

Helene Juliana Feichter

Dabei sein ist alles?

Zur aktiven Beteiligung von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen

In welchen Bereichen und wie aktiv sollen Schülerinnen und Schüler mitwirken? Was passiert, wenn sie ihre Schule erforschen? Kann die Rolle der Forschenden als die höchste Form von Partizipation angesehen werden?



Helene Juliana Feichter, Mag. Dr. BEd., Universitätsassistentin am Institut für Pädagogische Professionalisierung der Karl-Franzens-Universität Graz. Forschungsschwerpunkte: SchülerInnenperspektive in der Schul- und Bildungsforschung, Partizipative Schulforschung, Aktionsforschung, Schulentwicklung.

Partizipation, gerade wenn es Schülerinnen und Schüler betrifft, umgibt stets eine Aura des Positiven und grundsätzlich Guten. Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen gelten beteiligungsorientierte Zugänge und eine Involvierung der von Reformmaßnahmen Betroffenen sowohl in Hinblick auf Zufriedenheit und Wirksamkeit als auch unter demokratiepolitischen Gesichtspunkten als selbstverständlich. Kurz: Partizipation wird als innovativ und wichtig aufgefasst.

» Partizipation in der Schulentwicklung ist innovativ und wichtig. «

Die aktive Rolle von Schülerinnen und Schülern bei der Gestaltung von Schule und Unterricht erfährt auch im Rahmen der UN-Kinderrechtskonvention ihre Berücksichtigung (vgl. Maywald in diesem Heft). In der internationalen Schulforschung erhält die Sicht der Schülerinnen und Schüler daher verstärkte Aufmerksamkeit: „Students have a lot to tell us that could make schools better“ (Rudduck, 2007, S. 591) lautet das Credo, und sie werden generell als „Radical agents of change“ (Fielding, 2001) aufgefasst. In Schulentwicklungsprozessen auf Lernende zuzugehen, Möglichkeiten der Partizipation für sie zu schaffen, sie generell an der Gestaltung von Schule teilhaben zu lassen und sie hierfür gleichermaßen auch in die Verantwortung zu nehmen, wird auch im deutschsprachigen Raum zunehmend Beachtung geschenkt (vgl. Müller, 2010; Feichter, 2015a).

So erfreulich das Interesse an und der Wille zur Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an Schulentwicklung sind, lohnt an dieser Stelle aber ein kritischer Blick. Zwar wird es von vielen Lehrpersonen und auch der Wissenschaft als wichtig erachtet, Lernenden eine Stimme zu geben, die Praxis zeigt aber, dass dies nur sehr selten ernsthaft realisiert wird. Auch die Art und Weise, wie Partizipation gestaltet werden kann, wird in Hinblick sowohl auf das Ausmaß der Beteiligung als auch der Verantwortungsübertragung unterschiedlich aufgefasst (Hart, 1992). Zwar werden Schülerinnen und Schüler in Schulentwicklungsprozessen immer wieder befragt und beforscht, sie bleiben dabei aber zumeist Objekte der Forschung und haben nur selten die Möglichkeit, eigene Fragestellungen einzubringen und Entwicklungen aktiv mitzugestalten (kritisch Feichter, 2015b).

» Schülerinnen und Schüler partizipieren aktuell eher in Randbereichen des Schullebens. «

Auch zeigt die Schulforschung, dass es vorwiegend die Randbereiche schulischer Aktivitäten wie Schulfeste oder Schulprojekte sind, in denen sie partizipieren können (Wetzelhütter et al., 2013). Niemand wird bei solchen Vorhaben bestreiten können, dass nicht auch Schülerinnen und Schüler involviert waren. Hier stellt sich aber die grundlegende Frage, ob ein Dabeisein oder ein Konsultiert-Werden ausreichen, um von Partizipation zu sprechen.

Unterschiedliche Partizipationsgrade

Zur besseren Orientierung und Einteilung von Projekten, die eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen vorsehen, bieten sich unterschiedliche Kategorisierungssysteme an (z.B. Hart, 1992; Thiessen, 1997; Fielding, 2001). Als besonders hilfreich hat sich m.E. die „Ladder of Participation“ (Hart, 1992, S. 8) erwiesen, da sie unterschiedliche Grade der Involvierung unterscheidet und damit zugleich auf eine Gefahr aufmerksam macht: Nicht alles ist Partizipation, was sich als solche deklariert.

Mit der Metapher einer Leiter beschreibt Hart in seinem Modell acht Sprossen, die mit aufsteigender Höhe nicht nur an Partizipationsgraden, sondern auch an Komplexität zunehmen (vgl. Abb. 1). Während es sich bei den drei unteren Sprossen gar nicht ernsthaft um Partizipation handelt, sondern andersgeartete Ziele und Interessen ins Spiel kommen (z.B. direkte Manipulation, um bereits vorweggenommene Ergebnisse von Erwachsenen zu untermauern; Alibiaktionen, die den Partizipationsbegriff lediglich als schmückendes Beiwerk der eigenen Vorhaben verwenden, um dieses „demokratischer“ erscheinen zu lassen), beginnt ernst genommene Partizipation in diesem Modell erst ab den höheren Ebenen, nämlich erst dann, wenn Schülerinnen und Schülern ein relevanter Handlungsspielraum

eröffnet wird. Die Stufen vier bis acht verdeutlichen, dass es graduelle Unterschiede im Ausmaß der Beteiligung gibt, vom Ausfüllen von Fragebögen bis hin zu selbst initiierten Forschungsprojekten.

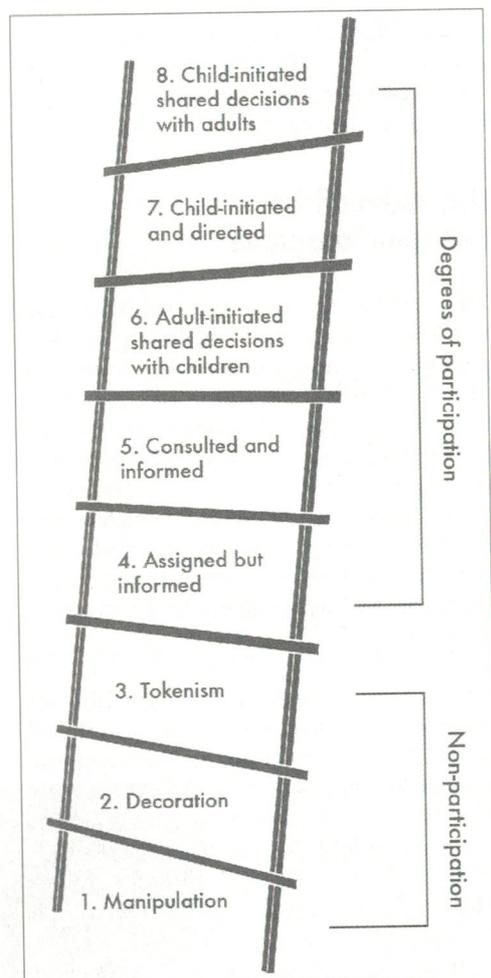


Abbildung 1: Ladder of Participation (eigene Darstellung nach Hart, 1992, S. 8)

Wie Hart (2007) in einem späteren Beitrag selbst anmerkt, ist es nicht in jedem Fall erstrebenswert, den höchsten Grad an Partizipation anzuzielen. Situativ und anlassbezogen sollte

jeweils geprüft werden, welcher Partizipationsgrad für ein konkretes Vorhaben sinnvoll und produktiv erscheint. Eine Entscheidung über das Ausmaß an aktiver Beteiligung von Schülerinnen und Schülern kann dabei abhängig vom Entwicklungs- bzw. Forschungsinteresse, den jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort, aber auch von zeitlichen Ressourcen sein.

Schülerinnen und Schüler als Forschende

Im Zuge eigener Projekte konnte ich unterschiedliche Konzepte und Methoden der Partizipation erforschen. Es handelte sich dabei um ein Student-Research-Projekt und um Peer-Evaluationen mit Schülerinnen und Schülern (Feichter, 2015a).¹ So unterschiedlich sich die Umsetzung und der Kontext der beiden Projekte gestaltet hat, ihnen gemeinsam ist, dass Schülerinnen und Schüler relativ selbstständig und mit größtmöglicher Entscheidungsfreiheit ausgestattet, in der Rolle als Forschende ihre Sichtweise einbringen konnten, weshalb in diesem Zusammenhang der Begriff „SchülerInnenaktive Schulforschung“ gewählt wurde. Einerseits geht es um eine aktive und mitgestaltende Rolle von Lernenden in Schulentwicklungsprozessen, andererseits aber auch um einen tatsächlichen Forschungsprozess, in dem neues Wissen generiert und die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern, zu der auch die Schule zählt, gemeinsam mit Lehrpersonen erforscht wird.

Nach Harts Modell (1992) sind Projekte der SchülerInnenaktiven Schulforschung deutlich auf den höheren Stufen der Partizipationsleiter einzuordnen. Durch die stärkere Involvierung von Schülerinnen und Schülern ergeben sich Chancen für die Schulentwicklung, zugleich stellt es aber auch eine Irritation und ein für Schule untypisches Agieren dar, was einige Herausforderungen in sich birgt.

Chancen für die Schulentwicklung

Für die SchülerInnenaktive Schulforschung können sowohl wissenschaftliche, politische als auch pädagogische Gründe ins Treffen geführt werden (für eine Übersicht siehe Feichter, 2015a, S. 37–42).

Die aktive Einbindung von Schülerinnen und Schülern in schulische Forschungs- und Entwicklungsprozesse ...

... ermöglicht unerwartete Perspektiven auf Unterricht und Schule

Wenn es darum gehen soll, die Sichtweisen von Lernenden auf Unterricht und Schule einzufangen, kommt man nicht umhin, diese forschend einzubinden, denn „the researcher usually acts as a filter to these views and in many studies of classrooms pupils often still remain voiceless“ (Atweh & Burton, 1995, S. 563). Flutter und Rudduck (2004, S. 2) sprechen von „first-hand-evidence“ von Schülerinnen und Schülern. Aus diesem Grund scheint es auch wenig gewinnbringend, sie lediglich zu befragen, da „die Antworten der Schülerinnen und Schüler dann nur noch Echo auf einen Zuruf, nicht genuin eigenständige Beschreibungen sind“ (Hopmann, 2015, S. 9)²

... erzeugt Bedarfsgerechtigkeit

Entwicklungsprozesse führen nur dann zu nachhaltigen Veränderungen, wenn sie einen Bedarf erfüllen und von den Betroffenen getragen werden. Wenn Schülerinnen und Schüler in schulischen Entwicklungsprojekten keine starke Stimme haben, laufen diese Gefahr, an den Bedürfnissen der größten Personengruppe in der Schule vorbeizugehen. Und wenn man – wie häufig betont wird – sie dort abholen will, wo sie stehen, dann müssen sie zu ernst genommenen Partnerinnen und Partnern im diesbezüglichen Erkundungsprozess werden.

... sichert Commitment

Wer Schülerinnen und Schüler an Schulen nach Leitbildern, pädagogischen Konzepten oder dem Schullethos befragt, blickt häufig in verständnislose Gesichter. Sie wissen oft nicht, was mit ihren Rückmeldungen und Evaluationen eigentlich geschieht. Erst die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in Entwicklungsprozesse in einer aktiven Rolle fördert die Einsicht in und die Verbundenheit mit Zielen und Maßnahmen.

... ist Lernen am Modell

Der Aufbau einer forschend-kritischen Haltung und der Bereitschaft sich zu engagieren sind wichtige Bildungsziele von Schule, die nicht in curricularen Settings erreicht werden können. Um Haltungen aufzubauen, braucht es Handlungsanlässe und Räume für Erfahrungslernen. Die Schule selbst kann hier zum Modell für Partizipation werden, in dem Schülerinnen und Schüler erleben, dass ihr Engagement nicht wirkungslos bleibt und eine nachfragend-kritische Haltung konstruktive Ergebnisse bringen kann.

Herausforderungen für alle Beteiligten

So vielversprechend der Ansatz der aktiven Partizipation von Schülerinnen und Schülern auch ist, so schwierig kann es in der Praxis sein, diese tatsächlich umzusetzen. Diesbezügliche Forschungen zeigen, dass die aktive Beteiligung von ihnen in Schulentwicklungsprozessen schulische Grundannahmen (Tyack & Tobin, 1994) in Frage stellt und daher – so meine These – im deutschen Sprachraum bislang wenig verbreitet ist.

Die aktive Einbindung von Schülerinnen und Schülern in schulische Forschungs- und Entwicklungsprozesse ...

... rüttelt am Expertenstatus von Lehrerinnen und Lehrern

Lehrpersonen äußern sich in derartigen Forschungsprojekten häufig skeptisch und bezweifeln die diesbezügliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Im Zuge meiner Forschungen gaben die Lehrpersonen nicht selten folgende Rückmeldungen: „Da trauen Sie den Schülern zu viel zu“ (Feichter, 2015a, S. 116); „bissl sehr optimistisch gedacht“ (ebd., S. 136); „heillos überfordert“ (ebd., S. 210); „die Reife noch net haben, um zu wissen, woran sie da jetzt mitarbeiten“ (ebd., S. 188). Damit wird ihnen aber nicht nur die Kompetenz, Forschen zu können, abgesprochen. Vielmehr wird dadurch generell bezweifelt, dass Schülerinnen und Schüler sich ein entsprechendes Urteil über ihre schulische Lebenswelt bilden können. Das hängt mit tief verwurzelten schulischen Grundannahmen zusammen. In der „Expertenorganisation“ Schule (Grossmann et al., 1997) sind Lehrpersonen die alleinigen Expertinnen und Experten, die sich kompetent über Schulfragen äußern können. Beiträge von Nicht-Lehrpersonen werden entweder nicht ernst genommen oder abgewehrt, ein Phänomen, mit dem auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oder Schulentwicklungsberaterinnen und -berater, die nicht aus dem Lehrberuf stammen, häufig zu kämpfen haben. In diesem Denken sind auch Schülerinnen und Schüler „Außenstehende“, die letztlich nicht wissen können, was Schule wirklich braucht.³ Angesichts solcher Reaktionen kann man, um mit Holzkamp (1991, S. 5) zu sprechen, gelegentlich den Eindruck gewinnen, „daß Schülerinnen und Schüler in der Schule eher stören“.

... bedeutet eine Verunsicherung der Lernenden-Lehrenden-Beziehung

Im schulischen Alltag sind die Rollen von Lernenden und Lehrenden klar verteilt. Lehrpersonen organisieren Lernprozesse, Lernende setzen sich mit Unterrichtsinhalten auseinander und lernen. In schülerInnenaktiven

Prozessen wird diese Ordnung durcheinandergebracht, und Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen sind gleichberechtigte Lernende in einem gemeinsamen Prozess. Dadurch treten Handlungsunsicherheiten für alle Beteiligten auf und die Rollen müssen neu verhandelt werden. Lehrende und die Schulleitung müssen ein Stück Souveränität abgeben und Schülerinnen und Schülern relevante Gestaltungsspielräume zugestehen. Es besteht nämlich die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler, die in Entwicklungen aktiv einbezogen werden, Vorschläge machen und Sichtweisen einbringen, die unerwartet und möglicherweise unerwünscht sind. Nichts konterkariert Partizipationsprozesse jedoch mehr, als dass deren Ergebnisse nicht ernst genommen, geringschätzt oder im schlimmsten Fall sanktioniert werden.

... ist eine Intervention im schulischen Normalbetrieb

Die aktive Beteiligung von Schülerinnen und Schülern in Entwicklungs- und Forschungsprozessen ist eine Intervention in den schulischen Normalbetrieb und löst häufig dementsprechende Irritationen aus. Diese sind aber nicht Folgen mangelnder Planung, sondern inhärenter Bestandteil jedes partizipativen Prozesses. In meinen Forschungen haben Lehrpersonen immer wieder beklagt, für die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler Stunden zusammenzuliegen oder verschieben zu müssen oder Unterrichtszeit zu verlieren und daher mit dem Stoff nicht durchzukommen. Auch die Versuchung, aus der SchülerInnenaktiven Schulforschung einen letztlich von Lehrpersonen gesteuerten Projektunterricht zu machen, war groß. Dass eine solche Beteiligung eine für Schule eher ungewöhnliche Herangehensweise bedeutet, wurde auch von den Schülerinnen und Schülern erlebt, jedoch unter ganz anderen Vorzeichen (vgl. Feichter, 2015a, S. 176): Für sie war es etwas Neues und durchwegs Positives, da es ausschließlich darum ging, „was wir denken“, um „unsere

Meinungen“ und darum, „nicht irgendwie nur zugeschwafelt“ zu werden.

Resümee

Um von Partizipation in Schulentwicklungsprozessen sprechen zu können, ist das „Dabei sein“ eine notwendige, aber noch lange keine hinreichende Bedingung. Worauf es vielmehr ankommt, ist die Art und Weise *wie* Schülerinnen und Schüler im Rahmen schulischer Forschungs- und Entwicklungsprozesse tatsächlich aktiv werden und Verantwortung übernehmen können, wie ihre Rollen ausgestaltet sind und wie dies in Schulen von den Beteiligten aufgenommen, getragen und gelebt wird. Forschungsergebnisse zeigen, dass derartige Zugänge, insbesondere bei höheren Partizipationsgraden, Irritationen für den schulischen Normalbetrieb bedeuten. Angesichts der Chancen und Potenziale, die in diesen Ansätzen liegen, lohnt es sich allerdings, Schulen zu ermutigen, sich auf diese Prozesse einzulassen.

Anmerkungen

- 1 In der Fachliteratur finden sich unterschiedliche Begriffe für Forschungsdesigns: „Student Consultations“, „Student Voice“, „Student Empowerment“ usw. (für eine genaue Übersicht siehe Feichter, 2015a, S. 42 ff.).
- 2 Dass selbst Kinder neue Perspektiven einbringen können, zeigt das Beispiel einer Kollegin aus einem Schulentwicklungsprojekt der Grundschule: Aufgefordert Wohlfühlorte bzw. Nicht-Wohlfühlorte der Schule zu fotografieren, bezeichnen alle Kinder das mit einer Blumeninsel liebevoll gepflegte Denkmal im Eingangsbereich der Schule als „Angstort“. Die Kinder glaubten – zur Überraschung der Lehrpersonen –, es handle sich um eine Grabstätte.
- 3 So taucht in meinen Forschungen immer wieder das Phänomen auf, dass Lehrpersonen versuchen, die Interessen von Schülerinnen und Schülern zu steuern (bis hin zum Verbot, bestimmte Fragen zu stellen) und Ergebnisse umzudeuten.

Literatur

- Atweh, B. & Burton, L. (1995). Students as Researchers: Rationale and Critique. In: *British Educational Research Journal* 21(4), pp. 561–575.
- Feichter, H. J. (2015a). Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: Springer VS.
- Feichter, H. J. (2015b). Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Der blinde Fleck der Schulforschung. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 46(3), S. 409–426.
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. In: *Journal of Educational Change* 2, pp. 123–141.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils. What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Grossmann, R. (Hrsg.) (1997). *Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität.* iff Texte, Band 2. Wien: Springer Verlag.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship.* UNICEF Innocenti Essays, No. 4. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. (2007). Stepping Back from the „Ladder“. Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In: A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (Eds.), *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability.* Dordrecht: Springer, pp. 19–31.
- Holzkamp, K. (1991). *Lehren als Lernbehinderung?* Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongress der GEW Hessen, Erziehung und Lernen im Widerspruch, am 3.11.1990 in Kassel. Veröffentlicht in: *Forum Kritische Psychologie* 27 (1991) Argument-Verlag, S. 5–22.
- Hopmann, S. T. (2015). Geleitwort. In: H. J. Feichter (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen.* Wiesbaden: Springer VS, S. 9–12.
- Müller, S. (2010). Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. S. (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung.* Regensburg: Klinkhardt UTB Verlag, S. 273–276.
- Rudduck, J. (2007). *Student Voice, Student Engagement, and School Reform.* In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *The international handbook of student experience of elementary and secondary school.* Dordrecht: Springer, pp. 587–610.

Thema: Partizipation von Schülerinnen und Schülern

Thiessen, D. (1997). Knowing About, Acting on Behalf of, and Working with Primary Pupils' Perspectives. In: A. Pollard, D. Thiessen & A. Filer (Eds.), Children and their Curriculum. London: Falmer Press, pp. 184–196.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling. Why has it been so hard to change. In: American Educational Research Journal 31(3), pp. 453–479.

Wetzelhütter, D., Paseka, A. & Bacher, J. (2013). Partizipation in der Organisation Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In: S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–166.

Kontakt:
helene.feichter@uni-graz.at

Ich finde, es ist eigentlich eine gute Idee, dass auch die Schüler mal mehr oder weniger die Oberhand bekommen und auch mal was leiten können; auch mal schauen können, wie das ist. Während der Lehrer einfach zuhört und auch einmal ein bisschen verschnaufen kann.

*journal für
schulentwicklung*

4/2011
21. Jahrgang

Them
Partizipation
von Schülerinnen
und Schülern

StudienVerlag