

«Im normalen Leben funktioniert das auch nicht» – Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen- und Schülerpartizipation

*Julia Häbig/Enikő Zala-Mező/
Daniela Müller-Kuhn/Nina-Cathrin Strauss*

1 Einleitung

Schülerinnen und Schüler sollen über das Schul- und Unterrichtsgeschehen mitbestimmen können. Dieses Postulat nach Partizipation gründet auf verschiedenen Hintergründen: Seit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention ist Partizipation von Schülerinnen und Schülern in vielen Schulgesetzen verankert, um grundlegende Rechte von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Im Zürcher Volksschulgesetz beispielsweise ist formuliert, dass sie an «sie betreffenden Entscheiden beteiligt [werden]» (Kantonsrat des Kantons Zürich 2005; §50, Absatz 3 Volksschulgesetz). Befunde aus der Lehr-Lernforschung zu Partizipation zeigen, dass es sich förderlich auf die Motivation der Lernenden auswirken kann, wenn ihnen Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden (Deci/Ryan 1993; Thurn 2014). Partizipation kann dabei insbesondere dazu beitragen, dass sich die Lernenden stärker für ihr Lernen verantwortlich fühlen und sie kann sich positiv auf ihr Engagement auswirken (Howley/Tannehill 2014). Es werden auch positive Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Partizipation und dem Wohlbefinden hergestellt (Anderson et al. 2016). Werden die Lernenden ernst genommen und erleben sich als wirksam, stärkt dies ihr Wohlbefinden. Ein weiteres Resultat partizipativen Arbeitens in Schulen kann ein verbessertes Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrpersonen sein (Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006). Und nicht zuletzt wird Partizipation in

der Schule innerhalb demokratischer Ordnungen als wichtiges Merkmal in der Erziehung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern gesehen (DeCesare 2014; Kessel 2015; Hawley/Hostetler/Mooney 2016). Es gibt folglich viele Argumente, Partizipation in der Schule umzusetzen. Die Forderung nach Partizipation stellt Schulen zugleich vor große Herausforderungen, da mit ihr der Ruf nach einer neuen Machtverteilung innerhalb der Schule laut wird, was an bewährten Strukturen und alten Grundpfeilern schulischer Kultur rüttelt.

Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt «Partizipation stärken – Schule entwickeln (PasSe)» machen deutlich, dass Lehrpersonen Partizipation von Schülerinnen und Schülern für sich äußerst unterschiedlich auslegen (Strauss et al. 2017; Zala-Mezö/Strauss/Häbig 2018; Müller-Kuhn/Häbig/Strauss 2016). Die jeweiligen Verständnisse sind Grundlage für das Handeln der Lehrenden und können sich einschränkend oder fördernd auf die Umsetzung von Partizipation auswirken.

Im vorliegenden Beitrag werden Gruppendiskussionen von Lehrpersonen aus dem PasSe-Projekt analysiert, wobei die Individualebene einzelner Lehrpersonen verlassen und stattdessen die in Schulen vorherrschenden kollektiven Orientierungen untersucht werden. In Form von Gruppendiskussionen wurde ein Austausch über das Thema Schülerinnen- und Schülerpartizipation angeregt. Die Auswertungen der Diskussionen geben Aufschluss darüber, wie sich bestimmte Orientierungsrahmen in einer Gruppe durchsetzen und was dies über das kollektive Verständnis bezüglich Partizipation aussagt. Die Anwendung der dokumentarischen Methode gewährt dabei Einsicht in konjunktive Erfahrungsräume, die jenseits des zunächst offensichtlichen Wortsinnes liegen. Bevor die Ergebnisse dieser Auswertungen vorgestellt werden, wird zunächst der Begriff Partizipation vertieft und es wird genauer erläutert, wie methodisch vorgegangen wurde, um die Handlungspraxis an Schulen bezüglich der Schülerinnen- und Schülerpartizipation zu beleuchten.

2 Partizipation – was kann darunter verstanden werden und wie lässt sie sich erforschen?

Partizipation ist ein vielverwendeter Begriff, der nicht zuletzt aufgrund seiner vielen Synonyme wie Teilhabe, Teilnahme, Mitsprache usw. einerseits sehr anschaulich ist, andererseits eine Bandbreite an Ausprägungen erfahren hat. Um ihn für analytische Zwecke einzugrenzen, bieten sich drei Fragen an: 1. Partizipation welcher Personen(gruppen)? 2. Partizipation in welchem Kontext? und 3. Partizipation in

welcher Form? Im vorgestellten Projekt bezieht sich Partizipation auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Dabei geht es im vorliegenden Fall um den schulischen Kontext (weitere denkbare und häufig mit dem Begriff assoziierte Kontexte sind: Politik und Gesellschaft). Die dritte Frage hingegen lässt sich allerdings nicht mehr ganz so einfach beantworten, sondern ist vielmehr Forschungsfrage an sich: In welcher Form findet Partizipation statt? Denkbar sind hier Kategorien wie formale Partizipation (beispielsweise über den Klassenrat) versus eher informelle Partizipation (indem spontan Anliegen im Unterricht berücksichtigt werden). Unabhängig von der Form kommt es im Einzelnen auch auf den Grad der Partizipation an. Bevor näher darauf eingegangen wird, wie Partizipation in ihren verschiedenen Ausprägungsformen zum Gegenstand der Analyse gemacht wird, soll kurz auf den Begriff und seine Hintergründe eingegangen werden.

2.1 Zum Begriff Partizipation

Es gibt keine einheitliche Definition von Partizipation, sondern zahlreiche Auffassungen und Modelle. Zu den bekanntesten zählen die Ansätze von Biedermann und Oser sowie auch von Hart, die Partizipation in verschiedene Abstufungen unterteilen (von «Pseudopartizipation» bis zur «vollkommenen Partizipation»; Oser/Biedermann 2006, 27 ff.; beziehungsweise von «manipulation» zu «child initiated decisions» in der Hart'schen Leiter; Hart 1992, 8; und verbildlicht als Weg bei Shier 2001). Einige zentrale Merkmale lassen sich in praktisch allen Ansätzen finden. So wird Partizipation als ein Kontinuum oder Spektrum dargestellt und nicht als binäre Kategorie: Partizipation kann in geringem Maß oder sehr ausgeprägt vorhanden sein oder sich auch dazwischen verorten. Weiter geht es um eine Reduktion von Machtunterschieden zwischen zunächst ungleich positionierten Beteiligten. Dies findet sich beispielsweise in der Definition von Biedermann wieder, in der eine «klar definierte – möglichst ausgeglichene – Machtverteilung auf alle» (Biedermann 2006, 116) als Merkmal von Partizipation genannt wird. Gerade im schulischen Kontext ist es eine Herausforderung, eine solche Verteilung der Macht zu gewährleisten, denn es herrscht hier per se eine Ungleichheit zwischen Lehrenden und Lernenden, was Helsper als Machtantinomie bezeichnet (Helsper 2004). Eine Möglichkeit, mit dieser Herausforderung umzugehen, ist, die Machtdynamik zwischen Lernenden und Lehrenden sichtbar und bewusst zu machen (Cook-Sather 2018).

Ein weiterer Aspekt von Partizipation besteht darin, dass es um Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Beteiligten geht. Lehrpersonen sowie Schülerinnen

und Schüler vertreten unterschiedliche Interessen und haben unterschiedliche Wünsche und Bedürfnisse, die im Fall eines partizipativen Arbeitens berücksichtigt werden müssen. Der Partizipation wohnt folglich die Idee von Gegenseitigkeit inne, es geht darum, andere zu berücksichtigen und dafür braucht es Aktivitäten von allen Seiten. Dies lässt sich gut veranschaulichen, wenn man den Begriff Partizipation auf seine lateinische Wurzel zurückführt (*pars* = Teil; *capere* = ergreifen, (er)fassen, nehmen). Die Möglichkeit, an etwas Teil haben zu können, setzt voraus, dass jemand etwas abgibt, und zugleich bedarf es einer aktiven Handlung des ‚Teil-Nehmens‘. Zieht man dieses Bild der wortwörtlichen Teil-Nahme heran, liegt auf der Hand, dass Partizipation mehrere Beteiligte betrifft und folglich auch viel mit Beziehungen untereinander zu tun hat.

Für den Bereich der Schule, in dem sich Partizipation seit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention (Unicef 1989) oft als direkte Forderung in den Schulgesetzen niedergeschlagen hat, formuliert Lundy (2007) einen hilfreichen Ansatz. Sie differenziert die vier Bereiche «space», «voice», «audience» und «influence» und hebt damit hervor, dass die Kinder und Jugendlichen Unterstützung benötigen, um Partizipation leben zu können: Schülerinnen und Schüler sollen Raum bekommen, ihre Meinung mitzuteilen (space). Sie müssen dabei unterstützt werden, ihre Meinung zu bilden und zu äußern (voice). Ihre Meinung muss angehört (audience) und schließlich auch berücksichtigt werden (influence).

In den Qualitätsstandards für Beteiligung des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wird dieses Verständnis von Partizipation, dort als «Beteiligung» bezeichnet, folgendermaßen auf den Punkt gebracht: «Beteiligung zielt darauf ab, Entscheidungsräume für junge Menschen zu öffnen und damit vonseiten der Erwachsenen Macht abzugeben. Eine Verschiebung von Entscheidungsmacht zugunsten der Kinder und Jugendlichen ist ein wesentlicher Bestandteil von ernst gemeinter Partizipation» (Banneyer et al. 2015, 7).

2.2 Das Forschungsprojekt PasSe

Im Forschungsprojekt «Partizipation stärken – Schule entwickeln (PasSe)»¹ werden in einem Zeitraum von drei Jahren insgesamt fünf Schulen – von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe eins – im Kanton Zürich untersucht, um herauszufinden, wie

1 Das Projekt wird vom Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt und finanziell unterstützt von der Stiftung Mercator Schweiz. Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter: www.phzh.ch/zse.

sie Partizipation von Schülerinnen und Schülern umsetzen. Drei Forschungsfragen stehen im Zentrum: 1. Welche Formen von Partizipation lassen sich an Schulen finden? 2. Welches Verständnis von Partizipation lässt sich rekonstruieren? 3. Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Schulentwicklung und der Arbeit an der Umsetzung von Partizipation?

Um diese Fragen zu beantworten, kommt ein komplexes Mixed-Methods-Design zum Einsatz, bei dem in zwei Erhebungszeiträumen unterschiedliches Datenmaterial qualitativer und quantitativer Art erhoben wird. Unter anderem werden Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen und weitere mit Schülerinnen und Schülern zum Thema Partizipation von Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

Ausgewählte Ausschnitte der Gruppendiskussionen bilden die Grundlage, um der Frage nachzugehen, welches Verständnis von Schülerinnen- und Schülerpartizipation sich bei den Lehrpersonen zeigt – oder, um mit den Begriffen der dokumentarischen Methode zu sprechen: Welche kollektiven Orientierungen zu Partizipation von Schülerinnen und Schülern lassen sich aus Gruppendiskussionen mit Lehrpersonenteams rekonstruieren? Damit wird untersucht, wie sich mithilfe der mündlichen Kommunikation ein gemeinsames Verständnis von Partizipation in Interaktionsprozessen herausbildet, das auch leitend für die schulische Handlungspraxis ist.

3 Methodik

Das hier vorgestellte Datenmaterial stammt aus Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, die im Rahmen des PasSe-Projekts im ersten Erhebungszeitraum 2016 durchgeführt wurden. Da es in PasSe vor allem auch darum geht, das am jeweiligen Schulstandort herrschende Verständnis und die jeweilige Handlungspraxis abzubilden, rückt die Einzelschule in den Fokus der Analyse, denn so lassen sich nicht zuletzt auch Aussagen bezüglich der Schulentwicklungskapazität treffen.

Gemäß des sozial-konstruktionistischen Forschungsansatzes (Cunliffe 2008) wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, wie über bestimmte Themen oder Phänomene gesprochen wird, prägend für Handlungspraktiken innerhalb von Organisationen ist. Mit den Worten Cunliffes ist es das Ziel zu verstehen, «how our assumptions and use of words impact organizational practices and therefore the social realities and identities of others» (Cunliffe 2008, 136). Anhand von Gruppendiskussionen lässt sich dies gut nachvollziehen, wobei die dokumentarische Me-

thode mit ihrem sequenzanalytischen Vorgehen das passende Auswertungsinstrument darstellt, wie im Folgenden erläutert wird.

3.1 Gruppendiskussionen – kollektive Orientierungen sichtbar machen

Das qualitative Verfahren der Gruppendiskussion eignet sich, um sogenannte «kollektive Orientierungen beziehungsweise kollektives Wissen» einer Gruppe offenzulegen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 92). Die Idee der Kollektivität geht auf Mannheim zurück, der den Begriff des «konjunktiven Erfahrungsraums» prägt (Mannheim 1980). Darunter wird ein Erfahrungsraum verstanden, der «diejenigen [verbindet], die an den in ihm gegebenen Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben» (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 91), also beispielsweise Lehrpersonen einer Schule. In Gruppendiskussionen kommen «kollektive Wissensbestände und kollektive Strukturen – die sich auf der Basis von existenziellen, erlebnismäßigen Gemeinsamkeiten in konjunktiven Erfahrungsräumen bereits gebildet haben – zur Artikulation» (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 92). Im vorliegenden Fall wird anhand der Gruppendiskussionen das Sprechen über Partizipation untersucht. Es wird davon ausgegangen, dass die Aushandlung einer gemeinsamen Position Rückschlüsse auf die Handlungspraxis zulässt und wesentliche Voraussetzung für die Partizipationskultur einer Schule ist.

Die Diskussionen sind dabei so zu gestalten, dass den teilnehmenden Personen genügend Raum gegeben wird, sich im gemeinsamen Gespräch zu selbst gewählten Subthemen auszutauschen. Eine moderierende Person ist zwar anwesend, sollte sich aber möglichst zurückhalten, da es um die Eigendynamik geht, die sich im Gespräch entwickelt: «Kollektive Orientierungen beziehungsweise kollektives Wissen lassen sich nur auf der Basis der wechselseitigen Bezugnahmen der Teilnehmerinnen analysieren. Dazu muss eine gewisse Selbstläufigkeit der Diskussion gegeben sein; die Teilnehmerinnen müssen zumindest phasenweise ohne Eingriffe der Forscher miteinander sprechen können» (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 92). Zur Selbstläufigkeit gehört auch, dass die moderierende Person nicht alle Teilnehmenden nach ihrer Meinung fragt, deshalb kann es vorkommen, dass Unregelmäßigkeiten bei den Anteilen am Gespräch entstehen. Das Schweigen von Teilnehmenden kann unterschiedlich gedeutet werden: entweder teilt die Person die in der Gruppe hervorgehobene Orientierung und ihre Beiträge erübrigen sich, oder sie vertritt einen ganz anderen Orientierungsrahmen, wodurch sie keinen Anknüp-

fungspunkt zur Gruppe findet (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Solche Auffälligkeiten können erklärt werden und in die Interpretation einfließen.

Um das Gespräch anzustoßen, wird ein Gesprächsstimulus vorgegeben, der sich im vorliegenden Fall auf Partizipation von Schülerinnen und Schülern bezog:

«Partizipation von Schülerinnen und Schülern, Teilnahme, Teilhabe, Mitbestimmung, Mitentscheidung von Schülerinnen und Schülern, das sind Begriffe, die wir heutzutage sehr häufig hören und nutzen. Mich interessiert, wie Sie mit diesen Themen, mit diesen Begriffen in Ihrer Schule umgehen. Bitte denken Sie daran, ich kenne Ihre Schule kaum. Ihre Beschreibungen, Beispiele und Meinungen sind für mich sehr wichtig. Sie sind Expertinnen und Experten, sie sind ja fast jeden Tag an der Schule tätig. Wie funktioniert Partizipation in Ihrer Schule? Was bedeutet Schülerinnen- und Schülerpartizipation?»

Im Projekt PasSe wurden an den Schulen gesondert Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen und mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Für diesen Beitrag werden ausgewählte Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen zum ersten Erhebungszeitraum herangezogen. An den Diskussionen nahmen jeweils zwischen vier und neun Lehrpersonen teil, darunter auch solche, die im Zusammenhang mit der Organisation von Partizipation an der Schule eine besondere Rolle innehaben, beispielsweise in einer Projektgruppe. Jeweils ein Mitglied des Forschungsteams moderierte die Diskussion, wobei der Gesprächsstimulus immer der gleiche war und die Moderatorin nur eingriff, wenn die Diskussion ins Stocken geriet.

3.2 Dokumentarische Methode – der Blick hinter den immanenten Wortsinn

Für die Auswertung wird die dokumentarische Methode verwendet, die sich besonders zur Analyse von Gruppendiskussionen eignet (Bohnsack 1989). Sie dient «der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis» (Nohl 2009, 8).

Die dokumentarische Methode gehört zu den sequenzanalytischen Verfahren. Die Dynamik, die sich im Laufe einer Gruppendiskussion entwickelt, die weitgehend ohne Eingriffe von außen stattfindet, ist von großer Aussagekraft. Przyborski und Wohlrab-Sahr betonen die Bedeutung der «Dramaturgie des Diskurses», denn

die Teilnehmenden müssten «quasi erst herausfinden, ob und wo gemeinsame Erfahrungen gegeben sind» (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 92).

Bei der Analyse der aufeinanderfolgenden Äußerungen ist es wichtig, wie sich die sogenannten «Diskursbewegungen» zueinander verhalten. So kann ein aufgeworfener Inhalt, eine Proposition, von weiteren Gesprächsteilnehmenden beispielsweise elaboriert, mit einer Antithese widerlegt oder in einer Konklusion zum gemeinsamen Abschluss des Gedankens gebracht werden. Die dokumentarische Methode fragt dabei, im Gegensatz zu kategorisierenden Auswertungsverfahren, nicht nach dem «Was», sondern nach dem «Wie» (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, 13). Ziel der Methode ist es, Orientierungsrahmen, das heißt diejenigen Rahmen herauszuarbeiten, in denen sich das konjunktive Wissen der Teilnehmenden abbildet. Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2013) unterscheiden zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen (in Anlehnung an den Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums bei Mannheim). Als kommunikatives Wissen werden die gesellschaftlich allgemeingültigen Wissensbestände bezeichnet, es bezieht sich auf den wörtlichen Sinngehalt. Unter konjunktivem Wissen wird das vor-reflexive Erfahrungswissen verstanden, das milieuspezifisch und metaphorisch ist. Es erschließt sich «nur dann, wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben» (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, 15). Hierfür eignet sich die dokumentarische Methode besonders.

Von erheblicher Bedeutung für die Auswertung mit der dokumentarischen Methode sind Eingangssequenzen in Gruppendiskussionen sowie Sequenzen, die – interaktiv und/oder metaphorisch – sehr «dicht» gestaltet sind, das heißt viele Sprecher- und Sprecherinnenwechsel und/oder starke Metaphern enthalten. Die hier gewählten Auszüge stammen mitten aus den Diskussionen und fallen durch ihre Dichte auf sowie durch die Tatsache, dass sie die Orientierungsrahmen (die Rahmen, in denen ein Thema bearbeitet und eingebettet wird), die bereits in der Eingangssequenz entworfen wurden, bestätigen.

4 Ergebnisse: äußere Strukturen einerseits, Merkmale der Schülerinnen und Schüler andererseits als Hindernisse für Partizipation

Es werden nun zwei Beispiele vorgestellt, die illustrieren, wie in zwei unterschiedlichen Lehrpersonenteams über Partizipation gesprochen wird und welche kollektiven Orientierungen daraus ersichtlich werden. Die Beispiele haben gemein, dass Partizipation als schwer umsetzbar angesehen wird, was allerdings nicht repräsentativ für alle untersuchten Schulen im Projekt ist. Die Beispiele unterscheiden sich darin, wie dies begründet wird: Im ersten Fall werden äußere Strukturen, die für die Schule – aber auch darüber hinaus – gelten, als Hindernisse aufgeführt. Im zweiten Fall wird mit den Merkmalen der Schülerinnen und Schüler argumentiert, die in den Augen des Lehrpersonenteams Partizipation erschweren.

4.1 «Aufzeigen [...], dass das im normalen Leben auch nicht funktioniert»

Das erste Beispiel ist ein Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit acht Lehrpersonen. Es wurde ausgewählt, weil durch den Vergleich von einer Lehrperson mit einem Piloten eine starke Metapher verwendet wird.

Peter: Ich glaube, das ist ja (2) ich sträube mich dagegen, auch (.) das zu hören, ob, die Schüler dürfen nicht äh mitbestimmen, aber wir [Lehrpersonen] sind, wir sind auf anderen Ebenen. Wir haben einen anderen Auftrag zu erfüllen. Und genauso der Schüler, oder. Ich kann auch nicht, wenn ich irgend, nach Nairobi fliege, sage «jetzt *möcht i gern im Cockpit sitze und au ä chli mitspräche, oder*», sondern ich fühl mich schon als Pilot und sage (eigentlich) so: In diese Richtung fliegen wir, oder. Also du kannst nicht (.) alle Rechte (.) haben, die du dir wünschst. Und die Schüler haben andere Bedürfnisse, oder. Eben es ist in einem (.) gesunden Maß, wie es möglich ist aus der Sicht von unserem Berufsauftrag, oder, den wir zu erfüllen haben.

Peter betont, dass er grundsätzlich nicht findet, Schülerinnen und Schüler sollten nicht mitbestimmen dürfen, bringt aber in Sachen Partizipation dennoch eine klare Ambivalenz zum Ausdruck. Er hebt hervor, an die Sinnhaftigkeit von Partizipationsmöglichkeiten zu glauben, aber mit Einschränkungen. Schülerinnen und Schüler

und Lehrpersonen sieht er auf verschiedenen Ebenen, dabei gibt es eine klare Ordnung, in der jeder seinen «Auftrag» zu erfüllen hat. Die Flugzeug-Metapher illustriert diese Ordnung und die unterschiedlichen Aufträge. Der Vergleich wird doppelt genutzt: Als abgrenzendes Negativbeispiel, wie es nicht sein kann, und zugleich als Definition der eigenen Rolle: Die Lehrperson ist in der Schule der Pilot, der die Richtung vorgibt. Die Schülerinnen und Schüler sind die Passagiere, die mitgenommen werden, aber kein Recht haben, in bestimmten Bereichen mitzureden. Mit dieser Rollenzuteilung wird eine Ungleichheit zwischen Piloten und Passagieren beziehungsweise Lehrperson und Schülerinnen und Schülern hergestellt. Zur Verdeutlichung seines Standpunktes versetzt sich Peter auch in die Position eines Passagiers, um daran deutlich zu machen, dass Schülerinnen und Schüler – vergleichbar mit Flugpassagieren – keine Mitsprache beanspruchen können. Mithilfe der Metapher wird eine Gesetzmäßigkeit behauptet: Auch wenn er wollte, kann beziehungsweise darf Peter die Schülerinnen und Schüler nicht mitentscheiden lassen. Die Assoziation, dass ein Unglück eintritt, wenn ein Pilot die Passagiere mitbestimmen lässt, liegt nahe. Übertragen auf den Schulkontext heißt das, den Schülerinnen und Schülern Mitentscheidungsrechte einzuräumen, kann gefährliche Konsequenzen haben. Der Wunsch mitzuentcheiden wird dadurch ins Lächerliche gezogen, Peter bezieht ihn dennoch in seine Überlegungen mit ein.

Mitsprache sollte nur «in einem gesunden Maß» zugelassen werden. Dies ist Peters Meinung nach dann gewährleistet, wenn die Lehrperson ihren Berufsauftrag erfüllen kann, indem die Schülerschaft die Rolle des Passagiers übernimmt, die sich die Fähigkeit, mitreden zu können, nicht anmaßt. Peter argumentiert mit den zugeordneten Rollen und Funktionen, die gesetzmäßig bestimmt und nicht veränderbar sind. Das starke Bild, das er wählt, scheint es den Teilnehmenden schwer zu machen, ihm zu widersprechen. Darauf reagiert eine weitere Person und führt die Argumentation fort.

Silvan: Also, ich find das dann immer schon spannend, dass man das irgendwie auch aufzeigen kann, dass das im normalen Leben auch nicht funktioniert. Dass wir auch an Gesetze gebunden sind. Ich kann zwar eine Initiative starten. Ich darf jetzt (.) die Ampel ab-(.)schaffen, ich fahr über Rot. Wenn die Mehrheit entscheidet, nein, nein, muss ich mich fügen. Geht nicht, oder. Ich kann auch nicht alles ändern. Ich kann jetzt auch nicht sagen, ich möchte jetzt hier, irgendwie, weiß auch nicht, Sozialismus einführen. Also (2) ja können wir mal pr-, äh ja, aber es gibt ja dann auch so Grenzen, oder. Aber angehört werden, aber ich kann ja auch nicht zum Beispiel als Normalbürger jetzt (.) im Nationalrat ein- und auslaufen und meine Meinung kundtun. Das geht nicht, oder. Also da sind ja auch Gren-

zen gesetzt. [...] Also ich bin der Pilot und ich muss, ich habe auch die Verantwortung. Ich glaub das ist der wichtige Punkt. Wir haben ja auch die Verantwortung für diese Klasse. Also wenn wir da alle mitbestimmen lassen würden, dann

André: | Aber es ist ja nicht so, dass Partizipation dann gleich Wunschkonzert ist. Weil dann würd es ja nicht funktionieren.

Silvan: Ja eben.

André: | (Und wenn) gewisse Sachen sind einfach

Silvan: | Richtig. Eben gewisse Sachen sind halt die Richtlinien und gewisse Sachen muss ich von Berufs wegen entscheiden. Oder ich habe auch, bin ja auch wieder eingebunden in Lehrplan und so weiter. Ich kann auch nicht machen, was ich will.

Silvan gelangt zu der Schlussfolgerung, dass sich im «normalen Leben» auch nicht jeder Wunsch erfüllen lässt. Damit setzt er indirekt Partizipation mit Wunscherfüllung gleich und macht zugleich deutlich, dass Schule für ihn nicht das normale Leben darstellt. Mit dem «wir» meint er die Erwachsenen, die sich an vorgegebene Strukturen halten müssen. In basisdemokratischen Strukturen, wie im Beispiel, muss man sich der Mehrheit fügen und nicht alle Anliegen sind realistisch.

Silvans Formulierungen sind negativ und absolut («geht nicht», «ich kann auch nicht alles ändern», «Grenzen») und er wählt extreme Beispiele («Ampel abschaffen», «Sozialismus einführen»). Er greift die Flugzeug-Metapher von Peter auf und äußert sich somit auch über die Schule, in der er der Pilot ist und Verantwortung besitzt. Den letzten Satz schließt er nicht ab, aber es ist zu vermuten, dass er negative Konsequenzen fürchtet, wenn er von der bestehenden Ordnung abweicht und die Schülerinnen und Schüler «alle mitbestimmen lassen würde». Seine Formulierung ist wieder absolut («es geht nicht»).

André unterbricht ihn und widerspricht: Für ihn ist Partizipation kein Wunschkonzert. Dieser Einwand bedeutet, dass er es so aus den Ausführungen Silvans zuvor herausgehört hat. Wäre Partizipation gleichbedeutend mit einem Wunschkonzert, würde sie nicht funktionieren, aber durch sein weiteres Verständnis von Partizipation ergibt sich Handlungsspielraum. Die Formulierung «dann würde es nicht funktionieren» kann als Hinweis dafür verstanden werden, dass in seinem Verständnis Partizipation an der Schule durchaus realisierbar ist, ohne dass man im Detail erfährt wie.

Im Folgenden konstruieren André und Silvan die Sätze gemeinsam, obwohl sie unterschiedliche Positionen vertreten. André lässt zu, dass Silvan dominiert, möglicherweise sogar Andrés Aussagen umdreht. André widerspricht Silvan nicht, was ein Hinweis auf die Gesprächskultur in der Gruppe ist. Es bleibt offen, ob sich André nicht mehr beteiligt, weil er sich von Silvan überzeugen lässt, oder einfach nicht mehr in das Gespräch eingreifen möchte und resigniert. Silvan bekräftigt seine Position, dass die Lehrperson aufgrund des Berufsauftrags gewisse Dinge entscheiden muss. Seine Argumentation ruft keinen Widerspruch in der Gruppe hervor und somit schließt er die Sequenz mit einer Konklusion ab. Er zieht die Parallele zwischen Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen, die beide nicht «machen können, was sie wollen» und deutet darauf hin, dass auch er selbst in vorgegebene Strukturen eingebunden ist.

Als *Orientierungsrahmen* lässt sich aus dieser Sequenz Folgendes herausarbeiten: Die Rolle der Schülerinnen und Schüler besteht darin, dass sie sich ins System einfügen sollen. Das starke Bild, in dem Lehrpersonen mit Piloten und Lernende mit Passagieren verglichen werden, suggeriert eine klare Aufgaben- und Wissensteilung. Partizipationswünsche von Schülerinnen und Schülern werden als verständlich, aber unangebracht erachtet. Vielmehr beanspruchen die Lehrpersonen zu wissen und zu entscheiden, welche Wünsche angebracht sind. Diese eingeschränkte Freiheit wird als überall geltende Regel in der Gesellschaft dargestellt, die auch von den Lehrpersonen akzeptiert werden muss. Damit begründen die Lehrpersonen ihre restriktive Haltung gegenüber Partizipation.

4.2 «Die Kinder [müssen] eigentlich Lernlust haben»

Um vergleichend einen weiteren Orientierungsrahmen aufzuführen, der im Team einer anderen Schule dominiert, wird ein zweites Beispiel gezeigt. An dieser Gruppendiskussion nahmen ebenfalls acht Lehrpersonen teil. Die Sequenz schließt an einen Austausch über die Bedeutung und Voraussetzungen von Partizipation an, eröffnet aber ein neues Thema.

Julia: Ich finde noch einen dritten Aspekt sehr wichtig, dass die Kinder (.) eigentlich Lernlust haben müssen. Egal was. Also, dass, wenn man die Wahl hat, was interessiert mich, was möchte ich, was möchte ich tun. Und das ist manchmal wahnsinnig klein und eng. Also sie haben nicht viele große (.) Interessen, sondern einfach eben vor allem mit wem oder und ja und dann sehr eingeschränkt, was, was würde ich wollen. Also ich weiß nicht,

ich hab mir schon mal überlegt (.) wie lange es wohl gehen würde, bis ein (.) eben so ein Kind (.) auf einen Pu-, zu einem Punkt kommt, wo es sagt, jetzt möchte ich etwas wissen, es interessiert mich jetzt. Es sind ja eben (wie wir sagen) noch kleinere Kinder, da ist sowieso, muss man das ein bisschen auch wecken, die Interessen, aber auch da merkt man (.) oft ist es: _oh es isch langwilig. Aber (.) was anderes ist nicht da, es ist eine Konsumhaltung. Und ich finde das wirklich auch ein Ziel, dass die Kinder sich immer wieder (.) _ähm fragen können, was würde ich jetzt machen wollen.

Julia spricht hier über Voraussetzungen aufseiten der Schülerinnen und Schüler, die für Partizipation gegeben sein müssen: Kinder müssen Lernlust haben. Sie erwartet offenbar mehr Interesse bei den Kindern, als sie erlebt. Eindeutig ist, dass sie Interessen von Kindern zwar wahrnimmt, diese aber als «klein und eng» einstuft. Was «große Interessen» sein könnten, darauf geht sie nicht weiter ein, sie scheint es aber zu wissen. Damit setzt sie eine Erwartung, eine Norm – große Interessen haben –, der die Kinder nicht entsprechen. Julia versteht Partizipation nicht nur als Recht, sondern auch als eine Pflicht, etwas beizutragen.

Die Formulierung «Lernlust haben müssen» überrascht, da Lust im alltäglichen Gebrauch etwas Ungezwungenes ist, was spontan entsteht. Dass Julia sich fragt, wie lange es dauern würde, bis ein Unterstufenkind an einen Punkt kommt, wo es Interesse an etwas zeigt, impliziert, dass sie das noch nie erlebt hat. Das «Interessiert-Sein» spricht sie den Kindern als einen natürlichen Zustand ab und nimmt eine passive Haltung («Konsumhaltung») wahr, woraus sich ihre Aufgabe als Lehrperson ableitet. Sie muss das Interesse der Kinder wecken. Die Rollen im Klassenzimmer sind für sie klar aufgeteilt: Die Lehrperson steht als zentrale Akteurin den passiven Kindern gegenüber.

Im Diskussionsverlauf folgt darauf ein Beitrag einer anderen Lehrperson, der die Allgemeingültigkeit dieser Aussage relativiert und unter den Lernenden differenziert: Es gibt Kinder, die sich einbringen wollen und andere, die das nicht wollen. Die Gruppe geht allerdings nicht weiter darauf ein. Dann geht die Diskussion in eine Richtung, die das Engagement der Lernenden infrage stellt:

Lena: Ich sehe das Problem vor allem beim Engagement da. Also das ist das, was wir jetzt auch im Schülerparlament erleben, bei unseren Oberstufenschülern. Sie möchten gerne einen Schülerball, aber in dem Moment, wo es darum geht, was für Arbeiten muss man dann erledigen, dass man so einen Ball haben kann, da sind sie plötzlich nicht mehr interessiert. Und das ist das Lustprinzip, das du vorher angesprochen hast, oder. Man möchte zwar das Thema wählen, aber wenn man merkt: aha, das gibt ja nachher Aufwand, wenn

ich das selbst erarbeiten muss, dann möchte man doch lieber wieder nach Plan arbeiten, wo die Lehrerin vorgibt: das, das, das, das, dann kann man einfach abhaken.

Anna: Ja. ((Zustimmung))

Lena: Und ich finde das eine große Diskrepanz, wenn wir jetzt mit den Schülern auch über diese (.) Partizipation sprechen, auch wenn sie diese Umfrage ausfüllen. Da sehen sie alles so Dinge, da steht so: Mitsprache bei den Noten zum Beispiel, mussten sie bei uns in der Sek [im Fragebogen ankreuzen], weiß nicht ob das bei den anderen [Stufen] auch war, und das stellen sie sich super vor, man kann überall mitreden, aber dass dahinter auch Arbeit und Anstrengung steckt, die dann eben auch dazu gehört, wenn sie zu dem ja sagen, das sehen ganz viele nicht. Und das finde ich wirklich ...

Nina: | Ja und Verantwortung übernehmen ...

Lena: | Ja genau. Das ist finde ich die Schwierigkeit.

Nina: ... über das eigene Lernen und ich denke, da sind viele ja, da muss man sie dann anführen.

Lena: | Also die einen sind überfordert und die anderen, die möchten einfach diesen Arbeitseinsatz nicht leisten.

Der Gedanke von Julia, die an den Fähigkeiten der Kinder gezweifelt hat, wird von Lena ergänzt und weitergeführt. Sie hebt das fehlende Engagement als Problem hervor. Mit dem Wort «Lustprinzip» bezieht sie sich auf den von Julia eingeführten Begriff «Lernlust». Ihrer Ansicht nach wollen die Jugendlichen gern überall mitreden (z.B. bei der Notengebung), aber keinen Arbeitsaufwand auf sich nehmen. So werden die Lernenden auch in ihren Aussagen als passiv dargestellt, allerdings aus anderen Gründen. Partizipation ist in Lenas Verständnis mit «Arbeit und Anstrengung» seitens der Lernenden verbunden; die Partizipation hat diesen Preis, muss sozusagen verdient werden. Lena orientiert sich an einem Bild von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe, die gern Mitbestimmungsrechte einfordern, aber nur so lange diese Rechte mit keiner Anstrengung verbunden sind. Sie spricht den Schülerinnen und Schülern ihre Einsatzbereitschaft ab und versteht dies als grundsätzlich gegeben. Die Passage ist dicht, Lena und Nina sprechen parallel. Nina bringt

das Schlüsselwort «Verantwortung» ein, das von Lena bejaht und in ihre Argumentation eingebaut wird. Die Aussagen werden von anderen Lehrpersonen bestätigt, was zeigt, dass sich die Gruppe einig ist.

In den zitierten Sequenzen werden keine konkreten Unterrichtssituationen beschrieben. Wie die Schülerinnen und Schüler die Beispiele erleben und welche Hintergründe sie haben, wird nicht erzählt oder nachvollziehbar gemacht. Die Perspektive der Lernenden fehlt, ihr Verhalten wird kritisch bewertet. Es wird über «sie» – die Schülerinnen und Schüler – und über «wir» oder «ich» – die Lehrpersonen – gesprochen, wodurch eine klare Aufteilung zwischen zwei Lagern entsteht.

Für den *Orientierungsrahmen* lässt sich hier Folgendes formulieren:

Die Lehrpersonen argumentieren in dieser Sequenz, sich gegenseitig bestärkend, mit Hindernissen für Partizipation, die sie bei den Lernenden verorten: fehlendes Interesse oder Engagement der Schülerinnen und Schüler. Die Sequenz beginnt mit einer allgemeinen Feststellung, die das fehlende Interesse der Kinder deklariert. Daraus entsteht die pädagogische Aufgabe von Lehrpersonen, das Interesse zu wecken. Über die Schülerinnen und Schüler wird wenig differenziert gesprochen. Es zeigt sich ein dichotomes Denken: Die Lehrpersonen beschreiben entweder, dass die Schülerinnen und Schüler nicht partizipieren können, oder es nicht wollen. In der Diskussion wird eine ausführliche Begründung etabliert, warum Partizipation in ihrer Schule nicht funktionieren kann. Es manifestiert sich eine gewisse Frustration und Ohnmacht. Die Lehrpersonen spüren die Erwartung, Partizipation in der Schule als Vorgabe umzusetzen, orientieren sich aber nicht daran als Wert. Sie halten es für notwendig, zu erklären, warum Partizipation keine legitime Erwartung ist.

5 Diskussion

Das Forschungsprojekt untersucht, wie Schulen die gesetzlich, gesellschaftlich beziehungsweise politisch und lerntheoretisch begründbare Norm der Partizipation von Schülerinnen und Schülern realisieren. Zentral dafür sind die Haltungen von Lehrpersonen, denen in den Gruppendiskussionen nachgegangen wurde.

In den vorgestellten Beispielen nehmen die Lehrpersonen ihre Handlungsmöglichkeiten bezüglich der Realisierung von Partizipation in der Schule als eingeschränkt wahr. Äußere Strukturen zum einen, Merkmale von Schülerinnen und Schülern zum anderen verhindern demnach Partizipation. Beides sind Aspekte, die

von den Lehrpersonen als schwer bis nicht veränderbar eingeschätzt werden. An beiden Schulen wird zugleich aber auch – auf der Oberfläche – geäußert, dass Partizipation umgesetzt werden sollte. Die Diskrepanz zwischen der erwarteten und der nicht erfüllten Anforderung, Schülerinnen und Schüler partizipieren zu lassen, erzeugt eine Spannung, die sich auch in anderen Schulen zeigt. Den Lehrpersonen präsentiert sich die Situation als Dilemma zwischen Anspruch und Realisierbarkeit. Indem in diesen beiden Fällen Argumente gewählt werden, die außerhalb des Handlungsspielraums der Lehrperson und des Teams liegen, wird das Dilemma umgangen. Beide Teams sammeln Argumente, warum das Handeln und Selbstverständnis der Lehrpersonen nicht infrage gestellt werden muss. Dadurch, dass die Lehrpersonen strukturelle Aspekte und Merkmale der Lernenden thematisieren, schränken sie ihren eigenen Handlungsspielraum ein und weisen die Verantwortung von sich. Gleichzeitig bildet eine solche Argumentation eine Barrikade zur Veränderung und lässt keinen Professionalisierungsprozess initiieren. Wenn sich die Lehrpersonen einig sind, dass die Gründe für das Nichtgelingen nicht in ihren Händen liegt, kommen sie nicht auf die Idee, ihr Verhalten zu verändern und über Möglichkeiten nachzudenken, wie sie Partizipation ermöglichen können. Hinter dieser Argumentation steht die Überzeugung, dass es eine klare Rollenverteilung in der Schule gibt, die nicht geändert werden soll: Die Lehrpersonen sind diejenigen, die Entscheidungen treffen und anführen, die Schülerinnen und Schüler werden als passiv in der Interaktion beschrieben. Das kommt im Vergleich der Lehrperson mit einem Piloten deutlich zum Ausdruck und zeigt sich auch im zweiten Beispiel.

Diese Rollenverteilung manifestiert sich sprachlich auch dadurch, dass es eine klare Aufteilung in «sie» (Schülerinnen und Schüler) und «wir/ich» (Lehrpersonen) gibt. Das zeigt, dass die Lehrpersonen sich und die Lernenden nicht als Gemeinschaft wahrnehmen, sondern als zwei separate Gruppen. Partizipation wird erst möglich sein, wenn es gelingt, dieses «sie und wir»-Denken aufzubrechen und die Schule als eine Gemeinschaft zu verstehen.

Hier kommt die Frage der Machtverteilung ins Spiel, die essenziell für die Realisierung von Partizipation ist. In den hier vorgestellten Lehrpersonenteams dominiert ein kollektives Verständnis, nach dem eine Abgabe von Macht abgelehnt wird und Partizipation nicht als gemeinsamer Aushandlungsprozess zwischen den Beteiligten verstanden wird.

Die genaue Analyse von Gruppendiskussionen, die hier beispielhaft vorgestellt wurde, zeigt, dass es sich lohnt, Kommunikationsformen in Teams, die oft Ausdruck einer bestimmten Schulkultur sind, genauer in den Blick zu nehmen. Alle am Projekt beteiligten Lehrpersonenteams äußerten sich zunächst überwiegend positiv

zum Thema und befürworteten die Umsetzung von Partizipation. Auf den zweiten Blick, bei der reflektierenden Analyse des immanenten Sinngehalts, wird deutlich, dass eher Grenzen, Hindernisse und Schwierigkeiten im Umgang mit Partizipation hervorgehoben werden.

Indem die eigenen Überzeugungen und entstandenen Orientierungen überprüft und hinterfragt werden, ergreift das gesamte Team Bewegung und Dynamik. Bestehende Überzeugungen zu hinterfragen, kann neue Handlungsspielräume eröffnen, die sich positiv auf das eigene Handeln auswirken können: Im Falle von Partizipation kann das heißen, dass Schülerinnen und Schüler gemeinsam getroffene Entscheidungen mittragen, sich anders mit ihrer Klassen- und Schulgemeinschaft identifizieren und sich die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden verbessert, wenn sie sich am Unterrichts- und Schulgeschehen aktiv beteiligen können.

Möglichkeiten, solche Reflexions- und Diskussionsprozesse anzuregen, ergeben sich durch die Teilnahme an Forschungsprojekten wie dem Projekt PasSe. Hilfreich können auch schulinterne Austauschmöglichkeiten sein, die Zeit und Raum geben, um sich bestimmten Themen zu widmen und der Frage nachzugehen, wie die Schule als Kollektiv zu diesen steht, welche «Kultur» vor Ort vorherrscht und welche angestrebt wird. Gerade Vertreterinnen oder Vertreter von Positionen, die nicht dem Common Sense im Team entsprechen, können dabei Anstoß geben, bestehende Überzeugungen zu hinterfragen. Nicht zuletzt stellt – dem Gedanken der Partizipation folgend – die Einbindung der Schülerinnen und Schüler einen wertvollen Ansatz dar, um Reflexionen anzustoßen und Weiterentwicklung zu ermöglichen. Jede Schule kann sich hierzu folgende Fragen stellen: Wie stehen Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Anliegen? Was ist den Schülerinnen und Schülern wichtig und stimmt das mit den Bedürfnissen der Erwachsenen überein? Wie sich Schülerinnen und Schüler selbst Partizipation vorstellen und wünschen, gibt nicht nur Aufschluss über ihre Bedürfnisse, sondern spiegelt auch die bestehende Schulkultur wider.

6 Literatur

Banneyer, Hildegard/Bergner, Hans-Peter/Frye, Sven/Giese, Christiane/Knauer, Raingard/Marquard, Peter/Meeder, Klaus u. a. (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin. Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kinderge-rechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf> (14.01.2019).

- Biedermann, Horst (2006): Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Cook-Sather, Alison (2018): Tracing the Evolution of Student Voice in Educational Research. In: Bourke, Roseanna/Loveridge, Judith (Hrsg.): Radical Collegiality through Student Voice: Educational Experience, Policy and Practice. Singapur: Springer, S. 17–38.
- Cunliffe, Ann L. (2008): Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructionism and Its Implications for Knowledge and Learning. In: *Management Learning* 39 (2), S. 123–139.
- DeCesare, Tony (2014): Theorizing Democratic Education from a Senian Perspective. In: *Studies in Philosophy and Education* 33 (2), S. 149–70.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Hart, Roger A. (1992): Children's participation: From tokenism to citizenship. Florenz: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Hawley, Todd S./Hostetler, Andrew L./Mooney, Evan (2016): Reconstruction of the Fables. The Myth of Education for Democracy, Social Reconstruction and Education for Democratic Citizenship. In: *Critical Education* 7 (4), S. 1–12.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–98.
- Helsper, Werner/Böhm-Kasper, Oliver/Sandring, Sabine (2006): Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation — Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Fritzsche, Sylke/Snadring, Sabine/Wiezorek, Christine/Böhm-Lasker, Oliver/Pfaff, Nicole (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–339.
- Howley, Donal/Tannehill, Deborah (2014): Crazy Ideas: Student Involvement in Negotiating and Implementing the Physical Education Curriculum in the Irish Senior Cycle. In: *Physical Educator* 71 (3), S. 391–416.
- Kantonsrat des Kantons Zürich (2005): Volksschulgesetz. Zürich: Kantonsrat des Kantons Zürich.
- Kessel, Alisa (2015): Moving beyond Mozart: Toward a Democratic Theory of Education. In: *Educational Philosophy and Theory* 47 (13–14), S. 1419–1434.
- Lundy, Laura (2007): «Voice» Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *British Educational Research Journal* 33 (6), S. 927–942.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller-Kuhn, Daniela/Häbig, Julia/Strauss, Nina-Cathrin (2016): Ein Recht auf Mitbestimmung – wie kann (schulische) Partizipation gelingen? In: Partizipation – Mein Part zählt. Trossingen: Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen, S. 9–13.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Qesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 17–37.

- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: Oldenbourg.
- Shier, Harry (2001): *Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations*. In: *Children & Society* 15 (2), S. 107–117.
- Strauss, Nina-Cathrin/Zala-Mezö, Enikő/Herzig, Pascale/Häbig, Julia/Müller-Kuhn, Daniela (2017): *Partizipation von Schülerinnen und Schülern ermöglichen: Perspektiven von Lehrpersonen*. In: *Journal für Schulentwicklung* 21 (4), S. 13–21.
- Thurn, Susanne (2014): *Klassenklima – Schulklima. Ich gehöre dazu – ich kann's – ich werde ernst genommen*. In: *Pädagogik* 66 (7/8), S. 40–43.
- Unicef (1989): *Konvention über die Rechte des Kindes*. Online: <https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf> (13.01.2019).
- Zala-Mezö, Enikő/Strauss, Nina-Cathrin/Häbig, Julia (Hrsg.) (2018): *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*. Münster: Waxmann.

SPRACHE UND PARTIZIPATION IM SCHULFELD

Stefan Hauser, Nadine Nell-Tuor (Hrsg.)

”

“



MÜNDLICHKEIT