

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Soziokultur**
Kurs **BB 2015-2021**

Denise Bruppacher

Partizipation in der Schule

Wie die Soziokulturelle Animation Unterstützung bieten kann, Schulen partizipativ zu gestalten.

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Januar 2021 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 Januar 2021

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Der Lehrplan 21 gibt implizit die Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen am Schulalltag vor. Die betreffenden Vorgaben gehen weit über formale Partizipationsgefässe wie Klassenrat und Schüler*innenorganisation hinaus. Als ehemalige Primarlehrerin und als Soziokulturelle Animatorin interessiert sich die Autorin, wie die Soziokulturelle Animation mit ihrer Expertise Unterstützung bieten kann, Schulen partizipativ zu gestalten.

Zu diesem Zweck wurden in zwei Sondierungsinterviews je eine Lehrperson und eine Schulleitung zu Partizipation befragt. Das Interesse an Partizipation ist bei Lehrpersonen und Schulleitungen gross und die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten ist ihnen wichtig. Die im Alltag erlebten Grenzen von Partizipation scheinen unüberwindbar, da das notwendige Know-how wenig vorhanden ist. Dies ist Lehrpersonen und Schulleitungen kaum bewusst. Die Interviews zeigten zudem, dass Schulen die Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen unterschiedlich weit ausgebaut haben.

Aufgrund der Ergebnisse aus den Sondierungsinterviews und der relevanten Literatur aus den beiden Kontexten Schule und Soziokulturelle Animation wird in dieser Bachelorarbeit die Hypothese geprüft, ob und wie Schulen vom Professions- und Erfahrungswissen von Soziokulturellen Animator*innen profitieren könnten. Die Autorin kam zum Schluss, dass anhand partizipativer Pilotprojekte in Schulen die Expertise der Soziokulturellen Animation bekannt und erlebbar gemacht werden sollte. Für Schulen würde dadurch die Möglichkeit geschaffen, nach Bedarf die soziokulturelle Expertise zu nutzen, um die von ihnen unbewusst gesetzten Grenzen der Partizipation zu erkennen und zu überwinden.

Dank

Diese Bachelorarbeit entstand trotz einer sich unerwartet ergebenden schwierigen Lebenssituation, wie sie das Leben einem manchmal auferlegt. Bei den folgenden Menschen möchte ich mich von Herzen für ihre hilfreiche und sehr geschätzte Unterstützung bedanken. Sie haben mich ermuntert, nicht aufzugeben und sie haben mich befähigt diese Arbeit zu beenden, was mir unendlich viel bedeutet.

Anita Glatt, Barbara Isler, Barbara Liebich, Denise Meier – Kläui, Edith Bruppacher, Gina Di Maio, Gregor Husi, Igor Felber, Irma Siegenthaler, Jürg Bruppacher, Ken Rüegg, Leonie Schaffner, Lisa Maurer, Marion Künzler, Martina und Michael Rüsche, Michelle Guggenbühl, Monika Kuster, Reto Valsecchi, Simone Kuster, Simone Sattler, Thomas Flückiger, Tom Steiner, Uri Ziegele

für meine Tochter Johanna

In der Hoffnung, dass es gelingt,
Bedingungen zu schaffen,
welche dir
einen selbstbestimmten Platz
in unserer Gesellschaft ermöglichen,
in welcher du dich wirst einbringen und entfalten können.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	VI
Anhangsverzeichnis	VII
1. Einleitung.....	1
1.1 Eingrenzung	1
1.2 Problemanalyse	1
1.2.1 Aktuelle Situation in der Schule.....	3
1.3 Fragestellung.....	5
2. Partizipation	6
3. Schule und Partizipation im Kontext Lehrplan 21	12
3.1 Zum Begriff Schule	12
3.2 Rechtliche Grundlagen zur Partizipation in der Schule.....	12
3.3 Lehrplan 21	14
3.3.1 Partizipation im Lehrplan 21	14
3.3.2 Zwischenfazit.....	19
3.4 Verbindung zur Praxis: Partizipation in zwei Zürcher Schulen	19
3.4.1 Erläuterungen zu den Sondierungsinterviews.....	20
3.4.2 Die Erläuterungen in Bezug zum Lehrplan 21	22
3.4.3 Fazit zu Partizipation in der Schule	26
4. Soziokulturelle Animation und Partizipation	27
4.1 Zum Begriff Soziokulturelle Animation.....	27
4.2 Definition der Soziokulturellen Animation	28
4.3 Rechtliche und berufliche Grundlagen der Soziokulturellen Animation.....	31
5. Soziokulturelle Animation in der Schule: Ein Lösungsansatz	32
5.1 Warum Soziokulturelle Animation in Schulen.....	32
5.2 Handlungsempfehlungen für die Soziokulturelle Animation	34
6. Schlussfolgerungen	38
Literaturverzeichnis	41

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Partizipationsstufen	S.4
Abbildung 2: Partizipationsstufen und Beschreibung nach Stade	S.9
Abbildung 3: Modell zu Wirkung, Macht und Verantwortung in partizipativen Prozessen anhand der Partizipationsstufen nach Stade	S.10

Anhangsverzeichnis

Anhang A: Übersicht zu den impliziten Vorgaben zu Partizipation im Lehrplan 21	S.43
Anhang B: Forschungsdesign und -methodik	S.53
Anhang C: Fragebogen	S.54
Anhang D: Die Partizipationsstufen nach Peter Stade (2019, S.56) anhand der Projektphasen	S.56

1. Einleitung

Die Volksschule ist aufgrund ihres gesetzlichen Rahmens verpflichtet, Schüler*innen betreffend schulalltagsrelevante Themen mitentscheiden zu lassen. Deshalb begegnete der Autorin Partizipation von Kindern und Jugendlichen in ihrem Arbeitsalltag als Primarlehrerin immer wieder. Partizipation ist eines der Grundprinzipien der Soziokulturellen Animation, weshalb sich die Autorin anschliessend auch als Soziokulturelle Animatorin in der täglichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen fortlaufend damit auseinandersetzte. In beiden Berufsfeldern machte sie die Erfahrung, dass Lehrpersonen und Schulleitungen den Begriff Partizipation bekannt war und dass auch der Wille sowie die Bereitschaft vorhanden waren, Schüler*innen im Schulalltag partizipieren zu lassen. Erstaunlicherweise schien die Umsetzung jedoch oft mehr Frust als Freude auszulösen, weil sie als anstrengend und herausfordernd empfunden wurde. Partizipation wird im Lehrplan 21 kaum explizit erwähnt. Lehrpersonen wird gemäss Lehrplan 21 nahegelegt, fächerübergreifende Themen und überfachliche Kompetenzen partizipativ zu unterrichten. Dabei ist die Einflussnahme von Schüler*innen auf ausgewählte Entscheidungen gemeint sowie deren Beteiligung an demokratischen Aushandlungs- und Umsetzungsprozessen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.45). Wie dies im Schulalltag konkret umgesetzt werden soll, wird nicht ausgeführt, was eine mögliche – und vermutlich nicht die einzige – Erklärung ist für die empfundene Herausforderung.

In dieser Bachelorarbeit wird die aktuelle Situation im Schulalltag bezüglich der Umsetzung von Partizipation gemäss Lehrplan 21 beleuchtet. Anhand aktueller Literatur aus den beiden Kontexten Schule und Soziokulturelle Animation wird zudem aufgezeigt, warum und wie die Soziokulturelle Animation bei dieser Umsetzung gemäss den Vorgaben des Lehrplans 21 Unterstützung bieten kann.

1.1 Eingrenzung

Im Folgenden wird die aktuelle Situation in Bezug auf Partizipation in der Schule fokussiert. In zwei Sondierungsinterviews¹ wurden das Partizipationsverständnis von je einer Lehrperson und einem zugehörigen Mitglied der Schulleitung untersucht wie auch ihre Erfahrungen und der aktuelle Stand bezüglich der Umsetzung von Partizipation gemäss Lehrplan 21. Aufgrund der langjährigen Berufs- und Lebenserfahrung der Autorin in Zürich wurde die qualitative Forschung in einer Oberstufenschule in der Stadt und in einer Oberstufenschule im Kanton Zürich durchgeführt. Da es in der Entscheidungskompetenz von Schulleitungen und Lehrpersonen liegt, wie Partizipation umgesetzt wird, wurden diese beiden Berufsgruppen befragt.

1.2 Problemanalyse

Schüler*innen sollen in der Schule mitentscheiden. Mitentscheiden oder Entscheidungen zu Teilbereichen fällen zu können und zu dürfen, bedeutet, Verantwortung zu übernehmen. Wann, wie, und wieviel Verantwortung Schüler*innen übernehmen, würde idealerweise von den Lehrpersonen, Schulleitungen

¹ Informationen zur betreffenden Forschung finden interessierte Lesende im Anhang dieser Arbeit.

und den Schüler*innen gemeinsam ausgehandelt. Für Schulleitungen und Lehrpersonen bedeutet dies, den Schüler*innen im Schulalltag einen Teil der Verantwortung abzugeben. Das Problem dabei ist, dass aufgrund des gesellschaftlichen Auftrags der Schule und aufgrund des historisch gereiften Selbstverständnisses von Lehrpersonen und Schulleitungen das Abtreten von Verantwortung nicht so einfach mit ihren jeweiligen Rollen zu vereinbaren ist. Dies veranschaulicht folgendes Zitat aus dem ersten Sondierungsinterview.

«Es hat ja auch Grenzen, wo wir sagen müssen, da möchte man nicht, dass die Schüler partizipieren, ich finde das ist auch unser Recht, denn schlussendlich müssen wir die ganze Gruppe leiten und führen, das ist ja auch unsere Aufgabe» (LP, 30.03.2020, T1, 23:18-23:35)².

Diese Aussage zeigt, dass die Lehrperson sich schlussendlich für einen funktionierenden Schulalltag vollumfänglich verantwortlich fühlt. Dies hält sie für ihre Berufsaufgabe. Wer ihr diesen Auftrag gibt, wurde im Interview nicht klar. Fraglich ist, wo Lehrpersonen und Schulleitungen die Grenze der Partizipation ziehen, deren Übertretung das Erfüllen ihres Auftrages verunmöglicht, und ob sich diese Befürchtung bewahrheiten würde.

Jeder Partizipationsprozess hat Grenzen. Rahmenbedingungen legen fest, wer, wann, wie und worüber partizipieren darf. Idealerweise werden die geltenden Rahmenbedingungen gemeinsam ausgehandelt und finden dadurch eine breite Akzeptanz. Sie sind sachlich begründet und allen Beteiligten bekannt. Im Schulkontext kann aufgrund der Sondierungsinterviews abgeleitet werden, dass die geltenden Rahmenbedingungen bisher kaum gemeinsam ausgehandelt werden und es daher bei Schüler*innen an Akzeptanz fehlen kann. Teilweise beeinflussen Befürchtungen diese Rahmenbedingungen, wie das angeführte Zitat zeigt. Sind es lediglich Befürchtungen, welche die Rahmenbedingungen prägen, stellt dies ihre sachliche Begründung in Frage, was ebenfalls die Akzeptanz schmälert. Teilweise sind die geltenden Rahmenbedingungen selbst den Erwachsenen unklar.

Ein weiteres Problem stellt der zum Teil wenig vorhandene Beteiligungswille bei Schüler*innen dar, wie das folgende Zitat aus einem Sondierungsinterview zeigt.

«Ich sehe einfach manchmal auch die Grenzen. Diese betreffen mehrheitlich nicht die Möglichkeit der Partizipation, sondern den Willen, zu partizipieren. Wenn es allen sehr gut geht, dann ist auch der Wille zu partizipieren oder mitzuwirken manchmal etwas kleiner, würde ich sagen. Es ist für die Menschen viel einfacher zu partizipieren, wenn sie das Gefühl haben, sie können grosse Änderungen anstossen. Aber wenn es den Menschen schon sehr gut geht, dann ist man dabei, gestaltet etwas mit. Es ist dann auch eine sehr schnelle Zufriedenheit da» (LP, 15.04.2020, T2, 01:19:17-01:20:02).

Diese Aussage veranschaulicht eine Ursachenerklärung der Lehrperson, weshalb Schüler*innen manchmal nicht partizipieren wollen: Sie sind zufrieden, wenn sie mitwirken können. Weiteres Engagement stellt ein kleines Veränderungspotenzial in Aussicht, weshalb sie kaum weiter partizipieren wollen. So

² Die Zitate aus den Sondierungsinterviews, gekennzeichnet durch T1 (für Transkript 1) und T2 (für Transkript 2) beziehen sich auf die Transkription der Sondierungsinterviews der Schule 1 und Schule 2. LP (für Lehrperson) und SL (für Schulleitung) bezieht sich auf die Funktion der befragten Personen. Bei Interesse können die Transkripte bei der Autorin erfragt werden.

gesehen liegt das Problem in der Natur des Menschen und deshalb ausserhalb des Einflussbereichs der Lehrperson. Das genannte Zitat zeigt die Machtlosigkeit der Lehrperson, wenn Schüler*innen die vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten scheinbar nicht wahrnehmen wollen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die von Lehrpersonen wahrgenommenen Grenzen der Partizipation Gründe dafür sind, weshalb es schwierig ist, Partizipation gemäss dem gesetzlichen Auftrag an die Schule sowie gewinnbringend für alle Beteiligten umzusetzen.

1.2.1 Aktuelle Situation in der Schule

Zwischen 2015 und 2019 wurde der Lehrplan 21 stufenweise eingeführt (D-EDK, 2019, S.5). Auf der Suche nach Hinweisen für Partizipation in der Schule finden Leser*innen des Lehrplans 21 kaum eine explizite Erwähnung dieses Begriffs. Partizipation (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.45) wird lediglich als didaktisches Prinzip im Sinne einer Orientierungshilfe empfohlen, um den Unterricht – entsprechend der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung – zu planen und durchzuführen. Schüler*innen sollen ausgewählte Entscheidungen im Unterricht beeinflussen können, sich in demokratischen Prozessen zur Aushandlung und Umsetzung von Entscheidungen beteiligen und daraus resultierende Folgen mittragen können.

Gleichzeitig birgt der LP 21 grosses Potenzial, einen Paradigmenwechsel einzuleiten: Vom Fokus auf Wissensvermittlung und Lernziele überprüfen weg, hin zum Aufbau von Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Fachkompetenzen) und zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Wie später in dieser Arbeit aufgezeigt wird, sind unter anderem der Kompetenzaufbau sowie die Bildung für Nachhaltige Entwicklung positive Effekte von Partizipation. Bei genauerer Betrachtung betrifft dieser Paradigmenwechsel nicht nur die Lerninhalte und Lernformen für Schüler*innen, sondern auch die Haltung der Schulleitungen und des Lehrpersonals, was genau ihre Rolle beim Führen ihrer Schule und beim Unterrichten der Schüler*innen sein soll. Konkret geht es dabei um die Selbstzuschreibungen von Schulleitung und Lehrpersonal, wofür sie sich aufgrund ihrer jeweiligen Rolle verantwortlich fühlen. Bei der Wissensvermittlung und der Überprüfung von Lernzielen scheint es selbstverständlich, dass die Verantwortung des Lernerfolges bei den Lehrpersonen und die Führungsverantwortung zwecks reibungslosem Schulalltag bei den Schulleitungen liegt. Es ist jedoch fraglich, ob Lehrpersonen und Schulleitungen die ganze Verantwortung für den Aufbau von beispielsweise Selbst- und Sozialkompetenzen bei Schüler*innen oder für deren Bildung für Nachhaltige Entwicklung tatsächlich übernehmen können – und sollen.

Wie in der Einleitung erwähnt, zeigten gemäss der Berufserfahrung der Autorin viele Lehrpersonen und Schulleitungen grosses Interesse am Thema Partizipation. Dies spiegelt sich ebenfalls in der Tatsache wider, dass sich zwei Tandems mit je einer Schulleitung und einer Lehrperson für ein Interview bereit erklärten trotz des Lockdowns aufgrund der Covid-19 Pandemie. Beide Tandems wurden wenige Wochen vor dem Lockdown angefragt und beide nahmen sich nach der Einführung des Homeschoolings so bald wie möglich genug Zeit, um alle Fragen rund um das Thema Partizipation zu beantworten - trotz

der grösseren Belastung. Wie alle Menschen durch die Pandemie feststellten, muss man in einer ausserordentlichen Lage Prioritäten setzen. Durch ihre Teilnahme an den Interviews haben offensichtlich beide Tandems die Priorität von Partizipation in der Schule als hoch eingestuft.

Gleichzeitig beschrieben die Interviewten die erlebten Stolpersteine im Zusammenhang mit Partizipation nicht nur bei der betreffenden Frage, sondern beispielsweise auch bei den Fragen nach erlebten Highlights mit Partizipation oder bei der Frage nach ihrem Partizipationsverständnis, wie das folgende Zitat zeigt.

«Ich glaube, Partizipation heisst, das alltägliche Zusammenleben gemeinsam auszuhandeln, ein Mitbestimmungsrecht zu haben. Das klappt aus meiner Sicht nur manchmal, aber wenigstens ein Anhörungsrecht. Dies verlangt aber, dass sich die Leute investieren wollen. Die gleichgültige Haltung von denjenigen, die ich vorher schon kurz erwähnt habe „Es ist mir doch egal“ oder „Ich strenge mich nicht mehr an als nötig“ verträgt sich schlecht mit der Partizipation» (SL, 30.03.2020, T1, 20:39-21:37).

Dieses Zitat veranschaulicht den aus Erfahrung oft mit Partizipation einhergehenden Frust, wenn die Menschen, denen Partizipation ermöglicht wird, diese Möglichkeit nicht annehmen. Hier wird als mögliche Ursachenerklärung die negative Einstellung der Schüler*innen beschrieben. Es kann vermutet werden, dass es in manchen Schulen an Erklärungsansätzen fehlt, was Lehrpersonen tun können, wenn Schüler*innen die ihnen zur Verfügung stehenden Partizipationsmöglichkeiten nicht wahrnehmen.

Aufgrund der Sondierungsinterviews kann festgestellt werden, dass in den Schulen formale Partizipationsgefässe, beispielsweise der Klassenrat und die Schüler*innenorganisation, bewusst installiert wurden. Wann und wie stark Schüler*innen dort partizipieren, ist Lehrpersonen und Schulleitungen teilweise bewusst. Es bleibt oft bei künstlich erzeugten didaktischen Settings, anhand derer Schüler*innen Partizipation im Sinne von „Demokratiefähigkeit“ lernen und erleben.

Was Partizipation bedeutet, wird uneinheitlich ausgelegt. Das Spektrum des Partizipationsverständnisses bei den Befragten reicht nach dem Modell von Peter Stade (Abbildung 1) von Konsultation über Mitwirkung bis Mitentscheidung. Dass diese Unterscheidung der Intensität für die Umsetzung grundsätzlich relevant ist und dass sie nicht nur für die partizipierende Gruppe, also für Schüler*innen, von Bedeutung ist, sondern auch für diejenige Gruppe, welche die Umsetzung steuert, kam in den Sondierungsinterviews nicht zum Ausdruck.

Abbildung 1: Partizipationsstufen
Quelle: Peter Stade, 2019, S.58+59

Partizipationsstufen nach Stade

7. Vollständige Selbstorganisation
6. Unterstützte Selbstorganisation
5. Partielle Selbstorganisation
4. Mitentscheidung
3. Mitwirkung
2. Konsultation
1. Information

Es scheint den befragten Lehrpersonen und Schulleitungen wenig bewusst zu sein, dass Informationen grundsätzlich wichtig sind; sowohl die über den Partizipationsinhalt als auch die über den Partizipationsprozess und seine Rahmenbedingungen. Aufgrund der Interviews kann vermutet werden, dass

Schüler*innen oft auf der Stufe Konsultation partizipieren, indem sie angehört werden. Die Möglichkeiten, wie, wo und wann sie sich äussern, scheinen vielfältig. Letztlich kann aus den Interviewaussagen geschlossen werden, dass mehrheitlich die Erwachsenen entscheiden, ob überhaupt und wenn ja, wie und wann sie auf die Meinungen der Schüler*innen eingehen. Bezüglich der dritten Stufe Mitwirkung herrscht in Schulen vermutlich die grösste Unklarheit. Mitwirkung ist bekannt, es wird davon erzählt. Deren Unterschied zu den anderen Stufen wirkt aufgrund der Aussagen in den Sondierungsinterviews jedoch unklar. Obwohl das Partizipationsverständnis beider Schulleitungen beinhaltet, dass Schüler*innen betreffend ihres Schulalltags (mit)entscheiden können, hat diese Partizipationsstufe wenig Platz im Schulalltag. Sie scheint selten angestrebt zu werden und in der Umsetzung Schwierigkeiten zu bereiten. Die obersten drei Stufen, die partielle, die unterstützte und die vollständige Selbstorganisation, wurden zwar nicht so benannt, aber in den wenigen beschriebenen Fällen als Partizipation erkannt und erwähnt. Die betreffenden Situationen sind ein Sammelsurium von Partizipationsthemen aus dem Schulalltag, welche aus Sicht der Erwachsenen vermutlich unterschiedlich relevant sind.

Zusammenfassend kann aufgrund der aktuellen Situation gesagt werden:

- Lehrpersonen und Schulleitungen interessieren sich für Partizipation in der Schule.
- Deren Umsetzung im Schulalltag ist vielfältig.
- Die Gewichtung von Kompetenzorientierung, von überfachlichen Kompetenzen und von Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Lehrplan 21, besitzt grosses Potenzial für einen Paradigmenwechsel bezüglich Partizipation von Schüler*innen am Schulalltag.
- Schüler*innen sollen in der Schule Verantwortung übernehmen für die Schulgemeinschaft.
- Sie sollen nicht nur mitwirken, sondern auch mitgestalten und Entscheidungen treffen.

1.3 Fragestellung

Der Schwerpunkt der soziokulturellen Arbeit liegt in der Förderung des Zusammenhalts zwischen Menschen. Dabei engagiert sich die soziokulturelle Arbeit vor allem in Lebensräumen, welche nicht primär durch Rahmenbedingungen von Politik und Recht geregelt sind (Gregor Husi, 2013, S.98). Die Spezialität ist denn auch die Förderung eines sicheren, freiheitlichen Zusammenhalts aller Menschen - oder anders gesagt: «Sie schafft [freiwillige und gewünschte] Anwesenheit und orientiert sich dabei am ‘Geist der Demokratie’» (Husi & Meier Kressig, 1998 in Husi, 2013, S.99). Mit diesem Hintergrund wirkt das System Schule nicht unbedingt geeignet, um als Tätigkeitsfeld soziokultureller Arbeit herzuhalten. Jedoch scheint der gesellschaftliche Wandel mittels Lehrplan 21 darauf zu drängen, dass Partizipation von Schüler*innen nicht nur zwecks Demokratielernens in formalen Partizipationsgefässen stattfindet. Basierend auf einer lebensweltorientierten Grundhaltung wird die Schule im Lehrplan 21 als ein Ort des sozialen und partizipativen Lernens beschrieben, an dem Schüler*innen den Unterricht, das Zusammenleben und die Gemeinschaft mitgestalten sowie auf Klassen- und Schulebene mitwirken können. Dadurch werden Beziehungsfähigkeit, Kooperation und Verantwortungsübernahme gefördert (Bil-

dungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.3). Dementsprechend zeichnen das gemeinschaftliche Miteinander, das Aushandeln von Beziehungen sowie das Übernehmen von Verantwortung die Schule aus. Gemäss Gregor Husi (2013) ist es das Ziel der Soziokulturellen Animation, das Nebeneinander, das Übereinander und das Gegeneinander mit dem Miteinander der Menschen zu ergänzen und bestenfalls zu ersetzen (S.98), was die Soziokulturelle Animation für die Schule durchaus prüfenswert macht.

Die Expertise der Soziokulturellen Animation beinhaltet Fachwissen und Praxiserfahrung zur An- und Begleitung von partizipativen Prozessen. Ihre Zielgruppe besteht mehrheitlich aus Kindern und Jugendlichen und sie ist oft im nahen Umfeld der Schule positioniert. Aus diesen Gründen wird in der vorliegenden Bachelorarbeit die Hypothese verfolgt, dass die Soziokulturelle Animation Schulen unterstützt, Partizipation gemäss Lehrplan 21 partizipativ zu gestalten. Aufgrund des Professionswissens der Soziokulturellen Animation, zu welchem unter anderem die Steuerung und Begleitung partizipativer Prozesse mit Einzelnen und Gruppen gehört, sind Soziokulturelle Animator*innen interessante Kooperationspartner*innen für Schulen, die im Idealfall den Schulalltag erleichtern. Daraus ergibt sich für diese Bachelorarbeit die zentrale Fragestellung, welche in den Schlussfolgerungen beantwortet wird:

Hauptfragestellung

Wie kann die Soziokulturelle Animation Schulen dabei unterstützen, ihre Partizipationspraxis den impliziten Vorgaben des Lehrplans 21 anzupassen?

Diese Arbeit hat in einem ersten Schritt das Ziel, die aktuelle Umsetzung von Partizipation in Schulen sowie die für die Umsetzung relevanten Vorgaben zu beschreiben. In einem zweiten Schritt wird Partizipation erläutert, im soziokulturellen Kontext betrachtet und mit der aktuellen Situation bezüglich Partizipation in Schulen in Zusammenhang gebracht. Zuletzt wird in den Schlussfolgerungen für die Praxis der Soziokulturellen Animation aufgezeigt, wie sie Schulen unterstützen kann, ihre Partizipationspraxis gewinnbringend zu gestalten.

2. Partizipation

In diesem Kapitel wird der Begriff Partizipation theoretisch beleuchtet, damit im Anschluss darauf Bezug genommen werden kann. Die Begriffsklärung soll der Verständlichkeit der darauffolgenden Kapitel dienen.

Da Partizipation in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Kontexten Einzug gefunden hat, ist die Vielfalt ihrer Erklärungen immens. Deshalb werden hier stellvertretend die Definitionen von Stefan Schnurr (2018) aus dem Kontext Soziale Arbeit und von Roland Reichenbach (2006) aus dem Kontext Erziehungswissenschaft herangezogen und mit den Überlegungen von Peter Stade (2019) zu Partizipation im soziokulturellen Kontext verknüpft.

Gemäss Schnurr (2018) ist Partizipation im weiteren Sinne eine unabdingbare Eigenschaft der Grundlage, auf welcher freie und demokratische Gesellschafts-, Staats- und Herrschaftssysteme basieren. Partizipation sichert die Wahrung der Grundrechte bezüglich Selbstbestimmung, Freiheit und freier Persönlichkeitsentfaltung. Partizipation beinhaltet Teilnahme und Teilhabe an den gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Prozessen einer freien Gesellschaft. Schnurr beschreibt Teilnahme als Mitwirkung in sämtlichen demokratischen Prozessen (sowohl im Vorfeld von, als auch bei, Wahlen und Abstimmungen) sowie als Mitwirkung in Aushandlungs- und Entscheidungsfindungsprozessen in ausserpolitischen Institutionen der Wirtschaft, Bildung oder des Sozialstaats. Er unterscheidet Beteiligung, Mitwirkung und Mitentscheidung nach ihrer Stärke bezüglich der Einflussmöglichkeiten, wobei die blosser Beteiligung die schwächste und Mitentscheidung die stärkste Einflussmöglichkeit bezeichnet. Teilhabe bedeutet gemäss Schnurr, den Zugang zu haben zu Ressourcen einerseits, wie beispielsweise zur Deckung der Grundbedürfnisse, demzufolge auch der Zugang zu Arbeit und Konsumgütern, aber weiterführend auch zu Kultur, Freiheit, Sicherheit und Demokratie (S.633f.).

Partizipation im engeren Sinne beschreibt Reichenbach (2006) als «Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse» (S.54). Diese eng gefasste Definition ist gemäss Reichenbach sinnvoll, damit die alleinige Anwesenheit in einem Prozess nicht als Partizipation gelten kann (ebd.). Die Betonung dieser Definition liegt auf dem Mitgestalten in der Verantwortung und Steuerung eines Prozesses, was eine passende Verständnisgrundlage ist für die späteren Überlegungen zu Partizipation im Kontext Schule sowie im Kontext Soziokulturelle Animation.

Auch Stade (2019) baut seine Überlegungen zu Partizipation in soziokulturellen Projekten auf einem eng gefassten Partizipationsbegriff auf, welcher den Einbezug von Menschen in Entscheidungen und Handlungen in Machtgefügen fokussiert (S.53). Gemäss Alex Willener und Annina Friz (2019) werden in der Soziokulturellen Animation Projekte als zentrale Arbeitsweise verstanden (S.9). Sie weisen idealerweise einen hohen Partizipationsgrad auf. Gemäss Stade (2019) bauen soziokulturelle Projekte mehrheitlich auf bestehenden Beziehungen zwischen Soziokulturellen Animator*innen und der Zielgruppe auf. Daraus folgernd besetzt die Zielgruppe eine wichtige Position in soziokulturellen Projekten. Menschen aus der Zielgruppe entscheiden autonom über ihre Partizipation im Projekt, beispielsweise ob, wann, wie lange oder wie sie partizipieren. Stade beschreibt Soziokulturelle Projekte als Partizipationsgefässe. Je nach den Voraussetzungen und Eigenschaften eines Projektes führt Partizipation zu einer anderen Wirkung. Dabei können Soziokulturelle Animator*innen Menschen den Zugang zu weiteren Partizipationsprozessen ermöglichen oder sie vermitteln je nachdem zwischen der Bevölkerung und Organisationen oder zwischen verschiedenen Organisationen (S.51f.).

Gemäss Stade (2019) kann Partizipation im Soziokulturellen Kontext ein Mittel sein, um Ziele zu erreichen, wie beispielsweise die Entwicklung von Kompetenzen oder das Erreichen von Bildungszielen. Partizipation kann aber auch das Ziel sein, welches in Machtgefügen den Gerechtigkeitsausbau und Machtausgleich impliziert (S.52f.).

Gemäss Stade (2019) gibt es drei unabdingbare Voraussetzungen, welche Partizipation ermöglichen. Eine grundlegende Voraussetzung ist das Erarbeiten einer Beteiligungskultur mit denjenigen Menschen, welche andere Individuen oder Gruppen partizipieren lassen. Man kann auch von einer partizipativen Grundhaltung sprechen, welche es zulässt, über die eigenen Befürchtungen in Bezug auf mögliche Risiken im Zusammenhang mit dem Partizipationsprozess nachzudenken und sie fachlich zu überprüfen. Es reicht nicht, lediglich Partizipationsgefässe zur Verfügung zu stellen. Idealerweise wird die Beteiligungskultur oder partizipative Grundhaltung erarbeitet, bevor der Partizipationsprozess beginnt (S.52). Die zweite, entscheidende Voraussetzung ist gemäss Stade (2019) das Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten. Es braucht also das Zulassen der Teilnahme von denjenigen Menschen, die andere partizipieren lassen. Gleichzeitig müssen, als dritte zentrale Voraussetzung, die Menschen, die sich beteiligen, die Partizipationsmöglichkeit wahrnehmen wollen und können. Es braucht Fähigkeiten und den Willen zu partizipieren. Wer Partizipationsprozesse initiieren und steuern will, muss sich also Gedanken machen zu den Teilnahmemöglichkeiten der zu beteiligenden Menschen sowie zu deren Voraussetzungen und beides berücksichtigen (S.60ff.).

Es existieren verschiedene Modelle, welche die unterschiedlichen Ausprägungen von Partizipation darstellen. Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird das Stufenmodell von Stade (vgl. Abbildung 2 auf der nächsten Seite) herangezogen, da es in jeder Partizipationsstufe aufzeigt, bei wem die Entscheidungskompetenz liegt.

Abbildung 2: Partizipationsstufen und Beschreibungen nach Stade
 Quelle: Stade, 2019, S.58+59

PARTIZIPATIONSSTUFE	Beschreibung	Mögliche Verfahrensziele	Entscheidungskompetenz
VOLLSTÄNDIGE SELBST-ORGANISATION	Die Adressatinnen und Adressaten agieren selbstorganisiert und ohne Einbindung in eine übergeordnete Struktur oder Unterstützung durch Fachleute.	Werden durch die Adressat*innen bestimmt	Die Entscheidungskompetenz liegt bei den Adressatinnen und Adressaten.
UNTERSTÜTZTE SELBST-ORGANISATION	Auf dieser Stufe agieren die Beteiligten inhaltlich selbstorganisiert. Sie werden jedoch inhaltlich oder strukturell von Fachpersonen unterstützt.	Fachliche und/oder organisationelle Unterstützung auf dem Weg in die vollständige Selbstorganisation Ressourcen erschliessen	Die Entscheidungskompetenz liegt bei den Adressatinnen und Adressaten. Professionelle der Soziokulturellen Animation stehen ihnen beratend zur Seite.
PARTIELLE SELBST-ORGANISATION	Über bestimmte Teilbereiche innerhalb eines Projekts oder innerhalb einer Institution können die Adressatinnen und Adressaten selber entscheiden. Diese Teilbereiche haben eine gewisse Relevanz, sind jedoch immer in eine übergeordnete Struktur eingebunden, welche durch Entscheidungen der Projektverantwortlichen oder weiterer Projektpartner mitbestimmt wird.	Delegation von Teilaufgaben und Teilprojekten Verteilung von Verantwortung Stärkung der Autonomie der Beteiligten	Die Entscheidungskompetenz wird geteilt. Dabei kann die Entscheidungskompetenz für Teilbereiche gänzlich abgegeben werden (partielle Selbstorganisation) oder die Entscheidungskompetenz wird geteilt (Mitentscheidung).
MIT-ENTSCHEIDUNG	Bei der Mitentscheidung werden Entscheide gemeinsam gefällt. Dabei kann das entscheidende Gremium aus Beteiligten (oder einer Vertretung) und Verantwortlichen und auch aus weiteren Projektpartner*innen bestehen. Die Mitentscheidung muss nicht zwingend alle Entscheidungen betreffen, sondern kann auch auf Teilbereiche beschränkt sein, die jedoch so relevant sind, dass von partnerschaftlicher Entscheidung gesprochen werden kann.		

MITWIRKUNG	Stakeholder oder Betroffene sind eingeladen, sich an der inhaltlichen Erarbeitung eines Vorhabens oder Projekts oder dessen Umsetzung zu beteiligen. Entschieden wird durch die Verantwortlichen. Im Gegensatz zur Konsultation sind die Vorstellungen oder Pläne der Verantwortlichen noch weniger konkret oder flexibler und das Ergebnis der Mitwirkung ist offener. Die Intensität und der Umfang der Mitwirkung können eine grosse Bandbreite aufweisen. Von der Mitwirkung in einzelnen Fragestellungen zu einem spezifischen Projektzeitpunkt bis hin zur wiederholten oder andauernden Beteiligung in einem Projekt sind verschiedenste Varianten denkbar.	Neue Anregungen und neue Ideen (sammeln und umsetzen) Anliegen und Bedürfnisse der Bevölkerung/der Betroffenen in die Planung einbeziehen	Entscheide im Projekt sowie Entscheide, wie die Meinungen der Beteiligten Eingang finden, liegen bei den Verantwortlichen. Durch Beginn eines Mitwirkungsprozesses sollten sich diese jedoch verpflichten, Anliegen der Beteiligten ernst zu nehmen und diese angemessen in das Projekt einfließen zu lassen.
KONSULTATION	Für ein Projekt oder ein Vorhaben bestehen schon Vorstellungen der Verantwortlichen oder konkrete Pläne der Verantwortlichen. Dazu wird die Meinung oder die Stimmung von Betroffenen und/oder potenziellen Beteiligten eingeholt. Die Meinungsäußerungen werden beim Entscheid einbezogen.	Für eine bestehende Planung oder Idee Akzeptanz gewinnen Stimmungsbild und Voten zu vorhandenen Plänen oder Ideen einholen Neue Anregungen und neue Ideen sammeln (und umsetzen)	Entscheide im Projekt sowie Entscheide, wie die Meinungen der Beteiligten Eingang finden, liegen bei den Verantwortlichen.
INFORMATION	Information ist die Voraussetzung für Beteiligung aller Art, kann aber auch für sich stehen. Information ist deshalb ein Minimalerfordernis und die Frage nach der Information der jeweiligen Stakeholder stellt sich in jeder Projektphase. Informationsaktivitäten können sehr unterschiedlich aussehen. Zur Information können klassische Informationskanäle gewählt werden (Medien, Kampagnen, Gespräche), aber auch Aktionen oder Aktivitäten können zum Verbreiten von Informationen über ein Projekt oder eine soziokulturelle Organisation beitragen. Wichtig ist, dass die Informationen für alle Adressat*innen verständlich aufbereitet und zur Verbreitung Kanäle gewählt werden, welche die Adressatinnen und Adressaten erreichen.	Sensibilisieren /Verständnis für ein komplexes Thema erzeugen Zur Teilnahme einladen Bekanntmachen der Organisation und eigener Arbeit Beteiligte über laufende Prozesse informiert halten	Noch keine Entscheide

Partizipation

Basierend auf den vorangehenden theoretischen Ausführungen zum Partizipationsbegriff wird eine eigene Definition extrahiert:

Partizipation ist ein zwingender Teil von freien, demokratischen und hierarchischen Systemen einer Gesellschaft. Partizipation im weiteren Sinne beinhaltet Teilnahme (beeinflussen) und Teilhabe (nutzen) betreffend sämtlicher gesellschaftlicher Prozesse und Systeme. Partizipation im engeren Sinne meint das Mitgestalten in der Verantwortung sowie in der Steuerung eines Ermächtigungsprozesses und führt als Zielsetzung mittels Machtausgleichs zu mehr Gerechtigkeit in Machtgefügen. Partizipation basiert in Bezug auf die zu involvierenden Menschen auf Freiwilligkeit und in Bezug auf die Beteiligung gewährenden Menschen auf einer partizipativen Grundhaltung. Dazu zählt, dass die Beteiligungsmöglichkeiten (Zugang und Voraussetzungen der Beteiligten) überprüft und Befürchtungen bezüglich der Risiken des Partizipationsprozesses reflektiert werden. Die verschiedenen Ausprägungen von Partizipation zwischen Information und vollständiger Selbstorganisation unterscheiden sich bezüglich der Entscheidungsmacht und somit bezüglich der Verantwortung und Steuerung im Ermächtigungsprozess, wie Abbildung 3 auf Seite 11 veranschaulicht.

Grundsätzlich findet Partizipation in hierarchischen Systemen statt, in welchen unterschiedliche Rollen unterschiedliche Rechte und Pflichten beinhalten. Durch ihre jeweilige Rolle tragen die Beteiligten unterschiedlich viel Verantwortung und besitzen unterschiedlich viel Entscheidungsmacht. Trotzdem betreffen die Entscheidungen alle Beteiligten. Mittels Partizipation soll die Entscheidungsmacht, und damit einhergehend die Verantwortung für die zu treffenden Entscheidungen, auf mehr Beteiligte verteilt werden. Dadurch werden Rechte und Pflichten angepasst, was das jeweilige Rollenverständnis verändert. Wer Partizipation einführen will, muss bereit sein, Entscheidungsmacht und Verantwortung abzugeben und das eigene Rollenverständnis neu zu definieren. Ebenso müssen diejenigen, die partizipieren wollen, bereit sein, Entscheidungsmacht und Verantwortung zu übernehmen. Auch sie müssen das eigene Rollenverständnis anpassen. Partizipation ist ein Ermächtigungsprozess. Damit einhergehend können nicht mehr ausschliesslich Ergebnisse fokussiert werden, die aus den Entscheidungen resultieren. Das Verteilen der Entscheidungsmacht auf mehr, bestenfalls auf möglichst viele Beteiligte, ist das Ziel. Insofern ist das Umschwenken von der Ergebnisorientierung zur Prozessorientierung ebenfalls impliziter Teil von Partizipation. In der Schlussfolgerung schliessen sich Krisensituationen und Partizipation gegenseitig aus. In alltäglichen Situationen von hierarchischen Systemen eignet sich Partizipation, um einen Machtausgleich anzustreben und für den Ausbau von Gerechtigkeit zu sorgen.

Abbildung 3: Erweitertes Modell zu Wirkung, Macht und Verantwortung in partizipativen Prozessen (anhand der Partizipationsstufen nach Stadel, 2019, S.58+59) von Denise Bruppacher 06.12.2020

Partizipation ermöglichende Institution / Projektverantwortliche			Partizipationsstufen nach Stadel			Partizipierende Zielgruppe		
Wirkung	Macht	Steuerung und Verantwortung	Zweck / Absicht / Zugeständnis	Partizipationsstufen nach Stadel	Bereitschaft (Fähigkeiten und Wille)	Steuerung und Verantwortung	Macht	Wirkung
Autonomie	-	-	Verantwortung abgeben	VOLLSTÄNDIGE SELBSTORGANISATION	Verantwortung übernehmen	Alleinige Steuerung und Verantwortung	Neue Machtinhaber*in	Autonomie
Weitestgehende Autonomie	Machtverzicht	Verzicht auf Steuerung und Verantwortung	Verantwortung übergeben und gleichzeitig, wenn nötig unterstützen	UNTERSTÜTZTE SELBSTORGANISATION	Verantwortung übernehmen und gleichzeitig, wenn nötig Unterstützung holen	Übernahme der Verantwortung und Steuerung	Machtübernahme	Weitestgehende Autonomie
Ermächtigung	Machtaufteilung zu gleichen Teilen oder Macht über Teilbereiche abgeben	Aufteilen der Steuerung und Verantwortung zu gleichen Teilen oder Steuerung und Verantwortung von Teilbereichen abgeben	Mit der Zielgruppe teilweise Verantwortung ganz abgeben oder Entscheidungen zu Teilaspekten der Zielgruppe überlassen	PARTIELLE SELBSTORGANISATION	Verantwortung teilen oder teilweise annehmen, oder Teilaspekte selbst entscheiden	Aufteilen der Steuerung und Verantwortung zu gleichen Teilen oder Teilbereiche selbst steuern und verantworten	Machtaufteilung zu gleichen Teilen oder Macht über Teilbereiche übernehmen	Ermächtigung
Ermächtigung	Gemeinsame Machtausübung	Gemeinsame Steuerung und Verantwortung des Prozesses	Mit der Zielgruppe gemeinsam entscheiden und verantworten	MITENTSCHEIDUNG	Gemeinsam entscheiden und verantworten	Gemeinsame Steuerung und Verantwortung des Prozesses	Gemeinsame Machtausübung	Ermächtigung
	Machtabtretung in Teilbereichen	Steuerung und Verantwortung von Teilbereichen wird abgegeben	Zielgruppe mitentscheiden und mitverantworten lassen		Mitentscheiden und mitverantworten	Steuerung und Verantwortung übernehmen für Teilbereiche	Steuerung und Verantwortung übernehmen für Teilbereiche	Machtübernahme in Teilbereichen
Beteiligung	Weitgehender Macherhalt Bezüglich der Ausgestaltung der Ergebnisse wird Macht abgegeben. Der Grossteil der Macht wird behalten.	Gesamtsteuerung und dadurch Gesamtverantwortung des Prozesses	Mit der Zielgruppe gemeinsam gestalten Zielgruppe mitgestalten zu lassen Ideen / Bedürfnisse / Interessen berücksichtigen Optionen zur Wahl stellen.	MITWIRKUNG	Gemeinsam gestalten Mitgestalten Ideen / Bedürfnisse / Interessen einbringen Über Optionen entscheiden	Ausgestaltung der Ergebnisse je nach gewählter Mitwirkung steuern und verantworten	Wenig Macht vorhanden Ausüben von Macht auf die Ausgestaltung der Ergebnisse	Beteiligung
Beteiligung	Machtkonzentration	Vollständige Steuerung sowie Verantwortung über den Prozess	Meinung der Zielgruppe erfahren.		Meinung mitteilen	Keinerlei Steuerung und Verantwortung für den Prozess	Keine Macht vorhanden	Beteiligung
Beteiligung	Macht, die Partizipation der Zielgruppe zu ermöglichen oder zu verhindern Es findet kein Machtausgleich statt.		Mit Informationen Zielgruppe erreichen Informationen verbreiten / (der Zielgruppe) mitteilen	INFORMATION	Informationen verstehen Informationen erhalten	Die Beteiligung auf diesen Stufen beschränkt sich darauf, im Partizipationsprozess anwesend zu sein und mitzumachen.	Fremdbestimmung	Beteiligung

3. Schule und Partizipation im Kontext Lehrplan 21

Im folgenden Kapitel wird die Verankerung von Partizipation im Schulkontext fokussiert. Nach einer kurzen Beschreibung der Schule werden die rechtlichen Grundlagen dargestellt, auf welcher die Forderung nach einer Ausweitung von Partizipation basiert. Die anschliessenden Ausführungen zum Lehrplan 21 zeigen das Ausmass der Verflechtung von Partizipation im Lehrplan 21 über die Rechtsordnung hinaus. Darauffolgend werden Erläuterungen aus den zwei Sondierungsinterviews zusammengefasst und mit den Vorgaben des Lehrplans 21 bezüglich Partizipation verknüpft. Anhand des daraus abgeleiteten Handlungsbedarfs wird zuletzt der Fokus des vierten Kapitels, Soziokulturelle Animation und Partizipation, begründet.

3.1 Zum Begriff Schule

Gemäss Gregor Lang-Wojtasik (2009) ist Schule eine gesellschaftliche Einrichtung, in welcher professionelle Pädagog*innen die heranwachsende Generation zu Lernprozessen anregen. Die Schule zeichnet sich durch ihre Abgrenzung vom Alltag aus und ist vermutlich eine Voraussetzung für den Erhalt und die Weiterentwicklung von Gesellschaft. In ihren Grundzügen hat sich die Schule seit ihrer Einführung wenig verändert (S.33).

Als pädagogische Institution zeichnet sich Schule gemäss Werner Wiater (2009) durch innere Ambivalenzen aus. Einerseits soll sie gesellschaftliche Normen und Werte vermitteln, andererseits zur individuellen Mündigkeit befähigen. Des Weiteren zeichnet sich Schule durch eine bestimmte Autoritäts-, Kommunikations- und Rollenstruktur aus sowie durch eine vermehrte Tendenz zu Formalismus und zur Bürokratie. Gleichzeitig sollen Kinder und Jugendliche in der Schule die Möglichkeit haben, sich zu selbständigen und kreativen Individuen zu entwickeln. Durch beide beschriebenen Ambivalenzen hat die Schule implizit auch immer die Aufgabe, eine Balance zu finden zwischen den Ansprüchen von aussen, beispielsweise vom Gesamtsystem Gesellschaft sowie von den Subsystemen Politik, Wirtschaft und Beschäftigung und den Möglichkeiten der kindlichen Entwicklung, beziehungsweise dem Wohlbefinden des Kindes (S.66f.).

3.2 Rechtliche Grundlagen zur Partizipation in der Schule

Die in der Bundesverfassung verankerten Grundrechte gelten auch für Kinder und Jugendliche. Art. 11 BV betont ihren Anspruch auf die Förderung ihrer Entwicklung und begrenzt ihre Rechte gemäss ihrer Urteilsfähigkeit. In Bezug auf die Entwicklungsförderung sei an dieser Stelle auf Kapitel 3.3.1 Partizipation im Lehrplan 21 verwiesen, in welchem die Zusammenhänge zwischen Entwicklungsförderung und Partizipation beschrieben werden. Die Eingrenzung der Rechte von Kindern und Jugendlichen mit ihrer Urteilsfähigkeit besteht zu ihrem Schutz. Auch in Bezug auf Partizipation in der Schule gilt aus dem gleichen Grund diese Eingrenzung. Schüler*innen sollen gemäss ihrer Urteilsfähigkeit im Schulalltag und bezüglich der Rahmenbedingungen partizipieren können.

Kinder und Jugendliche haben gemäss Art. 16 BV das Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit. Angewendet auf den Schulkontext bedeutet dies, dass im Schulalltag gewährleistet ist, dass Schüler*innen die Möglichkeiten und die Fähigkeiten erhalten, Informationen über die Schule und ihre Rahmenbedingungen zu erhalten, Informationen dazu zu verbreiten sowie sich darüber eine eigene Meinung zu bilden und diese zu äussern. Wie in Kapitel 2 Partizipation ausgeführt wurde, ist die erste und somit die grundlegende Stufe von Partizipation die Stufe Information. Dabei sind für Schüler*innen nicht nur inhaltliche Informationen wichtig, also Fachwissen, sondern auch Informationen über die Entscheidungsprozesse der Schule betreffend Schulalltag und über die betreffenden Rahmenbedingungen. Dieser Artikel weist zudem bezüglich der Meinungsfreiheit auf die nächsthöhere Partizipationsstufe Konsultation hin. Schüler*innen haben also ein Grundrecht darauf, über die Schule und ihre Abläufe informiert und diesbezüglich konsultiert zu werden.

In der Bundesverfassung sind neben den Grundrechten auch Sozialziele formuliert. In Art. 41 Abs. 1g. BV ist festgelegt, dass Schüler*innen, ihr Umfeld, der Bund und die Kantone sich gemeinsam dafür einsetzen, dass «Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden» (ebd.). Kinder sollen also gefördert werden, Verantwortung zu übernehmen, was die Förderung zur Partizipation auf den obersten vier Stufen nach Stade (2019, S.58+59) bedingt.

Das Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005 (412.100) konkretisiert diesbezüglich in §2 Abs. 4 die Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Volksschule. Dazu gehört es insbesondere, den Verantwortungswillen, die Leistungsbereitschaft, das Urteils- sowie Kritikvermögen und die Dialogfähigkeit zu fördern. §50 Abs. 3 VSG legt für den Lehrplan den Grundsatz fest, Schüler*innen an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen. Die sogleich angefügten Einschränkungen dieses Rechts durch das Alter oder andere wichtige Gründe wirken bezüglich ihrer Umsetzung zunächst diffus. Im Folgenden wird jedoch betont, dass namentlich Mitsprache sowie Mitverantwortung, die dem Alter und dem Entwicklungsstand entsprechen, vorgesehen sind. Die Volksschulverordnung (VSV) des Kantons Zürich vom 28. Juni 2006 (412.101) legt in §48 bezüglich der schulinternen Qualitätssicherung fest, dass unter anderem die Meinungen der Schüler*innen systematisch erfasst und miteinbezogen werden müssen in der jährlichen Entwicklung des nächsten Schulprogramms.

Aufgrund der Aussagen aus den Sondierungsinterviews kann vermutet werden, dass sich die aktuelle Rechtsgrundlage anhand formaler Partizipationsgefässe wie dem Klassenrat, der Schüler*innenorganisation oder dem 360 Grad Feedback im Schulalltag widerspiegelt. Damit scheint es anhand des Lehrplans 21 jedoch noch nicht getan. Im folgenden Kapitel wird der Lehrplan 21 und das darin verflochtene Partizipationsverständnis beschrieben sowie dessen Potenzial, Partizipation in Schulen weit über formale Partizipationsgefässe hinaus umzusetzen.

3.3 Lehrplan 21

Der Lehrplan 21 beschreibt den von der Gesellschaft in der Rechtsordnung verankerten Auftrag an die Volksschule (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.6). Gemäss der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) strukturiert ein Lehrplan, was Schüler*innen lernen (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, ohne Datum, b). Er ist die Grundlage für die Unterrichts- sowie die Weiterbildungsplanung des Schulpersonals, für die Entwicklung von Lehrmitteln und gibt Interessierten Auskunft darüber, welche Bildungsziele verfolgt werden. Der Lehrplan 21 ist ein Projekt der D-EDK, in welchem gemäss Art. 62 Abs. 4 BV die Bildungsziele der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone harmonisiert, also vereinheitlicht sind. Es ist der erste gemeinsame Lehrplan für die Volksschule der Deutschschweiz und wurde von der D-EDK von 2010 bis 2014 erarbeitet (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, ohne Datum, a). Die Einführung eines neuen Lehrplans beinhaltet jeweils die Chance, dass die bisher in der Schule verankerten gesellschaftlichen Normen, Rollenverständnisse und pädagogischen Haltungen sowie die bisherige Methodik und Didaktik überprüft und dem aktuellen Zeitgeist angepasst werden. Diese Chancen besitzt der Lehrplan 21. Er setzt sich aus sechs Fachbereichs- und zwei Modullehrplänen zusammen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.8). Im Hinblick auf diese Chancen sind die beiden Kapitel Überblick und Grundlagen wichtig. Der Lehrplan 21 ist ausdrücklich keine Schulreform (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, ohne Datum, b), auch wenn bei genauer Betrachtung durch seine Einführung bereits viele und weitreichende Veränderungen in der Volksschule stattgefunden haben und vermutlich noch angestossen werden. Die grössten Veränderungen beinhalten zugleich ein grosses Potenzial, Partizipation in der Schule weit über die üblichen formalen Partizipationsgefässe hinaus in den Schulalltag zu integrieren.

3.3.1 Partizipation im Lehrplan 21

Im Lehrplan 21 suchen partizipationsinteressierte Lesende vergeblich nach einer Definition oder nach expliziten Angaben zur Umsetzung. In den Ausführungen zur Definition von Bildung, zu den Bildungszielen, zum Lern- und Unterrichtsverständnis, zur Leitidee, zu den Fachbereichs- und einem Modullehrplan des Lehrplans 21 sind jedoch Gemeinsamkeiten mit Partizipation im Hinblick auf den Zweck, das Ziel und die Wirkung zu finden. Insofern werden namentlich keine Vorgaben bezüglich Partizipation gemacht. Werden jedoch die Ausführungen aus der soziokulturellen Perspektive gelesen mit dem Stufenmodell nach Stade (2019, S.58+59) im Hinterkopf, zeigen sich im Lehrplan 21 implizite Vorgaben bezüglich Partizipation. Im Rahmen dieser Arbeit wurden nicht alle impliziten Vorgaben zu Partizipation aufgenommen. Interessierten Lesenden, welche sich diesbezüglich vertiefen möchten, empfiehlt sich die Übersicht im Anhang A.

In diesem Kapitel wird auf Partizipation im Lehrplan 21 eingegangen:

- in der Definition von Bildung
- in den Bildungszielen
 - Orientierung an demokratischen Werten und Förderung des sozialen Zusammenhalts
 - Schule als Lebens- und Lernraum
 - Überfachliche Kompetenzen
- im Lern- und Unterrichtsverständnis
 - in der didaktischen Herausforderung bezüglich der Rolle der Lehrperson
 - in der didaktischen Herausforderung bezüglich der Wirkungsziele in Bezug auf die Schüler*innen
- in den Fachbereichs- und Modullehrplänen
- in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Partizipation in der Definition von Bildung im Lehrplan 21

Bereits ganz am Anfang des Grundlagenkapitels des Lehrplans 21 sind Zusammenhänge zwischen Bildung und Partizipation augenfällig. Bildung (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.24) ist ein aktiv gestalteter Entwicklungs- und Befähigungsprozess von Menschen auf dem Weg zur eigenen Identität. Ziel ist die eigenständige sowie selbstverantwortliche Lebensführung, damit Menschen verantwortungsbewusst und selbstständig am gesellschaftlichen Leben in Bezug auf Gesellschaft, Kultur, Beruf und Politik partizipieren können.

Partizipation in den Bildungszielen des Lehrplans 21

Drei Bildungszielen liegt Partizipation zugrunde. Das erste beschreibt die Werteorientierung der Schule. Die angestrebten Werte basieren auf gesetzlichen Grundlagen. Die Orientierung unter anderem an demokratischen Wertvorstellungen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.24f.) basiert beispielsweise auf allen in Kapitel 3.3 beschriebenen rechtlichen Grundlagen und legt dadurch fest, dass Schüler*innen auf den Partizipationsstufen bis Mitentscheidung am Schulalltag partizipieren. Die in der Gesetzgebung beschriebenen Einschränkungen bezüglich Alter und Urteilsfähigkeit gilt es, wie in Kapitel 2. Partizipation aufgezeigt, dahingehend zu überprüfen, ob sie anhand von Befürchtungen oder von Fachwissen vorgenommen werden. Das zweite Bildungsziel des Lehrplans 21 beschreibt drei Wirkungsziele, beispielsweise das Schaffen von Mitgestaltungsmöglichkeiten für Schüler*innen, welche ihrem Alter entsprechende Mitwirkung lernen. Ausserdem wird die Förderung der Kooperations- und Beziehungsfähigkeit mittels sozialen und partizipativen Lernens angestrebt sowie die Förderung der Verantwortungsübernahme für die Schulgemeinschaft (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.25). Diese Wirkungsziele konkretisieren die Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schüler*innen als Partizipation auf den Stufen Mitwirkung und höher (Stade, 2019, S.58+59). Partizipatives Lernen wird an besagter Stelle namentlich erwähnt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.25). Das dritte Bildungsziel setzt die in Kapitel 3.3 beschriebene gesetzliche Vorgabe nach Entwicklungsförderung für Kinder

um. Es beschreibt den überfachlichen Kompetenzerwerb und verfolgt dadurch die Vision der erfolgreichen Lebensbewältigung (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.26). Beim Erwerb überfachlicher Kompetenzen sind soziale, personale und methodische Kompetenzen gemeint. Sie sind einerseits nötige Voraussetzungen um zu partizipieren und werden andererseits gefördert, wenn partizipiert wird.

Partizipation im Lern- und Unterrichtsverständnis des Lehrplans 21

Die Gemeinsamkeiten von überfachlichen Kompetenzen und von Partizipation werden anhand des im Lehrplan 21 beschriebenen Lern- und Unterrichtsverständnisses deutlicher. Zunächst wird für die Verständlichkeit dieser Arbeit auf die wichtigste Neuerung des Lehrplans 21 eingegangen, auf die Betrachtungsweise von Unterricht und Lernen.

Im Vergleich zu den bisherigen Lehrplänen findet im Lehrplan 21 eine Akzentverschiebung statt. Während bisher die Vermittlung von Lerninhalten durch die Lehrpersonen im Zentrum des Interesses stand, fokussiert das Lern- und Unterrichtsverständnis im Lehrplan 21 den Kompetenzerwerb von Schüler*innen. Die Lernziele im Lehrplan 21 sind deshalb in Form von Kompetenzen beschrieben (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.28). Das Kompetenzverständnis im Lehrplan 21 basiert auf den Ausführungen von Franz E. Weinert³. Er beschreibt Kompetenzen als kognitive Problemlösungsfähigkeiten und -fertigkeiten sowie als Motivation, Wille und als soziale Voraussetzungen, diese in verschiedenen Situationen anzuwenden. Dazu gehören gemäss Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017) unter anderem Einstellungen, wozu kulturbezogene Tugenden (wie respektvolles Handeln und Denken sowie kritisches Reflektieren) gehören, wie auch Motivation, Leistungsbereitschaft, Kooperation und selbstverantwortliches Lernen (S.29). In partizipativen Prozessen, in welchen die nötigen Bedingungen wie Freiwilligkeit, Rücksicht auf niederschweligen Zugang und auf die Voraussetzungen der Zielgruppe, eine Beteiligungskultur, Transparenz und Akzeptanz der Rahmenbedingungen gegeben sind, wird der respektvolle Umgang geübt, steigern sich Motivation und Leistungsbereitschaft. Kompetenzen werden angewendet und fortlaufend weiter ausgebaut. Wird Partizipation auch bezüglich des Unterrichts und des Lernens umgesetzt und dabei eine hohe Partizipationsstufe angestrebt, oder wird sie im Idealfall gemeinsam ausgehandelt, führt dies automatisch zu selbstverantwortlichem Lernen. Partizipation stärkt die Kompetenzen der Menschen durch ihre Anwendung. Partizipation und Kompetenzorientierung haben dementsprechend wichtige Gemeinsamkeiten bezüglich ihrer Wirkung.

Bei der Kompetenzorientierung im Rahmen des Lehrplans 21 sind Lernziele in Form von Kompetenzen beschrieben, was Schüler*innen wissen und können sollen sowie anwenden wollen. Dabei sind neben fachlichen auch überfachliche (personale, soziale und methodische) Kompetenzen gemeint. Lernziele umfassen neben fachlichen Zielen und Strategien nun auch vermehrt überfachliche, prozessorientierte Ziele und Strategien (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.28). Partizipation ist ein Ermächtigungsprozess, in welchem unter anderem soziale, personale und methodische Kompetenzen geschult

³ Den interessierten Lesenden wird folgende Zusammenfassung empfohlen <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/lehrplan-21/kompetenzorientierung/Kompetenzen/>

werden, analog den überfachlichen Kompetenzen, wie sie im Fokus des Lehrplans 21 stehen. Eine weitere Gemeinsamkeit des Lehrplans 21 und von Partizipation ist die Gewichtung der Prozessorientierung. Gemäss der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017) bedingen sich fachliche und überfachliche Kompetenzen gegenseitig und ihr Aufbau basiert auf ihrer Wechselwirkung. Deshalb müssen fachliche und überfachliche Kompetenzen ein zentraler Teil des täglichen Unterrichts sein (S.29). Aufgrund der beschriebenen Wechselwirkung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und des Hinweises auf ihre tägliche Anwendung im Unterricht kann abgeleitet werden, dass Partizipation ebenfalls als Teil des täglichen Unterrichts gemeint ist, ebenso wie die fachlichen Inhalte. In der Schlussfolgerung kann dieser als Partizipationsgefäss verstanden werden und Partizipation als methodisches und didaktisches Mittel um fachliche und überfachliche Kompetenzen wechselwirkend aufzubauen und anzuwenden.

Die grundlegenden Gemeinsamkeiten von Partizipation mit den überfachlichen Kompetenzen und der Prozessorientierung im Kompetenzerwerb weisen darauf hin, dass Partizipation ein impliziter Teil der Kompetenzorientierung ist. Demzufolge ist Partizipation ein impliziter Teil des Lern- und Unterrichtsverständnisses im Lehrplan 21. Die Umsetzung dieser Betrachtungsweise von Lernen und Unterricht wird anhand der didaktischen Herausforderungen beschrieben, welche damit einhergehen. Da Partizipation als Teil der Grundhaltung des Lehrplans 21 bezeichnet werden kann, bietet dieser Ermächtigungsprozess sich an, bezüglich der didaktischen Herausforderungen Hand zu bieten. Im Folgenden werden zwei Herausforderungen beschrieben, bei welchen dies zutrifft.

Partizipation und die didaktischen Herausforderungen im Lern- und Unterrichtsverständnis

Der Lehrplan 21 beschreibt zahlreiche und vielfältige Pflichten, Aufgaben und Voraussetzungen, welche von den Lehrpersonen erfüllt werden müssen. Dementsprechend werden die Lehrpersonen als die zentralen Akteur*innen des kompetenzorientierten Unterrichts beschrieben. Sie planen, steuern und kontrollieren den Unterricht. Sie gestalten die Lernumgebungen, Unterrichtseinheiten und die dazugehörigen Aufgaben individualisiert und handlungsorientiert. Fremd- und Selbststeuerung sollen Teil des Unterrichts sein (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.33). Die didaktischen Anforderungen, die der Lehrplan 21 an Lehrpersonen stellt, sind sehr hoch. Hervorgehoben sei an dieser Stelle die gleichzeitige Fremd- und Selbststeuerung der Schüler*innen durch die Lehrperson. Auf den ersten Blick erscheint das nicht nur herausfordernd, sondern unvereinbar, denn fremdgesteuerte Selbststeuerung steht der Manipulation nahe. Will man sich davon distanzieren, steuert man entweder selbst oder man lässt andere steuern. Wie in Kapitel 2, im Modell zu Wirkung, Macht und Verantwortung in partizipativen Prozessen aufgezeigt wurde, ist es in einem Ermächtigungsprozess auf den beiden Partizipationsstufen partielle und unterstützte Selbstorganisation nach Stade (2019, S.58+59) durchaus möglich, Fremd- und Selbststeuerung miteinander zu vereinbaren. Besteht beispielsweise Einigkeit darüber, welche Teilaspekte des Unterrichts Schüler*innen selbst steuern sowie über die Steuerung der Hauptaspekte durch die Lehrperson, gehen Selbst- und Fremdsteuerung Hand in Hand.

In Bezug auf die Schüler*innen sind im Lehrplan 21 Wirkungsziele beschrieben, welche eine didaktische Herausforderung darstellen. Bei Schüler*innen soll die Fähigkeit gefördert werden, ihr Lernen selbstständig zu gestalten und selbstverantwortlich zu lernen. Sie sollen sich zunehmend kompetent und selbstwirksam fühlen und sich interessiert und motiviert am Unterricht beteiligen wollen. Sie sollen wissen und verstehen, welche Erwartungen in Bezug auf Ziele, Anforderungen und Kompetenzen an sie gestellt werden (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.33). In partizipativen Prozessen, in welchen die nötigen Bedingungen wie Freiwilligkeit, Rücksicht auf niederschweligen Zugang und auf die Voraussetzungen der Zielgruppe, eine Beteiligungskultur, Transparenz und Akzeptanz der Rahmenbedingungen sowie das Partizipieren auf möglichst hoher Stufe gegeben sind, erfahren die beteiligten Menschen Transparenz bezüglich bestehender Erwartungen, sie erfahren Selbstwirksamkeit, Kooperation, Unterstützung, Interesse und Motivation, sich zu engagieren.

Partizipation in den Fachbereichs- und Modullehrplänen

Die Fachbereichslehrpläne legen für jeden Fachbereich (beispielsweise Sprachen oder Natur, Mensch, Gesellschaft) fest, welche überfachlichen Kompetenzen während der Volksschule erworben werden (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.25f.). Die Fachbereiche werden kompetenzorientiert unterrichtet und vermitteln fachliche sowie überfachliche Kompetenzen. In der Schlussfolgerung bergen diese Fachbereiche nicht nur die Möglichkeit, Schüler*innen im Unterrichtsalltag partizipieren zu lassen. Der Lehrplan 21 macht den Fachbereichsunterricht zum Partizipationsgefäss.

Schüler*innen sollen im Projektunterricht ab dem 7. Schuljahr bezüglich Themenwahl und Ausführung der Projekte mitbestimmen, vermehrt Verantwortung übernehmen selbständiger arbeiten. Die Lehrpersonen leiten sie in ihrem Prozess an und unterstützen sie (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S.484). Schüler*innen sollen in konkreten Teilbereichen ihrer Projekte mindestens auf der Stufe Mitentscheidung nach Stade (2019, S.58+59) partizipieren, mit dem Ziel, die Stufe unterstützte Selbstorganisation (ebd.) zu erreichen. Partizipation ist im Modullehrplan Projektunterricht ausgewiesen und macht ihn dadurch ebenfalls zum Partizipationsgefäss.

Partizipation in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Zur Grundlage des Lehrplans 21 gehört auch die Leitidee Nachhaltige Entwicklung⁴, welcher ein weiteres Bildungsziel gewidmet ist (Bildung für Nachhaltige Entwicklung). Die vertiefte Auseinandersetzung damit, was mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung gemeint ist sowie mit ihren Zusammenhängen mit Partizipation, würde den Rahmen dieser Bachelorarbeit sprengen. In den Ausführungen zur Umsetzung im Unterricht wird Partizipation jedoch das einzige Mal im Lehrplan 21 namentlich erwähnt, weshalb an dieser Stelle kurz darauf eingegangen wird.

⁴ Interessierten Lesenden sei an dieser Stelle die Gesamtausgabe des Lehrplans 21, S.27 das Bildungsziel Bildung für Nachhaltige Entwicklung und S.40ff die Ausführungen zur Leitidee sowie zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung empfohlen.

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017) empfiehlt Lehrpersonen, sich für das Unterrichten bezüglich Nachhaltiger Entwicklung an den didaktischen Prinzipien Zukunftsorientierung, vernetztes Lernen und Partizipation zu orientieren. Mit dem didaktischen Prinzip Partizipation ist gemeint, dass Schüler*innen auf ausgewählte Entscheidungen Einfluss nehmen, an demokratischen Aushandlungs- und Umsetzungsprozessen partizipieren und dafür Verantwortung übernehmen (S.45). Partizipation wird neben der Zukunftsorientierung und dem vernetzten Lernen namentlich zur Vermittlung von Kompetenzen empfohlen, entsprechend der Vision, die Bildung der Schüler*innen an der Nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft auszurichten.

3.3.2 Zwischenfazit

Partizipation ist ein impliziter und unverzichtbarer Teil der Grundlage des Lehrplans 21, dem alleinig mit der Schaffung und Institutionalisierung von Klassenräten und Schüler*innenparlamenten nicht Genüge getan wird. Gleichzeitig fehlen im Lehrplan 21 konkrete Hinweise auf Partizipation, auf das geltende Partizipationsverständnis und auf die damit in Verbindung stehenden Veränderungen. Dieser Ermächtigungsprozess von Schüler*innen im Lehrplan 21 ist schwierig zu erkennen und zu erklären, ist unabdingbarer Antrieb, aufgrund vielerlei Wechselwirkungen komplex und in zahlreichen Bereichen relevant. Die Steuerung scheint schwierig, weil der Prozess langsam ist und von einer Vielfalt unterschiedlichster Faktoren abhängt, welche jedoch durchaus förderlich oder hinderlich beeinflussbar sind. Aufgrund dieses Wissens wurde in Sondierungsinterviews in Kanton und Stadt Zürich der aktuelle Stand bezüglich der Umsetzung von Partizipation in zwei Oberstufenschulen erfragt. Im Folgenden werden die Erläuterungen zusammengefasst.

3.4 Verbindung zur Praxis: Partizipation in zwei Zürcher Schulen

Aufgrund der bisherigen beruflichen Erfahrung der Autorin mit Partizipation im schulischen als auch im soziokulturellen Kontext und aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung mit Schule, Partizipation und Soziokultureller Animation wurden im Rahmen dieser Bachelorarbeit die aktuellen Partizipationspraktiken und -haltungen von zwei Oberstufen-Tandems, je eine Schulleitung und eine Lehrperson, erforscht. Dazu wurden eine städtische und eine kommunale Schule gewählt, im Folgenden Schule 1 und Schule 2 benannt. Beide Schulleitungen erwähnten, dass der aktuelle Fokus ihrer Schulen nicht bei Partizipation liegt. Schule 1 ist eine städtische Oberstufenschule, welche durch die Grösse der Schulgemeinde innerhalb eher starrer Rahmenbedingungen arbeitet. Die schulinterne vertiefte Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung ist geplant. Schule 2 ist eine kommunale Oberstufenschule und hat sich bereits im Zuge der Einführung der Teilautonomen Volksschule mit Partizipation und Kompetenzorientierung auseinandergesetzt. Im Folgenden werden die Erläuterungen bezüglich Partizipationsverständnis der Erwachsenen sowie bezüglich Stufenhöhe der aktuellen Partizipationspraxis zusammengefasst und mit den impliziten Vorgaben des Lehrplans 21 zu Partizipation verglichen. Für die Lesbarkeit werden die Personen nach ihrer Schule und aufgrund ihrer Rolle benannt (Schulleitung 1 und Lehrperson 1 arbeiten in Schule 1, Schulleitung 2 und Lehrperson 2 arbeiten in Schule 2).

3.4.1 Erläuterungen zu den Sondierungsinterviews

Beide Schulleitungen bestätigten in den Vorgesprächen, dass Partizipation wichtig sei und dass jedoch momentan die Schwerpunkte im Schulalltag anderswo liegen. Partizipation findet in den üblichen Gefässen wie in Klassenräten und Schülerorganisationen regelmässig statt. Ebenfalls interessant scheint, dass sich beide Lehrpersonen und beide Schulleitungen während der Sondierungsinterviews in ihren Erzählungen tendenziell an den offiziellen und oftmals formalen Partizipationsgefässen orientierten. Um die jeweilige Qualität der Umsetzung zu bestimmen, wurde das Stufenmodell nach Stade herangezogen. Das Einordnen der Aussagen in die Partizipationsstufen nach Stade erwies sich teilweise als schwierig, da die Erzählungen zu den Gefässen nur teilweise Auskunft darüber gaben, wer die Entscheidungsmacht jeweils innehat (siehe Modell zu Wirkung, Macht und Verantwortung in partizipativen Prozessen in Kapitel 2).

Information

Schulleitung 2 deklarierte Information als Grundvoraussetzung für Partizipation und erwähnte, dass die Information, wie und warum ein Partizipationsprozess so gestaltet wird, zwingender Bestandteil von Partizipation sei. Lehrperson 1 stellte fest, dass Schüler*innen zwingend über den Partizipationsprozess, vor allem über die Grenzen und Risiken des betreffenden Partizipationsprozesses, informiert werden müssen. Zur Sprache kamen viele Partizipationsgefässe, bei welchen teilweise unklar blieb, auf welcher Stufe Schüler*innen tatsächlich partizipieren. Dazu gehören die Schüler*innen-Organisation, der Klassenrat, Konfliktlotsen oder Peacemaker, der Projektunterricht sowie kleine partizipative Projekte im Unterricht, Coachinggespräche und Gruppencoachings (Peerlearning), Woche der Projekte, verschiedene Formen des Feedbacks und Konzepte bei disziplinarischen Schwierigkeiten.

Konsultation

Das Partizipationsverständnis von Lehrperson 1 kann auf dieser Stufe verortet werden. Sie beschrieb zudem, dass bei der Benotung die Schüler*innen nun auch mittels Selbstbeurteilung konsultiert werden. Anhand der Aussage der Schulleitung 1 kann geschlossen werden, dass sie unter Partizipation idealerweise zwar eine höhere Partizipationsstufe versteht, dass in der Realität jedoch Partizipation oft auf ein Anhörrecht eingeschränkt ist. Lehrperson 2 führte aus, dass Schüler*innen in der Schule oft zur Selbstreflexion, zum gegenseitigen Feedback und zum Feedback an die Schule angeleitet werden. Schulleitung 2 beschrieb das 360°-Feedback, bei welchem Schüler*innen und Eltern der Schule zu verschiedenen Themen Rückmeldungen geben. An einem Vorstellungsgespräch nimmt eine Schüler*innenvertretung teil. Bezüglich dieser drei Partizipationsgefässe erklärten beide Interviewten, dass die Rückmeldungen nach Möglichkeit berücksichtigt und umgesetzt würden. Das Schulpersonal entscheidet aber vermutlich letztlich, was möglich ist und was nicht.

Mitwirkung

Während die städtische Schule 1 im Interview keine Aussage machte, welche der Stufe Mitwirkung hätte zugeordnet werden können, beschrieb die kommunale Schule 2 diese Stufe im Interview öfters. Lehrperson 2 erzählte, dass sie den Unterricht grundsätzlich auf dieser Stufe partizipativ durchführe. Unter Partizipation versteht Lehrperson 2 Mitwirkung im Sinne von mitmachen oder sich einbringen und nicht einfach nur „am Unterricht teilnehmen“ (was vermutlich als «anwesend sein» verstanden wird). Schulleitung 2 positioniert die interne Grundhaltung auf dieser Stufe: «Unsere Haltung als Schule: Wir wollen Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen. Wir wollen auch Feedback von ihnen einholen» (15.04.2020, T2, 24:20 min.). Bei disziplinarischen Schwierigkeiten hält sich Schule 2 an das Konzept „Stärke statt Macht“. Der mitwirkende Aspekt dabei ist, dass Kinder und Jugendliche jederzeit ihre Anliegen an die Erwachsenen adressieren können. Auch den Klassenrat beschreibt die Schulleitung 2 als Partizipationsgefäß auf der Stufe Mitwirkung. Anliegen betreffend der Schulgemeinschaft dürfen dort eingebracht werden, während Schüler*innen individuelle Anliegen in den Gefäßen Coachinggespräch oder Gruppencoaching thematisieren können. Die Schüler*innenorganisation der Schule 2 hat ein Antragsrecht, wobei Vertreter*innen der Schüler*innenorganisation ermöglicht wird Traktanden in der Lehrer*innenkonferenz einzubringen.

Mitentscheidung

Lehrperson 1 beschrieb, dass sie bei Schwierigkeiten mit Schüler*innen mit ihnen gemeinsam Entscheidungen oder Vereinbarungen trifft, um diese zu beheben. Daraus lässt sich schliessen, dass ihre Grundhaltung bezüglich Schulschwierigkeiten ist, Schüler*innen mitentscheiden zu lassen, wie diese behoben werden. Schulleitung 1 bestätigt diese Grundhaltung der Mitentscheidung bei Schwierigkeiten mit Schüler*innen. Das Partizipationsverständnis beider Schulleitungen beinhaltet, dass Schüler*innen betreffend ihres Schulalltags (mit)entscheiden können. Schulleitung 1 fügte sogleich an, dass dies in der Schule nur manchmal gelinge.

Partielle Selbstorganisation

Schulleitung 1 beschrieb die schulinterne Grundhaltung bei disziplinarischen oder schulischen Schwierigkeiten mit Schüler*innen, welche aufgrund der Entscheidungskompetenzen der Schüler*innen auf dieser Stufe verortet wird: Je nach Situation handeln Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler*in (wenn angezeigt auch betreffende Eltern) gemeinsam einen Vertrag oder eine Vereinbarung aus. Dabei vereinbaren sie gemeinsam, was sich verändern soll und welche Rahmenbedingungen sowie Verantwortlichkeiten gelten. Bei Streitsituationen können Schüler*innen selbst entscheiden, wie sie eine Wiedergutmachung leisten.

Unterstützte Selbstorganisation

Obwohl Schule 1 bezüglich Partizipation in der Schule nach eigenen Aussagen noch viel Luft nach oben hat, beschrieben beide Interviewten insgesamt drei Situationen, in denen ihre Schüler*innen vermutlich auf der Stufe Unterstützte Selbstorganisation partizipieren können. In einem Beispiel unterstützten die

begleitenden Erwachsenen die Delegierten der Schüler*innenorganisation, in der Lehrerkonferenz die Wiederaufnahme des wöchentlichen Trainerhosenfestes zu beantragen. Beim von der Lehrperson beschriebenen Beispiel der Konfliktlotsen unterstützt die Schulsozialarbeit die Schüler*innen beim Bearbeiten von Konflikten untereinander. Im dritten Beispiel beschreibt Schulleitung 1, dass für städtische Schulen die Infrastruktur eigentlich von der Partizipation ausgeschlossen ist. Gleichzeitig beschreibt sie, dass sie Schüler*innen unterstützt, ihre Ideen oder Vorschläge bezüglich Verbesserung der Infrastruktur zu verschriftlichen und an die betreffende Stelle zu senden.

Vollständige Selbstorganisation

Lehrperson 1 übergibt das gemeinsame Aushandeln des Klassen-Whatsapp-Chats ihrer Klasse. Sie handeln dessen Nutzung autonom aus und fällen Entscheidungen ohne die Lehrperson. Diese bietet der Klasse lediglich den Klassenrat als formales Gefäß, in welchem besagtes Thema ausgehandelt werden kann.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das kommunizierte Partizipationsverständnis beider Schul-Tandems nicht mit den beschriebenen Partizipationsmöglichkeiten ihrer Schüler*innen deckt. Wobei nicht automatisch alle Schüler*innen auf einer tieferen Stufe partizipieren können. Im Gegenteil. Die Schüler*innen der Schule 1 können punktuell auf viel höheren Stufen partizipieren, als das Partizipationsverständnis von Schulleitung 1 und Lehrperson 1 beinhaltet. Aufgrund der Aussagen kann vermutet werden, dass Schule 2 ihre Schüler*innen bis zur Stufe Mitwirkung partizipieren lässt, obwohl sie die Stufe Mitentscheidung anstrebt. Aufgrund der geäußerten Einschränkung, dass Inputs von Schüler*innen nach Möglichkeit umgesetzt werden, kann vermutet werden, dass das Schulpersonal entscheidet, was möglich ist und was nicht. Insofern entscheiden schlussendlich nicht die Schüler*innen, sondern die Lehrpersonen oder die Schulleitung. Aufgrund dieser Erkenntnis kann vermutet werden, dass es beiden Schul-Tandems nicht vollumfänglich bewusst ist, auf welcher Stufe ihre Schüler*innen partizipieren.

3.4.2 Die Erläuterungen in Bezug zum Lehrplan 21

Im Folgenden werden die Erläuterungen aus den Sondierungsinterviews mit den Vorgaben des Lehrplans 21 bezüglich Partizipation verglichen und geprüft, inwiefern die Aussagen mit diesen Vorgaben übereinstimmen. Für die Leserlichkeit wird die Gliederung der impliziten Partizipation des Lehrplans 21 aus Kapitel 3.3.1 nochmals aufgenommen. Da in den Sondierungsinterviews keine Aussagen gemacht wurden zu Partizipation in den Fachbereichs- und Modullehrplänen, wurde dieser Punkt in nachstehender Gliederung als auch in der anschließenden Bezugsetzung weggelassen:

- Partizipation in den Bildungszielen
 - Orientierung an demokratischen Werten und Förderung des sozialen Zusammenhalts
 - Schule als Lebens- und Lernraum
 - Überfachliche Kompetenzen

- Partizipation im Lern- und Unterrichtsverständnis
 - in der didaktischen Herausforderung bezüglich der Rolle der Lehrperson
 - in der didaktischen Herausforderung bezüglich der Wirkungsziele in Bezug auf die Schüler*innen
- Partizipation in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Partizipation im Bildungsziel Orientierung an demokratischen Werten und Förderung des sozialen Zusammenhalts

Die beiden Schulen der befragten Tandems setzen den Lehrplan 21 um. Beide Schulen orientieren sich gemäss den Vorgaben unter anderem an demokratischen Werten. Klassenrat und Schüler*innenorganisation finden institutionalisiert statt, Demokratiewissen wird im Unterricht vermittelt. Beide Schulen wenden bei disziplinarischen und bei schulischen Schwierigkeiten sowie bei Konflikten zwischen Schüler*innen partizipative Konzepte an. Aus den Aussagen der Interviewten kann geschlossen werden, dass sich beide Schulen gemäss dem entsprechenden Bildungsziel an demokratischen Werten orientieren und den sozialen Zusammenhalt fördern. Den damit einhergehenden Vorgaben des Lehrplans 21 in Bezug auf Partizipation kommen beide Schulen nach.

Partizipation im Bildungsziel Schule als Lebens- und Lernraum

Schule 2 hat sich bereits viele Jahre vor der Einführung des Lehrplans 21 mit der Kompetenzorientierung auseinandergesetzt sowie mit der eigenen Grundhaltung bezüglich des Unterrichts- und Lernverständnisses als auch bezüglich der Schulgemeinschaft und setzte den Schwerpunkt auf Kooperation. Gemäss den Interviewaussagen wirken ihre Schüler*innen betreffend Unterricht, eigenem Lernen, disziplinarischer, schulgemeinschaftlicher und individueller Schwierigkeiten in Schule 2 mit. Dadurch folgt diese Schule dem im Lehrplan 21 beschriebenen Wirkungsziel, dass Schüler*innen Mitwirkung lernen. Aus dem Sondierungsinterview wird nicht ersichtlich, wann oder worüber Schüler*innen Entscheidungen fällen können. Es ist anzunehmen, dass die aktuellen Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen ihre Kooperations- und Beziehungsfähigkeiten fördern. Ob das diesbezügliche Potenzial bereits ausgeschöpft wird und inwiefern Schüler*innen gemäss dem betreffenden Wirkungsziel lernen, Verantwortung für die Schulgemeinschaft zu übernehmen, bleibt offen.

Schule 1 steht die vertiefte Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung in internen Weiterbildungstagen noch bevor. Aufgrund der Interviews kann geschlossen werden, dass Schüler*innen der Schule 1, gemäss den Vorgaben in diesem Wirkungsziel des Lehrplans 21, mitwirken und vereinzelt Verantwortung übernehmen können, wenn es um disziplinarische und schulische Schwierigkeiten im Schulalltag geht. Betreffend Unterrichts- und Lernverständnis sowie zu unproblematischen Themen zur Schulgemeinschaft darf aufgrund der Interviewaussagen vermutet werden, dass Schüler*innen der Schule 1 nicht mitwirken und keine Verantwortung übernehmen können.

Insofern verfolgt Schule 1 das Bildungsziel, bei defizitorientierten Themen Schüler*innen mitwirken zu lassen und punktuell auch Verantwortung zu übernehmen. Betreffend Unterricht, Lernen und unproblematischen schulgemeinschaftlichen Themen kommt Schule 1 den Vorgaben in diesem Wirkungsziel bezüglich Partizipation nicht nach.

Partizipation im Bildungsziel Überfachliche Kompetenzen

Aufgrund der noch ausstehenden vertieften Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung, zu welcher auch das Fördern von überfachlichen Kompetenzen gehört, steht Schule 1 auch die vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Bildungsziel noch bevor. Das Schulteam der Schule 2 verfolgt dieses Bildungsziel unter anderem mittels der Erarbeitung der Kompetenzbox. Dabei handelt es sich um Unterrichtssequenzen, in welchen überfachliche Kompetenzen vermittelt werden. In diesem didaktischen Setting werden unter anderem Kompetenzen schrittweise aufgebaut, welche in partizipativen Prozessen zur Anwendung kommen. Die erworbenen Kompetenzen werden in verschiedenen Situationen des Lernalltags eingesetzt. Aufgrund der Sondierungsinterviews kann festgestellt werden, dass Schule 1 im Gegensatz zu Schule 2 die Vorgaben im Zusammenhang mit dem Bildungsziel zu den überfachlichen Kompetenzen noch nicht erfüllt.

Partizipation im Lern- und Unterrichtsverständnis

Aufgrund der noch ausstehenden vertieften Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung steht Schule 1 auch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lern- und Unterrichtsverständnis des Lehrplans 21 noch bevor. Aufgrund der Interviews ist es nicht möglich abzuleiten, inwiefern sich das Lern- und Unterrichtsverständnis von Schule 1 mit demjenigen im Lehrplan 21 deckt. Schule 2 hat sich wie erwähnt bereits vertieft damit auseinandergesetzt. Hervorgehoben seien an dieser Stelle die in diesem Zuge entstandene Feedbackkultur, die Lernateliers sowie die Coachinggespräche, welche den Schüler*innen vielfältige Lern- und Anwendungsmöglichkeiten für den fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb bieten. Somit deckt sich das Lern- und Unterrichtsverständnis von Schule 2 grundsätzlich mit demjenigen des Lehrplans 21. Da es aufgrund des Sondierungsinterviews scheint, als ob sich die Beteiligungsmöglichkeiten von Schüler*innen der Schule 2 lediglich auf den ersten drei von sieben möglichen Partizipationsstufen feststellen liessen und als ob sich die Anwendungsmöglichkeiten im Kompetenzerwerb auf «künstliche» didaktische Settings beschränken, bleibt offen, ob Schule 2 die Vorgaben des Lehrplans 21 in Bezug auf Partizipation im Lern- und Unterrichtsverständnis vollumfänglich erfüllt.

Didaktische Herausforderung bezüglich der Rolle der Lehrperson

Der Lehrplan 21 beschreibt die Lehrperson als die zentrale Akteur*in des Unterrichts. Er überlässt es den Lehrpersonen, wie sie mit den didaktischen Herausforderungen umgehen, die sich ihnen in der Umsetzung stellen. Da Partizipation lediglich ein impliziter Teil des Lern- und Unterrichtsverständnisses im Lehrplan 21 ist, gibt es auch bei den didaktischen Herausforderungen bezüglich Partizipation keine

expliziten Hinweise. Allerdings gibt es implizite Anzeichen, die auf Partizipation als möglichen Lösungsansatz hindeuten, sofern man dieses Kapitel mit einer «Partizipations-Brille» liest (vgl. Kapitel 3.3.1). Ansonsten lässt der Lehrplan 21 seine Leser*innen nach dem betreffenden Kapitel etwas ratlos zurück. Diese Ratlosigkeit widerspiegelte sich in den Sondierungsinterviews. Meist ging es bei den betreffenden Aussagen um Schwierigkeiten mit oder um die Grenzen von Partizipation. Als Schwierigkeit mit Partizipation wurde beschrieben, dass sich Schüler*innen nicht in partizipative Prozesse einbringen möchten, obwohl ihnen die Gelegenheit dazu geboten würde, oder dass in der Realität Schüler*innen auf einer tieferen Stufe partizipieren können als auf derjenigen, welche durch das eigene Partizipationsverständnis angestrebt werden sollte. Die Grenze von Partizipation wird in einem Interview beim Unterricht und dessen Inhalt gesetzt. Erklärt wird dies mit dem Rollenverständnis, wie es historisch gewachsen ist und auch heute noch im Lehrplan 21 beschrieben wird: Die Lehrperson als zentrale Akteur*in, welche die Steuerung und letztlich die Verantwortung innehat.

Es scheint, als hätten es die Autor*innen des Lehrplans 21 verpasst, den partizipativen Grundgedanken, der sich durch den Lehrplan 21 zieht, spätestens beim Kapitel Didaktische Herausforderungen sichtbar zu machen. Der Lehrplan 21 weist im Hinblick auf die Rolle der Lehrperson auf didaktische Herausforderungen hin, ohne konkrete Lösungsansätze anzubieten. Interessanterweise scheinen auch Lehrpersonen und Schulleitungen den Grenzen und Schwierigkeiten mit Partizipation ohnmächtig gegenüber zu stehen. Verständlicherweise werden deshalb in beiden Schulen zuerst auf die expliziten Vorgaben im Lehrplan 21 fokussiert, was ebenfalls eine mögliche Erklärung ist, warum Partizipation zwar als wichtig beschrieben, aber momentan in beiden Schulen im Alltag «kein Thema» ist.

Didaktische Herausforderung bezüglich der Wirkungsziele in Bezug auf die Schüler*innen

Der Lehrplan 21 beschreibt bei den didaktischen Herausforderungen Wirkungsziele, welche die Schüler*innen während der Schullaufbahn erreichen sollen. Dazu gehören selbständiges sowie selbstverantwortliches Lernen, höhere Einschätzung der eigenen Kompetenzen, Zunahme in der Selbstwirksamkeitserfahrung, Wille zu interessierter und motivierter Unterrichtsbeteiligung, Wissen und Verstehen der an sie gestellten Erwartungen bezüglich Ziele, Anforderungen und Kompetenzen. Aufgrund der Interviews kann vermutet werden, dass Schule 1 diese Wirkungsziele noch stärker fokussieren wird, nachdem sie sich vertieft mit der Kompetenzorientierung auseinandergesetzt hat. Schule 2 wird aufgrund ihrer bereits erfolgten Auseinandersetzung mit dem Kompetenzerwerb und der daraus resultierenden kooperativen Grundhaltung viele Wirkungsziele erreichen können. Ob sie auch die Wirkungsziele bezüglich Verantwortungsübernahme und Selbstwirksamkeitserfahrung erreicht, bleibt offen.

Partizipation in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Aufgrund der Interviews können keine abschliessenden Aussagen gemacht werden, ob und wenn ja, inwiefern diese beiden Schulen die Bildung ihrer Schüler*innen an der Nachhaltigen Entwicklung ausrichten. Grundsätzlich scheint beiden Schultandems das Wohlergehen, demzufolge die individuelle, nachhaltige Entwicklung ihrer Schüler*innen ein grosses Anliegen. Inwiefern sich Schüler*innen zu

welchen Themen wie regelmässig und auf welcher Stufe an Entscheidungsprozessen und deren Umsetzung beteiligen können, bleibt offen. Inwiefern die fächerübergreifenden Themen Einzug erhalten im Unterricht, kann nur von Schule 1 beispielhaft beschrieben werden. In der Tagesbetreuung der Schule 1 arbeiten Soziokulturelle Animator*innen und Sozialpädagog*innen, welche im Projekt BASU (Betreuung assistiert Unterricht) als Klassenassistenten und für das Auffangen von schwierigen Verhaltensweisen in die Klassen gehen. Durch die gute interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und den Fachpersonen der Sozialen Arbeit und aufgrund derer Expertise bezüglich Partizipation waren Projekttag zum Thema Demokratisierung und Partizipation partizipativ geplant. Wegen des Lockdowns fanden sie im Frühling 2020 nicht wie geplant statt. In welchem Ausmass die Schüler*innen beider Schulen wirklich Verantwortung übernehmen können in demokratischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen, kann aufgrund der Sondierungsinterviews nicht abschliessend beantwortet werden. Letztendlich ist also kaum feststellbar, inwiefern beide Schulen die Vorgaben des Lehrplans 21 erfüllen im Hinblick auf Partizipation in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

3.4.3 Fazit zu Partizipation in der Schule

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich beide Schulen an demokratischen Werten orientieren. Partizipative Konzepte zu Schwierigkeiten im Schulalltag wirken vermutlich förderlich auf den Zusammenhalt beider Schulgemeinschaften. Durch die kooperative Grundhaltung von Schule 2 können ihre Schüler*innen zudem betreffend Unterricht und eigenem Lernen bis zur Stufe Mitwirkung partizipieren. Es ist fraglich, wie diese Schule die Schüler*innen gemäss den rechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben befähigt, Verantwortung für die Schulgemeinschaft zu übernehmen. In Schule 1 kann die Grundhaltung betreffend problematische Themen des Schulalltags als partizipativ beschrieben werden. Im unproblematischen Kontext kann die Grundhaltung als interessiert beschrieben werden, da Schüler*innen bis zur Stufe Konsultation partizipieren können. Das Bildungsziel zu den überfachlichen Kompetenzen wird von beiden Schulen verfolgt. Beide Schulen verfolgen das Bildungsziel Bildung für Nachhaltige Entwicklung, indem sie grundlegende Voraussetzungen dafür ermöglichen. Es ist fraglich, ob die Schulen genug Gelegenheiten bieten für die Anwendung der zuvor erworbenen Kompetenzen in Entscheidungsprozessen und deren Umsetzung, sodass Schüler*innen durch ihre Beteiligung zur Übernahme von Verantwortung befähigt werden. Das Rollenverständnis bezüglich Lehrpersonen, welches der Lehrplan 21 und die Lehrpersonen in den Sondierungsinterviews beschreiben, ist in sich widersprüchlich und nicht hinterfragt, den rechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben betreffend Verantwortungsübernahme zuwider laufend und darum sowohl im Schulalltag als auch in partizipativen Prozessen herausfordernd. Beide Schulen verfolgen die Wirkungsziele in Bezug auf die Schüler*innen.

Der Lehrplan 21 beschreibt nicht explizit, welches Partizipationsverständnis ihm zugrunde liegt. Schüler*innen sollen befähigt werden, sich in der Schule beteiligen zu können, im Sinne von mitwirken, mitgestalten, mitentscheiden und Verantwortung übernehmen. In der Praxis unterscheiden sich die Par-

tizipationsverständnisse ebenfalls. Schüler*innen können mitreden, je nach Schule können sie mitwirken, in Teilbereichen mitentscheiden, jedoch kaum Verantwortung übernehmen. Aufgrund der geltenden Rechtsordnung und des bildungspolitischen Auftrages im Lehrplan 21 besteht ein Handlungsbedarf in Bezug auf die Umsetzung von Partizipation in Schulen. Es scheint jedoch generell wenig Bewusstsein dafür vorhanden zu sein. Wie kann dieser Handlungsbedarf von den Schulen erkannt und bearbeitet werden?

Die Expertise der Soziokulturellen Animation beinhaltet Fachwissen und Praxiserfahrung zur An- und Begleitung von partizipativen Prozessen. Ihre Zielgruppe besteht mehrheitlich aus Kindern und Jugendlichen und sie vermittelt aufgrund ihrer allparteilichen Position. Aus diesen Gründen wurde in der vorliegenden Bachelorarbeit die Hypothese verfolgt, dass die Soziokulturelle Animation Schulen unterstützt, ihre Partizipationspraxis zu reflektieren und wenn nötig den Vorgaben des Lehrplans 21 anzupassen. Daher wird im folgenden Kapitel die Soziokulturelle Animation fokussiert und ihre Expertise erläutert.

4. Soziokulturelle Animation und Partizipation

In diesem Kapitel wird der Begriff Soziokulturelle Animation theoretisch beleuchtet und die Relevanz von Partizipation erklärt. Daraus wird abgeleitet, weshalb die Soziokulturelle Animation das Potenzial hat, als Lösungsansatz in Frage zu kommen, was anschliessend in Kapitel 5 ausgeführt wird.

4.1 Zum Begriff Soziokulturelle Animation

Bernard Wandeler beschreibt die Soziokulturelle Animation als einen Teilbereich der Sozialen Arbeit (2013, S.7). Soziale Arbeit unterstützt Menschen hinsichtlich ihrer selbstbestimmten sowie freien Lebensgestaltung und fördert gesellschaftliche Prozesse. Sie wirkt auf die Strukturen einer Gesellschaft und befähigt Menschen zur gelingenden Lebensbewältigung. Sie orientiert sich an sozialer Gerechtigkeit, den Menschenrechten, sozialer Kohäsion und der Akzeptanz von Diversität (AvenirSocial, 2014, S.1). In der Praxis der Sozialen Arbeit existieren in der Schweiz drei Berufsfelder: die Sozialpädagogik, die Sozialarbeit und die Soziokulturelle Animation. In dieser Bachelorarbeit kann nicht auf die Sinnhaftigkeit dieser Unterscheidung eingegangen werden, da sie einen eigenen theoretischen Diskurs darstellt⁵. Gemäss Gregor Husi und Simone Villiger (2012) bezweckt die Sozialarbeit die nachrangige Inklusionshilfe ihrer Klient*innen. Ziel ist es, die individuellen äusseren Lebensgrundlagen zu verbessern. Die Sozialpädagogik bezweckt die nachrangige Sozialisationshilfe, indem sie an den jeweiligen inneren Lebenslagen und -zielen arbeitet. Die Soziokulturelle Animation verfolgt als drittes Berufsfeld die nachrangige Kohäsionshilfe. Sie ist bestrebt, das gesellschaftliche Zusammenleben zu verbessern (S.55). Im Berufsalltag sind die beschriebenen Unterschiede nicht trennscharf. In ihren jeweiligen klassischen Arbeitsfeldern besteht die Tendenz, dass Sozialarbeit und Sozialpädagogik die Voraussetzungen schaffen

⁵ Interessierten Lesenden wird die Lektüre des im Literaturverzeichnis aufgeführten Buches von Gregor Husi und Simone Villiger (2012) empfohlen.

für den gesellschaftlichen Zusammenhalt, während derselbe von der Soziokulturellen Animation fokussiert wird (Husi, 2013, S.104). Im folgenden Kapitel wird ausführlicher darauf eingegangen, was Soziokulturelle Animation ist und wie sie die ihr zugeschriebenen professionellen Ziele verfolgt.

4.2 Definition der Soziokulturellen Animation

Gemäss dem Institut für Soziokulturelle Entwicklung der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (im Folgenden ISE) und der Stiftung Soziokultur Schweiz (2017) fördert die Soziokulturelle Animation den gesellschaftlichen Zusammenhalt, welcher auf tolerantem, solidarischem sowie friedlichem Handeln basiert (S.1). Gemäss Gregor Husi (2013) muss die Soziokulturelle Animation selbst keine genaue Vorstellung dazu erarbeiten, wie die soziale Kohäsion erreicht werden soll, weil Soziokulturelle Animator*innen an den Vorstellungen der Zielgruppe anknüpfen (S.100). Gemäss Wandeler (2013) regen Soziokulturelle Animator*innen die jeweilige Zielgruppe zur Teilhabe und Teilnahme an der Gesellschaft und zum Gestalten ihrer jeweiligen Lebenswelt an. Sie unterstützen Menschen mittels partizipativer Prozesse in ihrer aktiven Lebensgestaltung und orientieren sich dabei an deren Bedürfnissen und Interessen. Sie arbeiten in der Regel mit Freiwilligen und in den Teilbereichen Soziales, Kultur, Bildung und Politik. Die Soziokulturelle Animation vermittelt zwischen Individuen, Gruppen und Organisationen, hilft beim Knüpfen von Kontakten und dabei, miteinander in den Austausch zu kommen (S.7). In diesen Beziehungen können Aushandlungen stattfinden und durch gegenseitiges Mehrwissen kann unter Umständen ein neues Gleichgewicht entstehen und Konfliktlösungsprozesse werden ermöglicht (Gillet, 1998, S.215, Anm.21 in Husi, 2013, S.102). Gemäss Hanspeter Hongler (2004) kann zu dieser Vermittlungsaufgabe auch dazu gehören, Position zu beziehen, Interessen zu stärken, Mechanismen sichtbar zu machen oder Verfahren klären zu müssen. Die Komplexität dieser Vermittlungsaufgabe erhöht sich zudem je nach konkreter Situation, Ausgangslage und Dynamik zwischen den Akteur*innen (S.52, in Husi, 2013, S.103). Worauf Hongler implizit hinweist, fokussiert Annette Hug (2013) in ihren Ausführungen zur Zwischenposition der Soziokulturellen Animation. In ihrer Darstellung der Vermittlungsarbeit nimmt die Soziokulturelle Animation vorwiegend eine Position «dazwischen» ein, zwischen Institutionen, Menschen, Interessen und alltäglichen Lebenswelten (S.210ff.). Die von Hongler angesprochene Komplexität der Vermittlung ergänzt Hug (2013) um den Aspekt der eigenen Haltung der Soziokulturellen Animator*innen, wenn sie in dieser Zwischenposition arbeiten. Hug vergleicht hierzu die emanzipatorische Haltung nach Gillet mit derjenigen der «doppelten Orientierung» nach Spierts. Gleichet die Haltung der Soziokulturellen Animator*innen dem emanzipatorischen Ansatz nach Gillet, konzentrieren sie sich auf die Vermittlungsarbeit zur Befähigung ihrer Zielgruppe und stellen sich nicht zwischen ihre Auftraggebenden und ihre Zielgruppe. Vertreten sie eher Marcel Spierts' Ansatz, orientieren sie sich auch an den Interessen ihrer Auftraggebenden und positionieren sich somit zwischen ihren Auftraggebenden und ihrer Zielgruppe (S.212f.). Auch Gabi Hangartner (2013) beschreibt die Vermittlungsarbeit der Soziokulturellen Animation als komplex (S.315). Sie führt die unterschiedlichen Beschreibungen zusammen, was zur Vermittlungsarbeit der Soziokulturellen Animation gehört, basierend auf Emanuel Müller's Modell (1999, S.150) und strukturiert sie nach Vermittlung im engeren und im

weiteren Sinne. Mit der Vermittlung im weiteren Sinne ist nach Hangartner (2013) das Knüpfen von Kontakten gemeint und der gegenseitige Austausch, wohingegen Vermittlung im engeren Sinne vielmehr das Übersetzen beziehungsweise das Vermitteln zwecks Interessensausgleich sowie die Konfliktlösung beschreibt (S.317ff.). Zu den bereits erwähnten Aspekten, welche die Vermittlungsarbeit in der Soziokulturellen Animation komplex machen, fügt Hangartner (2013) zunächst die allparteiliche Position der Soziokulturellen Animator*innen hinzu. Anlässlich ihrer Zwischenposition können Soziokulturelle Animator*innen nicht als Aussenstehende gelten, weshalb sie sich nicht als neutral positionieren, sondern als allparteilich (S.315). Aus dieser Perspektive ist es ihre Aufgabe, die soziale Kohäsion zu fördern und die Interessen der jeweiligen Zielgruppe mit den Interessen in deren Umgebung möglichst miteinander zu vereinbaren. Des Weiteren steigert die Notwendigkeit, die Vermittlungsformen an die Zielgruppe anzupassen, die Komplexität dieser Aufgabe ebenfalls (Hangartner, 2013, S.316).

Die Frage, wozu es die Soziokulturelle Animation braucht, beantwortet Hangartner (2013) mit den vier Funktionen der Soziokulturellen Animation (S.286ff.):

- Vernetzung und Kooperation
- Partizipation
- Prävention
- Integration

Die vorangehenden Ausführungen zur Vermittlungsaufgabe der Soziokulturellen Animation beschreiben den vermittelnden Anteil ihrer präventiven Funktion sowie ihre integrative Funktion. Auch Vernetzung und Kooperation basieren auf Kommunikation, dementsprechend kann auch diese Funktion vermittelnde Anteile beinhalten. Diese sind aber nicht zwingend ein Teil dieser Funktion. In ihrer partizipativen Funktion (Hangartner, 2013, S.288) fördert die Soziokulturelle Animation die soziale, kulturelle sowie politische Beteiligung ihrer Zielgruppen. Mit Förderung ist einerseits das Erschaffen von neuen Beteiligungsformen gemeint wie auch das Anregen, das (Wieder-)Beleben oder Anpassen von bestehenden partizipativen Prozessen. Auch diese Funktion ist komplex, basiert auf Kommunikation und beinhaltet somit ebenfalls einen Teil der Vermittlung, beispielsweise wenn es darum geht, von gesellschaftlichen Prozessen bisher ausgeschlossene Bevölkerungsteile neuerdings an denselben zu beteiligen. Wie in Kapitel 2 Partizipation ausgeführt wurde, ist Vermittlung für den Aufbau und Erhalt einer partizipativen Grundhaltung förderlich und folglich eine wichtige Voraussetzung für Partizipation im Sinne eines Ermächtigungsprozesses.

Die an sie gestellten Aufgaben der Vernetzung sowie Kooperation, Prävention, Partizipation und Integration erfüllt die Soziokulturelle Animation gemäss Hangartner (2013), indem sie (wie es bereits in der Berufsbezeichnung vorweggenommen wird) animiert, organisiert, konzeptioniert und, wie vorangehend ausgeführt, vermittelt. Hangartner beschreibt diese als die vier Interventionspositionen, welche sich gegenseitig beeinflussen. Im Zentrum steht die Animationsposition, welche animieren, arrangieren

und beteiligen beinhaltet (S.297ff.). Das Wort «animieren» weckt im nicht soziokulturellen Kontext erfahrungsgemäss häufig falsche Vorstellungen, was die Soziokulturelle Animation ist oder bewirkt. Deshalb scheint es notwendig, explizit zu erwähnen, dass mit Animation und animieren nicht unterhalten werden, Party machen, Trinkspiele oder anderes Konsumverhalten im Ferien- und Freizeitkontext gemeint ist und es nicht darum geht, mit überschwänglicher Euphorie eine Beteiligung zu erwirken. Gemäss Hangartner (2013) stammt animieren vom lateinischen Wort «animare» ab und meint «beleben» (S.302). Frei auf den soziokulturellen Kontext übersetzt wäre «lebensqualitätssteigernde Umstände schaffen» eine passende Übersetzung. Gemäss Hangartner (2013) gehört zum Animieren beispielsweise das Knüpfen von Kontakten und der Beziehungsaufbau, das Erreichen der Zielgruppe in ihrer Lebenswelt, um deren Interessen und Bedürfnisse zu erfahren und formulierbar zu machen (S.304). Zum Arrangieren beschreibt Hangartner das Ermutigen, Aktivieren oder auch das Wecken des Interesses der Zielgruppe, meistens im Zusammenhang mit der Konzeptposition (ebd.), wenn es beispielsweise darum geht, ein Setting zu arrangieren, wie ein Treffangebot für die Zielgruppe oder ein Projekt mit derselben. Mit dem Beteiligen geht es gemäss Hangartner (2013) um die Befähigung im Sinne der Ermächtigung der Zielgruppe, ihre Lebenswelt mitzugestalten, ihre Lebensqualität zu erhöhen und dies wenn möglich immer selbsttätiger und selbstverantwortlicher tun zu können (S.304).

Dass Soziokulturelle Animator*innen in der zuvor beschriebenen Interventionsposition Konzepte schreiben, bedeutet in der Schlussfolgerung, dass sie anschliessend etwas organisieren. Die Organisationsposition beinhaltet gemäss Hangartner (2013) das Organisieren von Aktivitäten, Projekten und Prozessen. Mit Organisieren sind die allgemein bekannten Phasen der Planung, Durchführung und Evaluation gemeint (S.304). Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit widmet der Projektmethodik der Soziokulturellen Animation ein eigenes Studienmodul sowie ein ganzes Buch⁶, da Projekte für die Soziokulturelle Animation als zentrales Arbeitsinstrument gelten (Willener & Friz, 2019, S.9), welche, wie zuvor beschrieben, den beteiligten Menschen ein möglichst hohes Mass an Selbstorganisation ermöglichen sollen.

Zusammenfassend ist die Soziokulturelle Animation ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit, das Toleranz, Solidarität und Frieden bezweckt, indem sie die Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts fokussiert und Menschen Zugänge zu Ermächtigungsprozessen schafft. Ziel dieser Arbeit ist die Steigerung der Lebensqualität derer, welche sich nicht zugehörig fühlen, durch das Ermöglichen der Mitsprache und Teilhabe sowie das Stärken der gegenseitigen Akzeptanz. Sie arbeitet meist im sozialen, kulturellen, bildenden und politischen Kontext sowohl mit freiwilligen Menschen und Gruppen als auch mit Institutionen. Zu ihren Aufgaben zählen Vernetzung und Kooperation, Partizipation, Prävention und Integration. Diese erfüllt sie in ihrer allparteilichen Position anhand vier Interventionspositionen, zu welchen animieren, vermitteln, konzipieren und organisieren gehören.

⁶ Willener, Alex, Friz, Annina (Hrsg.) (2019). *Integrale Projektmethodik*. Luzern: interact.

4.3 Rechtliche und berufliche Grundlagen der Soziokulturellen Animation

Im folgenden Kapitel wird die Partizipation in den für die Soziokulturelle Animation relevanten beruflichen und rechtlichen Grundlagen erläutert.

Eine der wichtigsten beruflichen Grundlagen ist der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Der Schweizer Berufsverband der Sozialen Arbeit AvenirSocial definiert im Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz fünf Grundsätze, welche Fachpersonen der Sozialen Arbeit verfolgen, um in ihrer Arbeit die Würde des Menschen sowie die geltenden Menschenrechte durchzusetzen. Einer dieser Grundsätze ist derjenige der Partizipation: „Die für den Lebensvollzug der Menschen notwendige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, verpflichtet zu Miteinbezug und Beteiligung der Klientinnen und Klienten, Adressatinnen und Adressaten“ (AvenirSocial, 2010, S.9). Es ist anzunehmen, dass angesichts der grossen Vielfalt der Arbeitsfelder, in welchen Fachpersonen der Sozialen Arbeit tätig sind, auf eine exakte Begriffserklärung für Partizipation verzichtet wurde. Da der Grundsatz der Partizipation die Umsetzung der Menschenrechte bezweckt, wird im Folgenden die UN-Kinderrechtskonvention herangezogen. In Artikel 12, Absatz 1 der UN-Kinderrechtskonvention verpflichten sich die unterzeichnenden Staaten zu folgendem Grundsatz:

«Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äussern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen entsprechend seinem Alter und seiner Reife» (UNICEF, 1989, S.6).

Damit sich ein Kind eine eigene Meinung bilden kann, braucht es seinem Alter entsprechend formulierte Informationen, so dass diese verständlich sind. Dies entspricht der Partizipationsstufe Information (Stade, 2017, S.58+59). Die Meinung frei zu äussern entspricht der Stufe Konsultation und die Berücksichtigung der Stufe Mitwirkung (ebd.). Wie in Kapitel 3.3 ausgeführt wurde, weist die Bundesverfassung durch das Sozialziel in Art. 41 Abs. 1g. weiterführend auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen zur Partizipation auf den obersten vier Stufen (Stade, 2017, S.58+59) hin.

Die Charta der Soziokulturellen Animation (2017) ist ein soziokulturspezifisches Grundlagenpapier und beschreibt unter anderem die Förderung von Partizipation als Ermächtigungsprozess als die gesellschaftliche Aufgabe der Soziokulturellen Animation. Sie beschreibt ausserdem die professionelle Arbeitsweise. Soziokulturelle Animator*innen zeichnen sich neben dem Grundlagenwissen über soziale Kohäsion auch durch Kompetenzen unter anderem bezüglich der Selbstaktivierung der Zielgruppe und der partizipativen Projektmethodik aus (S.2). Partizipation wird dementsprechend nicht nur als Aufgabe, sondern auch als zentrale Arbeitsweise vorgegeben.

5. Soziokulturelle Animation in der Schule: Ein Lösungsansatz

Diese Bachelorarbeit baut auf der Hypothese auf, dass die Expertise der Soziokulturellen Animation Schulen Hand bieten kann, die Vorgaben des Lehrplans 21 im Bereich der Partizipation in der Praxis umzusetzen sowie das eigene Handeln zu reflektieren, einzuordnen und wo nötig Anpassungen vorzunehmen. In diesem Kapitel wird zuerst begründet, was die Soziokulturelle Animation als potenziellen Lösungsansatz auszeichnet, bevor konkrete Handlungsempfehlungen für Soziokulturelle Animator*innen beschrieben werden.

5.1 Warum Soziokulturelle Animation in Schulen

In Kapitel 3.4.3 Fazit zu Partizipation in der Schule wurde Handlungsbedarf dahingehend herausgearbeitet, dass Schulen aufgrund der geltenden Rechtsordnung und des bildungspolitischen Auftrages im Lehrplan 21 unterstützt werden, die bisherige Umsetzung von Partizipation im Schulalltag zu fokussieren. Es wäre berechtigt zu fragen, ob das Schulpersonal die bisherige Umsetzung von Partizipation nicht ohne Unterstützung fokussieren kann, sofern sie denn von dieser Notwendigkeit Kenntnis hat. Grundsätzlich kann vermutet werden, dass Schüler*innen auf höheren Stufen partizipieren können, sobald in einer Schule die wichtigsten Begriffe als auch deren Bedeutung bekannt und geklärt sind und dazu passende Partizipationsgefässe installiert wurden. Aufgrund der Aussagen in den Sondierungsinterviews kann jedoch vermutet werden, dass sowohl die dahinterliegende Grundhaltung der Schulleitungen und Lehrpersonen als auch das Wissen über die unterschiedlichen Stufen der Partizipation über die tatsächliche Höhe der angewendeten Partizipationsstufe bestimmt. Daher ist es für das Gelingen von Partizipation wichtig, die Umsetzung derselben regelmässig zu reflektieren und zu evaluieren und dass für das Erkennen blinder Flecken externes Fachwissen hinzugezogen wird. Deshalb bietet es sich an, das Potenzial der soziokulturellen Expertise zu nutzen, um die Vorgaben zu erfüllen und Zufriedenheit mit der partizipativen Arbeit bei allen Beteiligten zu erreichen. Die vorliegende Arbeit formuliert in diesem Sinne die Hauptfragestellung:

Wie kann die Soziokulturelle Animation Schulen dabei unterstützen, ihre Partizipationspraxis den impliziten Vorgaben des Lehrplans 21 anzupassen?

Als Folge der bisherigen theoretischen Diskussion und der ihr gegenübergestellten Erläuterungen aus den beiden Sondierungsinterviews werden nachstehend vier Antworten formuliert, warum die Soziokulturelle Animation Schulen Hand bieten kann, die eigene Partizipationspraxis zu fokussieren.

Antwort 1 - sozialer Zusammenhalt, Partizipation und Grossgruppenprozesse mit Kindern und Jugendlichen

Soziokulturelle Animator*innen wissen um die Grundlagen des sozialen Zusammenhalts und können ihr Wissen von der gesellschaftlichen Ebene auf die schulische Ebene ableiten. Sie besitzen viel Fach- und Erfahrungswissen betreffend partizipativer Prozesse. Da sie oft in Freizeitsettings tätig sind, besteht ein grosser Erfahrungsschatz zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einerseits und zum Umgang mit

Freiwilligkeit andererseits. Zur Expertise der Soziokulturellen Animation gehört das An- und Begleiten von Grossgruppenprozessen.

Antwort 2 - individuell sondieren, konzeptionieren, planen, durchführen, evaluieren

Eine zentrale Arbeitsweise der Soziokulturellen Animation ist die Projektmethodik. Dabei ist Partizipation ein zentrales Element. Soziokulturelle Animator*innen haben eine Menge Erfahrung darin, verschiedene relevante Akteur*innen eines Projektes zu erkennen und den Umständen entsprechend in die verschiedenen Projektphasen miteinzubeziehen. Ihnen ist die Einzigartigkeit jeder Schule als Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bewusst, weshalb sie keine starren Konzepte vertreten. Sie gestalten jedes Projekt auf dessen Kontext angepasst sowie nach Möglichkeit partizipativ, von der Sondierungsphase bis zu seinem Ende.

Antwort 3 - interdisziplinäre Zusammenarbeit: Interessensausgleich zwischen Erwachsenen und Kindern mittels allparteilicher Vermittlung

Zum Professionswissen von Soziokulturellen Animator*innen gehört die interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie das Konfliktmanagement dazu. Das Ermöglichen eines respektvollen, wertschätzenden, offenen, klaren sowie verbindlichen Umgangs ist Teil von ihrem Kommunikations- und Vermittlungsrepertoires, das sie bewusst einsetzen, um Konflikte nach Möglichkeit gar nicht erst entstehen zu lassen. Sie wissen um die Professionalität der Schulleitungen und Lehrpersonen wie auch um die Komplexität eines jeden Schulsystems mit seinen ganz eigenen Werten und Normen. Dies wissen sie zu entdecken und wenn nötig intern bewusst zu machen oder nach aussen zu übersetzen. Durch ihre Zwischenposition agieren sie grundsätzlich allparteilich und suchen deshalb innerhalb der vorgegebenen rechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben den Interessensausgleich zwischen Erwachsenen und Kindern sowie Jugendlichen.

Antwort 4 - sozialer Zusammenhalt fördern: Kompetenzerwerb mittels Partizipation im Grossen und im Kleinen

Die Förderung des sozialen Zusammenhalts basierend auf Toleranz, Solidarität und Frieden ist das Hauptanliegen der Soziokulturellen Animation. Dies verfolgt sie, indem sie Partizipation im Sinne der Ermächtigung ermöglicht und begleitet. Ihre diesbezügliche Expertise ist gross, ebenso wie ihre Flexibilität, diese Expertise im Grossen wie im Kleinen anzuwenden. Was die Soziokulturelle Animation in der Gesellschaft vollzieht, gelingt ihr auch in Schulen. Ein weit gefasstes Verständnis von Partizipation in der Schule, das Teil des Lernens und Unterrichtens ist, wie auch Teil der Gestaltung der Schulgemeinschaft, birgt im Schulalltag grosses Potenzial, fachliche und überfachliche Kompetenzen zu stärken. Dies würde bedingen, partizipative Prozesse im Alltag breit zu verankern im Sinne eines kontinuierlichen, sozusagen immerwährenden täglichen Kompetenzerwerbs. Dadurch könnte die tägliche Anwendung der Kompetenzen ermöglicht werden. Soziokulturelle Animator*innen sind fähig Schulen zu begleiten, dieses Potenzial zu erkennen und zu entfalten.

5.2 Handlungsempfehlungen für die Soziokulturelle Animation

Wie in den bisherigen Kapiteln dieser Bachelorarbeit aufgezeigt wurde, besitzt die Soziokulturelle Animation das Potenzial, Schulen in ihren Bemühungen zu unterstützen, partizipative Prozesse zu installieren und umzusetzen, indem sie ihre Expertise zur Verfügung stellt oder aktiv Prozesse mitgestaltet. Bis anhin ist wenigen Schulen die Soziokulturelle Animation und ihre Arbeitsweise bekannt. Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass noch wenige Schulen den Lehrplan 21 aus einer soziokulturellen Perspektive bezüglich seiner impliziten Vorgaben zu Partizipation hingehend überprüft haben. Deshalb hat kaum eine Schule Kenntnis von ihrem Handlungsbedarf bezüglich ihrer Partizipationspraxis und keine Schule fragt proaktiv nach der soziokulturellen Expertise für ihren Schulalltag. Auch in den Sondierungsinterviews zeigte sich, dass weder Schulleitungen noch Lehrpersonen einen Bedarf sehen, für ihre Partizipationspraxis mehr oder neue Fachpersonen hinzuzuziehen. Die Gründe dafür sind vielfältig. Einerseits sind Schulen intern zurzeit vor allem mit der Umsetzung der Kompetenzorientierung gemäss Lehrplan 21 beschäftigt und legen den Fokus nicht auf das Thema Partizipation. Ausserdem gibt es Schulen, welche sich bereits stark für ein kooperatives Lern- und Schulklima engagiert haben und dadurch die eigenen blinden Flecken in Bezug auf die Partizipationspraxis nicht mehr wahrnehmen. Ein anderer Aspekt ist, dass die Soziokulturelle Animation oftmals mit der Offenen Jugendarbeit gleichgesetzt, der Freizeit der Schüler*innen zugeordnet und mit lustvollen, einmaligen Events in Verbindung gebracht wird, beispielsweise mit Projekttagen für eine gesunde Lebensgestaltung von Jugendlichen. Zudem wird in einigen Fällen der Status Quo der Partizipationspraxis als hinreichend eingeschätzt sowie die pädagogische, methodisch-didaktische Expertise der Lehrpersonen als ausreichend beschrieben, um den Status Quo zu erhalten. Vor dem Hintergrund dieser Vielfältigkeit leitet die vorliegende Arbeit vier Handlungsempfehlungen ab:

Die Soziokulturelle Animation:

- eröffnet sich die Schule als Tätigkeitsfeld
- lässt Schulen die Soziokulturelle Animation erleben
- spricht schulnahe Dienste als Auftraggebende an
- unterstützt die Schule in ihrem Ausbau zu einem «Ermächtigungsraum»

Die Soziokulturellen Animator*innen eröffnen sich die Schule als Tätigkeitsfeld, indem sie nicht nur Schüler*innen als ihre Zielgruppe sehen, sondern auch Schulleitungen und Lehrpersonen ansprechen. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen könnte sich dann auch von der hauptsächlichen Gestaltung der Freizeit erweitern lassen um den Aspekt der Mitgestaltung im Schulalltag bezüglich partizipativer Lern-, Unterrichts- und Schulgemeinschaftsgestaltung. In der Schlussfolgerung werden Schulleitungen und Lehrpersonen von heutigen Vernetzungspartner*innen zur zukünftigen Zielgruppe. Es geht nicht mehr darum, sich mit ihnen zu vernetzen, sondern den Beziehungsaufbau mit ihnen zu fokussieren. Aufgrund des Handlungsbedarfs ist es angezeigt, sich die Schule als neues Tätigkeitsfeld zu erschliessen und sich deshalb mit ihren Rahmenbedingungen (Strukturen, Vorgaben, Routinen, Werten, usw.), wie

auch mit ihren Herausforderungen und Chancen betreffend Partizipation und diesbezüglicher Gemeinsamkeiten mit der Soziokulturellen Animation auseinanderzusetzen. Die Befähigung der Lehrpersonen und Schulleitungen, die rechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben betreffend Verantwortungsübernahme zu erkennen, zu verstehen und dadurch umzusetzen, birgt das Potenzial, dass Kinder und Jugendliche nicht nur in ihrer Freizeit, sondern auch in ihrem Schulalltag gefördert werden, Selbstwirksamkeit zu erfahren, ihr Leben selbstverantwortlich zu gestalten und sich am Aushandeln gemeinschaftlicher Prozesse zu beteiligen. Was die Soziokulturelle Animation in der Gesellschaft verfolgt, leistet und bewirkt, gilt es auf die Schulgemeinschaft zu adaptieren.

Daran anschliessend ist die zweite Handlungsempfehlung, dass die Soziokulturelle Animation ihre Definition, Funktion, Arbeitsweise sowie ihr Fach- und Erfahrungswissen und ihre Gemeinsamkeiten mit den rechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben bezüglich Partizipation in Schulen bekannt macht. Es gilt, ihre Berufsidentität sowie die Kongruenz mit dem Lehrplan 21 betreffend Partizipation in einfacher Sprache auf den Punkt zu bringen, um sie verständlich zu machen. Was einfach klingt, bereitet der Soziokulturellen Animation seit Langem Mühe. Der Fokus auf der Sprache als alleiniges Verständigungsmittel wird kaum reichen – sonst wäre die Soziokulturelle Animation in Anbetracht der bisherigen Menge, Vielfalt und Qualität der existierenden Literatur längst bekannter. Deshalb ist mit bekannt machen nicht nur informieren gemeint, sondern übersetzen im Sinne von erlebbar machen. Mittels partizipativer Pilotprojekte könnten Lehrpersonen und Schulleitungen erleben, was Soziokulturelle Animation ist und wie sie arbeitet. Auch Stade (2019) weist auf das Potenzial von Pilotprojekten hin, um beispielsweise mittels Partizipationserfahrungen in einen gemeinsamen Dialog mit den Menschen zu treten, welche andere Gruppen, Individuen oder Minderheiten partizipieren lassen (S. 61). Im Schulkontext sind diese Pilotprojekte idealerweise auf die Vorgaben des Lehrplans 21, auf die benützten Lehrmittel, auf schulgemeinschaftliche Themen oder auf anstehende interne Weiterbildungsthemen angepasst und entsprechen dadurch den Berufsaufgaben der Lehrpersonen und Schulleitungen. So könnte aufgezeigt werden, dass betreffend Kompetenzerwerb und Bildung für Nachhaltige Entwicklung die Schule die gleichen Ziele verfolgt wie die Soziokulturelle Animation. Diese partizipativen Pilotprojekte setzen sich aus der Perspektive des Schulpersonals aus drei Phasen zusammen. In der ersten Phase erfahren sie in für sie verständlicher Art und Weise, was die Soziokulturelle Animation ist, wie sie arbeitet und welche Gemeinsamkeiten sie mit dem Lehrplan 21 hat. In der zweiten Phase sind sie dabei, wenn Soziokulturelle Animator*innen mit ihrer Klasse oder mit ihrem Team ein partizipatives Projekt durchführen. Idealerweise beobachten sie die Durchführung, lassen das Beobachtete auf sich wirken und bieten wenn nötig als Gastgebende ihr Wissen an. In der dritten Phase teilen sie ihre Highlights, Irritationen, Erkenntnisse und Fragen den Soziokulturellen Animator*innen mit und erhalten Erklärungen anhand konkreter Situationen des gemeinsam Erlebten. Bei Lehrpersonen und Schulleitungen Irritationen zu erfragen und das zugrunde liegende Fachwissen zu erklären, birgt das Potenzial, Verständigungsschwierigkeiten zu überwinden. Die Erkenntnis, dass die Soziokulturelle Animation keine Konkurrenz ist, sondern eine potenzielle unterstützende Ergänzung, wäre das langfristige Ziel. Dieser dritten Phase kommt

eine hohe Wichtigkeit zu und muss von Soziokulturellen Animator*innen unbedingt eingefordert oder zumindest angestrebt werden. Lehrpersonen und Schulleitungen sollen erleben und verstehen, dass die Soziokulturelle Animator*innen auf andere und nicht weniger professionelle Art und Weise die gleichen Ziele verfolgen, dass diese Arbeitsweise ergänzend zu ihrer eigenen professionellen Arbeitsweise stehen kann und dass diese Kooperation gewinnbringend ist. Wenn dieses Ziel erreicht werden kann, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass Soziokulturelle Animator*innen auch künftig proaktiv nach ihrer Expertise gefragt werden.

Die ersten beiden Handlungsempfehlungen gehen davon aus, dass die Soziokulturelle Animation in den Gemeinden in der bisherigen Tradition in einem schulfernen Tätigkeitsfeld angesiedelt ist. Beide Handlungsempfehlungen stellen daher die Möglichkeit dar, eine Brücke zwischen den Arbeitsbereichen Schule und Soziokulturelle Animation zu bauen. Die dritte Handlungsempfehlung zeigt eine Möglichkeit auf, wie die Soziokulturelle Animation ihre Arbeit auf schulnahe Angebote ausdehnt und so indirekt im Alltag mit der Schule zu tun hat, wie es beispielsweise im ersten Sondierungsinterview von der Schulleitung beschrieben wurde. In der schulergänzenden Betreuung der Schule 1 sind Fachpersonen der Sozialpädagogik und der Soziokulturellen Animation angestellt. Das Projekt BASU (Betreuung assistiert Unterricht) beinhaltet, dass die Fachpersonen der Sozialen Arbeit als Klassenassistenten in den Klassen arbeiten. Sie bringen ihre Arbeitsweise und ihr Fachwissen hauptsächlich bei schwierigen Verhaltensweisen von Jugendlichen ein. Die Schüler*innenorganisation wird zudem nicht ausschliesslich von Lehrpersonen unterstützt, sondern ebenfalls von Mitarbeitenden der Betreuung. In diesem Modell werden die Grundhaltung und Arbeitsweisen der Soziokulturellen Animation in der gemeinsamen Aushandlung zum Bestandteil des Schulalltags und es wird den Fachpersonen der Sozialen Arbeit ermöglicht, sich in der Schulgemeinschaft einzubringen. Aus besagter vielfältiger, interdisziplinärer Zusammenarbeit heraus hat sich beispielsweise eine Soziokulturelle Animatorin darum bemüht, einmal jährlich stattfindende Projektstage als Pilotprojekt partizipativ mit den betreffenden Klassen zu planen und durchzuführen. In diesem Jahr waren diese Projektstage den Themen Demokratisierung und Partizipation gewidmet. Auch andere schulnahe Dienste, wie beispielsweise die Schulsozialarbeit oder die Schulinseln⁷, kämen für die interdisziplinäre Zusammenarbeit in Frage. Auf jeden Fall gilt es, die bestehenden Konzepte und Aufträge auf ihre grundsätzliche Vereinbarkeit mit der soziokulturellen Haltung und Arbeitsweise hin zu überprüfen. Sofern in den entsprechenden Konzepten und Aufträgen soziokulturelle Grundsätze namentlich noch keinen Einzug gefunden haben, gilt es, die darin enthaltenen Gemeinsamkeiten und Chancen aufzuzeigen. Das Best Practice Beispiel aus dem Sondierungsinterview zeigt, dass schulnahe Dienste für Soziokulturelle Animator*innen Gelegenheiten schaffen können, sich als Fachpersonen in der Schule einzubringen. Die alltägliche interdisziplinäre Zusammenarbeit verstärkt die

⁷ Interessierten Lesenden wird die Homepage des Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverbands empfohlen: <https://www.zlv.ch/politik/Schulinseln>

Chancen für die Soziokulturelle Animation, ihre Expertise zur unterstützenden Ergänzung der Expertise der Lehrpersonen und Schulleitungen bekannt zu machen.

Die vierte Handlungsempfehlung basiert auf der Vorannahme, dass Soziokulturelle Animator*innen auf die eine oder andere Weise bereits in einer Schule Eingang gefunden haben. Angenommen, sie haben sich die Schule schon als Tätigkeitsfeld eröffnet, sie haben ihr Fachwissen bekannt gemacht und sie können regelmässig mit Lehrpersonen und Schulleitungen interdisziplinär zusammenarbeiten, gilt es, ihnen die impliziten Vorgaben zu Partizipation im Lehrplan 21 bekannt zu machen. Im Sinne der Förderung des sozialen Zusammenhalts und im Hinblick auf die Bildung für Nachhaltige Entwicklung, geht es um den gemeinsamen Ausbau oder um das gemeinsame Erschaffen eines autonomiefördernden Verständnisses von Partizipation in Schulen. Es gilt, die Schule als einen Teil der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt gemäss den rechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben als Ermächtigungsraum zu gestalten. In diesem «Ermächtigungsraum Schule» werden Schüler*innen ihrem Alter entsprechend befähigt, Entscheidungen zu fällen, Verantwortung zu übernehmen und partizipative Prozesse auch mit Erwachsenen auszuhandeln. Wie dies umgesetzt werden kann ist von jeder einzelnen Schule abhängig. Pfaffenfertige Partizipationskonzepte würden hier viel zu kurz greifen. Der Ausbau einer Schule zu einem Ermächtigungsraum ist ein langjähriger Prozess. Wie in einem Sondierungsinterview beschrieben wurde, ist dabei das Selbstverständnis einer Schulleitung bezüglich Führung zentral. Basiert das Führungsverständnis der Schulleitung auf Kooperation, Feedbackkultur und Innovation, wird sie dies auch von den Lehrpersonen einfordern und die Schulentwicklung gemeinsam in diese Richtung leiten. Die gleiche Schule beschäftigt sich seit 15 Jahren damit, welche Grundhaltung, welches Unterrichts- und Lernverständnis dem aktuellen Zeitgeist und ihrer fachlichen Vorstellung einer guten Schule entspricht. Um eine Schule in einen Ermächtigungsraum weiter zu entwickeln, braucht es nicht nur Partizipationsgefässe, sondern eine partizipative Grundhaltung von Lehrpersonen und Schulleitungen. Dies beschreibt Stade bezüglich der soziokulturellen Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Partizipation einzufordern genügt nicht. Es müssen Befürchtungen abgebaut sowie Überzeugungsarbeit geleistet werden, damit Verantwortliche es der Zielgruppe erst ermöglichen zu partizipieren (2019, S.51f.). Für den Schulkontext bedeutet dies für Soziokulturelle Animator*innen, Ängste und Befürchtungen oder Vorurteile von Lehrpersonen und Schulleitung bezüglich der Verantwortungsübergabe an die Schüler*innen ernst zu nehmen und ihnen zu helfen, diese zu überwinden. Wenn eine partizipative Grundhaltung erarbeitet wurde, können mit allen an der Schule Beteiligten die verschiedenen Verantwortlichkeiten ausgehandelt werden und die Verantwortungsübernahme von Schüler*innen wird gefördert.

6. Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den vorangehenden Kapiteln zusammengefasst und auf eine mögliche weiterführende Auseinandersetzung hingewiesen.

Partizipation ist ein Ermächtigungsprozess, in welchem je nach Bereitschaft zur Machtteilung, -abtretung oder -übergabe Beteiligung, Ermächtigung oder Autonomie gefördert wird. In Schulen haben mindestens formale Partizipationsgefässe, welche als künstliche didaktische Settings den Schüler*innen das Demokratielernen ermöglichen, Einzug gehalten. Es gibt Schulen, die ihre Schüler*innen auf höheren Partizipationsstufen partizipieren lassen als die der Konsultation, welche impliziter Teil von Abstimmungen und Wahlen ist. In der Rechtsordnung sowie im Lehrplan 21 wird die Beteiligung, Mitwirkung, Mitentscheidung bis zur Förderung der Verantwortungsübernahme von Schüler*innen vorgegeben. Bei beiden befragten Schul-Tandems kann vermutet werden, dass sie ihre Schüler*innen mehrheitlich bis zur Stufe Konsultation, respektive bis zur Stufe Mitwirkung, partizipieren lassen. Da im Vorfeld der Sondierungsinterviews darauf verzichtet wurde, die Partizipationsstufen nach Stade (2019, S.58+59) den Interviewten bekannt zu machen und sie darum ihre Aussagen nicht auf diese Basis abstützten, ist es möglich, dass Partizipation vereinzelt auf höheren und tieferen Stufen stattfindet als dies in den Erzählungen formuliert wurde. Aufgrund der rechtlichen sowie bildungspolitischen Vorgaben bezüglich Partizipation kann aufgrund der Ergebnisse aus den Forschungsinterviews angenommen werden, dass für Schulen ein Handlungsbedarf besteht, ihre Partizipationspraxis zu reflektieren. Da diesbezüglich wenig Bewusstsein vorhanden ist, entsteht daraus der Handlungsbedarf der Soziokulturellen Animation, Schulen dabei ressourcenorientiert zu unterstützen.

Betreffend Partizipation in der Schule kann aufgrund der Forschungsergebnisse festgestellt werden, dass grundsätzlich der Wille zur Umsetzung gegeben ist und in diesem Sinne auch Gefässe, Zeit und Energie für Partizipation in den Schulen vorhanden sind. Trotzdem besteht ein blinder Fleck, zu dessen Natur es gehört, Verbesserungen (wie auch simple Veränderungen) zu verzögern oder ganz zu verhindern. Es bleibt somit von den einzelnen Schulen abhängig, inwiefern sie sich einer externen Expertise öffnen, um blinde Flecken aufzudecken und dadurch die Weiterentwicklung ihrer aktuellen Partizipationsbestrebungen zu ermöglichen. In beiden Interviews hat sich gezeigt, dass weder Schulleitungen noch Lehrpersonen das Bedürfnis haben, die Soziokulturelle Animation bezüglich der Reflexion über die Partizipationspraxis in ihrer Schule beizuziehen. Was man nicht kennt, kann man weder vermissen noch als Bedürfnis formulieren. Dieses Phänomen ist oft Teil der Ausgangslage der Soziokulturellen Animation.

Die Soziokulturelle Animation fördert den gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die soziale, kulturelle, politische und bildungsspezifische Teilhabe von Individuen und Gruppen an gesellschaftlichen Prozessen. Aus der ihr innewohnenden Zwischenposition agiert sie allparteilich, sie animiert im Sinne von «lebensqualitätssteigernde Umstände schaffen», sie vermittelt, sie konzipiert und organisiert. Zu ihrer Expertise gehören das Fördern von partizipativen Prozessen, die Projektmethodik, das An- und Begleiten von Grossgruppenprozessen, die Vermittlung sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Aufgrund dieser Expertise und des Handlungsbedarfs werden vier Handlungsempfehlungen abgeleitet:

- Die Soziokulturelle Animation erschliesst sich die Schule als Tätigkeitsfeld. Sie definiert Lehrpersonen und Schulleitungen als ihre Zielgruppe, sie orientiert sich an deren Lebenswelt im Schulalltag und investiert in den Beziehungsaufbau.
- Die Soziokulturelle Animation bietet Schulen partizipative Pilotprojekte gemäss der integralen Projektmethodik an. Ziel ist es, ihre Expertise als unterstützende Ergänzung für Lehrpersonen und Schulleitungen erlebbar zu machen. Diese Projekte sind für das Schulpersonal relevant und strukturieren sich in drei Phasen: Information, Beobachtung, Rückmeldung.
- Die Soziokulturelle Animation siedelt sich im schulnahen Umfeld an. Namentlich bieten sich beispielsweise die schulergänzende Betreuung, die Schulsozialarbeit oder Schulinseln an. Dabei gilt es zu prüfen, ob die bestehenden Rahmenbedingungen mit den soziokulturellen Grundlagen vereinbar sind oder es in Zukunft werden können.
- Soziokulturelle Animator*innen befähigen Schulleitungen und Lehrpersonen, gemeinsam mit den Schüler*innen die Schule in einen «Ermächtigungsraum» umzugestalten. Die Erwachsenen werden unterstützt, die impliziten Vorgaben des Lehrplans 21 zur Förderung der Verantwortungsübernahme von Schüler*innen kennenzulernen und das Aushandeln der Verantwortlichkeiten mit den Kindern und Jugendlichen im Schulalltag umzusetzen.

Anhand dieser vier Handlungsempfehlungen wird es der Soziokulturellen Animation möglich, Schulen dabei zu unterstützen, ihre jeweilige Partizipationspraxis den impliziten Vorgaben des Lehrplans 21 anzupassen. In einer nächsten Forschungsarbeit zu Partizipation in der Schule wird aufgrund der im Rahmen dieser Bachelorarbeit geführten Sondierungsinterviews empfohlen, die Forschung auf einem vorher deklarierten Partizipationsverständnis und anhand der Partizipationsstufen nach Stade (2019, S.58+59) durchzuführen. Dieses Vorgehen würde es ermöglichen, noch genauer zu eruieren, inwieweit Lehrpersonen und Schulleitungen ihre eigene Partizipationspraxis in den einzelnen Stufen wiedererkennen und differenzieren. Zudem wäre es zweckdienlich zu prüfen, ob eine niederschwellig angeleitete Auseinandersetzung mit den Modellen nach Stade oder mit dem erweiterten Modell der Autorin den Lehrpersonen und Schulleitungen die Gelegenheit bieten würde eigene Umsetzungsmöglichkeiten zu erkennen. Interessant wäre es in einer weiteren Forschung, die Schüler*innen zu fokussieren. Die Effekte auf die Zufriedenheit und auf die persönliche Entwicklung der Schüler*innen durch ihre Partizipation in der Schule wären ein spannender Forschungsgegenstand. Ebenfalls wertvoll könnte eine Literatur- oder Forschungsarbeit sein zur Analyse von Evaluations- und Reflexionsgefässen betreffend Partizipation in der Schule, welche es gibt und wie sie sich auswirken, um die partizipative Gestaltung von Schule langfristig zu begleiten. In einer nächsten Arbeit könnte ebenfalls untersucht werden, in welchen Aufgabenfeldern die Soziokulturelle Animation vermehrt im schulischen Kontext einbezogen werden könnte. Ein Projekt wie das BASU entstand aus der Zusammenarbeit der Schule mit der ausserschulischen Betreuung und ermöglicht es beispielsweise, verschiedene alltägliche Herausforderungen des Schulalltags durch einen interdisziplinären Ansatz anzugehen. Deshalb wäre es zukunftsweisend zu

erforschen, welche weiteren Aufgabenfelder in schulnahen Diensten ähnliches Potenzial haben. Zu guter Letzt wird an dieser Stelle auf das Potenzial einer weiteren Forschungsarbeit hingewiesen, welche prüft inwieweit die Soziokulturelle Animation wertvoller Bestandteil der Schule werden könnte. Die Gesellschaft erteilt der Schule in sich widersprüchliche Aufträge, was unter Umständen zu Irritationen und ungeeigneten Umsetzungsformen führen kann. So soll sie die gesellschaftlichen Werte tradieren und durch ihren pädagogischen Auftrag die Schüler*innen zur Mündigkeit befähigen (Wiater, 2009, S.66f.). In der Schule findet demzufolge konstant ein gesamtgesellschaftlicher Aushandlungsprozess zwischen den Generationen statt, welche Werte inwiefern tradiert, losgelassen oder angepasst werden. Die Schule trägt deshalb die Chance in sich Schüler*innen zu befähigen, diese gesamtgesellschaftlichen Aushandlungsprozesse zu führen, indem sie die ihr innewohnende Macht ausbalanciert. Die Soziokulturelle Animation hat ihrerseits das Potenzial Erwachsene zu begleiten, ihre Schüler*innen für diese Aushandlungsprozesse zu ermächtigen.

Literaturverzeichnis

- AvenirSocial (2014). *Die IFSW/IASSW Definition der Sozialen Arbeit von 2014*. Gefunden unter <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/definitive-deutschsprachige-Fassung-IFSW-Definition-mit-Kommentar-1.pdf>
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich [Bildungsdirektion des Kantons Zürich] (2017). *Lehrplan Volksschule*. Gesamtausgabe. Zürich: Autorin.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand am 18. Mai 2014) (SR 101).
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (ohne Datum, a). *Lehrplan 21*. Gefunden unter <https://lehrplan21.ch/>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (ohne Datum, b). *Lehrplan 21*. Das Wichtigste im Überblick. Gefunden unter https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_leporello_a4.pdf
- Grundwald, Klaus & Thiersch, Hans (2001). Lebensweltorientierung: Zur Entwicklung des Konzepts Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit/Sozialpädagogik* (S.1127–1148). Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Hangartner, Gabi (2013). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl. S.265–322). Luzern: interact.
- Hug, Annette (2013). Eine Praxis der alltäglichen Demokratie. Zur Aktualität von Jean-Claude Gillets «Animation. Der Sinn der Aktion» und Marcel Spierts «Balancieren und Stimulieren». In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl. S.203–222). Luzern: interact.
- Husi, Gregor & Meier Kressig, Marcel (1998). *Der Geist des Demokratismus: Modernisierung als Verwirklichung von Freiheit, Gleichheit und Sicherheit*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation*. Forschungsergebnisse und theoretische Reflexionen zur Differenzierung Sozialer Arbeit. Luzern: interact.

- Husi, Gregor (2013). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation*. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion (2. Aufl. S.97–155). Luzern: interact.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2009). Schultheorie in der globalisierten Welt. In Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S.33–41). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayer, Horst (2006). Interview und schriftliche Befragung. München: Oldenbourg.
- Reichenbach, Roland (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In Carsten Quesel und Fritz Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S.39–61). Zürich: Rüegger.
- Rieker, Peter & Mörge, Rebecca & Schnitzer, Anna & Stroezel, Holger (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rieker, Peter (2017). Partizipation von Kindern in biographischer Perspektive. *Sozialer Sinn*, 18(2), S.315–340. Oldenbourg: De Gruyter.
- Schnurr, Stefan (2018). Partizipation. In Gunther Graßhoff, Anna Renker & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit*. Eine elementare Einführung (S.631–648). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Institut für Soziokulturelle Entwicklung der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Stiftung Soziokultur Schweiz (2017). *Charta der Soziokulturellen Animation*. Gefunden unter http://soziokultur-schweiz.ch/wp-content/uploads/2018/01/171211_Charta_Dez_2017.pdf
- PHZH. *Kompetenzen*. Gefunden unter <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/lehrplan-21/kompetenzorientierung/Kompetenzen/>
- Stade, Peter (2019). Partizipation. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S.50–67). Luzern: interact.
- UNICEF (1989). *UN-Kinderrechtskonvention*. Gefunden unter <https://www.unicef.ch/de/ueber-unicef/international/kinderrechtskonvention>
- Volksschulgesetz (VSG) – Kanton Zürich vom 7. Februar 2005 (412.100).
- Volksschulverordnung (VSV) – Kanton Zürich vom 28. Juni 2006 (412.101).

Wandeler Bernard (2013). *Soziokulturelle Animation*. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion (2. Aufl.). Luzern: interact.

Wiater, Werner (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S.65–71). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Anhang

A. Übersicht zu den impliziten Vorgaben zu Partizipation im Lehrplan 21

In der folgenden Tabelle werden die impliziten Vorgaben zu Partizipation mit entsprechenden Erkennungsmerkmalen und Quellenverweisen aufgelistet. Orange gefärbt sind die impliziten Vorgaben, welche in diese Bachelorarbeit aufgenommen wurden. Weiss markiert sind diejenigen impliziten Vorgaben zu Partizipation, deren Ausführung den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. Für interessierte Lesende wurden diese Stellen jedoch nicht gelöscht, sondern farblich anders dargestellt.

	Wo im Lehrplan 21	Erkennungsmerkmal	Quelle im LP 21
Partizipation	<p>Bildungsziel Orientierung an Werten, welche auf den gesetzlichen Grundlagen basieren.</p> <p>(Siehe gemäss BV Grundrechte Art. 11 und 16 Sozialziel Art. 41, Abs. 1g Gemäss VSG §2 Abs. 4 §50 Abs. 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung unter anderem an Demokratische Wertvorstellungen. <p>☞ Wie in Kapitel 3.3 Rechtliche Grundlagen aufgezeigt wurde, schreiben die Bundesverfassung und das Zürcher Volksschulgesetz vor, dass Schüler*innen auf den Partizipationsstufen bis Mitentscheidung am Schulalltag partizipieren. Die in der Gesetzgebung beschriebenen Einschränkungen bezüglich Alter und Urteilsfähigkeit gilt es, wie in Kapitel 2. Partizipation aufgezeigt wurde, gründlich zu überprüfen und nicht einfach gemäss den bestehenden Befürchtungen der Erwachsenen umzusetzen.</p>	S.24f.
	<p>Bildungsziel Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schule als Lebensraum bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, mitzugestalten. Schüler*innen lernen ihrem Alter entsprechend mitzuwirken. • Schule als Lernraum fördert mittels sozialem und partizipativem Lernen Kooperations- und Beziehungsfähigkeit sowie das Übernehmen von Verantwortung für die Schulgemeinschaft. 	S.25

		<ul style="list-style-type: none"> ☞ Das Bildungsziel Schule als Lebensraum konkretisiert die Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schüler*innen als Partizipation auf der Stufe Mitwirkung (Stade, 2019, S.58+59). ☞ Das Bildungsziel Schule als Lernraum fokussiert die Förderung der Schüler*innen zur Verantwortungsübernahme für die Schulgemeinschaft. Wie in Kapitel 2 aufgezeigt wurde, beinhaltet dieses Ziel die Partizipation von Schüler*innen auf den obersten vier Stufen nach Stade (ebd.). Partizipatives wird an besagter Stelle namentlich erwähnt. 	
	<p>Bildungsziel Überfachliche Kompetenzen Siehe gemäss BV Sozialziel Art. 41, Abs. 1g</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen erwerben personale, soziale und methodische Fähigkeiten für eine erfolgreiche Lebensbewältigung. Sie entwickeln unter anderem Fähigkeiten, um zu reflektieren, Konflikte und Probleme zu lösen und mit Vielfalt umzugehen. 	S.26
		<ul style="list-style-type: none"> ☞ Die gleichen Fähigkeiten braucht es unter anderem auch, um zu partizipieren und während partizipativen Prozessen werden soziale, personale und methodische Kompetenzen gefördert. 	
	<p>Bildungsziel Bildung für Nachhaltige Entwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mittels Bildung für Nachhaltige Entwicklung sollen sich Schüler*innen mit der Komplexität der Welt auseinandersetzen und befähigt werden, «... sich an der nachhaltigen Gestaltung der Zukunft zu beteiligen.» S.27 	S.27
		<ul style="list-style-type: none"> ☞ Schüler*innen sollen befähigt werden, bei der nachhaltigen Zukunftsgestaltung in einer komplexen Welt partizipieren zu können. Wie sich bei den Sondierungsgesprächen gezeigt hat, braucht es für eine gelingende Partizipation viel Zeit und die 	

		<p>Begleitung von Fachpersonen. Aus der Praxiserfahrung der Soziokulturellen Animation ist bekannt, dass Partizipation zudem viel Übung braucht im Sinne einer wiederkehrenden Anwendung im Lebensalltag.</p> <p>☞ Ein weit gefasstes Verständnis von Partizipation, das weit über formale Partizipationsgefässe hinaus geht, das Ziel und Inhalt in einer Schule ist, im Sinne einer partizipativen Grundhaltung bezüglich des Schulalltags, hätte grosses Potenzial, um dieses Bildungsziel zu erreichen.</p>	
	<p>Lern- und Unterrichtsverständnis Kompetenzverständnis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nach Franz E. Weinert⁸: Kompetenzen sind kognitive Problemlösungsfähigkeiten und -fertigkeiten sowie die Motivation, der Wille und die sozialen Voraussetzungen, diese in verschiedenen Situationen anzuwenden. <p>☞ Dazu gehören unter anderem Einstellungen, wozu gemäss Lehrplan 21 kulturbezogene Tugenden (wie respektvolles Handeln und Denken sowie kritisches Reflektieren) gehören, wie auch Motivation, Leistungsbereitschaft, Kooperation und selbstverantwortliches Lernen.</p>	S.29
		<p>☞ In partizipativen Prozessen, in welchen die nötigen Bedingungen⁹ wie Freiwilligkeit, Rücksicht auf niederschweligen Zugang und auf die Voraussetzungen der Zielgruppe, Beteiligungskultur, Transparenz und Akzeptanz der Rahmenbedingungen, gegeben sind, wird der respektvolle Umgang geübt, steigern sich Moti-</p>	

⁸ <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/lehrplan-21/kompetenzorientierung/Kompetenzen/>

⁹ Sie Partizipation nach Stade, Kapitel 2

		<p>vation und Leistungsbereitschaft. Kompetenzen werden angewendet und fortlaufend weiter ausgebaut. Wird Partizipation auch bezüglich des Unterrichts und des Lernens umgesetzt und wird dabei eine hohe Partizipationsstufe angestrebt (oder wird sie gemeinsam ausgehandelt), führt dies automatisch zu selbstverantwortlichem (vollständig selbstorganisiertem) Lernen. Partizipation stärkt die Kompetenzen der Menschen durch ihre Anwendung. Partizipation und Kompetenzorientierung haben dementsprechend Gemeinsamkeiten bezüglich ihrer Wirkung.</p>	
	<p>Lern- und Unterrichtsverständnis Orientierung an Kompetenzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bei der Kompetenzorientierung werden Lernziele in Form von Kompetenzen beschrieben, was Schüler*innen wissen und können sollen, der Wille zur Anwendung ist dabei eingeschlossen. Darunter werden Lernziele zu fachlichen und überfachlichen (personalen, sozialen und methodischen) Kompetenzen verstanden. Lernziele umfassen neben den fachlichen Zielen und Strategien, nun auch vermehrt prozessorientierte Ziele und Strategien. 	S.28
		<ul style="list-style-type: none"> ☞ Partizipation ist ein Ermächtigungsprozess, in welchem unter anderem soziale, personale und methodische Kompetenzen geschult werden, analog der überfachlichen Kompetenzen, wie sie im Lehrplan 21 fokussiert werden. Auch der Fokus auf die Prozessorientierung im Kompetenzerwerb haben der Lehrplan 21 und Partizipation gemein. ☞ Die Gemeinsamkeiten von Partizipation mit den überfachlichen Kompetenzen und 	

		mit der Prozessorientierung im Kompetenzerwerb weisen darauf hin, dass Partizipation ein impliziter Teil der Kompetenzorientierung ist. Demzufolge ist Partizipation ein impliziter Teil des Lern- und Unterrichtsverständnisses im Lehrplan 21.	
	Lern- und Unterrichtsverständnis Didaktische Herausforderung Fachliche und überfachliche Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> Fachliche und überfachliche Kompetenzen bedingen sich gegenseitig und ihr Aufbau basiert auf ihrer Wechselwirkung. Deshalb müssen fachliche und überfachliche Kompetenzen ein zentraler Teil des täglichen Unterrichts sein. 	¹⁰ S.29
		☞ Aufgrund der beschriebenen Wechselwirkung der fachlichen und der überfachlichen Kompetenzen und des Hinweises auf ihre tägliche Anwendung im Unterricht, kann abgeleitet werden, dass Partizipation ebenfalls als Teil des täglichen Unterrichts gemeint ist, wie die fachlichen Inhalte. In der Schlussfolgerung kann der tägliche Unterricht als Partizipationsgefäß verstanden werden und Partizipation als methodisches/didaktisches Mittel, um fachliche und überfachliche Kompetenzen wechselwirkend aufzubauen und anzuwenden.	
	Lern- und Unterrichtsverständnis Didaktische Herausforderung Aufgabe der Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> Der Lehrplan 21 sieht die Lehrpersonen als die zentralen Akteur*innen des kompetenzorientierten Unterrichts. Sie planen, steuern und kontrollieren den Unterricht. Sie gestalten die Lernumgebungen, Unterrichtseinheiten und die dazugehörenden Aufgaben individualisiert und 	¹¹ S.30ff.

¹⁰ https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_leporello_a4.pdf

¹¹ https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_leporello_a4.pdf

		handlungsorientiert. Fremd- und Selbststeuerung sollen Teil des Unterrichts sein.	
		☞ Die didaktischen Herausforderungen, die im Lehrplan 21 an Lehrpersonen gestellt werden, sind sehr gross. Hervorgehoben sei an dieser Stelle die (vermeintliche Unvereinbarkeit von gleichzeitiger) Fremd- und Selbststeuerung. Die beiden Partizipationsstufen partielle und unterstützte Selbstorganisation nach Stade (2019, S.58+59) bieten diesbezüglich Hand, im Unterricht ebenso wie bezüglich Schulgemeinschaft, beides miteinander zu vereinbaren.	
	Lern- und Unterrichtsverständnis Didaktische Herausforderung Rolle Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Zu den Pflichten und Voraussetzungen der Lehrpersonen gehören gemäss Lehrplan 21 die Unterrichtsorganisation, Didaktik, sensible Führung, Selbst- und Sozialkompetenzen für den Beziehungsaufbau, Diagnostik, Bereitschaft zur Kooperation in und zur pädagogischen Gestaltung der Schulgemeinschaft. 	S.33
		☞ Partizipation fördert nicht nur die Kompetenzen der zu beteiligenden Gruppe, also der Schüler*innen, sondern auch diejenigen der Beteiligung gewährenden Gruppe, also der Lehrpersonen und Schulleitungen.	
	Lern- und Unterrichtsverständnis Didaktische Herausforderung Wirkungsziele in Bezug auf die Schüler*innen	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Schüler*innen soll die Fähigkeit gefördert werden, ihr Lernen selbstständig zu gestalten und selbstverantwortlich zu lernen. Sie sollen sich zunehmend kompetent und selbstwirksam fühlen und sich interessiert und motiviert am Unterricht beteiligen wollen. Sie sollen wissen und verstehen, welche Erwartungen in Bezug auf 	S.33

		<p>Ziele, Anforderungen und Kompetenzen an sie gestellt werden.</p>	
		<p>☞ In partizipativen Prozessen, in welchen die nötigen Bedingungen¹² wie Freiwilligkeit, Rücksicht auf niederschweligen Zugang und auf die Voraussetzungen der Zielgruppe, Beteiligungskultur, Transparenz und Akzeptanz der Rahmenbedingungen sowie das Partizipieren auf möglichst hoher Stufe gegeben sind, erfahren die beteiligten Menschen Transparenz bezüglich bestehender Erwartungen, sie erfahren Selbstwirksamkeit, Kooperation, Unterstützung, Interesse und Motivation sich zu engagieren.</p>	
	<p>Leitidee Nachhaltige Entwicklung Aufgrund des Auftrags in der BV Art. 2 Zweck, Abs. 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diese Leitidee bezweckt die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft in den Bereichen Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt, die sich gegenseitig bedingen. In Bezug auf die Gesellschaft ist Solidarität das Ziel, welches durch Gerechtigkeit und politische Teilhabe erreicht werden kann. Die Förderung von Nachhaltiger Entwicklung muss gesellschaftlich ausgehandelt werden. Damit dies gelingt, müssen sich alle Menschen einer Gesellschaft beteiligen können, sowohl an den Entscheidungsprozessen als auch an der Umsetzung der Entscheidungen. 	<p>S.40f.</p>
		<p>☞ Nachhaltige Entwicklung verfolgt unter anderem das Ziel des sozialen Zusammenhalts, indem sie unter der Bedingung von Gerechtigkeit und politischer Teilhabe, mittels Beteiligung aller Menschen, unter anderem eine solidarische Gesellschaft erreichen will. Dieses Ziel hat der</p>	

¹² Sie Partizipation nach Stade, Kapitel 2

		Lehrplan 21 mit der Soziokulturellen Animation gemein, welches sie unter anderem ebenfalls mittels Partizipation verfolgt.	
	Bildung für Nachhaltige Entwicklung BNE	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen werden durch das Unterrichten gemäss den Bildungszielen des Lehrplans 21 befähigt, sich an der Nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen, sie mitzugestalten und ihre Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft zu reflektieren. Dazu braucht es ihre Befähigung, in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen partizipieren zu können. 	S.40f.
		<p>☞ Wie bezüglich der Leitidee und der Bildung für Nachhaltigen Entwicklung aufgezeigt wurde, bestehen viele Gemeinsamkeiten zwischen den Zielen und Arbeitsweisen der Soziokulturellen Animation und denjenigen des Lehrplans 21. Die langjährige Erfahrung der Soziokulturellen Animation mit dem Steuern (Planen, Durchführen und Auswerten) von partizipativen Prozessen birgt grosses Potenzial, das Schulen für sich nutzbar machen könnten.</p>	
	Bildung für Nachhaltige Entwicklung Fächerübergreifende Themen	<ul style="list-style-type: none"> • Mittels fächerübergreifenden Themen Politik, Demokratie und Menschenrechte sollen Schüler*innen zu partizipativen Prozessen und ihre rechtlichen Grundlagen unterrichtet werden. Auch das Engagement in und das Mitgestalten der schulischen Gemeinschaft von Schüler*innen sowie ihre Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Macht und Recht soll im Unterricht vermittelt werden. 	S.41f.

	☞ Zu diesen Themen besitzt die Soziokulturelle Animation viel Fachwissen, welches Schulen für sich nutzbar machen könnten.	
Bildung für Nachhaltige Entwicklung Umsetzung im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Der Lehrplan 21 empfiehlt Lehrpersonen, sich für das Unterrichten bezüglich Nachhaltiger Entwicklung an folgenden didaktischen Prinzipien zu orientieren: <ul style="list-style-type: none"> ○ Zukunftsorientierung ○ Vernetztes Lernen ○ Partizipation • Mit dem didaktischen Prinzip Partizipation ist gemeint, dass Schüler*innen auf ausgewählte Entscheidungen Einfluss nehmen können, an demokratischen Aushandlungs- und Umsetzungsprozessen partizipieren können und dafür Verantwortung übernehmen. 	S.45
	☞ Partizipation wird neben der Zukunftsorientierung und dem vernetzten Lernen namentlich zur Vermittlung von Kompetenzen und fächerübergreifenden Themen empfohlen.	
Fachbereichslehrpläne (z.B. Sprachen)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Fachbereichslehrpläne legen für jeden Fachbereich fest, welche überfachlichen Kompetenzen während der Volksschule erworben werden. Mittels Querverweisen wird auf fächerübergreifende Themen hingewiesen. 	S.25
	☞ Alle Fachbereiche werden kompetenzorientiert unterrichtet und vermitteln neben fachlichen auch überfachlichen Kompetenzen. In der Schlussfolgerung bergen alle Fachbereiche die Möglichkeit, Schüler*innen im Unterrichtsalltag partizipieren zu lassen.	
Projektunterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen sollen im Projektunterricht bezüglich Themenwahl und Ausführung 	S.484

		<p>der Projekte mitbestimmen, vermehrt Verantwortung übernehmen sowie vermehrt selbständig arbeiten. In ihrem Prozess sollen sie von den Lehrpersonen angeleitet und unterstützt werden.</p>	
		<p>☞ Schüler*innen sollen in konkreten Teilbereichen ihrer Projekte mindestens auf der vierten Stufe nach Stade (Mitentscheidung) partizipieren können, mit dem Ziel, die sechste Stufe (unterstützte Selbstorganisation) zu erreichen. Partizipation ist im Modullehrplan Projektunterricht ausgewiesen und macht ihn dadurch zum Partizipationsgefäß.</p>	

B. Forschungsdesign und -methodik

Nach der Recherche der rechtlichen und schulischen Grundlagen von Partizipation in der Schule zeigte sich, dass Schüler*innen das Recht haben in der Schule zu partizipieren und von der Schule dazu befähigt werden sollen. Aufgrund des Erfahrungswissen der Autorin als Primarlehrerin und als Soziokulturelle Animatorin vermutete sie eine Diskrepanz zwischen den Vorgaben des Lehrplans 21 und der aktuellen Umsetzung von Partizipation in der Schule. Weil das schulische Erfahrungswissen jedoch nicht mehr ganz aktuell ist, interessiert sich die Autorin für den aktuellen Stand bezüglich Partizipationsverständnis und der Umsetzung von Partizipation in der Schule und überprüft mit ihrer Forschung diese Hypothese. Für diese Forschung wurden zwei Expert*inneninterviews durchgeführt mit zwei Tandems, welche je aus einer Lehrperson und einer Schulleitung bestand. Aufgrund des Berufswissens der Autorin in Zürich, wurde eine städtische Schule und eine kommunale Schule aus dem Kanton Zürich für ein Interview angefragt. Da Partizipation viele Fähigkeiten benötigt, vermutete die Autorin, dass auf der Oberstufe die Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen am ausgeprägtesten sein könnten. Deshalb wurden Lehrpersonen und Schulleitungen aus zwei Oberstufenschulen für je ein Interview angefragt. Die aufgrund des Lockdowns mittels Zoom durchgeführten Interviews wurden transkribiert und nach Horst Mayer (2006) ausgewertet. Das Interview wurde nach den folgenden Kategorien und Codes ausgewertet:

Kategorie	Codes
Partizipationsverständnis	
	Information
	Konsultation
	Mitwirkung
	Mitentscheidung
	Partielle Selbstorganisation
	Unterstützte Selbstorganisation
	Vollständige Selbstorganisation
Umsetzung von Partizipation	
	Information
	Konsultation
	Mitwirkung
	Mitentscheidung
	Partielle Selbstorganisation
	Unterstützte Selbstorganisation
	Vollständige Selbstorganisation

C. Fragebogen

Leitfadeninterview mit Schulleitung und Lehrperson

23.03.2020

Liebe Schulleitende und Lehrpersonen

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen! Die knappen Zeitressourcen in der Volksschule sind mir bekannt, weshalb ich Ihre Unterstützung umso mehr schätze.

In meiner Bachelorarbeit soll es um die Partizipation nach Lehrplan 21 (als didaktisches Prinzip zur Bildung von Nachhaltiger Entwicklung BNE) und deren Umsetzung gehen. Aus meinem Theorieteil und aus den Ergebnissen der Interviews möchte ich Handlungsempfehlungen ableiten, wie die Sozio-kulturelle Animation Schulen des 3. Zyklus im Kanton Zürich beim Ausbau von Partizipation unterstützen kann. So, hoffe ich, können auch Schulleitungen und Lehrpersonen profitieren, indem Sie entlastet werden beim Umsetzen der Vorgaben des Lehrplans 21.

Untenstehend finden Sie die Fragen des Interviews. Es braucht keine Vorbereitung zum Interview, die Fragen sind lediglich zu Ihrer Information, damit Sie vorgängig einen Einblick erhalten, worum es in unserem Gespräch gehen wird. Für meine Forschung möchte ich erfahren was Sie wissen, tun, denken oder fühlen. Gleich wichtig ist für mich aber auch zu erfahren, was sie nicht wissen, nicht tun, und nicht denken. Daher ist es für mich ein Gewinn, wenn Sie sich nicht extra für dieses Interview in den LP 21 einlesen ... ☺. Herzlichen Dank!

Erfahrungen rückblickend beschreiben:

1. Könnten Sie zu Beginn kurz sich und Ihre Rolle/Funktion im Schulhaus beschreiben?
2. Wenn Sie an Partizipation in Ihrer bisherigen Berufstätigkeit denken; gibt es ein Highlight, das Ihnen in den Sinn kommt? Was machte diese Erfahrung zu einem Highlight?
3. Was verstehen Sie unter Partizipation? Wie definieren Sie Partizipation? Wie würden Sie diese eingrenzen, oder was davon abgrenzen?
4. Inwiefern ist Partizipation bereits Teil Ihrer Schule und Ihrer täglichen Arbeit? Was tun Sie, wenn Sie partizipativ arbeiten? Oder wer tut was, wenn partizipativ gearbeitet wird?
5. Nach Ihrem Wissenstand: Welche Rahmenbedingungen (Vorgaben, Fachwissen, Erklärungen, Hinweise, ...) bietet der LP 21 für die Umsetzung von Partizipation im Klassenzimmer?
6. Welche Vorgaben oder Unterstützung erhalten Sie generell, sei es im Schulhaus, von der SL, dem Team, der Schulpflege, von der PHZH oder von Fachpersonen anderer Berufsgruppen? Oder von ganz anderer Seite?

Erfahrungen rückblickend bewerten:

7. Wie sinnvoll schätzen Sie Partizipation in der Schule bisher ein? Ist sie unterschiedlich sinnvoll für SuS, für LPs, die SL, für Eltern, für die Schulpflege, ... usw.?

8. Wie hoch priorisieren Sie Partizipation in Ihrem Arbeitsalltag, in der Klasse und im Schulhaus?
Und warum?
9. Wie gut/bereit/wohl fühlen Sie sich, wenn Sie partizipativ arbeiten?

Ausblick:

10. Welche Kompetenzen und Fähigkeiten braucht eine Lehrperson aus Ihrer Sicht, um fächerübergreifende Themen mittels Partizipation zu unterrichten?
11. Welche Rahmenbedingungen (Vorgaben, Sach- und methodisches Wissen, Lehrmittel, Weiterbildungen, ...) brauchen Ihrer Meinung nach Lehrpersonen diesbezüglich?
12. Sind für die SL/die LPs/ im Schulhaus Weiterbildungen zum Thema Partizipation geplant?
13. Kennen Sie Fachpersonen in- und ausserhalb der Schule oder Fachstellen, welche Ihnen beim Ausbau von Partizipation in Ihrer Schule Unterstützung bieten könnten?
14. Wird im Rahmen der internen Schulentwicklung Ihres Schulhauses Partizipation mitgedacht?

Falls wir noch genug Zeit haben, würde ich Ihnen gerne noch diese Fragen stellen:

Zu Erfahrungen mit Partizipation:

- A. Wo (zu welchem Thema oder auf welcher Ebene), wann, wie und mit wem findet bisher Partizipation statt?
- B. Wer bestimmt, wer wann wie stark partizipieren darf?

Zum Ausblick:

- C. Was brauchen Sie als LP/SL, um sich in Ihrem Arbeitsalltag noch wohler/bereiter zu fühlen in Bezug auf partizipative Prozesse?
- D. Was müssen Schulen Ihrer Meinung nach für die Umsetzung von Partizipation im Rahmen des LP21 tun?

D. Die Partizipationsstufen nach Peter Stade (2019, S.56) anhand der Projektphasen

