

**Bachelor-Arbeit**  
Ausbildungsgang **Soziokultur**  
Kurs **BB 2014-1019**

**Urs von Orelli**

**Schülerinnen- und Schülerpartizipation**

**Möglichkeiten der Soziokulturellen Animation für den Lehrplan 21**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2019 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Soziokulturelle Animation**.

---

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

---

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

---

Reg. Nr.:



Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem  
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag  
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>  
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California  
95105, USA.

#### Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle  
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



**Teilen** — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten  
Zu den folgenden Bedingungen:



**Namensnennung** — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur  
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder  
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber  
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



**Nicht kommerziell** — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



**Keine Bearbeitungen** — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt  
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.  
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,  
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers  
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

## **Vorwort der Schulleitung**

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2019

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## Abstract

---

Demokratie ist die politische Grundlage unseres gesellschaftlichen Systems, wobei Partizipation eine Voraussetzung für demokratisches Handeln ist. Kinder und Jugendliche verbringen einen Grossteil ihres Lebens in der Schule, somit ist sie ein wichtiger Ort, um Demokratie zu lernen und zu erleben. Der neue kompetenzorientierte Lehrplan 21 wird schrittweise eingeführt. Wie die Schülerinnen- und Schülerpartizipation umgesetzt wird ist nicht genau geklärt. Es stellt sich die Frage, welche Rolle Soziokulturelle Animatorinnen- und Animatoren als Fachpersonen bei der Umsetzung der Partizipation an Schulen einnehmen sollen. Mittels eines Leitfadens wurde eine qualitative Sozialforschung an einer Oberstufe im Zürcher Oberland durchgeführt. Je drei Lehrpersonen wurden Gruppengesprächen nach ihrem Verständnis zur Umsetzung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation im Hinblick auf den Lehrplan 21 befragt. Zudem wurde ein Experteninterview mit der Schulleitung durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, dass zwar Formen oder Gefässe, in denen partizipative Prozesse stattfinden können, definiert wurden, jedoch kein klares Konzept zur Umsetzung vorhanden ist. Auch zeigte sich unter den Befragten, dass aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen diverse Unklarheiten zum neuen Lehrplan vorhanden sind. Die vorliegende Forschung kommt zum Schluss, dass die Soziokulturelle Animation über Fachwissen verfügt, welches für die Umsetzung der Partizipation im Sinne des Lehrplan 21 unerlässlich sind. Dieses Fachwissen soll den Lehrpersonen zugänglich gemacht werden.

## Inhaltsverzeichnis

---

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1	Ausgangslage	2
1.2	Fragestellungen	3
1.3	Aufbau der Arbeit	4
<b>2</b>	<b>Politische Bildung</b>	<b>5</b>
2.1	Demokratieverständnis	5
2.2	Gesetzliche Vorgaben und Richtlinien	7
2.3	Umsetzung	10
2.4	Herausforderungen	11
2.5	Lehrplan 21	13
<b>3</b>	<b>Soziokulturelle Animation</b>	<b>15</b>
3.1	Aufgabe	16
3.2	Kernkompetenzen	18
3.3	Prinzipien	19
3.4	Handlungsfelder	22
3.5	Soziale Arbeit in der Schule	25
3.6	Zusammenarbeit	27
<b>4</b>	<b>Forschung</b>	<b>30</b>
4.1	Prozess	30
4.2	Design	31
4.3	Erhebungsmethoden	32
4.3.1	Einzelinterview	33
4.3.2	Gruppengespräch	34
4.4	Auswertungsmethoden	34
4.4.1	Kodierung und Kategorisierung	35
4.4.2	SWOT-Analyse	36

<b>5</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>36</b>
5.1	Kategorien und Codes	36
5.1.1	Involvierte	36
5.1.2	Fachwissen	39
5.1.3	Rahmenbedingungen	40
5.1.4	Umsetzung	41
5.1.5	Schwierigkeiten	43
5.2	Zusammenfassung	45
<b>6</b>	<b>Diskussion</b>	<b>46</b>
6.1	Struktur	46
6.2	Praxis	47
6.3	Lehrplan 21	50
6.4	Lehrpersonen	51
6.5	Kooperation	53
<b>7</b>	<b>Schlussfolgerung</b>	<b>55</b>
7.1	Beantwortung der Fragestellung	55
7.1.1	Möglichkeiten der Soziokulturellen Animation	55
7.1.3	Fachliche Begleitung	56
7.1.4	Partizipation auf Schulebene	57
7.1.5	Partizipation im Unterricht	57
7.1.6	Projektarbeiten	58
7.2	Ausblick	58
7.2.1	Stellenwert der Soziokulturellen Animation in der Schulsozialarbeit	58
7.2.2	Bedürfnis der Schülerinnen- und Schüler nach Partizipation	59
7.2.3	Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen	59
7.2.4	Sozialpädagogische Schule	59
7.3	Persönliche Stellungnahme	60
<b>8</b>	<b>Literatur- und Quellenverzeichnis</b>	<b>61</b>

<b>9. Anhang</b>	<b>67</b>
9.1 Leitfaden	67
9.2 Kategorien und Codes	68
9.3 Gruppeninterviews mit den Lehrpersonen	70
9.4 Einzelinterview mit der Schulleitung	100

## **Tabellen- und Abbildungsverzeichnis**

Tabelle 1: Fragestellungen	3
Tabelle 2: Grade der Partizipation	9
Tabelle 3: Formen der Partizipation	11
Tabelle 4: Fokus der Forschung	13
Tabelle 5: Überfachliche Kompetenzen	14
Abbild. 6: Handlungsmodell	19
Tabelle 7: Menschenrechte	20
Tabelle 8: Soziale Gerechtigkeit	20
Tabelle 9: Arbeitsprinzipien	21
Abbild. 10: Modell des Handlungsfeldes	23
Tabelle 11: Funktionen	23
Abbild. 12: Handlungsfelder Sozialer Arbeit	24
Abbild. 13: Soziale Arbeit in der Schule	25
Tabelle 14: Die drei Berufsfelder und drei Funktionen	26
Abbild. 15: Multi-, Inter- und Transdisziplinarität	27
Abbild. 16: Koppelungsmodelle Soziale Arbeit und Schule	29
Tabelle 17: Zusammenarbeit	29
Tabelle 18: Forschungsdesign	31
Tabelle 19: Erhebungsmethoden	32
Tabelle 20: Sechsstufiges Verfahren nach Mühlfeld	35
Tabelle 21: Ablauf nach Udo Kuckartz	35
Tabelle 22: Involvierte	36
Tabelle 23: SWOT Analyse	45
Tabelle 24: Partizipationsmöglichkeiten	48
Tabelle 25: Vergleich	51
Abbild. 26: Möglichkeiten der Sozikulturellen Animation	55

## 1 Einleitung

---

Die Schule polarisiert! Jeder Mensch hat ein individuell geprägtes Bild der Institution Schule. Die Sichtweise, mit der die Schule betrachtet wird ist geformt durch gemachte Erfahrungen – negativen wie positive. So kann in Diskussionen jedermann eine Position zu Themen rund um die Schule kundtun. Diese gesellschaftliche Dimension fasziniert mich. Als ich mich in der Berufswahl gegen den Lehrberuf entschied, hätte ich nicht gedacht, dass ich beruflich wieder einmal einen Bezug zur Schule haben würde. In meiner berufsbegleitenden Ausbildung in der offenen Jugendarbeit kam es dann aber trotzdem dazu. Der Auftrag meiner Organisation beinhaltet, einen regelmässigen fachlichen Austausch mit der Sozialen Arbeit in der Schule zu pflegen. Im Laufe meiner Ausbildung begann mich dann das Handlungsfeld Schule so fest zu interessieren, dass ich das Wahlpflichtmodul „*Soziale Arbeit in der Schule*“ besuchte.

Im zweiten Teil meiner Praxisausbildung durfte ich als Vertreter der offenen Jugendarbeit Beisitz im Schulparlament nehmen. Durch mein gewachsenes Partizipationsverständnis wurde mir schnell klar, dass die Umsetzung dieser Form von Schülerinnen- und Schülerpartizipation an dieser Schule nicht mit den Grundprinzipien der Soziokulturellen Animation übereinstimmen. Im Rahmen der Fallwerkstatt konnte ich diese Hypothese auf einer theoretischen Ebene fachlich bearbeiten. Mein Interesse für das spannende Gebiet der Schülerinnen- und Schülerpartizipation, sowie die demokratischen Dimension der selbigen, war geweckt.

Durch den Besuch des Moduls „*Soziale Arbeit in der Schule*“ erhielt ich ein systemtheoretisches Vorwissen über die Schule und deren Koppelung mit der Sozialen Arbeit. Zudem durfte ich durch die Vernetzungsarbeit meiner berufsbegleitenden Ausbildung praktische Erfahrungen im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schule und auch der Schülerinnen- und Schülerpartizipation sammeln. Während der Fallwerkstatt, sowie einer kleinen Forschungsarbeit zur Umsetzung des Klassenrats, konnte ich mir dann ein beachtliches Wissen über diese Thematik aneignen. Bald merkte ich, dass Partizipation mit dem Lehrplan 21 stark gefördert wird, und so entschied ich mich, dieser Verknüpfung in der vorliegenden Arbeit auf den Grund zu gehen.

## 1.1 Ausgangslage

Die Demokratie ist die politische Grundlage unseres gesellschaftlichen Systems. Gerhard Himmelmann (2004) zitiert in einem Beitrag zur Demokratiepädagogik den Autoren Kurt Georg Fischer und die Autorin Gisela Behrmann (S. 6):

*„Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können.“*

*„Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können.“*

Für Elke Hildebrand und Sabine Campana (2016) ist klar, dass Partizipation eine Voraussetzung und die Grundlage demokratischen Handelns ist. In ihrem Beitrag zu Partizipation und Demokratiebildung betonen die Autorinnen die Wichtigkeit der Schule in Bezug auf Partizipation: „Da Kinder und Jugendliche einen Grossteil ihres Lebens in der Schule und insbesondere im Unterricht verbringen, wäre dort ein wichtiges Feld zur Einübung von Partizipation.“ Im Volksschulgesetz des Kantons Zürich (2005) ist die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern in Art. 50 Ziff. 3 gesetzlich verankert. Das Gesetz sieht eine Mitverantwortung und Mitsprache der Lernenden in der Schule vor (VSG, 2005).

Trotz der Vorgaben zeigt eine Studie des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich von Reinhard Fatke und Matthias Niklowitz (2003) eine geringe Beteiligungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler auf. Rund 50% der Kinder und Jugendlichen geben an, sie hätten zwar bei Themen wie Klassenraumgestaltung und Schulaktionen einen Einfluss, in den Bereichen, die jedoch wirklich zählen, wie beispielsweise der Bewertung, sinkt die Partizipation jedoch auf ein sehr geringes Mass von 15% (S. 60). Auch neuste Ergebnisse von Unicef bestätigen, dass Kinder und Jugendliche nur wenig partizipativen Gestaltungsspielraum im schulischen Bereich sehen (Unicef, 2014).

Die Ergebnisse und Vermutungen der Studien liessen mich aufhorchen. Gregor Husi (2010) erachtet die Förderung des zwischenmenschlichen Zusammenhalts, welchem ein „*Geist des Demokratismus*“ zugrunde liegt, als eine zentrale Aufgabe der Soziokulturellen Animation (S. 146). Wenn es gelingt, die Fähigkeiten der Mitbestimmung zu fördern, ist dies für Hildebrand und Campana „ein wichtiger Schritt zu einem freien, friedlichen und auf Mündigkeit fussenden Zusammenleben (2016).“

## 1.2 Fragestellungen

Die politische Bildung und somit die Schülerinnen- und Schülerpartizipation ist zwar ein fester Bestandteil im neuen kompetenzorientierten Lehrplan 21, jedoch wird keine Aussage über die organisatorische Ausgestaltung der Partizipation gemacht. Laut Béatrice Ziegler (2010) riskiert der Lehrplan 21 so, dass die Politische Bildung als rein fachliche Wissensvermittlung verstanden wird. Die Soziale Arbeit in der Schule hat neben der Partizipation auch die Förderung der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zum Ziel. Weiter hat sie die Unterstützung der Schule in der Prävention zur Aufgabe (Avenir Social & Schulsozialarbeitsverband [SSAV], 2018, S. 2). Gemäss Modell der Hochschule Luzern Soziale Arbeit sind diese partizipativen Prozesse eine Aufgabe der Soziokulturellen Animation (Kurt Gschwind, Uri Ziegele & Nicolette Seiterle, 2014, S. 46). Sie verfügt über die Kompetenzen im Bereich der partizipativen Projektmethodik und soll eine aktive Beteiligung der Menschen am gesellschaftlichen Zusammenleben fördern (Soziokultur Schweiz, 2017).

Der Lehrplan 21 wird an den Oberstufenschulen des Kantons Zürich erst ab dem Sommer 2019 definitiv umgesetzt. Eine Wissenslücke besteht zur Zeit noch deshalb, weil die genaue Ausführung der Schülerinnen- und Schülerpartizipation noch nicht geklärt ist. Es ist zu untersuchen, welche Rolle Soziokulturelle Animatorinnen- und Animatoren als Fachpersonen bei der Umsetzung der Partizipation an Schulen einnehmen sollen. Diese Unklarheiten führten mich zu folgenden Fragen:

<b>Theoriefrage 1</b> (Beschreibung/Erklärung)	<i>„Welche Vorgaben zur Vermittlung der politischen Bildung beinhaltet der Lehrplan 21 des Kantons ZH?“</i>
<b>Theoriefrage 2</b> (Beschreibung/Erklärung)	<i>„Welche Ressourcen trägt die Soziokulturelle Animation zur Umsetzung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation?“</i>
<b>Forschungsfrage</b>	<i>„Wie wird die Schülerinnen- und Schülerpartizipation im Hinblick auf den Lehrplan 21 umgesetzt?“</i>
<b>Praxisfrage</b> (Handlung)	<i>„Welche Möglichkeiten bieten Fachpersonen der Soziokulturellen Animation, um die Schülerinnen- und Schülerpartizipation im Sinne des Lehrplans 21 zu fördern?“</i>

Tabelle 1: Fragestellungen (eigene Darstellung)

Ziel dieser Arbeit ist es, die Chancen der Soziokulturellen Animation für die Förderung der Schülerinnen- und Schülerpartizipation zu eruieren. Der Fokus liegt auf den Möglichkeiten, welche sich durch den Lehrplan 21 ergeben. Es ist zu wünschen, dass die Erkenntnisse aus dieser Arbeit für Schulleitungen, Lehrpersonen und Fachpersonen der Sozialen Arbeit in der Schule Anstösse geben, damit die konkrete Umsetzung der Partizipation gestärkt wird. Zielgruppe sind somit nicht die Lernenden, sondern erwachsene Personen, welche in der Verantwortung stehen, die Schülerinnen und Schüler für das gesellschaftliche Leben in einer Demokratie vorzubereiten.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Diese Arbeit beschränkt sich schwerpunktmässig auf die Soziokulturelle Animation im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule. Es wird demnach nicht auf die Lebenswelt der Schülerinnen- und Schüler und somit ihr Verhalten während der Freizeit eingegangen. Die Forschung geht vom Standpunkt aus, dass entwicklungspsychologische Fähigkeiten zur Mitbestimmung bei Kindern und Jugendlichen vorhanden sind (Rolf Oerter, 1992, S. 91). Eine weitere Eingrenzung besteht darin, dass die theoretisch begründeten Auswirkungen von Schülerinnen- und Schülerpartizipation, beispielsweise auf das Lern- und Demokratieverhalten sowie die Folgen für das zivilgesellschaftliche Engagement, nicht hinterfragt werden.

Die „*politische Bildung*“ setzt sich mit der Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens auseinander und beinhaltet deshalb die Begriffe „*Demokratie*“ und „*Partizipation*“. Im ersten Theoriekapitel werden diese Begrifflichkeiten geklärt und eine Übersicht zu den gesetzlichen Vorgaben in Bezug auf die Vermittlung der politischen Bildung in der Schule aufgezeigt. Weiter wird die Umsetzung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation basierend auf den Richtlinien betrachtet und verschiedene Herausforderungen behandelt. Auch die Veränderungen, welche der Lehrplan 21 mit sich bringt, werden erläutert. Da die Soziokulturelle Animation eine Rolle bei der Umsetzung der Partizipation einnehmen kann, wird im zweiten Theorieteil aufgezeigt, wie sich die Profession verortet und welche Kompetenzen Fachpersonen dieser Berufsgruppe haben. Das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule wird beleuchtet und mögliche Kooperationen mit anderen in die Schülerinnen- und Schülerpartizipation involvierten Fachpersonen aufgezeigt. Basierend auf den theoretischen Grundlagen wurde ein Fragekatalog für die Forschung entwickelt. Entlang dieses Leitfadens wurden Gespräche mit Lehrpersonen und Schulleitung einer Oberstufenschule im Zürcher Oberland durchgeführt.

Die Interviews sind im Anhang ersichtlich und die Aussagen der befragten Personen im Kapitel 5 zusammengefasst. Diese Ergebnisse werden im Anschluss diskutiert und Schlussfolgerungen daraus gezogen.

## **2. Politische Bildung**

„Welche Vorgaben zur Vermittlung der politischen Bildung beinhaltet der Lehrplan 21 des Kantons ZH?“ Diese erste Theoriefrage wird in diesem Kapitel behandelt und anhand der Fachliteratur bearbeitet. Neben den theoretischen Grundlagen, wird auch auf Herausforderungen der Umsetzung eingegangen. Abschluss des Kapitels bildet ein kurzer Ausblick auf den Lehrplan 21. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Vermittlung der politischen Bildung auf den Grundwerten „Demokratie“ und „Menschenrechte“ basiert. Ziel der politischen Bildung ist es, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge zu verstehen. Dafür ist das Verständnis politischer Prozesse in einer Demokratie notwendig. Laut Volksschulgesetz soll Schülerinnen- und Schülerpartizipation politische Bildung erlebbar machen. Die schulische Gemeinschaft soll von Kindern und Jugendlichen mitgestaltet werden. „Sie lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden, eigene Anliegen einzubringen und diese begründet zu vertreten (Volksschulamt [VSA], 2019a).“ Für Hildebrandt und Campana (2016) hat die Schule deshalb eine zentrale Aufgabe in der Förderung dieser Partizipationskompetenzen. Die erworbenen Fähigkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung sowie der Solidarität sind wichtige Stützen für ein friedliches und mündiges Zusammenleben.

### **2.1 Demokratieverständnis**

Die Demokratie ist in der Schweiz die politische Grundlage des gesellschaftlichen Systems. Einer Gesellschaft, die sich im Zuge der kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen verändert. Durch Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse ergeben sich Veränderungen im sozialen Zusammenleben der einzelnen Personen (Angelika Eikel, 2006, S. 3). Die Gesellschaft wird zunehmend vielfältiger und für die einzelnen Personen tun sich vermehrt unterschiedliche Möglichkeiten auf. Eikel (2006) erklärt, dass sich daraus vor allem für Kinder und Jugendliche für die Orientierung und die Entwicklung einer Identität Herausforderungen ergeben (S. 3). Laut Himmelmann (2004) ist eine Privatisierung von Jugendlichen zu beobachten, die sich unter anderem in der hohen Konsumorientierung und dem Dauerverbleib vor dem Bildschirm zeigt (S. 4). Himmelmann (2004) spricht von „Ichlingen“, die als

„Ego-Materialisten“ oder „Ego-Taktiker“ für das demokratische Gemeinwesen aktiviert werden müssen (S. 4). Und dies ist in einer Zeit, in der besonders Jugendliche das Vertrauen in den politischen Apparat und somit in die Demokratie verlieren, zunehmend schwierig (vgl. Deutsche Shell, 2006).

Auch für Christoph Paletien und Klaus Hurrelmann (2003) steht fest, dass das Vertrauen in die Praxis der konventionellen Politik sinkt. Weder Parteien noch grossen Interessensverbänden werden Lösungen für gesellschaftliche Probleme zugetraut (S. 5). Jedoch zeigt die Deutsche Shell Studie (2006) auf, dass für Jugendliche ein soziales Engagement wichtig ist (S. 143). Junge Menschen haben das Gefühl, durch eigenes Tun einen Beitrag leisten zu können, um gesellschaftliche Prozesse aktiv mitzugestalten (Heinz Reinders, 2005, S. 17). Weiter zeigt sich, dass die Bereitschaft zur politischen Betätigung bei Jugendlichen, die sich häufiger gesellschaftlich engagieren, höher ist (Eikel, 2006, S. 6). Aus diesem Grund zeichnet sich eine Überwindung der Grenzen zwischen politischem und sozialem Handeln ab. Politische Partizipation soll nicht im traditionellen Sinne als demokratische Regierungsform, sondern vielmehr als aktive gesellschaftliche Teilhabe verstanden werden (Eikel, 2006, S. 6). Himmelmann (2004) spricht von einer Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform, welche sich im sozialen Zusammenleben von Menschen zeigt (S. 8). Hierbei geht es „um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in vielfältigster Form“ (Himmelmann, 2004, S. 9). Himmelmann bezieht sich in seiner Forderung auf John Dewey (1993), der Demokratie als „eine gemeinsame und miteinander geteilte Erfahrung“ bezeichnet (S. 121), und nicht etwa als „politische Organe und Strukturen“ (S. 127).

Für diese Art von Demokratie ist Partizipation unabdingbar. Menschen müssen dafür Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben. Es geht um die Stärkung der Selbstbestimmung, des wirksamen Handelns und der Zugehörigkeit und Kooperation, welche laut Eikel (2006) eine zentrale Aufgabe der allgemeinbildenden Schule ist (S. 7). Schülerinnen und Schüler, die sich aktiv beteiligen können, machen Erfahrungen, die zentral für ihre demokratische Entwicklung sind (Eikel, 2006, S. 8). Reinders (2005) sieht zudem einen wichtigen Zusammenhang zwischen freiwilligem Engagement, welches etwas verändert, und der Identitäts- und Werteentwicklung der Jugendlichen (S. 13). „Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können.“ „Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können.“ Diese beiden in der Ausgangslage zitierten Aussagen verdeutlichen: Demokratie muss gelernt und

erlebt werden. Diese Form von „*Demokratie-Lernen*“ ist in der Praxis des Schulalltags nicht leicht umzusetzen. Es gibt Gesetze und Richtlinien, die von Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler einzuhalten sind.

## **2.2 Gesetzliche Vorgaben und Richtlinien**

Im Kanton Zürich wird die Thematik der politischen Bildung im Volksschulgesetz (2005) unter dem Aspekt der Partizipation aufgenommen (§ 50, Absatz 3). Laut diesem Artikel haben die Schülerinnen und Schüler an den sie betreffenden Entscheidungen dem Alter und dem Entwicklungsstand entsprechende Mitverantwortung und Mitsprache. Dafür vorgesehene formelle Gefässe, die sich in der Praxis bewährt haben, sind Klassenräte und Schulparlamente (VSG, 2005). Diese Forderung nach Partizipation in der Schule ist nicht neu. Schon Ende des 19. Jahrhunderts forderte John Dewey Lehrpersonen auf „*democratic learning communities*“ zu bilden (Hildebrandt & Campana, 2006). Er vertrat den Ansatz sich konsequent am Kind auszurichten. Das schulnetz21 ist ein Schweizer Netzwerk gesundheitsfördernder und nachhaltiger Schulen im Auftrag des Bundesamts für Gesundheit (BAG). In einem Beitrag dieses Netzwerkes wird das Ziel der politischen Bildung „in der Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am politischen Geschehen in der Gesellschaft“ definiert. Es soll mit den Lernenden an einer gemeinsamen demokratischen und menschenrechtsorientierten Grundhaltung gearbeitet werden. Unterschiedliche Interessen sollen diskutiert und gemeinsame Haltungen und Regeln definiert sein. Die Kinder und Jugendlichen werden somit befähigt, sich eine eigene Meinung zu bilden, um selber etwas in Gang zu bringen. Dabei ist das Erleben demokratischer Prozesse genauso wichtig, wie der Erwerb von Wissen über sie. (schulnetz21, 2017)

Aufgrund der gesetzlichen Vorgaben haben viele Schulen eigene Richtlinien zur Schülerinnen- und Schülerpartizipation erstellt. Sie sollen die Mitwirkung der Schülerschaft gewährleisten und die Möglichkeit bieten, eigene Anliegen, Ideen und Wünsche einzubringen, um einen Beitrag zur positiven Entwicklung der Schulgemeinschaft zu leisten. Ein Beispiel wie das gesetzlich geforderte demokratische Handeln umgesetzt werden soll, ist aus dem Praxisleitfaden des Schulamts der Stadt Zürich [SAM] (2013) zu entnehmen. Dieser stützt sich nicht nur auf das Volksschulgesetz, sondern vielmehr auch auf die UN-Kinderrechtskonvention (1989), die fordert, dass Kinder und Jugendliche entsprechend der eigenen Entwicklung an Entscheidungen beteiligt werden sollen (Übereinkommen über die Rechte des Kindes [KRK],

Art. 12). Die gesetzlichen Vorgaben besagen, dass jedes Kind an Entscheidungen in der Schule mitwirken darf und dadurch lernen soll, wie man sich beteiligt (SAM, 2013, S. 6). Drei Bereiche sollen zusammen mit den Erwachsenen geplant und gestaltet werden (SAM, 2013, S. 5):

- die Gestaltung des **Lebensraums Schule**  
(Alltag, Kultur, Gemeinschaft, Orientierung und Werte)
- das eigene und gemeinsame **Lernen im Unterricht und in Projekten**
- das **soziale Zusammenleben in der Klasse und der Schulgemeinschaft**

Schülerinnen- und Schülerpartizipation findet auf verschiedenen Ebenen statt. Betroffen sind die Struktur der Gesamtschule, das Lernen im Unterricht und das Zusammenleben von Jugendlichen und Erwachsenen. Die wichtigste strategische Position in der Umsetzung einer partizipativen Schulkultur hat die Schulleitung (SAM, 2013, S. 16). Sie legt die Grundlage für die Zusammenarbeit und das Zusammenleben des Schulteam mit den Kindern und Jugendlichen (SAM, 2013, S. 18). Für Angelegenheiten, die über die einzelnen Klassen hinaus gehen, sind vorgegebene institutionalisierte Formen und Gremien zweckmässig. Ein Schulparlament ist aber nur dann sinnvoll, wenn die Akzeptanz und eine gute Vernetzung innerhalb des Lehrpersonen-Teams gewährleistet ist (SAM, 2013, S. 59). Die Unterstützung durch die Erwachsenen ist wichtig, damit sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur beteiligen dürfen, sondern auch etwas lernen können.

Noch zentraler für das Erlernen demokratischen und selbstverantwortlichen Handelns ist der Klassenrat (SAM, 2013, S. 36). Hier wird über die Gestaltung des Unterrichts, sowie über das Zusammenleben in der Klasse gesprochen. Der Lehrperson wird ein wichtiger Auftrag im Festlegen der Rahmenbedingungen und des Einsatzes von jugendgerechten Methoden zuteil (SAM, 2013, S. 59). Probleme werden analysiert, Argumente gesammelt und in Diskussionen Kompromisse gesucht. Es geht auch darum, andere Meinungen zu respektieren und gemeinsame Entscheidungen zu akzeptieren. Schülerinnen- und Schülerpartizipation soll aber auch im alltäglichen Unterricht stattfinden (SAM, 2013, S. 24). Neben dem Abholen von Feedbacks oder der Übergabe von Verantwortung können die Lernenden zur Mitgestaltung von Lernarrangements oder zu Mitentscheidungen von Leistungsbeurteilungen einbezogen werden. In Klassen mit hoher Schülerinnen- und Schülerpartizipation ist zudem ein positives Lernverhal-

ten, sowie eine höhere Lernbereitschaft sichtbar (Heinz Günter Holtappels, 2004, S. 269). So können partizipative Erfahrungen gemacht werden und Demokratie wird erlebbar. In allen diesen Bereichen muss jedoch zuerst geklärt werden, wo die Entscheidungskompetenzen liegen. Ob Partizipation stattfindet und sich ihre positive Wirkung entfalten, hängt also entscheidend von der Haltung der Lehrperson ab und davon, wie sie die Partizipation in ihrem im Schulalltag umsetzt. (SAM, 2013, S.11). In der nachfolgenden Tabelle sind die möglichen Grade der Partizipation ersichtlich:

Grade der Partizipation					
Entscheidungsspielraum und Verantwortung bei der Schulleitung und Lehrpersonen			bei den Schülerinnen und Schüler		
← Ergebnis bekannt!			Ergebnis offen! →		
Fremd- bestimmt	Informiert	Reden mit	Entscheiden mit	Wirken mit	Selbst- bestimmt
Gesetze, Reglemente, Lehrpläne, etc. Politik, Schulleitung und Lehrpersonen-Team bestimmt → <b>Schülerinnen und Schüler führen aus</b>	Schulleitung, Lehrpersonen-Team planen → <b>Schülerinnen und Schüler werden informiert</b>	Erwachsene stellen gezielte Fragen → <b>Schülerinnen und Schüler haben das Recht auf Mitsprache</b> Entscheidungstragende beziehen die Antworten mit ein	→ <b>Schülerinnen und Schüler bringen Ideen und Meinungen ein</b> und bestimmen in der Entscheidungsfindung mit	→ <b>Schülerinnen und Schüler gestalten aktiv mit</b> und sind engagiert bei der Umsetzung	→ <b>Schülerinnen und Schüler haben Initiativen und führen aus</b> Schulleitung, Lehrpersonen-Team tragen mit
-	<b>Partizipation</b>				-

Tabelle 2: Grade der Partizipation (vgl. SAM, 2013, S.12)

## 2.3 Umsetzung

Ausgehend vom Verständnis, dass Demokratie als Gesellschafts-, Regierungs- und Lebensform gesehen werden soll, werden drei unterschiedliche Arten der Umsetzung von Partizipation erkennbar:

*1. Die Mitsprache und Aushandlung erfordern Fähigkeiten wie das Diskutieren, das Deliberieren und das Debattieren. Eigene Positionen und Vorstellungen müssen formuliert werden können. Es braucht die Fähigkeit, andere Ansichten zu verstehen, um diese bei Entscheidungsfindungen einzubeziehen. Das demokratische Miteinander ist in dieser Form von Partizipation zentral, um gemeinsame Ziele aushandeln und verfolgen zu können. (Eikel, 2006, S. 13)*

*2. Für die Mitbestimmung und Mitentscheidung müssen Wahl- und Entscheidungsspielräume für Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden. Sie brauchen Zugang zu relevanten Informationen um Entscheidungen treffen zu können. Für das müssen klare strukturelle Voraussetzungen vorhanden sein, damit die Lernenden sich in ihren Interessen repräsentiert fühlen. Die Jugendlichen brauchen zudem die pädagogische Unterstützung durch die Lehrpersonen, um politische Fähigkeiten in ihrem Urteils- und Entscheidungsvermögen entwickeln zu können. (Eikel, 2006, S. 12)*

*3. Auf der Basis von Eigeninitiative und Selbstorganisation können die Lernenden ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten. Diese Form von Partizipation fordert Selbstbestimmung und Wirksamkeit, damit die Motivation für das freiwillige Engagement vorhanden ist. Schülerinnen und Schüler übernehmen insbesondere in Projektarbeiten Verantwortung und müssen mit verschiedenen Akteuren kooperieren. (Eikel, 2006, S. 14)*

Partizipation gelingt aber nur, wenn sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Methoden der jeweiligen Situation und den Jugendlichen angepasst sind. Die drei vorgestellten Arten der Umsetzung können, wie in der folgenden Tabelle zu erkennen ist, in verschiedenen Formen umgesetzt werden:

<b>formal/ repräsentativ</b>	Formale Gremien wie Klassensprecher, Schülervertretungen, Schüler- und Jugendparlamente bzw. Schüler- oder Jugendräte
<b>offen/ basisdemokratisch</b>	Foren, Runde Tische, Versammlungen und basisdemokratische Konferenzen wie auch Klassenräte und Aushandlungsrunden
<b>projektorientiert</b>	Zeitlich begrenzte, ergebnisorientierte und auf bestimmte Themen fokussierte Arbeitsformen wie z.B. Zukunftswerkstätten, Beteiligungs- und Planungszirkel oder in einer institutionalisierten Form auch entsprechend projektorientiert arbeitende Arbeitsgruppen

Tabelle 3: Formen der Partizipation (Tabelle gemäss Eikel, 2006, S. 16)

Durch die praktische Umsetzung wird Demokratie im schulischen Alltag erlebbar. Das ist laut Christoph Leser (2011) ganz im Sinne der neueren Literatur, welche politische Bildung vermehrt als Demokratie-Lernen im Sinne des Erfahrungs- oder Modelllernens definiert (S. 9). Es werden bewusst Lernfelder geschaffen, um Erfahrungen zu sammeln und demokratisches Handeln auszuprobieren (Leser, 2011, S. 9). Hierbei üben Schülerinnen und Schüler Verfahrens- und Verhaltensweisen ein und erwerben somit demokratische Kompetenzen (Leser, 2011, S. 11). Gemäss Pisa-Studie<sup>1</sup> sind verschiedene Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenzen definiert, die in der Umsetzung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation erworben werden (Eikel, 2006, S. 23). Ziel der politischen Bildung muss es also sein, solche Kompetenzen aufzubauen und Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am politischen Geschehen in der demokratischen Gesellschaft zu befähigen (Volksschulamt Zürich [VSA] 2019b).

## 2.4 Herausforderungen

Trotz all der Vorgaben zeigt eine Studie des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich von Fatke und Niklowitz (2003), welche tatsächliche Partizipation an Schulen untersucht hat, eine geringe Beteiligungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler in der Praxis auf. Dabei bleibt das Resultat von der Primar- bis zur Oberstufe nahezu gleich. Wie schon in der Ausgangslage erwähnt, geben rund 50% der Kinder und Jugendlichen an, sie hätten bei Themen wie Klassenraumgestaltung, Sitzordnungen und Schulaktionen einen Einfluss. In den Berei-

<sup>1</sup> PISA ist das OECD-Programm zur internationalen Bewertung der Leistung von Schülerinnen und Schülern (<http://www.oecd.org/pisa/>)

chen, die für sie jedoch wirklich zählen, wie beispielsweise der Unterrichtsgestaltung, Auswahl von Inhalten oder Bewertung, sinkt die Partizipation auf ein sehr geringes Mass von 15% (S. 60). Fritz Oser und Horst Biedermann (2006) befragten 2146 Schweizer Schüler und Schülerinnen mit ähnlichen Resultaten. Auch neuste Ergebnisse von Unicef bestätigen, dass Kinder und Jugendliche nur wenig partizipativen Gestaltungsspielraum im schulischen Bereich sehen (Unicef, 2014). Die Studie (Fatke & Niklowitz, 2003) vermutet zudem „ein grosses Mass an Enttäuschung und Frustration“ der Schülerinnen und Schüler aber auch „ein konstruktives Potenzial an konkreten Vorstellungen und Kompetenzen des Mitwirkens“ (S. 64).

Hildebrandt und Campana (2006) begründen die Herausforderungen im Umgang mit Schülerinnen- und Schülerpartizipation mit drei grundlegenden Problemen:

*„Erstens ist das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern von einer Asymmetrie geprägt, die sich auch über partizipative Strukturen nicht auflösen lässt.“*

*„Zweitens ist Partizipation in Institutionen wie der Schule immer durch externe Vorgaben begrenzt.“*

*Drittens zeigt sich auch bei der Partizipationsförderung ein pädagogisches Dilemma: „Einerseits müssen die Kinder Partizipation erst noch erlernen, andererseits erkennt man, dass der angestrebte Zustand nicht unter Fremdbestimmung erreicht werden kann.“*

Julia Köffer (2014) empfiehlt den Lehrpersonen in ihren Ausführungen, dass sie bewusst auf ihre Macht verzichten und ihre Verantwortung nutzen, um den Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Da die bildungspolitischen Vorgaben bisher zu wenig umgesetzt werden, fordern Hildebrandt und Campana (2006), dass vorhandene Freiräume genützt werden, um kreative Möglichkeiten der Partizipation zu entwickeln und zu fördern. Es ist den Autorinnen ebenfalls wichtig, den Lehrpersonen und Schulleitungen den dritten Punkt bewusst zu machen, „damit Partizipationsbemühungen nicht in einer Alibi-Partizipation enden oder Kinder für die Meinungen und Einstellungen der Erwachsenen instrumentalisiert werden (Hildebrandt & Campana, 2006).

Für die Forschungsarbeit wird demnach hauptsächlich ein Fokus auf zwei Punkte gelegt:

<b>Schulstruktur</b>	Es ist mit der Schulleitung zu prüfen, wie die Umsetzung der gesetzlich geforderten politischen Bildung und somit der Schülerinnen- und Schülerpartizipation im Ausblick auf die Umsetzung des neuen Lehrplans 21 geplant ist.
<b>Lehrpersonen</b>	In Bezug auf die Lehrpersonen ist zu fragen, welches Fachwissen und Verständnis für die politische Bildung und die Umsetzung von Partizipation vorhanden ist und ob und wie sie Schülerinnen- und Schülerpartizipation fördern und welche Methoden, insbesondere im Ausblick auf die Umsetzung des neuen Lehrplans 21, dafür eingesetzt werden.

Tabelle 4: Fokus der Forschung (eigene Darstellung)

## 2.5 Lehrplan 21

Im Jahr 2006 wurde per Abstimmung entschieden, die Ziele der Bildungsstufen kantonal zu harmonisieren (Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2018, S.1). Der national gemeinsam erarbeitete Lehrplan 21 (D-EDK, 2018) kann aber von den einzelnen Kantonen nach ihren Bedürfnissen angepasst werden (S. 1). Er bietet die Grundlage für die Entwicklung der Lehrmittel und beinhaltet drei Zyklen, die mit den Schulstufen der verschiedenen Kantone vereinbar sind (D-EDK, 2018, S.2). Der neue Lehrplan 21 löst den alten aus dem Jahr 1991 ab und wird schrittweise umgesetzt. Im Kanton Zürich tritt der Lehrplan für die Sekundarschule beispielsweise im Schuljahr 2019/20 in Kraft und die Verantwortung der Umsetzung liegt bei den kommunalen Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrpersonen (Volksschulamt Zürich [VSA], 2019c).

In Form von zu erreichenden Kompetenzen beschreibt der Lehrplan 21 (D-EDK, 2018), welche Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler im Verlaufe der obligatorischen Schulzeit erlernen sollen (S. 3). Lehrpersonen sind angehalten, einen fachlich gehaltvollen und methodisch vielfältigen Unterricht zu gestalten, der auf den Erwerb dieser Kompetenzen ausgerichtet ist. Es wird dabei stark auf die Verknüpfung und die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten gesetzt (D-EDK, 2018, S. 3). Demnach hat neben den vorgegebenen fachlichen Unterrichtsinhalten auch die Förderung von überfachlichen personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen einen wichtigen Platz im täglichen Arbeiten (D-EDK, 2018, S. 4):

<b>Personale Kompetenzen</b>	
Selbstreflexion	Eigene Ressourcen kennen und nutzen
Selbständigkeit	Schulalltag und Lernprozesse zunehmend selbstständig bewältigen, Ausdauer entwickeln
Eigenständigkeit	Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen
<b>Soziale Kompetenzen</b>	
Dialog- und Kooperationsfähigkeit	Sich mit Menschen austauschen, zusammenarbeiten
Konfliktfähigkeit	Konflikte benennen, Lösungsvorschläge suchen, Konflikte lösen
Umgang mit Vielfalt	Vielfalt als Bereicherung erfahren, Gleichberechtigung mittragen
<b>Methodische Kompetenzen</b>	
Sprachfähigkeit	Ein breites Repertoire sprachlicher Ausdrucksformen entwickeln
Informationen nutzen	Informationen suchen, bewerten, aufbereiten und präsentieren
Aufgaben/Probleme lösen	Lernstrategien erwerben, Lern- und Arbeitsprozesse planen, durchführen und reflektieren

Tabelle 5: Überfachliche Kompetenzen (vgl. Lehrplan Volksschule Kanton Zürich, 2017a)

Diese überfachlichen Kompetenzen sind vergleichbar mit den Teilkompetenzen gemäss Pisa Studie (Eikel, 2006, S. 23). Aus diesem Standpunkt ist Schülerinnen- und Schülerpartizipation für den Erwerb dieser Kompetenzen unabdingbar. Der Klassen- und Schülerrat ist in den detaillierten Ausführungen der sozialen Kompetenzen sogar explizit erwähnt: „Die Schülerinnen und Schüler können in der Gruppe und in der Klasse oder in einem Schülerrat Abmachungen aushandeln und Regeln einhalten (Lehrplan Volksschule Kanton Zürich, 2017a).“ Zu diesem Dialog gehört das Ausdrücken der eigenen Meinungen genauso dazu, wie das Zurückstellen von eigenen Interessen zu Gunsten von Abmachungen und Zielen der ganzen Gruppe. Dazu gehört, dass sich Schülerinnen und Schüler sachliche Kritik annehmen und sich in die Lage anderer Personen versetzen können. Es ist eine hohe Kunst, Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrzunehmen und zu verstehen, aber genau das wird durch die Partizipation gefördert.

Neben dem verbindlichen Auftrag an Lehrpersonen, die überfachlichen Kompetenzen aufzubauen und zu fördern, kommen noch spezifische Fachbereiche dazu. Politische Bildung ist unter dem Begriff Demokratie und Menschenrechte im Fach Natur, Mensch und Gesellschaft

im 3. Zyklus, was der Oberstufe im Kanton Zürich entspricht, ausformuliert. Die Schülerinnen und Schüler erwerben Wissen über wichtige Besonderheiten der Schweizer Demokratie als Regierungsform mit der Gewaltenteilung. Laut Lehrplan (2017b): „Können Schülerinnen und Schüler zu aktuellen (gesellschaftlichen und politischen) Problemen und Kontroversen Stellung beziehen, dabei persönliche Erfahrungen im schulischen und ausserschulischen Alltag einbeziehen und die Positionen begründen.“ Dazu kennen sie die Bedeutung von Kinder- und Menschenrechten für den eigenen Alltag und die Schulgemeinschaft (Lehrplan Volksschule Kanton Zürich, 2017c). Das äussert sich ausdrücklich auch im Fach „Religion, Kultur, Ethik“, in welchem die Kompetenzen: „Schülerinnen und Schüler können Gemeinschaft aktiv mitgestalten“ und „Schülerinnen und Schüler können Anliegen einbringen, Konflikte wahrnehmen und mögliche Lösungen suchen“ ausformuliert sind (Lehrplan Volksschule Kanton Zürich, 2017d).

Die politische Bildung und somit die Schülerinnen- und Schülerpartizipation hat im Lehrplan 21 einen festen Bestandteil, jedoch fehlt Ziegler (2010) vom Zentrum für Demokratie ein wichtiger Punkt. Sie kritisiert, dass keine Aussagen über die Schulorganisation, also der Ausgestaltung von Partizipation beim Betrieb der Schule von Lehrkräften Schülerinnen und Schülern, gemacht wird. Es sind keine Formen oder Gefässe definiert, wie eine partizipative Struktur mit ihren Entscheidungswegen sein sollte. Laut Ziegler (2010) riskiert der Lehrplan 21 so, dass die Politische Bildung rein als fachliche Wissensvermittlung verstanden werden könnte. Da die genaue Umsetzung des Lehrplan 21 erst in der Theorie bekannt ist, öffnet das ein Feld für eine Forschung, wie die politische Bildung in der Praxis zukünftig vermittelt werden könnte. Es kann gut sein, dass Soziokulturelle Animatorinnen- und Animatoren als Fachpersonen eine Rolle bei der Umsetzung der Schülerinnen- und Schülerpartizipation einnehmen könnten.

### **3. Soziokulturelle Animation**

---

In diesem zweiten Theorieteil wird folgende Frage bearbeitet: *„Welche Ressourcen trägt die Soziokulturelle Animation zur Umsetzung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation?“* Um diese Frage zu beantworten, muss ein Verständnis für die Profession geschaffen werden. Die Hochschule Luzern bietet als einzige Fachhochschule in der Deutschschweiz das Bachelor-Studium mit der Studienrichtung Soziokultur an. Aus diesem Grund basieren die meisten

theoretischen Bezüge auch auf Publikationen von Dozierenden dieser Hochschule. Aber auch sonstige Leitbilder und Aussagen werden aufgenommen. So besagt beispielsweise die Charta der Soziokulturellen Animation (2017), dass es Aufgabe der Soziokulturellen Animation sei, durch gegenseitiges Verständnis von Menschen den gesellschaftlichen Zusammenhalt, auf den Werten eines friedlichen, toleranten und solidarischen Miteinanders, zu fördern. Professionelle der Soziokulturellen Animation verfügen demnach über Kompetenzen, unter anderem in den Bereichen „Selbstaktivierung von Betroffenen, partizipative Projektmethodik, Interdisziplinarität und Arbeiten mit Gruppen (Soziokultur Schweiz, 2017).“ In diesem Kapitel wird dieser Aufgabe, sowie den Kompetenzen nachgegangen. Zusätzlich werden Handlungsfelder der Soziokulturellen Animation und insbesondere der Sozialen Arbeit in der Schule beleuchtet. Abschluss bildet ein Unterkapitel zu möglichen Kooperationsformen mit anderen in die Schülerinnen- und Schülerpartizipation involvierten Fachpersonen.

### **3.1 Aufgabe**

Ein Ziel der Soziokulturellen Animation ist es, den verschiedensten Menschen die Chance für ein gelingendes Zusammenleben zu ermöglichen (Gregor Husi & Simone Villiger, 2012, S. 26). Husi (2010) geht so weit, dass er den gesellschaftlichen Zusammenhalt als Kernaufgabe der Soziokulturellen Animation sieht (S. 100). Dieses gemeinschaftliche Miteinander orientiert sich dabei am „*Geist des Demokratismus*“ (Gregor Husi & Marcel Meier Kressig, 1998), welcher einen „toleranten, solidarischen und friedlichen Umgang der Menschen miteinander unterstützt“ (S. 99). Neben den Grundlagen der Freiheit, Gleichheit und Sicherheit orientieren sich Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren dabei an den Bedürfnissen der Menschen, mit denen sie zusammenarbeiten (Husi, 2010, S. 100). Es engagieren sich zahlreiche Einzelpersonen, soziale Bewegungen und verschiedenste Organisationen gemeinnützig im Gesellschaftssystem. Gabi Hangartner (2010) spricht von demokratischen Bewegungen in einer Zivilgesellschaft, die sich für Umweltschutz, Menschenrechte und andere soziale Anliegen einsetzt (S. 271). So bilden sich laut Stuart Hall (2008) verschiedene Identitäten zu verschiedenen Lebenszeiten in unterschiedlichen Kontexten. Das führt zu einer Heterogenität der Gesellschaft, in der immer mehr unterschiedliche Meinungen vorhanden sind. So kommt es auch, dass verschiedene Vorstellungen vorhanden sind, was eine ideale Demokratie in der Schweiz ausmacht. Es geht beispielsweise um unterschiedliche Ansichten darüber, wer im Gemeinwesen wie viel zu sagen hat oder auch wem welche Mittel zustehen. Mittendrin in

solchen Debatten stehen die Berufsleute der Soziokulturellen Animation (Anette Hug, 2010, S. 208).

Der gesellschaftliche Wandel bringt gesellschaftliche Herausforderungen mit sich. Für Hug (2010) ist Demokratisierung deshalb klar eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe der Soziokulturellen Animation (S. 204). Marcel Spierts (1998) nennt in diesem Zusammenhang die fortschreitende Individualisierung, die Ausdifferenzierung von Erwerbsarbeit und Freizeit, sowie einen wachsenden „Graben zwischen Behörden und Bürgern“ (S. 255). Die Praxis der Soziokulturellen Animation befindet sich stets irgendwo in diesen Spannungsfeldern. Spierts (1998) ergänzt in seinen Ausführungen, dass es in dieser Position nicht darum gehe Probleme von Menschen zu suchen, sondern Betroffene zu unterstützen, ihre Anliegen selber zu benennen und diese zu lösen (S. 13). Deshalb besteht Hug (2010) darauf, dass Praktikerinnen und Praktiker eine eigene demokratische Position vor Ort entwickeln und zudem in der Lage sind, Leute anzuleiten ihre Standpunkte zu definieren (S. 208).

Bewusst gestaltete Partizipation ist für Hug (2010) klar die zielführende Vorgehensweise der Soziokulturellen Animation (S. 208). „Allen Menschen soll es möglich sein gleichberechtigt am gesellschaftlichen System zu partizipieren (Hug, 2010, S. 209).“ Demokratie beschränkt sich jedoch laut Nancy Fraser (2003) nicht nur auf die formale Politik, sondern bezieht Familie, Wirtschaft und Kultur mit ein (S. 55). Auf lokaler Ebene umfasst die Arbeit der Soziokulturellen Animation somit eine Praxis der alltäglichen Demokratie, indem sie soziale Beziehungen schafft, Gruppen organisiert, vermittelt und Beteiligungsmöglichkeiten generiert (Hug, 2010, S. 210). An diesen Orten erleben Menschen, dass sie etwas bewirken können. Neben der kulturellen Entwicklung und dem gesellschaftlichen Wandel ist die Partizipation also ganz klar eine wichtige Koordinate des Berufsfeldes (Hangartner, 2010, S. 284). Es werden niederschwellige Partizipationsmöglichkeiten geschaffen, in denen alle interessierten Menschen und insbesondere auch solche, die von formellen Formen wie beispielsweise Abstimmungen ausgeschlossen sind, mitwirken dürfen. Diese informellen Beteiligungsformen fördern, dass alle am öffentlichen Geschehen Anteil nehmen können (Hangartner, 2010, S. 285). Susan Wickrath (1992) behauptet zudem, dass durch diese Möglichkeiten die Loyalität und Solidarität gegenüber dem Gemeinwesen zunimmt (S. 15).

### 3.2 Kernkompetenzen

Colette Peter (2008) schreibt: "Partizipative Prozesse erfordern ein hohes Mass an Übersetzungsarbeit zwischen den Perspektiven und Positionen der unterschiedlichen AkteurInnen". Zudem weist sie daraufhin, dass bei informellen Partizipationsprozessen ein besonderes Know-how benötigt wird, welches nicht einfach vorausgesetzt werden kann (S. 6). Professionelle der Soziokulturellen Animation kennen die Grundlagen des sozialen Zusammenhalts und der Demokratie. Zudem verfügen sie laut Charta der Soziokulturellen Animation (2017) über Kompetenzen in folgenden Bereichen: Selbstaktivierung von Betroffenen, Interdisziplinarität und Arbeiten mit Gruppen sowie das Wissen über interkulturelle Gegebenheiten. Die Kompetenzen im Bereich der partizipativen Projektmethodik sowie der Kommunikation und des Konflikt- und Organisationsmanagements sind besonders hervorzuheben (Soziokultur Schweiz, 2017). Dabei ist die Projektmethodik ein Kernelement der Soziokulturellen Animation, welche zeitlich, räumlich, organisatorisch, personell und finanziell begrenzt ist (Alex Willener, 2007, S. 30). Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren übernehmen dabei die Kernfunktion der Projektintervention und des Projektmanagements (Alex Willener, 2016, S. 112). Projekte sind aber laut Willener (2016) nur dann sinnvoll, wenn Handlungsbedarf besteht und Akteurinnen und Akteure mit eigenen Ideen vorhanden sind, die eine Veränderung bewirken wollen (S. 31). Husi (2010) fasst diese Punkte wie folgt zusammen (S. 101):

*„Die Soziokulturelle Animation bringt Menschen zusammen (**Animation**), indem sie ihre Vorüberlegungen und Informationssuchen auf demokratischen zwischenmenschlichen Zusammenhalt fokussiert (**Konzeption**), zu dessen Förderung Infrastruktur, Begegnungsanlässe und Know-how zur Verfügung stellt (**Organisation**) und zwischenmenschliche Brücken baut (**Vermittlung**).“*

Diese Aussage lehnt sich an das Handlungsmodell von Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein & Alex Willener (1999), indem die Soziokulturelle Animation vier Grundpositionen hat (S. 122):

<b>Interventionsposition</b>	<b>Aktivitäten der Fachpersonen</b>	<b>Zweck</b>	<b>Ziele der Adressatinnen und Adressaten</b>
<b>Animationsposition</b>	animieren arrangieren beteiligen	<b>Aktivierung</b>	<b>Selbsttätigkeit</b>
<b>Organisationsposition</b>	unterstützen planen durchführen auswerten	<b>Aktion Produktion</b>	<b>Selbstorganisation</b>
<b>Konzeptposition</b>	erforschen erkunden konzipieren	<b>Konzeptualisierung</b>	<b>Transformation</b>
<b>Vermittlungsposition</b>	problematisieren / thematisieren übersetzen verhandeln Konflikte lösen	<b>Vermittlung</b>	<b>Selbständigkeit</b>

Abbildung 6: Handlungsmodell (Hangartner, 2010, S. 299)

Aus diesen Interventionspositionen agieren Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren. Sie arrangieren in Handlungsfeldern Situationen, in denen Menschen durch partizipative Prozesse animiert und aktiviert werden. Dabei entstehen Projekte oder Programme, die ein hohes Mass an organisatorischen Fähigkeiten verlangen. Die Soziokulturelle Animation stützt diese Arbeit auf wissenschaftliche Modelle und Erfahrungen aus der Praxis, die immer wieder reflektiert werden. Zudem werden in der alltäglichen Arbeit immer wieder Techniken und Methoden für Verhandlungs- und Konfliktgespräche angewendet, um Lösungen und Ziele zu erreichen.

### 3.3 Prinzipien

Berufspersonen der Soziokulturellen Animation begleiten Menschen in Gruppen, „um im wahrsten Sinn des Wortes kulturell zu animieren (Hangartner, 2010, S. 282)“. Wenn viele Menschen mit derselben Idee aufeinandertreffen, kann das, in einem demokratischen System, auch einen gesellschaftlichen Wandel auslösen (Hangartner, 2010, S. 283). Für Moser et al. (1999) bedeuten solche Veränderungsprozesse oft auch einen Wertewandel, der Verunsicherungen mit sich bringen kann (S. 102). Aus diesem Grund sollten Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren, in einer professionellen Zusammenarbeit mit verschiedensten Menschen eine klare Grundhaltung und Prinzipien einnehmen, die Sicherheit vermitteln. Für Heinz Wettstein (2010) ist etwa das Recht auf Selbstbestimmung zentral für die Soziokultu-

relle Animation (S. 45). Dies setzt die Prinzipien der „Freiwilligkeit“ und „Partizipation“, sowie der „Demokratie“ und „Transparenz“ voraus (Wettstein, 2010, S. 45). Diese Grundsätze sind in der Charta der Soziokulturellen Animation (2017) unter dem „Prinzip der Freiwilligkeit“ und der „Offenheit gegenüber allen Menschen“ zusammengefasst. Weiter sind für die Soziale Arbeit die Prinzipien der „Menschenrechte“ und „sozialer Gerechtigkeit“ grundlegend, um den sozialen Wandel zu fördern und Menschen zu ermächtigen, ihr Wohlbefinden zu verbessern (Wettstein, 2010, S. 46). Die Berufsleute der Soziokulturellen Animation orientieren sich deshalb in ihrer Arbeit an den Ausführungen im Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz:

<b>Gleichbehandlung</b>	Unabhängig von ihrer Leistung oder moralischem Verhalten sind jeder Person die Menschenrechte zu gewähren.
<b>Selbstbestimmung</b>	So lange eigene und andere Rechte und Interessen nicht gefährdet sind, hat jeder Mensch Anrecht darauf, eigene Entscheidungen zu treffen.
<b>Partizipation</b>	Der Einbezug der Menschen mit ihren Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten ist notwendig für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.
<b>Integration</b>	Eine demokratische Gesellschaft beansprucht die Berücksichtigung und Achtung der Bedürfnisse der Menschen, sowie ihrer sozialen und kulturellen Umwelt.
<b>Ermächtigung</b>	Eigenständige Mitwirkung setzt voraus, dass Individuen und Gruppierungen ermächtigt werden ihre Rechte wahrzunehmen.

Tabelle 7: Menschenrechte (Tabelle gemäss Avenir Social, 2010, S. 8&9)

<b>Zurückweisung von Diskriminierung</b>	Diskriminierung, sei es aufgrund von persönlichen Eigenschaften, sozioökonomischem Status, politischer Meinung, sexueller Orientierung oder Religion, kann und darf nicht geduldet werden.
<b>Anerkennung von Verschiedenheiten</b>	Ethnische und kulturelle Unterschiede aller Menschen sind zu achten und die Verschiedenheit von Individuen, Gruppen und Gemeinschaften zu berücksichtigen.
<b>gerechten Verteilung von Ressourcen</b>	Die zur Verfügung stehenden Ressourcen sind bedürfnisgerecht und solidarisch einzusetzen und Missbräuche zu schützen.

<b>Aufdeckung von ungerechten Praktiken</b>	Ungerechte oder schädliche Anordnungen und Praktiken im Bezug auf Menschen und ihre sozialen Umfeldler sind zurückzuweisen.
<b>Einlösung von Solidarität</b>	Solidarität meint aktives Engagement gegen sozialen Ausschluss, Ungerechtigkeit, Stigmatisierung, Unterdrückung oder Ausbeutung.

Tabelle 8: Soziale Gerechtigkeit (Tabelle gemäss Avenir Social, 2010, S. 9&10)

Neben diesen Grundlagen ist für Hangartner (2010) das Prinzip der „*Niederschwelligkeit*“ von grosser Bedeutung (S. 289). Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren bauen Grenzen zwischen Institutionen und Personen und Gruppierungen ab, indem sie auf die Menschen zugehen. Diese Entwicklung ist laut Hangartner (2010) in vielen Jugendarbeiten sichtbar, da die Komm-Struktur eines Jugendtreffs durch eine Geh-Struktur einer mobilen und aufsuchenden Arbeit erweitert oder ersetzt wurde (S. 289). Durch dieses Vorgehen ist es einfacher Menschen und Gruppierungen in ihrem alltäglichen Leben abzuholen, um partizipative Projekt nach ihren Bedürfnissen zu starten. Als einen weiteren wichtigen Grundsatz sieht Hangartner (2010) das Prinzip der „*Nachhaltigkeit*“, um der zeitlich begrenzten Projektarbeit der Soziokulturellen Animation entgegenzuwirken (Hangartner, 2010, S. 289). Akteure und Akteurinnen, die sich in einer Gruppe zusammengetan haben, sollen befähigt und unterstützt werden, ein Projekt selbständig weiterzuführen (Hangartner, 2010, S. 289). Willener (2016) bekräftigt diese Aussage indem er sagt, dass Projekte gesellschaftliche Situationen und Probleme nicht einfach lösen können, sondern Menschen oder Gruppierungen zur Selbständigung angeregt und motiviert werden müssen (S. 52). Aus diesem Grund setzt er für Berufsleute der Soziokulturellen Animation folgende Arbeitsprinzipien fest:

<b>Empowerment</b>	Stärken zur Selbstbestimmung und Lebensautonomie werden entdeckt und angeeignet. (vgl. Willener, 2016, S. 54)
<b>Partizipation</b>	Personen oder Gruppen nehmen aktiv an den Entscheidungsprozessen teil. (vgl. Willener, 2016, S. 59)
<b>Kooperation und Vernetzung</b>	Grenzen zwischen unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen werden überwunden und verschiedene Organisationen zusammengebracht. (vgl. Willener, 2016, S. 68)
<b>Transdisziplinarität</b>	Es wird mit Fachpersonen aus verschiedenen Professionen und Disziplinen zusammengearbeitet. (vgl. Willener, 2016, S. 72)

<b>Produkt und Prozess</b>	Nicht nur das Endprodukt, sondern auch der Prozess ist ein Ort des (informellen) Lernens. (vgl. Willener, 2016, S. 79)
<b>Geschlechter-Gerechtigkeit</b>	Frau und Mann haben in allen Programmen und Projekten die gleiche Stellung. (vgl. Willener, 2016, S. 82)
<b>Vielfalt „Diversity“</b>	Die Diskriminierung von Minderheiten wird verhindert und die Chancengleichheit verbessert. (vgl. Willener, 2016, S. 92)
<b>Nachhaltige Wirkung</b>	Es wird auf die nachhaltige Entwicklung in der ökologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Dimension Rücksicht genommen. (vgl. Willener, 2016, S. 100)

Tabelle 9: Arbeitsprinzipien (vgl. Willener, 2016, S.52ff)

Alle diese grundlegenden Prinzipien eignen und bewähren sich im Einsatz in den verschiedenen Handlungsfelder der Soziokulturellen Animation (Willener, 2016, S.52).

### 3.4 Handlungsfelder

Die Soziokulturelle Animation ist das noch am wenigsten bekannte Berufsprofil der Sozialen Arbeit. Aus diesem Grund wird über die „*Fokussierungsgebiete*“ schon länger diskutiert (Spierts, 1998, S. 72). Beispielsweise sieht der Niederländer Spierts (1998): Kunst und Kultur, Erziehung und Bildung, Gemeinwesen aufbau sowie Erholung/Freizeit als Wirkungskreise dieses Berufsfeldes (S. 76). Alex Willener (2010) übernimmt für sein „*Modell der Sozialraumorientierung*“ die gesellschaftlichen Systeme Kultur, Bildung, Politik und ergänzt diese mit einem Bereich, den er als „*Soziales Feld/Prävention*“ bezeichnet (S. 369). Hangartner (2010) geht noch weiter und ergänzt sie um die Bereiche „*Sport*“ und „*Wohnen*“ (S. 287). In der Charta der Soziokulturellen Animation (2017) ist das Handlungsfeld der Soziokulturellen Animation aussergewöhnlich breit, situativ und gemäss Auftrag zu definieren und laufend kommen neue Handlungsfelder hinzu. Zudem können aus durchgeführten soziokulturellen Projekten neue Angebote oder Organisationen entstehen, die sich beispielsweise neu in die Politik, die Wirtschaft oder auch in ein Bildungssystem eingliedern lassen (Hug, 2010, S. 214).

Diese Gegebenheiten versucht Hangartner (2010) aufzunehmen und bezieht sich in ihren Ausführungen auf ein Modell von Hermann Giesecke (2007), der ein Handlungsfeld als Lernfeld bezeichnet (S. 292). Laut diesen Überlegungen ergeben sich durch Handlungen in einem relativ dauerhaften Kontext Situationen in einem definierten institutionellen Rahmen:

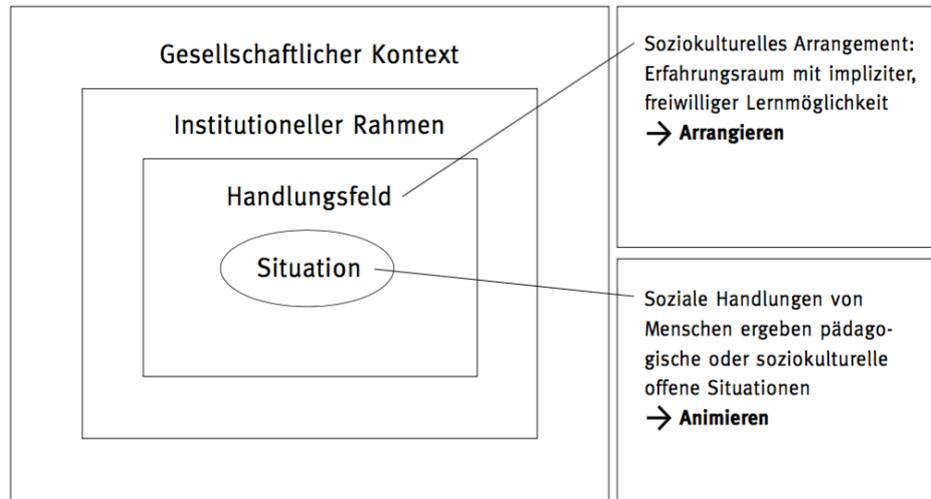


Abbildung 10: Modell des Handlungsfeldes (Hangartner, 2010, S.293)

Anhand dieses Modells können Tätigkeiten der Soziokulturellen Animation in Institutionen, Handlungsfelder und Situationen verortet werden. In diesen Handlungsfeldern werden Lernsituationen arrangiert, um aktives und produktives Handeln zu ermöglichen (Hangartner, 2010, S. 293). Weiter müssen die Adressatinnen und Adressaten durchaus auch animiert werden, diese Erfahrungsräume zu nutzen. Hangartner (2010) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren Menschen anregen, ermutigen und befähigen (S. 294). Hangartner (2010) weist der Soziokulturellen Animation vier verschiedene Hauptfunktionen in diesen Handlungsfeldern zu. Diese Funktionen können sich je nach Arbeitsort überschneiden oder auch ergänzen (S. 288).

<b>Vernetzungs- und Kooperationsfunktion</b>	Unterschiedliche Akteure werden einbezogen, unterstützt und für die Dauer eines Projekts oder auch langfristig begleitet.
<b>Partizipative Funktion</b>	Bestehende Formen der gesellschaftlichen oder kulturellen Beteiligung werden aktiviert und neue Beteiligungsformen geschaffen.
<b>Präventive Funktion</b>	Gesellschaftliche Gegebenheiten werden wahrgenommen, thematisiert und kommuniziert. Die Soziokulturelle Animation wirkt bereits vor der Entstehung von Problemen und versucht mögliche Negativspiralen zu verhindern.
<b>Integrative Funktion</b>	Durch Beziehungsarbeit vermitteln Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren zwischen Individuen, Gruppen, Gemeinschaften verschiedenster Ausrichtungen oder auch zwischen Menschen und dem System.

Tabelle 11: Funktionen (Tabelle gemäss Hangartner, 2010, S.288)

Angesichts der Unterschiede und des gesellschaftlichen Wandels ist es nicht möglich eine abschliessende Liste von Handlungsfeldern zu erstellen. Husi und Villiger (2012) haben in ihrer Publikation zur Differenzierung der Sozialen Arbeit trotzdem eine Übersicht erstellt und diese den Berufsgruppen zugeordnet (S. 46). In der Darstellung werden Felder der Soziokulturellen Animation und ihre Überlappungszonen zur Sozialpädagogik und der Sozialarbeit sichtbar:

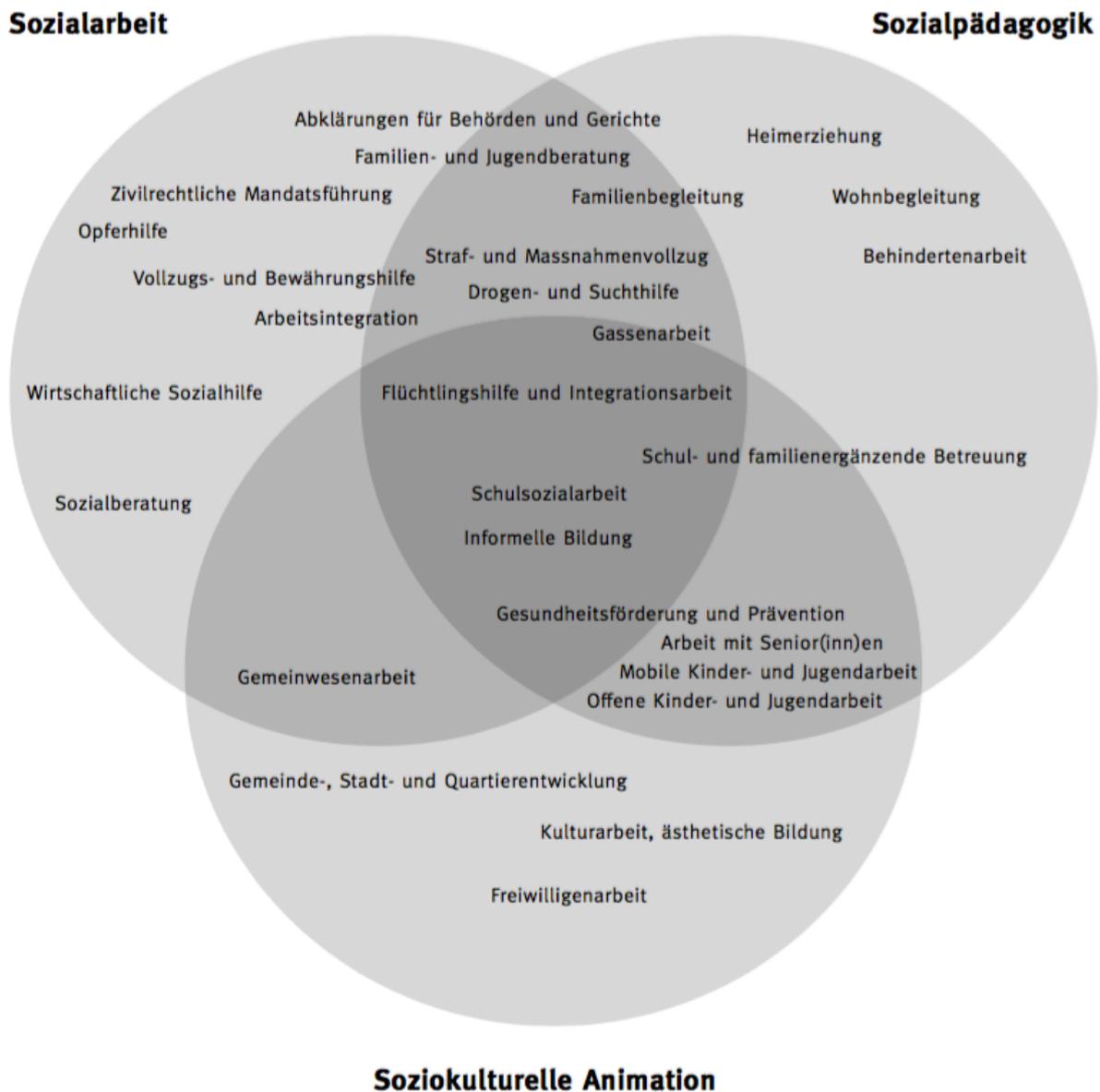


Abbildung 12: Handlungsfelder Sozialer Arbeit (Husi Villiger, 2012, S. 46)

### 3.5 Soziale Arbeit in der Schule

Die Schulsozialarbeit befindet sich in der Schnittmenge aller drei Berufsgruppen und war laut Florian Baier (2011) in den letzten Jahren das am schnellsten wachsende Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Zudem befindet Martin Hafen (2011), dass sich in den letzten Jahren das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule manifestiert hat (S. 69). Laut Gschwind et al. (2014) übernehmen Fachleute der Sozialen Arbeit die Funktionen der Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio)-psychologischen Problemen an der Schule (S. 38). Je nach Kanton oder sogar Gemeinde ist jedoch die Tätigkeit äusserst heterogen organisiert (Gschwind et al., 2014, S. 82). Das ist zwar eine Schwierigkeit, doch gleichzeitig auch eine Chance des noch jungen Handlungsfeldes. Nicht selten können Arbeitende der Sozialen Arbeit in der Schule ihre Schwerpunkte frei gestalten oder sogar den Stellenbeschrieb selber ausformulieren. Die Soziale Arbeit in der Schule agiert dabei lebensnah, niederschwellig, systemisch-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ (Gschwind et al., 2014, S. 66). Gschwind et al. (2014) definieren in ihrem „Luzerner Model“ eine Sozialen Arbeit, die in der Schule eine zentrale Rolle einnimmt und in direktem Kontakt mit verschiedenen Anspruchsgruppen steht (S. 44):

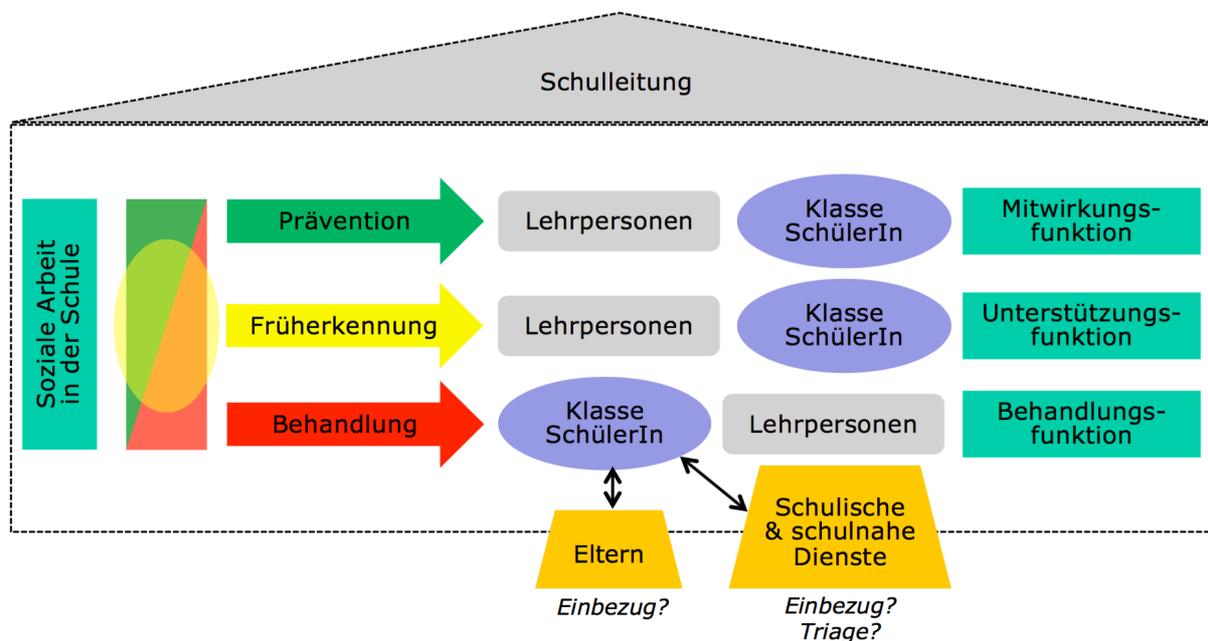


Abbildung 13: Soziale Arbeit in der Schule (Gschwind et al., 2014, S. 44)

Je nach Berufsfeld übernimmt die Soziale Arbeit in der Schule dabei andere Schwerpunkte:

	Prävention	Früherkennung		Behandlung	
<b>Kohäsionshilfe</b> (Soziokulturelle A.)	partizipative Prozesse anstossen	soz. Herausforderungen & Potentiale	erkennen	zwischen Systemen vermitteln	<b>Gemeinwesen</b>
<b>Sozialisationshilfe</b> (Sozialpädagogik)	Bildung ermöglichen	ind. Entwicklungsstand & ind. Kompetenzen		Erziehung/Betreuung	<b>Gruppen</b>
<b>Inklusionshilfe</b> (Sozialarbeit)	Inklusion fördern und erhalten	Individuelle & soziale Probleme/Ressourcen		Inklusion unterstützen	<b>Individuen</b>

Tabelle 14: Die drei Berufsfelder und drei Funktionen (Tabelle gemäss Gschwind et al., 2014, S. 46)

In ihren Ausführungen sprechen Gschwind et al. (2014) davon, dass neben personenorientierten Verhaltensprävention auch Verhältnisprävention zu betreiben ist (S. 39). Es wird ersichtlich, dass solche partizipativen Prozesse klar Aufgabe der Soziokulturellen Animation in der Schule sein müssen. Noch deutlicher wird diese Tatsache in den formulierten Zielen im Leitbild von Avenir Social und dem Schulsozialarbeitsverband (2018, S. 2):

- Sie fördert die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Schwierigkeiten und stärkt deren Eigenverantwortung (Empowerment)
- Sie berät und begleitet Lehrpersonen in der Bearbeitung von problematischen und entwicklungshemmenden Gruppen- und Klassensituationen (Klasseninterventionen, Gruppenberatung).
- Sie fördert und unterstützt die Integration der Kinder und Jugendlichen in die Schule und in die Gesellschaft und setzt sich für Chancengleichheit und Partizipation ein.

Dazu kommt, dass im Grundsatz des Leitbildes festgehalten ist, dass die Rechte nach UN-Kinderrechtskonvention zu gewähren sind. Somit nehmen Fachpersonen der Sozialen Arbeit in der Schule Potentiale der Schülerinnen und Schüler wahr und beteiligen sie an Entscheidungsprozessen (Avenir Social & SSV, 2018, S.3). Das heisst unter anderem auch, dass bei fehlenden strukturellen Handlungschancen zu intervenieren ist, um Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Nebst diesen theoretischen Grundla-

gen zeigt eine Praxisanalyse der Sozialen Arbeit in der Schule aus dem Kanton Zürich, dass eine der vier zentralen Arbeitsbereiche die Präventionsarbeit und Soziokulturelle Animation ist (Florian Baier & Stefan Schnurr, 2008, S. 95). Baier und Schnurr (2008) formulieren dementsprechend einen möglichen Aufgabenbereich der Sozialen Arbeit in der Schule: „Partizipationsgelegenheiten initiieren und begleiten“ (S. 98). Nach dem Berufsverband Avenir Social und dem Schulsozialarbeitsverband (2018) sollen sie dabei mit Lehrpersonen interdisziplinär zusammenarbeiten (S. 2). Es kommt aus systemtheoretischer Sicht zu einer Koppelung der beiden Funktionssysteme „sozialer Hilfe“ und „Erziehung“ (Hafen, 2011, S. 59).

### 3.6 Zusammenarbeit

Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels steigt der Bedarf an professioneller Unterstützung zur Bewältigung des Alltags (Eric van Santen & Mike Seckinger, 2003, S. 13). Diese Gegebenheit führt laut Ueli Merten (2015) zu einem Denken in Systemzusammenhängen. Das führt zum Überdenken von Strukturen und Rahmenbedingungen und erfordert von Fachleuten aus den verschiedenen Professionen Kompetenzen zur Kooperation (S. 22). Gestützt auf Art. 16 des Berufskodex (Avenir Social, 2010) verpflichten sich Professionelle der Sozialen Arbeit interdisziplinär zusammenzuarbeiten. Berufsleute der Soziokulturellen Animation benötigen demzufolge neben ihrem fachlichen Hintergrund auch interprofessionelle und interdisziplinäre Fähigkeiten (Merten, 2015, S. 22). Obwohl diese Interdisziplinarität gefordert wird, verwendet die Fachliteratur verschiedene Begriffe, welche von Diana Wider in Sozial Aktuell (2013) dargestellt werden (S. 11):

<b>Multidisziplinarität</b> (multi = mehrere)	<b>Interdisziplinarität</b> (inter = zwischen)	<b>Transdisziplinarität</b> (trans = über)
Reines Nebeneinander	Verknüpftes Miteinander	Neuer Bezugsrahmen
Disziplinengrenzen bleiben <i>erhalten</i>	Disziplinengrenzen werden <i>überschritten</i>	Disziplinengrenzen werden <i>aufgehoben</i>
Ergebnisse werden <i>ausgetauscht</i>	Ergebnisse werden <i>verknüpft</i>	Ergebnisse werden <i>quer integriert</i>

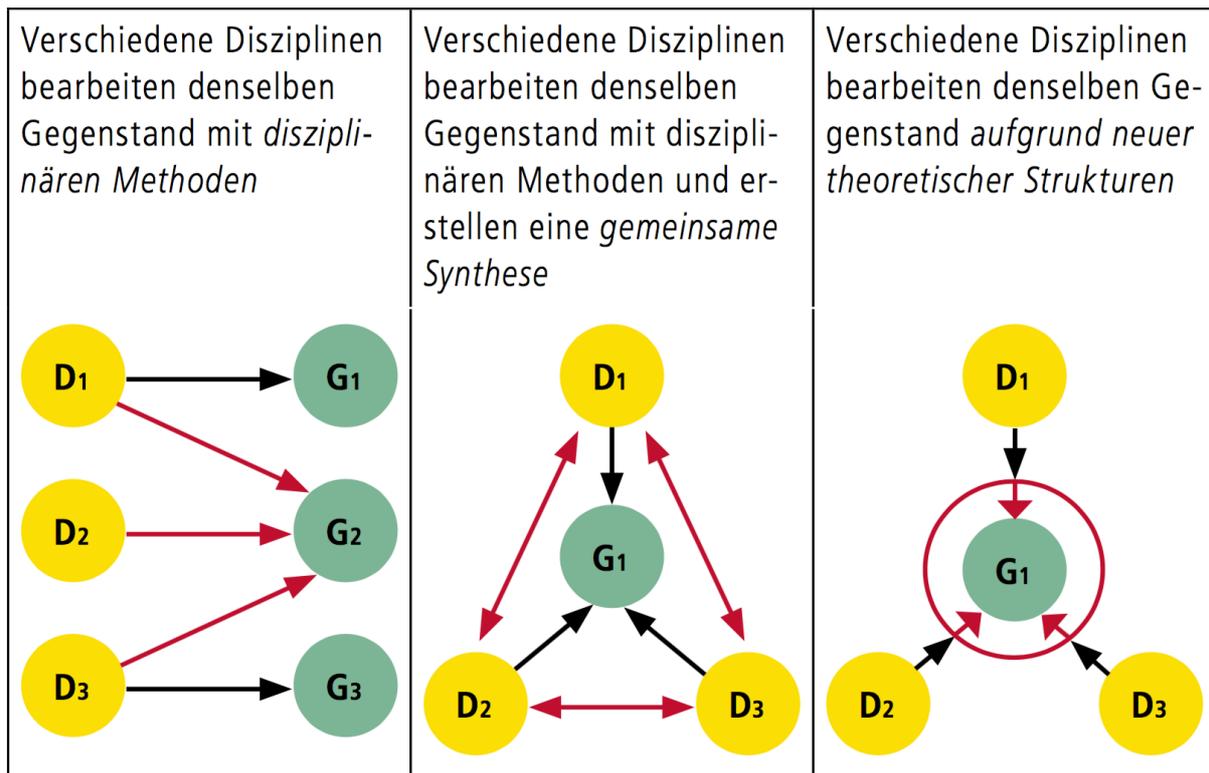


Abbildung 15: Multi-, Inter- und Transdisziplinarität (Wider, 2013, S.11)

Für die Beteiligten stellt dieses Miteinander eine Herausforderung dar und birgt auch wieder Konflikte (Wider, 2013, S. 11). Merten (2015) spricht von Schwierigkeiten wie beispielsweise: Statusprobleme, Bedrohung der eigenen beruflichen Identität, falsche gegenseitige Erwartungen oder auch Kompetenzüberschreitungen (S. 27). Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit müssen für Wider (2013) deshalb strukturelle (Organisation), individuelle (Kompetenzen) und interpersonelle (Gleichwertigkeit) Bedingungen geklärt sein (S. 12). Neben diesen geklärten Voraussetzungen müssen auch die Wechselwirkungen (Reziprozität) aktiv gestaltet sein (Merten, 2015, S. 56).

Gschwind et al. (2014) nehmen die Thematik der Zusammenarbeit in ihrer Definition auf und sagen: „Soziale Arbeit in der Schule ist ein an die Schule strukturell dynamisch gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird (S. 28).“ Für diese Koppelung lassen sich unterschiedliche Kooperationsmodelle festhalten:

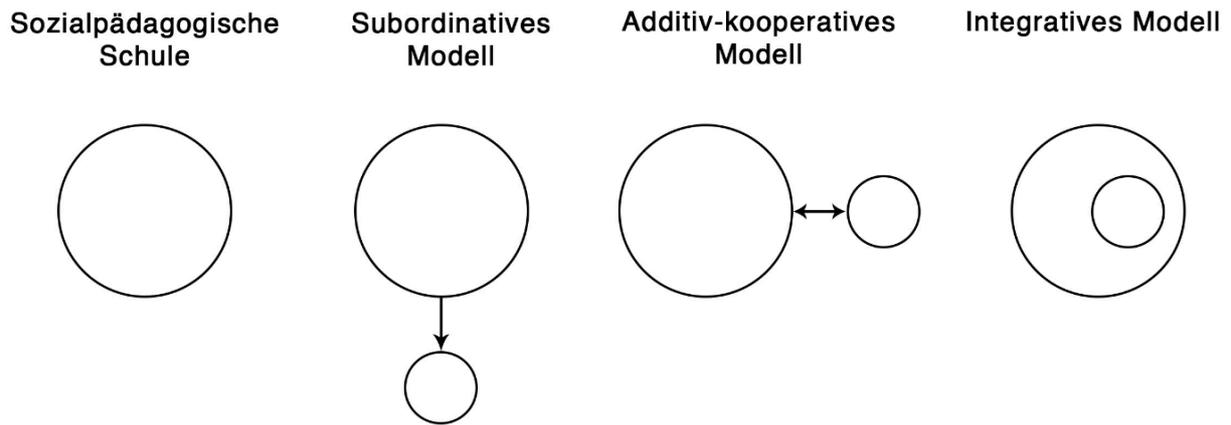


Abbildung 16: Koppelungsmodelle Soziale Arbeit und Schule (Gschwind et al., 2014, S. 65)

<p><b>Sozialpädagogische Schule</b></p>	<p>Bei dem Modell der sozialpädagogischen Schule steht nicht unbedingt der Kooperationsgedanke im Vordergrund, sondern vielmehr eine interne Schulreform (Martin Hafen, 2011, S. 70). In diesem Schulsystem verwischen sich die Grenzen zwischen der Sozialen Arbeit und dem klassischen Lehrberuf (Hafen, 2011, S. 72). Hafen (2011) ist der Ansicht, dass ein solcher Prozess in der öffentlichen Schule aufgrund der Kostspieligkeit und politischen Komplexität nur sehr schwer durchzusetzen sei (S. 71).</p>
<p><b>Subordinatives Modell</b></p>	<p>In diesem Modell muss sich die Soziale Arbeit den Bedürfnissen und Vorstellungen der Schule unterordnen (Hafen, 2011, S. 77). Sie darf sich laut Hafen (2011) weder in den Unterricht noch in die Struktur der Schule einmischen und wird vornehmlich zur Behandlung aktueller Probleme beigezogen (S. 78).</p>
<p><b>Additiv-kooperatives Modell</b></p>	<p>Die Soziale Arbeit wird bei diesem Modell je nach Situation als Entlastungsinstanz in ihrer behandelnd wie auch präventiven Funktion beigezogen (Gschwind et al., 2014, S. 64). Die Schule bleibt wie sie ist und es sind keine Anpassungen an Unterricht oder Schulstruktur vorgesehen (Reinhard Fatke, 2000, S. 11). Gemäss Hafen (2011) sind Zuständigkeiten und Abgrenzungen klar geregelt und somit ist dieses Modell einfach zu verwirklichen (S. 76)</p>
<p><b>Integratives Modell</b></p>	<p>Im integrativen Modell werden Fachkräfte der Sozialen Arbeit aktiv in die Organisation Schule eingebunden und werden in schulische Prozesse miteinbezogen (Hafen, 20011, S. 73). Diese Einbindung</p>

	ermöglicht, dass die Soziale Arbeit mit ihren Kompetenzen transdisziplinär mitwirkt (Gschwind et al., 2014, S. 65). In dieser Zusammenarbeit müssen jedoch Lehrpersonen gemäss Matthias Drilling (2009) bereit sein, ihre Einzelposition in der Klasse aufzugeben (S. 96).
--	--

Tabelle 17: Zusammenarbeit (eigene Darstellung)

In allen Umsetzungsmodellen hat die Trägerschaft der Sozialen Arbeit in der Schule einen wesentlichen Einfluss, da die Kompetenzen der einzelnen Fachkräfte massgebend sind, wie die Soziale Arbeit in der Schule implementiert wird (Ziegele, 2014, S. 65). Unabhängig von der strukturellen Zusammenarbeit befindet Merten (2015), dass die Wirkungsabsicht der Zusammenarbeit immer auf die Verbesserung der Lebenslage von Schülerinnen und Schüler oder auf eine Erhöhung ihrer Handlungskompetenzen abzielt (S. 61). Es ist deshalb fachlich zu begründen, welche Rolle Soziokulturelle Animatorinnen- und Animatoren als Fachpersonen bei der Umsetzung der Partizipation an Schulen einnehmen sollen.

## 4 Forschung

In den vorangehenden Kapiteln wurden die Grundlagen zur Vermittlung von politischer Bildung und die Ressourcen der Soziokulturellen Animation zum Thema der Schülerinnen- und Schülerpartizipation durch die Fachliteratur theoretisch begründet. Die Begrifflichkeiten sind geklärt, es liegen aber noch keine erforschten Informationen zur geplanten Umsetzung der Partizipation aufgrund des Lehrplans 21 vor. Durch Gespräche mit Fachpersonen aus der Praxis wurden diese Daten erhoben. In diesem Kapitel wird auf das Vorgehen dieser Forschung eingegangen. Es gibt eine Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsprozessen (Uwe Flick, 2009, S. 62). Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine qualitative Sozialforschung durchgeführt. Bei dieser Art von Forschung geht es laut Marius Metzger (2009) darum, einen differenzierten Einblick in ein soziales Phänomen zu erhalten (S. 1).

### 4.1 Prozess

Jede Forschung beginnt laut Flick (2009) damit, dass eine Thematik erkannt und ausgewählt wird (S. 63). Die Ausgangslage, Berufsrelevanz und Wissenslücke wurden in der Einleitung (Kapitel 1) bereits begründet und vorgestellt. Auch die Motivation zu dieser Forschung wurde erläutert. Diese Ausgangspunkte gaben der vorliegenden Arbeit den Titel und mündeten

in Fragestellungen, die in den Kapiteln 2 und 3 theoretisch bearbeitet wurden. Da es sich bei dieser Arbeit um einen nicht standardisierten Forschungsprozess handelt, wurden aus der Theorie keine Hypothesen formuliert. Vielmehr sollten in der Auseinandersetzung mit der Praxis Zusammenhänge entdeckt und aufgezeigt werden (Flick, 2009, S. 73). Am Beispiel einer Schule im Zürcher Oberland lautet die Hauptfrage der Forschung: „*Wie wird die Schülerinnen- und Schülerpartizipation im Hinblick auf den Lehrplan 21 umgesetzt?*“ Zur Orientierung über die weiteren Forschungsschritte halfen fünf Fragen von Susanne Vogl (2014) welche in den folgenden Kapiteln geklärt werden (S. 583):

1. *Welche Personen müssen befragt werden und wie werden sie rekrutiert?*
2. *Welche Methoden werden eingesetzt und wie ist die Umsetzung geplant?*
3. *Was sind die Erkenntnisabsichten?*
4. *Wie werden die Daten ausgewertet und analysiert?*
5. *Wie sollen die Ergebnisse dargestellt und präsentiert werden?*

#### 4.2 Design

Im Buch zur qualitativen Sozialforschung von Uwe Flick (2011) findet man ein Modell zur qualitativen Forschung, anhand dessen der weitere Ablauf definiert werden kann (S. 177). In der nachfolgenden Tabelle wird auf die relevanten Punkte eingegangen und die Methoden zur Umsetzung anschliessend in separaten Kapiteln detailliert erläutert:

Rahmen	Jede qualitative Datenerhebung verlangt nach einer Diskussion und Interpretation der Ergebnisse (Flick, 2009, S. 76). Die Forschungsergebnisse werden auf die theoretischen Bezüge in den Kapiteln 2 und 3 geprüft und danach Verbindungen hergestellt. Zur besseren Übersicht und einfacheren Bearbeitung orientiert sich der Ablauf des Leitfadens an der Struktur dieser Kapitel.
Leitfaden	Dem Leitfaden muss ein klares Konzept zugrunde liegen. Deshalb wurde er für die Interviews gemäss der Modalen Strukturierungstheorie von Gregor Husi (2010) nach Theorie (Struktur) und Praxis (Handeln) unterteilt (S. 118). Von den Formulierungen der Fragen hängt ein Grossteil des Erfolgs oder des Scheiterns der Forschung ab (Flick, 2011, S. 174). Aus diesem Grund wurde vor der Forschung eine Rückmeldung zum Leitfaden vom zuständigen Dozenten eingeholt.

Ressourcen	<p>Da es sich bei dieser Forschung um eine Einzelarbeit handelt, verlangt diese Arbeit ein hohes Mass an Fach- und Selbstkompetenzen. Vor allem die Ressource Zeit zur Aneignung des Fachwissens, zur Durchführung und Transkription der Interviews, sowie zur Interpretation der Daten und zum Schreiben der Arbeit muss gut geplant sein (Flick, 2011, S. 176). Aus diesem Grund wurden externe Termine, wie die Experten- und Forschungsgespräche, vorgängig definiert, um Fixpunkte im Zeitplan zu haben. Da der Autor seit einigen Jahren in der offenen Jugendarbeit in einer Gemeinde tätig ist, bot es sich an, die Forschung aus Ressourcengründen an diesem Ort zu planen. So konnten vorhandene Kontakte zur Schule genutzt werden.</p>
Sampling	<p>In einer qualitativen Forschung sind laut Uwe Flick (2011) Vergleichsgruppen mit gemeinsamen Merkmalen von Vorteil, um aufschlussreiche Daten zu erhalten (S. 175). Metzger (2009) spricht von Stichproben, welche aus einer grösseren Menge von Personen ausgewählt werden (S. 1). Von dreizehn Klassenlehrpersonen der befragten Oberstufenschule wurden zwei Lehrerinnen und vier Lehrer, also knapp die Hälfte der Lehrerschaft, in Gruppengesprächen befragt. Zudem wurde anhand des gleichen Leitfadens ein Experteninterview mit der Schulleitung durchgeführt.</p>

Tabelle 18: Forschungsdesign (eigene Darstellung)

### 4.3 Erhebungsmethoden

Die Fragestellung dieser Arbeit eignete sich, um mittels Leitfaden-Interviews beantwortet zu werden. Um Aussagen von unterschiedlichen Lehrpersonen zu erhalten, wurden zwei Gruppeninterviews à je drei Personen durchgeführt. In dieser Form des halbstrukturierten Gesprächs konnten Daten erhoben werden, die untereinander vergleichbar sind und danach Interpretationen zulassen. Da neben der operativen Sichtweise auch die Struktur wichtig ist, wurde die Schulleitung in einem Einzelinterview befragt.

Einzelinterview	<p>Ein Einzelinterview mit einem Leitfaden ist im Kontext der Sozialwissenschaften eine Forschungsmethode, welche den Forschenden ermöglicht qualitative Daten zu erheben. Dabei werden im direkten Kontakt mit einer Interviewpartnerin oder einem Interviewpartner mittels gestellten Fragen Informationen gewonnen (Siegfried Lamnek, 2010, S. 301). Es wird eine bestehen-</p>
-----------------	--

	de oder spontan entwickelte Meinung oder Sichtweise auf einen bestimmten Gegenstand/Situation abgefragt (Nicole Pfaff, 2006, S. 5).
Gruppen- gespräch	In Gruppendiskussionen werden trotz Leitfaden Meinungen diskutiert. So können vorhandene Meinungen in der Auseinandersetzung mit der Gruppe modifiziert oder entwickelt werden (Lamnek, 2010, S. 138). Durch die Interaktion der Gesprächsteilnehmenden kommt das Gespräch einer natürlichen Diskussion näher als ein Einzelinterview (Vogl, 2014, S. 581).

Tabelle 19: Erhebungsmethoden (eigene Darstellung)

Moderatorinnen und Moderatoren haben eine zentrale Rolle bei einem Leitfadeninterview. Zwar muss die Person auf dem Themengebiet keine Expertin oder Experte sein, aber dennoch neben genügend Sozialkompetenzen über ein hohes Fachwissen verfügen, um das Interview verstehen und lenken zu können (Vogl, 2014, S. 584). Durch anregende Fragen wird das Gespräch von der Diskussionsleitung eingeleitet (Lamnek, 2010, S. 132). Eine zu strikte Orientierung am Leitfaden oder ein zu schneller Themenwechsel bei Gesprächspausen sind zwei häufige Fehler, die dabei zu vermeiden sind (Vogl, 2014, S. 585). Das komplette Interview wurde wie von Lamnek vorgeschlagen (2010) auf Tonband aufgezeichnet und danach transkribiert und ausgewertet (S.133).

#### 4.3.1 Einzelinterview

Durch Leitfadeninterviews mit Einzelpersonen werden verbale Daten für die qualitative Forschung erhoben (Horst Otto Mayer, 2004, S. 36). Der Einsatz eines Fragekatalogs eignet sich laut Mayer (2004) für einen Forschungsgegenstand, da der konsequente Einsatz eines Leitfadens die Vergleichbarkeit von Daten ermöglicht (S. 36). Mit offenen und einfach formulierten Fragen werden Erzählanreize für befragte Person geschaffen (Thosten Dresing & Thorsten Pehl, 2018, S. 9). Wenn der Fragekatalog nicht zu umfangreich ist, können auch narrative Erzählteile zur Informationsgewinnung entstehen (Andreas Jud, Miriam Rorato und Jürgen StremLOW, 2008, S. 2). Um ein Gespräch in die gewünschte Bahn zu steuern und keine wesentlichen Aspekte zu übersehen, braucht es einen guten Überblick, da ständig zwischen Ausschweifungen der befragten Person und dem Leitfaden vermittelt werden muss (Flick, 2011, S. 113). Das Leitfadeninterview eignet sich gemäss Jud et al. (2008) zudem zur Befragung von Fachpersonen (S. 2). Mayer (2004) spricht von Expertinnen- und Experteninterviews, die im Gespräch ein bestimmtes Arbeitsfeld oder eine Gruppe repräsentieren (S. 37).

Da die Schulleitung für die strukturelle Umsetzung des Lehrplans 21 und der Schülerinnen- und Schülerpartizipation verantwortlich ist, machte es Sinn, diese in einem Einzelgespräch zu befragen.

#### **4.3.2 Gruppengespräch**

Die qualitativ ausgerichteten Gruppendiskussionen streben eine natürliche und offene Erhebungssituation an, in der sich im Laufe des Meinungsaustausches Argumente verändern können (Vogl, 2014, S. 581). Das Gespräch wird mittels Leitfadens gegliedert, welcher so strukturiert ist, dass eine flexible Gestaltung der Diskussion durch die Moderation möglich ist (Vogl, 2014, S. 584). Damit aber eine Diskussion innerhalb der Gruppe stattfindet, muss sich die Gesprächsleitung möglichst aus dem Gespräch zurückziehen (Peter Loos & Burkhard Schäffer, 2001, S. 51). Je nach Gruppengrösse ist es laut Vogel (2014) schwierig das Gespräch zu kontrollieren, was eine gezielte Auswahl der Teilnehmenden voraussetzt (S. 584). Ein grosser Vorteil dieser Methode ist, dass man in einem Gespräch gezwungen ist, seine Meinung zu äussern. Durch die Auseinandersetzung mit den anderen Gesprächsteilnehmenden zeichnet sich die eigene Meinung deutlicher und durchdachte Argumente werden formuliert (Vogl, 2014, S. 582). Vogel (2014) gibt aber zu bedenken, dass dominant auftretende Personen die Gruppendynamik so beeinflussen, dass eine individuelle Meinungsäusserung nur noch eingeschränkt möglich ist (S. 582). Für die Moderation ist der Einsatz verschiedener Gesprächstechniken, wie beispielsweise das Paraphrasieren oder das aktive Zuhören und manchmal auch das Entschleunigen, zielführend für eine Diskussion (Vogl, 2014, S. 585). Ziel war es, Meinungen und Einstellungen der einzelnen Lehrpersonen herauszufinden, um Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten im Lehrteam bestimmen zu können.

#### **4.4 Auswertungsmethoden**

Grundlage der Auswertung waren die transkribierten Interviews im Anhang. Es existieren viele verschiedene Ansätze, wie man diese Texte lesen, verstehen, deuten und beschreiben kann (Praxisbuch, S.34). Für diese Arbeit wurde eine pragmatische Vorgehensweise nach Mühlfeld (1981) gewählt. Mit dieser Vorgehensweise wird das Material nicht so exakt wie möglich interpretiert, sondern Problembereiche identifiziert, die den Fragen des Leitfadens zugeordnet werden können (Lamnek, 2010, S.206). Sie ist wie folgt strukturiert/aufgebaut:

1. Antworten markieren	Alle Textstellen mit Antworten auf die Fragen des Leitfadens markieren
2. Kategorienschema	In Kategorienschemata, die aus der Theorie entwickelt wurden, einordnen
3. Innere Logik	Logik zwischen den Einzelinformationen des Interviews herstellen
4. Text	Verschriftlichung dieser inneren Logik
5. Interviewausschnitte	Erstellung der Auswertung mittels Interviewausschnitten
6. Bericht	Entwicklung eines Auswertungstextes ohne Interpretationen

Tabelle 20: Sechsstufiges Verfahren nach Mühlfeld (Tabelle gemäss Mayer, 2004, S. 47)

#### 4.4.1 Kodierung und Kategorisierung

Nach dem Lesen der Transkripte, mussten die markierten Textstellen strukturiert werden (Dresing & Pehl, 2018, S. 37). Die beiden Interviews wurden mittels Methoden von Uwe Fick (2011) selektiv kodiert (S. 396). Die praktisch formulierten Schritte von Udo Kuckartz (2012) lehnen sich an theoretisch formulierte Verfahren von Mühlfeld an und waren einfach umsetzbar (S. 78).

1. Initiierende Textarbeit	Lesen der Interviews und markieren der Besonderheiten. Erstellen einer kurzen Zusammenfassung aufgrund der Forschungsfrage
2. Entwicklung thematischer Hauptkategorien	Erstellen von Kategorien anhand der aufgefallenen Aspekte zur Forschungsfrage.
3. Codierung des Materials	Passende Textstellen werden den erarbeiteten Hauptkategorien zugeordnet
4./5. Zusammenstellung der Textstellen und Bestimmen von Unterkategorien	Aus den Codes einer Kategorie werden neue Unterkategorien bestimmt und die passenden Textstellen zugewiesen.
6. Codierung des kompletten Materials	Das komplette Material wird anhand der angelegten Kategorien codiert (Überprüfung und Komplettierung)
7. Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisbericht	Die Hauptaussagen einer Hauptkategorie werden zusammengefasst und beschrieben

Tabelle 21: Ablauf nach Udo Kuckartz (Tabelle gemäss Dresing & Pehl, 2018, S. 49)

#### 4.4.2 SWOT-Analyse

Die kodierten und kategorisierten Ergebnisse wurden mittels SWOT-Analyse weiterverarbeitet. Die SWOT-Analyse ist ein verbreitetes und häufig verwendetes strategisches Analyse-Instrument (Daniel Rosch, Sabine Rimmel & Matthias von Bergen, 2012, S. 53). Mit der SWOT-Analyse werden die in den Interviews genannten Stärken (S = Strengths), Schwächen (W = Weaknesses), Chancen (O = Opportunities) und Risiken oder Gefahren (T = Threats) übersichtlich dargestellt, was für die Beantwortung der Forschungsfrage zielführend war. Die Analyse erhebt zwar keinen Anspruch auf Vollständigkeit, leitet aber einen möglichen strategischen Handlungsbedarf ab (Rosch et al., 2012, S. 54).

### 5. Ergebnisse

In diesem Kapitel sind die Ergebnisse aus der Forschung zusammengefasst. Die transkribierten Gespräche im Anhang bieten die Grundlage für diese Auswertung. Anhand von Interviewausschnitten wurde ein Auswertungstext erstellt, der keine Interpretationen beinhaltet, sondern nur das Gesagte der Fachpersonen wiedergibt.

#### 5.1 Kategorien und Codes

In einem ersten Schritt wurde ein Kategorienschema aus der Theorie heraus entwickelt, im weiteren Prozess wurde versucht, die Aussagen als Codes diesen Kategorien zuzuordnen. Schlussendlich entstanden die fünf Kategorien: Involvierte, Fachwissen, Rahmenbedingungen, Umsetzung und Schwierigkeiten, welche auch im Anhang detailliert ersichtlich sind. In den folgenden Unterkapiteln werden diese Kategorien beschrieben.

##### 5.1.1 Involvierte

Zur besseren Übersicht sind die Codes in diesem Unterkapitel einzeln dargestellt:

Schulleitung	Die Schulleitung übernimmt im ganzen Netzwerk eine wichtige Funktion. Die Lehrpersonen geben an, von ihr die volle Unterstützung zu spüren und das Schulklima als ein positives Umfeld zu erleben. Die Schulleitung wünscht sich nach eigenen Angaben noch mehr Schülerinnen- und Schülerpartizipation.
Schulkonferenz	Die Schulkonferenz besteht aus allen Lehrpersonen des Schulhauses. In diesem Gremium werden Themen besprochen, welche die ganze

	<p>Schule betreffen. Auf der Schulebene wünschen sich die Lehrpersonen eine gemeinsame Haltung. Dies sei jedoch nicht ganz einfach, da ein Teil der Lehrerschaft bei Anliegen von Lernenden kein Verständnis für diese Angelegenheiten zeigen würden.</p>
Lehrpersonen	<p>Bei allen Interviews kam klar heraus, dass die Schule die Lernenden dahinführen müsse, dass sie partizipieren können. Dafür müssten sich die Klassenlehrpersonen jedoch auch wirklich Zeit nehmen, um mit den Klassen und den Eltern partizipativ zusammen zu arbeiten. Es müssen aus Sicht der Schulleitung Lehrpersonen sein, die die Kinder ernst nehmen und alles dran setzen, dass im Rahmen der Möglichkeiten und der Umsetzbarkeit, die Lernenden bestärkt werden Verantwortung gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrpersonen und Schulleitung zu übernehmen. Wie weit die einzelnen Lehrpersonen bei der Umsetzung gehen, sei individuell und stehe ihnen frei. Eine Schwierigkeit sei, dass gewisse Lehrpersonen eine klare Vorstellung davon haben, wie Schule sein sollte. Es gäbe deshalb Lehrpersonen, die diesem Thema nicht wirklich Beachtung schenken würden. Laut den Befragten wird von den einen nur das Minimum gemacht. Das äussert sich manchmal im absoluten Unverständnis einiger Lehrpersonen für Anliegen der Schülerinnen und Schüler. Gemäss den Befragten haben für solche Lehrpersonen partizipative Prozesse keinen Platz, es sei für sie nicht wirklich lernen, wenn man Schülerinnen und Schüler in dieser Thematik begleitet.</p>
Schülerinnen und Schüler	<p>Laut einer Lehrperson seien die Voraussetzungen und Fähigkeiten zur Partizipation in allen Lernenden vorhanden. Gewisse Schülerinnen und Schüler hätten dies in ihrem Naturell und können einfach mitreden, sind kommunikativ, können mitdenken, sehen Chancen und Risiken. Andere hätten diese Fähigkeiten nicht so ausgeprägt und müssten dies zuerst lernen. Das brauche Selbstvertrauen und die Bereitschaft, sich engagieren zu wollen. Ein weiterer Punkt, der angesprochen wurde, ist, dass unter den Lernenden ein hohes Niveau von Zufriedenheit zu beobachten sei. Dadurch gäbe es für sie</p>

	keinen Handlungsbedarf. Alles laufe eigentlich ziemlich reibungslos und gut. Aus diesem Grund gäbe es gar keine Themen, für die sie sich einsetzen müssten. Schülerinnen und Schüler seien vielmehr damit beschäftigt zu den jeweiligen „Peergroups“ zu gehören.
Schulsozialarbeit	Die Schulsozialarbeit wird von den befragten Lehrpersonen als Fachperson in Bezug auf die Partizipation gesehen. Wenn man zu dieser Thematik Fragen hätte, würde man sich am ehesten an sie wenden. Mit der ehemaligen Schulsozialarbeit konnte man, laut den Befragten, sehr gut austauschen. Die Zusammenarbeit mit der neuen Schulsozialarbeit wird zwar auch geschätzt, es sei aber auf einer anderen Ebene.
offene Jugendarbeit	Aus Sicht der Befragten, sei die offene Jugendarbeit auf eine andere Art mit den Jugendlichen in Kontakt und hätte so eine andere Perspektive als sie selbst. Sie bringe eine Aussensicht, da die Jugendlichen freier erzählen, was in der Schule und bei gewissen Lehrpersonen abgeht. Die Befragten finden, dass durch diese andere Sichtweise das Denken in der Schule angeregt werden könnte.
Eltern	Für die befragten Lehrpersonen ist es wichtig, die Eltern abholen zu können, um in eine gemeinsame Richtung zu arbeiten. Für eine Lehrperson ist zudem klar, dass die Erziehungsberechtigten den Jugendlichen möglichst wenig abnehmen sollten, um die Partizipationsfähigkeiten zu fördern.

Tabelle 22: Involvierte (eigene Darstellung)

Der Austausch über kollegiale Feedbacks und die gegenseitige Unterstützung, insbesondere unter den Lehrpersonen, laufe gut, so das Empfinden einer Lehrperson. Die Kooperation wird von verschiedenen Befragten als wichtig empfunden, da ein Netzwerk aus unterschiedlichen Fachpersonen entstehen würde. Wenn man sich die verschiedenen Spezialgebiete zugesteht und diese dann zusammenfügt, könnte jeder und jede vom anderen profitieren, so die vorherrschende Meinung. Die Schulleitung ist sich sicher: „Wenn sich die Involvierten zusammenschließen und ein gemeinsames Ziel verfolgen, jeder und jede sein Wissen und seine Ressourcen rein gibt, dann ist es sicher gewinnbringend.“

### 5.1.2 Fachwissen

Der gesellschaftliche Wandel wurde in den Interviews nur wenig angesprochen. Ein Punkt, der aber genannt wurde, ist, dass Kinder heutzutage mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit der Eltern stehen würden als früher und dass die Eltern sehr viel für sie machen würden. Aus diesem Grund bleibe für Kinder und Jugendliche manchmal nicht mehr viel Spielraum, um selber zu handeln. Es sei dementsprechend wichtig, dass Lehrpersonen den Lernenden die Wichtigkeit von Zusammenhalt, Solidarität, Mitmachen, Mitentscheiden und engagiert sein vermitteln. Durch die Partizipation würden sich die Schülerinnen und Schüler zu einer Gruppe zugehörig und als einen wertvollen Teil vom Ganzen fühlen. Dies lässt sie die Schule als „ihre“ Schule sehen: „Wir durften das und das mitbestimmen“, zitiert eine Lehrperson einen Schüler. Konkret gehe es bei der Partizipation um Regeln des Zusammenlebens und darum, sich für die Gemeinschaft zu engagieren. Dies fördere aus Sicht der befragten Lehrpersonen den Zusammenhalt insbesondere auch in den Klassen.

Die Befragten gaben verschiedenste Punkte an, weshalb sie die Schülerinnen- und Schülerpartizipation als wichtig erachten. Mehrheitlich geht es den Lehrpersonen darum, die Lernenden einzubeziehen, damit nicht nur befohlen und gesagt wird, was sie zu tun hätten. Die Lehrpersonen empfinden es als wichtig, dass sich Schülerinnen und Schüler in Diskussionen oder im Dialog eingeben und ihre Meinungen äussern können. Dies sei eine Chance herauszufinden, was sie interessiert, wie sie denken und wie sie Dinge umsetzen wollen. Schülerinnen und Schüler würden da abgeholt, wo sie stehen. Wenn Sachen gemeinsam entwickelt würden, könnten die involvierten Personen viel eher dahinter stehen, als wenn Anweisungen direktiv von oben kämen. Die meisten Lehrpersonen denke auch, dass es einfacher sei hinter einem Entscheid zu stehen, wenn man selbst mitdiskutiert und zum Prozess beigetragen hat. Wenn eine Entscheidung mit Hilfe der Schülerinnen und Schüler getroffen wird, seien diese akzeptiert. Es sei zudem wichtig, dass Entscheidungen im Wesentlichen beeinflusst werden dürfen. Dabei gehe es nicht nur um unwichtige Gegebenheiten, sondern auch um alltägliche Dinge wie das Klassenklima, das Schulhausklima und Problematiken, die vorhanden sind.

Zum einen diene die Partizipation als Motivation und zum anderen bringe sie auch ein grösseres Engagement mit sich. Wenn die Schülerinnen und Schüler selber etwas zu einem Thema wissen und merken, dass sie mitreden können, dann arbeiten sie aus Sicht der Lehrper-

sonen vielfach besser mit. Dieser Einbezug habe laut den Befragten einen grossen Einfluss auf die Handlungsweise der Schülerinnen und Schüler. Sie würden beginnen Verantwortung zu übernehmen, die Ärmel hoch zu krepeln, etwas umzusetzen und dann auch eine Art von Auswertung zu machen. Dabei sollten die Lernenden selber einschätzen, wie weit sie sich in ein Thema hineingeben wollen, sind sich einige Lehrpersonen einig. Allgemein wird es als wichtig erachtet, dass die Lernenden einen Erfolg sehen, respektive die Chance auf Erfolg haben.

### **5.1.3 Rahmenbedingungen**

Die gesetzlichen Grundlagen zur Schülerinnen- und Schülerpartizipation sind den meisten befragten Lehrpersonen nicht ganz klar. Viele wissen zwar, dass es ein kantonales Reglement gibt, der genaue Inhalt ist jedoch nicht bekannt. Alle sind sich aber einig, dass ein Klassenrat durchgeführt werden muss. Der Schulleitung ist bewusst, dass der Klassenrat nicht in allen Klassen regelmässig stattfindet, deshalb hat sie die Lehrpersonen auch schon darauf hingewiesen, dass der Klassenrat gemacht werden soll. Aus Sicht der Lehrpersonen muss der Rahmen für die Partizipation von der Schule her geregelt sein. Es brauche klare Gefässe, in denen die Lernenden teilnehmen können und bei der Gestaltung der Schule mitdenken und mitarbeiten dürfen. Dafür gibt es das Schulparlament, in dem jede Klasse durch eine Person vertreten ist. Dieses Gremium wird von zwei Lehrpersonen begleitet und von zwei Jugendlichen im Präsidium geleitet. Es stehe und falle aber jeweils mit den Leuten. Da die Schülerinnen und Schüler nur ein Jahr im Parlament seien, empfindet es die zuständige Lehrperson schwierig eine Kontinuität aufzubauen.

Spannend verhält es sich mit den Aussagen zur strukturellen Einordnung der politischen Bildung. Einige Lehrpersonen erteilen aus ihrer Sicht kein Fach, indem nach ihrem Verständnis Politik vorkomme. Dies sei im Lehrplan 21 im Fach „Räume, Zeiten und Gesellschaften“ enthalten. Die konkreten Inhalte würden im Geschichtsunterricht gelehrt und thematisiert. Wer keine Geschichte habe, mache zu diesem Thema nichts. Eine Lehrperson befindetet, dass alle ein Fach unterrichten, in dem politische Bildung vorkomme, nämlich in „Religionen, Kulturen und Ethik“. In diesem Fach, welches gemäss Schulleitung alle Klassenlehrpersonen unterrichten, gehe es unter anderem um Toleranz und Solidarität. Die Schulleitung erhofft sich, dass man sich in diesem Fach Zeit für den Klassenrat nimmt. Eine andere Lehrperson ist der Meinung, dass es sich bei der politischen Bildung auch um die Vermittlung der überfachlichen

Kompetenzen handle. Deshalb sei es in jedem Fach vorhanden, nur von aussen nicht klar geregelt und direkt ersichtlich. Es werden die Begriffe Sozial- und Selbstkompetenzen genannt. Eine Lehrperson hat jeweils für ihre Klassen ein soziales Wochenziel. Grundsätzlich werden aber gewisse Themen der überfachlichen Kompetenzen von den Lehrpersonen der einzelnen Jahrgänge zusammen für jedes Quintal definiert. Beispielsweise ist der Schwerpunkt der Schule: „Wir grüssen einander“. Eine Lehrperson merkt zu diesem Vorgehen jedoch an: „Die überfachlichen Kompetenzen nach Lehrplan 21 sind weder uns noch der Schulleitung wirklich bewusst.“

#### **5.1.4 Umsetzung**

Eine Gruppe der befragten Lehrpersonen empfindet «Fremdbestimmung» als Gesetz an der Schule. Der Kanton und die Gemeinde oder auch das Schulwesen machen Vorgaben, da hätte man keine Chancen zur Partizipation, auch als Lehrpersonen nicht. Gegenüber dieser Organisation fühlen sich viele Lehrpersonen machtlos. Auch die Schülerinnen und Schüler würden diesen Auflagen unterliegen. Für ihr Lernen können und müssten sie viel bestimmen, dafür seien sie verantwortlich, aber über die Lerninhalte könnten sie nicht bestimmen. Der Stoffplan sei einfach da. Eine Lehrperson bemerkt, dass die Lernenden gar nicht in der Lage seien, zu sagen, was ihnen zu schwierig oder zu einfach sei. Zusätzlich gäbe es Bereiche, in denen die Lehrpersonen einfach bestimmen würden. Zum Beispiel Klassenziele, die Notenvergabe oder auch die Sitzordnung. Auch das gesamtschulische ARA-Konzept<sup>2</sup> wurde von den Lehrpersonen bestimmt. Eine Lehrperson fasst es zusammen mit den Worten: „Ich finde, es ist zu vielen Prozenten fremdbestimmt. Das ist so, da gibt es nichts zu rütteln!“

In Bezug auf die konkrete Umsetzung der politischen Bildung befinden die Lehrpersonen, dass diese auch durch das Leben vermittelt würde. Es komme dabei auf die Haltung der einzelnen Lehrperson an. In dieser Rolle kann politische Bildung in jedem Fach erlebbar werden. Es werden Beispiele von aktuellen Zeitungsartikeln, Abstimmungen und Wahlen genannt. Eine Lehrperson geht beispielsweise in der 3. Oberstufe mit den Schülerinnen und Schülern ihrer und der Parallelklasse an die Gemeindeversammlung. Bei der Vermittlung von Demokratie stelle auch das Parlament und der Klassenrat eine praktische Umsetzung dar, da es mit einem übergeordneten System des Kantons oder dem Bund verglichen werden könne.

---

<sup>2</sup> lokale Richtlinien zur Schulkultur: „Anstand, Respekt und Auftreten“

Im Klassenrat werde Demokratie erlebbar, da man über gewisse Dinge abstimmen würde. Auch habe die Struktur, das Protokoll Schreiben und die Gesprächsleitung vieles mit Vereinpolitik zu tun. Der Klassenrat sei für die Lernenden ganz wichtig, sind sich alle befragten Lehrpersonen einig, und bei einzelnen Klassen sehr gut etabliert. Die Schülerinnen- und Schülerpartizipation wird in diesem Bereich am höchsten gewertet.

Wie die Gesamtschule die Partizipation umsetzt und mit den Lernenden umgeht, sie abholt und einbezieht, ist im ARA-Konzept geregelt. Die Lehrpersonen sind sich einig, dass dieses Konzept sowie die Quintalmottos für Schülerinnen- und Schüler eine Fremdbestimmung darstellt. In den Klassen sei es für die Jugendlichen einfacher mitzubestimmen als auf Schulebene. Aber auch im Unterricht gilt laut der Mehrheit der Befragten, dass sie nur gewisse Entscheidungen treffen dürfen. Schülerinnen und Schüler „sind informiert“ oder „reden mit“. Sie wissen um was es geht und können insofern mitreden, dass sie sagen können, ob ihnen ein Vorschlag passt oder nicht. Aber zum „entscheiden mit“ und „wirken mit“ reicht es nicht. Eine Lehrperson schlägt vor, die Schülerinnen und Schüler vor einer Planungssequenz fürs nächste Quintal einzubeziehen. Was inhaltlich im Unterricht passiert, wurde gemäss dieser Lehrperson wirklich noch fast nie besprochen und es war auch noch nie Thema im Schulparlament. In der Diskussion stellt sich dann jedoch heraus, dass die neuen kooperativen Lernformen im Lehrplan 21, welche von einigen Lehrpersonen schon umgesetzt werden, viel mit Partizipation im Unterricht zu tun haben. Es sollen offene Aufträge gemacht werden, so können sich die Lernenden individuell eingeben. Zudem sei das Führen eines Lerntagebuchs wertvoll, um die Feedbackkultur pflegen zu können. Für die Lehrpersonen ist Partizipation im neuen Lehrplan ein solch grosses Thema, dass es schwierig sei, dieses auf einen Schlag einzuführen und den Unterricht anzupassen. Eine Lehrperson äussert sich zu dieser Gelegenheit: „Mir würde es helfen, wenn ich Inputs bekommen könnte, wie ich im Unterricht, ohne dass ich alles auf den Kopf stelle, eine gewisse Regelmässigkeit hineinbringe. Eigentlich Ideen für Schülerinnen- und Schülerpartizipation bekomme, die nicht gerade die Revolution bedeuten.“

Neben dem regelmässigen Unterricht gibt es immer wieder Projekte, wie beispielsweise das Jahresabschlussfest, in denen die Schülerinnen und Schüler „mitwirken“ können und teilweise die Stufe „selbstbestimmt“ erreichen. Auch im Projektunterricht der dritten Oberstufe können sie sehr viel selber bestimmen. Es ist den Lehrpersonen jedoch klar, dass die Lernen-

den das nicht einfach so können, sondern zuerst lernen müssen. Es sei die Aufgabe der Erwachsenen in den Jugendlichen das Bewusstsein zu schärfen, was es heisst zu partizipieren und Verantwortung zu übernehmen. Wenn Jugendliche in der Partizipation nicht begleitet werden, sei es irgendwie verständlich, dass die Lernenden überfordert sind mit der Situation, so die Erkenntnis einer Gesprächssequenz. Deshalb werde den Schülerinnen und Schülern zwar mehr Verantwortung übergeben, jedoch auch mit Auffangnetzen. Beispielsweise gibt es zwei Lehrpersonen, die für die Struktur und den Ablauf des Schulparlaments verantwortlich sind. Je mehr sie sich mit dem Präsidium austauschen, desto einfacher wird die Umsetzung. Die Lehrpersonen sind sich über folgende Aussage einig: „Wenn die Beziehung und die Identifikation nicht stimmen, dann ist es sehr schwierig.“ Dafür braucht es Gefässe und Gespräche auf Augenhöhe. Die Voraussetzungen sind Zeitgefässe, in denen man mit den Schülerinnen und Schülern Beziehungen aufnehmen kann.

Bei der Umsetzung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation sehen die befragten Lehrpersonen viele Möglichkeiten. Die Bedingungen zur Partizipation seien vorhanden, man müsse für die Schülerinnen und Schülern einfach Möglichkeiten schaffen, sich engagieren zu können. In den Bereichen, in denen sie mitreden dürfen, das Wort auch wirklich geben und ihnen Raum schaffen, um ausprobieren und austesten zu können. Weiter merkt eine Lehrperson an, dass mit dem Kommen von neuen Lernmethoden gemäss Lehrplan 21 im Unterrichtsbereich eine Dynamik in die Selbstbestimmung entstehen werde. Die Frage stelle sich jedoch, ob man auch noch andere Felder für die Schülerinnen- und Schülerpartizipation öffnen müsste.

### **5.1.5 Schwierigkeiten**

Einige Lehrpersonen erachten Schülerinnen- und Schülerpartizipation als eine schwierige Aufgabe für alle Beteiligten. Lehrerin oder Lehrer zu sein, so eine Befragte, sei ein Job des schlechten Gewissens, da man nie alles umsetzen könne, was gefordert sei. Man sei sich gewohnt, Ziele oft nicht erreichen zu können. Eine Lehrperson fasst zusammen und sagt: „Ich denke das trägt auch sicher dazu bei, dass es auch immer wieder Burnouts gibt bei Lehrpersonen, weil man einfach permanent weiss, ich genüge nicht mit dem was ich tue.“ Der Schulalltag sei zum Teil so kompliziert geworden, dass man manchmal nicht wisse an was alles gedacht werden müsse. Auch eine gute Balance zwischen kompetenzorientierten Unterricht und Schülerinnen- und Schülerpartizipation zu finden sei schwierig. Die Ressour-

cen dazu erachten alle Lehrpersonen als zu knapp. Man sei mit dem fachlichen Unterricht ausgelastet, so die allgemeine Meinung. Es bestehe ein Stoffdruck und da keine fixe Zeit für die Partizipation im Stundenplan integriert sei, habe der eigene Unterricht Priorität. Zudem würden vermehrte administrative Aufwände anstehen, wie das schriftliche Festhalten von diversen Dingen, dazu käme noch der Aufwand zur Absprache mit anderen Lehrpersonen. Der Alltag sei einfach so dicht, dass keine Luft bleibe, die Schülerinnen- und Schülerpartizipation zu planen. Eine Lehrperson sagt zu diesem Punkt jedoch: „Ich denke es wäre schon mal spannend zu schauen, was neben dem Stoffdruck und den Dingen, die gemacht werden müssen, möglich wäre.“

Neben der zeitlichen Belastung gibt es für die befragten Lehrpersonen auch einige Unklarheiten. Zum Beispiel merkt eine Lehrperson an, dass es für Schülerinnen und Schüler gar nichts mehr zu verbessern gäbe: „Mir fällt im Moment nichts ein, wovon man sagen könnte, dass das Bedürfnis da ist, etwas zu entwickeln.“ Eine weitere Lehrperson findet dazu: „Ich weiss es praktisch nicht, aber ich würde mir wünschen, dass wir irgendwie ein Gebiet wieder so runterfahren können, oder Voraussetzungen schaffen könnten, damit die Schülerinnen und Schüler wieder mit bauen beginnen können.“ Wie das umgesetzt werden soll, können sich die Befragten nicht vorstellen. Die Mehrheit der Lehrpersonen hat zudem keine Ahnung, was im Lehrplan 21 bezüglich Schülerinnen- und Schülerpartizipation genau formuliert ist. In der folgenden Tabelle sind Aussagen von Lehrpersonen aus den Interviews dazu ersichtlich:

*„Ich wüsste nicht, was ich jetzt neu dazu machen müsste.“*

*„Damit habe ich mich jetzt überhaupt noch nicht befasst.“*

*„Ich weiss aber nicht, was genau gefordert ist. Da habe ich mich zu wenig eingelesen.“*

*„Auf Sekundarschulebene sind wir als Lehrpersonen nicht auf dieses Thema eingegangen.“*

*„Die überfachlichen Kompetenzen sind nicht einmal unserer Leitung wirklich bewusst.“*

*„Wir haben das noch nie angeschaut. Es kann schon sein, dass wir in eine Weiterbildung das Thema der überfachlichen Kompetenzen einmal gestreift haben.“*

Laut Aussagen der Lehrpersonen sei es ihre Aufgabe die Schülerinnen- und Schülerpartizipation zu steuern, aber das müsste ja auch von ihnen gelernt worden sein. Die Befragten konnten sich aber nicht daran erinnern, irgendwann eine Ausbildung in diesem Bereich gehabt zu haben. Nur eine Lehrperson gibt an, im Rahmen ihrer individuellen Entwicklung, sich zu die-

sem weitergebildet zu haben. Ansonsten stehen aus ihrer Sicht auch keine Lehrmittel zur Verfügung und alles muss irgendwie selbst zusammen arrangiert werden.

## 5.2 Zusammenfassung

Anhand der SWOT Analyse werden die genannten Punkte zusammengefasst. Die nachfolgende Tabelle erhebt zwar keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie leitet jedoch Punkte für die nachfolgende Diskussion der Ergebnisse ab.

Stärken	Chancen
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Verständnis für Partizipation vorhanden</li> <li>→ strukturelle Bedingungen vorhanden</li> <li>→ volle Unterstützung der Schulleitung</li> <li>→ kollegialer Austausch im Lehrer/innen-team</li> <li>→ Schulsozialarbeit als Anlaufstelle</li> <li>→ Vernetzung mit der offenen Jugendarbeit</li> <li>→ Projekte und Projektunterricht</li> <li>→ praktische Erfahrungsmöglichkeiten im Klassenrat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Kooperation verschiedener Fachpersonen</li> <li>→ Haltung der einzelnen Lehrperson</li> <li>→ kooperative Lernformen und neue Lernmethoden gemäss Lehrplan 21</li> <li>→ Inputs wie im Unterricht eine Regelmässigkeit hineingebracht werden könnte</li> <li>→ Es steht und fällt mit den Schüler/innen</li> <li>→ Begleitung der Schüler/innen</li> <li>→ Beziehung zu den Schüler/innen</li> <li>→ Einbezug in die Schulkonferenz</li> </ul>
Schwächen	Risiken und Gefahren
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ zu vielen Prozenten auf Gesamtschulebene „fremdbestimmt“</li> <li>→ Einstellung einzelner Lehrpersonen</li> <li>→ begrenztes Wissen der Lehrpersonen zur Umsetzung im Lehrplan 21</li> <li>→ Unwissenheit zu den überfachlichen Kompetenzen</li> <li>→ Unklarheit über gesetzliche Grundlage</li> <li>→ komplizierter Schulalltag und administrativer Aufwand</li> <li>→ knappe Ressourcen und Stoffdruck</li> <li>→ keine Kontinuität im Parlament</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Klassenrat findet nicht regelmässig in allen Klassen statt</li> <li>→ Es steht und fällt mit den Schüler/innen</li> <li>→ Überforderung der Lernenden</li> </ul>

Tabelle 23: SWOT Analyse (eigene Darstellung)

Die Aussage, dass es für Schülerinnen und Schüler gar nichts mehr zu verbessern gäbe, ist ohne Wertung schwierig einzuordnen. Der Umstand wird von den Lehrpersonen einerseits als positiv gewertet und andererseits wird der Wunsch geäußert, dass Voraussetzungen geschaffen werden könnten, damit die Schülerinnen und Schüler wieder mit bauen beginnen können. Wie das aber umgesetzt werden soll, kann sich von den befragten Lehrpersonen niemand so richtig vorstellen.

## **6 Diskussion**

---

Die vorliegenden Ergebnisse wurden in zwei Fachpoolgesprächen mit Dozierenden der Hochschule Luzern besprochen. Thema der Gespräche waren mögliche Methoden der Sozio-kulturellen Animation für die Partizipation in der Schule, sowie die Rolle der Sozialen Arbeit in der Schule und deren Kooperation mit den Lehrpersonen. In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse aus der Forschung diskutiert und bewertet. Zur besseren Übersicht wurden die Abschnitte in Struktur und Praxis gegliedert, sowie einen Schwerpunkt auf die Kooperation, insbesondere mit den Lehrpersonen, gelegt.

### **6.1 Struktur**

In der Forschung wurde ein Fokus darauf gelegt, was der Lehrplan 21 in Bezug auf die politische Bildung vorsieht und wie dies in die Praxis umgesetzt werden soll. Sowohl der Schulleitung wie auch den Lehrpersonen ist die strukturelle Einordnung der politischen Bildung im Fach „*Räume, Zeiten, Gesellschaften*“ bekannt und wird gemäss Vorgaben gelehrt werden. Das Fach schliesst die theoretische Vermittlung der gesellschaftlichen Grundwerte „*Demokratie*“ und „*Menschenrechte*“ mit ein. Auch wurde von der Schulleitung jeder Klassenlehrperson das Fach „*Religionen, Kulturen, Ethik*“ zugeteilt, in welchem der die Durchführung des Klassenrates vorgesehen ist. Somit ist die Voraussetzung für die Durchführung des Klassenrates in allen Klassen gegeben. Im Lehrplan 21 sind zwar keine Gefässe und Formen zur Umsetzung der Schülerinnen- und Schülerpartizipation definiert, jedoch orientiert sich die Schule der Befragten an den Empfehlungen des Volksschulamt Zürich (2019b), und führen deshalb das Schulparlament und den Klassenrat durch. In der Forschung wurden folgende Formen erkennbar:

- *Es gibt ein Parlament mit Vertreterinnen und Vertretern aus allen Klassen und zwei verantwortliche Lehrpersonen. Die Schulleitung, sowie die Schulsozialarbeit sind nicht dabei.*
- *Der Klassenart gilt als basisdemokratische Versammlung. Neben dem Parlament sind auf der Ebene Gesamtschule ist keine solche Form vorhanden.*
- *projektorientierte Schülerinnen- und Schülerpartizipation findet im Projektunterricht statt. Neben eigenen Projekten wird der Jahresabschluss der Schule geplant und durchgeführt.*

Obwohl auf den ersten Blick alles geregelt scheint, ist etwas unverkennbar: Es gibt keine gemeinsame Haltung der Lehrerschaft zur Schülerinnen- und Schülerpartizipation. Sowohl die zwei Lehrpersonen im Parlament wie auch die jeweiligen Klassenlehrpersonen und die verantwortliche Lehrperson des Projektunterrichts sind bei der Umsetzung auf sich alleine gestellt. Es fehlt an einem Gesamtkonzept, welches den pädagogischen Rahmen für die Umsetzung der Schülerinnen und Schülerpartizipation vorgibt. Auf Ebene der Gesamtschule sind beispielsweise für die Lernenden keine Möglichkeiten vorhanden, mit einer Mehrheit der Lehrpersonen, beispielsweise den Jahrgangsteams, ins Gespräch zu kommen. Es fehlt zudem an niederschweligen Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten. Das liegt unter Anderem auch an fehlenden Ressourcen. Der Stoffdruck, sowie der komplizierte Schulalltag mit dem hohen administrativen Aufwand führt dazu, dass die vorhandene Arbeitszeit schon voll ausgefüllt ist. Die Aussage von Hildebrandt und Campana (2006) wobei die Partizipationsmöglichkeiten durch externe Gegebenheiten begrenzt seien, wird durch die Ergebnisse der Forschung bestätigt. Gerade deshalb ist es umso wichtiger, dass vorhanden Formen genutzt werden, um Schülerinnen- und Schülerpartizipation zu fördern.

## **6.2 Praxis**

Obwohl Strukturen und Gefässe der Schülerinnen- und Schülerpartizipation vorhanden und bekannt sind, zeigt sich in der Praxis eine Unwissenheit über die gesetzlichen Grundlagen. Die Lehrpersonen kennen die Gesetze sowie vorhandene Richtlinien zur Schülerinnen- und Schülerpartizipation wenig bis gar nicht. Auch sind theoretische Grundlagen über Partizipation, wie beispielsweise die Grade der Partizipation wie sie in im Praxisleitfaden ausgeführt werden, den befragten Erwachsenen nicht bekannt. So kommt es, dass der Schulalltag für

die Lernenden zu vielen Prozenten „*fremdbestimmt*“ ist. Im Folgenden werden nun die vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten diskutiert.

<p><b>Gesamtschule</b></p>	<p>Obwohl die Schulleitung die Schülerinnen- und Schülerpartizipation fördern möchte, wurde schon das Grundlagenkonzept ARA nicht mit den Lernenden erarbeitet, sondern von den Erwachsenen „<i>fremdbestimmt</i>“. Weiter werden auch sämtliche Kompetenzen und Quintalmottos von den Erwachsenen in der Schulkonferenz oder den Jahrgangsteams definiert. Ob sich die Lernenden mit diesen vorgegebenen Werten der Gesamtschule identifizieren und sich zugehörig fühlen, kann durchaus hinterfragt werden. Gerade das ARA-Konzept wäre eine gute Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler auf konzeptioneller Ebene partizipativ einzubinden, damit sie sich mit der Schule identifizieren.</p>
<p><b>Parlament</b></p>	<p>Ein Parlament ist zwar vorhanden, jedoch fehlt das Bedürfnis, irgendetwas anzupacken oder zu verändern. Es fragt sich, ob dies mit der Zufriedenheit der Lernenden oder auch mit der fehlenden Entscheidungskompetenz zusammenhängt. Die meisten Ideen werden entweder durch externe Vorgaben oder die Lehrpersonen in der Schulkonferenz beschränkt oder teilweise auch ganz verworfen. Ein Schulparlament ist laut Richtlinien nur dann sinnvoll, wenn die Akzeptanz des Lehrpersonenteam stimmt. Aufgrund der Interviews kann diese Tatsache in Frage gestellt werden. Dass diese Gegebenheiten zu einer fehlenden Motivation bei den Schülerinnen und Schülern führen kann, ist nachvollziehbar. Eine mögliche Verbesserung wäre die Einbindung des Präsidiums in die Schulkonferenz. So könnten Anliegen der Lernenden direkt weitergegeben werden und es entsteht ein Dialog. Die Jugendlichen müssen Entscheidungen treffen dürfen, ansonsten wird das Parlament zur Scheinpartizipation.</p>
<p><b>Klassenrat</b></p>	<p>Der Klassenrat ist für alle befragten Lehrpersonen wichtig und teilweise gut etabliert. In diesem Gefäss werden praktische Erfahrungen gemacht. Dabei werden demokratische Prozesse erlebbar und die Schülerinnen</p>

	<p>und Schüler erlernen selbstverantwortliches Handeln. Obwohl die Lehrpersonen die genauen Inhalte des Praxisleitfadens nicht kennen, deckt sich ihr Verständnis über den Klassenrat mit den Ideen des Leitfadens. Leider findet der Klassenrat nicht regelmässig in allen Klassen statt. Ob daher Partizipation im Klassenrat wirklich stattfindet, hängt entscheidend von den einzelnen Lehrpersonen ab und ist in keinem Gesamtkonzept vorgeschrieben.</p>
<b>Unterricht</b>	<p>Laut Praxisleitfaden könnten die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Verantwortungen übernehmen, Lernarrangements mitgestalten oder zur Mitentscheidung bei Leistungsbeurteilungen einbezogen werden. Der neue Lehrplan 21 bringt viele kooperative Lernformen und neue Lernmethoden mit sich, welche Partizipation im Unterricht fördern. Die Lernenden sind somit immerhin für ihr eigenes Lernen verantwortlich, doch haben sie eine begrenzte Mitsprache bei der Bestimmung von Inhalten. Auch ist der Einbezug in die Leistungsbeurteilung nur in ganz vereinzelt Fällen vorhanden. Neben diesen Tatsachen wünscht sich zudem mindestens eine Lehrperson Inputs, wie die Schülerinnen- und Schülerpartizipation in ihrem Unterricht eine gewisse Regelmässigkeit erhalten könnte. Es zeigt sich also, dass auch im Unterricht in der Umsetzung noch Potential vorhanden ist.</p>
<b>Projekte und Projektunterricht</b>	<p>„Selber bestimmen“ können die Lernenden immer wieder in Projekten, welche im Projektunterricht der dritten Oberstufe umgesetzt werden. In der Bewältigung gemeinschaftlicher Aufgaben werden demokratische Erfahrungen gesammelt. Da es klar ist, dass die Schülerinnen und Schüler lernen müssen wie Projekte umgesetzt werden, hat die Soziokulturelle Animation mit ihren Kompetenzen im Bereich der partizipativen Projektmethodik sicherlich einen Beitrag zu leisten.</p>

Tabelle 24: Partizipationsmöglichkeiten (eigene Darstellung)

In der Auswertung der Umsetzung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation zeigt sich, dass die Kritik von Béatrice Ziegler (2010), zu fehlenden Aussagen der Ausgestaltung von Partizipation im Lehrplan 21, durchaus berechtigt ist. Es sind zwar Formen oder Gefässe definiert, jedoch ist kein Konzept vorhanden darüber, wie die partizipative Struktur mit ihren Entscheidungswegen zu sein hat.

### **6.3 Lehrplan 21**

Die fachliche Einordnung der politischen Bildung im Lehrplan 21 ist den Lehrpersonen zwar bekannt, doch gibt es unterschiedliche Meinungen zur Umsetzung. Einige Lehrpersonen erteilen aus ihrer Sicht kein Fach, indem nach ihrem Verständnis Demokratie vorkommt. Andere Lehrperson wiederum finden, dass es bei der politischen Bildung auch um die Vermittlung der überfachlichen Kompetenzen gehe, deshalb sei es in jedem Fach vorhanden, nur von Aussen nicht so klar geregelt. Es werden die Begriffe Sozial- und Selbstkompetenzen genannt. Es fällt jedoch auf, dass ein begrenztes Wissen der Lehrpersonen zur Umsetzung des Lehrplans 21 vorhanden ist. Das zeigt sich insbesondere an der Unwissenheit zu den überfachlichen Kompetenzen. So wird beispielsweise das „Grüssen“ oder „das Mitnehmen von Material“ als zwei der wichtigsten Fähigkeiten genannt, wobei die überfachlichen Kompetenzen weit darüber hinaus gehen würden. Ziel ist laut dem Lehrplan Volksschule Kanton Zürich (2017a) eigentlich vielmehr, personale, soziale und methodische Kompetenzen aufzubauen, um Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Geschehen in der demokratischen Gesellschaft zu befähigen. Demnach muss neben den vorgegebenen fachlichen Unterrichtsinhalten auch die Förderung dieser überfachlichen Kompetenzen einen wichtigen Platz im täglichen Arbeiten haben. Für den Erwerb einiger dieser Kompetenzen, wie beispielsweise „Eigenständigkeit“, „Dialog- und Kooperationsfähigkeit“ sowie „Konfliktfähigkeit“, ist Schülerinnen- und Schülerpartizipation unabdingbar.

Wenn es um Kompetenzen für die erfolgreiche Gestaltung des Zusammenlebens in demokratischen Gemeinschaften geht, muss auch von Kohäsion die Rede sein. Dieser Zusammenhalt ist Kernaufgabe der Soziokulturellen Animation. Vergleicht man die überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 aus Kapitel 1.5 mit den Prinzipien der Soziokulturellen Animation aus Kapitel 2.3 sind zudem klare Parallelen erkennbar:

Lehrplan 21	Soziokulturelle Animation
<p><u>Selbständigkeit</u></p> <p>Schulalltag und Lernprozesse zunehmend selbstständig bewältigen, Ausdauer entwickeln</p>	<p><u>Selbstbestimmung</u></p> <p>So lange eigene und andere Rechte und Interessen nicht gefährdet sind, hat jeder Mensch Anrecht darauf, eigene Entscheidungen zu treffen</p>
<p><u>Eigenständigkeit</u></p> <p>Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen</p>	<p><u>Ermächtigung</u></p> <p>Eigenständige Mitwirkung setzt voraus, dass Individuen und Gruppierungen ermächtigt werden ihre Rechte wahrzunehmen.</p>

Tabelle 25: Vergleich (eigene Darstellung)

Die Soziale Arbeit in der Schule hat neben der Früherkennung und Behandlung auch den Auftrag der Prävention, welcher laut Baier (2011) nicht im klassischen Sinne als Schutz vor Gefahren verstanden wird, sondern auf die Förderung von Lebenskompetenzen abzielt. Die Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation bezwecken den Erwerb dieser überfachlichen Kompetenzen und werden gemäss Luzerner Schule durch partizipative Prozesse angestossen. So werden durch das Prinzip des „Empowerments“ Stärken zur Selbstbestimmung und Lebensautonomie entdeckt und angeeignet. Weiter nehmen die Schülerinnen und Schüler durch das Prinzip der „Partizipation“ aktiv an Entscheidungsprozessen teil. Schlussendlich ist nicht nur das Produkt, sondern auch der „Prozess“ ein Ort des Lernens, welches als Prinzip in der Umsetzung der Projektmethodik einen wichtigen Platz hat. Da sich die überfachlichen Kompetenzen des Lehrplan 21 und die Prinzipien der Soziokulturellen Animation so nahe stehen, sind die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren in der Lage, die Lehrpersonen beim Verstehen und Umsetzen dieser Kompetenzen professionell zu beraten.

#### 6.4 Lehrpersonen

Aus der Theorie, wie auch aus der Forschung ist zu entnehmen, dass Lehrpersonen die Umsetzung des Lehrplans 21 verantworten. Sie legen die Rahmenbedingungen und der Einsatz der Methoden fest. Deshalb wurde auch in der Forschung erfragt, welches Fachwissen und Verständnis für die politische Bildung und die Umsetzung von Partizipation bei den Befragten vorhanden ist. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen ein breites Verständnis von Demokratie und Partizipation haben. Sie reduzieren die politische Bildung nicht etwa auf die

Regierungsform, sondern weiten den Begriff auf die Gesellschafts- und Lebensform aus. Zudem befinden die Befragten, dass Demokratie gelebt werden müsse, damit man diese lernen kann. In vielen Punkten liegen ihre Antworten nahe an den theoretischen Ausführungen von Himmelmann (2004) und Eikel (2006). Im Gegensatz zum vorhandenen Demokratieverständnis wurde der gesellschaftliche Wandel nur von einer Lehrperson erwähnt. Die Herausforderungen, welche sich aus diesen Entwicklungen für die Jugendlichen ergeben, erachten die Befragten in Bezug auf die Partizipation demnach als unwichtig. Das könnte einer der Gründe sein, weshalb einige Lehrpersonen dem Thema Partizipation nicht viel Beachtung schenken und nur das Minimum machen.

Ob Partizipation stattfindet hängt entscheidend von der Haltung der Lehrpersonen ab. Diejenigen, die eine klare Vorstellung davon haben, wie Schule zu sein hat, äussern teilweise ein absolutes Unverständnis für Anliegen der Schülerinnen und Schüler, wenn diese von den Vorstellungen der Lehrpersonen abweichen. Für solche Lehrerinnen und Lehrer hat Partizipation keinen Platz im Schulalltag, da diese für sie keinen Beitrag zum Lernen leistet. Diese Haltung steht im krassen Gegensatz zum Auftrag des Lehrplan 21 (D-EDK, 2018), welcher die Schülerinnen und Schüler dahinführt, dass sie partizipieren können, ja sogar müssen. Die Voraussetzung muss aber sein, dass sich die Klassenlehrpersonen trotz Stoffdrucks für diese Thematik Zeit nehmen und auch Gespräche mit den Jugendlichen über deren Bedürfnisse führen. Ebenfalls hat das Gelingen von Partizipation auch mit den Lernenden selbst zu tun. Obwohl die Voraussetzungen und Fähigkeiten in den Jugendlichen vorhanden sind, können nicht alle ihre eigenen Bedürfnisse formulieren oder Projekt umsetzen. Um dem entgegenzuwirken ist es wichtig, dass vor allem diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Mühe damit haben, nahe begleitet werden. Ebenfalls sollte die Beziehung der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern stimmen, so sind sich viele Interviewte einig. Dabei ist aber auch immer zu beachten, dass das Verhältnis von einer Machtasymmetrie geprägt ist, die sich auch über partizipative Strukturen nicht auflösen lässt.

Partizipationsprozesse benötigen von Lehrpersonen ein besonderes Know-how, das nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Da die befragten Lehrpersonen keine Ausbildung in diesem Bereich hatten, ist es für sie schwierig die Schülerinnen- und Schülerpartizipation zu steuern. Laut Hildebrand und Campana (2016) setzt Partizipation ein Bewusstsein „für die politische Dimension individualisierender und kooperativer Lernformen“ voraus. Die befrag-

ten Lehrpersonen signalisieren Offenheit und Interesse sich im Thema Partizipation und deren Umsetzung helfen zu lassen. Da bewusst gestaltete Partizipation die Vorgehensweise der Soziokulturellen Animation ist, verfügen Animatorinnen und Animatoren über Kompetenzen in den Bereichen „*Selbstaktivierung von Betroffenen*“ und „*Arbeiten mit Gruppen*“. Dieses Fachwissen soll den Lehrpersonen zugänglich gemacht werden. Dafür ist eine Zusammenarbeit zwischen Berufsleuten der verschiedenen Professionen erforderlich. „Die Chancen und Grenzen der Partizipation liegen in der Person der Lehrkraft (Hanna Kiper, 2006).“ Es ist Aufgabe der Sozialen Arbeit in der Schule, diese Personen zu beraten und begleiten.

### **6.5 Kooperation**

Die Forschung hat gezeigt, dass die Soziale Arbeit in der Schule für die Lehrpersonen eine Anlaufstelle bietet und auch punktuell zur Unterstützung genutzt wird. Zudem wird die Vernetzung mit der offenen Jugendarbeit als eine weitere Ressource betrachtet. Die Schulleitung sieht einen Gewinn darin, wenn sich die Involvierten mit ihrem Wissen zusammentun und gemeinsame Ziele verfolgen. Der professionelle Einbezug der Soziokulturellen Animation in die Schülerinnen- und Schülerpartizipation kann ebenfalls von den Ausführungen von Hug (2010) abgeleitet werden, da die Demokratisierung eine zentrale Aufgabe dieses Berufsfeldes ist. Auch aus den Zielen des Leitbildes der Sozialen Arbeit in der Schule (Avenir Social & SSAV, 2018) kommt klar hervor, dass ein Auftrag für die Förderung von partizipativen Prozessen gegeben ist. Aufgrund des Fachwissens und eines begründeten Auftrags könnten Fachleute der Soziokulturellen Animation die Schulleitung und die Lehrpersonen bei der Umsetzung von Partizipation beraten und begleiten.

Ob die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Schulleitung und Schulsozialarbeit gelingt, hängt von der Erwartungshaltung und der Offenheit gegenüber der Einflussnahme der Schulsozialarbeit auf die Schulentwicklung ab. Die Soziokulturelle Animation bringt eine spezifische Perspektive in die Schule, die im Professionsverständnis der Lehrpersonen nicht berücksichtigt wird. Es könnten durchaus Schwierigkeiten auftreten, wenn die Lehrpersonen befürchten, dass sie ihre Stellung als Hauptbezugsperson ihrer Schülerinnen und Schüler durch die Interventionen der Schulsozialarbeit verlieren könnten. Aus diesem Grund ist eine von gegenseitigem Verständnis, Vertrauen und Anerkennung geprägte Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Mitgliedern des Schulteamts zielführend. So könnten regelmässige Besprechungen zwischen Schulleitung, Lehrpersonen und Schulsozialarbeit vor-

gesehen sein, in denen die Schülerinnen- und Schülerpartizipation besprochen und ausgewertet wird. Das Rollenverständnis der Involvierten muss bei diesem Vorgehen klar kommuniziert und im besten Fall in einem Konzept schriftlich festgehalten sein.

Die Tätigkeiten der Sozialen Arbeit in der Schule und somit die Zusammenarbeit mit der Schule ist lokal sehr unterschiedlich organisiert. Da an einer Volksschule nicht von einer sozialpädagogischen Schule gesprochen wird, bleiben für die Form der Kooperation noch die subordinativen, integrativen oder additiv-kooperativen Modelle. Falls eine Schule im subordinativen Modell mit der Sozialen Arbeit zusammenarbeitet, ist dies nicht akzeptabel, da ihr Auftrag so gemäss dem Leitbild von Avenir Social und SSAV (2018) nicht umgesetzt werden kann. Laut Aussagen aus der Forschung arbeiten die befragten Fachpersonen in einem additiv-kooperativen Modell mit der Sozialen Arbeit in der Schule zusammen. Die Abgrenzungen sind klar geregelt und nur in einzelnen Fällen werden die Fachleute der Sozialen Arbeit als Hilfe und Unterstützung beigezogen.

Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels fordert Merten (2015), dass in neuen Systemzusammenhängen gedacht werden muss. Zu wünschen ist aus dieser Sicht, dass die Fachkräfte der Sozialen Arbeit aktiv in die Organisation Schule eingebunden und in schulische Prozesse miteinbezogen werden. Nur so können Sozokulturelle Animatorinnen und Animatoren ihre vier Funktion gewinnbringend wahrnehmen. In einem integrativen Modell können die unterschiedlichen Akteure unterstützt und begleitet werden. Verschiedenste Gegebenheiten werden somit wahrgenommen, thematisiert und kommuniziert. So können beispielsweise mittels einer Situationsanalyse bestehende Gefässe der Partizipation neu aktiviert oder sogar neue Formen geschaffen werden. Bei diesem Prozess können Fachpersonen der Sozokulturellen Animation entweder auf das „*Wissen-Praxis- Transfermodell*“ von Gregor Husi (2010, S. 134) oder auf die „*Allgemeine Normative Handlungstheorie*“ von Beat Schmocker (vgl. Werner Obrecht, 2006, S.431) zurückgreifen. Dabei hilft, dass die vier Interventionspositionen wahrgenommen werden können, um Menschen zu aktivieren, Konzepte zu erstellen und die Umsetzung zu organisieren. Durch ihre Beziehungsarbeit vermitteln sie zudem zwischen allen Involvierten. Je nach Bereitschaft des Schulteams kann sich die Soziokulturelle Animation entweder auf der Ebene einer partizipativen Schulkultur eingeben und Partizipationsprojekte initiieren oder auch einzelne Lehrpersonen in ihrem Unterrichtsalltag unterstützen.

## 7 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel wird die Fragestellung zusammenfassend beantwortet und die Relevanz, sowie der Ausblick für die Soziokulturelle Animation mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit in der Schule beleuchtet. Abschluss der Arbeit bilden Gedanken des Autors sowie eine kritische Reflexion der vorliegenden Arbeit.

### 7.1 Beantwortung der Fragestellung

Es wurde erforscht, welche Möglichkeiten sich für Fachpersonen der Soziokulturellen Animation bieten, um die Schülerinnen- und Schülerpartizipation im Sinne des Lehrplans 21 zu fördern. Die Antwort auf diese Frage wird in diesem Kapitel erläutert. Die folgende Abbildung fasst die Erkenntnisse auf einen Blick zusammen:

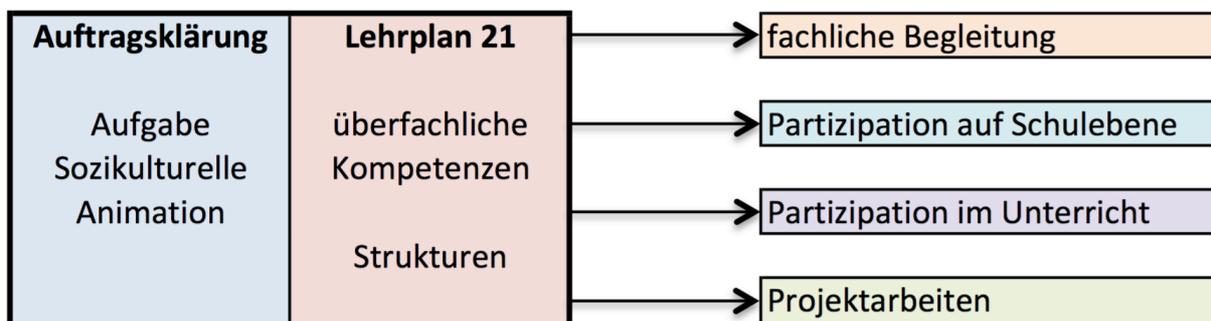


Abbildung 26: Möglichkeiten der Soziokulturellen Animation (eigene Darstellung)

Als Fazit kann gesagt werden, dass Fachkräfte der Soziokulturellen Animation den Auftrag und die Verantwortung zur Umsetzung von partizipativen Prozessen haben. Weiter verfügen sie über Fachwissen und Kenntnisse im Bezug auf das methodische Vorgehen, welche für die Umsetzung der Partizipation im Sinne des Lehrplan 21 unerlässlich sind. Die möglichen Tätigkeiten zur Stärkung der Schülerinnen- und Schülerpartizipation liegen in der Ausgestaltung struktureller Rahmenbedingungen, sowie in der praktischen Begleitung der Involvierten. In den folgenden Unterkapiteln werden diese Punkte genauer ausgeführt.

#### 7.1.1 Möglichkeiten der Soziokulturellen Animation

Der Auftrag zur Förderung der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, sowie der Stärkung ihrer Eigenverantwortung durch die Umsetzung von Partizipation ist im Leitbild der Sozialen Arbeit in der Schule klar begründet. Gemäss Luzerner Schule wird dieser Bereich durch die Soziokulturelle Animation abgedeckt, welche die Aufgabe und Verantwortung hat,

partizipative Prozesse anzustossen. Sie verfügt über Kompetenzen im Bereich der partizipativen Projektmethodik und fördert eine aktive Beteiligung der Menschen. Dies bedeutet, dass Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren in Hinblick auf die Einführung des Lehrplans 21 eine wichtige Rolle einnehmen müssten. Die Soziokultur arbeitet aus berufsethischem Verständnis unabhängig und könnte eine neue Perspektive in die Schule bringen, die im Professionsverständnis der Lehrpersonen nicht berücksichtigt wird. Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren könnten in der Schule eine eigenständige professionelle Position einnehmen und ihre Anliegen argumentativ einbringen.

Der Lehrplan 21 ist auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet. Neben fachlichen Inhalten sollen zukünftig auch überfachliche Kompetenzen einen wichtigen Platz im Schulalltag einnehmen. Die Soziokulturelle Animation stösst partizipative Prozesse an und bezweckt den Erwerb dieser Fähigkeiten. Schülerinnen- und Schülerpartizipation fördert den Aufbau sozialer, kommunikativer und emotionaler Kompetenzen und stärkt das Zugehörigkeitsgefühl, wodurch die Forderungen des neuen Lehrplans 21 abgedeckt werden. Ohne Partizipation können diese Kompetenzen nicht erreicht werden. Im Lehrplan 21 werden keine klaren Aussagen zur Umsetzung der Schülerinnen- und Schülerpartizipation gemacht. Für die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren wäre es eine Chance, aus ihrer Position und Funktion diese Umsetzung zusammen mit der Schulleitung und den Lehrpersonen zu entwickeln. Die Soziokulturelle Animation als Soziale Arbeit in der Schule muss deshalb ihren Auftrag zur Förderung von Partizipation konzeptionell verankern. Durch die Forschung zeigte sich, dass in vier Tätigkeitsbereichen die Soziokulturelle Animation eine Rolle spielen könnte.

### **7.1.2 Fachliche Begleitung**

Aus fachlicher Sicht ist ein integratives Kooperationsmodell in der Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen der Schule und der Soziokulturellen Animation anzustreben. Falls diese Möglichkeiten noch nicht implementiert sind, soll fachlich begründet werden, weshalb eine inter- oder transdisziplinäre Zusammenarbeit wichtig ist. So könnte die Soziokulturelle Animation in ihrer Rolle als Soziale Arbeit in der Schule die schulische Leitung, sowie die Lehrpersonen im Umgang mit Partizipationsprozessen beraten. Dadurch könnte auf die Rahmenbedingungen und Konzepte der Schule Einfluss genommen werden. Dabei spielt die Schulleitung eine zentrale Rolle. Sie kann eine partizipative Schulkultur erheblich prägen, da sie über Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse entscheidet. Das könnte der Partizipation in der Schule zu

mehr Gewicht und Intensität verhelfen. Deshalb wären regelmässige Arbeitsbesprechungen zwischen der Schulleitung und der Sozialen Arbeit in der Schule, sowie jährliche Reflexionsgespräche zum Thema der Schülerinnen- und Schülerpartizipation gewinnbringend. Es gilt aber nicht nur über die Struktur, sondern auch durch direkte Gespräche mit Lehrpersonen, eine Wirkung auf die Umsetzung zu haben. Deshalb ist die Möglichkeit zur Teilnahme an der Schulkonferenz, in Steuerungsgruppen oder anderen Gremien erstrebenswert.

### **7.1.3 Partizipation auf Schulebene**

Nicht nur die Aufgabenbereiche der Sozialen Arbeit in der Schule, sondern auch die Umsetzung der Schülerinnen- und Schülerpartizipation ist durch die örtlichen Gegebenheiten geprägt. Die fehlenden Aussagen zur Umsetzung von Partizipation im Lehrplan 21 bieten ein Handlungsfeld, um zusammen mit der Schulleitung, den Lehrpersonen und den Lernenden die Partizipation auf der Schulebene zu entwickeln. Die vorhandenen Strukturen und allfällige Konzepte könnten mit der ganzen Schulkonferenz oder in Arbeitsgruppen mittels einer partizipativen Situationsanalyse bearbeitet werden. Ziel muss sein, dass die Schülerinnen und Schüler an einem solchen Prozess beteiligt sind. Sie würden somit selber demokratische Entscheidungsprozesse erfahren und Kompetenzen in der politischen Bildung erwerben. Fachleute der Soziokulturellen Animation haben das Wissen und kennen verschiedenste Methoden und Modelle, einen solchen Prozess anzuleiten. Im spezifischen Fall dieser Forschung müsste das Konzept ARA bearbeitet werden. Es ist zu wünschen, dass aus einem solchen Vorgehen spezifische Verbesserungsvorschläge, Empfehlungen und Innovationen resultieren.

### **7.1.4 Partizipation im Unterricht**

Schülerinnen und Schüler verbringen die meiste Zeit im Unterricht. Es gilt deshalb, vor allem auch in diesem Bereich die Partizipation zu fördern. Die Lehrpersonen verantworten diesen Bereich und legen die Rahmenbedingungen und der Einsatz der Methoden fest. Fachleute der Soziokulturellen Animation sind zwar in diesem Bereich der formellen Bildung nicht direkt tätig, verfügen aber über Kompetenzen in den Bereichen „*Selbstaktivierung von Betroffenen*“ und „*Arbeiten mit Gruppen*“. Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren sollten mit ihrem Fachwissen als Anlaufstelle für Lehrpersonen zugänglich sein. In diesen Gesprächen sollte nicht nur die Umsetzung, sondern auch das Bewusstsein über Schülerinnen

und Schülerpartizipation thematisiert werden. So könnten gemeinsam Lernarrangements mit partizipativem Potential entwickelt werden. Neben dem Fachunterricht gilt dies auch für den Klassenrat. Um Schwierigkeiten und Konflikte zu vermeiden, wäre es in dieser Zusammenarbeit wichtig, dass sich die Involvierten ihrem Auftrag und den Kompetenzen bewusst sind. Dabei hilft, dass Fachleute der Soziokulturellen Animation im Umgang mit Vermittlungs- und Konfliktgesprächen geübt sind.

### **7.1.5 Projektarbeiten**

Obwohl die Soziale Arbeit in der Schule grundsätzlich nicht im Fachunterricht tätig ist, wäre ein aktiver Einbezug in diesem Bereich denkbar und prüfenswert. Im Projektunterricht erreichen die Lernenden eine hohe Partizipationsstufe und sind in der Umsetzung ziemlich frei. Jedoch fällt es nicht allen Schülerinnen und Schülern gleich leicht, ein solches Projekt umzusetzen. Die Soziokulturelle Animation mit ihren Kompetenzen im Bereich der partizipativen Projektmethodik könnte die Lernenden in diesem Bereich sehr gut unterstützen. Ob dies als niederschwellige Anlaufstelle oder direkt im Unterricht passieren sollte, müsste man situativ beurteilen. Da diese Projekte meistens ausserhalb des Schulareals umgesetzt werden, könnte eine Zusammenarbeit und Vernetzung mit der Soziokulturellen Animation in der offenen Jugendarbeit zu einem Mehrwert führen.

## **7.2 Ausblick**

Im Verlauf der Arbeit ist der Autor auf vier Thematiken gestossen, die für ihn von Interesse sind, aber in dieser Forschungsarbeit nicht bearbeitet werden konnten. Diese Themen werden in den folgenden vier Unterkapiteln kurz ausgeführt.

### **7.2.1 Stellenwert der Soziokulturellen Animation in der Schulsozialarbeit**

Obwohl die Soziale Arbeit in der Schule durch alle drei Berufsgruppen vertreten sein sollte, beschränken sich die Aufgaben der meisten Arbeitsstellen schwerpunktmässig auf die Behandlung der Sozialisations- und Inklusionshilfe. Diese Tatsache entspricht einem Grundlagenpapier des SSAV, welches momentan in der Vernehmlassung ist und erst im Herbst 2019 offiziell wird. Die Aufgabenbereiche der Soziokulturellen Animation sind in diesem Papier als „wünschenswert“ aber „nicht zentral“ deklariert. Gemäss Baier (2011) zielt die Prävention auf die Förderung von Lebenskompetenzen ab (S. 72). Genau diese Kompetenzen sollten

durch den Lehrplan 21 mehr im Zentrum stehen. Aus Sicht des Autors wäre eine unabhängige, differenzierte und professionelle Prüfung dieses Grundlagenpapiers mit kritischer Würdigung wünschenswert.

### **7.2.2 Bedürfnis der Schülerinnen- und Schüler nach Partizipation**

Es sind zwar detaillierte und aktuelle Forschungen zur Umsetzung der Schülerinnen- und Schülerpartizipation vorhanden, doch hat der Autor keine Forschung zu den aktuellen Bedürfnissen der Lernenden gefunden. Die Aussagen der Lehrpersonen über das hohe Niveau der Zufriedenheit der Lernenden, und dass es für Schülerinnen und Schüler gar nichts mehr zu verbessern gäbe, ist schwierig einzuordnen. Es wäre spannend die These einer der befragten Lehrpersonen zu erforschen: „Jugendliche in der Oberstufe sind in einer Phase, in der sie eigentlich gar nicht auf die Partizipation ausgerichtet sind. Sie müssen zu den Peergroups gehören, sich da anpassen und die jeweiligen Interessen verfolgen.“

### **7.2.3 Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen**

In den Gesprächen mit Fachpersonen aus der Schule war immer wieder von der Zusammenarbeit mit der offenen Jugendarbeit und den Eltern die Rede. Der Autor hat sich in dieser Arbeit schwerpunktmässig auf die Sozokulturelle Animation im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule beschränkt. Demokratie zieht unter anderem laut Fraser (2003) auch die Familie mit ein (S. 55). Zudem sieht Willener (2010) in seinem Modell der Sozialraumorientierung die Sozokulturelle Animation in der zentralen Handlungsposition (S. 369). Es wäre somit spannend, die Forschungsfrage der Partizipation auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen auszudehnen.

### **7.2.4 Sozialpädagogische Schule**

Der Autor ist noch nie mit dem Modell der sozialpädagogischen Schule in Berührung gekommen, da dieses in der öffentlichen Schule nicht vorhanden ist. In einem solchen Schulsystem verwischen sich laut Hafén (2005) die Grenzen zwischen der Sozialen Arbeit und dem klassischen Lehrberuf (S. 72). Es stellt sich für den Autoren die Frage, welche Strukturen und praktische Umsetzung die Schülerinnen- und Schülerpartizipation in einer solchen Schule hat.

### **7.3 Persönliche Stellungnahme**

Neben der Forschung habe ich mit verschiedenen Lehrpersonen in meinem privaten Umfeld über die Thematik der Schülerinnen- und Schülerpartizipation gesprochen. Es ist mir bewusst geworden, dass es nicht „das“ funktionierende Umsetzungskonzept gibt. Vielmehr sind die Voraussetzungen von Ort zu Ort neu zu analysieren und sich diesen Gegebenheiten anzupassen. Partizipation steht und fällt mit den Involvierten, sowohl auf Seiten der Erwachsenen wie auch auf Seiten der Jugendlichen. Deshalb ist es wichtig die Schülerinnen- und Schülerpartizipation immer wieder zu reflektieren und eine regelmässige Evaluation durchzuführen.

Es muss mir als Sozicultureller Animator bewusst sein, dass ich mich als Fachperson der Sozialen Arbeit in der Schule, im Unterschied zu Lehrpersonen, in einem fremden Funktionssystem bewege (Hafen, 2011, S. 69). Das führt zu einem anderen Verständnis über das, was die Schule leisten soll. In den Gesprächen mit Lehrpersonen war diese Gegebenheit immer wieder spürbar. Für mich als Fachperson der Soziculturellen Animation gilt es, die Sprache und Lebenswelt der Lehrpersonen und der Lernenden zu verstehen und gegebenenfalls dazwischen zu vermitteln (Moser et al., 1999, S. 151). Dieses Bewusstsein hilft beim Diskutieren und Reflektieren mit Lehrpersonen und den entsprechenden Gremien im Schulhaus.

Ein weiterer wichtiger Punkt scheint mir, dass ich nur eine Thematik des Lehrplans 21 beleuchtet habe. Partizipation als Grundsatz der Sozialen Arbeit hat für mich als Sozicultureller Animator einen hohen Stellenwert (Avenir Social, 2010, S.9). Die Lehrpersonen haben zwar auch ein breites Partizipationsverständnis, doch legen sie ihren Fokus auf andere Themen der Wissensvermittlung. Bei der Forderung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation muss zudem Rücksicht auf die Rahmenbedingungen und gegebenen Ressourcen der Lehrpersonen genommen werden.

Abschliessend ist zu sagen, dass diese Arbeit aus Sicht der Soziculturellen Animation im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule erstellt wurde. Die Grundlagenpapiere des SSV zeigen aber, dass den Berufsgruppen der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik in der Praxis einen höheren Stellenwert beigemessen werden. Für mich ist klar, dass Fachleute der Soziculturellen Animation, im Hinblick auf den gesellschaftlichen Wandel und die Umsetzung des neuen Lehrplans 21, Mittel und Wege finden müssen, ihre Kompetenzen vermehrt einzubringen.

## 8 Literatur- und Quellenverzeichnis

---

- Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. Bern: Autor.
- Avenir Social & Schulsozialarbeitsverband [SSAV]. (2018). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule*. Bern & Luzern: Autor.
- Baier, Florian & Schnurr, Stefan (2008). *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. Bern: Haupt Verlag.
- Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 57-84). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Deutsche Shell (2006). *15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK]. (2018). *Lehrplan 21. Das Wichtigste im Überblick*. Luzern: Autor.
- Dewey, John (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Dresing, Thosten & Pehl Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt Verlag.
- Eikel, Angelika (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Berlin: BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“.
- Fatke, Reinhard (2000). Schule und Soziale Arbeit – Historische und systematische Aspekte. *SuchtMagazin*, 3, 3-13.
- Fatke, Reinhard & Niklowitz, Matthias (2003). „Den Kindern eine Stimme geben“. *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Flick, Uwe (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Sgtudiengänge*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Flick, Uwe (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fraser, Nancy (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In Nancy Fraser & Axel Honneth (Hrsg.), *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch- philosophische Kontroverse* (S. 13-128). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Giesecke, Hermann (2007). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Gschwind, Kurt (Hrsg.), Ziegele, Uri & Seiterle, Nicolette (2014). *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. Luzern: Interact Verlag.
- Hafen, Martin (2011). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: Interact Verlag.
- Hall, Stuart (2008). *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hangartner, Gabi (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernhard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 265-322). Luzern: interact Verlag.
- Hildebrandt, Elke & Campana, Sabine (2016). *Partizipation im alltäglichen Unterricht durch Kooperation und Individualisierung in heterogenen Klassen – ein Beitrag zur Demokratiebildung?*. Gefunden unter <https://www.ide-journal.org/article/2016-volume-3-number-3-partizipation-im-alltaglichen-unterricht-durch-kooperation-und-individualisierung-in-heterogenen-klassen-ein-beitrag-zur-demokratiebildung/>
- Himmelmann, Gerhard (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?*. Berlin: BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“.
- Holtappels, Heinz Günter (2004). Beteiligung von Kindern in der Schule. In Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland: Daten, Fakten, Hintergründe* (S. 259–275). München: kopaed verlag gmbh.
- Hug, Annette (2010). Eine Praxis der alltäglichen Demokratie. In Bernhard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 203-222). Luzern: interact Verlag.

- Husi, Gregor & Meier Kressig, Marcel (1998). *Der Geist des Demokratismus: Modernisierung als Verwirklichung von Freiheit, Gleichheit und Sicherheit*. Münster: Westfälisches Dampfboot Verlag.
- Husi, Gregor (2010). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernhard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft. Partizipation und Kohäsion* (S. 97-156). Luzern Interact Verlag.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation: Forschungsergebnisse und theoretische Reflexionen zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact Verlag.
- Jud, Andreas, Rorato, Miriam & StremLOW, Jürgen (2008). *Einführung in Leitfaden-Interviews*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.
- Kiper, Hanna (2006). *Der Klassenrat - ein Instrument der Erziehung zur Demokratie?*. Unveröffentlichtes Vortragsskript des Themenabends IV der Weiterbildungsreihe «Partizipation – Mitwirken in der Schule» an der Pädagogischen Hochschule Zürich
- Köffer, Julia Verena (2014). *Partizipation von Jugendlichen – ein Kinderspiel?. Handlungsempfehlungen für Beteiligungsprozesse im kommunalen Raum auf Basis des Jugendforschungs- und Beteiligungsprojektes „junge Deutsche“*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Kuckartz, Udo (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lehrplan Volksschule Kanton Zürich (2017a). *Überfachliche Kompetenzen. Soziale Kompetenzen (Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt)*. Gefunden in <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>
- Lehrplan Volksschule Kanton Zürich (2017b). *Räume, Zeiten, Gesellschaften (mit Geografie, Geschichte). Demokratie und Menschenrechte verstehen und sich dafür engagieren*. Gefunden in <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|4|8|0|1>
- Lehrplan Volksschule Kanton Zürich (2017c). *Räume, Zeiten, Gesellschaften (mit Geografie, Geschichte). Demokratie und Menschenrechte verstehen und sich dafür engagieren*. Gefunden in <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|4|8|0|2>

Lehrplan Volksschule Kanton Zürich (2017d). *Religionen, Kulturen, Ethik. Ich und die Gemeinschaft - Leben und Zusammenleben gestalten*. Gefunden in <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|5>

Leser, Christoph (2011). *Politische Bildung in und durch Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske Budrich Verlag.

Mayer, Horst Otto (2004). *Interview und schriftliche Befragung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Merten, Ueli (2015). Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In Ueli Merten & Urs Kaegi (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 21-69). Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Metzger, Marius (2009). *Sampling: Wie kommt man zur Stichprobe?*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.

Moser, Heinz, Müller, Emanuel, Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

Mühlfeld, Claus, Windolf, Paul, Lampert, Norbert & Krüger Heidi (1981). Auswertungsprobleme offener Interviews. *Soziale Welt*, 32, 325-352.

Oerter, Rolf (1992). Können Kinder ihre Zukunft mitbestimmen? Entwicklungspsychologische Befunde zur Entscheidungsfähigkeit von Kindern. In Arbeitsstelle Friedenserziehung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Hrsg.), *Werkheft 1 „Kinderleben“*. *Selbstbestimmung und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 83–92). Freiburg im Breisgau: Kinderschutzbund.

Obrecht, Werner (2006). Interprofessionelle Kooperation als professionelle Methode. In Beat Schmocker (Hrsg.), *Liebe, Macht und Erkenntnis*. Luzern: interact Verlag.

Oser, Fritz & Biedermann, Horst (2006). Partizipation - ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In Fritz Oser & Carsten Quesel (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich: Rüeger Verlag.

- Paletien, Christoph & Hurrelmann, Klaus (2003). *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule*. Heidelberg: Herrmann Luchterhand Verlag.
- Peter, Colette (2008). Mehrwert Partizipation. *Metron*, 24, 4-7.
- Pfaff, Nicole (2006). *Gruppendiskussion*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Reinders, Heinz (2005). *Soziales Ehrenamt Jugendlicher*. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Rosch, Daniel; Rimmele, Sabine & von Bergen, Matthias (2012). Leitfaden „Strategisches Management in der Sozialhilfe“. In Sabine Rimmele & Nadine Näpfl (Hrsg.), *Sozialdienste managen. Leitfäden für kleine und mittelgroße Sozialdienste* (S. 39-63). Luzern: interact Verlag.
- Schulamt Stadt Zürich [SAM]. (2013). *Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation*. Zürich: Autor.
- schulnetz21 (2017). *Demokratie und Menschenrechte*. Gefunden in <http://www.schulnetz21.ch/themen/demokratie-und-menschenrechte>
- Soziokultur Schweiz (2017). *Charta der Soziokulturellen Animation*. Zürich: Autor.
- Spierts, Marcel (1998). *Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der soziokulturellen Arbeit*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes [KRK] vom 20. November 1989 (SR 0.107).
- Unicef (2014). *"Von der Stimme zur Wirkung"- Neue Studie zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Gefunden unter <https://www.unicef.ch/de/ueber-unicef/aktuell/medienmitteilungen/2014-11-10/von-der-stimme-zur-wirkung-neue-studie-zur>
- van Santen, Eric & Seckinger, Mike (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Vogl, Susanne (2014). Gruppendiskussion. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581-586). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Volksschulamt Zürich [VSA]. (2019a). *Politik, Demokratie und Menschenrechte*. Gefunden in [https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/bne/politik\\_demokratie\\_menschenrechte.html](https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/bne/politik_demokratie_menschenrechte.html)

Volksschulamt Zürich [VSA]. (2019b). *Schülerpartizipation*. Gefunden in [https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/fuehrung\\_und\\_organisation/schulerpartizipation.html](https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/schulerpartizipation.html)

Volksschulamt Zürich [VSA]. (2019c). *Zürcher Lehrplan 21*. Gefunden in [https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/projekte/zuercher\\_lehrplan21.html](https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/projekte/zuercher_lehrplan21.html)

Volksschulgesetz [VSG] vom 7. Februar 2005 (LS 412.100).

Wettstein, Heinz (2010). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen... In Bernhard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 15-60). Luzern: interact Verlag.

Wickrath, Susan (1992). *Bürgerbeteiligung im Recht der Raumordnung und Landesplanung*. Münster: Institut für Siedlungs- und Wohnungswesen.

Wider, Diana (2013). Soziale Arbeit und Interdisziplinarität. Begriff, Bedingungen und Folgerungen für die Soziale Arbeit. *Sozial Aktuell*, 4, 10-13.

Willener, Alex (2010). Sozialräumliches Handeln. In Bernhard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 349-382). Luzern: interact Verlag.

Willener, Alex (2016). *Integrale Projektmethodik für Innovation und Entwicklung in Quartieren, Gemeinde und Stadt*. Luzern: Interact Verlag.

Ziegler, Béatrice (2010). *Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan*. Gefunden unter <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-h/nouvelles-demandes-sociales-et-valeurs-portees-par-l2019ecole/Politische%20Bildung.pdf>

## 9 Anhang

### 9.1 Leitfaden

#### **Schülerinnen- und Schülerpartizipation**

*Möglichkeiten der Soziokulturellen Animation für den Lehrplan 21*

---

#### **Leitfaden fürs Gruppengespräch und Experteninterview**

##### **Struktur**

*Wünsche/Ziele*

1. Was sind die Gründe (Chancen, Mehrwert, ... ) Schülerinnen und Schüler partizipieren zu lassen?

*Rechte/Pflichten*

2. Was sind Voraussetzungen für eine gelingende Schülerinnen und Schülerpartizipation?

*Mittel/Zwänge*

3. Welche Vorgaben gibt es zur Durchführung von Schülerinnen und Schülerpartizipation?

---

##### **Praxis**

*politische Bildung*

4. Wie wird politische Bildung vermittelt?

*Lehrplan 21*

5. Welche Änderungen sind zu diesem Thema im Hinblick auf die Umsetzung des Lehrplans 21 geplant oder wurden bereits umgesetzt?

*Schülerinnen und Schülerpartizipation*

6. Wie weit wirken Schülerinnen und Schüler in folgenden Bereichen mit?

A) Gestaltung des **Lebensraum Schule** (Alltag, Kultur, Gemeinschaft, Orientierung und Werte)

B) eigenes und gemeinsames **Lernen im Unterricht und in Projekten**

C) **soziales Zusammenleben** in der Klasse und der Schulgemeinschaft

<b>Partizipationsstufe</b>	<b>Lebensraum Schule</b>	<b>Unterricht/Projekte</b>	<b>soz. Zusammenleben</b>
selbstbestimmt			
wirken mit			
entscheiden mit			
reden mit			
sind informiert			
fremdbestimmt			

*Ressourcen*

7. Welche Ressourcen (eigene Fähigkeiten, Lehrmittel, Experten, ... ) stehen Lehrpersonen bei der Umsetzung von Schülerinnen und Schülerpartizipation zu Verfügung?

*Herausforderungen*

8. Wo gibt es Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation? → *Bewältigung dieser Punkte?*

---

*Abschlussfrage*

9. Welche Gedanken löst der Titel der Bachelor Arbeit aus?

## 9.2 Kategorien und Codes

### Involvierte

Code	Gruppeninterview 1	Gruppeninterview 2	Einzelinterview
Schulleitung		164; 167; 169	102
Schulkonferenz		46; 504	160; 165
Lehrpersonen	58	170; 450; 484; 499	38; 77; 89; 92; 141; 166; 182; 216; 220
Schüler/innen	93; 334; 379; 569; 575	85; 106; 115; 124; 295; 298;	45; 86
Schulsozialarbeit	420	575; 581	209
offene Jugendarbeit	412	544; 548	237
Eltern	87; 515; 528; 534	65	
Kooperation	405		240; 254; 259

### Fachwissen

Code	Gruppeninterview 1	Gruppeninterview 2	Einzelinterview
Wandel	38; 44		
Kohäsion	9; 18; 23	13; 17; 26; 43; 119; 130	6
Gesellschaftsform	278; 389	14; 30; 38; 72, 238	14; 29; 75
Regierungsform	15; 195	6; 69	7
Lebensform	8; 20; 212	22; 25; 27; 71; 75; 84; 247	20; 56; 197

### Rahmenbedingungen

Code	Gruppeninterview 1	Gruppeninterview 2	Einzelinterview
Gesetz	110; 123	138	68
Struktur	99	48; 54; 62; 110; 162; 156; 165; 444	17; 70;
Parlament	117	63; 415; 480	72; 191
Lehrplan 21	133; 141; 159; 165; 252; 273; 298; 303; 314; 323; 410	188; 191; 207; 250; 256; 272; 277	41; 99; 111; 124; 130; 148; 162; 195

### Umsetzung

Code	Gruppeninterview 1	Gruppeninterview 2	Einzelinterview
Praxisbezug	143; 146; 162; 210	197; 200; 205; 212; 214; 218	113
Gesamtschule	129; 306	312; 418; 421; 426	117; 150; 179
Klassenrat	166; 193; 324	153; 178; 408; 411; 427; 532	
Unterricht	365	98; 303; 327; 343	178
Methoden	238; 246; 262; 269; 283; 332	336; 338; 349; 358; 386; 404; 556	57
Projekte	543	86; 324; 331; 370	
Begleitung	30; 70; 82; 381; 464	107; 125; 367; 471; 510; 513	42; 50; 80
Möglichkeiten	46; 67; 375; 393; 425	66; 82; 103; 133; 158; 223	

### Schwierigkeiten

Code	Gruppeninterview 1	Gruppeninterview 2	Einzelinterview
Grenzen	65; 77; 325; 367; 370; 384	80; 222; 311; 319; 384	
Schwierigkeiten	50; 318; 437; 443; 449; 457	96; 209; 241; 301, 458; 467; 536	
Druck	220; 479; 486; 509	158; 174; 515; 525	228
Unklarheit	554; 579	144; 227; 265; 267	
Unwissenheit	111; 126; 227; 229; 403	233; 270; 278; 281; 306; 362; 433; 436; 494; 571	204; 241

1	<b>9.3 Gruppeninterview 1 mit drei Lehrpersonen</b>	
2		
3	<i>M: Ich habe drei Fragen zur Theorie, dann gehe ich zur Praxis über: Das</i>	
4	<i>Erste, was mich aus eurer Sicht wunder nimmt: „Was sind Gründe und</i>	
5	<i>Chancen bzw. der Mehrwert davon, Schülerinnen und Schüler partizipie-</i>	
6	<i>ren zu lassen? Warum macht man das?“</i>	
7		
8	HK: Zum einen ist es eine <b>Motivation</b> . Und zum anderen fühlt man sich	Lebensform
9	sich zur Gruppe <b>zugehörig</b> wenn man teilnehmen kann. Ich sehe dies	Kohäsion
10	selbst als Lehrperson, wenn man teilnehmen kann an Entscheidungen,	
11	dann ist man ganz anders motiviert, als wenn man einfach zuhört und	
12	machen muss was andere sagen. Ich gehe davon aus, dass es den Schü-	
13	ler/innen ähnlich geht.	
14		
15	RK: Ich denke auch, das „ <b>Hinter einem Entscheid stehen</b> “ ist viel einfa-	Regierungsform
16	cher, wenn man selbst mitdiskutiert und zum Prozess beigetragen hat.	
17		
18	PV: Ich finde es gibt eine <b>Identifikation</b> . Es ist nicht einfach eine Schule	Kohäsion
19	in die ich gehe, es wird zu meiner Schule. <b>Das passiert wenn man mit-</b>	
20	<b>denkt, mitarbeitet und man sieht, dass da wo ich mitgearbeitet habe,</b>	Lebensform
21	<b>auch etwas zurückbleibt.</b> Wie beispielsweise das Gestalten der Arbeits-	
22	welt, wo man das Gefühl bekommt teilhaben zu können, so wie man ist,	
23	aber auch mitdenken und mitwirken kann. <b>Man wird ein Teil der gan-</b>	Kohäsion
24	<b>zen Sache.</b> Teil der Organisation.	
25		
26	<i>M: Ist dies ein Mehrwert?</i>	
27		
28	PV: Sicher. Lernen ist eine Gefühls- und eine Beziehungssache. Wir kön-	
29	nen viele „Schläuche“ wechseln, jedoch bleibt der Wein derselbe. Das	
30	heisst: „ <b>Wenn die Beziehung und die Identifikation nicht stimmen,</b>	Begleitung
31	<b>dann ist es sehr schwierig.</b> “ Dann kann man eigentlich nur mit Leuten,	
32	die auf einem Level des Gymnasiums/Studiums sind weiterziehen, und	
33	selbst diese haben Präferenzen und werden besser bei Lehrpersonen,	
34	mit denen sie eine Beziehung haben. Für uns, vor allem im B/C-Bereich,	
35	ist dies das A und das O.	
36		
37	HK: Ich glaube auch, dass <b>in der heutigen Zeit den Kindern gewisse</b>	
38	<b>Trainingsgebiete weggenommen wurden.</b> Indem die Eltern zum Beispiel	Wandel
39	zwei Autos haben und dann die Schüler/innen an gewisse Orte bringen	
40	und sie so gewisse Dinge nicht mehr erleben oder Schwierigkeiten an-	
41	treffen lassen. Weil es heute viel weniger Kinder, stehen die Kinder viel	
42	mehr im Zentrum im Vergleich zu früher, wo sie vielleicht in einer Ecke	

<p>43 standen und sich «durchmetzgen» mussten. <b>Heute sind die Kinder so</b>          44 <b>im Zentrum, es wird viel für sie gemacht und ihnen bleibt nicht mehr</b>          45 <b>viel zum selber Handeln.</b> Aber auch für uns als Schule ist es schwierig sie          46 dazu zu bringen, weil sie dieselben sind. <b>Wir haben aber viele Möglich-</b>          47 <b>keiten.</b> Genau deshalb finde ich es wichtig, dass man ein Auge auf die          48 Schüler/innenpartizipation legt. Da hast du (<i>Autor</i>) ein ganz gutes Gebiet          49 für deine Arbeit ausgelesen, da kann man sicher einiges machen. <b>Aber</b>          50 <b>die Aufgabe ist schwierig für alle Beteiligten.</b>          51</p>	<p>Wandel</p> <p>Möglichkeiten</p> <p>Schwierigkeiten</p>
<p>52 <i>M: Ich möchte später über die Herausforderungen sprechen. Es braucht</i>          53 <i>ja Voraussetzungen auf Seiten der Schule und der Schüler/innen für das</i>          54 <i>Gelingen dieser Partizipation. Ich möchte die Frage in den Raum stellen:</i>          55 <i>„Was sind die Voraussetzungen der Schule, dass es gelingt und was sind</i>          56 <i>Voraussetzungen der Schüler/innen?“</i>          57</p>	
<p>58 <b>RK: Ich denke, eine wichtige Voraussetzung ist, dass wir als Lehrperso-</b>          59 <b>nen die Schüler ernst nehmen mit ihren Anliegen.</b> Ihnen aber auch ganz          60 klar Grenzen aufzeigen, wo es nicht an ihnen ist mitzubestimmen, damit          61 sie dies klar unterscheiden können. Ich habe den Eindruck, dass Schü-          62 ler/innen in gewissen Konstellationen denken, sie können überall mitre-          63 den und alles ausdiskutieren. Da finde ich, muss man ganz klar erklären:          64 <b>Dies sind die Bereiche, in denen ihr mitbestimmen dürft, und dies sind</b>          65 <b>Bereiche, in denen die Lehrpersonen einfach bestimmen. Aber ihnen in</b>          66 <b>denen Bereichen, in denen sie mitreden dürfen, das Wort geben und</b>          67 <b>ihnen Raum geben um auszuprobieren und auszutesten.</b> Dies ist für          68 mich eine wichtige Voraussetzung.          69</p>	<p>Lehrpersonen</p> <p>Grenzen</p> <p>Möglichkeiten</p>
<p>70 <b>PV: Für das braucht es Gefässe und Gespräche auf Augenhöhe,</b> in denen          71 man sich Zeit nimmt und mit den Schülern in Coachinggesprächen the-          72 matisiert was wichtig ist: „Wieso klappt es im Rechnen nicht, wo hast du          73 gelernt, was geht und was geht nicht, wie kannst du das anpacken.“          74 Man sollte nicht einfach offen hin stehen und sagen: Da dürft ihr etwas          75 sagen und da nicht. Es muss eine Kultur entstehen, wo die Schülerin          76 oder der Schüler merkt: „<b>Das ist eine Organisation, da kann der Lehrer</b>          77 <b>auch nichts dagegen tun. Der Stoffplan ist da, aber in diesem und die-</b>          78 <b>sem Bereich kann ich mich einbringen.</b>“ Aber vor allem ist das Thema:          79 „Wie kann ich am besten lernen, und wie kann ich meine Lernfortschrit-          80 te so weit bringen, dass ich dann in der Wirtschaft draussen, wenn ich          81 dann im Beruf bin, erfolgreich bin.“ <b>Die Voraussetzungen sind Zeitge-</b>          82 <b>fässe, in denen man mit den Schüler/innen Beziehungen aufnehmen</b>          83 <b>kann.</b></p>	<p>Begleitung</p> <p>Grenzen</p> <p>Begleitung</p>

84	<i>M: Was sind die Voraussetzung von Schülerinnen und Schüler?</i>	
85	RK: Bereitschaft ist eine der wichtigsten Voraussetzungen und Interesse.	
86		
87	<b>HK: Die Eltern stehen ja dahinter. Was sollen die Eltern tun. Da finde</b>	Eltern
88	<b>ich, sie sollten ihnen möglichst nicht zu viel abnehmen.</b> Spielsachen	
89	nicht bis zu „high end“ zur Verfügung stellen und nicht alles machen. So	
90	können die Kinder noch etwas selber machen. Die Schüler/innen stehen	
91	ja jetzt im Zentrum. Deshalb sind auch die Eltern und andere involvierte	
92	Personen wichtig. <b>Man muss auch schauen, was die machen. Die Schü-</b>	Schüler/innen
93	<b>ler/innen müssen gute Grundlagen haben: es muss ihnen gut gehen,</b>	
94	<b>sie müssen motiviert sein, sie sollen warm haben, genug Essen etc.,</b>	
95	<b>damit sie dies machen können.</b>	
96		
97	<i>M: Welche Vorgaben gibt die Schule zur Schüler/innenpartizipation?</i>	
98		
99	RK: Wir müssen <b>Klassenrat</b> machen, wie häufig ist .....	Klassenrat
100		
101	HK: Ich glaube einmal im Monat.	
102		
103	RK: Ja, dies wäre das Minimum. Ich denke viele machen zirka alle zwei	
104	Wochen Klassenrat, plus-minus.	
105		
106	<i>M: Gibt es Vorgaben dazu, was im Klassenrat passieren muss?</i>	
107		
108	RK: Dies ist ziemlich frei.	
109		
110	HK: Es gibt für das ein <b>Reglement von unserer Schule und vom Kanton.</b>	Gesetz
111	<b>Ich habe das nicht studiert.</b> Es existiert, das könnte interessant sein,	Unwissenheit
112	man könnte dies herunterladen. Gemäss diesem Reglement machen wir	
113	Klassenrat.	
114		
115	<i>M: Explizit Vorgabe ist somit: Klassenrat, minimum 1x im Monat?</i>	
116		
117	RK: Genau. Mindestens. <b>Plus die Vertretung im SPOG<sup>3</sup>.</b> Dass jede Klasse	Parlament
118	im SPOG vertreten sein muss und dass jede Klasse einen Stellvertre-	
119	ter/in haben muss, dies sind Vorgaben, die wir hier haben. Ich denke,	
120	das ist aber nicht überall gleich.	
121		
122	HK: <b>Ich meine, dass ein Klassenrat durchgeführt wird ist kantonal gere-</b>	Gesetz
123	<b>gelt.</b>	

<sup>3</sup> Schüler/innen - Partizipation Oberstufe Gossau (Schulparlament)

<p>124 RK: Ja, das ist kantonal.          125          126 RK: <b>Auch irgend eine Art von Schüler/innenparlament muss, glaube</b>          127 <b>ich, gemäss dem neuen Lehrplan oder dem Volksschulgesetz auch sein.</b>          128          129 PV: <b>Wir haben von Seiten ARA<sup>4</sup> auch Vorgaben, wie man mit den Schü-</b>          130 <b>ler/innen umgeht, sie abholt und einbezieht.</b> Zwar nicht ausgedeuert,          131 aber die ganze Haltung weist darauf hin, dass man mit ihnen zusam-          132 menarbeitet und auf sie eingeht. <b>So denke ich, findet Partizipation auch</b>          133 <b>in einer Deutsch- oder Geographiestunde statt, nur ist es von Aussen</b>          134 <b>nicht so klar geregelt.</b>          135          136 <i>M: Wir gehen in die Praxis. Politischen Bildung ist ja ein breiter Begriff.</i>          137 <i>Partizipation geht unter politische Bildung. Wie wird die politische Bil-</i>          138 <i>dung in der Schule vermittelt?</i>          139          140 HK: Da kann ich von mir reden. <b>Ich bin Mathematiker und gehe davon</b>          141 <b>aus, dass die Deutschlehrerin dies macht.</b> Zusätzlich haben wir Wahlfä-          142 cher. Ich persönlich spreche immer mal wieder bei aktuellen <b>Abstim-</b>          143 <b>mungen</b> mit meinen Schüler/innen darüber, was gerade politisch so          144 läuft. Ich mache das jeweils als Stundeneinstieg. In der 3. Oberstufe ge-          145 he ich ein Mal mit meinen Schüler/innen und der Parallelklasse in die          146 <b>Gemeindeversammlung.</b> Ich bereite sie darauf vor, welche Gemeindeg-          147 rät/innen wir haben, wer für was zuständig ist und so weiter. Ich suche          148 eine spannende Versammlung aus, in denen es nicht nur um das Budget          149 geht, also nicht nur um 1000 Zahlen. Es gab auch schon Jahre, in denen          150 ich nicht ging, da die Themen langweilig waren. Dies wollte ich den          151 Schüler/innen nicht antun. Es soll ja für die Schüler/innen auch Motiva-          152 tion sein dort hin zu gehen. Es gibt immer wieder spannende Sachen.          153 Konkret gehe ich mit ihnen mit und wir nehmen da teil.          154          155 <i>M: Wenn ich dies richtig verstanden habe: Du hast dies nicht als</i>          156 <i>Fach/Lerninhalt welchen du vermitteln musst, sondern du willst die poli-</i>          157 <i>tische Bildung erlebbar machen?</i>          158          159 HK: <b>Ja, ich erteile kein Fach indem nach meinem Verständnis Politik</b>          160 <b>vorkommt.</b> Somit streue ich dies so ein, da es für die Jugendlichen gar          161 nicht geht mehr so lange geht, bis sie selber abstimmen können. <b>Des-</b>          162 <b>halb mache ich es, in der Rolle die ich mit den Fächern habe, einfach</b>          163 <b>so.</b></p>	<p>Unwissenheit</p> <p>Gesamtschule</p> <p>Lehrplan 21</p> <p>Lehrplan 21</p> <p>Praxis</p> <p>Praxis</p> <p>Lehrplan 21</p> <p>Praxis</p>
---	--

---

<sup>4</sup> Richtlinien zur Schulkultur: „Anstand, Respekt und Auftreten“

164 RK: Ich denke du hast schon ein Fach, in welches man es reinnehmen  
165 kann, nämlich in „**Religion und Kultur**“. Ich finde der ganzen **Klassenrat,**  
166 **die Struktur, das Protokoll schreiben, die Gesprächsleitung, hat für**  
167 **mich auch mit Vereinspolitik zu tun.** Wie sieht sowas aus, was gehört  
168 dazu. Dass man über das Protokoll abstimmt, und man nicht etwas rein-  
169 schreiben kann, was gar nicht stimmt. Dies alles hat schon auch mit poli-  
170 tischer Bildung zu tun.

171

172 HK: Bei dem Begriff Politik muss ich nachfragen wie du (*Autor*) dies ver-  
173 stehst?

174

175 *M: Politische Bildung, da kann ich sagen wie ich dies aus dem Lehrplan*  
176 *21 herauslese. Da gibt es zwei Fächer: 1. Menschenrechte, Grundrechte*  
177 *Solidarität etc. und 2. geht es um die Demokratie, unser System zu ver-*  
178 *stehen und andere Systeme mit unserem System zu vergleichen. Zu die-*  
179 *sen zwei Fächern kommen noch die überfachlichen Kompetenzen dazu.*  
180 *Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, dies beginnt schon im*  
181 *2. Zyklus<sup>5</sup>.*

182

183 RK: Wobei dieses Fach „politische Bildung“ existiert nicht.

184

185 *M: Nein das ist Lerninhalt unter dem Fach „Raum Zeit und Gesellschaft“*  
186 *und in den überfachlichen Kompetenzen. Ich verstehe politische Bildung*  
187 *als Demokratie und das gesellschaftliche Zusammenleben und Partizipa-*  
188 *tion als Hauptpfeiler der Demokratie. Ein Professor sagt, man muss Par-*  
189 *tizipation lernen, damit man sie leben kann, und man muss sie leben,*  
190 *damit man sie lernen kann. Dies ist das pädagogische Dilemma, wovor*  
191 *ich eine Hochachtung habe, dass ihr da drin steht.*

192

193 RK: Das mit dem Erleben, dies geschieht auch im **Klassenrat**, wo abge-  
194 stimmt wird. **Manchmal wird über meinen Kopf hinweg bestimmt und**  
195 **ich bin in der Minderheit und muss trotzdem so handeln, wie die Klas-**  
196 **se das will.**

197

198 *M: Und doch muss man in der Demokratie Rücksicht auf die Minderhei-*  
199 *ten nehmen. Das ist das Spannende.*

200

201 PV: Ich finde das noch interessant, was du gesagt hast: „das Dilemma.“  
202 Ich versuche das Staatswesen und die Funktion der Welt mit verschie-  
203 denen Punkten anzusetzen. Jetzt war das Thema „Greta Thunberg<sup>6</sup>“ bis

---

<sup>5</sup> 3. bis 6 Klasse (Primarschule)

<sup>6</sup> schwedische Klimaschutzaktivistin

Lehrplan 21  
Klassenrat

Klassenrat

Regierungsform

204 wir dies fast nicht mehr hören konnten. Wir haben dann auch geschaut,  
205 diskutiert und überlegt, wer dann Interesse hat, sie fertig zu machen  
206 und wen sie stört. Da haben wir das Machtgefüge diskutiert. Ich denke  
207 bis in die 3. Oberstufe haben sie verschiedene Punkte welche sie disku-  
208 tierten, da können wir sie als Lehrpersonen abholen. Wenn man dann  
209 das Staatssystem und die Funktion anschaut, ist es mal der andere Weg:  
210 **Nicht zuerst die Theorie und erst dann schauen wie es in der Praxis ist.**  
211 Und ich finde das noch wesentlich bei den Jugendlichen, **wenn sie etwas**  
212 **wissen zu einem Thema und merken, sie können mitreden, dann neh-**  
213 **men sie es meistens auch besser auf.**

Praxis

Lebensform

214  
215 *M: Ich gehe jetzt wieder auf Partizipation als Teil der politischen Bildung*  
216 *ein. Der Lehrplan 21 wird laut Gesetz diesen Sommer vollends umge-*  
217 *setzt. Hat sich für euch als Lehrpersonen in Bezug auf dieses Thema et-*  
218 *was verändert?*

219  
220 **HK: Ich muss ehrlich sagen, ich bin ausgelastet mit dem fachlichen Un-**  
221 **terricht.** Ich habe bald zwei neue Fächer, in die ich mich einarbeite und  
222 in anderen Fächern sollte ich es anders machen. Da bin ich soweit aus-  
223 gelastet, dass ich ehrlich gesagt noch nicht in der Lage war und mich  
224 eine Zeit lang immer noch nicht in der Lage fühle, dies nachzulesen. Ich  
225 muss zuerst mal schauen, dass ich über die Runde komme. Ich könnte  
226 nicht sagen, was diese Schüler/innenpartizipation bedeutet. **Ich wüsste**  
227 **nicht, was ich jetzt neu dazu machen müsste.**

Druck

Unwissenheit

228  
229 **RK: Geht mir gleich. Damit habe ich mich jetzt überhaupt noch nicht**  
230 **befasst.** Wobei ich denke, dass wir Vieles auch schon machen, es heisst  
231 vielleicht einfach etwas anders. Im Grundsatz denke ich nicht, dass es  
232 sich so gross ändert, aber ich habe mich noch nicht fest damit befasst.

Unwissenheit

233  
234 **PV: Ich mache es tropfenweise.** Ich konnte mir noch keinen Überblick  
235 verschaffen, aber ich merke immer wieder, wenn ich etwas punktuell  
236 nachlese: „Das wäre auch noch ein Ansatz, dies auch, dies wäre eine  
237 Idee, dies könnte man so umsetzen.....“ es ist also in Entwicklung. **Und**  
238 **ich denke, Partizipation ist ein solch grosses Thema, dass man es auch**  
239 **nicht so auf einen Schlag einführen und anpassen kann.** Aber dass es  
240 mehr Wichtigkeit im Lehrplan21 bekommt, finde ich toll.

Methoden

241  
242 **HK: Das würde ich auch sagen.** Ich merke, es ist ein Einblick in neue Sa-  
243 chen rein. Ich hatte eine Weiterbildung zum Geographielehrmittel. Es  
244 war für mich das erste Lehrmittel, wo ich das erste Mal sah..... ich habe  
245 das Gefühl, ich verstehe jetzt etwas mehr vom Lehrplan 21. **Und da**

246	<b>kommen natürlich auch immer wieder die kooperativen Lernformen</b>	Methoden
247	<b>vor, diese haben viel mit Partizipation zu tun.</b> Vielleicht sucht man ver-	
248	geblich genau nach dem Begriff „Schüler/innenpartizipation“, es kommt	
249	sicher vor, aber vielleicht hat es nicht zehn Seiten darüber, es kommt	
250	eben überall vor.	
251		
252	<b>RK: Ich denke, es ist in jedem Fach drin.</b>	Lehrplan 21
253		
254	<i>M: 100% von allen Lehrpersonen mit denen ich gesprochen habe, gaben</i>	
255	<i>dieselben Antworten. Ich verstehe natürlich völlig, dass es für euch viel</i>	
256	<i>ist. Ich konnte mich einfach durchklicken zur Partizipation, ihr müsst na-</i>	
257	<i>türlich alles anschauen. Es ist ja riesig. Diese Lernformen ändern aber</i>	
258	<i>schon für euch, oder?</i>	
259		
260	Alle: ja sehr.	
261		
262	<b>RK: Es gibt viele neue Lernformen,</b> von denen wir vielleicht ansatzweise	Methoden
263	schon gehört hatten, die wir vielleicht auch angefangen haben auszu-	
264	probieren. Diese werden im neuen Lehrplan einfach verlangt.	
265		
266	<i>M: Da kann ich mir jetzt nichts drunter vorstellen. Könntest du mir ein</i>	
267	<i>Beispiel machen?</i>	
268		
269	<b>RK: Kooperative Lernformen:</b> Zum Beispiel, wenn man ein „Placemat <sup>7</sup> “	Methoden
270	macht: zuerst jeder einzeln, dann miteinander, dann das Ergebnis weit-	
271	ertragen. Dies ist eines, es gibt aber ganz viele kooperative Lernformen.	
272		
273	<b>PV: Das Selbsterarbeiten der Kompetenzen überhaupt:</b> Nicht über Zie-	
274	le, sondern darüber sprechen: „das und das musst du dann können.“	
275	Das Einbeziehen der Schüler/innen schon am Anfang. Früher hat man	
276	gesagt, wenn du das Lernziel nicht an der Tafel hast, wenn die Schü-	
277	ler/innen reinkommen, bist du eine schlechte Lehrperson. Und heute	
278	geht es darum, <b>man muss/tut die Schüler/innen einbeziehen,</b> damit sie	Gesellschaftsform
279	zuerst hören, was sie können müssen, nicht inhaltlich, sondern von der	
280	Person her. Und dann kommen die offenen und individuellen Aufträge,	
281	die man auftragen darf. Früher war man ein komischer Lehrer, wenn	
282	man dies machte: „Der weiss nicht was machen, dann schickt er sie ein-	
283	fach.“ <b>Schlussendlich ist es heute so, dass man offene Aufträge macht</b>	Methoden
284	<b>und sich die Schüler individuell eingeben können.</b> Dies sind neue Berei-	
285	che. Zum Beispiel in der Geographie habe ich gesagt: „Wir haben jetzt	
286	den Klimawandel behandelt, ich möchte von euch auf irgendeine origi-	

<sup>7</sup> Die „Platzdeckchenmethode“ ist eine kooperative Form der Gruppenarbeit

287 nelle Art und Weise eine Rückmeldung.“ Wir hatten Filme aus print  
288 screens, zusammengeschnittene Filme, wir hatten eine Diashow zu der  
289 sie sprachen, einen schon bestehenden Film den sie selber neu vertont  
290 und besprochen haben. Also ganz verschiedene Ideen, mit denen sie  
291 sich mit dem Thema nochmals auseinandersetzen konnten. Dies finde  
292 ich sehr wirkungsvoll und kommt mit den neuen Lernformen.

293

294 *M: Ihr habt ja die Fächer und unten den Strahl über die überfachlichen*  
295 *Kompetenzen. Sprecht ihr euch da miteinander ab, was jetzt diese über-*  
296 *fachlichen Kompetenzen sind?*

297

298 HK: Ja wir haben uns da abgesprochen und festgelegt, welche **überfach-**  
299 **lichen Kompetenzen** in welchem Quintal im Vordergrund stehen. Dies  
300 ist eigentlich unsere Basis. Wir haben diese dann alle drei Jahre durch.  
301 Die Fachlehrer haben das mal erschaffen.

302

303 RK: **Die Sozial- und Selbstkompetenzen.**

304

305 HK: Ja genau. Wir haben im ersten Jahrgang das herausgenommen, was  
306 uns wichtig erschien, beispielsweise ist der **Schwerpunkt der Schule:**  
307 „Wir grüssen einander“. So geht man nicht einfach aneinander vorbei.  
308 Im Jahrgang hatten wir mal für die 1.Klässler/innen, dass das Material  
309 dabei ist. Da haben wir uns im Jahrgang darüber aufgeregt, dass sie die  
310 Sachen nicht dabei hatten und haben dann so dieses Ziel gesetzt. Wir  
311 halten uns nicht nur stur an das, sondern setzen es ins Zentrum und  
312 schreiben es auf. Dies wären die überfachlichen Themen, an denen wir  
313 arbeiten. **Dann hat natürlich jede Klasse ihre Klassenregeln und jede**  
314 **Lektion hat auch gewisse überfachliche Kompetenzen.** Diese sind bei  
315 uns im Fokus und das sind ziemlich vielfältige Sachen. Es ist wirklich ab-  
316 gesprochen, also teilweise ist es abgesprochen.

317

318 PV: **Es ist zum Teil so kompliziert, dass man als Lehrperson manchmal**  
319 **nicht weiss, an was man alles denken muss in der Woche.** Und ich habe  
320 unter dem Wochenplan immer ein Thema. „Teampayer“ war es die  
321 letzten zwei Wochen und dann spricht man darüber.

322

323 RK: Ich habe auch immer für meinen Wochenplan ein **soziales Wochen-**  
324 **ziel** für meine Klasse. **Teilweise erarbeiten wir dies im Klassenrat, teil-**  
325 **weise gebe ich ein Ziel vor, von dem ich denke, dies ich es besser ha-**  
326 **ben will.** Die Klasse kann, wenn sie es erreicht, einen Stern gewinnen.  
327 Und wenn die Sterne voll sind, machen wir etwas Schönes. Und so ar-  
328 beiten wir mit überfachlichen Kompetenzen.

Lehrplan 21

Lehrplan 21

Gesamtschule

Lehrplan 21

Schwierigkeiten

Lehrplan 21

Klassenrat

Grenzen

329

330 *M: Wer definiert, ob sie es erreicht hatten?*

331

332 RK: Ich oder die Klasse. Ich lasse sie im **Tagebuch** darüber schreiben, wie  
333 sie es persönlich umgesetzt haben, und wie es die Klasse umgesetzt hat.

334 **Sie sind da sehr selbstkritisch.**

335

336 *M: Bevor ich zu den letzten zwei Fragen komme: Bei der Schülerinnen-  
337 und Schülerpartizipation gibt es drei Gebiete mit drei Farben. Dieses sind  
338 die Richtlinien des Partizipationskonzeptes der Stadt Zürich. Dies sind die  
339 drei Bereiche, die sie unterscheiden.*

340 - *Lebensraum Schule: Alltag, Kultur, Gemeinschaft, Werte*

341 - *Lernen im Unterricht/Projektunterricht*

342 - *Soziales Zusammenleben in der Klassen- bzw. Schulgemeinschaft*

343 *Dann habe ich auch die Partizipationsstufen übernommen von dieser  
344 Richtlinie. Unten ist «fremdbestimmt», das heisst Lehrperson oder Schul-  
345 leitung, vielleicht die Gemeinde. Selbstbestimmt bedeutet, sie können  
346 tun, was sie wollen. Meine Frage: „Bei der Gestaltung des Lebensraums  
347 Schule. Wo stehen da die Schülerinnen und Schüler?“*

348

349 HK: Was ist der Unterschied zwischen dem Lebensraum Schule und dem  
350 sozialen Zusammenleben?

351

352 *M: Da unterscheidet das Konzept. Soziales Zusammenleben, da geht es  
353 um die Umgangsformen untereinander. Zum Beispiel das Grüssen, zu-  
354 vorkommen sein, nett sein, nicht streiten etc.. Der Lebensraum Schule ist  
355 wie die Kultur einer Schule. Als Erstoberstüfeler/in kommt man in ein  
356 Schulhaus und spürt die Kultur des Schulhauses. Zum Beispiel das „Race  
357 of champions“, man geht dahin, es gehört dazu. Aber auch die Werte,  
358 ARA zum Beispiel: Anstand, Respekt, die Kleiderordnung, Regeln. Kurz  
359 gesagt: „Gemeinschaft ist der Lebensraum, soziales Zusammenleben ist  
360 die Mikroebene.“*

361

362 RK: Ich finde es schwierig, je nach Thema. Es gibt Bereiche, wo sie mit-  
363 sprechen und mitentscheiden können, jedoch nicht im Gesamtbereich  
364 „Lebensraum Schule“. **Sie können gewisse Dinge entscheiden, aber  
365 nicht prinzipiell und dasselbe gilt auch für den Unterricht und Projekte.  
366 Für ihr Lernen können und müssen sie viel bestimmen, dafür sind sie  
367 verantwortlich, aber über die Inhalte können sie nicht gross bestimm-  
368 men.** Ich finde es sehr schwierig das auf einer Stufe einzuordnen.

369 PV: Also ich habe es für mich ausgefüllt (*siehe Anhang*) und kam zum  
370 gleichen Schluss wie du. **Fremdbestimmung ist das Gesetz. Der Kanton,**

Methoden

Schüler/innen

Unterricht/Projekte

Grenzen

371	<b>die Gemeinde macht Vorgaben, oder auch das Schulwesen, da hat man</b>	
372	<b>keine Chancen, auch wir Lehrpersonen nicht.</b> Wenn es kommt, dann	Grenzen
373	kommt es und man wird danach beurteilt. Auf der anderen Seite sehe	
374	ich schon, für die Selbstbestimmung viele Möglichkeiten. <b>Ich merkte, im</b>	
375	<b>Unterrichtsbereich mit dem Kommen von diesen Lernmethoden (i-</b>	
376	<b>pads, Lernatelier, eigenes Planen des Lernens) entsteht eine Dynamik in</b>	
377	<b>die Selbstbestimmung.</b> Und die Selbstbestimmung wird ja viel in der	Möglichkeiten
378	Literatur so angeschaut, dass es wie eine Basis fürs Lernen ist. <b>Das ist</b>	
379	<b>das, was Schwung und eine Sicherheit gibt.</b> Da spüre ich in den letzten	
380	zehn Jahren eine starke Entwicklung in diese Richtung. <b>Man übergibt</b>	
381	<b>den Schüler/innen mehr Verantwortung, jedoch auch mit Auffangnet-</b>	Schüler/innen
382	<b>zen.</b>	
383		Begleitung
384	RK: <b>Ja, man merkt genau bei denen, wo es nicht klappt, muss man</b>	
385	<b>wieder mehr fremd bestimmen.</b> Wenn sie es selbst nicht im Griff haben	
386	selbst zu bestimmen oder wenn sie in eine Sackgasse geraten, muss man	Grenzen
387	als Lehrperson wieder mehr fremdbestimmen.	
388		
389	PV: Oder mindestens abholen und die <b>Diskussion</b> aufnehmen.	
390		
391	<i>M: Ihr drei sieht dies also ähnlich?</i>	Gesellschaftsform
392		
393	HK: <b>Ja, also im sozialen Zusammenleben würde ich sagen, können sie</b>	
394	<b>am meisten bestimmen.</b> Dies passiert bei jedem Einzelnen, man hat da	
395	auch die Konsequenz für sein Sozialverhalten.	Möglichkeiten
396		
397	<i>M: Bevor ich zum Abschluss komme noch die beiden Fragen: Welche</i>	
398	<i>Ressourcen stehen euch zur Verfügung für die Umsetzung? Habt ihr</i>	
399	<i>Lehrmittel, Schulungen, während der Ausbildung Dinge gelernt oder habt</i>	
400	<i>ihr Experten, die ihr fragen könnt?</i>	
401		
402	RK: Wir sind alle noch nach alter Schule ausgebildet, als das noch kein	
403	Thema war. <b>Null, wirklich nicht!</b> Von dem her sind wir nicht ausgebildet.	
404	<b>Mehr halt einfach aus eigenem Interesse und Erfahrungen. Dann den-</b>	
405	<b>ke ich dass es untereinander mit dem kollegialen Feedback/ Unterstüt-</b>	Unwissenheit
406	<b>zung gut läuft.</b> Untereinander kann man sich fragen, wie es die andern	
407	machen: „Ich hab dieses Thema, wie soll ich das angehen?“ Ich denke	Kooperation
408	dies läuft relativ gut.	

409 HK: Es gibt natürlich auch Lehrmittel, ich bin froh um diese. Zum Beispiel  
410 „**Schritte ins Leben**“. Dann gibt es unter den Kolleg/innen Leute, die sich  
411 in diesem Bereich weitergebildet haben. Da kann man immer mal wie-  
412 der fragen. Dann finde ich auch, dass die **offenen Jugendarbeit** einiges  
413 reinbringt, früher war dies Sämi (*ehemaliger Jugendarbeiter*), sehr in-  
414 tensiv, nun bist es du (*Autor*) und andere, die einiges reinbringen. Ich  
415 schaue euch (*Arbeitende der Sozialen Arbeit*) diesbezüglich auch als Ex-  
416 pert/innen an.

Lehrplan 21

offene Jugendarbeit

417  
418 RK: Für mich vorher auch René (*ehemaliger Schulsozialarbeiter*). Mit ihm  
419 konnte man auch sehr gut austauschen. Heute auch mit Yves (**neuer**  
420 **Schulsozialarbeiter**), da ist es einfach auf einer anderen Ebene. Aber  
421 auch ihn kann man beiziehen, wenn man Unterstützung braucht.

Schulsozialarbeit

422  
423 HK: Bezüglich Ressourcen: Der neue Lehrplan bzw. das neue Tool wo die  
424 Stunden berechnet werden, Arbeitszeiterfassung. **Da bekommen wir für**  
425 **die Klassenlehrerfunktion 100 Stunden pro Jahr**, welche wir zuvor nicht  
426 bekommen hatten. Ich habe dreissig Jahre ohne diese Stunden Schule  
427 gegeben. Von dem her sind die Ressourcen gestiegen. Auch die Mög-  
428 lichkeiten, dass dies überhaupt auch drin ist, vorgesehen, dass man sich  
429 weiterbilden muss, Literatur lesen soll, auch viele andere Dinge.

Möglichkeiten

430  
431 PV: Ich habe zwei CAS absolviert. Der eine ist „Lehr- und Lernqualität“,  
432 da ging es um die Frage: „Was fördert das Lernen, was hindert es und  
433 wie wird es beurteilt.“ Das zweite war der Umgang mit Heterogenität.  
434 Zwischendurch besuchte ich Tagungen, Kurzreferate und lernte alle die  
435 berühmten Leute kennen. Ich war auch in England und da habe ich an-  
436 dere Schulungsformen kennengelernt. Dadurch habe ich mich in diese  
437 Richtung entwickelt. **Die Ressourcen finde ich mässig bis knapp**. Ich bin  
438 jemand, der sagt: „Wir versuchten alte Bäume zu fällen, damit wir wie-  
439 der Ressourcen haben.“ Wir müssen schauen, dass wir die auch für die  
440 Zukunft haben, um mit Heterogenität umzugehen. Ich sehe die Ressour-  
441 cen eher knapp.

Schwierigkeiten

442  
443 HK: **Ich sehe es auch als knapp.**

Schwierigkeiten

444  
445 RK: Ja.

446  
447 M: *Da kommen wir zu den Herausforderungen: „Wie geht ihr mit dieser*  
448 *Herausforderung um, was kann man tun, um dem entgegenzuwirken?“*

449 HK: **Ich denke, wir sind uns gewohnt, Ziele oft nicht erreichen zu können.** Wir haben fachliche Ziele, da gehe ich davon aus, dass diese noch  
450  
451 nie eine Lehrperson im Kanton Zürich erreicht hat. Und dann gibt es  
452 noch andere. Wir sind uns das wirklich gewohnt. Wir geben uns alle  
453 Mühe, schlafen acht Stunden aber sind uns gewohnt, von allen Berei-  
454 chen als Lehrperson. Mir geht es so.

Schwierigkeiten

455  
456 RK: **Ich denke das trägt auch sicher dazu bei, dass es auch immer wie-**  
457 **der Burnouts gibt bei Lehrpersonen, weil man einfach permanent**  
458 **weiss, ich genüge nicht mit dem was ich tue.** Ich erreiche die mir ge-  
459 setzten Ziele nie. Ich kann das gar nicht erreichen. Und je nachdem,  
460 wenn man etwas labil ist, ist dies enorm stressig. Da man immer weiss,  
461 ich schaffe das nie.

Schwierigkeiten

462  
463 PV: Meine Herausforderung ist eigentlich immer: **„Wie kann ich meine**  
464 **Schüler/innen frisieren, wie ein Motorratmotor, damit sie mehr leis-**  
465 **ten.“** Welches Denksystem haben sie und welche Blockaden. Ich überle-  
466 ge mir wie ich diese auftauen kann. Vielleicht ist das auch eine Alters-  
467 frage. Mich touchieren alle diese Anforderungen nicht mehr so hart,  
468 wenn man rund um die Welt gereist ist. Ich sah Schulen von der Schweiz  
469 bis nach Amerika und anderen Orten, auch Privatschulen. Ein guter  
470 Freund von mir hat eine ganz spezielle Schule in Zürich. Eigentlich, wenn  
471 es drauf an kommt, geht es einfach darum: „Wie kann ich ihnen die Le-  
472 benstools beibringen und wie kann ich ihnen beibringen, dass sie nicht  
473 an den eigenen selbst gesetzten Grenzen scheitern.“ Dies ist für mich  
474 die Herausforderung. Die Umgebung in der Schule finde ich immer wie-  
475 der gut, da wir neue Tools bekommen, immer wieder etwas, mit dem  
476 man Neues anrichten/machen kann. Dies sehe ich sehr positiv. Weniger  
477 positiv sehe ich dies als ehemaliger Betriebsorganisator, der immer da-  
478 rauf schaut, dass die Administration klein bleibt. **Da finde ich es unmög-**  
479 **lich, wie die Administration zurzeit aufgebauscht wird. Meine Heraus-**  
480 **forderung liegt darin, so schlank wie möglich durchzukommen.**

Begleitung

Druck

481  
482 *M: Was meinst du mit Administration?*

483  
484 PV: Ich mache Prüfungen und ich sehe meine Klasse. Ich weiss, das und  
485 das läuft nicht und mache noch eine Prüfung. **Dann ist die Anforderung,**  
486 **dass man sich in der Breite abspricht die gleichen Prüfungen zu ma-**  
487 **chen.** Aber jede Klasse hat da ein anderes Vorgehen.

Druck

488  
489 HK: Dies wünscht sich zum Beispiel die Schulaufsicht, die momentan hier  
490 ist. Diese möchte, dass wir alle miteinander sprechen, wie wir die Punk-

491 te verteilen und so weiter. So würden wir es gut machen gemäss Kan-  
492 ton. Dies würden sie gerne von uns sehen, sie haben das schon vor fünf  
493 Jahren beanstandet. Wir gehen davon aus, dass sie dies wieder bean-  
494 standen werden. Wir wollen uns aber auch nicht einfach so verbiegen,  
495 dass wir ihnen da nach dem Mund reden. Wie PV schon gesagt hat, da  
496 geht es mir auch so: „Ich sehe mit meinem pädagogischen Verständnis  
497 nicht ein, wieso wir das so machen sollten.“

498

499 PV: Ich habe zwei Parallelklassen. Ich spreche mit ihnen und frage sie,  
500 ob sie es nötig finden, eine Prüfung zu machen. Ich brauche teils keine  
501 Noten aber frage die Klasse, ob sie es brauchen. Der Eine oder Andere  
502 könnte ja eine gute Note rausholen. Teilweise haben sie dann jedoch so  
503 viel Stress in andern Fächern, dann sage ich ok, wir gehen einfach wei-  
504 ter. Auf der andern Seite finden sie manchmal, wenn es letztes Mal nicht  
505 gut ging, dann wollen sie eine Prüfung.

506

507 RK: Dies ist nur ein kleiner Bereich. Man muss alles festhalten, damit  
508 man etwas in der Hand hat. „Auf gut Glauben“ reicht heute nicht mehr.  
509 **Man muss alles schriftlich x-fach festgehalten haben, damit man über-**  
510 **haupt eine Chance hat, um wirklich etwas zu bewirken. Dies ist enorm.**

511

512 *M: kommen da auch die Eltern ins Spiel? Ist dies auch eine Herausforde-*  
513 *rung?*

514

515 HK: **Es gibt Eltern, die herausfordernd sind.** Zum Beispiel ein Schüler des  
516 letzten Jahrgangs, da waren die Eltern eine Herausforderung. Mit an-  
517 dern geht es sehr gut. Natürlich ist es bequem für uns, wenn wir am  
518 selben Strick wie die Eltern ziehen.

519

520 *M: Wenn ich die Partizipationsstufen anschau. Könnte es sein, dass die*  
521 *Eltern gerne auf einer anderen Stufe wären, als dass sie es sind? Man*  
522 *will ja auch, dass der ETOG (Elternrat) mitredet. Die Begleiterscheinung*  
523 *ist natürlich, dass immer mehr Eltern den Lehrer reinreden.*

524

525 HK: Ich finde es aber trotzdem gut. Natürlich ist es eine Herausforde-  
526 rung. Ich sehe, dass man dies haben muss. Es gibt halt mit den Eltern  
527 Gespräche und auch mit den Schülern. **Aber auch wenn es anstrengend**  
528 **ist, ist es besser, als wenn man es nicht hat.** Für mich ist dies kein Hin-  
529 dernis.

530

531 PV: Ich denke, es ist wie die Gesellschaftsentwicklung. Dann steht wie-  
532 der etwas in einem „Mama-Blog vom Tagesanzeiger“ oder dann passiert

Druck

Eltern

Eltern

533 etwas und dann starten Eltern schon ziemlich emotionell durch. Es ist  
534 wichtig, dass man sie abholt. **Es ist wichtig, dass man sie strukturell**  
535 **abholen kann, damit man wieder am selben Strick zieht.** Ich denke es  
536 wäre manchmal optimaler, sie würden auch mehr reflektieren und die  
537 Kinder nicht als ihren einzigen Lebensinhalt anschauen.

Eltern

538  
539 *M. Die letzte Frage geht um den Titel meiner Arbeit: Die Möglichkeiten*  
540 *der soziokulturellen Animation für den Lehrplan 21. „Was löst dieser Titel*  
541 *bei euch aus?“*

542

543 **HK: Ich denke ans Jahresabschlussfest.** Ich erkläre kurz, wie sich dieses  
544 entwickelt hat. Es gab mal einen Schüler, der sehr talentiert war, Partys  
545 zu veranstalten. Dieser Schüler hatte die Idee, in der Turnhalle eine Par-  
546 ty zu machen. Und da haben wir ein Lehrertronband in die Turnhalle ge-  
547 stellt. Dieses tönte bis zu einem gewissen Grad und da entstand die Par-  
548 ty. Die Schüler/innen waren selig, es war sensationell. Dann gab es eine  
549 Steigerung und heute haben wir wirklich eine durchorganisierte Party,  
550 mit Licht und allem drum herum, x Räume ausstaffiert, wir haben Papier  
551 noch und nöcher..... Da sehe ich, dass es unterschiedliche Vorausset-  
552 zungen gibt zu den Schüler/innen, die vor 25 Jahren da waren und die,  
553 die heute da sind. **Was wollen die noch verbessern? Ich weiss es prak-**  
554 **tisch nicht, aber ich würde mir wünschen, dass wir irgendwie ein Ge-**  
555 **biet wieder so runterfahren können, oder Voraussetzungen schaffen**  
556 **könnten, damit die Schüler/innen wieder mit bauen beginnen können.**  
557 Lego beispielsweise ist ein lustiges Spielzeug. Jedoch kenne ich Kollegen,  
558 die es verfluchen. Denn wenn da mal so ein Riesenroboter oder ein  
559 Flugzeug gebaut ist, ist es plötzlich nicht mehr ein so lustiges Spielzeug.  
560 Es ist spannend so lang man damit etwas machen kann und man es nicht  
561 einfach nach Plan und Vorgaben in die Hand bekommt. Das würde ich  
562 mir wünschen und ist die Schwierigkeit. Aber schwierige Aufgaben sind  
563 spannend zu lösen und ich denke, du (Autor) hast eine Gabe etwas zu  
564 bewegen. Aber ja, das löst es bei mir aus.

Projekte

Unklarheit

565

566 **RK: Ich denke auch, sie sind überall in einem solch hohen Level.** Es gibt  
567 gar keine Dinge mehr, von denen sie denken, das brauchen wir jetzt  
568 dringend oder das muss geändert werden. **Sie haben die Arbeit nicht, in**  
569 **keinem Bereich. Also gibt es auch nicht, dass sie so untendurch müss-**  
570 **ten um zu merken, dass sie sich da einsetzen müssen, damit sich was**  
571 **ändert. Alles läuft für es sie eigentlich ziemlich reibungslos und gut.** Es  
572 gibt wenig Bereiche, wo sie gross etwas entwickeln könnten.

Schüler/innen

573 PV: Ich sehe es auch aus dem Zusammenhang heraus, dass sie in einer  
 574 Phase sind, in der sie eigentlich gar nicht darauf ausgerichtet sind. **Sie**  
 575 **müssen zu den „Peergroups“ gehören. Sie müssen sich da anpassen**  
 576 **und die jeweiligen Interessen verfolgen.** Irgendwie ist nicht die Zeit  
 577 einen Grossanlass zu machen, aber wenn er kommt, geniessen sie es.  
 578 Sie geniessen jeweils den JASS<sup>8</sup> und finden diesen total cool. **Mir fällt im**  
 579 **Moment nichts ein, wovon man sagen könnte, dass das Bedürfnis da**  
 580 **ist, etwas zu entwickeln.** Ich merke, alles was nicht unbedingt leistungs-  
 581 bzw. schulbezogen ist, das liegt ein bisschen brach, beispielsweise eine  
 582 Band. Meine Schüler/innen kommen teilweise eine halbe Stunde früher  
 583 zur Schule, ich dachte schön, sie kommen zum Arbeiten. Aber natürlich  
 584 nicht, sie treffen sich und dann muss alles besprochen werden. Sie sind  
 585 auf ihre peergruppen ausgerichtet.

Schüler/innen

Unklarheit

Partizipationsstufe	Lebensraum Schule	Unterricht/Projekte	soz. Zusammenleben
selbstbestimmt	- SPOG - Klassenrat - kreatives Gestalten (Klassenzimmer etc.)	- Lernweg - Lernmethode - Lernatelier-eigenständiges, selbstgeplantes Lernen - Wählfächer	- SPOG - Klassenrat
wirken mit	- Klassenzimmer - Ämtli	- eigene Projekte - Themenwahl - Rückmeldungen - Erklärungen	- Klassenrat - Reisen - Lager - Göttifunktionen
entscheiden mit	- SPOG - Klassenzimmer Design	- Kurztest, Repetitionen, Teilgebiete in GG, NT etc. - Planung, Prüfungszeitpunkte - Wahl von Themen - Lernstrategie, Prüfungsart - Lerninhalte (Repetition)	- Rituale - Zusammenleben - Sitzordnung - Regeln
reden mit		- Diskussionen, mdl. Unterricht	- Klassenrat (Problemlösungen, Planung)
sind informiert		- Wochenplan, Unterrichtsplanung etc.	
fremdbestimmt	- gesellschaftliche und schulische Organisation mit Regeln	- grosse Teile der Lerninhalte durch den Lehrplan	- Arbeitszeiten - ARA Schulregeln

<sup>8</sup> Jahresabschluss

1 <b>Gruppeninterview 2 mit drei Lehrpersonen</b>	Codes:
2	
3 <i>M: Was sind die Gründe Schülerinnen und Schüler partizipieren zu las-</i> 4 <i>sen?</i>	
5	
6 FP: Weil es dann getragen ist! Wenn ich eine <b>Entscheidung mit Hilfe der</b> 7 <b>Schüler/innen</b> treffe, zum Beispiel: Ich mache ein Klassenlager und wäh- 8 le mit den Schüler/innen den Ort aus, dann sind alle einverstanden, 9 niemand findet den Ort einen „Scheissdreck“ und so ist die Entschei- 10 dung getragen.	Regierungsform
11	
12 AD: Nicht nur das Klassenlager ist getragen, sondern auch auf die klas- 13 seninternen <b>Regeln unseres Zusammenlebens</b> . Wenn wir das zusam- 14 men mit den Schüler/innen <b>entwickeln</b> , denke ich, kann jede Person viel 15 mehr dahinter stehen als wenn es einfach direktiv von oben kommt. Ich 16 habe das Gefühl, dass ohne Spielraum jeder einfach auf sich selbst 17 schaut. Dann ist man nicht für das <b>Miteinander</b> interessiert ist, sondern 18 einfach auf das Regeln einhältet und sich in dem vorgegebenen Rahmen 19 bewegen. Man ist fein raus, wenn man immer genau das macht, was die 20 Lehrperson vorgibt.	Kohäsion Gesellschaftsform
21	
22 CB: Das <b>involviert sein</b> und wirklich auch gedanklich mitzuarbeiten. 23 Nicht einfach ein Resultat vorgesetzt zu bekommen, sondern an dem 24 Resultat zu arbeiten und sich zu überlegen. Das bringt auch ein grösse- 25 res <b>Engagement</b> . Ich kann mir vorstellen, als Schüler/in fühlt man sich 26 auch als ein wertvollerer <b>Teil vom Ganzen</b> . Neben dem kann man als 27 Lehrpersonen auch ein bisschen <b>Verantwortung</b> abgeben, das ist eine 28 gute Sache. Es ist für uns Lehrpersonen entlastend, wenn wir das wirk- 29 lich machen. Es ist eine Chance herauszufinden was die Schüler/innen 30 <b>interessiert</b> , wie sie denken und wie sie Dinge umsetzen wollen.	Lebensform  Lebensform Kohäsion Lebensform
31	Gesellschaftsform
32 FP: Verantwortung wird zwar abgegeben, aber gleichzeitig die Eigenver- 33 antwortung gefördert. Das finde ich schön und es ist ein positiver Rat- 34 tenschwanz den es geben kann.	
35	
36 AD: Ich denke auch an soziale Komponenten auf die später der Lehrbe- 37 trieb schaut: Wie fest kann man sich eingeben, respektive wie äußert 38 man seine <b>eigene Meinung</b> . Schüler/innenpartizipation ist auch eine Art 39 Training.	Gesellschaftsform
40	
41 <i>M: Gibt es einen Mehrwert für die Schule?</i>	

42	FP: Für die Klasse ist es unbedingt einen Mehrwert, nicht aber für die	
43	ganze Schule. Das was man für die Klasse macht, fördert denn <b>Zusam-</b>	Kohäsion
44	<b>menhalt.</b>	
45		
46	AD: Auf der Schulebene braucht es von <b>Lehrpersonen schon eine ge-</b>	Schulkonferenz
47	<b>meinsame Haltung</b> , damit man die Sachen gemeinsam vertreten kann.	
48	Wo will man <b>als Schule</b> hin und wie sind die Regeln. Dann muss man das	Struktur
49	in die Klassen herunter bringen und das wird nicht überall gleich intensiv	
50	umgesetzt oder gepflegt.	
51		
52	CB: Man ist auch vielmehr mit den Leuten der Klasse zusammen und	
53	sieht sie viel mehr. <b>Je weiter weg es ist und je komplexer es ist, desto</b>	
54	<b>besser müssen die Strukturen für Partizipation sein. Es müssen klare</b>	Struktur
55	<b>Gefässe geschaffen sein.</b> In der Klasse kann man es oft auch sehr spon-	
56	tan machen. Aber natürlich auch da wäre es natürlich gut, man würde es	
57	geplant machen.	
58		
59	<i>M: Was sind Voraussetzungen für eine gelingende Schülerinnen und</i>	
60	<i>Schülerpartizipation aus Sicht der Schule?</i>	
61		
62	AD: Dass man <b>Gefässe</b> hat in denen Schüler/innen teilnehmen können	Struktur
63	am Schulgeschehen. Sei es die regelmässigen Sitzungen mit dem <b>Gremi-</b>	
64	<b>um aus allen Klassen</b> oder auch der <b>Klassenrat</b> . Aber auch, das die Schü-	
65	ler/innen an den <b>Eltern Sitzungen</b> dabei sind oder vielleicht sogar an	Elternrat
66	einer <b>Schulkonferenz</b> ihre Anliegen bringen können. Dass man offene	Möglichkeiten
67	Türen hat, damit das möglich ist.	
68		
69	FP: Schüler/innen müssen <b>Entscheidungen</b> wirklich im Wesentlichen	Regierungsform
70	beeinflussen dürfen. Können Sie das nicht, sehen Sie denn sehen dahin-	
71	ter nicht warum sie mitreden sollen. Wenn es überhaupt keine <b>Wirkung</b>	Lebensform
72	gezeigt was sie vorschlagen oder was für <b>Ideen</b> sie haben, sind sie sehr	Gesellschaftsform
73	schnell demotiviert.	
74		
75	AD: Sie müssen einen Erfolg sehen oder respektive die <b>Chance auf Erfolg</b>	Lebensform
76	haben.	
77		
78	FP: Ein Paradebeispiel das beispielsweise seit Jahren kommt ist, dass Sie	
79	einen Selecta Automaten haben wollen. Das kann man mit einem Wort	
80	abtun: „Nein“! <b>Das dürfen wir nicht</b> , da wir eine Gesundheitsschule	Grenzen
81	sind. Auch eine Raucherecke wird niemals eingeführt, da ist die Motiva-	
82	tion in diesem Moment natürlich klein. <b>Man muss dürfen!</b>	Möglichkeiten

83	CB: Einerseits ist es natürlich das. Ich finde es ganz wichtig das ist ein	
84	<b>Resultat</b> gibt aus der Partizipation. Es ist nichts frustrierender als dass	Lebensform
85	dann nichts passiert. Ob andererseits denke ich auch, dass sie das <b>ler-</b>	Schüler/innen
86	<b>nen</b> müssen. Man kann das nicht einfach so, beispielsweise ein <b>Projekt</b>	Projekte
87	umsetzen. Das mussten wir lernen und das müssen auch Sie lernen. Das	
88	involviert sein der <b>Lehrpersonen darin, ist entscheidend!</b> Man muss	
89	<b>Anteil nehmen und begleiten.</b> Das zeigt, dass es einem wichtig ist, dass	Begleitung
90	Sie Erfolg haben. Voraussetzungen schaffen als Ansprechperson und	
91	Hilfestellung da sein. Sonst kann bei jedem gescheiterten Projekt gesagt	
92	werden, dass Schüler/innen faul seien und Schüler/innenpartizipation	
93	nichts bringt.	
94		
95	CB: Ich finde es ein schwieriges Feld. Die <b>Schule ist im Wesentlichen</b>	Schwierigkeiten
96	<b>eigentlich ein Wissensvermittlungsinstitut.</b> Aber um diesen Teil schaut	
97	man immer herum und überlegt sich wo man Räume oder auch die Pau-	Unterricht
98	se anders gestalten könnte. Dass es aber <b>während dem Unterricht</b> pas-	
99	sziert, wäre ja auch mal spannend. Beispielsweise bei Lerninhalten und	
100	solche Sachen. Im anderen ist es sehr oft „ausgelutscht“, es kommt im-	
101	mer wieder das gleiche, eben beispielsweise Selecta Automat. Das geht	
102	nun mal einfach nicht und bringt man auch nicht zu einem Erfolg. Die	
103	Frage stellt sich, ob man auch noch <b>andere Felder</b> öffnen müsste für die	Möglichkeiten
104	Partizipation.	
105		
106	AD: Ich knüpfe bei der Aussage an, dass man <b>lernen</b> muss Projekte um-	Schüler/innen
107	zusetzen und durchzuführen. Dazu gehört auch eine <b>Nachbesprechung.</b>	Begleitung
108	Dass man sich in der Runde austauscht, damit man erkennen kann wes-	
109	halb etwas misslungen ist. Im Gegenzug können auch die guten Sachen	
110	gesagt werden. Ich denke für das braucht es diese <b>Gefässe.</b>	Struktur
111		
112	<i>M: Was sind Voraussetzungen für eine gelingende Schülerinnen und</i>	
113	<i>Schülerpartizipation aus Sicht der Schüler/innen?</i>	
114		
115	FP: Die <b>Bereitschaft</b> sich in der Freizeit zu engagieren. Das Schüler/innen	Schüler/innen
116	Parlament ist beispielsweise in der Mittagspause, nicht in der Schul-	
117	stunde.	
118		
119	AD: Sich für die <b>Gemeinschaft</b> engagieren wollen. Dass man nicht nur	Kohäsion
120	für sich selbst schaut und Verbesserungen und Veränderungen für alle	
121	erreichen will.	
122		
123	CB: Ich denke die Schüler/innen bringen die Voraussetzungen und <b>Fä-</b>	Schüler/innen
124	<b>higkeiten</b> schon mit, sie sind irgendwo vorhanden. Ich finde es ist unse-	

<p>125 re Aufgabe diese zu <b>wecken</b>. Von ihnen einfach zu Verlangen das zu          126 können, finde ich anspruchsvoll. Es gibt Einige die das schon können und          127 meistens sind es die, die auch in anderen Fächern gut sind. Da lässt man          128 die andern auch nicht einfach sein. Da muss man wecken was vorhan-          129 den ist in den Schüler/innen. Lehrpersonen sollen den Schüler/innen die          130 <b>Wichtigkeit von Zusammenhalt</b>, Solidarität, Mitmachen, Mitentschei-          131 den und engagiert sein klar machen. Ich denke die Bedingungen sind          132 schon vorhanden, man muss es ihnen einfach einmal geben oder auch          133 die <b>Möglichkeit</b> schaffen sich engagieren zu können.          134          135 <i>M: Was sind die Vorgaben von der Schule die umgesetzt werden müs-</i>          136 <i>sen?</i>          137          138 AD: Ich habe grundsätzlich geschaut was es für Vorgaben gibt. In <b>VSG</b>          139 <b>habe ich den Art. 50</b> gefunden: „Die Schule richtet sich nach dem Wohle          140 der Schüler“, steht aus Leitsatz und dann hat es noch verschiedene Un-          141 terpunkte im Sinne von „dem Alter entsprechender Mitsprache“. Richt-          142 linien die, die Oberstufe betreffen und ich weiss nicht ob es auch die          143 Unterstufe betrifft, gibt es. <b>Aber um ehrlich zu sein, kann ich dir auf-</b>          144 <b>grund dieser zwei Papiere nicht sagen was wir genau für Vorgaben</b>          145 <b>haben.</b>          146          147 FP: Wir haben die Vorgabe regelmässig einen <b>Klassenrat</b> durchzuführen.          148 Wobei regelmässig <b>nicht definiert</b> ist, das kann sein einmal in der Wo-          149 che, einmal im Monat oder einmal in einem halben Jahr. Wir haben wei-          150 ter die Vorgabe das wird einmal im Jahr Delegierte an die <b>SPOG-</b>          151 <b>Sitzungen schicken. Diese Wahlen durchführen und einen Jahresplan</b>          152 <b>erstellen um diese Versammlungen abzuhalten.</b> Es ist uns empfohlen          153 ein <b>Protokoll über die Klassenräte</b> zu führen. Das ist das, was ich weiss.          154          155 CB: Ich denke das sind eher Dinge um die Partizipation zu fördern und          156 keine Grenzen. Wir müssen <b>Klassenräte</b> machen, wir müssen Schülerin-          157 nen in den <b>SPOG</b> schicken. Wir haben keine formulierten Einschränkun-          158 gen. <b>Ich denke es wäre schon mal spannend zu schauen, was neben</b>          159 <b>dem Stoffdruck und den Dingen die gemacht werden müssen möglich</b>          160 <b>wäre.</b> Es sind uns auch keine <b>Grenzen</b> gesetzt, Es ist noch nie jemand zu          161 mir gekommen und hat gesagt du machst zu viel Schü-          162 ler/innenpartizipation, eher zu wenig. <b>Es ist kein feindliches Umfeld.</b>          163          164 FP: Es ist ein sehr <b>positives Umfeld</b>, aber auch immer der <b>Hinweis von</b>          165 <b>der Schulleitung das der Klassenrat regelmässig gemacht werden</b>          166 <b>muss, weil es nicht stattfindet.</b></p>	<p>Begleitung</p> <p>Kohäsion</p> <p>Möglichkeiten</p> <p>Gesetz</p> <p>Unklarheit</p> <p>Klassenrat Unklarheiten</p> <p>Parlament</p> <p>Klassenrat</p> <p>Struktur</p> <p>Möglichkeiten Druck</p> <p>Struktur</p> <p>Schulleitung Struktur</p>
---	--

167	CB: Man möchte eigentlich mehr von der <b>Schulleitung</b> her.	Schulleitung
168		
169	FP: Ja, da haben wir die <b>volle Unterstützung. Viele machen jedoch nur</b>	Schulleitung
170	<b>das Minimum.</b>	Lehrpersonen
171		
172	<i>M: Warum machen viele nur das Minimum?</i>	
173		
174	FP: <b>Stoffdruck</b> ist sicher ein Grund. <b>Wann oder wo, es gibt keine Stunde</b>	Druck
175	<b>wo man dieses Thema fix im Stundenplan integriert hätte. Man muss</b>	
176	<b>immer eine Stunde in einem anderen Fach wegnehmen.</b>	
177		
178	AD: Bei uns ist das so, ich kenne aber auch Schulen die <b>Klassenstunden</b>	Klassenrat
179	haben.	
180		
181	CB: Das wäre eigentlich eine Voraussetzung, dass man das hätte. Ich	
182	make es sind Deutsch, weil ich denke es passt gut in den Unterricht.	
183	Aber wenn jemand kein Deutsch unterrichtet, muss man es in der Ma-	
184	thematikstunde oder im Religion und Kultur Fachs machen.	
185		
186	<i>M: Wie wird politische Bildung vermittelt</i>	
187		
188	FP: Das ist für mich aufgrund des Lehrplans 21 Thema in <b>Geschichte.</b>	Lehrplan 21
189	Wenn ich keine Geschichte hätte, dann hätte ich ein Problem.	
190		
191	CB: Ich habe keine Geschichte und mache das <b>überhaupt nicht.</b>	Lehrplan 21
192		
193	FP: Wenn aber ein politisches Geschehnis oder eine wichtige Abstimm-	
194	ung ist, wie zum Beispiel die <b>Wahl von Donald Trump</b> , da haben wir	
195	die Auszählung der Wahlmänner schon am Morgen um 7:00 Uhr mitver-	
196	folgt. Oder während der <b>Bundsratswahlen</b> läuft in einigen Zimmern	
197	der Radio im Hintergrund. <b>Da gibt es 1:1 Möglichkeiten um einzugrei-</b>	Praxis
198	<b>fen.</b>	
199		
200	AD: <b>Schüler/innenpartizipation im Zusammenhang mit politische Bil-</b>	Praxis
201	<b>dung findet bei mir nicht statt.</b> Was wir im Klassenrat machen, verglei-	
202	che ich nicht mit dem übergeordneten Systemen des Kantons oder dem	
203	Bund.	
204		
205	CB: <b>Durch das Leben wird Politische Bildung vermittelt.</b> Wir machen	Praxis
206	Abstimmungen oder vermitteln Werte, beispielsweise im „ <b>Religion und</b>	
207	<b>Kultur“ Unterricht</b> , von Toleranz und Solidarität. Das versuche ich da zu	Lehrplan 21
208	machen, weil ich den theoretischen Teil nie hinein bringen würde. Leh-	

209	rer/in sein ist ein <b>Job des schlechten Gewissens</b> , da man nie alles hinein	Schwierigkeiten
210	bringt. Ich habe das Gefühl ich lebe das auch, da ich ein „Ur-Schweizer“	
211	bin. Ich bin hier aufgewachsen und gehe auch immer abstimmen um	
212	bringen das <b>Thema durch die Haltung</b> in den Unterricht.	Praxis
213		
214	AD: Man bringt die politische Bildung eher durch die <b>Aktualität, aber</b>	Praxis
215	<b>auch das kommt eigentlich zu kurz</b> . Es ist selten, dass ich einen Artikel	
216	nehme und mit den Schüler/innen lese.	
217		
218	FP: Wenn immer es möglich ist, nehme ich <b>aktuelle Zeitungsartikel</b> mit	Praxis
219	und lese diese mit den Schüler/innen. Partizipation ist für mich aber	
220	nicht nur politisch, sondern es gibt viele Punkte in denen ich mit mir	
221	sprechen lasse. Die Sitzordnung zum Beispiel ist mir wichtig und da kön-	
222	nen die Schüler/innen <b>nicht mit sprechen</b> . Aber die Reihenfolge der	Grenzen
223	Themen die habe ich schon <b>total offen</b> gelassen.	Möglichkeiten
224		
225	<i>M: Welche Veränderungen kommen mit dem Lehrplan 21?</i>	
226		
227	AD: Ich kann mir ganz ehrlich <b>die Umsetzung noch nicht vorstellen</b> . Ich	Unklarheit
228	weiss auch grundsätzlich nicht wie das gehen soll. Wir haben einen	
229	Stoffplan in dem Themen drankommen. In einzelnen Fächern ist die	
230	Themenwahl einfach, beispielsweise im Fach Geschichte das unter ei-	
231	nem grossen Thema läuft und breit gefächerten ist. Aber in Mathe finde	
232	ich es schwierig, wo ich die Schüler/innen mitbestimmen lassen soll, was	
233	oder wie sie es machen wollen. <b>Ich weiss aber nicht, was genau gefor-</b>	Unwissenheit
234	<b>dert ist. Da habe ich mich zu wenig eingelesen.</b>	
235		
236	CB: Man müsste schüler/innengerecht unterrichten, das heisst: es müs-	
237	sen zwar alle am gleichen Thema arbeiten aber nicht das gleiche tun.	
238	<b>Schüler/innen werden da abgeholt wo sie stehen.</b>	Gesellschaftsform
239		
240	AD: <b>Das ist ja total fremdbestimmt, die Schüler/innen sind gar nicht in</b>	
241	<b>der Lage zu sagen was ihnen zu schwierig oder zu einfach ist.</b>	Schwierigkeiten
242		
243	CB: Was ich manchmal mache ist, dass ich Aufgaben als erweitertes Ni-	
244	veau deklariere. Falls es sich die Schüler/innen zutrauen, sollen sie es	
245	machen. Andere Prüfung kann man es von einem 5.5 auf einen 6 schaf-	
246	fen. Dann müssen das lange nicht alle machen. <b>Sie sollen selber ein-</b>	
247	<b>schätzen, wie weit sie sich in ein Thema hineingeben wollen oder ver-</b>	Lebensform
248	<b>tiefen</b> . Schüler/innen der Sek B kann man mit Aufgaben der Sek A moti-	
249	vieren.	

250	FP: <b>Geographie ist ein geeignetes Fach.</b> Ob ich den Klimawandel in Grie-	Lehrplan 21
251	chenland, Australien oder Afrika anschau, kann ich doch die Schü-	
252	ler/innen wählen lassen. Welches Land interessiert Sie am meisten. O-	
253	der auch das Thema grundsätzlich in der Geographie, was wollen die	
254	Schüler/innen gerne. Da ist eine riesen Möglichkeit um sie mit bestim-	
255	men zu lassen. Es ist aber schon schwierig, da einige Themen ein gewis-	
256	ses Vorwissen brauchen. <b>In Fächern welche einen fixen Ablauf haben</b>	Lehrplan 21
257	<b>und aufeinander abgestimmt ist, ist es schon schwieriger.</b> Aber auch im	
258	Französisch hat man die Möglichkeit zwischen verschiedenen Umset-	
259	zungen zu wählen.	
260		
261	<i>M: Welche Änderungen sind bezüglich dem Thema der politischen Bil-</i>	
262	<i>dung und Schüler/innenpartizipation im Hinblick auf die Umsetzung des</i>	
263	<i>Lehrplans 21 geplant oder wurden bereits umgesetzt?</i>	
264		
265	AD: Ich habe mir ein <b>Fragezeichen</b> bei dieser Frage notiert.	Unklarheit
266		
267	CB: <b>Keine Ahnung</b> , ich weiss nicht was im Lehrplan 21 bezüglich Schü-	Unklarheit
268	ler/innenpartizipation formuliert ist.	
269		
270	AD: Auf Sekundarschuleebene sind wir als Lehrpersonen <b>nicht auf dieses</b>	Unwissenheit
271	<b>Thema eingegangen.</b> Wir sind auf die Beurteilung, respektive das <b>kom-</b>	
272	<b>petenzorientierte unterrichten</b> eingegangen. Im Detail, auf diese Sparte	Lehrplan 21
273	ausgerichtet, nicht.	
274		
275	<i>M: Wie ist es mit den überfachlichen Kompetenzen?</i>	
276		
277	FP: <b>Die überfachlichen Kompetenzen sind nicht einmal unserer Leitung</b>	Lehrplan 21
278	<b>wirklich bewusst.</b> Wir müssten dringend eine Weiterbildung machen in	Unwissenheit
279	diesen Teilen.	
280		
281	AD: <b>Wir haben das noch nie angeschaut.</b> Es kann schon sein, dass wir in	Unwissenheit
282	eine Weiterbildung das <b>Thema der überfachlichen Kompetenzen ein-</b>	
283	<b>mal gestreift</b> haben. Ich kann mich aber nicht mehr erinnern und es ist	
284	somit nicht nachhaltig gewesen.	
285		
286	CB: Absolut!	
287		
288	<i>M: Wie weit wirken Schülerinnen und Schüler in folgenden Bereichen</i>	
289	<i>mit?</i>	
290	<i>M: 1. Im Lebensraum Schule?</i>	

291	AD: Es ist noch spannend, eine Vikarin hat gefunden, dass sie seit den	
292	Sportferien hier ist und noch keine Schüler/innenpartizipation an dieser	
293	Schule mitbekommen hätte. Es stellt sich nun die Frage mit welchen	
294	Augen schaut man darauf. Wir sind zum Schluss gekommen, dass wir auf	
295	einem <b>hohen Niveau der Zufriedenheit von Schüler/innen</b> sind. Ich ha-	Schüler/innen
296	be das Gefühl wir haben ein gutes Pausenklima. In den Jahrgängen ver-	
297	steht man sich gut untereinander. Schüler/innen fühlen sich wohl und	
298	kommen gerne hier hin. Durch das gibt es <b>keinen Handlungsbedarf für</b>	Schüler/innen
299	<b>das Schüler/innenparlament</b> . Es läuft auf kleine Dinge heraus, wie bei-	
300	spielsweise einen Spiegel in der Mädchengarderobe. <b>Das macht es auch</b>	
301	<b>schwierig und da stossen wir als Lehrpersonen an eine Grenze</b> . Was	Schwierigkeiten
302	können wir da noch mit ihnen machen? Wo können wir Schüler/innen	
303	partizipieren lassen? Ein grosser Punkt wäre der <b>Unterricht</b> und über	Unterricht
304	das haben wir wirklich fast noch nie gesprochen, es war noch nie Thema	
305	gewesen an dieser Sitzung. <b>Vielleicht wissen Schüler/innen auch gar</b>	
306	<b>nicht, dass sie in der Klasse mitsprechen könnten</b> . Deshalb finde ich,	Unwissenheit
307	dass Schüler/innen auf Schulebene sich zwischen „rede mit“ befinden.	
308		
309	CB: Genau, das habe ich auch!	
310		
311	FP: Ich finde es gibt Dinge die sind recht „ <b>fremdbestimmt</b> “, beispiels-	Grenzen
312	weise <b>ARA</b> haben wir als Lehrpersonen bestimmt.	Gesamtschule
313		
314	CB: Ja ok, aber wenn man dann sagt: „Sie sind wenigstens informiert“.	
315		
316	FP: Das stimmt, sie sind zwischen „sind informiert“ und „fremdbe-	
317	stimmt“.	
318		
319	CB: <b>Ich finde auch, es ist zu vielen Prozenten „fremdbestimmt“, das ist</b>	Grenzen
320	<b>so, da gibt es nichts zu rütteln</b> .	
321		
322	<i>M: 2. Im Unterricht und Projekten?</i>	
323		
324	FP: Kommt drauf an, im <b>Projektunterricht</b> der 3. Oberstufe können sie	Projekte
325	total <b>selber bestimmen</b> und im Unterricht zum Teil.	
326		
327	AD: Ich bin am gleichen Ort im <b>Unterricht</b> : „sind informiert“ und „reden	Unterricht
328	mit“. Sie wissen um was es geht und können mitreden im Sinne ob es	
329	ihnen passt oder nicht. Aber zum „entscheiden mit“ und „wirken mit“	
330	reicht es nicht mehr.	

331	CB: Es gibt natürlich immer wieder <b>Projekt</b> wo sie immer wieder mitwir-	Projekte
332	ken können bis zu „ <b>selbstbestimmt</b> “. Aber das sind Inseln, das ist nicht	
333	der „Usus“ wie es bei uns ist.	
334		
335	FP: Bei mir kommt regelmässig die Frage, ob wir wieder einmal einen	Methoden
336	<b>Vortrag</b> machen können. Das ist ein Vorschlag bei dem ich sage: „Ja klar,	
337	machen wir.“ Irgendwann dann..... oder wenn die Schüler/innen finden:	Methoden
338	„können wir wieder einmal <b>Bücher lesen?</b> “ „Ja klar, wenn ihr das wollt,	
339	machen wir das.“	
340		
341	CB: Aber, es ist nicht so, dass wir irgendwie vor einer Planungssequenz,	Unterricht
342	wenn wir den <b>Unterricht</b> planen, die Schüler/innen fragen was machen	
343	wir miteinander im nächsten Quintal. Das wäre ja auch eine Möglichkeit,	
344	oder.	
345		
346	FP: Das habe ich einmal gemacht. Ich hatte einmal so abgelöschte Schü-	Methoden
347	ler/innen. Da habe ich gedacht: „Das kann es doch nicht sein, dass man	
348	so abgelöscht ist und einem nichts mehr interessiert!“ Da habe ich ge-	
349	sagt: „Ok, jetzt macht ihr den <b>Unterricht. Jeder ist Experte und darf ir-</b>	
350	<b>gendetwas bringen, dass er gerne macht und hat so und soviel Zeit.</b>	
351	Dann hat uns einer Skateboardtricks beigebracht und es war total losge-	
352	löst. So ist die Motivation nochmals massiv angestiegen. Es waren	
353	3.Klässler/innen in den letzten paar Monaten, das hat es schon noch	
354	gebracht.	
355		
356	AD: Aber das ist auch wieder ein Einzelfall.	
357		
358	FP: <b>Ja, da muss man improvisieren, dass es „Tätsch und Chlöpft“ und</b>	Methoden
359	<b>das ist dann nicht ganz einfach.</b>	
360		
361	CB: <b>Ist es natürlich und man müsste es auch ein bisschen mehr steuern</b>	Unwissenheit
362	<b>können. Und auch das müsste ja auch von uns aus gelernt sein. Ich</b>	
363	<b>wüsste jetzt aber auch nicht wie ich das genau machen müsste und</b>	
364	<b>von ihnen gelernt sein.</b> Wenn du das nie machst, kannst du es nicht.	
365		
366	AD: <b>Wenn du einfach sagst: „Macht mal“! Ist es irgendwie verständ-</b>	Begleitung
367	<b>lich, wenn nicht viel zurückkommt. Die sind völlig überfordert mit der</b>	
368	<b>Situation.</b>	
369		
370	CB: Ich finde schon auch, dass ich frage ob sie den <b>Umweltein</b>	Projekte
371	<b>insatz</b> machen wollen. Ein Grossteil hat auch gesagt: „Ja, wir wollen!“ Jetzt kann	
372	man schon sagen wo wir hin wollen und so weiter. Aber das sind ja wirk-	

373 lich kleine Teile. Wie zum Beispiel ob wir die Prüfung dann oder dann  
374 machen.

375

376 AD: Das mache ich jetzt, also fange ich langsam ein bisschen an.

377

378 CB: Ja, aber das ist ein kleiner Teil, vielleicht 1 Prozent, allerhöchstens.

379

380 FP: Aber, immerhin!

381

382 *M: Bei den Beurteilungen und Noten?*

383

384 AD: **Null, fremdbestimmt!** Also, bei meinen Sachen.

385

386 FP: Ich mache manchmal **Stehgreifvorträge**, wo sie die genau gleiche  
387 Gewichtung geben können.

388

389 CB: Ich diskutiere am Schluss einfach die Note. Aber da habe ich so viele  
390 Daten, da kann ich sagen: „Das ist ein 5er und du hast diesen Schnitt,  
391 wieso soll ich dir einen 4,5er geben, wenn dein Schnitt so und so ist!“  
392 Wenn man mich überzeugen kann, dann mache ich das. Es kommt auch  
393 immer mal wieder vor, dass ich in den Zeugnisgesprächen sage: „Ja, das  
394 sehe ich ein!“ Aber das Noten machen ist eine gesuchte Partizipation,  
395 finde ich. Das ist nicht wirklich von der Wurzel.

396

397 FP: Bei den **Stehgreifvortragen** habe ich das jetzt wirklich eingeführt. Sie  
398 haben einen Beurteilungskatalog und wir sagen ganz genau auf was wir  
399 schauen. Beim Feedback geben wir Punkte und zählen zusammen. So  
400 machen sie immer mehr selber und ich kann noch eingreifen und sagen,  
401 dass das nicht gegeben ist und fragen ob das verglichen mit den Ande-  
402 ren wirklich besser gewesen ist oder nicht. Dann übe ich das und sie  
403 machen es mega gern. Aber das kann man nicht überall, weil es enorm  
404 viel Zeit braucht. **Die Feedbackkultur kann man da extrem schön pfl-**  
405 **gen.**

406

407 *M: 3. Beim sozialen Zusammenleben?*

408 AD: **In der Klassen entscheiden sie mit.**

409

410 FP: Oder, sie sind informiert, da einige von der Schule vorgegeben sind.  
411 **Aber in der Klasse entscheiden die Schüler/innen mit.**

412

413 AD: Aber auch sie haben an der Schule das recht an dem Regelaushang  
414 zu rütteln. **Wenn sie jetzt diese Kleidervorschrift nicht mehr zeitgemäss**

Grenzen

Methoden

Methoden

Klassenrat

Klassenrat

415	<b>finden, dann schaut man es im Schüler/innenparlament gemeinsam</b>	Parlament
416	<b>an. Da sind wir offen um das anzupassen.</b>	
417		
418	FP: Aber die <b>Quintalmottos</b> die auf den Tafeln auf den Stockwerken	Gesamtschule
419	hängen, sind von den Lehrpersonen vorgegeben.	
420		
421	AD: Ja das stimmt, die sind <b>fremdbestimmt</b> .	Gesamtschule
422		
423	FP: Aber auch das was wir über das ganze Schulhaus haben, beispiels-	
424	weise: „Wir grüssen einander.“	
425		
426	CB: <b>In den Klassen ist es einfach zu bestimmen als auf Schulebene. Für</b>	Gesamtschule
427	<b>mich ist die Partizipation in diesem Segment am höchsten.</b>	Klassenrat
428		
429	<i>M: Welche Ressourcen (eigene Fähigkeiten, Lehrmittel, Experten, ... )</i>	
430	<i>stehen Lehrpersonen bei der Umsetzung von Schülerinnen und Schüler-</i>	
431	<i>partizipation zu Verfügung?</i>	
432		
433	AD: <b>Ich mag mich nicht mehr erinnern.</b>	Unwissenheit
434		
435	FP: <b>Nada, weder Zeit noch Lehrmittel noch irgendwann eine Ausbil-</b>	
436	<b>dung in diesem Bereich. Ich habe mir alles selbst irgendwie zusammen</b>	Unwissenheit
437	<b>arrangiert.</b>	
438		
439	<i>Anmerkung: längere schweigende Pause!</i>	
440		
441	CB: Ich finde auch, es ist ein Thema das an der Volksschule an einem	
442	kleinen Ort ist. In Privatschulen gibt es das doch noch mehr. Von Mon-	
443	tesori und so habe ich schon gehört, dass es das gäbe. <b>Aber es passt</b>	
444	<b>dermassen nicht in unser Korsett, dass es noch schwierig ist.</b> Ich denke,	Struktur
445	die Ressourcen wären schon da, man ist in dem aber wie ein bisschen	
446	alleine gelassen. Es ist nicht so, dass es gepusht oder all zu fest gefordert	
447	wird. Aber die Schulleitung würde nicht böse werden, wenn man das	
448	machen würde. Es ist wirklich kein feindliches Umfeld.	
449		
450	FP: <b>Vor Jahren hat alles angefangen mit einer sehr engagierten Lehr-</b>	Lehrpersonen
451	<b>person.</b> Wir haben die Schüler/innenpartizipation schon gehabt, lange	
452	bevor es überhaupt sein musste. Sie hat das auf die Beine gestellt und	
453	wir hatten immer wieder Besuch von anderen Schulen. Trotzdem haben	
454	wir nicht wirklich viel. Einfach jahrelange Erfahrung mittlerweile.	

455 *M: Wo gibt es Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung von*  
456 *Schülerinnen- und Schülerpartizipation?*

457

458 AD: **Meine eigene Struktur**, zum Beispiel bin ich eine der Verantwortungs-  
459 tungspersonen für das Schüler/innen Parlament, aber mir geht so viel  
460 unter. Oh shit, morgen haben wir Vorstandssitzung: „Haben wir die  
461 Schüler/innen schon informiert? wissen sie, dass sie komme müssen?“  
462 Oder übermorgen ist Delegiertenversammlung und dann kann ich ja gar  
463 nicht. Es ist mir schon mega viel passiert, dass es an meiner Kollegin  
464 hängen geblieben ist. Oder dass es darum dann auch eine „Hauruck“  
465 Aktion war.

466

467 FP: **Für mich ist es schwierig, weil ich den Klassenrat nicht mehr selbst**  
468 **durchführe**. Es ist mega schwierig, wenn man die Schüler/innen zu lange  
469 nicht sieht, welche ins Schüler/innen Parlament delegiert sind. **Wenn ich**  
470 **beispielsweise das Präsidium jeden Tag bei mir hätte, dann wäre es**  
471 **viel einfacher. Dann sind die Amtswege kurz und man kann sie auch**  
472 **direkt kontrollieren**. Das ist das einte und manchmal steht und fällt es  
473 auch einfach mit den Leuten, welche uns geschickt werden. Es hat immer  
474 wieder irrsinnig Tolle, bei denen man merkt dass es vom Elternhaus  
475 extrem getragen ist. Dann hat es halt einfach auch solche die einfach  
476 diese Stunde absitzen und wenn es darum geht eine Arbeit zu übernehmen  
477 kommt nichts. Darum ist beispielsweise auch der Klassenwettbewerb  
478 dieses Jahr gestorben, da niemand in die Hosen gestiegen ist und  
479 etwas gemacht hat. **Es steht und fällt mit den Leuten und sie sind halt**  
480 **nur ein Jahr im Parlament, da kann man nichts aufbauen, es ist mega**  
481 **schwierig eine Kontinuität aufzubauen**.

482

483 AD: Als Leute würde ich auch die Lehrpersonen mit einbeziehen. **Es hat**  
484 **Lehrpersonen die diesem Thema auch nicht wirklich Beachtung schen-**  
485 **ken**. Wenn man beispielsweise diese Lehrpersonen fragen würde:  
486 „Wann ist die nächste Vorstandssitzung?“, die wissen das selbst nicht.  
487 Wenn es dann uns vergessen geht, dass wir die Leute daran erinnern,  
488 kommt es vor dass diese von den Klassen nicht kommen.

489

490 FP: Als es steht eigentlich sogar im Arbeitskalender. Das nützt also auch  
491 nichts.

492

493 AD: **Und zum Teil sehen sie auch den Nutzen nicht, von diesen Zusammen-**  
494 **zügen. Die Frage nach dem was bringt es mir überhaupt. Aber**  
495 **ganz klar sagen, sie wissen auch nicht wie man es besser machen**  
496 **könnte**.

Schwierigkeiten

Schwierigkeiten

Begleitung

Parlament

Lehrpersonen

Unwissenheit

497	FP: Zum Teil, ich mache das mit einem konkreten Beispiel: Als die Schü-	
498	ler/innen den Duschvorhang in den Garderoben geplant haben. <b>Absolu-</b>	
499	<b>tes Unverständnis bei den Lehrpersonen:</b> „Nein, das braucht es nicht!“	Lehrpersonen
500	Dann musste man sagen: „Doch, die Schüler/innen möchten das gerne.“	
501	Und die Schüler/innen sind ja in dieser Garderobe, sie müssen dort du-	
502	schen und nicht wir. Wenn sie das wollen, dann gibt es das. Absolutes	
503	Unverständnis, die sollen doch nicht so tun und „pipapo“. Und auch	
504	wenn wir etwas in die <b>Schulkonferenz</b> bringen müssen vom SPOG, dann	Schulkonferenz
505	weis ich genau er die Hände verwirft und findet: „Nein, nicht das auch	
506	noch.“	
507		
508	AD: Ja, das Verständnis ist..... Ich weis nicht, vielleicht kann man uns.....	
509	Du hast es vorher gesagt: <b>Man muss die Schüler/innen auch ein biss-</b>	
510	<b>chen herauskitzeln, also ihr Potential herausholen.</b> Wir können nicht	Begleitung
511	davon ausgehen, was wir manchmal vielleicht ein bisschen machen,	
512	dass sie das einfach von Natur aus können. <b>Das ist sicher auch eine</b>	
513	<b>Schwierigkeit, das Coaching von diesen Schüler/innen, dass man das</b>	Begleitung
514	<b>richtig macht.</b> Weil es ist zeitintensiv. <b>Wir bekommen Zeit und Ressourcen,</b>	
515	<b>aber es ist wie überall das Problem: Die Priorität Nummer 1 ist der</b>	Druck
516	<b>eigene Unterricht.</b>	
517		
518	FP: Es ist kein Fach!	
519		
520	AD: Ja, und das macht es extrem schwierig.	
521		
522	CB: Für mich ist die grösste Schwierigkeit in dieser Umsetzung ist, was	
523	ich alles schon habe. Man macht so viel und ich habe schon so viel „ge-	
524	prägt“ und weis nicht was. <b>Wenn ich jetzt auf die Schüler-</b>	
525	<b>/innenpartizipation gehen müsste und mein Alltag ist so dicht, dann ist</b>	Druck
526	<b>die Luft die ich mir nehmen müsste zum Planen.</b> Das ist für mich die	
527	Schwierigkeit.	
528		
529	FP: Dabei gehörst du zu Jenen, die das regelmässig macht.	
530		
531	CB: Ja, die Sachen welche hier sind probiere ich zu nutzen und auch den	
532	<b>Klassenrat</b> ist bei mir extrem etabliert und ganz wichtig. Da läuft so viel	Klassenrat
533	und es ist wirklich wichtig, aber ich denke manchmal, man müsste es	
534	von Grund auf neu andenken. Nicht einfach immer nur „pflästerlen“. <b>Die</b>	
535	<b>Frage ist, welchen Fokus macht man jetzt: Macht man kompetenzori-</b>	
536	<b>entierten Unterricht oder macht man Schüler/innenpartizipation? O-</b>	Schwierigkeiten
537	<b>der beides plus „pipapo“, das überfordert Einem einfach. Man ist mega</b>	

<p>538 froh, wenn man eine ganz einfach normale Stunde hat. Keine Fragen  539 und so. Mir geht es wirklich so.  540  541 <i>M: Möglichkeiten hat die Soziokulturellen Animation für den Lehrplan 21  542 und die Schüler/innenpartizipation?</i>  543  544 AD: Die Aussensicht, wie im Fall der <b>offenen Jugendarbeit</b>. Jugendliche  545 erzählen im <b>Jugendtreff</b>, was in der Schule abgeht, zum Teil bei gewis-  546 sen Lehrpersonen. Die Jugendarbeit ist gekommen und hat gefragt:  547 „Leute, Schüler/innenpartizipation, ist das ein Begriff für euch oder ge-  548 wisse Lehrpersonen!“ <b>Genau dieses Denken anzuregen, da eine andere  549 Sichtweise vorhanden ist</b>. So kann diese Person nachfragen ob und wie  550 das gemacht wird oder auch ob es stimmt, was die Jugendlichen erzäh-  551 len. Wir machen es so, wie wir es machen. Es ist schwierig selber mit  552 den Rückmeldungen umzugehen. Ich würde es zusammenfassen, als  553 zusätzliches Hilfsmittel, um dem Lehrplan 21 und der Schüler-  554 /innenpartizipation mehr gerecht zu werden.  555  556 CB: Mir würde es helfen, wenn ich <b>Inputs</b> bekommen könnte, wie ich im  557 Unterricht, ohne dass ich alles auf den Kopf stelle, eine gewisse Regel-  558 mässigkeit hineinbringe, <b>eigentlich Ideen bekomme</b>, die nicht gerade  559 die Revolution bedeuten. Das würde mir helfen, wie beispielsweise die  560 Weiterbildungen, die wir manchmal haben zum kooperativen Unter-  561 richt. Da gibt es manchmal Dinge die man kennenlernt und eine gewisse  562 Regelmässigkeit haben und nicht nur einmalig sind. Damit man an alles  563 denkt, wie mit dem „ARA“, das sollte auch regelmässig hineinkommen.  564 <b>Es sind so Haltungsfragen</b>. Es hat wirklich mit Haltungsfragen zu tun.  565 Das ist für mich so wichtig, wie ich mit dem Thema konfrontiert werde.  566  567 CB: Es ist aber auch eine Gefahr, wenn man denkt, was labbert der An-  568 dere da. Aber das Thema ist wichtig und das steht und fällt mit der Art,  569 wie man etwas rüber bringt. Man muss nicht gerade kommen und den  570 Lehrpersonen sagen: „Ihr seid riesen Pfeifen!“ <b>Sondern, die Schüler-  571 /innenpartizipation ist etwas wichtiges, was denkt ihr zu dem, dem  572 und dem</b>. So kann ich sehr gut hinhören, weil das Thema ist wichtig und  573 bei Allen präsent.  574  575 FP: Soziokulturelle Animator/innen sind in diesem Moment <b>Fachperso-  576 nen</b>, für mich. Da bin ich keine Fachperson und nehme das sehr ernst.  577 Den Klassenwettkampf zum Beispiel, haben wir wegen dem Schulsozial-  578 arbeiter. Er hat das ins Leben gerufen. Und das ist doch gelebte Partizi-  579 pation gewesen. Aber deshalb ist es wieder am sterben, weil die Per-</p>	<p>offene Jugendarbeit</p> <p>offene Jugendarbeit</p> <p>Methoden</p> <p>Lehrpersonen</p> <p>Unwissenheit</p> <p>Schulsozialarbeit</p>
--	--

580 son dahinter fehlt, welche das auf die Beine gestellt hat. Ich finde das  
581 xtrem wichtig. **Wenn die Unterstützung dabei ist von der SSA**, welche  
582 zeigt wie man das aufgleist und die Amtswege einhält, hätten wir sehr  
583 viel gelebte politische Bildung, glaube ich.

Schulsozialarbeit

## 1 9.4 Einzelinterview mit der Schulleitung

2

3 *M: Was sind Gründe, Chancen und Mehrwert, Schüler/innen an einer*  
4 *Schule partizipieren zu lassen?*

5

6 SL: Ich glaube die **Identifikation**, dass sie mitdenken dürfen. Damit sie  
7 das, was sie erleben, in einen **Entscheid mit eingeben dürfen**. Dass sie  
8 viele Dinge, die Erwachsene nicht sehen, an den Tag bringen können.  
9 Ebenfalls entsteht durch die Identifikation eine stärkere Bindung zur  
10 Schule und vor allem auch: Dadurch, dass man die Jungen ernst nimmt,  
11 lassen sich schwierige Situationen einfacher lösen, weil sie wissen, dass  
12 die Erwachsenen Interessen haben an ihren Sorgen, Vorschlägen oder  
13 was auch immer. Es ist wie ein Zusammenspiel, wie ein hin und her. **Es**  
14 **wird nicht nur befohlen und gesagt was sie zu tun hätten, sondern es**  
15 **wird angehört und sie werden zum Mitdenken angeregt**. Ich denke,  
16 dies ist der grosse Vorteil von Partizipation. Dass Schüler/innen mitden-  
17 ken dürfen. **Und dies natürlich in einem Rahmen**. Es darf nicht einfach  
18 Wildwuchs geben und irgendwie Selecta-Automaten im Schulhaus auf-  
19 gestellt werden. Aber sie spüren, dass sie ernst genommen werden. **Die-**  
20 **ses „erst genommen fühlen“, denke ich, kommt zurück.**

Kohäsion  
Regierungsform

Gesellschaftsform

Struktur

Lebensform

21

22 *M: Du hast von Identifikation und Bindung gesprochen. Was meinst du*  
23 *damit genau?*

24

25 SL: Sich mit dieser Schule zu identifizieren, weil etwas umgesetzt wurde,  
26 das sie angedacht haben. Ich habe einige Beispiele von unserer Schule.  
27 Es sind nicht viele, aber einige gehen wirklich über die Stränge. Jedoch  
28 bei einigen habe ich gemerkt, dass sie sich ernst genommen fühlten. **Das**  
29 **gibt ihnen eine Identifikation, es ist unsere Schule: „Wir durften das**  
30 **und das mitbestimmen.“**

Gesellschaftsform

31

32 *M: Wenn man von Schülerinnen und Schülerpartizipation spricht, gibt es*  
33 *ja verschiedene Voraussetzungen. Voraussetzungen was die Schule ma-*  
34 *chen muss und anderweitig was die Voraussetzungen von Schüler/innen*  
35 *sind. „Was sind Voraussetzungen für eine gelingende Schülerinnen und*  
36 *Schülerpartizipation?“*

37

38 SL: Die Schule muss, und da meine ich auch die **Lehrerschaft**, die Schüle-  
39 rinnen und Schüler da hinführen dass sie partizipieren können. Es geht  
40 nicht nur um den Pythagoras und Französisch- und Englischwörter, son-  
41 dern es sind die **überfachlichen Kompetenzen**. In diesen drei Sekundar-  
42 schuljahren **führen wir die Schüler/innen** dahin, dass sie sich überhaupt

Lehrpersonen

Lehrplan 21  
Begleitung

43 mit dem auseinandersetzen können. Dass sie wissen, was das nun genau  
44 heisst: „mitzureden“, dies muss man ihnen beibringen. **Vielleicht haben**  
45 **gewisse Schüler/innen dies im Naturell und können mitreden, sind**  
46 **kommunikativ, können mitdenken, sehen Chancen und Risiken und so,**  
47 **aber andere haben dies nicht.** Und ich finde, die Schule hat die Aufgabe,  
48 sie dahinzuführen. Sicher nicht die Haltung: „Ja, jetzt könnt ihr mal mit-  
49 reden und sagt trotzdem nichts.“ Dies höre ich ab und zu. **Es ist eine**  
50 **Aufgabe der Erwachsenen, der Lehrpersonen: Was heisst es überhaupt**  
51 **zu partizipieren und Verantwortung zu übernehmen.**

Schüler/innen

Begleitung

52  
53 SL: Voraussetzung der Schüler/innen: Den Mechanismus zu kennen. Ich  
54 bekomme eine Gelegenheit, es ist eine Thematik da, von der wir Schüle-  
55 rinnen und Schüler denken, dies müsste anders sein. Das heisst letzten  
56 Endes: **Verantwortung übernehmen, Ärmel hoch krepeln, etwas um-**  
57 **zusetzen und dann auch irgendeine Art von Auswertung machen.**  
58 Schauen ob es nun so rausgekommen ist, wie es angedacht wurde.  
59 „Wenn ja warum? Wenn nein, warum?“ Dies ist ein ganzer Prozess.  
60 Wenn die Schüler/innen es nicht automatisch mitbringen, und dies ist in  
61 den meisten Fällen so, dann muss die Schule es ihnen beibringen.

Lebensform  
Methoden

62  
63 *M: Was sind die Vorgaben von der Schule die umgesetzt werden müs-*  
64 *sen?*

65  
66 SL: Die gesetzliche Grundlagen ist die Schüler/innenpartizipation. Und  
67 wie die organisiert ist, da müsste ich auch nochmal nachlesen, ob es da  
68 gesetzliche Einschränkungen gibt. Aber wie ich es weiss vom **Volks-**  
69 **schulgesetz** ist einfach die Schüler/innenpartizipation und die Elternpar-  
70 tizipation, **ein Gefäss, indem Schülerinnen und Schüler bei der Gestal-**  
71 **tung der Schule mitdenken und mitarbeiten dürfen.** Was wir haben, ist  
72 der **Schüler/innenrat.** Da sind Vertretungen aus allen Klassen dabei. Sie  
73 treffen sich ca. alle sechs Wochen. Da kommen vor allem Themen aus  
74 den Klassen oder von der Lehrerschaft. Diese werden angedacht, be-  
75 sprochen und in die einzelnen Klassen getragen. So entsteht ein **Dialog,**  
76 **eine Schnittstelle, zwischen den Erwachsenen und den Schüler/innen.**  
77 Die Voraussetzung muss sein, dass **die Klassenlehrperson** auch wirklich  
78 die Zeit nimmt, um mit der Klasse, den Eltern und den Schülervertre-  
79 ter/innen, diese Thematiken anzusprechen. **Und es gibt Lehrpersonen,**  
80 **die diesen Schülerrat führen, die für die Struktur und den Ablauf**  
81 **schauen.**

Gesetz

Struktur

Parlament

Gesellschaftsform

Lehrpersonen

Begleitung

82  
83 *M: Du weißt, wie euer Schülerparlament ist, wer da dabei ist. Wer sollte*  
84 *in einem solchen Parlament sitzen, dass es gut läuft?*

85	SL: Von den Schüler/innen muss jemand dabei sein, der den Wunsch	
86	verspürt, eine Klasse zu vertreten. <b>Eine Person, die auch das nötige</b>	Schüler/innen
87	<b>Selbstvertrauen hat, die nötige Konzentrationsfähigkeit.</b> Wenn man	
88	einfach nur drin sitzt und nichts sagt, wird es schwierig. Ich denke das	
89	sind die Voraussetzungen. <b>Von der Lehrerschaft muss es eine Lehrper-</b>	Lehrpersonen
90	<b>son sein, die wirklich die Kinder gerne hat und sie ernst nimmt</b> und	
91	ebenfalls alles daran setzen, dass <b>im Rahmen der Möglichkeiten und</b>	
92	<b>der Umsetzbarkeit die Schüler/innen bestärkt werden Verantwortung</b>	Lehrpersonen
93	<b>gegenüber den Mitschüler/innen, Lehrpersonen und Schulleitung zu</b>	
94	<b>übernehmen.</b>	
95		
96	<i>M: In Gossau ist ja die Lehrerschaft drin. Wäre es eine Möglichkeit, die</i>	
97	<i>Schulsozialarbeit und die Schulleitung ebenfalls in das Schulparlament zu</i>	
98	<i>integrieren?</i>	
99		
100	SL: Ich versuche ab und zu teilzunehmen. Es gelingt nicht immer. Ja,	
101	doch, ich denke man muss überlegen, als Beisitzer fände ich es sicher	
102	sinnvoll, da es Personen sind, die <b>im ganzen Netzwerk wichtige Funkti-</b>	Schulleitung
103	<b>onen</b> übernehmen.	
104		
105	<i>M: Nun gehen wir in die Praxis, da bist du ja nicht an der Front, jedoch</i>	
106	<i>wenn es um politische Bildung geht: „Wie wird die politische Bildung an</i>	
107	<i>der Schule vermittelt?“ Politische Bildung im Lehrplan21 beinhaltet die</i>	
108	<i>Menschenrechte plus unser Staatsystem und Partizipation als Teil der</i>	
109	<i>Demokratie.</i>	
110		
111	SL: Ganz konkret in den Inhalten gehe ich davon aus, dass dies im <b>Ge-</b>	Lehrplan 21
112	<b>schichtsunterricht</b> gelehrt und thematisiert wird. Bei der Demokratie	
113	denke ich, soll der <b>Schüler/innen- und der Elternrat eine praktische</b>	Praxis
114	<b>Umsetzung</b> darstellen. Menschenrechte, da geht es noch ein Stück wei-	
115	ter. Da geht es auch um das Anerkennen der Andersartigkeit gemäss	
116	Salamanca-Konvention <sup>9</sup> und Integration. Das versuchen wir hier auch zu	
117	leben aber auf einer andern Schiene mit dem <b>ARA-Konzept</b> <sup>10</sup> . Aber auf	Gesamtschule
118	deine konkrete Frage: „Demokratie wird im Geschichtsunterricht thema-	
119	tisiert.“	
120		
121	<i>M: Gibt es eine Änderung im Hinblick auf den Lehrplan 21 in Bezug auf</i>	
122	<i>die Schülerinnen und Schülerpartizipation?</i>	
123		

<sup>9</sup> Pädagogische Weltkonferenz im Juni 1994 in Salamanca

<sup>10</sup> Richtlinien zur Schulkultur: „Anstand, Respekt und Auftreten“

124	SL: Ich denke vom Fach her ist es „ <b>Raum, Zeit und Gesellschaft</b> “. Da	Lehrplan 21
125	geht es nicht mehr einfach um Geographie und um Länder um Haupt-	
126	städte auswendig lernen und in der Geschichte die Zeitepochen, wissen	
127	welche Gesellschaften welche Tendenzen etc. Dies wird alles Zusam-	
128	mengenommen und das erachte ich als grossen Vorteil. Man hat dann	
129	sofort die Verlinkung zu den einzelnen Dingen. Zum Zweiten haben wir	
130	das Fach „ <b>Religion und Ethik</b> “. Das ist ein weiteres Gefäss, in dem eben-	Lehrplan 21
131	falls viele Schnittstellen vorhanden sind, und wo man alles ganzheitli-	
132	cher anschauen kann. Nicht nur die einzelnen Hauptreligionen, sondern	
133	man kann es mit der Geschichte verbinden, lernen was es für Bedeutung	
134	hatte, welche Länder betroffen waren etc. Dies hat sich für mich geän-	
135	dert.	
136		
137	<i>M: Verstehe ich es richtig, dass die politische Bildung im Fach „Raum,</i>	
138	<i>Zeit und Gesellschaft“ angesiedelt ist?</i>	
139		
140	SL: Ja, also wenn du das mit Demokratie definierst. <b>Wie weit die einzel-</b>	
141	<b>nen Lehrpersonen gehen, ist individuell und steht ihnen frei.</b>	Lehrpersonen
142		
143	<i>M: Vorhin hast du die überfachlichen Kompetenzen erwähnt. Diese sind</i>	
144	<i>dann ja nicht mehr auf das Fach bezogen, sondern sie sind überfachlich.</i>	
145	<i>Dies bedeutet, dass alle Lehrpersonen an einem Strang ziehen müssen.</i>	
146	<i>Wie macht man das?</i>	
147		
148	SL: Da haben wir es so angedacht, dass gewisse Themen der <b>überfach-</b>	Lehrplan 21
149	<b>lichen Kompetenzen</b> , zum Beispiel das Grüssen, wenn man sich auf dem	
150	Gang begegnet, für ein Jahr für die <b>ganze Schule</b> gilt. Ein Jugendlicher	Gesamtschule
151	soll wissen, dass man einander grüsst, wenn man aneinander vorüber	
152	geht. In anderen Ländern wird man zwar da komisch angeschaut, aber	
153	wir in der Schweiz sagen einander „Grüezi“. Dies ist eine überfachliche	
154	Kompetenz, die wir uns dieses Jahr auf die Fahne geschrieben haben,	
155	die können wir auch nächstes Jahr wieder rein nehmen. Man muss ja	
156	nicht 100 überfachliche Kompetenzen einführen. Mir ist dies wichtig	
157	und ich merke, dass auch andere Leute, die unser Schulhaus besuchen	
158	erwähnen, dass sie Schüler/innen begegnen und diese sie grüssen. Ich	
159	finde, dies muss man lernen, wenn man es nicht zu Hause mitbekommt.	
160	Also einerseits wird es als Thema von der <b>Schulkonferenz</b> über die ganze	Schulkonferenz
161	Schule definiert, andererseits haben die <b>einzelnen Jahrgänge spezifi-</b>	
162	<b>sche überfachliche Kompetenzen</b> , die sie einführen.	Lehrplan 21
163		
164	<i>M: Wer definiert die überfachlichen Kompetenzen?</i>	

<p>165 SL: Dies ist die <b>Schulkonferenz</b>, welche aus allen Lehrpersonen besteht.          166 Im Jahrgang ist es das <b>Jahrgangsteam</b>, das sagt: „dieses und dieses          167 Thema, zum Beispiel, dass sie alle Sachen dabei haben, dass man res-          168 spektvoll miteinander umgeht, dass man sich ausreden lässt, dass man          169 sich nicht ins Wort fällt.“          170</p>	<p>Schulkonferenz Lehrpersonen</p>
<p>171 <i>M: Wie weit wirken Schülerinnen und Schüler in folgenden Bereichen          172 mit?</i>          173 <i>A) Gestaltung des Lebensraum Schule (Alltag, Kultur, Gemeinschaft, Ori-          174 entierung und Werte)</i>          175 <i>B) eigenes und gemeinsames Lernen im Unterricht und in Projekten</i>          176 <i>C) soziales Zusammenleben in der Klasse und der Schulgemeinschaft</i>          177</p>	
<p>178 SL: Ich gehe vom <b>Unterricht</b> aus, da ist es sehr tief. Irgendwo unten, si-          179 cher im untersten Drittel. Im „<b>Lebensraum Schule</b>“ sind wir sicher im          180 mittleren Bereich, also im Mitteldrittel: „Entscheiden und mitreden“. Im          181 „soziales Zusammenleben in der Klassen- und der Schulgemeinschaft“,          182 kann ich schlecht bestimmen, da dies die <b>Lehrperson</b> angibt. In der          183 Schulgemeinschaft, da habe ich Mühe in der Unterscheidung zwischen A          184 und C. Sicher nicht zu oberst, aber: mitdenken mitentscheiden schon.          185 Aber viel ist in der Klasse, da wissen die Lehrpersonen mehr.          186</p>	<p>Unterricht Gesamtschule  Lehrpersonen</p>
<p>187 <i>M: Welche Ressourcen (eigene Fähigkeiten, Lehrmittel, Experten, ... )          188 stehen Lehrpersonen bei der Umsetzung von Schülerinnen und Schüler-          189 partizipation zu Verfügung?</i>          190</p>	
<p>191 SL: Die beiden, die das <b>Parlament</b> leiten, haben 40 Stunden pro Jahr zur          192 Verfügung. 40 Stunden mit einem Ansatz eines Lehrerlohns. Dies sind          193 dann schon ein paar Tausend Franken. Eigentlich ist es eine Stunde pro          194 Woche. Das andere ist das Gefäss, indem ich mir erhoffe, dass man sich          195 da Zeit nimmt für den <b>Klassenrat</b> in „Religion Kultur und Ethik“. <b>Nicht          196 nur in voller Theorie über Weltreligionen sondern auch aufs Klassen-          197 klima, das Schulhausklima, die Problematik, die wir haben.</b> Dass die          198 Lehrperson und die Klasse sich da austauschen können.          199</p>	<p>Parlament  Lehrplan 21 Lebensform</p>
<p>200 <i>M: Was macht eine Klassenlehrperson, die dieses Fach nicht unterrich-          201 tet?</i>          202</p>	
<p>203 SL: Bei uns unterrichten alle Klassenlehrer/innen dieses Fach. <b>Sie haben          204 teils die Ausbildung zwar nicht, aber anders ist es nicht möglich.</b></p>	<p>Unwissenheit</p>

205 *M: Wenn eine Lehrperson eine Frage zur Umsetzung von Schülerinnen*  
206 *und Schülerpartizipation hat. Wo könnte sie Hilfe holen?*

207

208 SL: Dies ist eine gute Frage. In meinem erfahrenen Team ist diese Frage  
209 gar nie aufgekommen. Am ehesten die **Schulsozialarbeit**, wenn sie zu  
210 mir kommen würden, würde ich ihnen einfach die Broschüre der Stadt  
211 Zürich abgeben, welche existiert.

212

213 *M: Nun kommt die letzte Frage: Wo gibt es Schwierigkeiten und Proble-*  
214 *me bei der Umsetzung von Schülerinnen und Schülerpartizipation?*

215

216 SL: Bei den Lehrpersonen. **Die Lehrpersonen haben eine klare Vorstel-**  
217 **lung davon, wie Schule sein sollte**, damit die Schüler/innen etwas ler-  
218 nen und dies nach „alter Schule“. Das klingt sehr plakativ, aber ich sage  
219 es wie ich es denke. **Für solche Lehrpersonen hat diese Arbeit keinen**  
220 **Platz, es ist für sie nicht wirklich lernen, wenn man Schüler/innen an**  
221 **eine Partizipation heranführt**. Man hat ja die Wörtchen nicht gelernt  
222 oder die Geometrieaufgaben nicht gemacht etc.

223

224 *M: Du hast gelernt, dein Programm ist dicht, und somit hast du keine*  
225 *Zeit um den SPOG häufiger zu besuchen. Ist dies für dich auch eine Her-*  
226 *ausforderung?*

227

228 SL: Nein. **Es ist einfach in der Hektik...**, es sagt vielleicht mehr über mich  
229 als über die andern aus.

230

231 *M: Ich verstehe dies! Abschlussfrage: Möglichkeiten der Soziokulturellen*  
232 *Animation für den Lehrplan 21. Welche Gedanken löst der Titel der Ba-*  
233 *chelor Arbeit aus?*

234

235 SL: Ich denke ja. Das kann ich natürlich einfach sagen, weil ich *dich (Au-*  
236 *tor)* kenne. Wenn es jemand anders wäre..... aber von der Funktion her  
237 denke ich..... du bist **Soziokultureller Animator, bist mit den Jugendli-**  
238 **chen täglich unterwegs und kommst aus einer anderen Richtung**. Ge-  
239 nau das ist wichtig für die Jugendlichen: zu sehen und zu lernen, da ist  
240 ein Schulleiter, der Sozialarbeiter etc. **ein Netzwerk**. Ich denke auch der  
241 Austausch ist wichtig und als Fachperson sicher. **Ich denke der Schule**  
242 **fehlt etwas das Fachwissen über Partizipation**. Beim Schulleiter und  
243 auch bei den Lehrpersonen.

244

245 *M: Nun noch eine Einschätzung: Wenn die Schulsozialarbeit ist system-*  
246 *technisch „Sozialhilfe“, die Schule unter „Bildung und Erziehung“. Wenn*

Schulsozialarbeit

Lehrpersonen

Lehrpersonen

Druck

offene Jugendarbeit

Kooperation  
Unwissenheit

247 *nun einer von einem andern Fachgebiet ins andere reinredet, wie kommt*  
248 *dies an?*

249

250 SL: Nun ja du hast gesagt „reinreden“. Ich denke das mag niemand, um-  
251 gekehrt wäre dies wahrscheinlich auch nicht angenehm. **Jedoch wenn**  
252 **man sich „committed“ und eingesteht: „du hast ein Spezialgebiet, du**  
253 **bist in dieser Sparte gut, ich bin in der Sparte gut“, wenn man dies zu-**  
254 **sammenfügen könnte und somit jeder von jedem profitieren könnten**  
255 **und Wissen vom andern erwerben könnte, dann könnte man dies eine**  
256 **Art potenzieren.** Wie im Fussball. Da gibt es den Konditionstrainer, den  
257 Taktiktrainer, den Physiotherapeut. Wenn da jeder dem andern reinre-  
258 det, kommt es nicht gut. **Wenn sie sich jedoch zusammentun und ein**  
259 **gemeinsames Ziel verfolgen und jeder sein Wissen und seine Ressourcen**  
260 **rein gibt, dann ist es sicher gewinnbringend.**

Kooperation

Kooperation