

Coelen, Thomas W.

Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 1, S. 37-52



Quellenangabe/ Reference:

Coelen, Thomas W.: Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 1, S. 37-52 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71343 - DOI: 10.25656/01:7134

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71343>

<https://doi.org/10.25656/01:7134>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung in der Demokratie

Franz Hamburger/Jürgen Oelkers

Einleitung in den Thementeil 1

Jürgen Oelkers

Demokratisches Denken in der Pädagogik 3

Sven Steinacker/Heinz Sünker

Politische Kultur, Demokratie und Bildungspraxis in Deutschland.
Mitverwaltung – Selbstbestimmung – Partizipation oder „1968“ im Kontext
von Geschichte 22

Thomas W. Coelen

Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen 37

Hartmut Ditton

Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? 53

Allgemeiner Teil

Martin Giese

Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse 69

Stephan Schumann

Motivationsförderung durch problemorientierten Unterricht? Überlegungen zur
motivationstheoretischen Passung und Befunde aus dem Projekt APU 90

Uwe Maier

Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht – Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar?	112
---	-----

Besprechungen

Walter Hornstein

Tanja Betz: Ungleiche Kindheiten: Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder	129
--	-----

Walter Herzog

Manfred Lüders/Jochen Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation	
Michaela Gläser-Zikuda/Jürgen Seifried (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns	133

Petra Gruner

Helmut Köhler (unter Mitarbeit von Thomas Rochow): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band IX: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949–1989	136
--	-----

Hans-Ulrich Grunder

Peter Dudek: „Versuchssacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906–1945	140
---	-----

Sascha Koch

Stefanie Hartz/Josef Schrader (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung	143
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	147
Impressum	U3

Thomas W. Coelen

Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen

Zusammenfassung: Familien, Kindergärten, Vereine/Verbände, Offene Jugendeinrichtungen und Schulen sowie weitere pädagogische Institutionen tragen auf ihre je spezifische Weise mehr oder weniger zur Bildung von demokratischen Subjekten bei. Dabei begünstigen oder erschweren die jeweiligen institutionellen Strukturen die Grade und Formen von Mitbestimmung für ihre Adressat/inn/en sowie damit korrespondierende Bildungsprozesse. Deshalb kann Pädagogik in kapitalistisch-demokratischen Gesellschaften nicht in einer einzigen Institution gelingen. Sondern nur das – ggf. komplementäre – „interplay with other forms of associations“ (Dewey) birgt Chancen für eine demokratische Identitätsbildung.

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Frage, inwiefern pädagogische Institutionen (insbesondere Organisationen wie Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe) zu einer Demokratieerziehung oder -bildung beitragen bzw. dies tun könnten. Denn auch wenn sich gegenwärtig die meisten Einwohner in Deutschland als Demokraten bezeichnen mögen, muss diese Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Himmelfmann 2004) in jeder Generation immer wieder neu gelernt werden – und zwar kollektiv und individuell. Zur Beantwortung der Leitfrage ist der Beitrag in fünf Abschnitte gegliedert: über gebräuchliche Begriffe (1), konzeptionelle Überlegungen (2), empirisches Wissen (3), grundsätzliche Probleme (4) und theoretische Vergewisserungen (5).

1. Mitbestimmung, Partizipation, Demokratie: gebräuchliche Begriffe

Seit Mitte der 1990er Jahre ist eine verstärkte Thematisierung von Partizipation bzw. Demokratie in der wissenschaftlichen und konzeptionellen Debatte über diverse pädagogische Institutionen zu verzeichnen.¹ Dabei wird häufig der Begriff Partizipation als Beteiligung, Mitbestimmung oder Teilhabe verstanden, teilweise wird er auch mit Demokratie synonym verwendet.

Im Folgenden soll jedoch präziser von Partizipation dann gesprochen werden, wenn Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene, pädagogische Fachkräfte oder Organisationen begrenzte Möglichkeiten der Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung eingeräumt werden (vgl. BJK 2009, S. 3). Partizipation ist so gesehen ein begrenzter – allerdings unabdingbarer – Teilaspekt von Demokratie (vgl. Bettmer 2008, S. 214f.).

¹ Als ein aktuelles Beispiel siehe die sehr detaillierte und fundierte Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums (2009), in der neben Begriffsdefinitionen und einem Überblick über institutionelle Konzepte auch Gelingensbedingungen und politische Empfehlungen formuliert sind.

Von Demokratie als Herrschaftsform wird gesprochen, wenn Mitbestimmung als Recht kodifiziert und durch Öffentlichkeit sowie über direkte und repräsentative Entscheidungsgremien gewährleistet ist.² Die Verbindung zwischen Partizipation und Demokratie manifestiert sich in den beiden anderen Dimensionen, die Himmelmann (2004) im Anschluss an Dewey ausdifferenziert hat:

- Demokratie als Gesellschaftsform (Pluralismus, nicht-staatliche Konfliktregelung, freie und vielfältige Öffentlichkeit, zivilgesellschaftliches Engagement)
- Demokratie als Lebensform (Anerkennung, Gewaltverzicht, Fairness, Kooperation, Solidarität, Selbstverwirklichung)

Die verbindende theoretische Einsicht lautet, dass mit der demokratischen Herrschaftsform anschlussfähige Gesellschafts- und Lebensformen korrespondieren müssen, weil sie ihre eigenen Voraussetzungen nicht selbst erschaffen kann (vgl. Habermas 2004). Stattdessen basiert Demokratie auf einem so genannten vopolitischen Konsens, in den staatlich nur begrenzt gestaltbare (evtl. religiös moderierte) Gruppenzugehörigkeiten und -solidaritäten einfließen. Das bringt die Aufgabe mit sich, den Zusammenhang zwischen den drei Dimensionen immer wieder neu und mühsam herstellen zu müssen. Insofern ist die demokratische Herrschaftsform konstitutiv auf Partizipation der (ggf. zukünftigen) Wahlberechtigten in Lebens- und Gesellschaftsformen angewiesen.

2. Partizipation in pädagogischen Organisationen: konzeptionelle Überlegungen

Wenn es um konzeptionelle Ideen zur Gestaltung von Partizipation geht, sind vor allem drei Sorten pädagogischer Organisationen relevant: 1. die vielfältigen Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, 2. die Schulen und 3. – aus aktuellem Anlass – die zunehmenden Arrangements ganztägiger Bildung (zumeist in Kooperation aus Jugendhilfe und Schule).

2.1 Kinder- und Jugendhilfe:

Auftrag und Prinzipien zur Demokratieerziehung und -bildung

Die erste pädagogische Organisation, die die allermeisten Kinder in ihrem Lebenslauf besuchen, ist der Kindergarten. Er wird aufgrund dieser Tatsache sowie aus konzeptionellen Gründen in der bemerkenswerten Initiative des Landes Schleswig-Holstein auch als „Kinderstube der Demokratie“ bezeichnet. Die zahlreichen Materialien aus

2 Himmelmann (2004, S. 7) zählt hierzu auf: Volkssouveränität und Rechtsstaat, Gewaltenteilung und Machtkontrolle, Repräsentation und parlamentarische Verfahren, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz, Menschen- und Bürgerrechte.

dem Programm (siehe z.B. Hansen/Knauer/Friedrich 2005) enthalten eine Fülle von Anregungen und Reflexionen über die Frage, wie früh Kinder mit welchen Formen an den Entscheidungen im Kindergartenalltag beteiligt werden können.

Hilfen zur Erziehung – sei es Beratung, Gruppenarbeit, Familienhilfe oder Heimerziehung etc. – werden von 1–2% aller Familien in Anspruch genommen. Die aktive Beteiligung von Eltern und Heranwachsenden an den Entscheidungen in den so genannten Hilfeforen ist gesetzlich vorgeschrieben, wenngleich nicht oft gelebte Praxis, denn sowohl bei Adressat/inn/en als auch bei Fachkräften wirkt noch die Tradition des Jugendamts als hauptsächlich eingreifender Behörde nach.³ Demokratieerziehung findet in diesen Handlungsfeldern – wenn überhaupt – unter erschwerten Bedingungen statt. Mögliche Bildungsanteile brechen sich oft an Hilfs- und Kontrollfunktionen (siehe Storck 2006; Pluto 2007).

Viel ausgeprägter ist die Kinder- und Jugendarbeit ein potentiell demokratiebildender Leistungsbereich der Jugendhilfe: Die zur Förderung der Entwicklung junger Menschen erforderlichen Angebote sollen an ihren Interessen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und -gestaltet werden, sollen sie zur Selbstbestimmung befähigen, zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen (vgl. § 11 KJHG). Das Gesetz entwirft mit diesen Zielbegriffen ein mündiges Subjekt in einer Zivilgesellschaft, das seine Autonomie im Rahmen gesellschaftlicher Mitgestaltung realisiert.⁴

Das Ziel der Bildung eine/s/r demokratischen Bürger/s/in konkretisiert sich in den potentiell demokratischen Strukturen der (zumeist vereinsrechtlichen) Organisationen:⁵ Die Beteiligten artikulieren Interessen und bestimmen gemeinsam ihre Umsetzung. Demokratie wird also zugemutet und soll durch ihre Praxis angeeignet werden, indem die entwicklungsförderlichen Erfahrungen als Angebote zur Verfügung gestellt werden sollen. Jugendarbeit ist damit gekennzeichnet durch Freiwilligkeit, Offenheit, Machtarmut, Beziehungsabhängigkeit, Diskursivität und ggf. durch die Wahl von Ehrenämtern. Es wird eine freie Assoziation von Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Diese Prinzipien haben allerdings zur Folge, dass sie informell selektiv wirkt und deshalb nicht alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Zudem werden sowohl der gesetzliche Auftrag als auch die Strukturpotentiale der Jugendarbeit in der Praxis vielerorts nicht ausgeschöpft. Dazu benötigten die Organisationen der Jugendarbeit sowohl eine demokratische Verfassung⁶ als auch eine demokratische „Verfasstheit“ (Sturzenhecker 2008, S. 706) des alltäglichen Umgangs miteinander.⁷

3 Aktuell wird dies durch die Debatte um Kindeswohlgefährdung wiederbelebt.

4 Ebenfalls zum Bereich der Jugendarbeit zählen die Jugendbildungsstätten, die in vielfältiger Form Themen der politischen Jugendbildung anbieten. Zu Konzepten und Theorie siehe Hafener (1997).

5 Siehe Riekman/Bracker (2008) bzw. Sturzenhecker (2008).

6 Darin müsste enthalten sein: Grundrechte; Verfahren zu Mitgliedschaft, Wahlen, Gremien und Paritäten; Konfliktklärung; Verantwortung von Entscheidungen; Verfahren für Gesetze und ihre Revision (Hausordnungen, Regeln etc.); Machtkontrollen und Minderheitenschutz.

7 Dies würde beinhalten: Ermöglichung gegenseitiger Anerkennung, Solidarität und gemeinschaftlichen Handelns; dialogischen und symmetrischen Umgang zwischen Erwachsenen und Jugendlichen; Assistenz bei der Entwicklung von Interessen und Themen durch Indivi-

2.2 Schule: Möglichkeiten der Demokratiepädagogik

Zur schulischen Demokratiepädagogik sind zahlreiche konzeptionelle Ideen entwickelt worden.⁸ Auch die an deutschen Schulen vielfach eingesetzten didaktischen Ansätze des Offenen Unterrichts und der Freiarbeit sowie das Kooperative oder das Projekt-Lernen werden häufig explizit mit dem Bildungsziel des Demokratielernens in Verbindung gebracht. Zusammengefasst dienen all diese Konzeptelemente den Lernzielen Verständigung und Verantwortung.⁹ Schüler/innen und Lehrkräfte sollen – in Tradition von Deweys Gedanken einer „embryonic society“ – in einem verkleinerten, überschaubaren und geschützten Rahmen die Erfahrung des Bürgerhandelns machen können.

Allerdings wird auf diese Weise nicht nur Deweys Ansatz verkürzt (siehe dazu Abschnitt 4.1), sondern es wird auch ausgeblendet, dass die institutionellen Bedingungen der Schule in vielen Aspekten die Mitbestimmung von Schüler/inne/n einschränken (vgl. Bettmer 2008). Denn schulische Mitbestimmungsformen stoßen immer auf systemische Grenzen: In den Auseinandersetzungen darüber, was als gleiches Recht aller Beteiligten und vor allem, was als besondere Leistung anerkannt werden soll, können schulische Partizipationsverfahren nicht ergebnisoffen verlaufen. Die notwendige Durchsetzung von Vorgaben führt deshalb oftmals dazu, Partizipation lediglich als Lernfeld zu verstehen und damit auf eine pädagogische Dimension zu verkürzen. Hingegen bleibt die politische Dimension des staatsschulischen Systems weitgehend ausgeschlossen.¹⁰ So muss sogar für die Grundschule vorläufig ambivalent konstatiert werden:

duen und Gruppierungen; Unterstützung der Artikulation von Interessen in der Öffentlichkeit (inkl. Empowerment von Benachteiligten und Schwachen); Bereitstellung von öffentlichen Foren des Austausches und Räumen der Aushandlung; Verfahren des Übergangs von informellen Diskursen zu formellen Entscheidungen in repräsentativen Gremien; Formen des Übergangs zur demokratischen Beteiligung und Entscheidung in der Umwelt (besonders im Verhältnis zum Träger und zur Kommune).

8 So z.B. das soziale Lernen, die Pädagogik der Vielfalt und Antirassismus-Programme sowie zur Toleranzerziehung, Peer Leader Trainings, Menschenrechtsbildung, Zivilcourage-Trainings und Lernen durch Engagement, Debattierwettbewerbe und Dilemmadiskussionen, Praxisprogramme zu Kohlbergs Konzept der „just community“ und nicht zuletzt die weit verbreiteten Programme zu Streitschlichtung und Peer Mediation sowie der Klassenrat.

9 Siehe überblicksartig Sliwka (2008), weitere praktische Tipps und konzeptionelle Reflexionen unter www.blk-demokratie.de. Auf die Kontroverse zwischen dem Ansatz einer „Demokratiepädagogik“ und der Politikdidaktik sei hier nur kurz verwiesen: Siehe z.B. Beutel/Fausser (2007).

10 Würde man die Schule in eine demokratisch strukturierte Organisation verwandeln, hätte dies folgende Konsequenzen (vgl. Oelkers 2000, S. 10): Angebot, Organisation und Entwicklung von öffentlichen Schulen müssten fortlaufend zwischen allen Beteiligten hierarchiefrei beraten und abgestimmt werden. Dafür müssten Verfahren entwickelt werden, die Gleichheit sicherstellen und Ungleichheit ausschließen können. Die erforderliche Gleichheit würde durch Mitgliedschaft entstehen, unabhängig von Kompetenz, Alter oder Interesse. Schulinterne und -externe Demokratie müssten angenähert werden, damit nicht die ‚kleine‘ und die ‚große Welt‘ einander gegenüberstehen. Die schulische Umwelt müsste einbezogen werden, denn Partizipation erschöpft sich nicht in Mitgliedschaft.

„Die Grundschule in Deutschland könnte ein Demokratie-Modell sein. Aber sie kann es nicht“ (Bartnitzky 2008, S. 55).

Dennoch, die Schule hat unbestreitbar demokratieförderliche Funktionen (vgl. Edelstein/Fauser 2001): Sie inkludiert unterschiedslos alle 6- bis 16-jährigen, und zwar in einer – trotz aller Selektivität – immer noch vergleichsweise ausgeprägten sozialen und kulturellen Heterogenität.¹¹ Die Pflichtschule ist „unverzichtbar in ihrer Funktion, eine Grundbildung für alle zu sichern: Teilnahme am politischen Prozess setzt Literalität, setzt Fähigkeit zur Informationsbeschaffung, setzt elementare Urteilskraft voraus“ (Tillmann 2003, S. 315). Die Schule vermittelt politische Kenntnisse und – wenn die genannten Formen praktiziert werden – auch Fähigkeiten. Gleichzeitig eröffnet die Schule vielfältige Möglichkeiten des Peer Learning für die demographische Minderheit der Heranwachsenden. Schließlich gewährleistet die Schule formalisierte Integrationsmöglichkeiten (Zeugnisse und Abschlüsse), die aber gleichzeitig – im Lichte der Demokratiebildung – einen gewichtigen Nachteil in sich tragen, nämlich die Verlängerung der strategischen Handlungsorientierungen vom Arbeitsmarkt bis hinein in die Klassenräume.

Vor diesem Hintergrund ist nun zu betrachten, inwiefern die konzeptionellen Überlegungen aus Jugendhilfe und Schule in der aktuellen Ganztagserschulung in demokratieunterstützender Weise verbunden werden könnten.

2.3 Grenzen und Potentiale der Demokratiebildung in Ganztags-Arrangements

Seit 2003 gehen in Deutschland immer mehr Kinder und Jugendliche auf so genannte Ganztagserschulen, genauer gesagt: nach dem vormittäglichen Unterricht zur Ganztagsbetreuung. Fast alle solche Ganztags-Arrangements werden durch multiprofessionelle Teams gewährleistet, die mehrheitlich aus Erzieherinnen und Sozialpädagogen bestehen.¹² Obwohl Demokratiebildung nur zu den gewünschten Nebeneffekten von Ganztagserschulen gehört, ist in der diesbezüglichen wissenschaftlichen Debatte häufig mit dem Stichwort Partizipation u.ä. argumentiert worden: sowohl in inhaltlich-methodischer Hinsicht als auch in sozialstruktureller Hinsicht.¹³ Auch in Programmen zur Ganztagserschulung wird zuweilen eine Verbindung zum Demokratielernen gezogen.

Das alternative Konzept der „Ganztagsbildung“¹⁴ basiert auf einer kooperativen Arbeitsteilung zwischen Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen, dem zwei Intentionen zu Grunde liegen: Zum einen sollen die beteiligten Institutionen ihre Strukturprinzipien behalten, zum anderen sollen sie gemeinsam etwas drittes Neues erzeugen. Unter dem An-

¹¹ Insbesondere die Grundschule hat eine inkludierende Struktur und Kultur (siehe Backhaus/Knorre 2007).

¹² Für einen statistischen Überblick siehe Holtappels u.a. (2007).

¹³ Siehe zusammenfassend Coelen (2008).

¹⁴ Zuletzt Coelen (2009).

spruch, dieses Neue als Demokratiebildung zu gestalten, stellt sich die Frage, welche Aufgaben und Prinzipien der kooperierenden Institutionen in dem gemeinsamen Arrangements aufgehoben werden müssten: Unter welchen Bedingungen wirkt der Mix aus Unterricht und Betreuung in besonderem Maße demokratiebildend auf die Subjekte?

Das Konzept der Ganztagsbildung sieht vor, dass Kindertagesbetreuung bzw. Jugendarbeit aufgrund ihrer formalen Organisationsprinzipien eine signifikante Rolle in ganztägigen Bildungs-Arrangements spielen, denn durch ihre Strukturprinzipien füllen sie die systematisch unüberbrückbaren Demokratie-Lücken der Schule. Umgekehrt besteht in der pflichtunterrichtlichen Vermittlung von Allgemeinbildung eine Struktur für die unabdingbare Qualifizierung demokratischer Bürger/innen (vgl. Oelkers 2000, S. 11). Insgesamt favorisiert das Konzept der Ganztagsbildung aus demokratietheoretischen Gründen eine vereinsrechtliche Trägerschaft für das gemeinsame Arrangement. Die neue Organisationsstruktur könnte dann im Rahmen von so genannten Bildungslandschaften am Übergang zwischen institutionsinterner und -externer Partizipation eine Mitsprache von Kindern und Jugendlichen zur Ausgestaltung kommunaler Bildung ermöglichen.

3. Mitbestimmung in pädagogischen Institutionen: empirisches Wissen

Nach den begrifflichen Festlegungen und den konzeptionellen Überlegungen interessiert nun die Frage, was wir aus der empirischen Bildungsforschung über die Formen und Themen von Mitbestimmung in pädagogischen Institutionen wissen: Auf die größte Datenbasis dazu stützt sich die Studie „mitWirkung“ von Fatke/Schneider (2005), sie liefert einen guten Überblick über das Maß und die Formen von Mitbestimmung/Partizipation/Beteiligung in drei pädagogischen Institutionen: der Familie, der Schule und – leider mit den zuvor genannten schlecht vergleichbar – in der Kommune. Ergänzend zu einigen Ergebnissen aus dieser Studie werden empirische Erkenntnisse aus anderen Untersuchungen vorgestellt, insbesondere über Partizipation in der Kinder- und Jugendarbeit.

3.1 *Mitbestimmung in der Schule*

Im Unterschied zu den hohen Werten in Bezug auf Partizipation in der Familie¹⁵ geben nur 15% der 14.400 von Fatke/Schneider befragten Kinder und Jugendlichen an, in der Schule

¹⁵ 75% der 12–18-jährigen Befragten geben an, dass sie „viel“ oder „sehr viel“ in ihren Familien mitbestimmen. Bei Entscheidungen, die die Eltern „direkt betreffen“, liegt der Mittelwert der Angaben bei 3,4 auf einer Antwortskala von 1: „bestimme nie mit“ bis 5: „bestimme immer mit“. Am meisten können die Befragten nach eigenen Angaben bei der Dauer des Telefonierens (3,9) mitbestimmen, am wenigsten bei Essenszeiten und Taschengeldhöhe (2,8). Bei Entscheidungen, die die Eltern „nicht direkt betreffen“, liegt der Mittelwert der Angaben deutlich höher, nämlich bei 4,4. Innerhalb dieser Sorte von Entscheidungen können die Kinder und Jugendlichen am meisten beim Taschengeldausgeben mitbestimmen (4,8), am wenigsten beim

„viel“ oder „sehr viel“ mitzubestimmen.¹⁶ Aufschlussreich ist hier vor allem die Gegenüberstellung von Lehrer- und Schülersicht auf verschiedene Mitbestimmungsthemen:

Bei der Sitzordnung sagen 99% der ca. 1.000 ebenfalls befragten Lehrer/innen bzw. Schulleiter/innen, dass die Schüler/innen mitbestimmen dürfen; 77% der Schüler/innen sehen das auch so. Bei der Gestaltung des Klassenzimmers fällt der Unterschied ähnlich aus: 98% zu 73%. In Bezug auf den Unterricht liegen die unterschiedlichen Wahrnehmungen wie folgt auseinander: In Bezug auf die Form des Unterrichts dürfen die Schüler/innen nach der Ansicht von 86% der Lehrer mitbestimmen; hingegen stimmen 54% der Schüler/innen dieser Frage zu. Bei den Unterrichtsthemen dürfen 90% der Schüler/innen aus Sicht der Lehrer/innen mitbestimmen; 51% aus Sicht der Schüler/innen. In Bezug auf Regeln lauten die Zahlen 98% zu 51%, bei Terminen von Klassenarbeiten 91% zu 49%. Die größten Unterschiede ergeben sich bezüglich der Benotung: 89% zu 36%, und bei Hausaufgaben: 77% zu 24%.¹⁷ Leider enthält „mitWirkung“ keine Überlegungen, wie es zu diesen großen Differenzen in der Wahrnehmung von Mitbestimmungsmöglichkeiten kommen könnte.

Speziell auf Partizipation in ganztägigen Schulen¹⁸ wurde 2004 in der zweiten Erhebungswelle des Kinderpanel vom Deutschen Jugendinstitut ein besonderes Augenmerk gelegt (Bacher/Winkelhofer/Teubner 2007): Die Autoren vermuteten einen Zusammenhang zwischen dem Wechsel von Lern- und Erholungsphasen, in denen stärker auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden könne, und der Partizipation von Kindern. Allerdings konnte diese Hypothese nur teilweise überprüft und im Rahmen der Auswertungen nicht bestätigt werden.

Mit einer ähnlichen Annahme wurden im Forschungsprojekt „Partizipation an ganztägigen Grundschulen“ (PagGs) 2.500 Kinder und 135 Pädagogen befragt:¹⁹ Die meisten Kinder empfinden ihre Beteiligungsmöglichkeiten sowohl im unterrichtlichen als auch außerunterrichtlichen Bereich insgesamt als recht gering. Im Gegensatz dazu schätzen die befragten Erwachsenen die Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler/innen eher hoch ein (insbesondere im ‚Ganztag‘). Bei den qualitativen Befragungen gaben

Internetsurfen sowie bei der Frage, ob Freunde bei ihnen übernachten dürfen (aber immer noch mit einem Mittelwert von 4,1). Erstaunlicherweise ergab „mitWirkung“ keinerlei signifikante Unterschiede sowohl zwischen den Antworten von Mädchen und Jungen als auch zwischen im In- oder Ausland Geborenen als auch hinsichtlich der Familienformen.

- 16 Auch im LBS-Kinderbarometer und im DJI-Kinderpanel geben die Befragten übereinstimmend geringfügige schulische Mitbestimmungsmöglichkeiten an.
- 17 In der World Vision Kinderstudie (vgl. Leven/Schneekloth 2007a, S. 135ff.) ist diejenige Dimensionen, in der die meisten Befragten „oft“ mitbestimmen dürfen, die Gestaltung des Klassenzimmers (29%); „nie“ mitbestimmen dürfen die meisten Befragten in Bezug auf die Pausenregeln (63%). Auffällig ist der deutliche Zuwachs an Mitbestimmungsmöglichkeiten im Vergleich zwischen Grundschule und 5. Klasse.
- 18 Zum Forschungsstand siehe Coelen/Wagener (2009).
- 19 Durchgeführt an der Universität Siegen von Anna Lena Wagener (unter der Leitung von Hans Brügelmann und Thomas Coelen) im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Eine Veröffentlichung der ersten Ergebnisse ist für Winter 2009/10 zu erwarten. Die darauf aufbauende Dissertation erscheint voraussichtlich 2011.

viele Kinder an, im außerunterrichtlichen Bereich durchaus mehr mitbestimmen zu wollen, offensichtlich mangelt es jedoch an der Unterstützung der Erwachsenen bei der Umsetzung. Den Kindern ist die Mitbestimmung bei inhaltlichen Fragen sowie bei Angelegenheiten des sozialen Miteinanders weitaus wichtiger als in Bezug auf die organisatorische Ebene. Sie finden es zudem wichtiger, in der Klasse Probleme zu besprechen als im außerunterrichtlichen Bereich. In Gebundenen Ganztagsklassen bzw. -schulen nehmen die Kinder kaum Unterschiede ihrer Partizipationsmöglichkeiten zwischen Unterrichts- und Freizeit-Settings wahr. Das Motto „Zeit für mehr“ scheint sich bisher selten partizipativ zu äußern.²⁰

3.2 *Mitbestimmung in der Kinder- und Jugendarbeit*

Nicht zuletzt der in der vorherigen Fußnote genannte Befund zeigt, dass die kommunale Ebene in der Studie von Fatke/Schneider unpassend ausgewählt wurde: Die Forscher/innen hätten zusätzlich Pädagogen aus der Jugendarbeit in Vereinen/Verbänden und Offenen Einrichtungen befragen müssen, um vergleichbare Ergebnisse zu den Antworten von Eltern und Lehrer/innen generieren zu können. Dennoch zeigt die Studie insgesamt, dass Heranwachsende besonders die Familie und die Jugendarbeit als diejenigen Bereiche schätzen, in denen sie weitreichend mitbestimmen können – im Gegensatz zur Schule und zur Kommune, wo sie ihre Beteiligungschancen geringer einschätzen.²¹ Aufgrund dieser Lücke müssen ergänzend Untersuchungen über Mitbestimmung in der Kinder- und Jugendarbeit zu Rate gezogen werden: zuerst zur Offenen Jugendarbeit (die ca. 10% aller Heranwachsenden regelmäßig nutzen), anschließend zu einem Beispiel aus dem großen Spektrum der verbandlichen Jugendarbeit (in der ca. 40% aller Heranwachsenden Mitglieder sind).

Scherr/Delmas (2005) befragten Besucher von Offenen Jugendeinrichtungen nach ihren dort gemachten Bildungserfahrungen: Diese stellen reflektierend fest, dass sie Konflikte in den Einrichtungen als Anlass für die Aneignung eigenverantwortlicher und gewaltfreier Konfliktregelung nutzen und ihnen vielfältige Lernpotenziale aus der Begeg-

20 In Bezug auf Mitbestimmung in der Kommune gaben bei Fatke/Schneider (2005) mit 14% aller befragten Kinder und Jugendlichen etwa genauso viele an, dass sie „oft“ bis „immer“ in der Kommune mitwirken, wie in Bezug auf die Schule. Aber 96% waren noch nie bei einer Stadteilkonferenz oder einem Jugendparlament. 53% sind mit der Politik (sehr) unzufrieden. Nach der Meinung von 30–40% sollten junge Leute mehr zu sagen haben. Aufschlussreich ist auch hier, welche Mitbestimmungsmöglichkeiten sowohl von den Kindern und Jugendlichen als auch von den ebenfalls befragten Erwachsenen (hier: Verwaltungsstellen in 42 deutschen Städten und Gemeinden) angegeben wurden: Jugendbeauftragte, Kinder- und Jugendkonferenzen und Bürgermeistersprechstunden. Allerdings ist eine der wichtigsten Institutionen aus Sicht der Heranwachsenden das Jugendzentrum (vgl. ebd., S. 25).

21 Aufschlussreich ist in der Hinsicht eine Frage aus der World Vision Kinderstudie, nämlich danach, wo die befragten 8–11-jährigen schon mal Aufgaben übernommen haben: Im täglich besuchten schulischen Bereich sind zusammengerechnet 41% engagiert, in der seltener genutzten Jugendarbeit summiert 38% (Leven/Schneekloth 2007b, S. 212).

nung zwischen älteren und jüngeren Besuchern, Einheimischen und Migranten sowie zwischen Jungen und Mädchen erwachsen. Zudem eignen sie sich durch die Übernahme von Aufgaben, die Organisation von Angeboten, Veranstaltungen etc. Verantwortlichkeit an. Aus den Angaben der Befragten kann rekonstruiert werden, dass in Settings der Offenen Jugendarbeit grundlegende demokratische Kompetenzen wie Anerkennung von Differenz, diskursive Konfliktaushandlung und Übernahme von Verantwortung realisiert werden können. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Untersuchung von Müller/Schmidt/Schulz (2005) über Bildungspotenziale der Offenen Jugendarbeit.²²

Ein repräsentatives Forschungsprojekt (Fauser/Fischer/Münchmeier 2006), in dem die Perspektiven der Mitglieder in (z.B. evangelischen) Jugendverbänden untersucht wurden, fand heraus, dass die Jugendarbeit Gemeinschaft in vertrauten Freundesgruppen bietet und dass Kinder und Jugendliche dort einen Ort finden, wo sie aktiv sein können. Zu ganz ähnlichen Befunden kommt die Studie über Jugendfeuerwehren in der Großstadt von Richter/Riekmann/Jung (2007).²³

Heranwachsende nutzen Jugend(verbands)arbeit – wie Sturzenhecker (2008, S. 710) zusammenfasst –, um „etwas für sich selber zu tun“, „an sich wachsen zu können“ und um „etwas Sinnvolles für andere zu tun“. Hier können Jugendliche mitentscheiden, was, wie, mit wem gemacht wird. Kinder und Jugendliche erleben Jugendarbeit als Ort mitbestimmbarer Gesellung und Bildung.

Selbstverständlich beeinflussen noch weitere als die hier genannten Institutionen die Bildung demokratischer Subjekte: bereits früh im Lebenslauf einsetzend die Medien, meist mit Besuch des Kindergartens beginnend die Peers, im Jugendalter die Berufsausbildung (bzw. so genannte Übergangsmaßnahmen) und/oder das Studium. Etwaige Untersuchungen dazu können aber an dieser Stelle nicht aufgeführt werden. Lediglich ist über die oben zusammengefassten Studien zu konstatieren, dass sie ein differenziertes Bild über die Einschätzungen von jungen Menschen über Formen und Grade ihrer Mitbestimmung vermitteln. Was allerdings bisher selten vorkommt, sind Analysen zu Wirkungen verschiedener Beteiligungsformen sowie zu Bedingungsfaktoren von Partizipation und zu Wechselbeziehungen zwischen Mitbestimmungserfahrungen aus verschiedenen Lebensbereichen.²⁴

4. Grundsätzliche Probleme von Mitbestimmung in pädagogischen Institutionen

Die empirischen Studien haben gezeigt, dass verschiedene pädagogische Institutionen höchst unterschiedliche Grade und Formen von Mitbestimmung für Kinder und Jugendliche ermöglichen. Warum dies so ist, soll nun in theoretischer Hinsicht geklärt werden:

22 Zur Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins durch Jugendarbeit siehe vor allem Düx/Sachs (2005).

23 Beachtenswert ist auch die bald erscheinende Dissertation von Wibke Riekmann (Universität Hamburg) zum Thema Demokratie und Verein.

24 Ausnahmen sind zusammengefasst in Bundesjugendkuratorium (2009, S. 12f.).

Zunächst ist zu konstatieren, dass jegliche Mitbestimmung in pädagogischen Institutionen zwei grundlegende Probleme mit sich bringt (vgl. Bettmer 2008): Zum einen stellt sich die Frage, inwieweit Partizipation innerhalb von Institutionen durch externe Vorgaben begrenzt wird (4.1). Zum anderen ist entscheidend, inwieweit die Beziehungen innerhalb von Institutionen als Anerkennungsverhältnisse konstituiert werden können, zumal hier von vornherein eine Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen berücksichtigt werden muss, die sich durch partizipative Strukturen nicht vollständig aufheben lässt (4.2).

4.1 *Institution und Umwelt*

Die Einbindung von Institutionen in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge schlägt sich z.B. in rechtlichen Regelungen über Strukturen und Prozesse nieder, mit denen u.a. auch die Möglichkeiten für Partizipation vorgeformt sind. Umgekehrt können jedoch Partizipationsverfahren, die innerhalb einzelner Einrichtungen gestaltet sind, keinen unmittelbaren Einfluss auf übergreifende rechtliche Grundlagen nehmen, besonders wenn diese für alle Institutionen im jeweiligen Funktionsbereich gelten.

Eine Auflösung dieser Problematik hätte weitreichende Konsequenzen: Entscheidend wäre, dass der Partizipationsgedanke – etwa als Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention – zunehmend in rechtliche Grundlagen einflöbe. Dies dürfte sich aber nicht nur auf die allgemeine politische Ebene (z.B. das Wahlrecht) beziehen; es bedeutete darüber hinaus, dass die Gestaltungsspielräume innerhalb der Organisationen erweitert würden. Zudem dürfte eine Ausbreitung des Partizipationsgedankens nicht nur bereichsspezifisch geschehen, vielmehr wäre Mitbestimmung in möglichst allen relevanten Zusammenhängen von Pädagogik und Politik zu etablieren. Denn zunehmende Gestaltungsspielräume innerhalb einzelner Organisationen führen notwendigerweise auch zu vermehrten Berührungspunkten mit ihrer Umwelt, was wiederum in Partizipationsverfahren thematisiert werden muss. Damit stellt sich die Herausforderung, eine Verbindung zwischen den Verfahren in den verschiedensten Organisationen und Bereichen herzustellen.

Diese Herausforderung hatte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts John Dewey in zwei Maßstabsfragen gefasst, die zur Bewertung demokratiepädagogischer Institutionen anzulegen wären:

*„How numerous and varied are the interests which are consciously shared? (...)
How full and free is the interplay with other forms of associations“ (Dewey 1916,
S. 83)?*

Gradmesser sind eine möglichst große Vielfalt subjektiv artikulierter Interessen (interne Dimension) und ein möglichst lebendiges Zusammenspiel mit anderen Institutionen (externe Dimension). Nur wenn diese beiden Dimensionen mit dem Gedanken einer „embryonic community“ verbunden werden, kann man von einer demokratischen Schule im Sinne Deweys sprechen (vgl. Abschnitt 2.2).

Allerdings bleibt auch dann noch eine Problematik bestehen, die bereits Dewey zu Anfang des 20. Jahrhunderts in ihren Tendenzen erkannt hat (Coelen 2006): In kapitalistisch-demokratischen Gesellschaften besteht eine besonders widersprüchliche Funktionalisierung der Schule in ihrer gleichzeitigen Aufgabe, arbeitsmarktrelevante Qualifikationen unter kapitalistischen Rahmenbedingungen zu gewährleisten und in einer demokratischen Zivilgesellschaft für Partizipationsfähigkeiten zu sorgen, deren Funktion u.a. darin bestehen sollen, die Kapitallogik zu zähmen, um die Sinn- und Solidaritätsressourcen nicht aufbrauchen zu lassen (vgl. Habermas 1992). Aufgrund dieses Widerspruchs muss auch eine etwaige Anreicherung der Schule mit Elementen non-formeller Bildung immer an systematische Grenzen stoßen, weil die dazu notwendige Verständigungsorientierung unausweichlich von den erfolgsorientierten Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes perforiert wird (vgl. ders. 1995, Bd. 2, S. 539ff.). Deshalb ist die Schule unter kapitalistisch-demokratischen Rahmenbedingungen auf Kooperation mit anderen lebensweltlichen, weniger verrechtlichten und vermachteten Institutionen angewiesen. Denn die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt kann sie aus strukturellen Gründen nur begrenzt gewährleisten. Potenziell könnten Jugendeinrichtungen und Schulen wechselseitig ihre, aus systematischen Gründen jeweils unüberbrückbaren immanenten Lücken ausfüllen: Die Schule stößt an ihre Grenzen in Bezug auf Partizipation, die Jugendarbeit in Bezug auf Qualifikation.²⁵

4.2 *Anerkennung und Asymmetrie*

Die Anerkennungsformen des Rechts und der Solidarität (Honneth 2003) spielen eine entscheidende Rolle bei Partizipationsverfahren: Recht unterstellt die Fähigkeit zu einer rational begründeten Begrenzung der eigenen Interessen; Solidarität betrachtet auch Leistungen anderer als wertvoll für die Gemeinschaft. Während Recht die kognitiv-moralischen Voraussetzungen der Verfahrensbeteiligung absichert, wird mit Solidarität die Möglichkeit eröffnet, dass auch die Artikulation von Partialinteressen (z.B. von Schüler/inne/n) im Prozess der Willensbildung dazu führen kann, dass ihnen eine allgemeine Geltung zugesprochen wird. Anerkennung in der Form des Rechts bietet die Möglichkeit, Selbstachtung (als Rechtssubjekt) zu entwickeln; Anerkennung in der Form der Solidarität ist Grundlage für eine individuelle Selbstschätzung (als jemand, der wertvolle Leistungen für eine Gemeinschaft beitragen kann). Zusammen mit dem Ergebnis des Selbstvertrauens, das mit der Anerkennungsform der Liebe erreicht werden kann, sind damit die wesentlichen Ziele einer Pädagogik benannt, die eine subjektive Autonomie ihrer Adressaten anstrebt.

Allerdings ist in pädagogischen Zusammenhängen stets eine Asymmetrie zwischen Jüngeren und Älteren zu beachten, deren theoretische Unaufhebbarkeit mit der struktu-

²⁵ Von dieser Stelle aus müsste die Betrachtung noch über den inter-institutionellen Rahmen hinaus erweitert werden: Der Entwurf einer „Kommunalspädagogik“ (Richter 2001) bietet dazu einen ertragreichen Rahmen.

rellen Diskrepanz – bei gleichzeitiger Angewiesenheit – von Politik und Pädagogik zusammenhängt: In der politischen Sphäre können nämlich Interaktionen als partikularistische Rollenbeziehungen gestaltet werden. Hingegen werden an ‚pädagogischen Orten‘ die verschiedenen Rollen aus erzieherischen Gründen mit gleichrangigen und gleichartigen Entscheidungskompetenzen ausgestattet. In der Politik wird dabei normativ von den je individuellen Unterschieden (z.B. sozialen Eingangsbedingungen) abstrahiert. Genau dies ist aber in der pädagogischen Dimension nicht möglich, denn hier geht es gerade darum, die Interaktionsbeziehungen so zu gestalten, dass es möglich wird, individuelle Entwicklungsnotwendigkeiten zu erkennen und zu bearbeiten.²⁶

Wegen der ‚Entwicklungstatsache‘ sind Kinder und Jugendliche auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen. Die somit entstehende Asymmetrie stellt die Pädagogik in ein unausweichliches Spannungsverhältnis, das sich zwar praktisch austarieren lässt, jedoch oft nur unter der Bedingung, dass sich die Beteiligten auf das institutionelle Binnenverhältnis beschränken und das nach außen gerichtete politische Moment tendenziell außer Acht lassen. Manchmal entstehen daraus ‚pädagogische Provinzen‘, die ihren funktionalen Ort in der Gesellschaft kaum zur Kenntnis nehmen – bis zu dem Punkt, wo gesellschaftliche Funktionalisierungen ihre Organisationsbedingungen beeinträchtigen (womit wiederum die unter 4.1 Problematik ins Spiel kommt).²⁷

5. Demokratie und Pädagogik: theoretische Vergewisserungen

Bildung lässt sich unter den Rahmenbedingungen der Moderne als Zielkonzept für die Entwicklung von Identität in einer demokratischen Gesellschaft auffassen (vgl. Thiersch 2004, S. 241). Moderne Bildung ist – so gesehen – immer politische Bildung im Sinne einer demokratischen Praxis, die allen Akteuren die Partizipation an den gesellschaftlichen Vorgängen ermöglicht. Gleichzeitig hat demokratische Bildung nur dann Wirksamkeitschancen, „wenn die Individuen sie als Teil ihres Glücks verstehen“ (Brumlik 2002, S. 56). Deshalb ist die Frage konsequent, über welche Fähigkeiten Beteiligte verfügen müssen, um an demokratischen Verfahren teilnehmen zu können (5.1), ebenso aber auch die Frage, welche Standards Institutionen erfüllen müssen, wenn sie demokratisch genannt werden wollen (5.2), schließlich die Frage, wie demokratisches Subjekt und partizipativer Struktur aufeinander verweisen (5.3).

26 Deshalb kann z.B. auch nicht die schulische Aufgabe der Allgemeinbildung von der demokratischen Entscheidung zufällig Beteiligter abhängig gemacht werden: „Schüler haben aus naheliegenden Gründen immer die Mehrheit, also können sie sich leicht gegen ein schulisches Angebot entscheiden, während sie erst nach einer Bildungserfahrung urteilsfähig sind. Eine sehr weitgehende Demokratisierung würde daher Entscheide vor der Herausbildung von Kompetenz zulassen“ (Oelkers 2000, S. 10).

27 Siehe dazu den Ausweg, den Richter (1991) durch die Unterscheidung von Handlungspause und Handlungszwang eröffnet sowie durch die Doppelrolle des Pädagogen als interner Gesprächs- und externer Geschäftspartner.

5.1 *Moralische Kompetenzen von Beteiligten*

Partizipation als Ausübung von Beteiligungsrechten setzt die Fähigkeit voraus, von eigenen Interessen abstrahieren zu können, um gemeinsame Regeln zu erzeugen und zu akzeptieren. Die grundlegenden Erkenntnisse zur Entwicklung dieser Fähigkeiten im Kindes- und Jugendalter werden insbesondere mit Bezug auf die Arbeiten von Kohlberg formuliert. Eine feste Zuordnung der Kohlberg'schen Entwicklungsstadien zu Altersstufen lässt sich zwar nicht durchhalten, aber nachfolgende Studien haben gezeigt (vgl. Bettmer 2008, S. 216), dass eine autonome Moral im Sinne einer Selbstverpflichtung auf gemeinsam erzeugte Regeln bereits im Alter von acht bis zehn Jahren eintreten kann, also im Grundschulalter. Man kann davon ausgehen, dass ein Teil der Kinder mit etwa zwölf Jahren einen moralischen Entwicklungsstand erreicht hat, der auch von den meisten Erwachsenen nicht überschritten wird.

Die Erkenntnisse zur Moralentwicklung zeigen also, dass die personalen Voraussetzungen für Partizipation auch bei Kindern in weitgehendem Maße und schon relativ früh vorhanden sein können. Vorbehalte gegen eine Einbeziehung von Heranwachsenden in partizipatorische Anerkennungsverhältnisse verlieren damit ihre Grundlage. Vielmehr wird im Vollzug der Demokratie implizit (und evtl. kontrafaktisch) unterstellt, dass sich die Teilnehmer ihre Kompetenzen für demokratisches Handeln aneignen, d.h. man lernt Demokratie vorrangig performativ durch ihre aktive Praxis.

5.2 *Qualitätsstandards für Partizipationsverfahren*

Qualitätsstandards für die Gestaltung von Partizipationsverfahren lassen sich auf fünf zentrale Bedingungen zurückführen, unter denen gemeinsam geteilte Entscheidungen zustande kommen können (vgl. Habermas 1992, S. 383):

- Inklusion aller Betroffenen
- gleich verteilte und wirksame Chancen der Teilnahme
- gleiches Stimmrecht bei Entscheidungen
- gleiches Recht zur Wahl der Beratungsthemen
- Setting, in dem alle Beteiligten im Lichte hinreichender Informationen und guter Gründe ein artikuliertes Verständnis der regelungsbedürftigen Materien und der strittigen Interessen ausbilden können.

Partizipation basiert somit auf den Voraussetzungen einer deliberativen Politik, also einer demokratische Verfahrensform des Abwägens, Beratens und Aushandelns. In dieser allgemeinen Bestimmung ist Partizipation nicht von vornherein auf bestimmte Anwendungsbereiche begrenzt; grundsätzlich könnten alle politisch relevanten Fragen im Wege analoger Verfahren entschieden werden.

5.3 Partizipation und Pädagogik in der Demokratie

Zwar ist es realistisch, davon auszugehen, dass die genannten Qualitätskriterien für Partizipation nicht immer vollständig erfüllt werden können, sie können aber als Kontrastfolie verstanden werden. Deshalb erzeugt die Etablierung von Partizipationsverfahren oft ein Spannungsverhältnis zwischen ‚Faktizität und Geltung‘ (Habermas). So gesehen ist Demokratisierung ein un abgeschlossener und auch un abschließbarer Prozess, dessen wesentliche Grundannahme darin besteht, dass die Präferenzen der Teilnehmer/innen dem politischen Willensbildungsprozess nicht vorgelagert sind, sondern währenddessen entstehen und entwickelt werden. Gleiches gilt auch für die notwendigen Kompetenzen zur Beteiligung. Demokratie hat in dieser Perspektive eine pädagogische Funktion und entwickelt somit ihre eigenen Voraussetzungen aufseiten der Beteiligten.

Die pädagogische Funktion von Demokratie ergibt sich im Wesentlichen dadurch, dass die Unterstellung moralischer Kompetenzen unausweichlich auch kontrafaktisch vorgenommen werden muss: Mitbestimmungsformen sollen und müssen den Beteiligten die Möglichkeit geben, ihre Kompetenzen zu entwickeln. Zudem gilt als Qualitätsmerkmal, dass die Verfahren den Eingangsvoraussetzungen der Beteiligten angemessen sind. Damit gerät aber die pädagogische Funktion in ein Spannungsverhältnis zur politischen Funktion der Herbeiführung von Entscheidungen: Eine zu starke Orientierung an den Eingangsvoraussetzungen der Beteiligten würde die politischen Einsatzmöglichkeiten von vornherein beschränken, eine Vernachlässigung dieser Aufmerksamkeit dagegen die politische Wirksamkeit beeinträchtigen.

Literatur

- Bacher, J./Winkelhofer, U./Teubner, M. (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden: VS.
- Backhaus, A./Knorre, S. – in Zusammenarbeit mit Hans Brügelmann und Elena Schiemann – (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. AG Primarstufe der Universität Siegen.
- Bartnitzky, H. (2008): Grundschule in Deutschland – ein Demokratie-Modell? In: Backhaus, A./Knorre, S. – in Zusammenarbeit mit Hans Brügelmann und Elena Schiemann – (Hrsg.): Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. AG Primarstufe der Universität Siegen, S. 38–60.
- Bettmer, F. (2008): Partizipation. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 213–221.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Brumlik, M. (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin/Wien: Philo.
- Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme vom Juni 2009. In: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007–2009/BJK_Pressemitteilung_Partizipation_30062009.pdf (Download am 31.7.2009).

- Coelen, Th. (2006): Vorpolitische Kompetenzen in einer demokratischen Öffentlichkeit. John Deweys Bedeutung für die Sozialpädagogik (Vortrag vor dem Habilitationsausschuss der Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld am 02.11.2006).
- Coelen, Th. (2008): Tagesstrukturen und Ganztagsbildung durch Kooperationen zwischen Demokratie bildenden Institutionen. In: Larcher Klee, S./Grubenmann, B. (Hrsg.): Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte. Zürich: Haupt, S. 137–149.
- Coelen, Th. (2009): „Ganztagsbildung im Zusammenspiel zwischen Schulen und anderen lokalen Institutionen. Interprofessionelle Kompetenzen in der kommunalen Kinder- und Jugendbildung. In: Bleckmann, P./Durdel, A.: Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS, S. 89–104.
- Coelen, Th./Wagener, A.L. (2009): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung. In: Appel, S./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2010 (i.D.).
- Dewey, J. (1916/1966): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York.
- Düx, W./Sachs, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: ZfE, H. 3, S. 394–411.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn. In: <http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Expertise.pdf> (Download am 31.07.2009).
- Fatke, R./Schneider, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven (hrsg. v.d. Bertelsmann Stiftung). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fauser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (2006): Jugendliche als Akteure im Verband – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend (Teil 1). Opladen: Budrich.
- Habermas, J. (1981/1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2004): Vorpolitische moralische Grundlagen eines freiheitlichen Staates. In: zur Debatte (Themen der Katholische Akademie in Bayern), H. 1, S. 1–12.
- Hafenegger, B. (1997): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach: Wochenschau.
- Hansen, R./Knauer, S./Friedrich, B. (2005): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen (hrsg. v. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein).
- Himmelfmann, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ (hrsg. v. Wolfgang Edelstein und Peter Fauser). Berlin. In: <http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelfmann.pdf> (Download am 16.04.09).
- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecker, L. (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München: Juventa.
- Honneth, A. (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leven, I./Schneekloth, U. (2007a): Die Schule – frühe Vergabe von Lebenschancen. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 111–142.
- Leven, I./Schneekloth, U. (2007b): Die Freizeit – Anregen lassen oder fernsehen. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 165–225.

- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Oelkers, J. (2000): Schulentwicklung, Demokratie und Bildung. Vortrag auf dem 31. Bildungspolitischen Forum „Bildung in der Wissensgesellschaft“ des Bundes Freiheit der Wissenschaft am 20.10.00. In: www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/016_demokratie.pdf (Download am 27.10.08).
- Pluto, L. (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: DJI.
- Richter, H. (1991): Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedankengang. In: Peukert/Scheuerl (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. ZfPäd, 26. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 141–153.
- Richter, H. (2001): Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Richter, H./Riekman, W./Jung, M. (2007): Demokratische Bildung in der Jugendverbandsarbeit. Zur Integration unterrepräsentierter Gruppen in der Jugendfeuerwehr Hamburg. In: deutsche jugend 55 H. 1, S. 30–37.
- Riekman, W./Bracker, R. (2008): Jugendvereins- und -verbandsarbeit. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 457–466.
- Scherr, A./Delmas, N. (2005): Bildungspotenziale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. In: deutsche jugend 53, H. 3, S. 105–109.
- Schneekloth, U./Leven, I. (2007): Familie als Zentrum – nicht für alle gleich verlässlich. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 65–110.
- Sliwka, A. (2008): Demokratiepädagogik in der Schule. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 694–703.
- Storck, R. (2006): Partizipation will gelernt sein. Partizipation als Bildungsziel in den Erziehungshilfen. In: Dialog Erziehungshilfe, H. 2–3, S. 20–26.
- Sturzenhecker, B. (2008): Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 704–713.
- Thiersch, H. (2004): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–252.
- Tillmann, K.-J. (2003): Aufgaben und Chancen öffentlicher Bildung. In: Mangold, M./Oelkers, J. (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: Haupt, S. 305–324.

Abstract: Families, nursery schools, clubs/associations, open youth centers, and schools as well as other pedagogical institutions contribute to the formation and education of democratic subjects, each in their own specific way and to different degrees. In this, the respective institutional structures favor or impede the degrees and the forms of participation of the addressees as well as the corresponding educational processes. Therefore, in capitalist-democratic societies, pedagogics cannot succeed in one single institution. Only the – possibly complementary – “interplay with other forms of associations“ (Dewey) holds the chance of forming a democratic identity.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Thomas W. Coelen, Universität Siegen, Fachbereich 2 (Erziehungswissenschaft – Psychologie), Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen
E-Mail: coelen@erz-wiss.uni-siegen.de