

Budde, Jürgen

Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 384-401

urn:nbn:de:0111-opus-71534



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Einführung in den Thementeil 303

Wolfgang Seitter

Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze 305

Gert Biesta/John Field/Michael Tedder

A time for learning: Representations of time and the temporal dimensions
of learning through the lifecourse 317

Christiane Hof/Jochen Kade/Monika Fischer

Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen
Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen 328

Matthias Herrle/Sigrid Nolda

Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und
Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion 340

Sabine Schmidt-Lauff

Ökonomisierung von Lernzeit – Zeit in der betrieblichen Weiterbildung 355

Burkhard Schäffer

Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder
von „Babyboomern“ 366

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit“ 378

Allgemeiner Teil

Jürgen Budde

Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen
im schulischen Alltag 384

Klaus Zierer

Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken
in der Pädagogik 402

Torsten Schwan

„Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das
Judentum schreiben und reden“ – zum Rassismus und Antisemitismus in der
Jenaplan-Pädagogik nach 1933 414

Besprechungen

Maya Kandler

Werner Michl: Erlebnispädagogik 437

Bernd Heckmair/Werner Michl: Erleben und lernen 437

Torsten Fischer/Jörg W. Ziegenspeck: Erlebnispädagogik 437

Klaus Zierer

Ewald Terhart: Didaktik – Eine Einführung 440

Gertrud Nunner-Winkler

Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg – An Introduction 443

Frauke Stübig

Mechtild Oechsle/Helen Knauf/Christiane Maschetzke/Elke Rosowski: Abitur
und was dann? 446

Klaus Prange

Margit Stein: Allgemeine Pädagogik 449

Bernhard Schmidt

Christine Zeuner/Peter Faulstich: Erwachsenenbildung – Resultate der
Forschung 451

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2009	454
Pädagogische Neuerscheinungen	492
Impressum	U 3

Allgemeiner Teil

Jürgen Budde

Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag

Zusammenfassung: Partizipationsmöglichkeiten in der Schule sind mit der Hoffnung verbunden, Schülerinnen und Schülern soziales und demokratisches Lernen zu ermöglichen. Allerdings zeigt sich bei einem empirischen Blick auf sozialkompetenzvermittelnde und demokratiepädagogische Projekte, dass sich die erhofften Effekte nicht immer einstellen, sondern Momente der Brechung existieren. Anhand der Aushandlung von Klassenregeln diskutiert der Beitrag, dass wesentliche Blockaden für demokratisches und soziales Lernen einerseits im Widerspruch zwischen Gleichheit und Hierarchie und andererseits im Widerspruch zwischen Autonomie und Heteronomie liegen. Schülerinnen und Schüler reagieren häufig mit unterrichtsüblichen Praktiken, während sich die Lehrkräfte oftmals zwischen positiv ermöglichenden und einengenden schulisch-normativen Vorgaben bewegen. Die gesteigerte Selbstverantwortung der Lernenden erweist sich somit nicht nur als Möglichkeit zur Mitbestimmung, sondern ebenso als Aufforderung zur Selbstregulierung.

1. Einleitung, theoretische Einbettung und Forschungsfrage

Die Vermittlung sozialer und demokratischer Kompetenzen in der Schule gewinnt zunehmend an Bedeutung, dies geschieht vor allem dadurch, dass Schülerinnen und Schülern in verstärktem Maße Möglichkeiten zur Mitbestimmung, zum Erwerb sozialer Kompetenzen und allgemein für soziale Lernprozesse geboten werden sollen.¹ In den letzten Jahren wurden aus diesem Grund eine ganze Reihe von Initiativen, Projekten und Programmen etabliert, die sich unter dem Stichwort von „sozialkompetenzorientierten Maßnahmen“ (Budde 2008, S. 72) bündeln lassen und zu denen beispielsweise Klassengemeinschaftswochen, Projektstage, Klassenstunden, Konfliktlotsen/Streithelfer, Beratungslehrkräfte oder Gewaltpräventions- und Selbstbehauptungskurse gezählt

¹ Mit Sozialkompetenz lässt sich die Fähigkeiten bezeichnen, in sozialen Kontexten agieren, kooperieren und reflektieren zu können (vgl. Kirchhöfer 2004). Die „Bund-Länder-Kommission“ formuliert als Ziele für soziales Lernen in der Schule Aspekte wie Gefühle äußern, Meinung bilden, Standpunkte vertreten, Akzeptanz, Respekt, Kompromissfähigkeit oder kommunikative Kompetenzen (<http://www.blk-demokratie.de/>).

werden können (vgl. de Boer 2006; Kiper 2004; Wunder 2006; Gollwitzer u.a. 2007). Meist werden diese Maßnahmen einer reformpädagogischen Traditionslinie zugeordnet. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Demokratie-Lernen zu. Zentral ist, dass den Schülerinnen und Schülern im schulischen Rahmen die Verantwortung für ihr Handeln (zumindest teilweise) übergeben wird; es wird erhofft und erwartet, dass sie dadurch soziale Kompetenzen entfalten können, Konflikte demokratisch regeln lernen und sich allgemein das Schul- und Klassenklima verbessert – soziales und demokratisches Lernen ist in dieser Perspektive als selbstreguliertes Lernen zu verstehen. Während die meisten positiven Einschätzungen aus Praxisberichten stammen (vgl. z.B. Reißig 2007), sind die wissenschaftlichen Ergebnisse zu diesem Punkt uneindeutig (vgl. de Boer 2006; Friedrich 2004; Giesel/de Haan/Diemer 2007; Kiper 2004; Klieme/Abs/Diedrich 2004). Nimmt man die bislang vorliegenden Studien zu sozialkompetenzorientierten Maßnahmen und Partizipationsprojekten zusammen, kristallisiert sich eindeutig heraus, dass immer Momente der Brechung existieren, welche die mit Schülerinnen- und Schülerpartizipation verbundenen Hoffnungen in Frage stellen. Woran liegt es, dass die angestrebten Ziele nicht erreicht werden?

Das BKL-Programm „Demokratie lernen und leben“ nennt vor allem drei problematische Aspekte. So sind erstens die Mitbestimmungsmöglichkeiten der schulischen Gremien begrenzt. Nur in wenigen Schulen haben die Schülerinnen und Schüler den Eindruck, über Gremien wie die Schülerversammlung Einfluss nehmen zu können. Zweitens ist der Unterricht selber nur selten Gegenstand von Partizipation. Die Schülerinnen und Schüler dürfen zwar bei außerunterrichtlichen Aktivitäten mitbestimmen, nicht aber bei Inhalten, Methoden oder Formen des Unterrichts. Deswegen erscheint Schülerbeteiligung häufig als eine Art Zugabe, die erst gewährt wird, wenn mit der Abarbeitung des Lernplans die „eigentliche“ Aufgabe erfüllt ist. Drittens wird beklagt, dass eine breite Beteiligung selten dauerhaft erfolgt (vgl. Klieme/Abs/Diedrich 2004; Giesel/de Haan/Diemer 2007). Helsper, Böhm-Kasper und Sandring bezweifeln ebenfalls, dass die angestrebten Effekte von demokratischem Lernen erreicht werden. Sie analysieren je nach Schultyp sowie Kultur und Klima der jeweiligen Einzelschule unterschiedliche Modi der Partizipation und stellen zusammenfassend fest, dass sich entweder ambivalente, voraussetzungsreiche oder negierte Formen der Schülerpartizipation finden lassen (vgl. Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006, S. 337). Auch beim explizit in reformpädagogischer Tradition stehenden Klassenrat, der einen bevorzugten Ort für Schülerinnen- und Schülerpartizipation darstellt, zeigen sich Begrenzungen. Der Klassenrat soll sowohl als wichtiger Teil eines demokratischen Klassenzimmers als auch als privilegierter Ort für Aushandlungen von Regeln des sozialen Miteinanders dienen, er gilt als „Herz der Klasse“ (Hövel/Resch 2003, S. 222; auch Kiper 2002; Menzel 2002). De Boer weist jedoch auf Partizipationsschwierigkeiten hin, da die Kinder zwar die Anforderung, Konflikte selbstständig zu lösen, erfüllen, die Selbstverantwortung im Klassenrat jedoch als schulische Aufgabenstellung wahrgenommen wird. De Boer fokussiert damit auf eine Problemstellung, die auch in anderen Untersuchungen deutlich wird. So stellt Friedrich (2004) fest, dass im Klassenrat Lehrenden- und Lernendenperspektive auseinander fallen. Die von ihr untersuchten Klassenratsstunden in einer sechsten bzw. siebten Klasse

in einer „Offenen Schule“ wurden als Möglichkeit eingerichtet, um den Schülerinnen und Schülern Mitgestaltung zu ermöglichen und um Konflikte selbstverantwortlich zu regeln. Während die Lehrkräfte erwarten, dass Konflikte im Klassenrat besprochen und gelöst werden können, überlegen sich Schülerinnen und Schüler jedoch sehr genau, was sie dort einbringen wollen und können. Sozialer Druck, Angst sich zu äußern, Abwertung von so genannten „Mädchenproblemen“ und die Gefahr der Festschreibung von Problemen durch ihre Thematisierung sind Aspekte, die von den Kindern als schwierig angesprochen, von den Lehrkräften aber nicht gesehen werden. Aber auch die Lehrkräfte befinden sich in einer ambivalenten Position im Klassenrat, da diese einerseits Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler abgeben und andererseits weiterhin als Autoritätspersonen präsent sind (vgl. bereits Baacke/Brücher 1982). In der Zusammenschau lassen sich die Schwierigkeiten theoretisch vor allem auf zwei Punkte verdichten.

1) Es besteht eine „Symmetrie- und Machtantinomie“ (Helsper 2002) zwischen Lehrenden und Lernenden. Viele Partizipationsmaßnahmen gehen von einer grundlegenden Gleichheit zwischen Lernenden aus, z.B. dadurch, dass nicht nach Leistung differenziert, sondern gerade die Gleichwertigkeit aller betont wird. Darüber hinaus wird häufig angestrebt, das Hierarchiegefälle zwischen Lernenden und Lehrkräften zu verringern. Allerdings scheitern diese Bemühungen, weil im Kontext Schule die Machtungleichheiten nicht substantiell verändert werden können. Auf Seiten der Lernenden führt dies dazu, Partizipation als eine Art schulische Handlungsaufgabe zu betrachten (vgl. de Boer 2006). Auf das Ansinnen der Lehrkräfte, Partizipation, Offenheit und Eigenverantwortung zu ermöglichen, reagiert ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit Praktiken, die sich als *doing student* beschreiben lassen. Darunter können Strategien von Kinder und Jugendlichen verstanden werden, mit denen sie die strukturellen Bedingungen der Schule handhaben und vorspielen, was die Lehrkräfte ihnen als Erwartung vermittelt. In diesem Verständnis kann *doing student* auch als Erfüllung des „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006) bezeichnet werden. Dabei kann *doing student* ebenso Strategien und Praktiken beschreiben, die darauf abzielen, gute Noten zu erhalten als auch alternative Beschäftigungen, welche die Unterrichtszeit interessanter gestalten, ohne dabei offensiv gegen die Verhaltenserwartungen der Lehrkräfte zu verstoßen (Budde 2005; Kampshoff 2000, S. 195ff.). Die Schüler und Schülerinnen agieren somit in einem komplizierten Interaktionsgefüge, welches durch Peer-Prozesse, schulische Leistungsanforderungen sowie dem Erwartungshorizont in Bezug auf soziales Verhalten gerahmt wird.

Die Lehrkräfte wiederum sind in ihrem Handeln gefangen in dem Widerspruch, einerseits den Kindern Partizipationsgelegenheiten zu eröffnen, andererseits durch Einschränkungen die realen Möglichkeiten zur Partizipation zu begrenzen. Sie suggerieren den Lernenden und sich selbst eine „Begegnung auf Augenhöhe“, da im sozialen und demokratischen Lernen „andere“ Inhalte und „andere“ Interaktionsmuster im Vordergrund stehen als im Fachunterricht. Allerdings lassen sich die Widersprüche nicht in einzelnen Projekten durch noch so hohes Engagement außer Kraft setzen, denn einschränkend wirkt, dass der Widerspruch zwischen Partizipationsmöglichkeiten und

schulisch-normativen Vorgaben auf Seiten der Lehrkräfte nicht aufgelöst werden kann, sie schwanken zwischen Kontrolle und Abgabe von Verantwortung. Dieses kann in der Praxis dazu führen, dass der schulische Auftrag dominiert, die angebotene Partizipation ist somit eher vorgeblicher Natur (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008).

2) Als weitere Schwierigkeit schulischer Partizipation erweist sich ein grundlegendes Dilemma, welches mit der Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie verknüpft ist (vgl. Helsper 1996). Denn obwohl durch die Ermöglichung von Selbstverantwortung und Mitbestimmung ein nicht-schulisches Lernen intendiert und eine Erweiterung der Autonomie der Lernenden angestrebt wird, bleibt die institutionelle Rahmung durch den Kontext Schule (wie Schulpflicht, Selektion, Leistungsbewertung, hierarchische Beziehungen usw.) in Kraft. Die Schülerinnen und Schüler erhalten qua lehrerlicher Autorität die Aufforderung (und damit die Aufgabe), selbstverantwortlich zu handeln, es handelt sich sozusagen um verordnete Mitbestimmung. Partizipation beinhaltet somit selbstbestimmte, d.h. Freiheitsgrade erhöhende, und selbststeuernde, d.h. optimierungsorientierte Aspekte zur gleichen Zeit (vgl. Häcker 2007).

Daraus resultieren eine Reihe von Fragen: Wie setzen Lehrkräfte Partizipation im Unterrichtsalltag um? Welche Momente der Brechung existieren zwischen Selbstverantwortung und institutionellen Vorgaben? Welche Strategien wählen Lehrkräfte und Kinder, um den Widerspruch zwischen Selbstverantwortung und institutionellen Erwartungen zu handhaben?

Ein konkreter Anlass für Schülerinnen- und Schülerpartizipation bietet die *Erstellung von gemeinsamen Klassenregeln*, anhand derer im Folgenden die aufgeworfenen Fragen exemplarisch diskutiert werden. Dazu werden zwei Beobachtungsprotokolle aus zwei unterschiedlichen fünften Gymnasialklassen interpretiert, welche die Erstellung von Klassenregeln im Klassenrat als Beispiel für die schulische Einsozialisation in verordnete Mitbestimmungspraktiken zum Thema haben. Am Ende zieht der Beitrag ein theoretisches Zwischenfazit zu Partizipation in der Schule.

2. Methodisches Design

Grundlage der Überlegungen ist das DFG-Forschungsprojekt zu „Chancen und Blockaden bei der Realisierung einer geschlechtergerechten Schule“. Konkret wurden in dem Forschungsprojekt vier fünfte Klassen in ihrem ersten Jahr an dem für sie neuen Gymnasium „Zimmerbreite“ in einer österreichischen Großstadt drei Monate lang mit ethnographischen Methoden begleitet (im September, im Januar und im Juni) (vgl. Lüders 2003). Alle Klassen wiesen einen höheren Mädchenanteil auf. Beobachtungen wurden vor allem in Deutsch, textilem und technischem Werken, dem schulspezifischen Fach KoKoKo sowie teilweise in Mathematik, Englisch, Sport und Religion durchgeführt. Zusätzlich wurden Lehrkräfte und weitere relevante Personen wie z.B. die Direktorin, interviewt. Insgesamt liegen 244 Unterrichtsprotokolle und 54 Interviewtranskripte vor. Abgerundet wurde das Sample durch die Erhebung der Zeugnisnoten, durch zwei Leis-

tungstests (HST 4/5 und CFT 20-R²), zwei Fragebögen an die Kinder und Schulmaterialien wie Flyer, Jahrbuch, Homepage und ähnlichem (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008). Zentral ist dabei die Erforschung dessen, was Helsper, Böhme, Kramer und Lingkost unter Schulkultur verstehen:

„Schulkultur wird [...] als Ergebnis der kollektiven und individuellen Auseinandersetzungen und Interaktionen der schulischen Akteure mit äußeren Vorgaben und damit als die über Handlungen einzelschulspezifisch ausgeformte, regelgeleitete Struktur konzipiert, die ihrerseits wiederum konstitutiv für die schulischen Mikroprozesse ist [...]. Daraus kann wiederum die Institutionalisierung transformierter Regeln und Strukturen für schulisches Handeln resultieren“ (Helsper u.a. 1998, S. 45).

Die nach Relevanz für das Thema ausgewählten Unterrichtsprotokolle wurden mit der Methode der Sequenzanalyse ausgewertet, indem nach einer schrittweisen Codierung Deutungshypothesen erstellt wurden, die an weiteren Textsequenzen kontrastierend überprüft und mit zusätzlich erhobenen Daten wie Interviews trianguliert wurden, abschließend wurden vergleichende Fallanalysen erstellt. Durch diese Methode können alltägliche Praktiken, habituelle Gewohnheiten der Feldteilnehmenden sowie unbewusstes Handeln offen gelegt werden (vgl. Bohnsack 2000; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001).

Engagement im Bereich Partizipation und Mitbestimmung ist ein wichtiger Teil der Schulkultur der „Zimmerbreite“. Dabei stellt der KoKoKo-Unterricht einen wesentlichen Baustein des sozialkompetenzorientierten und demokratiepädagogischen Konzepts dar. KoKoKo steht für Kooperation, Kommunikation und Konfliktlösung und ähnelt dem Klassenrat. KoKoKo ist an vielen öffentlich wahrnehmbaren materiellen und virtuellen Orten und Räumen der Schule präsent. Nach einer Erprobungsphase hat dieses Fach seit 1999/2000 mit einer Wochenstunde seinen festen Platz in allen fünften Klassen. Ein wichtiges Anliegen des KoKoKo-Unterrichts ist es, die Kinder an der Gestaltung der Schule zu beteiligen, indem mit ihnen gemeinsam Konflikte bearbeitet, Klassensprecher und -sprecherinnen gewählt oder Feedbackregeln geübt werden. KoKoKo wird jeweils von den Deutschlehrkräften unterrichtet und benotet, was von vielen Lehrkräften als positiv herausgestellt wird, da dies den ernsthaften Charakter unterstreiche. Auch die Note soll unter größtmöglicher Beteiligung der Kinder zustande kommen. Als Ziele werden auf der Schulhomepage genannt:

„das soziale Klima in der Klasse verbessern und der Gewaltbereitschaft unter den Heranwachsenden vorbeugen. Auch soll den Lernenden ein Instrumentarium an die Hand gegeben werden, mit dessen Hilfe sie zukünftige Kommunikationsprobleme und Konfliktsituationen erkennen, analysieren und – hoffentlich – beheben können.“

2 Der HST 4/5 misst als Hamburger Schulleistungstest für 4. und 5. Klassen vor allem mathematische und sprachliche Kompetenzen, der CFT 20-R misst als nicht sprachgestützter skaliertes Grundintelligenztest den Intelligenzquotient, in der hier angewendeten Version erweitert um einen Test für Wortschatz und Zahlenfolge.

In dem Zitat wird eine Ambivalenz deutlich, indem zwei zentrale Dimensionen von KoKoKo angesprochen werden. Einerseits wird mit der Verbesserung des sozialen Klimas der Schule ein positiv formuliertes Ziel angestrebt. Zum anderen findet sich eine problemorientierte Zielbeschreibung durch den Wunsch, „Gewaltbereitschaft vorzubeugen“, die negativ konnotiert ist. Die Ziele schwanken somit zwischen der Ermöglichung alternativer und der Einschränkung kritisch bewerteter Handlungsoptionen. Den Lernenden soll zusätzlich durch den KoKoKo-Unterricht „ein Instrumentarium an die Hand gegeben“ werden, um soziale Konflikte untereinander eigenständig zu regeln, sie erhalten auf diese Weise (Teil-)Verantwortung auf dem Niveau der alltäglichen Interaktionen. Andere schulische Maßnahmen zur Disziplinierung- und zum Konfliktmanagement sind davon unberührt.

3. Ergebnisse: Regelaushandlungen

Die im KoKoKo-Unterricht angelegte Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeit ist vielen Lehrkräften ein wichtiges Anliegen, so benennt ein Lehrer im Interview dies Fach als „eine gute Übung für Demokratie“. Eine besondere Möglichkeit, die SchülerInnen partizipieren zu lassen, findet sich in der gemeinsamen Formulierung von Klassenregeln. An vielen Schulen existieren neben der üblichen Schulordnung ebenfalls verschiedene „Regeln des sozialen Miteinanders“, die für die ganze Schule oder einzelne Klassen gelten. Oft werden diese Regeln nicht einfach festgesetzt – im Gegensatz zur Schulordnung – sondern sind eingebunden in einen sozialen Aushandlungsprozess und tragen auf diese Weise zur Ausgestaltung der Schulkultur bei. Gleichzeitig beinhaltet der Wunsch nach gemeinsam formulierten Klassenregeln auch eine Aufforderung zur Selbstbestimmung an die Kinder. Bei der Aushandlung von Klassenregeln treten die angesprochenen Widersprüche in besonderem Maße zu Tage: einerseits ist umkämpft, wer die Regeln definieren darf, andererseits wird ausgehandelt, welche Regeln als legitim und sinnvoll vereinbart werden. Am Gymnasium Zimmerbreite wird der KoKoKo-Unterricht dafür genutzt, gleich zu Beginn des Schuljahres mit den neuen Kindern solche Regeln festzulegen, die das gemeinsame und rücksichtsvolle Miteinander organisieren helfen sollen. Gleichzeitig findet so eine Einsozialisation in die schulische Handhabung von Partizipation statt.

3.1 F-Klasse: Regeln zwischen Wohlfühlen und Drohung

Das erste Protokoll einer Videoaufnahme stammt aus der dritten KoKoKo-Stunde in der F-Klasse, in der Frau Nitz mit den Kindern bespricht, wofür Regeln wichtig sind.

„Frau Nitz (N): ‚Was machen wir, damit sich alle wohlfühlen, hier in der Klasse miteinander, wohlfühlen, da haben wir schon angefangen, so ein paar Regeln zu erstellen [...]. Warum sind denn Regeln wichtig?‘

Schülerin: ‚Ich möchte noch was fragen.‘

N: ‚Gleich. Was, warum glaubt ihr sind Regeln wichtig?‘

Pia: ‚Hab eine Frage zum Vertrag. Und was ist, wenn einer, wenn einer den Vertrag bricht?‘

N: ‚Das besprechen wir dann noch.‘

Schülerin: ‚Man muss die Regeln ja nicht unterschreiben.‘³

Für die Lehrerin steht der Aspekt des „Wohlfühlens“ im Mittelpunkt, wie sie gleich zu Beginn betont. Die Verwendung des Wortes „wir“ unterstreicht die Perspektive der Gemeinsamkeit und suggeriert einen emotional positiv besetzten und gemeinsam angestrebten Raum, der durch die abzumachenden Regeln entstehen soll. Einige Schülerinnen weisen dieses Ansinnen allerdings subtil zurück, indem beispielsweise Pia danach fragt, was passiert, wenn die Regeln nicht eingehalten werden, oder jemand anderes äußert, dass die Regeln ja nicht unterschrieben werden müssten – und damit im Sinne eines Vertrags nicht wirksam sind. Beide sprechen formale Aspekte an und unterbrechen auf diese Weise die emotionale Orientierung. Die Perspektive der Lehrerin und der Kinder erweisen sich so als gegensätzlich, die eine möchte Partizipation und emotionale Anteilnahme ermöglichen, die anderen entziehen sich dem durch Orientierung an Vertraglichkeit und Haftbarkeiten. Offener Widerspruch allerdings findet nicht statt, da die Kinder in diesem Falle den gemeinsamen Horizont des Wohlfühlens aufkündigen müssten und so riskieren, gegen die Intention von KoKoKo und gegen schulische Regeln gleichermaßen zu verstoßen. Dann geht das Unterrichtsgespräch weiter:

„N: ‚Für mich ist die Frage wichtig... warum glaubt ihr, dass man Regeln braucht?‘

Johanna: ‚Zur Sicherheit.‘

N: ‚Zur Sicherheit.‘

Johanna: ‚Ja.‘

N: ‚Zu wessen Sicherheit?‘

Mehrere: ‚Zu unsrer eigenen.‘

N: ‚Genau. Regeln können einen schützen, wenn man weiß, da sind Grenzen und da kann man nichts tun. Weil das ist wie in einem Spiel, in einem Fußballspiel.‘

Svenja: ‚Grenzen. Zum Beispiel braucht man da Grenzen.‘

N: ‚Ja, dass man weiß, da ist stopp, da wird der andere verletzt.‘

Kira: ‚Zum Beispiel, wenn es Vorschrift ist, dass man...‘

N: (klatscht zustimmend)

Kira: ‚...in die Richtung mit‘m Auto fährt.‘

N: ‚Genau.‘

Kira: ‚und nicht einfach in die andere fährt, weil dann ist man vielleicht ja tot.‘

N: ‚So ist es. Ja, das kann im Straßenverkehr manchmal tödlich ausgehen, gell.‘

3 F050926KKVideoprotokoll (F gibt die Klasse an, aus der Protokoll stammt, die Zahlenkombination das Datum [hier 26.09.05], KK steht für KoKoKo, der letzte Zusatz bezeichnet Art des Protokolls, Videoprotokoll steht für Transkript eines Videomitschnittes.

Schülerin: ‚Was kann tödlich ausgehen?‘

N: ‚Wenn sich jemand nicht an die Verkehrsregeln hält. Und in der Klasse kann’s auch unangenehm werden, weil... wenn die Straßenregeln nicht eingehalten werden... Könnt ihr euch das vorstellen?‘

Zwei Schülerinnen: ‚Ja.‘

Schülerin: ‚Nein.‘

N: ‚Kannst du dir nicht vorstellen? Die Regeln werden wir noch genauer erarbeiten, aber die wichtigsten kennt ihr schon.‘“

Durch die Frage, wofür „man“ Regeln braucht, verlagert die Lehrerin im weiteren Verlauf des Gesprächs ihr eigenes Interesse, Regeln erstellen zu wollen, in ein angenommenes Interesse der Kinder. Eingebettet in ein schulisches Frage-und-Antwort-Spiel zwischen Frau Nitz und mehreren Schülerinnen, beginnen diese nun Antworten auf die Fragen nach Regeln zu nennen und interpretieren den Auftrag damit als einen schulischen. Eine erste Nennung ist, dass Regeln den Lernenden Sicherheit bieten. Das von Kira dann gewählte Beispiel aus dem Straßenverkehr hat zwar für den schulischen Alltag keine Bedeutung, betont jedoch drastische Konsequenzen des Regelverstößes: ‚weil dann ist man vielleicht ja tot‘. Dieses dramatische Resultat eines Regelübertritts wird von der Lehrerin durch die Wiederholung herausgestrichen und (wenn auch abgeschwächt) in Beziehung zu den Klassenregeln gesetzt, das eigentlich intendierte Wohlfühlen durch gemeinsame Regeln wird so mit einer Drohung verknüpft. Gleichzeitig signalisiert Kira, dass sie den nur scheinbar partizipativen Kontext der Regelaushandlung akzeptiert, denn sie benennt keine Regeln, sondern „Vorschriften“, deren Spezifikum gerade nicht die soziale Aushandlung ist. Kira spielt das ‚doppelte Spiel‘ der Lehrerin mit, indem sie sich an dem lehrkraftzentrierten Unterrichtsgespräch beteiligt ohne die suggerierte Mitbestimmung tatsächlich einzufordern.

Die Frage der Lehrerin, ob die Kinder ihre Gedanken nachvollziehen können, wird von zwei Schülerinnen bejaht, immerhin eine namentlich nicht genannte Schülerin antwortet jedoch, dass sie dies nicht könne. Frau Nitz wiederholt dies zwar als Feststellung, greift den Einwand dann aber nicht weiter auf und verdeutlicht auf diese Weise, dass ihre Frage lediglich rhetorisch gemeint war. Anmerkungen der Kinder, die nicht in ihre Vorstellungen passen, werden von ihr nicht aufgegriffen.

„Kira: ‚Ich hab jetzt noch ne Frage.‘

N: ‚Na, die werden wir auch gemeinsam..., ein paar haben wir schon gemeinsam erarbeitet. Aufzeigen, nicht ausschreien und so weiter. Wie wir miteinander so umgehen, dass sich alle wohlfühlen. Das Wohlfühlen glaub ich müssen wir so als große Überschrift über die ganze Klasse..., Wohlfühlen in der Klasse. Ja, wie man sich (klatscht) wohlfühlt, wird sich die Bettina vielleicht auch überlegen, ja? Wie man sich wohlfühlt, was alles dazugehört, ja, was man alles beachten und einhalten muss‘.“

Kira möchte nun eine Frage stellen, sie kommt allerdings mit ihrem Ansinnen nicht zum Zuge, da die Lehrerin gerade mit der Ergebnissicherung befasst ist, indem sie zwei konkrete Regeln noch einmal für alle wiederholt, die sich ausschließlich auf den Unterricht beziehen („Melden“/„Rausschreien“), andere soziale Situationen werden nicht in gleicher Weise angesprochen. Anschließend unterstreicht Frau Nitz noch einmal die Relevanz des Themas „Wohlfühlen in der Klasse“ und versucht so wiederholt, Gemeinsamkeit herzustellen („Das Wohlfühlen glaub ich müssen wir...“). Der Appell an Gemeinsamkeit fungiert als wichtiges Medium, um Eigenverantwortlichkeit herzustellen. Dann jedoch verwendet sie das „Wohlfühlen“ als Disziplinierung gegen Bettina, die bereits latent mitschwingende Drohung wird manifest: „Ja, wie man sich (klatscht) wohlfühlt, wird sich die Bettina vielleicht auch überlegen, ja?“ Die Drohung wird hier expliziert und anschließend noch einmal an alle Schüler und Schülerinnen gerichtet, indem Frau Nitz auf die einschränkenden Folgen der Regeln fokussiert („was man alles beachten und einhalten *muss*“). So wird die Doppelbödigkeit von Schülerinnen- und Schülerpartizipation deutlich, denn einerseits strebt die Lehrerin ein gemeinsam vereinbartes Wohlfühlen an, andererseits wird dieses von ihr normativ bestimmt – es gilt *ihre* Vorstellung von Wohlfühlen, die vor allem Einschränkungen betont. Zwar sollen sich alle wohlfühlen, gleichzeitig dominiert der schulische Rahmen, in dem das Nachdenken über „Wohlfühlaspekte“ zu einer Unterrichtsaufgabe oder gar zu einer Disziplinierung wird.

Zur weiteren Erarbeitung der Klassenregeln sollen die Kinder dann fünf Punkte notieren, die in KoKoKo passieren sollen und fünf, die nicht passieren sollen.

„Frau Nitz (N): ‚Was in KoKoKo passieren soll und darf, was du gern hättest für KoKoKo und fünf, was hier in KoKoKo nicht sein soll.‘ [Nachfragen zur Aufgabenstellung]

Rafaela: ‚Was ich mir wünsche...?‘

(N): ‚Was hier passieren soll und fünf was ist nicht. Was gehört nicht in ‚KoKoKo-Unterricht.‘ [Weitere Nachfragen zur Aufgabenstellung]

Kira: ‚Kann man jetzt schreiben zum Beispiel Kooperation, Kommunikation, Konfliktlösung?‘

N: ‚Ja, aber wie *genau* stellst..., zum B‘... einfach ein paar Punkte, was du dir genau vorstellst.

Kira: ‚Äh, zum Beispiel soll das heißen, wir sprechen...‘

N: ‚Ja, genau. Probleme, Problem besprechen, ja.‘“

Die Aufgabe, aufzuschreiben, was in KoKoKo passieren soll und was nicht, scheint vielen Kindern nicht leicht zu fallen. Rafaela greift den Impuls der Lehrerin auf, indem sie nachfragt, ob es um das gehe, „was ich mir wünsche“. Frau Nitz möchte jedoch keine Wünsche, denn ihr Statement: „Was gehört nicht in den KoKoKo-Unterricht“ bestätigt das schulische Denken richtiger und falscher Antworten, den die Kinder in Bezug auf die Vertraglichkeit von Regeln bereits vorwegnehmend eingefordert hatten. Da die Regeln in erster Linie dazu dienen, eine ruhige Unterrichts Atmosphäre zu etablieren, ist

die Lehrerin selbst indirekt daran beteiligt, den unterrichtlichen Rahmen zu betonen und den Geltungsbereich der Regeln (und damit die Partizipationsmöglichkeit) einzuschränken.

Auch Kira, die die ganze Stunde über engagiert beteiligt ist, weiß nicht so recht, was sie auf ihren Zettel notieren soll und fragt, ob sie einfach die Definition von KoKoKo abschreiben kann. Im Sinne schulischer Leistungserwartung wäre die Aufgabe damit zwar formal erfüllt, aber der Charakter der Partizipation außer Kraft gesetzt. Deswegen drängt Frau Nitz darauf, dass sie genauer beschreiben soll, was sie meint. Kiras weitere Nachfrage wird von Frau Nitz unterbrochen, die bestätigend meint, dass es um „Probleme“ gehen sollte, damit wird von der Lehrerin das Thema definiert, welches den Gegenhorizont zum Wohlfühlen bilden.

Im weiteren Verlauf der Stunde zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler entweder vage Formulierungen wählen oder sich eng am schulischen Bezugsrahmen orientieren. Später brüsten sich manche damit, dass sie die Aufgabe übererfüllt und zehn Begriffe gefunden hätten, während andere davon gestresst sind, dass ihnen nichts einfällt – und dies im schulischen Bewertungssystem als Negativleistung erscheint. Auch die Aufforderung, genau fünf Zettel zu beschriften, verstärkt den schulischen Charakter und verleiht der Partizipation damit den Charakter eines abzuarbeitenden Auftrags, ähnlich beispielsweise der Aufforderung, eine bestimmte Anzahl von Mathematikaufgaben zu lösen oder eine bestimmte Seitenanzahl Vokabeln zu lernen.

Kira und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bemühen sich in dieser Sequenz, den gestellten Auftrag zu erfüllen, indem sie Antworten auf die Lehrerfrage nach schulischen Regeln suchen. Ein Bruch zur üblichen schulischen Praxis wird in diesem reformpädagogischen Unterricht nicht deutlich, vielmehr versuchen viele Kinder, den KoKoKo-Unterricht möglichst nah an den üblichen unterrichtlichen Praktiken zu handhaben und arbeiten durch ihre Beteiligung mittels *doing student* aktiv daran mit, der Lehrerin die Illusion zu geben, dass die Regeln gemeinsam erstellt werden. Die Symmetrie- und Machtantinomie kann nicht aufgelöst werden, die schulischen Akteure verbleiben auf den gewohnten Plätzen.

3.2 G-Klasse: Umgang mit Partizipation

Auch in der G-Klasse werden gleich in der zweiten KoKoKo-Stunde Regeln erstellt und so das Schuljahr prominent mit einem partizipationsorientierten Thema begonnen. Dazu erstellt Frau Kottwitz zusammen mit den Kindern einen Umgehensvertrag; zuerst werden Vorschläge gesammelt:

„Frau Kottwitz fragt, welche Regeln für KoKoKo, für Deutsch in den Stunden gewünscht würden. ‚Was ist euch, mir, uns wichtig. Ich habe Sachen, die mir schrecklich wichtig sind, aber ihr dürft anfangen‘.

Michiki beginnt und erklärt, sie möchte, dass niemand dazwischen redet, wenn sie spricht. Doro: ‚nicht laut sein, wenn keine Pause ist‘. Brigitte: ‚nicht schlagen‘. Horst

‚Regeln einhalten‘. Er schiebt gleich hinterher ‚war ein Scherz‘. Die Lehrerin geht aber auf dieses Zurücknehmen nicht ein, sondern hatte bisher auf die rechte Seite an die Tafel schon geschrieben ‚nicht dazwischen reden, nicht laut sein, nicht schlagen‘ und beginnt jetzt eine Spalte auf der linken Seite mit ‚Regeln einhalten‘. Sie fragt, warum sie das auf die andere Seite schreiben würde. Eine Schülerin erklärt, dass es einmal um Dinge geht, die negativ sind, die man nicht machen solle, einmal um Dinge, die positiv sind, die man machen solle. Das ist richtig.“⁴

Die Lehrerin fragt die Kinder nach eigenen Regelvorschlägen, allerdings äußert sie ebenfalls sofort, dass sie selber Regeln hat, die ihr sehr wichtig sind. Einige Schülerinnen nennen dann vor allem unterrichtsbezogene Wünsche. Horst nutzt die Gelegenheit für die Bemerkung, dass die Regel „Regeln einhalten“ gelten solle. Dies markiert er sofort als Scherz und nimmt damit seine Äußerung zurück, obwohl sie durchaus einen sinnvollen Gehalt hat, da Regeln ohne verbindlichen Charakter keinen Effekt haben. Vermutlich ist die Relativierung seiner Aussage dem Umstand geschuldet, dass er davon ausgeht, dass die Lehrerin seinen Beitrag für unangemessen hält. Frau Kottwitz greift alle genannten Aspekte auf, systematisiert die Nennungen an der Tafel und fragt die Schülerinnen und Schüler dann nach einer Erklärung für ihre Systematisierung. Die Kinder erkennen richtig, dass die Lehrerin in Ge- und Verbote unterteilt hat, die Möglichkeit jedoch, eine eigene Ordnung in die Begriffe zu bringen, wird ihnen nicht eingeräumt. Die Lehrerin fährt dann mit dem Unterrichtsgespräch fort:

„Daniel bringt die Pausenordnung ein, die Frau Kottwitz aber nicht anschreibt, weil es ihr um andere Regeln geht als die Hausordnung.

Michiki bringt ein, dass man nicht so sitzen solle, als ob man desinteressiert sei, so dass der andere denkt, man höre nicht zu. Die Lehrerin übersetzt das in Feedback geben. [...] Ferdinand, Michael und Alice melden sich. Alice kommt dran: Wenn man die anderen alles machen lässt. [...] Horst hatte wohl ein ‚aber‘ eingeworfen, die Lehrerin fragt nach, aber Horst erklärt, es hätte sich erübrigt. Elisa: ‚nicht andere hänseln‘. Drei Mädchen melden sich. Daniela und Fabienne sagen etwas. Sabrina: ‚Nicht ablenken‘. Die Lehrerin sagt, das gehöre alles zu Rücksicht. Rike sagt: ‚Nicht Erfolg mies machen‘. Ferdinand: ‚Offen und ehrlich sein‘. Felix: ‚Eigene Meinung haben und sagen‘. [...]

Fabienne meint, man solle helfen, allerdings nur, wenn es um was Gutes ginge, also nicht z.B. jemand anderen zu schlagen. Es gibt dazu noch einige Kommentare. Horst fasst es zusammen mit ‚neutrale Meinung‘. Es geht weiter in der Liste der Regeln. Daniela sagt: ‚Nicht angeben‘. Doro: ‚Fair sein‘.“

Das Beispiel dokumentiert, dass einige Schülerinnen und Schüler an der Regelaus-handlung engagiert mit eigenen Vorschlägen beteiligt sind. Dabei zeigt sich, dass es

4 G050914KKPH, Bedeutung wie oben, P steht für Protokoll, H für die Protokollantin Faulstich-Wieland.

nach Geschlecht unterschiedliche Formen der Interessensformulierung geben kann. Die Schülerinnen antworten überwiegend im Sinne der gestellten Aufgabe, sie verwenden meist negative Formulierungen und Verhaltenseinschränkungen wie „nicht ablenken“. Bei den Jungen findet sich eine breite Antwortpalette. Von ihren insgesamt acht Beiträgen ist nur einer („niemand beleidigen“) negativ formuliert. Erstaunlicherweise sind gerade jene Jungen an der Regelaushandlung beteiligt, die normalerweise häufig durch Regelverletzungen auffallen. So beteiligt sich Felix, der von seinen Lehrkräften in Interviews, die im Rahmen der Studie durchgeführt wurden, als „schwieriger Schüler“ geschildert wird, gleich mit den zwei Vorschlägen „Teamgeist“ und „Eigene Meinung“. Auch in der ebenfalls untersuchten parallelen E-Klasse engagieren sich insbesondere jene Schüler mit selbstbewussten Beiträgen an den Regelaushandlungen, die wegen problematischen Verhaltensweisen oft diszipliniert werden und in der Wahrnehmung der Lehrkräfte negativ auffallen. Diese Schüler stehen also Regeln nicht per se ablehnend gegenüber – im Gegenteil, sie nutzen die Chance, ihre Vorstellungen von einem guten Regelwerk einzubringen, allerdings scheitern sie mit ihren Vorschlägen.

Die Beiträge vieler Mädchen sind eher auf die Etablierung eines geschützten Rahmens vor allem im Unterricht orientiert, ihnen geht es vorrangig um eine ruhige Unterrichts Atmosphäre – die Parallelität zur F-Klasse ist nicht zu übersehen. Einige Jungen hingegen schlagen Regeln vor, die Aktivität ermöglichen und zusätzlich über den unterrichtlichen Rahmen hinausweisen. An den Reaktionen von Horst wird jedoch deutlich, dass dieser vermutet, dass Beiträge wie „Regeln einhalten“ oder Widerspruch gegen die Regel „Rücksicht nehmen“ von der Lehrerin kritisch gesehen werden und er sie deswegen zurückzieht, da er in die Position eines Opponenten gegen die Lehrkraft gerät. Zum Ende der Stunde werden dann Grenzen der Regeln diskutiert:

„Michael erklärt, dass Regeln einhalten und offen sein u.U. nicht zusammen gehen könnte. Die Lehrerin stimmt ihm zu und meint, es gäbe Dinge, die leichter zu erfüllen seien und andere, bei denen es schwerer wäre. Sie erklärt dann, dass bestimmte Formen von Beleidigungen auf keinen Fall vorkommen dürften, die Tabu sein müssten. Sie fragt, ob die Schülerinnen und Schüler wüssten, was sie meint. Frau Kottwitz erklärt dann, dass man nicht Körpermerkmale oder Eigenschaften, für die man nicht könne, zum Verspotten nehmen dürfe.“

Die Lehrerin stimmt Michaels Hinweis, dass „Regeln einhalten“ und „offen sein“ unter Umständen nicht zusammen funktioniert, zwar einerseits zu, andererseits schränkt ihr direkt anschließender Verweis auf bestimmte Tabus das „offen sein“ ein, da bestimmte Bereiche wie „Spott“ von vorneherein ausgenommen sind. Problematisch an dieser Einschränkung ist, dass die Absicht, Mitbestimmung zu ermöglichen, dadurch konterkariert wird, da bestimmte Meinungen von vorneherein ausgeklammert bleiben. Die Tabuisierung unterbindet die Möglichkeit, einen eigenen konträren Standpunkt zu beziehen, indem der Aspekt „Regeln einhalten“ stärker gewichtet wird als „offen sein“.

Zu Beginn der nächsten KoKoKo-Stunde schreibt dann Frau Kottwitz fünf Regeln an die Tafel⁵, sie präsentiert damit – wie zu Beginn der Unterrichtseinheit angekündigt – ihre eigenen Regeln und macht den Widerspruch zwischen Partizipationsmöglichkeiten und Vorgaben selber deutlich. So schließt sich der Kreis zu ihrem Anfangsstatement, in dem sie erklärte, dass sie wichtige Punkte hätte, aber erst einmal die Kinder ihre Vorstellungen äußern dürften. Einige Beiträge, die in der vorherigen Stunde genannt wurden, tauchen nicht auf, obwohl Daniel die Idee von Felix aus der letzten Stunde, eine „eigene Meinung zu haben“, noch einmal vorbringt. Die Lehrerin entgegnet ihm daraufhin „Das ist schwer als Regel: ‚Du musst eine eigene Meinung haben‘.“⁶ Sein Vorschlag wird von der Lehrerin mit der Begründung zurückgewiesen, dass die Regel, eine eigene Meinung haben zu müssen, schwer realisierbar sei. Allerdings hätte sie den Wunsch nach „eigener Meinung“ auch anderes interpretieren können, etwa im Sinne der denkbaren und durchaus sinnvollen Regel: „Alle haben das Recht auf eine eigene Meinung“.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass die Lehrerin zwar Selbst- und Mitbestimmung anbietet, aber ihre eigenen Regeln durchsetzt, die zusätzlich so allgemein formuliert sind, dass sie im Alltag vermutlich wenig Nutzen haben. Da die abweichenden Ideen einiger SchülerInnen von Frau Kottwitz nicht aufgegriffen bzw. sogar zurückgewiesen werden, lautet die implizite Botschaft, sich an die Vorstellungen der Lehrkräfte von sozialem Verhalten anzupassen. Der Widerspruch Autonomie und Heteronomie wird zugunsten des zweiten Punktes entschieden.

Schaut man auf weitere Beispiele von Partizipation in KoKoKo, so zeigt sich, dass sich die hier dargestellten Blockaden im Laufe des Schuljahres wiederholen. Die Regelaushandlung stellt für die neuen Klassen gleich zu Beginn ihres ersten Schuljahres eine Einsozialisation in die Schulkultur der Zimmerbreite dar. Ähnliches wiederholt sich beispielsweise in zwei der vier Klassen beim Thema Klassenraumgestaltung, bei der die Kinder zuerst weitreichende Vorschläge erstellen dürfen, die im Schuljahrsverlauf nicht wieder aufgegriffen werden. Auch beim Lösen von Konflikten zeigt sich in allen vier Klassen ein ähnliches Muster. Die beiden Protokolle erweisen sich somit als exemplarische Fallbeschreibungen des Umgangs mit Partizipation. Am Ende des Schuljahres formulieren einige der KoKoKo-Lehrkräfte in Interviews Unzufriedenheit, weil sie nicht alle ihre Ziele erreicht hätten (wobei nicht spezifiziert wird, welches die konkreten Ziele waren), allerdings äußern zwei von drei Interviewten die Hoffnung, eine Basis für Demokratielernen gelegt zu haben. In Interviews mit Fachlehrkräften wird weiter deutlich, dass diese eine sehr positive Vorstellung vom sozialen und demokratischen Lernen im KoKoKo-Unterricht haben und häufig auf das Fach verweisen. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass sie dadurch die Verantwortung für Schüler- und SchülerInnenpartizipation an den KoKoKo-Unterricht delegieren und so entlastet davon sind, über Mitbestimmung in ihrem Fachunterricht nachzudenken.

5 1. zuhören, mitmachen; 2. nicht spotten/auslachen/beleidigen; 3. Rücksicht, Fairness, Hilfsbereitschaft; 4. keine Gewalt; 5. miteinander, nicht gegeneinander.

6 A050921KKPB, Bedeutung wie oben, B steht für die Protokollantin Scholand.

Auch die Kinder ziehen am Schuljahresende kein besonders positives Fazit. In einer ebenfalls durchgeführten Befragung rangiert KoKoKo bei der offenen Frage „Welches sind deine Lieblingsfächer“ in allen Klassen lediglich im unteren Mittelfeld, häufig wird beklagt, dass es „fade“ war oder sich Konflikte verschärft hätten, die Mitbestimmung wird in ihrer hier praktizierten Form nicht als besonders positiv erwähnt.

4. Fazit

Das Aufstellen von Klassenregeln ist mit der pädagogischen Hoffnung verbunden, ein gemeinsames und verbindliches Wertesystem in der Klasse zu etablieren und Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. Schaut man allerdings auf die soziale Praxis, wie die Regeln zustande kommen, lassen sich jene Schwierigkeiten exemplarisch zeigen, die zu Beginn des Beitrags angesprochen wurden. Lässt man die Beispielpassagen Revue passieren, zeigt sich als Grundmuster, dass die Lernenden auf die begrenzten Partizipationsmöglichkeiten seitens der Lehrkräfte mit verschiedensten Spielarten von *doing student* Praktiken antworten. Die durch lehrerliche Autorität legitimierte und zugleich geforderte kontrollierte Selbststeuerung lässt Partizipation als zu bewältigende Unterrichtsaufgabe erscheinen. Für die beteiligten Lehrkräfte ergibt sich der Widerspruch, zwar einerseits Offenheit anzubieten und zu riskieren, dass unliebsame Regelvorschläge und Moralvorstellungen entstehen können, andererseits aber faktisch vor allem ihre eigenen Regeln des sozialen Umgangs durchzusetzen.

Was sich hier abzeichnet, ist ein systemisches Problem. Zieht man zusätzlich die eingangs erwähnten Ergebnisse weitere Studien heran, kann als Zwischenfazit für den Stand der schulischen Partizipationsforschung festgehalten werden, dass die Symmetrie- und Machtantinomie zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern maßgeblich dazu beiträgt, dass die verordnete Mitbestimmung regelmäßig Momente der Brechung beinhaltet. So verweisen die unterschiedlichen Blickwinkel von Lehrkräften und Lernenden auf die Grenzen von Partizipation. Die hierarchische Struktur relativiert die Chancen auf Mitbestimmung, z.B. eigenen Vorstellungen von einem Regelwerk einzubringen, die sich nicht mit den Vorstellungen der Lehrkraft decken. Dementsprechend bestätigt sich, dass die Aushandlungen tatsächlich nicht ergebnisoffen sind, die Partizipationsmöglichkeiten sind von vornherein eingeschränkt. Zusätzlich folgt die Erstellung von Klassenregeln häufig dem herkömmlichen Schema des lehrkraftzentrierten Unterrichtsgesprächs, welches den Effekt, dass die Lernenden ein ähnliches Verhalten zeigen wie auch im Fachunterricht, noch verstärkt.

Und in der Tat, schaut man auf die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, dann wird deutlich, dass diese in unterschiedlicher Weise agieren: aktiv, im Sinne sozialer Erwünschtheit, ironisierend, oppositionell, ablenkend etc.; das Muster ist hier nicht einheitlich. Auffällig ist jedoch, dass in vielen Fällen die Schülerinnen und Schüler einen anderen Blickwinkel auf das soziale und demokratische Lernen haben als erstens die Lehrkräfte selber – und zweitens auch einen anderen, als die Lehrkräfte sich für die Kinder erhoffen. Ihr *doing student* erweist sich als kompetente Praxis, mit der sie die wider-

sprüchliche Erwartungshaltung der Lehrkräfte im KoKoKo-Unterricht erfüllen. Die Kinder fallen nicht aus der Rolle, sondern ermöglichen den Lehrkräften, den Glauben an ihre Partizipationsangebote aufrecht zu erhalten. Wenn auch dem Anspruch nach alternativ, bleibt KoKoKo von Anfang an dem üblichen Setting „Unterricht“ verhaftet.

Unter einer gouvernementalitätskritischen Perspektive kann die Regelaushandlung auch als kontrollierte und kontrollierende Aufforderung zur Partizipation und in dieser Weise als Machtechnik verstanden werden, um die Kinder zu einer eigenen Mitarbeit an Regeln zu gewinnen, in denen sie nicht als Gleichberechtigte auftauchen, sondern gemäß ihrer schulischen Position als Lernende mit eingeschränktem Mitspracherecht. Die Regelaushandlungen als Bestandteil von Demokratie-Lernen übergibt den Schülerinnen und Schülern einen Teil der Verantwortung und damit die Aufforderung zur Selbststeuerung und wirkt somit als eine Regierungstechnik des Selbst (vgl. Bröckling/Lemke/Krasmann 2000). Geht es um soziale und demokratische Kompetenzen, verschiebt sich also der Widerspruch zwischen Heteronomie und Autonomie, denn die Heteronomie wird in den Verantwortlichkeitsbereich der Lernenden verlagert. Die problematischen Brechungen resultieren somit daraus, dass die Eigenverantwortlichkeit als Selbststeuerung von den Schülerinnen und Schülern eine hohe (Selbst-)Disziplin erwartet. In diesem Sinne werden die gemeinsamen Regeln nachgerade zu einem Disziplinierungsinstrument, da widerspenstige Schülerinnen und Schüler nicht nur gegen die schulische Ordnung, sondern auch gegen die postulierte Gemeinsamkeit („Wir“) und ebenfalls gegen ihnen unterstellten eigenen Interessen („Wohlfühlen“) verstoßen.

Unter dieser Perspektive erweist sich weiter, dass sozialkompetenzorientierte und demokratiepädagogische Projekte und Maßnahmen nicht unbedingt das „positive“, ermöglichende und alternativ-reformpädagogische Gegenteil vom traditionellen und frontalen Fachunterricht sind (vgl. Rabenstein 2007). Die oft hochgehaltene Trennung, nach der sich soziale und fachliche Dimension in der Schule unterscheiden (vgl. z.B. Graumann 2002) wird in Zeiten zunehmender Selbststeuerung tendenziell obsolet. Denn auch unterrichtliche Elemente wie Portfolios, selbstreguliertes Lernen oder Projektunterricht zielen in ihrem Kern ja auf dasselbe Motiv, nämlich auf die Abgabe von Verantwortung an die Lernenden unter Beibehaltung von Kontrolle der Lehrkräfte (vgl. z.B. Häcker 2007; Münte-Goussar 2007). Da die Eigenverantwortlichkeit verordnet ist, besteht die Gefahr, dass der ihr innewohnende Subjektivitätsgrad gering ist. Die zunehmende verordnete Selbstverantwortung im sozialen und demokratischen Lernen sowie im Fachunterricht ist somit auch ein Spiegelbild des Wandels gesellschaftlicher Anforderungen. Nicht nur reformerische Vorstellungen eines selbstbestimmten Lernens, sondern auch das Leidbild des „Unternehmers des Selbst“ steht im Hintergrund. Dadurch erklärt sich auch der hohe Stellenwert, den die gezeigten *doing student* Praktiken haben können. So wie der Grad zwischen „Dienst nach Vorschrift“ und „Bummelstreik“ ein schmaler ist, so loten einige Schülerinnen und Schüler mit ihren Praktiken den Freiraum aus, der ihnen angesichts der kontrollierten Abgabe von Eigenverantwortlichkeit bleibt, nämlich genau das Unterlaufen der erwarteten Partizipation.

Gerade die Engbindung von KoKoKo an den schulischen Rahmen wird zum Verhängnis, die begrüßenswerten Bemühungen um soziale Regeln von Frau Nitz und Frau

Kollwitz könnten in einem anderen Kontext sicherlich effektiver sein. Perspektiven lägen darin, tatsächliche Partizipationsmöglichkeiten einzuräumen und soziales und demokratisches Lernen nicht überwiegend in Simulationen stattfinden zu lassen. Eine Abhilfe könnte hier darin liegen, Methoden aus dem sozialen Lernen konsequent und mit deutlich wahrnehmbarem Bruch zum traditionellen Unterricht einzusetzen, beispielsweise, in dem ein außerschulischer Lernort gewählt wird. Eine andere Möglichkeit ist, mit den Kindern dann Regeln zu erstellen, wenn sich im Alltag die Notwendigkeit ergibt (bspw. bei auftretenden Konflikten) und so den direkten Bezug zu sozialen Situationen zu nutzen. Aufgrund der institutionellen Erwartungen der Schule ist aber auch zu überlegen, inwieweit eine stärkere Forderung an die Lehrkräfte, auch Sozial- und Demokratiekompetenz zu vermitteln, nicht auch eine systemische Überforderung beinhalten kann und hier Kooperationen mit Trägern der außerschulischen Jugendarbeit, die nicht den institutionellen Zwängen der Schule unterliegen, für Kinder wie Lehrkräfte gleichermaßen gewinnbringender ist. Die Lehrkräfte könnten sich stärker darauf konzentrieren, Mitbestimmung dort zu realisieren, wo es naheliegt, nämlich bei der Gestaltung ihres Unterrichts an jenen Punkten, an denen es aus fachlicher und didaktischer Sicht sinnvoll ist; die Projektmethode ist dafür sicherlich eine sinnvolle Methode. Demokratie-Lernen wäre dann kein Extra-Angebot mehr, sondern elementarer Bestandteil der Schulkultur.

Literatur

- Baacke, D./Bruecher, B. (1982): Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim: Beltz.
- Boer, H. de (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.
- Bröckling, U./Lemke, Th./Krasmann, S. (Hrsg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Budde, J. (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: Transcript.
- Budde, J. (2008): Geschlechterkonstruktionen im Sozialen Lernen in der Schule – Bericht aus einem empirischen Forschungsprojekt. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 26, H. 1, S. 70–82.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Chancen und Blockaden einer geschlechtergerechten Schule. Weinheim: Juventa.
- Friedrich, B. (2004): Den „Schattenseiten“ auf der Spur – Schwierigkeiten und Paradoxien einer pädagogisch sinnvollen Institution am Beispiel Klassenrat. In: Ullrich, H./Idel, T.-S./Kunze, K. (Hrsg.): Das Andere Erforschen. Wiesbaden: VS, S. 223–234.
- Giesel, K.D./Haan, G. de/Diemer, T. (2007): Demokratie in der Schule. Fallstudien zur demokratiebezogenen Schulentwicklung als Innovationsprozess. Frankfurt a. M.: Lang.

- Gollwitzer, M./Pfetsch, J./Schneider, V./Schulz, A./Steffke, T./Ulrich, C. (2007): Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2007): Portfolio, ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Hohengehren: Schneider.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T/Lingkost, A. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitisch und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 29–75.
- Helsper, W./Böhm-Kasper, O./Sandring, S. (2006): Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnstrukturen der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N. (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS, S. 319–340.
- Hövel, W./Resch, U. (2003): „Was Hänschen nicht lernt, ...“ Demokratie lernen in der Grundschule Harmonie. In: Burk, K./Speck-Hamdan, A./Wedekind, H. (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, S. 222–231.
- Kampshoff, M. (2000): Doing gender und Doing pupil – erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang. Oder: Welche Erträge bieten sozialkonstruktivistische Ansätze für die feministische Schulforschung? In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 189–203.
- Kiper, H. (2003): Mitbestimmung lernen im und durch den Klassenrat. In: Palentien, Ch./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Schüler-Demokratie. Mitbestimmung in der Schule. München, Neuwied: Luchterhand, S. 192–210.
- Kirchhöfer, D. (2004): Entgrenzung des Lernens – das soziale Umfeld als neues Lernfeld. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann, S. 103–122.
- Klieme, E./Abs, H.J./Diedrich, M. (2004): Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. http://.blk-demokratie.de/fileadmin/public/Externe_Evaluation/evaluati-onsbericht04.pdf [4.3.2010].
- Lüders, Ch. (2003): Beobachtungen im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 384–401.
- Menzel, D. (2002): Regeln für ein soziales Miteinander. Die Klassenversammlung. In: Die Grundschule, H. 1, S. 35–37.
- Münste-Goussar, S. (2007): eLearning 2.0. Selbststeuerung mit Social Software. In: kulturevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie, 53, H. 2, S. 49–57.
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 39–60.

Reißig, B. (2007): Soziale Kompetenzen. München: DJI.

Wunder, D. (2006): Ganztagschule und demokratisches Lernen. In: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Berlin.

Abstract: The creation of opportunities to participate in school organization is linked with the hope of enabling students to partake in social and democratic learning. However, an empirical approach to projects focusing on citizenship education and on the mediation of social competences reveals that the effects hoped for are not always achieved, rather, there exist certain impeding factors. On the basis of debates on classroom rules, the author discusses the thesis that major blockades for democratic and social learning are caused by the contradiction between equality and hierarchy, on the one hand, and by that between autonomy and heteronomy, on the other. Students frequently react by drawing on customary classroom practices, while teachers often alternate between positively enabling and restrictive normative school regulations. An increase in personal responsibility and autonomy among students would thus not only open up opportunities of participation, it should also be considered an incitement towards self-regulation.

Anschrift des Autors

Dr. Jürgen Budde, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Franckeplatz 1 Haus 31, D-06110 Halle
juergen.budde@zsb.uni-halle.de