen Fokussierung auf fachspezifische Bildungsstandards und Kompetenzen gilt die Förderung von Demokratie in den westlichen Gesellschaften nach wie vor als ein aktuelles, übergreifen-

des Ziel allgemeiner Bildung.⁷ Denn Demokratie und demokratische Werte müssen gelernt werden, wenn sie gelebt werden sollen. Wo aber kann dies geschehen, wenn nicht in der Schule, die als die einzige Institution alle Kinder und Jugendlichen erreicht?

- *Gewalt unter Jugendlichen, Extremismus und Politikverdrossenheit die Notwendigkeit verstärken, Demokratie in der Schule zu fördern.*

Die Entwicklung der Schule als demokratischer Lern- und Lebensraum bietet eine wichtige Grundlage dafür, demokratiegefährdenden Verhaltensweisen präventiv entgegenzuwirken. Sie ermöglicht Kindern und Jugendlichen den Erwerb demokratischer Kompetenzen, die sie zu einer aktiven und verantwortungsvollen Partizipation an Schule und Gesellschaft befähigen können. Demokratie in diesem Sinne muss allerdings auch gelebt werden können, um gelernt zu werden. Und wo könnte dies besser geschehen als in einer ganztägig organisierten Schule?

Eine andere Argumentationsrichtung geht von den Prozessen der Schulentwicklung aus und sieht gerade in demokratischen Prozessen besondere Chancen für eine gelingende Entwicklung der Ganztagschule. So verspricht eine demokratische Schulentwicklung

- *zur Entstehung eines positiven Klimas und einer förderlichen Schulkultur beizutragen:*

Besonders in der ganztägigen Schule spielen bei allen Rhythmisierungs- und Gestaltungsfragen das Klima und die Kultur der Schule als Lern- und Lebensraum eine kaum zu unterschätzende Rolle. Sie sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass sich die Beteiligten in der Schule so wohl fühlen, dass sie überhaupt bereit sind, hier den ganzen

7 So wird in verschiedenen Nationalen Aktionsplänen der Bundesregierung betont, dass es die Aufgabe von Kindergärten und Schulen ist, Demokratie zu fördern. Und auch die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) – die Organisation, welche PISA-Tests verantwortet – setzt ihr übergreifendes Konzept zur Definition und Selektion von Kompetenzen (DeSeCo) in den normativen Zusammenhang der Menschenrechte, nachhaltiger Entwicklung und Demokratie.

Tag zu verbringen, und ihre Zeit in der Schule nicht als ein eher quälendes, möglichst schnell hinter sich zu bringendes Übel empfinden.

Eine demokratische Entwicklung der Ganztagschule meint nicht nur die Schaffung möglichst vielfältiger Partizipationsmöglichkeiten. Sie verweist zugleich auf eine normative Qualität und beinhaltet die Entwicklung einer demokratisch-partizipativen Lern- und Lebenskultur, in der sich die Menschen – die Schulleitung ebenso wie das Lehrerkollegium und andere Mitarbeiter, jede Schülerin und jeder Schüler ebenso wie Eltern und externe Partner – anerkannt, eingebunden, wertgeschätzt und selbstwirksam fühlen können.

- *eine höhere Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler:*

Kaum umstritten ist der Einfluss des sozialen Klimas in Lernsituationen auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Ein selbstwirksamkeitsförderndes Lernen, wie es sich mit einer demokratisch-partizipativen Lernkultur verbindet, verspricht dazu einen vielversprechenden Beitrag leisten zu können.

- *verbesserte Kooperationsbeziehungen zu externen Partnern:*

Die Ganztagschule braucht Partner und Kooperationen. Im Sinne einer demokratischen Schulentwicklung werden Partnerschaften aktiv gesucht und als wechselseitige Beziehungen gepflegt. Diese sind durch ein gegenseitiges Geben und Nehmen und eine für beide Partner gewinnbringende Zusammenarbeit gekennzeichnet.

- *eine höhere Identifikation mit der Schule und aktive Verantwortungsübernahme:*

Sollen sich die Akteure in der Ganztagschule aktiv engagieren und Verantwortung für die Gestaltung der Schule übernehmen, dann tun sie das häufig um so mehr, je stärker sie sich mit ihr identifizieren und die Schule zu ihrer Angelegenheit machen. Das jedoch setzt nicht nur möglichst vielfältige Möglichkeiten und oft auch die Ermutigung zur Partizipation an relevanten Fragen und Aufgaben voraus, sondern hängt auch vom emotionalen Erleben der Partizipationsprozesse ab.

Auch hier spielen das Wohlfühlen und die Selbstwirksamkeitserfahrungen eine wichtige Rolle. Ein wesentliches Prinzip einer demokratisch-partizipativen Schulkultur ist es, diese Erfahrung jedem Menschen zu ermöglichen.

Welche Ziele verbinden sich mit einer demokratischen Entwicklung?

Folgt man diesen Argumenten, so verbinden sich mit einer demokratischen Entwicklung der Ganztagschule mindestens zwei Ansprüche: Sie soll einen Beitrag leisten zur Förderung von Demokratie in Schule und Gesellschaft und in ihren Prozessen demokratisch sein, um in verschiedener Weise zur Entwicklung der Ganztagschule beitragen zu können. Dabei geht es um die Förderung demokratischer Bildungsziele bei Schülerinnen und Schülern und um eine Schulentwicklung, die zur Entstehung einer demokratischen Kultur und Qualität in der Schule beitragen kann.

In den Jahren 2002 bis 2007 wurde das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ (siehe www.blk-demokratie.de; 26.06.2008) mit über 170 beteiligten Schulen aus 13 Bundesländern durchgeführt, die es sich zur Aufgabe gemacht hatten, eben diese Ziele voranzubringen. Die wesentlichen der im Folgenden vorgestellten Ansätze entstammen aus dem Kontext des BLK-Programms und sind teilweise in dem daraus hervorgegangenen Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik publiziert (s. De Haan/Edelstein/Eikel 2007).

Demokratisch handeln lernen

Ist es eine Aufgabe allgemeiner Schulbildung, Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen und zu befähigen, an der Demokratie als Staatsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform teilzuhaben und ihre Lebenswelt in Übereinstimmung mit demokratischen Werten aktiv mitgestalten zu können, so sollte diese den Erwerb erforderlicher Kompetenzen fördern. Im Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik wurde das so beschriebene Bildungsziel als demokratische Handlungskompetenz bezeichnet (vgl. De Haan/Edelstein/Eikel/Himmelmann 2007). Demokratische Handlungskompetenz erfordert dabei nicht nur Wissen und kognitive Fähigkeiten wie analytisches

Denken und Reflexion als Voraussetzung für Orientierung und Urteilsvermögen. Sie betont zugleich das tatsächliche Handeln des Einzelnen in Gemeinschaft mit anderen. Es geht um aktive, gemeinsame Partizipation. Und nicht nur dies: Das wohl entscheidende Merkmal demokratischer Handlungskompetenz liegt darin, dass sie die Person des Handelnden ins Zentrum rückt. Denn demokratisches Handeln umfasst neben Wissen, Urteil und entsprechenden Handlungsstrategien auch Motivation, Emotionen und demokratische Einstellungen, Überzeugungen und Werte. Demokratische Handlungskompetenz impliziert, wie Wolfgang Edelstein es beschreibt, einen „demokratischen Habitus“ (vgl. Edelstein 2007). In diesem Sinne stellt ihr Erwerb nicht nur ein Lernziel, sondern vor allem ein Bildungsziel dar.

Um demokratische Handlungskompetenz in der Schule erwerben zu können, sollten den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige Gelegenheiten zur Entwicklung der erforderlichen kognitiven, motivational-emotionalen und sozial-normativen Teilkompetenzen gegeben werden. Im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ wurde daher eine umfassende Anzahl an exemplarischen Lernarrangements zur Förderung demokratischer Handlungskompetenz in Unterricht und Schulleben entwickelt (siehe Berkessel/Diemer 2007 sowie auch unter www.blk-demokratie/materialien; 26.06.2008). Sie reichen von Methoden, die sich stärker auf den aktiven Aufbau von Wissen richten (so beispielsweise ein Rollenspiel zur Demokratie und anderen Gemeinschaftsformen, die kooperative Herstellung einer Menschenrechtgalerie, eine Diskussion zum Thema „soziale Gerechtigkeit in der Schule“, die Durchführung einer Zukunftswerkstatt zur „Demokratie in der Schule“ u. a.), über Arrangements zur Förderung von selbstgesteuertem Lernen (wie Portfolioarbeit oder Lernwerkstätten) und selbstbestimmtem Handeln und Entscheiden (zum Beispiel im Klassenrat, in Betzavta-Übungen, Konsensfindungsverfahren oder Dilemmageschichten etc.) hin zum Umgang mit Diversität und aktiver Verantwortungsübernahme in Gruppen (wie beispielsweise die kooperative Herstellung von Werten demokratischen Zusammenlebens, die Durchführung eines Deliberationsforums, Rollenspiele zu Konfliktlösungs- und Zivilcouragetrainings u. a.).

Besonders im Zusammenhang der Ganztagschule können diese Arrangements sinnvolle Anwendung finden, denn sie eignen sich in vielen Fällen nicht nur zur Gestaltung eines 45-minütigen Fachunterrichts, sondern umfas-

sen teilweise sowohl weitere Zeithorizonte wie auch mehrere Unterrichtsfächer. Sie beschreiben Gelegenheiten zum Lernen und Leben von Demokratie in der gesamten Schule.

Verbunden mit den Lerngelegenheiten in Unterricht und Schulleben spielt die Schulkultur eine zentrale Rolle für den Erwerb demokratischer Kompetenzen.

Eine demokratisch-partizipative Schulkultur fördern

Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung. So schrieb John Dewey bereits im Jahre 1916. In diesem Sinne kann sich Demokratie in der Schule nicht allein in repräsentativen Strukturen und Beteiligungsformen wie der Schüler- und Elternvertretung ausdrücken. Sie beschreibt, wie Gerhard Himmelmann (2001) es formuliert, vielmehr zugleich eine Gesellschaftsform und eine Lebensform.

Als Gesellschaftsform verbindet sich mit ihr ein Verständnis von zivilgesellschaftlicher Kooperation und Engagement, wie es sich beispielsweise in der Entwicklung von vernetzten Stadtteilschulen und Bildungslandschaften ausdrückt. Das Lernen und Leben in der Schule ist dabei geprägt durch Verantwortungsübernahme und Mitgestaltung der Schule als Gesellschaft: Lernen durch Verantwortung (Service Learning) und zivilgesellschaftliches Engagement, aber auch Schülerfirmen und Schülerforschungsgruppen oder eine aktive und partizipative Öffentlichkeitsarbeit der Schule nach innen und außen spielen dabei eine Rolle.

Demokratie als Lebensform spiegelt sich demgegenüber besonders im unmittelbaren Zusammenleben zwischen den Menschen in der Schule. Es geht um die Beziehung zwischen den Beteiligten und die Qualität ihres Umgangs miteinander. Im Zentrum stehen dabei Werte wie

- Kommunikation und Verständigung,
- Autonomie und Kooperation,
- Anerkennung und Wertschätzung,

- Selbstwirksamkeit und
- Verantwortung.

Sie markieren wesentliche Merkmale einer demokratisch-partizipativen Schulkultur (vgl. Eikel 2007).

Demokratische Schulqualität entwickeln

Die Ganztagschule demokratisch zu entwickeln, bezieht sich sowohl auf die Prozesse in der Schule wie auch auf Strukturen und Ergebnisse.

Ein zentrales Element von Demokratie ist Partizipation. Sie umfasst die Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung aller Beteiligten an den für sie relevanten Fragen und Aufgaben in allen Bereichen des Lernens und Lebens in der Schule. Demokratisch-partizipative *Kommunikations- und Gestaltungsprozesse* in der Schule sind gekennzeichnet durch einen respektvollen und anerkennenden Umgang miteinander, durch Verständigung und Kooperation auch in heterogenen Gruppen⁸, verbunden mit einem gemeinsamen Aushandeln und fairen Austragen von Konflikten ebenso wie mit sozialer Einbindung und Verantwortung auch gegenüber schwächeren, benachteiligten und anderweitig hilfebedürftigen Personen. In diesem Sinne wird auch von einer demokratischen Partizipation gesprochen (vgl. Eikel 2007). Dabei zielen diese Qualitäten nicht nur auf das Miteinander von Schülerinnen und Schülern, sondern sprechen auch den Umgang zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen und die Kommunikation zwischen den Mitarbeiter/innen der Schule nach innen und außen an. Sie richten sich auf das Schulleben ebenso wie auf Situationen des Lernens, Lehrens und Bewertens oder auf politische Schulentwicklungs- und Managementzusammenhänge.

Demokratisch-partizipative Strukturen bezeichnen die verschiedenen Einrichtungen der Schule zur Mitsprache, aktiven Mitgestaltung und politischen Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern und außerschulischen Partnern: Neben den repräsentativen Strukturen handelt es

⁸ Damit sind sowohl altersheterogene Gruppen unter den Schülerinnen und Schülern ebenso wie Gruppen von Jugendlichen und Erwachsenen gemeint als auch z.B. ethnisch heterogene Gruppen.

sich dabei zum Beispiel auch um Klassenräte als basisdemokratische Foren, um Mediations- und Konfliktlösungssysteme, in der Schule verankerte Projektstrukturen wie zum Service Learning, zu Schülerfirmen und ähnliche Arbeitsgruppen, paritätisch besetzte Steuergruppen, vielfältige Teamstrukturen auf Lehrerebene und verschiedenste, regelmäßig stattfindende Workshops, Konferenzen und partizipative Großgruppenveranstaltungen (Open Space, Zukunftskonferenzen, Zukunftswerkstätten etc.).

Zentrale *Ergebnisse* beschreiben Bildungsergebnisse wie den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ebenso wie Entwicklungsergebnisse auf Seiten der Schule – so die möglichst weit reichende Zufriedenheit mit der Schule und die Entwicklung einer demokratischen Schulqualität.

Entsprechend dem Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik ist eine solche demokratische Schulqualität definiert in folgenden Qualitätsbereichen:

1. Kompetenzen
2. Lerngruppe und Schulklasse
3. Lernkultur
4. Schulkultur
5. Schulöffnung
6. Personalentwicklung
7. Schulmanagement
8. Schulprogramm und Entwicklung

Jeder dieser acht Bereiche ist dabei in Kriterien ausdifferenziert, die als Reflexionsfläche zur Selbsteinschätzung und Weiterentwicklung demokratischer Schulqualität dienen können. Darüber hinaus lassen sich ihnen mögliche Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der Bereiche zuordnen (s. Abb. 1)⁹.

9 Für den Qualitätsbereich Kompetenzen werden im Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik separat 30 mögliche Lernarrangements für Unterricht und Schulleben vorgeschlagen (siehe Berkessel/Diemer 2007)

Schulklasse & Lerngruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenrat, Aushandlung gemeinsamer Regeln zum Umgang miteinander • Verantwortungsübernahme im Chefsysteem • Kontrakte zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen • Klassenprogramme zu sozialer Kompetenz/demokratischer Handlungskompetenz • ...
Lernkultur	<p>Selbstwirksamkeitsfördernde Lernformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selbstorganisiertes und kooperatives Lernen, Projektlernen • Service Learning/Lernen durch Verantwortung, Schülerfirmen • Jahrgangübergreifendes Lernen, Lernwerkstätten, Unterscheidung von Lern- und Leistungsräumen • Deliberationsforen/peer teaching: Schüler gestalten Lehr u. Lernsituationen • Selbstevaluation von Lernprozessen durch Schüler/innen/Lernportfolios • Selbstevaluation von Unterricht durch Lehrpersonen, Schülerfeedback an Lehrkräfte • transparente Benotungsmaßstäbe, feedbackorientierte Leistungsbeurteilungen und Entwicklungsgespräche zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen • Mitsprache bei der Stundenplangestaltung und bei der Unterrichtsthemenauswahl • ...
Schulkultur	<ul style="list-style-type: none"> • Foren, Gemeinschaftskonferenzen, Open Space, Zukunftskonferenzen u. a. • Initiativen, Arbeitsgruppen, Schülerfirmen • Mentorenprogramme, Patenschaften, Zivilcourage trainings • Mediations- und Konfliktbearbeitungskonzepte • Schüler- und Elternvertretung, Schulparlament • regelmäßige Information, Gespräche und Vereinbarungen mit Eltern, Eltern-AGs • ...
Schulöffnung & Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen Partnern (z. B. beim Service Learning), zu Wirtschaftspartnern (z. B. im Zusammenhang von Schülerfirmen, zu Berufsorientierung/-wahl), zu interkulturellen Vereinen, Initiativen, internationalen Organisationen u. a. • lokale Vernetzungen mit Trägern der Jugendarbeit, mit anderen Bildungseinrichtungen (wie Kitas, andere Schulen, berufliche Bildungsinstitutionen und Hochschulen) zum Beispiel zur Gestaltung von Bildungslandschaften, zur Kooperation, gegenseitigen Beratung, zum Lernen voneinander, zu gemeinsamen Fortbildungen, zur Gestaltung von Übergängen u. a. • externe Schulentwicklungsberatung • ...

<p>Personal- entwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • professionelle Teamentwicklung, Supervision, Hospitationen • kollegiales Feedback und kollegiale Beratung • geteilte Verantwortung: Arbeitsgruppen/Teams/pädagogische Konferenzen u. a. • gemeinsame interne Fortbildungen und externe Fortbildungen in Teams • Mitsprache bei Personalentscheidungen durch die Mitarbeiter/innen der Schule • ...
<p>Schul- management</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Schulleitung • paritätisch besetzte Steuer- und Koordinierungsgruppen • Mitsprache bei Etatfragen • ...
<p>Schulprogramm & Entwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipative Schulprogrammentwicklung mithilfe von Zukunftswerkstätten, Zukunftskonferenzen, Aushandlungsverfahren u. Ä. • Selbstbewertungswshops, Bilanzierungskonferenzen, Auditierung u. a. • Teilnahme an Förderprogrammen, Modellprogrammen, Wettbewerben, u. a. • ...

Abb. 1: Mögliche Entwicklungsmaßnahmen zur demokratischen Qualitätsentwicklung

Das DemokratieAudit als Instrument demokratischer Qualitätsentwicklung

Wie nun ein demokratisch-partizipatives Verfahren zur Entwicklung der Ganztagschule aussehen kann, soll mit dem Instrument des Audits vorgestellt werden. Gleichzeitig bietet das „DemokratieAudit“ ein Konzept zur Förderung demokratischer Schulqualität – bezogen auf die genannten acht Qualitätsbereiche.

Ein Audit – Was ist das?

In Audits [engl. audit, lat. auditus (Anhörung), audire (an)hören] werden mithilfe eines Kriterienkatalogs auf systematische Weise Entwicklungsschritte in der Qualitätsentwicklung von Organisationen festgestellt. Sie beschreiben ein Verfahren intern gesteuerter Qualitätsentwicklung, das auch – allerdings auf der Basis von Freiwilligkeit – zur externen Begutachtung und Zertifizierung von Institutionen genutzt wird¹⁰.

Im engeren Sinne wird unter einem Audit die regelmäßige Reflexion der Qualität einer Einrichtung in Form einer Besichtigung verstanden. Die Besichtigung kann durch ein internes Auditierungsteam oder – dies ist zum Beispiel erforderlich, wenn ein Zertifikat erworben werden soll – durch externe Auditoren vorgenommen werden. Bei einer solchen Besichtigung werden durchgeführte Entwicklungsmaßnahmen und Aktivitäten durch die Beteiligten selbst in einem Gespräch erläutert. Begutachtet wird, welche Maßnahmen und Aktivitäten stattgefunden haben und ob ein erkennbarer Qualitätsentwicklungsprozess stattgefunden hat.

Im Folgenden wird das Audit betrachtet als Verfahren, das in erster Linie der Schule selbst helfen soll, ihre demokratische Qualitätsentwicklung zu reflektieren und systematisch zu steuern. Dabei geht es nicht um das Erreichen bestimmter Regel- oder Maximalstandards. Im Rahmen einer internen Selbstbewertung setzt sich die Schule entsprechend ihrem jeweiligen Entwicklungsstand bestimmte Ziele. Diese Zielsetzungen sind es, die als zentrale Grundlage zur Einschätzung des Entwicklungsfortschrittes der Schule dienen.

Das Audit ist somit kein Messinstrument im engeren Sinne. Es handelt sich hier vielmehr um ein partizipatives Verfahren, das alle an der Schule beteiligten Gruppen einbeziehen kann und dabei in besonderem Maße auf Kommunikation und Partizipation an der Entwicklung der Schule setzt. So wird beispielsweise die Bewertung der Schule auch im Rahmen eines Workshops umgesetzt:

¹⁰ vgl. Bormann et al. 2004 sowie Eikel/Wenzel 2007

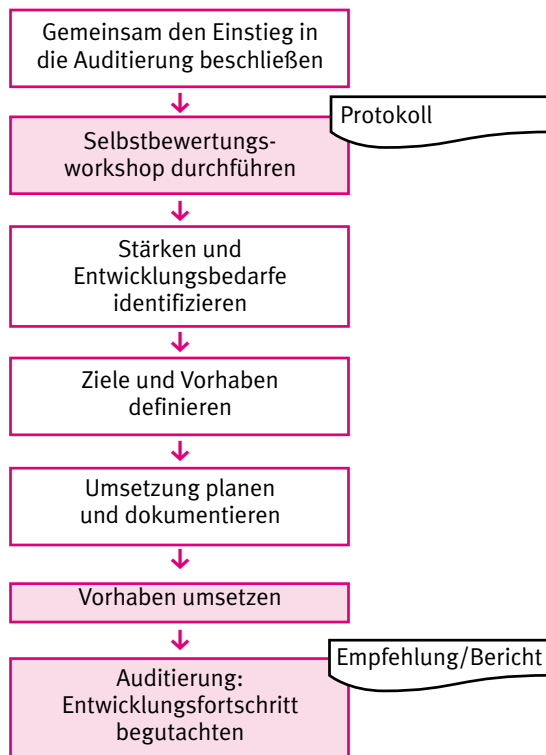


Abb. 2: Der Auditierungsprozess (vgl. Bormann et al. 2004)

Der Selbstbewertungsworkshop

An dem sogenannten Selbstbewertungsworkshop nehmen Vertreter aller beteiligten Gruppen der Schule teil. Sie umfassen die Schulleitung bzw. erweiterte Schulleitung, Mitglieder aus Steuer- und Koordinierungsgruppen, Lehrerinnen und Lehrer, Schulsozialpädagog/innen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und externe Partner. Insgesamt kann ein solcher Workshop gut mit 18 bis 26 Personen durchgeführt werden.

Während des Workshops nehmen die Beteiligten anhand eines Kriterienkatalogs eine persönliche Einschätzung zum Entwicklungsstand der Schule vor.

Dazu werden zunächst in Einzelarbeit Fragebögen ausgefüllt (siehe Abbildung 3), bevor man sich anhand dieser in einer moderierten Situation über den Entwicklungsstand der Schule austauscht, gemeinsam Stärken wie auch Verbesserungsbedarfe aufdeckt und Schwerpunkte für die weitere Entwicklung der Schule setzt. Diese gemeinsam identifizierten Verbesserungsbedarfe und Schwerpunkte für die weitere Entwicklung der Schule werden in die Gremien der Schule eingebracht, öffentlich gemacht und in die Schulentwicklungsplanung integriert. Dabei wird ein bestimmter Zeitraum – in der Regel ein Jahr – festgelegt, in dem an der Umsetzung der Entwicklungsziele gearbeitet wird und an dessen Ende die Begutachtung des Entwicklungsfortschritts steht.¹¹

Der Kriterienkatalog als Reflexions- und Entwicklungsinstrument

Die Selbstbewertung findet auf der Grundlage eines spezifischen Kriterienkatalogs statt. Dieser Katalog bietet eine Reflexionsfläche zur Einschätzung des Entwicklungsstandes der Schule und muss dabei nicht als ein starres Instrument verstanden werden. So kann der Katalog, insbesondere wenn er zur internen Qualitätsentwicklung genutzt wird, nach einigen Anwendungen modifiziert werden. Neben der Selbstbewertung dient er der Weiterentwicklung demokratischer Schulqualität und gliedert sich in die bereits erwähnten acht Qualitätsbereiche Kompetenzen, Lerngruppe und Schulklasse, Lernkultur, Schulkultur, Schulöffnung und Kooperation, Personalentwicklung, Schulmanagement, Schulprogramm und Entwicklung.

Er eignet sich als Einstieg in das DemokratieAudit, welches als Teil des Qualitätsrahmens Demokratiepädagogik im Zusammenhang des bundesweiten Schulentwicklungsprogramms „Demokratie lernen und leben“ entwickelt wurde.

Damit der Kriterienkatalog als Fragebogen zur Selbstbewertung dienen kann, ist jeder Qualitätsbereich mit einem Leitsatz und einer einfachen Skala versehen. Zudem sind mögliche Nachweise zur Qualitätsüberprüfung ergänzt sowie exemplarisch auch einige Methoden und Maßnahmen, die zu einer weiteren Qualitätsentwicklung des jeweiligen Bereichs dienen könnten.

¹¹ Weitere Informationen zur Gestaltung eines Selbstbewertungsworkshops sowie zum Verfahren des DemokratieAudits sind ausgeführt in Eikel/Wenzel 2007.

Schulkultur

Die Entwicklung der »Schulkultur« richtet sich auf die Gestaltung der Schule als Lebensraum, welcher durch die Kommunikationsstrukturen und -formen ebenso wie durch die Beziehungen zwischen den Beteiligten und das Klima in der Schule insgesamt gekennzeichnet ist.

Unsere Schulkultur ist durch demokratische Werte und Kommunikationsformen geprägt und bietet ihren Beteiligten vielfältige Möglichkeiten zur Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung an für sie bedeutsamen Fragen und Themen.

Dies bedeutet:

1. Der Umgang miteinander ist über alle Ebenen hinweg respektvoll und wertschätzend.
2. Unterricht, Projekte und Schulleben bieten den Schülerinnen und Schülern verschiedene Gelegenheiten, die Heterogenität und Vielfalt von (ethnischen) Lebensformen und Überzeugungen kennen und wertschätzen zu lernen.
3. Personen und Gruppen, die besondere Unterstützung oder Rücksicht benötigen, sind in selbstverständlicher Weise in das Schulleben eingebunden.
4. Die Schule verfügt über verankerte Verfahren zur Konfliktbearbeitung bzw. zur Mediation, die von allen Schüler/innen und Lehrer/innen als Teil der Schulkultur wahrgenommen werden.
5. Die Mitsprache von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern bei allen Themen und Fragen, die ihre Belange betreffen, wird durch institutionalisierte Beteiligungsstrukturen unterstützt und wahrgenommen.

6. Externe Partner von Schulen werden dort, wo schulgesetzliche Regelungen dies ermöglichen, in die Gremienarbeit einbezogen.
7. Die Schule verfügt über eine aktive Schüler/innenvertretung, deren Arbeit von allen Beteiligtegruppen der Schule ernst genommen, unterstützt und somit wirksam wird.
8. Schülerprojekte, aktives Engagement und Initiativen werden weit reichend – auch über die Aktivitäten der Schüler/innenvertretung hinaus – angeregt, gefördert und unterstützt.
9. Basisdemokratische und repräsentative Beteiligungsstrukturen werden über alle Ebenen (Klassen, Stufen, Schulleben, Schulorganisation ...) und Beteiligtegruppen (mind. Lehrpersonen, Schülerinnen, Schüler, Eltern) hinweg miteinander verknüpft.

Mögliche Nachweise

- Befragungen zum »sozialen Klima« in der Schule
- Nachweise zur Mediatorenausbildung unter Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern
- Protokolle o. Ä. zu tatsächlich stattgefundenen Mediationsgesprächen
- Existenz von Betreuungslehrer/innen/Erzieher/innen für Schüler/-innenmediatoren; Streitschlichterraum u. a.
- Schulprogramm: Verankerung unterschiedlicher Partizipationsansätze (basisdemokratische, repräsentative, projektorientierte) in den Ziel- und Maßnahmeplanungen des Schulprogramms
- Nachweis regelmäßiger Fortbildungen für Schüler/innen, die in die Gremienarbeit einbezogen werden oder sich in der Schüler/innenvertretung engagieren

- Dokumentationen zu basisdemokratischen Foren, Aushandlungsgruppen, Konferenzen, aus denen Kommunikations- und Entscheidungsprozesse erkennbar werden
- in der Schule sichtbare Dokumentationen und Projektergebnisse von Schülerinitiativen
- Protokolle zu Klassenratsstunden, aus denen hervorgeht, dass diese u. a. für den Austausch mit der Schüler/innenvertretung genutzt werden
- ...

Demokratiepädagogische Lernarrangements, Methoden und Maßnahmen

Konfliktbearbeitung, Deeskalationstrainings, Mediation/basisdemokratische Foren, verschiedene Konferenzen von Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern/Projekte, Initiativen etc. von Schüler/innen und Eltern/Zivilcourage training/Repräsentative Gremien realer Mitbestimmung von Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern u. Ä.

Wie weit treffen diese Aussagen für Ihre Schule zu?

Bitte markieren Sie Ihren Standort mit einem Kreuz.

in den meisten Punkten *in mehreren* Punkten *in wenigen* Punkten *in (fast) keinem* Punkt

Wo sehen Sie Stärken?

Welche Fakten liegen Ihrer Einstufung zugrunde und wie belegen Sie diese?

Wo sehen Sie Handlungsbedarf?

Welche Verbesserungsmöglichkeiten schlagen Sie vor?

Abb. 3: Fragebogen zur Selbstbewertung des Qualitätsbereichs Schulkultur (Eikel/Wenzel 2007)

Begutachtung des Fortschrittes und weitere Entwicklung

Nach Ablauf des vereinbarten Entwicklungszeitraums werden die Ergebnisse und der Entwicklungsfortschritt durch das interne – oder im Falle einer angestrebten Zertifizierung durch ein externes – Auditierungsteam begutachtet. Das interne Auditierungsteam ist wiederum weitgehend paritätisch besetzt und schließt neben Lehrpersonen, Mitgliedern aus Steuer- und Koordinierungsgruppen und anderen Mitarbeiter/innen der Schule Eltern wie auch Schülerinnen und Schüler (nicht unbedingt bei der vierjährigen Ganztagsgrundschule) ein.

Die Auditierung selbst findet in Form einer Besichtigung der Schule statt, bei der die vereinbarten und stattgefundenen Entwicklungsprozesse, Aktivitäten und Maßnahmen auf allen Ebenen der Schule von den Beteiligten selbst vorgestellt und im Rahmen eines Gesprächs erläutert werden. Das Auditierungsteam hat dabei zum Beispiel die Möglichkeit, danach zu fragen,

- wie viele und welche Personengruppen mitgewirkt haben,
- wer auf welchem Wege innerhalb und außerhalb der Schule davon erfahren hat,
- was die einzelnen Personen zur Beteiligung motiviert hat,
- wie groß der zeitliche und personelle Aufwand war,
- wie die Maßnahme ggf. in die Ganztagsstruktur integriert werden konnte und
- was gut lief und was in Zukunft verbessert wird usw.

Unter Einbeziehung der Ergebnisse aus dem Selbstbewertungsworkshop und der dort festgesetzten Schwerpunkte und Ziele macht sich das Auditierungsteam ein Bild von dem neuen Entwicklungsstand der Schule und begutachtet ihren Entwicklungsfortschritt. Anschließend sprechen die Auditoren Empfehlungen für die weitere Entwicklung aus. Diese werden in der Schule öffentlich gemacht, bevor mit einem weiteren Selbstbewertungsworkshop ein neuer Kreislauf demokratisch-partizipativer Qualitätsentwicklung beginnt.

Herausforderung und Chance des DemokratieAudits

Unabhängig von der Schulform zeigt das DemokratieAudit schon bei der ersten Vorstellung oft Überzeugungskraft. Eine Herausforderung sehen die Akteure teilweise darin, die verschiedenen Qualitätskonzepte und Evaluationsansprüche an ihren Schulen zusammen zu bringen und fragen sich, ob sie sich damit nicht zwangsläufig in widersprüchliche Erwartungen verwickeln.

Mit Blick auf das DemokratieAudit könnte eine Antwort darauf wie folgt lauten:

Der Kriterienkatalog des DemokratieAudits ist in Teilen an die Merkmale der Qualitätsrahmen verschiedener Bundesländer anschlussfähig. Diese Qualitätsrahmen sollen als Grundlage für die Schulinspektionen in den Ländern dienen. Während sie allerdings eine für die Schulen selbst zunächst kaum zu bewältigende Anzahl an Kriterien „guter Schulen“ umfassen, weist das DemokratieAudit nicht die gleiche Komplexität auf, enthält aber dennoch viele Aspekte der umfassenderen Qualitätskataloge. Mit dem DemokratieAudit wird somit gewissermaßen ein spezifischer Ausschnitt der komplexen und allgemeinen Konzepte in den Blick genommen. Auf diese Weise bietet das DemokratieAudit ein verhältnismäßig niedrigschwelliges Instrument zum Einstieg in eine innerschulische Evaluation, die sich aber zugleich auf alle Entwicklungsebenen der Schule beziehen kann. Es bietet insofern ein Instrument, mit dem die Schule ihre Qualitätsentwicklung zunächst auf einen themen- oder profilspezifischen und leichter handhabbaren Schwerpunkt konzentrieren kann.

Gleichzeitig ist das Audit geeignet, die Qualität der Schule in allen Bereichen in den Blick zu nehmen und zeitweilige Entwicklungsschwerpunkte zu setzen, die einzelne Aspekte oder Kriterien besonders in den Vordergrund stellen. Auf dieser Ebene ergeben sich oftmals viele Schnittstellen zu anderen internen Evaluationskonzepten und einzelnen Instrumenten.

Die besondere Chance des Audits jedoch kann darin gesehen werden, dass es die unterschiedlichen Mitglieder der Schulgemeinschaft in ein Gespräch miteinander bringt, bei dem sich die Beteiligten über Stärken und Verbesserungsbedarfe in der Schule austauschen können und sich auf gemeinsame

Entwicklungsschwerpunkte für einen bestimmten Zeitraum einigen. Und dabei ist das Audit auf eine kontinuierliche Begleitung angelegt.

Soll es in diesem Themenheft nun darum gehen, Partizipationsmöglichkeiten bei der Ganztagschulentwicklung vorzustellen, so bietet das DemokratieAudit eine Form demokratischer Partizipation aller an der Schule beteiligten Gruppen auf höchster Schulentwicklungsebene: Es nimmt die gesamte Schule in den Blick und ermöglicht eine systematische, kooperative und kontinuierliche Qualitätsentwicklung der Schule als demokratischem Lern- und Lebensraum. Gleichzeitig lässt sich das Audit mit anderen partizipativen Methoden zur Schulgestaltung wie zum Beispiel Zukunftswerkstätten oder Zukunftskonferenzen verbinden, besonders wenn diese sich mit spezifischen Fragen zur demokratischen Gestaltung der Ganztagschule beschäftigen. Für die Qualitätsentwicklung zentrale Ergebnisse könnten im Audit ergänzt werden oder es weiter konkretisieren.

Empfehlungen zum Gelingen demokratischer Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen

Wie alle Innovationen in Schulen, ist die Realisierung einer demokratischen bzw. demokratiebezogenen Schulentwicklung an Gelingensbedingungen gebunden. Die im Folgenden skizzierten Bedingungen sind Teil der Ergebnisse einer Studie zum BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, die diese Gelingensbedingungen genauer untersucht hat (vgl. De Haan/Diemer/Giesel 2007).

Demokratiebezogene Schulentwicklung als Innovation

- *braucht Zeit und Geduld:*

Einerseits steht in der Ganztagschule auf den Tag verteilt mehr Zeit für gemeinsames Lernen und Leben zur Verfügung, die es sinnvoll zu gestalten gilt. Eine demokratisch-partizipative Schulentwicklung bietet dazu eine Fülle von Ansätzen, Konzepten und Materialien an, die einem zusammenhängenden pädagogischen Konzept folgen und bei der Ausgestaltung des Ganztagsbetriebes ebenso hilfreich sein können wie für eine mögliche Profilbildung der Schule. Gleichzeitig allerdings muss ein Schulentwicklungsprozess, der zur Entwicklung einer demokratischen Kultur führen und Schulqualität erzeu-

gen will, wie jede weit reichende Schulinnovation auf mehrere Jahre hin gedacht und auf Kontinuität angelegt sein.

- *sollte mit kleinen, aber kontinuierlichen Schritten beginnen und auf eine möglichst breite Basis gestellt werden:*

Eine demokratiebezogene Schulentwicklung als Innovation kann mit einzelnen, kleinen Vorhaben und Maßnahmen beginnen. Jeder Schritt, sei er noch so klein, ist wertvoll. Wichtig ist lediglich, dass die Vorhaben und Aktivitäten kontinuierlich umgesetzt und regelmäßig reflektiert werden. Dies ist nicht nur eine Voraussetzung dafür, dass Veränderungen greifen können, sondern spielt auch eine wichtige Rolle dafür, dass die Beteiligten Entwicklungsschritte erkennen und Erfolgserlebnisse haben können. Gleichzeitig sollten Veränderungen nicht – wie häufig der Fall – an einzelne Akteure gebunden sein, sondern – wie es eine demokratische Entwicklung ohnehin vorsieht – möglichst viele Personen einbinden und institutionell verankert werden, um langfristig wirksam sein zu können. Auch aus diesem Grund ist darauf zu achten, dass auch im Lehrerkollegium viele kooperative Arbeitsformen in vielfältigen Teamstrukturen (Steuergruppen, Schulprogrammgruppen, Audit- und Evaluationsgruppen, interne und externe Fortbildungen in Teams, kollegiale Jahrgangsteams, kooperative Schulleitungen u. a.) realisiert werden und so eine möglichst breite Anzahl an Personen aktiv in Veränderungsprozesse eingebunden ist.

- *sollte an Vorhandenes anschlussfähig sein und auf Resonanz stoßen:*

Für das Gelingen einer demokratischen Qualitätsentwicklung der Ganztagschule ist es ebenso wie für die meisten Veränderungen wichtig, dass zumindest eine grundlegende Offenheit und Akzeptanz für diesen Ansatz besteht. Fragen wie „Passt eine demokratiebezogene Schulentwicklung zu unserer Schule?“, „Sind Voraussetzungen, Einstellungen und Werte vorhanden, zu denen die demokratische Qualitätsentwicklung passt, und gibt es Lehrerinnen, Lehrer und andere Akteure in der Schule, bei denen sie auf Resonanz stößt?“, „Gibt es bereits Konzepte, die dazu passen und ausgebaut oder erweitert werden könnten?“, sollten weitgehend positiv beantwortet werden können.

- *braucht Unterstützung, Partner und Kooperationen:*

Bei komplexen Veränderungsprozessen, wie sie sich mit einer demokratischen Ganztagsschulentwicklung verbinden, sind externe Berater, die den Schulentwicklungsprozess moderierend begleiten und einen Blick von außen auf das Ganze einbringen, besonders wichtig. Sie helfen dabei, die komplexen Veränderungsvorgänge zu reflektieren, zu strukturieren und auch konkrete Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Diese Berater wiederum ersetzen nicht die institutionellen Kooperationspartner. Denn die demokratiebezogene Entwicklung der Ganztagsschule beinhaltet deren Öffnung hin zum gesellschaftlichen Umfeld. Sie braucht außerschulische Partner, die reale Lern- und Erfahrungsräume, Kompetenzen, Engagement und Perspektiven in den Ganztag einbringen. Gleichzeitig stellt sie sich selbst als Partnerin zur Verfügung, bringt sich in Kommune und Gesellschaft ein, bietet „Services“, Engagement, Räume und Zusammenarbeit an. In ähnlicher Weise sind Kooperationen auch zu anderen Bildungseinrichtungen gewinnbringend – zur gegenseitigen Beratung, zum Erfahrungsaustausch und gegenseitigen sowie gemeinsamen Lernen, zur Gestaltung von Übergängen und zur gemeinsamen Verantwortungsübernahme in einer demokratischen Bildungslandschaft.

- *ist Weg und Ziel zugleich:*

Wollen demokratische Schulentwicklung und Qualitätsförderung gelingen, so setzen sie einen Teil ihres Ziels bereits den gesamten Prozess über voraus: Denn ohne Anerkennung von Engagement und Leistung, ohne Ausdruck von Wertschätzung, ohne Verständigung miteinander und die Möglichkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Schule zu sammeln, ist von den Menschen in der Schule – seien es Lehrer/innen oder Schüler/innen – keine andauernde Motivation dafür zu erwarten, sich zu engagieren und Verantwortung zu tragen.

Diese Werte in der Schule gemeinsam zu pflegen, ist Ziel und Weg zugleich.

Literatur

Berkessel, Hans/Diemer, Tobias (2007): Lernarrangements zur Förderung demokratischer Handlungskompetenz. In: De Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, Schulqualität entwickeln (CD-Rom zu Heft 2). Weinheim.

Bormann, Inka et al. (2004): SINA-Nachhaltigkeitsaudit. Berlin.

De Haan, Gerhard/Diemer, Tobias/Giesel, Katharina (2007): Demokratie in der Schule. Frankfurt a. M.

De Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, Schulqualität entwickeln. Weinheim.

De Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika/Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeption und Lernarrangements. In: De Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, Schulqualität entwickeln, Heft 2. Weinheim.

Dewey, John (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Frankfurt a. M.

Edelstein, Wolfgang (2007): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ludwigsfelde.

Eikel, Angelika (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: De Haan, Gerhard/Eikel, Angelika (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts., S. 7-41.

Eikel, Angelika/Wenzel, Sascha (2007): Das DemokratieAudit. In: De Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Heft 6 und Heft 7. Weinheim.

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.

Gunther Burfeind/Heide Hoffmann/Katharina Homann/Elke Reuting

Elementare Demokratiebildung – Zur Förderung und Entwicklung von Alltagspartizipation in der Grundschule

Begründungslinien für Alltagspartizipation in der Grundschule

Demokratische Gesellschaften sind auf die Bereitschaft ihrer Bürger/innen angewiesen, sich einzumischen und Verantwortung zu übernehmen. Wenn Kinder aktive, engagierte und politisch denkende Erwachsene werden sollen, benötigen sie Rahmenbedingungen und Alltagserfahrungen, die es ihnen ermöglichen, aktiv zu werden und zu erleben, dass sie etwas bewirken können. Sie brauchen Gelegenheiten, um positive Erfahrungen mit Partizipation zu sammeln und das notwendige „Handwerkszeug“ zu erlernen. Schule – wie auch Kindergarten, Familie und Kommune – kann und muss in diesem Bildungsprozess einen wichtigen Beitrag leisten.

Recht auf Beteiligung

Kinderbeteiligung ist keine demokratische „Spielwiese“, sondern ein elementares Recht – festgeschrieben in der UN-Kinderrechtskonvention, in vielen Gemeindeordnungen der Bundesländer sowie dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. Die Schule hat laut dem im Hessischen Schulgesetz festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsauftrag (§2) die Aufgabe, Kinder und Jugendliche zur Wahrnehmung dieser Rechte zu befähigen. Zudem ist Partizipation auch im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan ein wichtiges Entwicklungsziel. Die Schulen sind verpflichtet, die Belange von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen und einen geeigneten Rahmen zu schaffen, damit sich Kinder mit ihren Bedürfnissen selbstständig einbringen können. Eine pädagogische Praxis, die konsequent an den Rechten der Kinder ausgerichtet ist, stärkt sie und ermöglicht eine angemessene Förderung jedes einzelnen Kindes. Wenn Kinder erfahren, dass sie selbst Rechte haben und mit ihren

Bedürfnissen ernst genommen werden, fällt es ihnen leichter, auch die Rechte und Bedürfnisse anderer zu achten: Respekt, Verantwortung und Rücksichtnahme können wachsen.

Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Wird in der Schule von Demokratie gesprochen, ist damit üblicherweise die Demokratie als Herrschafts- oder Gesellschaftsform gemeint, die auf der Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, dem Rechtsstaat, der Kontrolle der Macht, Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz beruht. Diese Betrachtungsweise fokussiert freilich auf das Lernfeld „Demokratie“ als Aufgabenfeld des Staates mit seinen spezifischen Funktionen, knüpft jedoch nicht unmittelbar an die Erfahrungen und die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen an. Stellt man hingegen die alltagsspezifische Demokratie als Lebensform in den Mittelpunkt der Betrachtung, rücken die eher sozialen und personalen Kompetenzen wie z. B. Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Konflikt- und Kompromissfähigkeit des/der Einzelnen in den Vordergrund. Lernprozesse setzen durch diesen Perspektivwechsel unmittelbar an den alltäglichen Lebenserfahrungen der Kinder in der Schule an und die Schule selbst kann sich zu einem demokratischen und sozialen Erfahrungsraum weiterentwickeln (vgl. auch Edelstein/Fauser 2001, S. 20). Das Lernen „für“ und „über“ Demokratie wird dann mit dem Lernen „durch“ Demokratie verbunden (vgl. Himmelmann 2005, S. 26). Im Zentrum steht hierbei „Partizipation“ als Ziel von Bildung, die neben der politischen Teilhabe auch die Übernahme von Verantwortung für die Gemeinschaft durch aktive Mitgestaltung umfasst und soziale Zusammenschlüsse sowie Kooperationen und Aushandlungsprozesse mit anderen Menschen und heterogenen Gruppen impliziert (vgl. Eikel/De Haan 2007, S. 11).



Ausgehend von einem komplexen Verständnis von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform schlagen Eikel/De Haan einen integrativen Ansatz für Partizipation vor, der die in Abbildung 1 aufgeführten Komponenten umfasst. Partizipation als Bildungsziel in der Schule sollte Erfahrungen und Lernprozesse in allen drei Bereichen ermöglichen (vgl. Eikel/De Haan 2007, S. 16 ff.):

Mitbestimmung und Entscheidung

- (Zugang zu) Information und Wissen
- Urteils- und Entscheidungsvermögen
- Interessenvertretung und Repräsentativität

Mitsprache und Aushandlung

- Kommunikationsprozesse verstehen und steuern
- Vorstellungen und Meinungen artikulieren
- zuhören und aufeinander eingehen
- Fakten und Argumente abwägen
- Gemeinsamkeiten benennen und Vereinbarungen aushandeln
- argumentieren
- Konflikte lösen
- Kooperationen bilden

Mitgestaltung und Engagement

- aktives Handeln und Problemlösen
- Information und Wissen

- Eigeninitiative und Motivation
- Selbstbestimmung und Selbstorganisation
- Projektmanagement
- wert- und zielgeleitetes Handeln
- Wirksamkeit
- Gemeinsinn und Verantwortungsübernahme
- Kooperation

*Beteiligung von Beginn an –
Zur Bedeutung von „frühen“ Partizipationserfahrungen*

Die Grundzüge persönlicher politischer Haltungen entwickeln sich früh. Die Schule trägt dem bisher kaum Rechnung und bezieht politische Bildung immer noch hauptsächlich auf das kognitive Lernen in den Sekundarstufen. Damit politische Bildung auch die Grundschule erreichen kann, muss sie „stärker basis- und lebensnah, niedrigschwellig und praktisch erfahrbar ausgestaltet bzw. unterfüttert werden“ (Himmelman 2004, S. 2). Wenn Kinder in ihren Lern- und Lebensphasen während der Grundschulzeit vielfältige Erfahrungen mit Demokratie als Lebensform machen, hängt die spätere Auseinandersetzung mit der Demokratie als Herrschafts- und Gesellschaftsform nicht „in der Luft“ (vgl. Himmelman 2004, S. 12).

Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendbeteiligung in der Jugendhilfe können zu einer solchen Schul- und Unterrichtsgestaltung einen fruchtbaren Beitrag leisten. Partizipationsprojekte mit Kindern haben immer wieder gezeigt, dass sie ein Motor für beeindruckende Selbstbildungsprozesse sind. Wenn Kinder an Entscheidungen beteiligt werden, entwickeln sie wichtige Kommunikationsfähigkeiten, lernen Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen. Sie erfahren, dass sie selbst etwas bewirken können. Positive Partizipationserfahrungen können somit zur Stärkung des Selbstwertes beitragen. „Insofern stellt sich Partizipation als Schlüssel zu Bildung und Demokratie dar und ist

ein zentrales Moment einer zukunftsorientierten Pädagogik der frühen Kindheit.“ (Hansen/Knauer/Friedrich 2005, S. 8)

Untersuchungen und Programme zur Bedeutung von Partizipation in der Schule

Die Bertelsmann Stiftung kommt im Rahmen ihrer Studie „Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland“ zu dem Schluss, dass sich positive Partizipationserfahrungen in der Schule entscheidend auf die Partizipationsintensität am Wohnort auswirken (vgl. Fatke/Schneider 2005, S. 38). Kinder und Jugendliche, die in der Schule mitwirken und mitgestalten können, sind auch in hohem Maße bereit, sich in ihrem Wohnort zu engagieren. Ähnlich beurteilen es Edelstein/Fauser, die herausstellen, „dass die Erfahrung demokratischer Verhältnisse im Nahbereich, in Familie, Schule, Verein oder Betrieb eine Voraussetzung für Interesse und Bereitschaft zu demokratischem Engagement auch im Verhältnis zu Gesellschaft und Staat bildet“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 19). Insofern spielt die Schule im Prozess der Herausbildung von politischen Persönlichkeiten eine wichtige Rolle. Das von 2002–2007 durchgeführte BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ trägt dieser Anforderung Rechnung, indem es die Schule unter einer demokratiepädagogischen Perspektive in den Blick nimmt. „Demokratie soll als Qualität des gemeinsamen Lernens in der Schule erfahren werden und zugleich Gegenstand des Lernens sein.“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 20) Rund 200 Schulen haben sich im Laufe der Zeit an dem Programm beteiligt und sich innerhalb von folgenden vier Modulen engagiert (vgl. Edelstein/Fauser 2001, S. 27 ff.):

1. Unterricht (Demokratie als Thema des Unterrichts)
2. Projekte (Erlernen von demokratischen Kompetenzen durch Lernen in Projekten)
3. Schule als Demokratie (Teilhabe an der Schule und Aneignung der Schule durch Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern und andere Akteure)

4. Schule in der Demokratie (Öffnung der Schule nach außen)

Vor allem die Maßnahmen und Arbeitsformen in den Modulen 2 und 3 bieten Ansatzpunkte für die Entwicklung von Alltagspartizipation in der Schule.

Für die Grundschule wird im Gutachten zum Programm ein besonderer Entwicklungsbedarf gesehen. „Fragen der Demokratie im Bildungsprozess sind im Grundschulbereich bislang kaum im Blick. Eng damit hängt zusammen, dass die Kinder in der Regel die für sie neue Lebenssituation ‚Schule‘ stark außenbestimmt erfahren. Gerade die Lernanfänger sind wenig oder gar nicht in die Gestaltung des Lebens an der Schule im Sinne von Mitbestimmung und Mitverantwortung einbezogen. Die ‚Schulordnung‘ wird den Kindern ‚verordnet‘. Probleme des Verhaltens der Kinder untereinander werden häufig durch den Lehrer gelöst. Es fehlt die systematische Befähigung zum Wahrnehmen sozialer Verantwortung, zum Aushandeln und Argumentieren, zur demokratischen Meinungsbildung und zur Akzeptanz demokratischer Entscheidungen (Abstimmungen).“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 52)

Nach Abschluss des Programms wird jedoch deutlich, dass es vor allem von weiterführenden Schulen wahrgenommen worden ist. Mit 27 Schulen kamen nur rund 14 % aus dem Grundschulbereich¹². In Zukunft sollten daher Programme gezielt für die Grundschule entwickelt werden.

Vom Beteiligungsprojekt zur Alltagspartizipation – Erfahrungen aus zwölf Jahren Beteiligungsarbeit

Die Erfahrungen aus zwölf Jahren Kinder- und Jugendbeteiligung des Vereins Spielmobil Rote Rübe in Kassel zeigen, dass Kinder ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten wollen und dies auch können, vorausgesetzt, sie werden dabei mit alters- und zielgruppengerechten Methoden unterstützt. In der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist ein Methodenkanon entwickelt worden, der für die Partizipation in verschiedenen Handlungsbereichen erfolgreich einsetzbar ist und auf die Entwicklung und Stärkung einer partizipativen Grundhaltung

¹² Allein in Hessen findet sich eine besondere Situation. Hier wurden bewusst je sechs Grund-, Sekundar- und Berufliche Schulen für das Programm ausgewählt.

abzielt. Die Kooperationen mit Bildungseinrichtungen – in den letzten fünf Jahren wurden insgesamt 20 Projekte mit Schulen und Kindertagesstätten durchgeführt – zeigen, dass diese spezifischen Methoden und Arbeitstechniken in den Schulalltag integriert werden können. Dies geschieht jedoch noch kaum. Obwohl die Projekte von den beteiligten Pädagog/innen durchweg sehr positiv bewertet werden, haben sie selten dazu geführt, dass diese Schulen die Erfahrungen mit partizipativen Ansätzen aufgegriffen und in den Schulalltag transferiert haben. Die Partizipationsprojekte hatten für die Schulen meist den Status eines besonderen und zeitlich begrenzten Projektes und es ist bisher kaum gelungen, einen Prozess des kollektiven „Einlassens“ der Kollegien auf die Grundgedanken des partizipativen Arbeitens zu etablieren.

Ein Grund hierfür liegt vermutlich darin, dass ein solcher Transferprozess bestehende Strukturen und das gewohnte Rollenverständnis der Lehrer/-innen verändert. Dies gilt insbesondere für die Frage nach der Verschiebung der eigenen Macht- und Kontrollbefugnisse, die in dem traditionell hierarchisch strukturierten System Schule klar bei den Erwachsenen liegt. Gelingende Beteiligung von Kindern bedeutet jedoch für die Erwachsenen immer eine freiwillige Machtabgabe und damit das Einlassen auf ein gleichwürdiges Miteinander. Chancen und Grenzen der Beteiligung hängen unmittelbar mit der Einstellung der Lehrkraft zusammen. Kiper bemerkt dazu: „Je nachdem, ob und inwiefern die Lehrkraft es aushält, Macht abzugeben, Verantwortung an die Kinder zu delegieren und sie mit diesen zu teilen, gelingt die Partizipation.“ (Kiper 1997, S. 248) Die Bereitschaft hierzu wächst mit der methodischen Kompetenz der Lehrkräfte (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2005, S. 9). Die Entwicklung einer solchen partizipativen Grundhaltung und die damit verbundene Erarbeitung einer Balance zwischen gewährten Freiräumen und Grenzziehungen ist eine große pädagogische Herausforderung und Voraussetzung von praktizierter Partizipation in der Grundschule.

Sechs Handlungsfelder für die Förderung der Alltagspartizipation in der Grundschule

„Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.“ (Schröder 1995, S. 14)

Alltagspartizipation in der Grundschule zu entwickeln, bedeutet langfristig, eine partizipative Grundhaltung aller Beteiligten zu etablieren, die durch folgende Aspekte gekennzeichnet sein sollte:

- Verantwortung für sich selbst und die Gemeinschaft übernehmen
- Selbstwirksamkeit erleben
- die eigenen Bedürfnisse erkennen und kommunizieren
- die Bedürfnisse der anderen wahrnehmen
- Aushandlungsprozesse für alle transparent gestalten
- sich in Gleichwürdigkeit begegnen
- respektvoll miteinander umgehen

Ausgehend von den Beteiligungserfahrungen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und den Rahmenbedingungen von Schule lassen sich verschiedene Handlungsfelder für die Förderung von Alltagspartizipation identifizieren, die im Folgenden näher beschrieben werden. Sie sind nicht als Bausteine eines Gesamtpaketes zu verstehen, sondern zeigen vielmehr aus unterschiedlicher Perspektive Ansatzpunkte für den Einstieg in eine Entwicklung hin zu einer alltagspartizipatorischen Schule auf.

Handlungsfeld 1: Freiräume für selbstbestimmte Mitgestaltung entwickeln – Verantwortung für sich selbst und die Gemeinschaft übernehmen

Demokratie lebt davon, dass Menschen Verantwortung für ihre Lebenswelt übernehmen. Kinder können dies nur lernen, wenn ihnen von Erwachsenen Verantwortung und Selbstbestimmung zugestanden werden. Schule mit ihrer hierarchisierten, durch die Erwachsenen ausgestalteten Struktur bietet bislang kaum Freiräume für eine selbstbestimmte Mitgestaltung. Ein Weg zu mehr Alltagspartizipation in der Schule ist daher die kritische Auseinandersetzung mit dem Fehlen dieser Freiräume in der eigenen Schule auf der Ebene der Schulleitung und des Kollegiums und deren zielgerichtete Erwei-

terung. Es gilt, die Ist-Situation an der Schule ehrlich und kritisch zu reflektieren: Wo können die Kinder in ihrer Schule bereits selbst entscheiden? Wie viel (Mit-)Verantwortung wird den Kindern zugestanden/zugetraut und wo sind die Grenzen dieses Spielraums? Welche Möglichkeiten bieten die Schulstruktur und der Schulalltag prinzipiell den Kindern, um Mitverantwortung für die Gestaltung der Lebenswelt Schule zu übernehmen? Wie werden diese genutzt? Warum werden sie eventuell nicht genutzt? In einem solchen Auseinandersetzungsprozess erarbeitet sich das Kollegium eine gemeinsame Basis für die Entwicklung einer partizipatorischen Grundhaltung. Erst wenn im Kollegium der bestehende Umgang mit Freiräumen und Grenzen für Mitverantwortung deutlich geworden ist, eröffnet sich ein Raum für Veränderungen, die gemeinsam erprobt und getragen werden. Wie kann der bestehende Handlungsspielraum für Verantwortungsübernahme erweitert werden? Welche Grenzen sollen verschoben werden, welche bestehen bleiben? Mögliche Themen für Starterprojekte mit den Kindern in diesem Handlungsfeld sind:

- die gemeinsame Entwicklung und Übernahme von besonderen Ämtern oder Diensten in den Klassen oder für die Schule (z. B. Aufräumdienste, Experte sein für bestimmte Themen und Dinge, Pflege von Tieren etc.),
- die (Mit-)Verantwortung bei der Ausleihe von Spielen und Geräten,
- die Entwicklung und Umsetzung von schulweiten, langfristigen Projekten wie z. B. der Betrieb eines Kiosks mit gesunden Pausensnacks in Kindermitverantwortung (siehe Praxisbeispiel).

Handlungsfeld 2: Respektvoll miteinander im Alltag umgehen

Grundlage für ein demokratisches Miteinander ist es, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu kommunizieren sowie die Bedürfnisse der anderen im Blick zu haben. Das Wissen um das Vorhandensein gleichwertiger Bedürfnisse schafft eine Atmosphäre, in der Einigungs- und Aushandlungsprozesse auf Basis eines gleichwürdigen Miteinanders möglich sind. Keine eitle Harmonie, sondern ein bewusster und konstruktiver Umgang mit Konflikten, bei denen es nicht darum geht zu klären, wer Recht hat oder schuld ist. Ziel ist nicht, den anderen zu überzeugen, sondern sich und die anderen mit ihren jeweiligen Bedürfnissen wahrzunehmen und dann gemeinsam eine Lösung zu

finden. Erwachsene haben hier eine wichtige Vorbildfunktion. Nur wenn Kinder Gleichwürdigkeit und Respekt erleben, werden sie diese Werte auch selbst leben und vertreten. Schwerpunkte in diesem Handlungsfeld können in der Grundschule sein:

- Fortbildung für Lehrer/innen in wertschätzender Kommunikation,
- Entwicklung von Ritualen zum Umgang mit Konflikten in Klassen und auf dem Schulhof (z. B. Streitschlichter),
- Bausteine in Klassen zu Gefühlen und Bedürfnissen.

Handlungsfeld 3: Klassenrat und Co. – Aushandlungsprozesse für alle transparent gestalten

Eine partizipative Grundhaltung bestimmt den Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen nachhaltig. Die Verlässlichkeit, dass ihre Bedürfnisse wirklich Raum haben, erleben Kinder allerdings erst, wenn Partizipationsstrukturen im Alltag der Schule fest verankert sind und Aushandlungsprozesse transparent gestaltet werden. Konkret eingelöst und realisiert wird die Partizipation auf der interaktionalen Ebene in den Diskussions- und Entscheidungsprozessen der Kinder. Vor allem mit der Einrichtung „Klassenrat“ gibt es bereits langjährige Erfahrungen, allerdings zum Großteil in den weiterführenden Schulen. Erst in den letzten Jahren beginnen auch Grundschulen, den Klassenrat einzuführen. Für den hessischen Raum sind hier insbesondere die Grundschule Simmershausen in Fulda (Landkreis Kassel) sowie die Grundschule Obervorschütz, die Albert-Schweizer-Schule Langen und die Grundschule Fürstentagen zu nennen. Die beiden letztgenannten sind hessische Modellschulen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“.

Mögliche Themen im Handlungsfeld sind:

- der regelmäßig tagende Klassenrat, in dem die Themen der Klasse diskutiert und entschieden werden. Diese können sowohl Konflikte in der Klasse betreffen, aber auch klassenweite Projektideen (z. B. die Umgestaltung des Klassenraumes), Unterrichtsthemen oder die Planung von Veranstaltungen (Wandertage, Schulfeste etc.). Eine ausführliche Methodenbeschreibung zum Klassenrat bietet die Internet-

seite des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“:
<http://www.blk-demokratie.de> (25.06.2008).

- das Schüler/innenparlament/der Schulrat als einrichtungswertes Gremium, für das Vertreter/innen der Klassen gewählt werden (siehe z. B. Grundschule Simmershausen). Das Parlament kann regelmäßig tagen oder nach Bedarf einberufen werden. Im Schulrat werden Themen und Konflikte bearbeitet, die alle Kinder bzw. Kinder verschiedener Klassen betreffen (z. B. Absprachen zum Pausenspiel oder die Planung von Schulfesten).
- die Schullollversammlung oder Kinderkonferenz, in der mit allen Kindern zu einrichtungswerten Themen gearbeitet werden kann. Im Gegensatz zum Schulrat/Schüler/innenparlament können hier nicht nur Delegierte, sondern alle Kinder zu Wort kommen (siehe z. B. Grundschule Obervorschütz).
- der Projektrat, der themenspezifisch arbeitet, und für den Delegierte aus den Klassen gewählt werden oder Interessierte mitarbeiten.

Handlungsfeld 4: Besondere Projekte im Schulalltag gemeinsam entwickeln und umsetzen – Handlungskompetenz aufbauen und Selbstwirksamkeit erleben

Die projektorientierte Arbeit ist in der Kinder- und Jugendbeteiligung die am häufigsten umgesetzte Arbeitsform. Auch mit Schulen gibt es in diesem Feld bisher die meisten Kooperationen, z. B. in Form von Projekten zur Schulhofumgestaltung. Projektarbeit ist verständnisintensiv, weil sie als zielorientierter, kooperativer Prozess, dessen Frage-/Problemstellung auf Erkenntnis ausgerichtet ist, Erfahrungen eines konstruktiv forschenden Lernens ermöglicht (vgl. Edelstein/Fausser 2001, S. 31). Projektarbeit – zumindest in der Kinder- und Jugendbeteiligung – ist partizipatorisch, weil sie konkrete und praktische Handlungs- und Umsetzungsziele verfolgt. Sie fördert, wenn sie sich durch eine qualitätsvolle Projektdidaktik auszeichnet, den Kompetenzzuwachs, das Selbstvertrauen, den handlungsbezogenen Optimismus und die Selbstwirk-

samkeitserwartung bei den beteiligten Schüler/innen und bündelt damit viele unterschiedliche Lernprozesse.

Exkurs: Selbstwirksamkeit

„Mit Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet man das Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang setzen und zu Ende führen zu können.“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 39) Immer wenn es um selbstregulative Zielerreichungsprozesse geht, spielen Selbstwirksamkeitserwartungen eine bedeutsame Rolle für die Motivation des Einzelnen. Kinder mit hoher Selbstwirksamkeit zeichnen sich in solchen Prozessen z. B. durch große Ausdauer, ein hohes Anspruchsniveau und strategische Flexibilität bei der Suche nach Problemlösungen aus. Selbstwirksamkeitserwartung wird vor allem durch wohldosierte Erfolgserfahrungen aufgebaut (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002 S. 42)¹³. Die verständnisintensive und zielorientierte Arbeit in Projekten kann solche Erfolgserfahrungen ermöglichen.

Besondere Projekte in der Schule, die zur Entwicklung von Alltagspartizipation beitragen, können ganz unterschiedliche Formen und Einflussbereiche haben. Sie können z. B.

- klassenbezogen im Kleinen bestimmte Themen bearbeiten. Die Schüler/innen werden dadurch stärker in Planung, Gestaltung und Durchführung des Unterrichts eingebunden und übernehmen in höherem Maß Verantwortung für das Ergebnis ihrer Arbeit (siehe z. B. Grundschule Fürstentagen);
- in den Klassen zur Planung von besonderen Veranstaltungen dienen (Wandertagen, Schulfesten, Klassenfahrten u. ä.);
- mit der Klasse z. B. mit der Methode Zukunftswerkstatt oder der Ideenwerkstatt Unterricht und Schule weiterentwickeln (siehe hierzu: Grundschule Simmershausen);

13 Zur Bedeutung von Selbstwirksamkeit in der Schule siehe auch Jessica Hinrichs (o. J.).

- schulweite, auf langfristige Arbeit angelegte Ideen, wie z. B. die Entwicklung eines Schulkiosks, bearbeiten (siehe das unten beschriebene Praxisprojekt);
- aus der Schule heraus in die Gemeinde oder den Stadtteil wirken;
- mit der ganzen Schule oder der Klasse Räume oder Außenbereiche umgestalten.

Gestaltungsprojekte als besondere Form der Projektarbeit

Gestaltungsprojekte bieten sich für Partizipationsvorhaben in der Schule besonders an. Das Innen und Außen einer Schule trägt ganz wesentlich zum Wohlfühlen der Kinder bei. Sie haben oft ganz genaue Vorstellungen davon, was ihnen gefällt und was sie brauchen. Gleichzeitig ist häufig nicht alles möglich, was sie sich vorstellen, da Finanzen, Platzbedarf und Sicherheitsvorschriften oft enge Grenzen setzen. Gemeinsam werden in solchen Projekten Planungs-, Aushandlungs- und Einigungsprozesse erlebt und gestaltet. Die Beteiligung an der Umsetzung ermöglicht zudem das Schaffen von bleibenden, sichtbaren Spuren, die die Kinder an ihre Mitarbeit und die Umsetzung ihrer Idee erinnert. Daneben ermöglicht die „handfeste“ Beteiligung bei der Umsetzung von Gestaltungsprojekten auch solchen Kindern Erfolgserlebnisse und Selbstwirksamkeitserfahrungen, die im stark von sprachlicher Kommunikation geprägten Prozess von Planung, Aushandlung und Entscheidungsfindung eher unsicher und zurückhaltend sind. Gestaltungsprojekte zum Außen- oder Innenraum (Klassenraum, Flure und Treppenhäuser, Cafeteria, Schulhof) bieten vielseitige Ansatzpunkte für praktische Demokratieerfahrung und können eine große Bandbreite von Fähigkeiten der Kinder in den Prozess integrieren.

Handlungsfeld 5: Ganztagschule gemeinsam gestalten

Der Ausbau von Ganztagschulen ist aktuell ein wichtiges bildungspolitisches Ziel in Deutschland. Viele Grundschulen befinden sich auf dem Weg zur Ganztagschule und werden durch diesen Umgestaltungsprozess ihre Struktur und ihren Alltag nachhaltig verändern. Kinder erleben den Raum Schule nicht mehr nur als Lernort, sondern werden einen Teil ihrer bisher unverplanten Freizeit in der Schule verbringen, hier ihr Mittagessen bekommen und

institutionalisierte Freizeitangebote, wie z. B. Sport oder Musikunterricht, wahrnehmen. Kurz: Schule wird vom „Lernort“ zum „Lebensort“.

Mit dem Fokus auf Entwicklung und Förderung von Alltagspartizipation in der Grundschule ist die Entwicklung hin zur Ganztagschule unter zwei Gesichtspunkten zu sehen:

1. Die Neustrukturierung des Schulalltags vor allem mit seinen Nachmittagsangeboten ist in den meisten Schulen mit einer Öffnung in das Gemeinwesen und der Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe verbunden. In dieser Öffnung und Kooperation liegen vielfältige Chancen für Synergieeffekte und Wissenstransfer zwischen den Handlungspartnern. Aus bisher punktuellen Kooperationen mit Trägern der Kinder- und Jugendbeteiligung – z. B. in Form eines Projektes zur Schulhofumgestaltung – können intensive Kooperationen werden, die Verantwortlichkeiten, Kompetenzen und Potenziale von Jugendhilfe und Schule zur Herausbildung und Stärkung von Partizipation verknüpfen und synergetisch nutzen (vgl. Hartnuß/Maykus 2006, S. 26).
2. Die Umgestaltungsprozesse betreffen die Lebenswelt von Kindern in hohem Maße. Zukünftig werden sie in der Ganztagschule bis zu acht Stunden täglich verbringen. Aktiv einbezogen in diesen Umgestaltungsprozess werden aber die wenigsten Kinder. Entscheidungen, wie z. B. die Form der Mittagsverpflegung, die Ausgestaltung der Nachmittagsangebote oder die Veränderung von Lernrhythmen, werden ohne sie getroffen, obwohl die Kommunen und damit auch die Schulen in vielen Bundesländern über die Gemeindeordnungen in der Pflicht sind, Kinder und Jugendliche an Planungen, die ihre Lebenswelt betreffen, zu beteiligen. Es ist erstaunlich, wie wenig Schulen diesen Veränderungsprozess als Chance sehen, um Schule gemeinsam mit ihren Schüler/innen zu verändern und dadurch die Identifikation mit der Schule zu stärken sowie Mitbestimmungspraktiken zu vermitteln und zu erproben und Angebote zu entwickeln, die den Wünschen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Folgende Themen könnten unter Einbeziehung der Kinder bearbeitet und entschieden werden:
 - Welche Angebote sollen im Rahmen der pädagogischen Nachmittagsbetreuung geschaffen werden?

- Wer soll diese durchführen/mit welchen Institutionen will die Schule zusammenarbeiten?
- Wie kann das Mittagessen aussehen und organisiert werden?

Handlungsfeld 6: Schulordnung und Co. – gemeinsam Regeln und Absprachen für den Schulalltag entwickeln

Alle Grundschulen haben verbindliche, fast immer von den Pädagog/innen aufgestellte Regeln, die den gemeinsamen Alltag gestalten und das soziale Miteinander sowie allgemeine Ge- und Verbote umfassen. Sie sind wichtig, weil sie einen verbindlichen Rahmen für den Schulalltag aufzeigen und den Kindern damit Orientierung ermöglichen. Bezogen auf das soziale Miteinander spricht Hof von Achtungsregeln, also Verhaltensregeln, die auf die Achtung anderer abzielen. Er unterscheidet drei Erscheinungsformen (vgl. Hof 2003, S. 102):

1. Regelungen, die auf ein *Abstandhalten* von anderen ausgerichtet sind und diesen Freiräume geben;
2. Regelungen, die *Rücksichtnahme* gegenüber Interessen anderer zum Thema haben;
3. Regeln, die *Schutz* sicherstellen sollen.

Solche Regeln gemeinsam mit den Kindern zu erarbeiten, ist ein wichtiger Schritt hin zu mehr Alltagspartizipation in der Schule. Durch einen solchen Prozess erleben die Kinder solche Regeln nicht als unveränderbare von „oben“ gemachte Gesetze, sondern als Ergebnis auch ihrer Wünsche und Vorstellungen des Schulalltages. Sie übernehmen Mitverantwortung bei der Ausgestaltung und Umsetzung, erleben Selbstwirksamkeit und werden als Handlungspartner/innen ernst genommen. Die Kinder erfahren intensive Aushandlungsprozesse, sowohl mit den Erwachsenen als auch mit anderen Kindern. In der Erprobung von neuen Regeln erleben sie auch Misserfolge und die Notwendigkeit, Herangehensweisen und Ideen zu überdenken und zu verändern, wenn eine Regel in der Realität nicht funktioniert. Für die gemeinsame Erarbeitung von Regeln für den Einrichtungalltag sind z. B. folgende Ansatzpunkte denkbar:

- Regeln zum sozialen Miteinander in der Klasse,
- Regeln für das soziale Miteinander in der Pause auf dem Schulhof,
- Strategien für den Umgang mit Konflikten,
- Regeln für die Ausleihe und Nutzung von Spielgeräten/Spielen,
- allgemeine Absprachen für die Nutzung der Schule (z. B. Hausschuhe, Energiesparen, Klasse sauber halten).

Praxisprojekt „Unser kleines Lädchen“ – ein Schulkiosk für gesunde Pausensnacks

Mit „Unser kleines Lädchen“ wagte die Erpetalschule – eine zweizügige Grundschule im Landkreis Kassel – ein Experiment: ein Schülerkiosk für gesunde Frühstückssnacks in der Grundschule. Schüler/innen der 4. Klassen als Konzeptentwickler/innen und Verkäufer/innen – kann das funktionieren? Es kann! Das Projekt ist ein gutes Beispiel dafür, wie Kinder mit der Umsetzung einer selbstentwickelten Projektidee wachsen und Kompetenzen entwickeln können, wenn mit und für sie eine passgenaue und kleinschrittige Projektstruktur entwickelt wird.

Die Idee – Von der Schulhofumgestaltung zum Pausenkiosk

Die Projektidee entstand im Frühjahr 2005 im Rahmen einer vom Förderverein der Schule finanzierten Zukunftswerkstatt zur Schulhofumgestaltung, die vom Büro für Partizipation und Freiraumplanung durchgeführt wurde. Die Kinder entwickelten in diesem Rahmen eine Vielzahl von Ideen für ihre Pausengestaltung, aus denen sich in einem schulweiten Abstimmungsprozess neben klassischen Spielmöglichkeiten eine Einkaufsmöglichkeit in der Pause als Hauptwunsch herauskristallisierte; ein schwieriger Wunsch, wie die Lehrer/innen und der Förderverein fanden, weil die Größe der Schule mit rund 180 Kindern den wirtschaftlichen Betrieb eines Kiosks nicht ermögliche und das klassische „Süßigkeiten- und Brötchensortiment“ aus gesundheitlicher Sicht auch nicht erwünscht war.

Die Moderatorin der Zukunftswerkstatt schlug daraufhin vor, die Idee als Schülerkiosk für gesunde Frühstücksnacks gemeinsam mit den 4. Klassen zu entwickeln und dadurch

- den Kindern den Lern- und Erfahrungsprozess zu ermöglichen, ihre eigene Idee auch selber umzusetzen und sich als selbstwirksam zu erleben;
- mit der Schule ein nachhaltiges Projekt zu entwickeln, in dem die Schüler/innen praxisbezogen eine Vielzahl von (nicht nur sozialen) Kompetenzen entwickeln und erproben können;
- das Thema „gesunde Ernährung“ auf eine sehr direkte und selbstbestimmte Weise in den Schulalltag zu integrieren.

Es gab zu diesem Zeitpunkt keine Vorbilder für ein solches Projekt, so dass die Schule zuerst skeptisch reagierte. Die Vehemenz, mit der die Kinder einer der 4. Klassen die Projektidee weiterverfolgen wollten, sowie die positiven Erfahrungen mit der Zukunftswerkstatt führten dann aber dazu, dass sich die Schule auf das Experiment einließ. Möglich wurde dies, weil die Finanzierung der einjährigen Prozessbegleitung durch die Moderatorin der Zukunftswerkstatt über eine Auszeichnung der eingereichten Idee im Wettbewerb „Ein gesundes Schulfrühstück für alle Kinder“ des Deutschen Kinderhilfswerks mit 8.000 Euro abgesichert werden konnte.

Die Konzeptionsphase

Grundlegend für die Projektkonzeption waren drei Annahmen:

- Nur wenn die Kinder in allen Projektschritten im Zentrum stehen, werden sie das Lädchen später als „ihr“ Projekt ansehen und die gesunden Produkte kaufen und verkaufen.
- Nur wenn alle Schritte der Projektentwicklung in kleinteilige Arbeitsschritte mit altersangemessenen Methoden „übersetzt“ werden, besteht die Chance, dass die Kinder das Projekt in seiner Gesamtheit begreifen und sich nicht nur als Handlungsbeteiligte in Einzelschritten sehen.

- Das Lädchen hat nur dann Aussicht auf eine längerfristige Existenz, wenn es gelingt, es von seiner Struktur her (Zeitaufwand für Kinder und Lehrer/innen, Räumlichkeiten etc.) relativ reibungslos in die Schulstruktur einzupassen.

Nach Abklärung der wichtigsten Rahmenbedingungen mit dem Kollegium erarbeitete die Prozessbegleitung mit einer Kerngruppe von jeweils zwölf Schüler/innen aus den beiden 4. Klassen im Schuljahr 2005/06 in wöchentlichen Arbeitseinheiten von zwei Schulstunden die Struktur für das Lädchen und begleitete eine Verkaufsprobephase. Zu Beginn hatten sich die Kinder der beiden Klassen entsprechend ihren eigenen Wünschen und Stärken für bestimmte Arbeitsschritte entschieden:

- Konzeptionsphase (Raumsuche, Raumausstattung, Sortimentplanung)
- Umsetzungsphase (Raumgestaltung)
- Probeverkaufsphase (Zubereitung, Verkauf, Abrechnung)

Die Kinder suchten in der Konzeptionsphase nach einem Raum in der Schule, diskutierten ihre Vorstellungen mit der Schulleitung und überlegten sich die notwendige Einrichtung und Ausstattung des Lädchens. Durch die vorher abgesprochenen Rahmenbedingungen war der Entscheidungsspielraum für die Kinder klar definiert und gut überschaubar. Sie erlebten sich als Expert/innen in eigener Sache, vertieften mit dieser Arbeit ihre Aushandlungs- und Abstimmungserfahrungen aus der Zukunftswerkstatt und wurden von der Schulleitung als kompetente Handlungspartner auf Augenhöhe erlebt und behandelt.

Mit einer Fragebogenaktion bei den Eltern und älteren Schüler/innen erhoben die „Lädchenkinder“ die Höhe des Einkaufsbudgets der einzelnen Kinder. Ergebnis: Die Eltern würden ihren Kindern je nach Alter zwischen 20 Cent und 1 Euro pro Einkauf mitgeben und die älteren Kinder würden 20 bis 50 Cent ihres Taschengeldes investieren. Gleichzeitig wurde durch diese Aktion das Projekt bei den Eltern bekannt.

Im nächsten Schritt entwickelten die Kinder ein erstes Verkaufssortiment von gesunden Lebensmitteln für das Pausenfrühstück. Dabei standen die folgenden Fragen, die die Kinder selber als Kriterien entwickelten, im Mittelpunkt:

- Welche Lebensmittel sind gesund?
- Welche schmecken gut?
- Welche kommen hier aus der Nähe?
- Welche brauchen nicht viel Vorbereitung?

Gemeinsam mit einer Ernährungsberaterin wurden die verschiedensten Lebensmittel geschmacklich getestet, begutachtet und schließlich das erste Sortiment festgelegt.

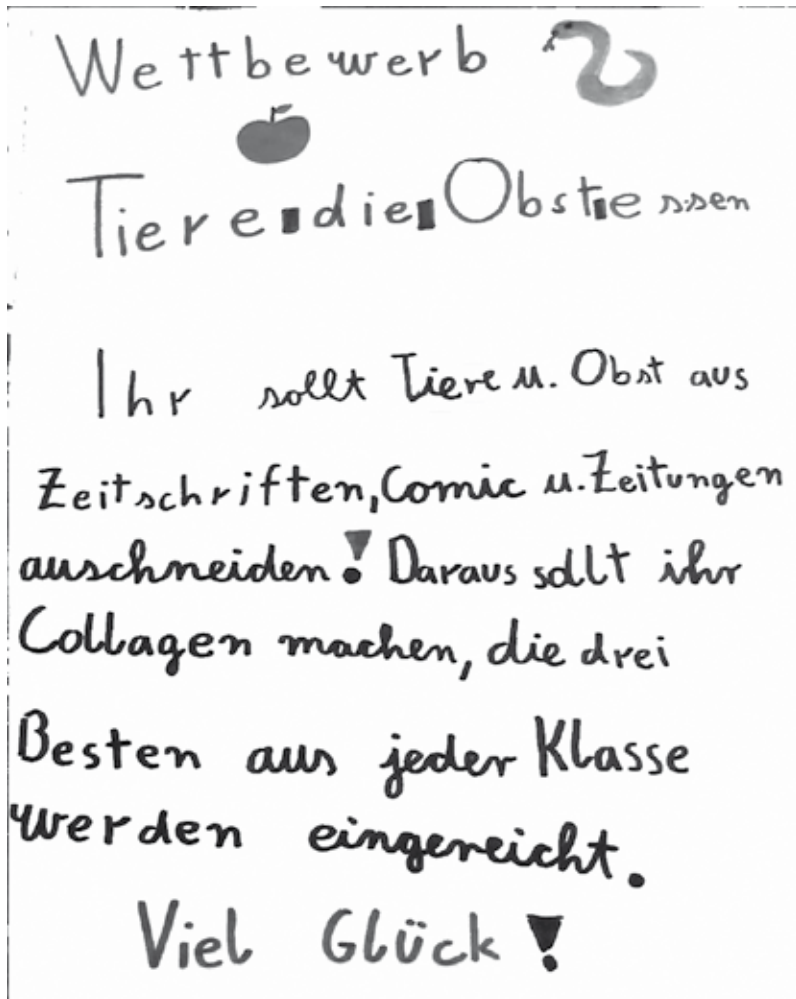
Der große Test I

Was?	Schmeckt gut?	Ist Gesund?	Kann man sich nicht so weit her?	Kann man ohne Messer essen?	Kann man so leicht verkaufen?	Gut für das Löchchen?
Apfel	++	++	++	++	++	++
Apfelsine	+	++	+	☐	*-	☐
Banane	+	++	☐	++	++	☐
Mandarine	+	++	+	++	++	++ N.B. nach Schmecken kann es nicht
Birne	++	++	++	++	++	++ N.B. nach Schmecken kann es nicht
Möhre	++	++	++	+	++	++ N.B. muss gepulvert werden
Gurke	++	++	++	+	++	++ N.B. muss gepulvert werden
Saure Gurke	☐	☐	++	+	+	++ N.B. muss gepulvert werden
Milch	++	++	++	+	+	☐
Kakao	++	☐ Zucker drin	++	++	++	++ N.B. in Können Backen
Vanillmilch	++	☐ Zucker drin	++	++	++	☐
Naturjoghurt	+	++	++	++	++	☐
Fruchtjoghurt	++	☐ Zucker drin	☐ Zucker drin	☐	+	☐
Fruchtquark (Obstgarten)	++	☐ Zucker drin	☐ Zucker drin	☐	+	☐

Die Umsetzung



In der Umsetzungsphase richteten die Kinder den Lädchenraum selber ein. Sie malten Hinweisschilder, führten mit allen Klassen einen Malwettbewerb für die Wandgestaltung durch und malten die preisgekrönten Wandbilder. Sie warben im Radio um Unterstützung für die Einrichtung, indem sie einen Aufruf an die Radioaktion „Das schaffen wir!“ des Senders HR3 schickten. Nach der Sendung im Radio, die live über die Schulanlage in alle Klassen übertragen wurde, fand sich eine Schreinerei, die eine Theke in Kinderhöhe baute; eine Videothek, die einen großen Getränkekühlschrank spendete und eine Werbefirma, die professionelle Preisschilder erstellte. Im Mai 2006 wurde dann das Lädchen mit reichlich Medienpräsenz feierlich eröffnet. Die Kinder gaben im Radio und Fernsehen professionelle Interviews und stellten ihr Projekt selbstbewusst vor.



Vor allem die Unterstützung von außen beeindruckte die Kinder und auch die Lehrer/innen und Eltern nachhaltig und stärkte das Selbstbewusstsein der Kinder außerordentlich. Nicht zu unterschätzen ist aber auch die Wirkung der vielen kleinen und großen sichtbaren Spuren, die die Beteiligung an der Umsetzung hinterlässt. Die Kinder erleben sich als unmittelbare Gestalter/-innen der Lebenswelt Schule und werden durch die sichtbaren Veränderun-

Liebe Leute von HR3

wir brauchen eure Hilfe.

Wir sind die Kinder der Erpetal-
schule, die ein Frühstückslädchen
eröffnen wollen. Wir brauchen Hilfe,
um eine Theke zu bauen. Könnt ihr
nach einer Schreinerei fragen,
die uns beim bauen hilft? Das
wäre Klasse!!!

Niklas

Marcel

Mare
Ann-Kathrin
ECE NA
Annika
Judith

D. Tobi
MALIK
Samuel

Felix

Sandra

gen tagtäglich daran erinnert. Zudem ermöglicht die Beteiligung an der baulichen Umsetzung auch solchen Kindern eine Selbstwirksamkeitserfahrung, die sich auf der kommunikativen Ebene nicht so sicher fühlen.

Kinder als Verkäufer - Rechnen üben!

Bevor der Probeverkauf starten konnte, mussten die Lädchenkinder sich für den Verkauf fit machen. Sie bildeten Verkaufsteams und übten mit „echtem“ Geld den Verkauf: Sachen herausgeben und eine Strichliste über den Verkauf führen, Geld einnehmen, Wechselgeld zurückgeben und am Ende den Umsatz zählen. Bei diesen rechnerischen Aufgaben wurden sie von den Lehrer/innen unterstützt.

Der Verkauf

Um den Verkauf durch die Kinder möglich zu machen, wurde die Öffnungszeit des Lädchens auf zwei Tage pro Woche beschränkt. Nach Absprache mit dem Elternbeirat wurde der Stundenplan so strukturiert, dass in dieser Zeit kein



Hauptfach unterrichtet wird, damit den Kindern so wenig wichtiger Stoff wie möglich verloren geht.

Jede Klassenstufe kann einmal einkaufen. Die Kinder der 4. Klasse verkaufen und bereiten in der Schulstunde vor der großen Pause den Verkauf vor. Um die Kinder beim Ein- und Verkauf im Lädchen nicht zu überfordern, wurde das Sortiment bewusst klein gehalten. Es soll das klassische Pausenbrot nicht ersetzen, sondern vielmehr einen zusätzlichen gesunden Snack ermöglichen. Das Sortiment umfasst als ständiges Angebot Apfelsaftschorle und Wasser (Flaschen à 0,5l), kleine Äpfel, Möhren- und Gurkenstücke, Studentenfutter und Apfelchips sowie je nach regionalem Saisonangebot ein zusätzliches Obst (z. B. Erdbeeren im Juni). Den Einkauf der Lebensmittel übernehmen die erwachsenen Helfer/innen, die Lädchenkinder bereiten aber den Verkauf selber vor. Möhren und Gurken werden gewaschen, geschält und in Stücke



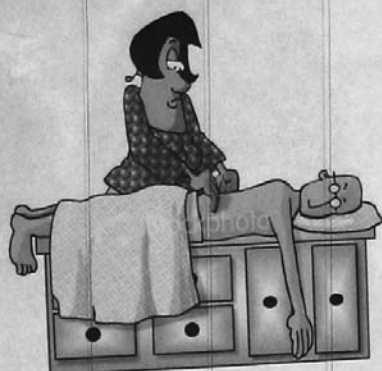
geschnitten, Apfelchips und Studentenfutter in kleine Portionen abgefüllt. Auch die Preise wurden gemeinsam mit den Kindern festgelegt. Sie orientieren sich am erhobenen Budget der Kinder und liegen zwischen 15 und 40 Cent. Mit diesen kleinen Beträgen können selbst die Erstklässler relativ schnell umgehen und die Erfahrung zeigt, dass die Größeren den Kleineren beim Einkauf helfen.

Ausblick

Die Begeisterung und Kompetenz der Kinder bei der Konzeptentwicklung und dem Verkauf haben gezeigt, dass ein solches selbstbetriebenes Lädchen mit Grundschüler/innen möglich ist. Inzwischen existiert das Lädchen zwei Jahre. Eine feste Müttergruppe unterstützt die Kinder bei Vorbereitung und Verkauf, erledigt den Einkauf und überlegt Erweiterungen des Sortiments. Nicht immer läuft der Verkauf gut. Vor allem in der Winterzeit, wenn es keine saisonalen „Highlights“ gibt (wie z. B. besagte Erdbeeren im Juni), geht der Verkauf zurück. Im Gegensatz zum normalen Kiosk mit seinen Süßigkeiten scheinen die Kinder diese Besonderheiten zu brauchen, damit das Lädchen mit seinen „nur“ gesunden Snacks attraktiv bleibt. Von Seiten der Lehrer/innen wird nun überlegt, wie sie die Themen des Lädchens (gesunde Ernährung, regionale Produkte) stärker in den Sachunterricht einbeziehen können, um die Attraktivität des Lädchens für die Kinder hochzuhalten.

Für die Lädchenkinder der Konzeptionsphase lässt sich ganz eindeutig feststellen, dass das Projekt die Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder gestärkt hat. In der Folge haben sie im Sommer 2006 völlig eigenständig eine neue kleine Projektidee entwickelt und auf dem Schulhof ausprobiert. Auf einem Plakat boten sie Massage und Schminken in der Pause an. Sie haben sich einen Ort und eine Zeit überlegt und ihre Ausstattung (Igelball und Schminkutensilien) mitgebracht. Die pro Behandlung eingenommenen 10 Cent kamen in die Spendenbüchse des Lädchens. Solche Erfahrungen machen Mut, auch weiterhin komplexe Projektideen in der Grundschule mit Kindern umzusetzen.

Entspannt euch!



MITSPIELNDE
Massieren und Schminken

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Pause schminken und massieren	1. Pause massieren	1. Pause massieren	1. Pause massieren	1. Pause massieren
2. Pause massieren	2. Pause /	2. Pause /	2. Pause massieren	2. Pause /

Oberbeiden Reifen

Literatur

Daublebsky, Benita/Lauble, Silvia (2006): Der Klassenrat als Mittel demokratischer Schulentwicklung. Online-Veröffentlichung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, Berlin

(http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/zhp/klassenrat_BW/BW_Klassenrat.pdf; 25.06.2008).

Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96. Bonn.

Eikel, Angelika/De Haan, Gerhard (Hrsg.) (2007): Demokratische Partizipation in der Schule – ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.

Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland – Daten, Fakten Perspektiven. Studie der Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Reingard/Friedrich, Bianca (2005): Die Kinderstube der Demokratie – Partizipation in Kindertagesstätten. Berlin.

Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (2006): mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten – Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements. Beiträge zur Demokratiepädagogik, Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Berlin.

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?. Beiträge zur Demokratiepädagogik, Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Berlin.

Himmelmann, Gerhard (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Beiträge zur Demokratiepädagogik, Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Berlin.

Hinrichs, Jessica (o. J.): Eigene Wirkungen erleben und bewusst gestalten. (<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/p21/sus/selbst.html>; 25.06.2008).

Hof, Hagen (2003): Achtungsregeln in Schulalltag und Recht. In: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schüler-Demokratie. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied, S. 101–123.

Kiper, Hanna (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Hohengehren.

Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2003): Schülerdemokratie – Mitbestimmung in der Schule. München, Neuwied.

Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim/Basel.

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., H. 44, Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungseinrichtungen, S. 28–53.

Homepages bzw. Kontaktadressen der Beispielschulen:

Grundschule Simmershausen:
<http://gs-simmershausen.fuldata1.schule.hessen.de>

Grundschule Obervorschütz: <http://www.grundschule-obervorschuetz.de>

Albert-Schweizer-Schule Langen:
<http://www.albert-schweitzer-schule-langen.de>

Grundschule Fürstenhagen: <http://www.schule-fuerstenhagen.de>

Mittelpunktschule Erpetal: Kontaktlehrerin „Lädchen“: Frau Kappeller, Schulstraße 10, 34466 Wolfhagen-Wenigenhasungen, Tel.: 05692/2455

Die Autorinnen und Autoren

Gunther Burfeind

Landschaftsplaner
Verein Spielmobil Rote Rübe (Koordination Kinder- und Jugendbeteiligung)
Schützenplatz 3
34117 Kassel
Tel. 0561/7293593
E-Mail: info@RoteRuebe.de
www.RoteRuebe.de

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik
Universität Kassel
Nora-Platiel-Straße 1
34109 Kassel
Tel. 0561/8042889
E-Mail: burow@uni-kassel.de
www.uni-kassel.de/fb1/burow

Angelika Eikel, Dipl.-Päd.

Fachreferentin der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.
(DeGeDe)
Chausseestraße 29
10115 Berlin
Tel. 0160/98555943
E-Mail: eikel@degede.de
www.degede.de

Heide Hoffmann

Verein Spiel- und Beteiligungsmobil Rote Rübe (Vorstand),
Jugendbildungswerk Baunatal (Koordination Kinder- und Jugendbeteiligung
Stadt Baunatal)
Bornhagen 3
34225 Baunatal
Tel. 0561/9492874
E-Mail: heide.hoffmann@stadt-baunatal.de

Katharina Homann

Moderatorin – Freiraumplanerin – Trainerin
Büro für Partizipation und Freiraumplanung (Projektleitung, Fort- und Aus-
bildung)
Goethestr. 84
34119 Kassel
Tel. 0561/7396074
E-Mail: homann@bpf-web.de
www.bpf-web.de

Dr. Sabine Knauer, Erziehungswissenschaftlerin

Tel. 030/80404754
E-Mail: zip@kiwif.de
www.kiwif.de

Christoph Plümpe

Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft
Nora-Platiel-Straße 1
34109 Kassel
Tel. 0561/8042711
E-Mail: cpluempe@uni-kassel.de
www.uni-kassel.de/fb1/burow

Dr. Elke Reuting

Erziehungswissenschaftlerin

Verein Spielmobil Rote Rübe (Projektleitung, Durchführung von Fortbildungen)

Schützenplatz 3

34117 Kassel

Tel. 0561/7293593

E-Mail: Elke@RoteRuebe.de

www.RoteRuebe.de

Impressum

Herausgeber

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS)

Gesamtredaktion

Dr. Sabine Knauer

Lektorat

Christel Lotte Bachmann, Dr. Sabine Knauer

Satz & Layout

media production bonn gmbh, Bonn

Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie im Internet unter

www.ganztaegig-lernen.de

www.ganztagsschulen.org

© Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2008

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

www.dkjs.de

Themenheft 10

ISBN 978-3-940898-03-6

IDEEN FÜR MEHR!

Ganztägig lernen.

THEMENHEFT 10

ISBN: 978-3-940898-03-6

Ideen für mehr! Ganztägig lernen. ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFT
Europäischer Sozialfonds

deutsche kinder- und jugendstiftung