

Artikel erschienen in:

Anja Bossen; Christin Tellisch (Hrsg.)

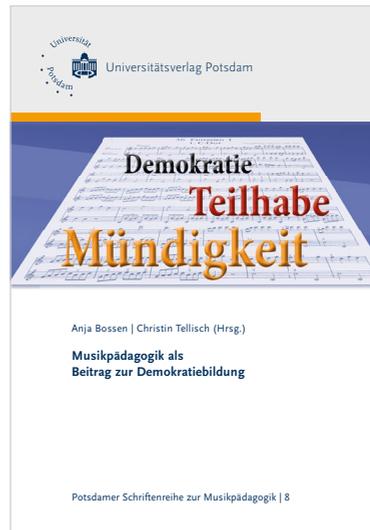
Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung.

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 8

2020 – 208 S.

ISBN 978-3-86956-491-3

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47049>



Empfohlene Zitation:

Alexander Lipp: Partizipationsförderung in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen schulischen Kontexten, In: Anja Bossen; Christin Tellisch (Hrsg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung (Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 8), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 119–136.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-48782>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Partizipationsförderung in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen schulischen Kontexten

Alexander Lipp

1 Einführung

Partizipation und Partizipationslernen bildet fächerübergreifend die Grundlage für die Entstehung von eigenem demokratischem bzw. künstlerischem Handeln der Lernenden. Insbesondere in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften verfolgt Partizipation nicht nur das fächerübergreifende Ziel der Demokratieerziehung, sondern auch didaktisch-methodische Perspektiven zu etwa schüler- und handlungsorientierter Unterrichtskonzeption. Die gesellschaftliche Relevanz könnte angesichts aktuell politischer Entwicklungen nicht größer sein, geht es doch in allen schulischen Bildungsprozessen um die Herausbildung mündiger Staatsbürger, die an der Gesellschaft teilhaben und diese gemeinwohlorientiert entwickeln.

Dieser Beitrag gibt im ersten Teil einen Überblick über vorhandene wissenschaftliche Zugänge zu Partizipation bzw. ihrer Förderung und visualisiert diese in einem den Lernenden zentrierenden Modell. Am Beispiel der Fächer Musik und Politische Bildung des Landes Brandenburg stellt der nachfolgende zweite Teil die Ergebnisse qualitativer Experteninterviews mit bildungspolitischen Akteuren vor. Die Interviews wurden im Oktober 2019 durchgeführt und werfen einen ersten Blick in das bisher unerforschte Gebiet von Partizipation im Musikunterricht, geleitet durch die Forschungsfrage: „Wie gestaltet sich das Verständnis von Partizipation und Partizipationsförderung in schulischen Kontexten bei bildungspolitischen Akteuren der Fächer Politische Bildung und Musik im Land Brandenburg?“ Hierbei wurde jeweils eine Vertretung unterrichtlicher

sowie außerunterrichtlicher schulischer Kontexte im leitfadengestützten qualitativen Interview befragt. (M1) Im Bereich Musik wurde hier der Landesverband des Bundesverbandes Musikunterricht (BMU) sowie der Landesmusikrat Brandenburg (LMRB) befragt. Im Bereich der Politischen Bildung wurde der Landesverband der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) bzw. die Regionalberatung des Förderprogramms Demokratisch Handeln (DH) in Brandenburg befragt. Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse der empirischen Analysen dar, um daraus ein Modell zur Partizipationsförderung der Lernenden auf systemischer Ebene der Schule abzuleiten.

In der Zukunftsperspektive bestehen dringende Forschungsbedarfe, empirisches schulpädagogisches Wissen zur Partizipationsförderung der Lernenden innerhalb der Schule insbesondere auf systemischer Ebene zu generieren. Darüber hinaus ist die motivationale Förderung der Lehrkräfte zur Verankerung von partizipativem Handeln in ihrem eigenem Rollen- und Professionsverständnis bisher fast unerforscht. In allen Fachdidaktiken, auch und insbesondere in Musik und Politischer Bildung, braucht es letztlich konkrete didaktische und methodische Umsetzungsformen, die partizipative Unterrichtsgestaltungen installieren und sinnstiftend nutzen.

2 Theoretische Fundierung

Im nachfolgenden Kapitel wird ein Überblick über theoretische Grundlagen der Partizipation gegeben, der erst die Perspektive der Politischen Philosophie, nachfolgend jene der Schulpädagogik einnimmt. Im Ergebnis münden beide Betrachtungswinkel in ein Modell schulischer Partizipation, das die Lernenden in den Mittelpunkt stellt, da der bisherige Literaturstand vornehmlich diese Ebene adressiert.

Aus ideengeschichtlichen Grundlagen der politischen Philosophie lässt sich herleiten, dass Freiheit, Gleichheit und Unabhängigkeit (Kant 1907, S. 215) die Grundpfeiler für (politische) Partizipation bilden. Das Ziel eines jeden Partizipationsprozesses ist eine von Sittlichkeit und Regeln geleitete Individualisierung. Die Einzelziele der Individualisierungsbestrebungen aggregieren sich in Hinwirkung auf das allgemein Beste (Rousseau 1971, S. 203). Den Lernenden müssen Wirkungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsräume geschaffen werden, die eine langfristi-

ge und nachhaltige Partizipationsförderung ermöglichen. Diese Räume sind durch Pluralität, Machtabgabe sowie Verantwortungsübernahme (Derecik u. a. 2018, S. 50) gekennzeichnet. Sie fördern individuelle Persönlichkeitsentwicklung durch Engagement und aktives gemeinsames Handeln zur Teilhabe am Gemeinwesen. (Stange 2013, S. 37 f.) Im schulischen Gemeinwesen wirken die Heranwachsenden selbstständig und gleichberechtigt mit Eltern und Lehrkräften mit und nehmen altersangemessen ihre Rolle als Experten für die eigenen Belange ein. Dies fördert eine Schulkultur der Vielfalt auf kultureller und demokratischer Ebene als Kennzeichen für einen gemeinschaftlichen Lebensraum in wechselseitiger Anerkennung (Prenzel 2013, S. 60).

Lehrkräfte müssen das Ziel der Partizipationsförderung sowohl im pädagogischen Konzept als auch in ihrem pädagogischen Handeln verankern, um Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und eine anregende Lernumwelt zu schaffen, in der deren Interesse an Demokratie geweckt und demokratisches Handeln gefördert wird. (Lücking-Michel 2009, S. 25 f.) Dies ist angesichts der vorherrschenden Heterogenität in der Partizipationsbereitschaft der Heranwachsenden notwendig, um das Minimalziel des neutral reflektierten Bürgers zu erreichen und gleichzeitig aktive Lernende zu fördern. Darüber hinaus muss Partizipation als Instrument für nachhaltiges Lernen begriffen werden, denn: Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten initiieren neben Denkprozessen auch Urteilsbildung (Winklhofer 2014, S. 58) und fördern durch die Betroffenheit intrinsische Motivation sowie Identifikation mit den Lerngegenständen (Kropp 2013, S. 11). Nachfolgendes Modell (Abb. 1) visualisiert die Erkenntnisse aus den theoretischen Betrachtungen zur Partizipation und deren Förderung.

Im Rahmen der Eröffnung freier Wirkungs- und Entscheidungsräume werden Aushandlungsprozesse zwischen Lernenden und Lehrenden möglich, die von Freiheit, Gleichheit und Unabhängigkeit gekennzeichnet sein müssen. Eine Förderung von Partizipation steht hier im Spannungsfeld von Inklusion und Integration: Die angestrebte Gleichheit der Lernenden steht scheinbar mit der Förderung von Vielfalt und Autonomie im Zuge der Individualisierung von Lernprozessen im antagonistischen Verhältnis. Bei erfolgreicher Partizipationsförderung sind positive Effekte in der Entwicklung von Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentfaltung zu erwarten. Diese wiederum stehen in Wechselwirkung mit der Förderung von Aktivität und Engagement der Lernenden. Eine gezielte

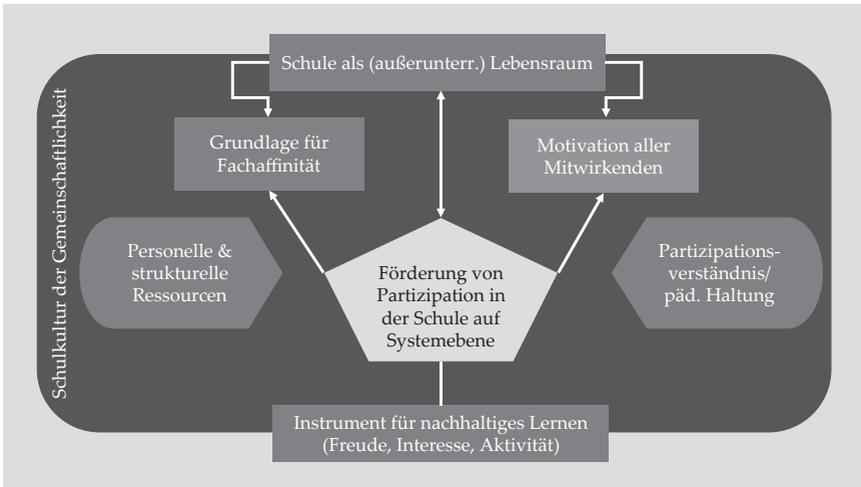


Abb. 1 Partizipationsförderung auf Ebene der Lernenden

Förderung von Schüleraktivität und Engagement kann demnach die Förderung sozialer und personaler Kompetenz noch verstärken.

Ein Forschungsbedarf im Bereich der Operationalisierung pädagogischer Haltung zur Partizipationsförderung sowie bei konkreten pädagogisch-didaktischen Umsetzungsformen partizipativer Lernprozesse. Gerade in den Fachdidaktiken ist die Aufnahme und Aufarbeitung des Themenfeldes als unzureichend zu bewerten.

3 Empirische Analysen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden im Oktober 2019 qualitative Experteninterviews mit vormaligen genannten bildungspolitischen Interessensvertretungen durchgeführt. Nachfolgend wird ein Überblick über die Beschaffenheit des Analysematerials gegeben, um anschließend eine dezidierte qualitative Auswertung vorzunehmen.

Bei Sichtung des Interviewmaterials war festzustellen, dass aufgrund der deduktiven Ableitung des Interviewleitfadens eine Ähnlichkeit der Interviews miteinander vorhanden ist. (M2) Die leicht höheren Ähnlichkeiten zwischen dem unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Vertreter der gleichen Fachdisziplin sind wenig überraschend, die Ähnlichkeit

von DH und BMU jedoch schon. (M2) Dies ist inhaltlich zu begründen, da die Vertreterin des BMU sich in einer Schulleitungsposition befindet und daher strukturelle schulische Prozesse sehr häufig adressiert. Der Verlauf der Interviews, wie auch die Schwerpunkte hinsichtlich der abgeleiteten Kategorien, sind jedoch sehr unterschiedlich. Die Fachvertreter der politischen Bildung legen einen deutlich höheren Schwerpunkt auf die Erklärung ihres begrifflichen Verständnisses und der Bedeutung von Partizipation, während BMU und LMRB stärker den Unterricht thematisieren. Überraschend ist, dass der BMU als Vertreter der musikunterrichtlichen Kontexte am stärksten die außerunterrichtlichen Bereiche anspricht, was wiederum mit der vormals besprochenen Leitungsposition der Interviewperson zu erklären ist.

Nachfolgende qualitative Analysen richten sich nach drei Leitthesen:

1. Die begrifflichen Partizipationsverständnisse differieren zwischen den Fächern nur marginal, da beide Fachkulturen auf die Partizipation Lernender aufbauen.
2. Der Partizipation wird in beiden Fächern eine große Bedeutung für die Entwicklung der Schule sowie der Lernenden zugemessen, da die Herausbildung von Sozial- und Persönlichkeitskompetenz erfolgt.
3. Außerunterrichtlichen schulischen Kontexten wird aufgrund der größeren Freiheit durch fehlende curriculare Vorgaben mehr Potenzial für die Förderung von Partizipation zugeschrieben.

4 Partizipationsverständnis der Fächer

Die erste These thematisiert die vermutete marginale Differenz zwischen den begrifflichen Partizipationsverständnissen der Fachkulturen. Im Fach Musik wird Partizipation von der Vertreterin des BMU als Zusammenwirken von Mitbestimmung und Teilhabe gesehen. Die Vertreterin des LMRB stellt eher das demokratische System als Feld der Partizipation heraus. Darüber hinaus wird die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht und die Förderung von Verständnis, wenn die Lernenden einbezogen werden, betont.

Im Fach Politik wird durch den Vertreter der DVPB mit der Begriffseingrenzung schon bei der Kompetenz zur Information über persönliche

Interessensgebiete begonnen. Es sollen Meinungen analysiert und abgewogen werden, um anschließend eine Urteilsbildung, ob der Schüler bzw. die Schülerin partizipieren möchte, zu erreichen. So sollen sie interessen-geleitet in die Lage versetzt werden, zu partizipieren. Diese Teilhabe am gesellschaftlichen Leben kann vielfältige Bereiche, wie beispielsweise Politik, Kultur oder Vereinsarbeit umfassen. Die Vertreterin des Förderprogramms DH stellt die Aktivität und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und auch der Erwachsenen an der Schule in den Mittelpunkt. Die Lernenden erkennen, dass etwas nicht läuft, wie sie es gern hätten, und analysieren das vorherrschende Problem.

In der Interpretation ist auffällig, dass die Fachvertreterinnen der Musik eher ganzheitliche Ideen, wie Demokratie, Teilhabe und Mitbestimmung adressieren, während die Fachvertreter der Politischen Bildung sehr konkret auf der Prozessebene die für sie wichtigen Grundlagen der Partizipation beschreiben. Während der DVPB-Vertreter den Prozess der Information über die Analyse und das Urteil zur interessen-geleiteten Auswahl des Partizipationsgegenstandes beschreibt, geht die DH-Vertreterin mehr von der Aktivität und Selbstständigkeit aus, die zur Partizipation mit dem Ziel der Lösung eines Problems zentral ist. Es ist also ein eher ganzheitlicher Blick einem vornehmlich prozessorientierten Verständnis gegenüberzustellen, was durchaus als unterschiedlich zu bewerten ist. Im Hinblick auf die o. g. These 1 ist demnach eine deutliche Differenz der begrifflichen Fachverständnisse festzustellen, was die These widerlegt. Ein mögliches Erklärungsmodell hierfür ist, dass den Fachvertretern der Politischen Bildung die Klärung des Begriffes überflüssig erscheint und sie daher eher den Prozess mit Blick auf die Lernenden betonen. Die Musikvertreterinnen scheinen dies stärker als bedeutend zu bewerten, da ihre Profession im Kern eher künstlerische statt politische Schwerpunkte fasst.

5 Bedeutung von Partizipation

Die Frage der Bedeutung der Partizipation für die Schule und die Lernenden selbst ist nicht in Kürze zu beantworten, da nach Sichtung des qualitativen Materials Voraussetzungen, Promotoren, Chancen und Herausforderungen von Partizipation im Zusammenspiel zu betrachten und abzuwägen sind. Diese seien deshalb nachfolgend thematisiert.

5.1 Voraussetzungen

Durch den LMRB wird Bildung als Grundvoraussetzung für Partizipation benannt, denn im Fach Musik fehlt ca. 80 % der Lernenden ein ausreichender Unterricht, und auch das Maß an politischer Bildung wird als unzureichend eingeschätzt. So wissen viele Bürger nicht, „wie sie sich wirklich beteiligen sollen in dieser Demokratie. Nicht nur durch Wahlen, sondern auch in Vereinen, in ehrenamtlicher Tätigkeit“ (LMRB). Dieses Problem projiziert sich auch auf das künstlerische Engagement der Lernenden. Durch fehlenden Musikunterricht und das ausbleibende Engagement ist der musikalische Nachwuchs folglich schlecht auf ein künstlerisches Studium vorbereitet. Als Ziel wird ein kreativer und fantasievoller Musikunterricht formuliert, der durch vielfältig denkende Musiklehrkräfte gestaltet wird (LMRB).

Im Bereich der Politischen Bildung formuliert die Vertreterin von DH, dass die Partizipationsförderung als „verdammte große Verantwortung“ allen Lehrkräften der Schule vertraut sein muss. Auch hier stellt jedoch nach dem Vertreter der DVPB der Fachunterricht in der Politischen Bildung die Grundlage dar und darf nicht durch ein übergreifendes Ziel der Demokratiebildung ersetzt werden. Vielmehr müssen den Schülerinnen und Schülern strukturiert Partizipationsmöglichkeiten und deren realistische Chancen im politischen Prozess aufgezeigt werden.

Als zweite Voraussetzung ist die Rolle der Lehrkraft für die Partizipationsförderung zu beleuchten. In den Interviews wurde klar herausgestellt, dass diese die Gestalt einer Beraterrolle als Teil des Verständnisses des Lehrberufes als Berufung annehmen soll (BMU). Lehrkräfte sollen offen für die Ideen und Meinungen von Eltern und Schülerinnen und Schülern sein, zuhören und die Mitarbeit an Projekten vermitteln (ebd.). Dabei sollen Schülerinnen und Schüler aktiv angesprochen und zur Partizipation ermutigt werden (DVPB). Hierzu gehört es auch, ihnen Sorgen und Ängste zu nehmen, um Herausforderungen, wie etwa eine Wahlentscheidung zu treffen, zu meistern (ebd.). Es ist dabei wichtig, Verantwortung abzugeben und den Lernenden zu vertrauen. Gleichzeitig muss aber der Fortschritt angestoßener Prozesse mit „wachem Auge“ (DH) verfolgt und bei der Strukturierung der Prozesse, wie etwa dem Umgang mit Behörden oder der Einhaltung von Fristen sowie bei der Kommunikation unterstützt werden (ebd.). Weiterhin können Lehrkräfte auch die Po-

tenziale aufzeigen, wo Prozesse angestoßen werden können, müssen auf der anderen Seite aber auch Haltungen vermitteln und darauf hinweisen, dass den Schülerinnen und Schülern „nichts in den Schoß fällt“ (ebd.). Dies erfordert eine hohe Aktivität von den Erwachsenen, die gerade bei der Partizipation im Unterricht auch unweigerlich Aushandlungsprozesse mit sich bringt.

Zur Rolle der Lehrkraft wird besonders häufig das Angebot von Hilfestellungen benannt, auf das nachfolgend eingegangen sei. Es muss über die Schulstruktur aufgeklärt werden (DVPB), da oft nicht klar ist, wo Schülerinnen und Schüler sich demokratisch einbringen können (LMRB). Hierfür ist aber auch die Kompetenz der Lehrkräfte erforderlich (DH), die realistische Chancen im politischen Prozess erklären, (DVPB) und den Lernenden Möglichkeiten aufzeigen, wo ihnen das Wissen fehlt (DH). Sie sollen Impulsgeber sein, Ideen Raum geben und auch zur Nutzung von Medien befähigen (ebd.).

Als dritte Voraussetzung für Partizipation wird auch die qualifizierte Kritik benannt. Die Musik wie auch die Politik braucht diese, um sich entwickeln zu können, und muss daher fortwährend nach ihr suchen (vgl. LMRB).

5.2 Promotoren

In Anknüpfung an die vormals beschriebenen Voraussetzungen ist zuerst die aktive Ansprache und Motivation als wichtigster Promotor der Partizipation Heranwachsender zu benennen. Um diese Förderung gezielt und einheitlich umzusetzen, ist eine gute Vernetzung im Lehrerkollegium erforderlich (DH). Es muss eine Analyse der schon vorhandenen Möglichkeiten erfolgen, um daraus die Formulierung individueller oder gemeinschaftlicher Förderziele ableiten zu können (ebd.). Neben Schulen sind hierbei jedoch auch Kirchen, Vereine und Verbände zur Aktivität aufgefordert (LMRB), denn Partizipation ist „vom Fanfarenzug über die Feuerwehrkapelle bis hin zu der Singakademie“ (ebd.) vielfältig möglich: „Nicht nur allein durch Wahlen, sondern auch in Vereinen, in ehrenamtlicher Tätigkeit auf kommunaler Ebene“ (ebd.). Ebenso ist die Frühförderung schon im Kindergarten als bedeutsam für einen späteren Kompetenzaufbau anzusehen.

Als zweiter Promotor ist eine Unterstützung aus dem Elternhaus zu benennen. Über Informationsabende muss den Eltern die Bedeutung kultureller und politischer Partizipation bewusst gemacht werden, und auch Programme der Elternförderung sind wichtig, um sie als Multiplikatoren zu gewinnen, die beispielsweise mit den Kindern singen oder ein demokratisches Miteinander zuhause pflegen (LMRB). Kostenlose Angebote in der Schule müssen Lernenden und ihren Eltern Chancen zur Partizipation aufzeigen (BMU).

Als dritter Promotor ist die Abwesenheit von Bewertung und Zensurierung zu sehen, da Partizipation auch durch Fehler gelernt wird. Ein Umfeld, das Fehler maßregelt, hemmt die Motivation zur Partizipation und fördert sogar Ängste, da die eigene Persönlichkeit in Beteiligungsprozessen frei gegeben werden muss (ebd.).

5.3 Chancen

Wie in der theoretischen Fundierung eingangs herausstellt, liegen die Chancen der Partizipation insbesondere in der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden. In den Transkripten wird Verantwortungsbewusstsein und Hartnäckigkeit benannt (DH), um die erstrebten Ziele zu erreichen. Darüber hinaus ist auch der Umgang mit Niederlagen oder Hemmnissen ein Element, was pädagogisch geschickt aufgefangen werden muss (DVPB). Es findet jedoch eine Sensibilisierung der Heranwachsenden statt, die förderlich für die Herausbildung einer differenzierten Persönlichkeit ist (LMRB).

Eine weitere Chance ist der Lernprozess, der durch Teilhabe initiiert wird. Auf kognitiver Ebene können die Lernenden Komplexität besser erfassen (LMRB) und haben auch einen Wissensvorsprung gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern (DVPB). Auf der Ebene der Handlungskompetenz erleben sie Wirksamkeit in ihrem Handeln, (DVPB) lernen ihre Partizipationschancen realistisch einzuschätzen (ebd.) und erwerben Planungskompetenzen (DH).

Als dritte Chance ist die Steigerung der Attraktivität des Schullebens zu benennen. Partizipation erhöht die Transparenz über Lernprozesse und innerschulische Vorgänge (BMU), was auch zu stärkerem Wohlbefinden und zu höherer Motivation führt (DH). Partizipation führt in der Beteiligung der Heranwachsenden zu einer Pluralität der Interessen, da

die Schülerinnen und Schüler „motiviert werden sich mit einzubringen in Entscheidungsverfahren, denn sie sehen ja doch die Schule aus einem anderen Blickwinkel, als wir Lehrer oder auch Eltern. Sie sind quasi hier die Hauptakteure in dieser Bildungseinrichtung, um die es auch zentral geht“ (DVPB). Schließlich kann dies auch auf das gesellschaftliche Leben, zum Beispiel in der Kommune, übertragen werden. So wird mit steigendem Alter eine „Erweiterung des Übungsfeldes“ (DH) und gleichzeitig die Präsenz der Schule geschaffen (ebd.). Hier entscheidet die Haltung der Kommunalvertreter darüber, ob den Jugendlichen Chancen für Partizipation ermöglicht werden oder nicht. Auch für ihr zukünftiges Leben als Staatsbürger können die Schülerinnen und Schüler so die Artikulation und Durchsetzung ihrer Interessen üben (DVPB).

5.4 Herausforderungen

Als erste Herausforderung ist das Fehlen der vormals benannten Voraussetzungen und zwar „räumlich, sachlich und finanziell“ zu sehen, vor allem aber fehlen die Lehrkräfte, wie der LMRB zu bedenken gibt. Die personellen Ressourcen sind äußerst knapp, was auch für die Partizipation problematisch ist, da betreuende Lehrkräfte gefunden werden müssen, die den Nachwuchs für laufende oder entstehende Partizipationsprojekte heranziehen (DH). Dies ist insbesondere für die Nachhaltigkeit der Partizipation auf zeitlicher und inhaltlicher Ebene bedeutsam. Darüber hinaus müssen Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte auch realistisch einsehen, dass es nicht „in der Natur eines Jeden, aktiv mitzugestalten, [...] sich für Politik zu interessieren [liegt], so wie sich nicht Jeder für Musik oder Sport interessiert“ (DVPB). Man wird also nicht alle begeistern können und muss sich mitunter auch gegen „widerborstige Erwachsene, also Erwachsene, die das so nicht wollen [...] oder Erwachsene, die auch ein Nichtwissen haben“ (DH) durchsetzen müssen. Umso wichtiger ist es für die Lernenden hier, dass andere Lehrkräfte hinter ihnen stehen (ebd.). Zuletzt ist auch die Generationenübertragung gleichzeitig Promotor und Hemmnis, denn „wir haben Eltern, die ihre Kinder fördern und Eltern, die ihre Kinder nicht fördern“ (LMRB). Dies wird als kompliziert betrachtet, da Eltern durch ihr Berufsleben schwer abzuholen sind und sie, wenn sie selbst einen schlechten Unterricht hatten, ihre Kinder auch nicht weiter bilden können.

Als zweiter Komplex von Herausforderungen sind die schon angesprochenen strukturellen Hemmnisse zu erörtern. Es fehlt Zeit und Geld, aber auch Wissen, um eine nachhaltige Partizipation in Schulen zu etablieren (DVPB). Darüber wird die Demokratieerziehung, die der Rahmenlehrplan als fächerübergreifendes Ziel festlegt, „nicht in einem zufriedenstellenden Maße außerhalb des Politikunterrichts geleistet“ (ebd.). Zudem fehlen systeminhärent in Schulen Partizipationsmöglichkeiten, da die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Mitwirkungs-gremien in den sie betreffenden Fragen, wie zum Beispiel den Unterrichts- oder Prüfungsinhalten, nur begrenzt mitbestimmen können (ebd.).

Zuletzt ist auch der sich wandelnde Anspruch an die Heranwachsenden zu betrachten: „Wir feiern die Spitzen, wir feiern den Bundespreisträger und vergessen ganz, dass wir die Breite verlieren“ (LMRB). Viel mehr ist es doch bedeutend, das Beste für *alle* jungen Menschen zu geben, „und das tun wir nicht, wir geben oft nicht das Beste“ (ebd.).

In der Zusammenschau über die Bedeutung der Partizipation ist festzustellen, dass Bildung die zentrale Voraussetzung darstellt, die Unterstützung und Begleitung durch Lehrkräfte erfordert. Gefördert durch aktives Ansprechen, ein unterstützendes Elternhaus und das Ausbleiben von Bewertung kann hier nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch der Lernprozess und die Attraktivität des Schullebens gestaltet werden. Aus den Interviews ist hinsichtlich der These 2 nicht nur eine individuelle Orientierung auf den Kompetenzgewinn der Lernenden zu verzeichnen, sondern auch auf den Lernprozess und dessen Vorteile für die Attraktivität des Schullebens. Hierfür müssen jedoch personelle und strukturelle Ressourcen verbessert und der Anspruch an die Heranwachsenden evaluiert werden. Insgesamt ist These 2 bestätigt.

6 Unterrichtliche und außerunterrichtliche Kontexte

In diesem letzten Unterkapitel wird der Vergleich der Potenziale unterrichtlicher und außerunterrichtlicher schulischer Kontexte für die Partizipationsförderung betrachtet. Hierbei wird stets ein in den Interviews herausgestelltes Charakteristikum des Unterrichts einem außerunterrichtlichen Charakteristikum gegenüber gestellt.

6.1 Aufbauende Förderung und Initiationsrolle der Lehrkraft

Auf der unterrichtlichen Seite ist die aufbauende Förderung als Charakteristikum zu betrachten. Zunächst ist ein Beteiligungswille der Schülerinnen und Schüler festzustellen. Sie wollen „nichts vorgesetzt kriegen“ (LMRB), denn „wenn man immer alles fertig vorgesetzt bekommt, hat man ja gar nichts mehr zu tun“ (ebd.). Durch die Beteiligung erfahren die Heranwachsenden Wertschätzung (BMU) und entwickeln intrinsische Motivation, da sie „sich einbringen, um etwas verstehen zu können“ (LMRB). Darüber hinaus können sie durch ihre eigenen Initiativen das erworbene Wissen leichter auf andere Prozesse der eigenen Lebenswelt übertragen (DH, DVPB) und durch Anwendung erste Erfolge ermöglichen (DH). Hierbei ist im Sinne der Inklusion zu erreichen, „dass alle Kinder, egal was sie für Voraussetzungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten haben, auch am Unterricht teilhaben können“ (BMU). Auch eine sensible Bewertung von partizipativen Unterrichtsprozessen durch Motivationszensuren (ebd.) ist zuträglich und weiterhin „muss man natürlich in einer Klasse auch diesen engagierten Kindern Gelegenheit geben das Besondere, was sie können darzustellen“ (LMR, DVPB).

Auf der außerunterrichtlichen Seite wird diese zentrale Rolle für eine aufbauende Förderung der Lernenden durch die Erwachsenen ebenso betont. Die Initiation und Förderung außerunterrichtlicher Projekte und Gruppierungen ist in vielen Fällen mehrheitlich den Initiativen der Lehrkräfte, der Schulleitung und weniger den Schülerinnen und Schülern oder den Eltern zuzuschreiben (DVPB): „Es gibt ja Prozesse, die von Erwachsenen mehr oder weniger gesteuert werden und die Schüler sind, ich sage mal so: agierende Subjekte, und es gibt ja auch Erwachsene, die aus meinem Begriff ist das eine hohe Kunstfertigkeit, die vielleicht Impulsgeber für das eine oder andere sind“ (DH). Diese Rolle des Projektleiters oder Impulsgebers ist sicherlich als unterschiedlich im Vergleich zur Aufgabe einer Lehrkraft zu bewerten. Partizipation ist jedoch altersabhängig in allen Schulformen und Altersgruppen in verschiedenen Intensitäten möglich: „Bei jüngeren Schülern [...] muss man schon mehr Impulse geben, um ihnen klar zu machen: So, wir haben jetzt hier drei Themenfelder und ihr dürft mitbestimmen, mit welchen wir uns intensiver beschäftigen wollen und dann muss man gucken: Wo finden sie ihre Anteile da“ (DH).

6.2 Inhaltliche Einflussnahme und fehlende Beschränkungen

Im unterrichtlichen Bereich wird die Eröffnung von Gestaltungsräumen für eine Einflussnahme auf den Unterricht als Grundlage benannt (DVPB). Dies beginnt damit, den Schülerinnen und Schülern das Spektrum der geplanten Aktivitäten des Schuljahres aufzuzeigen und sie nach ihren Vorstellungen zu befragen (BMU). Dann muss den Lernenden die Auswahlmöglichkeit etwa für Vertiefungen, Schwerpunktsetzungen, exemplarische Beispiele oder methodische Ausrichtungen gegeben werden (DH), um schließlich auch Bewertungskriterien gemeinsam zu erarbeiten (BMU). Weiterhin muss auch das Interesse an den Unterrichtsgegenständen sowie an der Partizipation gefördert werden, indem für die Lerngruppe attraktive Lerngegenstände ausgewählt (ebd.) und die Heranwachsenden befähigt werden, selbst Problemstellungen in einem Themenfeld zu erkennen (DVPB). Sie sollen die Relevanz des Themas explorieren und durch offene problemorientierte Prozesse an Lösungen arbeiten (ebd.).

In außerunterrichtlichen Handlungsfeldern besteht ein höheres Potenzial, dass durch völlig ergebnisoffene Arbeit auch Produkte im Arbeitsprozess herauskommen können, die die Lehrkraft nicht intendiert hatte (DH). Dies bedeutet nicht, dass die Qualität schlechter sein muss, viel mehr fördert dies durch den ausbleibenden Bewertungszwang auch neue Perspektiven und exploratives Lernen durch die Möglichkeit, etwas ausprobieren zu können (ebd.). Darüber hinaus bieten außerunterrichtliche Kontexte punktuelle Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Sprunghaftigkeit (LMRB), die die Verfolgung individueller Herausforderungen ermöglichen: „Man kann schauen, ob man sich für den Chor eignet. Man stellt vielleicht fest, dass man doch nicht jede Woche dasselbe singen möchte. Man kann feststellen, dass man vielleicht in einer Rhythmusgruppe viel mehr gefordert wird, weil einem die unterschiedlichen rhythmischen Kombinationen mehr herausfordern, also: Jeder muss das für sich selbst entscheiden. Und das ist der große Vorteil der außerunterrichtlichen Angebote, dass man wählen kann. Das kann ich im Unterricht nicht in der Weise“ (LMRB).

6.3 Vielfalt kennen lernen und Motivation fördern

Im Unterricht besteht der Anspruch, dass die Schülerinnen und Schüler eine möglichst große Bandbreite des Faches kennen lernen. Die Lernenden sollen ein Angebot aller Richtungen eröffnet bekommen (vgl. BMU) und kulturelle Vielfalt leben: „Also, wenn nur eine Richtung gelehrt wird, das können jetzt Klassik sein, das kann Pop sein. Das ist ganz egal, was. Dann werden wir auch der UNESCO Konvention zur kulturellen Vielfalt nicht gerecht, die 2005 von Deutschland unterschrieben worden ist“ (LMR). Hierzu gehört auch, dass die Heranwachsenden die verschiedenen Facetten und Positionen auch mit multimedialen Mitteln lernen und zur Partizipation herausgefordert werden. (vgl. DVPB, LMRB). Sie sollen die verschiedenen Positionen durchdenken, selbst eine Position finden und diese handlungsfähig vertreten (DVPB). Dabei ist es wichtig, dass die Lernenden mitunter widerstrebende Positionen vertreten müssen (ebd.). Sie sollen hierdurch Toleranz für unterschiedliche Positionen erlernen, was nur durch ein hohes Maß an Kommunikation erreicht werden kann (BMU).

Im außerunterrichtlichen Bereich ist die Motivation ein zentrales Handlungsziel, da die Lernenden freiwillig eine Arbeitsgemeinschaft oder ähnliche Angebote besuchen. Dies beeinflusst auch die Zielsetzungen und Motivationen der anbietenden Lehrkraft, die durch kleinere Erfolge die Schülerinnen und Schüler „bei der Stange“ halten will (DH). „Ich möchte, dass viele Kinder zu mir kommen in die Arbeitsgemeinschaft. Einmal möchte ich sie auch gerne in der AG halten, [...] also möchte ich meine Arbeitsgemeinschaft ganz attraktiv gestalten, möchte, dass sie mit Freude kommen“ (BMU). Die Lernenden, die an außerunterrichtlichen Angeboten teilnehmen, sind oft sehr fachaffin, weshalb eine intensivere und partizipativere Arbeit „losgelöst von einer Zensurierung“ erfolgen kann (BMU) und eine individuelle Förderung der Ideen der Lernenden erleichtert wird (DH).

6.4 Handlungsorientierung und Mitwirkungsgremien

Die Handlungsorientierung ist bei der Förderung von Partizipation zentral, denn „eigentlich will ein guter Lehrer immer, denke ich, dass die Schüler das ja begreifen durch Greifen [...] also durch Erleben, durch Tun“ (DH). Hierfür ist insbesondere ein offenes Lernklima nötig, in dem verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt werden (DVPB), Raum für schöpferische und kreative Prozesse geschaffen wird (LMRB). Es muss die Möglichkeit gegeben werden, subjektive Gefühle und Emotionen auszudrücken (BMU), so dass die Heranwachsenden im Unterricht Freude und Begeisterung an ihrem Tun empfinden können (BMU, LMRB). Die Methoden und Lernformen müssen sich darauf ausrichten und die Schule als Übungsfeld öffnen (DH). In der Politischen Bildung kann dies Formen von Projektarbeit, Plan- und Rollenspielen sowie Diskussionen (ebd.) oder auch Reflexionen über die Bedeutung eines Problems für die eigene Lebenswelt (DVPB) annehmen. In der Musik sind arbeitsteilige Gruppen (LMRB) etwa zur Komposition, zum bewussten Hören (ebd.) oder zum Instrumentalspiel (BMU) mögliche Ausgestaltungen.

Im außerunterrichtlichen Bereich wurde von beiden Fachdisziplinen die Arbeit in den Mitwirkungsgremien als institutionalisierte Partizipationsform benannt (DH, BMU). In diesen Gremien geht es nicht nur um Wahlen von Vertretern (DVPB), „sondern man muss ein Bewusstsein schaffen, dass alle das Recht und die Möglichkeit haben teilzunehmen“ (DH). So wird in den Klassen ein Klassenrat gebildet, in dem etwa Probleme unter den Schülerinnen und Schülern besprochen, aber auch demokratische Prozesse geübt und Beschlüsse gefasst werden (vgl. BMU).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass außerunterrichtliche Kontexte aufgrund von fehlenden Einschränkungen durch Curricula mehr Potenziale für Partizipation, wie etwa in Mitwirkungsgremien bieten. Lehrkräfte initiieren und begleiten die Angebote selbst und orientieren sich am Ziel der Motivationsförderung der Lernenden statt an der Erfüllung von Vorgaben. Hierfür muss der Unterricht mit seiner hohen Kontaktzeit zu den Lernenden jedoch die Grundlage bilden. Durch aufbauende, handlungsorientierte Förderung und Einübung von partizipativem Handeln auf inhaltlicher und struktureller Ebene eröffnen sich vielfältige Facetten für die Fachdisziplin, aus der sich die nötige Fachaffinität für außerunterrichtliche Kontexte entwickeln kann. These 3 kann demnach

bestätigt werden, jedoch mit der Einschränkung, dass der Unterricht oft erst zur Wahrnehmung außerunterrichtlicher Angebote anregen muss.

7 Fazit

Auf qualitativer Ebene ist ein Unterschied im Fachverständnis zwischen den eher ganzheitlichen Ideen von Demokratie, Teilhabe und Mitbestimmung im Fach Musik und der stärker prozessorientierten Betrachtung in der Politischen Bildung festzustellen, wo eher Analyse- und Urteilsfähigkeit, Aktivität und Selbstständigkeit benannt werden. Bildung wird jedoch übergreifend als zentrales Element zur Partizipationsförderung angesehen. Das aus dem qualitativen Material abgeleitete Modell (Abb. 2) veranschaulicht die schulische Partizipationsförderung auf systemischer Ebene.

Partizipation muss als Instrument für nachhaltiges Lernen angesehen werden, da die Freude, das Interesse und die Aktivität der Lernenden angeregt wird. Es müssen jedoch die strukturellen und personellen Ressourcen geschaffen werden, damit Lernende in ihrer Partizipation von Lehrkräften und Eltern unterstützt werden können. Partizipation muss als Lernprozess gestaltet werden, um auf eine Persönlichkeitsentwicklung



Abb. 2 Partizipationsförderung auf Systemebene

aller Schülerinnen und Schüler einzuwirken und im gemeinschaftlichen Ergebnis die Attraktivität des Schullebens zu steigern. Hierfür sind insbesondere die pädagogische Haltung der Lehrkraft und ein umfassendes Verständnis von Partizipation maßgeblich. Außerunterrichtliche schulische Kontexte bieten durch die Freiheit von Vorgaben und die Orientierung an der Motivation der Lernenden mehr Potenzial für Partizipation. Jedoch ist eine Fachaffinität erforderlich, die die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an den freiwilligen Angeboten anregt. Diese muss im Unterricht durch aufbauende, handlungsorientierte Förderung und Übung sowie die Verdeutlichung der Vielfalt des Faches geschaffen werden. Es entsteht eine Wechselwirkung, da eine verstärkte Identifikation mit der Schule als Lebensraum die Motivation sowie die Entfaltung persönlicher Neigungen ebenfalls positiv beeinflusst. Insgesamt muss eine Schulkultur der Gemeinschaftlichkeit geschaffen werden.

Im Hinblick auf das vormals benannte Fehlen der konkreten pädagogisch-didaktischen Umsetzungsformen finden sich in den Interviews einige methodische Vorschläge, und auch die Konzeption des Handlungsorientierten Unterrichtes ist als hilfreich zu bewerten. Wichtig ist bei der Konzeption partizipationsfördernder Angebote jedoch die Beachtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Kontexte, da diese verschiedene Förderziele und Potenziale mit sich bringen. Zuletzt sind auch auf schulorganisatorischer Ebene Hilfestellungen für die Operationalisierung übergreifender Ziele der Partizipationsförderung nötig, um gemeinschaftliche Ausgestaltungen der Unterstützung der Lernenden, der verbindlichen Schaffung von Freiräumen, der Verankerung in pädagogischen Konzepten bzw. pädagogischem Handeln oder der Nutzung von Partizipation als Instrument zu erzielen.

Dieser Beitrag ist insbesondere für die Fächer Musik und Politische Bildung des Landes Brandenburg als Bestandsaufnahme für die Umsetzung von konkreten pädagogisch-didaktischen Handlungsformen zur Partizipationsförderung anzusehen. Jedoch besteht auch in anderen Fachdisziplinen sowie im Bereich der systemischen Analyse zur Verbesserung von Partizipationschancen der Lernenden in der allgemein bildenden Schule weiterhin erheblicher Forschungsbedarf.

Literatur

Derecik, A./Goutin, M.-C./Michel, J. (Hrsg.) (2018): Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxis-hinweise. Wiesbaden: Springer VS.

Kant, I. (1907): Die Rechtsordnung als denknwendige Bedingung all-gemeiner Freiheit und Gleichheit. In: Kant, I. (Hrsg.): Die Metaphysik der Sitten, Bd. 6. Berlin: Reimer.

Kropp, T. (2013): Brandenburg beteiligt sich! Brandenburg auf dem Weg zu einer Kinder- und Jugendbeteiligungskultur. In: „Mitmischen“ – warum Demokratie zum Aufwachsen gehört. Erfahrungen und Erfolge von Kinder- und Jugendbeteiligung in Brandenburger Kommunen. Potsdam: GS Druck und Medien.

Lücking-Michel, C. (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugend-kuratoriums. Weimar: arbeitsprobe.

Pregel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

Rousseau, J.-J. (1971): Die Realisierung des allgemeinen Willens durch Demokratie. In: Rousseau, J.-J. (Hrsg.): Schriften zur Kulturkritik. 2. Aufl. Hamburg: Felix Meiner.

Stange, W. (2013): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: „Mit-mischen“ – warum Demokratie zum Aufwachsen gehört. Erfahrungen und Erfolge von Kinder- und Jugendbeteiligung in Brandenburger Kom-munen. Potsdam: GS Druck und Medien.

Winklhofer, U. (2014): Partizipation und die Qualität pädagogischer Bezie-hungen. In: Pregel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in Pädago-gischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen: Budrich-Esser.