

Systemische Voraussetzungen

aus: DeGeDe (Hrsg.) (2016): *Hommage an die
Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe*
Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche
Gesellschaft für Demokratiepädagogik, Berlin

Entwicklungspsychologische Prävention: Die Belange der „Großen Kinder“ sehen und ernst nehmen.

Der kürzlich vom Deutschen Forum für Kriminalprävention herausgegebene Leitfaden „Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen“ betont, dass Kriminalprävention sich an der Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen orientieren soll. Im Rahmen der „entwicklungspsychologischen Prävention“ wird „gezielt auf die Kinder und Jugendlichen, ihre Familie, die Schule, die Gleichaltrigengruppe oder die Nachbarschaft eingewirkt, um kausale Risikofaktoren für Fehlentwicklungen zu vermindern oder Schutzfaktoren zu stärken“.¹ Im Leitfaden werden verschiedene Ansätze aufgeführt: Soziale Trainingsprogramme, Elterntrainingsprogramme, Familienorientierte Frühinterventionen, Schulbezogene Maßnahmen, die sich oft an Jugendliche über 14 Jahren richten und an Jungen und Mädchen, die bereits auffällig sind, oder die in einem Milieu heranwachsen, das problematisches Verhalten begünstigt.

Hier nun soll der Frage nachgegangen werden, was speziell Kinder im Alter zwischen etwa 6 und 12/13 Jahren brauchen, um sich sozial, emotional, aber auch körperlich und geistig gut entwickeln zu können und ob in diesem Alter abweichendes Verhalten auch ein Hinweis darauf sein kann, dass altersspezifische Belange und Bedürfnisse nicht ausreichend befriedigt werden können.²

Daten aus internationalen und nationalen Studien weisen darauf hin, dass zu vielen Kindern dieses Alters in unserem Land etwas Wesentliches für eine gute Entwicklung fehlt: deutsche Kinder sind im

internationalen Vergleich mit ihrem Leben auffallend unzufrieden³. Bei etwa jedem fünften Kind zwischen 7 und 13 Jahren gibt es Hinweise darauf, dass es zumindest grenzwertig psychisch auffällig ist. Als spezifische psychische Auffälligkeiten stehen Ängste mit rund 10% an erster Stelle, gefolgt von Störungen des Sozialverhaltens (8%) und Depressionen (5,4%).⁴

Störungen des Sozialverhaltens und motorische Unruhe fallen besonders auf, und es wird viel getan, um diese zu vermeiden oder zu unterbinden. So steigt die Zahl der Verschreibung von Medikamenten zur Behandlung „hyperkinetischer Störungen“ (ADHS) seit Jahren an, wobei die Spitze bei den 10-jährigen Jungen liegt.⁵ Bewegungshungrige Kinder erhalten damit die Botschaft: So, wie du bist, bist du nicht richtig, und wir Erwachsene tun alles, damit du so wirst, wie wir dich wünschen. Die Kinder fühlen sich „falsch“ und ihr gekränktes Selbstbewusstsein setzt sich dann nicht selten mit Provokation, Verweigerung, Aufsässigkeit, Aggressivität bis hin zu delinquenten Handlungen zur Wehr. Dass hinter der „Hyperaktivität“ und den mit ihr verbundenen sozialen Auffälligkeiten oft altersgerechte, aber nicht gestillte Bedürfnisse nach Bewegung, eigenständigen Aktivitäten und Welterkundung, Begegnung mit Gleichaltrigen stehen, wird leider nur selten in Erwägung gezogen.⁶

Im Vergleich zu den nach außen gerichteten, „externalisierenden Problemen“ (Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität, aggressives oder disso-

ziales Verhalten) fallen die nach innen gerichteten, „internalisierenden Probleme“ (z. B. Ängste, Depressivität) weniger auf. Diese äußern sich vorwiegend psychosomatisch und werden zunehmend auch bei jüngeren Schulkindern und bei Mädchen beobachtet. So gaben in der Kinder- und Gesundheitsstudie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC) 2009/2010 über ein Viertel der 11- bis 15-Jährigen Mädchen (und jeder siebte Junge) an, in den sechs Monaten vor der Befragung häufiger als einmal pro Woche unter mindestens zwei Belastungssymptomen gelitten zu haben: Kopf-, Bauch-, Rückenschmerzen, Nervosität, Schlafstörungen, Benommenheit.⁷

Diese Symptome hängen, ähnlich wie die Verhaltensauffälligkeiten, oft mit belastenden Schulerfahrungen und mangelnder Anerkennung zusammen⁸. Als größte Ängste nennen Jungen und Mädchen in Deutschland: Angst, in der Schule zu viele Fehler zu machen oder nicht versetzt zu werden, vor Mobbing und Ablehnung durch Mitschüler oder vor Beschämung und Abwertung durch Lehrkräfte. Je niedriger der soziale Status, umso größer sind diese Ängste⁹. Angst beeinträchtigt die Konzentrationsfähigkeit und das Leistungsniveau sinkt. Dies führt zu Schulfrust und Abwehrverhalten, in manchen Fällen bis zu Schulabstinenz mit den entsprechenden psychischen und sozialen Folgen (geringes Selbstwertgefühl, soziales Präkariat, bis hin zu kriminellen Karrieren).

Der Unicef-Bericht zur Lage der Kinder in den Industrieländern 2013 folgert und fordert für Deutschland:

„Die Daten weisen darauf hin, dass viele Mädchen und Jungen hierzulande sich nicht wertgeschätzt und akzeptiert fühlen – möglicherweise, weil sie spüren, dass ihre Möglichkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft gering sind. Offenbar fehlt es vielen Kindern in Deutschland an einem positiven Selbstwertgefühl. Es ist die Aufgabe der Erwachsenen, Kindern die Möglich-

keit zu eröffnen, den Glauben an sich selbst zu entfalten (...) Mädchen und Jungen brauchen Freiräume, um sich im Spiel mit anderen Kindern eigenständig zu entwickeln. Dazu sollten wir ihnen in und außerhalb der Schule genügend Platz lassen. Dies sollte künftig bei allen politischen Anstrengungen für Kinder bedacht werden.¹⁰

Die Entwicklung von positivem Selbstwertgefühl und Wohlbefinden beruht auf der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, die ihrerseits mit der Erfahrung zusammen hängt, bei Dingen, die das eigene Leben betreffen, mitbestimmen zu können bzw. sich beteiligt zu fühlen, aus eigener Kraft etwas bewirken zu können, anerkannt zu werden und in der Lage zu sein, für sich und andere – im Rahmen der individuellen Möglichkeiten – Verantwortung übernehmen zu können.

Für Kinder, die noch nicht Jugendliche sind, gehen die Möglichkeiten für selbst bestimmte, nicht von Erwachsenen angeleitete oder beaufsichtigte Freizeitaktivitäten, Weltentdeckung, Zusammensein mit Gleichaltrigen in der „realen Welt“ des Wohnumfeldes zurück. Der Wunsch danach besteht aber nach wie vor. Als liebste Freizeitbeschäftigung geben die meisten Kinder zwischen 6 und 13 Jahren an: „mich mit Freunden treffen“ und „draußen spielen“; aber immer weniger Kinder können dies tatsächlich auch regelmäßig verwirklichen. Jedes zehnte Kind geht seltener als einmal in der Woche raus um zu spielen, das heißt so gut wie nie. So verlagern immer mehr Kinder ihre unbeaufsichtigten „sozialen Kontakte“ zunehmend ins Internet und ihr Bedürfnis nach Herausforderung, Auseinandersetzung und zur Eigenaktivität versuchen sie in der Beschäftigung mit Computerspielen ersatzweise zu befriedigen.¹¹ Die Ergebnisse der Studien zur Gesundheit und zum Wohlbefinden der Kinder weisen zusammen genommen darauf hin, dass ungenügende Erfahrung von Selbstwirksamkeit, also zu wenige eigenständige, ernst zunehmende Aktivitäten, Mangel an Bewegung und

fehlende echte soziale Kontakte auch mit dafür verantwortlich sein können, wenn Kinder „auffällig“ werden. Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass sie immer häufiger Jugendliche erleben, die Körpersprache und Mimik offenbar nicht verstehen, oder nur, wenn diese besonders stark geäußert wird, was den sozialen Umgang für sie und mit ihnen erschwert. Die Vermutung liegt nahe, dass diesen Jugendlichen, die ihre sozialen Kontakte vorwiegend in „sozialen Netzwerken“ pflegen, Erfahrungen im leibhaftigen Umgang mit anderen Menschen fehlen.

Kommunen haben in zwei Bereichen besondere Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung und das Wohlbefinden der „Großen Kinder“: Durch die Gestaltung des Wohnumfeldes als Aktions- und Begegnungsraum und als Träger bei der Konzeption und Umsetzung von Schule. Konkrete Hinweise, was verändert werden könnte, um die Bedingungen des Aufwachsens zu verbessern, geben auch die Kinder selbst, wenn sie in angemessener Form befragt und beteiligt werden. So hat der Erste Kinder- und Jugendreport der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) zahlreiche Zitate von Kindern zusammengestellt, mit denen die Kinder auf diese beiden Problemzonen in ihrem Leben verweisen, aber auch Ideen beitragen, was verbessert werden könnte.

Das Wohnumfeld als Lebens- und Entwicklungswelt

„Auf die Frage, was sich in ihrem Wohnort verbessern sollte, antworten zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen mit Aussagen, die sich auf Orte für junge Menschen beziehen:

- Sie möchten mehr und qualitativ gute, also saubere und interessante Spiel- und Aufenthaltsplätze.

- Sie möchten Freizeitmöglichkeiten, die allgemein zugänglich und bezahlbar oder kostenlos sind.
- Sie möchten Orte, von denen niemand sie vertreiben kann.“¹²

In der Befragung des LBS-Kinderbarometers Deutschland 2011 bekunden zwei Drittel der befragten 9- bis 14-Jährigen Interesse daran, bei Entscheidungen innerhalb ihrer Stadt oder Gemeinde befragt und beteiligt zu werden. Das Gefühl, dass die eigene Meinung am Wohnort gehört und ernst genommen wird, „verhält sich umgekehrt zum Beteiligungswunsch“, das heißt dass sich trotz im allgemeinen hoher Bereitschaft zur Mitwirkung nur jedes dritte Kind bei kommunalen Entscheidungen beteiligt fühlt¹³.

Beispiele für negative Erfahrungen am Wohnort¹⁴:

„Egal, wo wir hingehen, um uns zu treffen, reden, Spaß haben, werden wir vertrieben.“

„Außerdem gibt es nur noch sehr wenige Ruheplätze oder sie sind nicht frei zugänglich.“

„Ich wohne in einer kleinen Siedlung, bei uns ist es zwar sauber, aber sehr langweilig! Es gibt keine Beschäftigungen. Die Älteren motzen uns Kinder oft an, verbieten uns zu spielen, meckern, wenn wir zu laut sind. Wir dürfen nie etwas mitentscheiden.“

„Es fehlen interessante Orte für Kinder und Jugendliche, Freizeitangebote sind oft nicht bezahlbar, oder nicht erreichbar.“

„Der beste Spielplatz wurde abgerissen.“

„Dass Bäume gefällt wurden, obwohl viele Kinder dagegen waren.“

„Die wenigen Spiel- und Sportplätze sind manchmal von ‚gefährlichen‘ Jugendlichen besetzt, man hat Angst dort hinzugehen.“

„Bei der Planung von Radwegen, Spielplätzen und Parks werden Kinder und Jugendliche nicht nach ihrer Meinung gefragt!“

„Kinder werden bei Umbauarbeiten an der Schule nicht gefragt!“

„Kinder werden nicht gefragt, wenn ihre Spielwiesen bebaut werden!“

„Der Bürgermeister in unserem Dorf spricht nicht mit Kindern und Jugendlichen.“

„Ich habe das Recht, meine eigene Meinung vorzutragen. Es hört nur keiner zu und vor allen Dingen nimmt es keiner ernst.“

Beispiele für positive Erfahrungen am Wohnort:

„Es ist eigentlich alles o.k. Wir haben Sportplätze, Orte zum Chillen...“

„Man darf in unserem Dorf immer mitbestimmen.“

„Ich gehe zu meinem Nachbarn, dem Oberbürgermeister, und schlage meine Ideen vor.“

„Wir haben eine Dorfzeitung, da kann ich meine Meinung reinschreiben. Diese Zeitung gestalten wir selbst.“

„Wir haben an unserem Ort viel Natur.“

Vorschläge, was am Wohnort besser sein könnte:

„Man sollte die Gegend ein wenig schöner und interessanter gestalten, um Kinder in meinem Alter vom Computer weg nach draußen zu locken, in Parks etc.“

„Spielplatz für Kinder ab 10.“

„Für Ältere Orte zum Austoben wegen der Kleineren.“

„Auf jeden Fall müssen Jugendclub, Skaterpark und für die Jüngeren ein Spielplatz vorhanden sein.“

„Weniger kaputte Spielgeräte, mehr Räume für Kinder, wenn schlechtes Wetter ist.“

„Weniger Autos/Lärm, mehr Spielstraßen.“

„Es sollte viel Natur und Freiheit geben.“

„Kostenlose Aktivitäten für Kinder.“

„Beleuchtete Straßen, um Kindern einen gesicherten Weg zum Schulbus zu bieten.“

„Wir Kinder sollten die Möglichkeit bekommen bei Dingen, die uns betreffen, mitbestimmen zu können.“

„Kinderparlament aus fast allen Altersgruppen, 4 bis 16 Jahre.“

„So etwas wie ein Kinder- und Jugendbüro sollte es überall geben, damit Kinder auch berücksichtigt werden und ihre Meinung vertreten können.“

Ideen und eine Plattform für den Erfahrungsaustausch zur kinderfreundlicheren Gestaltung von Kommunen finden sich beispielsweise in der gemeinsamen Initiative „Kinderfreundliche Kommune“ des Deutschen Kinderhilfswerks mit Unicef und im „Bündnis Recht auf Spiel“.¹⁵

Schule als Lebens- und Entwicklungswelt

Der zweite Bereich, in dem die Kommunen als Träger einen erheblichen Einfluss auf die Lebensqualität und die gute gesunde Entwicklung der Kinder nehmen können, ist die Schule.

Schule nimmt mit der täglichen Unterrichtszeit und mit den außerschulischen Lern- und Arbeitszeiten inzwischen bei den meisten Kindern den größten Teil der wachen Zeit in Anspruch. Arbeitszeiten von über 40 Stunden pro Woche für die Schule sind im Grundschulalter keine Seltenheit, bei Jugendlichen wohl eher die Regel¹⁶. Dabei geht es vorwiegend um kognitive Tätigkeiten mit akademischen Inhalten, die stundenlanges Sitzen erfordern und die Konzentration auf Inhalte, die von Erwachsenen vorgegeben sind. Die Pausenzeiten sind zu kurz, um die Vielzahl der Schülerbedürfnisse zu befrie-

digen, sich zu erholen, über die Unterrichtsinhalte nachzudenken, zu essen, zu trinken, auf die Toilette zu gehen, sich mit anderen Kindern auszutauschen und sich zu bewegen. Das Problemfeld Schule ist auch ein zentrales Thema im Ersten Kinder- und Jugendreport der AGJ, der die Aussagen der Kinder folgendermaßen zusammen fasst:

„Auffällig ist, dass sich die Belastung und der empfundene Druck durch Schule in allen Lebensbereichen äußert: Streit und Ärger in der Familie, zu wenig selbstbestimmte Freizeit, Konflikte, die auf dem Schulweg ausgetragen werden, bis hin zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen durch Stress und Angst, Lärm, Bewegungsmangel und haltungsschädigendes Mobiliar.“¹⁷

Beispiele für negative Erfahrungen mit Schule¹⁸

„Ich habe nie Zeit, mit meinen Freunden zu spielen, weil ich entweder total viele Hausaufgaben auf habe oder lernen muss oder krank bin von dem vielen Stress in der Schule.“

„Oft muss ich auch an Sonntagen oder in den Ferien lernen.“

„Es gibt Lehrer, die sagen zu den Schülern: ‚Ihr seid dumm‘, so etwas finde ich nicht in Ordnung.“

„Die Schule setzt mich unter Druck und ich habe Angst, in die Schule zu gehen.“

„Die psychische Belastung führt zu Gewalt, Streit, Stress.“

Positive Erfahrung mit der Schule

„In der Schule fällt mir jetzt eigentlich keine Kinderrechtsverletzung ein. Ich gehe auf eine freie Schule und fühle mich hier sehr wohl, es gibt ein entspanntes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern und ich lerne mit Spaß.“

Wünsche an Schule

„Die Lehrer sollten zuhören und alle Kinder mit Respekt behandeln.“

„Mehr Freizeit, weniger Druck in der Schule.“

„Mehr Freizeit in den Schulen und mehr Zeit an der frischen Luft.“

„Längere Pausen zur Erholung.“

„Die Schulhöfe sollten mehr Raum zum Zur-Ruhe-Kommen bieten.“

„Dass man Hausaufgaben in der Schule machen kann und nicht in der Freizeit.“

„Ich möchte mehr Zeit für Freunde haben sowie weniger Zeit fürs Lernen verbrauchen. Nach täglich 6 bis 10 Stunden nicht noch 3 Stunden Hausaufgaben erledigen, sondern mehr Zeit in soziale Arbeit investieren können.“

„Man muss den Lehrern die Meinung sagen dürfen, ohne Ärger zu bekommen.“

„Bei Mobbing-Attacken ein besseres und aktives Einschreiten durch Erwachsene.“

„Sitzkreise in der Schule, bei denen man seine Meinung äußern kann.“

„Bevor in der Schulpolitik etwas geändert werden soll, sollte man erst eine Umfrage bei den Schülern machen...“

„Schüler sollen mehr betreut werden, wenn sie mit ihrem Leben nicht zurechtkommen. Schülern ihre Möglichkeiten zeigen. Sozialpädagogen an allen Schulen.“

„Kleinere Klassen, Orientierungsstufe wieder anschaffen, mehr Fortbildung für Lehrer, mehr Praxisunterricht, Projektwochen, Unterricht neu aufbauen, das Schulsystem erneuern...“

Wie Schule sich im Interesse der Kinder zu einer entwicklungsfördernden, offenen Lebenswelt verwandeln kann, in der sich Schülerinnen und

Schüler wohl fühlen und gut lernen, haben inzwischen viele Schulen in allen Bundesländern gezeigt. Anregungen und Hilfestellungen finden sich im Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung¹⁹ und bei den Schulen, die den Deutschen Schulpreis erhalten haben.²⁰

Präventive Entwicklungsförderung in der Verantwortung der Kommune

Aus Sicht der Jungen und Mädchen greifen die Problemfelder Wohnumgebung und Schule ineinander: Schule beherrscht den Alltag, und ist, wie gesehen, oft mit psychischem Druck verbunden. Der vor wenigen Generationen noch selbstverständliche Ausgleich am Nachmittag draußen auf der Straße, ohne Anleitung und direkte Aufsicht durch Erwachsene, ist für Schulkinder bis zum Jugendalter nur noch selten möglich. Besonders schwer haben es – wieder – die Kinder aus sozial benachteiligten Familien: Sie leben häufiger in beengten Wohnverhältnissen, die Wohnumgebung ist durch Lärm, Luftverschmutzung und Autoverkehr belastet, es gibt kaum altersgerechte Aktionsräume für Kinder, die dem üblichen Kleinkinderspielplatz entwachsen sind, die Kinder nehmen seltener an Freizeitangeboten teil, sind seltener im Sportverein.²¹ Dass dann vor allem die Jungen ihre Abenteuerlust und ihren Aktionshunger auf „Räuber- und Gendarm-Spiele“ am Computer verlegen ist nachvollziehbar. Dass sie dann unruhig und zappelig werden, ihre sozialen Kompetenzen verkümmern oder sogar in eine falsche Richtung gelenkt werden, ihr Konzentrationsvermögen erschöpft ist, und ihre schulischen Leistungen leiden, ist erklärlich.

Kinder aus bildungsorientierten Familien nehmen dagegen mehr an angeleiteten und beaufsichtigten Angeboten teil. Aus Sorge, dass Kinder, die sich selbst überlassen sind, Schlimmes anrichten könnten, oder dass ihnen etwas zustößt, denken die

verantwortlichen Erwachsenen, dass sie „präventiv“ handeln, wenn sie Kinder von unbeaufsichtigtem Zusammensein und eigenständigem Spiel fernhalten. Kinder, die keine kleinen Kinder mehr sind, erleben die ständige Aufsicht durch Erwachsene aber durchaus als belastende Einschränkung und als nicht mehr altersgerechte Bevormundung: Danach befragt, welche Kinderrechte aus ihrer Sicht am häufigsten missachtet werden, nennen Kinder im Schulalter neben den Rechten auf Mitbestimmung und freie Meinungsäußerung vor allem die Rechte auf Wahrung der Privatsphäre und Respekt, und auf Spiel, Freizeit und Ruhe.²²

Im Interesse der Kinder ist es vielleicht am Wichtigsten, dass die verantwortlichen Erwachsenen stärker die Bedeutung der altersspezifischen Bedürfnisse der „Großen Kinder“ für ihre gute soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung erkennen und anerkennen:

Eigenständige Bewegung ist im Wachstumsalter ein ganz wesentliches Lebenselement. Bewegung ist nicht nur für den Muskel- und Knochenaufbau und die allgemeine körperliche Gesundheit wichtig. Kinder, die sich ausreichend bewegen, fühlen sich wohler, sie haben auch eher Kontakt zu Freunden, sind seltener verhaltensauffällig.²³ Auch das Speichern von Gelerntem wird durch Bewegungspausen (aber auch durch Ruhepausen) gefördert.

Im weitgehend unbeaufsichtigten Zusammensein und Spiel mit Gleichaltrigen erwerben Kinder soziale und emotionale Kompetenzen: Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen, Toleranz, Teamfähigkeit, Verantwortungsübernahme, aber auch Frustrationstoleranz und Selbstbeherrschung werden geübt, wenn schmerzliche Erfahrungen verarbeitet werden müssen.

Kreativität, Planungskompetenz, Einsatzbereitschaft, Durchhaltevermögen, Weitsicht und andere Handlungskompetenzen sind gefordert, wenn es

darum geht, eigenständig und eigenverantwortlich gemeinsam mit anderen Kindern eine Aktion zu organisieren, sie durchzuführen und die Folgen oder Konsequenzen zu bedenken.

Im Planen und Aushandeln von Strategien, Regeln, Sanktionen erfahren die Kinder im Spiel, wie gesellschaftliche Gruppen und Strukturen funktionieren, denn in jeder Kindergruppe gibt es Anführer, Macher, Mitläufer, Mahner.²⁴

Spiel und Aktivitäten draußen sind (fast) immer mit naturwissenschaftlichen Erfahrungen verbunden, die eine gute Grundlage für das Verständnis im theoretischen Unterricht bilden.

Es ist im wörtlichen Sinn das „Zusammenspiel“ von verschiedenen Lebensäußerungen und Welterfahrungen, die vor allem im Alter vor der Pubertät ein gutes Aufwachsen ermöglicht.

Unter dem Begriff „Bildungslandschaften“ haben sich mittlerweile in Deutschland verschiedene Kommunen daran gemacht, Lern- und Lebensorte von Kindern als übergreifendes kommunales Projekt zu verstehen und für Kinder und Jugendliche mehr informelle und nonformale Bildungs- und Entwicklungsgelegenheiten zu schaffen.²⁵

Die World Vision Studie 2010 fasst zusammen, *„Was Kinder für ein gutes Leben brauchen: Zuwendung und elterliche Fürsorge ist die eine Dimension, auf die Kinder unbedingt angewiesen sind. In der mittleren Kindheit jedoch genauso wichtig – und aus der Sicht der Kinder sogar noch etwas wichtiger – ist die Möglichkeit, selber Dinge ausprobieren und entscheiden zu können. Selbstbestimmung geht mit Sicherheit und Geborgenheit Hand in Hand. Freizeit und ein eigener Freundeskreis sind wesentliche Entwicklungsfaktoren. Freizeit bildet, vielseitige Freizeitaktivitäten liefern (informelle) Bildungsimpulse und sind ausgesprochen förderliche Capabilities. Ein guter Freundeskreis hilft, soziale Kompetenz zu entwickeln, Familie, Freizeit, Freundeskreis und Schule müssen von daher zusammen gedacht und vor allen Dingen dann auch praktisch zusammen gebracht werden, um Kindern ein gutes Leben zu ermöglichen.“*²⁶

Die wichtigste Voraussetzung für eine gute Entwicklung von Kinder ist: Ihre Belange ernst zu nehmen, sie zu beteiligen, ihren entwicklungsrelevanten Bedürfnissen Raum zu geben.

aus: *Forum Kriminalprävention* 4/2013, S. 42-47, Bonn 2013

Endnoten

1. Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention 2013, S. 5.
2. Siehe dazu: www.initiative-grosse-kinder.de
3. Unicef-Bericht zur Lage der Kinder in Industrieländern 2013.
4. U. Ravens-Sieberer et al. 2007 S. 875.
5. Barmer GEK 2013, S. 146 und Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM), Bundesopiumstelle. http://www.manmed.org/wp-content/uploads/2012/06/2011_Methylphenidat.pdf
6. www.initiative-grosse-kinder.de
7. V. Ottova et al. (2013), S. 43; H. Hölling et al. (2007).

8. L. Bilz 2008; L. Bilz et al. (2013); Ch. Alt/M. Bayer (2012), 109; sowie World Vision 2010, S. 83, 196 ff.
9. World Vision 2010 S. 83 und 196 ff; LBS-Kinderbarometer Deutschland, 2007, S. 185 ff.
10. Unicef 2013 S. 10
11. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012), S. 10, 13. / LBS- Kinderbarometer Deutschland 2011, S. 80 ff.
12. AGJ 2010 S. 31.
13. LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011, S. 147 f.
14. Die folgenden, kursiv gedruckten Zitate sind alle unterschiedlichen Seiten entnommen aus „Erster Kinder- und Jugendreport“ der AGJ (2010).
15. www.kinderfreundliche-kommunen.de;
www.recht-auf-spiel.de
16. Deutsches Kinderhilfswerk/unicef 2012, S. 2/4.
17. AGJ S.34.
18. Unterrichtsgestaltung, Lerninhalte, Chancengleichheit nehmen bei den Zitaten im AGJ-Report zwar einen breiten Raum ein, werden aber hier nicht aufgegriffen.
19. www.ganztaegig-lernen.de und
www.ganztagsschulen.org
20. www.schulpreis.bosch-stiftung.de
21. Ch. Alt/M. Bayer, 2012, S. 107 ff.
22. AGJ 2010, S. 15, 25, 35, LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007, S. 125, World Vision 2007, S. 235 ff. World Vision 2010, S. 201 ff.
23. Elefanten 2012, S.104 ff; Ch. Alt/M. Bayer, 2012, S. 109, 113 ff.
24. Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim.
25. www.lokale-bildungslandschaften.de;
www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=595
26. World Vision 2010, S.221.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2010): Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland, Berlin.

Ch. Alt/M. Bayer (2012): Aufwachsen in Disparitäten, in: Th. Rauschenbach/W. Bien: Aufwachsen in Deutschland. AID:A – der neue DJI-Survey, Weinheim und Basel, 2012, S. 100-118.

Barmer GEK (2013): Arztreport 2013 <http://presse.barmer-gek.de/barmer/web/Portale/Presseportal/Subportal/Presseinformationen/Archiv/2013/130129-Arztreport-2013/PDF-Arztreport-2013,property=Data.pdf>.

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM), Bundesopiumstelle (2012): http://www.manmed.org/wp-content/uploads/2012/06/2011_Methylphenidat.pdf.

L. Bilz (2008): Schule und psychische Gesundheit, Wiesbaden.

L. Bilz/V. Ottava/U. Ravens-Sieberer (2013): Psychische Auffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern: Prävention und Früherkennung, in: P. Kolip/A. Klocke/W. Melzer/U. Ravens-Sieberer (Hrsg.): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Weinheim und Basel, S. 168-189.

Deutsches Kinderhilfswerk/UNICEF (2012): „Meine Woche – die Ergebnisse der Online-Umfrage für Kinder“ <http://www.weltkindertag.de/wkt/index.php/component/content/article/89-meine-woche/88-meine-woche-die-ergebnisse-der-online-umfrage-fuer-kinder>.

Elefanten (Hrsg.) (2012): Große Ohren für kleine Leute! Die Elefanten-Kinderstudie 2011/2012 zur Situation der Kindergesundheit in Deutschland, Recklinghausen.

H. Hölling/M. Erhart/U. Ravens-Sieberer/R. Schlack, Robert-Koch-Institut, Berlin (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsbl.-Gesundheitsforsch.-Gesundheitsschutz 2007 50: 784-793 Springer MedizinVerlag.

L. Krappmann / H. Oswald (1995): Alltag der Schulkinder, Weinheim und München.

LBS/ProKids (Hrsg.) (2011): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013): KIM-Studie 2012, Stuttgart.

V. Ottova/D. Hillebrandt/L. Bilz/U. Ravens-Sieberer (2013): Psychische Gesundheit und Wohlbefinden bei Kindern und Jugendlichen aus geschlechtsspezifischer Sicht, in: P. Kolip/A. Klocke/W. Melzer/U. Ravens-Sieberer (Hrsg.): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Weinheim und Basel, S. 38-57.

U. Ravens-Sieberer/N. Wille/S. Bettge/M. Erhart. Robert-Koch-Institut Berlin (2007): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Ergebnisse der Bella-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsbl.-Gesundheitsforsch.-Gesundheitsschutz, 2007 50: 871-878, Springer MedizinVerlag.

Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention (Hrsg.) (2013): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen, Bonn.

UNICEF (2013): Unicef-Bericht zur Lage der Kinder in den Industrieländern 2013: Leistungsstark aber unglücklich? http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/projekte/Themen/Kinderrechte/UNICEF-Berichte/UNICEF-Info_zur_Lage_der_Kinder_in_Industrielaendern_2013.pdf.

World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010, 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main.

Partizipativ leiten

Rolle der Schulleitung

Schulleitungen spielen eine bedeutungsvolle Rolle für eine gelingende Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen. Schule hat die Möglichkeit (fast) alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und für die Demokratie zu gewinnen. Die Führungsqualität von Schulleitung ist zentraler Punkt einer demokratischen Schulkultur.

Schulleiterinnen und Schulleiter agieren in einem komplexen Spannungsfeld zwischen der Schüler- und Elternschaft, dem Lehrerkollegium, Schulträger, Ministerium und Öffentlichkeit. Sie haben viele dienstliche Aufgaben: Verantwortung für den ordnungsgemäßen Dienstbetrieb, Erlass und Vollzug von Verwaltungsakten, Einberufung und Leitung sowie Mitwirkung in verschiedenen Gremien, Vertretung der Schule nach außen, Sorge für die Erfüllung der Schulpflicht und vieles mehr. An ihnen liegt es jedoch auch, integrierend zu wirken und ein Klima der Freiheit und Offenheit an ihrer Schule zu schaffen. Sie können Teamarbeit, Teamgeist und Demokratie nicht verordnen, aber durch ihr Tun darauf hinwirken, dass sich Schule auf den Weg macht. Dazu kann Schulleitung selber einen Anstoß zur Veränderung geben oder Ideen aus dem Kollegium, der Schüler- und Lehrerschaft aufgreifen und zielgerichtet unterstützen.

Den Aufgabenbereichen folgend haben Schulleiterinnen und Schulleiter vielfältige Rollen, die sie erfüllen müssen, sich suchen und/oder zugeschrieben bekommen. Innerhalb der Schule wirken sie als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für viele Personen, Themen und Erfordernisse; sie sind Personal- und Organisationsentwickler, und nicht

zu vergessen wirken sie als Vorbild und in den meisten Bundesländern auch als Lehrkräfte. Nicht nur innerschulisch, sondern auch außerschulisch warten viele Rollen auf die Schulleitung. In erster Linie sind sie Repräsentantinnen und Repräsentanten ihrer Schule, müssen sich aber auch als „Homo Politicus“ verstehen, indem sie sich diplomatisch und gremien-politisch angemessen verhalten. Weiterhin agieren sie als Verwalter und Organisator, als Architekt und Gebäudemanager, als Finanzmensch und Unternehmer, und nicht zu vergessen als Vermittler und Mediator. In dieser Funktion sind sie Bindeglied zwischen internen und externen Interessen. Sie sind manchmal Zielscheibe von etwas durch außen an die Schule Herangetragenem und müssen „standhalten“. In anderen Fällen wird von Ihnen erwartet, dass sie zwischen verschiedenen Interessen vermitteln können. Sicherlich wird deutlich, dass die Vielfalt der Aufgaben immens ist.

Betrachtet man die Erwartungen von Schülerinnen, Schülern, Lehrkräften, Eltern und Externen an Schulleitungen, so kommt man zu vier Aspekten, die auch Mitarbeiter anderer Einrichtungen an ihren Führungskräften schätzen: Ehrenhaftigkeit, Zukunftsorientierung, Inspiration und Kompetenz.

Schulleiterinnen und Schulleiter müssen relevante Erfahrungen und fundiertes Urteilsvermögen besitzen sowie die Fähigkeit Dinge zum Abschluss bringen zu können. Eine gute soziale Kompetenz versteht sich von selbst. Ebenfalls wird von ihnen erwartet, dass sie im Hinblick auf die Zukunft tatkräftig und positiv eingestellt sind. Schulleitungen müssen in der Lage sein anderen eine Vision so zu vermitteln, dass diese bereit sind bis zum Ziel durchzuhalten. Schulleitungen sollten begeistern

und Hoffnung geben können. Auch Zielgerichtetheit und Verantwortungsbewusstsein für die Zukunft der Organisation ist erforderlich. Führungspersönlichkeiten müssen wissen, wo sie hin wollen und natürlich ehrlich sein und eine stabile Integrität besitzen.

Das nun folgende Kapitel betrachtet die Rolle von Schulleitungen, fokussierend auf die Themenbereiche Partizipation und Demokratie.

Kompetenzbereiche

Schulleiterinnen und Schulleiter sollten für ihre Aufgaben drei Leitungsfunktionen bzw. Kompetenzbereiche entdecken und entwickeln:

1. Leadership
meint die Aufgabe des „Führens“ und Voran-
gehens
2. Managen
meint die Organisation und Gestaltung der
Arbeitsabläufe an Schule
3. Begleiten/Coachen
meint, die Lehrer- und Schülerschaft, die Eltern
und sonstige an Schule Beteiligten zu fördern
und zu unterstützen

Die Begriffe „managen“ und „führen“ werden häufig synonym verwendet, die dahinterstehenden Kompetenzbereiche sind jedoch unterschiedlich. Führen wird in der Managementliteratur stets als Teilbereich des Managens gesehen. Im systemischen Modell von Leiten stehen beide Teilbereiche gleichberechtigt nebeneinander.

Managementkompetenzen sind erlernbar, man versteht darunter Fähigkeiten wie perfektes Planen und Organisieren. Dennoch ist es auch für Manager wichtig, persönliche Beziehungen über alle Hierar-

chiestufen und Funktionen hinweg zu unterhalten sowie Probleme und Chance etwas früher als andere zu erkennen. Auch Kompetenzen der Führung können erlernt werden. Die Fachliteratur versteht unter Führung die direkte und indirekte Verhaltensbeeinflussung zur Realisierung von Zielen, die sich meist aus den Zielen der Organisation und den Erwartungen der Stakeholder ableitet. Die direkte Einflussnahme geschieht durch die Beziehung zwischen Führungsperson und Geführtem, sie wird hervorgerufen durch Kommunikation, Vorbildverhalten, gegenseitigem Vertrauen und vielem mehr.

Erfolgreiches managen ist nicht möglich ohne zu führen, und Führung ist nicht möglich ohne gut zu managen. Kurz gesagt: Manager müssen auch führen können und „Führer“ müssen auch managen können. Da das Wort „Führung“ im Deutschen historisch gesehen belastet ist und spezielle Assoziationen hervorruft, wird auch im deutschsprachigen Raum in der letzten Zeit oft auf den englischsprachigen Begriff „Leadership“ zurückgegriffen. Leadership bedeutet, die Geführten mit Visionen zu inspirieren und zu motivieren. Leadership – so die Fachliteratur schafft Kreativität, Innovation, Sinnerfüllung und Wandel und steht damit für eine Abkehr von traditionellen und überholten Führungskonzepten. Gerne schließe ich mich der Benutzung dieses Sprachgebrauchs an.

Leadership ist in Schule die Synthese aus Schulmanagement und Schulentwicklung. Bei der Schulentwicklung kommt der Schulleitung immer auch eine Rolle als Initiator zu. Leadership bezieht sich auf den Entwicklungsgrad des Systems sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ist darum situativ.

Leadership

Leiten heißt immer auch eine Atmosphäre der Führung zu schaffen, die es anderen ermöglicht, herausfordernde Aufgaben in Erfolge umzuset-

zen. Schulen brauchen Führungspersönlichkeiten, aber was zeichnet diese aus? Letztlich zählt die Persönlichkeit und das Verhalten in Führungssituationen.

Die Amerikaner James M. Kouzes und Barry Z. Posner haben ein Buch geschrieben zum Thema „Leadership Challenge“. Sie stellen fünf Methoden vor, die für erfolgreiches Leadership eine wichtige Rolle spielen. Ich führe diese Anschauungen im folgenden mit der Schulleitungsebene zusammen.

Die fünf Methoden des Leaderships:

1. Werte leben
2. eine gemeinsame Vision entwickeln
3. Herausforderungen suchen
4. anderen Handlungsspielraum geben
5. ermuntern und ermutigen

Werte leben

Gute Schulleitungen leben Werte. Sie leben vor, was sie von den anderen erwarten und erhalten dadurch Engagement und Höchstleistungen aus ihrem Umfeld. Das erfordert, dass Schulleiterinnen und Schulleiter, die eigenen Werte definieren und sich über diese im Klaren sind. Erst dann kann über die inneren Überzeugungen gesprochen werden, können Werte benannt und vermittelt werden. Manch eine Schulleitung kann Werte über erzählte Beispiele und Storytelling vermitteln, eine andere Schulleitung insistiert in klaren festen Worten immer wieder auf Definitionen und gemeinsamen Verabredungen. Es wird auch erwartet, dass Schulleitung für die Werte der Schule einsteht und diese wahrt. Da eine Schulleitung im Namen der

Schule agieren, ist sie die Repräsentanz der Schule. Als Person müssen sie im Einvernehmen mit grundlegenden Prinzipien und Ideale der Schule sein. Worte und Handlungen müssen übereinstimmen.

Gelungene Situationen gibt es dann, wenn Schulleitungen mit einem gutem Beispiel vorangehen und Vorbild sind. Sie verlangen nichts von anderen, was sie als Führungskraft nicht selber tun würden. Da heißt es vielleicht, auch selber mal den Spaten in die Hand zu nehmen und beim Umgraben des Schulgartens zu unterstützen. Gemeinsam verbrachte Zeit und das Seite an Seite Arbeiten mit Kolleginnen und Kollegen sind Vorboten einer demokratischen Schulkultur. Natürlich müssen Schulleitungen ihrem Team vertrauen, damit das Team Vertrauen zurückgeben kann.

Unabdingbar ist, dass Schulleiterinnen und Schulleiter präsent sind, auch in unsicheren Zeiten und in der Veränderung.

Eine gemeinsame Vision entwickeln

Im Leadership wird langfristig gedacht. Gute Schulleiterinnen und Schulleiter haben meist selber eine persönliche Vorstellung davon, wo ihre Schule hingehen soll. Sie haben Träume und Visionen über das, was sein könnte, und es entsteht dadurch eine Kraft, die die Zukunft erfindet. Schulleitung will bewegen, Dinge verändern und Neues schaffen.

Darauf aufbauend wird eine gemeinsame Vision mit allen an Schulen Beteiligten entwickelt. Schulleitungen gehen in den Dialog, hören die Interessen und Bedürfnisse aus dem Kollegium, interessieren sich für die Ansichten der Schülerinnen und Schüler, erfragen die Elternmeinungen. Es wird um eine gemeinsame Vision gerungen. Verschiedene Methoden zur Visionsfindung und Schulentwicklung wurden bereits vorgestellt.

Natürlich können Schulleitungen Engagement nicht anordnen, aber sie können es anregen, wenn sie die verschiedenen Beteiligten gut kennen und deren Sprache sprechen. Lehrkräfte, Schülerschaft und externe Partner müssen überzeugt sein, dass die Schulleitung ihre Bedürfnisse kennt und ihre Interessen gut vertritt. Führungskräfte hauchen den Hoffnungen anderer Leute Leben ein und befähigen sie, ihre Möglichkeiten zu erkennen, so Kouzes und Posner in ihrem Buch „Leadership Challenge“.

Herausforderungen suchen

Gute Schulleitungen suchen Herausforderungen und stellen sich ihnen. Sie wagen etwas und sind Pioniere, die den Schritt ins Unbekannte wagen. Sie suchen nach Möglichkeiten Neues zu schaffen, zu wachsen und Dinge zu verbessern. Keineswegs sind Schulleitungen die Erfinder von Neuem oder die Urheber neuer Produkte, Dienstleistungen oder Verfahren. Leitungen müssen auf der Suche nach Innovationen aufmerksam sein und wissen, dass Innovation häufiger durch Zuhören als durch Erzählen entstehen.

Ein experimentierfreudiges Klima unterstützt, gute Ideen zu erkennen und zu fördern. Die Bereitschaft zu Veränderungen ist die Voraussetzung, um etwas Neues einführen zu können. Leader sind nicht die Erfinder, sondern die frühen Befürworter und Anwender von Innovationen. Es heißt, das Experimentieren zu gestatten und das Eingehen von Risiken zu erlauben. Eine gute Leitung lässt sich nicht von potentiellen Risiken abschrecken. Sie gestaltet Veränderung schrittweise und mit kleinen Gewinnen. Dadurch gibt es kleine Siege, die das Vertrauen bilden. Führen meint Lernen durch Tun und ständiges Anpassen an aktuelle Gegebenheiten. Führungskräfte lernen aus ihren Fehlern und Misserfolgen, sie versuchen, scheitern eventuell und lernen daraus. Kurz gefasst: Auch Schulleiterinnen und Schulleiter sind Lernende.

Anderen Handlungsspielraum geben

Es wird ein Team benötigt zur Verwirklichung von Visionen und Zielen. Personen sind engagierter, wenn sie sich als Teil einer Gemeinschaft fühlen. Gute Schulleitungen fördern die Zusammenarbeit und bauen Vertrauen auf. Ihr Verständnis von Teamarbeit beschränkt sich nicht auf ein Team (wie beispielsweise das Schulleitungsteam), sondern umschließt alle, die an einem Projekt beteiligt sind (also unter Umständen auch den Hausmeister, denn sonst kann zum Beispiel das Schulfest nicht stattfinden). Führungskräfte ermöglichen es anderen, gute Arbeit zu leisten. Sie fördern die Selbstwirksamkeitserwartung anderer und sorgen dafür, dass diese sich stark, leistungsfähig und verpflichtet fühlen. Zudem geben sie den Anderen Handlungsspielraum, indem sie Macht abgeben und diese nicht horten. Niemand darf außen vor und an den auftretenden Veränderungen unbeteiligt bleiben. Jede und jeder muss das Gefühl haben am Projekt beteiligt zu sein. Das Motto lautet: Einbeziehen statt ausschließen. Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sind viel mehr bereit ihre Energie einzusetzen und außergewöhnliche Resultate zu erzielen, wenn man ihnen vertraut, sie einen größeren Ermessensspielraum haben, mehr Entscheidungsbefugnisse und mehr Informationen.

Authentische Führung basiert auf Vertrauen. So verwandeln Schulleiterinnen und Schulleiter die Lehrkräfte der Schule, das weitere pädagogische Fachpersonal, die Schülerinnen und Schüler und die Eltern zu Führungskräften, die dann selbst Projekte übernehmen können. Teamarbeit, Vertrauen und Übertragung von Verantwortung sind wichtige Bestandteile einer guten Schule. Die Schulleitung bringt die an Schule Beteiligten dazu, sich stark und kompetent zu fühlen. Dann werden alle Parteien viel investieren und mehr bewirken als sie je gedacht hätten.

Ermuntern und ermutigen

Jede Schulleitung hat die Aufgabe, sich für Menschen zu interessieren und auf die Menschen in ihrer Schule zu achten. Das bedeutet sich zu erkundigen, wie etwas gelaufen ist. Das meint aber auch, auf wichtige Ereignisse im Leben anderer Menschen Obacht zu geben, sei es, dass ein Lehrer geheiratet hat oder eine Schülerin aus der zehnten Klasse bei „Jugend musiziert“ mitgemacht hat.

Ermütigung ist eine ernsthafte Aufgabe. Wege der Schulentwicklung sind lang, viele Projekte gestalten sich zäh. In diesen Phasen sind manche Projektbeteiligte schnell bereit aufzugeben und Schulleitung muss ermuntern und ermutigen. Anerkennung, Zuspruch, Rituale und gemeinsame Feiern stiften kollektive Identität und Gemeinschaftsgeist. So kann eine Gruppe durch schwierige Zeiten hindurch geführt werden.

Ebenfalls gehört es zu den Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern, die Leistungen der an Schule Beteiligten zu würdigen und eine Kultur zu schaffen, in der Werte und Erfolge gefeiert werden

können. Die Würdigungen können in unterschiedlichem Rahmen vorgenommen werden, durch demonstrative Handlungen oder kleine Gesten, Anerkennungsprogramme, dem Verleihen von Auszeichnungen oder einfachen Anerkennungsmitteilungen. Wichtig bleibt, dass ein wohlwollendes Klima herrscht, die Schulleitung Engagement sieht und gut findet, und dies auch so von allen anderen gesehen werden kann.

Ohne Führung kann keine Organisation erfolgreich Ziele umsetzen. Leadership ist nicht nur Handwerk, sondern auch eine Kunst, bei der es um Kreativität, Leidenschaft und Fantasie geht. Schulleiterinnen und Schulleiter leiten die Schule verantwortlich. Das bedeutet, dem System einerseits eine Richtung zu geben und andererseits das Engagement der an Schule Beteiligten zu aktivieren.

Kouzes und Posner betten in die fünf Methoden beispielhaften Leaderships verschiedene Verhaltensweisen ein, die als Basis zum Erlernen des Führens dienen können. Sie werden als die zehn Selbstverpflichtungen des Führens bezeichnet und sind in folgender Abbildung gut zu erkennen: (s. Abb. 1)

Methoden	Selbstverpflichtung
Werte leben	<ol style="list-style-type: none"> 1. Werte finden, definieren, äußern und selbst leben 2. Im Einklang mit den Werten handeln
Eine gemeinsame Vision entwickeln	<ol style="list-style-type: none"> 3. Wege ausmalen, die die Zukunft mitbestimmen können 4. Gleichgesinnte für gemeinsame Visionen und den Weg suchen
Herausforderungen suchen	<ol style="list-style-type: none"> 5. Durch Innovation und Ergreifen der Initiative neue Möglichkeiten schaffen 6. Auf Risiken einlassen und durch kleine Schritte Erfahrungen machen
Anderen Handlungsspielraum geben	<ol style="list-style-type: none"> 7. Im Team arbeiten: Vertrauen aufbauen und Beziehungen stärken 8. Andere stärken, deren Selbstbestimmung und Kompetenzen entwickeln
Ermuntern und ermutigen	<ol style="list-style-type: none"> 9. Individuelle Leistungen und Beiträge anerkennen 10. Werte und Erfolge feiern, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken

Abb 1.: Die Fünf Methoden und Zehn Selbstverpflichtungen des Führens (nach Kouzes; Posner 2009, S. 41)

Partizipativer Führungsstil

„In dem wohl allgemeinsten Verständnis wird Partizipation als die Beteiligung von Einzelnen und Gruppen an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen verstanden – die ganz unterschiedliche Formen und Ausmaße annehmen kann.“ (DeGeDe: ABC der Demokratiepädagogik)

Der Psychologe Kurt Lewin unterschied drei Führungsstile, den autokratischen, den demokratischen und den laissez-faire Führungsstil. Beim autokratischen Führungsstil hat nur die Führungskraft das Sagen, eine Begründung braucht sie nicht abzugeben. Beim demokratischen Führungsstil werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einbezogen, Entscheidungen werden mit ihnen zusammen diskutiert, und bei einer Entscheidung werden die Gründe benannt. Laissez-faire heißt „machen lassen“, hier kümmert sich die Führungskraft nicht wirklich, sondern lässt alle gewähren. Hier ein detaillierter Überblick über die drei Führungsstile: (s. Abb. 2)

Autoritär	Demokratisch	Laissez faire
Vorgabe der Ziele durch die leitende Person	Gruppenentscheidungen werden durch die Unterstützung der leitenden Person getroffen	Völlige Freiheit für Einzel- oder Gruppenentscheidungen und die leitende Person beteiligt sich minimal
Die leitende Person gibt nacheinander Aktionsschritte vor, so dass die jeweils folgenden Schritte unklar bleiben	Die Gruppe entscheidet über die generelle Vorgehensweise und kann Rat und Alternativen von der leitenden Person einholen	Die leitende Person stellt Arbeitsmaterialien und (auf Wunsch) Informationen zur Verfügung
Die leitende Person macht die Arbeitsaufteilung und Arbeitsgruppeneinteilung	Arbeitsaufteilung und Arbeitsgruppeneinteilung wird durch die Mitglieder bestimmt	Die leitende Person interveniert nicht
Die leitende Person geht auf einzelne Mitglieder persönlich ein (Lob & Tadel), nimmt aber am Arbeitsprozess nicht teil	Die leitende Person soll möglichst objektiv Kritik üben und versuchen, am Gruppenprozess teilzunehmen	Einzelne spontane Kommentare, jedoch keine Steuerung und Beurteilung der Gruppenarbeit

Abb. 2: Überblick über Führungsstile (nach http://www.iaw.rwth-aachen.de/download/lehre/vorlesungen/2005-ws-aw3/aw3_03_ws2005.pdf)

Die Tabelle zeigt, was und wie die Führung etwas tut. Das hat natürlich Rückwirkungen auf die Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und das Kollegium. Diese können folgender Tabelle entnommen werden: (s. Abb. 3)

Spätere Organisationspsychologen haben bis zu 81 Führungsstile herausgearbeitet, die auf den ursprünglichen drei aufbauen und sich innerhalb der Dimensionen Leistungsorientierung auf der einen und Mitarbeiterorientierung auf der anderen Seite bewegen. Heutzutage schreibt man dem sachorientiert kooperativen Führungsstil den größten Gewinn zu. Es sehen sich jedoch viel mehr Schulleitungen diesem Führungsstil zugehörig, als sie von ihrem Lehrerkollegium so eingeschätzt werden.

Führungsstile lassen sich gut nach dem Grad der Mitarbeiterbeteiligung beschreiben. Das Spektrum reicht dabei von einem rein autoritären Führungsstil bis zu einer kompletten Mitentscheidungsmöglichkeit. Beim autokratischen Führungsstil (auch autoritär genannt) besitzt die Leitung den größten

Entscheidungsspielraum, beim demokratischen Führungsstil (auch kooperativ genannt) Leitung plus Team. Folgende Grafik verdeutlicht die unterschiedliche großen Entscheidungsspielräume: (s. Abb.4)

Der partizipative Führungsstil einer Schulleitung ist durch eine gute Beziehung zu allen an Schule Beteiligten gekennzeichnet. Schüler- und Lehrerschaft sowie Eltern werden in wichtige Vorhaben eingebunden und an Entscheidungen beteiligt. Sie fühlen sich wertgeschätzt, es steigt einerseits die Moti-

Autoritär geführte Gruppe	Demokratisch geführte Gruppe	Laissez faire
Hohe Spannung, Ausdruck von Feindseligkeiten	Entspannte, fast freundschaftliche Atmosphäre	Schlechte Resultate bezogen auf das Aufgabeninteresse, den Gruppenzusammenhang und die Zufriedenheit aller
Unterwürfiges, gehorsames Gruppenverhalten	Höhere Kohäsion, geringere Austritte	
Höhere Arbeitsintensität (bedeutet nicht gleich Eigeninteresse und qualitative Arbeit)	Hohe Originalität der Arbeitsergebnisse	
Arbeitsunterbrechung bei Abwesenheit der leitenden Person	Weiterarbeit auch bei Abwesenheit der leitenden Person → höheres (Eigen-) Interesse an der Aufgabe	

Abb.3: Auswirkungen der Führungsstile auf das Kollegium (angeregt durch ebenda)

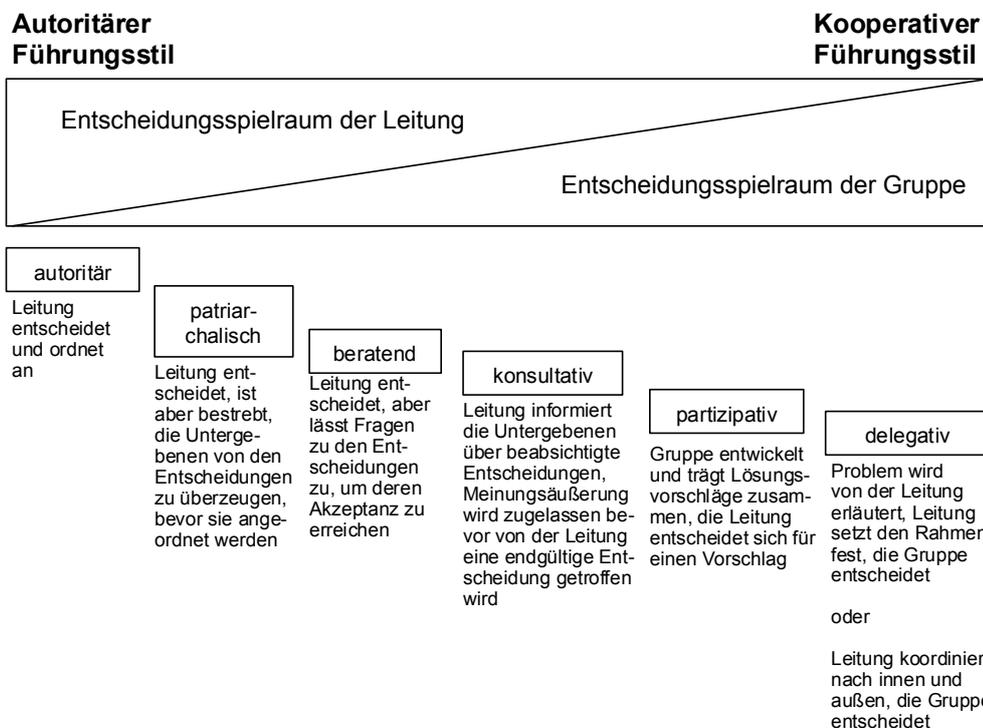


Abb. 4: Entscheidungsspielräume bei verschiedenen Führungsstilen (ebenda nach Staehle, W. H.; u.a. (1985). Management – Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München: Vahlen, S. 546)

vation und andererseits die Verantwortungsübernahme. Dies betrifft natürlich ebenso die Arbeit in der kollegialen, erweiterten Schulleitung und in der Steuergruppe der Schule.

Natürlich haben Schulleiterinnen und Schulleiter weiterhin die Aufgabe, Entscheidungen zu treffen. Sie sind jedoch ebenfalls herausgefordert, Kompetenzen zu erwerben, die Partizipation ermöglichen. Eine Schulleitung muss also stets versuchen, die Waage zu halten zwischen einem gelingenden Leadership und den Elementen von Beteiligung und Partizipation.

Als Vorteile eines partizipativen Führungsstils können benannt werden:

- Beteiligte können mitreden, mitgestalten, mitbestimmen.
- Es wird aufeinander geachtet.
- Viele Personen sind eingebunden.
- Es entsteht eine große Motivation.
- Die Selbstwirksamkeitserwartung aller steigt.
- Personen übernehmen Verantwortung.
- Der Prozess verläuft transparent.

Als „Nachteile“ können benannt werden, dass Entscheidungs- und Planungsprozesse gewöhnlich länger dauern, weil verschiedene Gruppen mit eingebunden werden. Dafür stehen die Entscheidungen auf einer breiteren Basis, laufen die Prozesse meist kreativer, und es gibt eine große Verbundenheit mit der Institution Schule.

Neuere Managementliteratur benennt verschieden große Anzahlen von Verhaltensweisen, die für einen partizipativen bzw. kooperativen und demokratischen Führungsstil maßgeblich sind:

- Freiräume schaffen
Motivation stärken
Potentiale fördern
- Gemeinsame Visionen schaffen
Andere befähigen selbst zu handeln
Wege zeigen
Fördern und bestätigen
Entscheidungen treffen
- Langfristige Orientierung geben
(Visionen, Anregungen)
Zielfindung entwickeln
(Schulprofil und Kultur der Schule pflegen)
Führung zeigen
(Schulentwicklungsprozesse leiten)
Erwartungen haben
(Herausforderungen schaffen)
Unterstützung geben
(gute Arbeitsbedingungen schaffen)
Einstellungen zeigen (klare Wertvorstellungen vorleben, Schlüsselwerte bekräftigen)

Seit einiger Zeit gibt es den Begriff der transformationalen Führung, der auf die Schule übertragen bedeutet, dass Schulleitungen gleichzeitig dem System ihrer Schule eine Richtung geben und das Engagement der Beteiligten aktivieren. Hierfür sind vier Schlüsselemente von Führungseigenschaften mit jeweils unterschiedlichen Orientierungen notwendig.

In dieser Grafik (Abb. 5) sind die vier Dimensionen Zukunft, tägliches Geschehen, Personen und Ziele zu sehen, die für den partizipativen Führungsstil eine wichtige Rolle spielen. Jede Schulleiterin und jeder Schulleiter arbeitet in diesem Spannungskreuz der Dimensionen, manche sind dicht an Ziel und Ergebnisorientierung orientiert, andere eher an Personen. Manche Schulleitungen kümmern sich eher um das tägliche Geschehen, andere sind voller Visionen und vergessen darüber mitunter das Alltagsgeschäft. Erstrebenswert ist eine Ausgewogen-

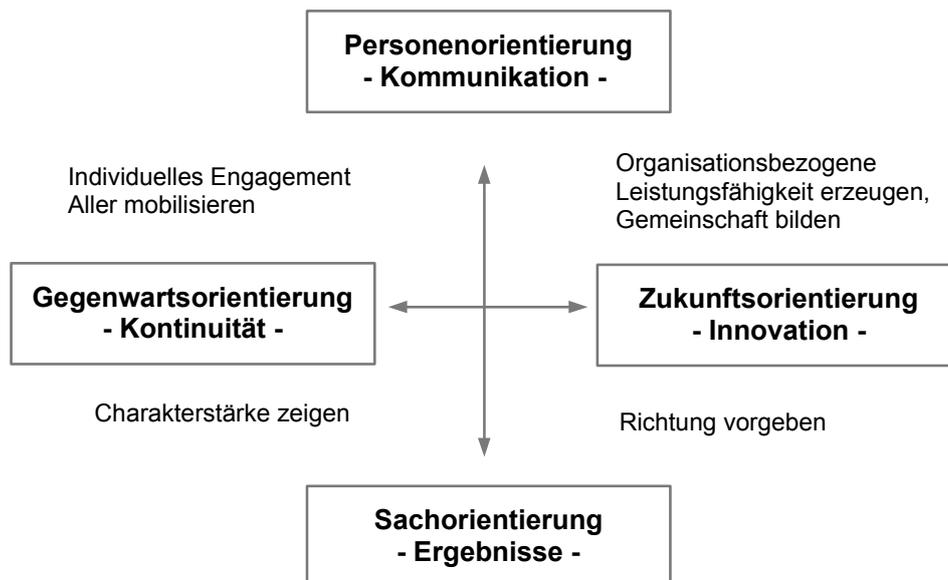


Abb. 5: Strukturmodell zur Erfassung von Leadership-Kompetenzen (nach Giese; Schroeter 2007, S. 27)

heit im Verhalten. Mal ist die eine Richtung, dann wieder die andere Richtung wichtiger, dennoch sollte Schulleitung in alle vier Dimensionen denken und agieren und natürlich situativ reagieren können.

Den vier Eigenschaftsbereichen Ziele versus Person und Zukunft versus tägliches Geschehen können spezifische Fähigkeiten zugeordnet werden: (s. Abb. 6)

Ein partizipativer Führungsstil erfordert eine Einschätzung und Entscheidung, welche Themen und Fragestellungen in Schule gerade relevant sind. Schulleiterinnen und Schulleiter legen fest, an welcher Stelle Partizipation sinnvoll und wo sie sinnlos oder sogar kontraproduktiv ist.

Eigenschaftsbereiche	Fähigkeiten
Richtung vorgeben	Fokussierung auf die Zukunft Umwandlung von Visionen in Handlung Verständnis über externe Belange
Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen, Gemeinschaft bilden	Aufbau einer Organisatorischen Infrastruktur Förderung von Heterogenität und Individualität Gestaltung von Schul- und Lernkultur Innovationen ermöglichen
Individuelles Engagement Aller mobilisieren	Beziehungen über Zusammenarbeit leben Teilung von Macht und Autorität Lenkung von Aufmerksamkeit
Charakterstärke zeigen	Persönliche Ausstrahlung Kognitive Fähigkeiten Positives Selbstbildes Werte leben

Abb. 6: Eigenschaftsbereiche und Fähigkeiten der Korrekt: Leadership-Kompetenz-Skala (angeregt durch Giese; Schroeter 2007)

Empfehlungen für Schulleitungen

Im Rahmen der „Schulleiter-Plattform“ des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ wurden zwölf Thesen und Empfehlungen für Schulleitungen herausgearbeitet.

Schulleiterinnen und Schulleiter fördern eine demokratische Schulkultur, wenn sie

1. die Verständigung über Normen, Werte und Haltungen kontinuierlich einfordern,
2. die Reflexion über Leiten und Leadership auf allen Ebenen der Schule (Schulleitung, Lehrer- und Schülerschaft) ermöglichen,
3. den Fokus „Lernprozesse und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern“ aufrecht erhalten,
4. die Verantwortung für gute Kommunikationsstrukturen übernehmen,
5. in „Qualitätszirkeln denken“ und dieses Denken auf allen Ebenen fördern,
6. Raum und Zeit für regelmäßige Reflexion schaffen,
7. methodisches Know-how für die Moderation von Kommunikation, für Projektmanagement, für interne Evaluationsvorhaben etc. an die Schule holen,
8. den Fokus auf Stärken (bei Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen, Schülern) halten,
9. Widerstand umfassend verstehen und damit umgehen können,
10. Verantwortung übernehmen (Rollenklarheit) und Verantwortung abgeben und

11. Kolleginnen und Kollegen in ihrer täglichen (Entwicklungs-) Arbeit maximal unterstützen.

12. Schulleiterinnen und Schulleiter brauchen selbst umfassende Unterstützung dafür!

(Giese, Schroeter 2007, S. 47 ff)

Damit wird deutlich, dass ein partizipativer, kooperativer und demokratischer Führungsstil nicht alleine aus der Anwendung von Tools und Methoden besteht. Vielmehr bedeutet dieser Führungsstil eine besondere Haltung, und Schulleitungen haben die Aufgabe der stetigen Arbeit an der eigenen Haltung. Gerne möchte ich Ihnen hierzu einige abschließende Gedanken mit auf den Weg geben:

Führung ist erlernbar.

Finden Sie Ihren individuellen Führungsstil.

Führung ist eine Form von Beziehung.

In der Schule findet Beziehung statt in der erweiterten Schulleitung, zum Sekretariat, den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Fachpersonal, den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und den außerschulischen Partnern. Die Qualität der Beziehung entscheidet auch zu einem Teil über die Qualität der Institution. Erfolgreiches Führen hängt also auch von der Fähigkeit ab, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und zu erhalten. Beziehungen, die es Menschen ermöglichen Außergewöhnliches zu leisten.

Führen ist Dialog – Kommunikation ist wichtig

Wie im Kapitel über den partizipativen Führungsstil gut erkennbar, gibt es verschiedene Fertigkeiten, Tools und Methoden, die eine partizipativ, kooperativ und demokratisch agierende Führungspersönlichkeit erlernen kann. Dieses Buch kann der erste

Schritt zu einer Veränderung sein. Mut ist der zweite Schritt. Führung ist auch manchmal eine Sache des Augenblicks. Wer Vertrauen in sich hat, managt auch schwierige Führungssituationen – oder kann sich Unterstützung holen.

Und last but not least: Führung meint auch Selbstfürsorge

Die Entwicklung von Führungsfähigkeit meint auch die Selbstentwicklung. Wichtig ist es, nicht ganz viel in sich „hineinzustopfen“, sondern das hervorzuholen, was bereits da ist. Es muss gelingen, in einer inneren Suche zu schauen, wer man ist und anschließend die Führungspersönlichkeit freizulegen. Ist das

eigene innere Team gut aufgestellt, so gelingt der Kontakt mit dem äußeren Team und den weiteren Schulmitgliedern viel besser. Selbstvertrauen heißt die eigene Kraft zu erkennen und darauf zu vertrauen. Durch Selbstentwicklung kommt Zuversicht, die man zum Führen braucht. Führen bedeutet auch zu entdecken was wichtig ist und was Sie wertschätzen. Wie überzeugt bin ich von meiner Vision und meinen Werten? Was gibt mir bei Unsicherheit und Schwierigkeiten den Mut weiterzumachen? Wie gehe ich mit Enttäuschungen, Fehlern, Rückschlägen um? Was sind meine Stärken und Schwächen?

aus: Schäfer, Christa: Die partizipative Schule. Mit innovativen Konzepten zur demokratischen Schulkultur. Carl Link 2015. S. 131 – 146. Köln.

Literatur

DeGeDe (2014): Das ABC der Demokratiepädagogik. Online verfügbar.

Giese, Ch.; Schroeter, K. (2007). Erfahrungen und Erkenntnisse aus der „Schulleiter-Plattform“ im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“. Online verfügbar.

Kouzes, J.; Posner, B. (2009). Leadership Challenge. Weinheim: WILEY-VCH.

„In jedem Bezirk sind (...) geeignete Formen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Jugendhilfeplanung UND anderen sie betreffenden Planungen zu entwickeln und organisatorisch sicherzustellen.“ (§5, Abs.3, Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) in Berlin).

Beraten, mitbestimmen, selbst bestimmen? Klären, worum es geht

Um verschiedene Arten der Beteiligung einordnen zu können, hat sich die Stufenleiter der Beteiligung bewährt.

Hart/Gernert haben eine Einteilung der verschiedenen Partizipationsstufen von der Fremdbestimmung bis zur Selbstverwaltung vorgenommen. Auf der untersten Ebene finden sich die sogenannten Fehlformen der Beteiligung, die unbedingt zu vermeiden sind.



- Von *Fremdbestimmung* spricht man, wenn Kinder und Jugendliche ausführen, was Erwachsene ihnen auftragen, ohne dabei zu wissen, worum es eigentlich geht und was das Ziel dessen ist, was sie tun oder unterlassen sollen.
- Politiker lassen sich für ihren Wahlkampf mit Kindern fotografieren („baby-kissing“), auf der

Gala tragen die Kinderchen die überdimensionalen Schecks ins Fernsehstudio – hier werden Kinder als *Dekoration* eingesetzt.

- Hat das bezirkliche Jugendparlament einen echten Einfluss, ist es auf dem Weg dorthin oder handelt es sich um eine *Alibi*-Veranstaltung, um der gesetzlichen Verpflichtung in der Gemeindeordnung scheinbar nachzukommen? Ist die Zukunftswerkstatt für die neue Wohnsiedlung eine echte Beteiligung von Kindern oder verwirklichen Planerinnen und Architekten später doch nur ihre eigenen Ideen?

Echte Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung und Alibi-Teilhabe lassen sich nicht immer einfach voneinander abgrenzen.

- *Teilhabe* verbinden wir mit qualifizierter Teilnahme, die es jungen Menschen ermöglicht, sich einzubringen, Interessen zu formulieren, ihren Beitrag für die Gesellschaft zu leisten und von dieser anerkannt zu werden. Faire Chancen und Zugänge sind hier wichtige Stichworte.
- Unter „zugewiesen, aber informiert“ werden Projekte verstanden, die zwar von Erwachsenen vorbereitet werden aber speziell auf die jungen Menschen zugeschnitten sind und diese genau wissen, mit welchem Ziel sie an ihrem Projekt arbeiten. Die Ausgestaltung des Projekts können sie mitbestimmen (welche Themen bearbeiten wir, wie wollen wir arbeiten?).
- *Mitwirkung* schließt noch keine direkte Entscheidungsbefugnis ein, z. B. wenn durch eine Anhörung im Jugendhilfeausschuss die Meinung der Jugendlichen zu einem Thema eingeholt und berücksichtigt wird.
- *Mitbestimmung* setzt hingegen bereits einen klaren Rahmen für den Einfluss der Kinder auf Entscheidungen voraus. Kinder/Jugendliche

und Erwachsene entscheiden hier demokratisch miteinander.

Von diesem klassischen Bereich der Partizipation wiederum grenzen sich Selbstbestimmung und Selbstverwaltung ab.

- *Selbstbestimmte* Vorhaben werden von Kindern/ Jugendlichen selbst initiiert und können von Erwachsenen gefördert und unterstützt werden, während
- in *selbst verwalteten* Jugend- und Kindergruppen Erwachsene keinerlei Rolle mehr spielen und allenfalls über die Entscheidungen der Gruppe informiert werden.

Der Begriff der Stufenleiter suggeriert eine aufstrebende Bewertung. Dieser Vergleich hinkt etwas: Alibi-Teilhabe, also das Vorspiegeln von Beteiligungsmöglichkeiten, die ohne echten Einfluss bleiben, ist in keiner Weise der Fremdbestimmung überlegen. Im Gegenteil: Wenn Jugendliche an der Schulkonferenz teilnehmen in der Hoffnung, die Interessen ihrer Mitschüler engagiert vertreten zu können und dann feststellen, dass sich weder jemand die Mühe macht, die Konferenz für sich verständlich zu gestalten, noch wirklich an ihrer Beratung interessiert ist, dann werden sie wohl nur noch müde abwinken, wenn ihr Engagement in der Schule gefragt ist.

Auch die Selbstverwaltung am oberen Ende der Partizipationsleiter ist nicht zwingend erstrebenswerter als beispielsweise Mitbestimmung. Für den Bau des Jugendclubs ist es sinnvoll und notwendig, dass Behörden und Architekten, Mitarbeiter_innen und Jugendliche gemeinsam planen und entscheiden.

Dennoch ist die Differenzierung des Partizipationsbegriffes sinnvoll und notwendig. Zunächst einmal gibt sie Orientierung und bietet einen Anlass, sich über die Grundlage eines Beteiligungsprozesses

auszutauschen: Worüber reden wir hier eigentlich? Was ist das Ziel dieses speziellen Vorhabens und welche Stufe der Beteiligung erscheint uns angemessen? Haben wir dieselbe Vorstellung von Beteiligung oder müssen unterschiedliche Vorstellungen erst einmal untereinander abgeglichen werden? Es ist wichtig, dass niemand durch überhöhte Erwartungen enttäuscht oder von Ergebnissen und konkreten Forderungen überrascht und überfordert wird.

Dazu gehört auch, sich über Grenzen – institutionelle und persönliche Grenzen von Beteiligungsgedanken zu machen, um eine klare Haltung zu entwickeln, diese transparent darzulegen und angemessen zu vertreten.

Einig sollten sich alle darüber sein, dass die drei ersten Begriffe der Partizipationsleiter in einem als Beteiligungsprojekt deklarierten Vorhaben als Fehlformen von Partizipation abzulehnen sind. Selbstbestimmung und Selbstverwaltung sind in der Regel ebenfalls nicht Gegenstand eines partizipativen Aushandlungsprozesses, es sei denn, es geht um die Qualifizierung und das Aushandeln von Bedingungen für Selbstverwaltung.

Aber auch der klassische Beteiligungsbereich ist zu differenzieren. Wie weit geht die Beteiligung? Haben die jungen Menschen Stimmrecht? Beschränkt sich ihre Funktion auf Expertise und Beratung? Oder geht es darum, Chancengleichheit für eine gleichberechtigte Teilhabe zu erreichen?

Die Diskussion soll nicht dazu dienen rechthaberisch um Begrifflichkeiten zu streiten. Das Ziel ist vielmehr, durch interessiertes Fragen und Nachhaken ein gemeinsames Verständnis für den bevorstehenden Prozess zu erreichen und ein gemeinsames Bild über das erwartete Produkt zu zeichnen. Auf dieser Grundlage können dann gemeinsame Ziele formuliert und eine dazu passende Vorgehensweise entwickelt werden.

Woran beteiligen? Beteiligungsanlässe und Beteiligungsthemen

Für ein Beteiligungsvorhaben braucht es eine Entscheidung, an der Kinder- und Jugendliche beteiligt sind. Und zwar möglichst eine, die etwas mit ihrem eigenen Leben zu tun hat und sie persönlich betrifft. Einige praktische Beispiele aus der Palette möglicher Themen und Anlässe:

- Kinder und Jugendliche entscheiden mit, welche Angebote in einer Jugendfreizeiteinrichtung gemacht werden.
- Das Clubhaus wird umgebaut und Jugendliche entscheiden mit, wie das Neue gestaltet wird.
- Bei der Einstellung der neuen Honorarmitarbeiterin geben Kinder ihr Votum ab, das berücksichtigt wird.
- Die Hausregeln werden gemeinsam erarbeitet.
- Das Budget für Neuanschaffungen im Freizeitbereich wird von jungen Menschen und Mitarbeiter_innen gemeinsam geplant.
- Die Kinderrechtskonvention und ihre Bedeutung für das Leben im Heimalltag werden spielerisch erarbeitet und Konsequenzen für das Miteinander zwischen Bewohner_innen und Mitarbeiter_innen bestimmt.
- Ein Beschwerdesystem für Kinderrechtsverletzungen wird mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam eingerichtet.
- Kinder und Jugendliche planen die Umgestaltung des nahe gelegenen Parks mit.
- Bei der Radwegeplanung im Stadtteil wirken Grundschüler_innen mit.

- Jugendliche beteiligen sich in einem rotierenden Verfahren am Jugendhilfeausschuss.

Wie beteiligen? – Formen und Methoden der Beteiligung

Interessen und Bedarfe junger Menschen gemeinsam herausfinden

Anlässe für Beteiligung finden Interessierte vor allem im Kontakt mit jungen Menschen. Einfach mal fragen und zuhören: Was sind die Themen der jungen Menschen? Wo treffen sie sich, worüber unterhalten sich? Ein Gespräch in der Einrichtung, ein Spaziergang mit offenen Augen und Ohren im Stadtteil.

Es gibt anregende jugendgerechte Methoden um Bedarfe mit jungen Menschen gemeinsam zu erheben statt ihnen fertige Projektideen zu präsentieren. Hilfreich sind die Methoden der sozialräumlichen Erhebung nach Krusch/Deinet, die Berliner Fachkräfte modifiziert haben und kostenlos zur Verfügung stellen: Nadelmethode, Autofotografie, Zeitbudget, Subjektive Landkarte, Ressourcenkarten, usw.: Eine Beschreibung der Methoden und Vorgehensweise ist auf der Seite des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg zu finden: <http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Der%20sozialr%C3%A4umliche%20Blick%20in%20der%20offenen%20Kinder-%20und%20Jugendarbeit.pdf>.

Ziel und Zielgruppe bestimmen die Formen der Beteiligung

Beteiligung kann mit Hilfe unterschiedlicher Formen verwirklicht werden. Welches Beteiligungsverfahren gewählt wird hängt davon ab, welche Altersgruppe angesprochen werden soll. Ob es sich um ein konkretes Projekt handelt oder ein Bezirk eine kontinuierliche Beratung durch junge Men-

schen wünscht, ob möglichst viele verschiedene Jugendliche oder eine homogene Gruppe angesprochen werden soll, usw.

Grundsätzlich ist es wünschenswert, dass Kinder und Jugendliche regelhaft in Einrichtungen und politischen/planerischen Entscheidungen eingebunden werden. Bewährt haben sich hierfür feste Ansprechstellen mit pädagogischen Fachkräften (idealerweise ergänzt durch Stadt- und Regionalplaner_innen), die als Kinder- und Jugendbüros Beteiligung kommunal etablieren und auch die „dicken Bretter“ in Verwaltung und Politik bohren können. Man spricht in diesem Falle von *stellvertretenden Beteiligungsformen*, die selbstverständlich nur im Zusammenspiel mit direkter Kinder- und Jugendbeteiligung sinnvoll sind.

In die *repräsentativen/parlamentarischen Formen* sind die Kinder- und Jugendparlamente, Schülervertretungen, Jugendquartiersräte, usw. einzuordnen. Kinder und Jugendliche wählen andere Kinder und Jugendliche in Gremien, die ihre Interessen vertreten. Diese Gremien arbeiten über einen längeren Zeitraum in derselben Besetzung.

An *offenen Formen der Beteiligung* wie Kinder- und Jugendforen, Kinderkonferenzen, Runden Tischen oder Landesschüler_innenkonferenz oder dem Berliner Jugendforum können grundsätzlich alle Interessierten teilnehmen. Hier geht es häufig darum, zunächst einmal Themen zu bestimmen, die den Teilnehmenden auf dem Herzen liegen. Jedes Kind/jeder Jugendliche bringt sein persönliches Anliegen ein („Was muss sich in unserem Stadtteil/unserer Schule ändern?“), Gemeinsamkeiten werden fest gestellt und Prioritäten benannt, die anschließend in einem Forderungskatalog den zuständigen Entscheidungsträger_innen übergeben werden oder/und als Grundlage für weitere Initiativen und Projekte der Kinder- und Jugendlichen dienen.

Projektorientierte Formen haben ein konkretes Planungsvorhaben oder ein Anliegen zum Gegenstand und zeichnen sich durch eine zeitliche Begrenzung mit Anfang und Ende/Ergebnis aus.

- Eine Wohnungsbaugesellschaft beteiligt Kinder und Jugendliche an der Neugestaltung des Wohnumfeldes.
- Kinder planen und gestalten ihren Schulhof oder Spielplatz.
- Die neue Jugendfreizeiteinrichtung wird von Jugendlichen geplant.
- Ein Kinderstadtplan von Kindern für Kinder wird erstellt.
- Im Rahmen der Verkehrsplanung wird eine Schulklasse in die Schulwegsicherung einbezogen.

Ideenwerkstätten, Open Space Foren oder Zukunftskonferenzen dienen häufig als Auftakt für einen solchen Prozess.

Unter *punktuellen Formen* der Beteiligung werden kleine Aktionen verstanden, die der Aktivierung oder der Information dienen oder ein Element eines Beteiligungskonzeptes sind. Hierzu zählt der Meckerbriefkasten des Jugendhauses, die Kindersprechstunde der Jugendstadträtin, eine Befragung über Wünsche bei der Umgestaltung einer Einkaufsstraße oder die Bewertung des Freizeitangebotes eines Stadtteiles.

Alltägliche Beteiligung ist eher eine Haltung gegenüber Kinder und Jugendlichen als eine besondere Methode: Wenn die Familie über das Urlaubsziel gemeinsam mit den Kindern entscheidet, wenn in der KiTa Auswahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aktivitäten bestehen, wenn Entscheidungen in der Schulklasse gemeinsam angegangen wer-

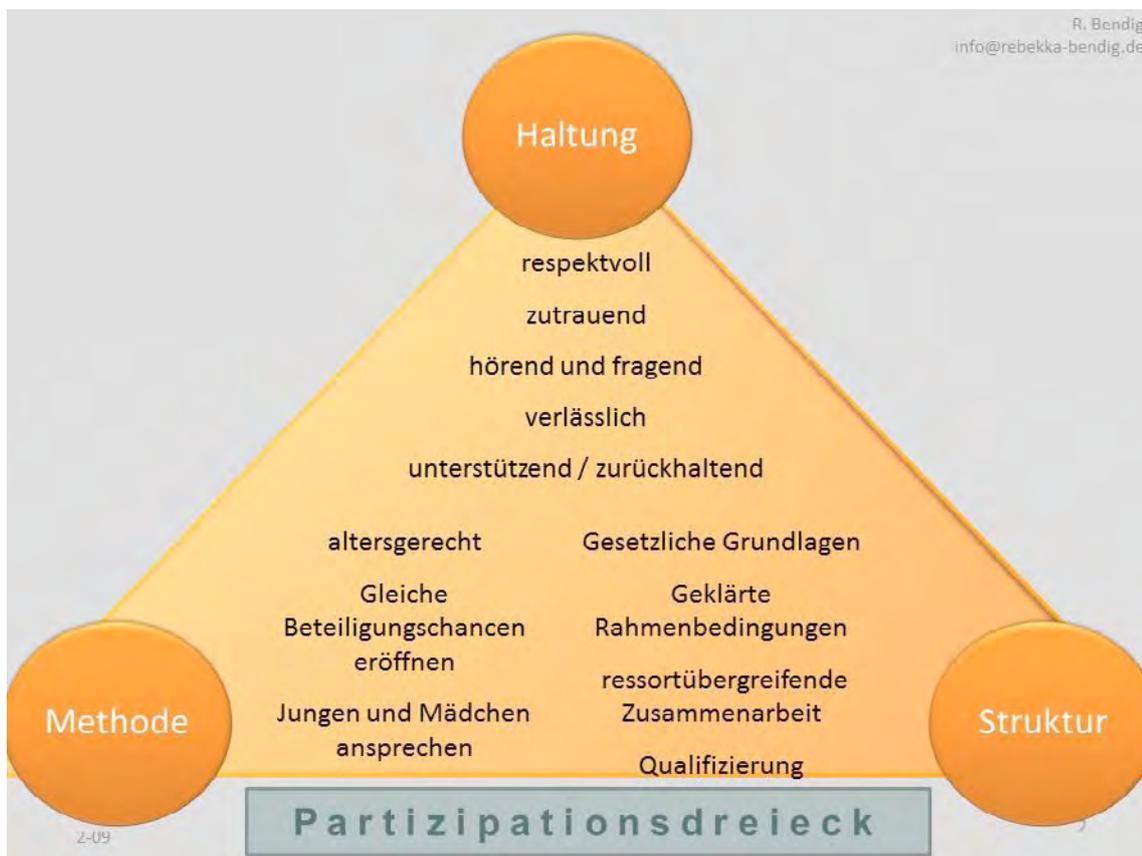
den. Erwachsene hören Kindern zu, nehmen auch nonverbale Aussagen und Zeichen ernst. Hierzu wurden z. T. besondere Verfahren entwickelt – Redestab, Schweigestein, Meckerwand, usw. Entscheidend ist aber eine konsequente Umgangsweise, die beispielsweise im Leitbild einer KiTa, Schule oder einer Jugendfreizeiteinrichtung als gemeinsame Linie festgeschrieben sein kann. Im Idealfall haben auch Kommunen oder Bezirksverordnetenversammlungen nicht nur schriftliche Beschlüsse zur Partizipation verfasst, sondern erinnern sich im täglichen politischen Geschäft daran und gehen aus eigener Initiative auf Kinder- und Jugendliche zu.

Für ein Gesamtkonzept Beteiligung in einer Einrichtung oder Kommune sollte immer eine Mischung aus verschiedenen Formen und Methoden angestrebt werden, um so viele Kinder und Jugendliche wie möglich an den Entscheidungen zu beteiligen.

Beteiligung ist außerdem nicht nur auf Kommunalpolitik beschränkt, sondern sollte sich ebenso im Alltag von Familien und Schulen wieder finden. Auch hier werden die Themen, der Grad der Mitbestimmung und die Form der Mitbestimmung vom Alter und der Reife, dem Ausdrucksvermögen und anderen Rahmenbedingungen abhängen.

Das Partizipationsdreieck: Haltung-Methode-Struktur

Strukturelle Bedingungen, kind- und jugendgerechte Methoden und eine Haltung, die Kindern und Jugendlichen die Artikulation ihrer Interessen ermöglicht. Sie bilden die Grundlage für jeden Beteiligungsprozess. Fehlt ein Faktor, ist der ganze Beteiligungsprozess zum Scheitern verurteilt. Fehlende Umsetzungsmöglichkeiten hinterlassen



Gelingende Beteiligungsprozesse erfordern ein Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren.

bei jedem noch so gut gemeinten und moderierten Beteiligungsprojekt Frustration und Enttäuschung. Die beste Methode ist Makulatur ohne eine respektvolle zutrauende Haltung. Dazu zählen der Wille zur Beteiligung und verlässlichen Begleitung, eine Kultur des Fragens und Zuhörens, die Bereitschaft, auch unkonventionelle Wege zu gehen und ein Zutrauen auch zu jungen Menschen, die als „schwierig“ eingestuft werden.

So gelingt Beteiligung

So wie Beteiligung nur freiwillig geschieht, darf ein Beteiligungsprozess auch scheitern: Ein Hauptakteur fällt aus, weil die Mutter plötzlich schwer erkrankt. Das Interesse an einem Projekt erlahmt, weil die Fußball-WM alle Aufmerksamkeit verlangt. Ein Projekt erweist sich als nicht durchführbar. Viele Klippen können und sollen aber auch im Vorfeld umschifft werden. Die Beachtung einer folgender Aspekte hilft, Beteiligungsvorhaben eine gute Grundlage zu verschaffen.

Kinder- und Jugendpartizipation setzt Klärung unter Erwachsenen voraus.

Vor der Initiierung müssen formelle und informelle Entscheidungsträger_innen eingebunden werden. Damit frustrierende Erlebnisse erspart bleiben wie jenes an einer Schule, an der engagierte Schülerinnen nach der kunstvollen Gestaltung ihrer Toiletten den Auftrag von der Schulleitung erhielten, sie noch einmal mit einer genehmigungsfähigen Farbe über zu streichen.

Hierzu gehört auch eine entsprechende Vorbereitung auf die Rollen von Erwachsenen im Beteiligungsprozess. Es muss klar sein, dass ein Mitarbeiter sich während der Utopiephase einer Zukunftswerkstatt nicht über die unrealistischen Ideen der Jugendlichen empört und dass Kritik und abweichende Meinungen ohne Angst vor negativen Konsequenzen geäußert werden darf. Die sprach-

liche Überlegenheit der Erwachsenen darf nicht dazu führen, dass Meinungen zerredet werden. Gleichzeitig sollen auch die Erwachsenen ihr Wissen und ihre Erfahrung in einer Weise einbringen, die das Gesamtprojekt voran bringt. Hierüber braucht es eine Verständigung im Vorfeld.

Was kann in welchem Rahmen von Kindern und Jugendlichen mitbestimmt werden? Sind Finanzen geklärt und Genehmigungen eingeholt, bevor die Kinder und Jugendlichen einbezogen werden? Den Rahmen für die Beteiligung deutlich machen: Beraten oder mitentscheiden? Dabei ist nicht unbedingt die höchste Stufe der Beteiligung auch notwendigerweise die „Beste“. Wenn die neue Honorarkraft eingestellt wird, werden die Jugendlichen sicher kein alleiniges Entscheidungsrecht übertragen bekommen. Es geht darum, die Expertise der jungen Menschen als Nutzer_innen angemessen einzubeziehen, z.B. mit ihnen gemeinsam zu überlegen, welche Eigenschaften und Fähigkeiten ihnen wichtig sind, das Vorstellungsgespräch gemeinsam mit ihnen zu führen und ihre Meinung ernsthaft berücksichtigen.

Beteiligung braucht Beteiligungsspielräume und Ergebnisoffenheit.

Gibt es wirklich etwas mit zu entscheiden oder stehen die Ergebnisse heimlich schon fest? Werden die Ergebnisse auch dann ernst genommen, wenn ihre Umsetzung u.U. strukturelle Veränderungen nach sich ziehen?

Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen:

Hat das Beteiligungsvorhaben einen konkreten Bezugspunkt an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen? Sind sie in die Entwicklung einbezogen?

Information: Kinder und Jugendliche brauchen Informationen über Beteiligungsgegenstand, Grenzen der Beteiligung und eine Vorstellung des zeitlichen

Verlaufs. Gegebenenfalls müssen auch sie auf ihre Rolle vorbereitet und qualifiziert werden. Sind die Informationen kind- und jugendgerecht aufbereitet? Verstehen sie, was der Beteiligungsgegenstand mit ihnen persönlich zu tun hat?

Freiwilligkeit:

Engagierte Beteiligung kann niemals erzwungen werden. Kinder und Jugendliche sollen informiert und motiviert werden, Beteiligungspflichtveranstaltungen dagegen sind eine Qual für alle und werden in den seltensten Fällen echtes Engagement hervorrufen.

Zielgruppenspezifische Methoden:

Kinder brauchen andere Methoden als Jugendliche. Jungen und Mädchen sind unter Umständen in Bedürfnislagen und Ermutigung zur Einmischung unterschiedlich zu beteiligen. Kulturelle Unterschiede sollten ebenso bedacht werden wie unterschiedliche sprachliche Ausdrucksfähigkeiten. In jedem Falle gilt: Erwachsene Beteiligungsformen mit Endlosdiskussionen, abstrakten Geschäftsordnungen und unverständlichen Wahlverfahren fördern nicht die Lust auf Beteiligung. Schlimmer noch: Sie schließen ganze Gruppen von Kindern und Jugendlichen vom Beteiligungsprozess aus.

Ein weiterer wichtiger Grundsatz besagt: Erst muss das Beteiligungsziel festgelegt werden, bevor eine der vielen Methoden mit wohlklingenden Namen ausgewählt wird. Eine Zukunftswerkstatt ist kein Konfliktlösungsinstrument, Appreciative Inquiry keine Befragungsmethode und viele bunte Karten machen noch keine Moderationstechnik.

Beteiligung hat Konsequenzen:

Beteiligung, die junge Menschen zum weiteren Einmischen und Mitgestalten motivieren soll, muss immer Konsequenzen haben, Ergebnisse der Beteiligung müssen sichtbar gemacht und erklärt werden. Dazu braucht ein Beteiligungsprozess klare Rahmenbedingungen: Ist eine zeitnahe Umsetzung

gesichert; ist das Zeitgefühl von Kindern – ein Jahr ist eine Ewigkeit – berücksichtigt? Wie ist die Einbindung in den Schulalltag, ggf. auch in den Unterricht geregelt? Wie begleiten Partner den Prozess verbindlich bis zur Umsetzung?

Kinder und Jugendliche, die Zeit und Engagement in Problemanalyse, Ideenfindung und Projektentwicklung investieren, haben ein Recht, zu wissen, was mit den Ergebnissen der Beteiligung geschieht und wie sie selbst Akteure im Geschehen bleiben können.

Partner für Partizipation

Ein Austausch mit Kolleg_innen kann eine Goldgrube der Erfahrungen sein. Viele haben kleine handhabbare Methoden entwickelt, die sie ganz selbstverständlich einsetzen.

Auch der neutrale Blick von außen macht in bestimmten Beteiligungsvorhaben Sinn. Partner, vor allem aus der Jugendhilfe, aber auch besonders geschulte Moderatorinnen für Partizipationsprozesse, Kinder- und Jugendbeteiligungsbüros, von Jugendlichen geführte Servicestellen Jugendbeteiligung, engagierte Jugendverbände oder Jugendbildungsstätten können unterstützen, wenn es um Planung, Methodenauswahl und Durchführung geht.

Partizipationsprofis arbeiten in den Kinder- und Jugendbeteiligungsbüros/Koordinierungsstellen für Beteiligung, die es in vielen Kommunen und Bezirken gibt. Websites geben Auskunft über die jeweiligen Ansprechpartner_innen, Schwerpunkte und Projekte.

Bundesweit werden seit vielen Jahren Moderator_innen für Kinder- und Jugendbeteiligungsprozesse ausgebildet, z.B. durch das Deutsche Kinderhilfswerk oder die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Sie helfen mit Beratung und Begleitung von Partizipationsprozessen qualifiziert weiter.

Los geht`s: Der Beteiligungswegweiser

1. *Prüfen*: Was ist das Ziel des Vorhabens? Geht es um echte Beteiligung? Was gibt es zu entscheiden und welchen Einfluss sollen Kinder und Jugendliche dabei erhalten? Auf welcher Stufe der Beteiligungsleiter steht das Projekt: Geht es um eine beratende oder eine entscheidende Funktion? Rechtfertigt der Einfluss, den junge Menschen dadurch gewinnen die Investition ihrer Lebenszeit und die Ressourcen der begleitenden Erwachsenen?
2. *Klären*: Welche Finanzen stehen zur Verfügung? Braucht es noch einen politischen Beschluss oder eine Genehmigung von Verwaltung, Vorgesetzten, ...?
3. *Alle ins Boot holen*: Nicht nur junge Menschen auch Erwachsene sollten rechtzeitig und gut informiert eingebunden werden. Kann die Mitarbeiterin aus dem Grünflächenamt die Ideenwerkstatt besuchen? Begrüßt die Schulleitung die Runde zur Erarbeitung der Schulregeln und macht so die Erwünschtheit der Beteiligung deutlich? Ist eine Koordinierungsgruppe eingerichtet um die Ergebnisse des Open Space zu sichern und für die Umsetzung zu sorgen?
4. *Informieren*: Was müssen junge Menschen wissen, damit sie sich gut und qualifiziert einbringen können? Müssen komplizierte Texte und Pläne „übersetzt“ werden? Komplexe Prozesse in wenigen Worten erklärt werden? Wie werden junge Menschen angesprochen? Wo werden sie wirklich erreicht? Gibt es andere Jugendliche, die vielleicht besser erklären und motivieren können als Erwachsene und als Botschafter werben können? SMS, Facebook, Mund-zu-Mund-Weitergabe, durch Schulklassen gehen, an den U-Bahn-Eingang, auf den Spielplatz?
5. *Methoden auswählen und sich anregen lassen*: Durch das Kinder- und Jugendbeteiligungs-büro, in der Runde von Kolleg_innen oder durch didaktische Materialien, Ideen und Anregungen wie sie in der Methodendatenbank auf www.kinderpolitik.de (Deutsches Kinderhilfswerk) oder www.bpb.de (Bundeszentrale für politische Bildung) zu finden sind.
6. *Beteiligungsveranstaltungen planen und durchführen*
7. *Flexibel bleiben und experimentieren*: Das Stammpublikum ist nicht zur gemeinsamen Jahresplanung/Clubversammlung erschienen? Das muss kein Zeichen für mangelndes Interesse sein. Vielleicht konnten die Jugendlichen sich noch nicht vorstellen, was ihr Beitrag sein könnte, welchen Nutzen sie von ihrer Beteiligung haben oder was das Thema überhaupt bedeutet. Vielleicht erschien die Veranstaltung als zu formell und die Zugangsschwelle war zu hoch. Oder das WM-Endspiel lockte zur selben Zeit.
8. *Nachhaken*: Ergebnisse dokumentieren und sichern. Fotos vom Prozess und eine schriftliche Fixierung der Ergebnisse sind bei längeren Beteiligungsprozessen Voraussetzung dafür, dass unterschiedliche Beteiligte verbindlich informiert und eingebunden werden. Eine gute Öffentlichkeitsarbeit erleichtert außerdem die Durchsetzung von Kinder- und Jugendinteressen.
9. *Rückmeldung geben und gemeinsam auswerten*. Was haben Kinder und Jugendliche durch ihren Einsatz bewirkt? Was ist gut gelaufen, was lernen die Beteiligten für das nächste Beteiligungsvorhaben? Demokratie ist ein stets neu zu vollziehender Prozess.

Der vorliegende Artikel ist in leicht veränderter Form erstmals 2013 als „Dossier Beteiligung“ auf der Website www.stark-gemacht.de erschienen. Er ist abrufbar unter: <http://www.stark-gemacht.de/de/information/Demokratie-und-Beteiligung.php>

Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Mitwirkung (er)leben. Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen. Gütersloh

Deinet, Ulrich/ Krisch, Richard (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit- Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen

Stange, Waldemar, Tiemann Dieter (1999): Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagsstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune, in: DJI: Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. Opladen

Internetquellen

www.kinderpolitik.de, 02.01.2013

www.bpb.de, 02.01.2013

<http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Der%20sozialr%C3%A4umliche%20Blick%20in%20der%20offenen%20Kinder-%20und%20Jugendarbeit.pdf>,
05.01.2013

<http://www.kinderpolitik.de/2-startseite/185-weiterbildung-zur-moderatorin-zum-moderator-fuer-kinder-und-jugendbeteiligung> , 27.04.2016

Mitwirken können – Anerkennung erfahren. Partizipation als Aufgabe der Schule

Erwartungen an Bildung, Teilhabe und Verantwortungsübernahme der heranwachsenden Generation sind heute allgegenwärtig. Schulische Bildung wird mehr denn je daran bemessen, welchen Beitrag sie zur Anerkennung von Individualität und Vielfalt sowie zur Integration unterschiedlicher biographischer, sozialer sowie kultureller Lebens- und Lernerfahrungen leistet. Neben der individuellen Bedeutung von Bildung ist auch deren wirtschaftliche Komponente in einer globalisierten Welt zu bedenken. Fehlende Bildung gefährdet den gesellschaftlichen Zusammenhalt, sie zu kompensieren ist teuer und meist wenig effektiv.

Es wird heute kaum mehr bestritten, dass Schule auch aus gerechtigkeitsorientierten und gesellschaftspolitischen Gründen ein verstärktes Lernen von und für die Demokratie benötigt. Gemeint ist dabei eine basale demokratische Erfahrungsqualität von Schule und Lernen, die in Handlungskompetenz mündet: „Es geht um Chancen einer kooperativ strukturierten Entwicklung in einer Kultur wachsender gesellschaftlicher Widersprüche, es geht um das Zusammenwirken von Arm und Reich trotz der ökonomischen Widersprüche und um die Bewahrung sozialer Bindungen, auch in Prozessen der Globalisierung. Wir müssen die Schulen zu Stätten der Demokratie umgestalten, wir müssen in Schulen Demokratie lernen, wir müssen in Schulen lernen, als Demokraten zu leben. Es gibt nur die Schulen, um dies zu leisten.“ (Edelstein 2013, S. 23)

Demokratiepädagogik als Chance

Eine sich diesen Herausforderungen stellende Schul- und Unterrichtsentwicklung vergewissert sich notwendigerweise eines breiten demokratiepädagogischen Fundamentes, das von einer profes-

sionellen kollegialen Grundhaltung getragen wird und sich in vielfältigen Partizipationsangeboten konkretisiert. Dazu gehören nebst den Institutionen der verfassten Schule (SV, Klassensprecher, Schulsprecher etc.) besonders die Instrumente und Möglichkeiten, die sich im Unterricht, im Schulleben und darüber hinaus auf demokratiepädagogischer Basis in den letzten eineinhalb Jahrzehnten verstärkt etabliert haben: Das sind z. B. der Klassenrat, die Schülersprecher-Direktwahl, Schülerparlamente, Just-Communities, Streitschlichtergruppen, Debatierclubs, Politik-AGs und Politik Cafés – um nur eine Auswahl zu benennen. (Edelstein/Frank/Sliwka 2009)

Von großer Bedeutung ist zudem die Wiederentdeckung einer politisch-demokratisch gehaltvollen Kultur des Projektlernens in der Schule, im Unterricht, im Schulleben und in lokal angebotenen Projektinitiativen. (Beutel/Fauser 2013; Beutel/Fauser/Rademacher 2012) Die damit gestifteten Gelegenheiten für Demokratielernen, für Engagement, forschende Erkundung und Gestaltung durch die Kinder und Jugendlichen können eine Hebelwirkung für ein demokratisches Schulleben

entfalten: „Gerade für die Schule, die Lernen nicht alleine als Resultat guten Unterrichts, sondern als Resultate aus Unterricht und sozialer Erfahrung der Schule als Lebenswelt konzipiert, sind ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein psychologisches Schlüsselkonzept...Denn sie fördern Handlungsbereitschaft und das Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten – sind also kompetenzbildend – und tragen auch von daher zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit Blick auf die Entwicklung der Schule als Ganzes bei.“ (Reinhardt 2009, S. 138)

Doch vollziehen sich diese Prozesse nicht naturwüchsig, ohne das Erkennen von Reibung und Ambivalenz, die der Schule als Institution eigen sind. Denn „Lehren und Lernen sind nicht per se demokratisch. Zwischen Lehrenden und Lernenden besteht ein asymmetrisches Verhältnis, ein Differenzgefälle von Erfahrung, Wissen, Können sowie ein Ungleichgewicht in faktischer Macht.“ (Schwarz/Schratz 2012, S. 42) Gerade deshalb ist zu fragen, welche Gestaltungsfelder der Schule sich für partizipative Prozesse öffnen lassen und welche schul-konzeptionellen Voraussetzungen damit verbunden sind. Nachfolgend sollen beispielhaft solche Möglichkeiten aufgezeigt werden, die die Bedeutung der Schülerpartizipation in Blick auf eine Steigerung von Lern- und Schulqualität hervorheben.

Individualisierung und Projektlernen – ein gangbarer Weg!

Individualisierung als Antwort auf lern- und lebensbiographische Varianz und Gemeinsamkeit zugleich setzt bekanntermaßen eine Neuorganisation von Lehren und Lernen voraus. Dies betrifft zunächst den Umgang mit den räumlichen Bedingungen einer Schule und ihrer Nutzung. Nicht zuletzt die aktuell umfassend zu gestaltende Herausforderung der Inklusion verlangt nach einer neuen Korrespondenz von Raum und Pädagogik. In dieser Perspektive

rücken die Aktivitäten, Entwicklungs- und Tätigkeitsbedürfnisse der gesamten Schulgemeinde in den Blick. Die Schule als Lern- und Lebensort im Ganztage braucht dann neben zugänglichen Materialien, Modellen, Medien und verständlichen Ordnungssystemen vor allem Gelegenheit für die mehr selbstverantwortete Lernarbeit, aber auch für Bewegung, Entspannung, Kommunikation und Begegnung. Die vielerorts schon entstandenen Foren für Schülerparlamente und eigeninitiierte Arbeitsgemeinschaften, funktionale Teamräume für Lehrkräfte, aber auch Selbstlernzentren, Werkstätten, Forschungslabore, künstlerische Ateliers, Bühnen und Bibliotheken geben Zeugnis eines neuen Verständnisses von Kompetenzerwerb und Wissen, das immer auch den toleranzförderlichen Blick auf das Miteinander und die Beteiligung aller einbezieht. Wichtig ist zudem die Art und Weise, wie sich Schule auch für ihr gesellschaftliches sowie politisches Umfeld öffnet. Sie kann ein regionales Begegnungs- und Kulturzentrum werden und damit einer demokratischen Öffentlichkeit Zugang gewähren. Sie kann damit dann ihren beispielhaften Charakter als Einrichtung der Vielfalt und Verständigung und damit als Ort gelebter Demokratie stärken.

Dies zeigt sich auch daran, wie profiliert sowie ausgewiesen – und damit pädagogisch gewürdigt – individuelle Lern- und Studienzeiten sowie Projekte im Stundenplan sind. Auch diese sind Ausdruck eines veränderten Umgangs mit Heterogenität und fachlichem Lernen. In der zunehmenden Bereithaltung stark fächerintegrierender Formate mit passfähigen Aufgaben und vielfältigen Handlungsoptionen wird ein Verständnis von Lernen sichtbar, das curriculare Vernetzungen zum Verständnis der Welt nutzen, Kreativität und besondere Talente herausfordern und Erfahrungswissen stärken will. Der allein lehrergelenkte Unterricht wird damit überwunden zu Gunsten eines lehrer- wie schülerseitig verlässlichen Arbeitsbündnis, das – in exemplarischer Manier bei guten demokratiepädagogischen Projekten – ein intergeneratives Lösen

aktueller Herausforderungen und Schlüsselthemen der Gegenwart ermöglicht.

Schülerinnen und Schüler wirken dann aktiv an der Planung ihres Lernens mit, an Zielen und den zu ihrer Erreichung notwendigen Wegen, die sie transparent und kompetenzausweisend z. B. in Lernlandkarten, aber auch in Lerntagebüchern, Logbüchern und Portfolios ausweisen. (Beutel/Beutel 2010) Damit wird ein wichtiger Teil der Dokumentation des Lernens in die Pflicht und Gewissenhaftigkeit der Schülerinnen und Schüler gelegt. Doch nicht nur das. Indem damit zeitnahe Vergegenwärtigung, dialogische Reflexion und Auswertung mittels regelmäßigen Bilanz- und Zielgesprächen verbunden wird, kann Verantwortungsübernahme zur Erkenntnis eigener Wirksamkeit werden: „Wenn (die Schülerinnen und Schüler) die Möglichkeit haben, ihr Lernen und ihre Leistungen immer wieder selbst zu betrachten, und wenn sie die Erfahrung machen, dass ihre Anstrengung gefragt ist und ihre Fortschritte anerkannt und gefördert werden, dann kann es ihnen auch gelingen, aus einer realistischen, aber zugleich zuversichtlichen und optimistischen Einschätzung eigener Möglichkeiten Selbstvertrauen zu entwickeln.“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 18)

Partizipation und demokratische Erfahrung führen zur Schule der Gegenwart

Nach wie vor ist auf den ersten Blick die Demokratisierung der Schule und die Stärkung von Partizipation und Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler für das schulische Geschehen insgesamt, vor allem aber auch für das eigene Lernen, nicht wirklich das zentrale Thema aktueller Schulentwicklungsdebatten. Zu sehr ist in der Pädagogik bis heute mental tief verankert, dass Verantwortungsteilung auch mit der Begrenzung von Gestaltungsmacht bei der professionellen Pädagogik und letztlich auch bei der staatlichen Schulaufsicht

einhergeht. Dabei weiß die Pädagogik in Wissenschaft und Praxis, dass eine Verbesserung der schulischen Alltagsverhältnisse und der schulischen Erträge sowohl auf Systemebene als auch in der Schule im Einzelfall nur mit einer solchen demokratisch geteilten und verteilten Form der Verantwortung zu erreichen ist. Eine Schule der Partizipation wird deshalb mittelfristig zu besseren Ergebnissen führen, weil die beteiligten Schülerinnen und Schüler das Ergebnis als Ausdruck ihres mit- oder gar selbstverantworteten Lernens verstehen können. Eine solche Schule wird auch viel weniger über Unterrichtsstörungen klagen und nachdenken müssen, als dies die verbreitete klassische Unterrichtsschule tun muss oder wenigstens tun müsste. Eine solche Schule kann zudem offener und besser mit Formen der individuellen und gruppenbezogenen Ausgrenzung – mit Mobbing, das heute zu einem breiten und großen Faktor der Störung von Lernen und Leben in der Schule geworden ist – umgehen.

Insgesamt kommen wir nicht umhin, Partizipation von Schülerinnen und Schülern zu stärken und die Schule demokratisch zu entwickeln. Zwei Haupthindernisse werden wir dabei überwinden müssen, die zugleich in der eigenen Erfahrung auch der professionell in der Schule handelnden Pädagogenschaft begründet sind. Die meisten von uns kennen die Schule der Demokratie nicht aus eigener Erfahrung als Schüler bzw. Schülerin. Und wir müssen konzedieren, dass die Schule als Institution sowohl in ihrer geschichtlichen Herkunft als auch in ihrer gegenwärtigen Verfassung als eine Institution der Exekutive, der Verwaltung per se nicht von sich aus demokratisch gehaltvoll sein kann. Umso mehr kommt es darauf an, dass wir sie im Alltag partizipativ anreichern und als demokratischen Erfahrungsraum stärken.

aus: Pädagogisches Landesinstitut Rheinlandpfalz (Hrsg.): Pädagogik-Leben 1. Speyer 2014, S. 7-10.

Literatur

Beutel, S.-I./Beutel, W. (Hrsg.) (2010): *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Beutel, W./Fauser, P./Rademacher, H. (2012): *Demokratiepädagogik*. In: Dies. (Hrsg.): *Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Aufgabe für Schule und Jugendbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 17-38.

Beutel, W./Fauser, P.: (Hrsg.) (2013): *Demokratie erfahren*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (2009): *Praxisbuch Demokratiepädagogik: Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag*. Weinheim/Basel: Beltz.

Edelstein, W.: *Dank des Preisträgers*. In: Theodor Heuss Stiftung (Hrsg.) (2013): *Bildung – Teilhabe – lebendige Demokratie. Verleihung des 47. Theodor Heuss Preises*. Stuttgart, S. 21-25.

Fauser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2007): *Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland (Der Deutsche Schulpreis 2006)*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Reinhardt, V. (2009): *Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur*. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2009, S. 127-150.

Schwarz, J./Schratz, M. (2012): *Demokratisierung in der LehrerInnenbildung: Portfolioarbeit und ihr Potenzial*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 2012, S. 41-46.

Lust auf Verantwortung

Beteiligung ist ein schwieriges Wort. Wir sollten es nicht benutzen ohne zu erklären, was wir meinen. Gemeint sein kann die Möglichkeit der Mitentscheidung, also ein Stück Macht. Gemeint sein kann aber auch die bloße Einbezogenheit, zum Beispiel durch die Transparenz eines Verfahrens, auf das mir – wenn auch selber außen stehend – ein Blick gewährt wird. Und gemeint sein können alle Stufen dazwischen. Schulforscher und Demokratietheoretiker haben dazu ganze Modelle entwickelt und unterscheiden Grade der Partizipation¹, echte und unechte Beteiligung.

Die neue Demokratie

Unsere Demokratie ist heute nicht die gleiche wie Ende der achtziger Jahre. Das Bedürfnis nach Mitentscheidung hat sich in vielerlei Hinsicht Bahn gebrochen. Die Gesellschaft der aufgeklärten Republik ist mit dem Staat in einen Wettstreit getreten. „Demokratische Legitimität“ ist heute nicht mehr so leicht zu behaupten wie vordem. Staat und Parteien sehen sich ständig der Kritik einer selbstbewussten Öffentlichkeit ausgesetzt; Gegenöffentlichkeiten bilden sich sehr viel leichter heraus. Was politisch richtig, was moralisch gerechtfertigt ist, ist viel umstrittener als früher². Die Internetgesellschaft erschwert dabei die Monopolisierung der Meinungsbildung und öffnet der Einmischung vom privaten Gerät aus beträchtliche Möglichkeiten.

So erschien Partizipation noch vor zehn, fünfzehn Jahren als Inbegriff einer neuen demokratischen Epoche. Große Mitspieler wie z.B. die Bertelsmann-Stiftung und das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement, jedoch auch eine Unzahl kleiner, äußerst wirksamer Akteure sorgten für ein Umdenken. Kinderrechts- und Mitwirkungs-Profis halfen dabei. Informationsfreiheit und plebiszitäre Formen der Beteiligung fanden ihren Eingang in Landesgesetze, Kommunalverfassungen und Parteistatuten. Die reine Zuschauerdemokratie

der frühen Bundesrepublik galt immer mehr als ein bloß paternalistisches Vorstadium zu einer wirklichen Demokratie. Was eine gute Demokratie ist, ist eine Frage, die sich heute an weitaus anspruchsvolleren Qualitätskriterien bemisst als früher.

Partizipation ist dabei eine, aber nicht die einzige Form des demokratischen Handelns. Kritik, Protest, Polemik, Streit, Mobilisierung, Parteilung, Kandidatur und Wettbewerb sind andere elementare Formen. Sie alle zusammen unter „Partizipation“ zu fassen, tut der Sache keinen Gefallen, und dem Begriff auch nicht. Es macht ihn unscharf. Im permanenten Widerstreit der Werte und Interessen, der eben nur in der Demokratie ausgetragen werden kann, verliert der Begriff Partizipation noch aus einem anderen Grunde etwas von seinem ursprünglichen Glanz. Mächtige Gruppen der Gesellschaft betreten neben den Parteien die politische Bühne und schicken sich an, partikuläre Interessen gegen die in der parlamentarischen Vertretung verkörperte Allgemeinheit durchzusetzen. Sind sie erfolgreich, tritt³ eine Ernüchterung derjenigen ein, die die gesteigerte Bürgerpartizipation mit einem „Volksabstimmungsgesetz“ installiert hatten. Sind sie, wie bei Stuttgart 21, als bürgerliche Protestbewegung letztlich unterlegen, so kehrt auch damit die selbstorganisierte Partizipation auf den Teppich der politischen Realitäten zurück⁴.

Kommt die Schule mit?

Wie auch immer wir das Verhältnis zwischen Parlament und Plebiszit austarieren, eines ist klar: Es gibt kein Zurück zu den alten Verhältnissen. Der kritische Blick richtet sich hierbei nicht nur auf das Zentrum der Willensbildung, das Parlament, sondern genauso auf jene Einrichtung, die den Auftrag und Anspruch hat, alle Kinder und Jugendlichen zu einer demokratischen Verantwortungsübernahme zu erziehen: die Schule.

In ihren Schulgesetzen formulieren die Bundesländer diesen Auftrag und Anspruch aus – in jeweils verschiedener Weise. Das steht ganz am Anfang, in der Regel in § 1, und liest sich meistens gar nicht so schlecht. Schauen wir dann aber die folgenden Paragraphen über die Struktur des Schulwesens und seine verfassten Organe an, tut sich ein sonderbarer Widerspruch auf. Uns stellen sich dann Fragen wie:

- Kann die Schülerin, kann der Schüler jene demokratischen Handlungskompetenzen, die das Schulgesetz hochhält, in der gegebenen Schulstruktur überhaupt erwerben?
- Definiert das jeweilige Schulgesetz die Schule als einen nicht nur formal demokratischen, sondern demokratieförderlichen Raum, an dem Demokratie erlebt und gelebt werden kann?
- Ist es auf ein Erlblühen der schulischen Demokratie ausgerichtet und auf eine Verantwortungsübernahme seiner Träger für eine Engagement-Förderung an der Schule?

Leider lassen sich diese Fragen nur verneinen. Landauf, landab klagen Schülervereine und Schülervereine darüber, wie sehr die bundesdeutsche Schülermitwirkung in einer Agonie liegt. Bei den Elternvertretungen sieht es in aller Regel kaum besser aus. Von einer florierenden Demokratie kann

an den meisten Schulen kaum die Rede sein. Oft wird händeringend nach Freiwilligen gesucht. Nach langem Zureden lässt sich jemand breitschlagen. Eine echte Wahl zwischen mehreren Bewerbungen ist meistens nicht möglich. Schülerpartizipation hat oft den Charme eines kalten Raums, der vom Hausherrn mit den Worten übergeben wird: „Macht es euch gemütlich.“ An der Türschwelle stehen ratlos die Demokratinnen und Demokraten von morgen.

Die Bundesrepublik Deutschland hat als Mitglied des Europarats eine Charta für Demokratie- und Menschenrechtserziehung unterzeichnet, in deren drittem Teil es unter der Überschrift „Democratic Governance“ heißt:

„Die Mitgliedstaaten sollten demokratische Führung in allen Bildungsinstitutionen nicht nur als eine wünschbare und nutzbringende Führungsmethode per se fördern, sondern auch als ein praktisches Mittel, um Demokratie und Respekt vor den Menschenrechten zu lernen und zu erleben. Sie sollten, mit den geeigneten Mitteln, die aktive Beteiligung der Lernenden, des Bildungspersonals und der verschiedenen Interessenvertreter, einschliesslich der Eltern, an der Führung der Bildungsinstitutionen ermutigen und begünstigen.“⁵

Diese Selbstverpflichtung hat sich in deutschen Schulgesetzen bisher nicht niedergeschlagen, und in der Praxis der Schulen wird sie nur wenig umgesetzt.

Warum ist der Raum so kahl?

Die Gründe sind vielfältig. Die deutsche Schule ist immer noch eher eine Beamten- als eine Bürgerschule. Die Entscheidungsbefugnisse der Gremien sind begrenzt. Schulleitungen und Schulaufsichten können den ihnen nicht genehmen Voten widersprechen. Oft steht über einem Ausschuss mit gleichen Anteilen von Schülern, Eltern und Lehr-

kräften eine Gesamtkonferenz mit einem erdrückenden Gewicht des Beamtenkörpers. Ungesund ist auch die Verquickung von Personalversammlung und pädagogischer Dienstkonferenz in einer sog. Lehrerkonferenz. Solch eine Konstruktion ist nur dazu angetan, dass eine Rollenklarheit auf Seiten der Lehrkräfte verhindert wird. Kinder und Jugendliche, die solch einem Konstrukt als Schülervertretung zugeordnet sind, werden das Gefühl nicht los, immer nur am Katzentisch zu sitzen. So kann eine Lust auf Verantwortungsübernahme kaum entstehen.

Ein anderer Grund für die Unattraktivität schulischer Mitwirkung liegt in der Verwechslung von Politik und Verwaltung. Die zitierte Europarats-Charta spricht von „Governance“ und meint damit gewiss nicht die Übernahme unbedeutender Tätigkeiten zur Flankierung der Schulverwaltung. Das schwer zu übersetzende Wort liegt in seiner Bedeutung irgendwo zwischen Führung, Leitung und Gestaltung. Kluge Schulleitungen haben die Notwendigkeit natürlich längst erkannt, die Kinder und Jugendlichen an der Planung und Umsetzung wesentlicher Angelegenheiten zu beteiligen. Es ist ja auch gar nicht verboten, sie ins Rektorenzimmer zu bitten und in heiklen Dingen um Rat zu fragen oder mit ihnen Szenarien eines Entwicklungsschrittes vorzubesprechen. Sogar das gesamte Jahresprogramm kann mit der Schülerschaft gemeinsam entworfen werden⁶.

Diese spürt letztlich genau, ob sie von der Schule ernst genommen wird – als diejenige Seite, der die Schule mit ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag zu dienen hat. Während Bildungswissenschaft und Schulinspektionen längst erkannt haben, dass Schülerinnen und Schüler Auskunft über die Qualität von Schule und Unterricht geben können, hat sich diese Kompetenzvermutung noch lange nicht an jeder Schule herumgesprochen. So bleiben entscheidende Entwicklungsressourcen ungenutzt. Eine junge Generation, die in der oben skizzierten gesellschaft-

lichen Gegenwart lebt, wird daher eher mitleidig auf eine Institution blicken, die sich unterhalb der Standards alltagsweltlicher Beteiligung bewegt. Demokratisch bewusste Jugendliche entscheiden sich dann oft dafür, sich andernorts zu engagieren, und richten sich in einer inneren, „coolen“ Distanz zu ihrer eigenen Schule ein.

Engagement und Sinnfindung

Ob es sich lohnt, sich an seiner eigenen Schule zu engagieren, ist also eine Frage, die in abwägender Betrachtung differenziert beantwortet werden kann. Eine Schule, die das Nicht-Engagement Jugendlicher als Desinteresse denunziert, erliegt vielleicht nur einem unprofessionellen generationsbedingten Vorurteil oder aber ihrer *déformation professionnelle*, weil sie sich zu sehr angewöhnt hat, den Menschen auf den Schüler zu reduzieren. Zur Demokratie gehört, dass der junge Mensch die Frage: „Will ich mich *hier* engagieren?“ frei beantworten darf. Zum pädagogischen Verhältnis gehört, dass ich mich an einer Institution nicht gemeinsam mit Erwachsenen abarbeite, die mir im Unterrichtsalltag unfreundlich oder herablassend begegnen. Das heißt: Bevor es zum demokratischen Zusammenwirken kommt, muss erst einmal „die Chemie stimmen“.

Wertschätzung, Respekt, die Bereitschaft, „auf Augenhöhe“ zu kommunizieren – das sind auf der Seite der Pädagogik und des Schulmanagements die unerlässlichen Voraussetzungen dafür, dass sich auf Schülerseite eine Freude an der Mitsprache und Mitgestaltung entwickeln kann. Eine unfreundliche Schule, in der sich die Schülerschaft dennoch begeistert engagiert, können wir uns eigentlich nur in revolutionären Zeiten vorstellen – aber dann in einer Konfrontation, die eher den Regeln des politischen Kampfes folgt und in der das Porzellan des gepflegten Diskurses bereits in Trümmern liegt.

„Stellt euch vor“, habe ich meine Klassen manchmal gefragt, „eure Schule wäre aus Lego, und ihr könntet sie Stein für Stein auseinandernehmen. Würdet ihr sie hinterher genauso wieder zusammensetzen wie sie vorher war?“ Das Schmunzeln meiner jungen Zuhörerinnen und Zuhörer entsprang unter anderem der schlagartigen Erkenntnis, sich schon viel zu sehr an das Bestehende gewöhnt zu haben. Und in der Tat: Der Schüler ist ein Teil des Problems. Deswegen heißt er ja auch so. Er ähnelt darin dem passiven Bewohner der europäischen Landstriche, für den Politik eine naturhafte Unveränderlichkeit hat. Was diesem fehlt, um in die politische Sphäre eintreten zu können, ist ein persönlicher Staats-Entwurf im Kopf, gewissermaßen eine innere Republik. Ähnliches lässt sich für Schülerinnen und Schüler sagen. Ohne eine Schul-Idee fehlt dem Engagement der Treibstoff. Hunderttausende von Klassen- und Schulsprecher(inne)n kennen die spezifische Langeweile einer Sitzung, die von einer banalen Tagesordnung bestimmt wird. Die Kernfrage ist also nicht: Will ich mich engagieren? Sondern sie lautet: *Wofür* will ich mich engagieren? Dies ist die Frage nach dem Sinn.

Politische Inklusion

Die Metapher des kahlen Raums ist daher auch für alle, die „Schule halten“, eine demokratische Herausforderung. Wenn sie ihr Schulgesetz und ihre Bildungspläne ernst nehmen, müssen sie ihre Verantwortung dafür erkennen, dass sich in der Schulgemeinschaft ein demokratischer Diskurs entwickelt. Ohne ihn speisen sich in die Gremientagesordnungen nicht die Fragen ein, die alle bewegen. Ohne sie interessierende, werthaltige Grundfragen jedoch sind junge Menschen nicht bereit, sich auf „physischen“ Treffen unter womöglich ergonomisch ungünstigen Bedingungen einzufinden. Wenn die Schulpädagogik also Verantwortung für die politische Inklusion übernehmen will, muss sie jenseits des (notwendigen) Gremien-Kleinkleins

eine geistige Atmosphäre erzeugen, die aufregt und zum Mitreden animiert. Dabei liegt die demokratische Kultur der Schule keineswegs nur in der Zuständigkeit der Politik-Fachschaft (obwohl man auf den verwegenen Gedanken kommen könnte, dass diese eine besondere Verpflichtung zur Entwicklung der Schuldemokratie hat). Gerade die hier angedeuteten Entwicklungsziele können in informellen, gemischten Schüler-Lehrer-Runden erarbeitet werden, in denen sich die Beteiligten ohne die Dazwischenkunft eines Bewertungsverhältnisses begegnen.

In den Bundesländern kann der Gesetzgeber die Tristesse der Schuldemokratie überwinden helfen, wenn er bei der nächsten Schulgesetz-Erneuerung die Verpflichtung der Schulen zur Qualitätsentwicklung um die Dimension der Demokratiequalität ergänzt. Wie das unterhalb der Gesetzesebene aussehen könnte, haben die Verfasser/innen eines Merkmalskatalogs dargelegt, der in Zusammenarbeit von fünf Lehrerbildungsinstituten und zwei Nichtregierungsorganisationen entstanden ist⁷.

Inklusion ist viel politischer, als sie im schulpädagogischen Mainstream diskutiert wird. Kennen wir nicht alle jenen pubertierenden jungen Menschen, der unglücklich, lethargisch und depressiv hinter seinem Tisch sitzt und sich danach sehnt, dass endlich der Schultag vorbei ist? Was erleben wir da? Langeweile? Ich bestreite das. Ihn drücken die großen Fragen, was aus ihm werden soll und wozu er überhaupt dort sitzt. Ich behaupte: Er ist unterfordert. Die Unterrichtsinhalte erreichen ihn nicht. Die Schule funkelt noch nicht auf seiner Wellenlänge. Sie interessiert sich nicht für das, was sein Credo sein könnte. In Wirklichkeit steckt er voller schwerer, sinnfälliger Gedanken. Langeweile? Manchmal habe ich meine Klassen mit der folgenden These provoziert: „Es heißt nicht: ‚Ich langweile mich.‘ Es heißt: ‚Ich bin langweilig.‘“ Über den heiteren Protest gegen diese These lässt sich der Weg bahnen zu den wirklichen Sinnfragen.

Ohne jedoch die Frage nach dem Sinn zu klären, kann die Schule kaum darauf hoffen, dass sich ein Bedürfnis nach aktiver Mitwirkung und Mitgestaltung entwickelt.

aus: PÄDAGOGIK 11/2014, Seite 10-13, Belz-Verlag: Weinheim 2014

Endnoten

1. Abs, Hermann Josef: Der Partizipationswürfel – Ein Modell zur Begleitung und Beobachtung demokratiepädagogischer Praxis. http://www.ingo-veit.de/blk/pdf_doc/publik/partwue.pdf
2. Rosanvallon, Pierre: Demokratische Legitimität. Unparteilichkeit – Reflexivität – Nähe. Bonn (bpb) 2013.
3. Wie in Hamburg am 18. 07.2010 beim Volksentscheid gegen das längere gemeinsame Lernen in einer Primarschule von Klasse 1 bis 6.
4. Dass wir heute vielleicht etwas verhaltener auf die Entfesselung der Volkskräfte blicken als noch vor zehn Jahren, liegt auch an den überwiegend negativen Verlaufsformen des Arabischen Frühlings.
5. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights (2010), Section III-8, dt. Übers.
6. So veranstaltet die Mittelschule in Niederwiesa bei Chemnitz alljährlich am Schuljahrsende eine sog. G4-Konferenz, wo die großen vier Mitwirkungsparteien (Schüler, Eltern, Lehrer und Schulpartner) das neue Schuljahr planen. Aus der Schülerschaft werden die Engagiertesten ausgewählt, um daran teilnehmen zu dürfen.
7. Merkmale demokratiepädagogischer Schulen: Ein Katalog. 2. Aufl. Hamburg 2011.

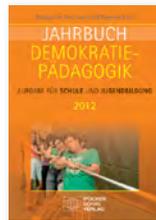
Wolfgang Edelstein

Demokratiepädagogik und Schulreform

Ausgehend von der Feststellung, dass eine zeitgemäße Schulreform ohne demokratiepädagogisches Fundament undenkbar ist und Demokratiepädagogik zugleich eine Aufgabe gegenwärtiger Schulentwicklung ist, bündeln die hier versammelten Beiträge von Wolfgang Edelstein die verschiedenen Facetten dieses Zusammenhangs: Bildungsgerechtigkeit, die Förderung von Kompetenzen für die Zivilgesellschaft, Verantwortungslernen, Selbstwirksamkeitserfahrung und Perspektivenwechsel, Klassenrat, Ganztagschule und Projektdidaktik werden als Eckpunkte demokratiepädagogischer Schulentwicklung und Schulreform behandelt.



ISBN 978-3-89974974-8
240 S., € 24,80



**Aufgabe für Schule
und Jugendbildung**
ISBN 978-3-89974735-5,
320 S., € 24,80



**Neue Lernkultur •
Genderdemokratie**
ISBN 978-3-89974864-2,
336 S., € 28,80



**Demokratiepädagogik
und Rechtsextremismus**
ISBN 978-3-89974999-1,
304 S., € 26,80



**Friedenspädagogik und
Demokratiepädagogik**
ISBN 978-3-7344-0277-7,
288 S., € 26,80

Fortsetzungspreis pro Band: € 21,40

JETZT ZUR FORTSETZUNG BESTELLEN UND 20% SPAREN

www.wochenschau-verlag.de

[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)

[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

**KINDER
RECHTE**

Lothar Krappmann, Christian Petry (Hrsg.) Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben

**Kinderrechte, Demokratie und Schule:
Ein Manifest**

Aus der Perspektive der Kinderrechte wird deutlich, dass vieles in der Schule im Argen liegt. Mit dem Blick auf die Praxis vieler für ihre Arbeit gewürdigter Schulen wird vor Augen geführt, wie Schulen aussehen können, die den Kinderrechten gerecht werden: demokratisch, partizipativ, ermutigend, fördernd, inklusiv, im Umfeld gut verankert, offen und zukunftsorientiert.

ISBN 978-3-95414-054-1, 304 S., € 29,90
Subskriptionspreis bis 30.9.2016: € 23,80

*„Wer Kinder zu Mitgliedern der Gesellschaft erziehen will,
muss sie als solche behandeln, das ist das Kernanliegen der
Autoren.“*
Philipp Nowotny, Süddeutsche Zeitung



Wolfgang Edelstein, Lothar Krappmann, Sonja Student (Hrsg.) Kinderrechte in die Schule

Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation

In einer kindgerechten Schule können sich Kinder sicher und geborgen fühlen, ohne Mobbing und Gewalt lernen, ihre Potenziale entwickeln, sich beteiligen und Verantwortung übernehmen. Die UN-Kinderrechtskonvention bietet eine hervorragende Grundlage für die Entwicklung von Schule als wertgestütztem und demokratischem Lern- und Lebensraum. Mit diesem Praxisbuch stellen die Autorinnen und Autoren eine Vielzahl guter Beispiele vor, wie Kinderrechte an der Schule gelernt und gelebt werden können. Die passenden Praxismaterialien sind auf CD zum Ausdrucken erhältlich. Das Buch ist für die Grundschule und die Sek. I geeignet.

ISBN 978-3-95414-033-6, 208 Seiten, € 22,80





Wer wir sind

Die **Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe)** setzt sich als gemeinnützige Organisation für Demokratie im Bildungswesen ein. In der DeGeDe engagieren sich Fachleute aus Wissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis, Verlagswesen und Bildungspolitik mit Eltern, Kindern und Jugendlichen sowie Studierenden. Gemeinsam sind wir in der demokratiepädagogischen Wissenschaft und Praxis aktiv.

Wir treten ein für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen bei allen beteiligten Akteuren, die Förderung demokratischer Organisationskulturen in schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie den Erhalt und die Weiterentwicklung einer lebendigen Demokratie.

Der Grundkonsens der DeGeDe besteht darin, dass Kinder und Jugendliche an allen sie betreffenden und gesellschaftlichen Entscheidungen gleichberechtigt partizipieren können und ihnen damit die Möglichkeit gegeben wird, soziale, moralische und demokratische Kompetenzen zu erwerben.

Die DeGeDe hat ihre Wurzeln im Engagement gegen neonazistische und rassistische Ausschreitungen Anfang des letzten Jahrzehnts. Sie ist die natürliche Verbündete all jener, die in Ländern und Gemeinden das Zusammenleben in einer vielfältigen, pluralistischen Gesellschaft fördern und der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit entgegenreten.

Unterstützen Sie uns!

Die DeGeDe lebt von den Menschen, die sich für mehr Demokratiepädagogik engagieren. Unterstützen Sie uns dabei – mit einer Spende oder Ihrer Mitgliedschaft!



*Mehr Informationen
und Publikationen:*

www.degede.de

*Hommage an die Demokratie-
pädagogik – 10 Jahre DeGeDe*

**Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren
Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik**

Die deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik
dankt den Verlagen, die es ermöglicht haben,
diese Online-Fassung zum 10-jährigen Bestehen der
DeGeDe zu veröffentlichen

Berlin 2016