

Knab, Doris; Kröll, Ulrich

## Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 123-132. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Knab, Doris; Kröll, Ulrich: Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 123-132* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232009 - DOI: 10.25656/01:23200

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232009>

<https://doi.org/10.25656/01:23200>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

**Zeitschrift für Pädagogik**

13. Beiheft

# **Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern**

Bericht über den 5. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes  
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen  
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.  
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976  
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.  
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -  
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesell-  
schaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

# Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort. . . . .	5

## *A. Abhandlungen*

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie . . . . .	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. . . . .	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? . . . . .	57

## *B. Berichte der Arbeitsgruppen*

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW . . . . .	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation . . . . .	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht . . . . .	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen . . . . .	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen . . . . .	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich . . . . .	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle . . . . .	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik . . . . .	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung . . . .	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem . . . . .	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung . . . . .	261
RUDOLF KUNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft? . . . . .	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation . . . . .	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik . . . . .	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive . . . . .	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familiärer Sozialisation – Die IEA-Studien . . . . .	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion . . . . .	343

## Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen\*

### *Der Ausgangspunkt*

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates haben zu einer Verdichtung der seit dem Ende der sechziger Jahre schwebenden Diskussion über Partizipation als einem Ziel und einer Bedingung von Schule und Schulreform in einer demokratischen Gesellschaft geführt. Vor allem werden die gesellschaftlich-normativen und juristischen Implikationen dieser Empfehlungen und ihre Wirkung auf die Gesetzgebung debattiert; zugleich liegen erste Erfahrungen aus Modellversuchen und Projekten vor, für die Partizipation ein konstitutives Element ist.

Dies forderte dazu heraus, Partizipation als einen Versuch zu thematisieren, Interaktion in pädagogischen Feldern zu organisieren, und zwar Interaktion, die auf Entscheidungen abzielt. Partizipation wäre unter diesem Gesichtspunkt hinsichtlich der Vermittlung zwischen Bildungssystem und Gesellschaft ebenso zu erörtern wie auf der Ebene pädagogischer Prozesse, z. B. des Unterrichts. Auf beiden Ebenen erscheint Partizipation als Ziel wie als Bedingung; daraus resultieren spezifische Realisierungsprobleme. In der Handlungsforschung erhält dieses Dilemma eine eigene Färbung: die Partizipation, auf der sie fußt, wird eines ihrer Hauptprobleme. Schließlich erscheint Partizipation auf allen genannten Ebenen als ambivalent; als Weg, „gemeinsam nützlichen Wahrheiten näherzukommen“, wie als scheidemokratischer Trick.

Die Arbeitsgruppe hatte sich vorgenommen zu prüfen, wie die Partizipationsproblematik sich gegenwärtig im Feld der Schule darstellt, konzentriert auf den Bereich Curriculum und Unterricht, denn auf diesen Bereich bezieht sich der größte Teil der Forderungen und Befürchtungen. Dabei sollten besonders berücksichtigt werden

- die divergierenden Begründungszusammenhänge von Partizipationskonzepten und die kontroversen Positionen, die in der Diskussion darüber zutagegetreten sind;
- die über die Erziehungswissenschaft hinausgreifenden Aspekte dieser Diskussion;
- die Rahmenbedingungen für Partizipation im Feld der Schule und bezogen auf Curriculum und Unterricht (insbesondere Entwicklungen in Schulrecht und Schulverwaltung);
- die Erfahrungen von Projekten, die diese Partizipation realisieren bzw. ihre Realisierungsmöglichkeiten prüfen wollen.

Auf dieser Basis sollte die Frage nach Forschungsansätzen und Forschungsdesideraten gestellt werden. WOLFGANG FISCHER, LUTZ-RAINER REUTER und WOLFGANG HARDER

---

\* Arbeitsgruppenleiter: DORIS KNAB

Protokollant: ULRICH KRÖLL

Referenten: WOLFGANG FISCHER, WOLFGANG HARDER und LUTZ-RAINER REUTER.

hatten sich bereiterklärt, die Partizipationsproblematik jeweils einführend aus schultheoretischer, aus schulrechtlicher und aus der Sicht einer Modellschule zu beleuchten.

Die Teilnehmer der Arbeitsgruppe kamen aus Hochschulen, Forschungsinstituten und der Kultusverwaltung; sie verfügten vor allem über Erfahrungen aus der Lehrerbildung, aus der Verbindung von Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung, aus der Schulverwaltung, der Elternarbeit und aus Modellschulen.

### *Vom Prinzipienstreit zur Realitätskontrolle*

Die Diskussion bewegte sich von einer Grundsatzdebatte über Partizipation als Prinzip in der (Schul-)Pädagogik (angefeuert durch ein Thesenpapier von WOLFGANG FISCHER) über eine Klärung des durch Gesetzgebung und Verwaltungspraxis abgesteckten Spielraums für Partizipation (orientiert am Referat von LUTZ-RAINER REUTER) zu einem die bestehenden programmatischen Positionen relativierenden Erfahrungsaustausch über praktizierte Modelle und Einzelansätze zu Partizipation (eingeleitet durch WOLFGANG HARDER). Von den im Arbeitsprogramm der Gruppe formulierten Fragedimensionen traten die mehr theoretischen immer weiter zurück. Das Interesse galt weniger den unterschiedlichen Begründungszusammenhängen der globalen Partizipationsforderung und einer über die Erziehungswissenschaft hinausgreifenden Bearbeitung von Partizipationsproblemen als der Praktikabilität von Partizipation – obwohl es nicht einfach war, einschlägige Erfahrungen zur Sprache zu bringen. „Praktikabilität“ umfaßte dabei Fragen nach der Motivation (und insbesondere der fortdauernden Motivation) der Partizipierenden, nach der Bedeutung des Organisationsgrades einer Bildungseinrichtung für die Partizipation, nach den paragraphenmäßigen und den wirklich in Anspruch zu nehmenden Handlungsspielräumen, nach den Nahtstellen und Konfliktstellen zwischen Steuerungskompetenzen auf verschiedenen Ebenen und nach den Qualifikationen für Partizipation.

WOLFGANG FISCHER stellte in seinen „Thesen zur systematisch-pädagogischen, insbesondere schultheoretischen Problematik von Partizipation im schulischen Unterricht“ nicht nur rechtliche und arbeitsorganisatorische Strukturmerkmale des gegenwärtigen Schulwesens zusammen, die der Realisierung von Partizipation entgegenstehen; er trug auch eine Reihe grundsätzlicher pädagogischer Vorbehalte vor.

Zwar sah er Partizipation – „verstanden als intensive Beteiligung der von Schule unmittelbar Betroffenen an der Beratung und Entscheidung über Konzeption und Realisation von Unterricht (innerhalb eines organisationsrechtlichen Rahmens, der sich auf die Angabe des Zwecks, auf rechtsgleichheitverbürgende Vorschriften für das äußere Ordnungsmuster von Schulen und für das aufgegebene Binnengesehen in äußerster Zurückhaltung beschränkt)“ – durchaus in ihren positiven pädagogischen Möglichkeiten: Entschulung der Schule, Abbau verordneten Lehrens und Lernens durch Einforderung von Begründungen, Aufbrechen der rigiden Rollenverteilung in Lehrende und Lernende, Abbau des staatlichen Monopolanspruchs für Erziehung und Unterricht. Doch müssen sie nach seiner Meinung um einen zu hohen Preis erkaufte werden: Auslieferung des Lehrens und Lernens an Subjektivismen und an wechselnde Mehrheiten, Mitentscheidung durch sachlich Inkompetente, Warenhauscharakter von Schule – oder aber unaufhebbarer Scheincharakter von Partizipation, wenn diese Gefahren durch weitgehende staatliche Aufsichtsrechte ausgeschaltet bleiben sollen.



Beide Problemketten sah FISCHER als Indiz für die Fragwürdigkeit der Übertragung einer politischen Kategorie, wie Partizipation sie darstelle, auf pädagogische Felder.

Die Arbeitsgruppe sah in diesen Thesen jedoch eher ein Beispiel für die Verzerrungen, die sich ergeben, wenn zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Partizipationsdiskussion auf zu hoher Abstraktionsebene geführt wird. Mit zu allgemein gefaßten grundlegenden Begriffen wie „Staat“, „Schule“, „Lehrer“ lassen sich die Differenzierungen der Partizipationsproblematik nicht fassen: es sind je verschiedene Partizipierende mit unterschiedlichen Zielen und Interessen, die auf unterschiedlichen Ebenen vor Entscheidungen unterschiedlicher Art und Reichweite stehen. Außerdem werden – abgesehen von der Verabsolutierung der Systemmerkmale gegenwärtiger Schule – die auch im gegenwärtigen System angelegten Freiräume nicht sichtbar.

So relativierte die Arbeitsgruppe FISCHERS negative Situationsbeschreibung in dem Maße, in dem es ihr gelang, globale Aussagen auf konkrete Felder, Beteiligte und Dimensionen von Partizipation zu beziehen. Stehen blieb trotz längerer Grundsatzdebatte die Frage nach der Berechtigung einer Unterscheidung von Partizipation als politischer und als pädagogischer Kategorie: Indiz für ein Theoriedefizit, das vermutlich nicht nur Diskussionsanlage und Diskussionsverlauf in der Arbeitsgruppe charakterisiert, sondern den Bearbeitungsstand der Partizipationsproblematik insgesamt. Der Ruf nach einer (besseren) Partizipationstheorie ist auch aus den Nachbarwissenschaften zu hören.

In Abgrenzung zu FISCHERS grundsätzlicher pädagogischer und politischer Skepsis steckte LUTZ-RAINER REUTER in seinem theoretische Positionen und juristischen Kommentar verbindenden Referat „Partizipation im Schulsystem. Begründungszusammenhang – Rahmenbedingungen – Gesetzgebungsstand“ (REUTER 1976) den schulrechtlichen, verwaltungsrechtlichen und schulinstitutionellen Rahmen für Partizipation ab. Er kam – gerade auch unter dem Aspekt einer letztlich nur verbalen Partizipationsfreundlichkeit progressiverer Schulgesetze – zu dem eher pessimistischen Urteil eines derzeit außerordentlich engen Handlungsspielraumes. Anhand der seit 1973 in mehreren Bundesländern erlassenen partizipationsrelevanten Gesetze und Verordnungen wies REUTER nach, daß die gewährten Partizipationsrechte nur von geringer sachlicher Reichweite seien, d.h. der Einzelschule begrenzte Autonomie in Fragen des Unterrichts und der Schulordnung zugestanden. Aber schon die Partizipation an über die Einzelschule hinausgreifenden curricularen Fragen bliebe leerformelhaft. „Kein Gesetz setzt sich für eine begrenzte Selbstverwaltung in curricularen Fragen ein; eine sachliche Ausdifferenzierung der unterrichtsbezogenen Partizipationsrechte erfolgt nur in sehr bescheidenem Maße; überall findet sich der Vorbehalt vorrangiger gesetzlicher und verordnungsmäßiger Regelung.“

Die Nahtstelle zwischen Schule und Schulaufsicht bezeichne dann auch die Grenze der Partizipationszugeständnisse; die Aufsichts- bzw. Zugriffsrechte der Schulbehörden seien im wesentlichen erhalten geblieben. Die auf Schulebene gewährten Partizipationsrechte, so schränkte REUTER weiter ein, seien fast ausnahmslos solche des Lehrers; die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern und Eltern fielen dürftig aus. Das gelte generell auch für die Partizipation aller Gruppen an höherstufigen Entscheidungsprozessen auf regionaler oder auf Landesebene.

Die umfangreichen Partizipationsregelungen der erwähnten Gesetze und Verordnungen sind nach REUTERS Urteils „umgekehrt proportional zur Relevanz der Sache“. Von dieser inhaltlichen Kritik abgesehen betrachtet er das Faktum der juristischen Festschreibung solcher Regelungen unter allgemeineren Gesichtspunkten mit äußerst zwiespältigen Empfindungen: „Die meisten Partizipationsregelungen dokumentieren – neben ihrer

nicht zu übersehenden Rolle als partei- bzw. wahlpolitischer ‚Progressivitätsausweis‘ – die deutsche Ängstlichkeit gegenüber Mitbestimmungsformen, die die Grenzen zwischen Staat und Gesellschaft verfließen lassen; sie schlägt sich im Streben nach perfektionistischer Ordnung in einem Bereich nieder, der sich ein Mindestmaß an Spontaneität und Sachengagement erhalten muß – Partizipationsgesetzgebung kann auch partizipationshinderlich sein.“

REUTERS sehr ausführliche demokratiethoretische und schulrechtliche Bestandsaufnahme fand starke Zustimmung; sein pessimistisches Fazit und seine in der Diskussion akzentuierte Forderung, zunächst müsse der Staat einen weiteren Rahmen für Partizipation stecken, wurden jedoch aus der Arbeitsgruppe mit dem Hinweis auf die jeweilige Aktualisierbarkeit und Erweiterbarkeit von Partizipation relativiert. Eine darüber noch hinausgehende, gegen REUTER zielende Replik, die gesetzlichen Handlungsspielräume, die eine progressive Verwaltung geschaffen habe, würden gar nicht genutzt, wurde dagegen von mehreren anderen Teilnehmern unter Verweis auf verhinderte Modellversuche und auf restriktive Tendenzen im Bildungswesen energisch zurückgewiesen. Rede und Gegenrede blieben im Raum stehen. In diesem Zusammenhang wurde auch das Problem der Konflikte in Partizipationsprozessen und die entscheidende Frage nach den Beteiligten, ihrer Partizipationskompetenz und -bereitschaft, immer wieder angesprochen. In leichter Abhebung von REUTERS juristischer Argumentation artikuliert sich als erste generelle Erfahrung aus Projekten und Modellversuchen die Einsicht, Partizipationsspielräume als aktuelle, nicht prinzipielle Möglichkeiten anzusehen und auch – unter Hinnahme von Kollisionen und Konflikten – zu nutzen und gegebenenfalls zu erweitern. Die Partizipationsforderung müsse außerdem an politische bzw. pädagogische Ziele gebunden sein (also nicht nur funktionalen Charakter haben) und von klaren Vorstellungen über eine Handlungsstrategie und über die relevanten Rahmenbedingungen getragen sein. Dieses Konzept einer Konfrontation zwischen Administration und partizipatorischen Modellversuchen rief in der Arbeitsgruppe jedoch auch Widerspruch hervor, z.T. begleitet von Hinweisen auf bessere Erfahrungen bzw. auf reformfreudigere Schulverwaltungen.

Die von FISCHERS Thesen und REUTERS schulrechtlicher Kommentierung auf bestimmte Komplexe gebündelte Diskussion, in der aber auch die Spannweite der Auffassungen zutage getreten war, suchte anhand eines existenten Partizipationsmodells konkretere Antworten auf die aufgeworfenen Fragen und Probleme. Dazu berichtete WOLFGANG HARDER dialogisch-essayistisch über „Mitbestimmung am Bielefelder Oberstufen-Kolleg“: die Gesamtstruktur des Kollegs, Zusammensetzung und Kompetenzen der verschiedenen Selbstverwaltungsorgane wie Konvent, Kolleg-Konferenz und Curriculum-Rat, Konstituierung und Wahlverfahren innerhalb der einzelnen Gruppen der Beteiligten, Konflikte. HARDER hob als Unterschiede zum Normalschulwesen und als hervorstechende Merkmale des Kollegs und seiner Mitbestimmungspraxis hervor:

- Die Identität von Planenden und Ausführenden,
- die starke Identifikation der Kollegiaten mit dieser Einrichtung,
- den hohen (freiwilligen) Arbeitseinsatz der Lehrenden und der Kollegiaten,
- die mit dem Normalschulwesen nicht vergleichbaren Interaktionsformen in kleinen Gruppen und auf informeller Ebene,
- die Sonderstellung des Kollegs gegenüber der Schuladministration (direkte Anbindung an das Kultusministerium ohne zwischengeschaltete Mittelbehörde), die sich auch in einer großen Aufgeschlossenheit für die Belange des Kollegs und in einem weiten Aktionsraum für inhaltliche Entscheidungen äußere.

Anfänglich befürchtete Konflikte hätten sich nicht eingestellt, etwa die Paritätenfrage oder eine Blockierung dadurch, daß jeder über jede anstehende Frage mitredet und mitbestimmt. Dagegen hätten sich unvermutet andere Probleme einer solch weitgehenden Mitbestimmungspraxis eingestellt, so z. B. eine zunehmende Interesseninhomogenität der Lehrenden des Kollegs oder die Problematik des Bewahrens oder Erneut-Veränderns einmal begonnener Reformen. Als Zwischenbilanz der Bielefelder Mitbestimmungspraxis formulierte HARDER die recht zurückhaltende Aussage, Partizipation funktioniere und motiviere da gut, wo sie für die Betroffenen unmittelbare Auswirkungen habe.

WOLFGANG HARDERS ganz auf die Informationsbedürfnisse der Arbeitsgruppe und auf die Leitfrage der „Praktikabilität“ zugeschnittener Erfahrungsbericht animierte die Teilnehmer dazu, eigene Erfahrungen mit Partizipation aus anderen Bereichen des Bildungswesens einzubringen, bisher nicht oder nur ansatzweise diskutierte Punkte (z. B. Schülerbeteiligung, Altersstruktur der partizipierenden Lehrer, Kooperations- und Konfliktfähigkeit in Partizipationsprozessen, Problem der zweiten Generation von Reformern) anzusprechen und zugleich erste Lösungen anzubieten sowie auch Folgerungen und Vergleiche aus der Bielefelder Situation abzuleiten.

### *Die Suche nach einem theoretischen Bezugsrahmen*

Die Schwerpunkte der Diskussion in der Arbeitsgruppe scheinen symptomatisch für den Diskussionsstand überhaupt.

Partizipation im weitesten Sinne ist als Forderung unbestritten; kritische Rückfragen wirken fast ungehörig, wenn sie diese anscheinend ebenso feste wie unscharf abgegrenzte Ausgangsbasis zu verlassen drohen. Das Interesse gilt weniger dem „ob überhaupt“, dem „Warum“, dem „Wie zu begründen, wie zu definieren“ von Partizipation als dem „Wie“, der Praktikabilität von Partizipation in den verschiedensten Bereichen und mit den verschiedensten Betroffenen. Doch ist das Arbeits- und Problemfeld, das sich damit aufbaut, in erster Linie programmatisch bestimmt.

So mußten als Ausgangspunkt der Gruppenarbeit die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates dienen; also ein Aktionsprogramm und nicht eine Theorie von Partizipation oder ein Projekt zur Prüfung der Realisierungsmöglichkeiten eines solchen theoretischen Ansatzes. So wie diese Empfehlungen verschiedene Begründungs-, Diskussions- und Erfahrungsstränge bündeln, sind sie zum Bezugspunkt oder doch zur Folie nicht nur der bildungspolitischen, sondern auch der wissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Diskussion über „die Bedingungen der Möglichkeit“ von Partizipation im Bildungswesen geworden. Ob das in gleicher Weise für die während des Kongresses noch nicht vollständig vorliegenden Arbeiten der deutsch-schwedischen Kommission gelten wird, die Mitbestimmung in Schule und Hochschule in diesen beiden Ländern untersucht hat, läßt sich noch nicht sagen; doch auch für diese Arbeiten gilt das Grundmuster der auf Empfehlungen gerichteten Erkundung, dem der Bildungsrat mit seiner Verbindung von Gutachten und Empfehlungen folgt.

Die Versuche zu zeigen, wie sich schultheoretische Rückfragen, praktizierte Partizipation und die Entwicklung der rechtlichen Rahmenbedingungen zu dieser Programmebene verhalten, brachten zugleich die Problematik einer solchen Bezugsebene an den Tag. Wenn es nicht gelingt, die bislang trotz theoretischer Einzelarbeiten – insbesondere auch der Rechts- und Politikwissenschaft – noch fehlende theoretische Bezugsebene zu

gewinnen und im Zusammenhang damit Erfahrungsräume systematisch zu konstituieren, wird sich die Programmatik verselbständigen und als Theorie- wie als Praxisersatz leerlaufen.

Einige Symptome einer solchen unerwünschten Entwicklung wurden immer wieder aufgewiesen. Zu ihnen gehört die Globalisierung der Partizipationsforderung, die das Problem des Verhältnisses von Entscheidungen unterschiedlicher Art und Reichweite zu Rahmenbedingungen und Qualifikation für Partizipation und zur Bestimmung der zu Beteiligten verdeckt. Ein Beispiel dafür ist das Stereotyp Lehrer-Eltern-Schüler in der Curriculumdiskussion.

Dieser Tendenz zur Globalisierung korrespondiert die zur Verwendung von Erfahrungen und Argumenten als bloßen Versatzstücken. Zum Beispiel ist es ebenso richtig, daß man an der Verwaltung immer scheitern muß, wie daß die von ihr eröffneten Möglichkeiten nicht wahrgenommen werden. Daß diese beiden Feststellungen die Ungeklärtheit des Verhältnisses von Partizipation und Delegation signalisieren könnten, kann nicht bemerkt werden, solange sie je einzeln Positionen festigen müssen.

Beide Tendenzen verstärken das Argumentationsmuster: Selbstverständlich halte ich Partizipation (Mitbestimmung, Demokratisierung) für unbedingt nötig; leider läßt sie sich nicht durchsetzen; schuld daran ist – ein abwesender Dritter, meist die nächsthöhere Instanz.

Die Arbeitsgruppe versuchte nicht, die Punktualität vorliegender Theoriestücke und Praxiserfahrungen und die Tendenzen zur Globalisierung und Ideologisierung auf der programmatischen Ebene mit einem allgemeinen theoretischen Bezugsrahmen zu überwölben. Es wurde auch keine wissenschaftstheoretische Diskussion darüber geführt, wie ein solcher zu gewinnen sei, obwohl allein die Definitionsprobleme von Partizipation und die Probleme der notwendigen Interdisziplinarität einer Partizipationstheorie Stoff genug dafür geboten hätten. An den Fragen und Forschungsdesideraten läßt sich jedoch Übereinstimmung darüber ablesen, daß ein solcher Bezugsrahmen ohne eine systematische Prüfung von Realisierungsbedingungen für Partizipation auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen nicht zu entwickeln ist. Ohne daß Handlungsforschung damit zum verbindlichen (und die Arbeitsgruppe verbindenden) Paradigma gemacht worden wäre, ging es um die Konstituierung eines wissenschaftlichen Arbeitsfeldes durch die Konstituierung von systematischen Erfahrungsmöglichkeiten im Vollzug, zunächst weniger an unterschiedlichen Definitionen von Partizipation als an „Klassen“ pädagogischer Entscheidungen orientiert. Die Dimensionen des Erfahrungsgewinns und der Erfahrungsverarbeitung wären die – hypothetischen – Dimensionen der Theoriediskussion, die ihren Zusammenhang ebenso zu klären wie herzustellen hätte.

Es gehört zu den Stärken der Diskussion, daß sie sich zur schnellen Konstruktion auf der hier skizzierten Ebene nicht hinreißen ließ.

Schon die Anlage der Diskussion zielte auf Beschränkung: es standen nicht alle Partizipationsfelder und -forderungen im Bildungswesen zur Debatte, sondern Partizipation am Curriculumprozeß, bezogen auf die Schule. Die ersten Diskussionsrunden erwiesen, wie schwierig es auch für diesen begrenzten Problembereich ist, die vorhandenen Ansätze und Informationen zu verarbeiten. Die Knotenpunkte der programmatischen Diskussion lassen sich relativ leicht erkennen. Ebenso klar zeichnen sich die Schwerpunkte bildungspolitischer Aktivitäten ab: der Entscheidungsprozeß auf der Richtlinienzebene und die Beteiligung der Parlamente und der organisierten Öffentlichkeit an ihm. Die Erfahrungsberichte der Richtlinienmacher sind kaum noch zu überblicken; die Erfahrungsberichte aus schulnaher Curriculumentwicklung oder der Verbindung von Lehrer-

fortbildung und Curriculararbeit mehren sich. Sie alle handeln auch von Partizipationsproblemen, thematisieren sie jedoch nicht systematisch. Und der Versuch, diese Informationen und Beobachtungen aus dem Erfahrungsfeld der Diskussionsteilnehmer auf die programmatische Diskussion zu beziehen, zeigte, daß diese eben dafür nicht genügend Anhaltspunkte bietet: sie fordert die aus ihrem spezifischen Aufgabenzusammenhang gelösten Versatzstücke; nötig wären jedoch Bezugspunkte, um die jeweilige relative, d.h. auf eben diesen Aufgabenzusammenhang ebenso wie auf allgemeine Postulate bezogene Bedeutung positiver und negativer Erfahrungen, stützender und kritisierender Argumente kenntlich zu machen.

Die Frage nach Forschungsansätzen und Forschungslücken, nach möglichen Zugriffen, ihrer Begründung und Reichweite, die Frage nach dem Dreiecksverhältnis von Partizipationstheorie, Partizipationsprogrammatisierung und Partizipationspraxis zog sich deshalb zunächst zusammen zu der einen Frage nach den Möglichkeiten systematischer Erfahrungsdokumentation und -verarbeitung. Diese wurde im Fortgang der Diskussion allmählich entfaltet, zunächst in dem Versuch, die am häufigsten wiederkehrenden Rückfragen an die Referenten zu ordnen und die häufigsten Stoßseuffer in Fragen umzumünzen.

So kristallisierte sich die Forderung nach Fallstudien heraus, in denen Partizipation als Ziel wie als Bedingung auf genau umschriebene Aufgaben bezogen erscheint und spezifisch begründet wird. Sie sollten die Reichweite und Qualität der Partizipationsakte der verschiedenen Beteiligten sichtbar machen (die formale und inhaltliche Spannweite von „Information“ bis zu „Sitz und Stimme“); sie sollten weiter Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsmöglichkeiten für die Beteiligten aufweisen, ferner den Zeitaufwand. Dabei käme es darauf an, sowohl die Beziehung zu institutionellen Rahmenbedingungen als auch den Prozeß des Heruntertransformierens allgemeiner Programme oder Partizipationstheoreme zu beschreiben. Auf diesen Dimensionen wären dann das Verhältnis antizipierter Schwierigkeiten zu tatsächlich aufgetretenen sowie Art und Umfang von Korrekturen der ursprünglichen Pläne zu zeigen<sup>1</sup>.

Solche Fallstudien könnten zur genaueren Unterscheidung von Entscheidungsebenen und damit Partizipationsreichweiten und -qualitäten dienen (gerade in bezug auf einen vielstufigen Curriculumprozeß von Rahmenrichtlinien bis zum Unterricht). Die ebenso gewichtigen wie ideologieanfälligen Argumente des Mißverhältnisses von Aufwand und Ertrag und von formal zugeschriebener und inhaltlich gedeckter Kompetenz würden besser bearbeitbar; ebenso der Hinweis auf ungenutzte „Freiräume“ bei fortdauernden Klagen über systematische, nicht aufhebbare Blockierungen durch institutionelle, im Schulrecht verankerte Traditionen. So könnten Elemente einer Voraussetzungsanalyse von Partizipation gewonnen werden.

Insgesamt scheint erst auf der Basis solcher Fallstudien die genauere Lokalisierung von spezifischen Problemzonen (auch im Verhältnis zu verschiedenen Theoremen) und eine Überprüfung bestehender Lösungsansätze auf ihre Tragfähigkeit und Verallgemeinerungsfähigkeit möglich. Denn die im einzelnen genannten Fragen haben zwar gemeinsam das Bedürfnis nach „Realitätskontrolle“ und sie konzentrieren sich um bestimmte neuralgische Punkte, aber ihr systematischer Zusammenhang ist prekär und sie

---

<sup>1</sup> Diesen Forderungen korrespondierte die Bereitschaft der Teilnehmer zu entsprechenden Erfahrungsberichten und zum Erfahrungsaustausch; als Kontaktstelle steht D. KNAB, Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Kardinal-von-Galen-Ring 45, 4400 Münster, zur Verfügung.

entspringen nicht je bestimmten theoretischen Zugriffen. Solche neuralgischen, des systematischen Erfahrungsgewinns sehr bedürftige Punkte scheinen das „Sachverstandsargument“, das „Aufwands-“ oder „Effektivitätsargument“ sowie die Unterscheidung der verschiedenen jeweils beteiligten Gruppen (insbesondere der Eltern, der Schüler und der Lehrer) nach ihren spezifischen Partizipationsmöglichkeiten in unterschiedlichen Kontexten.

Eine theoretische Fragedimension zeichnete sich allerdings durchgehend ab: die Ambivalenz von Partizipation.

Diese Ambivalenz tritt in verschiedenen Formen in Erscheinung, auf ganz verschiedenen Ebenen, beginnend mit der definitorischen. Ist Partizipation – der Begriff wurde in der Diskussion bewußt „als Oberbegriff für alle Formen der Beteiligung, der Mitbestimmung, Mitwirkung und Mitarbeit“ (REUTER 1975) benutzt und offengehalten – eine primär politische oder eine pädagogische Kategorie? Beruht ihre Übernahme stärker auf der faktischen Verzahnung der gesellschaftlichen Subsysteme, die eine allmähliche (verspätete) Demokratisierung auch des Bildungswesens erzwingt, oder auf der Konkretisierung anthropologisch fundierter pädagogischer Postulate? Berührt der erste Aspekt mehr die Entscheidungsprozesse für die Schule und in der Schule, der andere mehr Partizipation(s-fähigkeit) als Unterrichtsziel? Ist nicht die Verschränkung beider Aspekte das Kernproblem – ein Problem, das eben nicht durch „Entflechtung“ gelöst werden darf?

Widerstreitet Partizipation im Unterricht wie bei den ihm vorausliegenden Entscheidungen als Vehikel von Individualisierung und Autonomisierung nicht eben dem Gleichheitsanspruch, dem sie als Vehikel der Mitentscheidung dient?

Ist sie nicht notwendig zugleich Hemmfaktor wie ein Mittel, Entscheidungen zu befördern – insbesondere Entscheidungen über Innovationen –, ein integrierendes und ein desintegrierendes Element? Beispiele dafür lassen sich gerade anhand der Partizipation von Eltern, etwa in Modellschulen, in großer Zahl finden.

Muß Partizipation nicht ebenso Herrschaft legitimieren wie sie Herrschaft abbaut – im doch auf „Lernen“ zielenden Verhältnis von Lehrern und Schülern ebenso wie in der Bildungsplanung? Wieweit kann sie dabei dem Verdikt entgehen, weniger selbständige Teilhabe an Entscheidungen als subtilere Funktionalisierung und Manipulation zu bewirken? Kann die Bindung an bestimmte inhaltliche Ziele diese Denaturierung verhindern?

Der Versuch, diese Spannung zum einen oder anderen Pol hin aufzulösen, indem jeweils nur einer der beiden Aspekte als „echte“ Partizipation anerkannt wird, versagt offenbar. Nötig scheint zunächst eine differenziertere Phänomenologie der Ambivalenzen von Partizipation. Sie könnte die Basis bilden für eine Unterscheidung von Ambivalenzen, die für Partizipation im Bildungswesen konstitutiv sind, und Ambivalenzen, die als Folge von Partizipationsbedingungen auftreten, die verändert werden müssen. Anders scheint die Unterscheidung von unaufhebbarer Ambivalenz und politisch ausmünzbarer Ambiguität von Partizipation kaum möglich, scheinen die gegenwärtigen system- und gesellschaftskritischen Globalverdikte nicht zu überwinden.

Hier ist zugleich ein Punkt, an dem das generelle Theoriedefizit besonders spürbar wird: Über tentative Fragen ist die Diskussion noch nicht hinausgediehen. Nur eine weitere Präzisierung der Fragen wird über die allzu präzisen Antworten, mit denen die Programmdiskussion bestritten wird, hinausführen.

## Literatur

Die folgenden Hinweise müssen sich auf Titel beschränken, in denen Partizipation im Bildungswesen ausdrücklich thematisiert wird. Doch würde auch die gesamte Diskussion über Richtlinien- und Lehrplanentwicklung, über schul- bzw. praxisnahe Curriculumentwicklung, über Unterricht(splanung) sowie über Schüler- und Elternarbeit, ebenso über Innovationsforschung in diesen Zusammenhang gehören.

### a) Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates:

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart 1973;

ferner sind heranzuziehen:

Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Stuttgart 1973. – Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Stuttgart 1974.

### b) Überblick (mit Literaturhinweisen) über die Diskussion der Empfehlungen und über die seitherige Entwicklung der Gesetzgebung:

NEVERMANN, K.: Reform der Schulverfassung. Zwischenbilanz der Tendenzen in Diskussionen und Kodifikationen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 23 (1975) 7, S. 200–214.

REUTER, L.-R.: Partizipation als Prinzip demokratischer Schulverfassung. Analyse und Kritik der Gesetzentwürfe und Gesetzgebung zur „Demokratisierung der Schule“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (1975) Bd. 2.

REUTER, L.-R.: Curriculare Partizipation im Schulsystem. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 24 (1976) 8/9, S. 248–254.

### c) Weitere Literatur:

ALEMANN, ULRICH v. (Hrsg.): Partizipation – Demokratisierung – Mitbestimmung. Problemstand und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft. Eine Einführung. (Studienbücher zur Sozialwissenschaft 19) Opladen 1975.

AUERNHEIMER, GEORG/DOEHLEMANN, MARTIN: Mitbestimmung in der Schule. München 1971.

BAUMERT, J./RASCHERT, J.: Partizipation an curricularen Entscheidungsprozessen. Vorbereitung der Berliner Mittelstufenzentren durch praxisnahe Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974) S. 887–912.

BESSOTH, R.: Schulaufsicht und Partizipation. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974) S. 867–886.

DANNE, W.: Partizipation in der Schule – Idee und Wirklichkeit. In: Neue Sammlung 15 (1975) 1, S. 66–81.

DIETZE, L.: Mitbestimmung als Strukturprinzip der demokratischen Schulreform. Hannover 1974.

FISCHER, W.: Die verselbständigte und partizipatorische Staatsschule des Deutschen Bildungsrates. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 50 (1974) S. 171–186.

FISCHER, W.: Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972.

GALAS, D.: Autonomie und Partizipation. In: Die Deutsche Schule 66 (1974) S. 494–498.

GIRSCHNER, W.: Selbst- und Mitbestimmung als Steuerungsprobleme im Schulwesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974) S. 839–864.

GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.): Demokratisierung und Mitwirkung im Bildungswesen Schwedens und der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig 5 Bde., 1973ff.

GOLDSCHMIDT, D.: Mitbestimmung im Bildungssystem in Schweden – ein Vorbild? In: Die Höhere Schule 26 (1973) S. 230–236.

HARDER, W.: Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Ein Bericht über die Aufbaukommission Laborschule/Oberstufenkolleg. Stuttgart 1974.

HENTIG, H. v.: Konsenstheorie. Über die Schwierigkeit, gemeinsam nützlichen Wahrheiten näherzukommen. In: Neue Sammlung 13 (1973) S. 265–283.

KELL, A.: Schulverfassung. Thesen, Konzeptionen, Entwürfe. München 1973.

KUHLMANN, C.: Curriculare Entwicklung aus der Sicht der Bildungsverwaltung. In: Neue Sammlung, 15 (1975) S. 508–519.

- MEYER, F. (Hrsg.): Demokratie in der Schule. Berlin 1973.
- NEVERMANN, K.: Die zweifache Ambivalenz von Partizipation. In: Gesamtschule 7 (1975) 5, S. 40.
- NEVERMANN, K.: Partizipation: Produktivkraft oder Zeitverschwendung? In: Schulmanagement (1976) 1, S. 47–50.
- OECD: Participatory Planning in Education. Paris 1974.
- RICHTER, I.: Selbständigkeit und Partizipation. In: betrifft: erziehung 6 (1973) 12, S. 53–56.
- RICHTER, I.: Grundgesetz und Schulreform. Weinheim 1974.
- SIEKAUP, W.: Autonomie und Partizipation der Schule – Kritische Bemerkungen aus der Sicht der Schulpraxis. In: Die Deutsche Schule 67 (1975) 2, S. 130–134.
- SIEKAUP, W.: Das Modell der verselbständigten und partizipatorischen Schule. Stellungnahme zu den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats aus der Sicht der Schulpraxis. In: Wirtschaft und Erziehung. März 1974, S. 66–72.
- WESTPHALEN, KLAUS: Autonomisierung und Partizipation? In: Die Höhere Schule 26 (1973) 2, S. 37–39.