

Ingrid Grünenwald-Müller & Sonja Maya Kaspar

Partizipation in der Schule

Eine Aufgabe der Schulsozialarbeit?!

Bachelor-Thesis der Berner Fachhochschule – Soziale Arbeit
Mai 2017



Sozialwissenschaftlicher Fachverlag Edition Soziothek

Edition Soziothek
c/o Berner Fachhochschule BFH
Soziale Arbeit
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Ingrid Grünenwald-Müller & Sonja Maya Kaspar: Partizipation in der Schule – Eine Aufgabe der Schulsozialarbeit?!

ISBN 978-3-03796-631-0

Schriftenreihe Bachelor-Thesen der Berner Fachhochschule BFH – Soziale Arbeit.

In dieser Schriftenreihe werden Bachelor-Thesen von Studierenden publiziert, die mit Bestnote beurteilt und zur Publikation empfohlen wurden.



Dieses Werk wurde unter einer Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht.

Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Sie dürfen:

Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten

Unter 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.

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

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Partizipation in der Schule

– eine Aufgabe der Schulsozialarbeit?!



Ingrid Grünenwald-Müller
Sonja Maya Kaspar

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Abstract

Schülerinnen und Schüler finden im heutigen Schulsystem oftmals keine optimalen Voraussetzungen zur Entfaltung ihrer Potenziale und ihrer Persönlichkeit. Sie werden in einem fremdgesteuerten Prozess geschult, in dem ihre eigenen Interessen selten berücksichtigt werden. Gefässe, in welchen sich die Kinder als Subjekte einbringen können, sind noch nicht an allen Schulen eingerichtet. Dies führt dazu, dass Kinder und Jugendliche sich oft nicht ernstgenommen fühlen, Schulmüdigkeit entwickeln und ihnen die Lust am Lernen und Entdecken vergeht. Durch die Förderung von Partizipationsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler können Voraussetzungen geschaffen werden, durch welche sie sich mit ihrer Meinung und ihren Bedürfnissen einbringen und sich und andere als selbstwirksame und respektierte Persönlichkeiten erleben können. Bei den verantwortlichen Erwachsenen – Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulsozialarbeitenden – fehlt oft das Bewusstsein für die Bedeutung und die Wirkung sowie das spezifische Fachwissen zum Thema Partizipation.

Die vorliegende Bachelorarbeit hat zum Ziel, insbesondere Schulsozialarbeitende für das Thema der Partizipation von Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren, ihnen die Bedeutung von Partizipation und das notwendige theoretische Wissen dazu zu vermitteln sowie ihnen eine Handlungsanleitung zur Förderung von Partizipation an die Hand zu geben. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie kann die Schulsozialarbeit Partizipation von Schülerinnen und Schülern fördern und welche Voraussetzungen braucht sie dazu?

Um Partizipation von Schülerinnen und Schülern fördern zu können, benötigen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter Kenntnis über die Ziele und Wirkungen von Partizipation, welche mit unterschiedlichen Begründungen von Partizipation einhergehen. Zudem benötigen sie einen Überblick darüber, welche Partizipationsformen in der Schule möglich sind, welche Ziele jeweils damit verfolgt werden und unter welchen Rahmenbedingungen und nach welchen Prinzipien sie gestaltet werden sollen, damit sie durch die Schulkinder als echte Partizipation wahrgenommen werden und das Recht auf Mitwirkung, welches diesen durch die Kinderrechte zusteht, gewährleistet wird.

Sind die erforderlichen Voraussetzungen erfüllt, kann die Schulsozialarbeit konkrete Schritte zur Förderung von Partizipation beziehungsweise einer partizipativen Schulkultur unternehmen. Je nach Bereitschaft des Schulteams setzt sich die Schulsozialarbeit auf der Ebene einer partizipativen Schulkultur ein, unterstützt einzelne interessierte Lehrpersonen oder initiiert eigene Partizipationsprojekte.

Partizipation in der Schule

– eine Aufgabe der Schulsozialarbeit?!

Die Bachelor-Thesis wurde für die Publikation formal überarbeitet,
aber im Inhalt nicht geändert

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Ingrid Grünenwald-Müller
Sonja Maya Kaspar

Bern, Mai 2017

Gutachterin: Prof. Dr. Shirin Sotoudeh

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	2
1.1 Persönliche Motivation	2
1.2 Ausgangslage	2
1.3 Problemstellung	6
1.4 Stand der Forschung	7
1.4.1 Laufende Forschungsprojekte	8
1.5 Zielsetzung und Fragestellung	8
1.6 Methodisches Vorgehen	9
1.7 Abgrenzung	10
2 Schulsozialarbeit	12
2.1 Professionsverständnis	12
3 Partizipation als Kinderrecht – Ein verändertes Verständnis vom Kind	16
3.1 Fazit	19
4 Partizipation	20
4.1 Definition von 'Partizipation'	20
4.1.1 Stufen von Partizipation	22
4.2 Theoretische Begründungen von Partizipation von Schulkindern	25
4.2.1 Demokratietheoretische Begründung von Partizipation	25
4.2.2 Pädagogische und bildungstheoretische Begründung	27
4.2.3 Erkenntnisse zum Lernvorgang durch die Neurowissenschaft und die Embryonalforschung	29
4.2.4 Kritische Betrachtungen der Argumentationslinien von Partizipation	35
4.3 Fazit	37
5 Partizipation in der Schule	40
5.1 Voraussetzungen für Partizipation in der Schule	40
5.1.1 Gesetzliche Grundlagen und Bildungsauftrag	40
5.1.2 Voraussetzungen für die Planung gelingender Partizipationsprozesse	44
5.1.2.1 Rahmenbedingungen	44
5.1.2.2 Prinzipien	46
5.1.3 Einstellungen bei den beteiligten Erwachsenen	47
5.1.3.1 Lehrpersonen im doppelten Mandat	48
5.1.3.2 Einfluss der 'sich selbst erfüllenden Prophezeiung'	50
5.2 Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen- und Schüler	51
5.2.1 Projekte / punktuelle Partizipationsmöglichkeiten	53
5.2.1.1 Service Learning	53

5.2.2 Ebene Schulkultur / Schulalltag	55
5.2.2.1 Das Churer-Modell	55
5.2.2.2 Friedensstifter	58
5.2.2.3 Klassenrat	61
5.2.2.4 Schülerinnen- und Schülerrat/Schulrat	64
5.2.2.5 Just-Community (Vollversammlung)	66
5.2.3 Alternative Schulmodelle	68
5.2.3.1 Evangelische Schule Berlin Zentrum	68
5.2.3.2 Sudbury-Valley-Schule	72
5.3 Einführung von Partizipation in der Schulkultur	74
5.3.1 Die Rolle der Schulleitung	74
5.3.2 Schritte zur Einführung einer partizipativen Schulkultur	75
5.4 Fazit	78
6 Voraussetzung und mögliche Ansatzpunkte für die Schulsozialarbeit zur Förderung von Partizipation	80
6.1 Festlegung von Rahmenbedingungen am lokalen Schulstandort	80
6.1.1 Zielgruppen der Schulsozialarbeit	81
6.1.2 Ziele der Schulsozialarbeit	81
6.1.3 Modelle und Träger der Schulsozialarbeit	81
6.1.4 Aufgaben und interner Leistungskatalog der Schulsozialarbeit	83
6.1.5 Stellenpensum	84
6.1.6 Organisatorisches	84
6.1.7 Konzeptumsetzung	85
6.2 Kooperation von Schulleitung und Schulsozialarbeit	85
6.3 Weitere Aspekte zur Förderung von Partizipation	87
6.4 Fazit	88
7 Beantwortung der Ausgangsfrage	91
8 Ausblick und offene Fragen	94
9 Literaturverzeichnis	95

1 Einleitung

1.1 Persönliche Motivation

Beide Autorinnen der vorliegenden Bachelorthesis haben das Ziel, nach Abschluss des Studiums der Sozialen Arbeit in der Schulsozialarbeit tätig zu sein. Es ist ihnen ein Anliegen, sich durch die Bachelorthesis mit diesem Handlungsfeld vertiefter auseinanderzusetzen und sich Grundlagen für einen gelingenden Berufseinstieg zu erarbeiten. Beiden Autorinnen ist es zudem wichtig, dass Kinder in ihrer Persönlichkeit respektiert und ernst genommen werden und als Expertinnen und Experten ihrer Lebenssituationen bei sie betreffenden Angelegenheiten partizipativ einbezogen werden. Eine der Autorinnen ist derzeit als Lehrerin in der Primarstufe tätig und interessiert sich auch aus dieser Perspektive für die Umsetzung von Partizipation an der Schule. Im Rahmen einer Studienarbeit hat sie sich mit der Resilienzförderung an Schulen auseinandergesetzt, wobei sich zeigte, dass die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrung ein grosses, weitgehend brachliegendes Potenzial der Schule darstellt. Diese Selbstwirksamkeitserfahrung kann durch partizipative Prozesse angestossen und gefördert werden. Die Autorinnen gehen davon aus, dass gelingende Partizipation sowohl die Bereitstellung von entsprechenden Strukturen und Gefässen wie auch grundlegende Kompetenzen bei den Kindern und den sie begleitenden Erwachsenen voraussetzt. Sie betrachten es als Aufgabe der Schulsozialarbeit, in diesen beiden Bereichen Einfluss auf die Schulkultur zu nehmen. Die Schulsozialarbeit kann so zur Befähigung der Schülerinnen und Schüler beitragen und deren Chancen verbessern, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Damit die Autorinnen in ihrem künftigen professionellen Handeln über ein Argumentarium verfügen, werden in dieser Bachelorthesis die theoretischen Grundlagen zur Partizipation von Kindern in der Schule erarbeitet, in weiteren Schritten Modelle vorgestellt und Rahmenbedingungen erörtert.

1.2 Ausgangslage

Partizipation in der Schule wird von verschiedenen Akteuren wie Kinderrechtsorganisationen, einzelnen Lehrpersonen oder Schulleitungen gefordert. Zum Teil stützen sie sich bei ihrer Forderung auf Demokratie- und/oder Bildungstheorien. Ein fundiertes Argument zur Einführung von Partizipation in der Schule stützt sich auf Art. 12 Abs.1 und Art. 13 Abs. 1 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (KRK, SR 0.107):

Art.12 Abs. 1 KRK

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 und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

Art. 13 Abs. 1 KRK

Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäusserung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.

Mit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (KRK, SR 0.107) durch die Schweiz im Jahr 1997 sind Institutionen und Dienste aufgefordert Beiträge zur Realisierung der Kinderrechte zu leisten. In seinem Schlussbericht zum 2., 3., und 4. Staatenbericht der Schweiz vom 26.02.2015 empfiehlt der Ausschuss der Rechte des Kindes verschiedene Massnahmen zur Verbesserung der Umsetzung der KRK in der Schweiz. So äussert sich der Ausschuss unter Punkt 28 des Schlussberichts besorgt darüber, dass in der Praxis die Berücksichtigung und der Einbezug der Meinung des Kindes nicht in allen Angelegenheiten, welche Auswirkungen auf Kinder haben, systematisch sichergestellt werden und kantonale Unterschiede in der Umsetzung dieses Prinzips bestünden. Zudem wird kritisiert, dass in diesem Bereich die Schulung der Berufsgruppen, die mit oder für Kinder arbeiten, unzureichend sei. Die Empfehlung unter Punkt 29b lautet dementsprechend, dass die Bemühungen, den Kindern das Recht zuzugestehen ihre Meinung in allen sie betreffenden Angelegenheiten zu äussern, zu intensivieren seien. Insbesondere sei ihrer Meinung in der Schule und in anderen Bildungseinrichtungen, in der Familie sowie auch in der politischen Planung und Entscheidungsfindung angemessen Rechnung zu tragen. Unter Punkt 29c wird empfohlen sicher zu stellen, dass Berufsgruppen, die sich mit Kindern befassen, systematisch zur Schaffung wirksamer Partizipationsmöglichkeiten von Kindern geschult werden sollen (Ausschuss der Rechte des Kindes 2015).

Für die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession im Allgemeinen und für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit im Besonderen ergibt sich aus Sicht der Autorinnen durch die Empfehlungen des Ausschusses der Rechte des Kindes ein Handlungsanspruch zur Umsetzung. So wie aus der Kritik des Ausschusses der Rechte

der Kinder ersichtlich wurde, bemängeln auch Kreuer, Wettstein & Lüscher (2004), dass der explizite Auftrag zur Förderung von partizipativen Strukturen an Schulen nicht in allen kantonalen Schulgesetzen verankert sei (S. 15). Im Kanton Bern ist die Partizipation von Schülerinnen und Schülern nicht im Volksschulgesetz verankert. Für die Stadt Bern besteht lediglich eine Direktionsverordnung vom 13.02.2008 (Direktionsverordnung über die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler, SR 430.101.2; Stadt Bern, 2008), welche die Einführung von Partizipation in der Schule in die Verantwortung der Schulkommission legt und sich hauptsächlich zur Einführung und Ausgestaltung des Schülerinnen- und Schülerrates äussert. Diese Direktionsverordnung sieht ebenfalls vor, dass die Schulkommission dafür zu sorgen hat, dass die Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Leitbild der Schulkreise und der Schulstandorte verankert wird. Bei der Untersuchung von verschiedenen Leitbildern der Schulen der Stadt Bern fand sich keine Verankerung des Partizipationsgedankens. Dies lässt die Autorinnen darauf schliessen, dass das Thema Partizipation trotz der Direktionsverordnung in den Schulen der Stadt Bern noch nicht umgesetzt wird. Ob dies gleichzeitig bedeutet, dass an diesen Schulen keine partizipativen Programme und Strukturen vorhanden sind, ist schwer festzustellen, gerade auch, da sich die verschiedenen Akteure an Schulen unter Partizipation jeweils etwas anderes vorstellen. Partizipation findet, wie im Kapitel zu den Stufenmodellen ausgeführt wird, in verschiedenen Ausprägungen und Intensitäten statt und variiert zwischen 'Pseudopartizipation' mit nur vorgetäuschter Partizipation und 'vollkommener Partizipation' mit vollständig geteilter Verantwortung aller Beteiligten (vgl. Reinhardt 2011, S. 4). Wie persönliche informelle Gespräche mit Lehrpersonen verschiedener Schulen zeigen, wird der Partizipationsauftrag heute in den Schulen sehr unterschiedlich umgesetzt. Dies ist nicht nur von Kanton zu Kanton, sondern von Schule zu Schule, selbst von Klassenzimmer zu Klassenzimmer sehr verschieden. Wie Ergebnisse der Studie im Auftrag der UNICEF 2003 zu den Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz zeigen, schätzen Primarschulkinder ihre Partizipationsmöglichkeiten höher ein als Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1. Auf allen Schulstufen gibt es jedoch eine deutliche Mehrheit, die keine Möglichkeiten zur Mitsprache erlebt (vgl. Fatke & Niklowitz 2003). Den Schulalltag erleben Schülerinnen und Schüler meist als fremdbestimmten Prozess. Die am Lehrplan ausgerichteten Lerninhalte entsprechen selten den aktuellen Interessen, und die Unterrichtsstruktur mit dem vielen Sitzen kaum den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Den Schülerinnen und Schülern stehen, wenn überhaupt, nur wenige und punktuelle Möglichkeiten offen, ihre Meinung einzubringen, mitzubestimmen, selbst etwas zu gestalten und dadurch ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren. Selbst eine Projektwoche pro Jahr ist da noch nicht genug,

um zu erleben, dass man gebraucht wird (vgl. Hütter 2013). Durch die nach Alter getrennten Klassen werden Leistungen vergleichbar und durch den Selektionsauftrag der Schule erleben die Kinder oft einen Leistungsdruck. Einige Kinder reagieren darauf mit Anpassung, andere mit Widerstand und auffälligem, störendem Verhalten. Letztere werden oft der Schulsozialarbeit zugewiesen, da sie den geregelten Unterricht erschweren oder mit aggressivem Verhalten anderen Kindern schaden. Der Anspruch an die Schulsozialarbeit ist dabei oft, dass sich die betroffenen Kinder (wieder) in das System Schule einfügen und sich besser an die Regeln des Zusammenlebens halten können, wie aus informellen Gesprächen mit Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden hervorgeht. Schulsystemkonformität und Anpassung bedeutet jedoch nicht, dass es den Kindern dabei gut geht und dass sie ihr Potenzial optimal entfalten können.

Aus informellen Gesprächen mit Lehrpersonen geht hervor, dass diese grundsätzlich den Kindern gern mehr Partizipation ermöglichen möchten, dafür aber kaum Spielraum sehen. Der Unterrichtsstoff ist vorgegeben und die zeitlichen und personellen Ressourcen sind knapp. Auch fehlt es den Lehrpersonen an Erfahrung respektive an Wissen, wie solche Prozesse gestaltet werden können. Hat eine Lehrperson schlechte Erfahrungen beispielsweise mit Klassenräten gemacht, so ist die Hemmschwelle hoch, diese Einrichtung in einer neuen Klasse wieder einzuführen. Oft ist auch festzustellen, dass es an der Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Bedeutung und den Wert der Mitsprachemöglichkeit für die Kinder fehlt. An Schulen, an welchen Partizipation nicht als Teil der Schulkultur gelebt wird, fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer oft alleingelassen in ihren Bemühungen zur Einführung von Mitsprachemöglichkeiten. Gemäss Kreuer, Wettstein & Lüscher (2004) bedeutet Kinder mitentscheiden zu lassen zudem, einen Teil der Macht abzugeben und Entscheidungsmacht zu teilen, was vielen Erwachsenen schwer fällt (S. 11). Die Angst vor Kontrollverlust könnte hier mitunter eine Rolle spielen (eigene Interpretation aus persönlichen Gesprächen mit Lehrpersonen). Juul (2016) stellt eine entscheidende Frage, mit der sich alle an Partizipation Beteiligten auseinandersetzen müssen: "Wollen wir starke und gesunde Kinder, die sich ihrer Bedürfnisse bewusst sind und sich dafür einzusetzen wissen? Oder sind uns angepasste Kinder lieber, welche die Anweisungen befolgen?" (S. 109ff.).

Nicht nur Lehrpersonen sind kaum sensibilisiert oder sehen wenig Umsetzungsmöglichkeiten und zu knappe Zeitressourcen, um Schulkindern Partizipation zu ermöglichen. Wie persönliche Gespräche mit Schulsozialarbeitenden zeigen, geht es ihnen ebenso. Zudem wird das Thema Partizipation von ihnen als Aufgabe der Schule angesehen und nicht als vorrangige Aufgabe der Schulsozialarbeit.

1.3 Problemstellung

Schülerinnen und Schüler finden im heutigen Schulsystem oftmals keine optimalen Voraussetzungen zur Entfaltung ihrer Potenziale und ihrer Persönlichkeit. Sie werden in einem fremdgesteuerten Prozess geschult, in dem ihre eigenen Interessen kaum berücksichtigt werden. Gefässe, in welchen sich die Kinder als Subjekte einbringen können, sind noch nicht an allen Schulen eingerichtet. Dies führt dazu, dass Kinder und Jugendliche sich nicht ernstgenommen fühlen, Schulmüdigkeit entwickeln und die Lust am Lernen und Entdecken vergeht. Diese Tatsache ist gerade angesichts der heutigen Forderung nach 'lebenslangem Lernen' problematisch. Gemäss Hüther (2013) ist der Verlust an Interesse etwas vom Schlimmsten, was in der Schule passieren kann. Es hat nicht nur Auswirkungen auf die momentane Befindlichkeit der Kinder, sondern wirkt sich auch auf die Bewältigungsfähigkeit und die Befindlichkeit im Erwachsenenalter aus. Wie also können im momentanen Schulsystem Erfahrungsräume geschaffen werden, in welchen sich Kinder und Jugendliche einbringen, Interessen entfalten und Selbstwirksamkeit erleben können?

Anstatt das Verhalten der zur Schulsozialarbeit zugewiesenen Kinder stets an das gängige Schulsystem anzupassen, sollen durch die Förderung von Partizipationsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler Voraussetzungen geschaffen werden, durch welche sie sich mit ihrer Meinung und ihren Bedürfnissen einbringen und sich und andere als selbstwirksame und respektierte Persönlichkeiten erleben können. Durch Partizipationsmöglichkeiten sollen diejenigen Erfahrungsräume eröffnet werden, die zu eröffnen im momentanen Schulsystem möglich ist und die zudem den Kindern rechtlich auch zustehen.

Wie sich aus Gesprächen mit Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden zeigt, fehlt bei den verantwortlichen Erwachsenen – Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulsozialarbeitenden – oft das Bewusstsein für die Bedeutung und die Wirkung von Partizipation sowie das spezifische Fachwissen dazu. Gerade in Kontexten, wo Menschen ihre Rechte und die Entfaltung ihres Potentials nicht zugestanden wird, ist das Handeln von Professionellen der Sozialen Arbeit erforderlich, die einen Professionsauftrag zur Umsetzung von Menschenrechten und zur Ermächtigung von Menschen haben. Aus persönlichen Gesprächen mit Schulsozialarbeitenden geht hervor, dass sie zwar im Setting der Einzelberatungen das Prinzip der Mitwirkung anwenden, sich jedoch auf Schulkulturebene nicht dafür einsetzen. Dass zudem auch die Schulsozialarbeitenden oft über kein vertieftes Wissen zur Relevanz und zur Umsetzung von Partizipation an Schulen verfügen, stellt aus Sicht der Autorinnen ein zentrales Problem dar.

1.4 Stand der Forschung

Gemäss dem Leitbild des Schweizerischen Schulsozialarbeitsverbandes (SSAV, 2017) fördert die Schulsozialarbeit die Integration von Kindern und Jugendlichen in der Schule und in der Gesellschaft und setzt sich für Chancengleichheit und Partizipation ein. Sie achtet und gewährleistet die Rechte der Kinder gemäss der UN-Kinderrechtskonvention. Sie fördert eine positive Schulkultur, wirkt bei der Schulentwicklung aktiv mit und unterstützt die Schule bei der Präventionsarbeit, Früherkennung und Gesundheitsförderung.

Zur Frage, wie sich die Schulsozialarbeit in der Förderung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation einsetzt, konnten die Autorinnen jedoch keine Studienergebnisse finden. In der Fachliteratur über Schulsozialarbeit und in Konzepten für die Schulsozialarbeit wird einzig häufig die Prävention als Aufgabe der Schulsozialarbeit genannt. Die Einführung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation kann im weiteren Sinn als Prävention verstanden werden, da dabei Lebenskompetenzen aufgebaut werden können.

In Evaluationen von Schulsozialarbeit können Ansätze von Partizipationsförderung gefunden werden. Baier & Heeg (2011) haben Evaluationen von Schulsozialarbeit, die zwischen 2005–2009 durch die Fachhochschule Nordwestschweiz an verschiedenen Schweizer Schulen durchgeführt wurden, einer Sekundäranalyse unterzogen. Ziel dieser Analyse war für sie, Entwicklungen in der Praxis ermitteln und vergleichen zu können. Angesichts der Problemstellung, die in der vorliegenden Bachelorthesis bearbeitet werden soll, interessieren dabei besonders die Ergebnisse zu den Aktivitäten der Schulsozialarbeit zur Förderung von Partizipation. Gemäss der Sekundäranalyse wenden Schulsozialarbeitende durchschnittlich 43,5% ihrer Arbeitszeit für Einzelberatungen auf. Was die Durchführung von Projekten betrifft, wurden mit 0–22% der Arbeitszeit an den einzelnen Schulstandorten sehr unterschiedliche Angaben gemacht. Schulsozialarbeitende klagen über die knappen Zeitressourcen für Projekte, da sie mehr Ideen hätten, als sie umsetzen könnten. Bezüglich der Evaluation der Thematik und Methodik der durchgeführten Projekte fällt auf, dass es Projekte gab, innerhalb derer die Teilnehmenden selbst bestimmen konnten. Für Organisation und Administration wird zwischen 15–30% der Arbeitszeit aufgewendet. Für die fallunabhängige Zusammenarbeit mit der Schule wird 0–10% der Arbeitszeit aufgewendet, wobei Themen wie Organisationsentwicklung, Schulkultur, das soziale Miteinander und Wohlbefinden behandelt werden (S. 18–32).

Die Forschungsergebnisse lassen erkennen, dass sich Schulsozialarbeitende durchaus

punktuell für die Förderung von Partizipation einsetzen oder die Möglichkeit hätten, sich dafür einzusetzen. Die informellen, nicht repräsentativen Gespräche mit verschiedenen Schulsozialarbeitenden zeigen jedoch, dass eine explizite Sensibilisierung für das Thema nicht vorhanden ist. Ein informelles Gespräch mit der Leiterin der Schulsozialarbeit der Stadt Bern machte deutlich, dass der Partizipationsförderung durch die Schulsozialarbeit in der Stadt Bern keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, da die Beratung von Einzelfällen sehr viel Zeit in Anspruch nimmt.

1.4.1 Laufende Forschungsprojekte

Folgende laufende Forschungsprojekte zum Thema Partizipation in der Schule zeigen, dass sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft Interesse für das Thema vorhanden ist. Zum Zeitpunkt der Abgabe der Bachelorarbeit lagen jedoch noch keine (Zwischen-) Ergebnisse vor:

Im Forschungsprojekt “Bildungsgerechtigkeit als Praxisorientierung und Evaluationskriterium der Schulsozialarbeit” wird die Schulsozialarbeit explizit mit den Inhalten der Kinderrechtskonvention (KRK) in Zusammenhang gebracht. Das Projekt wird in Kooperation mit der Fachhochschule Nordwest Schweiz (FNHW), dem Berufsverband AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband (SSAV) durchgeführt. Es hat ein gemeinsames Praxisprofil und gemeinsame Evaluationskriterien für die Schulsozialarbeit zum Ziel. Es fokussiert dabei auf die Inhalte der Kinderrechtskonvention und den Capability-approach von Amartya Sen als Handlungsorientierung für die Schularbeit sowie als Massstab zu deren Evaluation. Im Rahmen des Projekts fand am 09.02.2017 eine öffentliche Fachtagung zum Thema statt (FHNW, 2016), an welcher eine der Autorinnen teilnahm.

Ein weiteres Forschungsprojekt, “Partizipation stärken – Schule entwickeln” (PasSe) wird von der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt. Sie begleitet die Umsetzung der Partizipation von Schülerinnen und Schülern in den Schulen der Stadt Zürich. Das Projekt läuft bis 2018 (Stiftung Mercator, 2016; PHZH Schulentwicklung PasSE). Der Fokus liegt dabei allerdings nicht auf der Rolle der Schulsozialarbeit.

1.5 Zielsetzung und Fragestellung

Die vorliegende Bachelorarbeit hat zum Ziel insbesondere Schulsozialarbeitende für das Thema der Partizipation von Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren, ihnen die Bedeutung von Partizipation und das notwendige theoretische Wissen dazu zu vermitteln und ihnen eine Handlungsanleitung zur Förderung von Partizipation an die Hand zu

geben.

Daraus ergibt sich als zugehörige Forschungsfrage:

Wie kann die Schulsozialarbeit Partizipation von Schülerinnen und Schülern fördern und welche Voraussetzungen braucht sie dazu?

1.6 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Bachelorthesis stützt sich vor allem auf das Literaturstudium. Anregungen zu ihrer Ausgestaltung gaben die Tagung "Menschenrechte und Capabilities in der Schulsozialarbeit" vom 09.02.2017 sowie informelle Gespräche mit Schulsozialarbeitenden aus verschiedenen Schulstandorten während der Tagung. Weitere wichtige Impulse kamen von informellen Gesprächen mit der Schulsozialarbeiterin und mit Mitgliedern der Steuerungsgruppe zur Einführung von Partizipation der Schule, an der die Autorin Sonja Kaspar unterrichtet.

Durch Literaturstudium, informelle Gespräche und gedankliche Beschäftigung mit dem Thema sind die Autorinnen zur Hypothese gelangt, dass die Förderung von Partizipation eine direkte Aufgabe der Schulsozialarbeit ist. Diese Hypothese wird in Kapitel 2 ausgeführt. Sie bildet die Grundlage für die weitere Ausführung des Themas durch die Autorinnen. In ihrer Auseinandersetzung mit der Thematik gehen sie von einer Reihe von Prämissen aus, die je als Ausgangspunkt für die nachfolgenden einzelnen Kapitel dienen. Grundlegend ist die Prämisse, dass die Schulsozialarbeit sich ihres Auftrages im Bereich Partizipation bewusst sein muss und dass sie fundierte Kenntnisse und Wissen benötigt, um Partizipation an Schulen fördern zu können. Eine weitere leitende Prämisse ist, dass die Schulsozialarbeit zum Teil auf Widerstand stossen wird, wenn sie Partizipation an den Schulen fördern möchte. Um diesem Widerstand begegnen zu können, benötigt sie ein Argumentarium für die Relevanz, Bedeutung und Wirkung von Schülerpartizipation. Aufgrund dieser Prämissen wird in Kapitel 3 ein verändertes Verständnis des Kindes vorgestellt, das dem Kinderrecht auf Partizipation zugrunde liegt. Kapitel 4 widmet sich der Partizipation. So wird in Kapitel 4.1 der Begriff 'Partizipation' definiert und ein Stufenmodell zur Differenzierung von Partizipationsmöglichkeiten vorgestellt. In Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 wird Partizipation aus demokratietheoretischer und pädagogisch/bildungstheoretischer Perspektive begründet, bevor unter 4.2.3 durch (neuro-)wissenschaftliche Erkenntnisse über die Entwicklung des Embryos, über die Gehirnentwicklung und über den Lernvorgang dargelegt wird, welche Art von menschlichen Beziehungen eine optimale Potentialentfaltung ermöglichen. Diese

Erkenntnisse werden dabei argumentativ zur Ausgestaltung von gelingenden Partizipationsmöglichkeiten eingesetzt. Die Zusammenschau der verschiedenen Argumentationslinien wirft kritische Fragen auf, welche in Kapitel 4.2.4 diskutiert werden. Eine weitere Prämisse ist, dass bestimmte Voraussetzungen seitens der Schule gegeben sein müssen, um Partizipation insbesondere auf der Ebene der Schulkultur einführen zu können. Die Schulsozialarbeit benötigt Kenntnis dieser Voraussetzungen, um sie in ihrer Arbeit berücksichtigen zu können. Aufgrund dieser Prämisse werden in Kapitel 5.1 die Voraussetzungen in der Schule erarbeitet. Kapitel 5.1.1 beleuchtet die durch die gesetzlichen Grundlagen gegebenen Voraussetzungen und den Bildungsauftrag, Kapitel 5.1.2 die Voraussetzungen für die Planung gelingender Partizipationsprozesse, wobei auf die notwendigen Rahmenbedingungen und Prinzipien eingegangen wird. Mit der Frage, wie sich die Einstellungen der beteiligten Erwachsenen auf die Ausgestaltung von Partizipation auswirken, befasst sich das Kapitel 5.1.3, wobei neben dem Effekt der 'sich selbst erfüllenden Prophezeiung' auch der widersprüchliche Berufsauftrag zwischen Fördern und Selektion und dessen Einfluss auf die anerkennungstheoretischen Ansprüche der pädagogischen Beziehung besprochen wird. Kapitel 5.2 stellt verschiedene Partizipationsmöglichkeiten in der Schule vor und analysiert sie auf ihre Wirkung, Ziele und Partizipationsstufen hin. In Kapitel 5.3 werden Schritte zur Einführung von Partizipation als dauerhaftem Prozess aufgezeigt. Eine weitere Prämisse, nämlich dass die Schulsozialarbeit neben dem Wissen über Partizipation weitere Voraussetzungen benötigt, um Partizipation in der Schule fördern zu können, führt zur Erarbeitung konzeptioneller Rahmenbedingungen in Kapitel 6. Hier werden die notwendigen Elemente besprochen, welche die Förderung von Partizipation durch die Schulsozialarbeit ermöglichen und begünstigen. In Kapitel 7 wird die Ausgangsfrage dieser Arbeit zusammenfassend beantwortet. In Kapitel 8 werden offene Fragen diskutiert und ein Ausblick auf zukünftige Forschungen gegeben.

1.7 Abgrenzung

Die Beantwortung der Ausgangsfrage, respektive die Rahmenbedingungen für gelingende Förderung von Partizipation durch die Schulsozialarbeit, werden auf theoretischer Ebene erarbeitet und können aus Ressourcengründen in dieser Arbeit nicht an der Praxistauglichkeit gemessen werden.

Um Partizipation in der Schulkultur etablieren zu können, müssen alle beteiligten Personengruppen einbezogen werden. Das heisst, Lehr- und Fachlehrpersonen, Angestellten der schulischen Dienste, Eltern und weiteren Beteiligten müssen die

Möglichkeit eingeräumt werden, sich einzubringen. Diese Bachelorarbeit fokussiert ausschliesslich auf die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext. Auf Ausführungen zur Mitwirkung anderer Personengruppen wird verzichtet, da dies den vorgegeben Rahmen überschreiten würde.

Die Bachelorarbeit fokussiert weiter auf die Erarbeitung von Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit zur Förderung von Partizipation von Schülerinnen und Schülern. Auf eine empirische Untersuchung zur Frage, was aktuell von der Schulsozialarbeit zur Förderung von Partizipation unternommen wird, wird aus Zeitgründen verzichtet, auch wenn diesbezügliche Forschungsergebnisse die Erarbeitung von Handlungsempfehlungen bereichern könnten.

Die Arbeit beschränkt sich auf die Möglichkeiten von Partizipation im aktuellen Schulsystem. Sie stellt zwar alternative Schulen vor, in denen Partizipation handlungsleitend ist, um den Horizont der Möglichkeiten zu erweitern, sie hat aber kein Schulmodell zum Ziel, das eine Umstrukturierung des gängigen Schulsystems durch die Schulsozialarbeit erfordern würde.

2 Schulsozialarbeit

Die Einführung von Partizipation in der Schule und deren Verankerung in der Schulkultur ist primär eine Aufgabe der Schulleitung (Stadt Bern, 2013). Die Umsetzung von konkreten Partizipationsmöglichkeiten in den Klassen hingegen ist die Aufgabe von Lehrpersonen. Soll sich die Schulsozialarbeit einmischen, wenn sie wahrnimmt, dass durch die Schule für Partizipation nichts oder zu wenig unternommen wird? Sowohl in der Literatur als auch in der aktuellen Praxis der Schulsozialarbeit spielt die Förderung von Partizipation von Schulkindern eine untergeordnete Rolle, und es wird ihr kaum Beachtung geschenkt. Deshalb erachten es die Autorinnen als wichtig, zunächst die Frage anzugehen, ob sich die Schulsozialarbeit überhaupt für die Förderung von Partizipation einsetzen soll. Erst die Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und demjenigen der Schulsozialarbeit im Besonderen ermöglicht es, darauf eine Antwort zu geben.

2.1 Professionsverständnis

In den Qualitätsrichtlinien von AvenirSocial findet sich folgende Definition von Schulsozialarbeit:

Schulsozialarbeit ist ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit und nutzt deren Methoden und Grundsätze. Sie arbeitet mit Fachleuten interdisziplinär zusammen. Die Theorie und Praxis der Schulsozialarbeit orientieren sich an der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft. Die Schulsozialarbeit fördert und unterstützt die Integration der Schüler und Schülerinnen in die Schule und versucht diese zu erhalten. Die Schulsozialarbeit bietet Schülern und Schülerinnen Unterstützung für eine erfolgreiche Bewältigung des Schulalltags an (AvenirSocial, 2006, S.3).

Aus der Definition geht hervor, dass die Grundlage zur Schulsozialarbeit die Profession der Sozialen Arbeit ist. Zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit selbst wird lediglich ausgeführt, dass sie die Integration von Schulkindern in die Schule fördert und Unterstützung in der Bewältigung des Schulalltags anbietet. Die Formulierung 'anbieten' deutet auf die Freiwilligkeit des Handelns hin. Auf einen konkreten Auftrag zur Förderung von Partizipation kann aus dieser Definition jedoch nicht geschlossen werden. Deshalb wird zunächst das Professionsverständnis der Sozialen Arbeit genauer betrachtet und in

einem zweiten Schritt das Leitbild der Schulsozialarbeit darauf hin analysiert, ob sich Hinweise zum Auftrag betreffend Partizipation in der Schule finden.

Die Definition der Sozialen Arbeit durch den internationalen Dachverband der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter (IFSW) erachten die Autorinnen als eine gute Beschreibung des Professionsverständnisses der Fachpersonen der Sozialen Arbeit. Das Leitbild der Schulsozialarbeit, das von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband der Schweiz (SSAV) erarbeitet wurde, spiegelt für die Autorinnen das Professionsverständnis der Schulsozialarbeit.

Im Folgenden werden aus der Definition der Sozialen Arbeit des IFSW zentrale Aussagen zum Professionsverständnis der Sozialen Arbeit abgeleitet. Die deutsche Übersetzung der neuesten Version der Definition der Sozialen Arbeit des IFSW vom Juli 2014 lautet:

Soziale Arbeit fördert als Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen. Dabei sind die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der gemeinschaftlichen Verantwortung und der Anerkennung der Verschiedenheit richtungweisend. Soziale Arbeit wirkt auf Sozialstrukturen und befähigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden erreichen können. Dabei stützt sie sich auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften sowie auf das Erfahrungswissen des beruflichen Kontextes. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden (AvenirSocial, 2015).

Was lässt sich nun aus dieser Definition für das Berufsverständnis und die Aufgabe der Sozialen Arbeit ableiten? Die Definition formuliert zunächst den Auftrag der Sozialen Arbeit, indem sie die Förderung von gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt sowie die Ermächtigung von Menschen als wichtige Aspekte ins Zentrum stellt. In den Erläuterungen zur deutschen Übersetzung von AvenirSocial wird erweiternd ausgeführt, dass das Individuum ermächtigt werden soll, von seinen Rechten Gebrauch zu machen, um sich von sozialen und strukturellen Beeinträchtigungen befreien zu können. Das sei nur durch das Lösen sozialer Probleme und der Erarbeitung der dazu erforderlichen Kompetenzen möglich (AvenirSocial, 2015, S. 3). Soziale Arbeit orientiert sich in der Erfüllung ihres Auftrages gemäss der Definition

vom Juli 2014 zudem an den Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, den Menschenrechten, der gemeinschaftlichen Verantwortung und der Anerkennung der Verschiedenheit mit dem Ziel des Wohlbefindens. In den Erläuterungen von AvenirSocial wird hierzu ausgeführt, das Prinzip der gemeinschaftlichen Verantwortung bedeute, dass Menschen wechselseitig aufeinander angewiesen seien und durch die blossе Zugehörigkeit zu einem sozialen Umfeld mitverantwortlich seien für die Hervorbringung des gemeinsamen Kollektivs. Hierbei seien alle Menschen durch ihr Menschsein gleich, sie seien zwingend aufeinander angewiesen und müssten sich ins soziale Umfeld einbinden. Lediglich die Art und Weise wie sie das tun sei verschieden und erfordere Anerkennung (S. 4). Gemäss Definition wirkt Soziale Arbeit auf die Sozialstrukturen und ermächtigt Menschen dazu, eigenes Wohlbefinden zu erlangen. Dabei wird gemäss Erläuterungen zur deutschen Übersetzung davon ausgegangen, dass Wohlbefinden die Befriedigung von biologischen, psychischen und sozialen Bedürfnissen und somit ein 'Frei-sein' von Bedürfnisspannungen bedeutet. Interventionen der Sozialen Arbeit sind nötig bei fehlenden (strukturellen) Handlungschancen, fehlenden interaktionalen Handlungsmöglichkeiten oder fehlenden individuellen Handlungsfähigkeiten zur Erreichung von Wohlbefinden (S. 5f.). Dasselbe Berufsverständnis liegt der Schulsozialarbeit als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit ebenfalls zugrunde.

Die obige Definition der Sozialen Arbeit ermöglicht es, den Auftrag der Schulsozialarbeit zur Förderung von Partizipation zu konkretisieren. Aufgrund ihrer Orientierung an den Menschenrechten wird die Umsetzung von Art. 12 und 13 KRK zu einem Auftrag der Schulsozialarbeit. Aufgrund des Prinzips der gemeinschaftlichen Verantwortung sind Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Lehrpersonen und anderen Akteuren des sozialen Umfeldes Schule für die Hervorbringung des Kollektivs 'Schule' verantwortlich. Diese Mitverantwortung begründet die Notwendigkeit der Partizipation von Schulkindern. Dabei wird ihre Verschiedenheit von erwachsenen Akteuren anerkannt. Die Schulsozialarbeit ist dazu aufgerufen, bei fehlenden strukturellen Handlungschancen und fehlenden interaktionalen Handlungsmöglichkeiten, die zur Gewährleistung von Partizipationsmöglichkeiten notwendig sind, zu intervenieren. Damit lässt sich aus der Definition der Sozialen Arbeit ein Auftrag der Schulsozialarbeit zur Förderung von Partizipationsmöglichkeiten ableiten.

Als Zweites wird untersucht, ob im Leitbild der Schulsozialarbeit von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband der Schweiz ebenfalls ein Auftrag zur Förderung von Partizipation vorhanden ist. Gemäss Leitbild sind Schulkinder und deren Familien bei der Bewältigung ihres Schulalltags und bei einer befriedigenden Lebensbewältigung zu

unterstützen. Kompetenzen, die zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Schwierigkeiten dienen, werden gefördert und die Eigenverantwortung der Schulkinder gestärkt. Die Schulsozialarbeit bietet tragfähige Beziehungen an und berät und begleitet Lehrpersonen bei der Bearbeitung von problematischen Gruppensituationen. Sie fördert eine positive Schulkultur und wirkt bei der Schulentwicklung aktiv mit. Sie unterstützt die Schule bei der Prävention und Früherkennung von sozialen Problemen. Sie fördert die Integration der Schulkinder in die Schule und in die Gesellschaft und setzt sich für Chancengleichheit und Partizipation ein (AvenirSocial, 2006).

Im Leitbild der Schulsozialarbeit wird Partizipation als ein konkreter Auftrag formuliert. Es bestätigt somit den Auftrag, der bereits indirekt in der Definition der Sozialen Arbeit enthalten ist. Gemäss Leitbild soll die Schulsozialarbeit zudem zur Förderung einer positiven Schulkultur beitragen und bei der Schulentwicklung mitwirken. Schulkindern Partizipation zu ermöglichen, kann als wichtiger Teil der Schulkultur angesehen werden. Falls Partizipation in der Schule noch nicht eingeführt ist, so ist ihre Einführung ein Prozess der Schulentwicklung, bei der die Schulsozialarbeit ihren Beitrag leisten kann.

Die Ausführungen zur Definition der Sozialen Arbeit und zum Leitbild machen deutlich, dass das Fördern von Partizipation zum Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit gehört. Trotzdem wird diesem Bereich in der Praxis wenig Beachtung geschenkt. Die Autorinnen vermuten, dass neben den fehlenden Zeitressourcen, die in informellen Gesprächen mit Schulsozialarbeitenden mehrfach genannt wurden, die Relevanz und Bedeutung von Partizipation noch nicht genug im Bewusstsein der Schulsozialarbeit verankert ist. Es gilt also, detaillierter zu begründen, weshalb diese Aufgabe einen grösseren Stellenwert verdient als sie bisher innehatte. Sowohl für Professionelle in der Schulsozialarbeit selbst als auch für andere Beteiligte in der Schule braucht es ein Argumentarium zur Begründung der Relevanz von Partizipation von Schulkindern. Bevor ein solches erarbeitet werden kann, gilt es klarzustellen, aus welchen Gründen die Partizipation in den Kinderrechten verankert wurde. Dieser Frage wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

3 Partizipation als Kinderrecht – Ein verändertes Verständnis vom Kind

Veränderte Menschenbilder und veränderte Ansichten über das Wesen und den Status des Kindes ziehen Veränderung in der Pädagogik und im Umgang mit Kindern nach sich. In diesem Kapitel wird das Kinderbild, das der KRK zugrunde liegt, in einen historischen und aktuellen Kontext gestellt, d. h. es wird eine Pluralität von Kinderbildern vorgestellt. Für Erwachsene, die im professionellen Rahmen mit Kindern arbeiten, ist es zentral, sich des eigenen Kinderbildes bewusst zu sein, da dieses ihre pädagogischen Handlungen steuert.

Die Vielfalt an Ansichten einer jeden historischen Zeitepoche zur Stellung des Kindes macht es unmöglich, eine einheitliche Geschichte vom Bild vom Kind zu vermitteln. Je nach Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Schicht, nach Bildungsstand, nach kultureller und religiöser Zugehörigkeit unterscheidet sich das Bild des Kindes. Stellvertretend für die historische und aktuelle Vielfalt werden im Folgenden beispielhaft einige Bilder vom Kind vorgestellt. Die Quelle dafür ist der Vortrag von Dr. Jörg Maywald, "Kinderrechte im schulischen Kontext" (gehalten im Rahmen der Tagung "Kinderrechte und Capabilities in der Schulsozialarbeit", 09.02.2017).

Kinder im antiken Rom wurden als Eigentum und Sachbesitz des Vaters angesehen, der über Leben und Tod nach der Geburt des Kindes entschied, je nachdem, ob er es annehmen wollte oder nicht. Im Mittelalter wurden Kinder als kleine Erwachsene betrachtet und die Kindheit nicht als eine eigene Entwicklungsphase angesehen. Dieses Bild differenzierte sich im Verlauf des Mittelalters in zwei Pole, zu einer Idealisierung des unschuldigen Kindes als Geschenk Gottes einerseits und zur Geringschätzung des Kindes als Sitz des Bösen, das bekämpft und ausgetrieben werden musste, andererseits. Erst in der Zeit der Aufklärung, im 18. Jahrhundert, wurde die Kindheit als eine eigene Entwicklungsphase mit eigenen Bedürfnissen erkannt. Als Folge davon wurde das Kind als Objekt der Erziehung und Bildung betrachtet, das mit Bildungsinhalten versorgt werden musste. Die veränderte Haltung gegenüber Kindern führte im ersten Drittel des vergangenen Jahrhunderts zu den neuen Ansätzen der Reformpädagogik. Bekannte Vertreterinnen und Vertreter sind etwa Maria Montessori und Janusz Korczak. Montessori gelangte durch ihre intensive Beobachtung von Kindern zur Überzeugung, dass im Kind ein immanenter Entwicklungsplan wirke. Kinder könnten sich deshalb aus sich selbst heraus entwickeln, wenn ihnen die richtig gestaltete Umgebung sowie Lernmaterial zur Verfügung gestellt werden, welche die schöpferischen Kräfte und die Entwicklung ihrer Selbstständigkeit hervorrufen. Die Erzieherinnen sollten den Entwicklungs- und Lernprozess der Kinder jeweils nur begleiten und unterstützen (Stadt Zürich, 2007, S. 2–

8). Bei Montessori finden sich somit erste Ansätze einer Pädagogik, die das Kind als Subjekt betrachtet. Zeitlich parallel zu Montessori in Italien übernimmt Janusz Korczak in Polen die Leitung von Waisenheimen, die er mit der Überzeugung führt, dass Kinder nicht erst zu Menschen werden, sondern dass sie es bereits sind. Kerber-Ganse (2009) würdigt Korczaks pädagogischen Ansatz in direktem Zusammenhang mit den erst einige Zeit später in der KRK verankerten Kinderrechten. Sie nennt Korczak einen Kinderrechtler, der zwar noch keine Schutzrechte für Kinder formuliert, jedoch deren Unabhängigkeit von den Erwachsenen betont (S. 240f.). Korczaks Anerkennung der Würde des Kindes, sowie seine Anerkennung des Rechtes des Kindes auf Achtung, sollte heute, so Kerber-Ganse, als Richtschnur pädagogischen Handelns dienen (S. 157). Korczak pflegte den intensiven Dialog mit den Kindern, beteiligte sie mit einem Konzept der Selbstverwaltung mitverantwortlich bei der Leitung der Heime und richtete ein Kindergericht ein (S. 240f.). Korczak kann somit als ein Pionier der Kinderrechte angesehen werden, der die Partizipation von Kindern bereits vor deren Verankerung in der KRK umfassend umsetzte. Beide, Montessori und Korczak, sind Pioniere in ihrer Auffassung des Kindes als Subjekt. Dieses Verständnis vom Kind als Subjekt und Träger von Rechten fand in der Postmoderne der 1980er Jahre eine grössere Verbreitung. Das spiegelt sich laut Chassé (2010) auch in der "neuen Kindheitsforschung", in der Kinder als eigenständige soziale Akteure mit Anspruch auf gesellschaftliche Partizipation und Autonomie gesehen werden (S. 112). Bereits 1959 wurden erste Formulierungen von Kinderrechten aufgestellt, die im Jahr 1989 mit der Verabschiedung der Kinderrechtskonvention auch zu einer rechtlichen Verankerung führten. 2014 kam durch das Inkrafttreten des Individualbeschwerdeverfahrens die Möglichkeit dazu, sich bei einer Verletzung von Kinderrechten, nach Ausschöpfung von nationalen Verfahren, an den UN Kinderrechtsausschuss zu wenden (Dr. Jörg Maywald, Vortrag "Kinderrechte im schulischen Kontext" an der Tagung "Kinderrechte und Capabilities in der Schulsozialarbeit", 09.02.2017). Durch die Verabschiedung der KRK wurde ein Perspektivenwechsel etabliert, bei dem es nicht nur darum ging, die Lebensbedingungen von Kindern zu verbessern, sondern ihren gesellschaftlichen Status neu zu bestimmen und sie als eigenständige Akteure anzuerkennen, ihnen also ein Partizipationsrecht sowie den Zugang zu demokratischen Prozessen zuzugestehen (Rieker, Mörgen, Schnitzer & Stoezel, 2016, S. 1f.). Dabei stellt sich die Frage, warum es explizite Kinderrechte braucht, da die Rechte der Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (EMRK, SR 0.101) für alle Menschen gelten, also auch für Kinder. Maywald (9.2.2017) führt hierzu erläuternd aus, dass durch die Etablierung der KRK zusätzlich zur Menschenrechtskonvention (EMRK, Konvention zum Schutze der

Menschenrechte und Grundfreiheiten) das asymmetrische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern berücksichtigt werde, in dem das Prinzip Gleichheit und Verschiedenheit gelte. Das Prinzip Gleichheit bezieht sich auf die Berücksichtigung der Menschenrechte, das der Verschiedenheit berücksichtigt den Entwicklungsstand der Kinder. Erwachsene tragen die Verantwortung für die Kinder und sind ihnen gegenüber Pflichtenträger mit Führungsverantwortung, die Kinder haben jedoch nicht im selben Masse eine Verantwortung für die Erwachsenen. Dieses asymmetrische Verhältnis kommt in Art. 12 KRK dadurch zum Ausdruck, dass die Kinder das Recht haben, gehört zu werden und die Erwachsenen die Pflicht, die geäußerte Meinung bei den Entscheidungen zu berücksichtigen.

Neben dem Verständnis des Kindes, wie es in der KRK zum Ausdruck kommt, werden nun noch vier aktuelle Bilder von Kindheit vorgestellt, die Rebel (2011) nach Behnken zitiert. Als erstes nennt Rebel die Vorstellung von der Kindheit als einer glücklichen Zeit im Leben, die durch spielen, lernen und Freiheit geprägt sein sollte. In einer andern Vorstellung gilt die Kindheit als Vorphase vor dem richtigen Leben, in der die Kinder abhängig sind und keine eigene Verantwortung übernehmen können. Als dritte Vorstellung führt Rebel das Bild von Kindern als kleinen Erwachsenen und Liebesobjekten von Erwachsenen an. In der vierten Vorstellung wird die Kindheit als Grundlage für die zukünftigen Lebensphasen angesehen. Was in der Kindheit geschehe, wirke sich auf das ganze weitere Leben aus. Aus diesem Verständnis heraus werde in der Kindheit eine Basis für die emotionale Entwicklung, für die Möglichkeiten zur Beziehungsgestaltung, für kognitive Kompetenzen und für das Leistungspotential gelegt (S. 87). Werden diese vier Bilder von Kindheit auf daraus resultierende Chancen zur Einführung von Partizipation hin betrachtet, so kann lediglich aus der an vierter Stelle angeführten Vorstellung eine Chance für die Einführung von Partizipation abgeleitet werden.

Die Ausführungen zum Verständnis des Kindes machen deutlich, dass im Verlauf der Geschichte enorme Veränderungen stattgefunden haben. Die Überzeugung, dass Kinder Subjekte und Rechtsträger sind, ist zwar von vielen Ländern durch die Ratifizierung der KRK inzwischen anerkannt, ihre Umsetzung im Alltag ist jedoch noch längst nicht überall gewährleistet. Über die Gründe dafür kann nur spekuliert werden. Es ist zu vermuten, dass der Wechsel im Verständnis vom Kind als Objekt von Erziehung und Bildung hin zum Kind als Subjekt mit Anspruch auf Partizipation einen Widerstand bei den Erwachsenen auslösen kann, der mit ihren eigenen Erfahrungen, Ängsten, Handlungsmustern und Bedürfnissen zusammenhängen könnte. Es kann auch sein, dass den Erwachsenen die eigenen Routinen und Handlungsmuster nicht bewusst sind und

deshalb nicht umgestellt wurden.

Wenn die Schulsozialarbeit Partizipation in der Schule fördern will, sollte sie sich bewusst sein, dass dazu bei den Beteiligten ein Verständnis des Kindes vorhanden sein sollte, wie es der KRK zugrunde liegt. Das bedeutet, dass sie zunächst ihr eigenes Bild vom Kind kritisch reflektiert bzw. revidiert. An Teamtagen, in Weiterbildungen oder Kollegiumskonferenzen zum Thema Partizipation kann die Schulsozialarbeit das Thema unterschiedlicher Kinderbilder zur Diskussion stellen, um an der Schule ein gemeinsames Verständnis vom Kind zu erarbeiten, von dem ausgehend Partizipationsmöglichkeiten an der Schule entwickelt werden können.

3.1 Fazit

Unterschiedliche Kinderbilder ziehen unterschiedliche Ansätze in der Pädagogik und im Umgang mit Kindern nach sich. In der KRK findet das Verständnis vom Kind als Subjekt und Träger von Rechten seinen Ausdruck. Einerseits gelten die allgemeinen Menschenrechte auch für das Kind, andererseits wird dem asymmetrischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern Rechnung getragen. Aufgrund des Entwicklungsstandes der Kinder und der Führungsverantwortung der Erwachsenen müssen die Rechte des Kindes durch Erwachsene gewährleistet werden. Dies gilt für die Kinderrechte im Allgemeinen, wie auch für das Recht auf Meinungsäußerung und deren Berücksichtigung im Speziellen. Erwachsene, die mit Kindern zu tun haben, sind also aufgefordert, ein Bewusstsein für ihr eigenes Bild vom Kind zu entwickeln. Für die Schulsozialarbeit bedeutet dies im Hinblick auf die Förderung von Partizipation, dass sie ihr Bild vom Kind kritisch reflektiert und allenfalls revidiert, sowie die Diskussion über vorhandene Vorstellungen vom Kind bei den verantwortlichen Lehrpersonen und Schulleitenden anregt.

4 Partizipation

4.1 Definition von 'Partizipation'

Damit sich Schulsozialarbeitende für Partizipation in der Schule einsetzen können, benötigen sie Kenntnisse von der Begriffsbestimmung von 'Partizipation' und von den Differenzierungen, die mit diesem Begriff verbunden sind. Um den Partizipationsbegriff inhaltlich zu füllen, werden im Folgenden verschiedene Definitionen von Partizipation erörtert und Literatur zum Thema rezipiert.

Die Definition von Partizipation im Duden online scheint mit „Teilhaben, Teilnehmen, Beteiligtsein“ zunächst einfach und sehr eindeutig zu sein. Werden jedoch zusätzliche Definitionen und Überlegungen mit einbezogen, zeigt sich bald, dass der Begriff der Partizipation weit mehr Aspekte und Differenzierungen umfasst als diese Definition zunächst vermuten lässt.

Die Definition im Brockhaus online (2014) ist bereits differenzierter, indem ausgeführt wird, dass Partizipation „die mehr oder minder anerkannte beziehungsweise berechtigte Teilhabe einer Person oder Gruppe an Entscheidungsprozessen oder Handlungsabläufen in Organisationen und Strukturen“ sei. Die Teilhabe kann also gemäss Brockhaus mehr oder minder anerkannt sein. Es kann sogar sein, dass die Teilhabe mehr oder minder berechtigt ist. Zudem kann sich die Teilhabe auf eine Person beschränken oder aber eine Gruppe betreffen, die an Entscheidungen oder Handlungen teilnimmt. Die Teilhabe wird auch verortet und zwar kann dies in Organisationen oder Strukturen geschehen.

Verschiedene Autorinnen und Autoren, die sich mit dem Begriff der Partizipation auseinandergesetzt haben, kommen zum Schluss, dass der Begriff aufgrund seiner Unschärfe schwer zu fassen ist. Gemäss Betz, Gaiser & Pluto (2010, S. 11ff.) liegt dies an den Veränderungen und Erweiterungen, die der Begriff in den letzten 50 Jahren erfahren hat, sowie an seiner normativen Aufladung und den jeweils unterschiedlichen Debatten dazu. Der ursprünglich in politischen Verfahren und Entscheidungsprozessen verwendete Begriff hat seinen Bedeutungsbereich in den letzten Jahrzehnten stark erweitert. Betz et al. setzen diese in den 1970er Jahren an, in denen durch die gesellschaftliche Modernisierung das Bedürfnis nach Einflussnahme in gesellschaftliche Prozesse neu formuliert wurde. Partizipation war in dieser Zeit zum Gestaltungsprinzip von Institutionen und zu einem wichtigen Ziel unter anderem in der Arbeitswelt, in Verwaltungen, in Bildungseinrichtungen, im Gesundheitswesen oder in der Kinder- und Jugendarbeit geworden. Zum Teil entwickelte sich Partizipation sogar zum handlungsleitenden Grundsatz. Es war erkannt worden, dass Partizipation nicht nur zu mehr Transparenz und

Gerechtigkeit führt, sondern eine zentrale Grundlage für gesundes Aufwachsen und individuelles Wohlbefinden darstellt (S. 11ff.). Den Zusammenhang zwischen Partizipation und gesundem Aufwachsen sowie individuellem Wohlbefinden zeigt Antonovsky in seinem Salutogenese-Konzept auf (1997, S. 93f.), welches in der Sozialen Arbeit allgemeine Beachtung findet. In der Psychologie und Pädagogik, so Betz et.al. (2010), ist die Bedeutung der aktiven Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen ebenfalls erkannt worden und hat emanzipatorischen Charakter. Bei gesellschaftlichen Herausforderungen wie Problemen in den sozialen Sicherungssystemen oder dem Arbeitsmarkt wird Partizipation zur Krisenbearbeitung gesellschaftlicher Problemstellungen benutzt, welche dadurch in die Verantwortung des Individuums verlagert wird. Hierbei hat Partizipation keine emanzipatorische Bedeutung. Betz et al. heben in ihren Ausführungen den Doppelcharakter von Partizipation hervor, die einerseits Autonomie und Selbstbestimmung zum Ziel hat, andererseits als Mittel zum Zweck der Integration oder als Erziehungsmittel zu systemgerechter Sozialisation verstanden werden kann. Der Doppelcharakter ist meist implizit und kann oft erst nachträglich rekonstruiert werden (S. 15). Rieker, Mörgen, Schnitzer & Schroeze (2016, S. 3ff.) fordern gerade wegen der Unschärfe des Begriffs 'Partizipation' eine Festlegung auf eine enger gefasste Definition. Sie begründen diese Forderung damit, dass bei jeder sozialen Interaktion bereits in irgendeiner Art partizipiert werde. Bezugnehmend auf Reichenbach schlagen sie vor, Partizipation als „Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse“ zu verstehen.

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Partizipation von Kindern und Jugendlichen im schulischen Umfeld. In diesem Kontext wird Partizipation aus den rechtlichen Grundlagen der Kinderrechtskonvention abgeleitet. Pädagogisch steht die Erziehung zu autonomen und selbstbestimmten Individuen einerseits und zu mündigen engagierten Bürgerinnen und Bürgern in einer demokratischen Gesellschaft andererseits im Vordergrund, was mit der Ausbildung von entsprechenden grundlegenden Kompetenzen einhergeht. Somit treffen in diesem Feld menschenrechtliche Wertvorstellungen, emanzipatorische Aspekte und der Anspruch auf gesellschaftssystemgerechte und -systemerhaltende Sozialisation zusammen. Unter Partizipation verstehen die Autorinnen in diesem Zusammenhang die Einbindung von Schülerinnen und Schülern in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse in der Schule. Zudem wird Partizipation als Ziel von Autonomie und Selbstbestimmung gesehen.

4.1.1 Stufen von Partizipation

Neben den in Kapitel 4.1 genannten unterschiedlichen Absichten, welche durch Partizipation verfolgt werden können, gibt es auch verschiedene Intensitätsstufen der Partizipation, wie die Definition von Brockhaus online (2014) erläutert. Demzufolge kann die Teilhabe mehr oder minder anerkannt oder berechtigt sein kann. Je nach der Funktion, die Partizipation erfüllen soll, bzw. je nach der Reichweite eines Projektes, kann die Einbindung von Schülerinnen und Schüler in die Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse in unterschiedlichen Ausprägungen stattfinden.

In der Literatur werden unterschiedliche Modelle der verschiedenen möglichen Stufen von Partizipation dargestellt. Reinhardt (2011, S. 4ff.) definiert sieben Stufen der Intensität zwischen Pseudopartizipation und vollkommener Partizipation. Kreuer, Wettstein & Lüscher (2004, S. 6f.) übernehmen die Stufenleiter der Beteiligung von Roger Hart (1992). Dieser beschreibt in acht Stufen, wie Kinder in Entscheidungsprozesse einbezogen werden können. Die Stufen reichen von Manipulation bis zu Formen, die von Kindern initiiert und über die gemeinsam mit den Erwachsenen entschieden werden. Ein drittes Modell mit sechs Graden von Partizipation wird im Praxisleitfaden zur Schülerinnen und Schüler Partizipation des Schulamtes der Stadt Zürich (2013, S. 10) vorgestellt. Es ist bereits auf die Schulsituation adaptiert und zeigt eine Abstufung von Fremdbestimmtheit bis zu Selbstbestimmung.

Im Folgenden wird die Graduierung von Partizipation aus dem Praxisleitfaden des Schulamtes der Stadt Zürich (2013) genauer vorgestellt, wobei zusätzlich die Stufen 1 und 3 (Manipulation und Schein-Beteiligung) der von Kreuer et al. (2004) benutzten Stufenleiter eingefügt werden, denn diese Aspekte der Partizipation werden im Praxisleitfaden nicht berücksichtigt. Somit ergibt sich die folgende, in Abbildung 1 dargestellte, Abstufung, die auch die Grundlage für die Abstufung der Partizipationsmöglichkeiten bildet, die in Kapitel 5.2 vorgestellt werden.

Stufe 1: Manipulation Auf dieser Stufe benutzen Erwachsene Kinder gezielt um ihre eigenen Ansichten zu vertreten und verleugnen ihre eigene Beteiligung, um vorzutäuschen, dass es eine wirkliche Kinderbeteiligung ist.	unechte Partizipation	Verantwortung und Entscheidungsspielraum bei den Kindern	Verantwortung und Entscheidungsspielraum bei den Erwachsenen
Stufe 2: Fremdbestimmt Gesetze, Reglemente und der Lehrplan geben den Rahmen vor. Die Schulleitung oder die Lehrpersonen bestimmen, die Schülerinnen und Schüler führen aus.			
Stufe 3: Schein-Beteiligung Kinder können zwar teilnehmen, echte Entscheidungen dürfen sie jedoch nicht treffen. Oftmals sind solche Projekte nicht sorgfältig und selbstkritisch geplant, auch wenn die Erwachsenen die Kinder wirklich beteiligen möchten. Es kann aber auch sein, dass Entscheidungen bereits gefällt wurden und Kinder nur zum Schein zu ihrer Meinung gefragt werden und ihre Meinung nicht wirklich in Entscheidungen einfließen kann.			
Stufe 4: Informiert Schulleitung und das Kollegium der Lehrpersonen planen, organisieren und bereiten vor, die Schülerinnen und Schüler werden genau informiert um was es geht.			
Stufe 5: Mitreden Schülerinnen und Schüler können zu bestimmten Angelegenheiten Stellung nehmen. Diese Stellungnahme wird von den Entscheidungsträgern einbezogen.	echte Partizipation		
Stufe 6: Mitentscheiden Schülerinnen und Schüler können mitreden und sind bei der Entscheidungsfindung beteiligt.			
Stufe 7: Mitwirken Schülerinnen und Schüler können eigene Ideen einbringen, die Entscheidungen werden mit den Erwachsenen gemeinsam getroffen. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Planung und Umsetzung beteiligt und tragen Mitverantwortung.			
Stufe 8: Selbstbestimmung Die Initiative und die Umsetzung gehen von den Schülerinnen und Schülern aus, das Schulteam trägt die Initiative mit.			

Abbildung 1. Die Stufen der echten und unechten Partizipation

Bei den Stufen 1–4 dieses Schemas wird von 'unechter Partizipation', bei den Stufen 5–7 von 'eigentlicher Partizipation' oder 'echter Partizipation' gesprochen. In Stufe 8 geht die Initiative und die Umsetzung von den Schülerinnen und Schülern aus, während die Schule nur den Rahmen bildet, weshalb hier nicht von Partizipation im Sinne der Definition gesprochen werden kann, sondern bereits von Selbstbestimmung. Mit jeder höheren Stufe nehmen der Entscheidungsspielraum sowie die Verantwortung seitens der Schulleitung und des Schulkollegiums ab und seitens der Schülerinnen und Schüler zu. Die Ergebnisoffenheit der Entscheidungsprozesse nimmt bei steigendem Grad an Partizipation zu (Stadt Zürich, 2013). Dies sind wichtige Aspekte, die in die Planung von Partizipationsmöglichkeiten einbezogen werden müssen. Den beteiligten Schulkindern sollte stets transparent gemacht werden, welche Mitwirkungsmöglichkeiten für sie beim jeweiligen Projekt bestehen. Dadurch können Enttäuschungen, Widerstand und Rückzug vorgebeugt werden, welche durch zu hohe Erwartungen an die eigenen Teilhabemöglichkeiten entstehen können. Eine der Fallen, die sich bei der Beteiligung von Schulkindern ergeben kann, ist die sogenannte Pseudo- oder Scheinpartizipation. Dabei wird von den Erwachsenen bewusst oder unbewusst eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler vorgetäuscht, ohne dass letztere wirklich in irgendeiner Form in die Willensbildungs- oder Entscheidungsprozesse einbezogen worden wären. Ein Grund für dieses Verhalten mag sein, dass die Erwachsenen Image-Pflege betreiben, indem sie die Forderung nach Partizipation scheinbar erfüllen, eigentlich aber nicht dahinter stehen. Scheinpartizipation kann aber auch stattfinden, wenn eine Mitsprache der Schulkinder zwar gewollt ist, ihre Beteiligung an diesen Projekten jedoch schlecht durchdacht und geplant wurde (vgl. Reinhardt, 2011 und Kreuer et al., 2004). Die Schülerinnen und Schüler durchschauen diese Pseudomöglichkeiten schnell und reagieren mit Enttäuschung, Rückzug oder Widerstand. Nur durch echte Partizipation, bei der die Schulkinder für sie direkt erlebbar und nachvollziehbar ein Mitspracherecht und/oder Mitbestimmung haben, können die gewünschten Kompetenzen erlernt werden und fühlen sich die Schulkinder ernst genommen.

Das vorgestellte Partizipationsstufen-Modell kann als Analyse- und Strukturierungsinstrument verwendet werden, um sicher zu stellen, dass Partizipation die Funktion und Aufgabe erfüllt, die von den beteiligten Erwachsenen intendiert wird. Partizipationsmöglichkeiten können damit auch gezielt und bewusst gestaltet werden. Zudem kann das Modell bei Schwierigkeiten in bereits bestehenden Partizipationsprojekten zur Analyse der Ursachen eingesetzt werden. Die Schulsozialarbeitenden können anhand dieser Grundlage Verantwortungsträger adäquat unterstützen und beraten.

4.2 Theoretische Begründungen von Partizipation von Schulkindern

In Kapitel 3 wurde die Einführung von Partizipation aus rechtlicher Perspektive begründet und das dahinterstehende Verständnis des Kindes beleuchtet. Im Folgenden werden nun weitere Überlegungen zur Wirkung von Partizipation angestellt und mit Theorien verknüpft, um die Forderung und Relevanz von Partizipation in der Schule nachvollziehbar und begründbar zu machen. Den Verantwortlichen, die allein aus der rechtlichen Begründung noch keinen ausreichenden Handlungsbedarf ableiten, sollen dadurch weitere Argumentationshilfen zur Verfügung gestellt werden.

4.2.1 Demokratietheoretische Begründung von Partizipation

Laut Vogel (2010, S. 240) ist die Volksschule ein "Ausdruck widersprüchlicher Anforderungen an die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen." Eine der Anforderungen an die Schule sei die Förderung individueller Bildungsprozesse und die soziale Integration als Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft. Aus dieser Aussage kann geschlossen werden, dass demokratische Staats- und Regierungsformen, die durch die Partizipation und das Engagement ihrer Bürgerinnen und Bürger aufrecht erhalten werden, darauf angewiesen sind, dass demokratische Fähigkeiten und Einstellungen schon früh geschult, gefördert und erlebt werden. Diese demokratischen Fähigkeiten und Einstellungen müssen in jeder Generation wieder neu eingeübt werden. Demokratietheoretische Begründungen von Partizipation fordern deshalb bereits für Kinder und Jugendliche Beteiligungsmöglichkeiten. Himmelmann & Lange (2005, S. 13) sind der Überzeugung, dass Demokratie sich nicht von Natur aus ergibt und Kinder und Jugendliche gerade in einer durch zunehmende Individualisierung und Orientierungslosigkeit geprägten Zeit viel bewusster an das Leben in der Demokratie herangeführt werden müssen. Sie sehen Umsetzungsmöglichkeiten dafür in einer kindgerechten lebenspraktischen Alltags- und Nahraumdemokratie in der das Kind umgebenden Gemeinschaft. Dietiger et al. (2000, S. 8) erachten insbesondere die Schule als die Ausbildungsstätte, welche Menschen heranbilden sollte, die sich dafür einsetzen, dass Aufgaben in Staat und Gesellschaft mit demokratischen Mitteln gelöst werden. Olk & Roth (2007, S. 41f.) verweisen auf die aktuell sinkende Wahlbeteiligung und Beteiligung in politischen Parteien, auf das abnehmende Vertrauen in die Parteien und insbesondere bei Kindern auf eine grosse Distanz zur Politik. Ihnen zufolge gibt es zwei Richtungen dazu, wie Kinder politische Bildung erhalten können, um diesen Tendenzen entgegenzuwirken. Die eine Richtung orientiert sich an der Ausübung des politischen Wahlrechts und möchte Schülerinnen und Schüler dahin führen, im Erwachsenenalter an den Wahlen und Abstimmungen ihre Stimme abzugeben und sich in den Abstimmungskämpfen

argumentativ aktiv zu beteiligen. Die andere Richtung zielt auf ein politisches und gemeinwesenorientiertes Engagement hin. Frühe Mitwirkungs- und Beteiligungsformen für Kinder sollen diese ermutigen, sich auch im Gemeinwesen aktiv zu engagieren, um zu aktiven Bürgerinnen und Bürgern zu werden. Olk & Roth weisen dabei auf die Langzeitstudie von James Youniss hin, die den Zusammenhang zwischen früh erlebtem öffentlichen Engagement und der aktiven Beteiligung als Erwachsene belegt. Youniss zieht aus seiner Studie den Schluss, dass Partizipationserfahrungen Kindern erlaubt, ihr Potential zu erfahren, ihr Verantwortungsgefühl einschätzen zu lernen, ein Verständnis für politische Prozesse zu erwerben und eine moralisch-ethische Werthaltung einzunehmen (S. 50f.). Durch ein rein kognitiv vermitteltes Wissen über Politik und Demokratie werden noch keine Demokratinnen und Demokraten geschaffen (Himmelman & Lange 2005, S. 15).

Beiden von Olk & Roth (2007) erwähnten Richtungen der Demokratiebildung liegt eine bestimmte Demokratietheorie zugrunde. Die Richtung, die aktive Wahlbeteiligung und politische Meinungsbildung anstrebt, bezieht sich auf die liberale Demokratietheorie von Max Weber von 1920, (beschrieben von Schnurr 2011, S. 1070). Max Weber sieht Partizipation als Voraussetzung von legitimer Herrschaft, welche die vorhandenen Interessen vertritt. Als Partizipation werden dabei die Ausübung des Wahlrechts zur Konstitution der Interessenvertretenden und die aktive Meinungsbildung verstanden. Die zweite Richtung von Demokratiebildung, die durch Partizipationsmöglichkeiten im Kindesalter auf engagierte Bürgerinnen und Bürger zielt, orientiert sich an den "partizipatorischen" Demokratietheorien von Pateman (1970) und Frankenberg (1997) (Schnurr 2011, S. 1070). Sie verstehen Partizipation als eine Form von politischer und sozialer Integration und vertreten die Meinung, dass eine Repräsentativdemokratie eine schrittweise zunehmende Bürgerpartizipation mit Willensbildung und Entscheidungsbefugnissen benötigt. Sie sind überzeugt davon, dass die Bürgerinnen und Bürger grundsätzlich dazu fähig sind, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht zu übernehmen, respektive, dass sie dazu befähigt werden können. Je mehr die Bürgerinnen und Bürger konsensfähige Positionen erarbeiten, desto eher werden sie auch die Fähigkeit ausbilden, Konflikte gemeinwohlorientiert zu lösen. Damit einhergehend steigen die Identifikation mit der Gemeinschaft und die Bereitschaft sich für sie zu engagieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass demokratische Staats- und Regierungsformen durch die Partizipation und das Engagement ihrer Bürgerinnen und Bürger aufrechterhalten werden. Dazu ist es notwendig, dass demokratische Fähigkeiten und Einstellungen geschult, gefördert und erlebt werden. Demokratietheoretische

Überlegungen fordern daher, dass bereits in der Schule demokratische Fähigkeiten gefördert werden, anstatt einen rein theoretischen Demokratieunterricht abzuhalten. Sozialarbeitende in der Schule können in Diskussionen um die Demokratieförderung an der Schule, die Relevanz gelebter Demokratie zur Förderung von demokratischen Kompetenzen betonen. Zudem können sie die verschiedenen Richtungen von Demokratieerziehung in die Diskussion einbringen, so dass sich das Kollegium bewusst werden kann, aufgrund welcher Demokratietheorie und mit welcher Methode an der Schule Demokratiekompetenz gefördert werden soll. Soll lediglich die aktive Ausübung des Stimm- und Wahlrechts und die Meinungsbildung gefördert werden und dazu zum Beispiel gezielt ein Schülerinnen- und Schülerrat mit gewählten Klassenvertretenden eingerichtet werden oder soll gezielt das bürgerschaftliche Engagement gefördert werden und dazu z. B. die Methode des Service-Learnings (siehe Kapitel 5.2.1.1) eingeführt werden?

4.2.2 Pädagogische und bildungstheoretische Begründung

Bei der pädagogischen und bildungstheoretischen Begründung von Partizipation wird davon ausgegangen, dass die erforderlichen Kompetenzen, nämlich diejenigen zur Meinungsbildung, zur Mitbestimmung und zur Mitwirkung bei Entscheidungsprozessen und die damit verbundene Verantwortungsübernahme, nicht von Natur aus gegeben sind (Schnurr 2011, S. 1072f., gestützt auf Kohlberg, 1996; Dewey, 2004; Edelstein, 2005; Himmelmann, 2007). Deshalb ist es notwendig, dass Möglichkeiten geschaffen werden, in denen partizipative Fähigkeiten und Handlungsstile erarbeitet und gelernt werden können. Für Kinder und Jugendliche wird gefordert, dass sie Chancen zur Handlungsfähigkeit und zur Selbstverwirklichung erhalten. Zu diesem Ziel ist ihre Lebenswelt so zu gestalten, dass Möglichkeiten da sind, die Selbstbildungsprozesse zulassen und die Entwicklung von konfliktfähigen und politikfähigen Persönlichkeiten unterstützen. Dazu ist es erforderlich, dass demokratische Prinzipien gelebt und Entscheidungsbeteiligung im Alltag der Kinder aktiv ermöglicht wird. Ahmed (2010) sieht in der Partizipation die Möglichkeit, dass Kinder und Jugendliche selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Handeln erproben können. Sie geht davon aus, dass durch Selbstbestimmung die Identifikation und die Motivation für schulisches Lernen gesteigert werden und das psychische Wohlbefinden bei den Schülerinnen und Schülern steigt. Im Gegensatz zu Ahmed, welche die These vertritt, dass dadurch gar die Reproduktion von sozialer Ungerechtigkeit durch ungleiche Bildungschancen überwunden werden kann (S. 57ff.), sehen die Autorinnen dieser Arbeit in der Partizipation lediglich einen Ansatz dazu, da die Faktoren und Gründe für die Reproduktion der sozialen Ungleichheit und für ungleiche Bildungschancen sehr

vielfältig sind (vgl. Kaspar, 2017). Bei der pädagogischen und bildungstheoretischen Begründung geht es in erster Linie darum, dass den Kindern in der Schule neben dem formalen Unterrichtsstoff Lernräume eröffnet werden, in denen sie sich Kompetenzen aneignen können, die ihnen helfen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, das geprägt ist durch ein gutes Selbstwertgefühl, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und eine hohe intrinsische Motivation. Wie die Erfahrung aus der eigenen Unterrichtspraxis zeigt, wird der Aufbau dieser Kompetenzen durch das aktuelle Schulsystem, welches auf gute Noten als Basis für eine gute Chance auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt abzielt, längst nicht bei allen Kindern erreicht. Das selektive Schulsystem erzeugt insbesondere bei schwächeren Schülerinnen und Schülern den Druck, die geforderte Leistung in der nötigen Zeit erreichen zu müssen. Es wird so nicht die intrinsische Motivation für die Aneignung der Bildungsinhalte gefördert, sondern die extrinsische Motivation für das Erreichen guter Noten.

Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger (2011, S. 83ff.) gehen wie Ahmed (2010) davon aus, dass Partizipation einen wichtigen Kontext darstellt, in dem grundlegende soziale Kompetenzen entwickelt werden können. Zu diesen Kompetenzen zählen sie unter anderem die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sowie die moralische und die emotionale Kompetenz. Die Perspektivenübernahme stellt die soziale Kompetenz dar, die im Verständnis besteht, dass andere einen Sachverhalt anders sehen können als man selbst. Dabei können die Gedanken und Gefühle einer anderen Person verstanden und ihr Verhalten aus diesem Verständnis heraus reflektiert werden. Die moralische Kompetenz beinhaltet, dass faire, gerechte und fürsorgliche Entscheidungen getroffen werden und die andern in ihrem Wohlbefinden nicht beeinträchtigt werden. Bei der emotionalen Kompetenz geht es darum, Gefühle zu erkennen und zu verstehen, mit anderen mitzufühlen und eigene schwierige Emotionen regulieren und mit ihnen umgehen zu können (Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger, 2011, S. 85). Der Lehrplan 21 (Erziehungsdirektion Bern, n.d.), misst der Ausbildung und Weiterentwicklung von überfachlichen Kompetenzen einen zentralen Stellenwert bei. Die Lehrpersonen müssen für die Umsetzung der darin enthaltenen neuen Forderungen jedoch geschult werden. Aus Sicht von Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger (2011, S. 83) wird in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gerade Konzepten zur Förderung sozialer Kompetenzen noch zu wenig Beachtung geschenkt. Das bedeutet, dass die Lehrpersonen selbst oft noch nicht über fundierte Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, um die Kinder in ihrem Kompetenzerwerb professionell anleiten zu können.

Pädagogische und bildungstheoretische Begründungen von Partizipation gehen davon

aus, dass sich die Kompetenzen, die zur Meinungsbildung, Mitbestimmung und Mitwirkung bei Entscheidungsprozessen notwendig sind, durch die Erprobung der eigenen Handlungsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit entwickeln. Durch Partizipation erhöht sich auch die intrinsische Motivation für das Lernen in der Schule generell und führt zu einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung. Zudem werden durch Partizipation von den Schulkindern diejenigen überfachlichen Kompetenzen entwickelt, die im Lehrplan 21 angestrebt werden. Diese Tatsache gibt der Schulsozialarbeit ein wichtiges Argumentarium an die Hand, da sie damit Lehrpersonen aufzeigen können, dass Ziele des Lehrplans durch Partizipationsmöglichkeiten erreicht werden können. Da die Lehrpersonen erst teilweise zu den neuen Zielsetzungen des Lehrplans 21 geschult sind, könnte sich die Schulsozialarbeit dafür einsetzen, dass schulhausinterne Weiterbildungen zum überfachlichen Kompetenzaufbau mit Schwerpunkt auf Partizipation stattfinden. Durch Vernetzung mit Pädagogischen Hochschulen kann sich die Schulsozialarbeit dafür einsetzen, dass in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen Unterrichtsmethoden für den überfachlichen Kompetenzerwerb geschult werden.

4.2.3 Erkenntnisse zum Lernvorgang durch die Neurowissenschaft und die Embryonalforschung

Wenn Partizipation zum Aufbau wichtiger Kompetenzen eingesetzt wird, so gilt zunächst zu verstehen, wie Kinder sich Kompetenzen aneignen und wie ihr Lernprozess verläuft. Wenn dieses Verständnis einmal vorhanden ist, können Lernprozesse bewusst so gestaltet werden, dass die Kinder optimale Bedingungen zum Lernen erhalten.

Kinder lernen, seit sie geboren sind und aus eigenem Antrieb heraus. Sie vollbringen in ihren ersten Lebensjahren enorme Lernleistungen. Allein der Spracherwerb, das Erlernen des Gehens und das wachsende Verstehen der eigenen Umwelt sind riesige Lernleistungen eines Kindes. Dieser Lernvorgang wird zwar angeregt durch die vorhandene Umwelt, erfolgt aber aus eigenem Antrieb des Kindes selbst, ohne das besondere Lernprogramme das Kind darin schulen müsste, wie es sprechen und gehen lernen soll. Jedes Kind lernt das auf seine Weise individuell und selbstständig und getrieben durch den Wunsch, die Dinge zu können, die ihm seine Bezugspersonen bewusst oder unbewusst vormachen. Es lernt sie zum Zeitpunkt, an dem es dafür bereit ist. In der Schule wird dem Kind jedoch genau vorgegeben, was es wann und wie zu lernen hat. Dieses Vorgehen bedeutet einen extremen Einbruch im bisherigen individuellen Lernverhalten des Kindes. Es muss sich dem System Schule beugen. Das kann sich demotivierend auf das Kind auswirken, es überfordern und seine Eigenständigkeit im Lernen brechen. Partizipation ist an sich schon eine logische

Konsequenz aus der Erkenntnis, dass Kinder in den ersten Lebensjahren ihre Lernprozesse selbständig und individuell gesteuert haben. Kinder brauchen die Möglichkeit, individuell Lernprozesse durchlaufen zu können und bis zu einem gewissen Grad auch die Möglichkeit, lernen zu können, was sie brennend interessiert. Nur so können sie auch ihren individuellen Beitrag zur Gemeinschaft und zur Gesellschaft leisten. Andernfalls sind sie Normen unterworfen und funktionieren, ohne innovativ sein zu können. Und gerade Innovation spielt in der heutigen Gesellschaft und Wirtschaft, die sich in einem enormen Wandel befinden, eine grosse Rolle. Aufgrund dieser Erkenntnisse lässt sich Partizipation auch aus dem Lernvorgang an sich begründen.

Eine Analogie zum Verständnis von Lernvorgängen findet sich in der Neurowissenschaft und in der Embryonalforschung. Gemäss Hüther (2015) ist ein Resultat der Embryonalforschung, dass die Entwicklung der befruchteten Eizelle zum Embryo nicht durch ein genetisches Programm gesteuert wird, sondern in einem Selbstbildungsprozess abläuft. Die Kohärenz, die Ruhe, in der sich die unbefruchtete Eizelle befindet und sich daher nicht bewegt oder verändert, wird durch das Eindringen des Spermias gestört. Es tritt eine Inkohärenz ein, die wieder den Zustand der Kohärenz anstrebt, weil das der Zustand ist, der neurowissenschaftlich gesehen immer angestrebt wird. Durch das erneute Anstreben von Kohärenz also beginnt die Entwicklung des Embryos. In einem Selbstbildungsprozess gestaltet sich der Embryo aus der befruchteten Eizelle selbst, und entwickelt sogar auch die Plazenta als sein Versorgungssystem selbst, ohne sie vom mütterlichen System zu übernehmen. Hüther beschreibt das so, dass das ungeborene Kind nicht nur sich selbst entwickelt, sondern auch seine Umgebung innerhalb der Gebärmutter in einem eigenständigen Prozess selbst gestaltet. Diese Selbstentwicklung wird durch das Fliessen von Informationen und durch Kommunikation zwischen den sich entwickelnden Zellen und Organen gesteuert. Bereits während der Bildung von Organen und Extremitäten werden diejenigen Funktionen eingeübt und ausgeführt, die im fertig ausgebildeten Zustand ausgeführt werden müssen. Beispielsweise wird die Funktion der Arme, nämlich das Strecken und Beugen bereits im Prozess der Ausformung eingeübt. Die Arme warten also nicht, bis sie fertig ausgebildet sind, um ihre Funktion aufzunehmen. Dieses Üben während der Ausformung beeinflusst wiederum den Prozess der Ausformung selbst (Hüther, 2015, S. 89ff.). Das Gehirn des Neugeborenen ist unfertig und noch nicht ausgereift. Die Entwicklung und Strukturierung des Gehirns wird ebenfalls nicht durch ein genetisches Programm gesteuert, sondern erfolgt durch die Erfahrungen, die das Kind macht. Jede neue Entdeckung, jede neue Erkenntnis löst im Gehirn einen Sturm von Begeisterungswellen aus, die den wichtigsten Antrieb zur Hirnentwicklung darstellen. Dieser Sturm an Begeisterung, der für die Hirnentwicklung notwendig ist, wird

auch nach der Geburt durch für das Kind bedeutsame und relevante Erkenntnisse ausgelöst wie auch die damit verbundene Freude über das eigene Tun (ebd., S. 103ff., vgl. auch Schnirp, 2011, S. 31ff.). Der in Kapitel 4.2.2 beschriebene sich gegenseitig verstärkende Effekt zwischen dem Kompetenzaufbau und der Möglichkeit zur Partizipation läuft analog zu den Forschungserkenntnissen aus der Neurobiologie ab. Die Kompetenzen, die zur Partizipation und der damit verbundenen Verantwortungsübernahme benötigt werden, können nur durch Einüben während den zugestandenen Partizipationsmöglichkeiten entwickelt werden. Die Anlässe für Partizipation müssen für das Kind von Bedeutung sein und es muss Freude, im besten Fall gar Begeisterung, dabei erleben, damit nachhaltige Verknüpfungen im Hirn entstehen (Hüther, 2015, S. 104).

Während des eigenständigen Selbstbildungsprozesses des Embryos ist dieser mit der Mutter eng verbunden. Dadurch entsteht die unbewusste Erfahrung und auch die Erwartung, dass eigenes Wachstum, Kompetenzerwerb und Autonomie mit gleichzeitiger enger Verbundenheit möglich ist (ebd., S. 102). Durch die Spiegelneuronen, die sich im Gehirn bilden, lernt das Kind auch durch das Beobachten der Fähigkeiten seiner Vorbilder. Damit die Spiegelneuronen aber aktiviert werden können, braucht es Menschen, die dem Kind wichtig sind und mit denen es sich emotional verbunden fühlt. Es will lernen, was diese Menschen können. Sein Bedürfnis, etwas zu lernen, was es noch nicht kann, erzeugt im Gehirn das Gefühl von Inkohärenz, welches sich dann durch die eigene Lernleistung in ein Gefühl der Kohärenz verwandelt. Dieser Vorgang führt zur Freisetzung von Botenstoffen, welche Glücksgefühle und Begeisterung auslösen und die Entwicklung von neuen Verknüpfungen im Gehirn anregen (ebd., S. 106). Die Inkohärenzgefühle im Gehirn, die während diesen Selbstbildungsprozessen ausgelöst werden, erzeugen laut Hüther ein enormes Lernpotential. Dieses Potential kann nur zur Entfaltung kommen, wenn die Freude am eigenen Entdecken und Gestalten vorhanden ist. Dies gilt nicht nur für die frühe Kindheit, sondern für das gesamte Leben, weshalb Lernen lebenslang möglich ist. Nichts beeinträchtigt also die Entfaltung der eigenen Potentiale mehr, als der Verlust der Freude am eigenen Entdecken und Gestalten. Dieser Verlust passiert jedoch nicht von alleine, sondern durch Vernachlässigung, Missbrauch, Missachtung, Ausgrenzung und Abwertung eines Menschen. Er stellt keinen individuellen Prozess dar, sondern ereignet sich, wie auch die Potentialentfaltung, auf dem Weg über menschliche Beziehungen (ebd., S. 143ff.). Gemäss Hüther, der seine Aussagen auf Forschungsergebnisse zu neuronalen Vorgängen abstützt, wird ein beglückendes Zusammenleben gestört und untergraben, wenn sich Menschen nicht als Subjekte begegnen, sondern gegenseitig als Objekte benutzen. Dies geschieht, wenn wir unser

Gegenüber zum Objekt unserer Absichten, Interessen, Massnahmen, Behandlungen, Bewertungen und Erwartungen machen. Die Problematik entsteht dadurch, dass die eine Person glaubt, ihr Gegenüber beurteilen, bewerten oder steuern zu können bzw. zu müssen. In solchen 'Subjekt-Objekt- Beziehungen' entsteht für das 'Objekt' das Gefühl, nicht wahrgenommen zu werden, benutzt und dadurch schmerzhaft abgewertet zu werden. Das als Objekt behandelte Individuum wird den durch diese Abwertung erfahrenen Schmerz nach innen gegen sich selbst richten oder gegen sein Gegenüber, indem es dieses ebenfalls zum Objekt degradiert (Hüther, 2015, S. 149f., vgl. auch Juul 2016). Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird dieser Wandel von 'Subjekt-Subjekt-Beziehungen' zu 'Objekt-Objekt-Beziehungen', in Abbildung 2 graphisch dargestellt. In der so entstandenen 'Objekt-Objekt- Beziehung' bleiben beide Seiten in ihrer Rolle und den jeweiligen Zuschreibungen gefangen. In einer 'Subjekt-Subjekt-Beziehung' wird das Gegenüber als Mensch mit seinen Wünschen, Bedürfnissen und Gefühlen jenseits der aktuellen Rolle oder Funktion wahrgenommen. Dadurch können sich beide als "gleichwürdige" (Juul, 2016, S. 37) Menschen begegnen und weiterentwickeln. Die Autorinnen folgern daraus, dass ein Mensch, der als Individuum mit eigenen Bedürfnissen und Gefühlen wahrgenommen wird, sich seinen momentanen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend aktiv um die Erfüllung seiner Wünsche und Bedürfnisse bemühen wird (vgl. Rosenberg, 2013). Die Erwartung der aktiven Einbringung in gemeinsame Interaktionen verändert das Verhalten beider Beziehungspartner dahingehend, dass nicht mehr der Wissens- und Kompetenzvorsprung des Erwachsenen im Vordergrund steht, sondern die Wahrnehmung der aktiven Beteiligung des Gegenübers, was dazu führt, dass die aktive Teilnahme auch erwartet wird (vgl. hierzu auch Ausführungen in Kapitel 5.1.3.2). Wenn man diesen Willen zur Teilnahme erwartet, so wird man einem Kind die Teilnahme eher zugestehen.

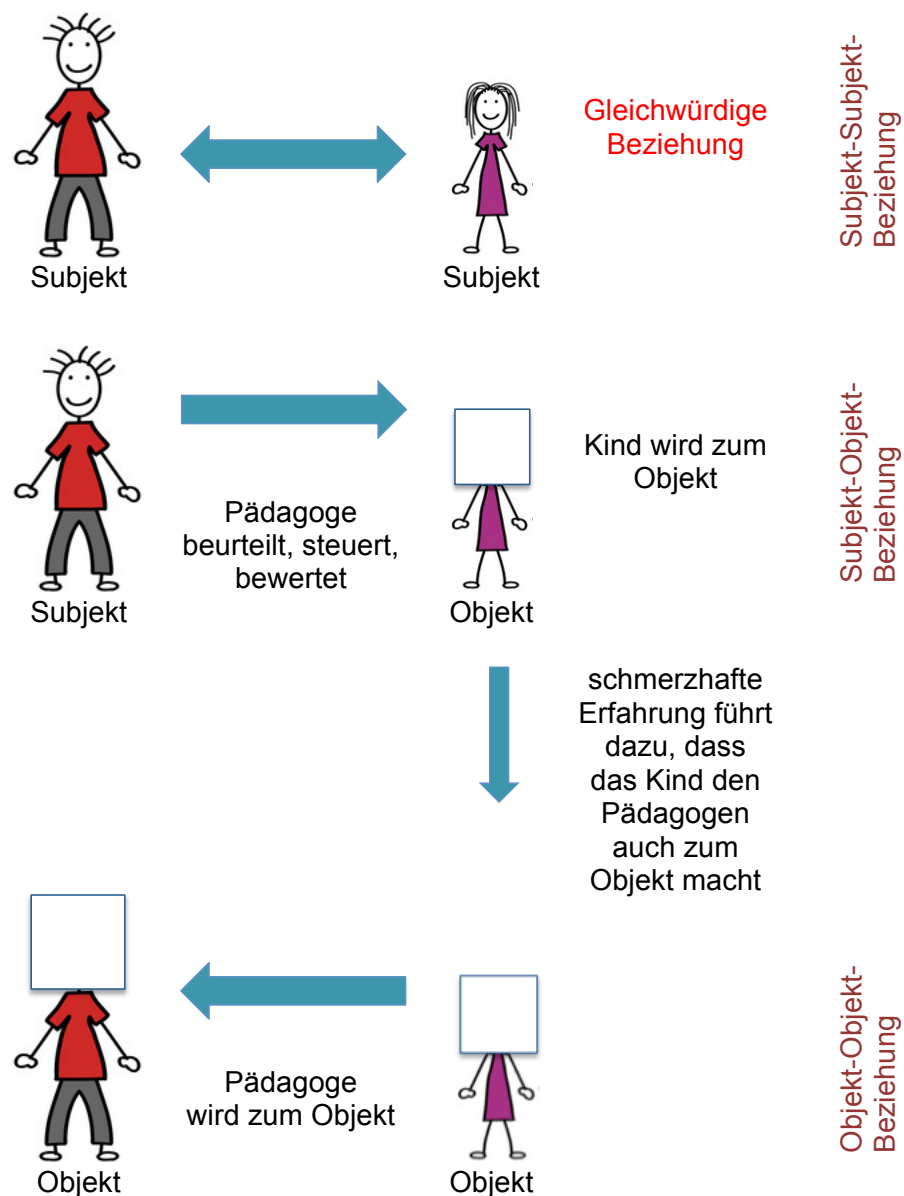


Abbildung 2. Wie aus Subjekt-Subjekt-Beziehungen Objekt-Objekt-Beziehungen werden

Diese Ausführungen werden anhand einer Fallbeschreibung einer Psychiaterin nochmals veranschaulicht: Remen (2015) behandelte einen begabten Krebschirurgen, der die Diagnose einer Depression hatte. Dieser sah keinen Sinn mehr in seiner Arbeit und in seinem Leben, obwohl er vielen Menschen mit seinen Behandlungen helfen konnte. In seiner bisherigen Karriere als Arzt hatte er jeweils nur die Veränderungen des Krebses betrachtet, die durch seine Behandlungen stattgefunden hatten. Die Patientinnen und Patienten hatte er dabei nicht als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen. Der

Mensch mit seinem Krebs war für ihn bisher das Objekt seiner Behandlung. Mit Unterstützung der Psychiaterin fing er nach und nach an, seine Patientinnen und Patienten als Individuen mit ihren Bedürfnissen, Wünschen, Ängsten und Kompetenzen zu sehen und mit ihnen über mehr als nur über ihren Krebs zu sprechen. Er begann ihnen in einer 'Subjekt-Subjekt-Beziehung' zu begegnen. Dadurch hat sich auch das Verhalten seiner Patientinnen und Patienten verändert und sie haben ihrerseits angefangen, ihm für seine Behandlung zu danken und ihm zum Teil auch Geschenke zu machen. Der Krebschirurg hat durch den Wandel in seiner Beziehungsgestaltung den Sinn in seiner Arbeit wieder gefunden (Remen, 2015, S. 124ff.). Dieses Beispiel beschreibt sehr anschaulich, dass auch eine Beziehung, in der eine Partei auf die Hilfe der anderen und auf ihr grösseres Wissen angewiesen ist, als gleichwertige 'Subjekt-Subjekt-Beziehung' stattfinden kann, was für beide Seiten sehr viel beglückender ist. Hüther (2015) führt aus, dass in Lehrpersonen-Schulkinder-Beziehungen die Gefahr besteht, dass sie als wechselseitige Objektbeziehung gestaltet und die Kinder die Objekte von Belehrung sind. Eine 'Subjekt-Subjekt-Beziehung' kann dann entstehen, wenn Lehrpersonen bei den Kindern das Interesse wecken, sich Wissen selbst anzueignen und sowohl sich selbst wie auch die Kinder als Lernende und Suchende betrachten (Hüther, 2015, S. 158ff.). Er fordert, dass wir das 'Zusammen-Leben', das 'Zusammen-Lernen' und 'Zusammen-Arbeiten' so verändern, dass wir einander als Subjekte begegnen. Dies beginnt im Kopf jeder und jedes einzelnen mit dem Anliegen, die anderen als Subjekt anzusehen und mit der Überlegung, wie man andere Menschen dabei unterstützen kann, damit die angeborene Lust am eigenen Denken und die Freude am gemeinsamen Gestalten gar nicht erst verloren geht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch naturwissenschaftliche Erkenntnisse belegt werden kann, dass bereits die Embryonalentwicklung als ein selbstbildender (Lern-) Prozess abläuft, der über Erfahrung, Übung und Informationsverarbeitung vor sich geht. Dieser Selbstbildungsprozess findet während der Schwangerschaft in enger Verbundenheit mit der Mutter statt. Dadurch bringt das Kind die unbewusste Erwartungshaltung mit, dass eigenes Wachstum und Kompetenzerwerb als autonomer Prozess und in enger Verbundenheit mit nahestehenden Menschen verläuft. Durch das Beobachten von Fähigkeiten bei Menschen, mit denen das Kind emotional verbunden ist, möchte das Kind lernen, was seine Vorbilder können. Die Art der Beziehungsgestaltung vom Erwachsenen zum Kind beeinflusst somit die Art und Weise und die Erfolgswahrscheinlichkeit des Lernens. In einer Beziehungsgestaltung, in der das Kind als zu bildendes Objekt gesehen wird, fühlt sich das Kind abgewertet und nicht wahrgenommen, was schmerzhaft ist und entweder zu einer Abwertung von sich selbst

oder seines Gegenübers führt. In einer Subjekt-Subjekt-Beziehung wird jede Partei in ihren Wünschen und Bedürfnissen und als Individuum wahrgenommen, das sich so gut es kann, um die Erfüllung seiner Bedürfnisse bemüht. Diese Art der Beziehung muss bewusst angestrebt werden und in die Gestaltung des Zusammen-Seins einfließen.

Der Schulsozialarbeit dienen diese Erkenntnisse und Ableitungen aus der naturwissenschaftlichen Forschung dazu, sich der Relevanz von gleichwürdigen Subjekt-Subjekt-Beziehungen für den Lernprozess und für das Selbstverständnis des Kindes bewusst zu werden, um sie in Diskussionen über Werthaltungen einbringen und Lehrpersonen dafür sensibilisieren zu können. Ebenso können die Sozialarbeitenden in der Schule auftretende Widerstände des Kindes im Schulalltag oder gegenüber Partizipationsprojekten auf Beziehungsgestaltungen hin analysieren, denn ein Grund, warum ein Kind Widerstände entwickelt, könnte damit zusammenhängen, dass es sich als Objekt behandelt fühlt.

4.2.4 Kritische Betrachtungen der Argumentationslinien von Partizipation

Die bisherigen Begründungen von Partizipation werden im Folgenden in zwei Argumentationslinien zusammengefasst und in Abbildung 3 *Argumentationslinien von Partizipation* zur besseren Nachvollziehbarkeit bildlich dargestellt. Die erste Argumentationslinie bezieht sich auf den Rechtsanspruch des Kindes und fordert somit für das Kind als Subjekt und Rechtsträger Mitwirkung in der Schule. Die zweite Argumentationslinie beinhaltet einerseits die pädagogische Perspektive, die vertritt, dass Kinder durch Partizipation grundlegende Kompetenzen zur Führung eines selbstbestimmten Lebens erwerben. Andererseits fordert die demokratietheoretische Sicht aktive Partizipationsmöglichkeiten, um Kindern diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, die sie zu Bürgerinnen und Bürgern in einer demokratischen Gesellschaft befähigen. Die demokratietheoretische wie auch die bildungstheoretische Perspektive will Kompetenzen bei den Kindern fördern.

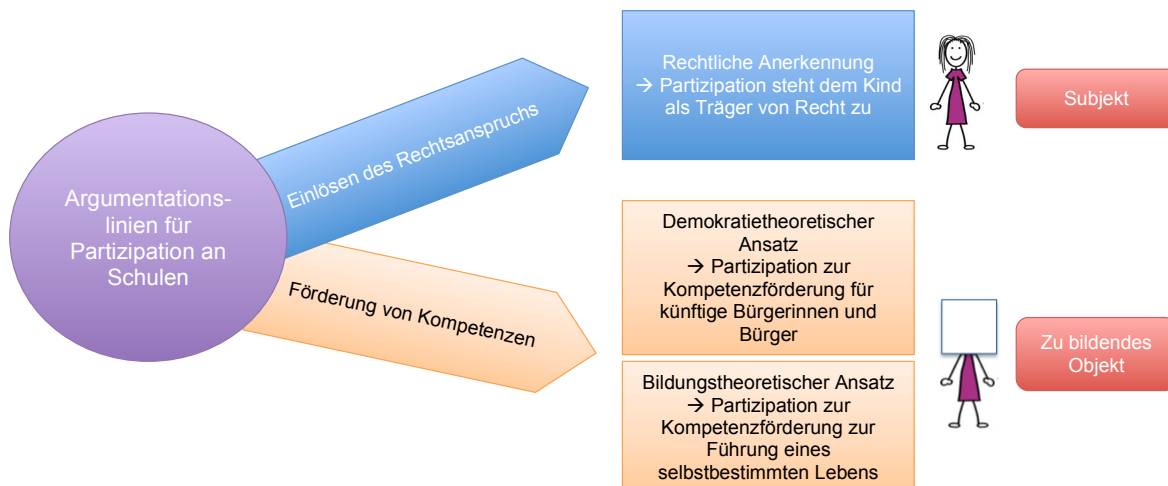


Abbildung 3. Argumentationslinien von Partizipation

Beide Argumentationslinien begründen fundiert und nachvollziehbar die Relevanz von Partizipation in der Schule. Werden Partizipationsmöglichkeiten jedoch allein aufgrund des Kompetenzerwerbs eingerichtet, so werden der Rechtsanspruch des Kindes und dessen Expertentum für sein Leben nicht berücksichtigt und es wird auf den Objektstatus reduziert, in dem es gebildet werden muss. Aufgrund der neurobiologischen Erkenntnisse (vgl. Kap. 4.2.3) wurde ausgeführt, dass in 'Objekt-Objekt-Beziehungen' jedoch kein optimaler Kompetenzaufbau stattfinden kann. Diese Fälle kann gemäss Schnurr (2011) umgangen werden, indem man Partizipationsmöglichkeiten dahingehend beurteilt, inwieweit sie rein als Übungsmöglichkeiten inszeniert werden oder ob sie gleichzeitig ein Ausdruck von Anerkennung der Kinder als Rechtsträger sind (S. 1073). Schnurr stellt dadurch eine Verbindung der beiden Argumentationslinien her, wobei er die pädagogisch ausgerichtete Partizipationsmöglichkeiten zum Kompetenzerwerb nur akzeptiert, wenn sie das Kind als Experte seines Lebens und Subjekt anerkennt.

Als Mitbegründer und langjähriger Präsident der Kinderlobby Schweiz vertritt Jaun (2001, S. 70ff.) die Ansicht, dass Partizipation und Pädagogik sich nicht ohne Vorbehalt vereinbaren lassen, da sie unterschiedliche Intentionen verfolgen würden. Pädagogik möchte gemäss Jaun den Menschen leiten sowie zielgerichtet verändern und beeinflussen, während bei Partizipation der Mensch selbst seine Umwelt beeinflussen soll. In der Pädagogik nimmt gemäss seiner Aussage das Kind eine passive Rolle ein, während es bei der Partizipation eine aktive Rolle einnehmen muss. Die passive Rolle als Objekt von Pädagogik und die aktive Rolle als gestaltendes Subjekt seiner Umwelt sind zwei ganz unterschiedliche Handlungsansätze, die Jaun zunächst als Widerspruch

ansieht. Die Vermischung dieser beiden Handlungsansätze sei eine der häufigsten Ursachen, wenn Kinderpartizipation im Sinne von Scheinpartizipation von Erwachsenen missbraucht werde. Trotz dieser vermeintlichen Unvereinbarkeit fordert Jaun dazu auf, die beiden Handlungsansätze zu verbinden (S. 71ff.). Mit Verweis auf Baacke (1995) zeigt Jaun auf, dass Erwachsene weniger von der Überzeugung ausgehen sollten, genau zu wissen, was für Kinder gut ist, sondern vielmehr von den Bedürfnissen der Kinder aus zu handeln. Diese Bedürfnisse seien am besten festzustellen, indem die Kinder selbst befragt werden (S. 73). Hier vollzieht Jaun den Perspektivenwechsel vom Kind als Objekt der Erziehung und Pädagogik hin zum Kind als Subjekt und Experte seines Lebens. Weiter können die Aussagen von Jaun so gelesen werden, dass Partizipation nur dann als legitimes pädagogisches Instrument gesehen werden kann, wenn der Aspekt genügend Berücksichtigung findet, dass Erwachsene nicht über den Willen, das Temperament, die seelischen Ereignisse und die Widerständigkeit des Kindes verfügen können und dürfen (vgl. S. 77).

Es kann festgehalten werden, dass die Umsetzung von Partizipationsprojekten, die rein zum Kompetenzaufbau eingeführt werden, nicht immer zum eigentlichen Ziel, dem Kompetenzerwerb, führt. Das kann der Fall sein, wenn das Kind nicht als Rechtssubjekt anerkannt wird und/oder die Bedürfnisse des Kindes nicht erfragt und berücksichtigt werden. Die Sozialarbeitenden sollten sich der möglichen Fallen bewusst sein und sie bei der Einführung und Gestaltung von Partizipationsprojekten im Auge behalten.

4.3 Fazit

Die Relevanz von Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Schule kann aus rechtlicher, demokratietheoretischer und pädagogisch/bildungstheoretischer Perspektive argumentativ fundiert werden. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse zum Vorgang des Lernens begründen die Notwendigkeit von partizipativen Möglichkeiten mit dem natürlichen Lernvorgang an sich. Zudem ist die Art und Weise der Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern ausschlaggebend für deren Wohlbefinden, deren Potentialentfaltung und für deren Motivation und Freude am eigenen Denken und Gestalten.

Jede der Argumentationslinien verfolgt mit Partizipation in der Schule ein anderes Ziel. Aus rechtlicher Perspektive wird Partizipation als ein verbürgtes Kinderrecht verstanden. Aus demokratietheoretischer Argumentation heraus sollen partizipative Möglichkeiten bei den Kindern Demokratiekompetenzen fördern. Dabei wird die zukünftige Ausübung des

Stimm- und Wahlrechts und die politische Meinungsbildung angestrebt und/oder das Bewusstsein und die Kompetenzen für ein bürgerschaftliches Engagement intendiert. Aus pädagogisch/bildungstheoretischer Sicht soll durch Partizipationsmöglichkeiten bei den Schulkindern der Aufbau von sozialen, emotionalen und kommunikativen überfachlichen Kompetenzen gefördert werden. Aus neurowissenschaftlichen Erkenntnissen ist der Lernvorgang ein autonomer Prozess, der in enger Verbundenheit mit nahestehenden Menschen und Vorbildern stattfindet und durch Freude, Begeisterung und eigener Betroffenheit motiviert ist.

Werden Partizipationsprojekte lediglich mit dem Ziel des Kompetenzaufbaus eingeführt, besteht die Gefahr, dass das Kind als ein zu bildendes Objekt abgewertet und seine Würde als Subjekt und Rechtsträger nicht berücksichtigt wird. Aus solchen Subjekt-Objekt-Beziehungen können sich Objekt-Objekt-Beziehungen entwickeln, indem das Kind sich selbst und/oder sein Gegenüber ebenfalls abwertet. Die Lust am eigenen Gestalten und Lernen kann vergehen und Probleme wie Schulverweigerung, Schulunlust oder Depression können auftreten. In einer Subjekt-Subjekt-Beziehung wird jede Partei mit ihren Wünschen und Bedürfnissen wahrgenommen und als Individuum, das sich so gut es kann, um die Erfüllung seiner Bedürfnisse bemüht. Das führt dazu, dass dem Gegenüber Teilhabe und Teilnahme am gemeinsamen interaktiven Geschehen zugestanden wird. Partizipationsmöglichkeiten, die als Subjekt-Subjekt Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schulkindern gestaltet werden, können als ein neuer Ansatz betrachtet werden, die Potentialentfaltung von Kindern und Erwachsenen zu fördern und Schulverweigerung oder Schulunlust zu vermeiden.

Für die Schulsozialarbeit sind die Argumentationslinien zur Begründung und Wirkung von Partizipation eine wichtige Wissensgrundlage, um Diskussionen über die Einführung von Partizipation gezielt und fundiert führen zu können und zur Bewusstwerdung im Schulteam beitragen zu können. Partizipation kann dadurch begründet und zielführend mit den entsprechenden Projekten eingeführt werden. Die Erkenntnisse und Ableitungen aus der neurowissenschaftlichen Forschung dienen der Schulsozialarbeit dazu, sich der Relevanz von 'gleichwürdigen' Subjekt-Subjekt-Beziehungen für den Lernprozess und für das Selbstverständnis des Kindes bewusst zu werden, um sie in Diskussionen über Werthaltungen einbringen und Lehrpersonen dafür sensibilisieren zu können. Ebenso können die Sozialarbeitenden in der Schule auftretende Widerstände des Kindes im Schulalltag oder gegenüber Partizipationsprojekten auf die Beziehungsgestaltung hin analysieren und gegebenenfalls Anregungen zu einer Beziehungsgestaltung auf Subjektebene geben. Durch die Vernetzung mit Pädagogischen Hochschulen kann sich

die Schulsozialarbeit dafür einsetzen, dass in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen Unterrichtsmethoden für den überfachlichen Kompetenzerwerb durch partizipative Projekte geschult werden.

5 Partizipation in der Schule

Damit die Schulsozialarbeit ihrem Auftrag zur Förderung von Partizipation an den Schulen nachkommen kann, braucht sie nicht nur Wissen über die Partizipation allgemein, sondern über die schulspezifischen Gegebenheiten, unter denen Partizipation stattfinden kann. Sie braucht Kenntnisse über Rahmenbedingungen und Prinzipien, nach welchen partizipative Prozesse gelingend gestaltet werden sollen. Zudem braucht sie ein Bewusstsein über die notwendigen Voraussetzungen der Lehrpersonen für die Ermöglichung und Ausgestaltung von gelingenden Partizipationsprozessen. Um allfälligen Widerständen seitens der Kinder sowie der Lehrpersonen entgegen wirken zu können, ist es hilfreich, neben den in den vorherigen Kapiteln ausgeführten theoretischen Ansätzen auch Mechanismen wie die ‚selbst erfüllende Prophezeiung‘ zu kennen und über vielfältige ‚Good-Practice‘-Beispiele verschiedener Partizipationsstufen und -formen, die auf verschiedenen Ebenen der Schule bereits umgesetzt werden, informiert zu sein. So können einzelne Lehrpersonen und Teams mit Inputs beraten und laufende Prozesse analysiert und unterstützt werden.

5.1 Voraussetzungen für Partizipation in der Schule

5.1.1 Gesetzliche Grundlagen und Bildungsauftrag

Der Bildungsauftrag der Schule ist neben den kantonalen Schulgesetzen und kommunalen Weisungen hauptsächlich über den Lehrplan geregelt, an welchem sich die Lehrpersonen für die Unterrichtsplanung orientieren.

Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Schule wird in der föderalistischen Schweiz in den kantonalen Schulgesetzen bisher sehr unterschiedlich gehandhabt. Im Kanton Zürich beispielsweise ist Partizipation in Art. 50 Abs. 3 des kantonalen Volksschulgesetzes (VSG, SR 412.100) verankert:

„Die Schülerinnen und Schüler werden an den sie betreffenden Entscheiden beteiligt, soweit nicht ihr Alter oder andere wichtige Gründe dagegen sprechen. Das Organisationsstatut und das Schulprogramm sehen eine dem Alter und dem Entwicklungsstand entsprechende Mitverantwortung und Mitsprache der Schülerinnen und Schüler vor.“

Im Kanton Bern hingegen ist die Partizipation von Schülerinnen und Schülern nicht im Volksschulgesetz verankert. Für die Stadt Bern besteht lediglich eine Direktionsverordnung (Direktionsverordnung über die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler, SR 430.101.2), welche die Einführung von Partizipation in der Schule in die Verantwortung der Schulkommission legt und sich hauptsächlich zur Einführung und

Ausgestaltung des Schülerinnen- und Schülerrates (in Kapitel 5.2.2.4 beschrieben) äussert. Diese Direktionsverordnung sieht ebenfalls vor, dass die Schulkommission dafür zu sorgen hat, dass Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Leitbild der Schulkreise und Schulstandorte verankert wird. Bei der Untersuchung von verschiedenen Schulleitbildern der Stadt Bern fand sich keine Verankerung des Partizipationsgedankens. Das lässt die Autorinnen schliessen, dass der Auftrag der Partizipation trotz der Direktionsverordnung in den Schulen der Stadt Bern noch nicht umgesetzt wird. Ob in den einzelnen Klassen oder Schulen partizipative Aktivitäten durchgeführt werden, liegt bislang in den Händen der jeweiligen Lehrpersonen oder der Kollegien der Lehrpersonen, da kantonal keine einheitliche gesetzliche Verpflichtung existiert und die Vorgaben der Direktionsverordnung für die Stadt Bern offenbar auf Leitbildebene der Schulen noch nicht umgesetzt wurden.

Im Rahmen der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) wurde für die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Lehrplan 21 ausgearbeitet. Im Kanton Bern wird dieser ab dem 01. August 2018 gestaffelt eingeführt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern n.d.). Im Lehrplan 21, im Gegensatz zum kantonalen Schulgesetz und dem zurzeit noch aktuellen Lehrplan, wird der Förderung von Kompetenzen, welche für Partizipation wichtig sind, oder durch diese gefördert werden, deutlich mehr Rechnung getragen, wie die folgenden ausgewählten Beispiele in den Abbildungen 4–6 aus den Fachbereichen 'Natur, Mensch, Gesellschaft' (NMG) und 'Ethik, Religionen, Gemeinschaft' (ERG) zeigen:

		1 Die Schülerinnen und Schüler können auf andere eingehen und Gemeinschaft mitgestalten.	Querverweise BNE EZ
		<i>Gemeinschaft und Konflikte</i>	
NMG.10.1		Die Schülerinnen und Schüler ...	
1	a	» können Erfahrungen von Zusammenleben beschreiben und Möglichkeiten für gelungenes Zusammenleben formulieren (z.B. Rücksicht nehmen, miteinander feiern).	
	b	» können in Konflikten angeleitet eigene Bedürfnisse und Befindlichkeiten formulieren und jene von anderen wahrnehmen. ≡ Gesprächsregeln, Mobbing	
	c	» können Vorschläge für eine faire Konfliktlösung äussern und sich an Abmachungen halten. ≡ Klassenregeln, Vertrag	
2	d	» können gemeinschaftsfördernde Aktivitäten in der Klasse vorschlagen und umsetzen sowie Mitverantwortung für das Wohlergehen aller übernehmen (z.B. Ordnung im Klassenzimmer, wertschätzender Umgang miteinander).	
	e	» lernen, Konflikte in der Gruppe fair zu lösen und können verschiedene Strategien anwenden (z.B. Schlichtung, Abstimmung, Konsens).	
	f	» können sich in andere Menschen hinein versetzen und deren Gefühle, Bedürfnisse und Rechte respektieren und sich für sie einsetzen (z.B. bei Streit, Mobbing).	

		5 Die Schülerinnen und Schüler können eigene Anliegen einbringen sowie politische Prozesse erkennen.	Querverweise BNE EZ
		<i>Politische Handlungskompetenz</i>	
NMG.10.5		Die Schülerinnen und Schüler ...	
1	a	» können sich für die eigenen Interessen einsetzen und die Möglichkeiten zur aktiven Mitsprache wahrnehmen (z.B. im Morgenkreis, im Klassenrat).	
	b	» können sich stellvertretend für die Interessen anderer einsetzen (z.B. im Schülerrat). ≡ Prinzip der Delegation	
2	c	» können politische Prozesse an einem aktuellen Beispiel nachvollziehen.	
	d	» können an einem politischen Prozess aus dem Nahraum die Phasen und die Möglichkeiten der Mitwirkung erkennen. ≡ Problemdefinition, Meinungsbildung, Lösungssuche, Entscheid, Bewertung	
	e	» können Rechte und Pflichten von Individuen in unserer Gesellschaft nennen. ≡ Schulpflicht, Kinderrechte	
		► Nachfolgende Kompetenzen: ERG.5.6 RZG.3.3 RZG.8.1 RZG.8.2	

Abbildungen 4 & 5. Auszüge aus dem Lehrplan 21. Nach Erziehungsdirektion Bern, n.d.

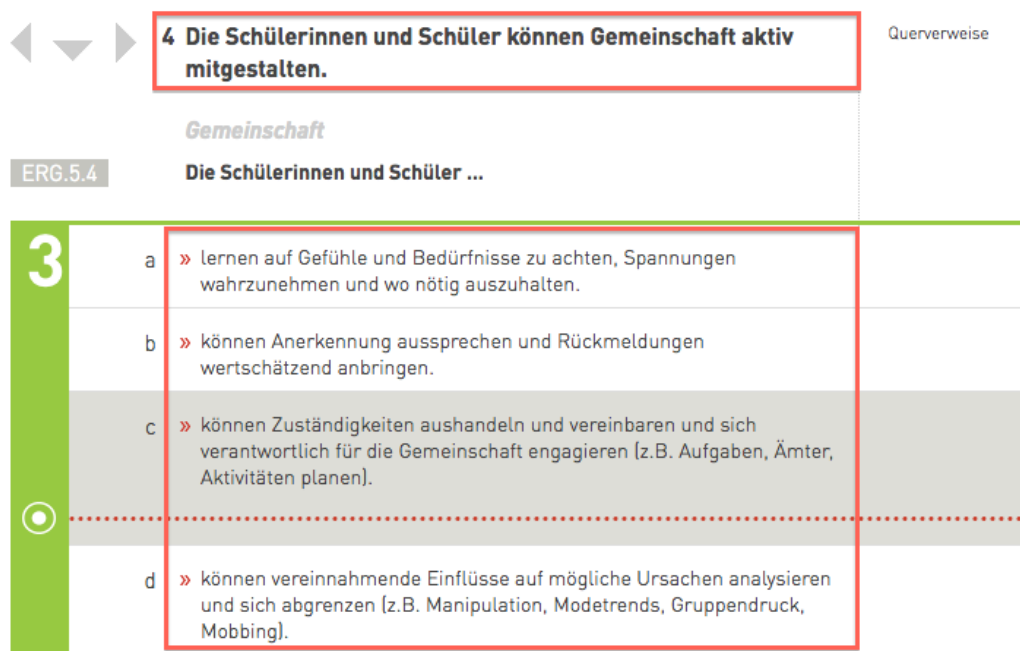


Abbildung 6. Auszüge aus dem Lehrplan 21. Nach Erziehungsdirektion Bern, n.d.

Ausserdem sind folgende Kompetenzen mit ihren jeweiligen Unterkompetenzen im weiteren Sinn relevant für die Partizipationsförderung (Erziehungsdirektion Bern, n.d.):

- ERG.2.1: Schülerinnen und Schüler können Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten.
- ERG.2.2: Schülerinnen und Schüler können Regeln, Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten.
- ERG.5.6: Die Schülerinnen und Schüler können Anliegen einbringen, Konflikte wahrnehmen und mögliche Lösungen suchen.
- NMG.10.4: Die Schülerinnen und Schüler können das Verhältnis von Macht und Recht in Gegenwart und Vergangenheit verstehen.

Diese neue Grundlage zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 schafft wichtige Voraussetzungen zur Rechtfertigung für eine stärkere Gewichtung sowie die Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen für mehr Partizipationsmöglichkeiten. Allerdings werden im Lehrplan 21 nur die zu erwerbenden Kompetenzen und Ziele vorgegeben. Wie und durch welche Gefässe und Methoden diese erworben und gestärkt werden, bleibt nach wie vor den Schulen überlassen. Wie die Aussagen von

Lehrpersonen zeigen, sehen viele den Mangel an Zeit und den 'Stoffdruck' als Hauptgründe, dass an ihren Schulen nicht vermehrt partizipativ gearbeitet wird (Messerli 2014, S.78). Eine verbindliche Verankerung des partizipativen Ansatzes im Lehrplan oder auf Gesetzesebene könnte helfen, die notwendigen zeitlichen Ressourcen einzufordern oder bereitzustellen.

Für die Sozialarbeitenden in der Schule ist es wichtig zu wissen, dass durch die Einführung des Lehrplans 21 auf die Lehrpersonen sehr viele Neuerungen zukommen. Die Erfahrung aus eigener Lehrtätigkeit zeigt, dass die Lehrpersonen noch nicht auf die neuen Unterrichtsvorgaben geschult sind und die nach dem Lehrplan 21 ausgerichteten Lehrmittel grossteils noch nicht zur Verfügung stehen. Diese Tatsache kann Unsicherheit bei den Lehrpersonen auslösen, welche sich als Widerstand gegen weitere neue Ansprüche an sie zeigen kann – wie es die Forderung nach mehr Partizipation sein würde. Die Sozialarbeitenden in der Schule müssen diesen Widerstand ernst nehmen. Durch Aufzeigen der praktischen Verbindung zwischen den im Lehrplan geforderten Kompetenzen und dem Anliegen der Partizipation, können die Lehrpersonen jedoch ermuntert werden, zwei Aufträge miteinander zu verbinden.

5.1.2 Voraussetzungen für die Planung gelingender Partizipationsprozesse

5.1.2.1 Rahmenbedingungen

Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger (2011, S. 93ff.) kommen in Anlehnung an Hansen (2003), welcher seine Arbeit auf die Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen konzentrierte, zu folgenden Rahmenbedingungen, welche auch für gelingende schulische Partizipation gegeben sein müssen (Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger (2011, S. 93–98):

- A) Partizipation als Bestandteil der Beziehung findet im alltäglichen Umgang statt:** Partizipation muss Bestandteil der Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind sein. Sie findet in alltäglichen Situationen statt und "verlangt eine gleichwertige, eine symmetrische Kommunikation" (Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger 2011, S. 93). Wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 3 und Kapitel 4.2.3), setzt der ernstgemeinte Einbezug von Kindern in Entscheidungs- und Planungsprozesse ein bestimmtes Bild des Kindes und dessen Wahrnehmung als Subjekt voraus. Je nach Einstellung einer Lehrperson oder eines Kollegiums, scheint es eine logische Konsequenz zu sein, die Schülerschaft mit einzubeziehen oder aber deren Einbezug als zeitaufwändige und überflüssige Aktion anzusehen. Hilfreiche Fragen für die eigene Reflexion können sein, ob man davon ausgeht, dass jedes Kind etwas zu sagen hat, ob man sich für dessen Beiträge interessiert und sie ernst nimmt und/oder wie man mit dem eigenen Wissensvorsprung umgeht (vgl. Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger, 2011, S. 93ff.).

B) Strukturelle Verankerung der Partizipation

Eine strukturelle Verankerung von Partizipation ist zwingend. Eine solche kann nur erreicht werden, wenn der Partizipationsgedanke vom gesamten Kollegium getragen und eine gemeinsame Positionierung gefunden wird. Wo dies nicht der Fall ist, hängen die Partizipationschancen von der jeweiligen Lehrperson ab. Institutionalisierte Beteiligungsformen, so Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger, fordern vom Kollegium eine intensive Auseinandersetzung und eine gemeinsame Positionierung. Dadurch wird die Partizipationsform nicht nur im Schulkonzept sondern auch im Bewusstsein der Beteiligten verankert. Ausserdem wird Partizipation, wenn sie strukturell verankert ist, für die Schülerinnen und Schüler auch einforderbar und verfügt über einen verbindlichen Charakter. Beispiel für ein strukturell verankertes Partizipationsgefäss ist ein regelmässig stattfindender Schülerinnen- und Schülerrat (vgl. Kap. 5.2.2.4).

C) Beteiligung auf politisch-administrativer Ebene:

Als dritte Rahmenbedingung führen Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger die Wichtigkeit der Beteiligung auf der politisch-administrativen Ebene der Schule an. So soll den Kindern auch bei der Gestaltung von Räumen, seien dies Schulräume, Pausenplatz oder öffentliche Räume, Mitsprache gewährt werden. Dadurch, dass die Kinder erleben, wie sie ihre Umgebung für sich und andere gestalten und beeinflussen können, wächst die Freude und Bereitschaft für diese auch Verantwortung zu übernehmen. Bei der Mitsprache in Planungsprojekten der öffentlichen Räume sehen die Autorinnen einen Schnittpunkt zu der in vielen Gemeinden verankerten offenen Kinder- und Jugendarbeit, welche sich oftmals für genau dieses Anliegen auf politischer Ebene stark macht.

D) Einbezug der Eltern:

Da die Eltern bis zur Einschulung als alleinige Experten für die Entwicklung und das Lernen der Kinder zuständig sind – ausser bei Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen oder ähnlichem – ist ihr Einbezug in partizipative Prozesse der Schule wichtig, betonen Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger. Beim Znüni-Projekt des Schulhauses Wittigkofen in Bern beispielsweise, organisieren Eltern in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und den Kindern ein wöchentliches gesundes Pausen-Znüni. Dieses Projekt wird von allen Beteiligten als sehr positiv erlebt (vgl. Gesundheit Stadt Bern, 2015).

E) Partizipation im Kollegium:

Auch im Kollegium soll Partizipation weitgehend ermöglicht werden, was im oft hierarchisch organisierten Schulsystem eine Herausforderung darstellen kann. Doch Kinder lernen am besten am Modell. So ist es laut Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger für sie hilfreich beobachten zu können, wie die Erwachsenen miteinander umgehen. Ein transparenter und von Vertrauen geprägter Führungsstil kann dazu beitragen ein gutes Vorbild für die Kinder zu geben (Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger, 2011, S. 97).

5.1.2.2 Prinzipien

„Wirkliche Ermächtigung erlebten die Kinder primär dort, wo sie mit ihrer Teilhabe im realen Leben etwas bewirken und verändern konnten“ (Rieker, 2015, S. 11).

Neben den genannten Rahmenbedingungen erläutern Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger (2011, 98) Prinzipien unter welchen gelingende Partizipation stattfinden kann. Im Folgenden werden diese Prinzipien vorgestellt:

Kinder müssen von Erwachsenen im Partizipationsprozess begleitet werden, da sie selbst oft nicht an die nötigen Informationen herankommen oder über notwendige Erfahrungen verfügen. Im besten Fall steht den Kindern eine Anlaufstelle zu, bei der sie ihren Ideen auf unbürokratischem Weg Gehör verschaffen können (Rieker, 2015, S. 26). Trotz des Macht- und Wissensunterschiedes zwischen Erwachsenen und Kindern ist ein 'gleichwürdiger' Umgang eine wichtige Voraussetzung. Ausserdem braucht es die Bereitschaft der Erwachsenen ihre Entscheidungsmacht zu teilen (vgl. Kreuer, Wettstein & Lüscher 2004, S. 11). Die Partizipationsmöglichkeiten müssen sich auf die Lebenswelt der Kinder beziehen, damit Betroffenheit und Bereitschaft zur aktiven Teilnahme bei den Kindern entsteht. Den planenden Erwachsenen müssen die Ziele und Absichten, welche mit dem jeweiligen Partizipationsprojekt verfolgt werden, bewusst sein. Dazu braucht es auch eine durchdachte Wahl der Partizipationsstufe. Es ist nicht möglich oder notwendig, dass alle Beteiligungsmöglichkeiten jederzeit auf den höchsten Stufen stattfinden, aber sie sollten gewählt eingesetzt werden, gerade auch um die sogenannte 'Schein-' oder 'Pseudopartizipation' (vgl. Kap 4.1.1) zu vermeiden. Je nach Partizipationsstufe und -form stehen den Beteiligten andere Rollen zu. Diese Rollen müssen mit allen besprochen und geklärt werden. Nicht nur die Kenntnis der Partizipationsstufen, sondern Kompetenzen zur Planung von partizipativen Prozessen generell muss vorhanden sein, um gelingende Partizipation zu ermöglichen. Von Kindern inszenierte Prozesse verlaufen aus Sicht der Erwachsenen oft chaotisch. Es ist deshalb wichtig, so Rieker, dass sich die Beteiligten Erwachsenen fragen wie viel Sicherheit sie bei einem Vorhaben brauchen und wie viel

Risiko sie bereit sind einzugehen, um Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung zuzulassen (Rieker, 2015, S. 26). Eine Hemmschwelle zur Durchführung von Partizipation könnten Bedenken darstellen, Schülerinnen und Schüler mit partizipativen Anforderungen zu überfordern. Diesen Bedenken kann mit der methodischen Ausrichtung und der Orientierung am jeweiligen Entwicklungs- und Erfahrungsstand der Zielgruppe, sowie der altersspezifischen Kooperationsfähigkeit, entgegengewirkt werden. Wie sich in den Partizipations-Studien der Unicef zeigte, ist bei der Zielgruppenorientierung auch eine altersgerechte Sprache und Methodik wichtig (Rieker, 2015, S. 14ff. u. 27), denn die Kinder würden von sich aus viel eher Methoden der Konsensfindung oder des Aushandelns wählen und nicht demokratische Abstimmungsformen. Um Frustration zu vermeiden, dürfen Partizipationsprozesse nicht folgenlos bleiben. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Umsetzung nicht scheitern darf, aber zum Zeitpunkt der Entscheidungsfindung muss eine realistische Chance der Erreichbarkeit der gesteckten Ziele gegeben sein und die beteiligten Erwachsenen müssen sich verbindlich darauf einlassen können. Sollte ein Projekt dennoch scheitern, ist es wichtig die Gründe dafür für alle Beteiligten transparent zu machen (Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger, 2011, S. 98ff.). Wenn Kinder erleben, dass ihre Ideen nicht ernstgenommen oder umgesetzt werden, kann die Motivation für weitere aktive Teilnahme an partizipativen Prozessen oder die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit verloren gehen (vgl. Rieker, 2015, S. 11).

Aus diesen Ausführungen ergeben sich folgende sechs Prinzipien, nach welchen die Planung von gelingenden Partizipationsprojekte ausgerichtet sein soll und nach welchen Projekte analysiert werden können:

- 1) Kinder werden im Prozess von Erwachsenen begleitet
- 2) Planung und Ausgestaltung zielgruppengerecht
- 3) Lebensweltorientierung / Betroffenheit
- 4) Partizipative Entscheidung soll Folgen haben / Erreichbarkeit der Ziele
- 5) Transparenz von Zielen & Absichten / Rolle der Erwachsenen
- 6) Bereitschaft der Erwachsenen Entscheidungsmacht zu teilen

5.1.3 Einstellungen bei den beteiligten Erwachsenen

“Partizipation beginnt im Kopf der Erwachsenen” (Hansen et.al., 2009).

An Schulen liegt die Entscheidung ob und wie viel Mitspracherecht den Kindern eingeräumt wird bei der Schulleitung, den Lehrpersonen und allenfalls bei den Schulsozialarbeitenden. Die Einstellung betreffend Partizipation und dem Kinderbild, insbesondere der Lehrpersonen, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass und in

welchem Rahmen Kindern Partizipation ermöglicht wird (Wenzel, 2001, S. 15). In diesem Kapitel soll ausgehend von anerkennungstheoretischen Überlegungen und durch die Bewusstmachung der wechselseitigen Wirkung von Überzeugungen anhand der ‚sich selbst erfüllenden Prophezeiung‘ aufgezeigt werden, wie ausschlaggebend die innere Haltung und Überzeugung von Erwachsenen für die Einführung und Durchführung von partizipativen Aktivitäten mit Schülerinnen und Schülern ist.

5.1.3.1 Lehrpersonen im doppelten Mandat

Damit die Schulsozialarbeit ihren Auftrag der Förderung von Partizipation in Kooperation mit den Lehrpersonen erfüllen kann, muss sie sich der Situation der Lehrpersonen im Schulalltag bewusst sein. Ohne ein Verständnis des Auftrags und der Situation, in der sich Lehrpersonen befinden, kann eine Kooperation schwierig werden, da sich die Lehrpersonen nicht verstanden fühlen. Anhand der Anerkennungstheorie von Honneth (1992) und den Ausführungen über das Dilemma zwischen Fördern und Auslesen wird in diesem Kapitel die Situation der Lehrpersonen umschrieben und ihre schwierige Rolle zwischen Beziehungsgestaltung und Selektionsauftrag aufgezeigt.

Die Anerkennungstheorie von Honneth (1992, zitiert von Bolay, 2010, S. 32) geht von drei aufeinander aufbauenden Formen der Anerkennung aus: Liebe – Recht & moralischer Respekt – Wertschätzung.

Die erste Form, die Liebe, betrifft „emotional-affektive Intim- und Nahbeziehungen“ (Bolay, 2010, S. 32) wie sie beispielsweise in der Mutter-Kind-Beziehung vorhanden sind. Durch eine verlässliche liebevolle Zuwendung, so Bolay, kann Selbstvertrauen aufgebaut werden. In der Beziehung zwischen Schulkind und Lehrperson kann eine solche auf Sympathie basierende Anerkennung nicht eingefordert werden. Allenfalls kann diese Anerkennungsform durch bewusste Wahrnehmung der biografischen Entwicklungsschritte sichergestellt werden, wenn nämlich diese dem Kind achtsam und wohlwollend rückgemeldet werden. Als Voraussetzung hierfür sehen die Autorinnen eine bewusst gestaltete Subjekt-Subjekt-Beziehung (vgl. Kap 4.2.3).

Die zweite Form von Anerkennung besteht darin, dass Individuen als „Träger[...] von Rechten und Pflichten“ gesehen werden und die Achtung des „Anderen als Rechtsperson“ eingefordert wird (Bolay, 2010, S. 33). Auf die Situation der Schule bezogen, bedeutet dies, dass Lehrpersonen und Kinder sich als jeweilige Träger von Rechten und Pflichten in einer symmetrischen Beziehung gegenüber stehen. Da jedoch von den Kindern erwartet wird, sich „den Lehrpersonen unterzuordnen“ und sich von diesen beurteilen zu lassen, wird die Symmetrie in der Praxis gebrochen (ebd. S. 38). Die Schulkinder können nie gleichberechtigt mit Lehrpersonen sein (vgl. Juul, 2016, S. 37), dafür sind der

Rollenauftrag und das Machtverhältnis zu verschieden. Für die Lehrperson stellt der gleichzeitige Anspruch, eine aus der rechtlichen Anerkennung hervorgehende symmetrische Beziehung zum Kind zu pflegen und es gleichzeitig erziehen, fördern und bewerten zu müssen, ein Dilemma dar (vgl. hierzu auch Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007).

In einer dritten Form von Anerkennung, der 'Wertschätzung', geht es um die soziale Anerkennung von individuellen Leistungen. Die dadurch erzeugte 'Selbstwertschätzung' resultiert aus der Erfahrung, dass man sich als Individuum mit seinen "Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für andere Gesellschaftsmitglieder erfährt" (Bolay, 2010, S. 34). Spannungen in diesem Bereich entstehen in der Schule unter anderem durch den Auftrag der Leistungsbeurteilung durch die Lehrpersonen, da Negativbewertungen zu einem Anerkennungsentzug führen können. Streckeisen et al. (2007) bezeichnen die Folge von Negativbewertung als 'pädagogisch sinnlosen Schmerz', welcher die für das Lernen wichtige Beziehung zwischen Lehrperson und Kind stört. Auch Bolay betont, dass anstelle der Erfahrung der sozialen Wertschätzung schwächere Schülerinnen und Schüler oft Entwertungs- und Kränkungsprozessen ausgeliefert sind (Bolay, 2010, S. 37ff.). Die Schulsozialarbeit steht nicht in diesem Dilemma von Fördern und Selektionieren und kann dadurch von Bewertung freie ‚Subjekt-Subjekt-Beziehungen‘ zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen. Durch die in einer solchen Beziehung mögliche Wertschätzung können Kinder Anerkennung ihrer Lebensreife und -kompetenz erfahren. Sie werden in ihren Anliegen wahr- und ernstgenommen, was eine ideale Voraussetzung zur Förderung von Partizipation darstellt. Allerdings ist es ebenso denkbar, dass die Partizipation den Kindern eine Anerkennung durch die Lehrpersonen jenseits der (vielleicht schlechten) Leistungsbeurteilung ermöglicht und dass die negative Wirkung der Selektion auf das Individuum dadurch ausgeglichen wird.

Kiper führt in Anlehnung an Gordon (1997) aus, dass viele Lehrpersonen die täglichen Konflikte im Klassenzimmer (z. B. die Nichteinhaltung von Regeln oder Provokationen gegenüber der Lehrperson) als Machtkampf zwischen Lehrperson und Kind auffassen, bei dem es zwangsläufig zu einer Niederlage und somit zu einem Verlierenden und beim Verlierenden zu Abwertungsprozessen kommt (vgl. Kiper, 1997, S. 28ff.). In einem so verstandenen Beziehungsgefüge sehen die Autorinnen die Anerkennung des Kindes als nicht garantiert. Eine Alternative sieht auch Kiper nur in einem von Respekt geprägten Kommunikationsstil, bei welchem für beide Seiten akzeptable Lösungen gesucht und gefunden werden (S. 29). Das Konzept des partizipativen Gefässes des Klassenrats (s. Kap. 5.2.2.3), geht von der Annahme aus, dass Konflikte in einer "demokratischen

Gesellschaft nicht durch Macht und Unterdrückung" (ebd. S. 30), sondern nur durch Prozesse unter Anerkennung von Gleichwertigkeit, Demokratie und Freiheit gelöst werden können, welche gegenseitige Achtung voraussetzen.

Die aufgeführten anerkennungstheoretischen Überlegungen machen die widersprüchliche Rolle der Lehrpersonen nachvollziehbar, denn ihr Auftrag beinhaltet die individuelle Förderung des Kindes bei gleichzeitigem Selektionsauftrag, der auch negative Bewertungen einschliesst. Bewertung und Selektion macht den Aufbau von guten und vertrauensvollen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern schwierig. Der als Machtkampf verstandene und ausgetragene Konflikt zwischen Lehrperson und Kind verhindert eine anerkennende und wertschätzende Begegnung. Diese dargestellten Problemfelder können durch gelebte Partizipation und den dadurch geförderten gegenseitigen Respekt entschärft werden, da den Kindern dadurch – jenseits von Bewertung und Selektion – diejenige Anerkennung zugestanden wird, die sie brauchen, um Selbstwertschätzung aufbauen zu können.

5.1.3.2 Einfluss der 'sich selbst erfüllenden Prophezeiung'

Lehrpersonen gehen beim Planen von Unterrichtseinheiten, Aktivitäten und Projekten immer von einer zu erwartenden Leistung der Schülerinnen und Schüler aus, an welcher sie beispielsweise die eingeplante Zeit, den Schwierigkeitsgrad oder den Umfang der Aufgaben ausrichten. Da mit den Bedenken, die Kinder mit Partizipation zu überfordern, negative Erwartungshaltungen einhergehen, scheint es den Autorinnen wichtig, an dieser Stelle den Effekt der 'sich selbst erfüllenden Prophezeiung' zu erörtern.

Als einer der Ersten hat der Soziologe R. K. Merton (zitiert von Heckel, 2013, S. 2) den Begriff der 'sich selbst erfüllenden Prophezeiung' (*self fulfilling prophecy*) eingeführt. Er beobachtete in seinen Untersuchungen, dass die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Menschen ein bestimmtes Verhalten an den Tag legen, wenn dieses von ihnen erwartet wird (Heckel, 2013, S.2). Dabei kann eine Erwartung sowohl positive wie auch negative Resultate fördern. Ein Experiment an der Oak School ergab, dass der IQ der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Kontrollgruppe stärker anstieg, wenn die involvierten Lehrpersonen (die die Kinder vor dem Experiment nicht kannten) durch die Versuchsleitung informiert wurden, dass diese Schulkinder sehr hohe Leistungen erbringen würden (Smale, 1980, S. 42ff.). Dass solche Erwartungshaltungen der Pädagoginnen und Pädagogen starke Auswirkungen auf die Leistungen und das Verhalten der Schützlinge haben, wurde auch von Rosenthal (1971) untersucht und bewiesen. Er bezeichnete das Phänomen als 'Pygmalion-Effekt'. Wichtig für die Wahrscheinlichkeit des Eintretens einer erwarteten Leistung seien die Position der

prophezeienden Person und deren Überzeugung für das Eintreten (vgl. Smale, 1980, S. 29ff.).

Die 'sich selbst erfüllende Prophezeiung' kann, so Smale, bewusst oder unbewusst, als offenkundiger oder als versteckter Mechanismus wirken. Da gerade in Schulsituationen von einer reziproken Wirkung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler ausgegangen wird, kann sich der Effekt auf das Resultat durch wechselseitiges Verhalten und Erwarten noch weiter verschärfen (vgl. Smale, 1980, S. 34). Erwartet eine Lehrerin beispielsweise von einer Schülerin, dass sie fähig ist, die Leitung des Klassenrates zu übernehmen, so wird sie durch die Übergabe dieser Aufgabe und ihr weiteres Verhalten diese Annahme stetig unterstützen. Geht sie jedoch davon aus, dass dieselbe Schülerin damit überfordert ist, so wird auch das weitere Verhalten der Lehrerin, das beispielsweise aus verfrühten Unterstützungsbemühungen bestehen kann, das bereits vorhandene Misstrauen untermauern, was wiederum Reaktionen bei der betreffenden Schülerin und der Klasse auslöst, die das Resultat beeinflussen. Es spielt also keine Rolle, ob eine Lehrperson ihre Erwartung explizit ausdrückt, da ihre Haltung immer in der Beziehung und im Verhalten dem Kind gegenüber mitschwingt (vgl. Kaspar, 2017, S. 12).

Der Effekt der 'sich selbst erfüllenden Prophezeiung' kann immer mitschwingen. Es scheint an dieser Stelle wichtig, darauf hinzuweisen, um die Beteiligten besonders für daraus folgende negative Wirkungen zu sensibilisieren. Werden die Sozialarbeitenden beispielsweise zur Beratung zugezogen, um einen nicht gelingenden Partizipationsprozess zu evaluieren, sollten unbedingt die Erwartungshaltungen der Lehrperson in die Analyse mit einbezogen und reflektiert werden.

5.2 Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen- und Schüler

Im Folgenden werden bereits bestehende und an einzelnen Schulen umgesetzte Partizipationsmöglichkeiten im Sinne von 'good practice'-Beispielen vorgestellt. Sie sollen in der Schulsozialarbeit Tätigen aufzeigen, wie Partizipation in der Schule gestaltet werden kann und wie bestehende Partizipationsmöglichkeiten beurteilt werden können. Die vorgestellten Projekte, Programme, Modelle, Strukturen und alternativen Schulmodelle sind als Ideensammlung und Anregung zu verstehen, auf denen Interessierte aufbauen und eigene Ideen zu partizipativen Möglichkeiten gestalten können. Die Beispiele werden an den Merkmalen einer gelingenden Partizipation gemessen (vgl. Kapitel 5.1.2) und in Bezug auf Gelingen und Umsetzungsmöglichkeiten kritisch gewürdigt. Zudem werden Hinweise auf eine sinnvolle Umsetzung auf einzelnen

Partizipationsstufen gegeben (vgl. Kapitel 4.1.1). Dieses Kapitel ist bewusst ausführlich gestaltet, da es den Autorinnen zentral erscheint, dass die Schulsozialarbeit über das nötige Wissen zu vielen verschiedenen partizipative Ansätzen auf unterschiedlichen Stufen von Partizipation verfügt. Sie kann diese als Beispiele dafür, was Kindern alles zuzutrauen ist, ins Schulteam einbringen. Abbildung 7, *Formen der Partizipation in der Schule* dient der Gewinnung einer raschen Übersicht über mögliche Formen der Schülerinnen- und Schülerpartizipation.

Ebenen	Formen	
	informelle	institutionalisierte, formelle
Schule	• Hausordnung / Verhaltenskodex gemeinsam abfassen • zu Leitbild, Schulprogramm Stellung nehmen • Anlässe im Schuljahresverlauf wie Projektwoche, Sporttag, Schulfeste, Besuchstage mitgestalten • Pausenkiosk mitorganisieren • Freizeit: Spielnachmittage, Tauschbörse mitgestalten • Pausenplatz- / SH-Gestaltung • Unterstützungsanlass, -angebote mitgestalten • Feedback zum Schulklima geben	• SchülerInnen-Rat und Co. • Vollversammlungen, Kinder-Konferenz • Just Community • Ideenbüro • Runder Tisch der Schulleitung • Einsitz in Organisationskomitees für (feste) Schulanlässe • SchülerInnen in Redaktion von Schulzeitung, -radio, -website • Konfliktlotsen / FriedensstifterInnen • Gotte-Götti-System • Service-Learning-Projekte
Betreuung	• Hortordnung mitbestimmen • Freizeitangebote mitgestalten • Räumlichkeiten mitgestalten und Benutzung gemeinsam aushandeln • Feedback zum Angebot, Verpflegung, Klima geben	• Hortrat • Planungsgruppe • runder Tisch
Klasse	• Klassenregeln (Umgang bis Ämtli) gemeinsam festlegen • Klassenaktivitäten mitplanen bis mitgestalten • Konfliktlösung gemeinsam finden • Schulzimmereinrichtung mitgestalten	• Klassenrat, Klassengespräch
Unterricht	• Elemente des Unterrichts mitplanen • Feedbacks zum Unterricht, zum gemeinsamen Lernen, zur Lehrperson geben	• Projektarbeit / Service-Lernen • regelmässige Gefässe für Feedback und Evaluation
Individuum	• selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten • Lernpartnerschaften • Einbezug in Leistungsbeurteilung • Einbezug bei Elterngesprächen	• Wochenplan • Lerntagebuch, Portfolio • Lernatelier, Werkstatt-Unterricht • Vortragsarbeit

Abbildung 7. Formen der Partizipation in der Schule. Nach Stadt Zürich, 2013, S.22

5.2.1 Projekte / punktuelle Partizipationsmöglichkeiten

Neben der geforderten ‚gelebten‘ Partizipation in alltäglichen Situationen, gibt es in der Schule enorm viele Entscheidungssituationen, die partizipativ bewältigt werden können. Dazu gehören beispielsweise Mitsprache- und Mitentscheidungsmöglichkeit bei der Auswahl von Projektwochenthemen, bei der Planung von Schulausflügen, Klassenlagern oder Thementagen, bei der Umgestaltung des Pausenplatzes, der Einrichtung des Schulzimmers, oder indem Feedback zur Unterrichtsgestaltung bei den Schülerinnen und Schülern eingeholt wird, welches dann in die weitere Planung einfließt (vgl. hierzu auch Abb. 10 in Kapitel 5.3.2).

5.2.1.1 Service Learning

Die folgenden Ausführungen zum Service-Learning stützen sich auf die Homepage des Schweizer Zentrums Service-Learning (n.d.). Service-Learning ist eine Form des projektorientierten Unterrichts, der ein gesellschaftliches Engagement mit der Schulung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen verbindet und kognitives Lernen mit der Übernahme von Verantwortung im Umfeld des Kindes kombiniert. Diese Unterrichtsmethode wurde in Nordamerika zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Anlehnung an John Dewey entwickelt. Sie stützt sich auf seine Idee des *learning by doing*. Forschungsergebnisse aus den USA belegen unter anderem eine grundsätzliche Verbesserung der Schulleistungen und der Lernmotivation sowie die (Weiter-) Entwicklung von sozialen Kompetenzen, einer kooperativen Arbeitsweise, von ethischem Denken, von Selbstwirksamkeit und der Stärkung von persönlicher Verantwortung durch diese Methode.

Rahmenbedingung / Prinzipien	Umsetzung in den jeweiligen Projekten/ Schulen...
A) Kinderbild, Gleichwertigkeit in Kommunikation und Umgang zwischen Kinder und Erwachsenen	Kinder können selbständig Bedürfnisse oder Probleme in ihrem Umfeld erkennen, dazu eine Projektidee entwickeln und umsetzen. Sie benötigen je nach Projekt mehr oder weniger Unterstützung durch Erwachsene.
B) Strukturelle Verankerung der Partizipation	Zu einer festgelegten Zeit werden im schulischen Wochenablauf 90 min für Service-Learning reserviert. Das Projekt ist Teil des Unterrichts und wird mit Unterrichtsinhalten verknüpft. Mit dem Service-Learning-Projekt werden authentische Lernsituationen geschaffen, in denen Teile des regulären Schulstoffes behandelt werden können.

C) Politisch-administrative Ebene	In Deutschland wird von der Bundesregierung Service-Learning ausdrücklich eingefordert (Nowak, 2009, S. 134).
D) Einbezug der Eltern	Die Eltern erhalten Informationen über das jeweilige Projekt, werden bei der Durchführung aber meist nicht einbezogen.
E) Partizipation im Kollegium	Solange Service-Learning nicht im Lehrplan oder in der Schulkultur verankert ist, ist es jeder Lehrperson freigestellt, Service-Learning in ihrem Unterricht durchzuführen. Zur Service-Learning Methode gehört die Präsentation des Projekts vor einem grösseren Publikum und eine Anerkennungskultur für das Geleistete. Durch die Präsentation wird zumindest ein Teil des Kollegiums einbezogen.
1) Kinder werden im Prozess von Erwachsenen begleitet	Lehrpersonen verstehen sich als „Mitarbeitende“; sie bieten Unterstützung und Hilfe an, abgestimmt auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Die Einhaltung der fünf Qualitätsstandards, die für ein gelingendes Projekt eingehalten werden müssen, ist Aufgabe der Erwachsenen.
2) Planung und Ausgestaltung zielgruppengerecht	Die Art und Thematik der Projekte richtet sich nach dem Alter der Kinder. Da die Kinder in ihrer Umwelt Bedürfnisse selbst entdecken sollen, werden sie Projekte finden, die ihrem Alter angemessen sind. Wenn ihre Projektideen die Kinder nach Ermessen der Lehrpersonen überfordern, muss die begleitende Lehrperson mit den Kindern eine von beiden Seiten mitgetragene Lösung finden.
3) Lebensweltorientiert / Betroffenheit	Mit der Detektivmethode befragen Kinder Personen ihres Umfeldes danach, welchen Handlungsbedarf sie für ihr Umfeld sehen. Die Umfrage dient den Kindern als Ideensammlung. Die Projektideen stammen idealerweise aus den Bedürfnissen des Umfeldes der Kinder und können von den Kindern nachvollzogen werden. Sie können sich aber auch am Unterrichtsstoff orientieren und unter Umständen von der Lehrperson initiiert und konstruiert sein.
4) Partizipative Entscheidung soll Folgen haben / Erreichbarkeit	Die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden systematisch reflektiert und ausgewertet. Fehler gehören als produktiver Teil des Lernprozesses dazu. Ziel eines Projekts ist die Erfahrung, durch das Projekt etwas real wahrnehmbar bewirkt und verbessert zu haben.
5) Transparenz von Zielen und Absichten / Rolle der Erwachsenen ist geklärt	Erwachsene sind Mitarbeitende, sie überwachen die Einhaltung der Qualitätskriterien und leiten die Reflektion über den Projektverlauf und den Lernerfolg an. Sie helfen Rückschläge und Misserfolge zu verarbeiten.
6) Bereitschaft der Erwachsenen Entscheidungsmacht	Die Lehrperson muss sich im Sinne echter Partizipation bewusst sein, dass sie das jeweilige Projekt nicht selbst initiieren darf mit dem Ziel, den Unterrichtsstoff in eine

zu teilen	praktische Umsetzung überzuführen. Ein gelingendes Projekt setzt die Bereitschaft voraus, Entscheidungsmacht an die Kinder abzugeben.
------------------	---

Kritische Würdigung:

Das Service-Learning kann als zeitlich begrenztes Partizipationsprojekt angesehen werden, das echte Partizipation ermöglicht und die bildungstheoretische/demokratiethoretische Forderungen nach Kompetenzerwerb und sozialem bürgerschaftlichem Engagement erfüllt. Die Partizipationsstufen 5–8 für echte Partizipation (Mitreden, Mitentscheiden, Mitwirken und Selbstbestimmung) werden darin erreicht. Beim Service-Learning sind Engagement und Projekte eng mit dem Unterrichtsstoff verknüpft. Bei einem unreflektierten Einsatz von Service-Learning durch die Lehrperson besteht die Gefahr, dass sich die Projekte nur am Unterrichtsstoff orientieren und durch diesen beeinflusst werden. Die Projektwahl der Kinder wird manipuliert, was ein Verweilen auf den Partizipationsstufen 1–4 (Manipulation, Fremdbestimmtheit, Scheinpartizipation, Information) und keine echte Partizipation bedeuten würde. Beispielsweise kann der Unterrichtsstoff „Leseprojekt“ mit dem Engagement „Vorlesen im Altersheim oder Kindergarten“ verknüpft werden. Diese Verknüpfung ist nach den Kriterien von echter Partizipation jedoch als Manipulation zu bezeichnen, wenn die Kinder sie nicht aus eigener Initiative herstellen, sondern wenn sie von der Lehrperson hergestellt wird. Um echte Partizipation im Service-Learning zu ermöglichen, muss die Idee für ein Projekt von den Kindern ausgehen, der Unterrichtsstoff kann anschliessend aus dem entsprechenden Projekt heraus entwickelt werden. Ein verwandter Ansatz zum Service-Learning ist der *community service*, bei dem das Engagement im Zentrum steht und keine Verknüpfung mit dem Unterrichtsstoff gemacht wird. Bei diesem Ansatz kann das Engagement der Kinder im Sinne von echter Partizipation noch besser gefördert werden, da der Unterrichtsstoff keine Rolle spielt. Trotzdem ist es aus bildungstheoretischer Sicht sinnvoll, dass Themen aus dem jeweiligen Projekt auch im Unterricht vertieft werden.

5.2.2 Ebene Schulkultur / Schulalltag

5.2.2.1 Das Churer-Modell

Das Churer Modell als Konzept dient in erster Linie der Binnendifferenzierung des Unterrichts – es bietet Lernangebote auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen für die Schulkinder und verfolgt nicht in erster Linie den Partizipationsgedanken. Es wurde an der Volksschule der Stadt Chur entwickelt und wird seit wenigen Jahren in einzelnen

Schulklassen umgesetzt. In der Art und Weise, wie die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern Verantwortung über die Wahl der Aufgabenschwierigkeit, der Lernpartner und den Arbeitsplatz abgibt, lehnt sich das Churermodell jedoch an Prinzipien an, welche auch für partizipative Prozesse in der Schule gelten. Bei der Erarbeitung des Modells wurden die Ergebnisse der Hattie-Studie zu Einflussgrößen und Effekten bezüglich des Lernerfolgs einbezogen (Thöny, 2017). Durch das Umstellen des Schulzimmers, wie in Abbildung 8 dargestellt (links herkömmlich eingerichtetes Schulzimmer, rechts Variante nach dem Churermodell) werden die bisherigen Strukturen aufgebrochen, wodurch Frontalunterricht nicht mehr möglich ist.

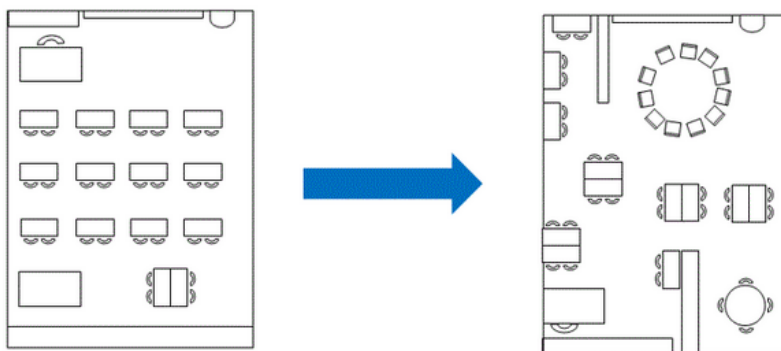


Abbildung 8. Umstellen des Klassenzimmers nach dem Churermodell. Nach Churermodell.ch

Da die Kinder nach dieser Umstellung keinen festen Sitzplatz mehr haben, werden neue Organisationsformen nötig. Abbildung 9 zeigt die vier wichtigsten Elemente des Churermodells. Eines davon ist der Sitzkreis, in dem Inputs erfolgen, Aufgaben vorgestellt und Arbeitsplatz- und Zusammenarbeits-Wünsche ausgehandelt werden, sowie Ergebnisse und Fragen am Ende einer Lektion besprochen werden können.



Abbildung 9. Vier Elemente des Churermodells. Nach Churermodell.ch

Der Grundpfeiler für das Gelingen dieses Modells ist, ebenso wie bei der Partizipation, die Einstellung der Lehrperson. So ist das Lernen nicht weiter durch Kontrolle geprägt, sondern durch das Vertrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (Thöny, 2016).

Rahmenbedingung / Prinzipien	Umsetzung in den jeweiligen Projekten/ Schulen...
A) Kinderbild, Gleichwertigkeit in Kommunikation und Umgang zwischen Kinder und Erwachsenen	Die Lehrperson traut dem Kind zu, dass es sich selbst einschätzen kann und für sein Lernen förderliche Entscheidungen trifft (Expertentum). Sie informiert und lässt das Kind im Normalfall Arbeitsplatz, Zusammenarbeit und Schwierigkeitsgrad der Aufgabe selbst wählen. Als ein möglicher Stolperstein wird die Haltung der Lehrperson angegeben, welche sich hinderlich auf die erfolgreiche Modellumsetzung auswirken kann (vgl. Kap. 5.1.3.2 zur 'sich selbst erfüllenden Prophezeiung').
B) Strukturelle Verankerung der Partizipation	Die neue Arbeitsform wird durch die Umstellung des Schulzimmers in der Alltagsstruktur des Unterrichts verankert. Diese verunmöglicht eine Fortsetzung des Unterrichts in der bisherigen Art.
C) Politisch-administrative Ebene	Die Schulleitung und die Schulbehörde müssen hinter den Anliegen des Modells stehen.
D) Einbezug der Eltern	Die Eltern werden frühzeitig und ausführlich über das Modell informiert. Ein weiterer Einbezug der Eltern ist möglich, aber konzeptuell nicht vorgeschrieben.
E) Partizipation im Kollegium	Jeder Lehrperson steht es frei, ob sie ihren Unterricht und ihr Zimmer nach den Vorgaben des Modells gestalten will. Auch andere Unterrichtsformen werden gewürdigt.
1) Kinder werden im Prozess von Erwachsenen begleitet	Bevor die Kinder in den selbständigen Arbeitsprozess der Lektion einsteigen, wird im Sitzkreis nachgefragt, wer wo, mit wem und woran arbeitet. Dieser Schritt ist elementar, damit die Lehrperson allenfalls steuernd eingreifen kann und die Übersicht behält. Auch liegt das konsequente

	Einfordern der Regeln im Schulzimmer in der Verantwortung der Lehrperson.
2) Planung und Ausgestaltung zielgruppengerecht	Die Unterrichtsplanung der Lehrperson ist der Klasse und den vielfältigen Leistungsvoraussetzungen der Kinder angepasst. Die im Modell vorgesehenen Mitentscheidungsmöglichkeiten werden bei überforderten Kindern wo nötig angepasst.
3) Lebensweltorientiert / Betroffenheit	Den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler wird in diesem Schulmodell mehr Rechnung getragen und die Entscheidungsmöglichkeiten betreffen sie und ihr Lernen sehr direkt. Es sind keine konstruierten Entscheidungsfindungen, sondern sie folgen der Alltagslogik.
4) Partizipative Entscheidung soll Folgen haben / Erreichbarkeit	Die Folge einer Entscheidung tritt unmittelbar ein. Die Lehrperson greift auch bei der Wahl des Leistungsniveaus einer Aufgabe nur ein, wenn sie realisiert, dass das Kind damit klar überfordert ist. Somit hat das Kind die Möglichkeit, die Folgen seiner Wahl zu erleben.
5) Transparenz von Zielen und Absichten / Rolle der Erwachsenen ist geklärt	Die Rolle der Lehrperson ist für alle Beteiligten klar. Die Kinder wissen auch, wann sie sich bei anderen Kindern Hilfe holen und wann sie zur Lehrperson gehen sollen.
6) Bereitschaft der Erwachsenen Entscheidungsmacht zu teilen	Die Bereitschaft, die Kinder in die Entscheidungen einzubeziehen, ist Grundlage für die Umsetzung des Modells. Ohne diese Bereitschaft wird sich eine Lehrperson im bestehenden freiwilligen Rahmen nicht für einen Modellwechsel entscheiden.

Kritische Würdigung:

Das Churermodell legt die Basis dafür, Schülerinnen und Schülern mehr Mitverantwortung für ihren Lernprozess zu übertragen. Die Lernaufgaben sind thematisch von der Lehrperson vorgegeben, was den Kindern Orientierung gibt, aber ihre Möglichkeiten der Mitbestimmung auf eine 'Auswahl' von Lerninhalten einschränkt. Damit erreicht das Modell eine Partizipationsstufe zwischen 5–6, da nur innerhalb der gegebenen Strukturen mitbestimmt werden kann. Neue kreative Ideen, welche zur Selbstwirksamkeitserfahrung beitragen, sind im Modell nicht vorgesehen. Trotzdem gibt dieses Modell eine Basis für Vertrauen und gegenseitigem Respekt, auf welcher für eine gelebte Partizipation im alltäglichen Umgang weiter aufgebaut werden kann.

5.2.2.2 Friedensstifter

Die Idee der selbständigen Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler stammt aus den USA. Seit den 1960er und 1970er Jahren haben dort Tausende von Schulen dieses Konfliktlösungsprogramm unter verschiedenen Namen (z. B. Friedensstifter, Streitschlichter, Peacemaker) eingeführt. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts besteht auch im deutschen Sprachraum ein vermehrtes Interesse an den Friedensstifterprogrammen

(Luterbacher & Althof, 2006, S. 139). An Schweizer Schulen ist es mittlerweile relativ weit verbreitet (Haab Zehrê et al., 2013). Das Programm soll Gewalt an Schulen reduzieren, indem Konflikte mit Hilfe von gleichaltrigen oder älteren ausgebildeten Friedensstiftern gelöst werden. Die Reduktion von Gewalt wird durch neue Handlungsstrategien im Umgang mit Konflikten und durch die Erweiterung der sozialen Kompetenzen, einem konstruktiven Umgang mit den eigenen Emotionen sowie durch ein neues Verständnis für zwischenmenschliche Interaktionen erreicht. Zudem soll die Partizipation im sozialen Zusammenleben gefördert werden (Haab Zehrê et al., 2013; Gasteiger Klicpera & Klein, 2006, S. 9ff.). In der Schweiz wird das Programm durch das National Coalition Building Institute Schweiz (NCBI) an interessierten Schulen eingeführt. In der Regel geschieht das im Rahmen einer Friedensprojektwoche, wobei anschliessend jeweils zwei Schulkinder pro Klasse in einem 1,5 tägigen Ausbildungsgang zu 'Peacemakern' ausgebildet werden. Pro Schule sind zwei Lehrpersonen und/oder Schulsozialarbeitende verantwortlich für die Begleitung, Beratung und Unterstützung der 'Peacemaker' sowie für die regelmässigen Nachtreffen. Die Betreuungspersonen werden für ihre Aufgabe geschult (Haab Zehrê et al., 2013, S. 3 und 29f.). Gasteiger-Klicpera & Klein, empfehlen nicht nur, zwei 'Peacemaker' pro Klasse auszubilden, sondern alle Kinder an der Ausbildung zu beteiligen, sodass alle wissen, wie der Ablauf einer Streitschlichtung vor sich geht und bei Bedarf einen Konflikt ebenfalls lösen können. Gasteiger-Klicpera & Klein haben ein Programm entwickelt, welches Lehrpersonen in 12 Unterrichtseinheiten selbst mit ihrer Klasse durchführen können (S. 9ff.).

Rahmenbedingung / Prinzipien	Umsetzung in den jeweiligen Projekten/ Schulen...
A) Kinderbild, Gleichwertigkeit in Kommunikation und Umgang zwischen Kinder und Erwachsenen	Grundgedanke: Kinder sind in der Lage Konflikte selbständig zu lösen, wenn sie dafür geschult sind. Sie können also eine Aufgabe übernehmen, die sonst Erwachsene ausführen. Sie müssen von Erwachsenen jedoch eng begleitet werden. Die Gefahr besteht, dass Kinder als Objekt von Pädagogik angesehen zu werden, die Kompetenzen erwerben sollen, damit Gewalt an der Schule reduziert bzw. vermieden werden kann. Der Verweis auf den Subjektstatus des Kindes ist nicht vorhanden.
B) Strukturelle Verankerung der Partizipation	Sollte im Leitbild der Schule, im Schulkonzept und in der Schulkultur verankert sein. Nicht geeignet als zeitlich begrenztes Projekt.
C) Politisch-administrative Ebene	NCBI hat den politischen Auftrag, das Programm an interessierten Schulen durchzuführen. Könnte von der Gemeindeebene gefordert werden, wenn auch ausserhalb

	der Schule Jugendgewalt vorhanden ist.
D) Einbezug der Eltern	Kein Einbezug vorgesehen. Sinnvoll wäre eine detaillierte Information an Elternabenden, um auch im Elternhaus Konflikte auf deeskalierende Art zu lösen.
E) Partizipation im Kollegium	Grundsätzlich werden nur zwei Bezugspersonen gewählt, besser wäre, wenn das ganze Kollegium geschult wäre.
1) Kinder werden im Prozess von Erwachsenen begleitet	Bei der Ausbildung werden die Kinder begleitet, danach nur auf Anfrage von den Kindern und in regelmässig stattfindenden Treffen. Im konkreten Schlichtungsfall, sind unter Umständen keine Betreuungspersonen anwesend, die unterstützend wirken können. In Treffen wird jedoch auf Probleme eingegangen. Es sollte darauf geachtet werden, dass viele Nachtreffen stattfinden, um den Peacemakern Unterstützung in ihrer Aufgabe zu gewähren und die Motivation aufrecht zu erhalten.
2) Planung und Ausgestaltung zielgruppengerecht	Für die jüngeren Jahrgänge kann die Ausbildung verkürzt und der Schlichtungsablauf vereinfacht und ritualisiert werden.
3) Lebensweltorientiert / Betroffenheit	Die zu schlichtenden Konflikte finden im Umfeld der Kinder und unter ihren Peers statt. Die Kinder lernen Konflikte in ihrem Umfeld zu lösen.
4) Partizipative Entscheidung soll Folgen haben /Erreichbarkeit	Es braucht die Anerkennung und Rückmeldung von Erwachsenen auf ihren Einsatz, um die Peacemaker zu stärken und die Motivation aufrecht zu erhalten, ansonsten kann es sein, dass den Peacemaker nicht bewusst ist, dass sie einen sinnvollen Einsatz leisten.
5) Transparenz von Zielen und Absichten / Rolle der Erwachsenen ist geklärt	Die Peacemaker wissen, um was es geht und kennen auch die Unterstützungsfunktion der Begleitpersonen. Wenn nicht allen Kindern im Schulhaus die Peacemaker bekannt sind, können sie sich dadurch bei Streit auch nicht direkt an sie wenden.
6) Bereitschaft der Erwachsenen Entscheidungsmacht zu teilen	Die Evaluation hat ergeben, dass das Projekt vor allem dort Erfolg hat, wo alle Erwachsenen überzeugt davon sind und es unterstützen. Deshalb ist es wichtig, dass es vom gesamten Kollegium getragen wird.

Kritische Würdigung:

Das Projekt kann nicht als reines Partizipationsprojekt angesehen werden, hat jedoch partizipative Elemente. Das Projekt wird von den Erwachsenen gestartet, weil sie einen Handlungsbedarf sehen, die Kinder nehmen an der Friedensprojektwoche teil. (Stufe 2: fremdbestimmt). Die Schulkinder werden informiert, um was es geht, die Lehrpersonen

planen mit dem NCBI das Projekt oder führen es selbst durch (Stufe 4: informiert). Bei der Wahl der Peacemaker können die Schulkinder sich freiwillig stellen und werden demokratisch gewählt (Stufe 6: mitentscheiden und mitreden). Als gewählte Peacemaker sind sie bei der Umsetzung beteiligt und tragen im einzelnen Konfliktfall jedoch alleine die Verantwortung (Stufe 7). Hier sehen die Autorinnen eine Schwachstelle des Projekts. Bei der grössten Herausforderung, der Schlichtung eines Konflikts sind die Kinder auf sich alleine gestellt, können damit überfordert sein und laufen Gefahr selbst Opfer des Konflikts zu werden (Haab Zehrê et al., 2013). Erst nachträglich können die Peacemaker sich mit der Begleitperson beraten. Da die Evaluation auch zeigt, dass das Projekt von allen Erwachsenen getragen werden muss, damit es erfolgreich verläuft, sollten auch alle Lehrpersonen die Ausbildung als Begleitperson absolvieren, um im Konfliktfall die Peacemaker unterstützen zu können, oder streitende Kinder an die Peacemaker zu verweisen. Gefahren in Bezug auf echte Partizipation bestehen, wenn Lehrpersonen Kinder als Peacemaker auswählen oder Kinder direkt ansprechen, wenn keines sich freiwillig zur Verfügung stellt. Bei diesem Projekt ist der Partizipationsanspruch nebensächlich, im Vordergrund steht die Gewaltprävention.

Für die Sozialarbeitenden in der Schule besteht in diesem Projekt eine gute Möglichkeit, bei genügend Zeitressourcen, die Peacemaker sehr eng zu begleiten und sie in ihrem Selbstverständnis als Friedensstifter zu stärken und im Schulteam immer wieder auf die Notwendigkeit hinzuweisen, die Peacemaker zu unterstützen und zu stärken.

5.2.2.3 Klassenrat

Der Klassenrat ist eine auf Klassenebene innerhalb der Unterrichtszeit fest installierte Plattform. Im Klassenrat werden Entscheidungen getroffen, Lösungen für Probleme des Zusammenlebens unter Einbezug der ganzen Klasse gesucht und Ideen zur Gestaltung des Schulalltags formuliert. So kann den Kindern zum einen der Rechtsanspruch auf Mitsprache und Mitentscheidung bei sie betreffenden Themen gewährt werden, wobei sie gleichzeitig Kompetenzen im Umgang mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten erwerben. Zum andern wird der Unterricht dadurch entlastet, dass Konflikte nicht mehr unter der Woche, wenn sie noch aktuell und ‚heiss‘ sind, ausdiskutiert werden müssen, sondern verschriftlicht und auf den Zeitpunkt des Klassenrates verschoben werden können. Die Struktur, der Zeitpunkt und der Ablauf sind geklärt und bieten einen verlässlichen Rahmen.

Der Klassenrat kann, so Hensel & Hensel (2011), schrittweise bereits ab der ersten Primarstufe eingeführt werden. Student & Portmann fordern sogar explizit eine Einführung ab Beginn der Schulzeit (2007, S. 87). Mit zunehmendem Alter und Erfahrung der

Schülerinnen und Schüler kann die Verantwortung für die Leitung des Rats mehr und mehr an diese abgegeben werden. Themen werden vorgängig in schriftlicher Form eingereicht. Zu Beginn des Klassenrats soll von der Klasse die Priorisierung respektive die Reihenfolge festgelegt werden (Hensel & Hensel 2011). Es ist auf die Freiwilligkeit der Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung eines Themas zu achten.

Rahmenbedingung / Prinzipien	Umsetzung in den jeweiligen Projekten/ Schulen...
A) Kinderbild, Gleichwertigkeit in Kommunikation und Umgang zwischen Kinder und Erwachsenen	Die Art der Führung und die Gestaltung des Klassenrats hängt stark von der Lehrperson und somit auch von ihrem Verständnis davon ab, wie sie die Schülerinnen und Schüler sieht und ihre Fähigkeiten einschätzt.
B) Strukturelle Verankerung der Partizipation	Durch die regelmässige Durchführung entsteht Verlässlichkeit und Einforderbarkeit. Weil die Schülerinnen und Schüler sich darauf verlassen können, dass der Klassenrat auch in der kommenden Woche stattfindet, sind sie bereit Themen, für die die Zeit nicht mehr reicht, auf den nächsten Klassenrat zu vertagen.
C) Politisch-administrative Ebene	
D) Einbezug der Eltern	Die Eltern werden über Ziele und Zweck des Klassenrates informiert.
E) Partizipation im Kollegium	
1) Kinder werden im Prozess von Erwachsenen begleitet	Der Klassenrat wird bei der Einführung von der Lehrperson geleitet. Diese Leitung kann mit der Zeit an die Schülerinnen und Schüler abgegeben werden. Es ist jedoch sehr wichtig, dass der Rat immer von Erwachsenen begleitet wird, auch um einzelne Schülerinnen und Schüler bei Problemen zu schützen und um die Einhaltung der Regeln des respektvollen Umgangs und der Freiwilligkeit zu gewährleisten.
2) Planung und Ausgestaltung zielgruppengerecht	Die Art der Durchführung des Klassenrats muss der Schulstufe und dem Erfahrungsstand der Schülerinnen und Schüler angepasst sein. Dies gilt auch für die Übergabe der Leitungsaufgaben.
3) Lebensweltorientiert / Betroffenheit	Da die Themen von den Kindern selbst schriftlich eingereicht werden, entsprechen sie ihren Bedürfnissen und die Betroffenheit ist gegeben. Wenn sich Schülerinnen und Schüler bei einzelnen Themen nicht angesprochen fühlen und nicht mitmachen wollen, soll dies möglich sein.
4) Partizipative Entscheidung soll Folgen haben / Erreichbarkeit	Die Beschlüsse des vorangehenden Klassenrats werden jeweils zu Beginn des neuen Rates vorgelesen. Es wird besprochen, ob sie richtig umgesetzt wurden.
5) Transparenz von Zielen und Absichten / Rolle der Erwachsenen ist geklärt	Das Vorgehen bzw. der Ablauf eines Klassenrates ist immer gleich. Die Themen werden von den Schülerinnen und Schülern, manchmal auch von der Lehrperson vorgängig schriftlich eingereicht.

	Die Leitungsfunktion der Lehrperson muss je nach Grad der Unterstützung deklariert werden. Wenn sie die Leitung abgegeben hat, nimmt sie im Regelfall die gleiche Rolle wie die Kinder ein und muss sich für eine Wortmeldung ebenso melden, wie die Schülerinnen und Schüler.
6) Bereitschaft der Erwachsenen Entscheidungsmacht zu teilen	Diese Bereitschaft ist für die im Rahmen des Klassenrats zu treffenden Entscheidungen Voraussetzung.

Kritische Würdigung:

Dadurch, dass der Klassenrat als Instrument der Partizipation für die meisten Schulen nicht im Volksschulgesetz verankert ist, ist seine institutionelle Absicherung nur aufgrund der Einstellung der Lehrperson und durch die in der Schulklasse festgelegten Regeln gegeben (vgl. Kiper 1997, S. 47). Es gibt keine allgemeingültigen Regeln für den Klassenrat, sondern lediglich Empfehlungen, wie dieser gestaltet werden soll. Deshalb ist die Art der Führung durch die Lehrperson entscheidend, ob der Klassenrat zur Gewährung von echter Partizipation (Stufe 5–7) oder als Instrument der (Meinungs-) Manipulation (Stufe 1) der Kinder dient und wie die Kinder die Mitsprache und Gestaltungsmöglichkeit wahrnehmen (vgl. Kiper 1997, S. 63ff.).

Der Klassenrat könnte dazu beitragen, die Macht der Lehrperson abzubauen. Nach Kiper (1997, S. 50) wird eine ‚Gleichberechtigung‘ jedoch lediglich suggeriert. Dies sehen die Autorinnen gleich, da der im Unterricht geltende Machtunterschied lediglich temporär für die Zeit des Klassenrates aufgehoben wird, und das auch nur, wenn die Kinder gelernt haben und bereit sind die Verantwortung der Leitung zu übernehmen. Wenn die Schule Demokratie nur im Rahmen eines Klassenrates lebt, und nicht die Rahmenbedingungen der Schule verändern will, so werden die vorhandenen Machtstrukturen von den Schülerinnen und Schülern als gegeben und notwendig akzeptiert und dadurch eher noch zementiert als aufgelöst (vgl. Kiper, 1997, S. 51; S. 60). Die Einführung eines Klassenrates kann sowohl demokratiethoretisch mit dem einhergehenden Erwerb von Demokratiekompetenz begründet werden, sowie bildungstheoretisch mit dem Aufbau von sozialen und kommunikativen Fähigkeiten.

Die Rolle der Schulsozialarbeit könnte beim Klassenrat insbesondere darin bestehen, dass sie als externe Person beratende und begleitende Funktion bei der Einführung und bei der Reflexion von laufenden Prozessen einnimmt. Eine Schulklasse als soziales System, ist keine Gruppe, in der sich die Individuen aufgrund von Sympathie oder gemeinsamen Interessen zusammengeschlossen haben, sondern stellt eine Art Zwangsverband dar (vgl. Kiper, 1997, S. 40; S. 60). Sie stellt gleichzeitig eine wichtige

Sozialisationsinstanz dar, in welcher Kinder viel über ihr eigenes und fremdes Verhalten in Gruppen lernen können (Kiper, S. 40). Überliesse man die Führung des Klassenrates den Kindern, so könnte es sein, dass dominante Gruppen dies ausnutzen und beispielsweise die Problemlösungen zu ihren eigenen Gunsten formulieren. Gerade solche Dynamiken müssen erkannt und thematisiert werden. Dabei könnte die Schulsozialarbeit eine externe Beobachtungs- und Beratungsrolle übernehmen.

Die Freiwilligkeit für die Beteiligung an Diskussionen wird empfohlen. Die von einem Konflikt Betroffenen sollten zustimmen können, ob ihr Konflikt im Klassenrat diskutiert werden darf. Die Kinder stehen bei solchen Entscheidungen jedoch einerseits unter einem sozialen Druck der Klasse und es braucht viel Mut sich der Besprechung eines Problems zu verweigern. Andererseits sind sie darauf angewiesen, dass die Lehrperson die Regel der Freiwilligkeit auch einforderbar umsetzt (vgl. Kiper S. 62).

Wo es noch keine Klassenräte gibt, können die Sozialarbeitenden in der Schule deren Einführung auf Schulhausebene anregen. Der Klassenrat kann als Voraussetzung gesehen werden, um einen durch Delegierte aller Klassen geführten Schülerinnen- und Schülerrat auf Schulhausebene zu etablieren. Denn nur so können alle Kinder an klassenübergreifenden Themen und Entscheidungsfindungen teilhaben. Auch könnten die Sozialarbeitenden in der Schule Ansprechperson sein, wenn Kinder den Klassenrat als negativ empfinden und sich damit nicht an die Lehrperson wenden können, weil diese unter Umständen Teil des Problems ist.

5.2.2.4 Schülerinnen- und Schülerrat/Schulrat

Der Schulrat ist ein Gremium, in dem Delegierte aus jeder Klasse (die durch die Klassenräte gewählt wurden), die Schulleitung sowie Delegierte des Schulteams vertreten sind. Der Rat organisiert sich unter Anleitung der Erwachsenen selbst. Wenn Ablauf, Aufgaben, Rollen, Möglichkeiten und Grenzen klar sind, beschränken sich die Erwachsenen auf Präsenz und Beratung. Im Rat werden Themen besprochen, welche aus den einzelnen Klassenräten eingebracht werden, die Beschlüsse werden wieder in die Klassen getragen (Stadt Zürich, 2013, S. 63–69).

Rahmenbedingung / Prinzipien	Umsetzung in den jeweiligen Projekten/ Schulen...
A) Kinderbild, Gleichwertigkeit in Kommunikation und Umgang zwischen Kinder und	Kinder haben Mitspracherechte, die durch demokratisch gewählte Vertretungen ausgeübt werden.

Erwachsenen	
B) Strukturelle Verankerung der Partizipation	Der Rat ist in der Schulhauskultur verankert, es finden regelmässige Sitzungen statt. Wie oft pro Schuljahr der Schülerinnen- und Schülerrat tagt, ist allerdings von Schule zu Schule sehr unterschiedlich. Der Schülerinnen- und Schülerrat ist oft in den kantonalen Volksschulgesetzen, in Verordnungen oder Leitbildern verankert.
C) Politisch-administrative Ebene	Es besteht die Möglichkeit, die Themen des Schülerinnen- und Schülerrates beispielsweise auch auf Themenbereiche des öffentlichen Raums auszuweiten.
D) Einbezug der Eltern	Eltern werden nicht einbezogen. Eine Information für die Eltern über Absichten und Ziele des Rates wird jedoch empfohlen.
E) Partizipation im Kollegium	Delegierte des Schulteams nehmen teil.
1) Kinder werden im Prozess von Erwachsenen begleitet	Die Erwachsenen führen in die Regeln und den Ablauf ein, klären über die Möglichkeiten und Grenzen des Rates auf und sind anschliessend Beisitzende und Beratende.
2) Planung und Ausgestaltung zielgruppengerecht	Kinder im Kindergartenalter und 1./2. Klasse können überfordert werden. Deshalb kann für dieses Alter ein Piccolo-Rat einberufen werden, der enger von Erwachsenen begleitet wird.
3) Lebensweltorientiert / Betroffenheit	Themen aus dem Schulalltag werden behandelt.
4) Partizipative Entscheidung soll Folgen haben / Erreichbarkeit	Die Erwachsenen müssen darauf achten, dass Entscheidungen auch umgesetzt werden, bzw. die Missachtung von Entscheidungen thematisiert wird.
5) Transparenz von Zielen und Absichten / Rolle der Erwachsenen ist geklärt	Die Erwachsenen führen in die Regeln und den Ablauf ein, klären über die Möglichkeiten und Grenzen des Rates auf, geben im Idealfall die Leitung an die Kinder ab und sind anschliessend Beisitzende und Beratende.
6) Bereitschaft der Erwachsenen Entscheidungsmacht zu teilen	Das Schulteam muss sich darüber einig sein, in wie weit es dem Schulrat Entscheidungsmacht übertragen will, denn für die Umsetzung der Entscheidungen braucht es unter Umständen die Unterstützung des gesamten Schulteams.

Kritische Würdigung:

Handelt es sich im Rat um Themen, welche vorab von den Klassenräten vorbesprochen werden müssen, so ist bereits zu diesem Zeitpunkt die Information wichtig, um welche

Stufe der Partizipation es sich handelt – um Ideenfindung oder Entscheidungsfindung. Durch diese Transparenz können Enttäuschungen und Frustration vermieden werden.

Im Schülerinnen- und Schülerrat haben nur wenige Kinder die Möglichkeit aktiv zu partizipieren. Falls nicht in allen Klassen ein Klassenrat stattfindet, in welchem die anstehenden Themen diskutiert und vor- und nachbesprochen werden können, so ist es nicht allen Kinder möglich an den Entscheidungsprozessen auf Schulhausebene teilzunehmen.

Durch die zeitliche Begrenzung des Schulrates kann es sein, dass die Leitungsperson die Schülerinnen und Schüler zur einer Abstimmung bewegt, damit der Rat vor dem Ende der vorgegebenen Lektion zu einem Ergebnis gelangt, ohne dabei das den Kindern eigene Tempo oder ihre Methoden zur Entscheidungsfindung genügend würdigen zu können (Rieker, 2015, S. 15). Der Umgang mit der zeitlichen Struktur der Schule ist nicht nur beim Schulrat sondern auch bei anderen Partizipationssituationen schwierig. Der Schulsozialarbeit muss dies bewusst sein, damit sie sich allenfalls für grosszügige zeitliche Gefässe solcher Räte einsetzen kann.

Die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter können sich für eine Einführung des Schülerinnen- und Schülerrates stark machen, wo dieser noch nicht etabliert ist und sich für günstige Rahmenbedingungen einsetzen.

5.2.2.5 Just-Community (Vollversammlung)

Die Idee der Just-Community wurde gemäss Luterbacher & Althof von dem amerikanischen Psychologen Lawrence Kohlberg (1987; 1995) entwickelt und ist ein Konzept "des erfahrungsbasierten Lernens in einer als Lebensform verstandenen Demokratie". Die Idee der Just-Community wird auch in einigen Schweizer Schulen umgesetzt. Die Schule wird als demokratische Gemeinschaft gestaltet. Das organisatorische Zentrum der Schule ist die regelmässige Vollversammlung von Schulkindern, Lehrpersonen und anderen Beteiligten. Konflikte und Anliegen werden gemeinsam diskutiert und Beschlüsse gemeinsam getroffen. Jede beteiligte Person hat eine Stimme. Ein Gremium aus Vertretenden aller Klassen, Lehrpersonen und aus der Schulleitung sind für die Vermittlung bei Konflikten sowie für die Überwachung der Umsetzung der Gemeinschaftsbeschlüsse zuständig (Luterbacher & Althof, 2006, S. 140ff.).

Rahmenbedingung / Prinzipien	Umsetzung in den jeweiligen Projekten/ Schulen...
A) Kinderbild,	Das Kind wird als vollwertiges Mitglied einer

Gleichwertigkeit in Kommunikation und Umgang zwischen Kinder und Erwachsenen	demokratischen Schulgemeinschaft gesehen, seine Stimme hat das gleiche Gewicht in der Vollversammlung wie die der Erwachsenen.
B) Strukturelle Verankerung der Partizipation	Just-Community ist im Schulalltag verankert. Es finden regelmässige Vollversammlungen statt. Aus ihnen resultieren Arbeitsgruppen, die sich mit Themen oder der Umsetzung von Beschlüssen befasst.
C) Politisch-administrative Ebene	
D) Einbezug der Eltern	Der Einbezug der Eltern wird in der Literatur nicht erwähnt. Eltern könnten jedoch auch zu den Vollversammlungen eingeladen werden.
E) Partizipation im Kollegium	Jede Lehrperson ist ebenfalls in die demokratischen Prozesse einbezogen.
1) Kinder werden im Prozess von Erwachsenen begleitet	Lehrpersonen sind in allen Gremien vertreten und können die Kinder aus ihrer Perspektive begleiten und leiten.
2) Planung und Ausgestaltung zielgruppengerecht	Vom Kindergarten bis zur letzten Klasse sind alle an der Vollversammlung vertreten. Dies kann die Kleinsten überfordern. Die Umsetzung von Beschlüssen in Arbeitsgruppen kann dagegen altersgerecht erfolgen.
3) Lebensweltorientiert / Betroffenheit	Alltagsprobleme und Konflikte, welche die Schulkinder und Lehrpersonen direkt betreffen, werden an den Anlässen bearbeitet.
4) Partizipative Entscheidung soll Folgen haben /Erreichbarkeit	Die Umsetzung der Entscheidungen wird von einem Gremium überwacht. Ein Scheitern oder auftretende Probleme können in der Vollversammlung thematisiert werden.
5) Transparenz von Zielen und Absichten / Rolle der Erwachsenen ist geklärt	Die Kinder erleben, dass Themen, die alle betreffen, gemeinsam besprochen werden und dass die Kinder das gleiche Stimmrecht haben wie die Erwachsenen.
6) Bereitschaft der Erwachsenen Entscheidungsmacht zu teilen	Wird die Demokratieorientierung der Just-Community nicht auch auf Klassenebene durch selbstverantwortliches Lernen und durch die Durchführung von Klassenräten unterstützt und weitergeführt, kann eine Vollversammlung auch als Scheinpartizipation wahrgenommen werden. Deshalb ist es zwingend notwendig, dass die Erwachsenen bereit sind, die Entscheidungsmacht zu teilen.

Kritische Würdigung:

Der Grossteil der Rahmenbedingungen und Prinzipien für gelingende Partizipation sind hier erfüllt und die Stufen 5–7 der echten Partizipation können durch die Just-Community umgesetzt werden. Somit kann man von einem wirksamen Ansatz für Partizipation ausgehen. Die Gefahr besteht jedoch, dass sich eine Scheinpartizipation “einschleicht”, wenn nicht wirkliche Entscheidungsprozesse in der Vollversammlung stattfinden, sondern Entscheidungen bereits vorher gefallen sind. Wichtig ist bei diesem betont partizipativen Ansatz zudem, dass nicht nur auf Schulhausebene Partizipation gelebt wird, sondern auch auf Klassenebene.

Die Sozialarbeitenden können in Just-Community Schulen mit ihrer sozialarbeiterischen Perspektive Themen in die Vollversammlung einbringen und damit erreichen, dass sie auf Schulhausebene diskutiert werden. Vor allem kann sie bewusst auf Scheinpartizipation (Stufe 3) aufmerksam machen, da diese durch Unachtsamkeit entsteht. In Schulen, die noch keinen Just-Community-Ansatz haben, könnte die Sozialarbeiterinnen und -arbeiter dessen Einführung anregen und begleiten.

5.2.3 Alternative Schulmodelle

5.2.3.1 Evangelische Schule Berlin Zentrum

“Nur wer radikal denkt, wird auch neu gestalten. [...] Wir brauchen endlich eine nationale Bildungsstrategie, die nicht auf Konkurrenz, sondern auf eine gemeinsame Vision setzt.” M. Rasfeld, Leiterin ESBZ (de Zàrate et al., 2014, S. 98f.).

Die Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ) wurde im Jahr 2006 durch eine Elterninitiative gegründet. Seit 2007 ist die Schulstiftung der evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-Schlesische Oberlausitz Trägerin der ESBZ. Seit 2008 nimmt die ESBZ beim Gemeinschaftsschulprojekt der Senatsverwaltung für Bildung Berlin teil. Diese neue Schulform soll durch gemeinsames Lernen zu mehr Chancengleichheit und -gerechtigkeit, unabhängig von den Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, führen. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Schülerinnen und Schüler sollen durch individuelle Förderung besser entwickelt und gefördert werden. Für alle Schülerinnen und Schüler soll durch selbstständiges Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege eine höhere Leistungsentwicklung ermöglicht werden. Die Schule soll sich zu einem demokratischen Lern- und Lebensraum entwickeln, in enger Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Eltern und Schülern. Gegenseitige Anerkennung und Achtung ist eines der Leitziele. Liebe, Freiheit und Verantwortung ist die Leitidee, die das Lernen und Leben an der ESBZ prägt.

Die Schule richtet sich an alle Kinder von der 7.–13. Klasse, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit, ihrer sozialen Herkunft und ihrer Ethnie. Alle gängigen Schulabschlüsse Deutschlands bis zum Abitur können absolviert werden. Zur ESBZ gehört auch eine Grundschule für Kinder von der 1.–6. Klasse. Die Eintrittsschwelle ist relativ hoch. Die Kinder müssen ein Bewerbungs-/ Motivationsschreiben verfassen, aus dem hervorgeht, dass sie sich mit dem Leitbild der Schule auseinandergesetzt haben und sich damit identifizieren. Die Eltern zahlen Schulgeld abgestimmt auf ihr Einkommen und müssen bereit sein, sich intensiv in der Schule zu engagieren.

In der ESBZ lernen die Kinder in jahrgangsdurchmischten Klassenverbänden (7.–9., 10., 11.–13. Klasse). Es gibt kaum Frontalunterricht, der Lernstoff wird im Baukastensystem in sogenannten Lernbüros von den Schulkindern selbst erarbeitet. Für jedes Fach existiert ein Überblicksschema zum Stoff, der im laufenden Jahr gelernt werden soll und wie die einzelnen Inhalte aufeinander aufgebaut sind. Die Schulkinder planen selbständig, wann sie sich was erarbeiten möchten. Es gibt keinen Plan dazu, wann welche Fächer gelernt werden müssen. Übungen, Anregungen, Merksätze und Arbeitsaufträge stehen zur Verfügung. Es werden verschiedene Schwierigkeitsgrade angeboten. Die Lernbüros sind nach Fächern aufgeteilt, und in jedem Lernbüro ist eine Fachlehrperson anwesend. Als Regel gilt jedoch, bei Unterstützungsbedarf immer zuerst bei den Mitschülerinnen und Mitschülern nachzufragen. Die Schulkinder bestimmen selbst, wann sie bereit sind, den obligatorischen Test in einem Fach zu absolvieren. Der Test findet individuell im Rahmen des täglichen Lernbüros statt. Bis zur 9. Klasse gibt es keine Noten, jedoch einen ausführlichen Lern- und Verhaltensbericht sowie Lernzertifikate für jede absolvierte Lerneinheit mit dem Inhalt des Gelernten, mit Aussagen dazu, wie die individuelle Aneignung des Themas erfolgte und welche Unterstützung sich die Schülerin oder der Schüler dabei holte. Neben den obligatorischen Lernbüros und dem Fach 'Soziales Lernen' gibt es bis zu 50 Wahlfächer. Jeden Donnerstag arbeiten die Schulkinder obligatorisch in kleineren Gruppen an einem selbst gewählten Projekt, das sie selbständig planen, umsetzen nach erreichtem Ziel dann präsentieren. Ein Projekt kann mehrere Monate dauern. Wöchentlich an einen Nachmittag findet das obligatorische Fach 'Verantwortung' statt. Jedes Kind nimmt sich für ein ganzes Schuljahr vor, wofür es Verantwortung übernehmen möchte (z. B. Mithilfe in einem Altersheim, Kita, Bibliothek) und führt das aus. Das obligatorische Projekt 'Herausforderung' findet während drei Wochen im Schuljahr ausserhalb von Berlin statt. In Kleingruppen erfahren die Jugendlichen dabei ihre Grenzen, erproben sich und erbringen soziale, körperliche und entwicklungspsychologische Leistungen. Das Projekt bietet die Möglichkeit, sich persönlich zu entwickeln und zu stärken. (Themen sind z. B. eine Fahrradtour alleine mit

sehr wenig Geld, Mitleben in einer alternativen Kommune, Mithilfe in der Landwirtschaft, Weitwandern). Ein weiteres, ständig laufendes freiwilliges Projekt ist das Vorstellen der ESBZ an anderen Schule im In- und Ausland, bei dem Schülerinnen und Schüler auch die Lehrpersonen vor Ort coachen (vgl. ESBZ, n.d., de Zàrate et al., 2014).

Rahmenbedingung / Prinzipien	Umsetzung in den jeweiligen Projekten/ Schulen...
A) Kinderbild, Gleichwertigkeit in Kommunikation und Umgang zwischen Kinder und Erwachsenen	Jedes Kind ist als Kind Gottes einzigartig und wird darin wahrgenommen und geachtet, gefördert und gefordert. Die ESBZ ist eine Verantwortungsgemeinschaft von Kindern und Jugendlichen, ihren Eltern, den Lehrpersonen und den Partnern der Schule. Wie aus den Ausführungen von de Zàrate et al. (2014) zu entnehmen ist, sind ein gleichwertiger Umgang und Kommunikation gewährleistet.
B) Strukturelle Verankerung der Partizipation	Wöchentlicher Klassenrat sowie Schülerinnen- und Schülerrat. Vertretungen der Schulkinder nehmen in allen Gremien teil. Peer-education, selbstbestimmte Lernsettings, Strukturen für Engagement und selbstbestimmte Projekte. Klare Regeln und Absprachen, bei Nichteinhalten Konsequenzen.
C) Politisch-administrative Ebene	Die ESBZ unterliegt dem kirchlichen Schulgesetz (Deutschland). Zentral dabei ist die demokratische Mitbestimmung im Schulalltag (Schulkonferenz) durch gewählte Vertretungen von Schülerinnen und Schülern, von Eltern und vom Schulkollegium.
D) Einbezug der Eltern	Finanzielle Beteiligung (Schulgeld), Arbeitseinsätze mindestens drei Std./Monat. (z. B. Mitwirkung in Arbeitsgruppen des Vereins, Anbieten von Schülerarbeitsgemeinschaften, Gestalten von Festen, Arbeit an der Website, Mitarbeit in der Öffentlichkeitsarbeit der Schule, Organisieren von Elternbildungsabenden, Gestaltung der Räume) Ein wöchentliches Schulgespräch mit den Kindern im familiären Rahmen wird erwartet.
E) Partizipation im Kollegium	Organisation in Lehrpersonenteams, Teilnahme an der Gesamtkonferenz, Teilnahme von Abgeordneten an der Schulkonferenz, Gegenseitiges Loben und Wertschätzen als Schulkultur.
1) Kinder werden im Prozess von Erwachsenen begleitet	Kinder werden sowohl in Lernbüros, als auch bei den Projekten begleitet. Jedes Schulkind hat seinen persönlichen Tutor über die gesamte Schulzeit.
2) Zielgruppengerechte Planung und Ausgestaltung	Kann nicht genau beurteilt werden. Die Autorinnen haben den Eindruck, dass die Kinder auf einem recht hohen Niveau gefordert werden. Die Stimmen von Schulkindern (vgl. de Zàrate et al., 2014) sind sehr positiv, was auf

	Zielgruppengerechtigkeit schliessen lässt.
3) Lebensweltorientiert / Betroffenheit	Lebensweltorientierung ist gewährleistet. Da die Kinder sich ihre Projekte selbst aussuchen, werden sie nichts machen, das sie nicht selbst betrifft.
4) Partizipative Entscheidung soll Folgen haben / Erreichbarkeit	Kann nicht beurteilt werden. Durch die gemeinsame Reflexion der durchgeführten Projekte durch Schulkinder und Lehrpersonen besteht zumindest die Möglichkeit, dass die Folgen reflektiert werden. Durch die Begleitung der Projekte durch die Lehrperson wird die Erreichbarkeit der gesteckten Ziele gewährleistet. Wie mit Eingaben im Klassenrat und Schülerrat umgegangen wird, konnte nicht herausgefunden werden.
5) Transparenz von Zielen und Absichten / Rolle der Erwachsenen ist geklärt	Laut den Ausführungen von de Zàrate et al. wissen die Schulkinder, welche Ziele mit den einzelnen Partizipationsmöglichkeiten erreicht werden sollen und welches die Rolle der Erwachsenen dabei ist.
6) Bereitschaft der Erwachsenen Entscheidungsmacht zu teilen	Kinder haben gleichberechtigte Teilnahme an verschiedenen Gremien.

Kritische Würdigung:

Die ESBZ ist eine bereits langjährig etablierte Schule mit grossen Erfolg. Sie erhielt mehrere Auszeichnungen und stösst auf sehr viel Interesse auch bei anderen Schulen (vgl. ESBZ, n.d.). Da so gut wie alle Rahmenbedingungen und Prinzipien, die für eine gelingende Partizipation erforderlich sind, erfüllt werden, kann die ESBZ als eine Schule mit gelingender Partizipation gelten. Rückmeldungen aus der Wirtschaft und von Weiterbildungsanlässen an anderen Schulen weisen zudem daraufhin, dass die Schülerinnen und Schüler der ESBZ als selbstbewusst, selbstwirksam, kreativ und autonom erlebt werden (de Zàrate et al., 2014). Kritisch anzumerken ist die hohe Eintrittsschwelle, die vermutlich Eltern und Kinder aus bildungsfernen Schichten daran hindern wird, ihre Kinder für die ESBZ zu motivieren. Zudem mag die Ausrichtung der ESBZ am christlichen Glauben und mit den christlich ausgerichteten obligatorischen ritualisierten Veranstaltungen ein Hinderungsgrund für nicht christlich ausgerichtete Personenkreise sein. Es ist zu vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich aus engagierten gebildeten Gesellschaftsschichten stammen, die durch ihr Vorbild im Elternhaus der grossen Herausforderung an eigenständiges Organisieren der Lernprozesse gewachsen sind. Die Autorinnen vermuten, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten zumindest in der Selbstorganisation und zu Beginn der Schulzeit mehr

Unterstützung benötigen. Eine flächendeckende Umsetzung dieses Systems sehen die Autorinnen trotzdem als sinnvoll und zielführend an, da Kinder darin selbstbewusst und kreativ, mit Begeisterung und innovativen Ideen ein selbstbestimmtes Leben führen können. Aber auch schon die Einführung von einzelnen Elementen der ESBZ, wie das Fach 'Verantwortung' oder 'Projekt' in das bestehende Schulsystem würde den Schulkindern mehr Beteiligung und lebenspraktische Ausrichtung ermöglichen. Die Sozialarbeitenden an staatlichen Schulen könnten eine Weiterbildung der Lehrpersonen an ihrem Schulstandort organisieren, an der die ESBZ durch Schulkinder der ESBZ vorgestellt wird. Zudem könnten sie anregen, einzelne Elemente davon in die Schulkultur zu übernehmen. Auf der politischen Ebene könnten die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter diesen Schulansatz in bildungspolitischen Gremien vorstellen und argumentativ vertreten.

5.2.3.2 Sudbury-Valley-Schule

Die Sudbury-Valley-Schule ist eine demokratische Schule, die wohl eine der extremsten Formen von Mitbestimmung und selbstverantwortlichem Lernen pflegt. Die 1968 von Daniel Greenberg in Massachusetts gegründete Schule steht für alle Interessierten offen. Das Besondere an dieser Schule ist, dass sie das Lernen ganz den Kindern und Jugendlichen selbst überlässt und es keinen Lehrplan gibt, welcher verfolgt werden müsste. Alle sollen sich mit dem beschäftigen, was sie interessiert. Unterricht im gewohnten Sinn findet nur auf Anfrage seitens eines Kindes statt, welches sich bei einem älteren Kind oder einem Erwachsenen Hilfe zu einem bestimmten Thema oder Anliegen sucht. Der Unterricht dauert entweder so lange, bis das Kind die Inhalte gelernt hat, oder wie das Interesse daran vorhanden ist und die unterrichtende Person das Gefühl hat, etwas lehren zu können. Nach Angaben von Greenberg (2014) haben die Schulabgängerinnen und Schulabgänger sehr gute Chancen, sich im Arbeitsmarkt oder für weiterführende Schulen zu bewerben, und der Fall sei noch nie eingetreten, dass jemand nach Abschluss der Sudbury-Valley-Schule aufs College wollte und mit diesem Wunsch gescheitert sei (S. 171). Die speziellen Voraussetzungen der Schulabgängerinnen und -gänger – dass sie genau wissen, was sie wollen, ihre Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugung, sowie ihre sozialen Kompetenzen erweisen sich als Vorteile gegenüber ihren Mitbewerbenden.

Eine Schule ohne Lehrplan, ohne Unterricht und ohne Noten klingt nach Utopie. Doch auch in der Schweiz gibt es in Bottmingen (BL) bereits eine Schule nach dem Vorbild der Sudbury-Valley-Schule (<http://schulefokus.ch/>). Eine ähnliche, für die Region Bern geplante Schulgründung ist bisher noch ohne Erfolg geblieben (persönliche Mitteilung

vom 13.09.2016). Die folgenden Informationen zum Schulmodell beziehen sich auf die Schule in Massachusetts (vgl. Greenberg, 2014).

Rahmenbedingung / Prinzipien	Umsetzung in den jeweiligen Projekten/ Schulen...
A) Kinderbild, Gleichwertigkeit in Kommunikation und Umgang zwischen Kinder und Erwachsenen	Den Kindern wird ein Höchstmass an Vertrauen in das eigene Expertentum entgegengebracht. Das Recht auf Privatsphäre und Selbstbestimmung wird so hoch geschrieben, dass niemand in den Lernprozess eingreift, weder planend, zielsetzend oder bewertend. Alle Kinder und Erwachsenen haben die gleichen Rechte und Pflichten. Auch jüngere Kinder werden nicht speziell, sondern ebenbürtig wie Erwachsene behandelt.
B) Strukturelle Verankerung der Partizipation	Neben dem selbstgesteuerten Lernen ist die gesamte Schule über das <i>School Meeting</i> organisiert. Bei diesem wöchentlichen Treffen werden alle Entscheidungen gemeinsam getroffen, wobei alle Anwesenden altersunabhängig je eine Stimme haben. Die andere institutionalisierte Mitbestimmungsform ist das Justizsystem. Regelverstösse können von allen in Form von Beschwerden beim Justizkomitee eingereicht werden. Die Mitglieder des Komitees werden per Los bestimmt und jeweils von einem Mitarbeitenden unterstützt (vgl. S.158ff.).
C) Politisch-administrative Ebene	Im <i>School Meeting</i> werden alle die Schule betreffenden Anliegen besprochen und es wird gemeinsam darüber befunden.
D) Einbezug der Eltern	Die Eltern sind wichtige Partner der Schule. Sie werden von Anfang an stark einbezogen und sind in der jährlich stattfindenden <i>Assembly</i> – der Versammlung, bei welcher die wesentlichen Richtlinien für das kommende Jahr festgelegt werden, stimmberechtigt. Die Schule wird als Unterstützung der Eltern bei deren Bildungsauftrag betrachtet und nicht umgekehrt (vgl. S. 150ff.).
E) Partizipation im Kollegium	Diese ist durch die stark demokratischen Strukturen des School Meetings und des Assembly klar gegeben.
1) Kinder werden im Prozess von Erwachsenen begleitet	Die Kinder können jederzeit auf die Unterstützung der Erwachsenen zurückgreifen. Bei institutionalisierten Prozessen wie dem Justizkomitee ist die Begleitung durch Erwachsene fix verankert.
2) Zielgruppengerechte Planung und Ausgestaltung	Partizipationsprozesse sind nicht speziell auf gewisse Altersgruppen ausgerichtet, sondern betreffen immer alle gleich. Die Kinder wachsen in das System hinein und entwickeln ihre Kompetenzen durch praktische Erfahrung und Nachahmung. Wo ihnen die notwendigen Kompetenzen fehlen, können sie sich an erfahrenere Kinder oder Erwachsene wenden und um Unterstützung bitten (beispielsweise wenn sie noch nicht selbst schreiben können und eine Beschwerde verfassen möchten).
3) Lebensweltorientiertheit / Betroffenheit	Die Anwesenheit an Versammlungen ist freiwillig. So kann man sich entziehen, wenn man sich nicht betroffen fühlt oder sich nicht für das Thema interessiert. Da die besprochenen Themen die Schule betreffen, ist die Orientierung an der Lebenswelt gegeben.

4) Partizipative Entscheidung soll Folgen haben / Erreichbarkeit	Dies scheint in den existierenden Partizipationsprozessen gegeben.
5) Transparenz von Zielen und Absichten / Rolle der Erwachsenen ist geklärt	Die Rollen und Verantwortlichkeiten sind an der Schule nicht nur in den demokratischen Versammlungen transparent und gleichwertig geregelt, sondern auch im Schulalltag.
6) Bereitschaft der Erwachsenen Entscheidungsmacht zu teilen	Dies ist Voraussetzung für die Beteiligung an einer in dieser Art organisierten Schule. Alle angestellten Erwachsenen werden vom <i>School Meeting</i> gewählt.

Kritische Würdigung:

Die Sudbury-Valley-Schule ist ein sehr extremes Beispiel von Mit- und Selbstbestimmung an einer Schule und ist nicht mit den Schulgesetzen aller Kantone vereinbar. Es erfordert ein Höchstmass an Vertrauen in das Kind seitens der Pädagogen so wie der Eltern, welche das Kind in keinem Moment zu Lernschritten drängen dürfen. Ebenso viel Mut ist nötig, dem Kind die Freiheit zu den eigenen Lernschritten zuzugestehen und auch nach vermeintlich jahrelanger Unlust – zum Beispiel fürs Lesen – nicht steuernd einzugreifen. Durch die aktive Mitgestaltungsmöglichkeit der Schule, des Schulalltags und des eigenen Lernens wird die Selbstwirksamkeit enorm gefördert. Die Stufe der Partizipation liegt zwischen 6–8.

5.3 Einführung von Partizipation in der Schulkultur

Die folgenden Ausführungen sollen dazu dienen, dass sich die Schulsozialarbeit ein Bild der wichtigsten Aspekte und Schritte im Einführungsprozess von Partizipation in die Schulkultur machen kann und eine Vorstellung davon bekommt, wie sie sich dabei einbringen kann. Eine erfolgreiche Einführung von Partizipation als dauerndem Prozess an einer Schule – im Gegensatz zu punktuell angelegten Partizipationsprojekten – braucht Zeit und muss schrittweise und vom gesamten Schulteam, das heisst von allen Klassen- und Fachlehrpersonen, weiteren Betreuungspersonen und der Schulleitung gemeinsam angegangen und getragen werden. In den folgenden Ausführungen werden die Rolle der Schulleitung und mögliche Vorgehensschritte zur Einführung von Partizipation als dauerhaftem Prozess vorgestellt, sowie Möglichkeiten der Schulsozialarbeit aufgezeigt.

5.3.1 Die Rolle der Schulleitung

Der Praxisleitfaden Partizipation der Stadt Zürich betont die zentrale Rolle der Schulleitung bei der Etablierung von Partizipation (Stadt Zürich, 2013, S. 16ff.). Ihre

Einstellung und ihr Führungsstil haben entscheidenden Einfluss auf das Schulklima. Fühlt das Schulteam sich partizipativ eingebunden und ernst genommen, so sind die Lehrpersonen auch eher bereit, die Kinder an Entscheidungsprozessen teilhaben zu lassen (S. 16).

Die Schulleitung ist verantwortlich dafür, dass der Partizipationsansatz in Grundlagendokumenten wie dem Schulleitbild verankert wird. In Gesprächen mit den Mitarbeitenden (MAG) können mit diesen individuelle Ziele bezüglich der Umsetzung von Partizipation besprochen und vereinbart werden. Auch kann sie dafür sorgen, dass es im Schulteam ‚Partizipationsverantwortliche‘ gibt, welche sich spezifisch weiterbilden und das Thema bei der Jahres- oder Projektplanung immer wieder einbringen. Zu diesem Zweck kann die Schulleitung eine Steuerungsgruppe für Partizipation einsetzen, in der sich die Partizipationsverantwortlichen regelmässig austauschen und besprechen.

Damit die Sozialarbeitenden die Perspektive der Sozialen Arbeit bei der Einführung von Partizipation oder in laufende Partizipationsprozesse einbringen können, sollten sie sich regelmässig mit der Schulleitung darüber austauschen und eine enge Zusammenarbeit pflegen.

5.3.2 Schritte zur Einführung einer partizipativen Schulkultur

Die im Folgenden aufgeführten Schritte wurden in Anlehnung an die Auflistung der möglichen ‚Schritte zur Realisierung‘ nach Kreuer et al. (2004, S. 41) und dem empfohlenen Vorgehen nach dem ‚Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation‘ der Stadt Zürich (2013, S. 14ff.), verbunden mit den bisherigen Erkenntnissen aus dieser Arbeit erarbeitet.

1. Die Idee und Absicht zur Einführung von Partizipation in die Schulkultur muss verbalisiert und formuliert werden (z. B. durch die Schulsozialarbeit bei der Schulleitung).
2. Die Schulleitung muss die Initiative ergreifen, indem sie an Konferenzen oder teaminternen Weiterbildungstagen die Möglichkeiten und Chancen von Partizipation zur Sprache bringt. Die Lehrpersonen werden über die Vorgaben der KRK informiert. Der Einfluss des Kinderbildes einer Lehrperson auf die Beziehungsgestaltung und auf die Ermöglichung von Partizipation wird diskutiert. Eine gemeinsame Haltung bezüglich des Kinderbildes und daraus folgend auch zur Partizipation wird erarbeitet. Ziele und Absichten, welche durch die Partizipation verfolgt werden sollen, werden diskutiert und festgelegt.
3. Partizipation wird durch die Schulleitung im Leitbild verankert.

4. Partizipationsverantwortliche Lehrpersonen werden gewählt. Sie gründen eine Steuerungsgruppe, in welcher auch die Schulsozialarbeit (und eventuell die Schulleitung) vertreten sind. Die Steuerungsgruppe achtet beim gesamten Einführungsprozess auf den stufenweisen Prozessablauf: Ziele setzen – planen – umsetzen – evaluieren und ggf. anpassen – definitive Einführung gelungener Partizipationsformen (vgl. Stadt Zürich, 2013, S. 15).
5. Die Steuerungsgruppe diskutiert die konkrete Umsetzung der Partizipation im Schulalltag. Dazu verfasst sie ein Planungsinstrument mit einer Übersicht über die Entscheidungssituationen, die am Schulstandort im Jahresverlauf anstehen und über die Beteiligten, die Entscheidungen treffen. Zudem wird für jede Entscheidungssituation überlegt, inwieweit die Kinder in Zukunft einbezogen werden sollen oder können (Abbildung 10, *Stufen des Einbezugs der Schülerinnen und Schüler bei Entscheidungssituationen auf Schulebene*, zeigt, wie ein solches Instrument aussehen könnte). Analog dazu können solche Entscheidungssituationen auf Klassen- oder Unterrichtsebene analysiert werden. (Das Praxismaterial dazu ist abzurufen auf der Webseite der Stadt Zürich – Praxisleitfaden Partizipation – ‘Raster Entscheiden’).
6. Die Steuerungsgruppe überlegt, welche organisatorischen Gefässe in die Schulkultur eingeführt werden sollen, in denen die Entscheidungen mit den Kindern gemeinsam gefällt werden können (wie z. B. Klassenrat, Schulrat, Vollversammlung), oder in welchen weiteren Gefässen Partizipation ermöglicht werden soll (wie z. B. Friedensstifter, Service-Learning, Ideenbüro).
7. Die Überlegungen der Steuerungsgruppe werden jeweils im Kollegium besprochen und diskutiert, und es wird über die vorläufige Einführung abgestimmt, sowie der Zeitraum festgelegt, in dem die jeweiligen Partizipationsformen ausprobiert werden, bevor über ihre definitive Einführung abgestimmt wird. Auch Einführungen an einzelnen Klassen im Sinne von Pilotprojekten sind denkbar.
8. Die konkreten Partizipationsformen werden vorbereitet und schrittweise eingeführt (Die Sozialarbeiterinnen und -arbeiter sollen bei der Vorbereitung und in den Durchführungssequenzen beratende Funktion einnehmen, um ihre professionsspezifische Perspektive einbringen zu können).
9. Die Steuerungsgruppe ist sich ihrer Aufgabe zur Kommunikation bewusst. Sie legt fest, welche Informationen durch wen in welcher Form an die entsprechenden Beteiligten (z. B. Schulkinder, Schulteam, neue Lehrpersonen) und Externen (z. B. Eltern, Behörden, Gemeinde) gelangen.
10. Es wird festgelegt in welchem Rahmen (Schulrat, Klassenrat, Vollversammlung,

Steuerungsgruppe) und wie die einzelnen erfolgreichen Schritte im Prozess der Einführung von Partizipation in die Schulkultur gewürdigt und gefeiert werden.

11. Die Mitglieder der Steuerungsgruppe stellen einen regelmässigen Austausch unter den Lehrpersonen über Befindlichkeit, Gelingen und Misslingen der laufenden Partizipationsformen sicher. So können durch kollegiale Beratung laufend Verbesserungsvorschläge erarbeitet werden. Im Idealfall nimmt die Schulsozialarbeit beratend teil und berät Lehrpersonen auch individuell. Auch der Austausch mit anderen Schulen kann der Steuerungsgruppe zu Inputs verhelfen und zur mutigen Weiterentwicklung anregen.

Diese Schritte müssen nicht zwingend in der gegebenen Reihenfolge eingehalten werden und können auf die jeweilige Situation im Schulstandort angepasst werden.

Entscheidungssituationen (hier haben wir als Schule Entscheidungs- spielraum)	SuS sollen nicht mitreden	SuS sollen mitreden (an- gehört werden), aber nicht mit- entscheiden	SuS sollen mitentscheiden	SuS sollen mitentscheiden und mitwirken können
Anlässe für die ganze Schule				
Start ins neue Schuljahr				
Sporttag(e)				
Projekttag(e)				
Schulfest				
Nutzung Pausenplatz				
Regeln auf Pausenplatz				
Konfliktlösungen				
Aufbau, Ausgestaltung eines SR				
Gestaltung Stundenplan				
Feedback an LP, BP, SL				
Schul- und Qualitätsentwicklung				
...				

Abbildung 10. Stufen des Einbezugs der Schülerinnen und Schüler bei Entscheidungssituationen auf Schulebene. Nach Stadt Zürich, 2013, S. 18

Stösst die Schulsozialarbeit bei ihrem Versuch der Förderung von Partizipation auf

Widerstand im Schulteam, so kann sie sich darauf konzentrieren, vorerst einzelne interessierte Lehrpersonen bei der Planung und Umsetzung zu unterstützen. Gelingende Beispiele im Schulhaus können danach auch weitere Lehrpersonen zum Ausprobieren ermutigen. Auch denkbar ist, dass die Schulsozialarbeit eigene Partizipationsprojekte initiiert, wenn dies den Bedürfnissen der Schulkinder entspricht, aber vom Schulteam nicht ermöglicht wird.

5.4 Fazit

Die Schule ist in ihrem Auftrag an gesetzliche Grundlagen wie das kantonale Volksschulgesetz und an den Lehrplan gebunden. Eine Verankerung der Mitwirkung und Mitsprache von Schülerinnen und Schülern im kantonalen Volksschulgesetz wäre erstrebenswert, um der Umsetzung von Partizipation in der Schule mehr Gewicht und Nachdruck zu verleihen. Aktuell ist dies noch nicht in allen Kantonen der Fall. Der Lehrplan 21, der im Kanton Bern ab August 2018 gestaffelt eingeführt wird, verlangt die Förderung von überfachlichen Kompetenzen, wie sie durch den partizipativen Einbezug der Schulkinder erarbeitet werden können. Die Sozialarbeitenden in der Schule können die Tatsache argumentativ verwenden, dass den Lehrpersonen ein Praxisvorteil daraus erwächst, wenn sie in die Erfüllung der Forderungen des Lehrplans auch das Thema der Rechte des Kindes auf Partizipation einbeziehen.

Die Sozialarbeiterinnen und -arbeiter in der Schule sollten die spezifischen Rahmenbedingungen und Prinzipien, die einer gelingenden Partizipation im Kontext der Schule zugrunde liegen, kennen und in Beratungen zur Umsetzung von Partizipationsformen einbeziehen. Wichtig ist ebenfalls, dass sie respektieren, dass die Beziehung der Lehrperson zu den Schulkindern durch ihr doppeltes Mandat – die Förderung der Schulkinder sowie deren Beurteilung und Selektion – gestört wird. Diese Schwierigkeit kann durch die Schaffung eines gleichwürdigen Umganges im Rahmen von Partizipation abgeschwächt werden. Wie sich zeigt, ist die Einstellung der Erwachsenen entscheidend für das Gelingen von Partizipation. In der Beratung von Lehrpersonen können die Sozialarbeitenden in der Schule diese Tatsache in ihre Ursachenanalyse von Schwierigkeiten bei Partizipationsprojekten einbeziehen.

Partizipation wird bereits heute an verschiedenen Schulen in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen gefördert. Ausgewählte Beispiele auf den verschiedenen Ebenen (Klasse, Schule, Projekte) geben der Schulsozialarbeit einen Überblick darüber, in welchem Umfang Schülerinnen- und Schülerpartizipation möglich ist und was man den

Kindern in den vorgestellten Beispielen jeweils zutraut. Auch können diese Ausführungen als Ideensammlung benutzt werden.

Zur schrittweisen Einführung von Partizipation in die Schulkultur sollte die Schulsozialarbeit eine enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung pflegen, da diese eine zentrale und einflussreiche Stellung hat. Die einzelnen Schritte sind in Kapitel 5.3 beschrieben und können für den jeweiligen Schulstandort angepasst werden, je nachdem, wie weit die Schule bereits eine Partizipation der Schulkinder ermöglicht und inwiefern das Team bereit ist, sich auf eine partizipative Schulkultur einzulassen. Ist das Schulteam (noch) nicht bereit dazu, sich als gesamte Schule für die Partizipation der Schulkinder stark zu machen, können die Sozialarbeitenden zumindest interessierte Lehrpersonen beratend unterstützen oder in Kooperation mit ihnen Projekte planen und umsetzen. Ebenfalls denkbar ist die eigenständige Organisation von Projekten durch die Schulsozialarbeit, insbesondere wenn diese den Bedürfnissen der Schulkinder entsprechen.

6 Voraussetzung und mögliche Ansatzpunkte für die Schulsozialarbeit zur Förderung von Partizipation

Schulsozialarbeitende brauchen zur Förderung von Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler nicht nur das Wissen über den Themenbereich Partizipation selbst und über die realen Möglichkeiten im Kontext Schule, sie brauchen für ihre Arbeit auch selbst Rahmenbedingungen, die ihnen diese Aufgabe ermöglichen bzw. erleichtern. Wie können solche Rahmenbedingungen aussehen? Welche weiteren Voraussetzungen können der Schulsozialarbeit die Förderung von Partizipation erleichtern? Die Beantwortung dieser Fragen kann den Schulsozialarbeitenden Hinweise dazu geben, welche Bedingungen anzupassen sind, damit sie ihrem Auftrag bezüglich Förderung von Partizipation (besser) gerecht werden können.

6.1 Festlegung von Rahmenbedingungen am lokalen Schulstandort

Die Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit sind im Konzept der Schulsozialarbeit des jeweiligen Schulstandortes festgelegt. Schulsozialarbeitende müssen sich bei der Erfüllung ihrer Aufgabe an diesem Konzept orientieren. Es umfasst die Organisationsform und die strukturellen Bedingungen sowie eine Festlegung des Aufgabenbereichs. Das Konzept der Schulsozialarbeit sollte mit der Schulleitung des jeweiligen Schulstandortes besprochen und auf die örtlichen Besonderheiten und den individuellen Bedarf abgestimmt werden, da die Schulleitung in den meisten Fällen primärer Kooperationspartner der Schulsozialarbeit ist. In der Praxis wird die Schulsozialarbeit konzeptionell und strukturell unterschiedlich in die Schule implementiert (Iseli & Strohler, 2012). Gemäss AvenirSocial (2006) definiert jede Schulgemeinde bei der Einführung von Schulsozialarbeit für sich, was unter Schulsozialarbeit zu verstehen ist. Auf diese Weise kann den Rahmenbedingungen der jeweiligen Schulstandorte Rechnung getragen werden. Eine einheitliche Profilbildung für die Schulsozialarbeit wird dadurch jedoch schwierig. In den standortspezifischen Konzepten werden der Aufgabenbereich, die Ziele und Zielgruppen sowie die organisatorischen und strukturellen Bedingungen der Schulsozialarbeit festgelegt (2006). Das bedeutet einerseits, dass die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit durch die örtlichen Gegebenheiten geprägt sind, andererseits, dass die Sozialarbeitenden selbst auch Einfluss auf ihre Profilbildung nehmen und, aufgrund ihrer Beobachtung der Gesamtsituation, an der Schule eigene Ansätze einbringen. Sehen die Sozialarbeitenden in der Schule einen Handlungsbedarf in Bezug auf Partizipation, können sie ihr Anliegen argumentativ einbringen. Um aber ihre Perspektive wirksam einbringen zu können, brauchen sie bestimmte Rahmenbedingungen. In den folgenden Unterkapiteln werden diese Rahmenbedingungen auf Konzeptebene untersucht. Die

Autorinnen orientieren sich dafür am Schulsozialarbeits-Konzept der Stadt Bern, wobei selektiv nur auf die förderlichen Bedingungen zur Einführung von Partizipation eingegangen wird. Das Konzept der Schulsozialarbeit der Stadt Bern ist nach zehn Jahren, und basierend auf mehreren Evaluationen, 2013 neu überarbeitet worden (Stadt Bern, 2013, S. 7f.). Aufgrund der langen Erfahrung, die es widerspiegelt, und den im Konzept erwähnten Evaluationen, die den Nachweis der Wirksamkeit der Schulsozialarbeit erbracht haben, betrachten die Autorinnen dieses Konzept als gut durchdacht und differenziert ausgearbeitet. Ebenso sind sie überzeugt, dass es auf unterschiedlichste Schulstandorte anwendbar ist, da die Stadt Bern eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Schulstandorte aufweist.

Die Abschnitte zu den Zielgruppen und Zielen, den Modellen und Trägern, der operativen Konzeptumsetzung, dem Aufgabenkatalog und dem Stellenpensum der Schulsozialarbeit beleuchten die förderlichen Bedingungen. Auch die im Konzept beschriebene Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung/ Lehrpersonen enthält förderliche Elemente. Im Folgenden werden diese Aspekte genauer untersucht.

6.1.1 Zielgruppen der Schulsozialarbeit

Bei der Auflistung der Zielgruppen für die Schulsozialarbeit erscheint es wichtig, dass im Konzept neben der Zielgruppe der Schulkinder und Eltern auch die Schulleitung und die Lehrpersonen erwähnt sind. Gerade diese Personengruppen sind wichtige Akteure in der Umsetzung von Partizipation.

6.1.2 Ziele der Schulsozialarbeit

Unter den Zielen der Schulsozialarbeit sollte die Verbesserung von sozialen Lernbedingungen und die gesunde Entwicklung von Schülerinnen und Schülern sowie die Förderung eines guten Schulklimas aufgeführt sein, denn die Erreichung dieser Ziele kann durch Partizipation gefördert werden.

6.1.3 Modelle und Träger der Schulsozialarbeit

Es kann zwischen drei verschiedenen Modellen der Schulsozialarbeit unterschieden werden: dem Kooperations-, dem Subordinations- und dem Distanzmodell. Beim Distanzmodell sind Schule und Schulsozialarbeit zwei örtlich getrennte Bereiche ohne gezielte Zusammenarbeit. Die Sozialarbeitenden können bei diesem Modell das Schulgeschehen kaum wahrnehmen (Stadt Bern, 2013, S. 11). Aus der Perspektive der Umsetzung von Partizipation sind die unmittelbare Wahrnehmung des Schulklimas, der Schulkultur und die Möglichkeit zur Teilnahme an Konferenzen jedoch zwingend nötig, weshalb dieses Modell zur Förderung von Partizipation ungeeignet ist. Beim

Subordinationsmodell, in dem die Schulsozialarbeit der Schulleitung unterstellt ist, besteht gemäss Iseli & Strohler (2012) die Gefahr, dass die Schulsozialarbeit durch das Professionsverständnis der Schulleitung definierte Arbeitsaufträge erhält und dadurch ihre professionelle Unabhängigkeit einbüsst. Baier (2011a) vertritt jedenfalls die Ansicht, dass beim Subordinationsmodell die Sozialarbeitenden keine eigene Perspektive einbringen und die Institution Schule auch nicht distanziert kritisch betrachten können. Dadurch wird es zum Beispiel schwierig, Einfluss auf die Schulkultur zu nehmen. Die Schulsozialarbeit werde bei diesem Modell nur für den reibungslosen Ablauf von schulischen Belangen eingesetzt und sei für die ‚schwierigen‘ Schülerinnen und Schüler zuständig. Das heisst, sie behandelt Fälle, die Schwierigkeiten *machen*. Bei der Subjektorientierung, die dem sozialarbeiterischen Professionsverständnis entspricht, stehen die individuelle Lebenslage des Kindes und deren Bewältigung im Vordergrund, sowie die Unterstützung bei der Entwicklung seiner Persönlichkeit. Der Fokus verschiebt sich dadurch auf die Ausrichtung an den Schwierigkeiten, die ein Kind *hat* (S. 69). Beim Kooperationsmodell ist die Schulsozialarbeit einem ausserschulischen Träger unterstellt. Es besteht allerdings eine enge, verbindlich geregelte Zusammenarbeit zwischen Schule und den Sozialarbeitenden. Beide haben jedoch unterschiedliche Aufgabenbereiche. Baier & Heeg (2011) kommen in ihrer Analyse und Evaluation der ‚richtigen‘ Trägerschaft der Schulsozialarbeit zur Erkenntnis, dass sowohl das Modell der schulischen Trägerschaft wie auch der ausserschulischen Trägerschaft geeignet sein können. Ideal wäre es jedoch, die Trägerschaft bei der Sozialverwaltung anzusiedeln, da sie die Schulsozialarbeit aus fachlicher Perspektive besser unterstützen kann als die Schule. Bei einer schulischen Trägerschaft muss jedoch die Eigenständigkeit und fachliche Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit respektiert und sogar eingefordert werden, damit sie gemäss ihrem Professionsverständnis arbeiten kann. Baier & Heeg kommen deshalb zum Schluss, dass es nicht darum geht, das richtige Trägermodell für die Schulsozialarbeit zu definieren, sondern dass der Träger die richtige Kompetenz innehaben muss. Dies beinhaltet, dass er der Schulsozialarbeit ermöglicht, gemäss ihrem Berufsverständnis zu arbeiten, was wiederum die Kenntnis dieses Berufsverständnisses einschliessen muss (S. 37f.). Aus der Perspektive der Partizipationsförderung durch die Schulsozialarbeit bedeuten diese Erkenntnisse, dass die Sozialarbeitenden sich stets ihres Professionsverständnisses bewusst sein müssen und dieses gegebenenfalls argumentativ zu vertreten haben. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass das Distanzmodell aufgrund der fehlenden Eingebundenheit im Schulgeschehen nicht geeignet ist, Partizipation zu fördern. Das Subordinationsmodell und das Koordinationsmodell können unter der Voraussetzung der Respektierung des Professionsverständnisses der Schulsozialarbeit als geeignet

angesehen werden.

6.1.4 Aufgaben und interner Leistungskatalog der Schulsozialarbeit

Gemäss Baier (2011a) ist Schulsozialarbeit an verschiedenen Schulstandorten mit der Absicht eingeführt worden, Präventionsprogramme verschiedensten Inhalts aufzubauen. Prävention könne jedoch nicht mehr im klassischen Sinn als Schutz vor Gefahren verstanden werden, sondern müsse auf die Förderung von Lebenskompetenzen abzielen und dadurch bei den Kindern einen kompetenten Umgang mit den Unsicherheiten des Lebens erarbeiten. Durch diese Überlegungen wird Abstand genommen vom klassischen Präventionsgedanken und ein erweiterter Bildungsbegriff angewendet (S. 72ff.). Dieser erweiterte Bildungsbegriff kann auch auf die Partizipation übertragen werden, wie im Kapitel 4.2.2 zur pädagogischen und bildungstheoretischen Begründung ausgeführt wurde. Zu den weiteren Aufgaben der Schulsozialarbeit gehören die Einzelfallhilfe, die Beratung, die Projektarbeit und die Frühintervention. Die Hauptaufgabe entfällt dabei auf die Einzelberatung. Baier & Heeg (2011a) kommen in ihrer Sekundäranalyse der Evaluationen von Aufgabenbereichen der Schulsozialarbeit an unterschiedlichen Schulstandorten zur Erkenntnis, dass durchschnittlich 43,5 % der Arbeitszeit für Einzelberatungen genutzt wird (S. 19ff.). Der Zeitaufwand für Projekte war an den verschiedenen Schulstandorten sehr unterschiedlich. An einzelnen Standorten wurden keine Projekte durchgeführt, an andern dagegen bis zu 65 Projekten innerhalb von zwei Jahren. Die Projekte wurden zum Teil von den Schulsozialarbeitenden selbst durchgeführt, teilweise wurden sie nur von ihnen organisiert und durch externe Fachkräfte geleitet, oder aber sie wurden in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen organisiert und durchgeführt. Baier & Heeg erwähnen, dass auch zielgruppenspezifische oder interessensspezifische Projekte, innerhalb derer die Teilnehmenden mitbestimmen konnten – wie zum Beispiel der Informationsbesuch mit Mädchengruppen beim Frauenarzt (Anm. der Autorinnen) – durch die Schulsozialarbeitenden durchgeführt wurden. Die Evaluation zeigt allerdings, dass für Projekte zwar viele gute Ideen vorhanden sind, aber die Zeitressourcen zur längerfristigen Durchführung fehlen. Am wenigsten Zeit wurde für die einzelfallunabhängige Zusammenarbeit mit der Schule aufgewendet. Andererseits nehmen die Schulsozialarbeitenden an schulischen Gremien teil, in denen pädagogische und soziale Fragen behandelt werden. In zwei Fällen nahmen Schulsozialarbeitende auf ausdrücklichen Wunsch der Schule in Gremien zur Organisationsentwicklung teil, da ihre professionelle Perspektive als ergänzender, neuer Impuls geschätzt wurde (S. 31f.). Bei den Aufgaben der Schulsozialarbeit ergeben sich somit Möglichkeiten, im Rahmen von Projekten die Partizipation zu fördern. Einerseits kann dies innerhalb von eigenen

Projekten geschehen, andererseits kann die Schulsozialarbeit in der Organisation von Projekten in Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen und Lehrpersonen darauf achten, dass Schülerinnen und Schüler in die Planung und/oder Durchführung einbezogen werden. Auf diese Art nimmt die Schulsozialarbeit direkten Einfluss auf die konkrete Umsetzung von Partizipationskonzepten. In der Zusammenarbeit mit der Schule und durch Teilnahme an Gremien können die Sozialarbeitenden argumentativ auf die Relevanz von Partizipation hinweisen und Anregungen für ihre Förderung und Einführung geben. Weiter können sie Reflexionen zu bestehenden Partizipationsprojekten anregen – beispielsweise in Bezug auf deren Intention und Beteiligungsgrad. Im Konzept der Schulsozialarbeit sollte zur Stärkung des Partizipationsgedankens bei der Definition der Aufgabenbereiche unbedingt die Förderung, die Organisation von und die Mitwirkung an partizipationsorientierten Projekten aufgeführt werden. Die einzelfallunabhängige Zusammenarbeit mit der Schule, die Mitwirkung bei Prozessen der Schulentwicklung und die Teilnahme an Gremien, Steuerungsgruppen und Konferenzen sollten ebenfalls im Aufgabenkatalog der Schulsozialarbeit aufgeführt sein.

6.1.5 Stellenpensum

Das Mindestarbeitspensum für die Sozialarbeitenden orientiert sich am Bedarf der Schule. Dieser misst sich an der Anzahl Schulkinder, dem Sozialindex und den sozialen Brennpunkten im Umfeld der Schule. Aus fachlicher Sicht wird im Konzept der Stadt Bern ein Mindestpensum von 50–60% bei 300 Schülerinnen und Schülern und 15 Klassen empfohlen (Stadt Bern, 2013, S. 13f.). Diese Richtlinie bedeutet eine Anwesenheit der Schulsozialarbeitenden von mindestens 3 Tagen in der Woche. Wie Baier & Heeg (2011, S. 31) festgestellt haben, wird durch dieses Stellenpensum in der Hauptsache der Bedarf an Einzelberatungen abgedeckt, während für die Projektarbeit zu wenig Arbeitszeit vorhanden ist. Sehen die Sozialarbeitenden an ihrem Schulstandort die Notwendigkeit, sich durch eigene Projekte für Partizipation einzusetzen – weil beispielsweise seitens der Kinder ein Interesse vorhanden ist, welches vom Schulteam nicht aufgegriffen wird –, müssen sie dies argumentativ vertreten können und eine Erhöhung ihrer Stellenprozente beantragen. Allenfalls wäre es auch denkbar, ein solches Projekt in Kooperation mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit der Gemeinde zu lancieren.

6.1.6 Organisatorisches

Im Konzept sollten jährliche Gespräche zwischen der Schulsozialarbeiterin und der Schulleitung vorgesehen sein, in welchen die Zielsetzungen für das kommende Jahr besprochen werden. Im Rahmen dieser Gespräche können die Sozialarbeiterinnen und -arbeiter in der Schule auch immer wieder das Thema Partizipation aufgreifen. Weiter

sollte die Zusammenarbeit geregelt sein. So sollten regelmässige Arbeitsbesprechungen zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit vorgesehen sein, in denen anstehende Probleme unter Berücksichtigung der professionellen Perspektive besprochen werden können. Die Möglichkeit zur Teilnahme der Schulsozialarbeit an Konferenzen, in Steuerungsgruppen und anderen Gremien sollte festgehalten sein. Der Einbezug der Schulsozialarbeit bei disziplinarischen Massnahmen, wie beispielsweise bei einem Schulausschluss, sollte ebenfalls verankert sein, damit die Sozialarbeitenden die betroffenen Schulkinder partizipativ einbeziehen können und somit verhindern, dass über die Betroffenen ohne deren Einbezug entschieden wird.

6.1.7 Konzeptumsetzung

Im lokalen Konzept der Schulsozialarbeit sollte beschrieben stehen, wie die darin formulierten Leitgedanken in der Praxis umgesetzt werden. Da die Schulleitung neben der pädagogischen auch für die betriebliche Führung der Schule zuständig ist, kommt ihr eine zentrale Rolle bei der Sicherung der Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Konzeptes zu. Im Konzept sollte die Aufgabe der Schulleitung betreffend die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit festgelegt sein. Für die Förderung von Partizipation ist es zentral, dass die Schulleitung als erste Ansprechpartnerin der Schulsozialarbeit festgelegt wird, da sie bei der Schulentwicklung und Einführung von Partizipation eine führende Rolle einnimmt (vgl. Kap. 5.3.1.).

Damit die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter Kenntnis über das Schulklima und über anstehende Projekte der Schule haben, muss die Schulleitung sicherstellen, dass die Schulsozialarbeit über den Mailverteiler über schulische Themen, Abläufe und Anlässe informiert wird und an Schulsitzungen und Konferenzen teilnehmen kann. Die gemeinsame Planung und das Vorgehen bei Interventionen sollten ebenfalls festgelegt sein. Durch die Wahrung dieser Rahmenbedingungen erhalten die Sozialarbeitenden Gelegenheit, die Stimmung im Kollegium wahrzunehmen und die Möglichkeit, das Thema Partizipation in Konferenzen einzubringen. Durch den regelmässig stattfindenden Austausch mit der Schulleitung können die Sozialarbeitenden die Einführung von Partizipation besprechen und planen. Wenn eine Steuerungsgruppe zur Umsetzung von Partizipation eingerichtet wird, sollten die Sozialarbeitenden in der Schule daran teilnehmen können und die Perspektive der sozialen Arbeit einfliessen lassen.

6.2 Kooperation von Schulleitung und Schulsozialarbeit

Neben relevanten Rahmenbedingungen auf konzeptioneller Ebene gibt es weitere

Einflussfaktoren, die zur gelingenden Förderung von Partizipation durch die Schulsozialarbeit vorhanden sein müssen. Partizipation als eines der Prinzipien der Schulkultur muss von einer Mehrheit des Schulkollegiums gewollt und umgesetzt werden. Erachtet es die Schulsozialarbeit als Notwendigkeit, Partizipation an ihrem Schulstandort zu fördern, so ist sie auf die Mitarbeit des Schulteams angewiesen. Eine der Grundlagen zu einer guten Zusammenarbeit ist Vertrauen in die Schulsozialarbeiterin/den Schulsozialarbeiter und eine gute Beziehungs- und Kooperationsgestaltung. Ein weiterer wichtiger Gelingensfaktor ist eine gemeinsame Bedarfs- und Zieldefinition für den gemeinsamen Prozess. Eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Schulleitung und Schulsozialarbeit hängt von der Erwartungshaltung der Beteiligten und der Offenheit des Schulteams bezüglich der Einflussnahme der Schulsozialarbeit auf die Schulentwicklung ab (vgl. Baier, 2011a, S. 65). Für Reinecke-Terner (2014, S. 30ff. mit Verweis auf Maykus & Hartnuss) entstehen allfällige Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit durch die unterschiedlichen Handlungskonzepte der beiden Professionen, auch wenn beide die gleichen Zielvorstellungen, nämlich die Förderung von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen, verfolgen. Eine weitere Ursache von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit können Befürchtungen von Lehrpersonen sein, ihre Stellung als Hauptbezugsperson ihrer Schülerinnen und Schüler durch die Interventionen der Schulsozialarbeit zu verlieren (S. 30ff. mit Verweis auf Erbes). Um das gegenseitige Verständnis, Anerkennung, Vertrauen und eine gute Zusammenarbeit zu erreichen, ist es deshalb notwendig, die jeweiligen Rollen, Funktionen und Erwartungen in der Zusammenarbeit zu klären. Insbesondere sollten die Schulsozialarbeitenden ihre Aufgaben, ihren Auftrag, ihre professionellen Handlungsprinzipien und ihr Rollenverständnis deutlich kommunizieren. Dadurch machen sie sich klar adressierbar und können durch die Interaktionspartnerinnen und -partner eingeordnet werden (vgl. Speck & Olk, 2010, S. 60; Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 128ff.). Als weiterer Faktor für eine gelingende Kooperationsgestaltung gilt jedoch ebenso, dass die Sozialarbeitenden über die Handlungsprinzipien, die rechtlichen Grundlagen und die Aufgaben von Lehrpersonen Bescheid wissen. Auch sollten sie die Bereitschaft zeigen, die widersprüchlichen Aufgaben der Schule zur Integration und gleichzeitiger Selektion von Schulkindern sowie schulische Handlungszwänge und -grenzen zu akzeptieren. Wenn möglich sollten sie sich den schulischen Strukturen anpassen, wo es nicht dem sozialarbeiterischen Verständnis widerspricht oder dem Wohl des Kindes schadet (Stüwe et al., 2015, S. 128). Stüwe et al. legen mit dieser Forderung zur Akzeptanz von schulischen Gegebenheiten und Zwängen eine zurückhaltende Einstellung hinsichtlich der Einmischung der Schulsozialarbeit in die Schulentwicklung an den Tag. Sie warnen

davor, zu hohe Erwartungen und Ansprüche an den Einfluss der Schulsozialarbeit auf Reform- und Schulentwicklungsprozesse zu stellen. Die Schule sei bereits durch viele Reform- und Veränderungszwänge herausgefordert, Impulse von Seiten der Schulsozialarbeit würden vor allem "durch ein allzu hartnäckiges Insistieren" (S. 186) die Kooperation erschweren und Widerstand hervorrufen. Trotz dieser Einwände sehen Stüwe et al. eine, wenn auch kleine, Chance, dass die Schulsozialarbeit Impulse zur Schulentwicklung einbringen kann. Als wahrscheinlicher sehen sie allerdings, dass eher die Schulentwicklung die Schulsozialarbeit beeinflusst (S. 186f.). Sie führen diese Aussage zwar nicht weiter aus, es kann aber angenommen werden, dass problematische Auswirkungen von Schulentwicklungen wiederum durch die Schulsozialarbeit bearbeitet werden müssen. Baier (2011b) weist der Schulsozialarbeit eine aktivere Rolle in der Schulentwicklung zu. Er formuliert Gelingensbedingungen, unter denen die Schulsozialarbeit Einfluss ausüben kann. So fordert er, dass die Sozialarbeitenden in Gremien zur Schulentwicklung eine eigenständige professionelle Position einnehmen sollen und diese beim Protokollieren festgehalten wird. Er schlägt vor, als Voraussetzung für eine gelingende Kooperation zunächst den Bedarf festzulegen, der durch die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit abgedeckt werden soll. In einer Zukunftswerkstatt könnten Ideen und Wünsche für die Kooperation bedarfsgerecht entwickelt werden. Die Formulierung von übergeordneten gemeinsamen, auf die Förderung von Bildungsprozessen der Schulkinder und die Realisierung der Kinderrechte der KRK bezogenen Zielen der Partizipation wäre der nächste Schritt für eine gelingende Zusammenarbeit. Ein weiterer Schritt sei dann die Aushandlung von konkreten Handlungszielen (S. 361; S. 364ff.).

6.3 Weitere Aspekte zur Förderung von Partizipation

Neben der Einflussnahme in schulischen Gremien und der Mitwirkung in der Schulentwicklung auf Ebene des Schulstandortes sehen Holtbrink & Kastirke (2013) eine weitere Möglichkeit für die Schulsozialarbeit, Partizipation in der Schule nach dem 'top-down'-Ansatz zu fördern. Sie fordern von der Schulsozialarbeit, sich aufgrund ihrer Kenntnisse der Schulpädagogik wie auch der Sozialen Arbeit an bildungspolitischen Diskussionen zu beteiligen und durch ihre Sichtweise zu einer beide Felder berücksichtigenden Entwicklung des Schulsystems beizutragen (S. 113ff.). Die 'bottom-up'-Vorgehensweise dagegen setzt unter anderem bei der Begleitung oder der Initiierung von punktuellen Partizipationsprojekten an. Hier können die Sozialarbeitenden in der Schule zusammen mit der Lehrperson eine zielgruppengerechte Ausgestaltung der

Projekte übernehmen und eine Reflexion dazu anregen, welche Funktion und Ziel das Projekt verfolgen soll und welche Stufe von Partizipation dabei sinnvoll ist. Nehmen sie bei den Schülerinnen und Schülern den expliziten Wunsch und das Anliegen nach Mitwirkung oder Mitsprache wahr, können sie die Kinder bei der Realisierung ihrer Anliegen unterstützen. Einerseits helfen sie ihnen dabei, ihre Wünsche selbst bei den betreffenden Erwachsenen zu artikulieren, andererseits nehmen sie anwaltschaftlich eine Übersetzungsfunktion ein und machen das Anliegen bei den betreffenden Erwachsenen verständlich und nachvollziehbar, indem sie es aus ihrem Professionsverständnis heraus argumentativ untermauern (vgl. Biebricher, 2011, S. 232). Schulverweigerung und drohender Schulausschluss kann ebenfalls einen Anlass dafür bieten, Partizipation in der gesamten Schulkultur zu fördern und Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Sowohl Bohnsack (2008, S. 29) wie auch Sturzenhecker (2011, S. 184ff.) weisen darauf hin, dass Schulverweigerung ein Ausdruck von Widerstand sein kann, der durch das Erleben des 'Fremdgesteuertseins' in der Schule oder andere zentrale Problematiken, die von der Schule verursacht werden könnten, hervorgerufen werden. Hier sieht Sturzenhecker (2011) die Aufgabe der Schulsozialarbeit darin, Demokratisierungsprozesse in Gang zu setzen, indem sie sich dafür einsetzt, dass die betreffenden Kinder sich kritisch zu ihrer Situation und zu ihrer Motivation äussern können. So können 'schwierige Kinder' als 'Kinder mit Schwierigkeiten' erkannt werden und im Schulteam Lösungen erarbeitet werden, falls diese Schwierigkeiten den Schulstandort als Ganzes betreffen. Der Schulsozialarbeit kommt dabei die Aufgabe zu, die betroffenen Kinder dabei zu unterstützen, sich ihrer Kritik hinter der sprachlosen Schulverweigerung bewusst zu werden und diese anschliessend auch nachvollziehbar zum Ausdruck zu bringen. Sollte das Schulteam Problematiken, die einer Schulverweigerung zugrunde liegen, nicht bearbeiten, so fordert Sturzenhecker, dass die Sozialarbeitenden in der Schule die betreffenden Kinder dazu ermutigen, schrittweise über anonyme Botschaften auf die Probleme aufmerksam zu machen und sie nach und nach zu einer öffentlichen Aussprache zu begleiten. Sturzenhecker sieht das als einen Prozess an, wie Demokratie ermöglicht und erlernt werden kann (S. 190ff.). Dieses Vorgehen kann als ein 'bottom-up'-Ansatz der Schulsozialarbeit im Bereich der Partizipation bezeichnet werden.

6.4 Fazit

Neben dem Wissen über die Voraussetzungen und Wirkungen von Partizipation benötigt die Schulsozialarbeit selbst optimale Rahmenbedingungen und weitere Voraussetzungen, um die Partizipation von Schulkindern wirksam fördern zu können. Die optimalen

Rahmenbedingungen sollten im Konzept der Schulsozialarbeit festgelegt sein, damit sie sich darauf berufen bzw. diese einfordern kann. Die nachfolgend erwähnten Punkte beziehen sich nur auf optimale Bedingungen zur Förderung von Partizipation und nicht auf den gesamten Auftrag der Schulsozialarbeit.

- Da die Schulleitung und die Lehrpersonen wichtige Akteure in der Umsetzung von Partizipation sind, sollten diese unbedingt im Konzept der Schulsozialarbeit als Zielgruppen des Auftrags erwähnt werden.
- Als Ziele sollten unter anderem die Verbesserung von sozialen Lernbedingungen, die gesunde Entwicklung der Schulkinder sowie die Förderung eines guten Schulklimas festgehalten sein.
- Das Kooperationsmodell, bei dem die Schulsozialarbeit der Sozialverwaltung der Gemeinde unterstellt ist, ist am besten geeignet, um der Schulsozialarbeit die nötige professionelle Unabhängigkeit zur Förderung von Partizipation zu gewährleisten. Das Subordinationsmodell mit Unterstellung unter die Schulleitung ist nur geeignet, wenn das Professionsverständnis der Schulsozialarbeit von dieser genügend respektiert wird.
- Bei der Formulierung der Aufgaben der Schulsozialarbeit im Konzept sollten die Beteiligung an Organisation, Förderung und Mitwirkung bei partizipativen Projekten in Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen und mit Lehrpersonen aufgeführt sein, sowie die Teilnahmemöglichkeit an Gremien, Konferenzen und Steuerungsgruppen mit dem Ziel der Zusammenarbeit mit der Schule.
- Das Mindestarbeitspensum von 50–60% bei 300 Schülerinnen und Schülern und 15 Klassen, wie es im Konzept der Schulsozialarbeit der Stadt Bern festgelegt ist, stellt der Sozialarbeit zu wenig Zeitressourcen zur Verfügung, um viele eigene Partizipationsprojekte durchzuführen. Es sollte dafür ein höheres Arbeitspensum ermöglicht werden.
- Regelmässige wöchentliche Arbeitsbesprechungen mit der Schulleitung sowie jährliche Zielsetzungsgespräche sollten eingeplant werden. Die Schulsozialarbeit sollte bei disziplinarischen Massnahmen wie z. B. Schulausschluss einbezogen werden.
- Im Konzept sollte festgehalten werden, dass die Schulleitung die Voraussetzungen für die Konzeptumsetzung gewährleistet. Das beinhaltet unter anderem, dass die Schulsozialarbeit über den Mailverteiler der Schule über schulische Themen, Abläufe, Anlässe, Sitzungen und Konferenzen informiert wird.

Im Konzept sollten die Sozialarbeitenden in der Schule neben den Rahmenbedingungen

der Kooperationsgestaltung mit dem Schulteam Beachtung schenken. Um gegenseitiges Verständnis, Anerkennung und Vertrauen zu erreichen, ist es notwendig, dass die Sozialarbeitenden in der Schule ihre Aufgaben, ihren Auftrag, ihre professionellen Handlungsprinzipien und ihr Rollenverständnis klar kommunizieren, daneben jedoch auch über die Handlungsprinzipien und Aufgaben der Lehrpersonen Bescheid wissen und die widersprüchlichen Aufgaben der Schule – Integration und Selektion – sowie schulische Handlungsgrenzen und -zwänge kennen und akzeptieren. Für eine gemeinsame Ausrichtung sollten Schulsozialarbeit und Schulkollegium eine gemeinsame Bedarfs- und Zieldefinition vornehmen sowie konkrete Handlungsziele aushandeln. Durch ein Engagement in bildungspolitischen Diskussionen kann die Schulsozialarbeit die Perspektive der Sozialen Arbeit bei der Entwicklung des Schulsystems einfließen lassen.

7 Beantwortung der Ausgangsfrage

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie die Schulsozialarbeit die Partizipation von Schülerinnen und Schüler fördern kann und welche Voraussetzungen sie dafür braucht. Damit wurde das Ziel verfolgt, insbesondere Schulsozialarbeitende für das Thema der Partizipation von Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren, ihnen die Bedeutung von Partizipation und das notwendige theoretische Wissen dazu zu vermitteln sowie ihnen eine Handlungsanleitung zur Förderung von Partizipation an die Hand zu geben.

Im Folgenden wird die Ausgangsfrage durch einen Zusammenzug der erarbeiteten Erkenntnisse beantwortet. Da sich die gesamte Arbeit auf die Beantwortung dieser Frage ausrichtet, wird an dieser Stelle nur ein Überblick über die wichtigsten Erkenntnisse gegeben. Die ausführliche Herleitung zu diesen Erkenntnissen ist in den jeweiligen Kapiteln zu finden.

Die Schulsozialarbeit bringt aus dem berufsethischen Verständnis 'Anwältin zur Wahrung und Gewährleistung von Menschenrechten' zu sein, eine spezifische Perspektive in die Schule ein, die im Professionsverständnis der Lehrpersonen nicht berücksichtigt wird. Das Bewusstsein dieser besonderen Perspektive ist eine grundlegende Voraussetzung für die Schulsozialarbeitenden, um Partizipation in der Schule fördern zu können. Sie müssen diese Perspektive in die Schule tragen und sie dort vertreten, damit Partizipation nicht zur reinen Kompetenzförderung degradiert wird, bei der das Kind den Status eines Objektes hat, das gebildet werden muss. Die Sozialarbeitenden in der Schule haben zu gewährleisten, dass das Kind den Status eines Subjektes erhält, das durch sein Menschsein das Recht auf Mitsprache in den Angelegenheiten erhält, die es unmittelbar betreffen, – wie dies in der UN-Kinderrechtskonvention zum Ausdruck kommt. Neben dieser rechtlichen Forderung, kann Partizipation bildungstheoretisch, durch den Aufbau von sozialen, kommunikativen und emotionalen Kompetenzen begründet werden, wodurch die Forderungen des neuen Lehrplans 21 abgedeckt werden können. Ein weiterer Argumentationsansatz verfolgt das Ziel, bei den Kindern Demokratiekompetenzen zu fördern. Über die Kenntnis dieser Argumentationslinien von Partizipation hinaus benötigen die Sozialarbeitenden den Überblick darüber, welche Partizipationsformen in der Schule möglich sind, welche Ziele diese jeweils verfolgen und unter welchen Rahmenbedingungen und nach welchen Prinzipien sie gestaltet werden müssen, damit sie durch die Schulkinder als echte Partizipation wahrgenommen werden und damit das Recht auf Mitwirkung, welches ihnen durch die Kinderrechte zusteht, gewährleistet wird. Aufgrund dieses Wissens kann sie die Schulleitung und die

Lehrpersonen bei der Einführung und/oder Umsetzung von Partizipation beraten und begleiten. Als Voraussetzung für eine gelingende Beratung gilt, dass die Sozialarbeitenden den schulspezifischen Kontext, den Arbeitsauftrag der Lehrpersonen und die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten für die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Kindern kennen. Das Prinzip der Gleichwürdigkeit von Erwachsenen und Kindern, welche in der Partizipation möglich ist, erlaubt es, den Lehrpersonen die Möglichkeit für eine positive Beziehungserfahrung allen Beteiligten zu vermitteln. Eine weitere Voraussetzung für eine gelingende Beratung ist eine von gegenseitigem Verständnis, Vertrauen und Anerkennung geprägten Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und den Mitgliedern des Schulteams, für welche das Rollenverständnis und die jeweiligen Erwartungen klar kommuniziert sein müssen. Dafür werden unter anderem gemeinsame Bedarfs- und Zieldefinitionen ausgehandelt und konkrete Handlungsziele festgelegt.

Die Schulsozialarbeit muss ihren Auftrag zur Förderung von Partizipation im Schulsozialarbeitskonzept – hergeleitet aus dem Professionsverständnis der Sozialen Arbeit – verankern. Zudem braucht sie optimale Rahmenbedingungen, um die Partizipation von Schulkindern wirksam fördern zu können. Diese Bedingungen sind ebenfalls im Konzept festzuhalten, damit die Betroffenen sich darauf berufen, bzw. diese einfordern können. Ihre wichtigste Ansprechperson ist die Schulleitung, welche auch die Voraussetzungen für die Umsetzung des Konzepts der Schulsozialarbeit gewährleisten muss. Ist diese Grundlage im Konzept nicht ausreichend verankert, müssen sich die Sozialarbeitenden bei ihren Vorgesetzten für eine Konzeptanpassung einsetzen.

Sind die erforderlichen Voraussetzungen erfüllt, kann die Schulsozialarbeit konkrete Schritte zur Förderung von Partizipation beziehungsweise einer partizipativen Schulkultur unternehmen. Je nachdem, wie weit Partizipation am jeweiligen Schulstandort bereits in der Schulkultur verankert ist, sensibilisiert die Schulsozialarbeit erst die Schulleitung und später auch die Lehrpersonen für ihr Anliegen und kann damit die in Kapitel 5.3 beschriebenen Schritte im Prozess zur Partizipationsförderung anstossen. Je nach Bereitschaft des Schulteams setzen sich die Sozialarbeitenden entweder auf der Ebene einer partizipativen Schulkultur ein oder unterstützen einzelne interessierte Lehrpersonen oder initiieren eigene Partizipationsprojekte. Kommt es, wie in Kapitel 5.3 vorgeschlagen, zur Bildung einer Steuerungsgruppe, nimmt die Schulsozialarbeit mit ihrem Wissenshintergrund darin eine beratende und begleitende Funktion ein. So kann sie sicherstellen, dass die spezifische Sichtweise der Sozialen Arbeit in den Prozess einfließen kann. Sind zunächst nur einzelne Lehrpersonen bereit Partizipationsformen

auszuprobieren, können die Sozialarbeitenden diese unterstützen, indem sie sie beraten oder in Kooperation gemeinsam Projekte planen und durchführen. Auch für die Evaluation von Partizipationsprozessen können die Sozialarbeitenden beigezogen werden, insbesondere, indem sie sich bei Schwierigkeiten an der Ursachenanalyse beteiligen. Auch den Schülerinnen und Schülern kann durch die Schulsozialarbeit eine unbürokratische und niederschwellige Anlaufstelle für ihre Ideen und Anliegen geboten werden, wobei die Sozialarbeitenden sie bei der Kommunikation ihrer Wünsche gegenüber dem Schulteam unterstützen oder sich stellvertretend für sie einsetzen können.

Neben dem Engagement an den Schulstandorten selbst kann sich die Schulsozialarbeit auf bildungspolitischer Ebene für die Verankerung des Rechtsanspruchs auf Mitsprache der Schulkinder in den kantonalen Schulgesetzen einsetzen. Ein weiterer Ansatzpunkt ist die Sensibilisierung der Pädagogischen Hochschulen für die Wichtigkeit der Vermittlung von Partizipationsmöglichkeiten und -methoden in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, sowie für deren positive Wirkungen und Chancen für die Entwicklung der Schulkinder.

8 Ausblick und offene Fragen

Es wäre wünschenswert, dass der Partizipationsgedanke in der Schule immer mehr Fuss fasst und damit einhergehend die Freude am eigenen Lernen, Denken und Gestalten bei Schulkindern und Erwachsenen wachsen kann. Die Sozialarbeitenden in der Schule können dazu einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie das Thema immer wieder aufgreifen und die Schulleitung anregen, den Prozess für eine partizipative Schulkultur in Gang zu setzen. Sie können die Lehrpersonen ermutigen, beraten und darin unterstützen, die Partizipation vermehrt in ihren Unterricht einfließen zu lassen.

Damit die Schulsozialarbeit genügend sensibilisiert ist und die Relevanz von Partizipation erkennt und vermitteln kann, scheint es sinnvoll, in der Ausbildung künftig dem Thema Partizipation mehr Platz einzuräumen. Da das Thema nicht nur für den Kontext Schule relevant ist, sondern auch in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und allen anderen Handlungsbereichen der Sozialen Arbeit, sollte ihm im Studium der Sozialen Arbeit generell mehr Beachtung geschenkt werden.

Es scheint ausserdem wünschenswert, Forschungen zur Frage durchzuführen, inwiefern die Schulsozialarbeit aktuell Schülerinnen- und Schüler-Partizipation fördert. Interessant wäre es beispielsweise zu erfahren, welche Wünsche und Erwartungen von Seiten der Schulleitungen betreffend Partizipationsförderung durch die Schulsozialarbeit vorhanden sind.

Auch könnten Sozialarbeitende in der Schule, welche bereits über Erfahrung in der Sensibilisierung von Schulteams zum Thema Partizipation verfügen, dazu befragt werden, welches methodische Vorgehen sie im Umgang mit Widerstand von Seiten der Lehrpersonen anwenden.

9 Literaturverzeichnis

- Ahmed, Sarina. (2010). Partizipation von Jugendlichen. In: Sarina Ahmed & Davina Hüblich (Hrsg.), *Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge*. (S. 49–66). Baltmannsweiler: Schneider.
- Antonovsky, Aaron. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. (Deutsche erw. Ausgabe. Hrsg. von Alexa Franke). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Ausschuss der Rechte des Kindes. (2015). *Schlussbemerkungen zum 2., 3. und 4. Staatenbericht der Schweiz vom 26.02.2015*. Abgerufen von: http://www.humanrights.ch/upload/pdf/150611_CRC_Concluding_Observations_Switzerland_De.pdf
- AvenirSocial. (2006). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Abgerufen unter: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA0906.pdf
- AvenirSocial. (2015). Die globale IFSW/IASSW - Definition der Sozialen Arbeit von 2014 in der deutschen Übersetzung. Abgerufen unter: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Erlaeuterungen_zur_Uebersetzung.pdf
- Baier, Florian. (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. (2., erweiterte Auflage) (S. 57–84). Opladen: Barbara Budrich.
- Baier, Florian. (2011b). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. (2., erweiterte Auflage) (S. 357–368). Opladen: Barbara Budrich.
- Baier, Florian & Heeg, Rahel. (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen und Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Betz, Tanja, Gaiser, Wolfgang & Pluto, Liane. (2010). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Biebricher, Martin. (2011). Partizipation von Schülerinnen und Schülern. Herausforderungen und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit. In: Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. (2., erweiterte Auflage). S. 232–237. Opladen: Barbara Budrich.
- Bolay, Eberhard. (2010). Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext Schule und Jugendhilfe. In: Sarina Ahmed & Davina Hüblich (Hrsg.), *Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge* (S.30–48). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bohnsack, Fritz. (2008). *Schule – Verlust oder Stärkung der Person?* Kempten: Klinkhardt.
- Chassé, Karl August. (2010). Armut im Kontext von Schule und von Jugendhilfe. In: Sarina Ahmed & Davina Hüblich (Hrsg.), *Theoriereflexionen zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe*. Hohengehren: Schneider.
- De Zarate, Alma, Tressel, Jamila & Ehrensneider, Lara-Luna. (2014). *Wie wir Schule*

- machen. Lernen wie es uns gefällt.* München: Albrecht Knaus.
- ESBZ. (n.d.). Evangelische Schule Berlin Zentrum. Abgerufen unter: <http://www.ev-schule-zentrum.de/aktuell/>
- Dietiker, Hansruedi, Jaun, Thomas, Keller, Regula & Vogel, Matthias (2000). *Kinderlobby Schweiz. Partizipation in der Schule. Mitdenken, Mitreden, Mitgestalten.* Winterthur: Mattenbach.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.) Lehrplan 21. Abgerufen von: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplan_21.html
- Fatke, Reinhard & Niklowitz, Matthias. (2003). „Den Kindern eine Stimme geben“. *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz.* Abgerufen von https://www.fr.ch/sej/files/pdf18/den_kindern_eine_stimme_geben.pdf
- FHNW. (2016). *Kinderrechte und Capabilities in der Schulsozialarbeit.* Abgerufen von: <http://www.rights4kids.ch/>
- Gasser, Luciano & Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline. (2011). Sozialmoralische Kompetenzen und Partizipation. In: Volker Reinhardt (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation von Anfang an. Tagungspublikation des Fachteams für Politische Bildung und Demokratiepädagogik an der PHZ Luzern* (S.83–101). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara & Klein, Gudrun. (2006). *Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention.* München: Ernst Reinhardt.
- Greenberg, Daniel (2014). *Endlich frei! Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-Schule.* (Martin Wilke, Übers., 3.Aufl.). Freiamt im Schwarzwald: Arbor Verlag
- Gesundheit Stadt Bern. (2015). *Schulhausznüni im Primarschulhaus Wittigkofen Bern.* Abgerufen von: <https://www.youtube.com/watch?v=smjNUovQa4A>
- Gordon, Thomas. (1989). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst.* München: Wilhelm Heyne Verlag
- Haab Zehrê, Katharina; Neuenschwander, Peter; Rondi, Chiara & Lienhard, Susanna. (2013). *Evaluation des Gewaltpräventionsprogramms „Peacemaker“. Eine Studie im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherungen (BSV).* Abgerufen von: http://www.jugendundgewalt.ch/fileadmin/user_upload_jug/4_Projekte/Evaluationsprojekte/5_13d_eBericht_Peacemaker.pdf
- Hansen, Rüdiger. (2003). *Die Kinderstube der Demokratie - Partizipation in Kindertagesstätten.* Abgerufen von: <http://kindergartenpaedagogik.de/1087.html>
- Hansen, Rüdiger; · Knauer, Raingard & Benedikt Sturzenhecker. (2009). Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Abgerufen von: https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf
- Heckel, Anja. (2013). *Die sich selbst erfüllende Prophezeiung im Kontext der Sozialen Arbeit. Gefahren von Verhaltenszuschreibungen und mögliche Handlungsalternativen.* Veröffentlichte Studienarbeit. Kassel: CVJM-Hochschule. Abgerufen von <http://www.grin.com>

- Hensel, Simone & Hensel, Nina. (2011). *Klassenrat in der Grundschule. Einführung - Unterrichtseinheiten - Kopiervorlagen*. Buxtehude: Persen Verlag
- Himmelfmann, Gerhard & Lange, Dirk. (2005). *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtbrink, Laura & Kastirke, Nicole. (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In: Anke Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotentials* (S.99–116). Wiesbaden: Springer.
- Hüther, Gerald. (2013). *Gerald Hüther über die Fehler in unserem Schulsystem*. Abgerufen von <https://www.youtube.com/watch?v=FmbCgaLAQiU>
- Hüther, Gerald. (2015). *Etwas mehr Hirn, bitte. eine Einladung zur Wiederentdeckung der Freude am eigenen Denken und der Lust am gemeinsamen Gestalten*. Göttingen: V&R.
- Iseli, Daniel & Stohler, Renate. (2012). Schulsozialarbeit aus der Perspektive des Sozialmanagements. Ergebnisse einer Modellanalyse in verschiedenen Kantonen. In: Herbert Bassarak & Armin Schneider (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung im Management sozialer Organisationen* (S.173–190). Augsburg: Ziel.
- Jaun, Thomas. (2001). *Angst vor Kindern? Die Notwendigkeit der Kinderpartizipation und Wege dazu*. Bern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Juul, Jesper. (2016). *Leitwölfe sein. Liebevolle Führung in der Familie* (8.Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Kaspar, Sonja. (2017). *Bildungsgerechtigkeit unter dem Selektionszwang der Schule. Wie wirkt sich das doppelte Mandat der Lehrpersonen von Förderung und Selektion auf die Bildungsgerechtigkeit im heutigen Schulsystem aus?* Unveröffentlichte Studienarbeit. Bern: Berner Fachhochschule für Soziale Arbeit.
- Kerber-Ganse, Waltraut. (2009). *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kiper, Hanna. (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat*. Hohengehren: Schneider Verlag
- Kreuer, Pascal, Wettstein, Felix & Lüscher, Edith. (2004). *Kinderlobby Schweiz. Schule beteiligt Kinder*. Brugg: Effingerhof AG
- Luterbacher, Michael & Althof, Wolfgang. (2006). In: Fritz Oser & Carsten Quesel (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S.137 – 162). Zürich: Rüegger.
- Messerli, Tobias. (2014). *Schule und Partizipation. Wie wird Partizipation und moralische Erziehung im Unterricht gelebt?* Masterarbeit Pädagogische Hochschule Bern
- Nowak, Elisabeth. (2009). *Miteinander Schule leben. Demokratie erleben und Werte erlernen. Ein Praxishandbuch*. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.
- Olk, Thomas & Roth, Roland. (2007). *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*. Gütersloh: Bertelmann.
- Rebel, Karlheinz. (2011). *Heterogenität als Chance nutzen lernen*. Bad Heilbrunn: Julius

Klinkhardt.

- Reinecke-Terner, Anja. (2014). *Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnographische Analyse und theoretische Bestimmung*. Wiesbaden: Springer.
- Reinhardt, Volker. (2011). *Demokratie von Anfang an. Tagungspublikation des Fachteams für Politische Bildung und Demokratiepädagogik an der PHZ Luzern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rieker, Peter. (2015) „Von der Stimme zur Wirkung“. *Eine Studie zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Zürich: Schweizerisches Komitee für UNICEF
- Rieker, Peter, Mörgen, Rebecca, Schnitzer, Anna, Schroezel, Holger. (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Remen, Rachel Naomi. (2015). *Aus Liebe zum Leben. Geschichten, die der Seele gut tun* (6. durchgesehene Aufl.). Freiamt: Arbor.
- Rosenberg, Marshall B. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (11.Aufl.). Paderborn: Junfermann Verlag
- Rosenthal, Jacobson. (1971). *Pygmalion im Unterricht*. Beltz, Weinheim.
- Schnirp, Heinz. (2011). Wie lernt unser Gehirn Werte und soziale Orientierungsmuster. In: Volker Reinhardt (Hrsg.), *Demokratie von Anfang an. Tagungspublikation des Fachteams für Politische Bildung und Demokratiepädagogik an der PHZ Luzern*. (S. 31–43). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schnurr, Stefan. (2011). Partizipation. In: Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 1069–1078. 4., völlig neu bearbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Schweizer Zentrum Service-Learning. (n.d.). Abgerufen von: <http://www.servicelearning.ch/de/aktuelles/>
- Smale, Gerald G. (1980). *Die sich selbsterfüllende Prophezeiung. Positive und negative Erwartungshaltungen und ihre Auswirkungen auf die pädagogische und therapeutische Beziehung*. Freiburg im Preisgau: Lambertus-Verlag.
- Speck, Karsten & Olk, Thomas. (2010). *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- SSAV. (2017). Leitbild Schulsozialarbeit. Abgerufen unter: <https://ssav.ch/de/aktuelles/leitbild-der-schulsozialarbeit>
- Stadt Bern. (2008). *Direktionsverordnung über die Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern*. Abgerufen unter: http://www.bern-alt.4teamwork.ch/leben_in_bern/stadt/recht/stichworte/dateien/430.101.2
- Stadt Bern. (2013). *Konzept Schulsozialarbeit*. Abgerufen unter: <http://www.bern.ch/politik-und-verwaltung/stadtverwaltung/bss/gesundheitsdienst/informationsschriften/schulsozialarbeit>
- Stadt Zürich. (2007). *Partizipation in Kindergarten und Grundstufe. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Abgerufen unter: https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/partizipation-

kindergarten.html

Stadt Zürich. (2013). *Praxisleitfaden SchülerInnen – Partizipation*. Abgerufen unter: https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/mitwirkung_partizipation/schuelerinnen-partizipation.html#grundlagen

Stiftung Mercator Schweiz. (2016). *Forschungsprojekt Schule Stärken – Schule entwickeln*. Abgerufen unter: <http://www.stiftung-mercator.ch/de/projekte/partizipation-staerken-schule-entwickeln/>

Streckeisen, Ursula; Hänzi, Denis; Hungerbühler, Andrea. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Student, Sonja & Portmann, Rosmarie. (2007). *Der Klassenrat – Beteiligung von Anfang an*. In: Angelika Eikel, Gerhard de Haan (Hrsg.) *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwalbach: Wochenschau Verlag

Stüwe, Gerd, Ermel, Nicole & Haupt, Stephanie. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.

Sturzenhecker, Benedikt. (2011). *Selbstbildung assistieren und Partizipationsrechte eröffnen am Beispiel des Umgangs mit Schulverweigerung*. In: Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. (2., erweiterte Auflage). (S. 179–197). Opladen: Barbara Budrich.

Thöny, Reto. (2016). *Churermodell. Eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Abgerufen von: www.churermodell.ch

Thöny, Reto. (2017). Vortrag an einer Weiterbildungsveranstaltung 02.03.2017.

Vogel, Christian. (2010). *Die Kooperationsproblematik in der Schulsozialarbeit als Ausgangspunkt für Demokratisierungsprozesse*. In: Karsten Speck & Thomas Olk (Hrsg.) *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. (S. 239–254). Weinheim: Juventa.

Wenzel, Hartmut. (2001). *Lehrereinstellungen und Partizipationsmöglichkeiten – Voraussetzungen für pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer*. In: Jeanette Böhme & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.) *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*. Opladen: Leske + Budrich