

# Das Modell der Partizipativen Grundschule

Neue Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule

durch die

Förderung der partizipativen Handlungskompetenz der Schüler

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
an der Ludwig-Maximilians-Universität  
München

vorgelegt von

Birgit Grasy

aus

Erding

Referent: Prof. Dr. Angelika Speck- Hamdan

Koreferent: Prof. Dr. Joachim Kahlert

Tag der mündlichen Prüfung: 26.7.2004

0. Verortung des Themas im Gesamtzusammenhang und Aufbau der Arbeit .....	1
I. Auf dem Weg zur Partizipativen Schule.....	12
<b>1. Die Stellung der Schule in der Gesellschaft.....</b>	<b>16</b>
1.1 Die Schule als Institution	
1.2 Die Schule als Organisation	
1.3 Die Schule als soziale Organisation mit besonderer Funktionszuweisung	
1.4 Beschreibung der Organisationsstruktur von Schule	
<b>2. Wege zu einer sich wandelnden Schule.....</b>	<b>34</b>
2.1 Technologische Perspektive von Veränderungen: Schulreformmodelle	
2.2 Ursachen des Scheiterns von Schulreformmodellen	
2.3 Modelle der Schulentwicklung	
2.3.1 Integration der Implementationsforschungen	
2.3.2 Organisationstheoretische Konsequenzen der Schulentwicklungsforschung	
2.3.3 Inhaltliche Konsequenzen der Schulentwicklungsforschung	
<b>3. Umsetzung der Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung - Das Konzept Schulautonomie.....</b>	<b>48</b>
3.1 Die Verwendung des Begriffs ‚Autonomie‘ im historischen Verlauf	
3.2 Begründungsansätze einer Theorie der Schulautonomie	
3.2.1 Funktionale Ansätze	
3.2.2 Pädagogische Ansätze	
3.2.3 Politische Ansätze	

#### **4. Strategien der Umsetzung des Konzepts Schulautonomie.....60**

4.1 Umsetzungen auf der Strukturebene: Institutionelle Schulentwicklungsprogramme

4.2 Umsetzungen auf Unterrichtsebene: Das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung

4.3 Gegenüberstellung institutioneller und pädagogischer Schulentwicklungsmodelle

4.4 Kritische Überlegungen zum Konzept Schulautonomie

4.4.1 Problematischer Rückzug des ‚Steuerungssystems Staat‘

4.4.2 Problematische Dominanz struktureller Ansätze

4.5 Eine reflektierte Schulentwicklung integriert partizipative Elemente

#### **5. Das Konzept der Lernenden Schule als verbindendes Modell.....83**

5.1 Bausteine einer Lernenden Schule

5.2 Beurteilung des Modells Lernende Schule

5.2.1 Die besondere Organisationsstruktur von Schule

5.2.2 Die Wahrnehmung von Leitungsfunktionen in den Schulen

5.2.3 Das Schnittstellenmanagement und die Herstellung von Verbindlichkeit

5.3 Können Schulen lernen?

#### **6. Eine lernende Schule ist eine Partizipative Schule.....94**

II. Partizipation als Chance für die Schulentwicklung.....	100
<b>1. Der Begriff Partizipation.....</b>	<b>102</b>
1.1 Ursprünge der Partizipationsidee	
1.2 Partizipation als Teil der Herrschaftsform Demokratie	
1.3 Partizipation in der Pädagogik	
1.4 Partizipation in der Schule	
1.5 Der Begriff Partizipation im Zusammenhang dieser Arbeit	
<b>2. Idee und Wirklichkeit von Partizipation in der Schule.....</b>	<b>117</b>
2.1 Ursprünge der Partizipationsidee in der Schule	
2.1.1 Idee und Realität von Partizipation in der Schule der Aufklärung	
2.1.2 Idee und Realität in der Schule der Reformpädagogik	
<b>3. Partizipation als Kinderrecht.....</b>	<b>124</b>
3.1 Von der 'Ersten internationalen Deklaration der Kinderrechte' (1924) zur UN-Kinderrechts-Konvention' (1989)	
3.2 gesetzliche Verankerung der Kinderrechte in der BR Deutschland	
3.3 Partizipation im Schulrecht	
3.4 Das Recht auf Beteiligung in der bayerischen Grundschule	
<b>4. Umsetzungsformen von Kinderpartizipation.....</b>	<b>135</b>
4.1 Typologie von Partizipationsformen	
4.1.1 Parlamentarische Formen	
4.1.2 Offene Formen	
4.1.3 Projektbezogene Formen	
4.2 Umsetzungsmöglichkeiten für Partizipation in der Schule	
4.2.1 Institutionelle Formen der Schülerpartizipation	
4.2.2 Interaktionale Formen von Schülerpartizipation	

- 4.2.2.1 Klassenbezogene Formen der Schülerpartizipation
- 4.2.2.2 Schulbezogene Formen der Schülerpartizipation
- 4.3 Bewertung schulischer Partizipationsformen
- 4.3.1 Die Bedeutung ernsthafter Partizipationsangebote auf die Partizipationsbereitschaft
- 4.4 Qualitätskriterien für Partizipation

## **5. Die Entwicklung von Partizipationskompetenz bei Kindern.....161**

- 5.1 Der Kompetenzbegriff
- 5.2 Kompetenzmodelle
  - 5.2.1 Komponenten einer Partizipationskompetenz
  - 5.2.2 Partizipationskompetenz als Entwicklungsprinzip
- 5.3 Die Entwicklung von Partizipationskompetenz
  - 5.3.1 Kognitive Entwicklungsansätze
    - 5.3.1.1 Die moralische Entwicklung bei Piaget
    - 5.3.1.2 Entwicklung des moralischen Urteils (Kohlberg)
  - 5.3.2 Konsequenzen für ein Partizipationslernen
  - 5.3.3 Kritik des kognitiven Entwicklungsansatzes
  - 5.3.4 Reinterpretation von Kohlbergs Stufentheorie im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte
- 5.4 Bedingungen einer Entwicklung politischer Handlungskompetenz
  - 5.4.1 Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Himmelmann 2002)
  - 5.4.2 Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen (Krappmann 2000)
  - 5.4.3 Modell politischer Sozialisation unter Berücksichtigung der Entwicklung der Person (Oser 2000 nach Weiß 1981)

III. Das Modell einer Partizipativen Grundschule.....	189
<b>1. Modell zur Entwicklung partizipativer Handlungsfähigkeit.....</b>	<b>192</b>
<b>2. Ansatzpunkte zur Förderung partizipativer Handlungskompetenz in der Grundschule.....</b>	<b>196</b>
2.1 Ansatzpunkte einer Förderung partizipativer Handlungskompetenz des Einzelnen in der Grundschule	
2.1.1 Ansatzpunkte auf der Ebene der Klassengemeinschaft	
2.2.2 Ansatzpunkte auf der Ebene der Schulgemeinschaft	
2.2 Ansatzpunkte auf institutioneller Ebene	
2.2.1 Bausteine auf der Ebene der Schulkultur	
2.2.2 Bausteine auf der Ebene der Schulstruktur	
IV. Ausblick und Schluss.....	220
V. Literaturverzeichnis.....	223

## 0. Verortung des Themas im Gesamtzusammenhang

Seit Veröffentlichung der TIMSS-Ergebnisse (Baumert/Lehmann u.a. 1997, Baumert/Bos/Lehmann 2000 a, b) wird in Deutschland verstärkt über den Zustand und die Entwicklungsperspektiven des Bildungssystems debattiert. Das von Bund und Ländern gemeinsam getragene Forum Bildung und die große Resonanz auf die PISA-Studie (OECD 2001, Baumert u.a. 2001, Baumert u.a. 2002 a) haben diese Debatte zu einer seit langem nicht mehr erlebten Intensität und Breite geführt.

Unbestreitbar haben die empirischen Studien, die nach fast 20 Jahren erstmals die Realität der Schulen analysiert und im internationalen Kontext verglichen haben, gravierende Mängel offen gelegt. Der Vergleich von Lernergebnissen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und anderen Staaten ist vielfach Anlass für Enttäuschung und Kritik gewesen. Viel wichtiger als die Rankings sind allerdings strukturelle Erkenntnisse, die Hinweise darauf geben können, an welchen Stellen Reformen notwendig sind:

Ausgehend von angloamerikanischen Implementationsforschungen zum erfolgreichen Gelingen von Schulreformen fand ein Perspektivwechsel in der Schul- und Bildungspolitik statt, der die Grenzen zentraler Steuerung staatlicher Reformvorhaben erkennend, auf eine größere Autonomie und Selbstständigkeit der Einzelschule setzt. Ziel schulischer Entwicklungsmaßnahmen ist die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit (Fend 1986), die als offenes System zu der sie umgebenden, je unterschiedlichen Umwelt, und den je nach Schule unterschiedlichen Bedürfnissen und Erwartungen ihrer Mitglieder interpretiert wird. Eng mit diesem Perspektivwechsel verbunden ist eine neue Sichtweise auf das Funktionieren der Organisation Schule, die aus organisationssoziologischen Erkenntnissen resultiert ist. Ausgehend von der Kritik rationaler Organisationsmodelle wie dem Weberschen Bürokratiemodell gewannen rationalitätskritische Modelle im Anschluss an Luhmann zusehends an Bedeutung. Die Ansätze "Schule als professionelle Organisation", als "lose-gekoppeltes" System (Weick 1995) oder als "Lernende Organisation" (Senge 1990) zu sehen, sind hier von Bedeutung.

Die Diskussion dieser Befunde und die Übertragung auf schulische Zusammenhänge brachte große Fortschritte, für das Verstehen der Organisation Schule und die erfolgreiche Implementation von Reformvorhaben. Dennoch sind auch die Grenzen dieses Ansatzes zu sehen: Viele Überlegungen, die im Zusammenhang mit der neuen organisationssoziologischen Sichtweise der Schule als offenem System stehen, beschränken sich auf die organisatorische Entwicklung von Schulen. So wichtig und gut die Erarbeitung von Qualitätskriterien einer 'guten' Schule ist und so wichtig auch die interne und externe Evaluation von Qualität ist, vermisst man doch meist eine normative Klärung dessen, was mit Qualität eigentlich gemeint ist. Kleinschmidt (1993, 32f.) merkt an, dass die Interpretation des Begriffs Schulqualität mit pädagogischen und schulideologischen Komponenten zusammenhängt. „Der Begriff kann nicht ohne Wertpositionen, ohne die Deklaration der Schul- und Bildungstheorien und ohne die Bestimmungsmerkmale der pädagogischen Anthropologie verdeutlicht werden“ (ebd.). In einigen Publikationen finden sich Ansätze einer Klärung (vgl. Bohnsack 1989, Wallrabenstein 1998), diese bleiben jedoch rudimentär.

Die vorliegende Arbeit versucht vor diesem Hintergrund zwei aktuelle und hochbedeutsame Themenbereiche der Diskussion über eine ‚gute‘ Schule zusammenzuführen:

Auf der einen Seite steht der Themenkomplex **Schulentwicklung**, der seit nunmehr fast zwanzig Jahren die schulpädagogische Diskussion prägt. In der Auseinandersetzung mit dem Scheitern der großen Strukturreformen der siebziger Jahre wurden grundlegende Erkenntnisse zum Funktionieren der Organisation Schule hervorgebracht, die den oben angedeuteten Wechsel in der Sichtweise auf Veränderungen im Schulsystem zur Folge hatten. Es geht nicht mehr um die möglichst effektive Implementation von Verordnungen zur Umsetzung von Reformen ‚von oben nach unten‘, sondern vielmehr um eine Entwicklung der Organisationsstrukturen von Schule und um die Veränderung der Einzelschule in ihrem jeweiligen Umfeld.

Auf der anderen Seite steht der Themenkomplex **Partizipation**, der seit Mitte der neunziger Jahre wieder aufgegriffen wurde, allerdings erst in den letzten Jahren mit dem Thema Schulentwicklung in Verbindung gebracht wurde. Die Betrachtung der Schule als umweltoffenes System, macht die Miteinbeziehung der Interessen der Mitglieder (Lehrer, Schüler, Eltern) ebenso notwendig wie die Öffnung hin zu außer-

schulischen Institutionen. Partizipation wird hier zum Strukturprinzip einer 'guten', lernenden Schule.

Neben dieser Schulentwicklungsperspektive erhält das Thema Partizipation aber noch von ganz anderer Seite Bedeutung:

Nach dem Scheitern großer Strukturreformen des Bildungswesen in den siebziger Jahren, die u.a. zum Ziel hatten die Schule zu demokratisieren (bekanntgeworden ist der Ausspruch des damaligen Bundeskanzlers Willy Brandt „Mehr Demokratie wagen“) verschwand das Thema Demokratie lernen zunächst aus der wissenschaftlichen Diskussion<sup>1</sup>. Erst in den neunziger Jahren gewann das Thema Demokratie lernen neue Relevanz. Diesen Befund zeigt auch die empirische Forschungslage: Es gibt wesentliche internationale und nationale Forschungsprojekte, die versuchen Konzepte des Partizipationslernens zu entwickeln:

- Auf internationaler Ebene sind im Bereich des Partizipationslernens die Bemühungen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) zu nennen, die auf Initiative von Judith Torney-Purta 1994 eine zweite Untersuchung zur politischen Bildung von Jugendlichen begonnen hat. Diese zweite Studie der IEA Civic Education Study (CIVED) hat einen großen Beitrag zur Klärung der Frage nach dem Stand der politischen Bildung bei Jugendlichen und ihren grundlegenden politischen Einstellungen geliefert<sup>2</sup>.
- Ebenfalls von der IEA in Zusammenarbeit mit dem Europarat wurde das Projekt Education for Democratic Citizenship (EDC) initiiert, das versucht, durch die Entwicklung geeigneter Konzepte des Demokratie lernen die demokratische Stabilität in den Mitgliedsstaaten der europäischen Gemeinschaft zu fördern und Programme zur Bildung eines allgemein akzeptablen Demokratieverständnisses

---

<sup>1</sup> Die letzte repräsentative, international vergleichende empirische Untersuchung zur politischen Bildung von Jugendlichen (vor der Renaissance des Themas in den neunziger Jahren) wurde Anfang der siebziger Jahre von Torney durchgeführt. 1975 wurde diese erste Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) zur politischen Bildung von Jugendlichen publiziert. Die Studie basiert auf repräsentativen Befragungen von Jugendlichen in zehn westlichen Industrienationen (vgl. Torney, J.V., Oppenheim, A.N., Farnen, R.F. (1975), Civic Education in ten countries: An empirical study, New York).

<sup>2</sup> Die Studie erhebt und analysiert Daten bei Schülern in 28 Staaten und war als zweiphasige Studie angelegt, wobei in einer ersten Phase detaillierte Fallstudien in 28 Ländern durchgeführt wurden (1995-1997), um einen grundlegenden Überblick über vorhandene Strukturen, Ziele und Inhalte politischer Bildung in den einzelnen Ländern zu erhalten. Die zweite Phase bestand aus einer Befragung von jeweils 2000-3000 vierzehnjährigen Schülern pro Land, die repräsentativ ausgewählt wurden. In Deutschland wurde die Studie vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin geleitet und von Detlef Oesterreich federführend ausgewertet (Vgl. Oesterreich, D. (2002). Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen.)

zu entwickeln<sup>3</sup>. Hier liegt weniger ein empirisch forschendes als vielmehr ein politisches Interesse zu Grunde.

- Auf nationaler Ebene wird aktuell ebenfalls in Zusammenarbeit mit der IEA ein Bund-Länder-Kommissions-Projekt mit dem Titel ‚Demokratie lernen und leben‘ (Edelstein/Fauser 2001) durchgeführt, wobei hier die erste Phase der Vorevaluation gerade (Oktober 2003) abgeschlossen wurde. Zudem wurden seit den neunziger Jahren eine Reihe länderspezifischer Untersuchungen durchgeführt, die sich mit Partizipation in Schule und Unterricht beschäftigen und meist in Ostdeutschland verortet sind, da sie im Anschluss an die Feststellung einer gestiegenen Gewaltbereitschaft an Schulen und einer erhöhten Neigung zu Rechtsradikalismus bei Jugendlichen initiiert wurden (vgl. Grundmann/Kötters/Krüger 2000 a, b). Aus diesem Grund setzen diese Studien auch alle erst in der Sekundarstufe an<sup>4</sup>. Festzustellen ist, dass diese Untersuchungen zum Thema Demokratie lernen zwar von politischen Prämissen ausgehen, zusehends aber die Verbindung mit schulpädagogischen und schulentwicklerischen Inhalten knüpfen. Die Untersuchung von Grundmann/Kötters/Krüger (2000 a) stellt diesen Zusammenhang schon im Titel fest (‘Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung’). Grundmann/Kötters/Krüger versuchen ausgehend von drei Prämissen (1. von dem oben angesprochenen Perspektivwechsel in der Schul- und Bildungspolitik, 2. von der Öffnung der Schulen hin zur gesellschaftlichen Umwelt und 3. von der Stärkung der Rechte von Kindern und Jugendlichen durch die Ratifizierung der UN- Kinderrechtskonvention) Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung und Partizipation herzustellen. Auch das BLK-Projekt Demokratie lernen und leben geht in seinem Design von einem engen Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Demokratie lernen aus: Die Elemente des Programms gliedern sich in einzelne Module, worunter „grundlegende institutionelle Entwicklungsbereiche der Schule [gemeint sind], auf die sich die Innovationsziele des Programms richten“ (Edelstein/Fauser 2001, 26). Das Programm unterscheidet vier Entwicklungsbereiche:

---

<sup>3</sup> Council of Europe, Final Declaration of the Heads of State and Government of the member States of the Council of Europe, Straßburg, 11. Oktober 1997, S. 1. Deklaration und Aktionsplan sind im Internet unter <http://www.coe.int> zugänglich.

<sup>4</sup> Grundmann/Kötters/Krüger(2000 a, b): 5. und 8. Jahrgangsstufe unterschiedlicher Schulformen, Edelstein/Fauser (2001): Projekte bezogen auf die Sekundarstufe I und II und in Berufsschulen

„Unterricht; Projekte als zentrale didaktische Handlungsform; Schule als Demokratie; schließlich Schule in der Demokratie, ... Die zwei erstgenannten Module sind vor allem auf Lernen im Sinne des Erwerbs von Wissen, Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz ausgerichtet ("Demokratie lernen"), die zwei anderen auf Qualität der Schule als eines institutionell verfassten Erfahrungs- und Handlungsraums, auf die praktische Teilhabe an demokratischen Prozessen und Institutionen ("Demokratie leben") (ebd. 27).

Dieser Überblick macht deutlich, dass die Themenkomplexe Partizipation und Schulentwicklung in der wissenschaftlichen Diskussion durchaus nicht unverbunden nebeneinander stehen. Dennoch bleibt die Analyse schulischer Partizipationsstrukturen und –möglichkeiten weitgehend auf die Sekundarstufe beschränkt.

Hier setzt das Interesse dieser Arbeit ein, die versucht die Themenbereiche Schulentwicklung und Partizipation auf die Grundschule und die Gruppe der Schüler zu beziehen. Das hat mehrere Gründe:

Die Grundschule steht als Vermittlerin zwischen den Erfordernissen der Gesellschaft als dem übergeordneten System und den Ansprüchen der Kinder, Lehrer und Eltern als ihren Mitgliedern. Sie sorgt für die Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation, wobei durch die Weitergabe des kulturellen und sozialen Erbes zum einen der Einzelne zur Teilhabe an der Gesellschaft befähigt wird und zum anderen der generationsübergreifende Erhalt der Gesellschaft gewährleistet wird. Der Grundschule als einziger Schule für (fast) alle Kinder kommt in besonderem Maß die Aufgabe zu, einerseits Erfahrungsfelder für soziales Lernen und Handeln bereitzustellen und andererseits durch gezielte Maßnahmen die soziomoralische Entwicklung der Kinder zu fördern und sie auf eine aktive, mündige Bürgerschaft vorzubereiten. Bisherige Programme zur Förderung der politischen Handlungsfähigkeit setzen, wie oben erwähnt, meist in der Sekundarstufe an und versuchen hier politisches Lernen zu fördern. Diese Sichtweise vernachlässigt die entwicklungspsychologische Dimension des Partizipationsbegriffs: Die Fähigkeit zu Partizipieren ist eng an die sozio-moralische Entwicklung geknüpft, die bereits in der Familie grundgelegt wird. Die Grundschule bildet hier ein wichtiges Bindeglied zwischen einem sozialen Lernen in der Familie und dem Kindergarten und

politischem Lernen in der Sekundarstufe. Nur wenn Programme zum Demokratie lernen auf einem soliden Fundament von Partizipationsfähigkeiten und –fertigkeiten aufbauen können, können sie erfolgreich sein. Bisher ist eine Übertragung von Konzepten des Demokratie lernens auf den Bereich der Grundschule noch nicht geleistet worden. Das Hauptinteresse dieser Arbeit besteht darin, diese theoretische Lücke durch die Entwicklung eines kombinierten Stufen-Komponentenmodells zur Förderung von Partizipationskompetenz zu schließen und Möglichkeiten einer Umsetzung partizipativer Strukturen und Inhalte in der Grundschule zu suchen. Dabei zielt das hier erarbeitete Modell zunächst auf die Gruppe der Kinder als diejenige Gruppe für die Schule entwickelt wird. Die Kinder sind zwar einerseits bereits eine wichtige Informationsquelle für Schulentwicklungsprozesse; für Lehrer stellen die Reaktionen der Schüler einen wichtigen Faktor für die eigenen unterrichtlichen Entscheidungen dar (vgl. Dalin 1999, 270ff.) Gleichzeitig wird ihnen aber formal kaum Mitbestimmungsspielraum in für das Schulleben relevanten Feldern eingeräumt (vgl. Grundmann/Kötters/Krüger 2000 b, 262).

Eine gemeinsame Einigung von Schülern und Lehrern auf Ziele und Inhalte von Schulentwicklung bietet daher größere Chancen tatsächlich erfolgreich zu sein, da alle Beteiligten sich möglichst weitgehend mit den Reformen identifizieren sollen, quasi ein "Eigentümergehörigkeitsverhältnis" zu ihnen entwickeln sollen. (Dalin 1999, 255). Der Vorteil, den Fokus von Schulentwicklung auch auf die Gruppe der Schüler zu legen hat darüberhinaus den entscheidenden Vorteil, dass Schulentwicklung tatsächlich zu einem permanenten Prozess wird (25 % der Schülerpopulation einer Grundschule wechselt jährlich).

## Aufbau der Arbeit

### **Gliederung:**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei große Kapitel, die die Hauptthemen Schulentwicklung und Partizipation vorrangig behandeln. Im dritten Kapitel werden Erkenntnisse aus den beiden vorangegangenen Kapiteln weiterführend in einem Modell der Partizipativen Grundschule verbunden.

Der Schwerpunkt des **ersten Kapitels** liegt auf der Klärung der Frage, wie eine moderne Schulentwicklung gestaltet sein muss und welche strukturellen und inhaltlichen Erfordernisse sie umzusetzen hat. Dazu soll in einem ersten Schritt Schule als soziale Organisation mit besonderer Funktionszweisung gekennzeichnet werden (1.) und im Zusammenhang verschiedener organisationssoziologischer Sichtweisen (2.) strukturelle Kennzeichen einer 'guten' Schule entwickelt werden (3). Diese Neudefinition der Schule als umweltoffenes System hat weitreichende Konsequenzen für die Diskussion einer Reform von Schule mit sich gebracht. Der Begriff Schulreform, der eher eine technologische Perspektive von Veränderungen kennzeichnet, wurde vom Begriff der Schulentwicklung abgelöst (4.). Diese veränderte Sichtweise versucht das Konzept Schulautonomie weitgehend umzusetzen (5.), wobei hier institutionelle Schulentwicklungsprogramme eher die Umsetzung auf Strukturebene anstreben, pädagogische Schulentwicklungsmodelle dagegen eher auf der Ebene des Unterrichts ansetzen. Als Zielpunkt einer modernen Schulentwicklung hat sich das Modell der Lernenden Organisation von Senge als tauglich erwiesen. Hier werden viele organisationssoziologische Erkenntnisse zur besonderen Struktur und Funktion von Schule berücksichtigt, wobei ein Hauptaugenmerk auf dem kontinuierlichen Reflexions- und Innovationsprozess der Organisation liegt (6.).

Das **zweite Kapitel** beschäftigt sich eingehend mit dem Themenkomplex Partizipation. Nach einer detaillierten Klärung des Begriffs Partizipation (1.) soll den einzelnen Komponenten des Begriffs (Können + Dürfen + Wollen ð Handeln) nachgegangen werden. Partizipation ist ein Kinderrecht, das auf allen Ebenen umgesetzt werden muss, so sieht es zumindest die UN- Kinderrechtskonvention vor

(3.). Eine Darstellung der bisherigen Umsetzungsformen von Kinderpartizipation im Rahmen von Schule (4.) zeigt allerdings, dass den Kindern bisher eher in solchen Bereichen Partizipationsspielräume eingeräumt werden, die keine hohe Relevanz für das schulische Leben haben. Zudem wird deutlich, dass schulische Partizipationsformen in ihrer Konzeption kaum die entwicklungspsychologische Dimension von Partizipation berücksichtigen. Daher wird der Beschreibung der Entwicklung von Partizipationskompetenz bei Kindern ein großer Raum gegeben (5.).

Das **dritte Kapitel** versucht die Erkenntnisse der beiden vorangegangenen Kapitel in der Entwicklung eines eigenen Modells zu vereinen. Das Modell der Partizipativen Grundschule versucht aufzuzeigen, inwieweit durch die Entwicklung von Partizipationskompetenz bei den Schülern auch die Entwicklung der Schule als Ganzes vorangetrieben werden kann. Hierzu wird zunächst ein Entwicklungsmodell entwickelt, das verschiedene Komponenten von Partizipation mit der entwicklungspsychologischen Dimension vereint. Für die Schulentwicklung ist die Förderung partizipativer Handlungskompetenz sowohl auf individueller Ebene, als auch auf institutioneller Ebene wichtig. Hier zeigt das Modell wichtige Umsetzungsmöglichkeiten.

## **Argumentationsverlauf der Arbeit:**

### **1. Partizipation ist struktureller Bestandteil moderner Schulentwicklung**

Die veränderte Sichtweise der Schule als Organisation hat direkte Folgen für die Schulentwicklung: Schulentwicklung muss auf der Ebene der Einzelschule ansetzen, denn Innovationen können nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn sie den Gegebenheiten der einzelnen Schule angepasst sind. So muss das Ziel schulischer Reformbemühungen eine Institution sein, die den Einzelschulen einen Entscheidungs- und Handlungsspielraum zugesteht und damit in ihren organisatorischen und administrativen Strukturen partizipative Elemente miteinbezieht (Unterpunkte I 1., I 6).

### **2. Eine ‚gute Schule‘ ist durch ein gutes Schulklima gekennzeichnet. Eine wichtige Determinante für Schulkultur ist Partizipation.**

Partizipation ist inhaltlicher Bestandteil einer ‚guten‘ Schule, d.i. eine Schule, in der die Mitglieder Mitbestimmungsräume in Form einer partizipativen Schulstruktur nutzen können. Eine ‚gute‘ Schule ist nicht nur, aber auch eine Schule, in der sich die Mitglieder wohl fühlen. Das ‚Wohl- fühlen‘ wird dabei in hohem Maß von den tatsächlichen und empfundenen Partizipationsmöglichkeiten bestimmt (Unterpunkte I 2.3.3, I, 2.4, II 4.3).

### **3. Partizipation ist zentrales Umsetzungsinstrument von Schulentwicklung**

Schulentwicklung muss in einem ‚Bottom-up-Prozess‘ von der Basis her Modelle entwickeln, die alle von Innovationen Betroffenen zu Beteiligten des Entwicklungsprozesses macht. Die Sicht auf die von Schulreformen Betroffenen hat dabei einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen einer Reform. Nur wenn die Lehrer und Schüler als diejenigen, die von den Entwicklungen direkt betroffen sind, über Inhalte und Methode mitbestimmen konnten, kann Schulentwicklung erfolgreich sein. (Unterpunkte I 6., II 4.2).

#### **4. Partizipation kommt als Teil von Demokratie lernen insgesamt eine wichtige politisch-gesellschaftliche Funktion zu.**

Partizipation als Inhalt des Unterrichts verweist auf das Konzept der demokratischen, humanen Schule, die neben der Vermittlung intellektueller Fähigkeiten, die Erziehung der Schüler zu verantwortungsvollen, aktiven Bürgern anstrebt. Partizipation als Inhalt von Schulentwicklung ist geeignet die oft konstatierte 'Inhaltslosigkeit' einer stark auf organisationssoziologische Weiterentwicklungen konzentrierten Unterrichts zu füllen (Unterpunkte II 2., II 3., II 4.).

#### **5. Partizipationslernen beginnt in der Grundschule**

Die Fähigkeit zu Partizipieren ist eng an die soziomoralische Entwicklung geknüpft, die bereits in der Familie grundgelegt wird. Die Grundschule bildet hier ein wichtiges Bindeglied zwischen einem sozialen Lernen in der Familie und dem Kindergarten und politischem Lernen in der Sekundarstufe. Nur wenn Programme zum Demokratie lernen auf einem soliden Fundament von Partizipationsfähigkeiten und –fertigkeiten aufbauen können, können sie erfolgreich sein (Unterpunkte II 4.3, II 5.).

#### **6. Bisherige Umsetzungsformen schulischer Mitbestimmung vernachlässigen die entwicklungspsychologische Dimension von Partizipation.**

Bisherige Projekte zum Demokratie lernen vernachlässigen weitgehend die entwicklungspsychologische Komponente von Partizipation. Die Arbeit versucht hier Abhilfe zu schaffen, indem ein kombiniertes Stufen- und Komponentenmodell zur Förderung partizipativer Handlungskompetenz entwickelt wird. Es wird dabei bewusst auf den Zusammenhang von Partizipation und Schulentwicklung in der Grundschule bezogen auf die Gruppe der Kinder eingegangen, da hier die Möglichkeit besteht, grundlegende Kompetenzen, Einstellungen und Werthaltungen zu fördern, auf deren Fundament erst die Bildung einer demokratischen Handlungskompetenz im Jugendalter stattfinden kann (Unterpunkte II 4.3.1, II 5.3.2, II 5.4.).

## **7. Partizipative Schulentwicklung basiert auf der Entwicklung partizipativer Handlungsfähigkeit auf individueller und institutioneller Ebene.**

Das Modell der Partizipativen Grundschule bezieht sich zum einen konkret auf die Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, da es die Entwicklung partizipativer Handlungskompetenz des einzelnen anstrebt. Zugleich versucht es dadurch, dass verschiedene Ebenen der Schulentwicklung angesprochen werden (Ansatzpunkte sind der Unterricht, das Schulleben und die Schulstruktur) den Anforderungen an die Entwicklung hin zur Lernenden Schule Rechnung zu tragen. Das Modell verbindet damit die individuelle Ebene der Entwicklung hin zum mündigen Bürger und die institutionelle Ebene der Entwicklung hin zu einer partizipativen Schulstruktur (Kapitel III).

## I. Auf dem Weg zur Partizipativen Schule

Das Schulsystem hat eine wichtige Funktion für die Gesellschaft inne. Es sorgt für die Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation. Durch die Weitergabe des kulturellen und sozialen Erbes wird zum einen der Einzelne zur Teilhabe an der Gesellschaft befähigt und zum anderen der generationsübergreifende Erhalt der Gesellschaft gewährleistet. Schule<sup>5</sup> muss also immer vor dem Hintergrund der Gesellschaft, deren Teil sie ist, reflektiert und analysiert werden.

Die Schule steht als Vermittlerin zwischen den Erfordernissen der Gesellschaft als dem übergeordneten System und den Ansprüchen der Kinder als ihren temporären Mitgliedern. Sie ist geprägt von sich teilweise widersprechenden Funktionszuweisungen: gesellschaftliche Funktionen (wie u.a. die Legitimations-, Selektions- und Allokationsfunktion) stehen neben der Personalisationsfunktion, jedes einzelne Kind umfassend zu fördern und in seiner persönlichen Entwicklung zu unterstützen. Da sich Schule in diesem Widerspruch von gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und pädagogischer Fürsorge andererseits bewegt, sind auch ihre Konzeptionen, Funktionen und strukturellen Merkmale von einem Hin- und Herpendeln zwischen den Ansprüchen des Einzelnen und der Gesellschaft geprägt.

Der erste Teil des Kapitels geht auf die Stellung der Schule in der Gesellschaft ein und versucht ausgehend von der Analyse der Begriffe ‚Institution‘ (1.1) bzw. ‚Organisation Schule‘ (1.2), Schule als ‚soziale Organisation mit besonderer Funktionszuweisung‘ (1.3) zu kennzeichnen. Die organisationssoziologischen Entwicklungen (vom Bürokratie-Modell Webers bis zur Theorie der Lernenden Organisation von Senge) haben tiefgreifende Wirkungen auf die Betrachtung der Organisation von Schule gehabt. Schule ist dabei aufgrund ihrer besonderen Stellung und besonderen Funktionszuweisung nicht eindeutig einem Modell zuzuordnen. Der Punkt 1.4. versucht Schule zwischen den einzelnen Modellen zu positionieren und strukturelle Kennzeichen einer entwickelten Schule zu skizzieren. Dabei wird deutlich, dass das Zugeständnis der Mitbestimmung und Mitgestaltung ein strukturelles Element einer entwickelten Schule ist.

---

<sup>5</sup> Der Begriff Schule umfasst zunächst alle Einrichtungen, in denen professionell organisierte Lernprozesse stattfinden. Eine Schule ist nach Hamann (1993, 13) eine Stätte „planmäßigen Lehrens und Lernens (Vermittlung und Erwerb von Kenntnissen, Einstellungen und Fähigkeiten), der Erfahrung (Erleben und Üben) und der Muße (zweckfreie Hingabe)“.

Die besondere Stellung der Schule in der Gesellschaft macht einen permanenten Reflexions- und Veränderungsprozess bezüglich der schulischen Strukturen und Inhalte notwendig. Die Gesellschaft als Teil der schulischen Umwelt trägt Veränderungsimpulse an die Schule heran. Ebenso sind die an der Schule Beteiligten, also Schüler, Lehrer und Eltern, von einer sich verändernden Lebensumwelt betroffen und tragen diese in die Schule hinein. Schulen verändern sich daher seit ihrer Institutionalisierung, weil sich das gesellschaftliche Umfeld, die Schülergenerationen, die Lehrer und die Eltern verändern.

Wichtig für die Schulentwicklung ist das Bemühen, die verschiedenen Interessen der einzelnen an Schule beteiligten Personengruppen mit den Interessen der Gesellschaft und den sich verändernden Umweltbedingungen in Einklang zu bringen. Will Schule ihrem Auftrag gerecht werden, muss sie die veränderten Anforderungen mit in ihre Strukturen und Funktionen aufnehmen.

Schulentwicklung kann nach Koerrenz (1995) als Verschränkung der Polaritäten Individuum - Gesellschaft und Institution - Person definiert werden. Koerrenz (1995) unterscheidet Reformbestrebungen im Bildungswesen nach Reformintentionen (zwischen Individuum und Gesellschaft) und Varianten der Reformorganisation (zwischen Person und Institution). Holtappels (1995, 6ff.) erweitert dieses Erklärungsmuster von Reformversuchen um die Dimension der Schubkräfte von Innovationen. Reformbestrebungen können, dieser Definition folgend, zum einen als Reaktionen des Schulsystems auf Tendenzen verstärkter Vergesellschaftung der Schule interpretiert werden, d.h. sie können auf eine gestörte Balance zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und dem Individuum (z.B. Auslese vs. Förderung) zurückgeführt werden. Reformbestrebungen reagieren in diesem Fall auf „systemimmanente Antinomien der Schule“ (Paulston 1976 zit. nach Holtappels 1995, 6) und stellen den Versuch dar, „das Schulsystem in der Waage verschiedener dichotomer, struktureller Merkmalsausprägungen zu halten“ (ebd.). Strategien zur Verbesserung von Schule, die ihre Schubkraft aus einem solchen „dialektischen Paradigma“ (ebd.) gewinnen, sind Lösungsversuche zu Problemen, die sich erst als Folge der Institutionalisierung von Schule ergeben (Herrlitz/Hopf/Titze 1984, Leschinsky 1996). Die Probleme und deren Lösung werden im Gesamtsystem angesiedelt. Ein weiterer Ausgangspunkt für schulische Innovationsprozesse liegt im sog. „gleichgewichtsorientierten Paradigma“ (Holtappels 1995, 7). Das institutionelle Gleichgewicht einer Schule ist durch äußere

Umweltfaktoren und innere Organisationsprobleme gestört, Reformintentionen resultieren aus der Unzufriedenheit oder Belastung der Betroffenen, die versuchen, das System wieder in ein Gleichgewicht zu bringen.

Der zweite Punkt (2.) zeichnet die Adaption der organisationstheoretischen Überlegungen zum Wandel von Systemen auf schulische Reformen nach. Ausgehend von Schulreformmodellen, die die Umsetzung von neuen Strukturen und Inhalten in sog. ‚Top-Down-Strategien‘ versuchen, sollen die aktuellen Ansätze der Schulentwicklungsforschung skizziert werden, die die Gestaltungsautonomie der Einzelschule herausheben.

So unterschiedlich die Intentionen und auch die gewählten Wege der Umsetzung sein mögen, ein Ziel ist allen Reformbestrebungen gemeinsam: Die Schule dem Ideal der ‚guten Schule‘ immer näher zu bringen.

Zielpunkt jeglicher Innovation ist die ‚gute‘ Schule, die Steigerung der schulischen Qualität und Wirksamkeit. Mit diesem Zielpunkt ist unmittelbar die Frage verknüpft, was eine ‚gute‘ Schule ist und durch welche Merkmale und Ergebnisse sie sich auszeichnet.

Die Frage nach der Struktur und Inhalten einer ‚guten‘ Schule wird seit den frühen neunziger Jahren wieder verstärkt geführt. Ausgangspunkt waren Untersuchungen zum Scheitern der großen Strukturreform der siebziger Jahre und die schultheoretische Rezeption organisationssoziologischer Erkenntnisse. Im dritten Punkt (3.) soll das Konzept der Schulautonomie, d.h. das Modell die Einzelschule als autonomes, funktional differenziertes Subsystem zu sehen, erläutert werden. Von dieser Charakterisierung verschiedener Ansätze des Konzepts Schulautonomie ausgehend, sollen unterschiedliche Strategien der Umsetzung des Konzepts Schulautonomie skizziert werden (4.). Hier kann ein struktureller Ansatz (4.1) von einem pädagogischen Ansatz, der auf Unterrichtsebene ansetzt unterschieden werden (4.2). Eine Gegenüberstellung der Ansätze zeigt, dass strukturelle Programme gewissermaßen als Anfang der neueren Schulentwicklungsdebatte seit den späten achtziger Jahren zu sehen sind. Pädagogische Ansätze können, zumindest in ihren frühen Ausformungen als Reaktion auf eine zu starke Dominanz von organisationssoziologischen Kriterien bei der Weiterentwicklung von Schule interpretiert werden. In der aktuellen Diskussion hat sich dieses Gegenüber zugunsten eines integrativen Ansatzes aufgelöst, der in sich sowohl strukturelle

Elemente wie die Organisationsentwicklung, als auch pädagogische Schwerpunkte wie die Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung vereint. Dieses Modell der ‚Lernenden Schule‘ ist zu einem Leitbild, wenn nicht sogar zu einem Synonym für eine ‚gute‘ Schule geworden (5.). Trotz dieser optimistischen Zielrichtung Schulen durch Schulentwicklungsprozesse zu lernenden Systemen zu machen, wird durch eine Beurteilung des Modells deutlich (5.2), dass Schulen aufgrund ihrer organisatorischen Verfasstheit eigentlich schlechte Voraussetzungen haben, tatsächlich zu lernen. Gründe liegen im mangelnden Organisationsverständnis von Schulen (5.2.1), in der mangelnden Wahrnehmung von Leitungsfunktionen (5.2.2.) und im fehlenden Schnittstellenmanagement und der mangelnden Herstellung von Verbindlichkeit (5.2.3.).

Diese Arbeit sieht einen Ausweg aus diesem Dilemma in der Konzentration auf die an der Veränderung beteiligten Personen. Senge (1996, 139) stellt fest, „dass eine Organisation nur dadurch lernt, dass Individuen lernen“. Ziel von Schulentwicklung muss also der Einzelne sein. Hier stellt die Arbeit das Modell der Partizipativen Schule vor, die die Mitbestimmung der Beteiligten als strukturelles und inhaltliches Element von Schulentwicklung sieht. Grundzüge dieses Modells sollen im letzten Punkt (6.) entfaltet werden.

# 1. Die Stellung der Schule in der Gesellschaft

Reformbestrebungen hin zu einer ‚guten‘ Schule beinhalten immer auch Überlegungen zur optimalen Struktur und Organisation von Schule. Ein wichtiges Motiv für Schulentwicklung stellt der Versuch dar, die verschiedenen Interessen der einzelnen an Schule beteiligten Personengruppen mit den Interessen der Gesellschaft und den sich verändernden Umweltbedingungen in Einklang zu bringen. Die Analyse des Verhältnisses von Gesellschaft zu ihrem Subsystem Schule spielt daher für schulreformerische Überlegungen eine zentrale Rolle. Deshalb soll hier zunächst eine schultheoretische Perspektive eingenommen werden<sup>6</sup>, um Hinweise darauf zu erhalten, wie Schule als gesellschaftliche Institution funktioniert und welche strukturellen Erfordernisse sich daraus ableiten lassen.

Der folgende Teil der Arbeit geht zunächst von einer kurzen Klärung der Begriffe Institution und Organisation aus und überträgt diese direkt auf die Institution bzw. Organisation Schule. In einem zweiten Schritt wird die Besonderheit der Schule beschrieben, die durch die Gleichzeitigkeit von sozialisierender und personalisierender Funktion entsteht. Dieser Grundwiderspruch hat weitreichende Auswirkungen auf die eine Organisation konstituierenden Elemente (Ziele, Verfahrensweisen, Umweltbezug, Rolle der Mitglieder).

## 1.1 Die Schule als Institution

In der aktuellen Diskussion über Schulentwicklung wird der in der Schultheorie bisher überwiegend verwendete Begriff der Schule als Institution zunehmend durch den der Schule als Organisation ersetzt. Der Institutionenbegriff bezieht sich dabei eher auf

---

<sup>6</sup> Die Theorie der Schule, die sich mit der Stellung des sozialen Systems Schule innerhalb des gesellschaftlichen Gefüges beschäftigt, befindet sich in einem institutionstheoretischen Dilemma. Einerseits wird eine allgemeine Theorie der Schule als unabdingbare Notwendigkeit angesehen, gleichzeitig wird aber grundsätzlich bezweifelt, dass eine solche Theorie angesichts der Komplexität des Phänomens Schule überhaupt einlösbar ist (vgl. Kemper 1991, 296). Bis in neuere schultheoretische Abhandlungen wird eine Theorie der Schule durch die Anwendung vorliegender wissenschaftlicher, zum größten Teil soziologischer, Ansätze entwickelt. Die Schultheorie setzt sich dabei mit Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen und mit der Untersuchung von Zielen und Wirkungsweisen von Schulen bzw. Schulsystemen auseinander, wobei eine historische von einer (organisations-) soziologischen Perspektive unterschieden werden kann. Die Schultheorie hat dabei weniger die unmittelbaren Lehr- und Lernprozesse, als vielmehr die institutionellen Rahmenbedingungen im Blick. Sie hat zu klären, auf welche Art sich Schule und

die Funktionen, die der Schule aufgrund ihrer besonderen Stellung innerhalb der Gesellschaft zugewiesen werden. Der Organisationsbegriff versucht die Struktur eines sozialen Systems zu beschreiben.

Die Bestimmung des Begriffs '**Institution**' ist mit einer Vielzahl von Schwierigkeiten verbunden. Ein Grund dafür liegt in der unterschiedlichen Verwendung des Begriffs in der Alltagssprache und der Soziologie (vgl. Gukenbiehl 1993, 96, Inckemann 1997, 41, Lapassade 1972, 172ff, Wellendorf 1989,732ff). In der Alltagssprache werden unter Institutionen im allgemeinen bestimmte Einrichtungen und Organisationen verstanden, die „Aufgaben, die meist im öffentlichen Interesse liegen, in organisierter Form wahrnehmen“ (Reimann, 1991, 159<sup>7</sup>), wie z.B. Schulen, Hochschulen (für Ausbildung und Forschung), Kirchen (für religiöse Dienste), Gerichte (für die Rechtsprechung) und Behörden (für die Verwaltung). Der soziologische Begriff 'Institution' bezieht sich im Unterschied dazu nicht auf Organisationsformen, sondern auf komplexe Verhaltensmuster, die in einer Gesellschaft besondere Geltung haben und daher von einer Vielzahl der Gesellschaftsmitglieder befolgt werden (vgl. Fuhr 1994, 580, Gukenbiehl 1993, 96ff, Lapassade 1972, 172ff., Reimann 1991,159, Schelsky 1973, 10ff, Wellendorf 1989, 732).

Für den Begriff der '**Institution Schule**' gibt es nach Wellendorf (1989, 738) keine eigenständige Begriffsprägung, der Gebrauch knüpft vielmehr an verschiedene Richtungen der soziologischen Diskussion an. Aus organisatorischer Hinsicht sind hier das Schulgebäude sowie andere Konkretisierungen des Schulvorgangs wie Klassen, Unterrichtszeiten, Zeugnisse etc. gemeint. Aus soziologischer Sicht sind es die spezifisch schulischen Handlungsmuster, wie das Lehr- und Lernverhalten und der Lehr- und Lernprozess nach bestimmten, von der Mehrheit der Gesellschaft gebilligten, Vermittlungsregeln. „Der Alltagsbegriff »Institution Schule« als Organisation des Schulens setzt also den Soziologiebegriff »Institution Schule« voraus“ (Reimann 1991, 169). Schule als Institution, die Verhalten dauerhaft und stabil regelt, hat dabei einen hohen Formalisierungsgrad erlangt, ihr Prozess der Institutionalisierung ist weit fortgeschritten<sup>8</sup>. Sie kann daher als Organisation bezeichnet werden. Nach Reimann

---

Gesellschaft wechselseitig beeinflussen.

<sup>7</sup> Kursivsetzung im Original nicht übernommen

<sup>8</sup> Im Prozess der Institutionalisierung wird das Verhalten Einzelner maßgeblich für andere und für nachfolgende Generationen tradiert. Verhaltensmuster verfestigen sich zunehmend und werden in zweckrationalen Organisationen reglementiert, wobei abweichendes Verhalten sanktioniert wird.

(1991, 170ff.) ist die Institution Schule von so dauerhaftem Bestand, da sie sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Bedürfnisse befriedigt, deren Erfüllung nur mit Hilfe einer solchen gesellschaftlichen Dauereinrichtung möglich ist.

Die Analyse der Funktionen von Schule ist ein wichtiger Untersuchungsgegenstand vieler Schultheoretiker (vgl. Ballauff 1982, Fend 1980 b, Fingerle 1973, Leschinsky/Roeder 1985). Die Bestimmung des Begriffs 'Funktion' erweist sich in der Literatur zunächst als problematisch. Der Schule werden in ungeklärter Weise eine Vielzahl verschiedener, sich teilweise überschneidender oder widersprechender Funktionen zugesprochen. Insbesondere in Ballauffs (1982) umfangreicher Zusammenstellung unterschiedlicher Funktionen wird die Bandbreite der Zuweisungen deutlich. Einige grundlegende Funktionszuweisungen sind in der Literatur allerdings immer wieder zu finden (vgl. Abels 1981, 269 – 274, Adel- Amini 1985, 64 ff., Fend 1980 b, 13-55, Leschinsky/ Roeder 1985):

- die Sozialisationsfunktion,
- die Personalisationsfunktion,
- die Qualifikationsfunktion,
- die Selektionsfunktion bzw. Allokationsfunktion,
- die Legitimationsfunktion und
- die Enkulturationsfunktion

Die einzelnen Funktionen, die der Schule zugewiesen werden, sind weder trennscharf definiert, noch ist das Verhältnis zwischen den Funktionen geklärt: Die Qualifikationsfunktion kann z.B. gleichbedeutend mit der Enkulturationsfunktion sein, wenn etwa grundlegende Kulturtechniken wie das Lesen und Schreiben vermittelt werden<sup>9</sup>. Auffällig bei allen Funktionszuweisungen und –analysen ist jedoch die Tatsache, dass sich die Diskussion meist um die Pole des Anteils der Gesellschaft und des Individuums an der Schule dreht. Fend (1980, 2ff) sieht das Schulsystem analog zu anderen Institutionen der Gesellschaft als „Problemlösungskonzeption“, deren Notwendigkeit sich einerseits aus den anthropologischen Voraussetzungen des Menschen und andererseits aus den Voraussetzungen der Aufrechterhaltung menschlichen Lebens ergibt. Die Funktionen von Schule stehen in einem Widerspruch zuein-

---

Regelungen des sozialen Miteinanders liegen somit auf einem Kontinuum zwischen den Polen schwacher und starker Regulierung, die je nach dem Grad ihrer Verfestigung bestimmt werden können.

<sup>9</sup> “Es wird hierbei deutlich, daß Enkulturation (kulturelle Bildung) etwas anderes ist als Sozialisation (soziale Prägung) und nicht synonym mit ihm gebraucht werden sollte...” (Wurzbacher 1973, 14).

ander, der nicht auflösbar ist, sondern vielmehr als konstituierend für die Organisation Schule angesehen werden kann. Dazu zählt das Gegenüber von gesellschaftlicher Funktionalität und pädagogischem Bezug ebenso wie die Vergesellschaftung der Individuen gegenüber der Bildung der Persönlichkeiten.

## 1. 2 Die Schule als Organisation

Der Begriff der ‚**Organisation**‘ ist, Hariou (1925) folgend, dem Institutionenbegriff insofern untergeordnet, als er nur diejenigen Institutionen umfasst, die als Verband organisiert sind. Bei Organisationen handelt es sich demnach um formal verfasste Institutionen (Fuhr 1994, 580), also um „soziale Gebilde<sup>10</sup>, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen“ (Kieser/Kubicek 1992, 4).

Luhmann bringt im Zusammenhang mit der Einbeziehung der Umwelt<sup>11</sup> als bedeutenden Faktor eines Systems den Begriff der Autopoiesis<sup>12</sup> in die Definition mit ein

---

<sup>10</sup> Der Begriff ‘soziale Gebilde’ verweist darauf, dass es sich bei Organisationen um den Zusammenschluss mehrerer Menschen handelt; inzwischen wird der Begriff ‘soziales Gebilde’ meist durch den neueren Begriff des ‘sozialen Systems’ ersetzt.

<sup>11</sup> Der Systembegriff vor Luhmann war in der Beziehung der Einzelteile zum Ganzen fundiert. In der ursprünglichen Form handelt es sich um eine „rein interne Ordnung der Beziehung von Teilen zueinander und zum Ganzen... ohne jeden Bezug auf eine Umwelt“ (Luhmann 1970, 10). Luhmann stellt in seinen Überlegungen die Differenz von System und Umwelt sowie das Verhältnis verschiedener sozialer Systeme untereinander in den Mittelpunkt. Er begreift dabei jeden sozialen Kontakt als System, „bis hin zur Gesellschaft als Gesamtheit der Berücksichtigung aller möglichen Kontakte“ (Luhmann 1991, 33). Die Entstehung eines Systems ist hier nicht mehr durch bestimmte Strukturen gekennzeichnet, wie bestimmten Relationen zwischen den einzelnen Elementen von Systemen, sondern allein durch die Stabilisierung einer Differenz von Umwelt und System. Für ein System ist die Umwelt „alles andere“ (Luhmann 1991, 149), d.h., dass im Vergleich zur Umwelt Systeme weniger komplex sind. Jedes System ist gezwungen die Umweltkomplexität soweit zu reduzieren, dass das systemkonstituierende Komplexitätsgefälle erhalten bleibt.

<sup>12</sup> Luhmann knüpft, in Abkehr vom Handlungsobjekt, zwar noch an Parsons’ Subsysteme des allgemeinen Handlungssystems an, behandelt aber die Beziehung zwischen Sozialsystem, psychischem System und Organismus nicht als Verhältnis kybernetischer Steuerung, sondern als Verhältnis selbstreferentieller Systeme (vgl. Endruweit 1993, Kiss 1975). Diese Hinwendung zur Theorie autopoietischer oder selbstreferentieller Steuerung bildet den grundlegenden Paradigmenwechsel von Parsons hin zu Luhmann. Luhmann bezieht sich zunächst auf den von Maturana geprägten Begriff der Autopoiesis, den Maturana folgendermaßen definiert: “Jedes Element dieser Klasse ist ein dynamisches System, das als Netzwerk von Prozessen der Produktion seiner eigenen Bestandteile definiert ist; diese Bestandteile wirken zum einen durch ihre Interaktionen in rekursiver Weise an der ständigen Erzeugung und Verwirklichung eben des Netzwerkes von Prozessen der Produktion mit, das sie selbst produziert hat, und konstruieren zum anderen dieses Netzwerk von Prozessen der Produktion von Bestandteilen als eine Einheit in einem Raum, den sie (die Bestandteile) dadurch definieren, daß sie seine Grenzen verwirklichen.” (Maturana 1985, 280). Ein System kann nach Luhmann dann als selbstreferentiell bezeichnet werden, „wenn es die Elemente, aus denen es besteht als Funktionseinheiten selbst konstituiert und in allen Beziehungen zwischen den Elementen eine Verweisung auf diese Selbstkonstitution

und begreift ihn in diesem Zusammenhang als Fähigkeit eines lebenden Systems „die Elemente, aus denen es besteht, selbst zu produzieren.“ (Baraldi/Coris/Esposito 1978, 29).

Charakteristisches Merkmal von Organisationen ist ihre Ausrichtung auf ein *Ziel* hin. „Organisationen sind zielgerichtete bzw. zweckrationale Gebilde“ (Inckemann 1996, 70). Dabei müssen die allgemeinen Ziele einer Organisation zum einen gegenüber den individuellen Zielen ihrer Mitglieder und zum anderen gegenüber der Funktion die eine Organisation innerhalb der Gesellschaft einnimmt, abgegrenzt werden. „Erst wenn Zielvorstellungen von Mitgliedern in einem formalen, legitimierten Prozeß als Ziele der Organisation deklariert werden, kann man von Zielen der Organisation sprechen“ (Kieser/Kubicek 1992, 6). Zur Umsetzung der Organisationsziele hat jede Organisation bestimmte *Verfahrensweisen* entwickelt. Es ist versucht worden, verschiedene Organisationstypologien anhand dieser Verfahrensweisen zu erstellen (vgl. z.B. Thompson 1967), für den Zusammenhang der Arbeit ist es aber ausreichend festzustellen, dass jede Organisation, gleichgültig ob es sich um ein wirtschaftliches Unternehmen, ein Krankenhaus oder eine Schule handelt, versucht, einen vorher bestehenden Ausgangszustand durch bestimmte Verfahrensweisen in einen veränderten Abschlusszustand zu überführen. Die *Mitgliedschaft* in einer Organisation ist durch formelle, vertragliche Zugehörigkeit (Angestellter, Schüler) definiert<sup>13</sup>. Es ist darauf hinzuweisen, dass zwar von jedem Mitglied einer Organisation ein gewisses Maß an Loyalität erwartet wird, dass aber die Einbindung des Einzelnen sehr unterschiedlich sein kann. Jeder gehört meist unterschiedlichen Organisationen an, zum Teil ist es nur eine zeitlich begrenzte Zugehörigkeit (Schule, Krankenhaus) und die Ziele einer Organisation sind auch bei sehr starker Bindung an die Organisation (z.B. einem Angestelltenverhältnis) nie deckungsgleich mit den individuellen Zielen des Mitglieds.

Das wohl entscheidende Kriterium, in dem sich Organisationen vom soziologischen Begriff der Institution unterscheiden, ist das der *formalen Struktur*. Mayntz (1963, 81) nennt sie das „beständige Ordnungsmuster der Organisation“. Um die Effizienz einer Organisation zu gewährleisten benötigt sie eine formale Struktur, in der die Ziele der

---

mitlaufen läßt, auf diese Weise die Selbstkonstitution also laufend reproduziert“ (Luhmann 1991, 59).

<sup>13</sup> Demgegenüber nimmt Mayntz (1968, 46) nimmt den Umfang der Tätigkeit für eine Organisation, die je persönliche Bindung und den Grad der Abhängigkeit von der Organisation mit hinzu. Kieser/Kubicek (1992, 11) werten jedes In- Beziehung –Treten eines Individuums mit einer Organisation als Mitgliedschaft.

Organisation, die Rollen der Mitglieder und organisationspezifische Verfahrensweisen festgelegt werden. Durch die Formalisierung wird die Organisation unabhängig von einzelnen Mitgliedern und sichert ihren dauerhaften Bestand. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die formale Struktur einer Organisation zwar zunächst der Leistungssicherung dient, zugleich aber immer auch Instrument der Herrschaftssicherung sein kann. Fauser (1987, 181) konstatiert, dass es neben den formalen Strukturen (Rollen, Positionen) in jeder Organisation auch informelle Strukturen wie 'ungeschriebene Regeln', bestimmte Normen und Einflüsse gibt, die zusätzlich den Charakter einer Organisation prägen.

### **1.3 Die Schule als soziale Organisation mit besonderer Funktionszuweisung**

Die Schule als gemeinnützige, soziale Organisation zeigt einige Merkmale, die sie von anderen Non-profit-Organisationen unterscheidet<sup>14</sup> und ihre Zuordnung zu einem der ‚klassischen‘ organisationssoziologischen Beschreibungsmodelle so schwierig macht. Der Hauptgrund für die besondere Stellung der Organisation Schule liegt in ihrer Multifunktionalität.

Im folgenden soll versucht werden, diese Tatsache anhand der oben beschriebenen Elemente einer Organisation zu verdeutlichen. Ausgangspunkt sind dabei die Ziele der Organisation Schule, die durch ihre besondere Beschaffenheit Auswirkungen auf alle anderen Elemente der Organisation haben.

*Organisationsziele:* Unter den Zielen der Organisation Schule sind die unterschiedlichen Funktionszuweisungen zu verstehen. Fauser (1987, 181 f.) trennt die Ziele der Mitglieder (Lehrer, Eltern, Schüler) von den gesellschaftsbezogenen Zielen. Schule kann ihrer Funktion nach einerseits als „Institution der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“ (Fend 1980 b, 2) verstanden werden, andererseits kann sie ebenso als Stätte der “Förderung des einzelnen um seiner selbst willen, seiner besonderen Anlagen und Möglichkeiten [als] Vorbereitung auf

---

<sup>14</sup> Dalin (1999) fasst unter diesen Begriff sowohl private Organisationen (z.B. politische, kulturelle) als auch öffentliche, gemeinnützige Organisationen (wie Krankenhäuser, Theater, Schulen u.ä.) zusammen

das Leben als Mensch, [als] 'Hilfe bei der Menschwerdung der Jugend'" (Groothoff 1964, 74, zit. n. Oblinger 1974, 52) gesehen werden.

Im Unterschied zu vielen betrieblichen Organisationen<sup>15</sup> ist für die Schule die Vielfalt, Mehrdeutigkeit und auch Widersprüchlichkeit der Organisationsziele charakteristisch. Die verschiedenen Zielformulierungen lassen sich nach Fauser (1987) unter den Kategorien technokratische Ziele und humanistische/ pädagogische Ziele betrachten. Übereinstimmend wird in der Schultheorie die Durchführung von Unterricht als wichtigste Aufgabe von Schule angenommen (vgl. Schwänke 1980, 66). Der Unterricht beschränkt sich in der Schule aber nicht nur auf die Vermittlung operationalisierbaren Wissens, sondern hat gleichzeitig die Vermittlung von Erziehungs- und Bildungsinhalten zum Auftrag. Die Schulen sehen sich mit übergeordneten Unterrichtszielen wie der „Ehrfurcht vor Gott“, „christlicher Nächstenliebe“, „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“, „Selbstständigkeit“, „Mündigkeit“ u.ä. konfrontiert, die in den Lehrplänen nicht konkretisiert werden. Bei solchen Zielen liegt oft ein pädagogisches Paradoxon vor: Der Erwerb der Kompetenz Mündigkeit oder Selbstständigkeit verlangt die Teilnahme an einem Dialog, der wiederum das Vorhandensein von Mündigkeit und Selbstständigkeit erfordert. Solche Zirkelprobleme zeigen die Reflexivität pädagogischer Ziele.

Wallin/Tangerud (1980, zit. n. Dalin 1999) sehen den Grund für hohe Abstraktheit der Organisationsziele von Schule im Pluralismus der Gesellschaft begründet.

„Solange wir eine Schule für alle haben wollen, müssen die Ziele so allgemein sein, daß sie alle akzeptieren können“ (Tangerud 1980, zit. n. Dalin 1999, 113).

Ein weiterer Grund liegt in der Hoffnung (oder dem Anspruch) der Gesellschaft begründet, die Schule könne der Ort innerhalb der Gesellschaft sein, der bedenkliche Entwicklungen auffange, gesellschaftliche Reformen initiiere und so einen ‚Motor‘ des Fortschritts darstelle. Boyd 1979, 12 (zit. n. Dalin 1999, 113) schreibt dazu:

„Man gibt der Schule ständig neue Ziele vor und erwartet, sie werde diese erreichen, während gleichzeitig auch die alten beibehalten werden. Die Erwartungen hinsichtlich dessen, was Schule erreichen kann, scheinen grenzenlos zu sein. Die Schule wird als eine Triebkraft des Fortschritts und der Reform betrachtet, aber zugleich wird erwartet, daß sie die heutige Gesellschaft und Kultur aufrechterhalten hilft. In dem Maß, wie dieser Prozeß weiterläuft,

---

<sup>15</sup> Wenn im Folgenden betriebliche Organisationen der Schule gegenübergestellt werden, so werden hier die theoretischen Implikationen einer marktwirtschaftlich ausgerichteten Organisation angesprochen (z.B. das Modell der Bürokratie). Organisationen, die sich in der gesellschaftlichen Realität bewegen, können nie ganz einem Organisationsmodelle zugeordnet werden.

bekommen wir immer mehr konkurrierende Ziele, die mit sehr begrenzten Mitteln erreicht werden sollen.“

Diese hohe Allgemeinheit kann zur Folge haben, dass pädagogische Ziele zur Leerformel verkommen (vgl. Preuss- Lausitz 1969) und sich der Unterricht auf operationalisierbare Wissensvermittlung beschränkt. Zudem kann dies dazu führen, dass die Angestellten der Organisation (also die Lehrer) die Ziele der Organisation selbst definieren.

*Verfahrensweisen der Organisation:* Die Zielunklarheit der Organisation Schule wirkt sich auf die organisationsspezifischen Verfahrensweisen der Schule aus. Allgemein versucht jede Organisation einen vorher bestehenden Ausgangszustand durch bestimmte Verfahrensweisen in einen veränderten Abschlusszustand zu überführen. Da der Unterricht als primäre Aufgabe von Schule angesehen werden kann, ist der Lehr/ Lernprozess eine der wichtigsten Verfahrensweisen der Schule. Die Art und Weise wie der Lehr/ Lernprozess organisiert ist, lässt Rückschlüsse auf die allgemeine Struktur der Organisation zu.

In der Schule findet der Unterricht in nach Altersgruppen gegliederten Klassen statt. Die Schüler werden die meiste Zeit als Gesamtgruppe unterrichtet, obwohl ihre Lernbedürfnisse und ihre Leistungsfähigkeit stark divergieren. Die Differenzierung einer Schülergruppe in leistungshomogenere Kleingruppen oder gar individualisierter Unterricht findet eher selten statt. Unterricht ist also überwiegend durch standardisierte Verfahren, w.z.B. einheitliche Notengebung, einheitliche Schulbücher, altershomogene Klassenstufen u.ä. charakterisiert.

Miles (1980) bezeichnet standardisierte Verfahrensweisen als typisch für die Organisation Schule, wenn sie vorwiegend in sozialisierender Funktion gesehen wird und erklärt dies aus dem Streben der Organisation nach Effektivität und ‚Produktkontrolle‘. Aus der Sicht der Schule als Personalisationsinstanz sind solche standardisierten Verfahrensweisen stark zu kritisieren, da sie das Recht des Einzelnen auf optimale Förderung seiner Fähigkeiten beschneiden. In personalisierender Sichtweise ist denn auch das ‚erzieherische Verhältnis‘ für die Verfahrensweisen der Schule konstituierend. Nohl (1982) hat dies im Begriff des Pädagogischen Bezugs zusammengefasst<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> „Geheimnis der pädagogischen Arbeit [ist] der richtige pädagogische Bezug..., das heißt das eigene schöpferische verhältnis, das Erzieher und Zögling verbindet, wobei er auf der Seite der Erzieher

*Mitgliedschaft:* In der Organisation Schule ist die Rolle der Lehrer von der Rolle der Schüler und Eltern zu unterscheiden:

Die Rolle der Lehrer: Wie beim Unterpunkt ‚Ziele‘ schon erläutert, haben Zielunklarheit und Zieldiversität der Schule große Auswirkungen auf die Rolle der Lehrer innerhalb der Organisation. Lehrern werden einerseits professionelle Kompetenzen und pädagogische Freiheit zugestanden, andererseits unterliegen sie bei allen Entscheidungen auch bürokratischen Regeln. Diese Situation ist maßgeblich durch die Stellung der Organisation zwischen sozialisierender und personalisierender Funktion begründet. Fend (1989, 235) fasst verschiedene ‚Dilemmata‘ zusammen, in denen sich Lehrer aufgrund dieser Situation befinden:

- Lehrer sind vom gesellschaftlichen Auftrag der Schule her zur Gleichbehandlung aller Schüler verpflichtet, gleichzeitig soll die individuelle Situation und die jeweiligen Leistungsfähigkeiten und Lernbedürfnisse berücksichtigt werden.
- Ein auf Sozialisation ausgerichtete Schule hat die Tendenz zur perfekten Reglementierung aller Vorgänge. Dies verunmöglicht die ebenfalls geforderte Bereitstellung von Entscheidungsspielräumen für autonomes Handeln und den Aufbau mündiger Verhaltensorientierung durch Partizipation.
- Der Unterricht erfordert von den Lehrern Einheitlichkeit und Kontrollierbarkeit, damit Schüler, Eltern, Schulleitung und Schuladministration die Vorgänge nachvollziehen können. Gleichzeitig sind schwer erfassbare und regelbare Erziehungsmaßnahmen ein großer Teil des Unterrichtsgeschehens.
- Einerseits ist durch die teilweise bürokratische Struktur von Schule eine hierarchische Beziehungsstruktur zwischen Lehrer und Schüler angelegt. Da aber neben der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten die Anbahnung bestimmter Einstellungen und Haltungen Gegenstand von Unterricht ist, befindet sich der Lehrer in einem Rollenkonflikt, der in einer bürokratischen Machtstruktur nicht gelöst werden kann.

Aus diesen Widersprüchen, in denen sich jeder Lehrer als permanentes Mitglied der Organisation Schule befindet, resultieren interpersonelle Rollenkonflikte. Der Lehrer als Erzieher hat zugleich staatlich zugewiesene Selektions- und Allokationsfunktionen und Personalisationsfunktionen zu erfüllen. Ansätze zur Lösung des Rollenkon-

---

„Liebe“ und „Haltung“ voraussetzt und auf der Seite der Zöglinge „Vertrauen, Achtung und ein Gefühl eigener Bedürftigkeit“ (Nohl 1949, 153 zit. nach Rolff 1995, 126).

fliktes, der sich auch auf die Kommunikations- und Machtstruktur von Schule auswirkt, können nur durch Überlegungen zur Struktur von Schule vorangebracht werden.

Besonders virulent ist die Frage nach dem Rollenbild der Lehrer in der Diskussion um Schuleffektivität und –qualität geworden. Sollen Lehrer zunehmend die Entwicklung von Schulen mit erweiterter Gestaltungsautonomie in die Hand nehmen, muss die Frage um ihre Professionalität<sup>17</sup> neu gestellt werden. Ohne spätere Gedanken der Arbeit vorwegnehmen zu wollen, scheint es unabdingbar zu sein, die Debatte um Schulqualität mit der Frage nach erweiterten Partizipationsmöglichkeiten von Lehrern zu verknüpfen.

Die Rolle der Schüler und Eltern: Die Rolle der temporären Mitglieder der Organisation Schule, also die Rolle von Schülern und Eltern als Teil der Organisation wird in der Literatur selten explizit behandelt. Die Rolle der Schüler wird meist in Verbindung mit der Lehrerrolle genannt, der Beitrag der Eltern an der Organisation Schule bleibt meist völlig unerwähnt oder die Gruppe der Eltern werden dem Einflussbereich der Umwelt zugerechnet (vgl. Fauser 1987). So ist denn auch die geringe formale Mitwirkung von Schülern und Eltern ein charakteristisches Merkmal der Organisation Schule. Es existieren zwar durch alle Schulformen hindurch Gremien, in denen Eltern und Schüler an Entscheidungen mitwirken, diese beziehen sich aber weitgehend nicht auf den Unterricht, der als primäre Aufgabe der Schule angesehen werden kann. Die Mitarbeit von Eltern beschränkt sich zum Großteil „auf besondere Veranstaltungen, auf die Ausschmückung und Instandhaltung von Räumlichkeiten, auf Geldspenden und die Verwaltung von Spendenmitteln“ (Dalin 1999, 129).

Die Rolle der Schüler ist von einer geringen Beteiligung an Entscheidungen innerhalb der Organisation Schule gekennzeichnet. Dies wird oft mit entwicklungspsychologischen Gründen gerechtfertigt: Schüler seien zu unreif und verstünden die Probleme nicht in ihrem ganzen Umfang.

---

<sup>17</sup> Professionelle können nach Miles (1981, zit. n. Dalin 1999, 121) definiert werden als „Personen, die auf einer gesicherten Wissensgrundlage, mit definierten Standards für Kompetenz und in Bindung an gegebene ethische Richtlinien agieren. Der Zugang zu einer Profession ist begrenzt und hängt von einer spezialisierten Ausbildung ab“.

*Verhältnis zur Umwelt:* Die Schule als Organisation steht in einem gesellschaftlichen Kontext, der in inner- und außerschulische Bereiche getrennt werden kann. Inner-schulisch ist die Einzelschule in Abhängigkeit zum gesamten Schulsystem zu sehen, das die Struktur der Einzelschule maßgeblich bestimmt. Da das Schulsystem als Ganzes eine gewisse Einheitlichkeit haben muss, um z.B. dem Postulat der Chancengleichheit gerecht zu werden, ist die Einzelschule notwendigerweise in ihrer Gestaltungsfreiheit eingeschränkt. Strukturelemente und Inhalte werden in Ministerien festgelegt und auf der Ebene der Einzelschule lediglich umgesetzt. Gleichzeitig muss es der Einzelschule möglich sein auf die regionalen Erfordernisse und die besondere Situation ihrer Schüler und Lehrer ‚vor Ort‘ einzugehen. Ein gewisses Maß an Gestaltungsfreiheit und Partizipationsmöglichkeiten muss in den Strukturen einer Schule vorhanden sein.

Zu den *außerschulischen Einflussfaktoren* sind gesellschaftliche Instanzen wie Kirchen, politische Parteien, Berufsverbände, die Wirtschaft u.a. zu rechnen, die von außen Anforderungen an die Einzelschule herantragen. Aus der Sichtweise der Schule als Sozialisationsinstanz muss Schule diesen Anforderungen entsprechen, da sie den Auftrag hat, Kinder auf die veränderten Anforderungen der Gesellschaft vorzubereiten und durch die Zuweisung von Qualifikationen Schülern bestimmte gesellschaftliche Positionen zuzuweisen. Gleichzeitig hat die Schule die Aufgabe ‚Gegenwelt‘ (Hentig 1993) zur für Kinder immer schwerer zu durchschauenden Realität zu sein. Bönsch (1995) sieht die Funktion von Schule in der heutigen Gesellschaft nicht mehr so sehr in der Ergänzung von Lebenserfahrungen, sondern vielmehr als Ort, an dem viele Erfahrungen überhaupt erst gemacht werden können. Ursachen dafür sieht Bönsch in den veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern ( Verhäuslichung, Verinselung, eingeengte Erfahrungsmöglichkeiten, Medien- und Konsumorientierung u.a.m.). Will Schule ihren Auftrag erfüllen, muss sie sich dem jeweiligen Erfahrungs- und Lebensraum der Kinder öffnen.

**Zusammenfassend** kann festgehalten werden, dass die Struktur der Organisation Schule maßgeblich durch den Grundwiderspruch von Sozialisations- und Personalisationsfunktion geprägt ist. Da dieser funktionale Widerspruch nicht aufgelöst werden kann, sind auch alle strukturellen Merkmale der Organisation (von den Zielen über die Rolle der Mitglieder bis zum Einfluss der Umwelt) von diesem Widerspruch geprägt. Das heißt konkret, dass:

- die Ziele der Schule oft unklar sind, es Zielverschiebungen, Zielkonflikte oder mehrere Ziele gleichzeitig gibt.
- der Lehr/ Lernprozess als wichtigste Verfahrensweise, aufgrund der Parallelität von operationalisierbaren Wissenslernzielen und pädagogischen Bildungszielen kaum technologisierbar und kontrollierbar ist.
- die Rolle der Lehrer als Professionelle durch eine Zwischenstellung von pädagogischer Autonomie und administrativer Fremdbestimmung bestimmt ist. Die Rolle der Schüler und Eltern durch weitgehende Machtlosigkeit aufgrund fehlender Einflussmöglichkeiten gekennzeichnet ist.
- Schule als Organisation einerseits Umwelteinflüsse mit in ihre Strukturen und Inhalte integrieren muss, andererseits den Heranwachsenden einen gewissen Schonraum gewähren und auf ihre konkreten Lebensumstände eingehen muss.

## 1.4 Beschreibung der Organisationsstruktur von Schule

Die Schule ist durch eine unvollständige formale Organisation gekennzeichnet. Sie verfügt über eine klare Hierarchie<sup>18</sup> und über ein ‚von oben‘ festgelegtes Reglement<sup>19</sup>. Insofern entspricht sie der Theorie formaler Organisationen. Da Schule aber neben dem Bildungsauftrag einen Erziehungsauftrag hat und da Schule offen gegenüber den Ansprüchen der Gesellschaft und den Individuen sein muss, ist die Verarbeitung des Umweltbezugs und der Einfluss informeller Strukturen von entscheidender Bedeutung. Schule muss als offenes System interpretiert werden, das sich in Auseinandersetzung zu inneren und äußeren Veränderungsimpulsen ständig neu situiert. Zudem zieht der Erziehungsauftrag der Schule das persönliche Verhältnis von Erzieher und zu Erziehenden nach sich. Besonders deutlich wird daher die unvollständige Bürokratisierung der Organisation Schule anhand der Rolle, die die Lehrer einnehmen: Formale Organisationen sichern ihre strukturelle Identität durch eine bewusste Verpflichtung der Mitglieder auf bestimmte, ausdrücklich herausgehobene Erwartungen, die mit dem Organisationszweck verbunden sind. Die Mitgliedschaft ist mit der Anerkennung bestimmter Normen verbunden, nicht entsprechendes Verhalten führt zum Ausschluss aus der Organisation. Schule wird aber im Gegensatz dazu als ein nach den Strukturprinzipien der „Gemeinschaft“ gestaltetes System begriffen (vgl. Fürstenau 1967). Hier spielt die „unmittelbare Befriedigung der Bedürfnisse eines übersehbaren Personenkreises in räumlichen, zeitlichen und sozialen Nahkontakten, die mehr von personaler Bindung und Spontaneität als von Dauerinstitutionalisierung getragen sind“ (ebd.) eine große Rolle. Die wichtigsten Mitgliederrollen, Lehrer und Schüler, stehen in einem persönlichen, erzieherischen Verhältnis zueinander, das nicht hinreichend mit Rollen- und Kommunikationsmodellen der formalen Organisation zu beschreiben ist. Verläuft Kommunikation innerhalb einer Bürokratie modellhaft von oben nach unten und ist

---

<sup>18</sup> In den meisten Staaten wird das Schulwesen von einer zentralen Instanz geleitet. Es gibt mehrere untergeordnete Entscheidungsebenen bis hin zum einzelnen Schüler. Der auf einer höheren Ebene Platzierte hat erhebliche Macht über die weiter unten Platzierten. Insofern entspricht die Führungsstruktur der in Bürokratien vorherrschenden pyramidalen Struktur.

<sup>19</sup> Wird das Schulwesen von einer übergeordneten Instanz geleitet, so ist das Festlegen eines Reglements ein wichtiges Instrument der Steuerung. Beispiele sind hier die zentrale Rekrutierung des Personals durch den Staat und dessen Beamtenstatus, die Festlegung des Fächerkanons und der Stundentafeln, die Richtzahlen für die Klassengrößen, die Normierung von Leistungsbewertungen und die Festlegung von Arbeits- und Unterrichtszeiten. Dieses Reglement, das quasi die Eckpfeiler der Schulstruktur ausmacht, gewährleistet zum einen die Legitimierung und Tradierung gesamtgesellschaftlicher Werte, garantiert aber auch eine regional unabhängige Gleichheit im Bildungsangebot.

auf bestimmte Vorgänge begrenzt, so ist die wechselseitige, auf Pädagogischen Bezug (Nohl) gegründete Kommunikation Grundlage des Erziehungsprozesses in der Schule. Da Lehrer sich nicht auf die Ausübung einer festgelegten Rolle beschränken können, erweist sich eine "personenbezogene Rollenkombination" (Feldhoff, 1974, 247) als entscheidend. Hinzu kommt, dass die Schule durch das Kennzeichen der Pflichtmitgliedschaft der Schüler gekennzeichnet ist. Schüler können nur in Ausnahmen aufgrund von abweichendem Rollenverhalten aus der Organisation Schule ausgeschlossen werden.

Im Anschluss an die Kritik an Webers Bürokratiemodell (vgl. Luhmann 1991, Merton 1964, Burns/Stalker 1961) entwickelten sich Modelle, die sowohl den Umweltbezug<sup>20</sup>, als auch die informellen Strukturen<sup>21</sup> von Organisationen in ihre Konzeption mit einbezogen. Diese Modelle bieten wichtige Erklärungsmöglichkeiten für die Organisation Schule. Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Begriff der Schule als Professionelle Organisation geworden<sup>22</sup>. Der Typologie Scotts folgend<sup>23</sup> kann die

---

<sup>20</sup> Ein wichtiger Ansatzpunkt der Bürokratie-Kritik bezog sich auf Webers Systembegriff. Luhmann setzt dagegen die Offene Systemtheorie, die Organisationen und ihre Umgebung unter dem Aspekt der wechselseitigen Abhängigkeit untersucht (Dalín 1999, 49). Diese sog. Kontingenz- oder Abhängigkeitstheorie beschäftigt sich mit dem Verhältnis der Organisation zu ihrer Umgebung. So unterscheiden Burns/Stalker (1961) mechanistische von organischen Organisationen und stellen fest, dass die verschiedenen Organisationsstrukturen sich auf einem Kontinuum zwischen diesen Polen bewegen.

<sup>21</sup> Ausschlaggebend für die Entwicklung eines Kontrastmodells waren Untersuchungen, die Elton Mayo in den zwanziger Jahren in der Hawthorne Fabrik in Chicago vornahm. Im Zuge einer traditionellen Produktivitätsuntersuchung stellte Mayo fest, dass sozialpsychologische Faktoren, wie Arbeitszufriedenheit und Motivation die größte Bedeutung für die Produktivität hatten. Mayos Studien lösen eine Richtung der Organisationsforschung aus, die den Menschen als Mitglied der Organisation mit all seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellte: den sog. Human-Relations-Ansatz. In Bezug auf die optimalen Prinzipien, nach denen eine Organisation geführt werden sollte, hatte die Human- Relations- Bewegung eine Abkehr von bürokratischen, streng arbeitsteiligen, durchrationalisierten Strukturen zur Folge. In der Hoffnung durch angenehme Arbeitsatmosphäre und hohe Arbeitszufriedenheit eine erhöhte Produktivität zu erhalten, gewannen ein kooperativer Führungsstil, wenig hierarchische Autorität und das Eingehen auf gruppenspezifische Prozesse an Bedeutung.

<sup>22</sup> Stinchcombe (1968) entwirft das Modell der Professionellen Organisation, in der der Beschäftigte selbst zuständig ist für die Planung und Bewertung der Arbeitsvorgänge. Die Rollen der Beschäftigten können nicht mehr bis ins einzelne vorweg definiert werden, da Umweltimpulse und informellen Strukturen mit einbezogen und ‚spontan‘ berücksichtigt werden sollen. Um dieser neuen Rolle zu entsprechen, müssen die Beschäftigten durch besondere Ausbildung dazu qualifiziert werden diesen Entscheidungsspielraum sinnvoll auszufüllen. Sie werden zu Professionellen. Professionelle können nach Miles (1981, zit. n. Dalín 1999, 121) definiert werden als „Personen, die auf einer gesicherten Wissensgrundlage, mit definierten Standards für Kompetenz und in Bindung an gegebene ethische Richtlinien agieren. Der Zugang zu einer Profession ist begrenzt und hängt von einer spezialisierten Ausbildung ab“.

<sup>23</sup> Scott (1965) unterscheidet zwischen der autonomen Professionellen Organisation und der heteronomen Professionellen Organisation. In autonomen Professionellen Organisationen ist eine deutliche Grenze zwischen den Aufgaben der Professionalisierten, die diese autonom ausführen und den Aufgaben der Administratoren gezogen, die formal organisiert sein können (Krankenhäuser und Universitäten). In heteronomen Professionellen Organisationen haben die professionalisierten Mitarbeiter, im Vergleich zu bürokratischen Organisationen, ein erhebliches

Schule als heteronome Professionelle Organisation verstanden werden, in der sich die Lehrer als Professionelle der Verwaltung unterwerfen müssen, aber im Bereich der Mittel und Methoden über einen gewissen Entscheidungsspielraum verfügen. Der Status der Lehrer als Professionelle verweist auf die Notwendigkeit, ihnen Mitspracherechte und Autonomieräume zuzugestehen.

Schaut man sich die Struktur des Systems Schule genauer an, so kann Schule im Anschluss an Weick als lose-gekoppeltes System bezeichnet werden<sup>24</sup>. Folgt man der Sichtweise der Schule als lose-gekoppelter Organisation wird die Notwendigkeit von Teamarbeit, Absprache und Mitbestimmung deutlich. Die einzelnen Zellen der Schule müssen durch teamartige Kooperation miteinander verbunden werden, um die Struktur der Schule zu stabilisieren.

Die aktuelle Schulentwicklungsdebatte versucht die verschiedenen organisationstheoretischen Erkenntnisse in die Analyse der Organisation Schule zu integrieren. Hierbei ist das Modell der Schule als Lernende Organisation zu einem Leitbild geworden, da hier die Bedeutung informeller Strukturen, die Notwendigkeit teamartiger Kooperation, der Umweltbezug und die besondere Rolle der Mitglieder zueinander unter einem theoretischen Modell zusammengefasst werden. Dabei wird die Theorie Senges an schulische Erfordernisse adaptiert.

Ursprünglich stammt die Idee der Lernenden Organisation aus dem Profit- Sektor. Bekannt geworden ist die Sichtweise der Lernenden Organisation vor allem durch

---

Maß an Autonomie. Sie entscheiden frei über Mittel und Techniken der Umsetzung ihrer Arbeitsvorgänge, doch sie sind „eindeutig einem administrativen System unterstellt“ (Scott 1965, 67). Im Vergleich zu autonom Professionellen Organisation ist ihre Autonomie relativ gering, ihr Entscheidungsspielraum ist klar umrissen und sie unterliegen einer Aufsicht.

<sup>24</sup> Organisationen bestehen nach Weick (1980) aus Einheiten, Prozessen, Aktivitäten und Individuen, die relativ locker verbunden sind (Weick 1980, zit. n. Dalin 1999, 77). Weick entwickelt hier die Vorstellung, Organisationen seien gar nicht so dicht geknüpft wie bis dahin angenommen, sondern seien vielmehr 'lose- gekoppelte Systeme'. "Lose Kopplung liegt vor, wenn zwei getrennte Systeme entweder nur wenige Variablen miteinander gemein haben oder ihre gemeinsamen Variablen im Vergleich mit den anderen das System beeinflussenden Variablen schwach sind" (Weick 1995, 163). Mehrere Argumente sprechen für eine lose Koppelung der Organisation Schule: Zum einen findet der Unterricht in der Schule in voneinander unabhängig organisierten Klassen statt, zum anderen sind die Lehrer, anders als in anderen Professionen, nicht von Teamarbeit abhängig, sondern können auch alleine ihren Unterricht planen und durchführen. Rolf (1991a, 1995) untersucht in diesem Zusammenhang die Formen der Kooperation zwischen Lehrern (horizontal) und zwischen Lehrern und Schulleiter (vertikal). Dazu benutzt er die Begriffe gefügeartige und teamartige Kooperation, die er der Industriesoziologie entnimmt (vgl. Rolf 1991a, 29 und 1995, 130 ff.). Rolf zeigt, dass die Struktur der Schule, nicht durch einzelne ‚Monozellen‘ im Sinne Weicks gebildet werden, sondern die einzelnen Zellen gefügeartig miteinander verbunden sind. Die ‚gefügeartige Struktur‘ der Schule birgt die Gefahr, dass sich der Erziehungs- und Bildungsprozess in eine Reihe isolierter Veranstaltungen auflöst, zwischen denen kaum mehr ein Zusammenhang besteht. Dies kann nur durch ‚teamartige Kooperation‘ verhindert werden. Teamarbeit und Kommunikation tragen somit zur Herstellung von Verbindlichkeit zwischen den einzelnen Zellen bei.

das Buch "The Fifth Discipline" von Peter M. Senge (Erstveröffentlichung 1990)<sup>25</sup>, der sich auf Arbeiten von Argyris (nach Fatzer 1999) bezieht<sup>26</sup>. Senge sieht den Weg von der 'traditionellen' hin zur Lernenden Organisation an die Beherrschung von fünf Disziplinen geknüpft<sup>27</sup>.

Obwohl jedoch seit den siebziger Jahren von der Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ gesprochen wird und damit die Möglichkeit des Handelns und Lernens der Schule suggeriert wird, verstummt die Frage danach nicht, ob Schulen tatsächlich lernen können (vgl. exemplarisch Rolff 1998, Schratz/Steiner-Löffler 1998, Fauser 1989). Schule als Lernende Organisation zu bezeichnen, ist konzeptionell äußerst voraussetzungsreich und mutet zunächst paradox an, da ihre Funktion primär darin besteht, dass in ihr gelernt wird: So fragt Rolff (1998, 309), ob Schulen überhaupt lernen können oder ob die Rede von der „Lernenden Schule“ lediglich eine Metapher sei<sup>28</sup>.

Wendet man den Begriff der Lernenden Organisation von Senge auf den Entwicklungsprozess in Schulen an, so wird deutlich, dass in der aktuellen Schulentwicklungsdebatte einige Punkte als Zielkriterien angestrebt werden, aber weitgehend noch nicht umgesetzt werden:

Schulen sind bisher nicht von systemischem Denken geprägt. Viele Entscheidungen müssen ‚ad hoc‘ gefällt werden. Das Ideal des Personal mastery ist in der Praxis der

---

<sup>25</sup> Senge entwickelt in seinem Beitrag eine integrierte Theorie der Organisation, wobei er von einer humanistischen Grundperspektive ausgeht und diese mit systemischen Inhalten füllt (vgl. auch Dalin 1999, 86 ff.). Senge stellt in 'The Fifth Discipline' ein methodisches Repertoire zur Verfügung, dessen Beherrschung Lernende Organisationen von traditionellen Organisationen unterscheidet.

<sup>26</sup> Argyris (nach Fatzer 1999, Rolff 1995) unterscheidet zwei Formen des Lernens: 1. das sogenannte Single- Loop- Lernen, also einschlaufiges Lernen und 2. das Double- Loop- Lernen. Argyris verdeutlicht beide Arten des Lernens anhand eines Thermostaten: Einschlaufiges Lernen entspräche einem Thermostaten, der Abweichungen und Fehler entdeckt und weiß, wie diese korrigiert werden können. Das Modell entspricht einem normalen Regelkreislauf, der Thermostat als solches wird nicht in Frage gestellt. Beim doppelschlaufigen Lernen kommt zur Korrektur des Problems ein Nachdenken über den Thermostat hinzu. Die Regelung der Temperatur durch den Thermostaten kann grundsätzlich in Frage gestellt werden und ein neues Problemlösungssystem gesucht werden. Hier ist eine Änderung der Organisation des Thermostaten oder sogar seine Abschaffung denkbar. Übertragen auf Organisationen bedeutet doppelschlaufiges Lernen, dass Veränderungsprozesse immer auch eine "Modifikation der Normen, Strategien und Ziele, die der Organisation zugrunde liegen" (Argyris/Schön 1978, 3, zit. n. Rolff 1995, 140) beinhalten. Eine solche Veränderung von Grundstrukturen einer Organisation ist zunächst nichts Neues. Jede Organisation muss sich verändern, wenn aufgrund organisationsinterner- oder externer Einflüsse das System in seinem Bestand gefährdet ist. Neu an Argyris' Idee ist die Tatsache, dass Organisationen nicht nur in Krisenzeiten lernen müssen, sondern auch dann, wenn kein konkreter Handlungsbedarf besteht.

<sup>27</sup> Systemisches Denken (Systems Thinking), Persönliche Beherrschung (Personal Mastery), Mentale Modelle (Mental Models), Entwicklung einer gemeinsamen Vision (Shared Vision), Lernen im Team (oder Dialog) (Team Learning)

<sup>28</sup> Auf die Frage inwieweit Schulen lernen können und ob das Modell der Lernenden Organisation auf die aktuelle Schulentwicklungsdebatte übertragbar ist, wird im Punkt 6.1 eingegangen.

Schule kaum zu verwirklichen. Lehrer haben kaum die Chance sich auf dem eigenen fachlichen Gebiet kontinuierlich fortzubilden und so auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand zu bleiben.

Die Entwicklung mentaler Modelle ist in der Schule schwach entwickelt. Die Einzelschule betrachtet sich noch nicht als eine Organisation, die sich durch eine gemeinsame Vision ein eigenes Profil und Ziel gibt und dieses durch die gemeinsame Anstrengung aller an der Schule Beteiligten zu verwirklichen versucht.

Ein Lernen im Team findet in der Schule selten statt. Wie oben beschrieben besteht die Schule eher aus lose-gekoppelten Zellen, die durch teamartige Kooperation zwar zusammengehalten werden müssen, der Lehrer versteht sich aber immer noch als Einzelarbeiter und nicht als Teil eines Teams.

Dennoch ist die Idee der Lernenden Organisation in den letzten Jahrzehnten ein Hauptziel von Schulentwicklung geworden. Der Begriff Lernende Organisation ist dabei meist positiv konnotiert, da er einen Zustand beschreibt, der mit veränderten, meist verbesserten „organisationalen Wissens- und Fähigkeitsbeständen“ (vgl. Bormann 2000) einhergeht.

Als Konsequenz aus den organisationstheoretischen Betrachtungen können Kriterien einer ‚gut‘ organisierten Schule abgeleitet werden. ‚Gut‘ organisiert heißt dabei konkret:

Eine entwickelte Schule ist

- eine Schule mit einem klaren Reglement, um eine Gleichheit des Bildungsangebots unabhängig von regionalen Gegebenheiten zu gewährleisten.
- eine Schule, in der Leitungsfunktionen wahrgenommen werden. Will die Schule als System funktional differenzierte Untereinheiten entwickeln (z.B. aus Gründen der Umweltoffenheit), so muss eine koordinierende und zusammenhaltende Leitung bestehen.
- eine umweltoffene Schule, die Veränderungsimpulse reflektiert und gegebenenfalls mit in ihre Funktion und Struktur integriert.
- eine Schule, die die informellen Strukturen berücksichtigt.
- eine Schule, die ihren Mitgliedern einen Entscheidungs- und Handlungsspielraum zugesteht, um die je verschiedenen Umwelteinflüsse und Bedürfnisse der Mitglieder ‚vor Ort‘ mit einbeziehen zu können.

Schwerpunkte, die sich aus den organisationssoziologischen Gedanken zur Struktur von Schule ergaben, beziehen sich hauptsächlich auf ein Lernen der Organisation nach innen, gegenüber den Mitglieder, und nach außen, zur Umwelt hin. Konstituierend für ein modernes Verständnis einer entwickelten Schule ist die Erkenntnis, dass Schule sowohl ihren Mitgliedern, als auch gegenüber den sie umgebenden außerschulischen Institutionen und Personen offen sein. Ein Kernsatz, der diese Erkenntnis zusammenfasst ist die Formel ‚Betroffene zu Beteiligten machen‘. Hier wird deutlich, wie die Notwendigkeit der Miteinbeziehung bzw. Mitbestimmung der Mitglieder an der Struktur der Organisation Schule Grundlage von Schulentwicklungsprozessen wird. Die Themen Partizipation und Schulentwicklung treffen hier vor dem Hintergrund der Organisationssoziologie neu aufeinander

## 2. Wege zu einer sich wandelnden Schule

In der schulpädagogischen Diskussion ist seit den achtziger Jahren die Tendenz zu beobachten, dass der bis dahin verwendete Begriff der 'Schulreform' fast völlig durch den der 'Schulentwicklung' ersetzt worden ist. Beide Begriffe bezeichnen die bewusste, systematische Weiterentwicklung von Schule, doch beziehen sie sich auf unterschiedliche organisationssoziologische Beschreibungsmodelle. Die Rezeption organisationssoziologischer Erkenntnisse lenkte das Augenmerk der Schultheorie auf die Frage, "wie ein Schulsystem von innen und außen zur Transformation angeregt werden kann" (Büeler 1998, 664). Die Frage nach der Umsetzung von Reformen gewinnt dabei im Verlauf der Forschungen zunehmend an Bedeutung und wurde sogar z.T. als wichtiger erachtet als die Inhalte einer Reform.

Im Folgenden sollen kurz die wichtigsten Stationen der Entwicklung von Schulreformmodellen zu Modellen der Schulentwicklung nachgezeichnet werden. Modelle der Schulreform sind von einer technologische Perspektive der Veränderung geprägt, d.h. Schule wird als Bürokratie begriffen und soll mit bürokratischen Methoden verändert werden. Untersuchungen zum Scheitern der großen Strukturreform des Deutschen Bildungsrates von 1973 zeigen, dass Schule nicht als formale Organisation begriffen werden kann und dementsprechend die angewandten Veränderungsstrategien nur bedingt greifen können. Die Debatte um Schulqualität nimmt diese Erkenntnisse auf und versucht der schulischen Organisationsstruktur angemessene Wege der Schulentwicklung zu entwerfen.

### 2.1 Technologische Perspektive von Veränderungen: Schulreformmodelle

Unter dem Begriff 'Schulreform' werden staatlich verfügte Veränderungen des Schulwesens gefasst, die sich organisationstheoretisch auf die Sicht der Schule als formale Organisation beziehen und primär durch von oben verordnete Gesetze, Verwaltungs- und Dienstvorschriften umgesetzt werden sollen (vgl. Dalin 1999, 214). Die strukturfunktionale Theorie, die die Sicht der Schule als formale Organisation fundiert, leitet, wie oben ausführlich beschrieben, die Funktionen systembildender Prozesse hauptsächlich aus relativ invarianten Strukturen ab. Eine Veränderung innerhalb des Systems wird dabei unter dem Aspekt ihres funktionalen Beitrags zur

Strukturerhaltung gesehen. Konflikte, die die normative Struktur des Systems bedrohen, erscheinen als dysfunktional und können kaum innerhalb der strukturfunktionalen Theorie erklärt werden. Der Ausgangspunkt für Veränderungen ist zunächst die Krise der bestehenden Ordnung eines Systems. Die Reform eines Systems stellt eine Abweichung von der Normalsituation dar. Sie wird als Übergangsstadium zwischen zwei stabilen Systemstrukturen verstanden, also als „außerordentliche und vorübergehende Periode instabiler Ordnung“ (Giesen 1991, 532). Ursachen für die Veränderung eines Systems liegen außerhalb, in der Umwelt des Systems. Umweltimpulse werden nur im Krisenfall aufgenommen, wenn das System ohne eine Veränderung in seinem Bestand gefährdet wäre. Die Veränderung eines Systems ist dann vor allem das Resultat der Versuche des Systems, sein Gleichgewicht angesichts wechselnder Umwelten zu erhalten. Paulston (1976, zit. n. Holtappels 1995, 6) nennt diese Sicht der Veränderung „Gleichgewichtsorientiertes Paradigma“. Dem Gleichgewichtsparadigma zufolge werden Innovationen in der Schule auf folgende Weise herbeigeführt:

„1) In der Gesellschaft entsteht ein Bedarf, 2) die Schule erhält den Auftrag, diesen Bedarf zu befriedigen, 3) sie passt ihre Struktur der Aufgabe an, 4) sie übernimmt ihre neue Funktion und 5) die Gesellschaft wandelt sich allmählich aufgrund des geänderten Ausbildungsprogramms der Schule.“ (Dalin 1999, 223).

Chin/ Benne (nach Dalin 1999, 217ff.) nennen die hier angewandten Veränderungsstrategien rational-empirisch. Sie gehen von einem Menschenbild aus, das den Menschen als berechenbares, rationales Wesen sieht, welches sich von objektiven Kenntnissen überzeugen lässt und in jedem Fall Maßnahmen für eine verbesserte Situation annehmen und umsetzen wird.

Als wohl umfassendste Schulreformbestrebung des letzten Jahrhunderts kann in Deutschland die große Strukturreform des Schulwesens in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren gesehen werden. In den späten sechziger Jahren wird eine immer größer werdende Kluft zwischen Schulsystem und gesellschaftlicher Realität konstatiert. Hinzu kamen konkrete Ereignisse, am prominentesten wohl der sog. ‚Sputnik- Schock‘, der die Diskussion um die ‚Bildungskatastrophe‘ mit initiierte und in deren Verlauf die damalige Struktur des Schulwesens grundsätzlich in Frage gestellt wurde. Die Folge war die wohl tiefgreifendste Legitimationskrise des deutschen Schulsystems überhaupt.

Inhaltlicher Zielpunkt der Schulreformen war zunächst die Optimierung der Effektivität schulischen Lehrens und Lernens. Schon in den sechziger Jahren gab es in der angelsächsischen und amerikanischen Schulentwicklungsforschung Untersuchungen zur ‚school effectiveness‘. Diese Studien zur optimalen Wirksamkeit von Schule sollten feststellen, inwieweit eine Schule dazu in der Lage ist, in Abhängigkeit von ihren je spezifischen Voraussetzungen (Umweltverhältnisse, Ressourcen, Lebensverhältnisse der Schüler) bei den Schülern Lernprozesse zu initiieren, die über das von den demografischen Bedingungen her Erwartbare hinausgehen (vgl. Büeler 1998, 663). Gesucht wurden ‚harte‘ Kriterien, die relativ leicht erfassbar und politisch leicht beeinflussbar sind (wie z.B. Klassengröße, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Ressourcen)<sup>29</sup>.

„In den frühen, vor allem aus den USA stammenden Untersuchungen über school effectiveness stehen im Vordergrund relativ wenige komplexe Leistungsvariablen, insbesondere Fähigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen, die durch standardisierte Tests, wie sie in den USA ...üblich sind, operationalisiert werden.“ (Thonhauser 1996, 397).

Hier wird die technologische Perspektive von Schulreformen deutlich: Durch gezielte Inputs in das Schulsystem (die oben genannten ‚harten‘ Kriterien) soll ein genau vorhersagbarer Output (größere Effektivität) resultieren. Dem inhaltlichen Ziel der größtmöglichen Effektivität von Schule näher zu kommen, entsprechen die oben beschriebenen Strategien des Gleichgewichts-Paradigmas. Wendet man die oben beschriebene Sicht von Veränderungen auf die große Strukturreform in Deutschland an, kann der Ablauf folgendermaßen skizziert werden:

1. In den späten sechziger Jahren kam es durch die Erkenntnis einer zusehends veränderten gesellschaftlichen Realität zu einer Kollision zwischen Studierenden und dem System (Hoch-) Schule, das sich in seinen Strukturen seit den dreißiger Jahren nicht entscheidend gewandelt hatte. Das Maß an Hierarchie und Steuerung, das die gesellschaftliche Struktur und damit auch die schulische Struktur bestimmte, wurde als nicht mehr zeitgemäß empfunden. Diese Diskrepanz von wahrgenommener und erwünschter Realität führte zu einem Reformbedarf.
2. Die Schule erhielt den Auftrag, dem veränderten gesellschaftlichen Bedarf Rechnung zu tragen, was nur über eine grundlegende Veränderung der Schulstruktur möglich war.

---

<sup>29</sup> Anhand dieser Kriterien sollten Ranglisten verschiedener Schulen entstehen, was sowohl aus methodischen wie auch aus bildungspolitischen Erwägungen heraus sehr umstritten ist.

3. Hierarchie und Steuerung sollten durch vermehrte Partizipation von Schülern und Eltern innerschulisch abgebaut werden (vgl. Füssel/Kubina, 1985, 26ff.). Alternative Schulmodelle wie die Gesamtschule sollten Chancengleichheit gewährleisten und Emanzipation ermöglichen und somit zu einer demokratischeren Schule führen.
4. Die Reformen wurden implementiert, wobei in der Theorie von einer 1:1 – Umsetzung ausgegangen wurde.

Die technologische Perspektive von Veränderungen, die vielen Schulreformversuchen zugrundeliegt, ist durch folgende Annahmen gekennzeichnet. Es wird angenommen, dass

1. Innovationen generell besser sind als die Praxis, die sie ersetzen sollen. Die Forschung zu Schulreformen hat zu ermitteln, welche Faktoren und Prozesse die Planung, Umsetzung und Implementierung die Reform beeinflussen. Ihr kommt die Aufgabe zu, das System Schule zu studieren und wirksame Organisations- und Führungsstrategien zu ermitteln.
2. Veränderungen, die Erneuerungen bewirken sollen, auf Konsens gegründet sein müssen.
3. Veränderungsprozesse lenkbar und vorhersehbar sind. Es wird angenommen, dass sich das System und seine Mitglieder rational verhalten und dass es vor allem eine technische Aufgabe ist, Veränderungsprozesse zu lenken.
4. das System Schule organisationssoziologisch als Bürokratie begriffen werden kann. Hieraus leitet sich die hierarchische Ordnung, ebenso die von oben nach unten verlaufende Kommunikationsstruktur und das Verhältnis der 'Führung' zu den Mitarbeitern ab: *Schulen werden als Objekte der Schulreform betrachtet.* Veränderungsprozesse werden von außen und oben, von Behörden, Ministerien, Forschungsinstituten, in sog. Top-down-Prozessen (vgl. Sachs- Pfeiffer 1989) an die Schulen herangetragen. Lehrer werden nicht mit in den Entscheidungsprozess einbezogen, sie sind lediglich 'Vollzieher' der Reform.

## 2.2 Ursachen des Scheiterns von Schulreformmodellen

Der große Elan, die Schule grundlegend zu reformieren, der von den Schulreformmodellen der siebziger Jahre ausgegangen war, erlahmte unvorhergesehen schnell und die Schulentwicklungsforschung musste sich verstärkt den Ursachen für das Scheitern der groß angelegten Reformprojekte zuwenden. Am Ende der siebziger Jahre und während der achtziger Jahre verschob sich das Interesse der Schulentwicklungsforschung deutlich. Miles (nach Dalin 1999, 242) nennt diese Phase „Zuwendung zu Fragen der Implementierung der Reformen“. In deren Verlauf zeigte sich, dass Schulen Reformen oft nicht so umsetzten, wie es die technologische Perspektive annahm. Misslingende Reformen hatten ihre Ursache weniger in fehlerhaften oder zu utopischen Inhalten und Zielsetzungen, als vielmehr in einer Unterbewertung der Implementationsphase an den einzelnen Schulen. Das Augenmerk der Schulentwicklungsforschung richtete sich nun darauf, was im Stadium der Umsetzung tatsächlich geschah. Das Hauptinteresse galt dem Sinn, den die Nutzer der Reformen dem Schulentwicklungsprozess beimaßen. Eine wichtige Erkenntnis war, dass Schulen die Innovationen der Organisationsstruktur ihrer Schule anpassten. Es genügte nicht mehr zu untersuchen, wie externe Reformmaßnahmen auf die Schule einwirkten, sondern entscheidend war, ob und wie sich das System der konkreten Einzelschule unter dem Einfluss von Innovationsimpulsen veränderte.

In der Bundesrepublik Deutschland wurde die Implementationsforschung durch die Rezeption angloamerikanischer Studien initiiert. Der 1966 erschienene Coleman-Report, dessen Ergebnisse oft auf die pessimistische Formel ‚Schools do not make a difference‘ zusammengefasst wurde, löste eine Vielzahl verschiedenartiger Untersuchungen zur Schulwirklichkeit aus, die versuchten, Coleman zu widerlegen (so etwa Brookover u.a.(1977), Schools can make a difference und Mortimore u.a.(1988), School matters). Besondere Bedeutung erlangte die 1980 von v.Hentig initiierte Übersetzung der britischen Studie ‚Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf Kinder‘ von Rutter u.a.. Sie belegte, dass Schulen, trotz ähnlicher Rahmenbedingungen hinsichtlich Lehrplan und Ressourcen, ganz unterschiedlich geführt wurden und unterschiedlich erzogen. Die Studie machte deutlich, dass Schulen nicht, wie bei Coleman geschehen, mit Hilfe statistischer, äußerer Merkmale zutreffend analysiert werden können, sondern dass für die Analyse von Schulqualität das In-

nenleben von Schulen das bedeutsamste Kriterium war. Rutter entwickelte daraus die These, dass im pädagogischen Ethos, im kollektiven Verantwortungsgefühl einer Schule am prägnantesten die Qualität einer Schule zum Ausdruck kam:

Ein wichtiger Ausgangspunkt für die veränderte Sicht auf Schulanalysen war der Vergleich von Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems, wobei der Beweis einer Überlegenheit der Gesamtschule erbracht werden sollte.

Doch „viele Resultate der Studien blieben uneinheitlich oder nichtssagend, weil sie sich nicht mit der schulischen Organisationsform in Verbindung bringen ließen, sondern eher von anderen Faktoren abhingen, etwa was das Schulklima oder was die Lernleistungen der Schüler/innen betraf“ (Bargel 1996, 49).

Die Untersuchungen zeigten, dass sich einzelne Schulen derselben Schulform stärker voneinander unterschieden als von anderen Schulformen<sup>30</sup>. Die Erkenntnis bewirkte eine Hinwendung zur Untersuchung der Einzelschule. Fend versuchte mit der wegweisenden Untersuchung 'Gute Schulen – schlechte Schulen – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit' die „große Bandbreite der Möglichkeiten, Schule zu ‚veranstalten‘ zu verdeutlichen“ (Fend 1986, 275). Er ging dabei von Daten der Konstanzer Schuluntersuchung aus und versuchte über eine „zugespitzte Auswertung in Extremgruppen besonders guter und schlechter Schulen“ (ebd. 276) Merkmale guter Schulen zu isolieren. Dies geschah in den Feldern soziale Integration des Lehrkörpers, Reichhaltigkeit des Schullebens, Arbeitszufriedenheit des Kollegiums und pädagogische Zuwendung zur Schülerschaft.

Die, durch diese ersten Arbeiten mit initiierte, in den achtziger Jahren einsetzende Forschung zur Implementation von Reformen förderte einige grundlegende Erkenntnisse zu Tage, die das Scheitern der großen Strukturreformen, zumindest teilweise, erklären können:

1. Innovationen sind nicht ‚von oben und außen‘ lenkbar und steuerbar. Es zeigte sich, dass „‚Top-down-Modelle‘ als singuläre Strategie... bestenfalls äußere Strukturen... verändern, nicht aber zugleich intendierte Innovationen der inneren pädagogischen Organisation und Handlungsweisen auf der unteren Ebene der einzelnen Schule erzielen“ (Holtappels, 1995, 8).

---

<sup>30</sup> Hentig (1980, 9ff.) fasst das Ergebnis der Forschungen folgendermaßen zusammen: „Die... Begleitforschungen zu den Gesamtschulen... haben vor allem eins erbracht: daß der Leistungsvergleich zwischen Schulen ... nichts hergibt... Der aufschlußreichste Befund... ist, daß

2. Zentral organisierte Reformprojekte können nur dann erfolgreich implementiert werden, wenn die für die Reform Verantwortlichen engen Kontakt zur Basis behalten. Miles (nach Dalin 1999, 244) nennt dies „local strategic founding“.
3. Die Entwicklung einer Innovation ist nicht mit ihrer Institutionalisierung gleichzusetzen. Erst wenn die Reform ein selbstverständlicher Teil des Schulalltags geworden ist, wenn sie von den Betroffenen bejaht und umgesetzt wird, hat sie sich durchgesetzt. (Bermann/ Mc Laughlin 1977, zit. n. Dalin 1999, 10) fassen dies unter dem Schlagwort „Implementation dominates outcomes“ zusammen.
4. Die Implementierung einer Innovation ist kein Ereignis, sondern ein Prozess. Mit dieser Feststellung hat sich Fullan (1991) eingehend befasst. Er zeigt, dass der Veränderungsprozess selbst einen Lernprozess darstellt, den alle Beteiligten mitgehen müssen.
5. Die Reformen der siebziger Jahre scheiterten u.a. deshalb, weil sie von einem nicht mehr adäquaten Verständnis der Schule als Organisation ausgingen. Neue organisationstheoretische Erkenntnisse initiierten ein Überdenken der Funktionsweise der Schule als soziale Organisation: Schule wird nicht mehr als zweckrationale Bürokratie begriffen, sondern als ‚lebendiges‘ System (Rolff 1991a), als ‚selbst organisiertes, dynamisches System‘ (Büeler 1997, Füssel 1994), als ‚lose gekoppelte Organisation‘ (Baumert/Leschinsky 1986, Perkey/Smith 1991, Weick 1976).

Die aus der Schulentwicklungsforschung resultierenden Erkenntnisse hatten wichtige Folgen für die weitere Entwicklung auf den Ebenen der Wissenschaft, der Bildungspolitik und der Schulpraxis:

- Auf der Ebene der Forschung entwickelte sich das Thema der ‚guten Schule‘ zu einem eigenständigen Forschungsbereich.
- Die Bildungspolitik rückte zusehends von Reformen der äußeren Struktur ab und die Perspektive der inneren Schulreform kam immer mehr in den Blick. Pelinka (1996) spricht von einer niederschweligen Reformpolitik, die, ohne den bestehenden schulgesetzlichen Rahmen im Grundsatz anzutasten, zu relativ weitgehenden inneren Veränderungen des Schulwesens geführt haben.
- Auf der Praxisebene initiierten die Untersuchungen von Fend und Rutter eine Entwicklung, die auf relativ breiter Basis versucht, eine qualitative Verbesserung

---

die Unterschiede zwischen einzelnen Gesamtschulen sehr viel größer sind als zwischen den

der pädagogischen Verhältnisse an der Einzelschule umzusetzen. Die vielfältigen Programme und Initiativen, die hier entstanden, können unter dem Begriff Schulentwicklung zusammengefasst werden und sollen im Folgenden dargestellt werden.

## **2.3 Modelle der Schulentwicklung**

Der Begriff Schulentwicklung zieht Konsequenzen aus dem Scheitern der großen Strukturreformen und versucht die Ergebnisse der Implementationsforschungen ebenso einzubeziehen wie neuere organisationstheoretische Modelle der Schule als Professionelle und Lernende Organisation.

### 2.3.1 Integration der Implementationsforschungen

Unter dem Begriff Schulentwicklung sind systematische, längere Zeit andauernde Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität durch Innovation zusammengefasst.

Der Zielpunkt der Veränderung hat sich als Folge des Scheiterns der technologischen Perspektive, die die Optimierung der Effektivität des Lehrens und Lernens zum Inhalt hatte, verlagert. Der Begriff ‚Qualität von Schule‘ kennzeichnet einen Neuansatz von innerer und pädagogischer Schulreform. Die Frage nach einer klaren Definition oder genau festzulegenden Kriterien, was eine ‚gute Schule‘ sei, kann nicht allgemein gültig beantwortet werden. Es existieren eine Vielzahl verschiedener Untersuchungen, die Kriterien einer ‚guten Schule‘ feststellen wollen (vgl. z.B. Rutter u.a. 1980, 213 ff., Fend 1989, 18f., OECD 1989, 126ff., Aurin 1991, 68 ff., Stefens/Bargel 1992, 1993, 24ff., Tillmann 1989, Haenisch 1989, Rolff 1995, Melzer/Sandfuchs 1996, Winkel 1989, 26f.)

Posch/Altrichter (1999) berichten von einer Befragung im Rahmen eines schottischen Projekts (The Scottish Office 1992), in dem an ausgewählten Schulen Gespräche mit Schülern, Eltern und Lehrern geführt wurden, um die zentralen Qualitätskriterien jeder dieser Gruppen herauszufinden. Folgende Aufstellung, die dem Bericht

---

beiden zu vergleichenden Schulsystemen“.

entnommen ist, zeigt die unterschiedlichen Interpretation von Schulqualität von den verschiedenen Standpunkten aus (vgl. Posch/Altrichter, 3):

„Qualitätsfragen aus der Perspektive der Eltern:

Is my child  
enjoying school?  
happy?  
safe?  
successful?  
well behaved and learning good behavior?  
able to get on with other pupils?  
being treated fairly by teachers?  
being given the fullest opportunities to learn?  
being helped to make the best choices?

Qualitätsfragen aus der Perspektive der SchülerInnen:

If you don't understand something will the teacher help you?  
Can the teacher control the class?  
Can the teacher take a joke?  
Do you get punished for things you didn't do?  
Do teachers apologise, when they are in the wrong?  
Do teachers pick on you or treat you all the same?

Qualitätsfragen aus der Perspektive der LehrerInnen:

Is the school environment pleasant to work in?  
Is there a climate of discipline?  
Do you get the resources you need to do the job?  
Do you get support from management?  
Do you get support from parents?  
Are decisions made with or without consultation?  
Is staff development time used effectively?

Qualitätsfragen aus der Perspektive der Schulleitung und des Managements:

Is there effective communication? with staff? with parents? with pupils?  
Do staff feel they are involved in decision-making?  
Are different departments treated equitably?  
Is there effective monitoring of teaching?  
Is there effective monitoring of administrative staff?  
How is the head teacher regarded? by staff? by parents? by pupils?  
Are non-teaching staff valued?"

Diese Angaben zeigen die Vielfalt der Qualitätsanforderungen, die gegenüber Schulen geäußert werden. Sie zeigen darüber hinaus auch, dass es eine Reihe von Spannungsfeldern zwischen Ansprüchen an die Schule gibt, die nicht so einfach aufgelöst werden können. Der deutsche Arbeitskreis ‚Qualität von Schule‘ (zit. nach Thonhauser 1996, 398) sieht es als wenig hilfreich an, eine einheitliche Meßlatte anzulegen und daran die Qualität einer Schule festmachen zu wollen. „Man kann die Qualitätsmerkmale von Schule nicht von außen herantragen, sondern muß von innen heraus verstehen, welche Probleme sich in der Schule kontextspezifisch stellen... Es gibt verschiedene Profile von Schule, die jedesmal eine eigene Qualität bedeuten können.“ Einige Autoren meinen sogar, dass die Hinwendung zur Einzelschule als

Analyseeinheit allgemein gültige Überlegungen nahezu unmöglich macht (Thonhauer 1996, Steffens/ Bargel 1993, OECD 1989). Schulentwicklung, die sich am Ziel der Verbesserung von Schulqualität ausrichtet, kann also schwer durch genau festzulegende inhaltliche Kriterien charakterisiert werden.

Dennoch sollen hier die Hauptresultate der Untersuchungen in einigen Schlüsselfragen zusammengefasst werden, ohne dass diese trennscharf gegeneinander abgegrenzt werden können oder Anspruch auf Vollständigkeit erheben:

#### *Qualitätsfragen aus der Sicht der Lehrer:*

- Welche pädagogische Einstellung hat mein Kollegium?
- Haben wir ein gemeinsames Ziel?
- Ist mein Kollegium stabil?
- Wie hoch ist der Grad an Kooperation?
- Gibt es schulinterne Fortbildungen?
- Finde ich Unterstützung durch die Schulleitung?
- Wird mit meiner Zeit effektiv umgegangen?

#### *Qualitätsfragen aus der Sicht der Schüler:*

- Ist der Unterricht schülerorientiert?
- Bekomme ich Rückmeldungen auf meine Fragen und Probleme?
- Werden meine Lernerfolge gewürdigt?
- Herrscht in der Klasse/ Schule eine angenehme Atmosphäre?
- Werde ich an Entscheidungen beteiligt?
- Wie wird mit Gewalt an der Schule umgegangen?

#### *Qualitätsfragen aus der Sicht der Eltern:*

- Fühlt sich mein Kind in der Schule wohl?
- Gehen die Lehrer auf mein Kind ein und unterstützen es?
- Wird mein Kind optimal auf sein späteres Leben vorbereitet?
- Werden wir als Eltern in Entscheidungsprozesse mit einbezogen?

#### *Qualitätsfragen aus der Sicht der Schulleitung und Schulaufsicht:*

- Verfügt die Schule über effektive Kommunikationsstrukturen (zwischen Lehrern, Eltern, Schülern, Schulleitung)?
- Werden organisatorische Probleme kooperativ gelöst?
- Fühlt sich das Personal in Entscheidungsprozesse einbezogen?
- Wie ist die Schulleitung angesehen (bei Lehrern, Eltern, Schülern)?
- Ist die Schulleitung noch nah am Unterricht?
- Existiert eine effektives Zeitmanagement?

Aus dieser Auflistung wird zweierlei deutlich:

1. Schulentwicklung muss auf der Ebene der Einzelschule ansetzen, um erfolgreich zu sein. Die Einzelschule als funktional differenziertes Subsystem kann nur in Abhängigkeit zu den konkreten Umweltbedingungen vor Ort und unter Berücksichti-

gung der informellen Strukturen der Mitglieder der einzelnen Schule entwickelt werden.

2. Neben leicht operationalisierbaren Qualitätskriterien (wie dem Zeitmanagement, dem Angebot schulinterner Fortbildungen) stellen sog. weiche Kriterien (wie das eigene Wohlbefinden, die persönliche Sicherheit und eine angenehme Atmosphäre) für die Beteiligten ein wichtiges Kriterium der Schulqualität dar. Hier wird die Frage nach inhaltlichen Konsequenzen aus der Schulqualitätsforschung virulent.

### 2.3.2 Organisationstheoretische Konsequenzen der Schulqualitätsforschung

Die Diskussion um eine Verbesserung der Qualität von Schule und der daraus erwachsenden Notwendigkeit Schule zu entwickeln, macht deutlich, dass die Organisationsstruktur von Schule nicht mehr durch formale Bürokratiemodelle dargestellt werden kann. Die Implementationsforschungen, die ihr Augenmerk auf die Vorgänge innerhalb der einzelnen Schule richteten, zeigen, dass organisationstheoretische Modelle die die einzelne Schule als Organismus, als lernendes System begreifen, einen sehr viel höheren Erklärungswert für schulische Vorgänge haben (wie z.B. Luhmann 1984, Türck 1989, Weick 1976). Folgende Konsequenzen lassen sich zusammenfassen:

1. *Schulentwicklung setzt bei der Einzelschule an:* Schule ist, wie alle sozialen Systeme, ein offenes System, das zur Bestandserhaltung gegenüber der Vielfalt der Umweltzustände Subsysteme bildet und diese funktional differenzieren muss. Die funktionale Differenzierung, die die strukturelle Komplexität des Systems erhöht, optimiert die Anpassung des Systems an die Umwelt.
2. *Schulentwicklung ist ein Prozess:* Schulentwicklung wird im Gegensatz zum Ansatz der Schulreform als Prozess gesehen, der nicht irgendwann ein Ende hat, sondern eine Daueraufgabe für jede Schule darstellt (vgl. Rolff/Buhren u.a. 1999, 13). Die Wirkungs- und Qualitätsanalysen, die im Zusammenhang mit Schulentwicklung erstellt werden, sind nicht als Selbstzweck zu begreifen. Sie dienen nicht primär der „wissenschaftlichen Vermessung oder der bürokratischen Kontrolle“ (vgl. Büeler, 1998, 663), sondern sie sind „integrierender Bestandteil eines Prozesses“ (ebd.).

3. *Die von Reformen Betroffenen müssen mit in die Entscheidungen einbezogen werden:* Der Prozess der Schulentwicklung ist als Aufgabe aller an der Schule beteiligten Personen anzusehen. Schulentwicklung muss versuchen, alle von Innovationen Betroffenen zu Beteiligten des Entwicklungsprozesses zu machen (vgl. Senge 1995). Nur wenn die Lehrer, als diejenigen, die die Innovationen in der Praxis umsetzen und die Reform langfristig implementieren sollen, von den Inhalten und Methoden überzeugt sind, kann Schulentwicklung erfolgreich sein.
4. *Schulentwicklung ist durch technologisch geprägte Veränderungsstrategien nicht erfolgreich umzusetzen:* Schulentwicklungsforschung hat nicht mehr die Aufgabe, operationalisierbare Programme für Reformen zu entwickeln. Diese veränderte Sichtweise verschiebt das Augenmerk weg von technologisch geprägten Veränderungsstrategien hin zu 'organisch' geprägten. Pascal (1991, nach Fullan 1999, 44) sieht eine erfolgreiche Schulentwicklung "irgendwo in der Mitte zwischen übertriebener Kontrolle und Chaos". Fullan wendet sich in seinem Modell 'Die Schule als lernendes Unternehmen' ganz von Kontrollstrategien ab: Für Fullan ist der Veränderungsprozess "ein unkontrollierbares, komplexes System und in mehrfacher Hinsicht nicht vorhersehbar" (Fullan 1999, 44).

### 2.3.3 Inhaltliche Konsequenzen der Schulentwicklungsforschung

Die Hinwendung zu ‚innerer Schulentwicklung‘ hat eine Öffnung der Forschung zu eher qualitativ ausgerichteten Methoden und eine Erweiterung der untersuchten Variablen der Schulqualität zur Folge.

„Neuere Untersuchungen... betrachten... auch Einflüsse auf Entwicklungen im affektiven Bereich, auf Neigungen zu Delinquenz, auf Bildungsaspirationen und die Planung der Schullaufbahn, auf die Attraktivität und das Prestige der Schule etc. Zur Operationalisierung dieser Variablen werden neben Tests auch andere Verfahren (Befragung, Beobachtung, Dokumentenanalyse) herangezogen bzw. vorgeschlagen“ (Thonhauser 1996, 397).

Neben leicht operationalisierbaren Kriterien, wie z.B. der Schul- und Klassengröße, rücken sog. ‚weiche‘ Kriterien (wie die Atmosphäre einer Schule und das Wohlbefinden) in den Mittelpunkt. Gute Schulen sind auch, aber nicht nur ‚effective schools‘. Ein warmes Schul- und Unterrichtsklima und eine hohe Identifikation der Lehrer,

Schüler und Eltern mit ihrer Schule sind zentrale Elemente einer Weiterentwicklung der Einzelschule.

Dies wird durch Untersuchungen zur Befindlichkeit als Indikator von Schulqualität bestätigt (vgl. Eder 1993, 1996). Betrachtet man die Einflussgrößen auf das Wohlbefinden in der Schule genauer, so lassen sich institutionelle Faktoren (wie die Schulgröße) von solchen trennen, die dem Gestaltungswillen der Schulbeteiligten zugänglich sind. Die Studie ‚Schulentwicklung in Sachsen- Anhalt‘ von Grundmann/ Kötters/ Krüger (2000 a, b) untersucht Faktoren des Wohlbefindens bei Lehrern und Schülern, wobei deutlich wird, dass ein gutes schulisches Klima maßgeblich durch die empfundenen Partizipationsmöglichkeiten von Lehrern und Schülern bestimmt wird (auch Müller 1996, 1996a).

Damit rückt das Thema Partizipation, in einem veränderten Kontext, erneut in den Blickpunkt des pädagogischen Interesses. *Die Mitbestimmungsmöglichkeiten an einer Schule und die tatsächliche Partizipationskultur bestimmen über das empfundene Wohlbefinden der Schüler und Lehrer die Qualität einer Schule entscheidend mit.* In der neueren Literatur ist die Wiederaufnahme des Themas zu beobachten, wobei zu beachten ist, dass Partizipation nicht allein auf die Funktion eines Indikators von Schulqualität reduziert werden darf. Partizipation hat neben der pädagogischen immer auch eine politisch- aufklärerische Perspektive, die die Bildung des mündigen, demokratiefähigen Menschen und damit Demokratielernen im Blick hat.

Der Inhalt Partizipation kann in der Grundschule hauptsächlich auf zwei Ebenen konkretisiert werden:

- Auf der Ebene des Unterrichts zeigt sich Partizipation als entscheidende Voraussetzung eines ‚guten‘ Unterrichts.
- Zum Zweiten ist Partizipation als konstitutiver Bestandteil eines guten ‚Schulklimas‘ entscheidend für die ‚gute‘ Schule (vgl. Klafki 1998).

Für die Bemühungen die Schule dem Ziel der ‚guten Schule‘ näher zu bringen, bedeutet dies eine Bereitstellung von Partizipationsmöglichkeiten auf allen Ebenen von Schule. Es genügt also nicht, sich in der eigenen Klasse darum zu bemühen, den Kindern weit reichende Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht bereit zu stellen, wenn die Kinder (und auch man selbst als Lehrer oder Lehrerin im Kollegium) gleichzeitig weitgehend fremd bestimmt wird. Andersherum heißt das aber auch, dass eine

„abgehobene“ Schulprogrammentwicklung wenig sinnvoll ist, die theoretisch partizipative Elemente vorsieht, diese aber nicht im konkreten Alltag auf allen Ebenen schulischen Gestaltens und Wirkens umsetzt.

### 3. Umsetzung der Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung - Das Konzept Schulautonomie

Die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung zeigen, dass die Verbesserung schulischer Qualität nur durch eine Abkehr vom bürokratischen Grundverständnis der Schule erreicht werden kann. Die Autonomie der Einzelschule als funktional differenziertes System ist eines der wichtigsten organisationstheoretischen Erkenntnisse der Untersuchungen der späten siebziger Jahre. Die Frage, wie Schulsysteme gestaltet werden können, damit Einzelschulen Anreize und optimale Bedingungen erhalten, ihre eigene Schule zu verbessern, wurde daher in vielen europäischen Schulsystemen gleich beantwortet: *Der Einzelschule sollte ein größeres Maß an Autonomie zugestanden werden.* Die Debatte um Schulautonomie ist seither von großen Hoffnungen begleitet. Fischer/Rolff (1997, 547) sprechen davon, dass ohne die Autonomie-debatte die Schulentwicklung und die Schulpolitik „überhaupt keinen Antrieb und kaum eine Perspektive“ hätten.

In der Schulentwicklungsdebatte wird die Diskussion um eine erweiterte Autonomie der Einzelschule unter unterschiedlichen Überschriften geführt: Begriffe wie ‚Schulautonomie‘, ‚teilautonome Schule‘, ‚erweiterte Gestaltungsautonomie der Einzelschule‘ oder ‚Schule in erweiterter Verantwortung‘ stehen nebeneinander. Füssel (1994, 38) fasst unter dem Begriff der verstärkten Selbständigkeit eine pädagogische, personelle, finanzielle und organisatorische Autonomie zusammen. Rolff (1996, 210) bevorzugt den Begriff der Gestaltungsautonomie, mit dem er die „pädagogische Ausgestaltung eines erweiterten Rahmens von Schulentwicklung“ bezeichnet.

Diese Arbeit verwendet den Begriff Schulautonomie und bezeichnet damit alle Ansätze von Schulentwicklung, die die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung umzusetzen versuchen. Im Begriff Schulautonomie ist sowohl die organisationstheoretische Umsetzung der Implementationsforschungen berücksichtigt, als auch die inhaltliche Ausrichtung der Schulqualitätsforschung.

Der folgende Abschnitt will das Konzept der Schulautonomie, wie es seit den neunziger Jahren in vielen Schulen in unterschiedlicher Art und Weise umgesetzt wird, analysieren. Dazu sollen, nach einer Klärung des Begriffs Autonomie im historischen Verlauf (3.1), die drei großen Begründungsansätze einer Theorie der Schulautonomie dargestellt werden (3.2).

### 3.1 Die Verwendung des Begriffs ‚Autonomie‘ im historischen Verlauf

Ursprünglich ist die Forderung nach Autonomie der Pädagogik ein Begriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die durch die Forderung nach Autonomie als normativen Begriff die Schule gegenüber gesellschaftlichen Kräften weitgehend abschirmen will. Geißler, als ein Hauptvertreter dieser Position, unterscheidet in ‚Autonomie der Pädagogik‘ 1929 drei unterschiedliche Bereiche des Autonomiebegriffs:

die Autonomie des erzieherischen Verhältnisses selbst

die Autonomie der Pädagogik als der wissenschaftlichen Theorie der Erziehung

die Autonomie der Organisationsform der Erziehung

Für Geißler ist die Autonomie des erzieherischen Verhältnisses Basis für die beiden anderen nachgeordneten Bereiche, da sich Erziehung auf die Person mit ihrer jeweiligen Individualität richtet und daher frei sein muss von politischen, ökonomischen oder weltanschaulichen Einflüssen. Die Forderung nach Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft bezog sich auf die Loslösung der wissenschaftlichen Disziplin von den Mutterdisziplinen Philosophie und Theologie<sup>31</sup>.

Die Idee der Autonomie der Institution Schule ist insofern eng mit dem pädagogischen Gedanken der Autonomie des erzieherischen Verhältnisses verknüpft, als sie der Institution den organisatorischen Schutz vor Außeneinflüssen (wie Parteien, Kirchen, Wirtschaft usw.) bieten sollte, den sie zur Verwirklichung des pädagogischen Auftrages braucht.

Der Begriff der organisatorischen Autonomie spielt in der Frühphase der Institutionalisierung der Grundschule eine große Rolle und ist eng mit der Forderung nach Emanzipation der Volksschule und deren Lehrern von staatlichen und kirchlichen Einflüssen verbunden. Diesterweg fordert eine „relative, der Sache entsprechende Selbständigkeit der Schule“ gerade gegenüber der damals existierenden Schulaufsicht der Kirchen. Nach Hörner (1991, 377) dient der Begriff der Autonomie als „Kampfbegriff, um die Volksschulen vor einer institutionellen Einflußnahme der Kirchen abzuschirmen“.

In der Mitte des letzten Jahrhunderts ändert sich die Sicht auf Erziehung und Pädagogik grundlegend. Schule wird im Anschluss an bildungsökonomische und bil-

---

<sup>31</sup> Geißler versucht den Nachweis der wissenschaftlichen Autonomie z.B. dadurch zu erbringen, dass er zeigt, dass die Erziehungstheorien Herbarts und Schleiermachers nicht aus der Ethik abgeleitet sind, sondern aus der Analyse der Erziehung selbst heraus begründet sind.

dungssoziologische Analysen als Subsystem der Gesellschaft begriffen und damit eng an gesellschaftliche Überlegungen angebunden. Die Bildungsökonomie untersucht vor allem den Zusammenhang von Bildungsaufgaben und Wirtschaftswachstum. Die Bildungssoziologie beschäftigt sich ausgehend von strukturfunktionalen Schultheorien mit der Sozialisationsfunktion der Schule, d.h. z.B. mit der Rolle der Schule bei der Reproduktion herrschender gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Schule kommt nach dieser Vorstellung die Aufgabe zu, Wertvorstellung des Staates zu tradieren und sein Herrschaftssystem zu legitimieren, gleichzeitig übernimmt der Staat die Verantwortung für das Funktionieren der Institution Schule. Der Autonomiebegriff erfährt hier eine soziologische Wendung: Durkheim zeigt bei der Analyse der Geschichte der französischen Schule, dass diese einerseits der gesellschaftlichen Entwicklung folgt, andererseits aber ein Eigenleben, „eine relativ autonome“ (1904/05 zit. nach Hörner 1991, 378) Entwicklung aufweist, in der alte Strukturen gegen die neuen gesellschaftlichen Einflüsse verteidigt werden. Der Begriff der relativen Autonomie des Bildungssystems wird so als analytischer Begriff zur Erklärung realer Prozesse geprägt (vgl. Hörner 1991, 379, Rolff 1996, 212).

Diese systemtheoretische Argumentation für schulische Autonomie macht sich die große Bildungsreformdiskussion der sechziger und frühen siebziger Jahre zunutze. Die 'Empfehlungen des deutschen Bildungsrates' können als makropolitisch eingreifen des Staates zur Lenkung seines Subsystems Schule interpretiert werden. In den achtziger Jahren erfährt der Autonomiebegriff die oben angesprochene neue Akzentuierung: Schulische Autonomie wird zum Teil der Debatte um innere Schulentwicklung in unterschiedlichen Ausformungen.

Die bis heute andauernde Diskussion beginnt Anfang der neunziger Jahre mit Planungspapieren, die in den Schulministerien von Bremen, Hamburg und Hessen entwickelt wurden. Darin wird vorgeschlagen, zentrale staatliche Regelungen zurückzunehmen und wesentlich mehr Entscheidungen auf die Schule selbst zu verlagern (vgl. Beetz 1997, 149 ff.). Über die Motive, die in den Schulministerien zu solchen Vorschlägen führen, herrscht in der Literatur keine einheitliche Meinung. Tillmann (1997, 9ff.) spricht sogar „von einem Rätseln gegenüber den zugrundeliegenden Motiven“:

- „War es die Einsicht in die eigene Unfähigkeit, was die 'Steuerung' des Schulsystems angeht?
- War es ein eleganter, gar perfider Trick, die sich andeutenden Sparmaßnahmen selbst durchführen zu lassen?
- War es die einzige Chance sozialdemokratischer Administratoren, angesichts leerer Kassen so etwas wie eine „Schulreform“ zu inszenieren?

- Oder war es tatsächlich die langsam gewachsene Einsicht, daß pädagogische Entwicklungen nicht durch Erlasse, sondern nur durch Aktivitäten der Beteiligten in Gang gesetzt werden?“ (ebd.)

Tillmann (1993a, 6) weist auf die erstaunliche Paradoxie hin, dass in dieser Phase der Debatte die Akteure der Autonomie-Diskussion „aus Versehen die Texte ihrer Gegner aufsagen“. Kultusminister fordern zu mehr Autonomie auf, die Schulen warnen eher vor den Folgen solch einer Reform. Das Papier des Landesschulrats Daschner (1995) und die Reaktionen der Lehrerverbände (DL 1994, für die GEW Böttcher 1994) sind hierfür Beispiele.

### **3.2 Begründungsansätze einer Theorie der Schulautonomie**

Es werden vielfach Versuche unternommen die verschiedenen Ansätze von Schulautonomie zu ordnen. Da die Erweiterung der Gestaltungsfreiheit der Einzelschule als Bewegung ‘von unten’ gedacht war, entstanden eine Vielzahl verschiedener Ansatzpunkte an den einzelnen Schulen, wie das Konzept konkret umgesetzt werden könne. In den Dokumentationen und den Untersuchungen zu diesen Entwicklungen kristallisieren sich jedoch einige Argumentationsstränge heraus, auf die verstärkt Bezug genommen wird. Einen Versuch, die verschiedenen Argumente zu ordnen und theoretisch zu fundieren, stellt Ingo Richters Beitrag dar (vgl. u.a. Daschner/Rolff/Stryck 1995). Richter beschreibt hier sechs Theorien der Schulautonomie:

1. Demokratisierung der Gesellschaft als politikwissenschaftliche Begründung
2. Gesellschaftliche Selbstverwaltung als verwaltungswissenschaftliche Begründung
3. Pädagogische Freiheit als Funktionsprinzip der Schule, zur Optimierung der Leistungsfähigkeit
4. Recht der Wahl zwischen verschiedenen Schulformen, sowohl von Eltern wie auch von Schülern
5. Erziehung zur Demokratie als Einübung demokratischer Lebensformen in einer demokratisch strukturierten Institution
6. Die ökonomische Begründung der Schule als Betrieb

Richter ordnet diese sechs Zugangsweisen zwei Ansätzen, einem politischen und einem funktionellen zu:

- *Funktionelle Ansätze* sehen Schule als Betrieb (6), wollen die gesellschaftliche Selbstverwaltung stärken (organisatorische Komponente; 2) und sehen die pädagogische Freiheit als effektivitätssteigerndes Funktionsprinzip der Schule (3)
- *Politische Ansätze* bemühen sich um die Demokratisierung des Gesamtsystems (1), die Pluralisierung des Schulsystems durch freie Schulwahl (4) und um Erziehung zur Demokratie (5).

Richter vermutet, dass die politischen Begründungsansätze gegenwärtig keine Chance haben, in der Diskussion um erweiterte Autonomie der Einzelschule wirklich ausschlaggebend zu werden. Eine pädagogische Begründung schulischer Gestaltungsautonomie fehlt bei Richter völlig, da die Autonomie von Erziehung und Pädagogik dem funktionellen Ansatz untergeordnet wird. Richter berücksichtigt die pädagogische Komponente allein im Sinn einer „Verbesserung der Leistungsfähigkeit einer pädagogischen Organisation; ... [einer] Optimierung der Erziehungs- und Unterrichtsfunktion“ (Richter, I. 1995, 18).

Richter sieht dementsprechend allein die funktionellen Ansätze als für die weitere Debatte entscheidend an. Dieser Auffassung soll im Folgenden widersprochen werden: Begründungsansätze für eine Theorie der Schulautonomie können nicht nur auf funktionellen Ansätzen beruhen, da diese die Funktion von Schule nur ausschnitthaft wiedergeben. Schule vereinigt in sich Sozialisations- und Personalisationsfunktionen, sie hat also einen genuin pädagogisch begründeten Erziehungs- und Bildungsauftrag, der durch einseitig funktional ausgerichtete Modell nicht genügend berücksichtigt wird.

Tillmann (1997, 11ff.) trennt einen pädagogisch und demokratie-theoretischen Argumentationsstrang von einem ökonomischen und management-theoretischen.

Die vorliegende Arbeit gliedert die Ansätze zur Schulautonomie in folgende Argumentationslinien:

- Der funktionelle Ansatz, der derzeit den größten Einfluss auf die Schulautonomie-debatte hat, verspricht eine Effektivitätssteigerung der Schule durch organisationstheoretische, verwaltungstechnische und ökonomische Veränderungen.
- Der pädagogische Ansatz gründet sich auf der Autonomie des pädagogischen Verhältnisses. Hier werden Ansätze zur inneren Schulreform weitergeführt.

- Der politische Ansatz gründet sich auf das Demokratisierungsgebot der Gesellschaft (über die Demokratisierung der Schule als gesellschaftliches Subsystem) und auf eine aus demokratietheoretischen Erwägungen wünschenswerte Pluralisierung des Schulsystems. Dieser Ansatz lebt in einigen Inhalten seit dem Scheitern der großen Bildungsreform von 1973 fort und erlebt, ausgehend von Untersuchungen zu Rechtsradikalismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt an Schulen (vor allem in den Neuen Ländern der BR Deutschland) neuen Aufschwung.

### 3.2.1 Funktionale Ansätze

Unter funktionalen Ansätzen sollen im folgenden verschiedene organisationstheoretische, juristische, ökonomische und verwaltungstechnische Vorschläge verstanden werden, die eine Effektivitätssteigerung der Schule durch eine Veränderung der Verwaltung und der Organisationsstruktur versprechen. Fischer/Rolff (1997, 538) unterteilen funktionale Ansätze in organisationstheoretische und ökonomische, Ingo Richter (1995) ordnet den funktionalen Ansätzen den pädagogischen Ansatz als ebenso effektivitätssteigernd bei.

Grundlage der funktionalen Ansätze ist die Einsicht der modernen Organisationssoziologie, dass eine funktional differenzierte Gesellschaft organisatorisch differenzierte Handlungsformen benötigt, die durch Dezentralisierung und Delegation von Handlungskompetenzen an Organisationseinheiten gekennzeichnet ist (vgl. Richter, I. 1995, 15ff.). Schule wird als gesellschaftliches Subsystem gesehen, das sich an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen der postmodernen Gesellschaft anpassen muss, will sie effektiv bleiben. Giddens spricht von der Entstehung einer „post-traditionalen Gesellschaft, der die Schule als relikartiges Fossil gegenübersteht“ (Giddens 1993, 10).

„Sie [die Schule, d.V.] konstituiert gestaltend ihr Leben soweit wie möglich selbst, sie entwickelt auf diese Weise den angemessenen Erfahrungsraum für die ‚Bastelbiographien‘ der Menschen in der Risikogesellschaft (Beck, U. 1996) und ist Teil eines konstruktivistisch verstandenen selbstaktiven Bildungs- und Sozialisationsverständnisses.“ (Preuss-Lausitz (1997, 583)

Funktionale Ansätze gehen von der Prämisse aus, dass eine gestaltungsautonome Schule eine bessere Schule ist, als eine verwaltete Schule. Rumpf (in Bastian 1996, 6) und Becker (zit. nach Richter, I. 1995, 16) sehen die Schule „auf einer ähnlichen Stufe des Verwaltungsaufbaus wie das Finanzamt (...) Die Lehrer entwickeln sich zu Funktionären, und die Schule ist in Gefahr, nur noch Funktionäre zu bilden. Das Bildungsergebnis der Schule wird langsam der konformistische, einfallslose, mühelos gleichschaltbare Mensch“.

Resultat der wahrgenommenen Diskrepanz von schulischer und gesellschaftlicher Realität muss eine Veränderung der Organisations- und Verwaltungsstruktur von Schule sein. Die staatlich zentral verwaltete Schule soll durch Entbürokratisierung und Delegation der Entscheidungen auf die Ebene der Einzelschule flexibler und damit effizienter gestaltet werden. Wichtig ist, dass hier die Steigerung von Schulqualität der „gesellschaftlichen Leistungserbringung“ (Bastian 1996) dienen soll, das Motiv zur Schulentwicklung ist hier ein gesellschaftlich- funktionales.

Baethge (1995) setzt die veränderte Sichtweise der Ökonomie und Organisationssoziologie in Verbindung mit Veränderungen, die diese für die Sicht des Individuums haben. Er sieht einen Paradigmenwechsel im Produktionskonzept weg vom Taylorismus, der die Produktion soweit wie möglich vom menschlichen Arbeitsvermögen unabhängig machen wollte, hin zu einer Neubesinnung auf die menschliche Produktivkraft in ihrer Eigenverantwortlichkeit. Hier verbinden sich Ideen des ‚lean managements‘, die Aspekte der Effektivitätssteigerung betonen, mit Arbeitsformen, welche „die menschlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen..., die durch Stärkung der Eigenverantwortung und Partizipation von einzelnen und Arbeitsgruppen... motivationsfördernd und damit.. produktivitätssteigernd wirk(en)“ Baethge (1995, 438)<sup>32</sup>.

Hier wird zwar ähnlich wie in politischen Ansätzen mehr Partizipation von Eltern, Lehrern und Schülern verlangt, doch von einem völlig anderen Standpunkt aus. Partizipation dient, dem Human-relations-Ansatz gemäß, der besseren Arbeitszufriedenheit und damit der Effektivitätssteigerung. Sie ist losgelöst von aufklärerischen und erzieherischen Intentionen.

Eine juristische Ausformung dieser veränderten Sichtweise zeigt sich in den Beschlüssen der Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages 1979/80. Hier wird die pädagogische Freiheit der Lehrer betont und gleichzeitig eine Begrenzung der Schulaufsicht und eine größere Autonomie der Schule gefordert. Grundlage die-

---

<sup>32</sup> Kursivsetzung nicht im Original

ser Haltung ist eine veränderte Rechtsauffassung (vgl. Frick 1991, 110). Der Versuch das Leitziel Rechtssicherheit zu erreichen, ist im deutschen Rechtssystem lange mit zentralistischer Organisation verbunden. Erst der größer werdende Einfluss des amerikanischen Rechtsverständnisses rückte auch in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend den Einzelfall in den Vordergrund und führte zur „Dezentralisierung exekutiver Kompetenzen“ (ebd.). Aus der Einsicht, dass „nicht die Rechtsnorm an sich Rechtssicherheit, Gleichheit vor dem Gesetz und mithin so etwas wie nachvollziehbare Gerechtigkeit gewährleistet, sondern ihre Anwendung unter Abwägung der besonderen Umstände des Einzelfalls“ (ebd.) beförderte die Auffassung, dass Entscheidungen am besten dort zu treffen seien, wo die Umstände des Einzelfalles bekannt sind. Dies führt, auf die Schule bezogen, zu der Erkenntnis, dass ‚vor Ort‘ in den Einzelschulen angemessener entschieden werden könne, da hier die Gegebenheiten des Einzelfalles bekannt seien.

Parallel hierzu entwickeln sich in den letzten Jahren Ansätze einer Reform der Verwaltung, die den mit einer klassischen Bürokratie verbundenen Schwierigkeiten (wie Schwerfälligkeit und mangelnde Effektivität) entgegenwirken sollen. Eine ‚schlanke‘, effiziente Verwaltung soll durch Dezentralisierung, Delegation von Entscheidungen auf untere Ebenen und Deregulierung erreicht werden. Die Einzelschule erlangt durch eine erweiterte Autonomie die Entscheidungskompetenz, verschiedene verwaltungstechnische Aufgaben ‚vor Ort‘ zu entscheiden, die bisher durch übergeordnete Stellen entschieden wurden. Die Aufgabe übergeordneter Behörden beschränkt sich dann auf das Festlegen von Rahmenbedingungen.

### 3.2.2 Pädagogische Ansätze

Der Ansatz, die pädagogische Autonomie ins Zentrum der Diskussion zu stellen und hieraus Schulautonomie als Teilbereich abzuleiten, wird nur von wenigen Autoren verfolgt (vgl. Kleinschmidt 1993, 32) Es scheint in der Debatte um Schulautonomie Einigkeit darüber zu bestehen, dass erst über organisatorische Veränderungen pädagogische Innovationen umzusetzen sind<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Richter (1995) ordnet den pädagogischen Ansatz dem funktionellen unter, Rolff (1995b, 33 ff.) erwartet pädagogische Veränderungen als Resultat aus vorgeschalteten organisatorischen Umstrukturierungen.

Dies ist erstaunlich, da es gerade in der deutschen Pädagogik<sup>34</sup> eine lange Tradition gibt, pädagogische Autonomie einzufordern. Der Terminus ‚Autonomie der Pädagogik‘ findet sich zwar erst 1860 bei dem Gymnasialpädagogen Lattmann (vgl. Hörner 1991, 375), seine Wurzeln reichen jedoch bis zu Rousseau, Pestalozzi (vgl. Hörner 1991), Herbart und Schleiermacher (vgl. Rolff 1996) zurück. Geißler (1929, 9) sieht in der pädagogischen Autonomie „die Grundfrage aller Erziehung überhaupt, (die) Voraussetzung jeder pädagogischen Arbeit.“ Geißler nimmt damit Forderungen der Reformpädagogik auf, die Person und nicht die Sache ins Zentrum pädagogischer Bemühungen zu stellen und überträgt diesen Perspektivwechsel auf die Beschaffenheit des erzieherischen Verhältnisses: Dies soll frei sein von Einflüssen politischer, ökonomischer oder weltanschaulicher Interessen. Die Herleitung der Autonomie der Pädagogik aus der Zentrierung des pädagogischen Denkens auf die Persönlichkeit des Kindes, zeigt die Verwurzelung Geißlers in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Diese Diskussion um eine Autonomie des erzieherischen Verhältnisses mündet in die Forderung Nohls „das Ganze der Erziehung als ein relativ selbständiges Kultursystem“ (1957, 68) darzustellen. Spranger (1927) verknüpft die Erkenntnis der Notwendigkeit von erzieherischer Autonomie mit dem Anspruch der Institution sich selbst zu verwalten:

„Je deutlicher man sieht, daß der Sinn der Erziehung Autonomie ist, umso mehr wird man die Staatsschule nicht nur auf der Hochschulstufe, sondern auf allen Stufen mit Selbstverwaltungsformen ausstatten, die die Erziehung auch gegenüber dem einseitigen Gesinnungsdruck staatlicher Machtträger sichern.“ (Spranger 1927, 53)

Der Ansatz, pädagogische Autonomie als Grundlage jeglicher Erziehung einzufordern, erfährt in der bildungssoziologischen und –ökonomischen Debatte der sechziger und siebziger Jahre eine starke Abschwächung. Autonomie wird nicht mehr genuin pädagogisch, sondern zunehmend organisationssoziologisch und verwaltungstechnisch begründet. Dennoch laufen parallel zu diesen Ansätzen bis heute Argumentationen, die eine autonome Schule hauptsächlich aus pädagogischen Überlegungen heraus begründen. Als Beispiele können Hentigs Beiträge zur schultheoretischen Debatte gelten (insbes. 1993), die in das Modell der Schule als Polis, als Er-

---

<sup>34</sup> Mit Erziehungswissenschaft soll im folgenden jene Erfahrungswissenschaft bezeichnet werden, die im Anschluss an Heinrich Roths (1962) ‚realistische Wende‘ ihre Theorien der Erziehung sozialwissenschaftlichen Standards gemäß an der Wirklichkeit überprüft. Im Gegensatz dazu subsumiere ich unter dem Begriff ‚Pädagogik‘, im Anschluss an die von Durkheim schon 1911 getroffene Unterscheidung, die praxisorientierte Erziehungslehre und die Erziehungsphilosophie (dazu ausführlicher Brezinka 1978, Huschke-Rhein 1973). .

fahrungs- und Lebensraum für Kinder münden. Grundlage ist die auch von Bönsch (1995) konstatierte Einsicht, dass die Schule in der heutigen Gesellschaft nicht mehr eine Ergänzungs-, sondern zunehmend eine Ersatzfunktion habe.

„Konnte sie [die Schule, d.V.] lange Zeit eine Art Ergänzungsfunktion zu dem Leben außerhalb von ihr wahrnehmen, entsteht nun das Problem, daß sie mehr und mehr die mit den skizzierten Entwicklungen verbundenen ‚Ausfälle‘ ersetzen soll.“ (Bönsch 1995, 17)

Die Entwicklungen, die Bönsch anspricht, beziehen sich auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern. Bönsch nennt als Stichworte die veränderten Familienkonstellationen, Verhäuslichung, Verinselung, eingeengte Erfahrungsmöglichkeiten, Medien- und Konsumorientierung, Desorientierung, soziale Taubheit und Perspektivlosigkeit. Schule hat verstärkt die Aufgabe, verlorene Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten, soziale Bezüge und Sinnbezüge wieder herzustellen. Hentigs Konzept der Schule als Gegenwelt, als Lebens- und Erfahrungsraum (1993,190) schließt hier an. Aufgabe von Schule ist es, gegen die Unsicherheit der Perspektiven, die die Schüler täglich erfahren, „Lerninteressen zur Entfaltung von Kompetenz und Selbstbewußtsein“ (Baethge 1995, 436) zu setzen. Die Schule soll

„Ich- Identität stärken... soll ‚moderne‘ Qualifikationen wie Lernfähigkeit, Beweglichkeit, Neugier auf Neues, Ideenreichtum, aber auch Trennungsfähigkeit, Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit usw. befördern“ (Preuss- Lausitz 1997, 586).

Dies kann nur durch eine Öffnung von Schule zum jeweiligen Erfahrungs- und Lebensraum der Kinder geschehen. Preuss-Lausitz (1997) sieht die Diskussion um innere Schulreform eng verknüpft mit den Bemühungen der Schule auf die veränderten Lebens- und Lernvoraussetzungen der Kinder angemessen zu reagieren. Die bewusste pädagogische Pflege von „Vielfalt und Gemeinsamkeit“ (ders. 1993), das Aushalten von Heterogenität (Hinz 1993), die Balance zwischen Differenz und Gleichheit (Prenzel 1993) wird hier als Chance für eine gegenseitige Bereicherung und nicht als Risiko gesehen. Eine zentral verwaltete Schule mit fest vorgegebenem Curriculum kann diese Ergänzungsfunktion schwerer leisten, da sie ihre Ziele und Inhalte nicht so frei an die konkreten Lebensumstände der Kinder anpassen kann, wie eine Schule mit größerem Gestaltungsfreiraum.

### 3.2.3 Politische Ansätze

Als politische Ansätze werden im Folgenden solche betrachtet, die eine Autonomie und erweiterte Mitbestimmung der Einzelschule nicht aus Gründen funktionaler Effektivitätssteigerung befürworten, sondern aus einem demokratisch- aufklärerischen Impuls. Solche Ansätze wollen eine Demokratisierung der Gesamtgesellschaft durch eine Demokratisierung ihrer Organisationen und Institutionen vorantreiben. Durch eine demokratische Verfasstheit der Organisation Schule soll die Einstellung der Kinder im demokratischen Sinn geprägt werden und über die Bildung des Einzelnen soll die Gesellschaft verändert werden. Erziehung zur Demokratie betont den pädagogischen Aspekt der politischen Willensbildung, indem durch Probehandeln in Organisationen, wie der Schule, bestimmte Fähigkeiten und Haltungen erworben werden. An die Organisationen, die die heranwachsende Generation auf die Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten sollen, muss der Anspruch gestellt werden, dass sie selbst eine demokratische Struktur besitzen und es den Schülern ermöglichen, selbst demokratisch zu handeln. Dazu ist eine gewisse Autonomie der Organisationen notwendig.

Das Vorhaben die Gesamtgesellschaft durch demokratisch strukturierte Organisationen zu demokratisieren und die einzelnen Schüler durch demokratisches Handeln zu mündigen Bürgern zu erziehen und damit eine Demokratisierung der Gesellschaft zu erreichen, hatte in Deutschland seinen Höhepunkt während der sechziger und siebziger Jahre. Ihren schulischen Niederschlag fand diese Demokratisierungsbewegung in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973. Im Einzelnen sind herauszuheben:

- das Kapitel V des Strukturplans des Ersten Deutschen Bildungsrates (1969/70). Hier wurde eine curricular, personell und finanziell selbständige Schule gefordert und
- die Empfehlungen der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen von 1973, die eine „verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ forderte (Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates 1973).

Neben dem eher pragmatisch-organisationsoziologischen Argument, dass Probleme der Schulen effektiver vor Ort gelöst werden können, sieht der Bildungsrat die

Tendenz „einer ständigen Ausdifferenzierung der Gesellschaft in unterschiedliche Teilbereiche“ (ebd.), die eine Anpassung der Schulstruktur an die veränderte gesellschaftliche Struktur notwendig macht. Dieser neuen Form der Gesellschaftsstruktur entsprechen nach den ‚Empfehlungen‘ „institutionalisierte Formen der Willensbildung, [in denen die (d.V.)] institutionsspezifischen Bedürfnisse, Erfahrungen, Vorstellungen öffentlich artikuliert, beraten und in ihren Details auch entschieden werden können“ (ebd. A 20f).

Schulautonomie wird hier als Voraussetzung gesehen, Schule demokratischer zu gestalten. „Demokratie setzt aber Kompetenz voraus, d.h. man kann demokratische Beteiligungsformen nicht einführen, ohne den Organisationen, die demokratisch organisiert werden sollen, Entscheidungskompetenzen einzuräumen“ (Richter 1995, 13). Konkret auf die gegenwärtige Schulautonomiediskussion bezogen heißt das, dass eine gestaltungsautonome Schule zu mehr Demokratie innerhalb der Schule durch umfangreiche Mitbestimmungsmöglichkeiten von Lehrern, Eltern und Schülern führen soll (vgl. Altrichter 1992, 559). Hoffmann (1993, 12) sieht einen Haupteffekt einer erweiterten Autonomie von Schulen in der größeren „Widerständigkeit /Widerstandsfähigkeit der Bürger in gesellschaftlichen Teilbereichen (hier Schule) gegenüber ihrer zunehmenden Entmachtung und Entpolitisierung durch einen bürokratisierten, staatlichen Versorgungsapparat“. Hier wird der Gestaltungsautonomie eine politisierende Wirkung zugesprochen, die den Schülern, Lehrern und Eltern zugute kommen soll. Die Idee einer erweiterten Autonomie von Schule liegt dann nicht mehr nur im direkten Interesse des Staates, der durch strukturelle Umorganisation schulische Effektivität steigern will, sondern ebenso im Interesse der an der Schule Beteiligten (vgl. Hoffmann 1993, 13). Hier wird deutlich, wie eng politische Begründungen mit pädagogischen zusammenhängen.

Folgt man diesem demokratie-theoretischen Ansatz, wird deutlich, dass das Streben nach einer ‚gute Schule‘ hier inhaltlich durch Begriffe wie Partizipation, Demokratisierung und Humanisierung von Schule gefüllt wird.

## 4. Strategien der Umsetzung des Konzepts Schulautonomie

Die Tatsache, dass eine gelingende Schulentwicklung zunächst die Entwicklung der einzelnen Schule im Blick haben muss, ist unbestritten. Die Konzepte der Umsetzung, mit deren Hilfe die einzelne Schule am besten, schnellsten und effektivsten zu diesem Ziel gebracht werden soll, sind vielfältig und stellen sich bisher uneinheitlich dar:

- Unterschiedliche Strategien der Umsetzung einer erweiterten Autonomie beruhen auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen. Neben funktionalen Ansätzen, stehen Ansätze, die eher die pädagogische oder die politische Perspektive zur Grundlage haben. Dabei zeigt sich die im vorangegangenen Punkt festgestellte Dominanz funktioneller Ansätze auch in den Umsetzungsstrategien.
- Unterschiedliche Strategien der Umsetzung setzen auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems an. Neben Ansätzen, die auf Systemebene ansetzen (z.B. Organisationsentwicklung), stehen Strategien, die von der Mikroebene des Unterrichts aus eine Veränderung der ganzen Schule vorantreiben wollen.
- Unterschiedliche Strategien beziehen unterschiedliche Personenkreise ein. Neben der Konzentration auf die Schulaufsicht oder die Schulleitung als Hauptakteure der Schulentwicklung stehen Modelle, die die Lehrer als Hauptansatzpunkt schulischer Innovation begreifen.

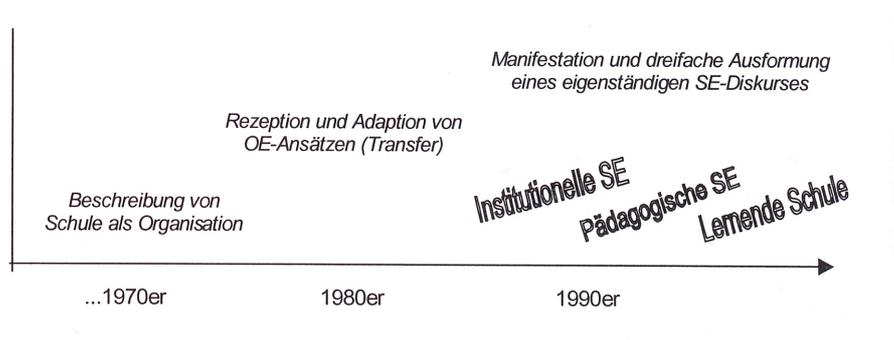


Abb.1 Bormann (2002, 88): Phasenmodell des Schulentwicklungsdiskurses

Im Folgenden sollen weitverbreitete und empirisch gesicherte Modelle der Umsetzung erweiterter Autonomie vorgestellt werden, die die Diskussion um Schulentwicklung inzwischen entscheidend prägen. Dabei handelt es sich um eine analytische, idealtypische Trennung der Ansätze. Die Ansätze entwickelten sich alle aus der gleichen Prämisse und zum gleichen Ziel hin. Insofern können sie als gleichberechtigte Strategien zur Umsetzung des einen Ziels der ‚guten Schule‘ gesehen werden. Sie setzen lediglich auf unterschiedlichen Ebenen an und akzentuieren bestimmte Bereiche unterschiedlich stark.

#### **4.1 Umsetzungen auf der Strukturebene: Institutionelle Schulentwicklungsprogramme**

Zu Beginn der neunziger Jahre war die Auseinandersetzung um Schulentwicklung weitgehend von dem Versuch geprägt, Konzepte der Organisationsentwicklung auf schulische Zusammenhänge zu übertragen. Die wohl bekannteste Methode zur Weiterentwicklung von Organisationen, die als Veränderungs- und Unterstützungsstrategie schulischer Autonomie immer größere Beachtung findet, ist die der Organisationsentwicklung (OE). Im Wesentlichen sind zwei Quellen der OE zu unterscheiden (vgl. Müller, Sabine 1996, 20ff., Rolff 1991, Beuke-Galm/ Fatzler/ Rutrecht 1999):

- Die wissenschaftlichen Grundlagen der OE, die ihre Erkenntnisse aus der Feld- und Aktionsforschung nach Lewin und der Ethnomethodologie gewinnen und
- die OE als Sozialtechnologie, die ihre Methoden aus der Betriebssoziologie, insbesondere der Human-Relations-Bewegung und der Managementschulung gewinnt.

„Ausgangspunkt für OE ist ein verändertes und sich veränderndes Umfeld einer Organisation. Ziel der Bemühungen ist ein Prozess eigenverantwortlicher Selbsterneuerung entsprechend den Anforderungen des Umfeldes. Die notwendige Erhöhung der Problemlösekompetenz bei den Betroffenen soll durch begleitende Bildungsprozesse erreicht werden“ (Creutzburg/Fischer 1995, 9).

Rolff (1995, 151ff.) versucht die Vielfalt der verschiedenen Definitionen und Ansätze von Organisationsentwicklung zusammenzufassen. Bei OE handelt es sich demnach um ein

- (1) reflexives Verfahren zur
- (2) Veränderung des Sozialverhaltens von Organisationsmitgliedern, bei
- (3) gleichzeitiger oder vorhergehender Veränderung der Organisationsstrukturen,
- (4) zum Zwecke der Verbesserung der Aufgabenerfüllung,
- (5) auf der Grundlage der angewandten Sozialwissenschaften.

Organisationsentwicklung ist damit ein Konzept, welches dazu beiträgt, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und das zu mehr Selbststeuerung und höherer Problemlösekompetenz innerhalb der Organisation führen soll (vgl. Müller 1996b, 22, Rolff 1993, 154). OE ist damit ein multidisziplinärer Ansatz, der auf die Verbindung der Effektivitätssteigerung einer Organisation verbunden mit einer größeren Arbeitszufriedenheit der Mitglieder setzt. Er entspricht damit weitgehend funktionalen Begründungsansätzen.

Organisationsentwicklung als Veränderungsstrategie kann auf verschiedenen Ebenen der Organisation ansetzen:

- bei den einzelnen Individuen,
- bei formalen oder informelle Gruppen oder
- bei der Organisationsstruktur als Ganzes.

OE geht dabei von einem Menschenbild aus, das den Einzelnen „von Natur aus arbeitswillig und nach Verantwortung streben[d]“ sieht (Müller, S. 1996b, 22). Daher ist ein Hauptkennzeichen von OE die Beteiligung der von den Entwicklungsprozessen betroffenen Personen. „Der Problemträger wird zum Problemlöser“ (ebd.).

Die Organisationsentwicklung sieht Schulentwicklung als Prozess, der idealtypisch folgende Phasen durchläuft: Diagnose – Planung – Aktion – Evaluation und Aufrechterhaltung des Prozesses (Institutionalisierung) (vgl. Müller 1996<sup>b</sup>, 22). Das Erreichen der letzten Phase, in der die Organisation dann in der Lage sein soll, den Veränderungsprozess selbst in Gang zu halten, wird oft erst nach einem jahrelangen Prozess erreicht.

Philipp und Rolff (1990) waren mit die ersten, die die organisationstheoretischen Erkenntnisse der Implementationsforschung in einem Modell zur Organisationsent-

wicklung von Schulen umgesetzt haben. Sie heben in ihrem Organisationsentwicklungsmodell von 1990 den prozesshaften Charakter der Veränderung hervor und betonen damit die Notwendigkeit Mittel und Maßnahmen der Veränderung permanent den sich verändernden Umweltbedingungen anzupassen. Philipp/Rolff (1990) gehen von der Prämisse aus, dass Veränderungen in sozialen Systemen umweltbedingt sind und Organisationsentwicklung zu einem selbstbestimmten Veränderungsprozess beitragen kann. Diese Veränderungen sind allerdings abhängig davon, dass subjektive Vorbehalte gegenüber Veränderungsprozessen abgebaut werden und die Betroffenen aktiv an den Reformen beteiligt werden (vgl. Philipp/Rolff 1990, 11.). Die Notwendigkeit der Beteiligung aller Betroffenen wird bei Philipp/Rolff damit begründet, dass nur eine von allen mit getragene Veränderung tatsächlich Bestand hat („Implementation dominates outcome“; Berman/Mc Laughlin 19777 zit. nach Dalin 1999, 10).

Damit beschreiben Philipp/Rolff im Wesentlichen noch einen sog. „single-loop- Lernprozess“<sup>35</sup>, bei dem Umweltanforderungen das Primat schulischer Entwicklung sind (vgl. Bormann 2002, 96).

„Sie [Philipp/Rolff, d.A.] vernachlässigen das im organisationstheoretischen Diskurs zu diesem Zeitpunkt bereits elaborierte Konzept des höherwertigen organisationalen Lernens weitgehend... zwar berücksichtigen sie Zirkularität als zentrales Prinzip von organisationaler Entwicklung. Allerdings messen sie den Umweltanforderungen gegenüber den organisationsinternen Werten eine höhere Bedeutung bei, so dass organisationale Entwicklung in diesem Sinne stets reaktiv bzw. fremdbestimmt verlaufen muss.“ (Bormann 2002, 96f.)

Dalin/Rolff liefern mit ihrem 1990 vorgelegten ‚Institutionellen Schulentwicklungsprogramm‘ (ISP) eine Adaption des Modells ‚Organisationsentwicklung für Schulen‘, das höherwertige Konzepte organisationalen Lernens, wie die Sichtweise der Schule als lernende Organisation, mit einbezieht. Dem Institutionellen Schulentwicklungsprogramm<sup>36</sup> liegen die Erkenntnisse zur Schulqualitätsforschung und zur erfolgreichen Implementation von Schulreformen zugrunde, wobei das überarbeitete ISP von der Annahme ausgeht, dass Entwicklungsprozesse spiralförmig verlaufen und sich damit an das Konzept des double-loop-Lernens anschließt.

---

<sup>35</sup> vgl. Fußnote 20

<sup>36</sup> in der mit Buchen 1996 überarbeiteten Fassung wird das Programm in „Institutioneller Schulentwicklungsprozess“ umbenannt. Damit wird der Annahme Rechnung getragen, Schulentwicklung sei ein langandauernder, nicht programmierbarer Prozess

Dalin/Rolff/Buchen (1996) gehen, an Fend (1986) anknüpfend, davon aus, dass sich bestimmte bildungspolitisch vorgegebene Vorstellungen von Schule nur auf der Ebene der Einzelschule materialisieren können (vgl. Dalin/ Rolff/ Buchen 1996, 20). Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP) versucht die Bedingungen zu schaffen, damit Leitung und Kollegium sich selbst und die Organisation besser verstehen, eine neue Praxis ausprobieren, über Erfahrungen nachdenken und ihre wirklichen Bedürfnisse entdecken können. Das ISP geht ebenso wie sog. pädagogische Ansätze der Schulentwicklung von der Annahme aus, dass Veränderungen zunächst nur dann sinnvoll sind, wenn Schüler und Lehrer daraus Vorteile ziehen können (vgl. Dalin/Rolff 1990, 214). Ziel des ISP ist die Problemlösungsschule, d.i. eine Schule, die von innen und außen kommenden Anforderungen in einer Weise begegnen kann, dass sie „die tatsächlichen Bedürfnisse treffen und die Entwicklungskapazität der Schule stärken“ (ebd. 32). Die konkrete Umsetzung des ISP erfolgt in einer Abfolge von Phasen, die nicht linear ablaufen, sondern zu jeder Zeit als zyklische oder spiralförmige Prozesse zu verstehen sind<sup>37</sup>.

Rolff (1996) überträgt Grundzüge von Senges Konzept der Lernenden Organisation auf die Schule und unterscheidet drei Entwicklungsstadien der Schule:

1. Die fragmentierte Schule stellt sozusagen den ‚Normalfall‘ des schulischen Alltags dar. Die Lehrer arbeiten eher nebeneinander, die Einzelschule als Ganzes hat keine gemeinsame ‚Vision‘, kein einheitliches Profil.
2. Die Projektschule zeichnet sich durch erste Reformmaßnahmen aus. Einzelne Projekte werden durchgeführt, die Organisation einer gemeinsamen Projektwoche macht schulübergreifende Planung und Teamarbeit nötig, die Projekte finden allerdings noch vereinzelt statt und sind noch nicht im Schulalltag institutionalisiert.
3. Die Problemlösungsschule stellt die höchste Ebene der Entwicklung dar. In einer Problemlösungsschule wird das Organisationslernen und damit auch der Prozess der Schulentwicklung selbst zum Lerngegenstand gemacht. „In der Problemlösungsschule drückt sich das Organisationslernen aus in gemeinsamen Zielen und in einem gemeinsamen Verständnis der Organisations-Struktur und Organisations-Kultur und außerdem im Vorhandensein einer Entscheidungsstruktur, bei der Entscheidungen dort getroffen werden, wo sie anfallen“ (Rolff 1996, 220).

---

<sup>37</sup> zur konkreten Darstellung der Phasen siehe z.B. Dalin/Rolff/Buchen 1990, 38 ff.

Im folgenden soll der idealtypische Verlauf eines ISP- Prozesses nachgezeichnet werden. In der Praxis läuft auf jeder der oben genannten Entwicklungsebenen eine ‚Runde‘ des ISP- Prozesses ab:

### Phasen des ISP-Prozesses

Initiierung
Einstieg
Steuergruppe/Klient
Kontrakt
Datensammlung
Daten-Feedback
Zielklärung/Zielvereinbarung/Prioritäten
Aktionsplanung
Implementation
Institutionalisierung
Evaluation
Nächste Runde des Entwicklungsprozesses

Abb.2: Müller 1996 b, 27

Im idealen Fall wird davon ausgegangen, dass innerhalb der Schule ein Bedürfnis nach einem gesteuerten Veränderungsprozess entsteht. Die Schule hat dann die Möglichkeit, von außen Schulentwicklungsmoderatoren anzufordern, die den Schulentwicklungsprozess leiten. Der Einstieg dieser Moderatoren erfolgt häufig in einer Lehrerkonferenz, in der die Grundzüge des ISP vorgestellt werden und sich das Kollegium mehrheitlich für eine solche Maßnahme entscheiden muss. Die Einstiegsphase stellt einen kritischen Schritt im Rahmen innerschulischer OE- Projekte dar. Von entscheidender Bedeutung für den Beginn und die Fortführung eines ISP- Prozesses ist der Aufbau eines gegenseitigen Vertrauensverhältnisses zwischen Moderatoren und dem Kollegium. Die Veränderungsprozesse liegen hier zunächst nicht in den Händen der Betroffenen, sondern in der Verantwortung externer Berater. Daran anschließend wird eine sogenannte ‚Steuergruppe‘ oder ‚Projektgruppe‘ aus den Reihen des Kollegiums gebildet. Die Größe dieser Gruppe umfasst sich normalerweise zwischen sechs und zehn Mitgliedern, die möglichst verschiedene Meinungsströmungen des Kollegiums repräsentieren sollen. Darüber hinaus sollte ein

Mitglied der Schulleitung in dieser Gruppe vertreten sein. Wie der Name schon andeutet, sind diese Lehrerinnen und Lehrer bis zu einem bestimmten Zeitpunkt für die innerschulische Steuerung und Koordinierung verantwortlich.

Die Schulentwicklungsmoderatoren schließen einen Kontrakt mit der Schule, der unter anderem die gegenseitigen Erwartungen, Entscheidungsstrukturen, Beteiligungsformen und Zeithorizonte beinhaltet. Es empfiehlt sich, diesen Vertrag schriftlich festzuhalten, um Konflikte im Prozessverlauf zu umgehen und eine Leitlinie für beide Seiten zu sichern. Der eigentliche Entwicklungsprozess beginnt mit der gemeinsamen Diagnose, die in einer umfassenden Datenerhebung und deren Analyse den gegenwärtigen Stand der Schule erfasst. Diese innerschulische Bestandsaufnahme zeigt Stärken und Schwächen der Schule in verschiedenen Bereichen, die die Basis für verschiedene zukünftige Entwicklungsziele bilden. Die Entscheidung für konkrete Projekte, die angestrebt werden sollen, wird vom gesamten Kollegium getroffen. Hier muss eine Einigung darüber erzielt werden, welche Maßnahmen die Qualität von Schule steigern können, welche Schritte Vorrang haben und welche Vorhaben überhaupt realisierbar sind. Eine wichtige Entscheidungshilfe liegt dabei im Versuch die „Ziele über die Mittel“ zu klären (Müller 1996, 26). Das bedeutet, dass die Umsetzbarkeit verschiedener Projekte an den bestehenden oder erreichbaren Ressourcen in materieller, finanzieller und pädagogischer Hinsicht überprüft werden. Wenn eine Einigung auf bestimmte Entwicklungsziele erfolgt ist, kann mit der konkreten Arbeitsplanung begonnen werden, die den Rahmen für einzelne Projekte absteckt. Eine häufig angewandte Methode ist die Erstellung von Ablaufdiagrammen, die den Projektverlauf in einzelne Phasen untergliedern, Teilaufgaben und dafür verantwortliche Personen festlegen und den Zeitrahmen eingrenzen.

In der Phase der Implementierung werden häufig mehrere Projekte parallel gestartet und durchgeführt. Die Steuergruppe ist für die Koordination der einzelnen Vorhaben zuständig (Projektmanagement). Das reguläre Management - die Schulleitung - ist hier stärker gefordert, wohingegen die Schulentwicklungsmoderatoren in den Hintergrund treten und die Steuergruppe nur bei Bedarf unterstützt.

Ein unverzichtbarer Bestandteil des ISP-Prozesses besteht in der Evaluation einzelner Maßnahmen sowie des Gesamtverlaufs. Mit der Phase der Implementierung ist die erste Runde des ISP-Prozesses abgeschlossen.

Für den institutionellen Ansatz der Schulentwicklung ist die Institutionalisierung der Veränderungen von besonderer Bedeutung. Institutionalisierung hat hier eine dop-

pelte Bedeutung (vgl. Dalin/Rolff 1990, Kap. VII, Rolff 1993, 118 ff.): Zum einen ist damit die Institutionalisierung des Inhalts oder des Gegenstandes der neuen Praxis gemeint. „Institutionalisierung bedeutet hier Veralltäglicung oder Routinisierung von Neuerungen“ (Rolff 1993, 118). Zum anderen meint Institutionalisierung den Aufbau eines Unterstützungssystems für Neuerungen, das fester Bestandteil der Schulorganisation wird.

„Dieses Unterstützungssystem institutionalisiert die Neuerungen auf einer höheren Ebene. Von dieser zweiten Bedeutung könnte man etwas zugespitzt sagen, dass sie auf eine Institutionalisierung der Institutionalisierung hinausläuft. Erst wenn sie gelingt, gelingt eine dauerhafte Fortentwicklung der Schulkultur“ (Rolff 1995, 118f.)

An dieser Stelle kann ein neuer Kontrakt mit den Schulentwicklungsmoderatoren geschlossen werden, um eine Schulentwicklung jetzt auf einem höheren Niveau fortzuführen. Im günstigsten Fall ist die Moderatorengruppe überflüssig und die Schulleitung übernimmt diese Rolle.

#### **4.2 Umsetzungen auf Unterrichtsebene: Das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung**

Der Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung kann als Reaktion auf frühe institutionelle Schulentwicklungsprogramme gesehen werden (z.B. Philipp/ Rolff 1990). Pädagogische Schulentwicklung führt Studien zu Kriterien eines ‚guten Unterrichts‘ (vgl. z.B. Tillmann 1995) fort und versucht methodisch-didaktische Merkmale zu isolieren, die zu allgemeinen Handlungsempfehlungen führen sollen. Damit setzt pädagogische Schulentwicklung an der Tradition innerer Schulentwicklung und schulinterner Lehrerfortbildung (SchILf) an. Sie versucht von Selbstbildungsprozessen der Individuen (vgl. Bormann 2002, 99) und von Veränderungen auf der Ebene des Unterrichts ausgehend, eine Erneuerung der Einzelschule zu bewirken. Diese mikropolitische Herangehensweise betont Bastian (1997), der seinen Beitrag zur Schulentwicklung „Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule“ nennt. Bastian, der hier als ein Vertreter Pädagogischer Schulentwicklungsprogramme vorgestellt werden soll, geht ebenso wie Institutionelle Schulentwicklungsmodelle von der These Fends (1986) aus. Bastian geht jedoch noch einen Schritt weiter: Er sieht die einzelne Klasse als Ansatzpunkt der Veränderung und wendet sich von Strate-

gien ab, die zwar auf die Einzelschule zugeschnitten sind, aber doch vom Konzept her schulübergreifend gestaltet sind<sup>38</sup>. Bastian (1998, 104) fordert für jede Einzelschule einen spezifischen Entwicklungsansatz zu entwerfen, der die innerschulischen, je autonomen Entwicklungsressourcen nutzt, die von bildungspolitischen Bemühungen weitgehend unberührt bleiben. Er grenzt sich wie viele Vertreter der Pädagogischen Schulentwicklung von Modellen der Organisationsentwicklung ab, obwohl er das Arbeiten auf ein gemeinsames Ziel hin anerkennt:

„Ausgangspunkte, Unterstützungssysteme und die jeweilige ‚Schulentwicklungsphilosophie‘ von Organisationsentwicklung und pädagogischer Schulentwicklung unterscheiden sich deutlich. Beide Wege haben jedoch ein gemeinsames Ziel.“ (Bastian 1997)

Deutlicher noch ist die Distanzierung bei Bönsch (1991, 42): „Das Denken in Begriffen wie Organisation, Verwaltung, Management... führt auf die falsche Spur.“ Auch Klippert (2000) distanziert sich deutlich von Konzepten der Organisationsentwicklung und sieht im Mittelpunkt seines Konzepts ‚Pädagogischer Schulentwicklung (PSE)‘ die systematische Kultivierung neuer Lernformen im Unterricht. Ziel der PSE ist es, den Schülern zeitgemäße Schlüsselqualifikationen zu vermitteln und den Lehrern eine Entlastung im Berufsalltag und größere Berufszufriedenheit zu ermöglichen (vgl. Klippert 2000, 9f.). Die Pädagogische Schulentwicklung soll das fachliche Lernen der Schüler erweitern und intensivieren, die Lehrkräfte entlasten und von der Reform des Unterrichts die Reform der ganzen (Einzel)- Schule auf den Weg bringen. Klippert begründet seinen Ansatzpunkt, auf der Ebene des Unterrichts mit Schulentwicklung zu beginnen, damit, dass Kollegien sehr umfassende Konzepte, wie OE als zu praxisfern und arbeitsaufwändig ansehen und darauf eher mit Ablehnung reagieren. Klippert konstatiert, dass die bisherige Schulentwicklung durch Unterrichtsferne gekennzeichnet ist:

„Das unterrichtliche Kerngeschäft spielt bis dato bestenfalls am Rande eine Rolle. Im Vordergrund stehen stattdessen offene schulinterne Diagnose-, Reflexions-, und Planungsprozesse, die mit dem... «Systembezogenen Ansatz» korrespondieren. Beleuchtet, reflektiert und innoviert werden soll das System Schule als Ganzes. Angestrebt wird Organisationsentwicklung (OE)...die Konferenz- und Arbeitsbelastung während dieser OE- Prozesse erreicht rasch ein Ausmaß, das viele gutwillige Lehrkräfte abschreckt. OE... gleicht vielfach harter Sisyphusarbeit und ist daher nur begrenzt geeignet, Kollegien in der Breite zu mobilisieren und zu einschlägigen Innovationen im unterrichtlichen wie im gesamtschulischen Bereich zu veranlassen.“(Klippert 2000, 12f.)

---

<sup>38</sup> Dies ist z.B. für die Organisationsentwicklung durchaus zutreffend, da sie Unterstützungssysteme

Pädagogische Schulentwicklung, wie sie Klippert vorstellt, soll dagegen die Vorteile haben, dass sie

- überschaubar ist,
- bei den realen Problemen und Belastungen der Lehrkräfte im Unterricht ansetzt,
- mit einem begrenzten Aufwand an Zeit und Arbeit zu realisieren ist,
- relativ rasch spürbare Erfolge und Verbesserungen hervorbringt,
- Teamarbeit im Kollegium begünstigt und dadurch Arbeitsentlastung herbeiführt.

Klippert (2000, 46 ff.) fasst die Kernpunkte Pädagogischer Schulentwicklung selbst folgendermaßen zusammen:

1. *Unterrichtszentrierung*: Schüler werden effektiver qualifiziert, Lehrer werden entlastet und erreichen eine höhere Berufszufriedenheit.
2. *Methodenorientierung*: Dreh- und Angelpunkt der PSE ist das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler (EVA). Ziel des Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens ist das wirksame Erreichen der Schlüsselqualifikationen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Persönliche Kompetenz. Basis des Eigenverantwortlichen Lernens nach Klippert ist ein Methodentraining, das die Schüler zur Beherrschung der gängigen Lern- und Arbeitstechniken befähigen soll, ein Kommunikationstraining und ein Teamtraining, um die Schüler in die Lage zu versetzen, konstruktiv und regelgebunden in der Gruppe arbeiten zu können.
3. *Serviceorientierung*: Die Implementierung der PSE erfolgt durch fundierte, für die Praxis unmittelbar hilfreiche Qualifizierungs- und Servicemaßnahmen, die es den Lehrern sehr leicht macht, den Schulentwicklungsprozess zu beginnen und umzusetzen. Klippert nennt Trainingsveranstaltungen und Innovationsberatung, Netzbildungen in der Region, Materialservice, durch den vorbereitete Lernarrangements und Materialien angeboten werden, Informationsservice für Eltern und Schüler, die über die anstehenden Maßnahmen informiert werden, und einen Supervisionsservice, der den Prozess in der einzelnen Schule begleitet.
4. *Teamorientierung*: Die Kollegien werden durch die Zusammenarbeit zunächst auf Fach- und Klassenebene, später dann auch auf Schulebene zu Teambildungen angeregt.

### 4.3 Gegenüberstellung institutioneller und pädagogischer Schulentwicklungsmodelle

Pädagogische und Institutionelle Schulentwicklungsansätze besitzen jeweils eigene Ausgangspunkte und gestalten den Prozessverlauf der Schulentwicklung auf unterschiedliche Art. Im Folgenden sollen die beiden Ansätze in einer Synopse gegenübergestellt werden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten besser vergleichen zu können. Die Zusammenfassung verarbeitet neben eigenen Überlegungen die Zusammenfassungen von Bormann (2002, 110) und Bastian (1997).

Kategorie	Institutionelle Ansätze der Schulentwicklung	Pädagogische Schulentwicklung
Basis	In der Tradition pädagogisch- sozialpsychologischer Konzepte stehend (Lewin)	An die Tradition ‚innerer Schulentwicklung‘ anknüpfend
Ausgangspunkt	Interesse an Veränderung der institutionellen Bedingungen, Verfahren zur Diagnose und Bearbeitung von institutionellen Schwächen	Interesse an Unterrichtsreform, Interesse an den aus der Unterrichtsentwicklung resultierenden individuellen (hauptsächlich für Lehrer) und institutionellen Änderungen
Ansatzpunkt	Externe Unterstützung der Schule durch Schulentwicklungsexperten und speziell ausgebildete Moderatoren	Schaffung unterrichtsbezogener Stützsysteme, Aktivierung der Binnenkräfte des Kollegiums durch SchiLf
Einflussfaktoren auf schulische Entwicklungsprozesse	Überwiegend extern: Gesellschaftsveränderungen, Abnehmerorientierung, Demokratisierung, Dezentralisierung	Externe Veränderungen werden internalisiert, veränderte innere Arbeitsbedingungen wirken auf die Schule als Ganzes
Entwicklungsrichtung	Extern: Veränderung der Umwelt Intern: Veränderung der strukturellen Bedingungen	Intern: unterrichtliche Veränderungen und Schulentwicklung sind eng gekoppelt
Verfahren	Veränderung der Organisations- und Kommunikationsstrukturen, Verbesserung des Schulmanagements Indirekte Einflussnahme auf Unterricht durch Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen	Handlungsorientiertes oder projektorientiertes Arbeiten, Veränderung der Lehrer- Schüler-Interaktion, Schaffen einer „Kultur professioneller Kooperation“ (Terhart 1996) <sup>39</sup>
Die Rolle von Experten	Spezielle ausgebildete OE- Moderatoren, extern	Experten in Unterrichtsreform, Supervision, vorwiegend schulintern
Prozessverlauf	Schule wird als soziales System gesehen, das nur in einem Wechselspiel von internen und externen Veränderungen des Gesamtsystems entwickelt werden kann	Selbstbildungsprozesse der Beteiligten sollen aktiviert werden; Entwicklung von gutem Unterricht und Reform der Schule schulintern möglich
Vertreter	Dalin/ Rolff/ Buchen; Rolff	Bastian; Klippert

<sup>39</sup> zit. n. Bastian 1997

Stellt man die Ansätze Pädagogischer und Institutioneller Schulentwicklungsprogramme gegenüber, so wird deutlich, dass beide auf ein Ziel, die Entwicklung der Einzelschule in Abhängigkeit von der sie umgebenden Umwelt, hinauslaufen. Die Ansätze wollen nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sie sehen sich vielmehr als verschiedene, gleichberechtigte Wege zum gleichen Ziel, dem Ziel der ‚guten‘ Schule. Dennoch können einige Stärken und Schwächen der einzelnen Ansätze festgemacht werden, die für eine Weiterentwicklung der Ansätze nutzbar gemacht werden können:

Institutionelle Schulentwicklungsprogramme setzen auf der Strukturebene an, die Entwicklung zur ‚guten‘ Schule wird abhängig gemacht von ihren strukturellen Bedingungen. Die Basis eines guten Unterrichts ist hier die organisatorische Entwicklung der Schule. Vorteilhaft ist an dieser Sichtweise, dass die organisationstheoretischen Erkenntnisse der Implementationsforschungen mit in die Überlegungen einbezogen werden und der Zusammenhang von Einzelschule und der Schule als sozialem System klar formuliert wird.

Eine eindeutige Schwäche des Ansatzes liegt wohl in seiner Umsetzung in den Schulen. Da das Verfahren der Organisationsentwicklung ein relativ abstraktes, langwieriges Verfahren ist, wird der Schulentwicklungsprozess zu einem sehr aufwändigen Prozess, aus dem der erst nach einiger Zeit konkret fassbare Ergebnisse erwachsen. Daher ist die Forderung, externe Unterstützungssysteme zu etablieren, um den ‚langen Atem‘, den die Kollegien brauchen, zu unterstützen, sicher sinnvoll. Es ist nicht zu erwarten, dass eine Person oder eine kleine Gruppe im Kollegium oder in der Schulleitung die weitreichenden Innovationen allein initiieren und den langen und schwierigen Reformweg ohne Unterstützung von außen gehen kann. So wird denn auch in der Literatur die Notwendigkeit der Weiterqualifikation, der Supervision und der Unterstützung von außen (durch die Schulaufsicht, pädagogische Institute, professionelle Schulberater und Schulentwicklungsmoderatoren) betont. Dennoch wird die Entfernung von strukturellen Schulentwicklungsvorhaben und Auswirkungen auf das konkrete Arbeiten der Lehrer von vielen Beteiligten oft als zu groß empfunden. Zudem kann die externe Moderatorengruppe als ‚Eindringling‘ in die inneren Strukturen der Schule angesehen werden. Viele Strukturen, die verdeckt bestehen, können von externen Beratern nicht oder nur sehr spät erkannt werden. Gelingt es nicht, ein Vertrauensverhältnis von Moderatorengruppe und Kollegium aufzubauen, kann der Schulentwicklungsprozess nicht wirklich erfolgreich sein.

Als Reaktion auf solche Kritik erhielten die Pädagogischen Schulentwicklungsprogramme großen Zuspruch, da sie den Ansatzpunkt von Schulentwicklung im Zentrum schulischer Lehrertätigkeit sehen. Die hohe Konkretetheit, die dieser Ansatz dadurch erlangt, macht ihn für Lehrer attraktiver. Auch die Tatsache, dass dieser Ansatz relativ schnell Teilergebnisse hervorbringt, erhöht die Motivation den Schulentwicklungsprozess voranzutreiben. Doch beinhaltet dieses schnelle Hervorbringen von Ergebnissen die Gefahr, dass Diagnose- und Zielklärungsprozesse vernachlässigt werden. Sicher kann ein Kollegium, das sich entschlossen hat in einen Schulentwicklungsprozess einzutreten, durch langwierige Diagnosephasen in seinem Elan gebremst werden, dennoch sind es oft gerade diese vorgeschalteten Klärungsprozesse, die über ein Gelingen von Schulentwicklung entscheiden. Zudem ist an Pädagogischen Schulentwicklungsprogrammen zu kritisieren, dass sie die Komplexität von Schulentwicklung unzulässigerweise auf die Reform des Unterrichts reduzieren. Der strukturelle Zusammenhang von Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung darf nicht aus dem Blick geraten. Der Ansatz von der Ebene des Unterrichts, dem Hauptarbeitsfeld der Lehrer, auszugehen, hat sicher Berechtigung. Dennoch ist innere Schulreform (als Unterrichtsentwicklung) nicht von äußerer Schulreform (als Strukturentwicklung) zu trennen. Eine Konzentration auf die Entwicklung von Schulkultur kann dazu führen, dass die Ansprüche der Gesellschaft an die Schule (Selektions-, Legitimations-, Allokationsfunktion) übersehen werden. Strukturelle Probleme, wie sie z.B. die Hauptschule unübersehbar hat, können nicht durch eine Entwicklung von Schulkultur gelöst werden.

Fauser entgegenet (1989), „daß wenn heute von pädagogischer Kultur die Rede ist, sofort der Verdacht entsteht, in einem solchen Begriff zeige sich die alte reformpädagogische Neigung ‚innere‘ von ‚äußerer‘ Schulreform zu trennen und Schule auf das ‚eigentlich Pädagogische‘ zu beschränken, dessen modernisierte Bezeichnung jetzt ‚Schulklima‘ oder ‚Schulethos‘ lauten“ (zit. nach Rolff 1998, 260).

Sicher kann Fauser dahingehend zugestimmt werden, dass Schulentwicklung lange zu sehr von strukturellen Ansätzen dominiert wurde. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass pädagogische Ansätze ihrerseits oft den strukturellen Zusammenhang von Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung vernachlässigen. Rolff (1988) zeigt in diesem Zusammenhang, dass Studien zur Schulkultur wichtige Varia-

blen, wie z.B. die Lehrerkooperation oder die soziale Herkunft vernachlässigen oder Variablen nicht scharf genug voneinander trennen.

Es lässt sich festhalten, dass Schulentwicklung zunächst den Fokus auf die Einzelschule legen muss, gleichzeitig aber das Gesamtsystem in veränderter Form wieder ins Blickfeld rückt. „Das Unterstützungssystem weist notwendig über die Ebene der Einzelschule hinaus und bringt das Gesamtsystem wieder in den Blick“ (Rolff 1991, 883). Das Gesamtsystem, die Schulaufsicht ebenso wie übergeordnete bildungspolitisch orientierte Instanzen, sollen dabei statt einer Kontroll- eine Unterstützerfunktion annehmen. Schulaufsicht wird in einer immer heterogeneren Schullandschaft nicht mehr die einzelnen Schulen am Erreichen oder Umsetzen von oben gesetzter Erziehungs- und Bildungsziele messen können, sondern muss eine Qualitätssicherung und eine gewisse Chancengleichheit zwischen den einzelnen Schulen zu wahren versuchen.

#### **4.4 Kritische Überlegungen zum Konzept Schulautonomie**

Die Diskussion um eine erweiterte Gestaltungsautonomie der Einzelschule hat der seit den achtziger Jahren fast völlig zum Erliegen gekommenen Debatte um Schulentwicklung neuen Auftrieb gegeben. Gerade da an diese Diskussion, wie oben gezeigt, sehr weitreichende Hoffnungen geknüpft sind, ist eine Beschäftigung mit den Risiken der Reform notwendig. Da der Reformwille der siebziger Jahre, auch aufgrund überhöhter Erwartungen, oftmals in Frustration und Reformblockaden mündete, ist eine Beschäftigung mit den möglichen ‚Fallstricken‘ der Reform ratsam. Dubs (1997, 196ff.) merkt kritisch an, dass die Merkmale einer ‚guten‘ Schule zwar mehr Autonomie bedingen, dass daraus aber oft unbedacht der Umkehrschluss gezogen wird, eine größere Autonomie führe ohne weiteres zu einer besseren Schule. Dies ist empirisch keineswegs gesichert.

Risiken werden in der Literatur ebenso weitgefächert gesehen, wie die weitgefassten Erwartungen dies vermuten lassen. Grundsätzlich setzt die Kritik jedoch an der erstrebten Profilierung der Einzelschule und dem damit verbundenen Rückzug des Staates an. Stryck (1995)<sup>40</sup> führt in diesem Zusammenhang den Begriff der

---

<sup>40</sup> Stryck, T. in: Daschner, Rolff, Stryck (1995)

„unproblematischen Profilierung“ ein, wozu er im wesentlichen die Gestaltung des Schullebens im außerunterrichtlichen Bereich zählt. Da der Prozess der Profilierung von Einzelschulen gerade erst begonnen hat, kann noch nicht auf einschlägige Erfahrungen oder repräsentative Untersuchungen zurückgegriffen werden, worin eine „problematische Profilierung“ bestehen könnte. Dennoch soll im folgenden versucht werden, eine durch eigene Überlegungen ergänzte Zusammenschau der in der Literatur diskutierten möglichen Probleme zu geben.

Allgemein sehen sich Autonomisierungsprozesse, die auf der Grundlage organisatorischer Effektivierung beruhen, leicht der Kritik ausgesetzt das „Steuerungssystem Staat durch das Steuerungssystem Markt“ (Inckemann 1997, 301) zu ersetzen. Ausgangspunkt dieser Debatte ist die amerikanische Studie von Chubb und Moe (1990), die, durch eine allerdings als problematisch einzustufende Beweisführung<sup>41</sup>, belegen, dass das Privatschulwesen in den USA effizienter arbeite als das staatliche Schulwesen. Sie kam zu der viel diskutierten Folgerung, dass das gesamte Schulwesen dem Steuerungssystem des freien Marktes zu unterwerfen sei und die Rolle des Staates auf die Festlegung von Mindeststandards und rechtlicher Rahmenbedingungen beschränkt bleiben sollte. In der deutschen Diskussion wird bisher zwar nicht so weit gegangen, es wird betont, dass Entstaatlichung nur Entbürokratisierung und nicht Privatisierung bedeute (vgl. u.a. Fischer/Rolff 1997, Rösner 2000), Befürchtungen, dass der Rückzug des Staates eine Preisgabe der Schulen an Interessen gesellschaftlicher Teilgruppen und die Konkurrenzprinzipien eines freien Marktes bedeuten könnten, sind aber auch in Deutschland zu erkennen (vgl. Brockmeyer 1996, Inckemann 1997, Preuss-Lausitz 1997). Liket (nach Preuss-Lausitz 1997, 585) vertritt vor dem Hintergrund der Entwicklung des stark privatisierten Bildungswesens in den Niederlanden, die These, dass „Positionen, die sich als Ausdruck einer mündigen multikulturellen Gesellschaft verstehen, ideologisch... dem ökonomischen Neoliberalismus nahestehen und im Effekt die kompensatorische, sozial korrigierende Funktion des Wohlfahrtsstaates ablehnen.“<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> zur Kritik an Chubb/Moe siehe Weiß 1993, zur Kritik der Effektivität des Privatschulwesens siehe Preuss-Lausitz 1995 und 1997.

<sup>42</sup> Zur Diskussion um Private und Freie Schulen siehe auch Preuss-Lausitz 1995

#### 4.4.1 Problematischer Rückzug des Steuerungssystems Staat

Grob lassen sich die befürchteten Folgen eines Rückzug des Staates aus dem Schulwesen folgendermaßen zusammenfassen:

**Gestaltungsautonomie kann die Einzelschule überfordern:** Sie kann dem Außendruck, der ihr von verschiedenen gesellschaftlichen Interessensgruppen entgegengebracht wird, nicht standhalten: Die Freiheit der Gestaltungsautonomie und die mit der Organisationsentwicklung verbundene Notwendigkeit der Profilbildung kann (Grund)schulen überfordern. Der Außendruck verschiedener gesellschaftlicher Interessensgruppen, wie Elternverbände, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Kirchen aber auch der Einfluss lokaler Interessensvertreter wie Kommunalpolitiker, Bürgerinitiativen u.a. richtet sich in einer gestaltungsautonomen Schule nicht mehr auf übergeordnete Ebenen des Schulwesens, sondern wirkt direkt auf die einzelne Schule. Inckemann (1996, 310) verweist auf die Schutzfunktion der Bürokratie für die Schule gegenüber Ansprüchen von außen. Galt bislang z.B. der Grundsatz, dass Spenden für Einzelschulen prinzipiell der Verfügung des Schulträgers unterliegen und somit Umverteilungen möglich waren, wird durch eine Finanzautonomie der Einzelschule eine ungleichmäßige Verteilung der Finanzmittel zumindest möglich. Zwar ist auch jetzt durch die unterschiedliche Finanzkraft der Gemeinden eine finanzielle Gleichheit aller Schulen nicht gewahrt, dennoch, so meine ich, hat die Annahme von Zuwendungen Dritter durch Schulen, die sich ihr eigenes Profil, vielleicht auch in Anbetracht solcher finanzieller Überlegungen geben, eine neue Qualität.

**Statt schulischer Vielfalt im Bemühen um die pädagogisch gute Schule können durch eine problematische Profilbildung homogene Schulprofile entstehen, die sich eher an Marktgesetzen als am pädagogischen Auftrag orientieren:** Die Profilbildung der Einzelschule hat sicherlich den Vorteil der besseren Adaption der einzelnen Schule an lokale Gegebenheiten und an die individuellen Bedürfnisse der Schüler einer Schule. Gleichzeitig kann eine Profilbildung aber auch Gefahren in sich bergen, die den Grundsatz der Grundschule, gleiche Schule für alle Kinder zu sein, gefährden. Profilbildung kann problematisch werden, wenn aus der Heterogenität der Ansprüche und Anforderungen nur jeweils bestimmte aufgenommen werden, die in

einem spezifischen Schulprogramm und in einer entsprechenden Schulkultur zu integrieren sind (vgl. Rösner 2000, 222).

„In gewisser Weise homogenisiert sie [die Schule; d.V.] damit ihre Schülerschaft schon vor Eintritt, indem sie jeweils bestimmte Bildungsinteressen anzieht“ (Hübner, in Avenarius 1998, 124).

Zudem muss sich eine gestaltungsautonome Schule mit der Frage auseinandersetzen, wie sie auf Unterschiede in der Elternnachfrage nach einzelnen Schule reagieren will. Schulen mit unterschiedlichem Profil werden unterschiedlich großen Zuspruch erhalten. Schulen mit erhöhtem Zuspruch müssen, wollen sie Überlastung vermeiden, den Zustrom neuer Schüler durch neue Aufnahmeeregeln lenken. Gleichzeitig ist es fraglich, ob sich eine schulische Profilbildung tatsächlich pädagogischen Moden oder dem Wunsch der Elternschaft möglichst effektiv auf die gymnasiale Bildung vorzubereiten, völlig entziehen kann, wenn sie im Wettbewerb mit anderen Schulen um Schüler und damit um Mittel steht. Gestaltungsautonomie könnte also neben der erhofften Vervielfältigung schulischer Angebote und besserer Passung der Schulstruktur an die Anforderungen vor Ort, ebenso zu einer größeren Gleichförmigkeit der Schullandschaft, die nicht an pädagogischer Qualitätsverbesserung, sondern an Trends des Bildungsmarktes orientiert ist, führen.

#### 4.4.2 Problematische Dominanz struktureller Ansätze

Neben den Positionen, die durch einen Rückzug des Staates aus seiner Verantwortung für das Bildungswesen eine Ausrichtung der Schule an marktwirtschaftlichen Kriterien befürchten, sind solche Ansätze zu berücksichtigen, die bezweifeln, dass die von der organisatorischen Umstrukturierung erhofften pädagogischen Nebenefekte kausal eintreten. Die Befürchtungen beziehen sich auf die erwartete Professionalisierung der Lehrer ebenso wie auf die durch Gestaltungsautonomie erwartete Demokratisierung des Schulwesens.

**Eine Positionsstärkung der Lehrer durch Gestaltungsautonomie führt nicht unmittelbar zu größerer Professionalität:** Es ist zwar anzunehmen, dass eine vergrößerte Gestaltungsautonomie bessere Voraussetzungen schafft, eine Schule mit guter pädagogischer Qualität hervorzubringen, dennoch darf nicht übersehen werden, dass es ganz entscheidend vom Engagement der Lehrer einer Schule abhängt,

ob und in welcher Art und Weise der geschaffene Freiraum genutzt wird. So besteht zwar die Hoffnung, dass eine gestaltungsautonome Schule eine Professionalisierung der Lehrer unterstützt und somit auch zu größerer Berufszufriedenheit führt (vgl. Hoffmann 1993, 166), gesichert ist diese Annahme aber keineswegs. Lehrer erhalten durch eine erweiterte Gestaltungsautonomie nicht zwangsläufig mehr Freiheit und damit erweiterte Handlungsmöglichkeiten. Gestaltungsautonomie verschiebt nicht nur das Gefüge zwischen Einzelschule und Verwaltung, sondern auch zwischen Lehrer und Einzelschule. Die Schulaufsicht ist zwar den Lehrern theoretisch auch fachlich weisungsbefugt<sup>43</sup>, praktisch werden Lehrer jedoch wenig kontrolliert. Die Besuche der Schulaufsicht sind sporadisch und mit Beförderungen verbunden, der Schulleiter und die Kollegen haben oft wenig Einblick in das Unterrichten des einzelnen. Gestaltungsautonomie heißt für den einzelnen Lehrer, dass anstelle dieser sehr weitreichenden pädagogischen Freiheit im Klassenzimmer eine „kooperative Autonomie“ (Rolff 1994, 42) tritt. Als Kollegiumsmitglied, das Einfluss auf Entscheidungen hat, sich gleichzeitig aber einem mit Kollegen und Schulleitung erarbeiteten Schulprofil unterwerfen muss, ist die kollegiale Kontrolle u.U. für den Einzelnen sehr viel stärker zu spüren als bisher. Festzuhalten bleibt, dass eine gesteigerte Professionalisierung der Lehrer kaum das Ergebnis von Gestaltungsautonomie sein kann, sondern vielmehr sind professionell arbeitende Lehrer, die ihre Entscheidungskompetenzen wahrnehmen und Schule aktiv gestalten wollen, die Voraussetzung dafür, dass eine Veränderung der Schulstruktur hin zur gestaltungsautonomen Schule überhaupt gelingen kann. Es könnte aber auch durchaus der Fall sein, dass sich die bürokratische Orientierung vieler Lehrer auf die Umsetzung von Gestaltungsautonomie auswirkt. Das kann u.U. bedeuten, dass sich die Ebene bürokratischer Regelungen lediglich von der Ebene der Schulverwaltung auf die Ebene der Einzelschule verschiebt, das unerwünscht große Maß an Bürokratie aber erhalten bleibt. In diesem Zusammenhang weist Inckemann (1996, 309f.) darauf hin, dass eine Hauptursache für bürokratische Regelungen in der Selektions- und Allokationsfunktion der Grundschule besteht, die ja durch eine Erweiterung der Autonomie nicht abgeschafft werden würden<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Eine Umsetzung der Einschränkung der Fachaufsicht der staatlichen Schulverwaltung und eine Stärkung der pädagogischen Freiheit der Lehrer wurde durch den Deutschen Juristentag in einem Mustergesetz für ein Landesschulgesetz bereits 1981 umgesetzt (vgl. Hörner 1991, 386).

<sup>44</sup> „So erscheint es durchaus denkbar, daß nun auf Schulebene Regelungen darüber ergehen, in welchen Fachbereichen wie viele Lernzielkontrollen mit welchem Schwierigkeitsgrad zu schreiben sind“ (ebd. 310).

**Problematische Profilbildung kann statt zu einer Demokratisierung des Schulwesens zu einer Erhöhung der Chancengleichheit führen:** Eine gestaltungsautonome Schule, die Schüler, Eltern und Lehrer mitentscheiden und mitbestimmen lässt, kann einen bedeutenden Beitrag sowohl zur Demokratisierung der Gesellschaft durch demokratisch strukturierte Institutionen, als auch zur Erziehung mündiger Persönlichkeiten leisten. Die Identifikation mit der eigenen Schule kann um so stärker sein, je mehr es sich um die eigene, die den örtlichen und individuellen Bedürfnissen angepasste Schule handelt. Demokratisierung ließe im Fall der konsequent zu Ende gedachten Autonomisierung den Eltern die Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Schulen mit unterschiedlichen Schulprofilen (vgl. Jach 1991). Demokratisierung wird hier als individuelle Wahlfreiheit interpretiert, die zu unterschiedlich profilierten Schulen und damit zu großer Schulvielfalt führt. Demgegenüber sieht Avenarius (1994, 263) das Demokratieprinzip des Grundgesetzes nicht als „Aufforderung die Schule zu demokratisieren“, sondern als Aufforderung die „Willensbildung im Staat als dem Gemeinwesen aller Bürger demokratisch (zu) legitimieren“<sup>45</sup>. Hier wird die Aufgabe des Staates betont, das Schulwesen im gesamtgesellschaftlichen Interesse zu gestalten. Der Staat soll als übergeordnete Instanz in die Entwicklung des Subsystems Schule direkt steuernd eingreifen. Diese die Schulen stark steuernde Politik, die für Tillmann (1993a) ‚sozialdemokratischer Etatismus‘ ist, vereint bürokratische Strukturen der preußisch-deutschen Staatsschule mit sozialdemokratischen Gleichheitspostulaten. Diese Verbindung bringt zwar eine Menge Nachteile mit sich (wie zentrale Vorschriften über Stundentafeln, Förderstunden, verbindliche Grundmodelle für Reformen u.a.), doch hat sie zumindest von der „Grundschule für alle über die Abschaffung des Schulgelds für ‚höhere‘ Schulen bis hin zur Gesamtschule als Angebotsschule“ (ebd., 7), eine sehr weitreichende Chancengleichheit geschaffen. Flitner (1987) kritisiert zwar genau diese Art der Chancengleichheit als Gleichheit, die in einer bürokratischen Reformverwaltung und nicht in einer lebendigen pädagogischen Arbeit entsteht, dennoch ist das Argument zu berücksichtigen, dass ein Aufgeben der Forderung nach Chancengleichheit mit einem Aufgeben der pädagogischen Funktion von Grundschule vergleichbar ist. Preuss-Lausitz hat sich in mehreren Beiträgen der Frage nach Chancengleichheit in der Schule angenommen (u.a. 1995, 1997) und konstatiert ein Verschwinden dieser Leitfigur der Diskussion der siebziger Jahre in

---

<sup>45</sup> Kursivsetzung im Original

der gegenwärtigen bildungspolitischen und pädagogischen Debatte. Dabei bedeutet gerade die Forderung nach verstärkter Autonomie Vielfalt und Differenz zwischen einzelnen Schulen. Profilbildung kann z.B. neben ethnischen, physischen, kognitiven, religiösen und geschlechtlichen auch soziale Differenzen mitberücksichtigen. Die gesamtgesellschaftlich sich verschärfenden ökonomischen und sozialen Unterschiede werden die Profilbildung von Schulen nicht gänzlich unberührt lassen.

„Die ‚soziale Frage‘ lautet pädagogisch, wie am Ende des 20. Jahrhunderts die Auswirkung von Armut und Reichtum auf den Schulunterricht aussieht, wie die Auseinandersetzung mit den Wirkungen des (fehlenden oder differenten) ‚kulturellen Kapitals‘ mancher Familien zu führen ist und wie Lehrer damit im schulischen Alltag umgehen sollen“ (Preuss- Lausitz 1997, 587).

Chancengleichheit ist von einem Begriff, der sich lange Zeit auf die Differenz von Mädchen und Jungen, von Behinderten und Nicht- Behinderten bezog, wieder zu einem Begriff geworden, der die unterschiedlichen Schul- und Lebenschancen von arm und reich bezeichnet. Vor diesem Hintergrund ist u.U. nicht unbedingt eine möglichst große Vielfalt an Schulprofilen vorrangige Aufgabe von Schulentwicklung, sondern vielmehr das Herstellen von sozialer Kohäsion durch die Institution Schule, wie es der Delors-Report der UNESCO (Delors1996, 53ff.) fordert.

**Zusammenfassend** können aus den vorangegangenen Ausführungen folgende Punkte abgeleitet werden:

Sinnvoller Zielpunkt schulischer Reformbemühungen ist „die Einzelschule als ‚Motor von Entwicklungsprozessen‘“ (Müller, S. 1996b, 13). Ein größerer Handlungsspielraum der einzelnen Schule muss aber an Bemühungen gekoppelt werden, die die eventuellen Nachteile und Risiken einer Schulautonomie kompensieren helfen. Als mögliche Nachteile sind die Gefahr der Verschärfung von Ungleichheit zwischen den Schulen und die Gefahr der teilweisen Vernachlässigung der pädagogischen Funktion zu nennen. Argumente für eine größere Schulautonomie lassen sich bildungspolitisch und pädagogisch zum jetzigen Zeitpunkt der Diskussion nur unter Berücksichtigung folgender Problembereiche vertreten (vgl. Paschen 1995, Rolff 1995, Tillmann 1993):

- Schulentwicklung, die die Veränderung der Ziele und Funktionen der Schule anstrebt, erfordert eine zentrale Entscheidungsebene.

- Veränderungen von Rollen, Verhaltensweisen und Haltungen setzen voraus, dass die Beteiligten sich möglichst weitgehend mit der Reform identifizieren. Entscheidungen müssen soweit wie möglich auf die Ebene der Akteure verlegt werden. Partizipation wird damit zu einem konstituierenden Element einer erfolgreichen Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen.
- Innovationen können nicht mechanisch von einem Ort auf andere verteilt werden. Jede Schule muss einen kontinuierlichen Lernprozess durchmachen und ihre eigenen Lösungen finden.
- Keine Veränderungsstrategie ist besser als eine andere. Strategien sind in Relation zum Ziel zu sehen, und in der Regel müssen mehrere Strategien in Kombination eingesetzt werden.
- Im Blick auf die neuen Aufgaben der Schulaufsicht muss das Problem der staatlich beauftragten Kontrolle gelöst werden.
- Die Reflexions- und Problemlösefähigkeit des Kollegiums muss erhöht werden, Lehrer müssen auf den Weg zunehmender Professionalisierung gebracht werden. Sie dürfen nicht nur als ‚Vollzieher‘ von Reformen gesehen, sondern müssen als Mitgestaltende und Mitbestimmende ernst genommen werden.
- Ein Unterstützungssystem für gestaltungsautonome Schulen muss implementiert werden (Schulentwicklungsmoderatoren, veränderte Funktion von Schulaufsicht).
- Überregional vergleichbare Qualitätsstandards müssen im Hinblick auf die Chancengleichheit gewahrt bleiben.
- Formen der Selbstkontrolle und der Selbstevaluation müssen an jeder Schule entwickelt und eingehalten werden, um schulinterne Beurteilung zu ermöglichen.

#### 4.5 Eine reflektierte Schulentwicklung integriert partizipative Elemente

Das Konzept Schulautonomie, das den Blickpunkt der Schulentwicklung auf die Einzelschule als Gestaltungseinheit einengt, hat sich weitgehend durchgesetzt. Bei der theoretischen Begründung dieses Konzepts überwiegen funktionale Ansätze, was die vollzogene Umsetzung organisationstheoretischer Überlegungen zeigt. Die Tatsache, dass Schulentwicklung auf die konkreten Bedingungen der Einzelschule vor Ort eingehen muss, macht Aussagen über ‚die‘ richtigen Strategien der Umsetzung unmöglich. Dennoch ist deutlich geworden, dass trotz der Hinwendung zur Einzelschule die Bedeutung des Gesamtsystems nicht unterschätzt werden darf: Die Einzelschule kann nicht als völlig losgelöst vom Gesamtsystem Schule betrachtet werden; die Makrostruktur erlangt, unter anderen Vorzeichen, neues Gewicht.

Die Parallelität struktureller und pädagogischer Entwicklungsansätze muss vor diesem Hintergrund neu diskutiert werden. Ansätze pädagogischer Schulentwicklung, womit z.B. Konzepte der Schulkultur oder des Schulethos gemeint sind (Aurin 1991, Steffens 1992), können dazu beitragen, dass Schulentwicklung wieder auf Unterrichtsentwicklung verkürzt wird. Reformbemühungen können aber nur in Abhängigkeit von strukturellen Faktoren erfolgreich sein. Andersherum bergen strukturelle Ansätze die Gefahr, inhaltliche Konsequenzen der Schulqualitätsforschung zu vernachlässigen. Weder können empirisch ermittelte Daten zur Effektivität von Schulen allein als Maßstäbe einer ‚guten‘ Schule gelten, noch können, ihrem Wesen nach deskriptive, empirische Studien hinreichend klären, was eine ‚gute‘ Schule ist. Die Frage nach der Qualität von Schule ist normativ und kann nur mithilfe schul- und bildungstheoretischer Überlegungen geklärt werden. „Quality can always be better“ erklärt die OECD (1989, S.135), aber sie vergisst hinzuzufügen, daß Qualität ein theorie- und interessengeleiteter Begriff ist.

„Die Interpretation des Begriffs ‚Schulqualität‘ hängt mit pädagogischen, schulideologischen Komponenten zusammen. Der Begriff kann nicht ohne Wertpositionen, ohne die Deklaration der Schul- und Bildungstheorien und ohne die Bestimmungsmerkmale der pädagogischen Anthropologie verdeutlicht werden“ (Kleinschmidt, 1993, 32f.).

Doch eine solche normative Klärung findet bisher in der Literatur nur sehr vereinzelt statt (vgl. Bohnsack 1989, Wallrabenstein 1998).

‚Gute‘ Schule kann also weder auf die Formel einer effektiven Organisationsform noch auf guten Unterricht allein verkürzt werden. Schulentwicklungsmodelle, die

diese Überlegungen reflektieren, müssen sowohl die strukturebunden Konsequenzen der Implementationsforschungen, als auch die inhaltlichen Konsequenzen der Schulqualitätsforschung einbeziehen.

Allerdings kann, das ergaben die bisherigen Betrachtungen deutlich, Partizipation als ein zentrales Strukturelement einer gestaltungsautonomen Schule angesehen werden. Der Kernsatz ‚Betroffene zu Beteiligten machen‘ zeigt dies deutlich. Partizipation ist dazu geeignet, die oft konstatierte Inhaltslosigkeit einer auf organisatorische Effizienz ausgerichteten Schulentwicklung inhaltlich zu füllen.

## 5. Das Konzept der Lernenden Schule als verbindendes Modell

Während zu Beginn der Schulentwicklungsdiskussion in Deutschland zunächst das Konzept der Organisationsentwicklung für die Schule nutzbar gemacht werden sollte, wird seit Beginn der neunziger Jahre von der Schule als Lernende Organisation gesprochen (vgl. Beuke-Galm 1999, Bormann 2002, 103ff., Dalin/ Rolff/Buchen 1996, Fullan 1999, Rolff/ Buhren u.a. 1999, Schley 1998, Schratz/ Steiner- Löffler 1998).

### 5.1 Bausteine einer Lernenden Schule

Dieses Konzept vereint Ansätze der Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung im Bild der Lernenden Schule. Hintergrund des Bildes ist die Sicht auf Schule als lebendiges System, das sich entwickelt.

„Lebendige Systeme verändern sich, sie wachsen und passen sich an. Wachstum heißt Differenzierung. Ein System kann nicht grundsätzlich neu entstehen, sondern alle Veränderungen basieren auf dem vorherigen Zustand, also auf spezifischen Beziehungen der einzelnen Teile untereinander.“ (Rolff/Buhren u.a. 1999, 17)

Rolff/Buhren (1999, 15ff.) sehen Schulentwicklung als Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung, wobei pädagogische und institutionelle Ansätze der Schulentwicklung vereint werden sollen. Klippert (2000, 14) sieht, obwohl er sich selbst dem Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung zuordnet, einen Systemzusammenhang von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Systementwicklung. Klippert geht zwar vom Unterricht aus, Ziel der Veränderung ist es aber, die Schule auf den Weg zu einer Lernenden Schule zu bringen, sie zu einem „Neuen Haus des Lernens“ (ebd. 42 ff.) zu machen. Da bisher nur vereinzelte Monographien zur Lernenden Schule vorliegen, kann von einem einheitlichen Konzept noch nicht gesprochen werden. Daher sollen im Folgenden Beiträge einzelner Autoren als Bausteine eines möglichen Modells der Lernenden Schule dargestellt werden.

Allgemein fällt zunächst auf, dass eher Anhänger der institutionell angelegten Schulentwicklung Beiträge zu einer Weiterentwicklung zur Lernenden Schule vorlegen. Insbesondere Rolff hat in Zusammenarbeit mit verschiedenen Koautoren (Rolff/ Rust

1998, Dalin/Rolff 1996, Rolff/ Buhren/ Lindau-Bank u.a. 1999) wichtige Arbeit geleistet.

Schon die frühen Veröffentlichungen zum Institutionellen Schulentwicklungsprogramm nehmen einen spiralförmigen Entwicklungsprozess der Schule an, an dessen ‚Ende‘ die Problemlöseschule (vgl. Rolff 2000) steht. Diese Problemlöseschule stellt den Zustand dar, in dem Veränderungen in Struktur und Kultur der Schule dauerhaft institutionalisiert sind und Personal- und Organisationsentwicklung quasi zusammenfallen (vgl. Rolff 1991a, 88 ff., 1992 b, 319 ff., Dalin/Rolff/Buchen 1996, 39ff.) In aktuellen Veröffentlichungen des IFS wird diese Grundform weiter ausgebaut. Ausgangspunkt bilden nun der Unterricht und organisationssoziologische Erkenntnisse.

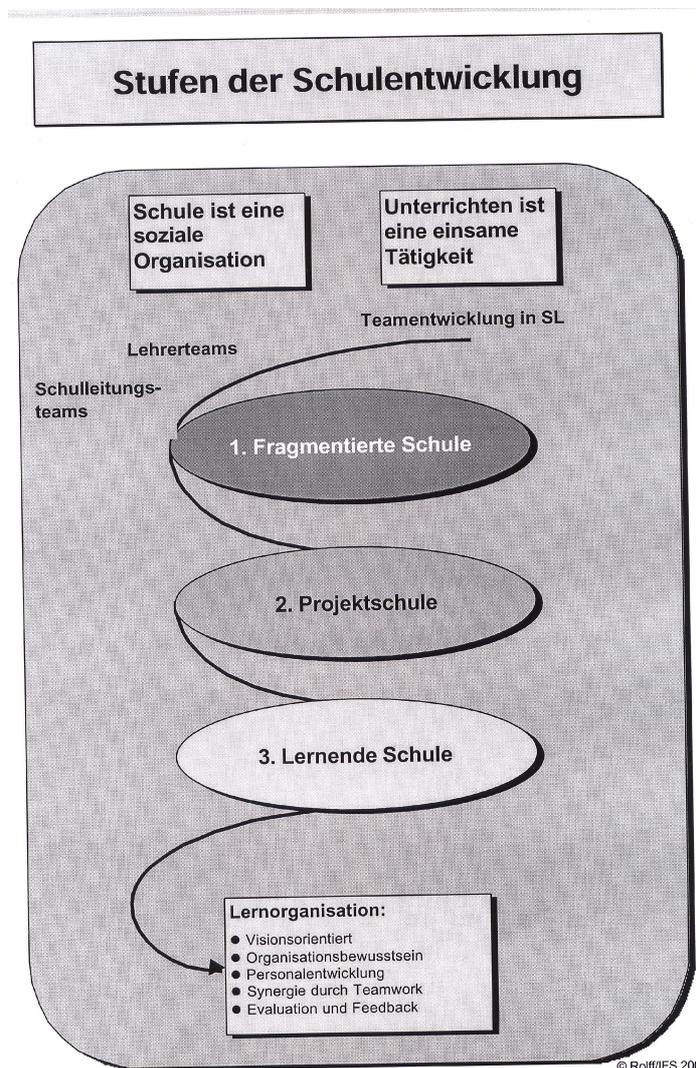


Abb. 3: Rolff 2000, <http://www.ifs.uni-dortmund.de/WZK-neu/index.htm>

Schley (1998) konzentriert sich in seinem Artikel „Change management: Schule als lernende Organisation“ stark auf die psychischen Vorgänge, die mit der Initiierung, dem Verlauf und der Implementation von Schulentwicklungsprozessen verknüpft sind. Das Lernen in Schulen ist für Schley hauptsächlich das Umgehen mit komplexen, oft schwer vereinbaren Anforderungen. Schley (1998, 20ff.) nennt hier die komplexen Interaktionsbeziehungen innerhalb der Schule, sich teilweise widersprechende Rollenanforderungen, der Anspruch an die Betroffenen die Balance zu halten zwischen subjektiven Wertvorstellungen und den Vorstellungen der Alltagswelt. Schley veranschaulicht diese schwierige Situation des Lernens in der Schule in einem ‚Organisationseisberg‘:



Abb.4: Organisationseisberg (in: Schratz/Steiner-Löffler 1998, 123)

Die Abbildung soll verdeutlichen, dass nur ein geringer Teil der Einflussfaktoren, die die organisationale Entwicklung von Schulen beeinflussen, sichtbar sind (Ziele, Aufgaben, Programme = Sachlogik). Der weitaus größere Teil wie Motivation, Klima, Ängste und Erwartungen sind nicht offen sichtbar und damit kaum steuerbar. Fullan (1999) richtet sein Hauptaugenmerk auf die Agenten der Veränderung. Er konstatiert, dass das Schulsystem „alles andere als eine Brutstätte der Wandlungs-

fähigkeit [ist] und ... keineswegs grundlegende Fertigkeiten im Umgang mit Veränderungen“ vermittelt. Aus dieser Erkenntnis heraus betont Fullan die Notwendigkeit Pädagogen zu Experten von Veränderungen sog. ‚Change Agents‘ zu machen. Diese ‚Change Agents‘ sollen in die Lage versetzt werden, zwischen dem ‚inneren Lernen‘ der einzelnen Organisationsmitglieder und dem ‚äußeren Lernen‘ der Gemeinschaft zu vermitteln. Fullan spricht sich in seinem Buch deutlich gegen Veränderungen aus, die in einer „Kultur des prinzipiellen Konsens“ (ebd. 25) gefasst werden. Konflikte werden als notwendig, unausweichlich und gewinnbringend angesehen.

Das Konzept der Lernenden Schule versucht Vorteile aus den Konzepten institutioneller und pädagogischer Schulentwicklung zu integrieren ohne die Schwächen beider Ansätze mit zu übernehmen. Das Konzept der Lernenden Schule weiß um die besondere Organisationsstruktur von Schule, die ein Lernen oft erschwert. Die Divergenzen von Ansprüchen der Personen in der Schule und den äußeren Faktoren werden allerdings nicht als entwicklungshemmend gesehen, sondern als Chance, wirkliche Schulverbesserungen in Gang zu setzen. Der Versuch die verschiedenen Ansätze zu integrieren, wird z.B. bei der Rolle der Träger der Veränderung deutlich. Die Experten der Veränderungsprozesse sollen weder externe OE- Berater sein, noch lediglich im Rahmen von SchiLf fortgebildete Lehrer. Träger der Veränderungsprozesse sollen die sog. ‚change agents‘ sein, die aus der Schule heraus, als vor Ort Beteiligte schulkompetent sind, jedoch schulextern mit besonderen Qualifikationen ausgestattet werden sollen.

Das Modell Lernende Organisation hat sowohl die Makrostruktur von Schule, als auch den Unterricht als Ansatzpunkt im Blick: Schule als soziales Subsystem ist an strukturelle Gegebenheiten gebunden und nur in der Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Gesamtsystems kann eine wirkliche Veränderung stattfinden. Gleichzeitig ist aber der Unterricht ein Hauptansatzpunkt der Veränderung. Nur wenn Schulentwicklung die Verbesserung des Unterrichts im Blick hat, also beim einzelnen Lehrer und Schüler ankommt und spürbare Auswirkungen auf das Klima der gesamten Schule hat, kann Schulentwicklung erfolgreich sein und auf das Gesamtsystem ausstrahlen.

## 5.2 Beurteilung des Modells Lernende Schule

Der Begriff Lernende Schule ist in der Schulentwicklungsdebatte zunehmend zu einem Synonym für eine 'gute Schule' geworden. Ziel des folgenden Abschnitts ist es, zu überprüfen, ob das Modell tatsächlich in der schulischen Realität erfolgreich angewendet werden kann.

Zunächst kann aus Punkt 1. abgeleitet werden, dass Schulen aufgrund ihrer organisatorischen Verfasstheit eher schlechte Voraussetzungen haben, tatsächlich zu lernen. Die Darstellung organisationsbezogener und individuumsbezogener Aspekte zeigt, dass Schulen viele Merkmale aufweisen, die sowohl in der Struktur, als auch in der Funktion begründet sind, die ein Lernen sehr schwer machen (vgl. 2.2.9). Auf der Grundlage der Ergebnisse der Analyse der Schule als besondere soziale Organisation, sind Zweifel angebracht, ob ein so hoch gestecktes Ziel wie die Entwicklung der Schule zur Lernenden Organisation überhaupt ein erreichbares Ziel ist.

Im Folgenden sollen einige Punkte herausgegriffen werden, die meiner Meinung nach, eine Entwicklung zur Lernenden Schule schwer machen<sup>46</sup>:

### 5.2.1 Die besondere Organisationsstruktur von Schule

Der Entwicklungsprozess hin zu einer Lernenden Schule hat zunächst die Einsicht in die organisationale Beschaffenheit der einzelnen Schule zur Grundlage. Krainz- Dürr (1999a, 426) ist der Auffassung, dass Schulen zunächst einmal überhaupt ein Organisationsbewusstsein entwickeln müssen, um sich in einem zweiten Schritt auf ein bestimmtes Modell hin entwickeln zu können. Aurin (1994) konnte zeigen, dass für ein Drittel der von ihm befragten Lehrer die Organisation von Schule kein Thema war; weniger als 10 % der Befragten äußerte Interesse an einer Mitwirkung an organisatorischen Belangen. Ein Grund für diesen Befund ist die Tatsache, dass der Begriff Organisation zumeist mit Verwaltung gleichgesetzt und vor allem auf technische Dinge bezogen wird. Heintel (1993, 131) konstatiert bei vielen Lehrern eine "gewisse Organisationsblindheit, eine Ahnungslosigkeit über Wesen, Gestalt, Aufgaben und Möglichkeiten von Organisationen". Ein wichtiger Grund für diese Tatsache sind die

---

<sup>46</sup> vgl. auch Krainz- Dürr (1999a und b)

vielfältigen Belastungen von Lehrern. In einer qualitativen empirischen Untersuchung zu den Belastungen von Lehrern kommt Blase (1986 zit. n. Bauer/Kanders 1998) zu einer Rangfolge der fünf am stärksten belastenden Faktoren: 56% aller Nennungen beziehen sich auf die zwei Faktoren Organisation und Administration. „Lehrer [nehmen] im Bereich der schulischen Organisation am häufigsten fehlende Kontrollmöglichkeiten“ wahr (Bauer/Kanders 1998, 206). Dieser Befund wird bestätigt durch Combes und Buchens (1996) Fallstudien zu Lehrerbelastungen: Die Hauptbelastungen von Lehrern resultieren u.a. aus der Wahrnehmung einer Ambivalenz zwischen Planungsbedarf und der gleichzeitig begrenzten Planbarkeit unterrichtlichen Handelns sowie der prinzipiell zukunfts- und ergebnisoffenen sowie inhaltlich endlosen Bildungs- und Erziehungsaufgabe (ebd. 267ff.). Ihre Aktivitäten richten sich folglich auf das noch am ehesten und unmittelbar Gestaltbare: den Unterricht. Die Schule als Ganzes wird hingegen als Rahmen, innerhalb dessen unterrichtliches und außerunterrichtliches Handeln stattfindet, weitgehend als nicht veränderbare Größe akzeptiert und damit entpädagogisiert, „womit ein Lernen der Schule als Organisation weitestgehend ausgeblendet“ ist (Geißler 1991, 39, vgl. zu Organisationsbewußtheit auch Steuer 1983, 30ff., Fauser 1989: 10f.). Strukturell können Schulen als lose-gekoppelte Systeme interpretiert werden. Der Einzelne verfügt in einem solchen System über ein hohes Maß an Autonomie; Kooperation und Teamarbeit sind zur Bestandserhaltung des Systems nicht notwendig. Da größere Veränderungen aber ein kollektives Vorgehen erfordern, sind lose-gekoppelte Systeme hier oft überfordert.

„Größere Innovationen überschreiten im Regelfall die etablierten Spezialfächer und verlangen kollektives Vorgehen. Darauf sind derartige [gemeint sind lose-gekoppelte Organisationen, d.V.] Organisationen nicht vorbereitet, ihr Veränderungs- und Lernpotential als Kollektiv ist gering.“ (Krainz- Dürr 1999 b, 343)

Zugleich ist festzustellen, dass für Schulen als Organisationen derzeit wenig Interesse besteht, zu lernen. Schulen sind durch ihre gesellschaftliche Relevanz in ihrem Bestehen gesichert. Konkurrenz findet höchstens zwischen einzelnen Schulformen statt.

„Vor diesem Hintergrund erscheinen Schulentwicklungsprozesse und ‚kollektives Lernen‘ in manchen Schulen als ‚Luxus‘“ (dies. 342).

Aufgrund der organisatorischen Beschaffenheit von Schulen herrscht an vielen Schulen eine Haltung des ‚sich- gegenseitig- in Ruhe lassens‘ vor. Diese Haltung

findet sich auch in vielen Gremien wieder und macht hier das in Gang setzen oder Fortführen von Entwicklungsprozessen schwer: Funktionale Differenzierung, d.h. die Bildung von Subsystemen macht es notwendig, dass zwischen den Subsystemen und der 'restlichen' Organisation Schnittstellen entstehen, die kommunikativ bewältigt werden. Absprachen zwischen den Subsystemen und der 'Restorganisation' werden notwendig und müssen „mit hinlänglicher Verbindlichkeit ausgestattet werden“ (vgl. Krainz- Dürr 1999, 434). Die Kommunikationsstruktur, die bisher in der Schule herrscht, ist allerdings von persönlichem Bezug und Direktheit geprägt.

„Das leitende Ideal der Kommunikation ist die von ‚Mensch zu Mensch‘. Person und Persönlichkeit der einzelnen Lehrkraft haben... hohe Bedeutung. Auf der Ebene des Unterrichts sind Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen meist direkt, sinnlich und dicht. Ganz anders stellen sich die Verhältnisse auf der Ebene der Organisation dar. In der Organisation ist der einzelne nicht als Person, sondern als Funktion wesentlich.“ (Krainz- Dürr 1999, 437)

Die Tatsache, dass für die formale Organisation der Einzelne lediglich in seiner Funktion relevant ist (vgl. Schule als formale Organisation 1.3), verursacht in Kollegien oft starkes Unbehagen. Die Kommunikation zwischen den einzelnen Gremien und dem Gesamten muss indirekt, anonym und auf die Funktion beschränkt sein. Funktionale Differenzierung des Systems macht es strukturell unmöglich, dass jeder immer über alles mitbestimmen kann. Diese Tatsache wird allerdings von vielen nicht oder nur sehr schwer angenommen. Die Folge ist oft ein Misstrauen den Leitenden der Gremien gegenüber und eine, wie Heintel (1993,120) es nennt, „narzißtische Kränkung“. Weil die Schnittstellenproblematik zwischen den Subsystemen und der 'Restorganisation' in vielen Schulen kaum bewältigt wird, weisen Beschlüsse nur eine sehr geringe Verbindlichkeit auf.

### 5.2.2. Die Wahrnehmung von Leitungsfunktionen in den Schulen

Schulentwicklungsprozesse brauchen Leitungsverantwortliche, die eindeutig die Rolle und Funktion der Führung übernehmen. Die in diesem Bereich noch stark bürokratisch ausgerichtete Struktur der Organisation Schule, in der alle Lehrer gleich sind und die Übernahme von Leitung meist mit hierarchischem Aufstieg verknüpft ist, macht eine Übernahme von Leitungsfunktionen, z.B. innerhalb einer Steuerungsgruppe, sehr schwierig. Als Folge werden Führungsfunktionen oft verschleiert; Leitende eines Gremiums werden z.B. oft nur als ‚Ansprechpartner‘ bezeichnet. Die

Notwendigkeit von Leitungsfunktionen ist in der systemorientierten Schulentwicklungsdebatte kein neues Thema<sup>47</sup>, dennoch wird auf die systembedingte Schwierigkeit der Übernahme solcher Funktionen kaum hingewiesen.

Ein Beispiel für diesen Befund ist die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In seinen Schulleiterstudien stellt Wissinger (1995f.) ein sich veränderndes Verständnis von Schule fest: Mehr und mehr, so seine These, werden Schulen von ihren Mitgliedern als lernende Systeme betrachtet (vgl. ebd. 16). Seine Untersuchungen offenbaren in Hinblick auf die Lokalisierung von Entwicklungsverantwortung den Befund, dass Schulleitern ein auf Schüler konzentriertes, pädagogisches Berufsverständnis haben und entsprechend eher eine Lehrer- denn eine 'Manager'-Identität besitzen. Nur selten sind sie für die Ausübung ihres Amtes besonders geschult worden (vgl. Wissinger 1995, 23; 1996, 101ff.; ähnlich Dalin/Rolff/Buchen 1996, 43). Dementsprechend herrscht im Zusammenhang mit Schulentwicklung eine Vorstellung von der "Leitungsfunktion als ... pädagogischer Führung" (Wissinger 1995, 17), die sich primär auf die Verbesserung des Unterrichts als Kern schulischen Handelns, nicht aber auf die Schule als Ganzes bezieht.

### 5.2.3 Das Schnittstellenmanagement und die Herstellung von Verbindlichkeit

Die Arbeit von Lehrern wird im Zusammenhang dieser Arbeit als Profession bezeichnet (vgl. Fußnote 17). Es gibt jedoch starke Vorbehalte gegen die Position Lehrerarbeit bereits als vollständig professionalisiert zu sehen. Professionalität wird in der Grundschule häufig durch ‚Engagement‘ ersetzt, hier orientiert man sich weniger an den Kategorien des Könnens, als vielmehr an denen von persönlichem Einsatz. Eine große Gefahr dieser Zuschreibung besteht darin, dass der Entwicklungswille und die Entwicklungsarbeit auf den Schultern einiger engagierter Kollegen ruht, während sich die Struktur des Ganzen nicht verändert.

„Die Pflege der Differenz zwischen ‚Engagierten‘ und ‚Nicht- engagierten‘ ist somit eigentlich ein Beitrag zur Nichtveränderung der Organisation. Strukturelle Defizite werden solange durch persönlichen Einsatz ausgeglichen, bis der Atem derjenigen, die diesen leisten, erschöpft ist.“ (Krainz- Dürr 1999 b, 344)

Dementsprechend wird auch die Fortbildung von Lehrern als individuelle Aufgabe betrachtet. Die Fortbildungen, an denen ein einzelner Lehrer teilnimmt, haben keine

---

<sup>47</sup> vgl. exemplarisch Rolff, H.-G. (2001) Schulentwicklung konkret: Steuergruppe, Bestandsaufnahme,

Rückwirkungen auf das Kollegium als Ganzes. Schulen schaffen nur sehr selten eine Umgebung, die den Wissens-Transfer fördert und wo der einzelne als Multiplikator wirken kann.

**Zusammengenommen** ergibt sich damit eine Situation an Schulen, die durch große Ambivalenz gekennzeichnet ist:

Schulen wollen sich einerseits verändern und suchen Modelle und Ratgeber, die ihnen auf diesem Weg helfen können. Das Modell der Schule als Lernende Organisation ist aus organisationstheoretischen Überlegungen und aus Überlegungen zur ‚guten‘ Schule heraus sicher ein gut geeignetes Modell. Die Situation der Kollegien und Schulleitungen vor Ort ist allerdings oft weit davon entfernt, das Modell der Lernenden Schule zu rezipieren oder sogar umzusetzen.

- Schulen haben ein mangelhaft entwickeltes Organisationsbewusstsein,
- Schulen sind als lose-gekoppelte Systeme von Kommunikations- und Teamarbeit gekennzeichnet,
- Schulen haben kein vitales Interesse an Veränderungen,
- die Struktur von Schule macht ein erfolgreiches Schnittstellenmanagement und das Herstellen von Verbindlichkeit für Entscheidungen schwer,
- die Schule ist von einem ‚Mythos der Gleichheit‘ aller Kollegen gekennzeichnet, was die Wahrnehmung von Führung so schwer macht,
- Die Rolle der Lehrer wird eher mit Kategorien des Engagements als mit denen der Profession in Verbindung gebracht,
- in Schulen existiert kein Konzept der Personalentwicklung.

Deshalb stellt sich die Frage:

### 5.3 Können Schulen lernen?

Trotz dieser schwierigen Voraussetzungen findet organisationales Lernen in Schulen statt (vgl. z.B. Meyer 1998, Schratz/Steiner-Löffler 1998, Fullan 1999).

Senge (1990, 139) stellt fest, dass "eine Organisation nur dadurch lernt, dass Individuen lernen". Individuelles Lernen garantiert aber noch nicht das Lernen einer Organisation (wie z.B. der Zusammenhang von Engagement und Professionalität zeigt).

Bormann (2002, 6) beschreibt den Vorgang des Lernens in Schulen folgendermaßen:

Organisationen lernen u.a. dann, wenn eine Diskrepanz zwischen den 'espoused theories', d.h. offiziellen Überzeugungen, Programmen und Absichten, und den 'theories-in-use', d.h. tatsächlich verfolgten oder sog. lokalen Theorien, auftritt."

Um diese Diskrepanz festzustellen und sie für ein Lernen nutzbar zu machen, bedarf es folgender Erkenntnisse:

1. Die Diskrepanz muss erkannt werden. Das setzt eine systematische interne oder auch externe Evaluation voraus, die für Schulen jedoch weitgehend unüblich ist und erst in jüngerer Zeit mit dem ministeriellen Bemühen um erweiterte Schulautonomie vorangetrieben wird.
2. Die an Schule Beteiligten müssen die Diskrepanz von offiziellen und tatsächlich verfolgten Überzeugungen wahrnehmen können und Möglichkeiten erhalten (oder sie sich erwerben) diese Diskrepanz zu schließen.
3. Die Beteiligten müssen aus eigenem Antrieb die erkannte Diskrepanz beseitigen wollen.

Ein Lernen der Organisation Schule ist also nur möglich, wenn von einer gesicherten Zustandsanalyse aus (Evaluation) die Mitglieder der Organisation

"durch die Art und Weise des Vorgehens... zum Selbstentwurf, zur Selbstgestaltung ihrer eigenen sozialen Umwelt – der Organisation - befähigt werden und dadurch bestehende Entfremdung überwunden werden kann" (Glasl 1983, 28).

Diese Selbstgestaltung der eigenen sozialen Umwelt kann nur in einem 'guten Schulklima' erfolgen. Mit dem Begriff des Schulklimas wird die Diskussion um die Kultur einer Schule angesprochen, die ganz entscheidend für das Gelingen oder Misslingen von Reformprozessen ist. Holtappels bezieht Schulkultur auf die "inhaltli-

che Ausrichtung, Qualität und Organisation der pädagogischen Ressourcen einer Schule” (1995, 11). Pädagogische Schulkultur umfasst in dieser weiten Definition

“die Gesamtheit der in schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen vermittelten Inhalte, die sie vermittelnden Lehr- und Erziehungsformen und bereitgestellten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Schulkultur bezieht sich damit auf Bildungsinhalte und –anforderungen, erzieherischer Werte und Normen ebenso wie auf Ausprägungen der Interaktionsformen und Beziehungsstrukturen” (ebd.).

Damit rücken neben dem Führungsstil und den Umgangsformen in einer Schule auch die Entscheidungsstrukturen, das Kooperationshandeln sowie die erzieherischen Einstellungen der Schulleitung und des Kollegiums in den Blickpunkt.

Eine Veränderung von Schule, ein Lernen, ist also nur möglich, wenn die Beteiligten am Entwicklungsprozess partizipieren, wobei eine Partizipation nur in einem ‘guten Schulklima’ umsetzbar ist. Diesen Zusammenhang von Schulentwicklung, Schulklima und Partizipation belegen u.a. die Studien von Grundmann/Kötters/Krüger (2000 a, b): Die Autoren der Studie ‘Schulentwicklung in Sachsen- Anhalt’ untersuchen Faktoren des Wohlbefindens bei Lehrern und Schülern, wobei deutlich wird, dass ein gutes schulisches Klima maßgeblich durch die empfundenen Partizipationsmöglichkeiten von Lehrern und Schülern bestimmt wird (auch Müller 1996 a, b). Die Mitbestimmungsmöglichkeiten an einer Schule und die tatsächliche Partizipation bestimmen einerseits über das empfundene Wohlbefinden der Schüler und Lehrer die Qualität der Schule entscheidend mit, die Partizipationskultur einer Schule ist andererseits aber auch entscheidend für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen.

## 6. Eine Lernende Schule ist eine partizipative Schule

Die Überlegungen zur Umsetzung einer Entwicklung hin zur Lernenden Schule ergaben, dass eine Hauptvoraussetzung die Ermöglichung von Mitbestimmung an Schulentwicklungsprozessen ist. Diese Tatsache bietet die Möglichkeit durch eine stärkere Betonung des Themas Partizipation

- zum einen ein äußerst wichtiges Umsetzungselement von Schulentwicklung mehr in den Mittelpunkt der Entwicklung hin zur Lernenden Schule zu rücken,
- zum anderen ist der Inhalt Partizipation geeignet, den Begriff gute Schule inhaltlich zu füllen.

*Partizipation wird somit sowohl zum strukturellen Merkmal als auch zum zentralen Umsetzungsinstrument einer ‚guten‘ Schule.*

Die Wichtigkeit von Partizipation für die Schulentwicklung wird auch von anderen Autoren herausgestellt:

Probst (1992) stellt die Bedeutung von Proaktivität (Antizipation von Erwartungen), Prosozialität (Antizipation von Barrieren) sowie von Partizipation für die Entwicklung einer Lernenden Organisation heraus. Auch Steffens (1995) betont die Wichtigkeit von Partizipation für Schulentwicklungsprozesse:

“Nach innen gewendet bedeutet Partizipation, die aktive Teilhabe des einzelnen am Schulleben. Nach außen gewendet setzt Partizipation eine schulspezifische Autonomie voraus” (1995, 40).

Trotz dieser Hervorhebung von Partizipation wird das Thema im Kontext von Schulentwicklung fast ausschließlich als Bestandteil des Konzepts der Schulkultur behandelt (Steffens 1995, Schirp 2003, Reinhardt 2003) . Partizipation wird hier als handlungsleitendes Motiv für innerschulische Erneuerungsprozesse und als Grundprinzip der Schulprogrammarbeit gesehen.

Die vorliegende Arbeit geht einen entscheidenden Schritt weiter: Partizipation wird als konstituierendes Element von Schulstruktur und Schulkultur und *gleichzeitig* als Hauptumsetzungsinstrument von Schulentwicklungsprozessen begriffen. Hinzu kommt die politische Dimension von Partizipation als Inhalt und Methode von Demokratie lernen. Im Folgenden sollen die verschiedenen Dimensionen von Partizipation skizziert werden, auf sie wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit explizit eingegangen.

1. Partizipation ist struktureller Bestandteil einer entwickelten Schule: Ziel einer erfolgreichen Schulentwicklung kann nur eine Organisation sein, die ihren Subsystemen (= Einzelschulen) Gestaltungsfreiraum lässt. Eine solchermaßen gestaltete Schule muss partizipative Strukturen besitzen.
2. Partizipation ist grundlegender Bestandteil einer 'guten' Schule, d.i. eine Schule, in der die Mitglieder Mitbestimmungsräume in Form einer partizipativen Schulstruktur nutzen können. Eine 'gute' Schule ist nicht *nur*, aber auch eine Schule, in der sich die Mitglieder wohl fühlen. Das 'Wohl- fühlen' wird dabei in hohem Maß von den tatsächlichen und empfundenen Partizipationsmöglichkeiten bestimmt (vgl. Grundmann/Kötters/ Krüger 2000, Eder 1996).
3. Partizipation ist zentrales Umsetzungsinstrument von Schulentwicklung: Nur wenn Betroffene zu Beteiligten gemacht werden können, kann Schulentwicklung erfolgreich sein.
4. Der Inhalt Partizipation verweist auf das Konzept der demokratischen, humanen Schule, die neben der Vermittlung intellektueller Fähigkeiten die Erziehung der Schüler zu verantwortungsvollen, aktiven Bürgern anstrebt. Partizipation als Inhalt von Schulentwicklung ist geeignet die oft konstatierte 'Inhaltslosigkeit' einer stark auf organisationssoziologische Weiterentwicklungen konzentrierten Schulentwicklung zu füllen.

Das Modell einer Partizipativen Schule nimmt diese Befunde auf und versucht Umsetzungsmöglichkeiten zu finden. Im Kern geht es darum, dass die an Schule Beteiligten selbst Verantwortung für die Entwicklung ihrer Schule übernehmen. Es wäre wenig ratsam, ein fertiges Konzept einer Partizipativen Schule vorzustellen, das in allen Schulen angewandt werden kann. Zu unterschiedlich sind die jeweiligen Voraussetzungen, Aufgaben und Akteure. So können hier auch nur einige grundlegende Voraussetzungen, Strukturen und Umsetzungsvorschläge einer Partizipativen Schule angeboten werden.

Grundlegend ist zunächst ein umfassendes Verständnis von Partizipation. Partizipation kann in verschiedene Aspekte aufgeteilt werden. Die Motivation - das '*Wollen*' - der Beteiligten bildet die Basis der Handlungsfähigkeit und ihre Qualifikation - also ihr

‘*Können*’ - ist das hierfür erforderliche Werkzeug. Darüber hinaus muss auf der institutionellen Ebene der Schule dafür gesorgt werden, dass Organisationsstruktur und -kultur so gestaltet sind, dass den Beteiligten eine Partizipation an Schulentwicklungsprozessen - das ‘*Dürfen*’ - ermöglicht wird<sup>48</sup>. Die Aufteilung in Aspekte des *Könnens*, *Wollens* und *Dürfens* verweist auf unterschiedliche Aspekte der Partizipation. Im Optimalfall gilt für eine erfolgreiche und dauerhafte Schulentwicklung, dass alle an Schule Beteiligten – also Lehrer, Eltern, Schüler und die Schuladministration partizipieren *wollen*, *können* und *dürfen*. Die Bereiche der individuellen Bereitschaften, der Kompetenzen sowie der spezifischen schulischen Strukturen müssen ineinandergreifen, um ein Handeln erfolgreich zu machen.

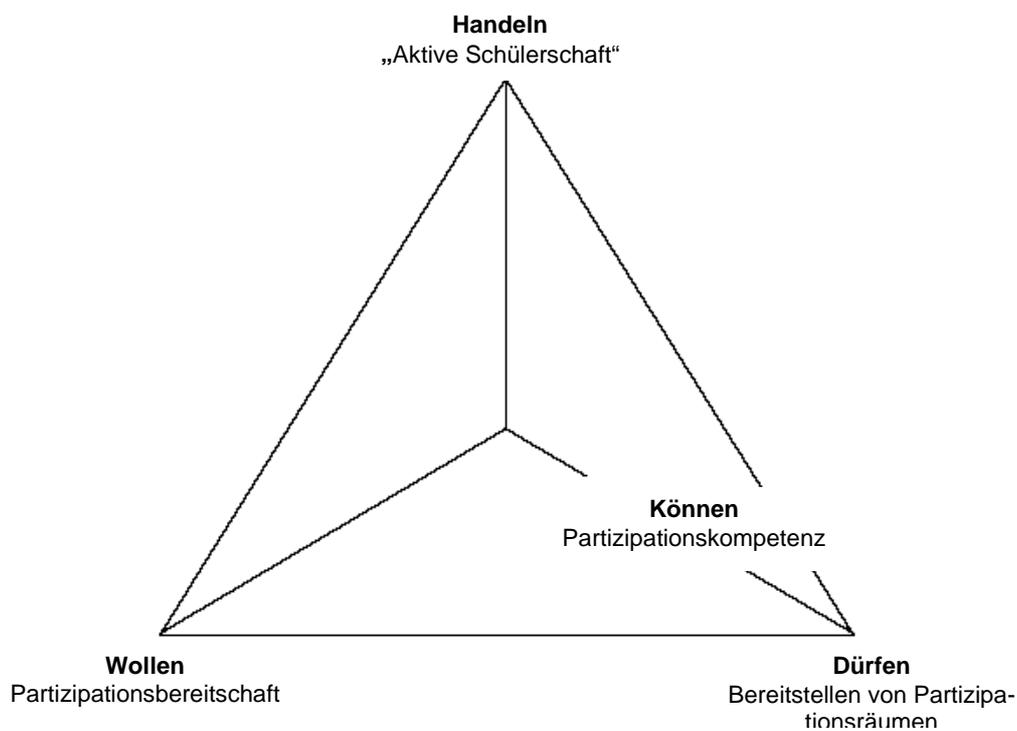


Abb.5: Tetraedermodell von Partizipation

<sup>48</sup> Die Kategorisierung in Können, Wollen und Dürfen findet sich bei Probst 1992 und Sprenger 1991 und wird für diese Arbeit übernommen.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit soll die Gruppe der Schüler herausgegriffen werden, an der exemplarisch das Modell der Partizipativen Schule konkretisiert werden soll. Gründe, die für dieses Vorgehen sprechen sind folgende:

- *Auf der Ebene des Dürfens:* Eine grundlegende Voraussetzung einer Partizipativen Schule ist die Bereitstellung eines institutionellen Rahmens einerseits und einer partizipationsförderlichen Schulkultur andererseits. Die Notwendigkeit der Partizipation von Lehrern und der Schulleitung an Schulentwicklungsprozessen ist allgemein anerkannt. Das Konzept des Schulprogramms und Schulprofils setzt hier an. Dagegen ist eine Mitwirkung von Kindern oder Eltern an Schulentwicklungsprozessen bislang noch nicht eingehend untersucht worden. Müllers Beitrag 'Schulentwicklung und Schülerpartizipation' (1996 a, b) nimmt zwar die Perspektive von Schülern auf, überträgt aber methodisch lediglich den Organisationsentwicklungsprozess auf die Gruppe der Schüler. Ein eigener, auf Kinder bezogener Partizipationsbegriff wird ebensowenig entwickelt wie speziell für Kinder geeignete Instrumentarien zur Beteiligung.
- *Auf der Ebene des Könnens:* Um partizipieren zu können, sind grundlegende Kompetenzen notwendig. Partizipationskompetenz umfasst Sach-, Methoden-, und Sozialkompetenz, die bei verschiedenen Zielgruppen (Lehrern, Schülern) unterschiedlich angebahnt werden können. Die Qualifizierung von Lehrern ist im Zuge der Schulentwicklungsdiskussion ein herausragendes Thema geworden. Teamtraining, SchiLf, Supervision und Personalentwicklung sind Maßnahmen, die die Kompetenzerweiterung von Lehrern im Blick haben. Schüler werden bisher allenfalls im Rahmen der politischen Bildung auf eine spätere Partizipation vorbereitet, wobei hier z.T. noch Konzepte einer Institutionenkunde vorherrschen. Welche Kompetenzen Kinder erwerben müssen, um an Schulentwicklungsprozessen aktiv mitwirken zu können, ob und inwiefern die Schule als Sozialisationsinstanz Grundlagen einer aktiven Bürgerschaft legen kann und wie diese vermittelt werden können ist bisher noch wenig erforscht.
- *Auf der Ebene des Wollens:* Der Zusammenhang einer Bereitstellung von Partizipationsfreiräumen und einer gesteigerten Motivation zur aktiven Gestaltung der eigenen Schule ist bisher noch nicht erbracht worden. Sicher gilt der Grundsatz, dass wer Sinn und Gewinn einer Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen sehen kann, auch eher motiviert sein wird, sich tatsächlich zu beteiligen. Dennoch stehen, wie oben gezeigt (5.2), gewichtige Argumente, die größtenteils in der

Struktur von Schule begründet sind, gegen eine aktive Beteiligung, Zu nennen ist hier die Tatsache, dass Schulen bisher kein vitales Interesse an einer Veränderung haben, Erneuerungsprozesse auf die Schultern einiger engagierter Lehrkräfte verteilt werden und (noch) nicht integraler Bestandteil der Lehrerverberufion sind. Es existieren aber Untersuchungen, die den Zusammenhang von Schülerpartizipation und empfundenem Wohlbefinden, als auch die Bereitschaft von Schülern zur Mitbestimmung untersuchen (vgl. Grundmann/Kötters/Krüger 2000 a, b, Sturzbecher/Hess 2003a).

Der Weg der Entwicklung hin zur Partizipativen Schule kann dabei analog zum Modell der Entwicklung hin zur Lernenden Schule von Rolff (2000) beschrieben werden:

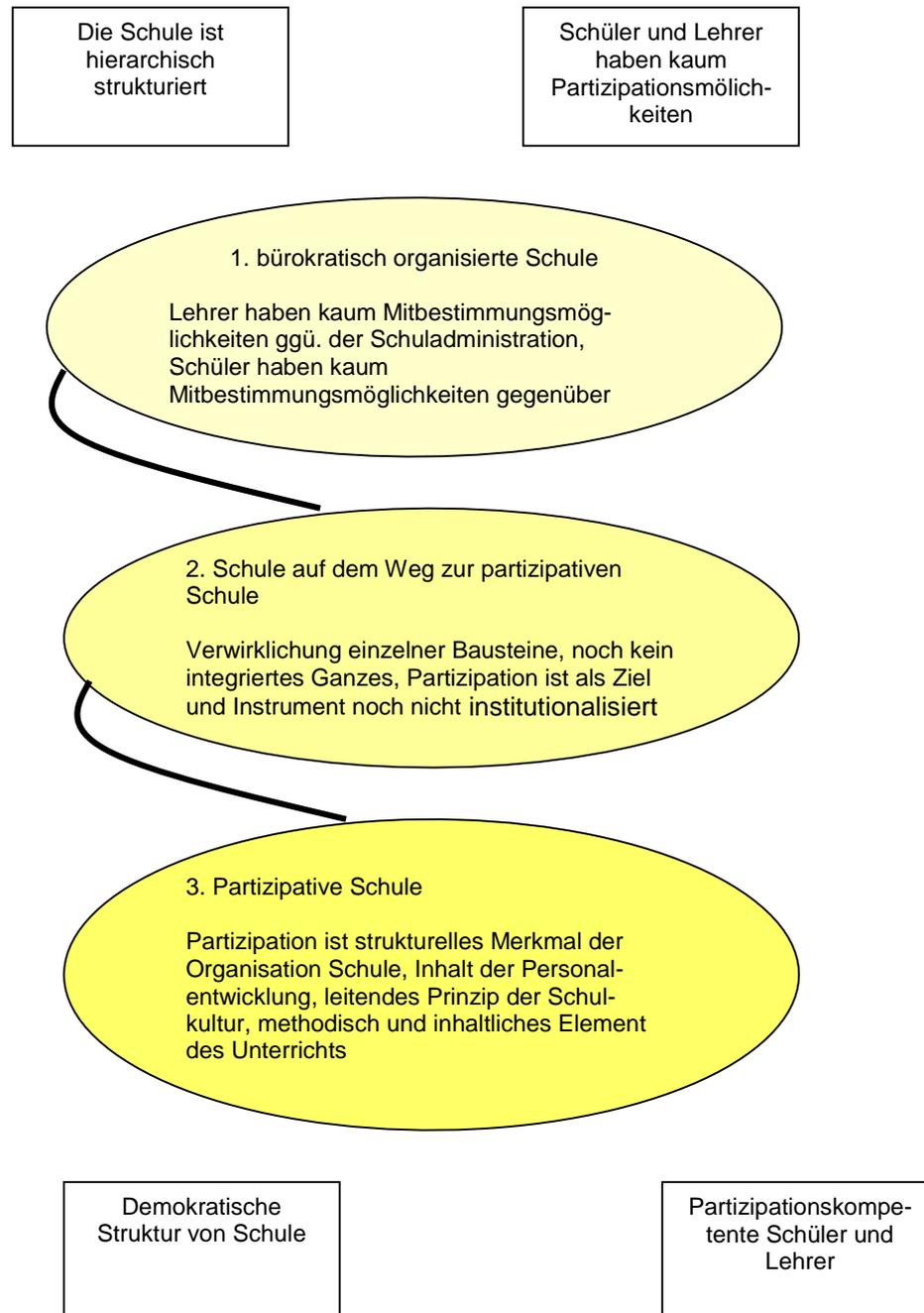


Abb.6: Der Weg zur Partizipativen Schule

## II. Partizipation als Chance für die Schulentwicklung

Die bisherigen Überlegungen haben ergeben, dass Partizipation als ein konstituierendes Element von Schulentwicklung angesehen werden kann. Partizipation ist struktureller und inhaltlicher Bestandteil einer entwickelten Schulorganisation und – kultur und sie wird im Zusammenhang dieser Arbeit gleichzeitig als zentrales Umsetzungsinstrument von Schulentwicklung gesehen.

Partizipation ist keineswegs ein völlig neues Motiv der Schulentwicklung. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts standen reformorientierte schulische Erneuerungsbestrebungen im Zusammenhang mit der Ermöglichung erweiterter partizipativer Möglichkeiten für Schüler und Lehrer. Nachdem in den fünfziger und sechziger Jahren an diese Traditionslinien angeknüpft worden war, gewann hauptsächlich in den siebziger Jahren die Ermöglichung partizipativer Handlungsräume große Bedeutung. Allerdings bezog sich die Partizipationsdebatte der siebziger Jahre nicht mehr, wie die der Reformpädagogik auf eine schulische Handlungs- und Interaktionsebene, sondern wurde hauptsächlich aus sozialisationstheoretischer Perspektive diskutiert. Sowohl die Diskussion um den ‚Heimlichen Lehrplan‘ (Zinnecker 1975) als auch die Herausarbeitung des strukturellen Technologiedefizits der Pädagogik (Luhmann/Schorr 1982) führten zu dieser Betonung der sozialisatorischen Bedeutsamkeit schulischer Partizipationsmöglichkeiten (ein Beispiel hierfür ist Baacke/Brücher 1982). Doch nach dem Scheitern der großen Strukturreform, die u.a. ‚mehr Demokratie wagen‘ wollte, versandete die Debatte um schulische Partizipation und ihr institutionalisiertes Forum, die Schülermitverwaltung, verkam in vielen Schulen zur Alibiveranstaltung. Erst im Zuge der Diskussion um schulische Gestaltungsautonomie erleben auch die Fragen nach unterrichtlicher Partizipation und die Ermöglichung partizipativer Spielräume in Schulstruktur und -kultur neuen Auftrieb.

Die Überlegungen des vorangegangenen Kapitels zeigen deutlich, dass Schulentwicklung, die auf das Modell der Lernenden Schule rekurriert, Partizipation als Inhalt und Umsetzungsinstrument beinhaltet.

Das folgende Kapitel will ausgehend von theoretischen Vorüberlegungen zum Begriff der Partizipation (1.) und der Darstellung historischer Traditionslinien einer Beschäftigung mit Partizipation in der Schule (2.), Grundkomponenten des Phänomens Parti-

zipation erörtern. Dazu soll auf das am Ende des vorigen Kapitels dargestellte Tetraedermodell zurückgegriffen werden. Gemäß diesem Modell können die verschiedenen Aspekte von Partizipation auf die Formel gebracht werden: dürfen + wollen + können ð handeln.

Die vorliegende Arbeit geht aus oben genannten Gründen hauptsächlich auf den Aspekt der Schülerpartizipation ein. Daher sollen im dritten Abschnitt zunächst die Besonderheiten einer Kinderpartizipation dargestellt werden. Partizipation als Kinderrecht ist zwar seit der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 rechtlich verankert, eine Umsetzung in nationales Recht auf kommunaler und schulischer Ebene aber noch nicht vollständig vollzogen. Die Beschreibung, welche Umsetzungsformen schulischer Partizipation auf interaktionaler und institutioneller Ebene zur Verfügung stehen und wie diese zu bewerten sind, macht dies deutlich (4.). Ein zentraler Befund des 4. Abschnitts ist die Feststellung, dass Schüler die ihnen eingeräumten Partizipationsmöglichkeiten nicht ausschöpfen (Mauthe/Pfeiffer 1996, Randoll 1997, Grundmann/Kötters/Krüger 2000, Schmidt, R. 2001).

Ein Grund für diesen Befund liegt in der Tatsache, dass Schülern oft nur in solchen Bereichen Partizipation zugestanden wird, die wenig Relevanz für die tatsächliche Struktur und Kultur einer Schule haben. Die Untersuchungen von Sturzbecher/Hess (2003 a) zeigen deutlich, dass für die Entwicklung von Partizipationsbereitschaft (Wollen) und Partizipationskompetenz (Können) die Gewährung ernsthafter Partizipation wichtig ist.

Punkt 5 geht detailliert auf den Komplex der Partizipationskompetenz ein (Können). Partizipationskompetenz wird dabei in einem kombinierten Modell entfaltet:

- Zum einen wird Partizipationskompetenz in verschiedene Komponenten gegliedert (Sozial-, Methoden-, und Sachkompetenz),
- Zum anderen wird Partizipationskompetenz in einem Entwicklungsmodell beschrieben.

Die Sichtweise, Partizipationskompetenz als einer Entwicklungslogik folgend zu sehen, hat direkte Konsequenzen für die Förderung der soziomoralischen Entwicklung der Kinder in der Schule. Die Arbeit geht in Punkt 5.4. auf die Bedingungen einer Entwicklung partizipativer Handlungskompetenz in der Schule ein und entwickelt, auf der Grundlage der Reflexion einiger gängiger Modelle, ein eigenes Modell.

## 1. Der Begriff Partizipation

Partizipation wird in drei Sprachen (Französisch, Englisch und Deutsch) gleichermaßen verwendet und geht auf die lateinischen Worte *pars* (Teil) und *capere* (nehmen, fassen) zurück. Die einfachste Übersetzung von Partizipation ist demnach Teilnahme oder Beteiligung. In der Literatur findet sich aber gerade im politischen Kontext fast ausschließlich der Begriff Partizipation. Sehr wahrscheinlich werden die Wörter Teilnahme und Beteiligung als weniger aktiv empfunden als Partizipation. Man kann an einer Veranstaltung als Zuschauer teilnehmen oder auch beteiligt sein ohne gleichberechtigt zu sein. Partizipation provoziert dem entgegen die Frage ‚woran‘ und wird mit dem Eingehen von Verantwortungsübernahme für die entstehenden Folgen assoziiert.

Eine Bestandsaufnahme der Begrifflichkeit von Beteiligung fördert ein ganzes Feld verwandter Termini zu Tage, das von Teilnahme über Teilhabe, Mitwirkung und Mitbestimmung bis hin zu Selbstbestimmung und Selbstverwaltung reicht<sup>49</sup>. In gleichem Bedeutungskontext werden zudem die Begriffe Demokratisierung, Mündigkeit und Emanzipation verwendet. Analysiert man den Gebrauch des Begriffes Partizipation in der Literatur, so fällt auf, dass es bis heute keine einheitliche Begriffsbestimmung gibt. Eine große Gruppe von Autoren (bspw. Baacke/Brücher 1982, Fuchs 1996, Gößling 1984, Schmoldt 1985) bezieht sich in ihrer Definition auf Reuter (1976), der Partizipation als „Oberbegriff für alle Formen der Beteiligung, der Mitbestimmung, Mitwirkung und Mitarbeit“ sieht und umgeht somit das Problem der Begriffseingrenzung. Eine andere Gruppe von Autoren bestimmt den Begriff allein aus dem Blickwinkel des jeweiligen Vorhabens und wird der Komplexität des Beteiligungsphänomens nur unzureichend gerecht (bspw. Frädriich/Jerger-Bachmann 1992, Knauer/Brandt 1998, Merk 1992, Schröder 1995). Baumert/ Raschert (1974, 891) sprechen von „begrifflicher Unklarheit und Diffusität“ und erklären dies durch die „grundlegende Doppeldeutigkeit des Begriffs“. Tatsächlich enthält der Begriff 'Beteiligung' heute zwei verschiedene Bedeutungskomponenten<sup>50</sup>:

---

<sup>49</sup>Sowohl Gernert (1993) als auch Hart (1992) haben versucht verschiedene Stufen der Beteiligung, die von reiner Fremdbestimmung bis hin zur Selbstverwaltung reichen, zu unterscheiden. Eine Verbindung der beiden Modelle findet sich bei Schröder (1995).

<sup>50</sup>Eine ähnliche Zweiteilung nehmen Oser u.a.(2000,5) vor, die eine allgemeine (soziale) Partizipation von politischer Partizipation trennen.

1. Partizipation ist ein Begriff der Demokratietheorie. Die Demokratietheorie beschäftigt sich u.a. mit der Frage, wie Macht kollektiv organisiert und kontrolliert wird und wie gesellschaftliche Interessenskonflikte ausgetragen werden. Hier ist der Aspekt des gelebten Dissens<sup>51</sup> wichtig (Lyotard 1994). Partizipation bezeichnet hier einen Teil der Herrschaftsform Demokratie<sup>51</sup>, die auf Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, auf Volkssouveränität, auf Machtkontrolle und Gewaltenteilung, auf Repräsentation und Parlamentarismus beruht. Hier ist das Recht zu partizipieren von der Pflicht zur Partizipation als Bürger einer demokratischen Gesellschaft nicht zu trennen.
2. Partizipation im pädagogischen Kontext steht im Zusammenhang mit Erziehung und Unterricht und den unterschiedlichen Funktionszuweisungen von Schule (zwischen Sozialisation und Personalisation). Dieses Begriffsverständnis geht über das rein politisch- etatistische hinaus und bezeichnet eine alltagspezifische Lebensform, eine ‚soziale Idee‘ (Schüle 1952, Friedrich 1959, Peters 1958, Roos 1969).

Als Gemeinsamkeit nahezu aller Bestimmungsversuche kann festgehalten werden, dass Partizipation immer Einflussnahme der Betroffenen bedeutet. Partizipation bedeutet die rechtmäßige Beteiligung an oder einen Einfluss auf Entscheidungsprozesse, wenn diese mit Verantwortungsübernahme für die entsprechenden positiven und negativen Folgen gekoppelt sind. Diese Arbeit verwendet den Begriff Beteiligung synonym, wobei der der Partizipation aus obigen Gründen bevorzugt wird.

### **1.5 Ursprünge der Partizipationsidee**

Die Idee einer Partizipation stammt ursprünglich aus dem angelsächsischen Raum und findet sich insbesondere in Forderungen der klassischen bürgerlichen Demokratietheorie wieder (vgl. Baacke/Brücher 1982, 31). Politische Partizipation stellte während der Zeit der Aufklärung zunächst das Instrument dar, staatliche Herrschaft und damit feudale Eliten zu kontrollieren. Politische Beteiligung ist hier systeminhärentes

---

<sup>51</sup> Der Terminus ‚Herrschaftsform Demokratie‘ geht auf Himmelmann (2001) zurück, der in seinem Aufsatz ‚Demokratie- Lernen als Aufgabe der politischen Bildung‘ eine Dreiteilung des Begriffs Demokratie als Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform vornimmt.

Ziel demokratischer Gesellschaften, da sie in ihrem Kern eine partielle Verwirklichung von Demokratie (als Vereitelung autoritärer Alleinbestimmung) darstellt. Adam Smith und Thomas Paine gingen davon aus, dass die bürgerliche Gesellschaft der Naturzustand gesellschaftlicher Ordnung überhaupt sei und politische Beteiligung nur ein Mittel staatliche Hegemonieansprüche einzudämmen.

Auf u.a. dieser Vorstellung fußt die amerikanische Unabhängigkeitserklärung, "die durch Schaffung einer demokratischen Verfassung die Kräfte der gesellschaftlichen Selbstregulierung freisetzen will.... Die vollkommene Demokratie wäre... gleichzusetzen mit einem regierungslosen Zustand, in welchem allein der common sense die Beziehungen der Individuen untereinander regelt, wo politische Beteiligung außerhalb der staatlichen Institutionen erfolgt" (Zimpel 1970, 23f.).

Diesem aufklärerischen, emanzipatorischen Ideal des mündigen Bürgers standen von Beginn an Auffassungen gegenüber, denen ein eher pessimistisches Menschenbild zugrunde liegt. Rousseaus Auffassung des Staates als ‚Contrat Social‘ fußt auf der Vorstellung, dass der Mensch durch Egoismus bestimmt ist, welcher durch die Staatsform der Republik gezügelt werden muss.

"Es ist der Staatsvertrag, der die Menschen zur Menschlichkeit befreit... gerade durch Unterwerfung unter den Gemeinwillen: Vornehmstes Ziel der Republik ist, das Wesen des egoistischen Menschen zu verändern, ihn sittlich zu vervollkommen" (Zimpel 1970, 25).

Diese hohen Ansprüche an den Staat waren jedoch durch die zunehmende Entwicklung von Industrie, Wirtschaft und damit der Gesellschaft bald nicht mehr einzulösen. Der liberale Rechtsstaat verwandelte sich zunehmend in einen Sozial- und Wohlfahrtsstaat, in dem Staat und Gesellschaft (liberaler Theorie folgend) nicht mehr voneinander zu trennen sind und der nicht mehr von plebiszitären Verträgen regiert werden konnte (wie Rousseau es sich vorstellte).

Die bürgerliche Öffentlichkeit zerbrach angesichts von Bevölkerungskonzentration und Industrialisierung. Salons und Clubs, die in der bürgerlichen Gesellschaft Foren der Kommunikation und Beteiligung waren, genügten nicht mehr. Es entstand zunehmend ein System der Massenkommunikation, das die Verteilung von Nachrichten, Informationen und Meinungen steuerte. Das Erziehungs- und Bildungssystem wurde – unter staatlicher Förderung und Kontrolle – mehr und mehr ausgebaut und sorgte – durch das Herausnehmen der Heranwachsenden aus dem bürgerlichen Alltag – für die Vermittlung der als notwendig erachteten Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen. Politische Entscheidungen wurden zunehmend in einem System poli-

tischer Herrschaft gefällt, an dem die Mehrzahl der Bürger sich nur noch durch Zustimmung bzw. Zustimmungsverweigerung beteiligen konnte. "Damit war die gemeinsame Basis für politische Partizipation, verstanden als *Erziehung und Bildung durch Teilnahme am gesellschaftlichen Leben* im ursprünglich umfassend konzipierten Sinn weder möglich noch schien sie wünschenswert"<sup>52</sup> (Baacke/Brücher 1982, 34).

## 1.6 Partizipation als Teil der Herrschaftsform Demokratie

Partizipation bezeichnet in Texten zur Demokratie- und Staatstheorie (vgl. v.Alemann 1975, Füssl/Kubina 1985, Nohlen 1998, Pranger 1970, Sachs-Pfeiffer 1989) eine Form der politischen Mitbestimmung, die demokratischen Staatsformen eigen ist, genauer „alle Tätigkeiten, die Bürger freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen“ (Nohlen 1998, 520). Als demokratiethoretischer Begriff hat Partizipation einen instrumentellen Charakter (vgl. Füssl/Kubina 1985, 26) und vermag zunächst keinen genuin pädagogischen Diskussionsbeitrag zu leisten. Partizipation geschieht im gesellschaftlichen Kontext durch die Teilnahme an Wahlen, an Diskussionen, an Versammlungen und anderen Formen der Meinungsäußerung. Hier können „Bürger an Einzelaufgaben der öffentlichen Hand beteiligt werden, indem... sie ihre Ziele und Wünsche in den Prozeß einer Willensbildung einbringen“ (Sachs-Pfeiffer 1989, 191). Zimpel (1972) konstatiert, dass in westlichen Demokratien die Bürger hauptsächlich den Wahlakt als Form der Partizipation nutzen und sich lediglich 15-20% der Bundesbürger (vgl. Buse 1975, 44) über einen längeren Zeitraum aktiv am politischen Geschehen beteiligen.

Im strukturfunktionalen Demokratieverständnis bleibt Partizipation solange positiv besetzt, wie „die Stabilität des Systems dynamisiert und nicht torpediert wird“ (Alemann, 1975, 28).

„Da Politik als ein System vorgestellt wird, dessen Erhaltung oberstes Ziel ist, sind alle diejenigen Handlungen als positiv-funktional zu bestimmen, die eben das Systemgleichgewicht garantieren. Dazu gehört unter Umständen auch ein gewisses Maß an politischer Apathie“ (Zimpel 1970, 30).

---

<sup>52</sup> Kursivsetzung im Original

Hier wird Partizipation zu einem Mittel der Gesellschaftsstabilisierung, die inhaltlich keine systemkritischen Elemente beinhalten soll. Nach Habermas u.a. (1970), Offe (1973) und Naschold (1974) ist Beteiligung dagegen nicht allein als notwendiges Mittel des Gelingens von Demokratie zu sehen, sondern ist immer auch „ein Wesenselement, ...ein Ziel der Demokratie“ (Sachs-Pfeiffer, 1989, 191). Die Selbstbestimmung des Menschen, sein Mündig-Sein wird zum Ziel von Demokratie.

Die Vorstellungen welche Funktion politische Beteiligung innerhalb der Gesellschaft haben soll, hängt also mit der jeweiligen demokratietheoretischen Sichtweise von Gesellschaft zusammen. Das politische System befindet sich in einem permanenten Dilemma: Einerseits muss es aus Gründen der Sicherung von Loyalität und der Herstellung von Legitimation politische Teilnahme für jeden sichern. Andererseits muss es aus Stabilitäts- und Effektivitätsgründen dafür sorgen, dass diese Möglichkeiten nur begrenzt wahrgenommen werden. Das System kann nur reibungslos funktionieren, wenn diese prekäre Balance gehalten wird.

Eine Möglichkeit der Bestimmung unterschiedlicher Ansätze zur Partizipation stellt v. Alemann (1975) auf, der verschiedene Positionen nach ihrer politischen Ausrichtung in einem Kontinuum von konservativ über linksliberal bis orthodox-marxistisch bestimmt<sup>53</sup>, bei Nevermann (1975) treten zusätzlich pädagogische, organisations- und verfassungstheoretische Aspekte hinzu. Gößling (1984) unterscheidet unterschiedliche Positionen auf der Basis der bildungstheoretischen Grundlage Claussens. Claussen (1979, 247) wirft die Grundfrage auf, „wie die vielfach dominanten Passivitätsaspekte des Rollenlernens (Anpassung, Unterordnung, Kritiklosigkeit) zugunsten einer Förderung von Aktivitätsaspekten (Bedürfnisartikulation, Selbstrepräsentation, Distanz und Ich-Stärke) überwunden werden können, um Angst, Apathie, Entfremdung und Rigidität allmählich abzubauen“. Gößling (1984) unterscheidet abhängig von der Beantwortung dieser Leitfrage in Ansätze der staatsbezogenen Ordnungstheorie, womit solche Positionen gemeint sind, die die Passivität der Bürger als unveränderlich und systemnotwendig ansehen und in Ansätze der gesellschaftsbezogenen Prozesstheorie, die politisches Interesse in Abhängigkeit von Aufklärung und basisdemokratischen Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen sehen. Hinter der Unterscheidung Gößlings steht die pädagogische Frage,

---

<sup>53</sup> vgl. auch Kißler (1980), der rationalistischen (Habermas, Pranger) und liberalistischen (Mill) Ansätzen irrationalistischen (Fichte, v. Stein) und konstitutionalistische (v. Beyme, Scharpf, Milbrath) gegenüberstellt.

„ob man die Mehrheit der Bürger in jenem Rezipientenstatus belassen soll... oder ob man durch partizipationsstrukturelle Verflüssigung der Entscheidungsprozesse ... die subjektive Interessen- und Lernreichweite der Durchschnittsbürger überführen soll und kann, um sie aus jener Konsumentenhaltung aufzurütteln, die lediglich durch turnusmäßige Wahlbeteiligung unterbrochen wird“ (Gößling 1984, 27).

Im Gegensatz zu staatsbezogenen Demokratietheoretikern (v. Beyme 1972, Scharpf 1975), die Partizipationsforderungen aus Gründen des mangelnden Sachverstandes der Bürger, der gesellschaftlichen Systemkomplexität und einer 'naturegebenen' Apathie für kaum einlösbar halten, zeigt sich der prozessuale Demokratiebegriff von seinem Selbstverständnis her als abhängig von Aufklärungsprozessen und damit für bildungstheoretische Perspektiven offen. Für diese Position ist Demokratie nicht nur Methode, sondern Selbstzweck und konstituiert sich als Idee aus sich selbst. Diese Idee besteht darin, „daß sie [die Demokratie; d.V.] die weitreichenden gesellschaftlichen Wandlungen vollstreckt, die die Freiheit des Menschen steigern und am Ende vielleicht ganz herstellen können“ (Habermas u.a. 1970, 242). Demokratie wird nicht als gesicherter Zustand, sondern als „Experiment betrachtet, das sich stets neu bewähren muss“ (Brunkhorst 1998, zit. n. Himmelmann 2001, 27). Der prozessuale Demokratiebegriff gewinnt hier eine zukunftsgerichtete Dynamik und wird zentral in das Blickfeld von Lernen, Schule, Bildung und Erziehung gerückt.

Zimpel (1972, 206) resümiert „wenn politische Teilnahme eine rationale, aufgeklärte und verantwortliche Haltung verlangt, dann ist sie vorrangig ein pädagogisches Problem.“

In diesem Zusammenhang ist die Beziehung zwischen dem Recht und der Pflicht zur Partizipation wichtig. In Beschreibungen zu Rechten und Freiheiten, die vom Einzelnen in Anspruch genommen werden, werden die Pflichten des Einzelnen dem Staat oder der Gemeinschaft gegenüber kaum erwähnt. Neuere Programme zur Entwicklung und Stützung einer Erziehung zur Demokratie, die auf unterschiedlichen Ebenen der Europäischen Gemeinschaft initiiert werden, betonen diesen Zusammenhang<sup>54</sup>. So wird in der Abschlusserklärung, die vom Zweiten Gipfel der Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsländer des Europarates im Oktober 1997 verabschiedet wurde, erklärt:

„Im Bewusstsein der Bildungs- und kulturellen Dimension der großen Herausforderungen, denen Europa in der Zukunft gegenüber stehen wird, wie auch der wichtigen Rolle, die Bil-

---

<sup>54</sup> Angespochen ist hier z.B. das Projekt EDC (Education for Democratic Citizenship) oder die Studie der IEA Civic Knowledge and Engagement at age fourteen (2001)

„... und Kultur spielen, um das gegenseitige Verständnis und Vertrauen zwischen unseren Völkern zu stärken - bringen (wir) unseren Wunsch zum Ausdruck, eine Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft zu fördern, die auf Rechten und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger und auf Mitwirkung junger Menschen in der Zivilgesellschaft beruht.“ (Council of Europe, Final Declaration of the Heads of State and Government of the member States of the Council of Europe 1997,1)<sup>55</sup>

Hier wird das Ideal einer aktiven Staatsbürgerschaft proklamiert und so auch zur Bildungsaufgabe.

„Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform und ein politisches System, das darauf basiert, dass der Staatsbürger die ziemlich begrenzte Rolle des ‚Wählers‘ wahrnimmt und so zu Mehrheitsbildung der Gruppen beiträgt, welche Macht ausüben (wollen). Über diesen formalen Aspekt hinaus muss Demokratie auch als eine Form des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft gesehen werden, eine Form, die nur dann sinnvoll wird, wenn *aktiver Gebrauch* von bestimmten politischen Freiheitsrechten gemacht wird, wenn diese Freiheitsrechte *in gleicher Weise von allen Bürgern in Anspruch genommen werden* und wenn *alle Bürger zur weiteren Entwicklung dieser Rechte beitragen*“ (Dürr/ Martins/ Spajic-Vrkas 2000, 11).<sup>56</sup>

Vor dem Hintergrund der europäischen Integration werden die Fragen nach den Werten und Kompetenzen des Einzelnen virulent, die ihn zur Partizipation in der demokratischen Gesellschaft befähigen. Partizipation ist ein entscheidendes Element der demokratischen Stabilität, das nur wirken kann, wenn das Recht auf Mitwirkung an den öffentlichen Entscheidungsprozessen von den Bürgern auch wahrgenommen wird.

„In modernen Demokratien ist die Gefahr sehr viel geringer, dass Partizipationsrechte von Staat abgeschafft werden oder verletzt werden könnten, als die Gefahr, dass der Gedanke der Partizipation als eine Pflicht von den Bürgern nicht ernst genommen wird.“ (Dürr/Martins/Vrkas 2000, 12)<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Deklaration und Aktionsplan sind im internet unter <http://www.coe.int> zugänglich

<sup>56</sup> Kursivsetzung im Original

<sup>57</sup> Kursivsetzung im Original nicht übernommen

## 1.7 Partizipation in der Pädagogik

Die Pädagogik beschäftigt sich mit der Frage der Partizipation zum ersten Mal im Zusammenhang mit der während der bürgerlichen Aufklärung stattfindenden ‚Entdeckung der Kindheit‘ und einer einsetzenden Verwissenschaftlichung von Erziehung. Partizipation dient in diesem Zusammenhang der Bildung der Persönlichkeit und der Erziehung zu Selbstständigkeit und Mündigkeit. Gößling (1984) sieht die Etablierung der Beteiligungsidee in der Pädagogik mit dem Zerfall der mittelalterlichen ‚participio- Lehre‘ verknüpft. Diese zielte auf ein

„Wachstum von Teilhabe durch selbstverständliche Teilhabe an Erfahrungszusammenhängen, in denen zugleich für sie gelernt wurde. Mit dem Absterben des ‚ganzen Hauses‘ und dem Kreditverlust der platonisch- thomistischen participio- Lehre büßte auch jenes didaktische Binnenmotiv seine Bedeutung ein. An die Stelle partizipativer Lebenseinheiten trat die sozio- und psychogenetisch abgeriegelte Trennung ‚pädagogischer‘ und ‚demokratischer‘ Erfahrungsräume“ (Gößling 1984, 68).

In der heutigen Pädagogik ist Partizipation eng mit dem Konzept der ‚Partizipation als Lebensform‘ verknüpft. Der Begriff ‚Partizipation als Lebensform‘ geht auf das Modell von Himmelmann (2001) zurück, der von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform spricht. Demokratie als ‚Lebensform‘ geht hier auf den Zweig der politischen Kulturforschung zurück, der sich mit Fragen der politischen Verhaltenseinstellung der Menschen beschäftigt. In neuerer Zeit finden sich in der Literatur verstärkt Hinweise auf den Interpretationsansatz der Demokratie als Lebensform (Oberreuter 1995, Höffe 1999, Greven 1999, Schmitz 2000, Schiele 2000, Völkel 2000, Röhrich 2001). Auch in der pädagogischen Psychologie taucht der Begriff auf (schon Tausch/ Tausch 1973 aber auch Edelstein/Fauser 2001). Die Pädagogik nimmt diesen Ansatz auf und bezieht ihn auf konkrete Möglichkeiten des Demokratie lernens.

„Die Interpretation von ‚Demokratie als Lebensform‘ sucht Anschluss an individual- und sozialmoralische Grundlagen der bestehenden politischen Demokratie (als Herrschaftsform). Sie vermeidet allerdings die Versuchung, in einen weitläufigen, oft künstlich transzendental-philosophisch abgeleiteten Tugenddiskurs einzumünden (Lernen durch Appell, statt Lernen am Modell). Es geht dabei nicht um ‚Belehrung‘, sondern um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten ‚Erfahrungen‘ mit Demokratie in der vielfältigsten Form und es geht um das ‚Wachstum dieser Erfahrung‘. (Himmelmann 2001, 28f.)

Eine theoretische Basis des Begriffs ‚Partizipation als Lebensform‘ bietet insbesondere Dewey, der in ‚Democracy and Education‘ der gesamten pädagogischen Theorietradition vorwirft, sie sei „nicht demokratisch angelegt, sondern setze eine *feudale*<sup>58</sup> Gesellschaft voraus, die sich auf paternale Prinzipien berufen kann und damit eine hierarchische Erziehung rechtfertigt“ (Oelkers 1998, 76). Dewey bezieht sich auf Herbart und Hegel, Pestalozzi und Fröbel, die keine demokratische Theorie von Erziehung vorgelegt hätten, sondern vielmehr, in der Tradition des deutschen Idealismus und der Romantik, von Menschenbildung und Menschenerziehung<sup>59</sup> sprechen, vom Geist des Menschen, der zu bilden sei, was sich ideologisch an beliebige Gesellschaftssysteme anschließen lässt<sup>60</sup>. Dewey entwirft ein Konzept demokratischer Pädagogik, das sich nicht mehr auf nationale Ideale, auf ewige Ideen und Werte bezieht, sondern dass eine Verbindung von Erziehung und einem modernen, demokratischen Verständnis von Gesellschaft schafft.

“Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity. These more numerous and more varied points of contact denote a greater diversity of stimuli to which an individual has respond; they consequently put a premium on variation in his action. They secure a liberation of powers which remain suppressed as long as the incitations to action are partial, as they must in a group which in its exclusiveness shuts out many interests.” (Dewey 1966, 97).

Idealistische oder romantische Theorien übersehen nach Deweys Meinung die beiden entscheidenden Kriterien für die moderne Demokratie, sofern sie nicht nur als Regierungsform verstanden wird, sondern als ‚mode of associated living‘ (ebd.):

- the area of shared concerns and
- the liberation of a greater diversity of personal capacities.

Verschiedene Gruppen, die innerhalb einer Gesellschaft zusammenleben, haben nicht nur verschiedene, sondern zugleich gemeinsame Interessen, die öffentlich ausgehandelt werden müssen, wenn sie für alle transparent gemacht werden sollen.

Demokratische Verfahren werden hier unerlässlich für das Aushandeln verschiede-

---

<sup>58</sup> Kursivsetzung im Original

<sup>59</sup> ‚Die Menschenerziehung‘ ist Fröbels theoretische Hauptschrift von 1826, die ein romantisches Bild vom Kind entwickelt.

<sup>60</sup> So konnten sich nationalsozialistische Pädagogen auf Hegel, Pestalozzi, Fröbel und Hegel berufen,

ner Standpunkte in einer Gesellschaft. Gleichzeitig ist das Lernen eines Einzelnen nicht mehr an seine soziale Gruppe gebunden, sondern überschreitet in modernen Gesellschaften die Grenzen der sozialen Abstammung, weil Wissen zunehmend frei zugänglich ist.

Für Dewey ist eine Gesellschaft dann eine demokratische, wenn sie uneingeschränkte Partizipation aller Mitglieder auf der Grundlage von Gleichbehandlung gewährleistet, sowie sich institutionell ständig weiterentwickelt durch Austausch und Interaktion mit anderen Gesellschaftsformen (Dewey 1966, 99). Dewey stellt fest, dass es bedingt durch den sozialen Wandel seit der Mitte des 18. Jahrhunderts ausgeschlossen ist, eine Erziehung für alle zu entwerfen, wenn unter Erziehung (wie bei Pestalozzi und Fröbel), die Verinnerlichung bestimmter Werte zu verstehen ist. Die Konzepte Pestalozzis und Fröbels verhindern insofern das, was Dewey "free intercourse and communication of experience" nennt.

Wird Partizipation als Ziel pädagogischen Handelns gesehen, so sieht sie sich den allen pädagogischen Zielen immanenten Schwierigkeiten der schweren Technologisierbarkeit und Operationalisierbarkeit gegenüber. Wird Beteiligung als 'anthropologische Konstante' (vgl. Habermas u.a. 1970) gesehen, setzt dies die Mündigkeit der zu Beteiligten und die Fähigkeit sich aufgeklärt zu verhalten unzulässigerweise schon voraus. Hier kann von einem pädagogischen Zirkel gesprochen werden, der vielen pädagogischen Bildungszielen immanent ist. Habermas versucht diesen Zirkel aufzulösen, indem er von der Verhaltens- und Handlungsebene auf die Ebene der Haltung zurückgeht:

„Die Frage nach der politischen Beteiligung angemessen stellen, heißt darum, von der Ebene isolierter Verhaltensäußerungen... auf die Ebene der Haltung zurückzugehen, in der eine nicht mehr in den Handlungen sich umsetzende Beteiligung am politischen Leben ihren Ausdruck findet. Wir nennen diese Haltung den politischen Habitus. Er ist Ausdruck nicht so sehr von Handlungen als von Impulsen, nicht so sehr von Vorstellungen als von Zügen einer Mentalität.“ (Habermas u.a. 1970, 245).

Beteiligung wird in diesem Zusammenhang zum konstituierenden Element einer Erziehung zum mündigen Bürger, zu demokratischem Verhalten.

„Die Frage, wie werden Kinder demokratische Menschen, ist von hoher Bedeutung für den Erhalt der Demokratie... Dabei geht es vor allem um individuelle Voraussetzungen und

Kompetenzen wie Ich- Stärke, Toleranz, Zivilcourage, Verantwortung, Beziehungen zwischen mir und anderen.“ (Burk 2001)

Eine Erziehung zur Demokratie und Partizipation muss diesen Grundlagen Rechnung tragen. Sie muss den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung tragen und ein intergriertes Konzept zur Verfügung stellen, das ein lebenslanges Lernen ermöglicht.

In diesem Konzept müssen angeleitete Formen des Lernens neben kooperativen und individualisierten Formen stehen, institutionell angebundene Formen (wie z.B. ein Lernen in der Schule), müssen neben außerinstitutionellen stehen (wie z.B. Stadtteilparlamente für Kinder, Kinderanwälte etc.)

## **1.8 Partizipation in der Schule**

In schulischen Zusammenhängen ist das Thema Partizipation eng mit der Frage verknüpft, ob Schule als pädagogische Institution gesellschaftliche Strukturen reproduziert oder ob sie dem Einzelnen die Möglichkeit für Veränderungen bietet. Schule als wichtigste Bildungsinstitution des Staates vereinigt in sich sowohl Modelle, die einer emanzipatorischen Sicht von Beteiligung entsprechen, wie auch Ansätze, die in einer Beteiligung ein Mittel zur Legitimation des Staates und einer Tradierung herrschaftserhaltender Einstellungen sehen.

Partizipation erhält die ambivalente Funktion der Legitimitätsbeschaffung (1) durch symbolische und materielle Einlösung demokratischer Postulate zum Zweck der Sicherung von Massenloyalität bei gleichzeitiger Optimierung schulischer Effizienz und politischer Steuerung schulischer Verkehrsformen. Die Ambivalenz von Integration und Emanzipation (2) wird auf den Widerspruch zurückgeführt, dass Schule einerseits einen wichtigen politischen Beitrag zum Abbau chronischer Legitimationsdefizite erfüllen soll (Chancengleichheitsversprechen, Recht auf Bildung, Demokratisierung), andererseits in Erfüllung dieser Legitimitätsbeschaffung die Möglichkeit autonomer Motivbildung dabei provoziert“ (Manke 1980, 138).

Dabei werden Partizipationsforderungen sowohl von seiten der Gesellschaft (Sozialisationsfunktion) als auch von den einzelnen Personen (Personalisationsfunktion) an die Schule herangetragen.

Partizipation als Forderung der Gesellschaft soll die Tradierung einer demokratischen Einstellung sicherstellen und wird als „Grundlage der politischen Sozialisation“

(Knauer/Brandt 1998, 5) gesehen. Partizipation darf nicht nur als Instrument der Herrschaftsform Demokratie gesehen werden, sondern es bedarf der gesellschaftlichen Verankerung, um Demokratie auf Dauer „echt“ und „lebensfähig“ (Merkel 2000, 6) zu halten.

Partizipation kann hier als *Mittel der Sozialisation* begriffen werden, mit dem Ziel, demokratische Herrschaftselemente zu legitimieren und zu tradieren. Durch institutionell verankerte Partizipationsmöglichkeiten (z.B. SMV) sollen zum einen bestimmte Fertigkeiten des demokratischen Handelns weitergegeben und eingeübt werden, zum anderen bestimmte Normen und Werte und damit eine bestimmte systemstabilisierende Einstellung zum Staat gesichert werden. Formen der politischen Beteiligung, die den Legitimitätsanspruch des Staates sichern sollen, können dabei zugleich als Anpassungsinstrument und als Mitwirkungsmöglichkeit gesehen werden. Vilmar (nach Kißler 1980, 36) spricht von „Ermöglichung und Aktionsstrategie von (für) Demokratie“.

Aus dem Blickwinkel des Einzelnen erscheint Beteiligung *als Mittel und zugleich als Ziel der Personalisation*. Oblinger (1974, 54) verknüpft in seiner Definition von Personalisation den Begriff der Freiheit mit dem der Selbstbestimmung und Mündigkeit. Der 'Mündig- werdende' muss an Entscheidungsvorgängen beteiligt werden, um dem Ziel der Personalisation näher zu kommen. Damit wird Beteiligung zum Eigenwert „im Sinn der Selbstentfaltung und Emanzipation des einzelnen durch... Beteiligung“ (Baumert/Raschert 1974, 891). Ebenso argumentieren Knab/Kröll (1977, 43), die Beteiligung „als Konkretisierung eines anthropologisch fundierten Postulats“ sehen. Baacke (1982, 98) sieht in der Möglichkeit partizipatorischen Handelns „eine konstitutive Lebensform, in der sich der Mensch in seinen Eigenschaften und Anlagen verwirklicht“. Nach Schröder (1995, 15) muss sich eine „ernsthafte Partizipation... ihrer Bedeutung als Beziehungsarbeit und Persönlichkeitsbildung bewußt sein“. Alemann (1975, 39) verbindet den Beteiligungsanspruch mit dem Begriff der Emanzipation, in der er die „Herausführung aus Unmündigkeit und Ungleichheit zur Gewährleistung von Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung - sowohl im individuellen Bereich (Stichwort: Autonomie) als auch im kollektiven Bereich (Stichwort: Gleichheit)“ sieht (Alemann (1975, 39). Hier wird als Ausgangspunkt für Beteiligungsforderungen die „im Grunde naturrechtlichen oder normativen Kategorien der Gleichheit und Selbstbestimmung des Individuums gesetzt. [Es] ergibt sich unter den Bedingungen der

gesellschaftlichen Verfaßtheit des menschlichen Lebens, daß das Selbstbestimmungspostulat zum Partizipationspostulat wird“ (v.Alemann, 1975, 39).

### **1.5 Der Begriff Partizipation im Zusammenhang dieser Arbeit**

Aus obigen Überlegungen können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

1. Partizipation beinhaltet zwei Bedeutungskomponenten: eine aus der Demokratietheorie stammende und eine pädagogische.
2. Partizipation (in beiden Bedeutungskomponenten) beinhaltet eine Ziel- und eine Umsetzungsebene. Ziel von Partizipation ist die Entwicklung einer mündigen Persönlichkeit, die durch bestimmte politische Einstellungen gekennzeichnet ist. Mittel, die dieses Ziel erreichbar machen, sind Formen der politischen Mitbestimmung (in unterschiedlicher Funktion) und die Vermittlung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten (in jeweils unterschiedlichen Funktionen).
3. Das Verhältnis von Ziel- und ‚Mittel‘ebene von Partizipation ist durch Zirkularität gekennzeichnet. Ein Ausweg ist die Aufgliederung der Partizipationskompetenzen.

**ad 1:** Der Begriff Beteiligung beinhaltet zwei verschiedene Bedeutungskomponenten, die in eine demokratietheoretische und eine pädagogische getrennt werden können. Die Bedeutungskomponenten des Begriffs müssen klar getrennt bleiben, da sie sich auf verschiedene gesellschaftliche Bereiche beziehen, die nicht ohne weiteres vermischt werden können.

„Auch wenn der Dualismus von Gemeinschaft und Gesellschaft durch ein komplexeres Begriffsnetz zu ersetzen ist..., scheint es hilfreich, zwischen Spielregeln der Gemeinschaft (Rücksichtnahme, gegenseitige Hilfe, face to face Beziehungen) und denen der Gesellschaft (zweckrationale, institutionelle Beziehungen, rechtlich geregelter Interessensausgleich) zu unterscheiden und nicht Regeln für das gemeinsame Leben in der Klassengemeinschaft mit Spielregeln des gesellschaftlichen Lebens gleich zu setzen.“ (Burk 2001, 7)

Als demokratietheoretischer Begriff beinhaltet Partizipation Fragen der Organisation und Kontrolle von Macht und Herrschaft. Partizipation als Instrument der Herrschaftsform Demokratie ist nur in seiner prozessualen Interpretation für Bildungs- und Erziehungsprozesse offen.

Als pädagogischer und schulischer Begriff steht Partizipation im Zusammenhang mit Erziehung und Unterricht und damit der Personalisation und Sozialisation des Individuums.

**ad 2:** Jede der Bedeutungskomponenten des Begriffs beinhaltet eine Zielebene und eine Umsetzungsebene. Beteiligung als Ziel des prozessual verstandenen Demokratiebegriffs konstituiert sich in der Idee des mündigen Bürgers. Demokratie wird als Regierungsform dargestellt, die die Freiheit des Menschen steigern und evtl. vollenden kann (vgl. Habermas 1970). Um diesem Ziel näherzukommen bzw. um der Regierungsform Demokratie gerecht zu werden, bedarf es der Partizipation als Mittel. Partizipation wird hier verstanden als Form der politischen Mitbestimmung, die allerdings unterschiedliche Funktionen haben können. So trifft eine eher integrative Vorstellung von Partizipation auf eine eher aufklärerisch-emanzipatorische. Beteiligung als Ziel von Erziehung und Unterricht zielt auf die Personalisation und Sozialisation des Schülers ab. Beteiligung wird als Bestandteil der Entwicklung hin zum mündigen, selbstverantwortlichen Menschen gesehen. Als Mittel zu diesem Ziel wird Beteiligung in unterschiedlicher Funktion eingesetzt. Beteiligung kann dem staatlichen Legitimationsanspruch und der individuellen Selbstbestimmung dienen.

Partizipation	in der Demokratietheorie	in der Pädagogik
als Ziel	Idee der Demokratie als Ermöglichung des freien Menschen	Idee des mündigen, selbstverantwortlichen Menschen
als Mittel	Formen der politischen Mitbestimmung in integrativer oder emanzipatorischer Funktion	Beteiligung in sozialisierender und personalisierender Funktion

**ad 3:** Ein Grundproblem pädagogischen Denkens und Handelns und damit auch ein Grundproblem einer pädagogischen Betrachtungsweise von Partizipation ist, dass die Anwendung von Mitbestimmung z.T. das Ziel der Mündigkeit schon voraussetzt und andersherum das Ziel der Mündigkeit nur durch Partizipation erreicht werden kann. Gößling (1984, 89) beschreibt dies folgendermaßen:

„Hiermit wird ein Grundproblem... von Partizipation angesprochen, nämlich das, was noch nicht ist und werden soll, in der Praxis vorwegzunehmen und zugleich die ‚Negativität‘ von

Selbstbestimmung als Abwesenheit von Fremdbestimmung in positive Konturen von Inhalts- und Beziehungsstrukturen umdenken zu müssen.“

Oevermann (1976, 43) formuliert diesen Zirkel in Bezug auf kommunikative Kompetenz, der aber ohne weiteres auf die Partizipationsfähigkeit übertragen werden kann:

„Der Erwerb kommunikativer Kompetenzen impliziert die Teilnahme am Dialog andererseits ist das Vorhandensein kommunikativer Kompetenzen (Partizipationsfähigkeit) Voraussetzung für die Teilnahme am Dialog“

Dieser Zirkel ist schwer aufzulösen. Es besteht allerdings die Möglichkeit Partizipationsfähigkeit in Teilkompetenzen zu gliedern und auf der Inhaltsebene in Lehr-Lern-Sequenzen anordnen. Eine solche additive Reihung kann die Partizipationsthematik aufschließen.

Neben den rechtlichen und institutionellen Möglichkeiten (Dürfen) und der Motivation zu Partizipation (Wollen) spielt, gerade bei der Betrachtung der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern, die Arbeit fokussiert, der Teilbereiche der Partizipationskompetenz eine entscheidende Rolle. Partizipationskompetenz kann in einem Stufenmodell, ähnlich den moralischen Stufen von Kohlberg oder dem kognitionspsychologischen Modell von Piaget, angeordnet werden und so einer Betrachtung zugänglich gemacht werden. Partizipation wird hier als *Entwicklungsprinzip* verstanden, das zunächst im Alltag der Kinder ansetzt und Kompetenzen einer sozialen Partizipation grundlegt. Erst auf einem höheren Niveau kann politische Partizipation angestrebt werden.

## 2. Idee und Wirklichkeit von Partizipation in der Schule

In der Literatur zum Thema Partizipation besteht eine allgemeine Übereinkunft über die Relevanz des Themas für schulische Zusammenhänge. So wird die Diskussion um Partizipation als Produkt und gleichzeitig als Kennzeichen des spätbürgerlichen, hochentwickelten, spätkapitalistischen Industriestaates allgemein anerkannt (v. Alemann 1975, v. Beyme 1972, Habermas 1973, Zimpel 1970). Schule ist eine Institution, die u.a. die Aufgabe innehat, den nachfolgenden Generationen jenes Wissen und jene Werte, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die für die politische Stabilität und den gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhalt eines Staates notwendig sind. Daher ist die Vorbereitung der Schüler auf ein aktives und selbstverantwortliches, partizipierendes Leben als Staatsbürger eine der zentralen Aufgaben von Schule. Trotzdem zeigt die Schulgeschichte, dass das Thema Partizipation in der pädagogischen Theorie nur sehr wenig Beachtung fand.

Partizipation hat im Wandel der verschiedenen Schulmodelle in der Erziehungsgeschichte eine je unterschiedliche Akzentuierung gefunden, die vor dem jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Hintergrund der Zeit zu interpretieren sind. In Deutschland ist die ideelle Ausformung von Beteiligung bestimmend. Baacke/Brücher (1982, 22) sehen durch die Erziehungsgeschichte hindurch eine mit der Idee der Partizipation verknüpfte Schaffung einer "Eigenwelt der Erziehung", die an der Wirklichkeit weitgehend gescheitert ist. In anderen Staaten, so z.B. in den USA herrschen dagegen früh praktische Versuche der Umsetzung von Partizipationsmodellen im alltäglichen Umgang mit Kindern vor (beispielsweise die 'Junior Republic' oder Modelle der Just Community).

Im Folgenden sollen kurz die Ursprünge der Partizipationsidee in einem historischen Rückblick skizziert werden, wobei an zwei ausgewählten Epochen (der Aufklärung und der Reformpädagogik) die Diskrepanz von Erziehungswirklichkeit und Partizipationsidee gezeigt werden soll.

## 2.1 Ursprünge der Partizipationsidee in der Schule

Die moderne Fassung der Partizipationsidee entsteht im Zusammenhang mit der bürgerlichen Aufklärung, mit der Entdeckung der Kindheit und einer einsetzenden Verwissenschaftlichung von Erziehung. Sie dient der Bildung der Persönlichkeit und der Erziehung zu Selbstständigkeit und Mündigkeit. Gößling (1984, 68) sieht die Etablierung der Beteiligungs-idee in der Erziehung mit dem Zerfall der mittelalterlichen 'participio- Lehre' verknüpft.

Diese zielte auf ein "Wachstum von Teilhabe durch selbstverständliche Teilhabe an Erfahrungszusammenhängen, in denen zugleich für sie gelernt wurde. Mit dem Absterben des 'ganzen Hauses' und dem Kreditverlust der platonisch-thomistischen participio- Lehre büßte auch jenes didaktische Binnenmotiv seine Bedeutung ein. An die Stelle partizipativer Lebenseinheiten trat die sozio- und psychogenetisch abgeriegelte Trennung 'pädagogischer' und 'demokratischer' Erfahrungsräume".

Während der Aufklärung wächst mit dem ökonomischen Erstarken des Bürgertums, auch dessen Selbstbewusstsein den 'alten' absolutistischen Adelsprivilegien gegenüber. In dieser Zeit entfaltet sich der bürgerliche Gesellschaftsbegriff, der "dem ständischen Ordo socialis das Individuum und dem ... differenzierten ständischen Privilegien- und Benefizkatalog die ...abstrakten Prinzipien der Freiheit und Gleichheit entgegensetzt" (Habermas 1970, 245). In der Aufklärung wird aus dem Untertan der freie, vernünftige Staatsbürger. Die Welt scheint dem Aufklärungszeitalter als 'die beste aller möglichen' (Leibniz) und auch der Mensch ist nach ihrer Auffassung von Natur aus gut. Die Aufklärung bemüht sich die erlernte Unmündigkeit der Bürger durch allgemeine Bildung und Wissenszuwachs zu beseitigen und sie zu moralischen Personen (Citoyen) zu machen. Die Begeisterung für die Ratio und die Hinwendung zum Individuum machen das 18. Jahrhundert zum 'pädagogischen' Jahrhundert.

„Die Aufklärung ist geradezu enthusiastisch von dem Gedanken, alle Menschen durch Belehrung zu bessern und sie geistig mündig zu machen" (Reble 1992, 141).

In diesem Zusammenhang spielt der Begriff Partizipation eine große Rolle. Partizipation wird in der Aufklärung eine Dimension menschlichen Handelns selbst, "in der sich Moral, Bildung, Kenntnisse, Verhaltensstil *und* (erhoffter) Erfolg vermitteln und zu sich kommen. In ihr [der Partizipation, d.A.] verwirklicht sich der Mensch als zur

Freiheit bestimmt" (Baacke/Brücher 1982, 32f.)<sup>61</sup>. Dementsprechend tritt die Forderung nach konkreter Partizipation auch während der Aufklärung zum ersten Mal auf. Das aufstrebende Bürgertum begreift Bildung und die damit verbundene Emanzipation als Möglichkeit politische Mitbestimmung zu erlangen. Dabei herrscht in Deutschland eine 'sozial- harmonistische Veränderungsstimmung' (vgl. Negt 1978, 77) vor. Das deutsche Bürgertum hat sich nach Negt (1978) nicht gegen, sondern mit dem Staat emanzipiert, was zur Folge hatte, dass "sich unter hiesigen Verhältnissen auch kein von Staatsverantwortung freies proletarisches Interessensbewußtsein entwickeln konnte" (ders., 77f.). Die Tendenz rationale Bestandteile der französischen Revolution aufzunehmen und von oben her für das Volk durchzusetzen ist nach Negt typisch für aufklärerische Bestrebungen in Deutschland. Der Staat gilt als paternalistischer Vertreter, wodurch eine Autonomie immer wieder in eine ungewisse Zukunft verlegt wird. Dieses Rollenschema, das auf gesellschaftlicher Ebene zu finden ist, kann auf die Ebene institutioneller Erziehung übertragen werden.

"Dem Edukanden [werden] für die Zukunft Handlungschancen und -spielräume versprochen, um sie ihnen unter Berufung auf jene Verheißungen in der jeweiligen Gegenwart pädagogischer Praxis vorzuenthalten" (Gößling 1984, 74).

Viele Ansätze zur Partizipation von Kindern stehen in Deutschland in dem Dilemma auf den Raum der Schulmodelle beschränkt zu bleiben und damit in einer „Eigenwelt der Pädagogik“ (Baacke/Brücher 1982, 56) verhaftet zu bleiben.

Besonders deutlich wird diese Tatsache, wenn man die Ideen und Modelle für Partizipation mit der konkreten schulischen Wirklichkeit der Zeit vergleicht. Es soll im folgenden geschehen:

### 2.1.1 Idee und Realität von Partizipation in der Schule der Aufklärung

Die Durchsetzung aufklärerischen Gedankenguts war in Deutschland die Vorbedingung für die Aufnahme und Verwertung neuer pädagogischer Gedanken, die zum Teil schon am Ende des 17. Jahrhunderts vom englischen Philosophen John Locke ausgesprochen und 70 Jahre später von J.J. Rousseau umfassender und zugleich entschiedener entwickelt wurden.

Neuerungen der Vermittlung von Wissen in der Zeit der Aufklärung beziehen sich inhaltlich auf eine Änderung des Kanons der 'artes liberales', der bis dahin uneinge-

---

<sup>61</sup> Kursivsetzung im Original

schränkte Gültigkeit hatte. Aufgrund des zunehmenden naturwissenschaftlichen Einflusses entstehen im ausgehenden 17. Jahrhundert von Holland ausgehend Konzepte einer allgemeinen Bildung, die einem öffentlichen Auftrag folgen und nicht mehr kanongebunden sind. Diese werden z.B. in der englischen 'liberal education' im 18. Jahrhundert kodifiziert (vgl. Oelkers 1998, 74ff.).

“Hier ist die Idee nicht, Kinder über Vorstufen in Lehrgebäude einzuführen, sondern sie mit neuen Lernformen und Kenntnissen, besonders die der Naturwissenschaften, bekannt zu machen, von denen angenommen wurde, sie erklärten eine dynamische, sich rasch wandelnde Welt besser als ein starrer, im Prinzip aus der Antike stammender Kanon, der in Büchern überliefert und nie einem Experiment ausgesetzt wurde” (Oelkers 1998, ebd.)

Diese Neuerungen in der Art der Wissensvermittlung bezieht sich wesentlich auf Eliten, also auf kleine Zahlen von Schülern, deren Erziehung im häuslichen Umfeld stattfand und denen bestimmte physikalische oder überhaupt naturwissenschaftliche Lehrexperimente vorgeführt wurden.

Für das öffentliche Schulwesen bringen die Ideen der Aufklärung zwar auch grundlegende Veränderung mit sich, die sich aber zunächst auf die allmähliche strukturelle Entflechtung von Schule und Kirche beziehen. “Das 18. Jahrhundert [hat] vollends die Staatsschule geschaffen, die das 17. Jahrhundert schon weitgehend vorbereitet hatte.” (Reble, 1992, 171). Inhaltlich ist die öffentliche Schule der Aufklärung noch stark pastoral gehalten (vgl. Oelkers 1998, 75). Die christliche Erziehung steht im Zentrum der Verschulung, “Lehrer sind Schäfer, die sich in der Jesusnachfolge verstehen können. Nur so kann das Feld der Erziehung bestellt werden, das also Autorität und Gefolgschaft voraussetzt.” (Oelkers 1998, 75.)

Eine Beteiligung von Kindern ist allerdings weder in der häuslichen Elitenbildung, noch in der öffentlichen Schule vorgesehen. Die alleinige Führungsanspruch und die uneingeschränkte Autorität des Lehrer bleibt erhalten.

Dennoch werden in der pädagogischen Theorie durchaus Modelle entworfen, die eine Beteiligung von Kindern an der Schule ermöglichen sollen. Interessant ist hierbei, dass nie der Versuch gemacht wurde, Elemente einer emanzipatorischen Pädagogik in die öffentliche Schule einzubringen. Eine Partizipation von Kindern wird grundsätzlich in den Bereich der utopischen Schulmodelle verwiesen, die außerhalb des institutionellen Rahmens angesiedelt sind. Als Beispiel für eine solche Utopie kann Johann Gottlieb Fichtes 'Erziehungsstaat' gelten. Fichte hatte in seinen ‚Reden an die Nation‘ Vorschläge zur Veränderung des Erziehungswesens gemacht, mit de-

nen er zur Erneuerung Deutschlands beitragen wollte. Dahinter stand die politische Utopie der Demokratisierung und nationalen Einigung des deutschen Volkes. Konkret antizipiert Fichte die Utopie der 'pädagogischen Provinz', in der die 'Zöglinge' „in gänzlicher Absonderung von den Erwachsenen mit ihren Lehrern und Vorstehern allein zusammenleben" (Fichte 1955, 169). Neben der gesellschaftlichen Isolation, sollte der 'Erziehungsstaat' auch wirtschaftlich unabhängig sein, in ihm sollte „kein Artikel zu Speise, Kleidung usw. noch, soweit dies möglich ist, irgendein Werkzeug gebraucht werden..., das nicht in ihm selbst erzeugt und verfertigt sei" (a.a.O., S. 172). Durch das Leben im 'Erziehungsstaat' sollten die 'Zöglinge' erfahren, wie sie selbstständig für die Schaffung der Bedingungen des gemeinschaftlichen Lebens eintreten müssen.

Fichte tritt hier für eine von der Gesellschaft institutionell getrennte Erziehung ein, wobei die interaktionale Ebene der Beteiligung aus den institutionellen Zusammenhängen der Erziehungswirklichkeit ausgeklammert werden soll. Durch die verstärkte Teilnahme der Heranwachsenden an Entscheidungsprozessen der Institution Schule sollte der Versuch unternommen werden, gesellschaftlichen, religiösen oder politischen Utopien näherzukommen.

### 2.1.2 Idee und Realität in der Schule der Reformpädagogik

Die Begriffstradition des Lehrers als 'guten Hirten' bleibt in der deutschen Erziehungsgeschichte des 19. Jahrhunderts erhalten. In Kompendien der Zeit tauchen die Begriffe 'Partizipation', 'Beteiligung' oder 'Demokratie' nicht auf. In der deutschen Reformpädagogik erlangt die Idee der Beteiligung von Kindern im Zusammenhang mit der 'Pädagogik vom Kinde aus' neue Bedeutung. Doch dominiert in Deutschland die Diskussion um den Wert von formalen Beschlussorganen wie Vollversammlungen, Schülerparlamenten oder Schülerräten. Vorbild für diese Ansätze zur Schüler-selbstverwaltung sind amerikanische Vorbilder, die jedoch grundsätzlich anders konstituiert sind. Während in Amerika das Erlernen formaler Spielregeln des demokratischen Verhaltens Teil eines Prozesses war, der im Zusammenhang mit einem längst verwurzelten demokratischen Selbstverständnis steht, mangelt es daran in Deutschland erheblich. Die deutschen Schulreformer versuchen, statt praktische Aufgaben für den Schulalltag zu formulieren, in der Umsetzung der Idee von Beteiligung (z.B. in der ethischen Erziehung) eine Lösung zu finden. Beteiligung wird als primär in Erzie-

hungs- und Verständigungsprozessen schon eingelagert begriffen. Wo Kooperation von Lehrern, Schülern, Eltern in irgendeiner Form – etwa im Rahmen pädagogischer Gesprächskreise oder gemeinsamer Schulveranstaltungen - stattfindet, ist Mitwirkung praktisch möglich. Partizipationsregelungen auf höherer Ebene bildungspolitischer und schuladministrativer Entscheidungsprozesse erscheinen dagegen kaum erforderlich, solange der Staat "den vernünftigen Konsens über Erwartungen gesellschaftlicher Interessensgruppen an das Schulwesen repräsentierte" (Gößling 1984, 62/63).

Die Partizipationsansätze der deutschen Reformpädagogik sind mehr oder weniger von der Überzeugung getragen, dass diese Ansätze eine Veränderung des gesellschaftlichen und politischen Lebens bewirken können. Auch hier werden, wie in der Aufklärung, politische und gesellschaftliche Utopien antizipiert, die durch Schulmodelle außerhalb des institutionellen Rahmens der öffentlichen Schule umgesetzt werden sollen. Konzepte einer Schülerbeteiligung, wie sie in einigen Modellinternaten entworfen wurden, bestimmten auch spätere Beteiligungsmodelle:

So versuchen Wyneken und Geheeb (später Odenwaldschule) in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf eine Mitwirkung von Schülern an wichtigen Entscheidungen, ein partnerschaftliches Lehrer- Schüler- Verhältnis und einen den „Lebensformen der Jugend stärker gerecht werdenden Stil“ umzusetzen (vgl. Baacke/Brücher 1982, 26). Der Schwerpunkt des Beteiligungskonzeptes der Freien Schulgemeinde liegt dabei nicht so sehr auf Parlamenten und Räten, sondern hier wird eine basisorientierte Beteiligung favorisiert. Die Mitglieder der Schulgemeinde (alle die in Wickersdorf lebten) konnten über alle Fragen, mit Ausnahme des Unterrichts, mitbestimmen. In Wickersdorf galt also eine direkte Demokratie, die Beteiligung auf der Ebene von Kommunikation und Interaktion ansiedelt, wobei alle Stimmberechtigten (gleichgültig ob Lehrer oder Schüler) gleiches Recht genossen.

Trotz dieser ehrgeizigen Versuche Schüler direkt an Entscheidungen der Schule teilhaben zu lassen, muss festgestellt werden, dass diese Konzepte Modellcharakter behielten. Man versuchte zwar in Preußen, im Anschluss an Wyneken und Geheeb, Prinzipien der Freien Schulgemeinde an höheren Schulen allgemein umzusetzen, solche radikalen Reformen setzten sich aber dann doch nicht durch<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> „Tatsächlich durchgeführt werden das Prinzip der kollegialen Schulverwaltung (in Preußen ab 1919), Ansätze zur Schülerselbstverwaltung (in Preußen 1920), sowie die Einrichtung von Elternbeiräten (in Preußen allgemein 1919).“ (Reble 1992, 321).

**Zusammenfassend** lässt sich feststellen, dass bis weit in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein eine große Kluft zwischen modellhaften Vorstellungen einer Umsetzung von Beteiligung und der schulischen Realität besteht. Die Tatsache, dass Beteiligungsmodelle weitgehend im utopischen oder außerinstitutionellen Bereich angesiedelt sind, liegt hauptsächlich an der institutionellen Verfasstheit des Schulwesens in Deutschland. Dieses ist selbst nach den Demokratisierungsbemühungen der Weimarer Republik noch stark von hierarchischen Strukturen des Kaiserreichs geprägt und öffnet sich erst langsam im Zuge der Strukturreformen der sechziger und siebziger Jahre. Hierin liegt der große Unterschied zwischen schulischen Beteiligungsformen in Deutschland und anderen Ländern, wie z.B. den Vereinigten Staaten von Amerika. Während in den USA die Schule ein Abbild einer demokratisch gefestigten Gesellschaft darstellt, wird in Deutschland versucht, über eine Veränderung der Schulstruktur eine Demokratisierung der Gesellschaft zu erreichen.

Die Betrachtungen zur Divergenz von ideellem Anspruch und schulischer Realität zeigen zudem, dass eine Umsetzung von Partizipation auch deshalb oft nicht möglich ist, weil die schulischen Strukturen diesem Vorhaben zuwiderlaufen. Ein gutes Beispiel hierfür sind die ‚Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Strukturreform von 1973‘. Diese versuchen durch von oben angeordnete Reformen, die Struktur von Schule zu demokratisieren. Ein Hauptinstrument soll hier neben der partiellen Autonomie der Einzelschule die Bereitstellung von Partizipationsspielräumen sein<sup>63</sup>. Die Erläuterungen zur Schulautonomiedebatte der siebziger Jahre (Kapitel I, 2.1 und 2.2) machten deutlich, dass eine Umsetzung dieser Ideen auch deshalb nicht gelang, weil der Zusammenhang von inhaltlichen Reformvorhaben und gegebenen Schulstrukturen nicht genug beachtet worden war. Die Umsetzung von Partizipationsvorhaben kann nur dann erfolgreich sein, wenn die Schule diese durch partizipationsfreundliche Strukturen unterstützt. In der gegenwärtigen Debatte läuft die Argumentation allerdings zunächst andersherum: Ziel von Schulentwicklung ist die Lernende Schule, die quasi als ‚Nebenprodukt‘ jene partizipativen Organisationsformen etabliert, die eine Umsetzung des Inhalts Partizipation zum Erfolg führen können.

---

<sup>63</sup> Vgl. die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates über die „Verstärkte Selbständigkeit der

### 3. Partizipation als Kinderrecht

Kinder und Jugendliche spielen in der aktuellen politischen Diskussion eine Rolle. Ihnen wird mehr und mehr das Recht zugesprochen bei eigenen Belangen mitzuentcheiden. Dieses Recht auf Beteiligung entspringt nicht dem uneigennütigen Engagement von Pädagogen und Politikern, sondern ist Niederschlag der rechtlichen Verankerung von Kinderrechten, die sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts durchsetzen konnten.

Die gesetzliche Verankerung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wurde zunächst auf internationaler Ebene initiiert. Die UN- Kinderrechtskonvention war hier der erste bedeutende Schritt einer Kinderpartizipation eine rechtliche Basis zu geben. Durch die Ratifizierung der Konvention in Deutschland, verpflichtete sich Deutschland Kinderrechte in nationalstaatliches und kommunales Recht umzusetzen. Im Gegensatz zum Grundgesetz, das Kinder noch weitgehend als Objekte elterlicher Fürsorge sieht, spiegelt die Neufassung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes den 'neuen Geist' der UN-Konvention wider.

#### **3.1. Von der 'Ersten internationalen Deklaration der Kinderrechte' (1924) zur UN- Kinderrechts- Konvention' (1989)**

Erste Anfänge einer gesetzlichen Festlegung von Selbstbestimmungsrechten gehen bis auf die 'Französische Erklärung der Rechte des Menschen und des Bürgers' von 1789 zurück. Teile dieses Grundrechtskatalogs sind im 19. Jahrhundert Bestandteil verschiedener Verfassungen geworden<sup>64</sup>.

"Es ging dabei vor allem um das Verbot des Sklavenhandels, den Schutz vor Individuen vor religiöser Intoleranz (Vertrag von Versailles 1871 und die Berliner Congressakte 1878), um den Schutz von Frauen und Mädchen vor Menschenhandel sowie um die Ausbildung eines humanitären Kriegsrechts" (Carle 1998, 13)

Das Kind als Träger eigener Rechte kommt erst um die Wende zum 20. Jahrhundert in den Blick. Zunehmend erkennt man die Notwendigkeit, dass der Kinderschutz,

---

Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern"  
<sup>64</sup> Belgien 1831, Französische Republik 1848, Deutsches Reich 1848, Griechenland 1864, Rumänien 1866, Österreich 1867, Türkei 1876, Serbien 1888, Japan 1889, Russland 1906 (vgl. Heydemeyer 1997, 20-22).

über das Verbot von Kinderarbeit hinaus, ganz speziell unter staatliche Obhut gestellt werden muss<sup>65</sup>. Dabei dominiert in westlichen Ländern eine eher konservative Argumentation, die vor allem “den eigenen Lebensbereich und Status vor jenen benachteiligten Kindern” (vgl. Jordan 1992, zit.n. Carle ebd.) schützen will.

Erste Anstöße den Mensch und damit auch das Kind als soziale Persönlichkeit mit eigenen Rechten zu sehen, kommen aus der sozialistischen und kommunistischen Gesellschaftslehre. Einen sehr weitgehenden Beitrag stellt die Kinderrechtsdeklaration von 1918 dar, die im Zuge der Kulturrevolution in Sowjetrußland ausgearbeitet wird<sup>66</sup>.

In Deutschland ist zunächst die pädagogische Debatte um die Selbstbestimmungsrechte der Kinder prägend. Ellen Key eröffnete mit ihrem bereits 1900 erschienen Buch “Das Jahrhundert des Kindes” die reformpädagogische Diskussion um Kinderrechte. Eine breitere Basis erhalten die Kinderrechte mit der ‘Ersten internationalen Deklaration der Kinderrechte’ vom 26. September 1924 durch den Völkerbund. Sie enthält fünf Artikel auf die sich die beteiligten Länder einigen können und schreibt jene Kinderrechte fest, die unter allen Umständen, als Minimalkonsens, eingehalten werden sollen:

1. “L’Enfant doit être mis en mesure de se développer d’une façon normale, matériellement et spirituellement.
2. L’Enfant qui a faim doit être nourri, l’enfant malade doit être soigné, l’enfant arriéré doit être encouragé, l’enfant arriéré doit être encouragé, l’enfant dévoyé doit être ramené, l’orphelin et l’abandonné doivent être recueillis et secourus.
3. L’Enfant doit être le premier à recevoir des secours en temps de détresse.
4. L’Enfant doit être mis en mesure de gagner sa vie et doit être protégé contre toute exploitation.
5. L’Enfant doit être élevé dans le sentiment que ses meilleures qualités devront être mises au service de ses frères.” (Genfer Erklärung im Wortlaut zit. n. Carle 1998, 14)

Den Kindern wird hier das Recht auf geeignete Bedingungen seiner körperlichen und geistigen Entwicklung zugestanden (Art. 1), Hilfen für Kinder in schwierigen Lebenslagen werden angemahnt (Art. 2 & 3), Kinderarbeit wird kritisiert (Art. 4) und eine Erziehung der Kinder zur Mitmenschlichkeit (Art. 5) wird gefordert. Ein Mitspracherecht für Kinder oder gar ein Entscheidungsrecht ist nicht vorgesehen.

---

<sup>65</sup> Carle (1998) nennt hier als Beispiele die ILO, d.i. die ‘Convention Fixing the Minimum Age for Admission for Children to Industrial Employment 1919, das ‘Norwegische Gesetz zur Behandlung vernachlässigter Kinder’ von 1892 und das ‘Deutsche Jugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922/24

<sup>66</sup> Diese Deklaration enthält u.a. das Recht des Kindes, seine Erziehenden selbst zu wählen und sich von seinen Eltern zu trennen, wenn diese es nicht fördern. Darüberhinaus beinhaltet sie die

Diese erste Deklaration der Kinderrechte blieb weitgehend ein Lippenbekenntnis der unterzeichnenden Staaten. Schon bei der Unterzeichnung erkannten die Staaten, dass die Hauptarbeit der Umsetzung noch geleistet werden müsste. Da die Inhalte der Konvention nicht einklagbar waren, blieben die Forderungen auf den Bereich der politischen Akklamation beschränkt.

In der ‚Erklärung über die Rechte des Kindes‘ durch die Vereinten Nationen von 1959 wird zum ersten Mal festgehalten, dass ein Kind von Geburt an einen Anspruch auf Namen und Nationalität hat. Das ist der erste Hinweis auf ein bürgerliches Recht auch für Kinder. Doch auch diese zweite Erklärung ist für ‚Kinderrechtler‘ enttäuschend: Die zehn Artikel umfassende Erklärung nennt das Recht auf Freiheit und Würde, verlangt Liebe und Verständnis, schreibt die Rechte auf angemessene Ernährung, medizinische Versorgung, Unterricht und Bildung fest, ebenso wie auf Schutz vor Ausbeutung und Diskriminierung. Das Recht auf eigene Meinung, das Recht auf Besitz, oder das Recht auf Partizipation tauchen in dieser Erklärung noch nicht auf.

1989 wurde das ‚Übereinkommen über die Rechte des Kindes‘ von der UN - Vollversammlung verabschiedet. Damit wurden in einer verbindlichen Rechtsform persönliche, politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte für Minderjährige zusammengestellt. Das Abkommen garantiert dem Kind über die klassischen Menschenrechte und die sozialen Grundrechte (Bildung, Gesundheit, Sozialfürsorge) hinaus eine eigenständige Rechtsstellung, insbesondere auch bei Adoptionen oder als Flüchtling. Es dient dem Schutz der ungestörten Entwicklung des Kindes und achtet insoweit auch dessen familiäre Bindungen.

Die Vollversammlung der Vereinten Nationen hat am 20. November 1989 die ‚Konvention über die Rechte des Kindes‘ angenommen. Diese Konvention definiert in 54 Artikeln die weltweit gültigen Maßstäbe für eine kindgerechte Gesellschaft sowie die Aufgaben von Staat und Gesellschaft zur Durchsetzung dieser Rechte. Wie für andere UN-Konventionen auch, war für die Konvention über die Rechte des Kindes eine Mindestzahl von Ratifizierungen notwendig, damit sie in Kraft treten konnte. Im Falle der Konvention über die Rechte des Kindes lag die dafür notwendige 20. Ratifikation am 20. September 1990 vor. Mit Ausnahme von zwei Staaten - Somalia und die Vereinigten Staaten von Amerika - haben alle Länder der Welt die Kinderrechtskonvention ratifiziert. Damit wurde die Kinderrechtskonvention zu einer umfassenden,

weltweit geltenden, völkerrechtlich verbindlichen Basis für Politik und Gesellschaft. Durch die Konvention über die Rechte von Kindern wurden Kinderrechte in den Rang von Menschenrechten gehoben. Kinder und Jugendliche sind damit erstmals eigenständige Träger von Grundrechten auf einer völkerrechtlich verbindlichen Basis. Die UNICEF hat zum besseren Verständnis die Rechte des Kindes in vier große Rechtsbereiche zusammengefaßt:

- Survival Rights: gemeint sind damit die Rechte, die das Überleben des Kindes sichern (Nahrung, Wohnung, medizinische Versorgung).
- Development Rights: sind die Rechte, die die Entwicklung des Kindes garantieren (Erziehung, Spielen, Schule, Freiheit des Denkens, des Gewissens und der Religion).
- Protection Rights: diese Rechte sollen das Kind vor Ausbeutung, Mißbrauch und willkürliche Trennung von der Familie schützen.
- Participation Rights: hier sind die Rechte gemeint, die eine freie Meinungsäußerung und Mitsprache von Kindern garantieren.

Die BR Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention vom 05.04.1992 verpflichtet, Rahmenbedingungen für eine gelingende Entwicklung und Entfaltung eines jeden Kindes zu schaffen. Zentrale Anliegen der Konvention sind "das Wohl des Kindes in allen Kinder berührenden Angelegenheiten als einen 'vorrangigen Gesichtspunkt' anzusehen" (bmfsfj, 1995, 2), die Verpflichtung aller Verantwortungsträger in Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung die auf der Grundlage der Kinderrechtskonvention formulierten Rechte des Kindes zu schützen und die Partizipation von Kindern und Jugendlichen unter Sicherung der Mitsprache von ihnen an der Gestaltung der Lebenswelt zu fördern.

Das Recht der Kinder auf Beteiligung ist hauptsächlich in Artikel 12 festgeschrieben. Hier heißt es:

Artikel 12

Absatz (1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

Ein entscheidender Perspektivwechsel, der sich historisch in den Konventionen über die Rechte der Kinder zeigt, ist der Wechsel von der Objektstellung zur Subjektstel-

lung des Kindes. Das Übereinkommen der Vereinten Nationen ist ganz vom Denken des Kindes als eines eigenständigen Subjekts geprägt. Dennoch werden schon in der Formulierung Schwierigkeiten der Umsetzung offensichtlich. Ihre Rechte werden den Kindern erst dann zugestanden, wenn sie von Erwachsenen als fähig erachtet werden, sich eine eigene Meinung zu bilden. Hinzu kommt die Frage, wann genau die Fähigkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, ausgebildet ist. Ist diese Fähigkeit altersabhängig oder entwicklungsabhängig? Gibt es Kinder, die diese Fähigkeit nicht erlangen können, z.B. aufgrund einer Behinderung? Hier wird deutlich: Obwohl die UN- Konvention sich bemüht, Kinder als Subjekte zu sehen, ist die Umsetzung ihrer Rechte immer von Erwachsenen abhängig.

### **3.2 Gesetzliche Verankerung der Kinderrechte in der BR Deutschland**

Aus dem **Grundgesetz** lassen sich nur in beschränktem Maß Kinderrechte ableiten. Kinder sind noch nicht ausdrücklich mit Rechten ausgestattet, werden aber bei einigen Artikeln erwähnt oder mitgedacht:

Die im Grundgesetz verankerten Rechte auf Schutz der Menschenwürde und der freien Entfaltung der Persönlichkeit (Artikel 1 und 2) gelten für alle Menschen; also auch für Kinder. Kinder werden allerdings nicht erwähnt, außer in Artikel 6 (Ehe - Familie – Kinder)

"(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über die Betätigung wacht die Staatlichen Gemeinschaft.

(3) Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten dürfen Kinder nur aufgrund eines Gesetzes von der Familie getrennt werden, wenn die Erziehungsberechtigten versagen, oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen".

Artikel 20 a GG erwähnt darüber hinaus die "Verantwortung für die künftige Generation", ohne allerdings einklagbare Rechte der 'zukünftigen Generation' festzuschreiben.

Aus dieser Übersicht über einige Artikel des GG wird deutlich, dass Kinder im Grundgesetz weitgehend als Objekte erwähnt werden, mit denen etwas geschieht oder geschehen darf. Kinder als Rechtsträger im Grundgesetz zu verankern, darum bemühen sich seit Jahren zahlreiche Kinderpolitiker. Zur Grundgesetzreform nach der deutschen Einheit versuchten viele Fachverbände, Politiker und Privatleute Kinderrechte im Grundgesetz festschreiben zu lassen.

Im März 1990 unterzeichneten 55 Kinderlobbyisten und Politiker (u.a. der Präsident des Kinderschutzbundes Bärsch, der Bielefelder Sozialwissenschaftler Hurrelmann, und die Antje Vollmer von der Partei Bündnis 90/ Die Grünen) einen Aufruf mit dem Titel "...einig Kinderland". Darin ging es darum, Kinderrechte in die Verfassung mit aufzunehmen. Im Juni 1992 verabschiedeten die Jugendminister und Senatoren einen Vorschlag zur Formulierung des Artikel 6 des Grundgesetzes. Er sollte wie folgt lauten:

"Jedes Kind hat ein Recht auf Entwicklung und Entfaltung. Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft. Sie schützt und fördert die Rechte des Kindes und trägt für kindgerechte Lebensbedingungen Sorge."

Die Verfassungskommission lehnte es im Oktober 1993 jedoch ab, die Kinderrechte im Grundgesetz zu verankern. So bleiben die Kinder im Grundgesetz weiterhin reduziert auf Objekte familiärer und staatlicher Politik.

**Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)** trat nach über 20-jähriger Reformdiskussion am 01.01.1991 in Kraft und löste damit das bis dahin geltende Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) vom 1.1.1962 ab. Das JWG ging in seinen Grundzügen auf das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) zurück, das am 01.04.1924 in Kraft trat.

Entscheidend in diesem Gesetz war das festgeschriebene Recht eines jeden Kindes auf Erziehung, "die Zusammenfassung der örtlichen Jugendhilfe in der neuen Institution 'Jugendamt' in allen Städten und Landkreisen, verbunden mit der Einheit der Jugendhilfe, d.h. mit dem Zusammenfassen von Jugendfürsorge und Jugendpflege und die Regelung der Verhältnisse öffentlicher und privater Fürsorge." (BMJFFG, Das neue Kinder und Jugendhilfegesetz, 1. Aufl., Juli 1990).

Inhalte der Reformdiskussion Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre, die auf die Ablösung des RJWG durch das JWG abzielten, waren die Bemühungen, per Gesetz die starke Eingriffsorientierung des RJWG abzuschaffen.

Im Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklung (Studentenbewegung, öffentliche Diskussion der anti-autoritären Erziehung) wurde das Bedürfnis und der Ruf nach einer weiteren Reform der Jugendhilfe, in der Kinder und Jugendliche als Subjekte betrachtet werden und Jugendhilfe Dienstleistungscharakter erhalten sollte, immer lauter.

Nach zähem Ringen wurde das jetzige KJHG verabschiedet. Inhaltlich wurde es

stark von der UN - Kinderrechtskonvention und dem darin enthaltenen Geist der Wertschätzung von Kindern beeinflusst. Jugendhilfe wird hier "als eine präventiv angelegte, von den Hilfesuchenden gewünschte und mitgestaltete soziale Dienstleistung" angesehen. Ihre Aufgabe soll es sein, differenzierte Leistungsangebote für Kinder, Jugendliche und Eltern in ihrer jeweiligen Erziehungs- und Lebenssituation aufzustellen, z.B. in Form von ambulanten Hilfen wie der Erziehungsberatung, der sozialpädagogischen Familienhilfe und teilstationären Hilfeformen.

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wird im Paragraphen 8 näher geregelt:

KJHG, §8

Absatz (1) Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verfahren vor dem Vormundschaftsgericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen.

Absatz (2) Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden.

Hier ist die Beteiligung von Kindern konkret festgeschrieben: das KJHG macht zwar auch die Beteiligungsform vom Entwicklungsstand abhängig, legt aber fest, dass grundsätzlich jedes Kind zur Beteiligung berechtigt und fähig ist. Bei der Umsetzung der Kinderinteressen hat die Planung und die Entwicklung geeigneter Instrumentarien Vorrang (vgl. § 80 Jugendhilfeplanung und § 81 Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen). Kinderrechte sollen von der Kinder- und Jugendhilfe ausgehend auf kommunaler Ebene verankert werden.

**Kinderrecht auf kommunaler Ebene:** Im Zuge der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention und der Neuregelung des KJHG gehen gesetzliche Regelungen für Antrags- bzw. Anhörungsrechte und Partizipationsrechte für Kinder in die Landesgesetzgebung einiger Bundesländer ein<sup>67</sup>. In Schleswig-Holstein existiert das erste Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes/Jugendförderungsgesetzes (JuFöG SH) § 4. Hier wird eine direkte Partizipation von Kindern in der Kommune festgeschrieben:

---

<sup>67</sup> Baden -Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Rheinland Pfalz, Thüringen und Niedersachsen

Jugendförderungsgesetz Schleswig- Holstein:

§ 4 Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe:

Absatz (3) Kinder und Jugendliche sollen an Planungen in den Gemeinden in angemessener Weise beteiligt werden, soweit ihre Interessen berührt werden

Gemeindeordnung für Schleswig- Holstein:

§ 47. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen:

Absatz (1) Die Gemeinde soll bei Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, diese in angemessener Weise beteiligen. Hierzu soll die Gemeinde über die Beteiligung der Einwohnerinnen und Einwohner .... hinaus geeignete Verfahren entwickeln.

Absatz (2) Bei der Durchführung und Planung von Vorhaben, die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, soll die Gemeinde in geeigneter Weise darlegen, wie sie diese Interessen berücksichtigt hat.

Damit sind die Gemeinden in Schleswig-Holstein verpflichtet, geeignete kinder- und jugendspezifische Verfahren zu entwickeln. Da jedoch den Gemeinden eine große Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird, ist darauf zu achten, dass Kinderbeteiligung nicht auf wenig relevante 'politische Spielwiesen' beschränkt bleibt.

### 3.3 Partizipation im Schulrecht

Als Ort der Begegnung, des Erfahrens von Zusammenleben und des Wissenerwerbs scheint die Schule prädestiniert, demokratische Grundlagen zu schaffen und eine Beteiligung aller an der Schule agierenden umzusetzen.

Eine erste gesetzliche Verankerung des Rechtes der Kinder auf Partizipation in der Schule findet sich in den Schulverordnungen von Preußen und Bayern der Jahre 1918/1919. Hier werden die Prinzipien der kollegialen Schulverwaltung (in Preußen ab 1919), Ansätze zur Schülerselbstverwaltung (in Preußen 1920), sowie die Einrichtung von Elternbeiräten festgeschrieben (vgl. Reble 1992, 321). Trotz dieser ersten gesetzlichen Verankerung von Kinderpartizipation hatte dies kaum praktische Bedeutung. Die Kinder hatten in der Schulwirklichkeit kein Mitspracherecht, so dass ein Hauptanliegen der Bildungsreform der siebziger Jahre das Festschreiben von Schülermitwirkung war. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 fordern die Schaffung institutioneller Organe der Schülervertretung und eine stärkere Mitbestimmung der Kinder im Unterricht:

“Neben den Sprechern auf Klassen- und Jahrgangsebene sollen auf Stufen- und Schulebene arbeits- und handlungsfähige Repräsentationsorgane vorhanden sein... Dabei ist auch eine stärkere Partizipation im Rahmen der Unterrichtsgestaltung vorgesehen... die Vorstellungen und Optionen der Schüler im Blick auf die Entfaltung ihrer Motivation und ihres Interesses (sollten) möglichst weitgehend berücksichtigt werden” (Dt. Bildungsrat 1973, A 63).

Im Zuge der kinderrechtlichen Neuerung in den neunziger Jahren, veränderten sich auch die rechtlichen Bestimmungen zu Partizipation von Kindern in den Schulen. Auf Länderebene sind unterschiedliche Bereiche und Formen sowie verschiedene Verfahrensweisen der Mitbestimmung entwickelt worden. Übereinstimmend schreiben die Schulverfassungen,- gesetze und –verwaltungsgesetze der Länder die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen fest. Meist ist die Interessenvertretung erst ab der 4. oder 5. Klasse verpflichtend (Bayern, Baden- Württemberg, Berlin, Brandenburg, Thüringen). Andere Länder wie Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern oder Nordrhein- Westfalen ermöglichen eine Partizipation von Kindern durch eine eigene Interessenvertretung bereits in der Grundschule. Wesentliche Formen sind der Schülerrat, die Teilnahme an Schul- und Klassenkonferenzen, die Wahl von Klassensprechern und Klassensprecherversammlungen. Alle Formen haben zum

Ziel, den Schülern die Möglichkeit zu geben, über Gremien ihre Interessen gegenüber anderen Gruppen (Lehrern, Eltern) zu artikulieren.

Trotz unterschiedlicher Länderbestimmungen lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen, wenn auch die jeweiligen Gewichtungen der einzelnen Punkte sehr unterschiedlich sind.

Mitwirkung von Schülern wird in den entsprechenden schulrechtlichen Bestimmungen der Länder verstanden als "Beitrag zur

- Förderung des schulischen Gemeinschaftslebens
- Teilnahmefähigkeit an innerschulischen Willensbildungsprozessen
- Erziehung zu Selbstständigkeit und Selbstverantwortung
- Interessenvertretung der Schülerschaft
- Wahrnehmung von innerschulischen Selbstverwaltungsaufgaben"

(vgl. Bruner, Winklhofer, Zinser 2001, 34).

### **3.4 Das Recht auf Beteiligung in der bayerischen Grundschule**

Weder im Artikel 131 der Bayerischen Verfassung (BV), der den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule grundlegt, noch in der Ausführung dieser Grundsätze im Artikel 2 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (Bay EUG), noch im neuen Lehrplan für die Grundschulen wird ein Recht der Grundschul Kinder auf Partizipation festgeschrieben. Der für die Schülermitverantwortung (SMV) relevante Artikel 62 des BayEUG sieht für die Grundschule keine SMV vor. Die Wahl von Klassensprechern als erste Heranführung an politische Entscheidungsstrukturen sind erst ab Klasse 5 gefordert, ebenso ist die Grundschule von der Bildung eines Schulforums ausgenommen.

Durch das Fehlen jeder rechtlichen Grundlage für Kinderpartizipation ist ein Heranführen von Kindern an ihre Rechte allein vom Willen der jeweiligen Lehrkräfte abhängig.

**Zusammenfassend** kann festgehalten werden, dass der Wandel in der Sicht der Kinder von Objekten der staatlichen und elterlichen Fürsorge zu Subjekten mit eigenen Rechten ein ganz entscheidender ist, der sich rechtlich in der Kinderrechtskonvention und im KJHG niederschlägt. Dennoch sind zu Beginn des 21. Jahrhunderts, was die Umsetzung der Kinderrechte in der Realität anbetrifft, Denken und Handeln oft noch zweierlei. Der in vielen Papieren angestrebte Paradigmenwechsel von der Objekt- zur Subjektstellung ist oft nur Programm geblieben und auch die Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen in praktische Lebenswirklichkeit steht – im Gegensatz zur weithin befriedigenden deutschen Gesetzeslage – noch in vieler Hinsicht am Anfang<sup>68</sup>. Ein wichtiger Schritt in die vorgezeichnete Richtung wurde 2000 mit der Neufassung des §1631 BGB vollzogen: ‚gewaltfreie Erziehung‘ wurde nicht als bloßes Postulat formuliert, sondern als ‚Recht‘ des Kindes. Zeigen sich auf nationaler und kommunaler Ebene Anzeichen, dass die rechtliche Ansprüche von Kindern tatsächlich umgesetzt werden, wird der veränderte rechtliche Rahmen in der Schule bisher kaum genutzt.

---

<sup>68</sup> So ratifizierte Deutschland die Konvention nur unter folgenden Vorbehalten: 1. Das Übereinkommen soll innerstaatlich keine Anwendung finden. Hierdurch bleibt die Asymmetrie zwischen den Rechten der Eltern und der Kinder erhalten. 2. Das Übereinkommen beschränkt nicht das Recht der Bundesrepublik Deutschland Unterschiede zwischen Inländern und Ausländern zu machen. 3. Die Ratifizierung darf den Bundehaushalt nur geringfügig belasten

## 4. Umsetzungsformen von Partizipation

Partizipation von Kindern unterscheidet sich zunächst nicht grundsätzlich von der der Erwachsenen. Ein Grundlagentext der „Informationsstelle Kinderpolitik“ beim Deutschen Kinderhilfswerk definiert:

„Partizipation von Kindern heißt nicht mehr oder weniger, als daß jemand an etwas teil hat. In welcher Art und Weise die betroffenen Kinder und Jugendlichen an den sie betreffenden Entscheidungen und Planungen etc. teil haben, bleibt meist offen.“  
(<http://www.kinderpolitik.de/biblio/1.html> ).

Schulische politische Bildung ist bis in die fünfziger und sechziger Jahre hinein durch eine systembezogene Sichtweise geprägt. Umfangreichster Teil der politischen Bildung ist die Institutionenkunde, bei der inhaltlich die Vermittlung der Wirkungsweise demokratischer Gremien und die Prozesse der Entscheidungsfindung in staatlichen Institutionen im Vordergrund steht (vgl. Eppe, 1993, 40ff). Zudem ist politische Bildung hier auf die Altersgruppe der Jugendlichen beschränkt. Auch außerschulischen Organisationen lag zunächst dieses Grundkonzept zugrunde, bis sich hier Ende der sechziger Jahre ein Wandel hin zur politischen Bildung als Teil der Persönlichkeitsbildung andeutete<sup>69</sup>. Die siebziger Jahre bringen sowohl in der inner- wie in der außerschulischen Debatte um Kinderpartizipation eine Hinwendung zu emanzipatorischen Konzepten. Nach Schröder (1995, 15) muss sich eine „ernsthafte Partizipation... ihrer Bedeutung als Beziehungsarbeit und Persönlichkeitsbildung bewußt sein“. Dabei ist zu beachten, dass die subjektbezogene Komponente, also die Sichtweise, Kinder ebenso wie Erwachsene als mündige Bürger zu betrachten, weit in eine Auseinandersetzung mit der Zielsetzung von Pädagogik hineinreicht. Die Frage, inwieweit Kinder überhaupt in der Lage sind an Entscheidungen beteiligt zu werden, welche Entscheidungsebenen und welche Beteiligungsformen geeignet sind, hängt von der Interpretation entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und den daraus resultierenden pädagogischen Entscheidungen ab.

So steht bei der Diskussion um eine Partizipation von Kindern immer auch die Frage nach dem Bild vom Kind im Vordergrund:

„Teilhabe kann aktiv oder passiv, bewußt oder unbewußt, autonom oder fremdbestimmt

---

<sup>69</sup>Die internationale Falkenbewegung stellte 1958 das Thema Kinderdemokratie in den Mittelpunkt ihres Programms. Dabei stand nicht das Wissen um Institutionen, sondern Bemühungen „die Fähigkeit, eine demokratische Grundeinstellung in der Persönlichkeit zu entwickeln“ (Eppe, 1993, 40), im Vordergrund.

sein. Partizipieren können Kinder... in verschiedenen Lebenswelten und Handlungsfeldern. Kinder können über Entscheidungen ihrer Eltern nur informiert werden oder einen maßgeblichen Einfluß auf die familiären Entscheidungen und Planungen haben. Entscheidend ist in allen Bereichen die Grundhaltung, die Betroffenen zu beteiligen und damit evtl. selber ein Stück an Einfluß auf die Entscheidung oder Planung abzugeben“ (<http://www.kinderpolitik.de/biblio/1.htm>).

So werden bei der Behandlung von Kinderpartizipation die Bereiche des Dürfens, Könnens und Wollens in besonderer Weise angesprochen:

Anders als bei Erwachsenen ist bei einer Partizipation von Kindern keineswegs geklärt, in welchen Bereichen und ab welchem Alter sie partizipieren dürfen. Eine Beteiligung in der Schule ist ebenso wie eine Beteiligung in kommunalen Belangen keineswegs selbstverständlich. Hier war es ein weiter Weg, bis einige Grundrechte von Kindern gesetzlich festgeschrieben worden sind.

Abgesehen von der oben beschriebenen rechtlichen Grundlage, ab wann und in welchen Bereichen Kinder partizipieren dürfen, ist es sinnvoll, sich mit der Frage zu beschäftigen, ab wann entwicklungspsychologisch eine Beteiligung von Kindern sinnvoll ist. Dazu muss zunächst einmal geklärt werden, welche Kompetenzen ein Kind erwerben muss, um partizipieren zu können. Hier kommt die oben bereits mehrmals beschriebene Zirkelproblematik zum Tragen. Kinder müssen zunächst, fremdbestimmt, einige Kompetenzen erwerben, um in zunehmend selbstbestimmte Entscheidungsprozesse eingeführt zu werden. Hier spielt die Frage nach der Rolle der Erwachsenen eine große Rolle. Für Schröder (1995, 14) bedeutet Kinderpartizipation „immer, daß Kinder nicht alleine, sondern mit Erwachsenen ein Problem bearbeiten oder ein Projekt gestalten.“ Nach Blanke (1993, 34) brauchen Kinder „erwachsene Verbündete, die ihnen helfen, eine Stimme in der öffentlichen Diskussion... zu bekommen.“ Andererseits ist immer darauf zu achten, dass Kinder die Möglichkeit erhalten durch Partizipation selbst Kompetenzen zu entwickeln, die zunehmend unabhängig von Erwachsenen machen.

Die Beispiele, die im Folgenden dargestellt werden, beziehen sich hauptsächlich auf den Bereich der Schule. Außerschulische Modelle werden nur im Ausnahmefall hinzugenommen, da dies anderenfalls den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

## 4.1 Typologie von Partizipationsformen

Eine Aufgabe der Forschung zum Thema Partizipation ist zunehmend die praktische Einlösung des Rechts auf Partizipation. Damit rückt die technisch-praktische Ebene von Beteiligungsorganisation und die pädagogisch-didaktische Ebene des Beteiligungslernens in den Vordergrund. Die Formen, in denen Beteiligungsaspirationen in der Schule umgesetzt werden, sind vielseitig: Sie sind entweder durch ein Regelwerk institutionell festgeschrieben, oder werden durch konkrete Handlungsakte innerhalb einer Gruppe realisiert. In der Literatur werden parlamentarische von offenen und projektorientierten Formen unterschieden (vgl. Blanke et. al. 1993, Frercks 1995, Hermann 2000).

### 4.1.1 Parlamentarische Formen

Parlamentarische Formen orientieren sich am Idealbild der repräsentativen Demokratie und manifestieren sich in Modellen direkter Beteiligung, die durch Kontinuität und formale Strukturen wie bei Erwachsenen gekennzeichnet sind, sowie Modelle indirekter Beteiligung durch Kinderbeauftragte oder Büros. Zusätzlich bilden sich in letzter Zeit zunehmend Netzwerke, die alle Formen örtlicher oder regionaler Partizipation miteinander verknüpfen<sup>70</sup>.

Im Folgenden sollen vor allem neue Formen von Partizipation vorgestellt werden, wie sie in den letzten Jahren entstanden sind: Kinderbüros, Kinder- und Jugendversammlungen oder –parlamente. Einen guten Überblick über institutionelle Formen der Kinder- und Jugendpartizipation findet sich in verschiedenen Foren im Internet ([www.kiko.de](http://www.kiko.de), [www.kinderpolitik.de](http://www.kinderpolitik.de), [www.dkhw.de](http://www.dkhw.de)). An dieser Stelle sollen nur einige Formen skizziert werden, um einen Überblick über die ‚Partizipationslandschaft‘ zu gewinnen. Dabei werden hier zunächst Beteiligungsformen im kommunalen Bereich vorgestellt:

---

<sup>70</sup> Bei Netzwerken handelt es sich um Verknüpfungen der verschiedenen Partizipationsformen. Damit alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit zur Partizipation haben und ihre Anliegen auch tatsächlich Berücksichtigung finden, reicht ein einziges Beteiligungsmodell nicht aus. Vielmehr sollten Kinder- und Jugendinteressen auf verschiedenen Ebenen aufgegriffen und durchgesetzt werden.

*Kinder- und Jugendparlamente und –beiräte:* Die Form des Kinderparlament wird bei einer Diskussion um eine Partizipation von Kindern und Jugendlichen am schnellsten genannt wird, ist zugleich die älteste Form der Beteiligung. Diese Form der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen trifft auf große Zustimmung auf Seiten der Politiker und Schuladministration, gerade auch deshalb, weil diese Form der Auseinandersetzung den eigenen Alltagserfahrungen entspricht. Ebenso wie in Erwachsenenparlamenten wählen auch die Kinder und Jugendlichen ihre Abgeordneten und delegieren sie in ein institutionalisiertes Parlament. Die Initiative zur Gründung eines Kinderparlaments geht auf kommunaler Ebene im Allgemeinen vom Bürgermeister bzw. der Gemeindeverwaltung aus. Das Wahlverfahren orientiert sich an dem Kommunalwahlverfahren der Erwachsenen. Alle in einer Kommune oder einem Stadtteil lebenden Kinder und Jugendlichen sind wahlberechtigt. Meist wird allerdings eine bestimmte Altersspanne vorgegeben. Die Wahlperiode beträgt gewöhnlich zwei Jahre. Das Zustandekommen und die Arbeitsweise der Kinder- und Jugendparlamente ist sehr unterschiedlich. Häufig werden die Wahlen in Zusammenarbeit mit den Schulen am Ort durchgeführt. Das garantiert zwar, dass alle Kinder oder Jugendlichen der gewünschten Altersgruppe erreicht werden, schränkt aber nicht selten Offenheit und Freiwilligkeit der Wahl ein. Die Zielsetzung, möglichst viele junge Menschen zur aktiven Beteiligung anzuregen, kann nur selten eingelöst werden.

In der Fachdiskussion werden die parlamentarischen Formen der Beteiligung durchaus kritisch bewertet: Blanke (1993) konnte zeigen, dass parlamentarische Formen der Beteiligung oft nur von „Elitekindern“ (Blanke 1993, 31) wahrgenommen werden, „von Erwachsenenmethoden so beherrscht werden, daß eine echte Kommunikation, ein Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen unmöglich ist“ (ebd.) und Kindern in diesen Formen zwar ein Rederecht bezüglich ihrer Ideen, Wünsche, Forderungen eingeräumt wird, aber aufgrund fehlender Verbindlichkeit und Machtbefugnis Entscheidungen des Gremiums folgenlos bleiben“ (ebd.). Parlamentarische Formen haben ein stark selektives Moment, d.h. sie sind durchaus geeignet, als Form der ‚demokratischen Frühförderung‘ sprachbegabten, engagierten Kindern eine Chance zu geben, sich in politische Vorgänge einzuarbeiten und können ein Rekrutierungsinstrument für spätere Politiker darstellen. Andererseits werden durch diese Form weniger sprachbegabte Kinder, Mädchen und ausländische Kinder benachteiligt (vgl. Bundesjugenskuratorium 2001, 8)

Darüber hinaus gibt es Bedenken, dass Kinder durch verfrühte Übernahme der Verhaltensweisen von Erwachsenen instrumentalisiert werden und dass ritualisierte Politikformen zum Ersatz für wichtigere Aktivitäten werden<sup>71</sup>. Kinder und Jugendliche in Parlamenten laufen wie erwachsene Politiker Gefahr, ihren Kontakt zur Basis zu verlieren. Hinzu kommt, dass ihre tatsächlichen Einflussmöglichkeiten im Allgemeinen weit hinter den Erwartungen zurückbleiben. Die Gefahr von Alibipartizipation ist groß.

Trotz dieser Einwände sind parlamentarische Partizipationsformen wichtig. So ist die Einräumung von Partizipationsmöglichkeiten zunächst immer mit der Etablierung von institutionellen Formen verbunden. Die Etablierung der SMV sollte in den späten sechziger Jahren über die Bildung demokratischer Schüler zur Demokratisierung der Gesellschaft führen. Auch die Wiederaufnahme des Themas in der Mitte der achtziger Jahre war an die Bildung eines Jugendparlamentes auf kommunaler Ebene geknüpft<sup>72</sup>. Um die Relevanz von parlamentarischen Partizipationsformen für Kinder zu erhöhen und um das Risiko zu minimieren, dass solche Gremien zu Alibiveranstaltungen verkommen, müssen die Kinder als Gesprächspartner ernstgenommen werden und die verwendeten Methoden dem Entwicklungsstand und den Kompetenzen der Kinder angepasst werden. Für die Schule bedeutet das, dass sie von einer bloßen Vermittlungsinstanz politischer Bildung zu einem Ort demokratischer Praxis werden muss.

#### 4.1.2 Offene Formen

Offene Formen der Kinderpartizipation werden hauptsächlich im kommunalen Bereich angeboten. Hierunter fallen Versammlungsformen, die für alle Kinder und Jugendlichen offen und damit niedrigschwelliger sind (vgl. Köster, Stange 1999). Hier werden alle Kinder eingeladen, ihre Meinungen und Interessen in einem offenen Forum zu vertreten.

*Kinderbüros oder Kinderbeauftragte* werden von der Kommune oder von freien Trägern eingerichtet und sollen die kontinuierliche Partizipation für Kinder und Jugendli-

---

<sup>71</sup> vgl. [www.kiko.de/modelle.e3\\_institut\\_text1.htm](http://www.kiko.de/modelle.e3_institut_text1.htm)

<sup>72</sup> Hermann (2000, 1) bezeichnet die Gründung des ersten Jugendgemeinderates in der baden-württembergischen Stadt Weingarten als Initialzündung der neueren Debatte um Partizipation.

che sichern. Sie organisieren deren Beteiligung in vielfältiger Form, initiieren z.B. Kinderparlamente, laden zu Kinderforen ein oder führen Kinderprojekte durch. Kommunale Kinderbüros oder Kinderbeauftragte sind in die Verwaltungen der Städte oder Gemeinden eingebunden und können die Wünsche der Kinder in die Verwaltungsabläufe einbringen.

*Kinder- und Jugendforen und –versammlungen:* Bei dieser Art der Beteiligung treffen Kinder und Jugendliche ohne Wahl oder Delegationsverfahren zusammen, um ihre spezifischen Interessen zu formulieren, zu artikulieren und an die politisch Verantwortlichen heranzutragen. Eingeladen wird auch hier wiederum meist vom Bürgermeister, der Bürgermeisterin oder der Gemeindeverwaltung. Es wird versucht, meist mit Moderation von Erwachsenen, möglichst kindgerechte Formen der Diskussion und Entscheidungsfindung zu entwickeln. Die Teilnahme steht allen Kindern oder Jugendlichen offen, allerdings wird auch hier oft eine Altersgruppe festgelegt. Bei Kinderforen gibt es keine vorgegebene Hierarchie oder thematische Einschränkung durch eine Satzung oder Geschäftsordnung. Alle Kinder und Jugendlichen können mitreden, sie können aber auch einfach nur zuhören. Kinderforen erlauben viel Spontaneität und legen Kinder nicht auf langfristige Aktivitäten fest. Als Beispiel kann hier das Münchner Kinder- und Jugendforum genannt werden, dessen Anliegen es ist, Kindern und Jugendlichen bis ca. 15 Jahren die Gelegenheit zu geben, ihre Anliegen öffentlich zu machen, mit Politikern ins Gespräch zu kommen und bei der Entscheidungen der Verwaltung berücksichtigt zu werden (vgl. Frädriich 1991, 42 ff.). Die Sitzungen werden von den Kindern im Rahmen von Zukunftswerkstätten vorbereitet, während der Sitzungen sorgen eine Vielzahl von Vorgehensweisen und Signalen für einen kindgerechten Ablauf<sup>73</sup>. Allen offenen Formen der Partizipation ist gemeinsam, dass die Teilnahme freiwillig ist und interessierte, nicht gewählte Kinder mit Erwachsenen ins Gespräch kommen. Ein Vorteil dieser Form ist, dass sich hier Kinder engagieren, denen es Spaß macht, für ihre Anliegen einzutreten. Offene Formen können flexibler und spontan auf die Bedürfnisse und Anliegen der Kinder reagieren. Trotzdem darf nicht übersehen werden, dass auch diese Formen hohe Anforderungen an die Verbalisierungsfähigkeit stellen und so ebenfalls zu Selektionsprozessen

---

<sup>73</sup> So sitzen zwei jüngere Kinder an der 'großen Glocke', die beim Ertönen zur Beendigung des Beitrags verpflichtet; Kinder haben die Möglichkeit ein großes Fragezeichen hochzuhalten, das zu einer kindgemäßen Sprache verpflichtet; versprechen Politiker, sich für ein bestimmtes Anliegen einzusetzen, so bekommen sie als Erinnerungshilfe ein geknotetes Taschentuch. (vgl. Blanke et.al. 1993)

führen können. Die Folge kann sein, dass wiederum nur eine kleine Elite von Kindern, die über viele notwendige Kompetenzen bereits verfügen und in ihrem Elternhaus die Erfahrung der Partizipation bereits gemacht haben, hier teilnehmen. Zudem ist auch bei offenen Formen die tatsächliche Einflussnahme auf Entscheidungen wenig abgesichert.

#### 4.1.3 Projektbezogene Formen

Projektbezogene Formen haben ihren Ursprung im lokalen Nahraum der Kinder und Jugendlichen. Sie bieten die Chance, sich für überschaubare Sachverhalte aus der eigenen Lebenswelt einzusetzen. Hier werden Kinder als Betroffene eingeladen, bei konkreten Aufgaben und Planungen (Stadtteilkonzeption, Verkehrsplanung, Spielplatzplanung) mitzuwirken. Die Kinder und Jugendliche kommen über einen begrenzten Zeitraum zu regelmäßigen, zumeist wöchentlichen Treffen zusammen, um gemeinsam ein Vorhaben zu planen. Diese Mitwirkungsformen bieten einen großen Spielraum für kinderspezifische Methoden und werden oft unter Mitarbeit von Pädagogen geplant und durchgeführt. Die grundsätzlichen Vorteile von Projektarbeit können dadurch wieder relativiert werden, dass die Umsetzung ihrer Ergebnisse in konkrete (kommunale und andere) Planungsprozesse und erst recht ihre Ausführung die Zeitperspektive von Kindern sprengen kann. Damit Kinder auch die Erfolge ihrer Bemühungen erleben können, ist es wichtig, jeweils zwischen kurzfristigen und langfristigen Zielen zu unterscheiden und auch die allmähliche Annäherung an das gewünschte Ziel sichtbar zu machen. Im Folgenden sollen kurz einige projektorientierte Partizipationsformen vorgestellt werden:

*Kinder- und Jugendbefragungen:* Die Kinder- und Jugendbefragung stellt oft den ersten Schritt einer erfolgreichen Partizipationspolitik auf kommunaler Ebene dar. Die Kinder- und Jugendbefragung hat den Vorteil, dass sie bereits im Vorfeld von Beteiligung Wünsche, Nöte und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen feststellen kann. Bei einer Befragung wird gewöhnlich in standardisierter Form ein Fragebogen erstellt, der die Lebenswelt, die politischen und kommunalen Interessen und die Beteiligungswünsche der Kinder und Jugendlichen abfragt. Die Ergebnisse einer Befragung können als Grundlage für weiteres Vorgehen genutzt werden.

Mit der Befragung können für jede Stadt, Gemeinde oder Kreis individuelle Beteiligungsformen gefunden werden.

*Erkundung und Planung des Stadtteils:* Eine besondere Form von Projekten ist die Beteiligung von Kindern an Stadtplanungsvorhaben. Hier können Kinder ihre Ideen und Wünsche in langfristig angelegte Vorhaben einbringen, von deren Realisierung sie eventuell nicht selbst betroffen sind. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, Kinder in solche Planungsvorhaben einzubeziehen. Außer Befragungen kommt z.B. das Schreiben freier Texte oder das Anfertigen von Zeichnungen, Fotos, Collagen oder Modellen in Betracht. Die Beteiligung von Kindern bei Planungsvorhaben berücksichtigt, dass Kinder - nicht Erwachsene - die eigentlichen Expertinnen und Experten für die Beurteilung der kindgerechten Gestaltung von Spiel-, Wohn- und anderen Lebensräumen sind. Sie hat den Nachteil, dass - wie schon bei den Kinderprojekten ausgeführt - die Umsetzung ihrer Planungen für die Kinder zu lange dauert bzw. die tatsächlich von der Realisierung des Projekts betroffenen Kinder aus anderen Gründen noch nicht in die Planung einbezogen werden können. Die Vorhaben sollten deshalb so gestaltet werden, dass in jeder Phase Kinder beteiligt werden und alle beteiligten Kinder Ergebnisse ihrer Bemühungen erfahren können – von der Erkundung bis zur Realisierung.

## **4.2 Umsetzungsmöglichkeiten für Partizipation in der Schule**

Durch eine ‚Kultur der Mitbestimmung‘ in der Schule können Schüler von klein auf Demokratie als lebendig, machbar und lohnend erfahren. Mitbestimmung kann daher nicht beschränkt sein auf die institutionellen Formen der Schülervvertretung, sondern soll in allen schulischen Bereichen gelebt werden. Die tatsächliche Beteiligung der SMV bei der Regelung schulischer Angelegenheiten ist vielerorts allerdings gering. Wenn Kinder und Jugendliche in der Schule die Erfahrung machen können, dass sie in der Lage sind, selbst tätig zu werden und an gemeinsamen Aufgaben verantwortlich mitzuwirken, kann die Schule ein hervorragendes Feld zur Einübung von Selbstverantwortung und Mitbestimmung darstellen.

Auch die Formen schulischer Partizipation sind vielfältig. Allerdings kann die oben vorgenommene Typologie nur begrenzt übernommen werden. Parlamentarische Formen sind zwar in den Schulgesetzen festgeschrieben, offene und projektorien-

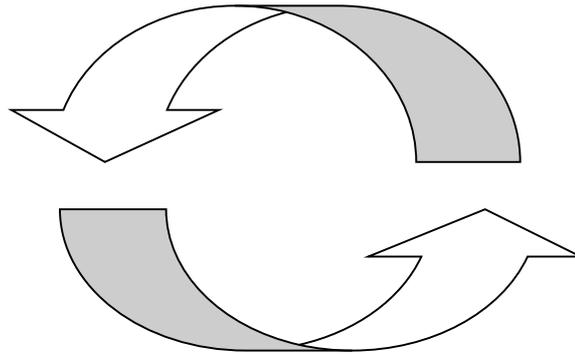
tierte Formen können aber innerhalb der Schulstrukturen nur begrenzt umgesetzt werden. Bezüglich der Umsetzungsmöglichkeiten von Partizipation in der Schule wird in der Literatur meist die Unterscheidung zwischen der sog. institutionellen oder interaktionalen Ebene vorgenommen.

- Unter *institutioneller Partizipation* verstehen Baacke/Brücher (1982, 51f.) „Verordnungen, Gesetze, Ausführungsvorschriften, Geschäftsordnungen, Satzungen und andere Formen schriftlicher und mehr oder weniger verbindlich geltender Äußerungen, die die formale Absicherung partizipatorischen Handelns gewährleisten.“ Dieser Terminologie folgend können institutionelle Formen der Partizipation als der Organisationsstruktur von Schule immanente Formen bezeichnet werden.
- *Interaktionale Partizipation* umfasst „gleichsam an der Basis, die konkreten Mitbestimmungsprozesse, die von Individuen in konkreten Situationen kommunizierend und handelnd realisiert werden.“ Hier sind Formen angesprochen, die auf die Bereitstellung einer demokratischen Schulkultur und eines demokratischen Schulklimas abzielen.

Die beiden genannten Ebenen der Partizipation stehen in keinem Kausal-, sondern in einem Bedingungsverhältnis. Partizipatorische Akte ergeben sich nicht zwingend aus dem Vorhandensein entsprechender Gesetze und Strukturen, die sie möglich machen und schützen, gleichzeitig ist partizipatorisches Handeln in Situationen denkbar, die in keiner Weise durch gesetzliche Vorschriften definiert sind. Es wird hier davon ausgegangen, dass die institutionelle Ermöglichung von Partizipation in der Schule noch keine hinreichende Bedingung für das Gelingen von Partizipation ist, sondern durch eine Reihe von innerschulischen Faktoren verhindert werden kann. Zugleich kann die Umsetzung institutionell festgeschriebener Partizipationsformen nur dann eine positive Auswirkung auf die Bildung einer demokratischen Persönlichkeit haben, wenn sie in das Gesamtkonzept einer demokratischen Schulkultur eingebettet ist. Interaktionale Formen stellen somit gleichsam die Basis und die konkrete Umsetzung institutionell verankerter Partizipationsrechte dar. Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung einer demokratischen, partizipativen Schule ist, wie die konkrete Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben in den Interaktionen zwischen Lehrern, Schülern und der Schulleitung auf der Ebene der einzelnen Schule erfolgt.

## Institutionelle Formen

Verankerung von  
Partizipationsrechten in der  
Schulstruktur



## Interaktionale Formen

Umsetzungsmodelle im  
Schulleben und im Unterricht  
der einzelnen Schule

Abb.7: Institutionelle und interaktionale Formen von Partizipation

### 4.2.1 Institutionelle Formen der Schülerpartizipation

Institutionelle Formen einer Schülerpartizipation sind auf verschiedenen Ebenen des Schulwesens festgeschrieben. Die wichtigste Form institutioneller Schülermitbestimmung ist die Schülermitverwaltung (SMV). Im Rahmen der SMV soll allen Schülern die Möglichkeit gegeben werden, das Leben und den Unterricht an ihrer Schule ihrem Alter und ihrer Verantwortungsfähigkeit entsprechend mit zu gestalten. Die SMV versucht auf der einen Seite durch Aktionen und die Organisation von Feiern den Schulalltag lebendiger zu machen, auf der anderen Seite vertritt die SMV die Interessen der Schüler einer Schule im Schulforum gegenüber Eltern und Lehrern. Die SMV agiert innerschulisch auf unterschiedlichen Ebenen und hat über den Zusammenschluss von Schülervertretern auf Kreis- und Landesebene auch über die einzelne Schule hinausreichende Kompetenzen. Durch diese institutionelle Form der Schülervertretung sollen die Schüler in die Verfahrensweisen der Demokratie eingeführt

werden. Dabei ist der unmittelbare Bereich des Schülers, seine eigene Klasse, der erste Erprobungsraum für Partizipation.

Im Folgenden sollen die Strukturen der Schülermitverwaltung am Beispiel der bayerischen SMV kurz skizziert werden. Dabei soll auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen verzichtet werden und nur ein grober Überblick gegeben werden.

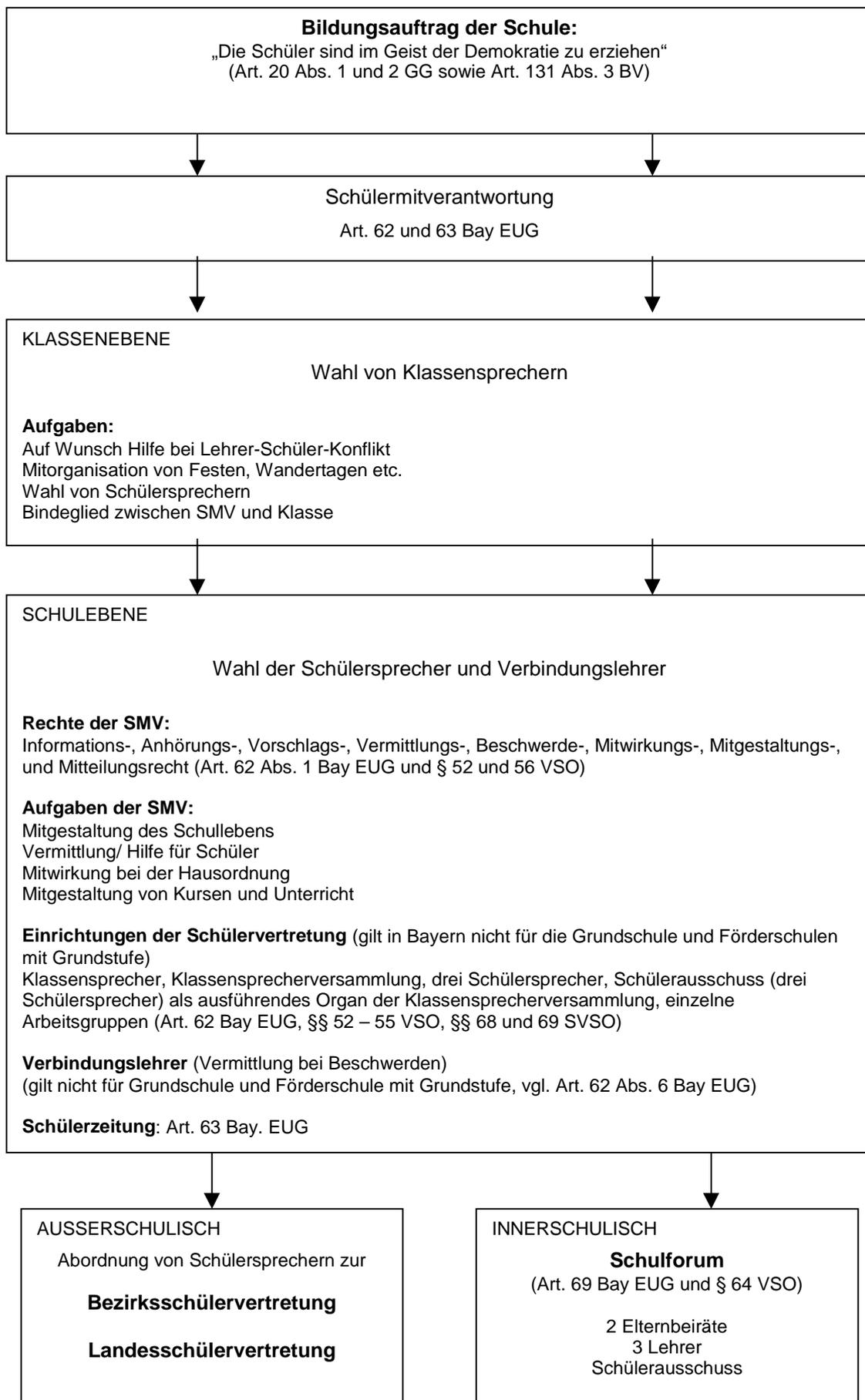


Abb.8: Strukturen der bayerischen SMV

Anzumerken ist, dass die dargestellten Gremien nur ab Sekundarstufe I verpflichtend im bayerischen Recht fest geschrieben sind. Für die Primarstufe ergibt sich ein anderes Bild: Weder im Artikel 131 der Bayerischen Verfassung (BV), der den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule grundlegt, noch in der Ausführung dieser Grundsätze im Artikel 2 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (Bay EUG), noch im neuen Lehrplan für die Grundschulen wird ein Recht der Grundschul Kinder auf Partizipation fest geschrieben. Der für die Schülermitverantwortung (SMV) relevante Artikel 62 des BayEUG sieht für die Grundschule keine SMV vor. Die Wahl von Klassensprechern als erste Heranführung an politische Entscheidungsstrukturen ist erst ab Klasse 5 vorgeschrieben, zudem ist die Grundschule von der Bildung eines Schulforums ausgenommen. Durch das Fehlen jeder rechtlichen Grundlage für Kinderpartizipation ist ein Heranführen von Kindern an ihre Rechte allein vom Willen der jeweiligen Lehrerin anhängig.

#### 4.2.2 Interaktionale Formen von Schülerpartizipation

Ineraktionale Formen der Partizipation von Schülern stellen die basisdemokratischen Formen dar, die im Bereich des Schullebens und des Unterrichts, den konkreten Schulalltag bestimmen. Zu den Formen, die auf der Ebene der einzelnen Klasse Partizipation grundlegen, gehören u.a. der Morgenkreis, der Klassenrat und als Sonderform die Mädchen- und Jungenkonferenz. Auf der Unterrichtsebene sind Organisationsformen zu nennen, die die Verantwortung der Kinder für das eigene Lernen betonen (Wochenplanarbeit, Projektarbeit, Feed-back). Auf Schulebene hat man mit Projekten wie der Schulhofgestaltung gute Erfahrungen gemacht, Kinder in Entscheidungen der ganzen Schule einzubeziehen. Hier kommen sozialpädagogische Methoden wie die Zukunftswerkstatt oder das AI (Appreciative Inquiry) zum Einsatz, die ebenfalls kurz skizziert werden sollen.

##### 4.2.2.1 Klassenbezogene Formen der Schülerpartizipation

*Der Morgenkreis:* Der Morgenkreis eignet sich hervorragend, nicht nur die Erlebnisse des vergangenen Tages zu reflektieren und in der Schule ‚anzukommen‘, sondern er ist ein geeignetes Instrument, die selbstständige Planung des eigenen Lernens an-

zubahnen. Hier können die Kinder lernen, den Tag zu strukturieren und Arbeitsvorhaben zu planen. Ergänzt werden kann der Morgenkreis durch den sog. Schlusskreis am Ende des Schultages. Neben einer Reflexion des eigenen Lernens, können hier Arbeitsvorhaben für den nächsten Tag geäußert werden.

„ In der ersten Klasse wurde dies dann auf den Schlusskreis verlagert. Die Frage war jetzt: »Was hast du heute gemacht und was möchtest du morgen tun?« Dieser Schritt half den Kindern, tatsächlich im Voraus Planungen zu machen. Oft wollten sie das im Unterricht Bearbeitete am nächsten Tag weiter machen: »Morgen wollen wir mit Polydron bauen und die Klappe so bauen, dass das Raumschiff sich verwandelt.« Diese Ideen für den nächsten Tag hielten wir im »Arbeitsbuch« schriftlich fest. Da die Kinder noch nicht lesen konnten, wollten einige Kinder jedes Mal bestätigt bekommen, was sie gesagt hatten. Es gab dann oft am nächsten Morgen die Frage: »Lies mal, was ich gestern gesagt habe.« Auf diese Weise konnten sie tatsächlich an der Arbeit vom Vortag anknüpfen oder ihre Meinung ändern: »Oh, nee, heute mach ich lieber erstmal ›Geschichte schreiben‹.“ (Michael Böss, Schule Karl-Arnold-Ring, Karl-Arnold-Ring 13, 21109 Hamburg)

*Der Wochenplan:* Am Wochenbeginn wird im Morgenkreis besprochen, welche Aufgaben im Laufe der Woche zu erledigen sind. Bei der Auswahl von Themen, Methoden und Arbeitsorganisation haben die Kinder ein Vorschlags- und Mitspracherecht. Ihre Argumente werden ernst genommen und nach Möglichkeit berücksichtigt. Das Vortragen eigener Ideen und neuer Anregungen ist ausdrücklich erwünscht. Am Wochenende wird geklärt, wie die Woche gelaufen ist, was gut war und was in der nächsten Woche besser gemacht werden kann.

*Das Feed-back:* Von Zeit zu Zeit erhalten die Kinder Gelegenheit, Feed-back zum Unterricht zu geben. Auch Lehrer geben ihr Urteil ab. Die Ergebnisse werden gemeinsam ausgewertet und für die zukünftige Unterrichtsgestaltung berücksichtigt<sup>74</sup>.

*Der Klassenrat:* Der Klassenrat ist die Versammlung aller Schüler einer Klasse. Die Schüler sind für die Veranstaltung des Klassenrats verantwortlich, der Klassenlehrer hat nur beratende und unterstützende Funktion. Die Form des Klassenrates geht theoretisch auf Freinet zurück, in dessen Schulkonzept die Partizipation der Schüler eine entscheidende Rolle spielt. Der Klassenrat ist eine vorparlamentarische, nicht repräsentative Form der Schülerpartizipation. Alle Schüler einer Klasse haben

---

<sup>74</sup> Ein einfaches Feed-back-Verfahren für Kinder ist der Fragebogen (Bsp. Bei [www.kiko.de/blk/praxis.html](http://www.kiko.de/blk/praxis.html) und Portmann, 1996)

gleichberechtigt die Möglichkeit, ihre Meinung zu allen zur Diskussion stehenden Themen zu äußern, neue Themen einzubringen und über das gemeinsame Lernen mitzubestimmen. Die Form des Klassenrats ist sehr offen. Jede Klasse vereinbart eine eigene Konzeption, es gibt also keine verbindlichen Strukturen hinsichtlich Organisation, Themenfindung, Gesprächsregeln, Beschlussfassung, Protokoll u.ä.. Dennoch können einige Praktiken skizziert werden, die sich in der konkreten Umsetzung als hilfreich erwiesen haben (vgl. Kiper 1996 a, b, 1997 a ,b, 1999, Portmann 1996).

Um die oben angesprochene selektive Funktion einer solchen parlamentarischen Form der Partizipation zu vermeiden, können alternativ zum Klassenrat *Jungen- bzw. Mädchenkonferenzen* durchgeführt werden. Solche geschlechtsgetrennten Gesprächskreise erleichtern es einigen Jungen und Mädchen, die sich in der heterogenen Gruppe nicht trauen ihre Meinung zu äußern, ihre Position einzubringen und sich aktiv an Mitwirkungsprozessen zu beteiligen (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 2002/ Schönknecht/Wichniarz 2003).

#### 4.2.2.2 Schulbezogene Formen der Schülerpartizipation

Ein sehr oft erprobtes Projekt auf Schulebene, an dem Kinder direkt beteiligt werden können, ist die Schulhofgestaltung. Schulhöfe sind nicht nur Pausenhöfe, sondern oft auch wertvolle Spielflächen, die die Kinder in ihrer Freizeit nutzen. Die Arbeit an einem solchen Projekt kann ein erster Einstieg in eine Mitgestaltung der Kinder an ihrer Schule sein. Hervorzuheben ist hier die Konkretetheit des Projekts; die Kinder arbeiten an einem praktischen, vorzeigbaren Projekt, sie können beim Gestalten nicht nur ihre Ideen einbringen, sondern auch mitgestalten. Durch die gemeinsame Planung und Umsetzung eines solchen Projekts bietet sich Lehrern und Schülern die Gelegenheit einander anders wahrzunehmen, was das Schulklima nachhaltig beeinflussen kann. Zudem schafft eine gemeinsam gestaltete Schule Identifikation. Bei der Planung und Durchführung eines solchen Projekts hat sich die Verwendung der Methode der Zukunftswerkstatt als sehr günstig herausgestellt. Sie bietet die Möglichkeit Kinder und Erwachsene gleichermaßen zu beteiligen und stellt durch ihre Struktur einen Rahmen dar, der ein solch offenes Vorhaben strukturiert.

*Die Beteiligungsspirale:* Das Konzept der Beteiligungsspirale, das vom Deutschen Kinderhilfswerk (DKHW) zusammen mit dem Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig-Holstein entwickelt wurde<sup>75</sup>, setzt bei der Methode der Zukunftswerkstatt an und erweitert diese um einen sog. Planungszirkel.

„Zukunftswerkstätten sind Zusammenkünfte von Menschen, die Sorge um die Zukunft der Erde und das Überleben der Menschheit bemüht sind, wünschbare, mögliche, aber auch vorläufig unmögliche Zukünfte zu entwerfen und Durchsetzungsmöglichkeiten zu überprüfen“ (Weinbrenner, P. Häcker W. 1997, 23)

Die Idee der Zukunftswerkstatt wurde in den siebziger Jahren von dem Zukunftsforscher Robert Jungk im Umfeld der Friedensbewegung entwickelt und stellt keine einheitliche Methode dar, sondern lässt eine ganze Reihe verschiedener Methoden, insbesondere solche aus der Kreativitätsforschung und der Gestaltpädagogik zu. Die Struktur einer jeden Zukunftswerkstatt ist vom Dreischritt Kritik – Phantasie – Verwirklichung geprägt. Ausgangspunkt ist die möglichst radikale und präzise Kritik an einem bestehenden Zustand. Durch Systematisierung und Bewertung der Ergebnisse der Kritikphase werden thematische Schwerpunkte festgelegt, die in der zweiten, der Phantasiephase, „durch die Entbindung sozialer Phantasie und utopischen Denkens positiv gewendet“ (Weinbrenner/Häcker 1997, 28) werden sollen. Durch Techniken, wie dem Umformulieren der Kritikpunkte und Brainstorming sollen phantasievolle Vorschläge zur Problemlösung ohne Rücksicht auf irgendwelche Beschränkungen entwickelt werden. In der dritten Phase der Zukunftswerkstatt werden Durchsetzungsstrategien entwickelt, die durch Planung eines Projekts oder einer Aktion zu einer Umsetzung und Verwirklichung der entwickelten Utopien beitragen sollen. Die Methode Zukunftswerkstatt hat den eindeutigen Vorteil, dass sie durch die sie kennzeichnenden Elemente wie Handlungsorientierung, Produktorientierung, spielerische Elemente, die Betonung sozialer Phantasie, eine große Erfahrungs- und Erlebnisdichte und damit einen hohen Motivierungs- und Aktivierungsgrad aufweist (vgl. DKHW 1996, 18). Gleichzeitig birgt die Zukunftswerkstatt allerdings die Gefahr, dass der enorme Ideenfluss während der Phantasiephase nur recht unvollkommen in die Verwirklichungsphase überführt wird und hier oft eine Frustration zu beobachten ist. Das Modell der Beteiligungsspirale setzt hier an und versucht durch das Hinzufügen

---

<sup>75</sup> vgl. Planen mit Phantasie Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche,

eines Planungszirkels diese Manko zu beheben.

„Die Beteiligungsspirale stellt den Versuch dar, die zentralen Bestandteile der Umsetzung, Realisierung, Konzeptionierung und Planung aus der Zukunftswerkstatt herauszuziehen und in einer eigentlichen Abschlußphase der Zukunftswerkstatt nur noch erste grobe Umsetzungsschritte zu sammeln“ (DKHW, 1998, 18).

Neu ist zudem, dass die beiden Hauptbausteine, die Zukunftswerkstatt und der Planungszirkel, durch einen ‚Vorlauf- Baustein‘ und einen ‚Realisierungs- Baustein‘ umrahmt werden und so in eine Gesamtstrategie eingebettet werden. Die Umsetzungs- und Planungsphase der Zukunftswerkstatt wurde ersetzt durch eine Präsentationsphase. Aus Modellen der Schulentwicklung wurde das Bild der Spirale übernommen. Hier wird deutlich, dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen kein einmaliger Akt ist, sondern sie sich auf allen Ebenen des Prozesses kreisförmig und auf einem immer höheren Niveau wiederholt.

Ein großer Vorteil der Beteiligungsspirale ist ihre gute Einsetzbarkeit und die Verbindung von projektorientierten Verfahren und Zielgerichtetheit. Andererseits erfordert die Durchführung einer Beteiligungsspirale einen erheblichen Aufwand an Zeit, Engagement und Konzentration, der von Lehrern und Schülern oft nicht geleistet werden kann.

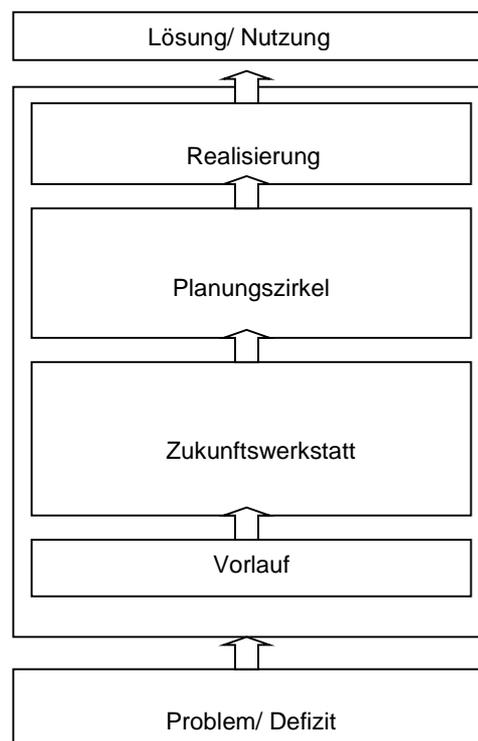


Abb.9: Die Bausteine der Beteiligungsspirale (DKHW, 1998, 19)

*Appreciative Inquiry (AI)*: Die Methode der Appreciative Inquiry (zu Deutsch ‚Wertschätzende Erkundung‘) prägt seit etwa zehn Jahren als Methode die Organisationsentwicklung, wobei im Gegensatz zu traditionellen Verfahren nicht von der kritischen Analyse des Ist-Zustandes ausgegangen wird, sondern an die Stärken der einzelnen Gruppenmitglieder angeknüpft wird (vgl. zur Bosen/Maleh 2001, 8ff.). Die AI kann die Methode der Zukunftswerkstatt insofern ergänzen, als sie die Stärken der Gruppe herausstellt und dazu geeignet ist, eine „achtungsvolle, innovative Arbeitsatmosphäre“ (vgl. ebd.) zu schaffen. Die AI-Methode gliedert sich in vier Phasen:

- „Phase 1: Kennenlernen der Gruppenteilnehmern und ihrer Stärken (Discovery)
- Phase 2: Visionieren und Träumen (Dream)
- Phase 3: Entwerfen und Planen (Design)
- Phase 4: Umsetzen und Verwirklichen (Destiny/Delivery)“ (Wedekinde, Kessemeier, 2002, 1)

Der Einsatz der AI-Methode eignet sich besonders für die Grundschule, da hier das Selbstkonzept der Kinder noch nicht stark ausgebildet ist und sich junge Kinder durch die Kritik- und Beschwerdephase leicht entmutigen lassen<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> Ein gut geeignetes Material die AI- Methode für die Grundschularbeit zu nutzen bietet die von Wedekind, Kessemeier u.a. herausgegebene ‚Wir- Werkstatt‘ (Grundschulzeitschrift Heft 157/2002).

### 4.3 Bewertung schulischer Partizipationsformen

Wie oben bereits dargestellt ist die konkrete Umsetzung institutionell verankerter Partizipationsrechte auf der Ebene der Einzelschule von zentraler Bedeutung. Dabei kann die Mitwirkung in Schülergremien von der Mitwirkung an der Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts unterschieden werden. Das Verhältnis von eingeräumten Partizipationsmöglichkeiten und tatsächlich wahrgenommener Partizipation wurde in der BR Deutschland erstmals in späten sechziger und frühen siebziger Jahren empirisch untersucht. Dabei zeigte sich, dass zwar 85 % der befragten Schüler die SMV für sinnvoll hielten, aber nur 17 % der Befragten ihr eine große Bedeutung zuschrieben (vgl. Schneider, 1967, 51). Auch neuere Untersuchungen wie die von Mauthe/Pfeiffer (1996), Randoll (1997), Grundmann/Kötters/Krüger (2000 b) und Schmidt, R. (2001) belegen die Diskrepanz von wahrgenommenen und vorgefundenen Partizipationsräumen.

Grundmann/Kötters/Krüger (2000 b) unterscheiden in ihrer Studie zu Schülerpartizipation in Sachsen-Anhalt zwischen

- Mitwirkungsrechten für Schüler im Klassenverband bezogen auf die institutionellen Mitwirkungsorgane,
- Mitwirkungsrechten für Schüler im Klassenverband bezogen auf die Gestaltung des Schullebens und
- Mitwirkungsrechten für Schüler im Klassenverband bezogen auf den Unterricht.

Zur Globalbewertung der bestehenden Partizipationsmöglichkeiten fragten Grundmann/Kötters/Krüger (2000) Schüler der fünften und achten Jahrgangsstufe in Sachsen-Anhalt, inwieweit es für ihre Schule zutrifft, dass Lehrer Schüler häufig nach ihrer Meinung fragen, wenn etwas entschieden wird.

„Dabei zeigte sich, daß die überwiegende Mehrzahl der Schüler in Sachsen-Anhalt recht günstige Chancen für Schüler, bei schulischen Entscheidungsprozessen berücksichtigt zu werden, wahrnimmt. Während lediglich ca. 26 % der Schüler meinen, es trifft nicht bzw. eher nicht zu, daß die Lehrer ihrer Schule ihre Meinung einholen,.... drücken 51% der befragten ihre tendenzielle und ca 23% ihre vollkommene Zustimmung aus.“

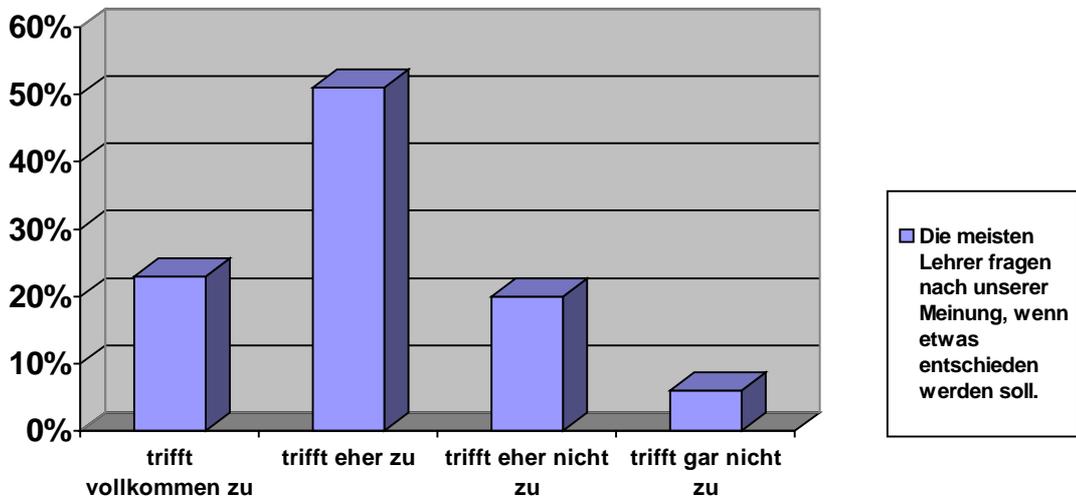


Abb.10: Globaleinschätzung zu den Partizipationschancen von Schülern (Daten aus Grundmann/Kötters/Krüger 2000 b, 262) eigene Darstellung

Dabei liegt ein Hauptgewicht der Mitbestimmungsmöglichkeiten im Bereich der Mitgestaltung des Schullebens (Ausgestaltung der Schule, Projekttag und Ausflüge und Veranstaltungen). 50% der Befragten nimmt Mitbestimmungsmöglichkeiten im Bereich der Unterrichtsgestaltung vor, während eine Mitbestimmung bei der Notengebung oder der Änderung der Hausordnung einer Schülerpartizipation meist nicht zugänglich sind.

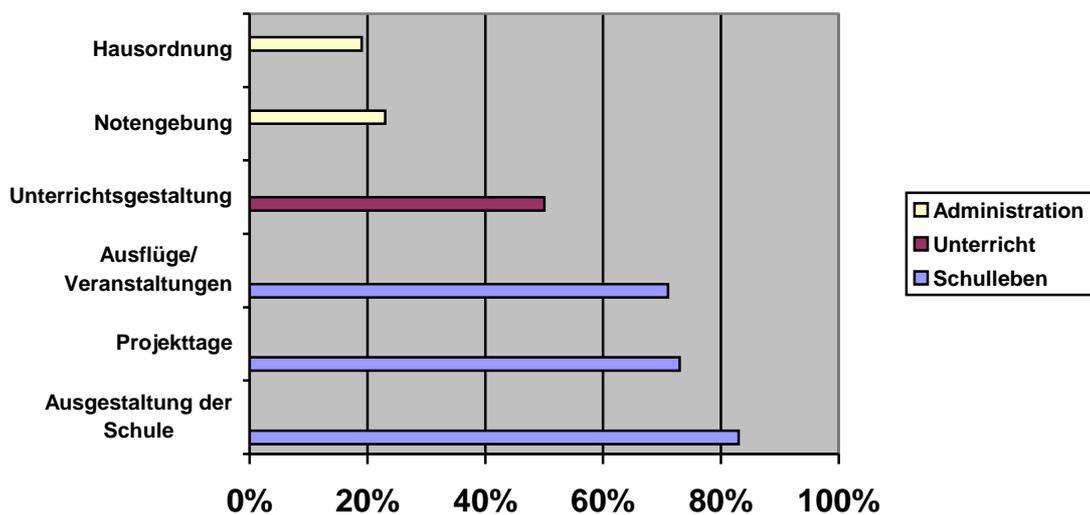


Abbildung 11: Bereichsspezifische Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler (Daten aus Grundmann/Kötters/Krüger 2000 b, 262) eigene Darstellung

#### 4.3.1 Die Bedeutung ernsthafter Partizipationsangebote auf die Partizipationsbereitschaft

Die vorgestellten Untersuchungen zeigen, dass den Schülern bisher von den Lehrern eher Partizipationsspielräume gewährt werden, die keine hohe Relevanz haben und mit wenig Machtübernahme durch die Schüler verbunden sind. Diese Tatsache führt dazu, dass an vielen Schulen die Gremienarbeit der Schüler zu Alibiveranstaltungen verkommt und auf der interaktionalen Ebene nur in solchen Bereichen Partizipation gewährt wird, die kaum Auswirkungen auf die konstituierenden Elemente der Schulstruktur und –kultur einer Schule haben.

Dabei zeigen verschiedene Untersuchungen ganz deutlich die Wichtigkeit ernsthafter Partizipation für die Motivation zur Partizipation. Die Komponente des Wollens ist für den Partizipationsbegriff konstituierend, da jegliche Förderung von partizipativem Handeln scheitert, wenn die einzelnen sich nicht beteiligen wollen. Die Studie Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt nimmt auf drei Items Bezug, welche die Bereitschaft der Schüler betreffen, sich im Rahmen des Schullebens mitverantwortlich zu fühlen.

„Zum ersten wurden Schüler aufgefordert, ihre Mitschüler dahingehend einzuschätzen, inwieweit sich diese für das Schulleben mitverantwortlich fühlen. Zum zweiten sollten die Schüler angeben, inwieweit sie meinen, selbst Mitverantwortung für die Schule zu tragen. Und zum dritten ging es mehr um die prinzipielle Einstellung der Schüler gegenüber zusätzlichen Aktivitäten im Rahmen der Schule über den Unterricht hinaus. Die Schülerantworten scheinen zunächst die Vermutung einer geringen Verantwortungsbereitschaft der Schüler hinsichtlich schulischer Belange zu bestätigen. Ca. 60% der Schüler geben in dem Fragebogen an, daß es nicht zutrifft, daß sich die Schüler ihrer Schule für das Schulleben mitverantwortlich fühlen. 65% der befragten Schüler sind nicht der Meinung, daß die Schule ein Ort ist, für den sie mitverantwortlich sind und wiederum 65% wollen die Schule nicht mehr sehen, wenn der Unterricht zu Ende ist.“

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht/ gar nicht zu	Trifft eher/ voll- kommen zu	Trifft vollkommen zu
In unserer Schule fühlen sich die Schüler für das Schulleben mitverantwortlich	20,5 % 234	59,8 % 682	40,2 % 458	8,2 % 94
Ich sehe die Schule als Ort, für den ich mitverantwortlich bin	30,4 % 347	64,5 % 735	35,5 % 405	8,3 % 95
Wenn der Unterricht zu Ende ist, will ich die Schule nicht mehr sehen	8,8 % 99	35,3% 397	64,7 % 728	30,9 % 348

Abb.12 Die Bereitschaft der Schüler, sich im Rahmen des Schullebens zu engagieren (Grundmann/Kötters/Krüger 2000b, 272)

In einem zweiten Schritt wurde eine schrittweise Regressionsanalyse für die Variable ‚Mitverantwortungsbereitschaft der Schüler für das Schulleben‘ durchgeführt, die ergab, dass signifikante Variablen existieren, die die Bereitschaft der Schüler zur Mitverantwortung beeinflussen:

1. Den stärksten Einfluss übt die von den Schülern wahrgenommene Bedeutung der Schülermitverantwortung ihrer Schule aus. Die Bereitschaft der Schüler zum außerunterrichtlichen Engagement nimmt also am deutlichsten mit der Bedeutung der Schülergremien in der Schule zu.
2. Den zweitstärksten Einfluss hat die Beteiligung der Schüler bei der Erstellung der Hausordnung. Hier wird die hohe Bedeutung einer Beteiligung von Schülern an der Regelung schulischer Verhaltensnormen deutlich. Vergleicht man diesen Befund mit obigen Ergebnissen zeigt sich hier eine deutliche Diskrepanz. Schüler wollen über wesentliche Bereiche schulischen Zusammenlebens mitbestimmen, hier wird ihnen aber kaum Entscheidungsspielraum eingeräumt.
3. Der drittstärkste Einfluss wird von den bestehenden Mitentscheidungsspielräumen im Unterricht ausgeübt.
4. Den geringsten Einfluss der bei Grundmann/Kötters/Krüger erhobenen Variablen spielt die Beteiligung von Schülern an der Ausgestaltung der Schule und der Klassenräume.

Prädiktor	Beta	T	p
Abhängige Variable: Mitverantwortungsbereitschaft der Schüler für das Schulleben R <sup>2</sup> = ,202			
Bei uns hat die Schülermitverwaltung eine große Bedeutung	,236	7,109	,000
Schüler dürfen bei der Erstellung oder Änderung der Hausordnung mitentscheiden	,144	4,539	,000
Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden	,126	3,111	,000
Wenn wir gute Vorschläge machen, dann können wir den Unterricht wirklich in unserem Sinne beeinflussen	,101	3,111	,002
Schüler dürfen sich an der Ausgestaltung der Schule und der Klassenräume beteiligen	,062	2,092	,037

Abb.13: Ergebnis der schrittweisen Regressionsanalyse für die abhängige Variable „Mitverantwortungsbereitschaft der Schüler für das Schulleben“ (Grundmann/Kötters/Krüger 2000b, 273)

Hier wird deutlich, wie wichtig die Ermöglichung ernsthafter Partizipation für die Partizipationsbereitschaft von Schülern ist. Die Ermöglichung marginaler Entscheidungsbereiche (Ausgestaltung der Klassenräume) wird von den Lehrern zugestanden, hat aber wenig Einfluss auf die Förderung von Verantwortungsbereitschaft bei den Schülern. Die Übernahme von Verantwortung in den von den Schülern als relevant empfundenen Bereichen (Hausordnung) wird ihnen dagegen oft verwehrt.

Sturzbecher/Hess (2003a) untersuchten in einer Studie zur sozialen Partizipation im Kindergarten ausführlich den Zusammenhang von Partizipationsfähigkeit und Partizipationsbereitschaft. Ihre Ergebnisse sollen hier kurz zusammengefasst werden: (siehe Sturzbecher/Hess 2003a, 261ff.):

1. Partizipationsbereitschaft steht ebenso wie die Fähigkeit zur Partizipation in enger Wechselwirkung mit der Entwicklung der Intelligenz, der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der Entwicklung von Selbstwirksamkeitsgefühlen. Dies soll nicht heißen, dass man mit der Förderung sozialer Partizipation so lange warten muss, bis die Kinder dazu ausreichende geistige, soziale und emotionale Fähigkeiten entwickelt haben. Vielmehr ist in der Bereitstellung entwicklungsadäquater

Formen von Partizipation eine Triebfeder und Quelle für die Entwicklung dieser Fähigkeiten zu sehen.

2. Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit korrespondieren mit der Gewährung „entwicklungsstandsgerechter Autonomie“. Partizipationsförderung setzt angemessene Freiräume und die Erziehung zur Selbstständigkeit voraus.
3. Die Förderung von Partizipationsbereitschaft und –fähigkeit erfordert gezielte Partizipationsangebote sowohl im Alltag als auch durch spezielle Projekte. Weder die Bereitschaft noch die Fähigkeit zu partizipieren resultiert automatisch aus einer „hilfreichen und kooperativen Erziehung“ (ebd,263).
4. Partizipationsbereitschaft ist die Voraussetzung von Partizipationsfähigkeit. Fähigkeiten wie Perspektivenübernahme und Selbstwirksamkeitsgefühl können erst in Partizipationsversuchen erworben werden.
5. Partizipationsbereitschaft und Partizipationskompetenz stehen in enger Wechselwirkung. „Dies deutet darauf hin, dass die Motivation von Kindern zur sozialen Partizipation von ihren diesbezüglichen Kompetenzen abhängt. Einfacher gesagt: Partizipationskompetente Kinder haben mehr Spaß ab der Mitgestaltung und Mitbestimmung bei gemeinsamen Aktivitäten und beteiligen sich deshalb auch künftig engagierter“ (ebd. 264).

#### 4.4 Qualitätskriterien für Partizipation

Von diesen Überlegungen ausgehend **können Qualitätskriterien einer erfolgreichen Partizipation** entwickelt werden, die den Schülern nicht nur Partizipations-spielwiesen (Tiemann 1997) zuweist, sondern ihnen solche Partizipationsräume und -erfahrungen eröffnet, die sie zur Verantwortungsübernahme motiviert (vgl. Schröder 1995, Bundeskuratorium 2001):

1. *Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit*: Partizipationsangebote müssen den Anspruch einlösen, dass die beteiligten Kinder ernst genommen werden, d.h. in erster Linie, dass deren Anliegen, Lösungsvorschläge und Beschlüsse in nachvollziehbarer Weise in reales Handeln überführt werden. Beteiligungsmodelle dürfen nicht vorrangig als spektakuläre und medienwirksame, letztlich jedoch konsequenzlose Alibiveranstaltungen konzipiert werden.
2. *Integration*: Partizipationsangebote müssen so gestaltet sein, dass bildungs-, schicht-, und geschlechtsbezogene sowie ethnische Selektionsprozesse vermieden werden. Die Integration von Kindern verschiedener Lebenslagen verlangt die Öffnung und Durchlässigkeit der Beteiligungsverfahren. Diese Aufgabe kann insbesondere in der Grundschule geleistet werden, da hier noch (fast) alle Kinder zusammen lernen und leben. Besonders zu achten ist in diesem Zusammenhang auch auf die unterschiedliche Entwicklung von Partizipationsbereitschaft und –fähigkeit bei Mädchen und Jungen. Mädchen nutzen die Quelle der sozialen Partizipation zur intellektuellen und sozialen Weiterentwicklung sehr viel früher (vgl. Sturzbecher/Hess 2003a). Hier müssen angemessene Beteiligungsformen auch für Jungen entwickelt werden,.
3. *Methodenvielfalt*: Die Umsetzung des Prinzips Integration ist von der Vielfalt der zum Einsatz kommenden Beteiligungsmethoden abhängig. In der Praxis heißt das vor allem, dass eine Abkehr von Methoden erforderlich ist, die allein auf mündliche und schriftliche Ausdrucksformen setzen.
4. *Dauerhaftigkeit*: Im fachlichen Diskurs über Beteiligungsmodelle besteht Einigkeit darüber, dass Angebote der Mitwirkung keine einmalige Veranstaltung bleiben können, wenn die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme dauerhaft gefördert werden soll. (Schröder, R. 1995, Frädriich/Jerger-Bachmann 1995). Gelungene Beteiligungsprojekte sind nach Möglichkeit in eine dauerhafte, institutionalisierte

Form zu überführen. Hier bietet der institutionelle Rahmen der Schule gute Möglichkeiten.

5. *Selbstständigkeit der Kinder*: Aus den Untersuchungen von Sturzbecher/Hess(2003a) folgt, dass eine Partizipationsförderung stark auf die individuellen Voraussetzungen der zu fördernden Kinder zugeschnitten sein muss. Erwachsene sollen „dosierte Hilfe“ (ebd. 262) gewähren.

‘Dosiert‘ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Kinder einerseits so viel Unterstützung erfahren, dass der Erfolg ihrer Partizipationsbestrebungen nicht grundlegend gefährdet wird. Andererseits dürfen ihnen nicht Aufgaben abgenommen werden, die sie selbst schon bewältigen können und deren erfolgreiche Bewältigung ihnen Erfolgserleben vermitteln würde“ (ebd.).

6. *Entwicklungsgemäßheit*: Partizipationsmodelle müssen entwicklungsangemessen konzipiert sein. Verfahren zur Beteiligung von Kindern sind so anzulegen, dass sie den jeweiligen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder entsprechen. Kißler (1980, 18) sieht eine Hauptursache der mangelnden Umsetzung von Partizipationsmöglichkeiten in der Schule in der weitgehenden Ausklammerung der Kompetenzfrage Baacke/Brücher (1982) gehen davon aus, dass jeder Mensch eine grundlegende Partizipationskompetenz besitzt, die in Performanz überführt werden muss. Um die quasi angeborene Partizipationskompetenz ausüben zu können, müssen die Kinder in einen Lernprozess eintreten können, der ihnen die Bildung von Selbst- und Mitbestimmung im jeweiligen Kontext ihrer entwicklungspsychologischen Gegebenheiten ermöglicht. Schulische Partizipationsformen berücksichtigen in ihrer Konzeption kaum entwicklungspsychologische Entwicklungen der Kinder. Auch Sturzbecher/Hess (2003a) belegen den Zusammenhang von Entwicklungsgemäßheit, Partizipationskompetenz und Partizipationsbereitschaft.

## 5. Die Entwicklung von Partizipationskompetenz bei Kindern

Der vorangegangene Abschnitt untersuchte, innerhalb welcher Strukturen und Formen Kinder und Jugendliche innerhalb und außerhalb der Schule partizipieren dürfen. Es zeigt sich, dass Partizipation im Rahmen von Schule und Unterricht eine pädagogische Kategorie darstellt, die Zielsetzungen enthält wie das Erlernen von selbstbestimmtem Handeln, die Organisation eigener Arbeitsprozesse, den Erwerb und die Ausbildung von Sozialkompetenz, Toleranz u.a.m. Partizipation trägt über die Ausbildung dieser vielfältigen Kompetenzen zur Entwicklung einer selbstbestimmten, mündigen Persönlichkeit bei. Damit wird Partizipation auch eine Zieldimension für die Entwicklung demokratischen Handelns. Die Art und Weise einer solchen Förderung hängt entscheidend vom jeweiligen theoretischen Konstrukt ab, das dem Ziel, der Bildung einer partizipationskompetenten und damit einer mündigen, demokratischen Persönlichkeit, zugrunde liegt. Lind/Sandberger/Bargel (1983, 45) definieren den Begriff ‚demokratische Persönlichkeit‘ folgendermaßen:

„Ein wesentliches Moment der demokratischen Persönlichkeit besteht in der Kompetenz, ihre Wertvorstellungen in einer Weise zu integrieren, daß sich – formal gesehen- eine abgestimmte und intakte Struktur von Denken und Handeln von Orientierungen, Urteilen und Tun bildet“.

Partizipation als Einstellung meint nach Schiefele (zit. n. Lind 1993) „sowohl eine bestimmte Position, als auch deren Aktivierung.“ Einstellungen sind damit „Abstraktionen aus dem Sinnzusammenhang... psychologische Konstrukte“ (ebd.).

Ein Lernziel wie Mündigkeit oder das Anstreben einer demokratischen Persönlichkeit ist, wie viele pädagogische Ziele, durch das Paradox bestimmt, dass die Anwendung von Partizipation ein Stück weit das Ziel der Mündigkeit bereits voraussetzt und andersherum das Ziel Mündigkeit nur durch Partizipation erreicht werden kann (vgl. Gößling 1984,89, Overmann 1976, 43). Ein oben schon angedeuteter Ausweg aus der Zirkelproblematik des ‚Erwerbs von Mündigkeit‘ ist die Formulierung bestimmter Teilkompetenzen von Partizipation. Für Kißler (1980, 18) bestehen die Ursachen der Diskrepanz zwischen der Praxis der institutionalisierten Mitbestimmung und den Erwartungen, die einst mit der Mitbestimmungsidee verbunden waren, in der „weitgehenden Ausklammerung der Kompetenzfrage“.

Eine wichtige Aufgabe von Kompetenzmodellen ist es, einerseits zu beschreiben, welche konkreten Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten Schüler erwerben sollen und andererseits aufzuzeigen, wie dieses erworbene Wissen in Können und Handeln überführt werden kann.

## **5.1 Der Kompetenzbegriff**

In der Literatur wird der Kompetenzbegriff mit einer Vielzahl verschiedener Merkmale in Verbindung gebracht, die von angeborenen Persönlichkeitmerkmalen (Intelligenz, Begabung) bis hin zu erworbenem Wissen, fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen und fachbezogenem Faktenwissen reichen (vgl. Weinert 1999). Klieme u.a. (2003) gehen in ihrer Studie zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards auf den Kompetenzbegriff ein und entfalten hier ein Verständnis, das die derzeitige wissenschaftliche Diskussion prägt. In Übereinstimmung mit Weinert (2001, 27f.) versteht Klieme u.a. (2003, 59) unter Kompetenzen

“die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können”.

Dieses Kompetenzverständnis liegt auch dieser Arbeit zugrunde, die die Verbindung von Können, Wollen und Dürfen als Grundlage für späteres Handeln sieht (vgl. Tettaeder).

## **5.2 Kompetenzmodelle**

Eine wichtige Aufgabe einer Entwicklung eines Modells zum Partizipationslernen ist es, die Kompetenzen zu benennen, die Schüler erwerben müssen, damit das Ziel der Förderung einer demokratischen Persönlichkeit erreicht werden können. Die Rolle eines Kompetenzmodells ist es dabei, einerseits zu beschreiben, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülern in bestimmten Altersstufen erwartet werden können und andererseits wissenschaftlich fundiert aufzuzeigen, welche Wege vom Kompetenzerwerb zum partizipatorischen Handeln eingeschlagen werden können. Zudem besteht die Rolle von Kompetenzmodellen darin, zwischen dem abstrakten Bildungsziel (Mündigkeit, demokratische Persönlichkeit, aktive Bürgerschaft) und den kon-

kreten Umsetzungsformen und -inhalten zu vermitteln. Es können grob zwei Kompetenzmodelle unterschieden werden:

- Das Komponentenmodell, das die verschiedenen Elemente einer Partizipationskompetenz beschreibt und zunächst gleichberechtigt nebeneinander reiht.
- Das Stufenmodell, das die verschiedenen Komponenten einer Partizipationskompetenz in einer hierarchischen Ordnung bringt und versucht aufzuzeigen, welche Elemente der Kompetenz auf welchen Entwicklungsniveaus erreicht werden können.

### 5.2.1 Komponenten einer Partizipationskompetenz

Das Ziel von Partizipationslernen ist die Förderung von Handlungskompetenz. Handlungskompetenz wird von Edelmann (1996, 309) beschrieben als die „Gesamtheit der einer Person zur Verfügung stehenden Handlungskonzepte und Handlungsschemata“. Während sich Handlungskonzepte auf einzelne Handlungen beziehen, können Handlungsschemata als generalisierte Handlungskonzepte angesehen werden. Ballin und Brater (1996) bestimmen Handlungskompetenz als „Befähigung zur Bewältigung offener Handlungssituationen“. Diese sind dadurch gekennzeichnet, daß „das Entscheidungsumfeld und die erfolgsbestimmenden Handlungsfaktoren nur vage definiert“ sind. (Ballin und Brater 1996, 37). In dieser auf Anwendung orientierten Definition bildet Handlungskompetenz das übergeordnete Ziel, das den Erwerb von Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz zur Voraussetzung hat. Dieser Vorstellung schließt sich die vorliegende Arbeit an.

- Unter dem Erwerb von *Sachkompetenz*<sup>77</sup> soll in partizipatorischem Zusammenhang u.a. der Erwerb grundlegender Kenntnisse (wie z.B. Kenntnisse über die eigenen Rechte und das Wissen um Diskussions- und Verfahrensregeln) verstanden werden.
- Unter dem Begriff *Methodenkompetenz*<sup>78</sup> soll der u.a. Erwerb von Fertigkeiten, wie sich eigene Informationen beschaffen zu können, Prozesse der demokratischen Meinungsfindung und Entscheidungsfindung kennenzulernen, die Fähigkeit

---

<sup>77</sup> Sachkompetenz bedeutet, Wissen anzuwenden, Einzelwissen aufeinander zu beziehen und sachgerecht entscheiden können

<sup>78</sup> Methodenkompetenz bedeutet, Arbeitstechniken, Verfahrensweisen und Lernstrategien sachgerecht, situationsbezogen und zielgerichtet gebrauchen zu können.

zur eigenen Zeiteinteilung, die Gliederung des Arbeitsprozesses und die Wahl der Sozialform zusammengefasst werden.

- Inhalt einer der Partizipationskompetenz zugrundeliegenden *Sozialkompetenz* ist der Erwerb der Fähigkeit, mit anderen gemeinsam lernen und leben zu können, also den anderen Menschen wahrzunehmen, mit ihm zu kommunizieren und selbst als Mitglied einer Lehr-Lern-Gruppe Verantwortung zu übernehmen, andere Meinungen und Werthaltungen zu ertragen und die Bereitschaft, Konflikte mit anderen friedlich zu lösen.

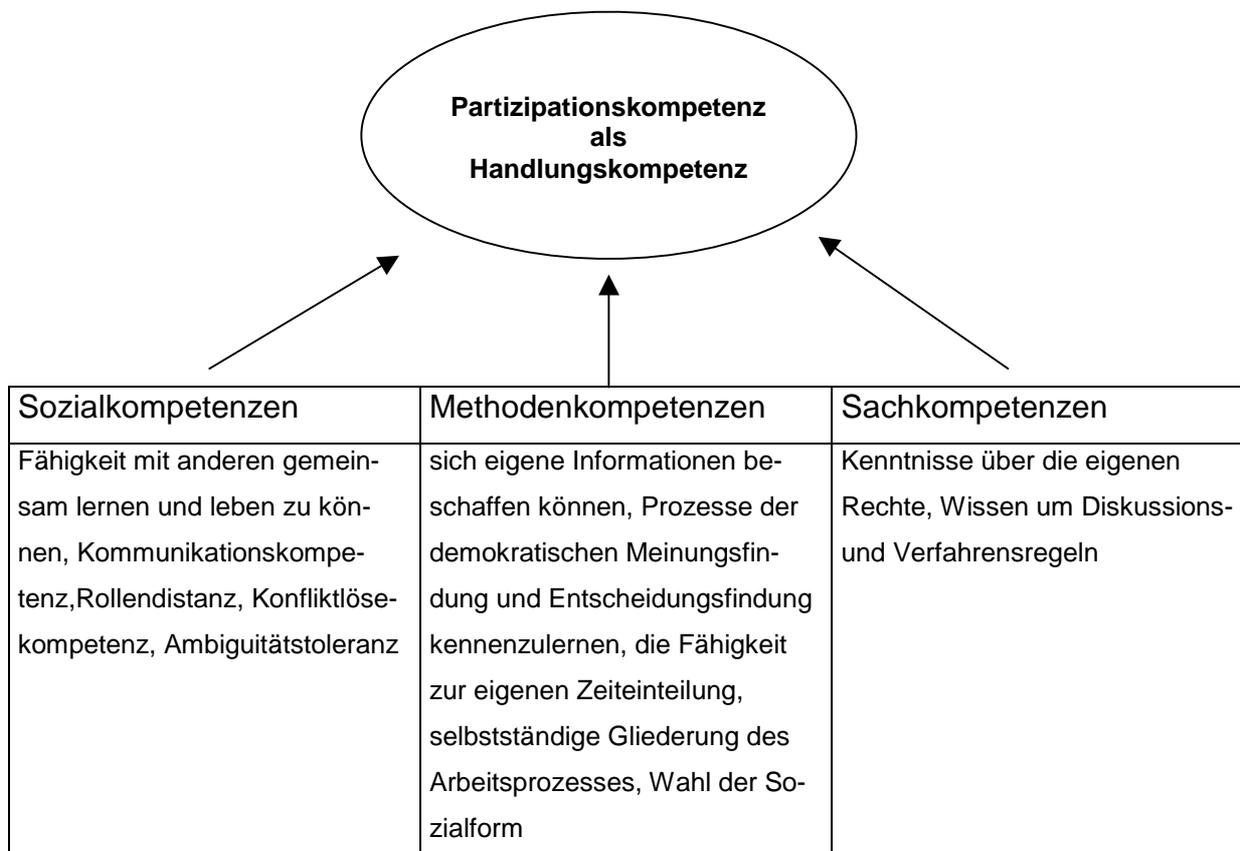


Abb.14: Partizipationskompetenz als Handlungskompetenz

### 5.2.2 Partizipationskompetenz als Entwicklungsprinzip

In der Literatur zur Partizipation von Kindern besteht Uneinigkeit darüber, ab welchem Alter Kinder fähig sind, mitbestimmen zu können und damit eine Partizipation sinnvoll ist. Mussel (zit. n. Schröder, R. 1995, 19) stellt fest, dass Kinder bereits im Alter von vier bis sechs Jahren „ihre Meinung vertreten können, wenn es um ihren Wohnblock oder einzelne Spiel- und Aufenthaltsorte geht“. Oerter (nach Fräd-

rich/Jerger- Bachmann 1995, 105f.) berichtet, dass Kinder bereits ab zwei Jahren über ein von der Umwelt abgegrenztes Selbstkonzept verfügen und mit spätestens drei Jahren über sich selbst reflektieren können.

„Auf der Verständnisebene des jeweiligen Entwicklungsniveaus können Kinder mindestens ab drei Jahren mitreden und mitbestimmen. Mit sechs bis sieben Jahren sind sie bereits ernst zu nehmende Partner.“ (ebd. 106)

Nikles (1994) geht davon aus, dass Kinder „normalerweise erst im Alter von elf oder zwölf Jahren eine klare Vorstellung darüber entwickeln, welche (mittelbaren) Konsequenzen die Umsetzung ihrer eingebrachten und umgesetzten Wünsche und Bedürfnisse zeitigen. Zweitens habe sich erst in diesem Alter das zeitbezogene Denken soweit herausgebildet, dass Kinder in der Lage seien, kurz- und mittelfristige Planungsabschnitte zu überblicken.“ Niemi/Hepburn (1995, n. Oser/Ullrich/Biedermann 2000) setzten das Alter, in dem eine politische Identitätsbildung sinnvoll ist sehr viel höher an. Sie sehen die entwicklungsbedingt sensible Phase für politische Sozialisation zwischen 14 und 25 Jahren.

Wie oben erläutert, ist für die Klärung von Partizipationslernen die Aufteilung von Partizipation in bestimmte Teilkompetenzen hilfreich. Grundlage einer solchen Teilung des Begriffs muss die Erkenntnis sein, dass jede der einzelnen Teilkompetenzen entwicklungsabhängig ist. Ebenso wie die kognitive und die moralische Entwicklung, vollzieht sich auch die Entwicklung von Partizipationskompetenz in verschiedenen aufeinander aufbauenden Stufen.

Wird Partizipation als Entwicklungsprinzip verstanden, so impliziert dies die Vorstellung, dass Phasen des Partizipationslernens mit den Entwicklungsphasen der Kinder in Beziehung gesetzt werden:

Der Mensch ist von Geburt an ein soziales Wesen, das in soziale Beziehungen eingebettet ist und aktiv am sozialen Austausch beteiligt ist. Ort der ersten Partizipationserfahrungen ist die Familie: Hier erfährt das Kind, dass es Einfluss auf seine Umwelt nehmen kann. Im Laufe der Primärsozialisation in der Familie erweitern sich die Mitbestimmungsmöglichkeiten mit der fortschreitenden Entwicklung der Kinder, d.h. die Partizipation der Kinder am Familienleben nimmt im Ausmaß und in der Qualität entwicklungsadäquat zu<sup>79</sup>. In der Kindheit laufen viele

---

<sup>79</sup> Vgl. Kreppner, K., Einfluss von Familienkommunikation auf das Entstehen von Vorläufern des Rechtsempfinden bei Kleinkindern. In: E.-J- Lampe (Hrsg.), Zur Entwicklung von

Entwicklungsprozesse ab, die für die Entwicklung von Partizipationskompetenz relevant sind. Hier besteht eine enge Beziehung zu den kognitiven Entwicklungsmodellen von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg.

Partizipationskompetenz kann also nicht nur in einem Komponentenmodell beschrieben werden, sondern muss zugleich in einem Stufenmodell dargestellt werden, das Hinweise darauf gibt, welche Abstufungen Partizipationskompetenz annehmen kann bzw. welche Niveaustufen sich bei einzelnen Schülern unterschiedlichen Alters feststellen lassen.

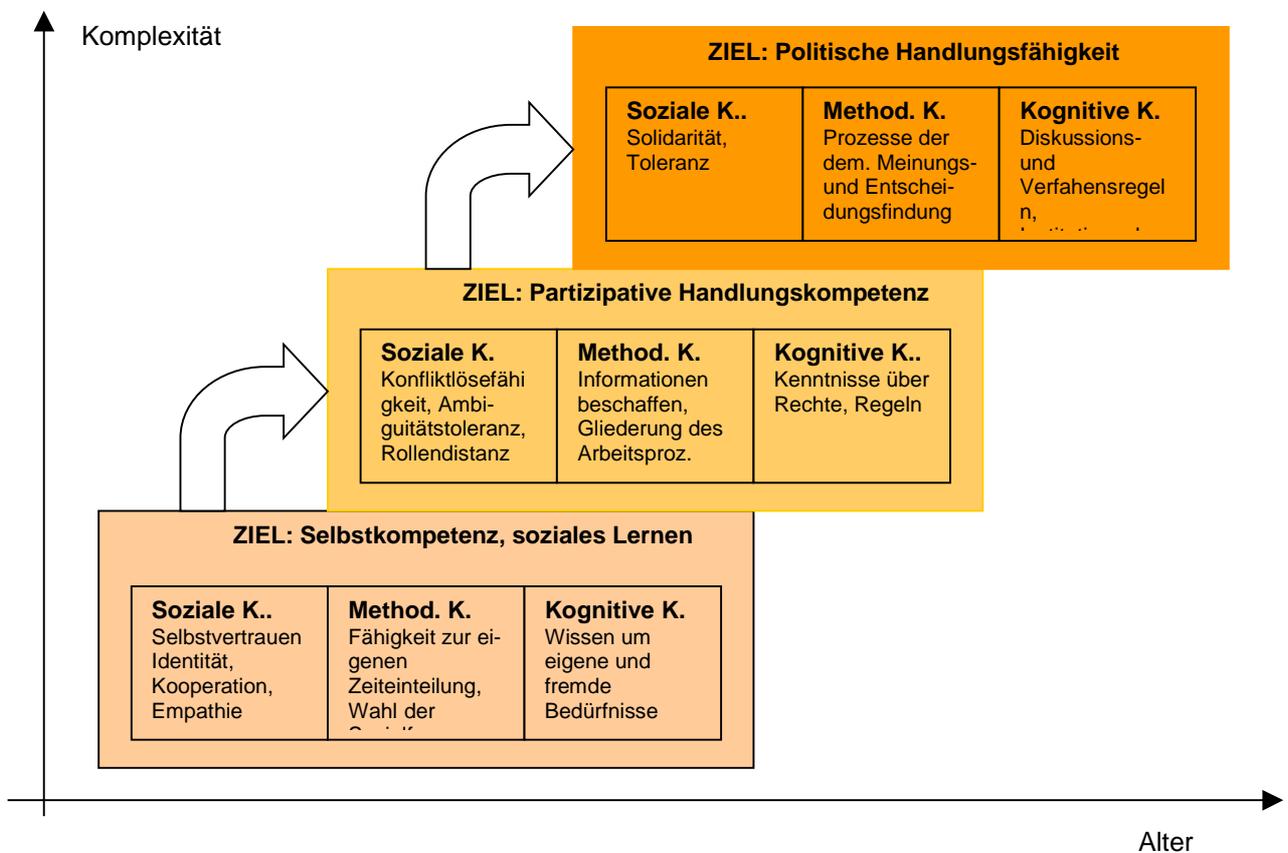


Abb. 15: Die Abbildung versucht die Integration von Stufen- und Komponentenmodell zu verdeutlichen. Partizipationskompetenz erweitert sich mit fortschreitendem Alter in der Komplexität (Selbstkompetenz → partizipative Handlungskompetenz → politische Handlungskompetenz). Die jeweiligen zu erwerbenden Komponenten erweitern sich dementsprechend.

### **5.3 Die soziomoralische Entwicklung als Voraussetzung für den Erwerb von Partizipationskompetenz**

Im Folgenden soll versucht werden ein integriertes Komponenten/Stufenmodell der Entwicklung von Partizipationskompetenz zu entwickeln. Dazu wird in einem ersten Schritt die Entwicklung des sozial-moralischen Urteils nach Piaget und Kohlberg beschrieben, da hier eine gute Vorlage für die Entwicklung partizipationsrelevanter Kompetenzen vorliegt. Besonderer Wert soll auf die Verknüpfung von Können und Handeln gelegt werden, die bei Kohlberg zunächst nicht explizit ausgeführt wird, von Eckensberger (2002) aber in das Modell Kohlbergs eingebracht wird.

Das Verhältnis von erworbenem Wissen und Können ist von der Interpretation des Stufenmodells abhängig. Einige kognitionswissenschaftliche Theorien nehmen an, dass Wissen zunächst als deklaratives Wissen erworben werden muss und dann zunehmend prozeduralisiert wird (vgl. Klieme 2003, 65), d.h. automatisch in zugängliche Verknüpfungen und Abläufe überführt wird. Andere Prinzipien des Kompetenzaufbaus verweisen auf die zunehmende Vernetzung von Wissens-elementen und die Bildung von Meta-Wissen. Wichtig für den Zusammenhang von Partizipationslernen ist die Tatsache, dass die Verknüpfung von Wissen und Können nicht auf Situationen außerhalb oder jenseits der Schule verschoben werden darf, sondern eine Anwendung der erworbenen Kompetenzen grundlegend für den Aufbau einer partizipationskompetenten Persönlichkeit ist.

#### 5.3.1 Kognitive Entwicklungsansätze

Der kognitive Entwicklungsansatz, der den Modellen von Piaget und Kohlberg zugrundeliegt, grenzt sich gegenüber anderen Theorien dadurch ab, dass er die kognitive Komponente in den Abfolgen von Änderungen der Verhaltensorganisation betont. Der kognitive Entwicklungsansatz basiert auf der ‚logischen‘ Annahme, dass die soziale Entwicklung kognitiv begründet sei, da jede Beschreibung der Organisation der kindlichen sozialen Reaktionen notwendigerweise eine kognitive Dimension enthält.

Jean Piaget legt mit seiner strukturalistischen, kognitiven Entwicklungstheorie die Grundlage für eine umfassende Theorie der geistigen und kognitiven Entwicklung

des Menschen, die auch die Grundlage für Entwicklungstheorien zur kindlichen Moral darstellt. Aufbauend auf Piagets dreistufigem Modell der moralischen Entwicklung entwirft Kohlberg ein differenziertes Stufenmodell mit drei Hauptniveaus und sechs Stufen moralischen Verhaltens, der für die pädagogische Umsetzung sozio-moralischer Entwicklung grundlegend ist.

#### 5.3.1.1 Die moralische Entwicklung bei Piaget

Jean Piaget hat bereits 1932 eine wichtige Arbeit zur Entwicklung des moralischen Urteils vorgelegt, in der er Moral „als ein soziales Regelsystem und die Sittlichkeit des Einzelnen als die Achtung dieses Regelsystems“ definiert<sup>80</sup> (Piaget 1954, 12). Die Aussagen über die Moralentwicklung bei Piaget stützen sich auf zwei Untersuchungsansätze:

- die Untersuchung des Regelverständnisses und der Regelbeachtung und
- die Untersuchung von Urteilen hinsichtlich gut und böse und der Strafwürdigkeit von verschiedenen Handlungen.

Besonderen Wert legt Piaget auf jene Regeln und Regelvorstellungen, die von den Kindern selbst geschaffen werden. Zur Untersuchung der kindlichen Moralentwicklung benutzt Piaget Regelspiele (z.B. das Murnelspiel), mit denen er das Praktizieren der Regeln untersucht, d.h. die Art wie Kinder verschiedenen Alters sich den verpflichtenden Charakter, die Heteronomie (Fremdgesetzlichkeit) oder die Autonomie (Willensfreiheit) des Praktizierens von Spielregeln vorstellen. Analog zu seiner kognitiven Entwicklungstheorie geht Piaget von der Annahme aus, dass sich das moralische Urteil in einem komplexen Wechselspiel zwischen Umwelthanregungen und kindlichen Verarbeitungsstrategien entwickelt. Das Kind ist nicht nur passiver Rezipient der Umwelteinflüsse, sondern strukturiert seine Umwelt gemäß dem Reifegrad seiner kognitiven Struktur aktiv mit. Die von Piaget entwickelte entwicklungslogische Sequenz kann in ihrem Ablauf nicht verändert, wohl aber durch entsprechende Umwelteinflüsse beschleunigt oder verzögert werden.

Nach Piagets Entwicklungstheorie kommt das Kind aus einem amoralischen Stadium in ein Stadium des Respekts gegenüber unverletzlich erscheinenden Regeln (moral-

---

<sup>80</sup> Piaget, Jean., Le jugement moral chez l'enfant, Paris 1932; Deutsch 1954 Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich.

scher Realismus). Das Kind betrachtet Regeln wie andere Dinge (kindlicher Realismus) und ist unfähig, zwischen subjektiven und objektiven Aspekten der Umwelt bzw. seiner Erfahrung mit ihr zu unterscheiden (Egozentrismus). Während das Vorschulkind und Schulkind von einer autoritätsbestimmten Moral geleitet wird, entwickelt sich gegen Ende des Grundschulalters eine selbstbestimmte (autonome) Moral, die unabhängig von den erwachsenen Bezugspersonen wirksam ist.

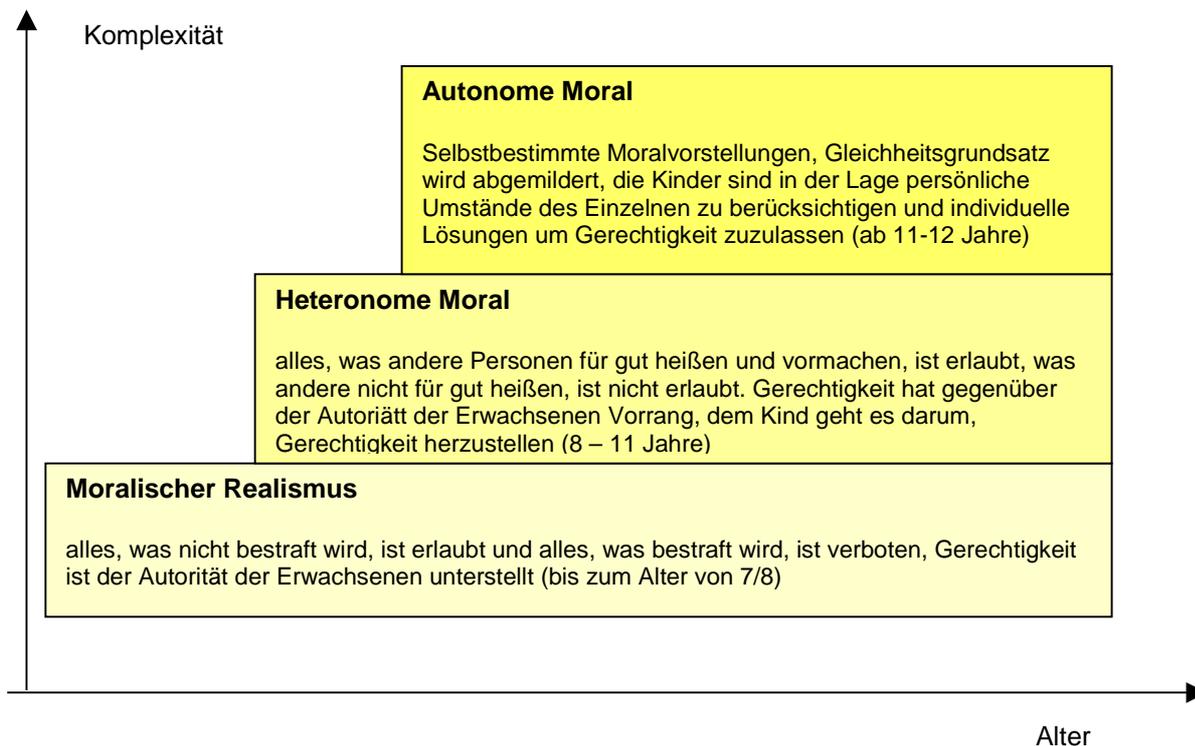


Abb.16: Die Entwicklung der kindlichen Moral

Im Rahmen seiner Untersuchungen hebt Piaget den Unterschied zwischen der einseitigen Achtung und Unterordnung unter den Zwang der Erwachsenen (moralischer Realismus) und der sich entwickelnden beidseitigen Achtung auf der Basis von Zusammenarbeit und rationaler Prüfung von Regeln (autonome Moral) hervor. Autorität kann nach Piagets Meinung nicht der Ausgangspunkt von Gerechtigkeit sein, sondern nur die freie Zustimmung.

„So reicht die Autorität des Erwachsenen, wenn sie auch vielleicht in der moralischen Entwicklung des Kindes ein notwendiges Moment bildet, zur Bildung des Gerechtigkeitssinns nicht aus. Dieser entwickelt sich nur im Maße der Fortschritte der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Achtung, der Zusammenarbeit unter Kindern zuerst, dann der Zusammenarbeit zwischen Kindern und Erwachsenen in dem Maße, wie das Kind heranwächst und sich zumindest in seinem Inneren auf gleichen Fuß mit Erwachsenen stellt.“ (Piaget, 1983, 377f.)

Piaget zeigt hier, dass Kinder zur Entwicklung einer autonomen Moral Gleichaltrige benötigen. Die Erfahrungen mit Gleichaltrigen sind Voraussetzung für die Entwicklung von Zusammenarbeit und gegenseitiger Achtung. Für das soziomoralische Lernen in der Schule und insbesondere in der Grundschule bedeutet das, dass solche Methoden des moralischen Lernens zu bevorzugen sind, die die Kinder voneinander lernen lassen und ihnen die Gleichaltrigengruppe als Lernumgebung bieten. Hier sind Formen, wie der Offene Unterricht, die Projektarbeit, der Klassenrat oder die Konfliktmediation zu nennen.

### 5.3.1.2 Entwicklung des moralischen Urteils (Kohlberg)

Keine Theorie im Bereich der moralischen Entwicklung und Erziehung hat in den letzten Jahrzehnten so viel wissenschaftliches Interesse und Beachtung gefunden wie die Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit von Kohlberg und dessen Neuinterpretationen. Kohlbergs Verdienst ist es, das Piagetsche Entwicklungsmodell einer differenzierten Entwicklungswirklichkeit moralischen Bewusstseins angepasst zu haben. Aufbauend auf Piagets dreistufigem Modell der moralischen Entwicklung entwirft Lawrence Kohlberg ein differenziertes Stufenmodell mit drei Hauptniveaus und sechs Stadien moralischen Verhaltens. Er legt Kindern und Jugendlichen eine Reihe von hypothetischen moralischen Konfliktsituationen vor und ordnet die Reaktionen einzelnen moralischen Stufen zu.

In seiner Theorie wendet Kohlberg Piagets Grundgedanken der kognitiven Entwicklung auf den Bereich der Moral an.

„Da moralisches Denken natürlich auch Denken ist, hängt fortgeschrittenes moralisches Denken von fortgeschrittenem logischen Denken ab“ (Colby/ Kohlberg 1986, 142)

Das bedeutet, dass die eigentliche Moralentwicklung erst mit dem Ende des von Piagets formulierten ‚voroperationalisierten‘ Denkens beginnt. Dabei ist eine ausreichend entwickelte kognitive Struktur zwar eine notwendige nicht aber hinreichende Bedingung für ein höheres moralisches Stadium.

Lawrence Kohlberg versteht unter moralischen Urteilen „eine Logik der Gerechtigkeit“<sup>81</sup>. Diese Logik wird dazu benutzt, herauszufinden, was fair und gerecht ist. Der

---

<sup>81</sup> beispielhaft: Kohlberg, Lawrence, Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz, in: W. Edelstein et.al. Moralische Erziehung in der Schule,

Kern der Gerechtigkeit ist die Verteilung von Rechten und Pflichten, die durch die Konzepte der Gleichheit und Reziprozität reguliert wird. Die Achtung der Regeln, die Achtung der Gleichheit aller hinsichtlich ihrer Rechte und Pflichten, die Gerechtigkeit und Fairness im Interessenskonflikt sind nach Kohlberg Kernelemente des ethisch-moralischen Urteils.

**Niveau A: Präkonventionelles Niveau (die meisten Kinder unter 9 Jahren)**

<i>Stufe</i>	<i>Definition</i>
<i>Stufe 1:</i> Die heteronome Stufe	Gut ist der blinde Gehorsam gegenüber Vorschriften und gegenüber Autorität, Strafen zu vermeiden und kein körperliches Leid zu erdulden
<i>Stufe 2:</i> Die Stufe des Individualismus, des Zweck-Mittel-Denkens und des Austauschs	Gut ist es, eigenen oder anderen Bedürfnissen zu dienen und im Sinne des konkreten Austauschs fair miteinander umzugehen.

**Niveau B: Konventionelles Niveau (die meisten Jugendlichen und Erwachsenen)**

<i>Stufe 3:</i> Die Stufe gegenseitiger interpersoneller Erwartungen, Beziehungen und interpersoneller Konformität	Gut ist es, eine gute (nette) Rolle zu spielen, sich um andere zu kümmern, sich Partnern gegenüber loyal und zuverlässig zu verhalten und bereit zu sein, Regeln einzuhalten und Erwartungen gerecht zu werden.
<i>Stufe 4:</i> Die Stufe des sozialen Systems und des verlorenen Gewissens	Gut ist es, seine Pflichten in der Gesellschaft zu erfüllen, die soziale Ordnung aufrecht zu erhalten und für die Wohlfahrt der Gesellschaft Sorge zu tragen.

**Niveau C: Postkonventionelles Niveau (einige Erwachsene über 20 Jahre)**

<i>Stufe 5:</i> Die Stufe des Sozialvertrages oder des Nutzens für alle und der Rechte des Individuums	Gut ist es, die Grundrechte zu unterstützen sowie die grundsätzlichen Werte und Verträge einer Gesellschaft, auch wenn sie mit den konkreten Regeln und Gesetzen eines gesellschaftlichen Subsystems kollidieren.
<i>Stufe 6:</i> Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien	Gut ist es, ethische Prinzipien als maßgebend zu betrachten, denen die ganze Menschheit folgen sollte.

Quelle: [http://www.math.uni-goettingen.de/gesellen/kohl\\_tab.htm](http://www.math.uni-goettingen.de/gesellen/kohl_tab.htm)

Die Entwicklung des moralischen Urteils vollzieht sich nach Kohlberg durch Strukturen, die von den Individuen aufgebaut werden müssen und die sich in einer Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt entwickeln.

„Allgemein gilt, dass Kinder um so mehr Gelegenheiten haben, soziale Perspektiven einzunehmen, je stärker sie an einer sozialen Gruppe oder Institution teilhaben. Aus dieser Sicht ist nicht die umfassende Beteiligung an irgendwelchen Gruppen für Moralentwicklung ausschlaggebend, sondern die Teilnahme am Gruppenleben überhaupt. Und nicht nur Teilnahme ist unerlässlich, sondern auch Wechselseitigkeit der Rollenübernahme. Wenn beispielsweise Erwachsene dem Standpunkt des Kindes keine Aufmerksamkeit schenken, kann sich das Kind nicht mitteilen und mag unwillig oder außerstande sein, die Perspektive des Erwachsenen zu übernehmen“ (Kohlberg 1996, 266).

### 5.3.2 Konsequenzen für ein Partizipationslernen

Für ein Partizipationslernen bedeutet dies, dass die aktive Auseinandersetzung mit Anderen und ein Lernen in einer Gleichaltrigengruppe zentrale Voraussetzungen für die Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit sind. Die Moralentwicklung hängt also von Stimulierungen ab, die zum einen kognitiv-strukturell, zum anderen aber auch sozial sein müssen:

„Rein kognitive Anregung ist ein notwendiger Hintergrund der Moralentwicklung, bringt diese jedoch nicht unmittelbar hervor... Moralentwicklung muss auch eine soziale Stimulierung ein, wie sie durch soziale Interaktion, moralische Entscheidungen; moralischen Dialog und moralisches Miteinander zu Stande kommt“ (Kohlberg (1995) in Edelstein/Oser/Schuster (2001) 52)

Kohlberg (ebd.) sieht im Austausch von Sichtweisen und Einstellungen innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen ein zentrales Instrument zur Übernahme unterschiedlicher Rollen. Oser (2001)<sup>82</sup>, der versucht, direkte pädagogische Konsequenzen aus Kohls Ansatz zu ziehen, stellt verschiedene Elemente dar, die die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit fördern. Diese Elemente sollen im anschließenden Kapitel (Bausteine einer Partizipativen Grundschule) auf ihre Anwendbarkeit in der Grundschule hin überprüft werden und dort ausführlich erläutert werden.

---

<sup>82</sup> Oser, Fritz (2001) Acht Strategien der Wert- und Moralentwicklung, in: Edelstein, W./ Oser, F. (2001) Moralische Erziehung in der Schule, Weinheim 2001, S. 63 – 93.

### 5.3.3 Kritik des kognitiven Entwicklungsansatzes

Die oben vorgestellten Modelle können als progressive Stufenmodelle angesehen werden. Ein Verdienst dieser Theorien ist es, dass sie sich von der bis dahin gültigen Idee einer stetig-linearen Entwicklung, die krisenhafte Umbrüche nicht fassen konnte, abwandten. Zudem zeichnen sich Stufenmodelle durch eine stringent strukturell angelegte innere Logik aus, d.h. Kinder sind zwar strukturell auf einer niedrigeren moralischen oder kognitiven Stufe als z.B. Erwachsene, diese ist aber nicht inhaltlich bestimmt, was Indoktrination rechtfertigen würde.

„Es besteht eine formale Progression, die zu abstrakt ist, um ein Gefühl der Überlegenheit zu rechtfertigen: Daß eine Person auf einer höheren Stufe steht, ... garantiert nicht, daß sie die absolute Wahrheit hat“ (Oser/Althof 1992, 114).

Dennoch ist man in der Soziologie heute von dieser ‚einfadigen‘ Entwicklungsvorstellung abgewichen. Es wird angenommen, dass ein Individuum mehrere Entwicklungsmöglichkeiten hat und wenn auch Entwicklung im allgemeinen nicht umkehrbar ist, so ist sie doch nicht implizit progressiv (vgl. Oser/Althoff 1992, 39).

Ein weiterer Kritikpunkt, der alle „universalistischen, formalistischen und kognitiven Theorien“ (Edelstein 1986, 333) betrifft, ist das Verhältnis von universellen zu kulturspezifischen Regeln. In diesem Zusammenhang wird diskutiert, aufgrund welchen Zusammenhangs kulturspezifisch beobachtete Regeln auf höherer Ebene verallgemeinerbar sind.

„Sind es die strukturellen Merkmale von Konflikten oder latente Erfahrungsgemeinsamkeiten über kulturspezifische Inhalte hinweg, welche konvergierende Übergänge zu höheren Formalstrukturen erzeugen?“ (Edelstein 1986, 332).

Neben diesen ganz grundsätzlichen Kritikpunkten, die alle kognitiven Entwicklungstheorien betreffen, setzt sich die Forschung hauptsächlich mit Kohlbergs Ansatz auseinander, der wohl auch am umfassendsten ist. Im Folgenden sollen nur einige Hauptkritikpunkte skizziert werden<sup>83</sup>:

- Kohlbergs theoretisches Modell sieht den Gipfelpunkt der Moralentwicklung im Erreichen der 6. Stufe. Habermas fordert demgegenüber eine Diskursethik als Erweiterung des Kategorischen Imperativs, der durch die 7. Stufe repräsentiert wird.

---

<sup>83</sup> Ausführlich dazu ([www.stangl-taller.at/ARBEITSBLÄTTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/](http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLÄTTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/))

„Das Prinzip der Rechtfertigung von Normen ist nun nicht mehr der monologisch anwendbare Grundsatz der Verallgemeinerungsfähigkeit, sondern das gemeinschaftlich verfolgte Verfahren der diskursiven Einlösung von normativen Geltungsansprüchen“ (Habermas 1976 in: Gesellensetter 2002, 3).

- *Verhältnis von Urteilen und Handeln*: Kohlberg begann die Entwicklung seiner Theorie in der Zeit, als der Behaviourismus in der Psychologie noch vorherrschend war. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass erst relativ spät zwischen dem moralischen Urteil einerseits und dem beobachtbaren Handeln andererseits differenziert wurde. In den sechziger Jahren setzte Kohlberg noch voraus, menschliches Handeln sei durch das vorausgehende moralische Urteil determiniert. In den siebziger Jahren sprach er bereits nur noch von einem ‚monotonic relationship‘, also einem gleichförmigen Zusammenhang zwischen Urteil und Handeln. Allmählich erkannte Kohlberg, dass eine rein theoretische Diskussion moralischer Dilemmata zur Förderung der moralischen Entwicklung nicht ausreicht, denn sie endet (naturgemäß) beim moralischen Urteil und blendet das Handeln aus. In den achtziger Jahren integrierte Kohlberg die praktische Komponente in seinen ‚Just Community- Ansatz‘. Die Vernachlässigung der handlungstheoretischen Komponente in Kohlbergs Ansatz führte zu einigen Neuinterpretationen des Stufenmodells, von denen hier einige vorgestellt werden sollen<sup>84</sup>.

### 5.3.4 Reinterpretation von Kohlbergs Stufentheorie im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte

Eckensberger (2002<sup>85</sup>) verwendet in seinen Untersuchungen einen Theorieansatz, der zwar auf Kohlberg aufbaut, aber im Detail in wesentlichen Punkten von diesem abweicht. Eckensberger macht in seiner Forschung<sup>86</sup> nicht die Ausweitung der sozialen Perspektive in den Urteilen zu einem Kriterium der Struktur, sondern die Be-

---

Gesellensetter.html

<sup>84</sup> weitere Neuinterpretationen oder Ergänzungen zu Kohlbergs Ansatz siehe: Gesellensetter ([www.stangl-taller.at/ARBEITSBLÄTTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/](http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLÄTTER/MORALISCHEENTWICKLUNG/) Gesellensetter.html)

<sup>85</sup> [http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50eckensberger\\_volltext.pdf](http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50eckensberger_volltext.pdf)

<sup>86</sup> Eckensberger, L.H. & Reinshagen, H. (1980). Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: L.H. Eckensberger & R.K. Silbereisen (Hg.), Entwicklung sozialer Kognitionen, Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung (S. 65-131). Stuttgart: Klett. und Eckensberger, L.H. & Burgard, P. (1986). Zur Beziehung zwischen Struktur und Inhalt in der Entwicklung des moralischen Urteils aus handlungstheoretischer Sicht. Arbeiten der Fachrichtung Psychologie, Nr. 77. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

rücksichtigung von Handlungselementen. Eckensberger hat Probanden im Alter von 10 bis über 30 Jahren untersucht, und sie mit moralischen Konflikten oder Dilemmata konfrontiert und analysiert, ob sie Konflikte eher als Zielkonflikte verstanden haben, als Konflikte zwischen Handlungsmitteln, als Konflikte zwischen dem Ausmaß unterschiedlicher Handlungsfolgen oder ob sie gar die gesamte Handlungsstruktur als sich in einem Konflikt befindlich interpretiert haben. Eckensberger kommt mit diesem Ansatz zu einer wesentlich differenzierteren Stufenstruktur: er unterscheidet insgesamt elf statt der sechs Stufen von Kohlberg und macht einen, für das weitere Vorgehen, wichtigen Unterschied zu Kohlberg:

Kohlberg ordnet seine sechs Stufen des moralischen Urteils drei unterschiedlichen Niveaus zu (präkonventionelles Niveau (Stufe 1 und 2), konventionelles Niveau (Stufe 3 und 4) und moralisches Niveau (Stufe 5 und 6)). Eckensberger unterscheidet zunächst einen so genannten interpersonalen Raum von einem transpersonalen Raum der sozialen Welt.

„Der interpersonale Raum bildet sich dadurch, dass die soziale Welt sehr konkret, d.h. durch konkret handelnde Personen verstanden wird. Der transpersonale Raum besteht aus Rollen und Positionen, d.h. aus funktionalen Strukturen in der Gruppe oder Gesellschaft, die im Prinzip von den konkret handelnden Personen ablösbar sind.“ (Eckensberger 2002, 8)

Interessant ist nun, dass sich in diesen beiden „sozialen Deutungsräumen“ die bereits von Piaget beschriebene Bewegung, von einem heteronomen zu einem autonomen Verständnis der Konfliktlösung, nachzeichnen lässt.

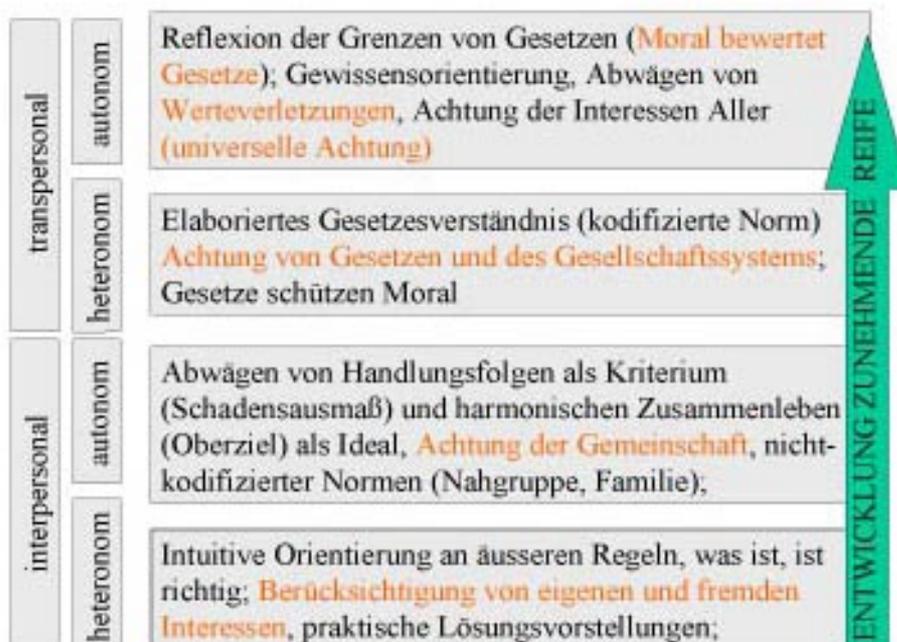


ABB.17: Eckensberger (2002,9)

So orientiert man sich auf dem *interpersonalen heteronomen Niveau (I)* intuitiv an den existierenden äußeren Handlungsregeln. Das, was man in einer bestimmten Situation tut, ist richtig, weil man es tut oder weil es so üblich ist. Zudem rechnet Eckensberger diesem Niveau noch die Berücksichtigung von eigenen und fremden Zielvorstellungen sowie praktische Lösungsvorschläge zu.

Von einem *interpersonal autonomen moralischen Urteil (II)*, wird gesprochen, wenn konkrete Handlungsfolgen zum Kriterium einer Handlungsentscheidung gemacht werden, also z.B. wenn über die Berücksichtigung von Zielen hinaus auch noch das Schadensausmaß mitberücksichtigt wird. Vor allem kennzeichnet das interpersonal autonome Niveau die Bildung eines gemeinsamen Oberziels, z.B. ein harmonisches Zusammenleben als Ideal formuliert wird, und dadurch die Achtung vor der kleinen Gemeinschaft, der Nahgruppe, der Familie, also von konkreten Beziehungen betont wird. Eckensberger spricht hier auch von nicht-kodifizierten Normen, die entstehen. Im Anschluss an diese beiden Niveaus geschieht ein wesentlicher qualitativer Sprung in den transpersonalen Raum. Die Kinder verstehen, dass die gegenseitige Achtung als solche zwar ein Ideal ist, diese aber in der Realität keineswegs gelebt wird. Deswegen wird der Sinn der Gesetze begriffen bzw. konstruiert. Das charakterisiert *das transpersonal heteronome Niveau (III)*. Das verallgemeinerte Ziel der Gesetze ist es, die Moral zu schützen, und man begreift, dass Gesetze zur Durchsetzung dieses Schutzes gemacht werden. Dieses Gesetzesverständnis kann sehr elaboriert sein, indem nämlich auch erkannt wird, dass Gesetze ‚blind‘ für den Einzelfall sein können. Und es wird gefordert, dass auch Ausnahmen im Gesetz selbst zu regeln sind. *Das transpersonal-autonome Niveau (IV)*, schließlich ist das Niveau, das im engeren Kohlbergschen Sinne als moralisches Niveau verstanden werden kann. Hier wird nämlich in der Tat nicht nur von konkreten Individuen und nicht nur von konkreten Gesellschaftssystemen abstrahiert, sondern es entsteht auf der einen Seite ein sehr subjektiver, bindender Moralbegriff, der sich auf das individuelle Gewissen richtet und als Ziel die Aufrechterhaltung des individuellen Wertesystems und Charakters hat. Ebenso wird hier der Versuch zugeordnet, nicht nur konkrete Handlungsfolgen, sondern Werteverletzungen abzuwägen, d.h. also konkrete Grundwerte in eine Relation zu bringen. Und schließlich ist auf dieser Ebene deutlich, dass auch die Grenzen der Gesetze selbst reflektiert werden, d.h. dass die Moral in der Lage sein muss, Gesetze zu bewerten, also „ungesetzliche Gesetze“ (ebd.) zu definieren. Dieses geschieht in der Tat auch durch die Reflexionen übergeordneter Wertekategorien und

Entscheidungsprozesse, d.h. auch hier finden sich Argumente, wie sie bei Kohlberg auf dem postkonventionellen Niveau formuliert werden.

Welche Konsequenzen erwachsen aus dieser Neuinterpretation des Kohlbergschen Systems für die Erziehung? Zunächst ist von zentraler Bedeutung, dass die vier Niveaus, die Eckensberger identifizieren konnte, nicht einfach Beschreibungssysteme sind, die Schritt für Schritt aufeinander folgen, sondern „dass sie durch... reflektierte Abstraktion verknüpft sind und ‚logisch‘ aufeinander aufbauen“ (Eckensberger 2002, 10). Das heißt, dass das jeweils folgende Niveau eine Weiterentwicklung repräsentiert, die der vorausgegangenen überlegen ist. Eine solche Entwicklungslogik impliziert, dass „auf jedem dieser Niveaus bestimmte konkrete Defizite existieren, die der sich entwickelnde Mensch erfährt, oder dass es Anregungsbedingungen gibt, die die Entwicklung zum nächsten Niveau besonders erleichtern oder fördern“ (ebd.) Beide Konsequenzen sind für erzieherische Zusammenhänge relevant. Die Tatsache, dass die soziomoralische Entwicklung einer inneren Logik folgt, hat zur Folge, dass das Ziel einer Erziehung zur mündigen, demokratischen Persönlichkeit nicht die Vermittlung konkreter Wertinhalte sein kann, sondern dass der Prozess der Entwicklung selbst das Ziel der Erziehung sein muss. Die Erziehung muss sich dabei vor allem um die Beförderung der ‚natürlich‘ oder ‚logisch‘ ablaufenden Entwicklungsprozesse ethischen Denkens bemühen. Hier setzt die zweite Konsequenz aus Eckensbergers Untersuchungen an. Wenn auf den einzelnen Niveaus Defizite erfahren werden, so kann die Weiterentwicklung zu einem höheren Niveau durch gezielte Anregungsbedingungen gefördert werden. Eckensberger stellt dies folgendermaßen dar:

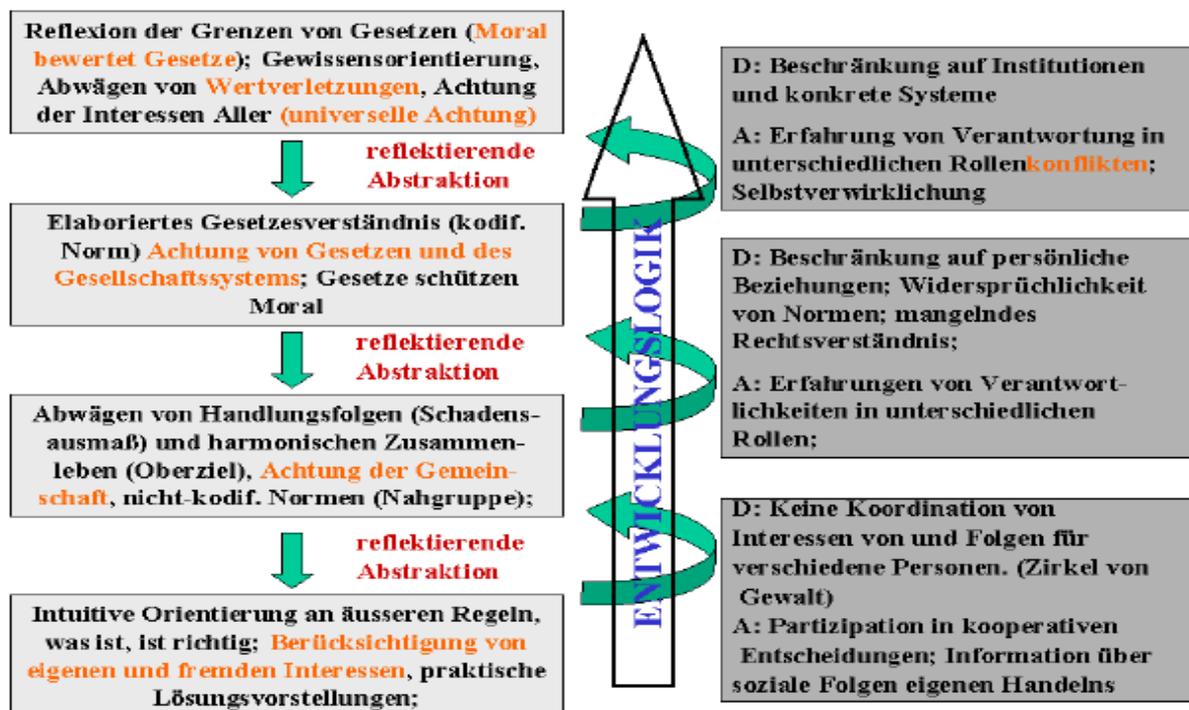


Abb. 18: Eckensberger 2002, 10 (D= Defizite, A= Anregungsbedingungen)

„Die Abbildung zeigt z.B., dass die Weiterentwicklung von einem heteronomen interpersonalen Niveau zu einem autonomen interpersonalen Niveau dadurch erreicht wird, dass man einerseits erkennt, dass keine Interessen oder Zielkoordinationen und Folgen für verschiedene Personen möglich sind und gleichzeitig wird diese Weiterentwicklung dadurch gestützt, dass man in kooperativen Entscheidungen partizipieren kann und Informationen über die Folgen eigenen Handelns hautnah erfährt“ (ebd.).

Dieses Modell hat für ein Partizipationslernen in der Schule direkte Folgen. Für das Alter der Kinder, die die Grundschule besuchen, ist der Übergang von einem heteronomen interpersonalen Niveau zu einem autonomen interpersonalen Niveau relevant. Das Modell zeigt hier, dass eine pädagogische Intervention, d.h. ein Kenntlichmachen der Defizite des heteronomen interpersonalen Niveaus und das Schaffen von Anregungsbedingungen eine Entwicklung hin zum autonomen interpersonalen Niveau befördern kann. Konkret heißt das, dass durch eine Partizipation in kooperativen Entscheidungen das Kind Informationen über die sozialen Folgen des eigenen Handelns erwerben kann und so die sozio-moralische Entwicklung angeregt werden kann. Die Umwelt der Schüler muss als Konsequenz so gestaltet sein, dass sie sich mit moralrelevanten Konflikten auseinandersetzen können. Dabei können vorhandene Konflikte aufgegriffen werden (Konfliktmediation in der Klasse) oder hypothetische Konflikte (Dilemmata) herangezogen werden. Dadurch kann das moralische Urteil entwickelt und gleichzeitig die moralische Sensibilität erhöht werden. Wichtig ist

in diesem Zusammenhang, dass der Prozess der Entwicklung des moralischen Urteils das Ziel pädagogischer Intervention ist. Im Anschluss an Eckensberger sind solche Methoden geeignet, die dem Einzelnen bewusst machen, dass seine bisherigen Lösungen und die dahinterliegende moralische Struktur noch nicht genügt, also defizitär ist. Pädagogische Interventionen müssen, wenn sie erfolgreich sein wollen, in der „Zone der proximalen Entwicklung“ Vygotsky (1987) des Einzelnen ansetzen.

Keller und Edelstein (1993), die ebenfalls Kohlbergs Modell reflektieren und erweitern, heben die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen unter Kindern für die moralische Entwicklung besonders hervor. Keller/Edelstein (1993) sehen in der Förderung der Fähigkeit Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und die aus dem eigenen Handeln resultierenden Konsequenzen zu tragen, eine bedeutende Voraussetzung für die Bildung eines stabilen Selbstkonzepts. Die Autoren gehen davon aus, dass moralisches Wissen und moralische Gefühle erst dann zu verlässlichen Motiven für moralisches Handeln werden, wenn diese Teil des moralischen Selbst geworden sind, also in die Persönlichkeitsstruktur des einzelnen integriert sind. Eine moralische Einstellung ist ihrer Ansicht nach gekennzeichnet durch die Anteilnahme im Denken, Fühlen und Handeln gegenüber anderen und zwar in solchen Situationen, in denen das eigene Interesse und die Interessen anderer betroffen sind. Hier wird deutlich, dass neben dem Wissen über moralische Regeln und Prinzipien, also die Sachkompetenz, gerade die Sensibilität für Personen und Beziehungen (Sozialkompetenz) wichtig ist.

## **5.5 Bedingungen einer Entwicklung partizipativer Handlungskompetenz**

Die bisherigen Überlegungen zur Entwicklung von Partizipationskompetenz machten deutlich, dass die Isolierung von Teilkomponenten, die einer partizipativen Handlungskompetenz zugrundeliegen, nur in Verbindung mit einem stufenförmigen Entwicklungsmodell zulässig ist. In der Literatur werden verschiedene Modelle zur Entwicklung partizipativer Handlungskompetenz diskutiert, wobei diese Modelle hauptsächlich im Rahmen politischer Sozialisationsforschung entwickelt werden.

### 5.4.1 Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Himmelmann 2002)

Himmelmann (2002) versucht das Konzept des Demokratie lernens, aus dem Blickwinkel des Fachgebiets der politischen Bildung, so zu entfalten, dass es vom Kindergarten an bis hinauf zur Oberstufe des Gymnasiums Gültigkeit besitzen kann. Dazu differenziert Himmelmann den Begriff Demokratie, um so verschiedene Ebenen des Demokratie lernens zu unterscheiden. Er unterscheidet Demokratie als Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform und ordnet diesen Aspekten des Demokratie lernens unterschiedliche Entwicklungsbereiche, Kompetenzen und unterschiedliche Altersstufen (hier Schulstufen) zu.

<b>Demokratie als</b>	<b>Lebensform</b>	<b>Gesellschaftsform</b>	<b>Herrschaftsform</b>
	(personale, soziale und moralische Voraussetzungen)	(Pluralismus, Konflikt, Konkurrenz, Öffentlichkeit, Zivilgesellschaft)	(Demokratie/ Politik, Macht, Kontrolle, Menschenrechte, Volssouveränität, Recht, Entscheidungsverfahren)
<b>Ziele/ Stufen</b>	„Selbst“- Lernen Ich- Kompetenz	Soziales Lernen Soziale Kompetenz	Politik- Lernen Demokratische Kompetenz
<b>Grundschule</b>	XXX	XX	X
<b>Sek. I</b>	XX	XXX	X
<b>Sek. II</b>	X	XX	XXX

Abb. 19: Himmelmann (2002, 33) (xxx = Schwerpunkte)

Die drei Ebenen des Demokratiebegriffs verbindet Himmelmann mit drei anzustrebenden Kompetenzbereichen, wobei er sich an Krappmanns Integrationsmodell (1975) anlehnt.:

1. mit der Entwicklung von Ich- und Selbstkompetenz der Kinder, die sie in ihrem konkreten Umfeld erwerben,
2. mit der Förderung von sozialer und gesellschaftlicher Kompetenz und
3. mit der Herausbildung der demokratischen Kompetenz im Sinn der politischen Urteils-, Kritik-, und Handlungsfähigkeit.

Himmelmann versucht durch die Zuordnung von verschiedenen Aspekten des Demokratiebegriffs zu unterschiedlichen Kompetenzen eine Systematisierung. So ord-

net er z.B. soziales Lernen und den Erwerb von Sozialkompetenz inhaltlich der Demokratie als Gesellschaftsform und zeitlich schwerpunktmäßig der Sekundarstufe I zu.

Grundlage von Demokratie lernen stellt bei Himmelmann die Erfahrung von Demokratie als Lebensform dar.

„Es gilt hier ‘Am Kleinen das Große lernen’ (Groeben 2000). Demokratie-Lernen sollte schon im Kindergarten und in der Primarstufe ansetzen. Daher sollte es mit der Gewinnung von Erfahrungen im Umfeld der Demokratie als Lebensform beginnen, sonst hängt die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform für die Kinder gleichsam in der Luft. Das ‘Konkrete’, das ‘Allgemeine’ und das ‘Elementare’ im allgemein-didaktischen Sinne liegt darin, dass Kinder und Jugendliche zunächst Erfahrungen in der Demokratie als sozialkooperative, d.h. Verantwortung einübende sowie auf Gewaltverzicht und Toleranz beruhende Lebensform sammeln können” (Himmelmann 2002, 32).

Himmelmann differenziert in seinem Konzept den Vorgang des Demokratie Lernens in verschiedene Kompetenzbereiche und spricht von einem Wachstum der Erfahrung der Demokratie als Lebensform (ebd. 29), bezieht sich aber nicht auf ein stufenförmiges Entwicklungsmodell im oben formulierten Sinn. Verschiedene Bereiche des Demokratie Lernens werden zwar unterschiedlichen Klassenstufen und damit auch Altersgruppen zugesprochen, Himmelmanns Modell fußt aber auf der Vorstellung politische Vorgänge im Kleinen zunächst im Kindergarten und in der Grundschule erproben zu können, um sie dann später, in höheren Klassen, auf politische Handlungszusammenhänge zu übertragen. Damit wird, zumindest latent, eine kausale Übertragung von Kompetenzen, die im sozialen Umfeld erworben wurden, auf politische Zusammenhänge vorausgesetzt. Die neuere Transferforschung (z.B. Mandl 1998) belegt allerdings demgegenüber, dass im allgemeinen wenig Übertragungsleistung von einer Lernsituation auf eine andere stattfindet, es sei denn diese würde genau geplant. Die Sozialisationsbedingungen in der Familie und der Grundschule können also nicht als ‚Politik im Kleinen‘ interpretiert werden, sie sind vielmehr notwendige, vorgängige Erfahrungen, auf denen die Ausbildung der späteren Kompetenzen zur politischen Partizipation aufbauen können, vielleicht sogar müssen. Die Übertragung auf politikrelevante Kompetenzen bedarf allerdings eines bewussten Transfers ins Feld des Politischen.

Zudem setzt Himmelmann eine Parallelität der Lebensbereiche Schule und Gesellschaft/Politik voraus, sonst wäre die Annahme der kausalen Übertragung sinnlos. Dem muss allerdings ebenfalls widersprochen werden. In einer Demokratie

gibt es ein System von Regeln, mit dem Herrschaft ausgeübt, Macht kontrolliert und Entscheidungen getroffen werden. Sie sind nicht identisch mit den Regeln des Zusammenlebens in einer Klassengemeinschaft oder einer Schulgemeinde. In der Schule geht es um die Gestaltung eines Beziehungsverhältnisses, um Interessenwahrnehmung und Aushandlungsprozesse.

„Auch wenn der Dualismus von Gemeinschaft und Gesellschaft durch ein komplexeres Begriffsnetz zu ersetzen ist..., scheint es hilfreich, zwischen Spielregeln der Gemeinschaft (Rücksichtnahme, gegenseitige Hilfe, face to face Beziehungen) und denen der Gesellschaft (zweckrationale, institutionelle Beziehungen, rechtlich geregelter Interessenausgleich) zu unterscheiden und nicht Regeln für das gemeinsame Leben in der Klassengemeinschaft mit Spielregeln des gesellschaftlichen Lebens gleich zu setzen.“ (Burk 2001, 7)

Himmelmanns Modell leistet zusammenfassend zwar den wertvollen Beitrag den Begriff Demokratie in die verschiedenen Bereiche aufgeteilt zu haben und damit für unterschiedliche Entwicklungsstufen fassbar zu machen. Auch die Zuordnung von Kompetenzen zu den einzelnen Komponenten von Demokratie und zu einzelnen Schulstufen ist sinnvoll. Die Annahme der gleichsam natürlichen Entwicklung von der Ich-Kompetenz zur Demokratischen Kompetenz muss allerdings ebenso eingeschränkt werden, wie die Übertragung schulischer Vorgänge auf gesellschaftliche Zusammenhänge.

#### 5.4.1 Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen (Krappmann 2000)

Lothar Krappmann (2000) entwickelte ein Forschungskonzept zur politischen Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen. Krappmann geht (ähnlich wie schon Gößling 1984) davon aus, dass eine gezielte Förderung politischer Handlungsfähigkeit erst durch den Zerfall des ‚ganzen Hauses‘<sup>87</sup> (Aries 1988) notwendig geworden ist.

„In dieser Auffassung, nach manchen anderen Schritten der Sozialisation müsse schließlich noch ein zusätzlicher folgen, damit heranwachsende Menschen fähig werden, auch Verantwortung in politischen Zusammenhängen zu übernehmen, spiegelt sich wider, daß die Lebenswelt nicht mehr als eine umfassende Einheit erlebt wird<sup>88</sup>, sondern parzelliert in die Handlungszusammenhänge von Familie, Schule, Beruf und eben auch Politik“ (ebd. 77).

Krappmann verwendet für sein Konzept den Begriff ‚Demokratie leben‘ und versucht damit eine Verbindung „zwischen dem verselbständigten politischen System und den alltäglichen Erfahrungsräumen“ (Krappmann, 2000, 78f.) zu ziehen. Diese Verknüpfung begründet Krappmann mit der Analogie, dass sowohl im politischen System wie in den alltäglichen Erfahrungsräumen „der Zugang zu begehrten Gütern ... oft umstritten sei und daher ausgehandelt werden müsse, und zwar auf der Grundlage von Regeln, über die ebenfalls immer wieder Einigung zu erzielen (sei) (ebd. 79). Diese Vorstellung basiert auf Erkenntnissen der psychologischen Forschung, die davon ausgehen, dass integrativ-demokratische Gruppenprozesse prosoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen eher fördern und autoritäre oder strukturlose (laissez-faire) es eher behindern (Lewin, Lippit, White schon 1939<sup>89</sup>). Obwohl also durchaus ein Zusammenhang von sozialen Erfahrungen und politischer Handlungsfähigkeit besteht, darf die heutzutage bestehende Differenz von familiärem, schulischen und politischem Handlungsraum nicht verwischt werden.

Auch Krappmann sieht diese Schwierigkeit, wenn er konstatiert, dass die eindimensionale Analogie, aus verstärkter Partizipation von Kindern auf politisches Engage-

---

<sup>87</sup> Gößling (1984) bezieht sich auf ein „Wachstum von Teilhabe durch selbstverständliche Teilhabe an Erfahrungszusammenhängen, in denen zugleich für sie gelernt wurde... An die Stelle partizipativer Lebenseinheiten trat die sozio- und psychogenetisch abgeriegelte Trennung ‘pädagogischer’ und ‘demokratischer’ Erfahrungsräume“ (Gößling 1984, 68).

<sup>88</sup> Krappmann nennt hier die Attische Polis als Beispiel einer Gesellschaft, in der das Leben noch nicht in private und öffentliche Sphäre aufgeteilt war.

<sup>89</sup> Lewin, K., Lippit, R., White, R.K. (1939): Pattern of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. Journal of Social Psychology, 10, 271 – 299.

ment als Bürger zu schlussfolgern, unter dem Verdacht steht „die als nicht aufhebbar betrachtete Differenzierung der Lebensbereiche doch aufheben zu wollen“ (ebd. 79). Krappmann sieht eine Lösung aus diesem Dilemma in der Hereinnahme der Entwicklungsdimension.

„Gerade die Einbeziehung der Entwicklungsdimension könnte helfen, den Beitrag der Erfahrung mit Aushandlungen und Entscheidungen in Lebensbereichen, die Kindern und Jugendlichen nahe sind, zur Ausbildung politischer Handlungsfähigkeit nachzuzeichnen, ohne dabei falschen Analogien zwischen Aushandlung in der Familie, Partizipation in der Schulklasse und demokratischen Entscheidungsprozessen zu unterstellen.“ (Krappmann 2000, 79).

Krappmann entwirft ein ‚epigenetisches Entwicklungsmodell‘ nach Piagetschem Vorbild, bei dem nachfolgende Entwicklungsschritte auf dem bisher ausgebildeten Handlungs- und Denkvermögen aufbauen und bereits erworbene Kompetenzen qualitativ und quantitativ erweitern. Es wird ein Zusammenhang von alltäglichen Partizipationserfahrungen in Familie, Schule, Beruf und Freizeit mit positivem sozialem Verhalten und sozialem Engagement angenommen, der unzulässige Kurzschluss auf direkte Auswirkungen auf politisches Handeln wird jedoch vermieden. Die Erfahrung als Kind oder Jugendlicher tatsächlich etwas bewirken zu können und auf konkrete Projekte der Umgebung Einfluss zu haben (gemeint ist hier z.B. die Partizipation bei der Schulhofgestaltung, Gestaltung von Wohnumgebungen und in der Stadtplanung) fördert die allgemeine soziale Selbstwirksamkeit. Partizipation hat hier allerdings zunächst nur Auswirkungen auf das soziale Engagement, eine kausale Übertragung auf politisches Handeln wird nicht gezogen. Will man eine solche Transferleistung erreichen, müssen die gesammelten Alltagserfahrungen auf konkrete politische Situationen übertragen werden.

Ein derartiges Modell erscheint viel besser geeignet der Frage nachzugehen, ob es sozialisatorische Erfahrungen in Kindheit und Jugend gibt, die die politische Handlungsfähigkeit der Bürger eines demokratischen Gemeinwesens ausbilden helfen und welche Erfahrungen dies leisten, als die in anderen Modellen unterstellte Übertragungsmöglichkeit von Mikro- auf Makroprozesse (vgl. Groeben 2000)

#### 5.4.2 Modell politischer Sozialisation unter Berücksichtigung der Entwicklung der Person (Weiß 1981)

Oser/Ullrich/Biedermann (2000, 23f.), geht ebenso wie Krappmann von der Vorstellung aus, Partizipation sei ein Entwicklungsprinzip, wobei die „Summe, die Qualität und die Form der Verarbeitung sämtlicher sozialer Erfahrungen, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Person leisten.“ Dabei negieren auch Oser u.a. eine mögliche kausale Übertragung auf politisches Handeln.

„Alltägliche partizipative Erfahrungen von mehr oder weniger demokratischen Prozessen in Familie, Schule, Arbeitsplatz und Freizeit, bilden die Grundlage für die Erklärung von individuellen, sozialen und (möglicherweise auch) politischen Fähigkeiten, Verhaltensweisen und von Engagement.“ (Oser/Ullrich/Biedermann 2000, 25)

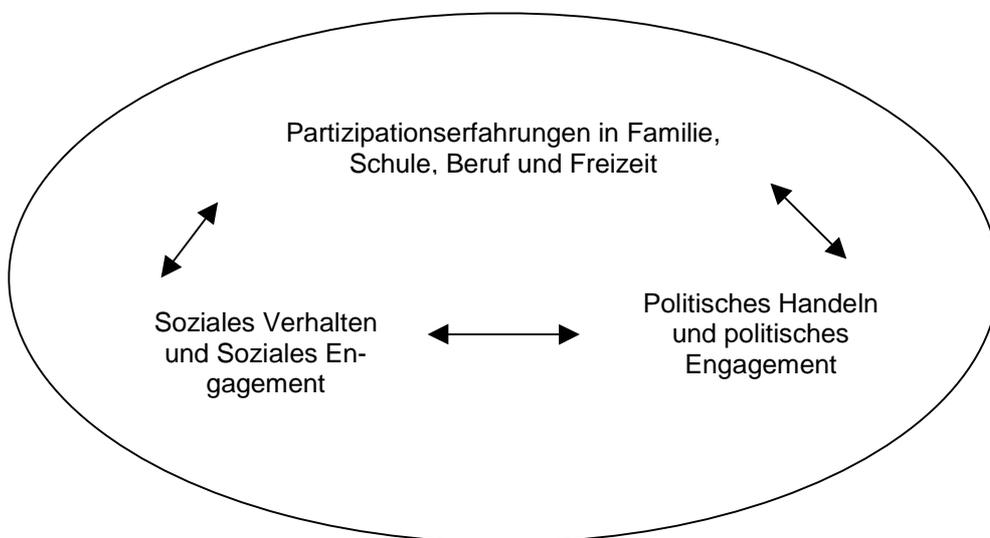


Abb.20: Oser/Ullrich/Biedermann (2000, 25): Erfahrungen mit Partizipation im Alltag im Zusammenhang mit sozialem und politischem Engagement; Das Schema zeigt vermutete gegenseitige positive Zusammenhänge, keine kausalen Abhängigkeiten.

Oser bezieht sich in seinem Modell zur politischen Sozialisation auf das Modell von Weiß, der schon früh (1981) die Vorstellung von Partizipation als Entwicklungsprinzip im Anschluss an Kohlberg und Piaget theoretisch darstellt.

Weiß (1981) entwickelt ein Individuationsmodell zur politischen Sozialisation, das in seinen theoretischen Grundlagen auf dem Symbolischen Interaktionismus nach Mead beruht. Weiss unterscheidet in seinem Modell zur politischen Sozialisation eine primäre und eine sekundäre Entwicklungsphase. Politische Sozialisation im engeren

Sinn kann erst etwa im Alter von 12 Jahren einsetzen, wenn bestimmte kognitive Kompetenzen als Voraussetzung entsprechend entwickelt sind. Dennoch findet in der primären Sozialisationsphase die Entwicklung der Grundpersönlichkeit statt, die in einigen Aspekten das Verhalten der ‚politischen Persönlichkeit‘ vorstrukturiert, nicht aber vollständig determiniert. Von Weiss (1981) wird für die relevanten Aspekte der Grundpersönlichkeit ein Konzept der Selbst- und Sozialkompetenz vorgeschlagen, das sich im Zeitraum von Geburt bis zum frühen Jugendalter ausbildet. Diese Selbst- und Sozialkompetenz bildet die Grundlage für politische Kompetenz.

Im einzelnen umfasst die erwähnte Selbst- und Sozialkompetenz die Handlungskompetenz (Selbstdarstellung, Empathie, Frustrationstoleranz, Rollendistanz), die kognitiven und moralischen/emotionalen Kompetenzen der Person, sowie die ausgebildete Identität. Die angenommene Selbst- und Sozialkompetenz bedingt das allgemeine soziale Verhalten. Die Entwicklung dieser Kompetenzen findet in Interaktion mit den Instanzen der primären Sozialisation, der Familie statt, später kommen Peers und Schule hinzu.

Die politische Kompetenz bildet sich später im Rahmen der sekundären Sozialisation auf der Basis der bereits entwickelten Selbst- und Sozialkompetenzen aus. Politische Kompetenz setzt sich bei Weiss (1981) aus der politischen Identität, den politischen Kenntnissen, politischen Einstellungen und der politischen Aktivitätsbereitschaft zusammen.

Sozialisationsphase	Primäre politische Sozialisation		Sekundäre politische Sozialisation	
Sozialisationsinstanzen	<u>Individuum:</u> Personalstruktur (Bedürfnisse, Intellekt u.ä.)	<u>Gruppe (Kindheit):</u> Familienstruktur, später auch Peers und Schule	<u>Gruppe (Adoleszenz):</u> Peergruppenstruktur (Arbeitskollegen, Freunde)	<u>Gesellschaft:</u> Gesellschaftsstruktur/Zeitgeist (Medien u.ä.)
Sozialisationsprozesse	Reifungsprozesse	primäre Sozialisationsprozesse	Sekundäre Sozialisationsprozesse	Gesellschaftspolitische Prozesse

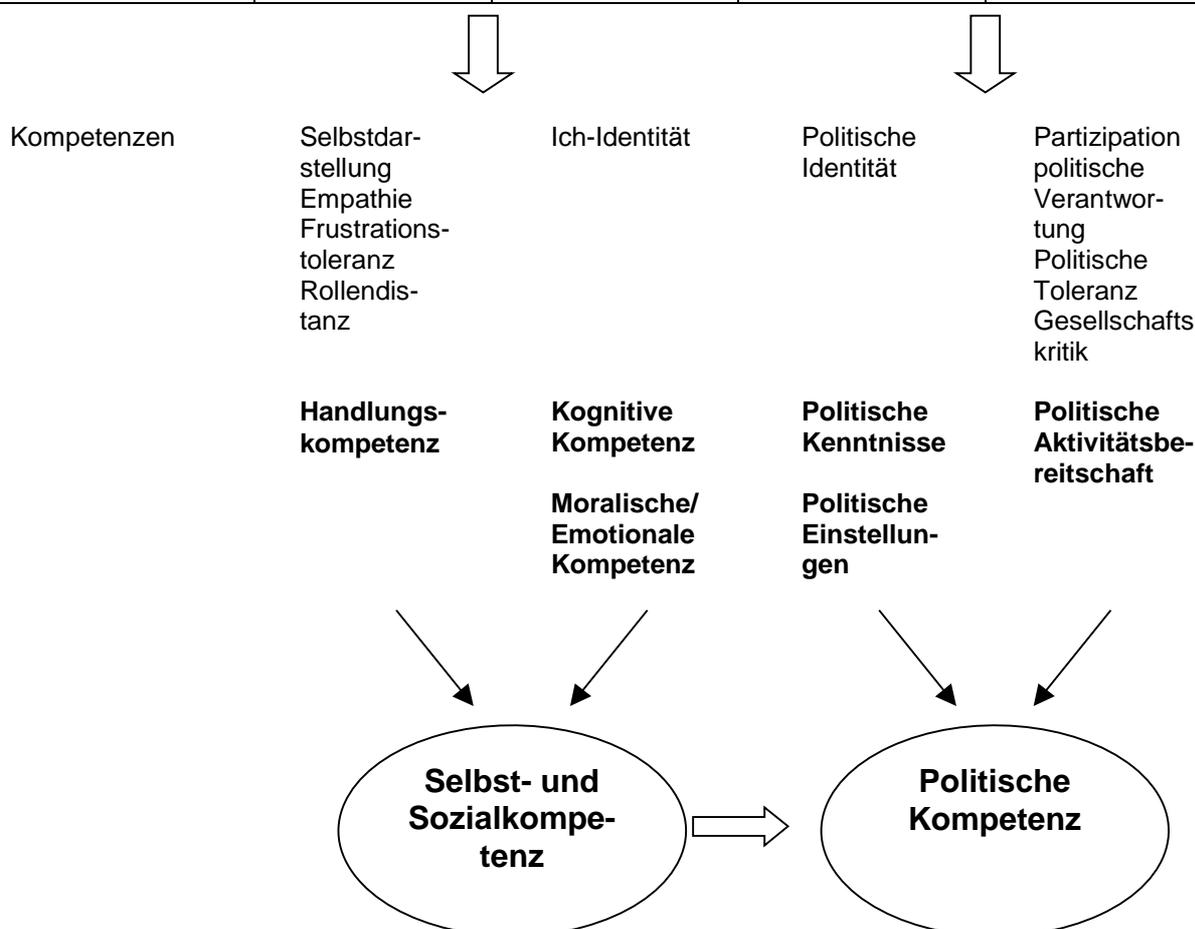


Abb. 21: Modell nach Weiss (1981, 49), Darstellung leicht vereinfacht

Die Unterscheidung zwischen Selbst- und Sozialkompetenzen auf der einen Seite und spezifischen Kompetenzen für politisches Handeln auf der anderen Seite, die Weiß in seinem Modell trifft, bildet eine Grundlage, auf der die Ausbildung partizipationsrelevanter Kompetenzen differenziert werden kann. Nach Weiß kann davon aus-

gegangen werden, dass im Kindesalter, die Grundlagen für Selbst- und Sozialkompetenz gelegt werden, die im Rahmen der sekundären politischen Sozialisation in politische Kompetenz überführt wird. Obwohl ein Zusammenwirken von sozialen und politischen Kompetenzen angenommen werden kann, ist es aufgrund der Ergebnisse neuerer Transferforschungen (Mandl) fraglich, ob von einer allgemeinen Selbst- und Sozialkompetenz tatsächlich direkt auf politische Kompetenz geschlossen werden kann. Auch Oser/Ullrich/Biedermann (2000) kritisieren Weiß' Modell in dieser Richtung:

„Trotz der eben vorgenommenen Beispiele des Zusammenwirkens der Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen auf soziale und politische Kompetenzen, bleibt die Frage, ob von der allgemeinen Sozial- und Selbstkompetenz ausgehend ein ungebrochener Transfer auf Partizipation am politischen Geschehen angenommen werden soll....“ (Oser 2000, 47)

Oser u.a. (ebd.) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung eines „auslösenden Moments, eines konkreten Hinführens oder Einladens zu politischen Veranstaltungen, eines Bewusstmachens politischer Probleme“.

### III. Das Modell einer Partizipativen Grundschule

Partizipation ist eine Kategorie, die für die politische Bildung und demokratisches Handeln einerseits und die Entwicklung einer Lernenden Schule andererseits hoch bedeutsam ist. Es gehört zum Verständnis einer inhaltlich und organisatorisch gut entwickelten Schule, eine Schul- und Unterrichtskultur zu entwickeln, die ein eigenaktives und kooperatives Lernen ermöglicht und Schülern die Möglichkeit gibt, die Verantwortung für ihr Lernen und Handeln sowie für die Gestaltung des Schullebens (mit) zu übernehmen. Die partizipativen Möglichkeiten in der Schule und im Unterricht zu erkennen und zu nutzen, ist ein Erfordernis, das sich aus den Ansprüchen der Schulentwicklung ebenso ergibt, wie aus den Bildungsansprüchen der Kinder und den Anforderungen der Gesellschaft.

Wie die Überlegungen zur Schulentwicklung zeigen (vgl. II, 6), kann das Ziel der Entwicklung einer Lernenden Schule nur gelingen, wenn Partizipation sowohl inhaltlich als auch organisatorisch Bestandteil von Schulentwicklung wird. Partizipation ist in diesem Zusammenhang sowohl als Ziel (Bestandteil einer demokratischen, humanen, guten Schule) als auch als Umsetzungsinstrument (Partizipation als Form der Mitbestimmung) zu interpretieren.

In der aktuellen Forschung wird die Frage nach dem Bereitstellen von Partizipationsräumen für Kinder hauptsächlich im Zusammenhang mit politischer Bildung und Demokratie lernen behandelt. Dabei wird Demokratie als Qualitätsmerkmal der Schule begriffen (vgl. Edelstein/Fauser 2001, 20), das sowohl im gemeinsamen Leben in der Schule erfahren werden soll (Schulkultur), als auch als spezifischer Lerngegenstand zu einer demokratischen, mündigen Einstellung führen soll (Ebene des Unterrichts). Auch Reinhardt (2001, 1) bestätigt die Wichtigkeit der Schule für ein Demokratie lernen:

„Vieles lehrt das Leben, aber Schule und Unterricht sind in zweierlei Hinsicht notwendig: Schule als Institution liefert Gelegenheit des Lebens in solchen Zusammenhängen, die über das Ich und die Kleingruppe hinausgehen, indem sie sie integrieren; sie vermag soziales Lernen zu fördern und zu politischem Lernen auszuweiten. Der Unterricht hilft beim Versammeln, Ordnen, Strukturieren und Bewerten von Eindrücken aus dem Alltag und fördert die Bildung angemessenerer Konzepte für das Sehen, Beurteilen und Handeln gemeinsamer Angelegenheiten“

Demokratie kann hier mit Handlungskompetenz zur Partizipation gleichgesetzt werden und ergibt sich damit nicht von selbst, sondern muss erlernt werden. Sie hängt vom Wissen, von Überzeugungen und Haltungen, und von der Beherrschung bestimmter Fertigkeiten ab. Sie ist damit Bildungsaufgabe und setzt gleichzeitig die Ermöglichung entsprechender Erfahrungen und pädagogische Interventionen voraus.

Der Grundschule als einziger Schule für (fast) alle Kinder kommt die Aufgabe zu, einerseits Erfahrungsfelder für soziales und zivilgesellschaftliches Handeln bereitzustellen, andererseits durch gezielte Maßnahmen die sozio-moralische Entwicklung der Kinder zu fördern und sie behutsam und entwicklungsadäquat auf die politische Dimension von Partizipation hin zu führen.

Im Folgenden soll das **Modell einer Partizipativen Grundschule** entwickelt werden, das diese Befunde aufnimmt und in ein Gesamtkonzept integriert. In einem ersten Schritt soll ein Modell zur Entwicklung partizipativer Handlungsfähigkeit entwickelt werden, das die bisherigen Befunde aufnimmt (1.). Davon ausgehend soll versucht werden, Ansatzpunkte einer Förderung partizipativer Handlungskompetenz in der Grundschule aufzuzeigen. Ein Modell einer Partizipativen Grundschule muss gleichermaßen das individuelle Fortschreiten des einzelnen Kindes in seiner soziomoralischen Entwicklung und die institutionelle Dimension von Partizipation als Merkmal einer guten Schule im Blick haben. Daher sollen getrennt voneinander Ansatzpunkte auf individueller und institutioneller Ebene aufgezeigt werden (2.1, 2.2). Konkrete Bausteine für die Entwicklung auf den Ebenen der Klassengemeinschaft, der Schulgemeinschaft, der Schulstruktur und Schulkultur sollen skizziert werden. Die Förderung partizipativer Handlungskompetenz wird somit zum Kernpunkt der Partizipativen Grundschule:

1. als Zielpunkt schulischer Entwicklung (hin zur lernenden, demokratischen, guten Schule)
2. als Zielpunkt der Entwicklung des einzelnen Kindes (mündige, aktive Schülerschaft bzw. Bürgerschaft).

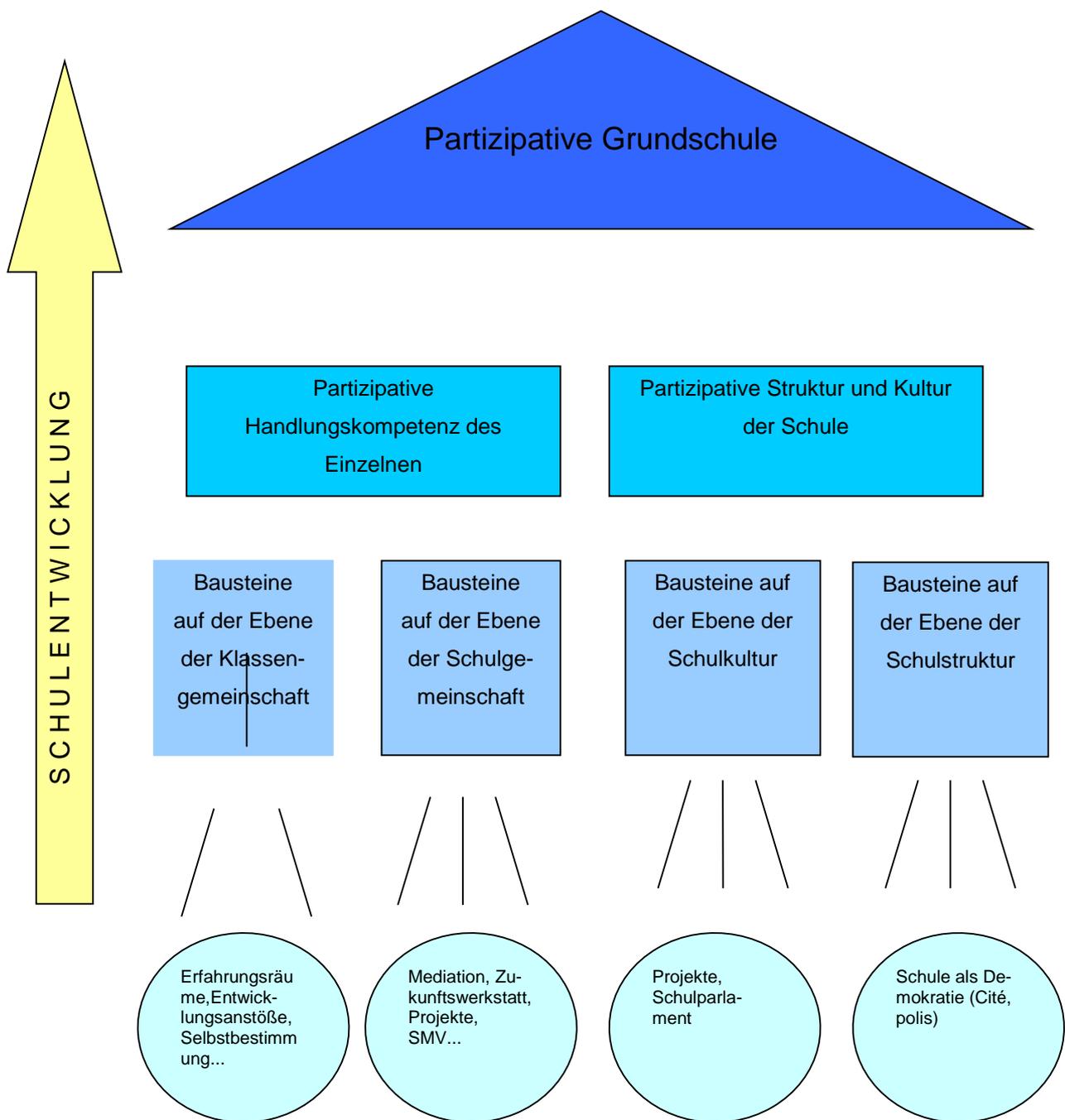


Abb.22: Modell der Partizipativen Grundschule

## 1. Modell zur Entwicklung partizipativer Handlungsfähigkeit

Partizipation ist zunächst ein individuelles Entwicklungsziel. Ziel ist die demokratische Handlungskompetenz des Einzelnen und eine aktive Mitwirkung an den Belangen der Schule, die in politische Mitbestimmungskompetenz und –bereitschaft überführt werden soll.

Im Raum von Schule und Unterricht ist Partizipation, das ergaben die bisherigen Überlegungen deutlich, vor allem eine pädagogische Kategorie, die den Anspruch erfüllen muss, soziale, methodische und kognitive Kompetenzen anzubahnen, um diese in eine partizipative Handlungskompetenz zu überführen. Dabei ist zu beachten, dass die Entwicklung der Komponenten partizipativer Handlungsfähigkeit im engen Zusammenhang mit der Entwicklungslogik der Kinder steht.

Kompetenzen die im Alter der Grundschul Kinder erworben werden können, bewegen sich zunächst vorrangig auf der Ebene sozialer Partizipation. Durch Teilhabe an alltäglichen Entscheidungen in der Familie, dem Kindergarten und der Schule können wichtige Grundlagen einer Selbst- und Sozialkompetenz gelegt werden, die zu einem späteren Zeitpunkt, in politische Kompetenz überführt werden können. Alle aktuellen Forschungen (Krappmann 2000, Reinhardt 2001, Oser/Ullrich/Biedermann 2000) betonen diese Unterscheidung in soziale und politische Partizipation.

*Soziale Partizipation* meint die Mitbestimmung in der Familie und die alltäglichen, im sozialen Nahraum stattfindenden Partizipationserfahrungen, die Aushandlungsprozesse in der Gleichaltrigengruppe im Kindergarten und der Schule. Soziale Partizipation impliziert soziales Lernen auf der Sach-, Methoden-, und Sozialebene, d.h. die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten, Empathie, Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und Rollensdistanz (vgl. Herdegen 1999, 27). Sie impliziert Ich-Identität, kognitive Kompetenz, moralische und emotionale Kompetenz, sowie Handlungskompetenz hinsichtlich des eigenen Ichs und dem Agieren in der Gruppe. Die Sozialwelt der Kinder spielt als Übungsfeld partizipatorischen Handelns dabei eine entscheidende Rolle. Theorien und Forschungen über die Moralentwicklung sehen vor allem zwei Arten, wie die Erfahrungen der Kinder in ihrer relativ unabhängigen Kinderwelt zur Ausbildung von Fähigkeiten, moralisch verantwortlich zu handeln, beitragen können (vgl. Krappmann in Oser 2001, 155):

“die Weitergabe der moralischen Prinzipien durch Erwachsene an Heranwachsende, die soziale Welt der Kinder als Übungsfeld dessen, was Eltern und Erzieher den Kindern an moralischen Orientierungen vermitteln wollen”

Dabei spielt die Interaktion mit Gleichaltrigen eine wichtige Rolle. Sullivan (1983) hat darauf aufmerksam gemacht, dass es vor allem die engen Freunde sind, die sich wechselseitig in der sozialen und moralischen Entwicklung fördern.

“Diese Kinder gehen besonders intensiv aufeinander ein, wenn sie nicht gleicher Meinung sind, weil ihre Freundschaft darauf angewiesen ist, Konflikte zufriedenstellend zu regeln” (Sullivan 1983, 110).

Auch Youniss (1994) der verschiedene Stränge zur soziomoralischen Entwicklung von Kindern zusammenführt, betont die Rolle der Gleichaltrigengruppe, wenn er konstatiert,

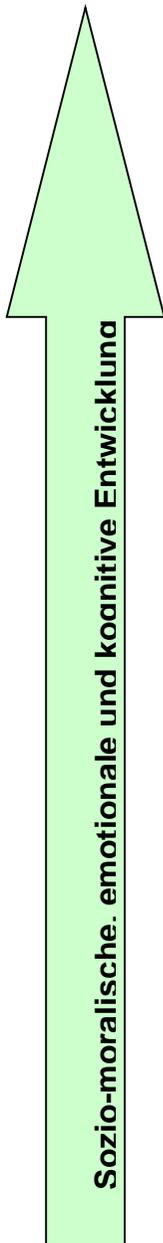
“Das Kind brauche zur Entwicklung neben der beschützenden und belehrenden Beziehung der Eltern zu ihren Kinder, gleichfalls Beziehungen zu anderen Kindern, weil diese dem Kind relativ ‘gleich’ seien. Sie übernahmen daher nicht einfach voneinander Ansichten oder Regeln, sondern versuchten sie gemeinsam auszuhandeln.” (Youniss, 1994, 161)

Für diese gemeinsamen Anstrengungen der Kinder, unter Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen und Vorschläge zu bestimmen, was richtig ist und gelten soll, hat Youniss (1994) den Begriff der ‘Ko-Konstruktion’ geprägt. Die sozialen Interaktionen der Kinder sind der Ort der Ko-Konstruktionen, die von Unstimmigkeiten ausgehen und sich in der gemeinsamen Suche nach guten Lösungen vollziehen.

Die soziomoralische Entwicklung der Kinder bildet also die Grundlage eines Partizipationslernens. Die Stufen der moralischen Entwicklung sind dabei nicht nur Beschreibungen von bestimmten Abläufen, die Schritt auf Schritt erfolgen, sondern sie bauen 'logisch' aufeinander auf. Das jeweils folgende Niveau repräsentiert eine Weiterentwicklung, die der vorausgegangenen überlegen ist. Für den Übergang von einem Entwicklungsniveau zum nächsten existieren Anregebungsbedingungen, die die Entwicklung besonders fördern (vgl. Eckensberger 2002). Daraus folgt, dass der Prozess der Entwicklung selbst Ziel der Erziehung sein muss. Es geht bei der Förderung der Entwicklung partizipativer Handlungsfähigkeit also nicht um die Vermittlung konkreter Werte. Erziehung muss sich um die Förderung der ‚natürlich‘ ablaufenden Entwicklungslogik bemühen.

*Politische Partizipation* ist erst auf der Basis dieser sozialen Handlungskompetenz möglich und erweitert soziales Lernen um politisches Lernen. Politisches Lernen befasst sich mit Fragen des Gemeinwesens, des Staates, mit Problemen der Machtausübung und –begrenzung. Dabei ist die Annahme einer kausalen Weiterentwicklung von sozialer Handlungskompetenz in politische Handlungskompetenz nicht zulässig. Soziale Kompetenz, die in alltäglichen Situationen sozialen Lernens erworben und angewandt wird, ist notwendige aber nicht hinreichende Grundlage politischer Handlungskompetenz. Soziale Qualifikationen bedürfen eines bewussten Transfers, einer Überführung in die politische Dimension, damit Teilhabe am öffentlichen demokratischen Prozess, also eine politische Partizipation, möglich wird.



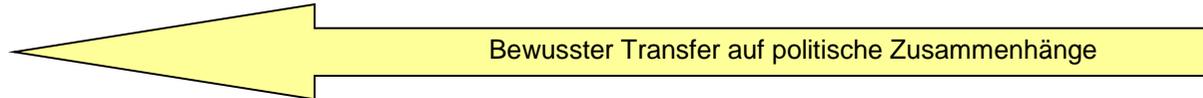


**ZIEL: Politische Handlungsfähigkeit**

<b>Soziale Komp.</b> Solidarität, Toleranz	<b>Methodische K.</b> Prozesse der dem. Meinungs- und Ent- scheidungsfindung	<b>Kognitive K.</b> Wissen um Dis- kussions- und Verfahrensregeln (formale Operatio- nen)
--------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Individuum: aktive Schülerschaft*

*Gruppe: Demokratie-Kompetenz*



**ZIEL: Partizipative Handlungsfähigkeit**

<b>Soziale Komp.</b> Konfliktlösefähig- keit, Ambiguitäts toleranz, Rollen- distanz,	<b>Methodische K.</b> eigene Informatio- nen beschaffen, Gliederung des Arbeitsprozesses	<b>Kognitive K..</b> Kenntnisse über Rechte, Regeln (konkrete Operationen)
--------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------

*Individuum: Rollendistanz,  
Frustrationstole-  
ranz*

*Gruppe: Soziales Verhalten und  
Soziales Engagement, Soziale  
Kompetenz*

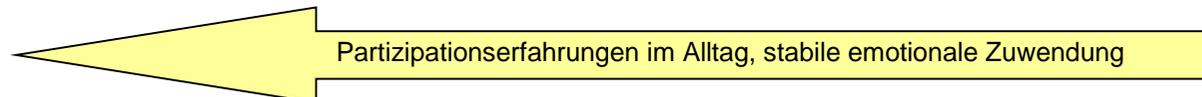


**ZIEL: Selbstkompetenz, soziales Lernen**

<b>Soziale Komp.</b> Selbstvertrauen Identität, Koope- ration, Empathie	<b>Methodische K.</b> Fähigkeit zur eigenen Zeitein- teilung, Wahl der Sozialform	<b>Kognitive K.</b> Wissen um eigene und fremde Bedürfnisse
----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

*Individuum: Entwicklung von Ich-  
Identität, Selbstkompetenz*

*Gruppe: soziales Lernen in Familie und  
Gleichaltrigengruppe*



## 2. Ansatzpunkte zur Förderung partizipativer Handlungskompetenz in der Grundschule

Überträgt man das oben erarbeitete Modell zum Erwerb politischer Handlungsfähigkeit auf den Bereich der Schule, bedeutet das, dass die Grundschule vornehmlich der Ort ist, an dem partizipative Handlungsfähigkeit angebahnt werden kann. Dabei geht das Modell zunächst von der Förderung partizipativer Handlungskompetenz des Einzelnen, hier insbesondere die der Schüler aus, verbindet dies aber zugleich mit Ansatzpunkten auf institutioneller Ebene.

### 2.1 Ansatzpunkte auf individueller Ebene

Die Grundschule bietet hier aufgrund ihrer spezifischen Struktur besonders gute Voraussetzungen der Förderung partizipativer Handlungskompetenz des Einzelnen, verglichen mit den weiterführenden Schulen:

- In der Grundschule lernen noch fast alle Kinder gemeinsam<sup>90</sup>. Daher stellt die Schulklasse in der Grundschule noch eher ein Abbild des allgemeinen Lebensumfeldes der Kinder dar. Diese Heterogenität der Lerngruppe kann in der Grundschule in besonderem Maße genutzt werden, sozio-moralische Lernanlässe zu schaffen und Entwicklungsräume zu gestalten.
- In der Grundschule gilt das Klassenlehrerprinzip, d.h. heißt alle Kinder werden über zwei Jahre hinweg von der gleichen Lehrerin unterrichtet und erzogen. Diese Kontinuität schafft Räume für die Umsetzung der Elemente einer Partizipationsförderung, die die weiterführenden Schulen nicht bieten können.
- In der Grundschule stehen Erziehungs- und Bildungsauftrag gleichberechtigt nebeneinander. Die Funktion der Grundschule auch die Personalisation zu fördern, stützt das Konzept der Partizipativen Schule und verknüpft schulentwicklerische Perspektiven mit dem Doppelauftrag der Grundschule.

Daher ist die Grundschule in besonderer Weise geeignet, auf der Basis von Partizipationserfahrungen im Alltag konkrete Anstöße zur soziomoralischen Entwicklung

---

<sup>90</sup> Ausgenommen sind die Kinder, die an Förderschulen lernen, es aber durchaus denkbar und wünschenswert, auch diese Kinder mit besonderem Förderbedarf in die Lerngemeinschaft der

einerseits und Partizipationsräume zur Konstruktion eigener moralischer Entscheidungen bereitstellen. Hier kann Bezug genommen werden auf die These Henkenborgs (1996, 52), der Moralerziehung als Proprium politisch- sozialen Lernens ansieht.

„Politisch-soziales Lernen verfehlt deshalb seinen Sinn, wenn es nicht auch die moralische Erziehung als eine wichtige Aufgabe und die Entwicklung moralischer Handlungs- Urteilsfähigkeit als wichtige Ziele begreift und Probleme der Moral nicht als zentralen Inhalt behandelt“ (ebd.)

Der Erwerb partizipationsrelevanter Kompetenzen und die Förderung der individuellen sozio-moralischen Entwicklung findet im Rahmen der Schule dabei gleichzeitig auf der Ebene des Schullebens und auf der Ebene des Unterrichts statt.

### 2.1.1 Bausteine auf der Ebene der Klassengemeinschaft

Spricht man von einer Partizipation der Schüler am Unterricht, so denkt man zuerst an die klassischen Foren der Mitbestimmung wie den Klassensprecher, und die formale Schülermitverwaltung und an Formen der Unterrichtsgestaltung, die die Schüler an der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung beteiligen (z.B. Offener Unterricht). Diese Elemente sind wichtige Ansatzpunkte eines partizipativen Unterrichts, die Partizipationsmöglichkeiten auf Klassenebene gehen aber noch weit über diese Formen hinaus. Da der Zusammenhang von Selbst- und Sozialkompetenzen zu partizipativen Handlungskompetenzen in der Grundschule noch besonders eng ist, muss ein partizipativ gestalteter Unterricht besonderen Wert auf die Umgangsformen der Lehrer mit den Schülern und der Schüler untereinander legen. Daher muss ein Schwerpunkt der Unterrichtsgestaltung auf der Ermöglichung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit liegen. Da partizipative Handlungskompetenz nur auf einer entwickelten Ich-Identität und einem stabilen Selbstkonzept aufbauen kann, muss der Unterricht den individuellen Entwicklungsverläufen der Kinder Raum geben. Zudem müssen Kinder, um in der soziomoralischen Entwicklung voranschreiten zu können, konkrete Anstöße bekommen, die sie in moralische Dilemmata führen und so Defizite der eigenen Strategien aufzeigen, damit eine Weiterentwicklung angesto-

ßen wird. Das kann in Situationen der Konfliktlösung innerhalb der Gruppe sein aber auch gezielt geplante Diskurse und Dilemma-Diskussionen sind hier geeignet. Die Ebene der Klassengemeinschaft stellt hier einen geschützten Raum bereit, in dem Kompetenzen erlernt und angewandt werden können. Die Klasse ist die erste größere Gruppe, in der die Kinder Aushandlungsformen kennenlernen und Konfliktlösungen ausprobieren können und damit zur Selbst- und Mitbestimmung in der Gruppe befähigt werden.



Abb. 24: Bausteine der Förderung partizipativer Handlungskompetenz auf der Ebene der Klassengemeinschaft

Im Folgenden sollen verschiedene Umsetzungsformen hinsichtlich der in ihnen enthaltenden partizipativen Möglichkeiten analysiert werden. Dabei ist es für den Zusammenhang der Arbeit von besonderer Bedeutung, inwieweit die genannten Umsetzungsformen dem Modell zum Erwerb partizipativer Handlungskompetenz entsprechen.

### *Offener Unterricht*

Bausteine: Mitbestimmung über Unterrichtsgestaltung, Bereitstellen sozialer Erfahrungsräume, Befähigung zu Selbstbestimmung und Mitbestimmung, Umgangsformen Lehrer- Schüler, Schüler- Schüler

Offene Lernformen bieten eine gute Basis für partizipativen Unterricht. Das Konzept des Offenen Unterrichts geht, bezogen auf Partizipationslernen, davon aus, dass Partizipation sich nicht nur auf den organisatorischen Bereich der Schule erstreckt, sondern auch den zentralen Bereich von Schule, das Lernen betrifft. Kinder können durch Methoden des Offenen Unterrichts verstärkt sowohl in die inhaltliche als auch die methodische Gestaltung des Unterrichts einbezogen werden, zugleich stellt der Offene Unterricht einen Erfahrungsraum dar, in dem die Kinder wichtige soziale und methodische Kompetenzen partizipativer Handlungsfähigkeit erwerben können. Ein Lernen in einer offenen Lernumgebung fordert die selbstständige Gliederung des Arbeitsprozesses, ebenso wie eigene Zeiteinteilung, Wahl der Sozialform, eigene Themenstellung und Informationsbeschaffung. Das hat den entscheidenden Vorteil, dass sich die Kinder in die Rolle eines anderen versetzen müssen und eine Distanz zum eigenen Ich entwickeln können:

„...durch den Verzicht auf vorgegebene Regelstrukturen werden sie [die Kinder, d.V.] jeden Tag aufs Neue dazu gezwungen, sich für das gemeinsame Leben in der Klasse zu entscheiden... Alle Regeln, die entstehen, sind situativ begründet und im Klassengeschehen bedeutsam“ (Peschel 2003, 165).

Zudem führt eine Selbstorganisation des eigenen Lernens unweigerlich zu Interessenskonflikten mit anderen, was Konfliktlösefähigkeit und Aushandlungsprozesse notwendig macht, die für die soziomoralische Entwicklung hoch bedeutsam sind..

Kötters/Schmidt/Ziegler (2001), die in einer Untersuchung zur partizipativen Gestaltung von Unterricht u.a. auch die Variable der methodischen Ausrichtung des Unterrichts erhoben, zeigen, dass ein selbstständiges Arbeiten der Schüler an selbstgewählten Aufgaben äußerst selten zustandekommt<sup>91</sup>. Peschel (2002) zeigt in seinem Konzept des Offenen Unterrichts deutlich, dass der Erwerb partizipativer Handlungs-

---

<sup>91</sup> 49,7% der Schüler gaben an, dass sie selten, 20,8% dass sie nie selbstständig an selbstgewählten Aufgaben arbeiten können (vgl. Kötters/Schmidt/Ziegler 2001, 96).

kompetenz nur in einem Unterricht möglich ist, der die Selbstregulierung der Kinder zulässt:

„Ein demokratiefördernder Unterricht ist ein Unterricht, der die Selbstregulierung des Einzelnen ermöglicht. Kindern muss dadurch eine ehrliche Auseinandersetzung mit sich und der Gemeinschaft ermöglicht werden. ... Das, was der Unterricht dazu bieten kann, ist die Möglichkeit des Setzens eigener Ziele innerhalb eines stützenden Rahmens. Eines Rahmen, der selbst mitbestimmt wird. Dabei ist klar, dass das, wozu ich mich als Schüler oder Schülerin aus mir selbst heraus entscheide, die größten Chancen auf Erfolg und Engagement hat“.  
(Peschel 2003, 148)

### *Klassenrat/Schülerversammlungen*

Bausteine: Partizipationsforum: Anbahnen politischer Handlungsfähigkeit, Bereitstellen sozialer Erfahrungsräume, Umgangsformen Lehrer- Schüler, Schüler- Schüler, Befähigung zu Selbstbestimmung und Mitbestimmung

Der Klassenrat spielt in der Umsetzung partizipationsförderlicher Erziehung gerade in der Grundschule eine entscheidende Rolle. Ein wichtiger Grund dafür ist sicherlich die Tatsache, dass die Einführung eines Klassenrates die Konzeptionen eines ‚herkömmlichen‘ Unterrichts behutsam verändert und zunächst eine singuläre Aktionsform darstellt.

Grundsätzlich kann der Klassenrat als der Ort angesehen werden, „wo die Kinder sich in der Klassengemeinschaft mit ihrer Persönlichkeit, Verantwortungsbereitschaft und aktiver, freiwilliger Teilnahme einbringen können“ (Dreikurs u.a. 1987, 122 ). Die Umsetzung des Konzepts Klassenrat muss in jeder Klasse neu erprobt werden, da nur so der spezifischen Ausgangslage und den individuellen Bedürfnissen des Lehrers und der Kindern entsprochen werden kann.

Ein zentrales Kriterium des Klassenrates ist allerdings durchweg festzumachen: Die Lehrerin muss von Anfang an bereit sein, Macht abzugeben (Hövel 1995) und es den Kindern zugleich ermöglichen, den Klassenrat eigenverantwortlich zu gestalten und zu leiten. Durch diese Veränderung im Lehrer-Schüler-Verhältnis erhalten die Schüler die Gelegenheit selbstständiges Handeln in einem elementaren, demokratischen Rahmen einzuüben. Dabei ist es nicht vorrangige Aufgabe des Klassenrates Gesprächsregeln oder vorparlamentarische Formen der Entscheidungsfindung einzuüben. Der Klassenrat stellt vielmehr ein Forum für die Gefühle und Probleme der Kinder dar, sie sollen und können dort lernen die Schulwoche inhaltlich und metho-

disch mit zu planen, es ist der Ort, wo Konflikte angesprochen und gelöst werden können und die Kinder können dort die Organisation des Klassenlebens (Dienste) bestimmen.

Als solches stellt der Klassenrat eine Form der Schülermitbestimmung dar, die ein Bindeglied zwischen unterrichtlicher Mitbestimmung und Vorbereitung auf ein Partizipieren auf der Ebene der Schule darstellt. Im Klassenrat können in der vertrauten Gruppe Kompetenzen erworben werden und Erfahrungen gesammelt werden, die bei einer Mitbestimmung in einem größeren, anonymen Forum wichtig sind.

### *Soziales und politisches Lernen in der Grundschule*

Bausteine: Konkrete Entwicklungsanstöße, Bereitstellen sozialer Erfahrungsräume, Umgangsformen Lehrer- Schüler

Unter sozialem und politischem Lernen sollen im Folgenden solche Maßnahmen und Methoden zusammengefasst werden, die konkrete Anstöße für die soziomoralische Entwicklung der Kinder geben und damit für die Entwicklung partizipationsrelevanter Kompetenzen förderlich sind. In diesem Zusammenhang sei noch einmal daran erinnert, dass bei solchen Interventionen immer der Prozess der Entwicklung selbst das Ziel pädagogischer Arbeit sein muss. Im Anschluss an Eckensberger (2002) sind solche Methoden geeignet, die dem Einzelnen bewusst machen, dass seine bisherigen Lösungen und die zu Grunde liegende moralische Struktur noch nicht genügt, also defizitär sind. Pädagogische Maßnahmen müssen, wenn sie erfolgreich sein wollen, in der „Zone der proximalen Entwicklung“ (Vygotsky 1987) des einzelnen ansetzen.

Als Beispiele einer solchen Förderung sind folgende Elemente zu nennen, die direkt in den Unterricht miteinbezogen werden können:

- die Konfrontation der Schüler mit moralischen Dilemmata

Die durch Kohlberg geprägten Ansätze moralischen Lernens stellen die Diskussion von Dilemmageschichten in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Durch die Diskussion ‚hypothetischer‘ Dilemmata soll die moralische Entwicklung von Kindern stimuliert werden. In einem Dilemma kommt es zwischen mindestens zwei Werten zu einem Konflikt: Die Entscheidung für die eine oder andere Option verletzt notwendig einen der beiden Werte. Nunner-Winkler (1989) hat in ihren Untersuchungen drei

Typen von Regelverletzungen mit Hilfe von Bildgeschichten bei Grundschulern überprüft und damit Dilemma-Geschichten auch für die Grundschule nutzbar gemacht:

- „die Übertretung einer negativen Pflicht (Pflichten der Unterlassung; z.B. ein Kind entwendet einem anderen Kind heimlich Süßigkeiten);
- die Nichterfüllung einer positiven Pflicht ((Pflichten, etwas zu tun; z.B. ein Kind weigert sich, seine Coca an einem heißen Tag mit einem anderen Kind zu teilen, das es bittet, trinken zu dürfen);
- die Nichtausführung einer moralischen Handlung (z.B. ein Kind weigert sich, den Preis, den ihm ein drittes Kind, das als Schiedsrichter bei einem Wettkampf fungierte, zu Unrecht- die Leistungen waren gleich- zugesprochen hatte, mit dem benachteiligten Kind zu teilen.“ (Nunner-Winkler 1989, 584, 1992, 260f., in Prote 1996)

Die Diskussion solcher Konfliktgeschichten im Unterricht ist sicher nur dann sinnvoll, wenn jeweils ein Anschluss an eigene Erfahrungen der Kinder gesucht wird. Kinder müssen dazu angeregt werden, ihr Handeln in der Entscheidungssituation mit ihrer eigenen bisherigen Lebensgeschichte zu verknüpfen (vgl. die für die Grundschule entwickelten ‚Real-Dilemmata‘ und Konfliktgeschichten von Neuhäuser/Rülcker 1991, 10f. in Prote 1996).

- Diskursive Gesprächserziehung

Ein weiteres Element sozialen und politischen Lernens stellt seit den siebziger Jahren die Diskussion und der Dialog über (politische) Inhalte dar (Torney u.a. 1975) dar. Grundlage ist die These, dass

„je stärker Menschen in einer Umgebung tätig sind, die Kommunikation und Diskussion fördert, dem Einzelnen Verantwortung zumutet und ihn an kooperativen Entscheidungen teilhaben lässt, desto eher er auch bereit zu sein scheint, einer unpersönlichen gesellschaftlichen Öffentlichkeit gegenüber in einer vergleichbaren Grundhaltung zu begegnen.“

(Oser/Ullrich/Biedermann, 2000, 59).

Die Übertragung sozialer Diskurse auf politische Inhalte ist für den Erwerb politischer Handlungskompetenz zentral, fällt aber entwicklungslogisch eher in den Bereich der Sekundarstufe. Für die Grundschule ist die Erkenntnis entscheidend, dass politisch-soziales Lernen Schüler zum Diskurs befähigen soll.

Oser, der in seinem Konzept im Rahmen der Projekts ‚Education for a Democratic Citizenship (EDC)‘ eher auf die Anbahnung politischer Handlungskompetenz für Jugendliche eingeht, betont die Wichtigkeit diskursiver Formen als Grundlage verschiedenster Entwicklungsbereiche:

„Erfahrene und mitgetragene Formen diskursiven Austauschs gelten generell als Grundlage für verschiedene Entwicklungsbereiche wie moralisches Urteilen, Identitätsentwicklung und damit auch für soziales Engagement“ (Oser 2000, 49)

Diskurse müssen in einem Klima stattfinden, wo „Verständigung und Einsicht, Freiwilligkeit und gemeinschaftliches Handeln unter Gleichen.. hervorgebracht und antizipiert werden können“ (Mollenhauer 1972). Henkenborg (1996, 70) nennt in diesem Zusammenhang (sokratische) Gespräche, in denen Kinder „lernen zu argumentieren“ und durch ‚argumentatives Lernen‘ lernen, Handlungsprobleme argumentativ zu lösen“. Krappmann (2001, 167) hebt die gemeinsame Zielsetzung des Diskurses hervor. Diskussionen, die ein klares Ziel haben, etwa die Bewältigung eines moralischen Konflikts, erweisen sich als besonders förderlich für die Weiterentwicklungen moralischer Begründungen auch in Gesprächen unter den Kindern. Berkowitz/Gibbs/Broughton (nach Krappmann/Oser 2001) sehen einen Zusammenhang zwischen Diskussionen über einen moralischen Sachverhalt mit Merkmalen der Diskussionen, die sich unter den Kindern entwickeln. Sie nennen Dialogformen, in denen die Beiträge wechselseitig bearbeitet werden, Transakte und unterscheiden ‚niedrigere‘ Formen wie Rückfragen, überprüfende Wiederholungen, Gegenüberstellungen, die über die bisherigen Äußerungen nicht hinausgehen, von ‚höheren‘ wie Klärungen, erweiterte Darlegungen, Abgrenzungen, Kritik oder Hinweise auf Lücken in der Argumentation. Studien von Berkowitz/Gibbs/Broughton zeigen, dass Jugendliche, die sich in der Qualität ihrer moralischen Begründungen weiterentwickeln, durchweg mehr Transakte benutzen. Berkowitz/Oser/Althof (1987) konnten solche transaktiven Dialogformen auch unter Kinder nachweisen, sie sind allerdings eher für Diskussionen unter Jugendlichen charakteristisch.

### *Lernen in Projekten*

Bausteine: Befähigung zu Selbstbestimmung und Selbstständigkeit, Mitbestimmung über die Unterrichtsgestaltung, Bereitstellen von Erfahrungsräumen, Umgangsformen Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler

Ein Lernen in Projekten entspricht vielen Erwartungen, die an einen partizipativen Unterricht geknüpft werden. Das Lernen in Projekten nimmt dabei eine Zwischenstellung zwischen Formen partizipativen Lernens auf Klassen- und Schulebene ein. Projektarbeit wird mittlerweile in vielen Schulen umgesetzt, wobei sie oft die Rolle

eines für das Schulleben insgesamt unbedeutenden Sonderprogramms darstellt<sup>92</sup>. Demgegenüber soll hier unter einem Projekt jene didaktische Großform verstanden werden, die qualitativ und quantitativ für das Leben und Lernen in der Schule eine bestimmende Bedeutung hat. Projekte können als fachspezifische, als fächerübergreifende oder als außerfachliche bzw. außerunterrichtliche Vorhaben angelegt werden. Immer ist dabei eine planvolle und von der Sache her durchdachte, vor allem eine psychologisch nachhaltige (also lernintensive, prozessbetonende) Projektdidaktik ein entscheidendes Qualitätsmerkmal. Elemente einer solchen Projektdidaktik sind: planvolle Kooperation, Planung und Zielbestimmung durch die am Projekt Beteiligten, funktionale Arbeitsteilung unter gemeinsamen Zielen und gegenseitige Abstimmung individueller Handlungspläne. Dazu gehören explizite Strategien ziel erreichenden Lernens und Handelns, die Koordination individueller Beiträge, Kooperation in Gruppen, die Wahrnehmung von Gelegenheiten gegenseitiger Anerkennung, Gelegenheit zu öffentlicher Präsentation und nicht zuletzt eine prozessnahe Dokumentation und Leistungsbewertung<sup>93</sup>.

Durch ein solchermaßen gestaltetes Lernen wird in besonderem Maß die individuelle Handlungskompetenz und der Aufbau sozialer sowie politikpropädeutischer Kompetenzen gefördert. Die politikpropädeutische Funktion von Projekten wird z.B. im BKL-Projekt von Edelstein/Fauser (2001) ausdrücklich betont:

„‘Politisch‘ gestaltet sich der Lernprozess angesichts gemeinsam verfolgter praktischer Handlungsziele, und dies umso mehr, je deutlicher Projekte handlungspraktisch orientierte ‚politische‘ bzw. mikropolitische Ziele verfolgen, in denen ‚Interessen‘ (d.h. engagiert vertretene sachliche Ziele) realisiert werden.“ (Edelstein/Fauser 2001, 31).

Der Erfolg einer Projektarbeit liegt daher nicht allein im Projektergebnis, sondern ist eng an die mit der Projektarbeit verbundenen Kompetenzerweiterung, der Steigerung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Selbstvertrauen geknüpft. Eine entscheidende Rolle für eine erfolgreiche Projektarbeit spielt die Rolle der Lehrkraft. Die Lehrer müssen vor allem die Spannung zwischen den Zielen positiver

---

<sup>92</sup> Typisch hierfür sind die vielfach eingeführten Projektstage, häufig mit Ausstellungen der Schule oder festlichen Selbstdarstellungen verbunden.

<sup>93</sup> Hier stehen inzwischen bewährte und differenzierte Verfahren der Erfolgsbewertung für Individuen und Gruppen zur Verfügung, insbesondere im Rahmen von sog. Portfolio-Bewertungen.

Projektergebnisse (objektiver Erfolg) und pädagogischer Prozessqualität (Sicherung subjektiver Erfolge – Kompetenzzuwachs und Persönlichkeitsentwicklung) aushalten. Sind Lehrer zu sehr an dem objektiven Erfolg eines Projektes orientiert, kann das zu lehrerdominanten Strategien der Ergebnissicherung führen, in denen die Lehrperson mit ihrem überlegenen Sach- und Handlungswissen das Projekt und die konstruktiven Prozesse dominiert. Allerdings darf das Ergebnis eines Projekts auch nicht aus den Augen verloren werden, sonst könnte Projektarbeit zu dem Missverständnis führen, dass Projekte laissez-faire-Veranstaltungen sind, die den Schülern unkontrolliert freie Hand lassen.

Eine pädagogisch reflektierte Projektdidaktik sieht die Aufgabe der Lehrer in einer „bewussten, strategischen, intentional egalitären Partnerschaft, in der sie im Blick auf beide Typen von Projektzielen unter dem Primat der Schülerinitiative und im Rahmen einer geordneten Kooperation nach Maßgabe der situativen Erfordernisse kritisch und konstruktiv interveniert“ (Edelstein/Fauser 2001, ebd.).

#### *Mediation/Schlichterverfahren*

Bereitstellen sozialer Erfahrungsräume, Konkrete Entwicklungsanstöße, Befähigung zu Selbstbestimmung und Selbstständigkeit, Umgangsformen Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler

Mediation ist ein Verfahren für konstruktive Konfliktlösung, das in den sechziger und siebziger Jahren in den USA entwickelt wurde und dort mit Erfolg in vielen Lebensbereichen angewendet wird (Nachbarschaft, Trennung und Scheidung, Arbeitsplatz, Schule). Wörtlich übersetzt bedeutet Mediation ‚Vermittlung‘. Gemeint ist die Vermittlung in Konflikten durch unparteiische, neutrale, gut ausgebildete Dritte, die von allen Seiten akzeptiert werden (vgl. Engert/Rixius 1996, Braun/Hünickel/Regnie 1997). Sie kann immer da eingesetzt werden, wo widerstreitende Positionen zum Ausgleich gebracht werden sollen. Da es für die am Konflikt Beteiligten in der Regel schwer ist, die Verhaltensregeln konstruktiver Konfliktbearbeitung einzuhalten, wird eine dritte Person eingeschaltet. Diese Mediatoren führen die Konfliktparteien durch einen Klärungsprozess, der die Kontrahenten befähigt,

- die eigenen Interessen und Gefühle zu erkennen,
- diejenigen der anderen Seite zu verstehen und
- gemeinsam eine einvernehmliche Konfliktlösung zu finden.

Konfliktmediation bzw. Streitschlichtung kann auf der Klassen- oder Schulebene ansetzen. Möglich ist die freie Wahl einer Vertrauensperson bei Streitschlichtungen in der Klasse aber auch die Ausbildung von schuleigenen Konfliktmediatoren. Wichtig ist in beiden Fällen der konstruktive Umgang mit Konflikten und deren Bewältigung. Als Alternative zur einer ‚von oben‘ durch die Lehrer verordneten Konfliktregelung beziehen Formen der Mediation die Konfliktparteien in die Bewältigung des Konfliktes aktiv mit ein<sup>94</sup>. Bezogen auf die Förderung partizipativer Handlungskompetenz kommt der Mediation die Aufgabe zu, ein gemeinsames handlungs- und erfahrungsbasiertes Wissen darüber zu erlangen, welchen Minimalkonsens ein Zusammenleben in der Gemeinschaft benötigt. Durch Mediation können Kompetenzen erworben werden, wie die Fähigkeit zur diskursiven Klärung von Interessen, das Verhandeln von Dissens, das Lösen von Konflikten unter Interessenausgleich und unter Negierung von Gewalt.

### 2.1.2 Bausteine auf der Ebene der Schulgemeinschaft

Die Bausteine, die auf Klassenebene angewandt werden können, um die partizipative Handlungskompetenz des Einzelnen zu fördern, können mühelos auf die Schulebene übertragen werden. Dazu zählt die Arbeit in Projekten ebenso wie die Konfliktmediation und die Mitbestimmung an Belangen der Schule. Die Klassengemeinschaft nimmt die Rolle eines geschützten überschaubaren Rahmens ein, in dem grundlegende Kompetenzen zunächst erlernt und eingeübt werden können. Die Umsetzung der oben genannten Bausteine im Rahmen der Schulgemeinschaft erfordert bereits die Beherrschung bestimmter Kompetenzen auf Sach-, Sozial-, und Methodenebene. Um in einer so großen, anonymen Gruppe wie der Schulgemeinschaft seine eigenen Interessen oder die Interessen einer bestimmten Gruppe, die ein Einzelner vertritt, einbringen zu können, müssen die Kinder bereits grundlegende Kenntnisse der Gesprächsführung und einige Verfahrensregeln beherrschen. Zudem muss eine gewisse Rollendistanz und Frustrationstoleranz vorhanden sein, da eine Arbeit in einem großen Gremium immer langsamere und verschlungener Wege geht als in einer Kleingruppe.

---

<sup>94</sup> Ausführliche Beschreibungen für die Umsetzung von Konfliktmediationen in der Grundschule finden sich bei Hagedorn, O., *Konfliktlotsen, - Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt*, Stuttgart 1996 und Hagedorn, O., *Mediation in der Grundschule*, in: Burk, K.H., Speck-Hamdan, A., Wedekind, H. (Hrsg.), *Kinder beteiligen – Demokratie lernen?*, Frankfurt 2003.

Im folgenden sollen einige Bausteine vorgestellt werden, die nur auf der Schulebene praktiziert werden, die Bausteine auf Klassenebene sind als Grundlage immer mit zu denken.

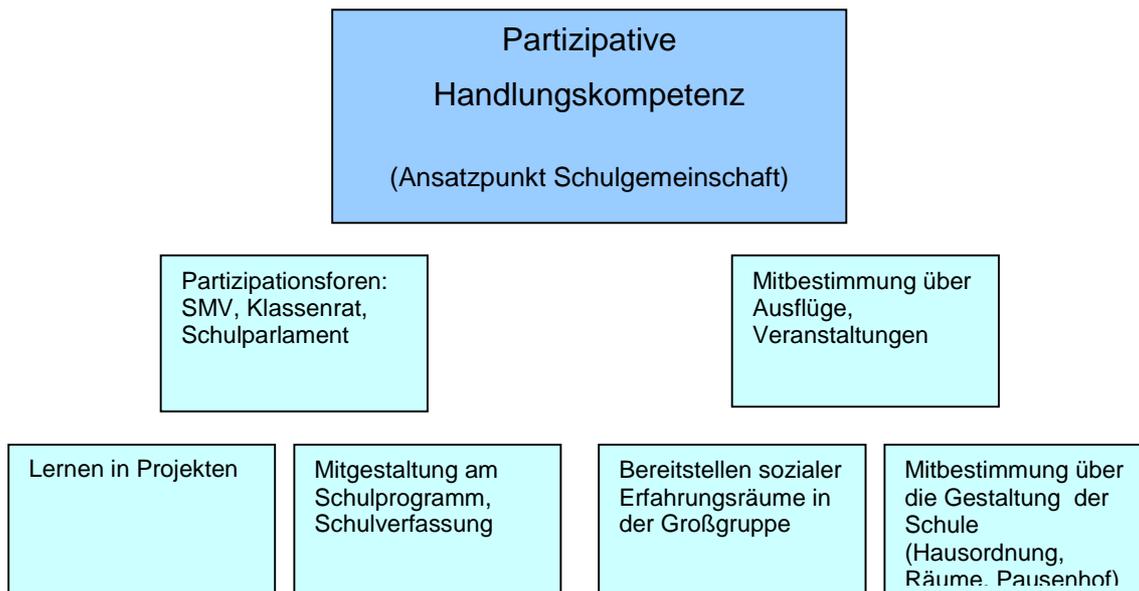


Abb.25: Bausteine einer Entwicklung individueller Handlungskompetenz auf der Ebene der Schulgemeinschaft

*Formale Formen von Mitbestimmung (SMV, Schülerparlament, Kinderkonferenz)*  
 Bausteine: Partizipationsforum, Bereitstellung sozialer Erfahrungsräume in einer großen, anonymen Gruppe, Mitbestimmung über Ausflüge, Mitbestimmung über die Gestaltung der Schule, Mitwirkung an einem Schulprogramm

Das übliche Forum schulischer Mitbestimmung im Rahmen der Schulverfassung ist die Schülermitverwaltung. Sie ist, wie in II, 4.2 beschrieben, in der Grundschule rechtlich nicht vorgesehen, hier gilt die Wahl des Klassensprechers in der dritten Jahrgangsstufe als erster Einstieg in Mitbestimmungsgremien. Die SMV ist aber auch in den weiterführenden Schulen, wo sie verpflichtend ist, was die Förderung von partizipativer Handlungskompetenz anbelangt wenig wirksam. Sie wird häufig als "aufwendiger Leerlauf" (Knab 1987) kritisiert, weil sie als formale Partizipation an Verwaltungsentscheidungen kaum substantiellen Einfluss auf die Gestaltung der Schulk Wirklichkeit nehmen kann.

Notwendig ist also die Entwicklung von Partizipationsformen mit realem Einfluss auf die Lebenswirklichkeit der Kinder. Da, wie oben bereits beschrieben, die formale Schülermitverwaltung das hier vorliegende Konzept des Erwerbs partizipatorischer Handlungsfähigkeit in der bisher praktizierten Form kaum unterstützt, muss es um eine qualitative Erweiterung und Veränderung solcher Schülergremien gehen. Dazu gehört der Versuch, reale Mitbestimmung einzuräumen und im Schutzraum Schule die Schüler in Prozesse der demokratischen Meinungsbildung und Entscheidungsfindung einzuführen. Zudem stellt das Agieren in einem großen Forum wie der Schulversammlung oder dem Schülerparlament andere Anforderungen an die Schüler, als in einem Klassenrat.

Für die Grundschule hat die Bildung von Schulparlamenten und Schülermitverwaltungen keine so große Bedeutung, wie Partizipationsforen, die auf der Ebene der Klassengemeinschaft ansetzen. Dies liegt zum einen an der rechtlichen Situation (siehe II, 3), zum anderen aber auch an der spezifischen entwicklungspsychologischen Phase, in der sich Grundschüler befinden. Das Anstreben partizipativer Handlungsrelevanz bedeutet für die Grundschule zunächst den Erwerb von Kompetenzen im sozialen Nahraum (sprich auf Klassenebene). Die Anbahnung politikpädagogischer Kompetenzen ist zwar erwünscht, wird aber meist in der Klassenstruktur angebahnt.

Dennoch gibt es einige Beispiele für Schulversammlungen auch in Grundschulen. In der Literatur wird die sog. Kinderkonferenz als Beispiel einer grundschuladäquaten Form der Schulversammlung genannt. Grundsätzlich kommen Kinder in der Kinderkonferenz zusammen und beraten über Belange, die die gesamte Schule betreffen. Die genaueren Ausformungen von Kinderkonferenzen differieren von Schule zu Schule stark. So gibt es Grundschulen, an denen nur die Klassensprecher an Kinderkonferenzen teilnehmen (eigentlich eine SMV im klassischen Sinn), oder aber es beteiligen sich alle Kinder einer Schule. Eine Kinderkonferenz kann wöchentlich, monatlich oder auch nur einige Male im Schuljahr stattfinden.

Entscheidend ist, dass die Kinderkonferenz ein Forum auf Schulebene darstellt, in dem Kinder ihre Belange einbringen können und aktiv mitentscheiden können. Klassische Themen von Kinderkonferenzen sind die Gestaltung der Schule (Pausenhof, Klassenräume), Mitbestimmung über Unternehmungen, Veranstaltungen, Aktionen und Feiern und die Ausarbeitung von Schulhausregeln.

### *Zukunftswerkstatt*

Bausteine: Mitgestaltung am Schulprogramm, Mitbestimmung über die Gestaltung der Schule, Bereitstellen sozialer Erfahrungsräume

In Bezug auf die Förderung partizipativer Handlungskompetenz bietet die Zukunftswerkstatt einen reichen Fundus an methodischem Repertoire Projekte auf der Ebene der Schulgemeinschaft zu realisieren. In Schulen werden oft Projekte, wie die Gestaltung des Schulhauses und des Pausenhofes durchgeführt, wobei Kinderinteressen (gerade bei der Planung solcher Großprojekte) oft unberücksichtigt bleiben. Hier bietet die Zukunftswerkstatt gute Möglichkeiten Kinder in alle Phasen der Planung und Durchführung mit einzubeziehen.

Zudem bieten die einzelnen Phasen einer Zukunftswerkstatt die Möglichkeit, vielfältige Erfahrungen zu sammeln, die die Selbstkompetenz und die Sozialkompetenz fördern. Dadurch, dass die Zukunftswerkstatt die Möglichkeit bietet, ohne Einschränkung der eigenen Phantasie freien Lauf zu lassen, können gerade sehr kleine Kinder (in den ersten Jahrgangsstufen oder gar im Kindergarten) von ihr profitieren. Die Phantasiephase lässt unabhängig von der Umsetzbarkeit alle Ideen gleichberechtigt gelten. Die Anwendung von Verfahren wie der Punkteverteilung, welche Vorschläge weiter verfolgt werden sollen, führen in grundlegende Verfahrensweisen demokratischer Abstimmung ein.

## **2.2 Ansatzpunkte auf institutioneller Ebene**

Das Modell der Partizipativen Grundschule, das hier entwickelt wird, geht davon aus, dass Partizipation gleichermaßen Aufgabe und Qualitätsmerkmal von Schule ist. Im Anschluss an die Überlegungen des ersten Kapitels lässt sich schlussfolgern, dass eine Lernende Schule nur entwickelt werden kann, wenn die Komponenten der Schulstruktur und –kultur gleichermaßen berücksichtigt werden. Eine Schule, die sich auf den Weg hin zu einer Lernenden Schule macht, muss eine eigene Kultur, ein eigenes Profil entwickeln, das konsequenterweise auch Auswirkungen auf die Struktur einer Schule hat. Nur wenn Reformen, die zunächst den Charakter von einzelnen, nebeneinanderstehenden Projekten haben, institutionalisiert werden, d.h. in der jeweiligen Struktur der Schule verankert werden, können Neuerungen langfristig Bestand haben (vgl. Rolff 1995 a).

### 2.2.1 Bausteine auf der Ebene der Schulkultur

Der Zusammenhang von demokratischer Schulkultur und dem Erwerb demokratischer Handlungskompetenz ist offensichtlich. Schon Piaget und Kohlberg machten deutlich, dass die Entwicklung moralischer Einstellungen nur in einem von Offenheit und Diskurs geprägten Klima möglich ist, da die Kinder nur dann grundlegende Erfahrungen der Rollenübernahme, Autonomie und Konfliktlösung erfahren können.

Die Förderung partizipativer Handlungsfähigkeit darf sich nicht nur auf die Unterrichtsebene und her auf die Durchführung einzelner Bausteine oder die Instalierung einzelner Partizipationsforen (z.B. Klassenrat) beschränken. Sie muss vielmehr die Schule als Ganzes im Sinn der Entwicklung einer demokratisch verfassten ‚pädagogischen Kultur‘ (Fauser 1989) in den Blick nehmen.

Das Modell der Partizipativen Grundschule fasst die Entwicklung partizipativer Handlungskompetenz sowohl als Aufgabe von Lernen in der Schule als auch als Qualitätsmerkmal einer guten Schule auf. Dabei geht das Modell von der Annahme aus, dass eine gute Schule maßgeblich dadurch gekennzeichnet ist, dass sich die in ihr Handelnden wohl fühlen. Die Annahme, dass zwischen Lernqualität und Schulqualität ein deutlicher Zusammenhang besteht, konnte in mehreren Untersuchungen nachgewiesen werden. So konnte Eder (1996) z.B. einen Zusammenhang von

Schulklima und Schulinvolvement<sup>95</sup> der Schüler feststellen. Die Schul- und Klassen-  
umwelt von Schülern mit hohem Schulinvolvement unterscheidet sich durch folgende  
Indikatoren von denen mit niedrigem Schulinvolvement:

„Auf Schulebene ist es vor allem die ‚Wärme‘ einer Schule, die den Unterschied ausmacht,  
auf Klassenebene das Ausmaß an sozialem Druck, an Schülerzentriertheit des Unterrichts,  
an Kohäsion und an Disziplin. Im Sinne von Schulinvolvement qualitätvolle Schulen bzw.  
Klassen begegnen ihren Schülerinnen und Schülern freundlich, die Lehrkräfte sind wenig re-  
striktiv, räumen Mitsprachemöglichkeiten ein, beurteilen die Leistungen gerecht und ver-  
zichten auf die Anwendung einer vergleichenden Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung“  
(Eder 1996, 335)

Der Zusammenhang von eingeräumten Partizipationsmöglichkeiten und gutem  
Schulklima wird durch die Studie „Schulentwicklung in Sachsen- Anhalt“ von Grund-  
mann/Kötters/Krüger (2000 a, b) explizit belegt:

„Unsere Zusammenhangsanalysen konnten... aufzeigen, dass eine eindeutige positive  
Wechselwirkung zwischen einem partizipativen Schulklima und dem Wohlbefinden der  
Schüler in der Schule besteht. Dort wo zahlreiche Möglichkeiten für Partizipation und Mitbe-  
teiligung der Schüler existieren, wird die schulische Grundatmosphäre als harmonischer er-  
lebt, fühlen sich Schüler wohl und ist ihre schulische Motivation deutlich besser ausgeprägt“  
(Krüger 2001, 34).

Ein positives Schulklima, das durch das Maß an eingeräumten  
Partizipationsmöglichkeiten bestimmt wird, wirkt sich also nicht nur auf die  
Zufriedenheit der Lehrer und Schüler aus, sondern auch auf ihre Leistung und  
Motivation.

Die Förderung eines positiven Schulklimas steht sicher im engen Zusammenhang mit  
der Umsetzung der oben erwähnten Bausteine auf Unterrichts- und Schulebene.  
Wichtig ist allerdings die Einsicht, dass das oft unverbundene Nebeneinander  
verschiedener Bausteine (gelegentliche Projekte, Gremienarbeit,  
Mediationsverfahren) in einem ganzheitlichen pädagogischen Konzept  
zusammengeführt werden muss.

Modelle, die versuchen die verschiedenen Bausteine in einem Schulprogramm  
zusammenzufassen, existieren bereits. Hier sei auf solche Modelle verwiesen, die  
die Schule als ‚embryonale Demokratie‘ (Dewey) sehen. Damit sind alternative

---

<sup>95</sup> Eder versteht im Anschluss an Fend (1976) unter Schulinvolvement eine Kombination aus  
Schulzufriedenheit, Bereitschaft zur intensiven Mitarbeit im Unterricht und Verzicht auf Störungen

Konzepte einer Schule mit einer demokratischen Verfassung und einer demokratiefördernden Schulkultur gemeint. Ziel dieser Schulformen ist die Errichtung eines demokratischen Mikrokosmos, in dem „das Große am Kleinen“ (Groeben 2000) gelernt werden kann.

Als Beispiele eines solchen alternativen Schulmodells sollen hier Hentigs Konzept der ‚Schule als polis‘, das an der Laborschule Bielefeld umgesetzt wurde, kurz skizziert werden. Ausführlicher soll auf das Modell der Just Community eingegangen werden, da hier versucht wird, explizit eine die moralische Entwicklung fördernde Schulkultur zu etablieren.

### *Die Schule als polis:*

Hentig beschreibt (1993, 205ff.) selbst die Grundgedanken der Schule als Polis:

- „- Die Schule ist ein Lebensraum – neben den Lebensräumen Familie-und-Wohnung, Straße-und-Nachbarschaft und Natur.
- Die Schule als Erfahrungsraum ist zugleich auch ein Ort, an dem der Einzelne die Notwendigkeit, die Vorteile und den Preis des Lebens in der Gemeinschaft erfährt. Die Schule ist eine polis. Man lernt am Modell dieser Gemeinschaft die Grundbedingungen eines friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet.
- Die Schule ist eine Brücke zwischen der Kleinfamilie und den meist massenhaft organisierten Systemen des gesellschaftlichen Lebens.“

Dieses Konzept der ‚Schule als Lebens- und Erfahrungsraum‘ baut auf einer Reihe von pädagogischen Maximen auf, die von den meisten Grundschulpädagogen geteilt werden. Unter programmatischen Überschriften wie ‚Das Leben zulassen‘, ‚Mit Unterschieden leben‘, ‚In der Gemeinschaft leben‘, gibt Hentig vielfältige Beispiele seiner Konzeption von Schule und Unterricht, die in vielen Grundschulen bereits Realität sind und für sich nichts Neues beschreiben. Neu ist allerdings die konzentrierte Zusammenschau dieser Maximen und der Versuch daraus ein übergreifendes Konzept von Schule abzuleiten.

Auf die Entwicklung partizipationsrelevanter Kompetenzen bezogen knüpft Hentig an die Konzepte von Dewey und Goodman an, die in der Schule als polis einen demokratisch organisierten Lebens- und Erfahrungsraum sehen.

„Demnach soll die Schule der Zukunft ein Ort sein, an dem man ohne künstliche Trennungen, nicht nur Fachwissen lernt, sondern den sozialen Umgang mit dem Anderen, Fremden

erfährt und an der bejahenden Auseinandersetzung mit der Vielfalt unserer multikulturellen Gesellschaft zugleich seine eigene Individualität in der Gemeinschaft entwickelt.“ (Burow, [http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/theorien\\_fuer\\_die\\_praxis/pdf-Dateien/DieSchuleneudenken.pdf](http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/theorien_fuer_die_praxis/pdf-Dateien/DieSchuleneudenken.pdf))

Konkret umgesetzt wird dieses Vorhaben durch vielfältige Maßnahmen auf der Ebene des Unterrichts und des Schullebens, die zum Großteil oben beschriebenen Bausteinen entsprechen (Projekte, Schulversammlungen, Morgenkreis, Konfliktlösungsverfahren)

### *Die Just Community:*

Als weitreichendere Umsetzung Kohlberg'scher Theorie kann der Ansatz der Bildung von Just Community Schulen bezeichnet werden. Just Community heißt wörtlich ‚gerechte Gemeinschaft‘, wird häufig aber auch mit ‚demokratische Gemeinschaft‘ übersetzt. Die Just Community ist mehr als ein Partizipationsansatz für Schüler, der in jeder Regelschule eingeführt werden könnte. Letztlich handelt es sich dabei um das alternative Konzept einer Schule mit demokratischer Verfassung und umfassender moralischer Schulkultur.

Die grundsätzlichen Ziele der Just Community sind

- „Schaffung und Anwendung von gerechtfertigten geteilten Regeln durch alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Solidarität)
- Stimulation von moralischer Urteilskompetenz
- Aufrechterhaltung der Übereinstimmung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln
- Training von moralischer Empathie und Förderung von prosozialem Engagement
- Entwicklung eines soliden Wertsystems, welches auf Toleranz und Offenheit basiert“ (aus: Oser 1996, 97/98).

Kernpunkt einer Just Community ist die Gemeinschaftsversammlung oder Vollversammlung aller Schulangehörigen, also nicht nur aller Schüler, sondern auch aller Lehrkräfte einschließlich der Schulleitung. Die Versammlung debattiert Fragen des Schullebens und ist berechtigt, im Hinblick auf bestimmte Themengebiete Entscheidungen zu treffen nach dem Prinzip: ein Mensch - eine Stimme. Die Bereiche, bei denen der Versammlung Mitentscheidungs- und Selbstbestimmungskompetenzen eingeräumt werden sollen und können, müssen vorab festgelegt werden. Für die Durchführung der Versammlung sollte jede Schule das zu ihr passende Zeitraster

finden. Sie kann regelmäßig alle 14 Tage oder alle vier Wochen stattfinden oder mehrmals im Jahr an besonderen ‚Parlamentstagen‘. Die Versammlung ist keine Freizeitveranstaltung, sondern findet in der Unterrichtszeit statt. Die Gemeinschaftsversammlungen werden von einer gewählten Vorbereitungsgruppe aus Schülern und Lehrkräften geplant und geleitet. Die Vorbereitungsgruppe entscheidet bei mehreren vorliegenden Themen auch, was verhandelt werden soll. Das Mandat für die Vorbereitungsgruppe wechselt regelmäßig.

Ein Fairness- oder Vermittlungsausschuss, ebenfalls aus Schülern und Lehrkräften, vermittelt bei Konflikten zwischen Personen und sucht nach Lösungen, mit denen beide Seiten gut leben können. Der Vermittlungsausschuss ist außerdem dafür verantwortlich, dass Beschlüsse der Gemeinschaftsversammlung nicht vergessen werden, die nicht sofort ausgeführt werden können oder die eine weitere Behandlung erfordern.

Zur Vorbereitung der Diskussionen in den Gemeinschaftsversammlungen sollte jede Klasse regelmäßig an Dilemma-Diskussionen teilnehmen, in denen moralische Probleme bearbeitet und auf moralische Fragen moralische Antworten gesucht werden. Zum Einstieg können zunächst eigene Erfahrungen mit Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit thematisiert werden.

Im schulischen Alltag sind Dilemma-Diskussionen in unterschiedlichen Situationen denkbar, in speziellen Kursen, aber auch in die Schulfächer integriert. Optimal ist, wenn es sich dabei nicht um hypothetische, sondern um echte Dilemmata handelt.

## Elemente der Demokratischen Schulgemeinschaft

Nach Kohlberg, Higgins, Oser, u. a.



Abb.26: Struktur einer Just Community Schule, in: Lind, Georg: Moral ist lehrbar. München 2003, S. 101)

Die Einrichtung einer Just Community braucht eine besondere Begleitung bzw. Fortbildung des Lehrerkollegiums. Die Lehrkräfte müssen ihre Rolle neu definieren und ertragen, dass auch ihr eigenes moralisches Ich in Frage gestellt wird<sup>96</sup>.

Sicher bieten solche Formen alternativer Schulmodelle wichtige Anregungen für die Weiterentwicklung der Regelschule. Dennoch dürfen die institutionellen Voraussetzungen der Regelschule, die niemals nur demokratisch sein können, nicht außer Acht gelassen werden. Schule, weil sie nicht nur Recht, sondern auch Pflicht ist,

<sup>96</sup> Beispiele für Just Community Schulen liefern folgende Autoren: Althof, Wolfgang, Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft gestalten: Ideen aus einem Schulprojekt, InterDialogos 98 ff.; Etienne, Jean-Bernard /Althof, Wolfgang, Ein Erfahrungsbericht aus Liestal: Eine Schule, in der sich Kinder wohl fühlen, die neue schulpraxis 5/1997; Mumenthaler, Regina, Just Community - Kinder üben die Demokratie, forum fortbildung 2/2000; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.), Schule und Werteerziehung. Ein Werkstattbericht. Erfahrungen und Materialien aus dem Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen "Demokratie und Erziehung in der Schule - Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit", Soester Verlagskontor Soest, 1991

bleibt eine Zwangsveranstaltung und kann niemals ernsthaft eine embryonale Demokratie sein. Hinzu kommt die Tatsache, dass die Regeln eines Zusammenlebens in einer Schule nicht einfach auf das Zusammenleben in der Gesellschaft übertragen werden kann. In einer Demokratie gibt es ein System von Regeln, mit dem Herrschaft ausgeübt, Macht kontrolliert und Entscheidungen getroffen werden. Sie sind nicht identisch mit den Regeln des Zusammenlebens in einer Klassengemeinschaft oder einer Schulgemeinde, wo Spielregeln wie gegenseitige Rücksichtnahme, Hilfe und face to face Beziehungen zumindest angestrebt werden und es vorrangig um die Gestaltung eines Beziehungsverhältnisses, um Interessenwahrnehmung und Aushandlungsprozesse geht.

Oser (2003) führt, diesen Überlegungen folgend, den Begriff der Cité ein:

„Eine künftige Didaktik der politischen Bildung kann die Schule als Cité betrachten, als Ort der Geselligkeit, des Streits, der diskursiven Auseinandersetzung, als Ort der Feste, des Austauschs und der Expression von Differenz, aber auch als Ort der Arbeit und des Zwangs, als Ort der Gemeinschaft“ (Oser/Reichenbach 2003, 34)

### 2.2.2 Bausteine auf der Ebene der Schulstruktur

Erfolgversprechende Konzepte einer Reform der Schule, die sowohl pädagogischen als auch organisationssoziologischen Prämissen genügen, nehmen einen spiraligen Entwicklungsprozess der Schule an, an dessen ‚Ende‘ die sog. Problemlöseschule (Rolff 2000) steht. Diese Problemlöseschule beschreibt einen Zustand der Schule, in dem Veränderungen in Struktur und Kultur der Schule dauerhaft institutionalisiert sind und Personal- und Organisationsentwicklung quasi zusammenfallen (vgl. Rolff 1991b, 880 ff., 1992, 319 ff., Dalin/Rolff/Buchen 1996, 39ff.) Dieses Ziel setzt voraus, dass ergaben die Überlegungen des Kapitels I, dass Schulen mehr Selbstständigkeit und größere Gestaltungsautonomie erhalten. Die einzelne Schule als "pädagogische Handlungseinheit" (Fend 1986) ist zum zentralen Ort der Schulentwicklung geworden. Forschungen zum Scheitern der Reformbestrebungen der siebziger Jahre zeigten, dass an die Stelle der Umsetzung von staatlichen Regelungen mehr und mehr die inhaltliche Ausgestaltung von staatlichen Rahmenvorgaben und die konzeptionelle Entwicklung schuleigener Lösungen treten muss. Schulen können den pädagogischen Herausforderungen besser begegnen,

wenn sie pädagogische Konzepte und Angebote entwickeln, die auf die jeweils spezifische Situation der einzelnen Schule zugeschnitten sind.

Dieser Paradigmenwechsel, der sich in der Schulentwicklungsdebatte durchgesetzt hat, hat mehrere Konsequenzen:

1. Es wird notwendig, sich innerhalb des jeweiligen Kollegiums und der Schule über pädagogische Ziele und Grundvorstellungen zu verständigen.
2. Es muss ein pädagogisches Konzept erarbeitet werden, in dem ausgesagt wird, welche Ziele mit welchen Mitteln in der konkreten Situation der eigenen Schule erreicht werden sollen.
3. Die Schule muss planen, welche Schritte von der Schule unternommen werden, um das pädagogische Grundkonzept in die Praxis des Unterrichts und Schullebens umzusetzen.

Gleichzeitig zeigten die Überlegung zur Lernenden Schule deutlich, dass Schulen aufgrund ihrer organisatorischen Verfasstheit eher schlechte Voraussetzungen haben, tatsächlich zu lernen (vgl. I, 4.4). Diese Überlegungen ergaben, dass Schulen

- ein mangelhaft entwickeltes Organisationsbewusstsein haben,
- als lose-gekoppelte Systeme von Kommunikations- und Teamarmut gekennzeichnet sind,
- kein vitales Interesse an Veränderungen haben,
- von einem ‚Mythos der Gleichheit‘ aller Kollegen gekennzeichnet sind, was die Wahrnehmung von Führung und das Herstellen von Verbindlichkeit für Entscheidungen schwer macht,
- die Rolle der Lehrer eher mit Kategorien des Engagements als mit denen der Profession in Verbindung bringen
- kein Konzept der Personalentwicklung hervorbringen.

Ein Ausweg aus dieser Situation ist die Konzentration auf das Lernen der Individuen. Senge (1990, 139) stellt fest, „dass eine Organisation nur dadurch lernt, dass Individuen lernen“. Ziel von Schulentwicklung muss also der Einzelne sein. Nur durch die Partizipation aller an Schule beteiligten Akteure kann Schulentwicklung Relevanz gewinnen.

Das Modell der Partizipativen Grundschule versucht die Erkenntnisse der Schulentwicklungsdebatte mit denen zur Förderung partizipativer Handlungskompetenz und eines partizipativen Schulklimas zu verbinden.

Ein entscheidender Unterschied zwischen bisherigen Modellen zur Schulentwicklung (z.B. durch Schulprogramme oder Schulprofilbildung) und dem Modell der Partizipativen Grundschule besteht darin, dass im vorliegenden Modell der formale Weg der Schulentwicklung mit einem spezifischen Inhalt, dem Inhalt der Partizipation, verknüpft wird. Damit werden mehrere Probleme aktueller Schulentwicklung gelöst:

1. Viele Schulen, die versuchen, sich auf den Weg zur Lernenden Schule zu machen, empfinden die Methode der Organisationsentwicklung als zu formal und inhaltslos. Durch den Inhalt Partizipation können organisatorische Entwicklungen auf ein konkretes Ziel (die demokratische Schule) ausgerichtet werden.
2. Schulentwicklungsprozesse haben in der Praxis, trotz der Erkenntnis, dass sie nur in einem Bottom-up-Prozess gelingen können, damit zu kämpfen, dass Schulentwicklung heutzutage wieder (wie in den siebziger Jahren) eine ‚von oben‘ verordnete Aufgabe sind. So schreiben einige landesinterne Rahmenpläne die Entwicklung eines Schulprofils inzwischen vor (Beispiel:::). Das Modell der Partizipativen Grundschule hat die Beteiligung aller zur Grundlage. Durch konkrete Bausteine zur Entwicklung von Partizipationsfähigkeit bleibt die Beteiligung aller nicht nur abstraktes Motto, sondern wird Instrument und Ziel zugleich.
3. Anders als in anderen Modellen zur Schulentwicklung liegt der Fokus des Modells der Partizipativen Grundschule auf den Schülern. Das hat den entscheidenden Vorteil, dass dieser Weg der Schulentwicklung tatsächlich permanent sein muss (25% der Schülerpopulation einer Grundschule verändert sich jährlich). Zudem hat die Fokussierung auf die Entwicklung der Kinder zur partizipativen Handlungsfähigkeit direkte Auswirkungen auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis und impliziert damit eine Veränderung der Lehrerrolle. Das Ziel der partizipativen Schulkultur und –struktur verweist auf eine veränderte Rolle der Schuladministration und einer veränderten Einbettung von Grundschule im kommunalen Raum.
4. Die Diskussion um den Ansatzpunkt von Schulentwicklung zwischen Unterricht und Organisation wird im Modell der Partizipativen Grundschule aufgehoben. Partizipation als Instrument und Ziel macht es nötig einerseits Maßnahmen zur Förderung partizipativer Handlungskompetenz auf der Ebene des Unterrichts zu ergreifen und parallel und gleichsam als Folge und Voraussetzung partizipative Organisationsstrukturen zu verankern.

5. Eine Schwierigkeit der konkreten Schulentwicklung ist die Diskrepanz von Sachlogik (Ziele, Aufgaben, Programme) und Psychologik (Ängste, Erwartungen, Motivation, Überforderung). Durch die Konzentration auf die Entwicklungsdimension partizipativer Handlungskompetenz wird beiden Komponenten Rechnung getragen. Partizipation wird als Entwicklungsprinzip verstanden, das sich in verschiedenen Stufen allmählich aufbaut.

Das Modell der Partizipativen Grundschule trägt damit den wichtigsten Grundforderungen erfolgreicher Qualitätsentwicklung im Bildungssystem Rechnung: Das Modell hat mit dem Ziel der Entwicklung partizipativer Handlungskompetenz der Schüler einen definierten Bezug zur Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Durch die Komplexität der Ansatzpunkte (Unterricht, Schulleben, Umweltbezug, Schulstruktur) trägt es den Anforderungen an die Entwicklung hin zur Lernenden Schule Rechnung.. Das Ziel der Lernenden Schule, die sog. Problemlöseschule vereint Veränderungen in Struktur und Kultur von Schule, wobei Personal- und Organisationsentwicklung zusammenfallen. Die Bausteine der Partizipativen Grundschule vereinen die Komponenten der Organisationsentwicklung, Schulkulturentwicklung, der Entwicklung des institutionellen Rahmens und der Personalentwicklung (bezogen auf die Kinder). Damit wird sowohl die personale, situative Ebene, als auch die institutionelle, organisatorische Ebene zum Ansatzpunkt für Veränderungen gemacht. Darüberhinaus wird versucht soziokulturelle Rahmenbedingungen und systemische Verflechtungen, in denen Schulen eingebunden sind, mit einbeziehen.

## IV. Schluss und Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit sollte der Frage nachgegangen werden, inwieweit eine Verbindung der Themenkomplexe Partizipation und Schulentwicklung sinnvoll ist und ob und welche neuen Impulse sich daraus für die Weiterentwicklung der Grundschule ergeben würden.

Aus den Überlegungen zur Struktur und zu den Inhalten einer ‚guten‘ Schule resultierte die Erkenntnis, dass Partizipation als strukturelles Element, zentrales Umsetzungsinstrument und wichtige Determinante von Schulkultur angesehen werden muss. Aus den entwicklungspsychologischen Überlegungen zum Erwerb von Partizipationsfähigkeit und –bereitschaft wurde deutlich, dass die Grundschule eine wichtige Funktion für die Ausbildung dieser Fähigkeiten spielt.

Das Modell der Partizipativen Grundschule, das in der Folge entwickelt wurde, verfolgt zunächst individuelle Entwicklungsziele, nämlich die Förderung der partizipativen Handlungskompetenz des Einzelnen, zugleich werden institutionelle Entwicklungsziele, wie die Entwicklung und Förderung partizipativer Schulstrukturen und die Förderung einer partizipativen Schulkultur, in den Blick genommen.

Bisher existiert kein Modell, das Partizipation explizit in das Zentrum von Schulentwicklung rückt. Die Arbeit leistet dies und führt damit einen neuen Aspekt in die Schulentwicklungsdiskussion ein. Zugleich begreift diese Arbeit den Komplex Partizipation als Voraussetzung für politisches Lernen und bezieht ihn auf die Grundschule. Den Erwerb partizipativer Handlungsfähigkeit als elementaren Zwischenschritt zwischen sozialem Lernen (in der Familie und dem Kindergarten) und politischem Lernen (in der Sekundarstufe) zu begreifen, ist neu und macht die Grundschule zu einem wesentlichen Ort der Vorbereitung demokratischen Lernens und Lebens. Bisher ist diese explizite Übertragung des Themas Demokratie lernen auf die Grundschule lediglich in einzelnen Teilbereichen geleistet worden. Der Band ‚Kinder beteiligen - Demokratie lernen‘ (Burk/Speck-Hamdan/Wedekind 2003) bildet hier einen ersten Ansatzpunkt, die Vielfalt des Themas für den Bereich der Grundschule darzustellen. Die Arbeit geht hier einen Schritt weiter, indem sie versucht, die einzelnen Diskussionstränge zu verbinden und in *einem* Modell zu integrieren.

Damit hat diese Arbeit die theoretische Basis geschaffen,

- einerseits die Wirkungen von Partizipation auf die Schulentwicklung der Grundschule und
- andererseits die Bedeutung der Förderung partizipativer Handlungskompetenz in der Grundschule zu untersuchen.

So sind im Anschluss an diese Arbeit verschiedene Forschungsfelder denkbar, in denen durch die Durchführung gezielter Projekte die empirische Lücke, die im Bereich Partizipation und Schulentwicklung für den Bereich der Grundschule herrscht, geschlossen werden kann.

Um Möglichkeiten zu zeigen, soll im Anschluss jeweils ein Beispiel für das Forschungsfeld ‚Schulentwicklung‘ und ‚Partizipative Handlungskompetenz‘ als Projektidee vorgestellt werden.

### **Schulentwicklung und Partizipation:**

Die Erkenntnis, dass ein Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Kompetenzerweiterung auf individueller Ebene besteht, kann für die Weiterentwicklung von Schulentwicklungsmodellen genutzt werden. Auf der Grundlage des Modells der Partizipativen Grundschule könnten z.B. Trainingsprogramme zur Erweiterung der Partizipationskompetenz von Schülern und Lehrern entwickelt werden. Die ‚Bausteine‘ würden hier Umsetzungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Schulebenen anbieten. Aus den einzelnen Bausteinen könnte, unter Einbeziehung der Schüler und Lehrer (Zukunftswerkstatt, Schulversammlung), ein ‚Partizipatives Schulprogramm‘ entwickelt werden, das den spezifischen Bedürfnissen der Schule und ihren Mitgliedern angepasst ist. Hier wäre ein Anschluss an Arbeiten zur Organisationsentwicklung sinnvoll. Es liegen in diesem Bereich eine Vielzahl von Methoden, Instrumenten und Programmen vor, die genutzt werden könnten. Ziel eines solchen Projektes wäre die Untersuchung der Frage, ob die Einbeziehung von Partizipation als zentraler Dimension von Schulentwicklung tatsächlich neue Impulse für die Schulentwicklung bringen kann.

### **Die Förderung partizipativer Handlungsfähigkeit:**

Eine weiteres denkbares Projekt, das sich an diese Arbeit anschließen könnte, wäre die Überprüfung der Hypothese, dass die Förderung partizipativer Handlungsfähigkeit bei Schülern tatsächlich positive Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung von Schülern und Lehrern hat und darüberhinaus positive Auswirkungen auf das Schulklima (Partizipatives Schulklima) festzustellen sind. Grundlage dieses Projekts ist die Erkenntnis, dass der Erwerb partizipativer Handlungskompetenz in der Grundschule elementare Voraussetzung der Förderung politischer Handlungsfähigkeit ist. Sie ist damit die Grundlage, auf der Programme zur Förderung von Demokratie erst aufbauen können. Das Modell zur Entwicklung partizipativer Handlungsfähigkeit lässt dabei einen Anschluss an Untersuchungen zu, die soziale Partizipation bereits operationalisiert und entsprechende Instrumentarien zu deren Erhebung entwickelt haben. Hier kann u.a. auf die Arbeiten von Sturzbecher/Großmann (2003a, b) zurückgegriffen werden, wobei auch der Bericht über die Eingangsworkshops zur Evaluation des BLK- Projekts wertvolle Ansatzpunkte bietet.

## V. Literaturverzeichnis

- Abels, H. (1981): Die Schule als Feld soziologischer Forschung. In: W. Twellmann (Hrsg.), Handbuch Schule und Unterricht (Bd. 3). Düsseldorf.
- Abs, H., Diedrich M., Klieme E. (2003): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. In: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.). Berlin.
- Adel- Amini, B. (1976): Schultheorie - Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim.
- Adel- Amini, B. (1985): Grundriß einer pädagogischen Schultheorie. In: W. Twellmann (Hrsg.). Handbuch Schule und Unterricht (Bd. 7.1). Düsseldorf.
- Adelmann, J. (1953): Die Schule, eine Lebensstätte des Kindes. Ansbach.
- Ahlheim, K. (1997): 'Politische Bildung'. In: A. Bernhard, L. Rothermel (Hrsg.). Handbuch kritische Pädagogik (S. 302 - 314). Weinheim.
- Alemann v., U., (1975): Partizipation - Demokratisierung - Mitbestimmung - Zur Problematik eines Gegenstandes. In: U. v. Alemann (Hrsg.). Partizipation - Demokratisierung - Mitbestimmung (S. 13 - 41). Opladen.
- Althusser, L. (1973): Marxismus und Ideologie. Berlin.
- Altrichter, H., Wilhelmer, H., Sorger, H., Morocutti I. (Hrsg.) (1989): Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Fallstudien aus dem Projekt "Forschendes Lernen in der Lehrerbildung". Klagenfurt.
- Altrichter, H. (1992): Schulautonomie - Zwischenbilanz und Ausblick. In: Die Deutsche Schule, Jg. 88, 1.(S. 10-21).
- Altrichter, H. Schley W., Schratz M. (Hrsg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck.
- Apel, H. J. (1995): Theorie der Schule. Donauwörth.
- Arbeitskreis "Kinderforen" (1992): Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen zwischen Zukunftsplanung und Gegenwartsbezug - Reflexionen über das Zeiterleben von Kindern und Jugendlichen. In: Arbeitskreis "Kinderforen" (Hrsg.). Kommunale Kinderpolitik. Ansätze, Konzepte, Modelle, Projekte und Erfahrungen für eine Politik von und mit Kindern. (S. 86 - 91). München.
- Arbeitskreis "Zukunftswerkstätten" (Hrsg.) (1991): München - Werk Stadt der Zukunft. Aktionen, Projekte und Erfahrungen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. München.
- Aries, Ph. (1988): Geschichte der Kindheit. München.
- Aurin, K. (1984): Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern - ist Konsens möglich? Stuttgart.
- Aurin, K. (1991): Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn.
- Aurin, K., Schwarz, B., Thiel, R. D. (1986): Gegliedertes Schulsystem und Gesamtschule. Vergleichsuntersuchung des Landes Baden-Württemberg. Freudenstadt-Grünstadt.
- Lorent, H.P., Zimdahl, G. (Hrsg.) (1993): Autonomie der Schulen. Beiträge für eine Fachtagung der GEW Hamburg zum Thema Demokratisierung und Selbstverwaltung der Schule. Hamburg.
- Avenarius, H. (1994): Schulische Selbstverwaltung - Grenzen und Möglichkeiten. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg.42, 2. (S. 256 - 269).

- Avenarius, H. (1998): Schule in erweiterter Verantwortung. Neuwied.
- Avenarius, H., Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (1998): Schule in erweiterter Verantwortung. Neuwied.
- Baacke, D. (1992): Wieviel Politik vertragen Kinder? In: Arbeitskreis "Kinderforen" (Hrsg.). Kommunale Kinderpolitik. Ansätze, Konzepte, Modelle, Projekte und Erfahrungen für eine Politik von und mit Kindern. (S. 20 - 30). München.
- Baacke, D., Brücher, B. (1982): Mitbestimmen in der Schule. Weinheim.
- Baethge, M. (1995): Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule. In: Die Deutsche Schule, 4. (S. 434 – 443).
- Ballauff, T. (1982): Funktionen der Schule. Historisch- systematische Analysen zur Scolarisation. Weinheim.
- Ballin, D., Brater, M. (1996): Handlungsorientiertes Lernen mit Multimedia. Nürnberg.
- Baraldi, C., Corsi, G., Esposito E. (1997): Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/Main.
- Bargel, T. (1996): Ergebnisse und Konsequenzen empirischer Forschungen zur Schulqualität und Schulstruktur. In: W. Melzer, U. Sandfuchs (Hrsg.). Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Opladen.
- Basaglia, F. (Hrsg.) (1973): Die negierte Institution oder Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Frankfurt am Main.
- Bastian, J. (1996): Autonomie konkret. Vier Thesen zu einer Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In: Pädagogik, 48, 1. (6 – 10).
- Bastian, J. (1997): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Pädagogik, Jg.49, 2. (S. 6 – 11).
- Bastian, J. (1998): Auf dem Weg zum Schulprogramm. Schulpädagogische und bildungspolitische Anmerkungen. In: J. Bastian (Hrsg.). Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramme und Evaluation (S. 99 - 109). Hamburg.
- Bauer, E. (1993): Zur Entstehung soziologischer Theorie: Anfänge soziologischen Denkens. In: J. Morel, E. Bauer u.a. (Hrsg.). Soziologische Theorie (S. 1 - 28). München.
- Bauer, K.-O., Kanders, M. (1998): Burnout und Belastung von Lehrkräften. In: Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung (Bd. 10, S. 201 - 233).
- Baumert, J., Bos, W., Lehmann, R. (Hrsg.) (2000a): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen.
- Baumert, J., Bos, W., Lehmann, R. (Hrsg.) (2000b): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M (1997): TIMSS - Mathematisch- naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: deskriptive Befunde. Opladen.
- Baumert, J., Leschinsky, A. (1986): Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. (247 – 266).

- Baumert, J., Raschert, J. (1974): Partizipation an curricularen Entscheidungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6. (S. 887 – 912).
- Beck, G., Scholz, G. (1995): Beobachten im Schulalltag. Frankfurt am Main.
- Beck, M., Köster, P. (1997): Politische Partizipation im Erleben der Kinder: Ergebnisse einer Feldstudie. In: M. Beck, S. Chow, I. Köster-Goorkotte (Hrsg.). (S. 135 - 145). Tübingen.
- Beck, U. (1996): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in die Moderne. Frankfurt/Main.
- Beetz, S. (1997): Autonome öffentliche Schule - Diskussion eines Auftrags zur Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik (42. Jg.), 1. (S. 147 – 164).
- Benner, D. (1980 a): Das Theorie- Praxis- Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4. (S. 485 – 497).
- Benner, D. (1980 b): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4. (S. 499 - 509).
- Berger, P., Luckmann, Th. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main.
- Bergmann, J., R. (1991): "Studies of Work" - Ethnomethodologie. In: U. Flick, E. v. Karsdorff, H. Keupp, L.v. Rosenstiel, St. Wolff (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung (S. 269 - 272). München.
- Berkowitz W. M., Oser, F., Althof, W. (1987): The development of sociomoral discourse. In: W. M. Kurtines, J. L. Gerwitz (Hrsg.), Moral development through social interaction (S. 322 - 352). New York.
- Berliner Institut für Lehrerfort- und weiterbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (1995): Erweiterte Verantwortung in der Schule. Ein annotiertes Auswahlverzeichnis. Berlin.
- Bessoth, R. (1974): Schulaufsicht und Partizipation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6. (S. 865 – 886).
- Beuke-Galm, M. (1999): Es gibt (k)einen Königsweg. Das Modell der Lernenden Organisation als Denkmodell für Schulentwicklung. In: M. Beuke- Galm, G. Fatzer, R. Rutrecht (Hrsg.). Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (S. 51 - 93). Zürich.
- Beuke-Galm, M. (1999): Über die Bedeutung von Dialog in der lernenden Organisation 'Schule'. In: M. Beuke- Galm, G. Fatzer, R. Rutrecht (Hrsg.). Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (S. 235 - 263). Zürich.
- Beyme, v. K. (1972): Die politischen Theorien der Gegenwart. München.
- Bildungskommission NRW, (Hrsg.) (1995): Zukunft der Bildung - Zukunft der Schule. Neuwied.
- Blanke, H. (1993): Kinder und Politik - Partizipationsmodelle auf dem Prüfstand. In: H. Blanke, B. Hovenga, S. Wawrziczny (Hrsg.). Handbuch kommunale Kinderpolitik. Münster.
- Bönsch, M. (1978): Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik. München.
- Bönsch, M. (1989): Unterricht in kritisch- aufklärerischer Perspektive. In: Die Deutsche Schule, 2. (S. 270 – 282).
- Bönsch, M. (1991): Pädagogik geht vor Administration. Über Organisationsentwicklung als Möglichkeit der inneren Schulreform und ihre pädagogischen Voraussetzungen. In: K. Ermert (Hrsg.), Schulkultur als Organisationskultur. Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung? (S. 42 - 59). Rehbun-Lothar: Evangelische Akademie.
- Bönsch, M. (1995): Veränderungen der Schule. In: schul- management, 3. (S. 16 – 20).

- Böttcher, W. (1994): Schule darf nicht autonom werden. In: Erziehung und Unterricht, 1.
- Bohnsack, F. (1989): Pädagogische Strukturen einer guten Schule heute. In: K.- J. Tillmann (Hrsg.). Was ist eine gute Schule? (S. 47 - 62). Hamburg.
- Bokelmann, H. (1969): Zukunft - ein Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. (S. 173 – 197).
- Bommers, R. (1996): Die "innerschulische Demokratie" der Odenwaldschule Ober- Hambach. In: H. Boogaart, J. Fenske, G. Mankau u.a. (Hrsg.). Rechte von Kindern und Jugendlichen. Wege zu ihrer Verwirklichung. Votum.
- Bormann, I. (2000): Schule als lernende Organisation - Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? In: R. Hedtke, N. Jacke (Hrsg.), sowi-onlinejournal. Bielefeld.
- Bormann, I. (2002): Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen. Opladen.
- Braun, G., Hünicke, W., Regniet, M., Sprink, E. (1997): Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler. Schüler regeln untereinander gewaltfrei und selbstverantwortlich ihren Streit. Bad Kreuznach.
- Breuer, I., Leusch, P., Mersch, D. (Hrsg.) (1996): Die Selbstbeobachtung des Systems. Ein Gespräch mit Niklas Luhmann. Hamburg. (S. 169 – 181).
- Breuer, I., Leusch, P., & Mersch, D. (Hrsg.). (1996): Wirklichkeit als Konstruktion. Die Systemtheorie des Soziologen Niklas Luhmann. Hamburg. (S. 157 – 169).
- Brezinka, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München.
- Briese, V., Claussen, B., Heitmeyer, W., Klönne, A., & Walraven, K. Peter. (1980): Zum gesellschaftspolitischen Kontext der Werte- und Moralerziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Beiheft. (S. 91 – 97).
- Briese, V., Heitmeyer, W., & Klönne, A. (1981): Entpolitisierung der Politikdidaktik? Weinheim.
- Brockmeyer, R. (1996): Auf dem Weg zur Entstaatlichung? Zum Diskussionsstand über die teilautonome Schule. In: Pädagogische Führung 7, 2. (S. 52 – 59).
- Brockmeyer, R. (2000): Die Bedeutung der "großen Konzeption". Anmerkungen zu Entwicklungsverläufen und Wirkungen. In: B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner, K.-J. Tillmann (Hrsg.). Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts (S. 197 - 209). Weinheim.
- Brookover, W. B. (1977): Schools Can Make a Difference. In: Michigan State University & College of Urban Development (Hrsg.).
- Brückner, H.- R. (2001): Partizipation in Grundschulen - Was Kinder verändern wollen. In: R. Oerter, S. Höfling (Hrsg.), Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen (S. 294 - 307). München.
- Bründel, H., Hurrelmann, K. (1996): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim.
- Brugger, W. (1976): Philosophisches Wörterbuch. Freiburg im Breisgau.
- Bruner, C., Winklhofer, U., Zinser, C. (1999): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. München.
- Bruner, C., Winklhofer, U., Zinser, C. (2001): Partizipation - ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. In: Bundesministerium für Familie, Senioren & Frauen und Jugend (Hrsg.). Berlin.
- Buchen, H., Burkhard, Chr. (2000): Wird Schulmanagement zum Qualitätsmanagement? In: B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner, K.-J. Tillmann (Hrsg.), Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts (S. 227 - 247). Weinheim.

- Büeler, X. (1997): Gute Schulen in systemischer Sicht. In: Grundschule, 4.
- Büeler, X. (1998): Schulqualität und Schulwirksamkeit. In: H. Altrichter, W. Schley, M. Schratz (Hrsg.). Handbuch zur Schulentwicklung (S. 661 - 695). Innsbruck.
- Bundeskuratorium (Hrsg.) (2000): Gegen den irrationalen Umgang der Gesellschaft mit der nachwachsenden Generation. In: Frankfurter Rundschau vom 28.8.2000.
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2001): Direkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen - Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums.  
[www.wysiwg://Inhalt.Hauptrahmen.48/ht.Artikel/ix\\_62544.htm](http://www.wysiwg://Inhalt.Hauptrahmen.48/ht.Artikel/ix_62544.htm).
- Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Bonn (Hrsg.) (1995): Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft - die Rolle der Schule. OECD/ CERI- Seminar. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein- Westfalen (Hrsg.) (1994): Kinderfreundlichkeit - die Leitfragen.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfe in Deutschland. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1999 a): Die Rechte der Kinder von logo einfach erklärt. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1999 b): Kinder und Jugendhilfegesetz (Achstes Buch Sozialgesetzbuch). Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1999 c): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, (Hrsg.) (2000): Übereinkommen über die rechte des Kindes. UN- Konvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001 a): Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie? Dokumentation des Bundeskongresses am 12./13. November 2001. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001 b): Zukunft gestalten - Kinder und Jugendliche stärken. Große Anfrage der Bundestagsfraktionen von SPD und BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft & Forschung und Technologie (Hrsg.) (1997): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Bonn.
- Bunk, G. (1995): Vom Bankrott der Erziehung. In: Pädagogische Rundschau, 49. (S. 323 – 329).
- Burk, K. (2001): Gehört das alles zum Thema "Demokratie lernen"? Ein Zwischenruf. In: Grundschulverband- Arbeitskreis Grundschule e V. (Hrsg.), Wie können Kinder demokratisches Handeln lernen? (Bd. 75.III. Quartal, S. 7). Frankfurt.
- Burns, T., Stalker, O. G. (1961): The Management of Innovation. London.
- Burow, A.-O., Neumann- Schönwetter, M. (Hrsg.) (1997): Zukunftswerkstatt in Schulen und Unterricht. Hamburg.
- Burow, O.-A.: Die Schule neu denken? Zum Stellenwert der Grundschulpädagogik für die Erneuerung von Schule und Unterricht. In: [www-kassel/fb1/burow/theorien\\_fuer\\_die\\_praxis/ pdf-Da-teien/DieSchuleneudenken.pdf](http://www-kassel/fb1/burow/theorien_fuer_die_praxis/pdf-Da-teien/DieSchuleneudenken.pdf)
- Burow, O.-A.: Erziehung in der Schule? Probleme und Perspektiven. In: [www-kas-](http://www-kas-)

sel/fb1/burow/theorien\_fuer\_die\_praxis/ pdf-Dateien/erziehung\_in\_der\_schule.pdf

Buse, M., J., Nelles, W. (1975): Formen und Bedingungen der Partizipation im politisch/ administrativen Bereich. In: U. v. Alemann (Hrsg.), Partizipation - Demokratisierung - Mitbestimmung (S. 41 - 106). Opladen.

Carle, U., Kaiser, A. (Hrsg.) (1998): Rechte der Kinder. Hohengehren.

Chin, R., Benne K. D. (1969): General Strategies for Effecting Changes in Human Systems. In: W. G. Bennis, K. D. Benne, R. Chin (Hrsg.). New York.

Chubb, J. E., Moe, T. M. (1990): Politics, Markets and America's Schools. Washington D.C.

Claussen, B. (1979): Aspekte kritischer Theorie und Praxis einer Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: B. Claussen (Hrsg.), Aspekte politischer Pädagogik (S. 214ff.). Frankfurt/ Main.

Claußen, B. (1981): Wohin eine Werte- und Moralerziehung zurückführen kann und welche Bedeutung das für die politische Bildung hat. In: V. Briese, W. Heitmeyer, A. Klönne (Hrsg.). Entpolitisierung der Politikdidaktik? (S. 195 - 235). Weinheim.

Claußen, B. (1984): Politische Bildung und Kritische Theorie. Opladen.

Claußen, B., Geißler, R. (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Opladen.

Claussen, C. (1999): Die Kinderkonferenz. In: Grundschule, 10. (S. 30).

Cloer, E. (1988): Die Sechs- bis Zehnjährigen. Ausgewählte Aspekte des Kindseins heute. In: Pädagogische Welt, 11.

Cloer, E. (1992): Veränderte Kindheitsbedingungen - Wandel der Kinderkultur. In: Die Deutsche Schule, 84. (S. 482 – 487).

Colby, A., & Kohlberg, L. (o.J.): The measurement of moral judgment . Cambridge Univ. Press.

Coleman, J. (1966): Equality of Education Opportunity. USOE.

Combe, W. Helsper, B. Stemaszyk (Hrsg.) (1999): Schulentwicklung - Partizipation - Biographie. Weinheim.

Council of Europe, (Hrsg.) (1997): Final Declaration of the Heads of State and Government of the member States of the Council of Europe, 11. Oktober 1997. In: <http://www.coe.int>. Straßburg.

Creutzburg, M., Fischer, W., (1995): Schulen in die Zukunft entwickeln. In: schul- management, 3. (S. 8 – 15).

Daheim, H. (1993): Die strukturell- funktionale Theorie. In: G. Endruweit (Hrsg.), Moderne Theorien der Soziologie (S. 23 - 80). Stuttgart.

Dahlke, M. (1995): Die Umgestaltung von Schule als pädagogische Herausforderung. In: schul- management, 3. (S. 21 – 24).

Dahrendorf, R. (1955): Struktur und Funktion. Talcott Parsons und die Entwicklung der soziologischen Theorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 7.

Dalin, Per. (1973): Case Studies of Educational Innovation. Vol IV: Strategies for Educational Innovation. In: C. E. R. I/ OECD (Hrsg.).

Dalin, Per. (1978): Limits to Educational Change. London.

Dalin, Per. (1986): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien

für die Schule. Paderborn.

Dalin, P. (1988): Reconceptualising the School Improvement Process. Oslo.

Dalin, P. (1997): Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Neuwied.

Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied.

Dalin, P., & Rolff, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Soest.

Dalin, P., & Rolff, H.-G. (1992): Changing the School: Towards a new Learning Organization. London.

Dalin, P., Rolff, H.-G., Buchen, H. (1995): Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Bönen.

Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1996 (3.ü.A.)): Institutioneller Schulentwicklungsprozess. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Soest.

Dalin, P. Rust, V. D.. (1983): Can Schools learn? Berkshire.

Daschner, P. (1995): Verführung von oben oder Bedürfnis von unten? Zur Diskussion um Schulautonomie in Hamburg. In: P. Daschner, H. G. Rolff, T. Stryck (Hrsg.). Schulautonomie - Chancen und Grenzen (S. 169 - 184). Weinheim, München.

Daschner, P., Rolff, H.-G., Stryck, T. (Hrsg.) (1995): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Weinheim.

Davis, K., Moore, W. E. (1945): Some Principles of Stratification. In: American Sociological Review, 10.

Dell, P. (1998): Beteiligung - Modewort oder Strategie für die Zukunft? Graz.

Delors, J. (Chairman). (1996): LEARNING: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education of the Twenty-first Century. Paris.

Detjen, J. (2000): Die Demokratiekompetenz der Bürger. Bonn.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Deutscher Bildungsrat (1973): Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart.

Deutscher Lehrerverband (DL) (1994): Dokumentation: Schule heute: Freiraum und Verantwortung statt 'Autonomie'. o.O.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1986): Handbuch der örtlichen Sozialplanung. Frankfurt am Main.

Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.) (1994): Round-Table zur UN- Konvention über die Rechte des Kindes. Dokumentation einer Veranstaltung des Aktionsbündnisses Kinderrechte am 3. und 4. Dezember. Münster.

Deutsches Kinderhilfswerk, Aktion "Schleswig- Holstein- Land für Kinder" (Hrsg.) (1997): mitmachen - mitreden - mitplanen. Berlin, Kiel.

Deutsches Kinderhilfswerk, Aktion "Schleswig- Holstein- Land für Kinder" (Hrsg.) (1998): Planen mit Phantasie - Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche. Berlin, Kiel.

Dewey, J. (1966 (erste Ausgabe 1916)): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York.

Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main.

- Dreikurs, R., Grunwald, B., Pepper, F. (1987): Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. In: H. J. Tymister (Hrsg.). Weinheim.
- Dubs, R. (1997): 'Teilautonome Schule' - ein Thema für die berufsbildende Schule ? In: D. Euler, P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Duales System im Umbruch: Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte* (S. 105 - 119). Pfaffenweiler.
- Dürr, K. (2003): *The School - a democratic learning community*. unveröffentlichtes Skript .
- Dürr, K., Martins, I., & Spajic-Vrkas, V. (2000): *Demokratie-Lernen in Europa*. Lisbon.
- Durkheim, E. (1976): *Die Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied.
- Durkheim, E. (1984): *Erziehung, Moral und Gesellschaft* (Antrittsvorlesung für den Lehrstuhl von F. Buisson 1902). Frankfurt am Main.
- Eberwein, H., Mand, J. (1995): *Qualitative Sozialforschung im Schulalltag. Auswege aus praxisferner Forschung und forschungsferner Praxis*. In: H. Eberwein, J. Mand (Hrsg.). *Forschen für die Schulpraxis* (S. 9 - 11). Weinheim.
- Eckensberger, L. H. (1998): *Die Entwicklung des moralischen Urteils*. In: H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, (S. 475 - 516). Bern.
- Eckensberger, L. (2002): *Bildungsziel Demokratie - Eine entwicklungspsychologische Perspektive*. In: [www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50eckensberger\\_volltext.pdf](http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50eckensberger_volltext.pdf)
- Eckensberger, L. H., Burgard, P. (1986): *Zur Beziehung zwischen Struktur und Inhalt in der Entwicklung des moralischen Urteils aus handlungstheoretischer Sicht*. *Arbeiten der Fachrichtung Psychologie*, Nr. 77. Saarbrücken.
- Eckensberger, L. H., Reinshagen, H. (1980): *Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte*. In: L. H. Eckenbsberger, R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklung sozialer Kognitionen, Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung* (S. 65 - 131). Suttgart.
- Edelmann, W. (1996): *Lernpsychologie*. Weinheim.
- Edelstein, W., Fauser P. (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK*. In: BLK (Hrsg.), *Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung* (Bd. Heft 96), Bonn.
- Edelstein, W., Oser, F., Schuster, P. (Hrsg.) (2001): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim.
- Eder, A. (1993): *Die autonome Schule - ein Fundament unserer demokratischen Lebensform*. In: *Erziehung und Unterricht*, Jg. 143, 2. (S. 162 – 171).
- Eder, F. (1996): *Die Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern als Indikator von Schulqualität*. In: W. Specht, J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 320 - 344). Innsbruck.
- Eichholz, R. (2001): *Die Subjektstellung des Kindes als Auftrag und Maßstab der Politik*. In: *frühe Kindheit, Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind*, 2/2001.
- Eichhorn, R. (1988): *Experimentalpsychologische Untersuchungen zur Herausbildung und Repräsentation von Moralkonzepten im mittleren und älteren Schulalter*. Berlin.
- Einsiedler, W. (1998): *Unterrichtsqualität in der Grundschule*. In: *Grundschule*, 7/8. (S. 56 – 58).
- Endruweit, G. (1993): *Moderne Theorien der Soziologie*. Stuttgart.
- Endruweit, G., Trommsdorf, G. (Hrsg.). (1989): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart.

- Engert, I., Rixius, N. (1996): Konflikte gewaltfrei regeln. In: K. Hurrelmann, H. Schirp, N. Rixius (Hrsg.), *Gegen Gewalt in der Schule* (S. 200 - 238). Weinheim.
- Eppe, H. (1992): Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen aus historischer Sicht - Erfolg oder Mißerfolg? In: Arbeitskreis "Kinderforen" (Hrsg.), *Kommunale Kinderpolitik. Ansätze, Konzepte, Modelle, Projekte und Erfahrungen für eine Politik von und mit Kindern*. (S. 36 - 43). München.
- Farnen, R. F. (1996): Politische Sozialisation, Erziehung und Kritische Theorie - Politik und Erziehung in den Vereinigten Staaten. In: W. Helsper, H.-H. Krüger, H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch; Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S. 135 - 170). Weinheim.
- Fatzer, G. (1996): *Organisationsentwicklung und Supervision*. Köln.
- Fatzer, G. (1999 a): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Auf dem Weg zur guten Schule. In: M. Beuke-Galm, G. Fatzer, R. Rutrecht (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 11 - 43). Zürich.
- Fatzer, G. (1999 b): Zur Einleitung: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Auf dem Weg zur guten Schule. In: M. Beuke-Galm, G. Fatzer, R. Rutrecht (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 11 - 45). Zürich.
- Fausser, G. (1987): *Ganzheitliches Lernen*. Paderborn.
- Fausser, P. (1989): Nachdenken über pädagogische Kultur. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 81, 1. (S. 5 – 25).
- Faust- Siehl, G., Garlich, A., Ramseger, J., Schwarz, H., Warm, U. (Hrsg.) (1996): *Die Zukunft beginnt in der Grundschule*. Frankfurt am Main.
- Feldhoff, J. (1970): Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 10. (S. 289 – 296).
- Feldhoff, J. (1974): Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: K. Hurrelmann (Hrsg.), *Soziologie der Erziehung*. Weinheim.
- Feldmann, K. (2002): Professionalisierung und Interprofessionalisierung im Erziehungsbereich. In: Universität Hannover, Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften (Hrsg.). Hannover.
- Fend, H. (1977a): *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation (Soziologie der Schule I)*. Weinheim.
- Fend, H. (1977b): *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule (Soziologie der Schule II)*. Weinheim.
- Fend, H. (1980a): Einleitung. In: R. Dreeben (Hrsg.), *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt am Main.
- Fend, H. (1980b): *Theorie der Schule*. München.
- Fend, H. (1986): Gute Schulen - schlechte Schulen. In: *Die Deutsche Schule*, 3. (S. 275 – 293).
- Fend, H. (1989): Was ist eine gute Schule? In: K.-J. Tilmann (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?* (S. 14 - 25). Hamburg.
- Fend, H. (1992): Normative und wissenschaftliche Ansätze zur Beurteilung der Effizienz von Bildungssystemen. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 14. (S. 38 – 58).
- Fend, H. (1995a): *Schulkultur und Schulqualität*. In: O. Achs, K. H. Gruber, P. Gral, (Hrsg.), *Schulqualität. Facetten und Felder einer Entwicklung* (S. 36 - 49). Wien.
- Fend, H. (1995 b): Von Systemmerkmalen des Schulsystems zur Qualität des Unterrichtens und Lernens in Schulklassen. Mehrebenenanalytische Konzepte der Qualität des Bildungswesens. In: U.

- P. Trier (Hrsg.), *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen* (S. 182 - 195). Aarau.
- Fend, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim.
- Fetscher, I. (1989): *Aufklärung und Gegenklärung in der Bundesrepublik*. In: J. Schmidt (Hrsg.), *Aufklärung und Gegenklärung in der europäischen Literatur, Philosophie und Politik von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 522 - 547). Darmstadt.
- Fingerle, K. (1973): *Funktionen und Probleme der Schule*. München.
- Fingerle, K. (1987): *Von Parsons bis Fend - strukturell-funktionale Schultheorien*. In: K.- J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (S. 47 - 59). Hamburg.
- Fischer, D., Rolff, H.-G. (1997): *Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4. (S. 537 – 549).
- Fleischer-Bickmann, W., Maritzen, N. (1996): *Schulprogramm. Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung*. In: *Pädagogik*, Jg. 48, 1. (S. 12 – 17).
- Flitner, A. (1987): *Für das Leben - Oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays*. Weinheim.
- Frädrich, J., Jerger- Bachmann, I. (1995): *Kinder bestimmen mit. Kinderrechte und Kinderpolitik*. München.
- Franz, K. (1996): *Handlungstheoretische Überlegungen zum "Sechs- Stufen- Modell des moralischen Urteils" von Lawrence Kohlberg*. Frankfurt am Main.
- Frercks, H. (1995): *Kinderbürger - Über die politische Beteiligung von Kindern*. Bonn.
- Frick, R. S. (1991): *Die teilautonome Schule als demokratische Utopie*. In: *Pädagogische Führung*, 4. (S. 108 – 114).
- Friedrich, C.-J. (1959): *Demokratie als Herrschafts- und Lebensform*. Heidelberg. In: I. Frohne(Hrsg.) (1999): *Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn.
- Frommelt, B., Holzappel, H. (2000): *Schule in öffentlicher Verantwortung*. In: B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner, K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts* (S. 163 - 176). Weinheim.
- Frowerck, J.- U., Sombetzki, Ch. (o.Jahr): *Kinderpolitik - Kinderbeteiligung. Kinder und jugendpolitische Beteiligungsmodelle*. In: *Stiftung Mitarbeit* (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten* Nr. 13. Bonn.
- Fuchs, D. (1996): *Partizipative Erziehung*. Würzburg.
- Fürstenau, P. (1967): *Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen*. In: *Sammlung*, 6.
- Füssel, H.-P. (1994): *Selbstbestimmung und Selbstverwaltung*. In: *schul- management*, 5. (S. 38 – 40).
- Füssel, K.- H., Kubina, Chr. (1985): *Zwischen Scheindemokratie und Schule der Demokratie*. In: B. Schmoldt (Hrsg.), *Mitbestimmung und Demokratisierung im Schulwesen* (S. 25 - 82). Neuwied.
- Fuhr, Th. (1994): *Pädagogik und Organisation*. In: *Pädagogische Rundschau*, 48. (S. 579 – 591).
- Fullan, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. New York.
- Fullan, M. (1999): *Die Schule als lernendes Unternehmen*. Stuttgart.
- Gagel, W. (2002): *Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 45.

- Garz, D., Aufenanger, S. (1995): Was sagen Kinder? Die Just Community aus der Sicht der Schüler - eine ethnographische Analyse. In: J. Mand, H. Eberwein (Hrsg.). *Forschen für die Schulpraxis* (S. 73 - 88). Weinheim.
- Gauger, J.- D. (2001): Die Inhaltsdebatte als Zentrum der Debatte um die "gute Schule" - Beobachtungen zum Verhältnis von Bildungspolitik, Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. In: T. Hansel (Hrsg.), *Schulprofil und Schulqualität* (S. 41 - 70). Herbolzheim.
- Gebele, J. (1903): *100 Jahre der Münchener Volksschule*. München.
- Geißler, J. (1929) *Autonomie der Pädagogik*. Langensalza.
- Geißler, E. E. (1984): *Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik*. Stuttgart.
- Geißler, H. (1991): Lernen in einer und für eine lernende Schulorganisation. In: K. Ermert (Hrsg.), *Schulkultur als Organisationskultur. Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung* (S. 25 - 42). Loccum.
- Gernert, W. (Hrsg.) (1992): *Eine Lobby für Kinder. Zu den Schwierigkeiten, eine wirkungsvolle politische Interessenvertretung für Kinder zu schaffen*. Berlin.
- Gernert, W. (1993): *Partizipation in der Jugendhilfeplanung*. Münster.
- Gesellensetter, R. (2002): *Moralentwicklung: Kritiken, Erweiterungen und Alternativen zur Kohlberg Theorie*. In: [www.gesellensetter.de](http://www.gesellensetter.de) .
- Giddens, A. (1993): Tradition in der post-traditionalen Gesellschaft. In: *Soziale Welt*, 4. (S. 445 – 486).
- Giesen, B. (1991): Soziales System und sozialer Wandel - zum Begriff der Systemtheorie. In: H. Kerber, A. Schmieder (Hrsg.), *Soziologie* (S. 516 - 543). Reinbek.
- Girschner, W. (1974): Selbst- und Mitbestimmung als Steuerungsprobleme im Schulwesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 20, 6. (S. 840 – 886).
- Girtler, R. (1988): *Methoden der qualitativen Sozialforschung*. Wien.
- Glasl, F. (Hrsg.). (1983): *Verwaltungsreform durch Organisationsentwicklung*. Bern.
- Gößling, H. J. (1977): Pädagogischer Zirkel und pädagogische Handlungsforschung. In: *Pädagogische Rundschau*, 8. (S. 689 – 704).
- Gößling, H. J. (1984): *Erziehung und Beteiligung*. Frankfurt am Main.
- Gresshoff, R. (1999): *Die theoretische Konzeption des Sozialen von Max Weber und Niklas Luhmann im Vergleich*. Opladen.
- Greven, M. (1995): Demokraten fallen nicht vom Himmel. In: A. Klein (Hrsg.), *Grundwerte in der Demokratie* (S. 30 - 35). Bonn und Köln.
- Grimm A. (Hrsg.) (1997): *"Betrieb Schule - Haus des Lernens" Perspektiven und Probleme der Schulentwicklung*. Rehberg - Loccum.
- Groddeck, N. (1974): Schule und Spätkapitalismus. In: *Die Deutsche Schule*, 4. (S. 259 – 275).
- Groeben, A. (2000): Am Kleinen das Große lernen. Erziehung zu Verantwortung und Demokratie an der Bielefelder Laborschule. In: Chr Büttner, B. Meyer (Hrsg.), *Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen* (S. 109 - 125). Weinheim.
- Grundmann, G., Kötters, C., Krüger H.- H. (2000 a): *Schule - Lernort oder Lebenswelt? Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von Schülern sowie Lehrern*. Halle/Saale.

- Grundmann, G., Kötters, C., Krüger, H.-H. (2000 b): Schulische Partizipationsstrukturen und -möglichkeiten. In: G. Grundmann, C. Kötters, H.-H. Krüger (Hrsg.), Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung (S. 257 - 275). Opladen.
- Grundmann, G., Kramer, R.-T.. (2001): Partizipation als schulische Dimension - Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In: J. Böhme, R.-T. Kramer (Hrsg.). Partizipation in der Schule (S. 27 - 37). Opladen.
- Gukenbiehl, H. L. (1993): Institution und Organisation. In: H. Korte, B. Schäfers (Hrsg.). Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie (S. 95 - 110). Opladen.
- Gutmann, A. (1987): Democratic Education. Princeton, N.J.
- Habermas, J., v., Friedeburg, L., Öhler, Chr. (1970): Politische Beteiligung - ein Wert >an sich<? In: G. Zimpel (Hrsg.), Der beschäftigte Mensch (S. 241 - 247). München.
- Habermas, J. (1981): Theorie kommunikativen Handelns, Bd.II. Frankfurt am Main.
- Händle, Ch, Oesterreich, D., Trommer, L. (1999): Concepts of Civic Education in germany based an a survey of expert opinion. In: J. Torney-Purta, J. Schwille, J.-A. Amadeo (Hrsg.), Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Projekt (S. 257 - 284). Amsterdam.
- Haenisch, H. (1989): Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. In: K.-J. Tilmann (Hrsg.), Was ist eine gute Schule? (S. 32 - 46). Hamburg.
- Hameyer, U. (1997): Grundschule als Initiativraum gestalten. In: Grundschule, 4. (S. 8 – 11).
- Hansel, T. (2001 a): Auf der Suche nach einer guten Schule. In: T. Hansel (Hrsg.), Schulprofil und Schulqualität (S. 11 - 27). Herbolzheim.
- Happe, G. (1992): Das Kindeswohl als Rechtsbegriff in der Praxis. In: W. Gernert (Hrsg.), Über die Rechte des Kindes (S. 25 - 31). Berlin.
- Hariou, M. (1925): Die Theorie der Institution und ihrer Gründung. In: R. Schnur (1965, Hrsg.), Die Theorie der Institution (S. 27 - 66). Berlin.
- Hart, R. (1992): Children's participation: From tokenism to citizenship. Florenz.
- Hause, E. (1981): Three Perspectives on Innovation: Technological, Political and Cultural. In: R. Lehming, M. Kane (Hrsg.), Improving Schools. London.
- Heckt, D. (1997): Veränderung braucht Methode(n). In: Grundschule, 4.
- Heintel, P. (1993): Warum wir uns mit Organisationen schwertun. In: R. Fischer, M. Costazza, A. Pellert (Hrsg.), Argumentation und Entscheidung. Zur Idee und Organisation von Wissenschaft. (S. 113 - 132). München.
- Helle, H.- J. (1994): Einführung in die Soziologie. München.
- Helsper, W. (1991): Jugend im Diskurs von Moderne und Postmoderne. In: W. Helsper (Hrsg.). Jugend zwischen Moderne und Postmoderne (S. 11 - 39). Opladen.
- Helsper, W. (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur - Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: J. Böhme, R.-T. Kramer (Hrsg.), Partizipation in der Schule (S. 27 - 37). Opladen.
- Helsper, W., Krüger, H.- H., Wenzel, H. (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch - einleitende Anmerkungen und Fragen. In: W. Helsper, H.- H. Krüger, H. Wenzel (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im Umbruch (S. 11 - 25). Weinheim.

- Henkenborg P. (1996): Politisch-soziales Lernen und moralische Erziehung. In: S. George, I. Prote (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule (S. 51 - 75). Schwalbach/TS.
- Hennen, M. (1989): 'Systemtheorie'. In: G. Endruweit, G. Trommsdorff (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie (S. 717 - 720). Stuttgart.
- Hentig, H. v. (1975): Zu Protokoll: Mitbestimmung im Alltag. In: Gesamtschule, 5. (S. 6 – 8).
- Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. München.
- Herbart, J., F., (1964): Pädagogische Schriften (1810). In: W. Asmus (Hrsg.), (Bd. 1). Düsseldorf.
- Herdegen, P. (1999): Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Donauwörth.
- Hermann, M. (2000): Die Erwartungen der Erwachsenen - Partizipation als Mittel gegen die Politikverdrossenheit. Referat bei der Tagung "Get up, stand up - Braucht München ein Jugendparlament? In: [www.stand.up.muc.kobis.de/projekte/referate/ref\\_hermann\\_text.htm](http://www.stand.up.muc.kobis.de/projekte/referate/ref_hermann_text.htm).
- Hermanns, A. (1992): Systemanalytisches Denken. Frankfurt am Main.
- Herrlitz, H.- G., Hopf, W., Titze, H. (1984): Institutionalisierung des öffentlichen Schulwesens. In: M. Baethge, K. Nevermann (Hrsg.), Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens; Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. von Dieter Lenzen, Bd. 5, S. 55 - 71). Stuttgart.
- Herrmann, U. (1977): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim.
- Hesse, H.- Günther, Wottawa, H. (1997): Methodische Probleme der Unterrichtsforschung. In: F.E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 37 - 69). Göttingen.
- Heydelmeyer, W. (Hrsg.). (1997): Die Menschenrechte. Erklärungen, Verfassungsartikel, Internationale Ankommen. Paderborn. (S. 20 – 22).
- Heydorn, H.-J., Koneffke, G. (1973): Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Bd. I: Zur Pädagogik der Aufklärung. München.
- Hilligen, W. (1981): Wie Reformer Didaktik, Methodik und Unterrichtspraxis vernachlässigten. In: V. Briese, W. Heitmeyer, A. Klönne (Hrsg.), Entpolitisierung der Politikdidaktik? (S. 64 - 84). Weinheim.
- Himmelmann, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- Himmelmann, G. (2002): Demokratie- Lernen als Lebens-, Gesellschafts-, und Herrschaftsform. In: G. Breit, S. Schiele (Hrsg.), Demokratie- lernen als Aufgabe der politischen Bildung (S. 21 - 40). Bonn.
- Hinder, E. (1987): Grundlagenprobleme bei der Messung des sozial-moralischen Urteils. Frankfurt am Main.
- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Hamburg.
- Höffe, O. (1999): Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. München.
- Hörner, W. (1991): Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. In: Bildung und Erziehung, Jg. 44, 4. (S. 373 – 390).
- Hövel, W. (1995): Demokratie im Klassenraum. Die Rechte der Kinder und der Klassenrat. In: Dietrich & (Hrsg.), Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung, (S. 46 - 72). Weinheim.
- Hoffmann, M. (2001): Die Kinderrechtskonvention und die Folgen. In: frühe Kindheit, Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind, 2/2001.
- Hoffmann, R. (1985): Für eine stärkere Autonomie der Schule. Thesen zur pädagogischen

Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule, 1. (S. 12 – 22).

Hoffmann, R. (1993): Reform durch Selbstorganisation von "unten" erfordert Hilfestellung von "oben". In: Pädagogische Führung, Jg. 4, 4. (S. 166 – 169).

Holtappels, H. G. (1995): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied.

Holzappel, H. (1999): Selbstständig und leistungsstark: zum Verhältnis von Bildungsqualität und Schulautonomie. In: E. Risse, H.-J. Schmidt (Hrsg.), Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Neuwied.

Hornstein, W. (1995): Geschichte der Rechte der Kinder. In: G. Bienemann, M. Hasebrink, B. Nikles (Hrsg.), Handbuch des Kinder- und Jugendschutzes (S. 72 - 78). Münster.

Huberman A. M. , Miles, M. B.. (1984): Innovation Up Close. How School Improvement Works. New York.

Hufer, K.-P., Wellie, B. (1998): Sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexion: fachliche und didaktische Perspektiven zur politisch- gesellschaftlichen Aufklärung (Festschrift für Bernhard Claußen). Berlin.

Hurrelmann, K. (2001): Warum die junge Generation politisch stärker partizipieren muss. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 44 (S. 3 – 6). Bonn.

Huschke-Rhein, R. (1993): Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Materialien zu Didaktik, Bildungstheorie, Pädagogischer Anthropologie und Wissenschaftstheorie. Essen.

Illich, I. (1973): Entschulung der Gesellschaft. Reinbeck.

Inckemann, E. (1997): Die Rolle der Schule im sozialen Wandel. Bad Heilbrunn.

Jach, F.-R. (1991): Schulvielfalt als Verfassungsgebot. Berlin.

Jaeggi, U. (1984): Institution - Organisation. In: Chr. Wulf (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung (S. 308ff.). München.

Japp, K., & P.. (1991): Systemtheorie und Kritik. In: H. Kerber, A. Schmieder (Hrsg.), Soziologie (S. 579 - 594). Reinbek.

Jeand' Heur, B. (1995): Würde und Wohl des Kindes im Verfassungsrecht. In: G. Bienemann, M. Hasebrink, B. Nikles (Hrsg.). Handbuch des Kinder- und Jugendschutzes (S. 14 - 16). Münster.

Jonas, F. (1972): Geschichte der Soziologie, Band I-IV. Reinbek.

Jordan, E., Stork, R. (1998): Beteiligung in der Jugendhilfeplanung. In: E. Jordan, R. Schone (Hrsg.), Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien (S. 519 - 573). Münster.

Jungk, R., Müllert, N., R. (1993): Zukunftswerkstätten. München.

Kampe, R. (o.Jahr): Zukunftswerkstatt und Szenariomethode - Ein Methodenvergleich im Hinblick auf ökologisches Lernen in der politischen Bildung. Bielefeld.

Kanders, M., Rösner, E., Rolff, H.-G. (1997): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft & Forschung und Technologie (Hrsg.). Bonn.

Kanther, S. (2000): Beteiligung und Einmischung als Grundrecht und Grundpflicht in der Demokratie. Ein Thesenpapier. In: Infostelle Kinderpolitik (Hrsg.). [www.dkhw.de](http://www.dkhw.de).

Kanther, S. (2003): Beteiligung und Einmischung als Grundrecht und Grundpflicht in der Demokratie. [www.kinderpolitik.de](http://www.kinderpolitik.de)

- Kauke, M. (1995): Kinder auf dem Pausenhof. Soziale Interaktion und soziale Normen. In: I. Behnken, O. Jaumenn (Hrsg.). (S. 51 - 63). Weinheim.
- Keller, M., Edelstein, W. (1993): Die Entwicklung des moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler, G. Noam (Hrsg.), Moral und Person. Frankfurt/Main.
- Kemper, H. (1991): Die Theorie pädagogischer Institutionen. In: L. Roth (Hrsg.), Pädagogik (S. 293 - 303). München.
- Kempfert, G., Rolff, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim.
- Kerber, H., Schmieder, A. (Hrsg.). (1991): Handbuch Soziologie. Rheinbeck.
- Keupp, H. (1994): Zerstört Individualisierung die Solidarität? Warnung vor regressiven Lösungen. In: M. Fechter (Hrsg.), Mut zur Politik (S. 9 - 46). Frankfurt am Main.
- Kiper, H. (1996): Der Klassenrat - ein Instrument der Selbst- und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler. In: Grundschulunterricht, 43, 12.
- Kiper, H. (1997 a): "Autonomie von Schule" : Illusion oder Reformchance? Kommentar und Einstieg in die Diskussion. In: A. Grimm (Hrsg.), Betrieb Schule - Haus des Lernens. Perspektiven und Probleme der Schulentwicklung (S. 26 - 45). Rehbürg - Loccum.
- Kiper, H. (1997 b): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Hohengehren.
- Kiper, H. (1999): Kinder üben den qualifizierten Umgang miteinander. In: Grundschule, 11.
- Kiss, G. (1975): Einführung in die soziologischen Theorien. Band I und II. Opladen.
- Kiss, G. (1986): Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie. Stuttgart.
- Kißler, L. (1980): Partizipation als Lernprozeß. Basisdemokratische Qualifizierung im Betrieb. Eine Fallstudie. Frankfurt am Main.
- Kißler, L. (1990): Partizipation und Kompetenz. Opladen.
- Klafki, W. (1992): Kriterien einer guten Schule. In: W. Klafki (Hrsg.), Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge (S. 93 - 110). Tokyo.
- Kleinschmidt, G. (1993): Schuautonomie und Schulqualität. In: Pädagogische Führung, 4, 1. (S. 32 - 33).
- Klewitz, M., Leschinsky, A. (1984): Institutionalisierung des Volksschulwesens. In: M. Baethge, K. Nevermann (Hrsg.), Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens; Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. von Dieter Lenzen, Bd. 5, S. 72 - 97). Stuttgart.
- Klieme, E., & Avenarius, H. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin.
- Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim.
- Knab, D., Kröll, U. (1977): Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen. In: Zeitschrift für Pädagogik; 13. Beiheft.
- Knauer, R., Brandt, P. (1998): Kinder können mitentscheiden. Neuwied.
- König, R. (Hrsg.). (1958): Soziologie. Frankfurt am Main.
- Koerrenz, R. (1995): Das Reform - Motiv in der Pädagogik als Signatur der Moderne. In:

Pädagogische Rundschau, 49.

Köster, M., Stange, W. (1999): Formen und Methoden der Partizipation von Kindern. In: Infostelle Kinderpolitik beim Deutschen Kinderhilfswerk e V. (Hrsg.). Berlin.

Kötters, C., Grundmann, G., Kramer, R.-Torsten. (2001): Partizipation als schulische Dimension - Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In: J. Böhme, R.-T. Kramer (Hrsg.), Partizipation in der Schule (S. 27 - 37). Opladen.

Kötters, C., Schmidt, R., Ziegler, Chr. (2001): Partizipation im Unterricht - Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. In: J. Böhme, R.-T. Kramer (Hrsg.), Partizipation in der Schule (S. 93 - 123). Opladen.

Kohlberg, L. (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/Main.

Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt.

Kohlberg, L. (2001): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In: W. Edelstein (Hrsg.), Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim.

Krainz- Dürr, M. (1999a): Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: M. Beuke- Galm, G. Fatzer, R. Rutrecht (Hrsg.), Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (S. 423 - 445). Köln.

Krainz- Dürr, M. (1999b): Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck.

Kramp, H. (1973): Studien zur Theorie von Schule. München.

Krappmann, L. (2000): Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen - ein Forschungskonzept. In: H.- P. Kuhn, H. Uhlendorff, L. Krappmann (Hrsg.), Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit (S. 77 - 95). Opladen.

Krappmann, L., Oser, F. (2001): Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: W. Edelstein, F. Oser, P. Schuster (Hrsg.), Moralische Erziehung in der Schule (S. 155 - 177). Weinheim.

Krappmann, L., & Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim.

Krappmann, L., Oswald, H. (1995): Unsichtbar durch Sichtbarkeit. In: I. Behnken, O. Jaumann (Hrsg.), Kindheit und Schule (S. 39 - 51). Weinheim.

Krüger, H.-H. (2001): Wandel von Schulqualität und Partizipationsformen - Schulentwicklung in Sachsen- Anhalt. In: J. Böhme, R.-T. Kramer (Hrsg.), Partizipation in der Schule (S. 27 - 37). Opladen.

Küchler, M. (1983): "Qualitative" Sozialforschung - Ein neuer Königsweg? In: D. Garz, K. Kraimer (Hrsg.), Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt am Main.

Kuhn, H.- W. (2002): Demokratie leben. Soziales lernen im Politikunterricht. In: G. Breit, S. Schiele (Hrsg.), Demokratie- lernen als Aufgabe der politischen Bildung (S. 53 - 72). Bonn.

Kuhnt, B., Müllert, N. R. (1996): Moderationsfibel Zukunftswerkstätten verstehen - anleiten - einsetzen. Münster.

Lambrich, H.-J. (1995): Kinder und offener Unterricht: Interaktion, Lernen und Selbstbild. In: J. Mand, H. Eberwein (Hrsg.), Forschen für die Schulpraxis. Weinheim.

Lamnek, S. (1988): Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Weinheim.

Landesschülervertretung Bayern (Hrsg.) (2003): Informationen zur Schülermitverwaltung und Klassensprecherwahl. [www.demokratieoffensive.de/html](http://www.demokratieoffensive.de/html)

Lange, H. (1995): Schulautonomie. Entscheidungsprobleme aus politisch- administrativer Sicht. In:

Zeitschrift für Pädagogik, 41, 1. (S. 21 – 37).

Lapassade, G. (1972): Gruppen, Organisationen, Institutionen. Stuttgart.

Lehmann, Th. (1998): Wie kinderfreundlich ist Deutschland? In: Grundschule, 5.

Lehwald, G., & Madlmayr, E. (1997): Kinder- und Jugendforen: Pädagogische und psychologische Voraussetzungen einer Partizipation. In: Chr. Palentien, K. Hurrelmann (Hrsg.), Jugend und Politik (S. 303 - 313). Neuwied.

Leschinsky, A. (Hrsg.). (1996): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. In: 34. Beuheft zur Zeitschrift für Pädagogik. (S. 9 – 20). Weinheim.

Leschinsky, A., Roeder, P. M. (1985): Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: W. Twellmann (Hrsg.), Handlung, Schule, Unterricht (Bd. 7.2). Düsseldorf.

Lewin, K., Lippit, R., White, R. K. (1939): Pattern of aggressive behaviour in experimentally created 'social climates'. In: Journal of Social Psychology, 10. (S. 271 – 299).

Liepe, J. (1995): Die Grundschule für die Jahrtausendwende. In: Grundschule, 12. (S. 53 – 54).

Liket, T. (1993): Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Güterloh.

Lind, G., Sandberger, J.-U., Bargel, T. (1983): Moralisches Urteil, Ich- Stärke und Demokratische Orientierung. In: G. Lind, H. Hartmann, R. Wakenhut (Hrsg.). Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen (S. 43 - 58). Weinheim.

Lind, G., Wakenhut, R. (1983): Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz. In: G. Lind, H. Hartmann, R. Wakenhut (Hrsg.). Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen (S. 59 - 81). Weinheim.

Lind, G. (1993): Moral und Bildung. Heidelberg.

Lind, G. (2000): Ansätze und Ergebnisse der "Just- Community" Schulen. In: [www.uni-konstanz.de/ag-moral/](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/) (Hrsg.).

Lind, G. (2003): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis demokratischer Bildung. München.

Lisop, I. (1998): Autonomie - Programmplanung - Qualitätssicherung. Frankfurt am Main.

Lohmann, A. (1993): Auf dem Weg zur autonomen Schule. In: Pädagogik, 45, 11. (. 9 – 16).

Luhmann, Niklas. (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: Soziale Welt, 20. (S. 28 – 48).

Luhmann, N. (1970): Soziologische Aufklärung. Opladen.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (1991): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.

Lutz, B. (Hrsg.). (1995): Metzlers Philosophen Lexikon. Stuttgart.

Mandl, H., Stark, R. (1998): Instruktionale Maßnahmen zur Überwindung von Transferproblemen im Bereich 'Ökonomie'. In: Research reports, Ludwig-Maximilians-Universität München & Lehrstuhl Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie (Hrsg.). München.

Manke, W. (1980): Bedingungen politischer Sozialisation und Partizipation in der Schule. Frankfurt am Main.

Maritzen, N. (1999): Autonomie von Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und

- Systemsteuerung. In: [www.lerhplan99.at/schulprogramme/maritzen.htm](http://www.lerhplan99.at/schulprogramme/maritzen.htm)
- Markefka, M., Nauck, B. (Hrsg.) (1993): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied.
- Massing, P. (2002): Demokratie- Lernen oder Politik- Lernen? In: G. Breit, S. Schiele (Hrsg.). Demokratie- lernen als Aufgabe der politischen Bildung (S. 160 - 188). Bonn.
- Maturana, H. R. (1985): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig.
- Mauthe, A., Pfeiffer, H. (1996): Schülerinnen und Schüler gestalten mit - Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In: H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (Hrsg.). Jahrbuch Schulentwicklung (Bd. 9, S. 221 - 259). Weinheim.
- Mayntz, R. (1968): Bürokratische Organisation. Köln.
- Melzer, W. (1993): Elternpartizipation in der Schule. In: päd.extra. (S. 4 – 8).
- Melzer, W., Sandfuchs, U. (1996): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Opladen.
- Merk, K. P. (1992): Der Generationenvertrag - politische und rechtliche Rahmenbedingungen für die Repräsentation von Zukunftsinteressen. In: Arbeitskreis "Kinderforen" (Hrsg.). Kommunale Kinderpolitik. Ansätze, Konzepte, Modelle, Projekte und Erfahrungen für eine Politik von und mit Kindern. (S. 30 - 35). München.
- Merk, K. P. (1996): Der Generationenvertrag - Philosophische Grundlagen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Deutsches Kinderhilfswerk und Landschaftsverband Westfalen- Lippe (Hrsg.), Kids reden mit! Dialog mit Kindern und Jugendlichen. Dokumentation zum Kongreß vom 8. bis 9.9. (S. 37 - 51). Münster.
- Merkel, W. (Hrsg.). (2000): Systemwechsel. Bd. 5: Zivilgesellschaft und Transformation. Opladen.
- Merkens, H. (1995): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: J. Mand, H. Eberwein (Hrsg.). Forschen für die Schulpraxis (S. 21 - 38). Weinheim.
- Mertens, G. (1995): Die Kategorie Verantwortung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 71 (4). (S. 426 – 441).
- Merton, R. K. (1964): Social Theory an social Structure. Glencoe/III.
- Messelken, K. (1989): 'Funktion'. In: G. Endruweit, G. Trommsdorff (Hrsg.). Wörterbuch der Soziologie (S. 220 - 222). Stuttgart.
- Mey, G., Hinding, B., Görlitz, D. (1997): Lebensraum Stadt: Ein Arbeitsbericht über die Herten-Tagung "Stadt als Rahmen kindlicher Entwicklung". In: M. Beck, S. Chow, I. Köster-Goorkotte (Hrsg.). (S. 19 - 37). Tübingen.
- Mikl- Horke, G. (1992): Soziologie. München.
- Miles, M. B. (1980): Common Properties of Schools in Context: The Backdrop for Knowledge Utilization an 'School Improvement'. NIE.
- Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß: Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München.
- Mollenhauer, K. (1989): 'Kultur'. In: D. Lenzen(Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe (Bd. 2, S. 901 - 909). Reinbek.
- Mortimore, O. (1988): Scholl matters: The Junior Years. Somerset, UK.
- Müller, A. (1991): Kommunikation und Schulversagen. Luzern.
- Müller, D. K. (1981): Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten

- Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 27. (S. 245ff.)
- Müller, S. (1996a): Schüler an Schulentwicklung beteiligen. In: Pädagogik, 48 (1). (S. 22 – 24).
- Müller, S. (1996b): Schulentwicklung und Schülerpartizipation. Neuwied.
- Münch, R. (1982): Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt am Main.
- Münch, Richard. (1976): Theorie sozialer Systeme. Opladen.
- Münning, M. (1992): Die Rechte der Kinder in der Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland. In: W. Gernert (Hrsg.). Über die Rechte des Kindes (S. 233 - 245). Berlin.
- Munín, H. (2001): Schulautonomie. Weinheim.
- Naschold, F. (1974): Schulreform als Gesellschaftskonflikt. Frankfurt am Main.
- Negt, O. (1978): Marxismus und Arbeiterbildung - Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern. In: A. Brock, H. D. Müller, O. Negt (Hrsg.). Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis (S. 43 ff.). Reinbek.
- Neumann, D. M. (1999): Das Verständnis von Schülermitverantwortung in einer Schule als Lernende Organisation. In: M. Rupp (Hrsg.). Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele (S. 110 - 127). Donauwörth.
- Nevermann, K. (1975): Die zweifache Ambivalenz von Partizipation. In: Gesamtschule, 5. (S. 4).
- Nikles, B. (1994): Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in die Jugendhilfeplanung. Essen.
- Nohl, H. (1957): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt.
- Nohl, H. (1982): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933). Frankfurt/Main.
- Nolte, C. (1996): Kinderrechte und Partizipation in Europa. In: Deutsches Kinderhilfswerk und Landschaftsverband Westfalen- Lippe (Hrsg.), Kids reden mit! Dialog mit Kindern und Jugendlichen. Dokumentation zum Kongreß vom 8. bis 9.9. (S. 8 - 16). Münster.
- Nunner-Winkler, G. (1992): Moral relativism and strict universalism. München.
- Oberreuter, H. (1995): Demokratie als Herrschafts- und Lebensform. Beobachtungen zu den aktuellen Transformationsprozessen in Europa. In: K. Graf Ballestrin u.a. (Hrsg.). Sozialethik und Politische Bildung (S. 241 - 248). Paderborn.
- Obin, J.-P. (1993): La crise de l'organisation scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets. Paris.
- Oblinger, H. (1974): Theorie der Schule. Donauwörth.
- OECD. (1989): Schools and Quality. Paris.
- Oelkers, J. (1998): Reformpädagogik und Schulreform. Vorlesung aus dem Wintersemester 1997/98 Universität Bern. In: Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik (Hrsg.). Bern.
- Oelkers, J. (2000): Schulentwicklung, Demokratie und Bildung. Vortrag auf dem 31. Bildungspolitischen Forum "Bildung in der Wissensgesellschaft" des Bundes Freiheit der Wissenschaft am 20. Oktober 2000 in Berlin. Berlin.
- Oerter, R. (1998): Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden? In: Chr. Palentien, K. Hurrelmann (Hrsg.), Jugend und Politik (S. 32 - 47). Neuwied.

- Oerter, R. (2001): Was können Kinder und Jugendliche? Was können sie verantworten? In: R. Oerter, S. Höfling (Hrsg.), *Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen* (S. 37 - 57). München.
- Oesterreich, D. (2002): *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen.
- Oevermann, U. (1976): *Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung*. In: K. Hurrelmann (Hrsg.), *Sozialisation und Lebenslauf* (S. 34 ff.). Reinbek.
- Offe, C. (1973): *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie*. Frankfurt am Main.
- Oser, F. (1983): *Strukturen und Ebenen des Moralischen Diskurses*. In: G. Lind, H. Hartmann, R. Wakenhut (Hrsg.), *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen* (S. 137 - 153). Weinheim.
- Oser, F. (1992): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung im Wertebereich*. Stuttgart.
- Oser, F. (1996): *Moralpsychologische Perspektiven*. In: G. Adam, F. Schweitzer (Hrsg.), *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen.
- Oser, F. (2001): *Acht Strategien der Wert- und Moralentwicklung*. In: W. Edelstein, F. Oser (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 63 - 93). Weinheim.
- Oser, F., Althof, W. (2001): *Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens*. In: W. Edelstein, F. Oser, P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 233 - 268). Weinheim.
- Oser, F., Reichenbach, R. (2003): *Schlussbericht zum Mandat "Politische Bildung in der Schweiz"*. Fribourg.
- Oser, F., Ullrich, M., Biedermann, H. (2000): *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen*. In: Department Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg. Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie (Hrsg.). Fribourg.
- Palentien, Chr, Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2003): *Schülerdemokratie. Mitbestimmen in der Schule*. Neuwied.
- Parmentier, M. (1983): *Ethnomethodologie*. In: Lenzen, D., Mollenhauer & K. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft und Bildung* (Bd. 1, S. 246 - 261). Stuttgart.
- Parsons, T. (1951): *The Social System*. Glencoe, Ill.
- Parsons, T. (1963): *Soziologische Theorie*. Neuwied.
- Parsons, T. (1968): *Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft*. In: C. F. Graumann, H. Heckhausen (Hrsg.) (1973). *Pädagogische Psychologie Grundlagentexte 1, Entwicklung und Sozialisation* (S. 348 - 375). Frankfurt am Main.
- Parsons, T. (1973): *Beiträge zur soziologischen Theorie*. Neuwied.
- Parsons, T. (1976): *Zur Theorie sozialer Systeme* (hrsg. und eingeleitet von S. Jensen). Opladen.
- Parsons, T. (1985): *Das System moderner Gesellschaften*. München.
- Paschen, H. (1995): *Schulautonomie in der Diskussion. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 1. (S. 15 – 21).
- Paschen, H. (1996): *Schulautonomie und Erziehungswissenschaft*. In: W. Melzer, U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulreform in der Mitter der 90er Jahre* (S. 197 - 207). Opladen.
- Paul, R. (1990): *Wie entsteht kritisches politische Denken, Fühlen und Handeln?* In: G. Juettemann

(Hrsg.). Komparative Kasuistik (S. 340 - 351). Heidelberg.

Paulston, R. G. (1976): Conflicting Theories of Social and Educational Change; A Typological Review. In: University Center for International Studies & University of Pittsburgh.

Perkey, S. C., Smith, M. S. (1991): Wirksame Schule - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirksamkeitsforschung in den Vereinigten Staaten. In: K. Aurin (Hrsg.), Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit? (S. 13 - 45). Bad Heilbrunn.

Peschel, F. (2002): Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemein didaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler.

Peschel, F. (2003): Demokratie lernen im offenen Unterricht. In: K. Burk, A. Speck-Hamdan, H. Wedekind (Hrsg.), Kinder beteiligen - Demokratie lernen? Frankfurt/Main.

Peters, H. (1958): Demokratie. In: Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft. Bd. 2. (S. 197 - 215). Freiburg.

Peukert, H. (1980): Pädagogik - Ethik - Politik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Beiheft. (S. 61 - 68).

Phillip, E., Rolff, H.-G. (1990): Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung. Fallbeispiele, Methoden, Konzepte. Schulleiter- Handbuch. Braunschweig.

Piaget, J. (1932/1954): Le jugement moral chez l'enfant. Paris.

Piaget, J. (1983): das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart.

Pieper, R. (1991): 'Institution'. In: Reinhold & G. (Hrsg.), Soziologie- Lexikon (S. 265-268). München.

Portmann, R. (o.Jahr): Mitbestimmung in der Schule: Klassenbriefkasten, Wandzeitung, Klassenrat. In: Ministerium für Bildung & Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland Pfalz (Hrsg.), Kinder mischen mit. Wiesbaden.

Portmann, R. (o.Jahr): Schulparlament. In: Ministerium für Bildung & Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland Pfalz (Hrsg.), Kinder mischen mit.

Posch, P., Altrichter, H. (1993): Schulautonomie in Österreich. In: BMUK (Hrsg.). Wien. [www.qis.at](http://www.qis.at).

Power, C. (1983): Die moralische Atmosphäre in der Schule: eine Analyse demokratischer Versammlungen. In: G. Lind, H. Hartmann, Hans, R. Wakenhut (Hrsg.), Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen (S. 123 - 136). Weinheim.

Pranger, R.J.. (1970): Bürgerschaft als Teilnahme. In: G. Zimpel (Hrsg.), Der beschäftigte Mensch (S. 233 - 241). München.

Preglau, M. (1993): Kritische Theorie: Jürgen Habermas. In: J. Morel, E. Bauer u.a. (Hrsg.). Soziologische Theorie. Abriß der Ansätze ihrer Hauptvertreter (S. 212 - 236). München.

Prenzel, A. (1993): Pädagogische Vielfalt. Opladen.

Preuss-Lausitz, U. (1969): Wege zur demokratischen Schule - ein streitbarer Versuch. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg.14, 1.

Preuss-Lausitz, U. (1995): Private und Freie Schulen - Besser für die öffentliche Schule? Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren. In: Die Deutsche Schule. (S. 447 - 462).

Preuss-Lausitz, U. (1996): Werteerziehung? Ansprüche, Widersprüche und Voraussetzungen für den Lehrerberuf in der pluralistischen Schule der Zukunft. In: W. Melzer, U. Sandfuchs (Hrsg.), Schulreform in der Mitte der 90er Jahre (S. 141 - 163). Opladen.

- Preuss-Lausitz, U. (1997): Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der "Entstaatlichung" von Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. (S. 583 – 596).
- Priester, K. (1981): Wie progressive Konzepte entpolitisiert werden. In: V. Briese, W. Heitmeyer, A. Klönne (Hrsg.). Entpolitisierung der Politikdidaktik? (S. 143 - 163). Weinheim.
- Probst, G. J. (1992): Organisation, Strukturen, Lenkungsinstrumente und Entwicklungsperspektiven. Landsberg.
- Prote, I. (1996): Soziales Lernen in der Grundschule - wichtiger denn je. In: S. George, I. Prote (Hrsg.). Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule (S. 76 - 98). Schwalbach/TS.
- Randoll, D. (1997): Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule. Baden-Baden.
- Reble, A. (1992): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.
- Reimann, H. (1991): Institutionen. In: H. Reimann, B. Giesen, D. Goetze u.a. (Hrsg.). Basale Soziologie: Hauptprobleme (S. 159 - 175). Opladen.
- Reinhardt, S. (1999 a): Moral- und Werteerziehung. In: W. Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung (S. 338 - 349). Schwalbach/Ts.
- Reinhardt, S. (1999 b): Schulleben und Partizipation: die demokratische Schulgemeinde (Just Community). In: S. Reinhardt (Hrsg.), Werte-Bildung und politische Bildung. Opladen.
- Reinhardt, S. (2001): Politische Bildung in den neuen Bundesländern - Anforderungen, neue Wege und Möglichkeiten. Opladen.
- Reinhardt, S., Tillmann, F. (2001): Politische Orientierungen Jugendlicher. Ergebnisse und Interpretationen der Sachsen-Anhalt-Studie "Jugend und Demokratie". In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 45.
- Reinhold, G. (Hrsg.). (1991): 'Systemtheorie'. In: Soziologie-Lexikon. (S. 605 – 608). München.
- Reuss, S., Becker, G. (1996): Evaluation des Ansatzes von Lawrence Kohlberg zur Entwicklung und Messung moralischen Urteilens. In: Max-Planck- Institut für Bildungsforschung (Hrsg.). Materialien zur Bildungsforschung Nr. 55. Berlin.
- Richter, D. (1989): Bedingungen emanzipatorischer politischer Lernprozesse. Frankfurt/Main.
- Richter, I. (1973): Selbständigkeit und Partizipation. In: betrifft: erziehung, 12. (S. 53 – 56).
- Richter, I. (1996): Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaates. In: A. Leschinsky (Hrsg.), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen (34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 107 - 118).
- Richter, Ingo. (1995): Theorien der Schulautonomie. In: P. Daschner, H.-G. Rolff, T. Stryck (Hrsg.), Schulautonomie - Chancen und Grenzen (S. 9 - 31).
- Riecken, H. W., Homans, G. C. (1954): Psychological aspects of social structure. In: I. G. Lindzey (Hrsg.), Handbook of social psychology (S. 786 - 829). Cambridge.
- Risse, E. (1993): Kann eine "normale" Schule autonom sein? In: Pädagogik, 45, 11. (S. 17 – 20).
- Röhrich, W. (2001): Herrschaft und Emanzipation. Prologomena einer kritischen Politikwissenschaft. Berlin.
- Rösner, E. (2000): Ist kommunale Schulentwicklung noch planbar? In: B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner, K.-J. Tillmann (Hrsg.), Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts (S. 211 - 225). Weinheim.
- Rolff, H., G. (1969): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg.

- Rolff, H.- G. (1980): Soziologie der Schulreform. Weinheim.
- Rolff, H.- G. (1991 a): Schule als soziale Organisation. Neuere Entwicklungen in der Organisationsanalyse. In: schul - management, 2. (S. 26 – 30).
- Rolff, H.-G. (1991b): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37, 6. (S. 865 – 886).
- Rolff, H.- G. (1992 a): Die Schule als besondere soziale Organisation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Jg. 12, 4. (S. 306 – 324).
- Rolff, H.-G. (1992 b): Wie gut sind gute Schule? Kritische Analysen zu einem Modethema. In: H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 7 (S. 243 - 259). Weinheim.
- Rolff, H.-G. (1993a): Selbstorganisation und Schulaufsicht. In: Pädagogische Führung, Jg. 4, 1. (S. 26 – 27).
- Rolff, H.-G. (1994): Gestaltungsautonomie verwirklichen. Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung. In: Pädagogik, 46, 4. (S. 40 – 44).
- Rolff, H.- G. (1995 a): Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim.
- Rolff, H.-G. (1995 b): Autonomie als Gestaltungsaufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In: P. Daschner, H.-G. Rolff, T. Stryck (Hrsg.), Schulautonomie - Chancen und Grenzen (S. 31 - 54). Weinheim.
- Rolff, H.- G. (1996): Autonomie von Schule - Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung. In: W. Melzer, U. Sandfuchs (Hrsg.). Schulreform in der Mitte der 90er Jahre (S. 209 - 227). Opladen.
- Rolff, H.-G. (1999): Selbstorganisation, Gesamtsystemsteuerung und Koppelungsprobleme. In: E. Risse & H.-J. Schmidt (Hrsg.), Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung (S. 63 - 73). Neuwied.
- Rolff, H.-G. (2000): <http://www.ifs.uni-dortmund.de/WZK-neu/index.htm>.
- Rolff, H.- G. (2001): Schulentwicklung konkret: Steuergruppe, Bestandsaufnahme, Evaluation. In: Institut für schulische Fortbildung und schulpyschologische Beratung des Landes Rheinland- Pfalz (Hrsg.). Saarburg.
- Rolff, H.-G., Bauer K.-O., Klemm, K., Pfeiffer, H. (Hrsg.) (1990): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 6. Weinheim.
- Rolff, H.-G., Bauer K.-O., Klemm, K., Pfeiffer, H. (Hrsg.) (1992): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 7. Weinheim.
- Rolff, H.- G., Buhren, C., Lindau-Bank, D., Müller, S.. (1999): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklung. Weinheim.
- Rolshausen, C. (1991): Gesellschaftsstrukturen. In: H. Kerber, A. Schmieder (Hrsg.), Soziologie (S. 125 - 180). Rheinbek.
- Roos, L. (1969): Demokratie als Lebensform. Freiburg.
- Roth, H. (1969): Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Die Deutsche Schule, 4. (S. 520 – 536).
- Ruep, M. (1999): Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. Donauwörth.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim.

- Sachs- Pfeiffer, T. (1989): Partizipation: Teilhaben statt Teilnehmen. In: W. Stark (Hrsg.), Lebensweltbezogene Praevention und Gesundheitsförderung. Konzepte und Strategien für die psychosoziale Praxis (S. 191 - 222). Freiburg.
- Saldern, M. (1991): Erziehungswissenschaft und Neue Systemtheorie. Berlin.
- Salgo, L. (2001): Die Berücksichtigung der Meinung des Kindes. In: frühe Kindheit, 21.
- Sander, W., Alsfeld (Hrsg.) (1988): Lernen für die Mündigkeit. Marburg.
- Sandkühler, H. J. (1995): Kuhn, Thomas Samuel. In: B. Lutz (Hrsg.), Metzler Philosophen Lexikon (S. 475 - 482). Stuttgart.
- Schaare, J. (1998): Erziehung zur Autonomie. Neuwied.
- Scharpf, F. (1975): Demokratie als Partizipation. In: F. Grube, G. Richter (Hrsg.). Demokratietheorien. Konzeptionen und Kontroversen (S. 169 ff.). Hamburg.
- Schelsky, H. (Hrsg.). (1973): Zur Theorie der Institution. Düsseldorf.
- Schiele, S. (2000): Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten. In: G. Breit, S. Schiele (Hrsg.), Werte in der politischen Bildung (S. 1 - 5). Schwalbach/Ts.
- Schiele, S. (2002): Politische Bildung neu vermessen? In: G. Breit, S. Schiele (Hrsg.). Demokratielernen als Aufgabe der politischen Bildung (S. 1 - 13). Bonn.
- Schießl O. (2001): Mitgestaltung der Schulkultur durch die Schüler. In: R. Oerter, S. Höfling (Hrsg.), Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen (S. 284 - 294). München.
- Schley, W. (1998): Change management: Schule als lernende Organisation. In: H. Altrichter, W. Schley, M. Schratz (Hrsg.), Handbuch zur Schulentwicklung (S. 13 - 54). Innsbruck.
- Schmälzle, U. (1995): Kindeswohl und ethische Orientierungen. In: G. Bienemann, M. Hasebrink, B. Nikles (Hrsg.). Handbuch des Kinder- und Jugendschutzes (S. 19 - 24). Münster.
- Schmidt, R. (2001): Partizipation in Schule und Unterricht. Bonn.
- Schmidt, W., Wiebusch, R. (1990): Mehr Politik für Kinder wagen. In: Deutsches Kinderhilfswerk e V., Landesfachgruppe Spielmobil NRW & I. P. A- Recht auf Spiel e V. (Hrsg.), Das Spielmobilmobilbuch. Eine Lobby für Spielräume und Kinderrechte (S. 35 - 53). Berlin.
- Schmitz, Sv-U. (2000): Homo democraticus. Demokratische Tugenden in der Ideengeschichte. Opladen.
- Schmoldt, B. (Hrsg.). (1985): Mitbestimmung und Demokratisierung im Schulwesen. Neuwied.
- Schmude, J. (1980): Das politische Interesse an Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Beiheft. (S. 13 – 20).
- Schneider, S. (1967): Zum Entwicklungsstand der Schülermitverwaltung. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung. Heft1. S. 48 – 54.
- Schönknecht, G., Wichniarz, M. (2003): Soziales Lernen in Jungen- und Mädchenstunden. In: K. Burk, A. Speck-Hamdan, H. Wedekind (Hrsg.), Kinder beteiligen - Demokratie lernen? (S. 185 - 197). Frankfurt/Main.
- Schoof, D. (1992): Zukunftswerkstatt - ein Methode der Lehrerfortbildung. In: Pädagogik, 6.
- Schratz, M., Steiner- Löffler, U. (1998): Die lernende Schule. Weinheim.
- Schratz, Michael, Steiner- Löffler, U. (1999): Die lernende Schule: Schulentwicklung zwischen

- Kundenbeziehung und pädagogischem Eros. In: J. Hoffmann, H. Weishaupt, P. Zedler (Hrsg.), Organisationsentwicklung in Schulen, in Unternehmen und im sozialen Bereich (S. 111 - 153). Erfurt.
- Schröder, M. (Hrsg.). (1992): Kindheit - ein Begriff wird mündig. Wolfratshausen.
- Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. In: L. B. S.- Initiative Junge Familie (Hrsg.). Weinheim.
- Schüler, A. (1952): Demokratie als politische Form und als Lebensform. In: Rechtsprobleme in Staat und Kirche. (S. 321 – 344). Göttingen.
- Schwänke, U. (1980): Die Interdependenz von Bildungssystem und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Theorie der Schule. Weinheim.
- Schwarz, H. (1993): Pädagogische Chancen autonomer Schulen. In: H.-P. Lorent, G. Zimdahl (Hrsg.), Autonomie der Schulen. Hamburg.
- Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Stuttgart.
- Sensenschmidt, B. (1992): Erziehung als Politikersatz? Gedanken zum Verhältnis von Politik, Erziehung und Bildung. In: M. Schröder (Hrsg.), Kindheit - ein Begriff wird mündig (S. 53 - 62). Wolfratshausen.
- Sensenschmidt, B. (1992): Schule: Wider die Natur des lernenden Individuums? In: M. Schröder (Hrsg.), Kindheit - ein Begriff wird mündig (S. 174 - 186). Wolfratshausen.
- Shipman, M. D. (1974): Soziologie in der Schule. Düsseldorf.
- Siekaup, W. (1976): Die autonome und Partizipatorische Schule - Bemerkungen aus der Sicht der Schulpraxis. In: Neue Unterrichtspraxis 9, 3.
- Smelser, N. J. (1962): Theory of Collective Behaviour. London.
- Specht, W., Thonhauser, J. (Hrsg.) (1996): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck.
- Spöhring, W. (1988): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.
- Spranger, E. (1927): Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Heidelberg.
- Sprenger, R. K. (1991): Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt/Main.
- Stangl-Taller, W. (2002): Moralische Entwicklung nach Piaget und Kohlberg. [www-taller/Arbeitsblätter/moralische/Entwicklung/ Gesellensetter.html](http://www-taller/Arbeitsblätter/moralische/Entwicklung/Gesellensetter.html).
- Staubmann, H. (1993): Handlungstheoretische Systemtheorie: Talcott Parsons. In: J. Morel, E. Bauer u.a. (Hrsg.), Soziologische Theorie. Abriß der Ansätze ihrer Hauptvertreter (S. 147 - 169). München.
- Staubmann, H. (1993): Sozialsysteme als selbstreferentielle Systeme: Niklas Luhmann. In: J. Morel, E. Bauer u.a. (Hrsg.), Soziologische Theorie. Abriß der Ansätze ihrer Hauptvertreter (S. 190 - 210). München.
- Steffens, U., Bargel, T. (1992): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied.
- Stinchcombe, A. (1968): Bürokratische und gewerbliche Verwaltung. In: R. Mayntz (Hrsg.), Bürokratische Organisation (S. 168 - 187). Köln.
- Stipsits, R. (1994): Schule der Konstruktion - Konstruktion der Schule. In: Pädagogische Rundschau, 48. (S. 565 – 578).
- Sturzbecher, D., Großmann, H. (2003 a): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München.

- Sturzbecher, D., Großmann, H. (2003 b): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München.
- Sturzbecher, D., Langner, W., Waltz, Chr. (2000): Wieviel Autonomie besitzen Kinder? Ein Vergleich der Perspektiven von Kindern und ihren Erziehungspersonen. In: H.- P. Kuhn, H. Uhlendorff, L. Krappmann (Hrsg.), Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit (S. 197 - 217). Opladen.
- Sünker, H. (1993): Kinderpolitik und Kinderrechte. Politische Strategien im Kontext der UN-Konvention für die Rechte des Kindes. In: G. Neubauer, H. Sünker (Hrsg.), Kindheitspolitik international (S. 44 - 59). Opladen.
- Sullivan, E. V. (1985): Kohlberg's stage theory as a progressive educational form for value development. In: S. Modgil, C. Modgil (Hrsg.), Lawrence Kohlberg. Consensus an controversy (S. 233 - 242). Philadelphia and London.
- Szaday, C., Büeler, X., & Farre, B. (1996): Schulqualität und Schulentwicklungsforschung. Aarau.
- Tenorth, H.-E. (1996): Die professionelle Konstruktion der Schule - Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses. In: A. Leschinsy (Hrsg.), 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 285 - 298).
- Thomas H.Z., Weber N.H. (Hrsg) (2000): Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. Weinheim.
- Thompson, V. A. (1967): Organisations in Action. New York.
- Thonhauser, J. (1996): Neuere Zugänge der Forschung zur Erfassung von Schulqualität. In: W. Specht, J. Thonhauser (Hrsg.). Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven (S. 394 - 423). Innsbruck.
- Tiemann, D. (1997): Alltagsdemokratie statt Partizipationsspielwiesen: Beteiligung und Verantwortung als Regelfall. In: Chr Palentien, K. Hurrelmann (Hrsg.). Jugend und Politik (S. 335 - 363). Neuwied.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1987): Schultheorien. Hamburg.
- Tillmann, K.- J. (1989): Was ist eine gute Schule? - Einführung. In: K.- J. Tillmann (Hrsg.), Was ist eine gute Schule? (S. 7 - 13). Hamburg.
- Tillmann, K.-J. (1993a): Autonomie der Schule oder: wollen Schulen verwaltet werden? In: Pädagogik, 45, 11. (S. 6 – 8).
- Tillmann, K.-J. (1993b): Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen. In: Die Deutsche Schule, 4. (S. 404 – 420).
- Tillmann, K.-J. (1995): Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Hamburg.
- Tillmann, K.-J. (1997): Autonomie der Schule: Konzepte und Erfahrungen. In: A. Grimm (Hrsg.). Betrieb Schule - Haus des Lernens. Perspektiven und Probleme der Schulentwicklung (S. 7 - 26). Rehbürg - Loccum.
- Timmermann, D. (1995): Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 1. (S. 48 – 59).
- Torney, J. V., Oppenheim A. N. , Farnen, R. F.. (1975): Civic Education in ten countires: An empirical study. New York.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001): Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age fourteen. Amsterdam.
- Treibel, A. (1993): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen.

- Türk, K. (1989): Neuere Entwicklungen der Organisationsforschung. Stuttgart.
- v. Hentig, H. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder (Vorwort der deutschen Ausgabe von Rutter). Weinheim.
- Völkel, R. (2000): Wie geht Demokratie? In: Chr Büttner, B. Meyer (Hrsg.). Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen (S. 142 - 156). Weinheim.
- Vogel, J. P. (1988): Die Privatschulbestimmungen des Grundgesetzes - ein Verfassungsmodell für das gesamte Schulwesen? In: Neue Sammlung, Jg. 28, (S. 367 – 377).
- Vogel, J. P. (1995): Verfassungsrechtliche Bemerkungen zur Verselbständigung der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 1. (S. 38 – 47).
- Voß, R. (Hrsg.). (1996): Die Schule neu erfinden. Neuwied.
- Voß, R. (Hrsg.). (1998): Schulvisionen. Heidelberg.
- Vygotsky, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung des Kindes. In: D. Elkonin (Hrsg.). Psychologie des Spiels (S. 173 - 187). Köln.
- Wallrabenstein, W. (1998): Werte einer humanen Schule als Ausgangspunkt für Schulentwicklung. In: H. Altrichter, W. Schley, M. Schratz (Hrsg.). Handbuch zur Schulentwicklung (S. 522 - 534). Innsbruck.
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen (5. Auflage, Originalausgabe 1924).
- Wedekind, H., Brückner, H.- Rose. (1997): Kinderfreundliche Schule - wir sind dabei. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.). Berlin.
- Wedekind, H., Kessemeier, A., Seitz, A. (2002): Eine Wir- Werkstatt. Für Kinder, die sich auf ihre Stärken besinnen. In: Die Grundschulzeitschrift (Material), 157.
- Wegner, Th. (1981): Schulleben: Wiederbelebung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4. (S. 635 – 644).
- Wehnes, F.- Josef. (1976): Mitbestimmung und Mitverantwortung in der Schule. Kastellaun.
- Wehnes, F.-J. (1972): Der Mensch in der schulischen Mitbestimmung. Essen.
- Weick, K. E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly, Jg. 21, 1. (S. 1 – 19).
- Weick, , & K. E.. (1980): Loosely coupled systems relaxed meanings and thick interpretations. Cornell University.
- Weick, K. E. (1995): Der Prozeß der Organisierens (deutsche Originalausgabe 1985). Frankfurt/Main.
- Weinbrenner, P. (o.Jahr): Die Wiedergewinnung der Zukunft als universelle Bildungsaufgabe. Bielefeld.
- Weinbrenner, P., Häcker, W. (1997): Zukunftswerkstätten. In: A. Burow, M. Neumann-Schönwetter (Hrsg.), Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg.
- Weinert, F. E. (1999): Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). Neuch.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17 - 31). Weinheim.
- Weiß, M. (1993): Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 1.

(S. 71 – 84).

Weiß, W. W. (1981): Überlegungen für ein theoretisches Modell politischer Sozialisation. In: H.- D. Klingemann, K. Horn (Hrsg.). Politische Psychologie (S. 37 - 55). Opladen.

Wellendorf, F. (1973): Schule und Identität. In: bertrifft: erziehung, 5. (S. 26 – 32).

Wellendorf, F. (1989): 'Institution'. In: D. Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe (Bd. 1, S. 732 - 740). Reinbek.

Wellie, B. (1991): Emanzipation in Kritischer Theorie, Erziehungswissenschaft und Politikdidaktik. Hamburg.

Wenzel, H. (1996): Schulautonomie und Schulvielfalt - Die Organisationsstruktur einer zukünftigen Schule. In: W. Helsper, H.- H. Krüger, H. Wenzel (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im Umbruch (S. 378 - 404). Weinheim.

Wiater, W., Lohrenz, H. (1980): Mitwirken und Mitgestalten. Bab Heilbrunn/ Obb.

Willke, H. (1982): Systemtheorie. Stuttgart.

Willke, H. (1989): Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Weinheim.

Winkel, R. (1989): Was ist eine Schule zu (k)einer guten Schule? In: K.-J.Tilmann (Hrsg.), Was ist eine gute Schule? (S. 26 - 31). Hamburg.

Wissinger, J. (1995): Zur Soziologie der Schulleiter. Von der Schulleiterwirklichkeit zum Anspruch und der Ausgestaltung der pädagogischen Führungsrolle. In: H. Buchen, L. Horster, H. G. Rolff (Hrsg.). Schulleitung und Schulentwicklung (S. 13 - 26). Stuttgart.

Wuchterl, K. (1987): Methoden der Gegenwartsphilosophie. Bern, Stuttgart.

Wulf, Chr (Hrsg.). (1984): 'Politische Bildung'. In: Wörterbuch Erziehung. (S. 449 – 456).München.

Wurzbacher, G. (1973): Sozialisation - Enkulturation - Personalisation. In: G. Wurzbacher (Hrsg.), Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart.

Wurzbacher, G. (1974): Sozialisation und Personalisation. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation. Stuttgart.

Youniss, J. (1984): Moral, kommunikative Erziehung und die Entwicklung der Reziprozität. In: W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), Soziale Interaktion und soziales verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz (S. 34 - 60). Frankfurt/Main.

Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. In: L. Krappmann & H. Oswald (Hrsg.). Frankfurt/ Main.

Zimmermann, S. (1992): Anwaltschaftliche oder direkte Partizipation? In: Arbeitskreis "Kinderforen" (Hrsg.), Kommunale Kinderpolitik. Ansätze, Konzepte, Modelle, Projekte und Erfahrungen für eine Politik von und mit Kindern. (S. 84 - 85). München.

Zimpel, G. (1970): Politische Teilnahme und Demokratietheorie. In: Der beschäftigte Mensch. München. (S. 19 – 69).

Zimpel, G. (1972): Selbstbestimmung oder Akklamation? Stuttgart.

Zinnecker, J. (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim.

zur Bonsen, M., Maleh, C. (2001): ‚Appreciative Inquiry (AI): der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim.

# Tabellarischer Lebenslauf

Name: Birgit Grasy

Wohnort: St. Paul 8 H; 85435 Erding

Geburtstag: 4.12.1969

Geburtsort: Günzburg

Eltern: Vater: Offizier; Mutter: Erzieherin

Schulische Laufbahn:

- 1976- 1977: Grundschule Landberg am Lech
- 1977- 1980: Grundschule am Waldpark, Heidelberg
- 1980- 1981: Musisches Gymnasium Heidelberg
- 1981- 1986 : Städtisches Gymnasium Siegburg
- 1986- 1989: Gymnasium Heilig Blut, Erding; Abschluss: Abitur

**Hochschullaufbahn:**

- WS 1989- WS 1993: Studium der Didaktik für Grundschulen an der Ludwig-Maximilians- Universität München, Abschluss: 1.Staatsexamen für das Lehramt an Grundschulen (Note: 2,07)
- WS 1990- SS 1994: Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik der LMU München
- SS 1992 – WS 1993: Mitarbeiterin des Max- Planck- Instituts München; Mitarbeit am Projekt TAO (Texte für Auge und Ohr), Erhebung empirischer Daten und Evaluation des Programms im Rahmen der Zulassungsarbeit
- 1.10.1992 – 31.7.1994: heilpädagogische Betreuung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten für das Stadtjugendamt München, Erstellung pädagogischer Gutachten, Vorträge über LRS
- WS 1994- SS 1995: wissenschaftliche Angestellte am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik der LMU München (Aufgabenbereiche: Aufbau einer Datenbank für grundschulpädagogische Literatur und Mitarbeit am Aufbau der Lernwerkstatt München)

**Schulische Laufbahn:**

- 15.9.1995- 13.9.1997: Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen an der Grundschule am Grünen Markt in Erding, Abschluss: 2. Staatsexamen (Note: 1,63)
- 13.9..1997- 15.9.1998: Lehrerin im Angestelltenverhältnis an der Grundschule am Grünen Markt, Erding
- seit 7.1.1999 im Erziehungsurlaub, Geburt der ersten Tochter am 20.11.1998, Geburt der zweiten Tochter 8.11.2001

**Weiterqualifizierung während des Erziehungsurlaubs:**

- Promotion im Fach Grundschulpädagogik und –didaktik an der LMU- München (Doktormutter: Prof. Dr. Speck- Hamdan)
- Leitung von Veranstaltungen im Rahmen der Lernwerkstatt (Themen: Kreatives Schreiben, Einführung in die Schuldruckerei, Erstellen von Freiarbeitsmaterialien)
- 1.10.1998 – 31.3. 1999: Mitarbeit beim Wolff- Verlag (Mitarbeit bei der Erstellung eines Sprachbuches für das 1. Schuljahr, Fachbereich Rechtschreiben)
- Übernahme eines Lehrauftrags an der LMU München im SS 2000 und WS 2000/20001; je 2 SWS im Bereich Schriftspracherwerb
- 1.3.2001- 31.7.2001 Lektorentätigkeit beim Cornelsen- Verlag, JO-JO Sprachbuch 1 und Jo-Jo Lesebuch 2
- Frühjahr bis Sommer 2004: Mitarbeit beim ISB: Erstellung der Orientierungsarbeiten Deutsch

**Abordnung:**

- 1.9.2002 – 30.8.2004: Abordnung an die LMU zum Zweck der Qualifikation (Abschluss der Promotion), mit 4 SWS Lehre
- 2003: Ernennung zur Beamtin auf Lebenszeit
- ab 1.9.2004: Abordnung an das Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung

**Veröffentlichungen:**

Grasy, Birgit (2003): Partizipation - eine Chance für die Schulentwicklung. In: K. Burk, A. Speck-Hamdan, H. Wedekind, Kinder beteiligen – Demokratie lernen, S. 104 – 114. Frankfurt.

Grasy, Birgit (2004): Die Vielfalt des Förderns nutzen, in: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe Nr.2/2004 Individuelle Förderung – alte und neue Herausforderung, S. 20 – 21.