

Zwischen Gefügigkeit und Mitverantwortung: zum Wert partizipativen Erfahrungslernens in der Schule

Dr. des. Horst Biedermann
Departement Erziehungswissenschaften, Universität Fribourg (CH)

Partizipation – ein Begriff mit vielen Gesichtern

Mit den im 20. Jahrhundert vollzogenen Bemühungen einer Etablierung des erzieherischen Verhältnisses als „symmetrische Kommunikation“ (Reichenbach 2000, S. 796) – was deutlich in Schlagworten wie „von der Erziehung zur Beziehung“ (Zinnecker nach Fend 1988, S. 123ff.) oder „vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ (Büchner 1983) zum Ausdruck kommt –, hat der Wirkungsglaube in partizipative Formen fast mythische Züge erlangt. Von Partizipation wird eine Vielfalt an signifikanten Einstellungs- und Handlungsänderungen erwartet. Ausgehend von diesen Erwartungen wird an Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen häufig die Forderung gerichtet, partizipative Prozesse ernst zu nehmen und ins alltägliche Handeln zu integrieren. Kaum Beachtung in dieser Forderung findet, dass das bloße Wort Partizipation herzlich wenig aussagt und dass daher meistens unklar bleibt, was damit gemeint wird: (1) handelt es sich dabei um Partizipation als *Gemeinschaftsleben* und *–denken*, so stehen kooperative Umgangsformen im Sinne einer Konsensorientierung im Mittelpunkt; (2) soll jedoch die *Polis-Partizipation* verwirklicht werden, so äussert sich das Geschehen als diskursiver Kampf um Entscheidung und Einfluss, wobei das friedvolle Austragen und Aushalten von Dissens im Mittelpunkt steht oder (3) wird *Partizipation* einzig als symmetrische Umgangsform in Projekt und Spiel verstanden, so steht das sich nach aussen Wenden im Sinne der *Citoyenität* im Zentrum (vgl. Biedermann 2005; Reichenbach 2000). Je nach anvisierter pädagogischer Intention erhält also nicht nur das Partizipationsgeschehen ein anderes Gesicht, sondern auch die darin verankerten Erfahrungsmöglichkeiten gestalten sich gänzlich verschieden.

Partizipation aus pädagogischer Perspektive

Die Problematik partizipativen Erfahrungslernens zeigt sich aus pädagogischer Perspektive darin, dass unabhängig der gewählten partizipativen Verwirklichungsform das dem Partizipationsbegriff zu Grunde liegende Ideal der symmetrischen Kommunikation der prinzipiellen Asymmetrie des erzieherischen Verhältnisses entgegensteht. Denn Erziehung ist und bleibt eine kommunikative Praxis zwischen ungleichen Partnern. In Erziehungssituationen – und somit auch in Kindergarten und Schule – bedient man sich daher in Partizipationsprozessen häufig des *so-tun-als-ob*. Dadurch glaubt man Bedingungen geschaffen zu haben, die einen authentischen Vollzug eines partizipativen Modells erlauben. Es ist jedoch illusorisch davon auszugehen, damit auch tatsächlich symmetrische Bedingungen geschaffen zu haben, denn die gesellschaftlich und/oder institutionell vorgegebenen Machtverteilungen und Verantwortlichkeiten bleiben selbstverständlich bestehen. So können beispielsweise nicht vorbehaltlos jegliche Interessen einer Mehrheit der in einer Gruppierung beteiligten Personen in einen konkreten Handlungsvollzug überleitet werden, dies insbesondere dann nicht, wenn dadurch die Legitimation und/oder gar das Weiterbestehen der der Gruppe übergeordneten Institution verletzt bzw. gefährdet wird. Junge Menschen spüren nun sehr wohl, wie Oser et al. (2001, S. 14) betonen, wann echte Mitentscheidung und damit verbunden Verantwortungsübernahme möglich ist und wann eben nicht. Sie wissen daher auch, dass in weiten Bereichen schulischer Entscheidungen Partizipationsprozesse nicht möglich sind und wollen daher solche Gestaltungsmöglichkeiten auch gar nicht wahrnehmen. Wird diese Grenze authentischer

Partizipationsverwirklichung stillschweigend überschritten, so äussert sich dies als „Pseudo-Partizipation“ (Pateman 1970), welche sich schliesslich nicht nur als wirkungslos erweist, sondern bei den Beteiligten gar Ärger, Passivität, Reaktanz und Vermeidung auslöst (Oser et al. 2001).

Partizipation und Aspekte der sozialen und politischen Identität – Studie und Ergebnisse

Unter Berücksichtigung der oben dargelegten Reflektionen zum Partizipationskonstrukt wurde im Rahmen der IEA Studie *Civic Education* (2002) die Frage analysiert, ob bei jungen Menschen Zusammenhänge zwischen partizipativem Erfahren in alltäglichen Lebenswelten und ausgewählten Aspekten der sozialen und politischen Identität bestehen? Die repräsentative Stichprobe setzt sich aus 1270 jungen Menschen der 11. Schulstufe aus der Deutschschweiz zusammen, deren durchschnittliches Alter zum Zeitpunkt der Erhebung 17.9 Jahre betrug.

Die Analysen liessen erkennen, dass zwischen dem partizipativen Erfahrungslernen sowohl in sozial-emotionaler (Partizipation als Gemeinschaft) als auch in diskursiv-prozeduraler Ausgestaltung (Partizipation als Polis) und den Selbst-/Sozialkompetenzen vielfältige und komplexe Wechselbeziehungen bestehen (vgl. Biedermann 2005). Damit lässt sich dieses Ergebnis in vorausgehende Untersuchungen einordnen, in welchen derartige Zusammenhänge bereits nachgewiesen werden konnten (vgl. z.B. Oser et al. 2001; Lemperd 1989). Keine Beziehungen offenbarten sich demgegenüber (fast) durchwegs zwischen partizipativem Erfahrungslernen und Aspekten der politischen Identität. Politische Bildung bedarf diesen Ergebnissen entsprechend zusätzlicher Elemente (vgl. Biedermann 2005).

Partizipation – der Wert situativer Anwendung

Der Wert partizipativen Erfahrungslernen ist bezüglich der Ausprägung von Selbst- und Sozialkompetenzen gemäss den dargelegten Ergebnissen hoch. Jedoch – und darauf soll explizit hingewiesen werden – beschränken sich die bedeutsamen Zusammenhänge auf authentische Partizipationsangebote. Partizipation kann demzufolge anderen Unterrichts- und Führungsstilen nicht als überlegen bewertet werden. Die zentrale Frage lautet vielmehr, unter welchen Umständen die partizipative Form allen anderen Formen zu bevorzugen ist. Es geht somit um die Situationsangemessenheit des Einsatzes partizipativer Formen. So eignen sich partizipative Entscheidungsprozesse beispielsweise nicht in Bereichen struktureller und curriculärer Gegebenheiten sowie in der Umsetzung pädagogisch-didaktischen Professionswissen. In diesen Bereichen stellen Formen der Gefügigkeit nicht nur Voraussetzungen geordneten Geschehens dar, sondern auch Sozialisationsprozesse in das vorherrschende rechtlich-institutionalisierte Gesellschaftssystem. Partizipative Formen sind insbesondere überlegen, wenn es um Regeln des Zusammenlebens geht, wenn Gruppenspannungen bestehen, wenn Projekte geplant werden oder wenn künstlerische Unternehmungen angestrebt werden. Lehrpersonen (bzw. generell Erziehungsberechtigte und Führungspersonen) müssen auch wissen, worüber sie nicht verhandeln und wo sie daher den Partizipationsgrad gering halten wollen und auch sollten. Reichenbach (2001) äussert in diesem Sinne: „Nur der versteht etwas von Partizipation, der auch weiss, wann sie kurz- oder längerfristig dysfunktional ist.“

Literatur:

- Biedermann, H. (2005; in Bearbeitung). Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit: Partizipation – Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster: Waxmann.
- Büchner, P. (1983). Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. In: U. Preuss-Lausitz et al. (Hrsg.). Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim: Beltz, S. 196–212.
- Fend, H. (1988). Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lemperd, W. (1989). Moralisches Denken, Handeln und Lernen in der betrieblichen Arbeit. In: g. Lind & G. Pollitt-Gerlach (Hrsg.). Moral in „unmoralischer“ Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft. Heidelberg: Asanger, S. 153–169.
- Oser, F., Biedermann H. & Ullrich, M. (2001). Teilnehmen und Mitteilen: Partizipative Wege in die res publica. Universität Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften.
- Pateman, C. (1970). Participation and democratic theory. Cambridge (GB): Cambridge University Press
- Reichenbach, R. (2000). „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge“ – Zur pädagogischen Bedeutung des Dissens. Zeitschrift für Pädagogik, 46 (6), 795–808.
- Reichenbach, R. (2001). Das Verhandelbare, das Mediierbare und die Grenzen der partizipativen Führung. Handout zum Vortrag an der internen Tagung des Eidgenössischen Personalamtes EPA zum Thema der Mediation als Führungsinstrument in der Verwaltung. Bern: 16.5.2001.