RESEARCH

Sabine Gerhartz-Reiter
Cathrin Reisenauer *Hrsg.*

Partizipation und Schule

Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen

Springer VS

Partizipation und Schule

Sabine Gerhartz-Reiter ·
Cathrin Reisenauer
(Hrsg.)

Partizipation und Schule

Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen

Springer VS

Hrsg.
Sabine Gerhartz-Reiter
Innsbruck, Österreich

Cathrin Reisenauer
Innsbruck, Österreich

ISBN 978-3-658-29749-7 ISBN 978-3-658-29750-3 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Sabine Gerhartz-Reiter & Cathrin Reisenauer

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Schule – Ein Vorwort

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext wird von vielen Seiten gefordert, aber – wie sich auch in den Beiträgen dieses Bandes zeigt – hinkt die Umsetzung den Forderungen und gesetzlichen Vorgaben (z.B. UN-Kinderrechtskonvention Art. 12, ABGB[1] 2013 § 138, SchUG[2] Abschnitt 11 § 57a und § 58) hinterher bzw. gibt es zahlreiche Barrieren, wie beispielsweise strukturelle Rahmenbedingungen, bestehende Machtverhältnisse, Kulturen und Praktiken, die die Verwirklichung von ernsthafter Teilhabe und wirklichen Mitbestimmungsmöglichkeiten erschweren. Das wesentliche Anliegen, das mit der Erstellung dieses Sammelbandes verfolgt wird, ist zum einen die Wichtigkeit des Themas angesichts der für Subjektwerdung, Lern- und Bildungsprozesse von SchülerInnen so zentralen Rolle ihres Gehört-Werdens, Eingebunden-Seins und Mitbestimmen-Könnens zu verdeutlichen, ohne die Herausforderungen und Spannungsverhältnisse dabei außer Acht zu lassen. Die Auswirkungen von (mangelnder) Partizipation sollen dabei sichtbar gemacht werden. Zum anderen können Wege und Möglichkeiten für die Umsetzung von SchülerInnenpartizipation anhand von gelingenden Praxisbeispielen aufgezeigt werden, die belegen, dass Herausforderungen eben auch nur Barrieren sind, die den Weg erschweren – aber nicht unbedingt unüberwindbare Grenzen, die verhindern, ihn zu gehen.

Dieser Sammelband greift mittels theoretischer, empirischer und schulpraktischer Beiträge unterschiedlichste Perspektiven auf das Thema Partizipation und Schule sowie seine vielen Facetten auf. Im Folgenden wird die Strukturierung kurz zusammengefasst:

---

1 ABGB = Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch (Österreich)

2 SchUG = Schulunterrichtsgesetz (Österreich)

In dem Einführungstext gibt Cathrin Reisenauer einen Überblick über das Themenfeld der Kinder- und Jugendpartizipation in der Schule. Dabei werden nach einer Begriffsklärung zum einen die unterschiedlichen Begründungslinien für die und Grenzen der Umsetzung von schulischen Partizipationsmöglichkeiten beleuchtet, zum anderen vielfältige Bedeutungsfacetten und Qualitätsdimensionen dargestellt.

Der folgende Abschnitt widmet sich dem Thema Partizipation und Schule als Institution. Darin stellt zunächst Helene Feichter organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen zu der Frage an, warum trotz des Anspruchs und einer hohen Akzeptanz der Bedeutung von Partizipation diese dennoch im Schulalltag oft nur schwer gelingt. Anschließend geht Markus Ammann der Frage nach, welche Chancen regionale stakeholderorientierte Schulentwicklung für gelingende Teilhabe aller von der Schule betroffenen AkteurInnen birgt, und zeigt anhand empirischer Daten auf, welche Rolle Partizipation im Gesamtkonzept von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises spielt.

Im nächsten Teil des Sammelbandes wird Partizipation und Menschenrechtsbildung in den Fokus gerückt. Hier widmet sich zunächst Simone Danz den Visionen für eine bessere Zukunft für alle, die durch Partizipation im Sinne von Teilhabe und Solidarität realisiert werden soll. Sie erläutert, wie Fähigkeiten zur Mitbestimmung und Solidarität als Bildungsziel über, durch und für Menschenrechte geschult werden. Anschließend gibt Nadine Ulseß-Schurda Einblicke in ein Projekt aus der schulischen Praxis, welches das Recht auf Partizipation fördern möchte, indem durch Menschenrechtsbildung das Demokratieverständnis im Sinne der Übernahme von Verantwortung reflektiert wird. Katrin Ehnert und Maximiliane Hädicke setzen sich in ihrem Beitrag zu Impulsen von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe damit auseinander, wie demokratiebildende Maßnahmen SchülerInnenpartizipation stärken können und welche Rolle der Kooperation mit außerschulischen Bildungseinrichtungen dabei zukommt.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf dem Thema Partizipation und Inklusion. Dabei veranschaulicht zunächst Susanne Thurn Wege zur Selbstbestimmung, indem sie Mitbestimmungsmöglichkeiten und Beispiele gelungener Inklusion aus der Praxis der Laborschule Bielefeld vorstellt. In einem Beitrag, der unter Mitarbeit von Studierenden der Universität Innsbruck entstanden ist, zeigt Petra Flieger bestehende Barrieren für die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im schulischen Alltag auf und erläutert konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für deren Abbau. Rahel More, Ernst Kočnik und Marion Sigot untersuchen die Mitbestimmung von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf die Gestaltung selbstbestimmter Unterstützungsformen, wie der Persönlichen Assistenz im schulischen Kontext.

Der darauffolgende Teil des Sammelbandes beleuchtet Partizipation und ihre Bedeutung für Schülerinnen und Schüler. Der erste Beitrag besteht aus einer Sammlung von Texten von Kindern und Jugendlichen, in denen sie selbst ihre Perspektive

auf Selbstbestimmung in der Schule thematisieren und ihre Erfahrungen anhand von Beispielen aus dem Schulalltag darstellen. Anschließend rücken auch Daniela Müller-Kuhn, Julia Häbig, Enikö Zala-Mezö, Nina-Cathrin Strauss und Pascale Herzig die Wahrnehmung der Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Darstellung ihrer Studie in den Mittelpunkt und geben Einblicke in Ergebnisse des Projekts „Partizipation stärken – Schulen entwickeln". Manuela Gamsjäger und Daniela Wetzelhütter untersuchen, welche Konsequenzen das Erleben von Pseudo-Partizipation anstatt tatsächlicher Mitbestimmung für das Engagement von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext hat. Mit den Fragen, welchen Druck SchülerInnen wahrnehmen und welche Wünsche in Bezug auf Partizipation sie haben, setzen sich Daniela Martinek und Matteo Carmignola in einem Beitrag auseinander, in dem Ergebnisse ihres Forschungsprojektes diskutiert werden.

Abschließend wird der Fokus auf Partizipation und Bildungswege gelegt. Sabine Gerhartz-Reiter setzt sich mit Macht, Ohnmacht und Ermächtigung von SchülerInnen durch (verwehrte) Teilhabe auseinander und mit der Frage, wie (gesellschaftliche) Normen und Barrieren Bildungswege beeinflussen. Welchen Beitrag selbstgesteuertes Lernen als möglicher Weg zur Stärkung von Partizipation leisten kann und inwiefern damit Student Engagement verstärkt und das Risiko von Dropout verringert werden kann, erläutern Marie Gitschthaler, Franziska Lessky und Erna Nairz-Wirth. Abschließend stellt Eveline Christof dar, wie Lehramtsstudierende Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation in der Schule einschätzen und wie sie das diesbezügliche Spannungsfeld zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und eigenen Idealvorstellungen erleben.

Um das Feld der Partizipation im schulischen Kontext aus solch unterschiedlichen Perspektiven beleuchten und dadurch die vielfältigen Fragestellungen und Diskussionsstränge rund um dieses so aktuelle wie wichtige Thema aufgreifen zu können, bedarf es zahlreicher engagierter Personen. Ein besonderer Dank gilt daher all den Autorinnen und Autoren – ausdrücklich auch den Schülerinnen und Schülern – dieses Bandes, die ihre Expertise, ihre unterschiedlichen Zugänge und nicht zuletzt ihre Begeisterung für das Thema Partizipation eingebracht und damit die Umsetzung des Sammelbandes erst möglich gemacht haben.

Ebenso möchten wir den Personen danken, die uns in Bezug auf Layout und Korrekturen tatkräftig unterstützt haben: Konrad Schartner, Daniel Zwangsleitner, Daniel Ostermann, Verena Luggin und Hanna Berndörfler.

Innsbruck, im Juli 2019 *Sabine Gerhartz-Reiter & Cathrin Reisenauer*

Inhaltsverzeichnis

Sabine Gerhartz-Reiter & Cathrin Reisenauer
Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Schule – Ein Vorwort V

Einführung

Cathrin Reisenauer
Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld –
7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs 3

Partizipation und Schule als Institution

Helene J. Feichter
Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis.
Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen 25

Markus Ammann
Regionale stakeholderorientierte Schulentwicklung –
oder warum die Einführung eines Schulparlaments noch nicht zwangsläufig
mit Partizipation zu tun hat 41

Partizipation und Menschenrechtsbildung

Simone Danz
Partizipation meint Teilhabe und Solidarität –
Visionen für eine bessere Zukunft für alle 63

Nadine Ulseß-Schurda
"I guess all I can do is PARTICIPATE. And I'll find my purpose in this world." – Schülerinnen und Schüler erleben sich als Teilhabende einer unteilbaren Welt 79

Katrin Ehnert & Maximiliane Hädicke
Partizipation wozu? – Impulse von Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe im Kontext Demokratieförderung..... 93

Partizipation und Inklusion

Susanne Thurn
„Ohne Visionen von etwas Besserem würde die Pädagogik zum Handlanger der Realität" – Partizipation und Inklusion: Wege zur Selbstbestimmung..... 115

Petra Flieger
Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in Schule und Unterricht..... 135

Rahel More, Ernst Kočnik & Marion Sigot
Persönliche Assistenz und Partizipation im schulischen Kontext..... 153

Partizipation und ihre Bedeutung für Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler
Partizipation von SchülerInnen – Unsere Perspektive..... 169

Daniela Müller-Kuhn, Julia Häbig, Enikö Zala-Mezö, Nina-Cathrin Strauss & Pascale Herzig
„So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht" – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen 187

Manuela Gamsjäger & Daniela Wetzelhütter
Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme – Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von SchülerInnen..... 207

Daniela Martinek & Matteo Carmignola
Wahrgenommener Druck und der Wunsch nach Partizipation – Selbstbestimmung in der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler 233

Partizipation und Bildungswege

Sabine Gerhartz-Reiter
Über (Ohn)Macht und Ermächtigung – Einflüsse auf die Selbstbestimmung des eigenen Bildungsweges 255

Marie Gitschthaler, Franziska Lessky & Erna Nairz-Wirth
Selbstgesteuertes Lernen als Weg zur Stärkung von Partizipation und zur Verringerung von Dropout 271

Eveline Christof
Berufsbezogene Überzeugungen angehender LehrerInnen zu Partizipation von SchülerInnen 291

Autorinnen und Autoren

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 311

Einführung

Cathrin Reisenauer

Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs

Abstract

Ausgehend von sowohl rechtlichen Forderungen, die in der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention verankert sind, als auch von pädagogischen und gesellschaftlichen Begründungslinien, die für eine Umsetzung von Partizipationsmöglichkeiten in der Schule sprechen, zeigt dieser Beitrag unterschiedliche Bedeutungsfacetten, Qualitätsdimensionen und Ausprägungsformen von Partizipation auf. Diese wird dabei nicht als schmückendes Beiwerk diskutiert, sondern als notwendiger Beitrag der Schule zur Sozialisation und Subjektwerdung der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler, ohne die darin enthaltene Ambivalenz außer Acht zu lassen.

1 Teil-Sein und Teil-Haben

Partizipation gehört „zu den *Grundprinzipien des Aufwachsens* in modernen Gesellschaften“ (Derecik et al. 2013: 215, Hervorh. i. O.). Dabei meint Partizipation im schulischen Kontext grundlegend das Recht aller Kinder auf volle und gleichberechtigte Teilhabe an einem „integrativen [inklusiven], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ (UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 24, 2b), aber auch das Eingebundensein von Schülerinnen und Schülern in Entscheidungsprozesse sowohl das Zusammenleben und den Unterricht als auch die eigenen Bildungswege betreffend. Nach der UN-Kinderrechtskonvention haben alle Kinder das Recht, ihre Meinung nicht nur „in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“, sondern die Vertragsstaaten sichern auch zu, dass

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020
S. Gerhartz-Reiter und C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_1

diese Meinung angemessen berücksichtigt wird (UN-Kinderrechtskonvention, Art. 12).

Trotzdem erleben Lernende in vielen Bereichen des Schulalltags Ohnmacht, da ihr eigener Einfluss sehr beschränkt ist/wird und sie aufgrund der strukturellen Gegebenheiten der Schule, Zuschreibungen, diagnostischen Urteilen sowie anderen Fremdeinschätzungen und deren Auswirkungen auf ihr (Fähigkeits-)Selbstkonzept in die Rolle von Objekten in der eigenen Bildungskarriere gedrängt werden. Mangelnde Partizipationsmöglichkeiten in Bezug auf beispielsweise gleichberechtigte Teilhabe an einem inklusiven Unterricht, Mitgestaltung der Unterrichtsinhalte oder Methoden, des Zusammenlebens und der eigenen schulischen Lernprozesse stehen in Zusammenhang mit einer Begünstigung von Dropout-Prozessen, mangelnder Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess, einem geringen Stellenwert des eigenen Selbstbilds und kaum Erfahrung von Selbstwirksamkeit. (Vgl. Gerhartz-Reiter 2017; Reisenauer & Ulseß-Schurda 2018)

Im Folgenden soll ausgelotet werden, was Partizipation im Kontext Schule bedeuten kann, welche Begründungslinien es für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen gibt und warum es dabei aber trotzdem so schwierig bleibt, diese umzusetzen. Als ausschlaggebend dafür, SchülerInnen zu Subjekten ihrer Bildungskarrieren zu begleiten, zeigen sich die Qualität von Partizipationsprozessen, die Beteiligungsformen und -felder sowie der Umfang, in welchem Partizipation in der Schulkultur verankert ist.

2 Das Was – Der Partizipationsbegriff

Begriffliches und Definition

Der Begriff Partizipation leitet sich vom lateinischen „partem capere“ ab und bedeutet wörtlich übersetzt „einen Teil (weg-)nehmen“ (vgl. Moser 2010: 73). Damit sind Inhalte wie „jemanden an etwas teilnehmen lassen“ oder „an etwas teilhaben“ gemeint. Partizipation wird heute häufig als Sammelbegriff für Teilhabe, Teilnehmen, Einbindung und Beteiligung verwendet und so sind damit Begriffe wie Demokratie, Selbstbestimmung, Emanzipation, Integration, Gerechtigkeit oder Inklusion eng verknüpft. Mit dem Wort Partizipation werden unterschiedliche Sachverhalte gemeint, sodass der Begriff mit einer Vielzahl an Zugängen und Diskursen zu einem „Meister der Verwirrung“ (Oser & Biedermann 2006) avanciert. Zentral für eine Definition im Bereich Schule erscheinen die beiden Zugänge, Partizipation einerseits als grundsätzliche und gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am Bildungssystem und andererseits als Teilhabe von SchülerInnen an sie betreffenden Aspekten wie der Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse oder des Schullebens zu sehen. Reichenbach (2006: 54) plädiert für eine enge Auffassung des Begriffs und versteht

Partizipation als „Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse“. Besonders die Faktoren Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit sind dabei von Bedeutung, wobei Partizipation nicht ein einmaliges Ereignis sein kann, sondern „zu einem kontinuierlichen, verbindlichen Prozess" werden muss, um wirksam zu sein (Reitz 2015: 7). Zusammenfassend liegt dem Folgenden ein Verständnis von Partizipation in der Schule zugrunde, das von dem grundsätzlichen Recht auf Teilhabe aller und auf Mitsprache, Mitwirken und Mitentscheiden in allen das Individuum betreffenden Dingen geprägt ist. Dabei umfasst Partizipation das Folgende: „Selbstbestimmung (im Sinne freier Entscheidung), wirksames Handeln (im Sinne aktiver Mitgestaltung der Lebenswelt und Engagement) sowie Zugehörigkeit und Kooperation (im Sinne der Einbindung in und Gestaltung von positiven sozialen Beziehungen)“ (Eikel 2007: 13).

Partizipation und Inklusion

Der Begriff Partizipation bekommt im Kontext von Inklusion eine besonders weitreichende Bedeutung, wobei der enge Zusammenhang der beiden Begriffe bereits durch die vereinfachte Übersetzung von Partizipation in Teilhabe und Inklusion in Teil-Sein verdeutlicht wird (vgl. Reitz 2015: 6). So muss nicht nur das Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht der Kinder und Jugendlichen sichergestellt werden, sondern ganz grundsätzlich zuerst auch ihre Teilhabe am allgemeinen Bildungssystem und der Gesellschaft. So ist es Aufgabe der Schule, Partizipation inklusiv zu gestalten.

Der Artikel 23 der UN-Kinderrechtskonvention geht insbesondere auf den Aspekt der Teilhabe als Grundrecht aller Kinder und im Speziellen von Kindern mit Beeinträchtigungen ein:

> „Die Vertragsstaaten erkennen an, daß ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern.“

So fordert auch Reitz (2015: 3), dass „Partizipation inklusiv gestaltet werde […], damit alle Kinder ihre Rechte ohne Diskriminierung ausüben können". Lundy (2007: 934) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass es wichtig sei, „ that the views of a diverse range of children are sought and that participation is not just afforded to the articulate and literate”. Der Kinderrechtskonvention liegt ein breites Inklusionsverständnis zugrunde. So stehen darin nicht ausschließlich Kinder mit Beeinträchtigungen im Zentrum, sondern sie bezieht sich „auch auf Menschen in Armut, auf Menschen, die von Rassismus betroffen sind, auf Lesben, Schwule, Intersexuelle oder Trans* und so weiter" (Reitz 2015: 6).

In der Präambel der Kinderrechtskonvention (1990) ist festgehalten, dass „jeder Mensch Anspruch hat auf alle darin verkündeten Rechte und Freiheiten ohne Unterscheidung, etwa nach der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der

Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, dem Vermögen, der Geburt oder dem sonstigen Status". Ein besonderes Augenmerk wird auf benachteiligte und marginalisierte Gruppen von Kindern und Jugendlichen gelegt, die die Möglichkeit bekommen müssen, besondere Hilfestellung beim Wahren ihrer Rechte in Anspruch zu nehmen.

3 Das Warum – Begründungslinien

Die Diskussion über Partizipation in der Schule wird seit vielen Jahren geführt, da Schule eine wichtige Rolle in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen spielt und für das Aufwachsen in einer Demokratie Fragen nach Teil-Sein und Teil-Haben von großer Bedeutung sind. So betont beispielsweise Himmelmann (2013: 71f.) in Anlehnung an Dewey, dass jeder Mensch „von sich aus ein Interesse an Kontakt, Kooperation und Zugehörigkeit zu einer Gruppe, der er angehört", hat. Dabei geht es um die eigene Anerkennung und die Teilhabe am Leben dieser Gruppe, da es erst mit und in der Gruppe möglich ist, die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu verwirklichen. Zentral für das Lernen von Selbstvertrauen, Selbst- und Anderen-Achtung sowie Verantwortungsbewusstsein ist dabei, dass Schülerinnen und Schüler nicht Objekte von Belehrung sind, sondern sich selbst als aktive GestalterInnen ihrer Umwelt wahrnehmen und als Subjekte ihrer Lernprozesse erleben können. Neben den hier kurz angesprochenen funktionalen und subjektorientierten Aspekten als Gründe für Partizipation prägt ein rechtebasiertes Verständnis den Diskurs. So zeigen sich Legitimationsversuche für den Stellenwert und die Umsetzung von Partizipation in der Schule aufgrund der Gesetzeslage, aber auch aufgrund des Mehrwerts für die Subjektwerdung der Schülerinnen und Schüler oder für die Förderung einer demokratischen Grundhaltung und von Kompetenzen, die für das Leben in einer Demokratie notwendig erscheinen. Im Folgenden werden diese drei Begründungslinien – eine rechtliche, eine pädagogische und eine gesellschaftliche – skizziert.

Rechtliche Begründungslinie

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Teilhabe, Mitbestimmung und Mitgestaltung. Dieses Recht ist Teil unserer Demokratie und in nationalen und internationalen Gesetzestexten wie der UN-Kinderrechtskonvention oder der UN-Behindertenrechtskonvention, dem Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch (§ 138 ABGB 2013), dem Schulunterrichtsgesetz (Abschnitt 11 § 57a und § 58) oder Lehrplänen verankert. Lundy (2007: 931) betont: „The practice of actively involving pupils in decision making should not be portrayed as an option which is in the gift of adults but a legal imperative which is the right of the child." Mit meinen Bedürfnissen und Meinungen gehört zu werden, Teil zu haben an Entscheidungen die eigene Person betreffend, Teil haben zu können an Bildung gehört in einer Demokratie zu den

Grundrechten jeden Kindes. Bei der Wahrung dieses Rechts werden jedoch übliche Rollenverteilungen und Machtverhältnisse in der Schule in Frage gestellt.

Die UN-Kinderrechtskonvention beinhaltet grundlegend drei verschiedene Rechtsarten. Dazu zählen Versorgungsrechte (*provision*), Schutzrechte (*protection*) und Partizipationsrechte (*participation*). Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird in der UN-Kinderrechtskonvention im Rahmen mehrerer Artikel erwähnt, wobei besonders Artikel 12 explizit auf die Berücksichtigung der Meinung des Kindes eingeht. Dieser Artikel (UN-KRK, Art. 12) formuliert dieses Recht von Kindern folgendermaßen:

> „1. Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.
>
> 2. Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden."

Lundy (2007: 928) zitiert Freeman (1996: 37), wenn sie betont, dass Artikel 12 große Bedeutung hat „not only for what it says, but because it recognises the child as a full human being with integrity and personality and the ability to participate freely in society". Auch im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch (§ 138 ABGB 2013) wird „die Berücksichtigung der Meinung des Kindes in Abhängigkeit von dessen Verständnis und der Fähigkeit zur Meinungsbildung" oder auch „die Wahrung der Rechte, Ansprüche und Interessen des Kindes" betont. Dabei bleibt hervorzuheben, dass dies ein Recht von Kindern und Jugendlichen und keine Verpflichtung darstellt, sodass es angebracht erscheint, es in ihre Verantwortung zu geben, an Partizipationsprozessen teilzunehmen oder eben nicht. Dabei können Fälle auftreten, bei denen Kinder und Jugendliche nicht involviert werden wollen.

Eine der Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Gesetzestexts in die Praxis sieht Lundy (2007: 929) in folgendem Sachverhalt: „Children's enjoyment of Article 12 is dependent on the cooperation of adults, who may not be committed to it or who may have a vested interest in not complying with it." Moser (2010: 322) konnte darüber hinaus in ihrer Studie zeigen, dass neben den Schwierigkeiten, die grundsätzlich mit der Umsetzung von Partizipation in der Schule verbunden sind, „vielen Jugendlichen […] der Zugang zu Partizipation von vornherein durch ihr Geschlecht oder ihre Herkunft erschwert [ist]", wobei sich „gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen zum Teil noch gegenseitig [verstärken]". Dazu zählt beispielsweise der sozio-ökonomische Hintergrund des Elternhauses, der einen entscheidenden Faktor darstellt, um Diskriminierungsmechanismen zu verstärken oder abzuschwächen.

Für die Umsetzung dieses Rechts aller Kinder ist es notwendig, dass auch alle Lehrenden über dieses Recht und ihre Gebundenheit daran Bescheid wissen. „There is a need for a greater awareness of the fact that respecting children's views is not just a model of good pedagogical practice (or policy making) but a legally binding obligation." (Lundy 2007: 930) Damit ist auch grundgelegt, dass Partizipation kein „einmaliges Ereignis, das abhängig von der Gnade und Befindlichkeit der Erwachsenen ist, sondern ein kontinuierlicher, verbindlicher Prozess [ist]" (Reitz 2015: 3). Solch ein „rechtebasiertes Verständnis von Partizipation" führt nach Reitz (ebd.: 5) „zu größerer Akzeptanz und damit auch zum Gelingen von Partizipation, denn es nimmt Kinder und Jugendliche als Träger von Menschenrechten wahr". In diesem Verständnis ist Empowerment der Kinder und Jugendlichen beinhaltet, wobei „im Rahmen solcher Prozesse […] neben der individuellen auch die strukturelle Ebene adressiert [wird], wenn es darum geht, auf günstigere Rahmenbedingungen für Partizipation hinzuwirken" (ebd.: 7f.).

Neben dieser rein rechtlichen Begründungslinie sprechen besonders pädagogische Beweggründe dafür, gezielt Partizipationsmöglichkeiten im schulischen Alltag Raum und Zeit zu geben.

Pädagogische Begründungslinie

Partizipation muss, wie auch Moser (2010: 322) hervorhebt, ein Bestandteil des alltäglichen Lebens von Kindern und Jugendlichen sein, da „nur, wenn die nachwachsende Generation schon von Anfang an bei Entscheidungen, die sie und ihre Umwelt betreffen, einbezogen wird, […] Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und Entwicklungen vollzogen werden [können], die im Hinblick auf eine gelingende Identitätsarbeit unabdingbar sind". Um Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit ausbilden zu können, braucht es die Möglichkeiten, sich selbst zu erfahren, selbstbestimmt zu handeln und Selbstwirksamkeit zu erleben (vgl. Moser 2010: 322). Partizipation zeigt sich dabei als wichtiges Element der Werteentwicklung, der Subjektwerdung und der Identitätsentwicklung (vgl. auch Eikel 2007).

Darüber hinaus konnten Deci & Ryan (1993: 235) zeigen, dass auch optimales Lernen „unmittelbar an die Entwicklung des individuellen Selbst geknüpft […] und gleichzeitig von der Beteiligung des Selbst [abhängig]" ist. Als Grundlage für optimales Lernen sehen Deci & Ryan intrinsische Motivation, welche Lernen fördert und durch die Berücksichtigung der Bedürfnisse nach Kompetenz und Wirksamkeit, Autonomie und Selbstbestimmung sowie sozialer Eingebundenheit erreicht werden kann (ebd.: 229). Partizipative Prozesse ermöglichen Gefühle der Kompetenzerfahrung und der Autonomie, die nach Deci & Ryan (ebd.: 230) in einem „integralen Zusammenhang" mit intrinsischer Motivation stehen. So sind die sozialen Bedingungen, wie sie auch die Schule gestalten kann, letztendlich „verantwortlich für alle diese Prozesse […], die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer

Eingebundenheit unterstützen oder verhindern" (ebd.: 236). Zentral dabei ist die Erfahrung, eigene Entscheidungen treffen und eigene Handlungen wählen zu können.

Neben diesen angesprochenen positiven Aspekten für Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihr Lernen und ihre Identitätsentwicklung beinhalten vermehrte Partizipationsmöglichkeiten in der Schule auch die Chance für Lehrerinnen und Lehrer, die grundlegende Unsicherheit pädagogischen Handelns durch das Einbinden der Kinder und Jugendlichen zu entschärfen (vgl. Helsper 2000). Damit ist im Diskurs um Partizipation auch eine Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer in Form einer geteilten Verantwortung enthalten. So kann beispielsweise die Passgenauigkeit von Unterricht oder auch die „Urteilsakkuratheit" diagnostischer Urteile, wie sie auch Noten darstellen, durch partizipative Prozesse erhöht werden (van Ophysen & Behrmann 2015: 83; Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018). „Wenn sie [die LehrerInnen, Anm. d. Verf.] Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache ernst nehmen, gewinnen sie [somit] wichtige Einsichten in die Lebenswirklichkeit der jungen Generation, wodurch z. B. Planungen und Entscheidungen passgenauer werden." (BMFSFJ 2015: 7)

Gesellschaftliche Begründungslinie

Die Schule stellt einen zentralen Lern-, Lebens- und Sozialisationsraum von Kindern und Jugendlichen dar und gerade deshalb ist in diesem Bereich die Umsetzung des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation so wichtig. Reitz (2015: 3) weist dabei darauf hin, dass „im Bildungskontext […] Partizipation häufig als Mittel zum Zweck, etwa zur Einübung demokratischer Entscheidungsprozesse" verstanden wird, womit Demokratielernen als dritte Begründungslinie sichtbar wird. Nach Biesta (2010: 206) werden in Bezug auf Schulbildung drei Dimensionen unterschieden und demnach zählt zu den grundlegenden Aufgaben der Schule nicht nur die Qualifikation der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler, sondern darüber hinaus soll Schule einen Beitrag an der Sozialisation und Subjektwerdung der Kinder und Jugendlichen leisten. Die Einführung der Kinder und Jugendlichen in eine bestehende Weltordnung sowie das Ermöglichen einer Bewusstheit über die eigene Wirkmächtigkeit und Handlungsfähigkeit sollen neben der Ausstattung mit Wissen, Fähigkeiten und Haltungen sicherstellen, dass junge Erwachsene die an sie gestellten gesellschaftlichen Aufgaben erfüllen können. Derecik et al. (2013: 45) betonen in diesem Zusammenhang, dass „pädagogisches Handeln stets zwischen den Polen der *Personalisation und Sozialisation* [Hervorh. im Orig.]" austarieren muss, wobei in Bezug auf Partizipation ihr „*Doppelcharakter* [Hervorh. im Orig.] […] mit den Zielvorstellungen der Persönlichkeitsentwicklung durch Autonomie und Selbstbestimmung einerseits sowie die Sozialisation durch Integration und Stabilisierung andererseits" schon immer in dem Begriff enthalten ist. Damit kommt der Schule auch eine wichtige Rolle im Leben und Vermitteln demokratischer Grundwerte zu. Derecik et al. (ebd.: 12) beziehen

sich auf Hartnuß und Maykus (2006: 6), wenn sie fordern, „die Erziehung zur Demokratie und die damit verbundene Förderung von Partizipation als selbstverständlichen und gleichberechtigten Teil im schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verankern". Momentan sieht Reitz (2015: 15) ein unklares Bild von Partizipation in der Schule, sodass es bei Partizipation diffus mal „um Interaktion […], mal darum, Verantwortung zu teilen, also auch Dienste an der Gemeinschaft zu übernehmen", zu gehen scheint. „Partizipation wird eher als Mittel zu einem anderen, fremdbestimmten Zweck [nämlich des Übens von Demokratie] verstanden." (ebd.) Um später als Erwachsene Demokratie aktiv leben zu können, ist es förderlich, Demokratie bereits in der Schule zu erleben, auszuprobieren und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu machen. Schule kann dabei als Übungsfeld für demokratisches Denken und Handeln fungieren und die Entwicklung von Fähigkeiten zur und Eigenschaften für Partizipation, wie Engagement, Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit, Autonomie, aber auch Beziehungsfähigkeit fördern. Auch Rieker et al. (2016: 4) betonen mit Bezug auf Dewey (1993: 113ff.), dass „es ganz entscheidend [ist], Erfahrungen mit Demokratie im eigenen Alltag [zu machen], die dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche demokratische Werte und Einstellungen entwickeln (ebd.) und später auch in politischen Kontexten vertreten". Ausgehend von dieser Prämisse „hängt die Bereitschaft zur politischen Partizipation Heranwachsender von sozialen Erfahrungen in relevanten sozialen Kontexten ab, wobei davon ausgegangen wird, dass die Bereitschaft und Fähigkeit zur Partizipation nicht an bestimmte Kontexte gebunden, sondern auf verschiedene Lebensbereiche übertragbar ist" (Rieker et al. 2016: 4). So ist oftmals der „emanzipatorische Wert zur Stärkung der Persönlichkeit gegenüber hierarchisch strukturierten Systemen und Institutionen und der sozial-strukturelle Wert […] als Mittel zum Zweck der Integration" im Vordergrund (Derecik et al. 2013: 45).

Die Schule kann einen Raum darstellen, Kompetenzen *für* Partizipation zu erwerben, wie die Fähigkeit, sich zu artikulieren, zu argumentieren oder die eigenen Bedürfnisse zu erkennen, aber darüber hinaus auch Erfahrungen *durch* Partizipation zu machen, wie das Wahrgenommen- und Gehörtwerden der eigenen Meinung oder das Erleben von Selbstwirksamkeit, die eine Grundlage auch für Partizipation im Erwachsenenalter bilden.

4 Das Warum-nicht – Schulische Normen und die Mühen der Freiheit[1]

Trotz der verschiedenen Begründungslinien – rechtlich, pädagogisch und gesellschaftlich –, die eindeutig für Partizipation von Kindern und Jugendlichen sprechen, bleibt die Umsetzung in der Praxis teilweise in Ansätzen stecken bzw. bereitet die flächendeckende Umsetzung sowohl im Sinne von Teilhabe aller als auch von Mitbestimmung die eigenen Belange betreffend in der Schule Schwierigkeiten. Reichenbach (2008: 6) stellt „Partizipation auf den Prüfstand" und betont, dass sie zwar „seit Jahren auf breite Zustimmung" stößt, es jedoch notwendig erscheint, „kritische Fragen an sie [zu] richten". Diese kritischen Fragen sind unter anderem dafür notwendig, dass Partizipation nicht in einer „Pseudo-Partizipation" (Reichenbach 2008: 8) endet, da die „Ermöglichungsbedingungen der Beteiligten und ihre jeweilige infrastrukturelle, zeitökonomische, rechtliche und legitimatorische Situation" (ebd.) kritisch auszuleuchten sind. So werden in Bezug auf die Umsetzung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen systemimmanente Strukturen, Kulturen und Praktiken sowie übliche Rollenverteilungen und Machtverhältnisse in der Schule infrage gestellt, wodurch trotz zahlreicher Bestrebungen und Einzelprojekte die Umsetzung von Partizipation bis jetzt nur in Ansätzen gelingt. Mit diesem Blickwinkel erscheint Schule mit ihrer Organisation, ihrer Selektionsfunktion, der Schulpflicht oder auch ihrer kulturellen Verfasstheit den Ansprüchen von Partizipation direkt entgegenzustehen. Aus diesem Grund treten immer wieder Ambivalenzen auf, in die LehrerInnen verstrickt sind. In pädagogisch konnotierten Feldern treten diese Spannungsverhältnisse in den Vordergrund, was mit Reichenbach (2006: 52) maßgeblich darauf zurückzuführen ist, dass „Partizipation im Feld der Pädagogik […] nicht [durch Interaktion; Anm. d. Verf.] von Gleichen, sondern von Ungleichen" geprägt ist. Diese Ungleichheit zeigt sich beispielsweise darin, dass LehrerInnen und SchülerInnen mit ungleichen Rechten und Pflichten ausgestattet sind, der Schulbesuch nicht freiwillig, sondern mit einer Schulpflicht verbunden ist, Lehrkräfte SchülerInnen beurteilen und damit direkten Einfluss auf ihre weiteren Bildungswege haben. So zeigen Helsper und Lingkost (2013: 135) auf, dass das Spannungsverhältnis von Autonomie und Heteronomie oder auch die Symmetrie-Macht-Antinomie „angesichts der strukturell gegebenen Abhängigkeiten und zwanghaften Rahmungen" in der Schule Partizipation häufig behindern und „Ausschluss aus Bildungsprozessen bei deren formalem Zugeständnis oder sogar entgegen der offiziellen Proklamation von Beteiligung und Förderung der Autonomie" stattfinden kann.

Neben den angeführten Argumenten ortet Lundy (2007: 929) die Schwierigkeit nicht nur im System, sondern auch bei den handelnden Erwachsenen, bei denen die

[1] Der Teil des Untertitels „Mühen der Freiheit" ist an den gleichnamigen Sammelband von Quesel & Oser (2006) angelehnt.

Autorin die Gefahr sieht, mit ihrer Einstellung einer der drei Gruppen anzugehören, für die jeweils einer der folgenden Aspekte im Vordergrund steht:

> „scepticism about children's capacity […] to have a meaningful input into decision making; a worry that giving children more control will undermine authority and destabilise the school environment; and finally, concern that compliance will require too much effort which would be better spent on education itself".

Die in der Praxis anzutreffenden Partizipationsmöglichkeiten zeigen sich demnach häufig abhängig nicht nur von den rechtlichen und systemischen Rahmenbedingungen und der jeweiligen Schulkultur, sondern besonders von der Haltung und den subjektiven Theorien der Lehrpersonen. Reichenbach (2008: 6) kommt dennoch zu dem Schluss, dass Partizipation „trotz offensichtlicher Mängel weiter an[zu]streben" und das Ertragen der Ambivalenz der Partizipation für Lehrerinnen und Lehrer zu lernen ist.

Neben diesen schulimmanenten Aspekten kann Partizipation durchaus auch mit Mühen für die Kinder und Jugendlichen verbunden sein (vgl. auch Quesel & Oser 2006). Partizipation stellt demnach nicht nur eine Chance für die Kinder und Jugendlichen dar, sondern ist, wie auch Himmelmann (2017: 77) attestiert, „außerordentlich anstrengend […] [und] enorm anspruchsvoll". Wenn Schülerinnen und Schülern zugetraut wird, mitzuentscheiden und mitzugestalten, Verantwortung zu übernehmen oder einen Konsens zu finden, sind sie auch für das Ergebnis und die daraus resultierenden Folgen mitverantwortlich. So ist mit der Möglichkeit der Mitbestimmung auch ein Verantwortungsdruck verbunden, der unter Umständen zu einer Belastung werden kann. Darüber hinaus kann es gerade zu Beginn von Mitbestimmungsprozessen zu Unstrukturiertheit und Chaos kommen, was sich für die SchülerInnen als Mühsal darstellen kann, während sich im weiteren Verlauf Routinen entwickeln, die jedoch mit Langeweile verbunden sein können (vgl. Quesel & Oser 2006: 5). Zum Umgang mit diesen Problematiken sei an dieser Stelle nochmals auf Lundy (2007) verwiesen, die betont, dass Partizipation ein Recht, niemals aber eine Verpflichtung sein darf.

Eine besondere Gefahr, die damit auch zu einer Antwort auf ein Warum-nicht werden kann, sieht Reichenbach (2008: 9) darin, dass ohne tatsächliche Mitbestimmung das, „was zwischen Ungleichen unter dem Label Partizipation praktiziert wird, Züge der Pseudo-Partizipation" trägt, und somit ist das wirkliche Ausmaß und der Mitbestimmungsgrad entscheidend.

5 Das Wieviel – Ausmaß und Mitbestimmungsgrad

Damit Partizipation nicht zu einem Selbstzweck mit einem instrumentellen Charakter verkommt, ist es notwendig, „echte" Partizipation von „inszenierter" zu unterscheiden. „Eine Verschiebung von Entscheidungsmacht zugunsten der Kinder und

Jugendlichen ist ein wesentlicher Bestandteil von ernst gemeinter Partizipation." (BMFSFJ 2015: 7) Als Grundvoraussetzungen für ernstgemeinte Beteiligung gelten „Informationen über Beteiligungsmöglichkeiten und Transparenz von politischen und institutionellen Strukturen", wobei darüber hinaus „Kinder und Jugendliche Klarheit über ihre Rolle und die damit verbundenen Einflussmöglichkeiten erhalten" müssen (ebd.).

Grundlegend kann zwischen „drei elementare[n] Beteiligungsstufen mit ihrer implizierten Machtverteilung" (ebd.: 7f.) und steigender Beteiligungsintensität unterschieden werden: a) Mitsprache und Mitwirkung, b) Mitbestimmung und c) Selbstbestimmung. Dabei erfolgt auch eine Verschiebung der Machtverteilung, die auf der ersten Stufe ausschließlich bei den Erwachsenen liegt, während auf der dritten Stufe „Kinder und Jugendliche […] die alleinige Entscheidungsmacht über das komplette Vorhaben oder Teile des Projektes" haben. Eine weitere Orientierungshilfe für die Unterscheidung zwischen echter und inszenierter Partizipation stellt Roger Hart (1992) in seinem Modell dar, das das Ausmaß und den Mitbestimmungsgrad in den Fokus rückt und das im nächsten Teilkapitel vorgestellt wird.

Leiter der Partizipation

Roger Hart (1992: 8) differenziert in seinem Modell „The Ladder of Participation" acht verschiedene Stufen der Beteiligung nach dem Ausmaß des Mitbestimmungsgrads von Kindern und Jugendlichen, wobei mit jeder Stufe der Grad der Partizipation und der Handlungsspielraum der SchülerInnen steigt. Die Stufen reichen von reiner Fremdbestimmung bis hin zu Selbstverwaltung, wobei die ersten drei Formen als Nicht-Partizipation gelten und erst danach von Partizipation gesprochen werden kann. Die letzte Stufe steht für eine volle Beteiligung. Es können sich je nach Setting und speziellem Auftrag und Anliegen unterschiedliche Beteiligungsformen in der Schule als zweckmäßig erweisen.

Zu den ersten drei Stufen, Fremdbestimmung, Dekoration und Alibi-Teilnahme, zählt beispielsweise, dass Kinder ohne ausreichende Information punktuell in Prozesse eingebunden werden, deren Ziele, Inhalte oder Abläufe sie nicht beeinflussen können, bei denen sie jedoch oftmals ein schmückendes Beiwerk darstellen. Erst ab der folgenden Stufe vier, Teilnahme, kann von Partizipation gesprochen werden. Die SchülerInnen gestalten informiert Prozesse mit. Schrittweise nimmt mit den folgenden Stufen – Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung – der Wirkungsgrad der Kinder und Jugendlichen zu und die Verantwortung für Entscheidungen geht von den Erwachsenen über eine geteilte Verantwortung schlussendlich auf die Kinder über. Bei der letzten Stufe, der Selbstverwaltung, werden die Erwachsenen nur mehr informiert und der Prozess von der Initiierung bis zum Entscheidungentreffen verläuft unabhängig von ihnen (vgl. Hart 1992: 8ff.).

Scheinpartizipation

Partizipation tritt in der Schule aufgrund der vorhandenen Antinomien häufig als Scheinpartizipation in Erscheinung, das heißt Selbst- und Mitbestimmung werden – oftmals auch strategisch – inszeniert, ohne dass die Schülerinnen und Schüler ein reales Mitbestimmungsrecht bekommen oder tatsächlich über Entscheidungsalternativen verfügen (vgl. Helsper und Lingkost 2013: 151). Oser und Biedermann (2006: 20) verstehen Schein- oder Pseudopartizipation in ähnlicher Weise als das Zugeständnis einer „rhetorischen Gestaltungsmacht" für die Partizipierenden. „Macht der Wille der Beteiligten am Ende keine Differenz im Entscheidungsprozess aus, so ist Partizipation nicht wirklich, sondern nur scheinbar vorhanden." (ebd.) Demnach ist „‚wirkliche Partizipation' nicht mit einem geführten ‚Dialog unter Beteiligten' gleich[zu]setzen", sondern zentral für „‚wirkliche Partizipation' [ist es], über eine bestimmte Reichweite der Verantwortung als auch der Entscheidungsbefugnis zu verfügen" (Rieker et al. 2016: 6). Diese Unterscheidung wird in ähnlicher Form von Hart (1992) oder Reichenbach (2006) angesprochen.

In einer negativen Konnotation des Begriffs Partizipation ist nicht nur der Aspekt der „Partizipationssimulation" von Relevanz, sondern auch der Aspekt der „Partizipationsverpflichtung". Beide brechen die Autonomie der SchülerInnen, finden sich jedoch besonders auch in Schulen, denen Partizipation wichtig ist, und helfen dabei, das Bild von breiter Partizipation aufrechtzuerhalten (vgl. Helsper & Lingkost 2013: 151). So werden Schülerinnen und Schüler oftmals zu Partizipation verpflichtet, wodurch sie letztlich zu „Funktionsgehilfen in formalisierten, absurden Entscheidungsakten degradiert" werden (ebd.). Eine Partizipationsverpflichtung widerspricht dem Gedanken der Freiwilligkeit, der partizipativen Prozessen grundgelegt ist.

Lundy (2007: 938) warnt vor den negativen Folgen solcher Scheinpartizipation: „Tokenistic or decorative participation is not only in breach of Article 12 but can be counterproductive. For example, Alderson (2000) found that tokenistic school councils had as much or more negative impact than having no council at all." Bei aller Kritik bleibt mit Lundy (2018) gesprochen die Frage, ob Scheinpartizipation nicht auch als ein erster Schritt zu richtiger Partizipation gesehen werden kann, wie es auch die Leiter der Partizipation nach Hart (1992) nahelegt. Um die Grenze zwischen „echter" Partizipation und Schein- oder Pseudopartizipation ziehen zu können, ist es hilfreich, die Qualität partizipativer Prozesse zu betrachten.

6 Das Wie – Qualitäten

Die Qualität von Partizipationsprozessen zeigt sich einerseits im kleinen Rahmen – dem konkreten Handeln von Lehrerinnen und Lehrern, den verschiedenen täglichen Praktiken und Kulturen im Unterricht –, aber auch in einem größeren Rahmen der Schulkultur. Beide Ebenen sind notwendig, um Partizipation von Kindern und

Jugendlichen in der Schule zu leben. Laut der Bertelsmann-Stiftung (2005: 22) stellen die bestimmenden Faktoren für die Qualität von Partizipation in der Schule „die Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen mit dem Ergebnis und dem Prozess ihres Mitwirkens sowie mit dem Klima, das in der Schule herrscht", dar.

Als hilfreich für die Umsetzung von Partizipation in der Schule zeigt sich, partizipative Prozesse immer wieder zu reflektieren, um Anhaltspunkte für Veränderung und Weiterentwicklung zu finden. Laura Lundy (2007) expliziert als ein Ergebnis einer interdisziplinären Studie in Nordirland, die sich mit der Frage nach der Wahrung des Rechtsanspruchs auf Partizipation von Kindern auseinandersetzt, vier Komponenten, die die Qualitäten der rechtsbasierten Partizipation erfassen sollen. Diese vier Komponenten stellen keine unterschiedlichen Formen von Partizipation dar, sondern beschreiben Faktoren, die in Partizipationsprozessen vorhanden sein müssen. Sie sind flexibel für jede Form von Partizipation einsetzbar und damit ebenso dafür geeignet, die Qualität und die Umsetzung von Partizipationsprozessen zu betrachten und können damit ein Instrument für Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellen.

Komponenten von Partizipation

Ausgehend von der Analyse, dass Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention zwei Schlüsselelemente beinhaltet – „(i) the right to express a view, and (ii) the right to have the view given due weight" (Lundy 2007: 931) –, differenziert Lundy vier Qualitätsdimensionen von Partizipation für ihre erfolgreiche Umsetzung. Sie unterteilt das Recht, seine Ansicht auszudrücken, in Raum und Stimme, das Recht, dass die Ansichten Gewicht haben, in Zuhörerschaft und Einfluss, wobei sich Raum und Stimme sowie Zuhörerschaft und Einfluss in Teilbereichen überschneiden. Diese vier Komponenten werden im Folgenden in Anlehnung an Lundy (ebd.: 933–939) kurz beschrieben.

Der *Raum (Space)*, damit Kinder partizipieren können, muss aktiv geschaffen werden, wobei die Verantwortung dafür bei der Regierung, den Schulen und den LehrerInnen liegt. Dieser Raum muss sicher (Art. 19) und diskriminierungsfrei (Art. 2) sein. Kinder und Jugendliche brauchen darüber hinaus auch eine *Stimme (Voice),* um ihre Meinung kundtun zu können. Dabei gibt es keine Einschränkung durch Alter oder erlangte Kompetenzen, sondern es ist die Pflicht von Erwachsenen, Kinder zu befähigen und zu unterstützen, ihre eigenen Ansichten formulieren und ausdrücken zu können (Art. 5, Art. 13). Die aktive Zuhörerschaft (*Audience*) geht darauf ein, dass Kinder nicht nur das Recht haben, ihre Ansichten zu kommunizieren, sondern auch das Recht auf ein aktives Gehört-Werden von denjenigen, die die Verantwortung und die Macht dafür haben, Entscheidungen zu treffen. Um Partizipation nicht zu einem Schein werden zu lassen, ist es notwendig, dass die Stimmen der Kinder Einfluss *(Influence)* auf Entscheidungen haben. Es ist im schulischen Feld besonders herausfordernd, Kindern und Jugendlichen in Übereinstimmung mit ihrem Alter und dem

Reifegrad gebührend Gewicht in partizipativen Prozessen zu geben. Diese vier Faktoren, Raum, Stimme, Zuhörerschaft und Einfluss, können sowohl in der Vorbereitung als auch in der anschließenden Reflexion partizipativer Prozesse hilfreiche Anhaltspunkte bieten.

Neben den hier vorgestellten konkreten Qualitäten von Partizipation, die ihre Anwendung nicht nur im Klassenzimmer, sondern in allen partizipativen Prozessen finden, braucht es eine partizipationsfördernde Schulkultur, denn das gesamtschulische Geschehen prägt maßgeblich die Kulturen, Strukturen und Praktiken von LehrerInnen und SchülerInnen.

Partizipationsfördernde Schulkultur

Den schulischen Rahmen für die Partizipation von SchülerInnen bildet die jeweilige Schulkultur mit ihren Beziehungen zwischen Schulleitung und LehrerInnen. Helsper und Lingkost (2013: 134) betonen, „wenn es bei Entscheidungen zwischen den professionellen Akteuren bereits zu grundlegenden Ausschlüssen kommt bzw. strategische Machtkalküle dominieren", führe dies dazu, dass Partizipation von SchülerInnen eher verweigert wird. Zentral für die Schulkultur sehen sie, in Bezug auf Oser (1998) und Kohlberg (1986), „in welcher Form […] somit allen Schülern unabhängig von Geschlecht, Ethnie, Herkunft oder Glaubensüberzeugungen Möglichkeiten des gleichberechtigten Zuganges zu Bildungsprozessen ermöglicht und gleiche Chancen der Partizipation eröffnet werden" (ebd.). Auch laut Eikel (2007: 31ff.) bedarf es neben partizipationsfördernder Schulstrukturen besonders auch einer demokratisch-partizipativen Schulkultur. Zentrale kennzeichnende Elemente sind dabei Transparenz und Kommunikation, Selbstbestimmung und Unterstützung, Zugehörigkeit und soziale Inklusion sowie Wirksamkeit und Erfolgserleben. Transparenz und Kommunikation betont ein Informiert-Sein als Grundvoraussetzung dafür, um Partizipationsmöglichkeiten überhaupt erst zu kennen und diese zu erkennen. Das Prinzip Selbstbestimmung und Unterstützung geht vom menschlichen Grundbedürfnis nach und dem Bildungsziel von Selbstbestimmung aus. Dabei sind sowohl die aktive Mitgestaltung des Schullebens als auch der Lern- und Unterrichtsgestaltung gemeint (vgl. ebd.: 32f.).

7 Das Ab-wann – Alters- und Fähigkeitsgrenzen oder das Bild vom Kind

Die grundlegende Frage, die, abhängig von den eigenen subjektiven Theorien, im Zusammenhang mit Partizipation immer wieder gestellt wird, ist, ab wann Kinder aufgrund ihrer geistigen und körperlichen Entwicklung überhaupt in der Lage sind,

Entscheidungen zu treffen und sich am Verhandeln von Themen zu beteiligen. Damit ist jedoch die Gefahr verbunden, Partizipation an gewisse Voraussetzungen zu knüpfen. Gemäß Artikel 12 der Kinderrechtskonvention sichern die Vertragsstaaten dem „Kinde, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung […] frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife". Darin enthalten sind einerseits die Kompetenz, „sich eine Meinung bilden zu können", und andererseits die Berücksichtigung dieser Meinung entsprechend dem Alter und der Reife des Kindes. Mit dieser Formulierung besteht jedoch die Gefahr, dass Erwachsene als Gatekeeper für Artikel 12 handeln und darüber entscheiden, ob ein Kind sich eine Meinung bilden kann und die notwendige Reife besitzt, dass diese auch berücksichtigenswert ist. Darin besteht nach Lundy (2007: 937f.) die Komplexität bzw. Schwierigkeit dieses Artikels, denn die Entscheidung der Erwachsenen hängt von ihrer Wahrnehmung und ihrer Beurteilung der Fähigkeiten von Kindern ab. Lundy (ebd.) bezieht sich auf Alderson und Goodwin (1993) und De Winter (1997), wenn sie betont, dass „children are more capable than adults give them credit for and that their capacity for decision making increases in direct proportion to the opportunities offered to them". Darin wird der Teufelskreis sichtbar, dass Kinder in dem wachsen, was ihnen zugetraut wird, und Fähigkeiten vorausgesetzt werden, die sie im Tun erwerben könnten. In diesem Kontext besonders zu berücksichtigen sind Kinder mit Beeinträchtigungen, denen vielmals Fähigkeiten von vornherein abgesprochen werden. Lundy (2007: 935) spricht von dem besonderen Bedarf, die Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigung zu garantieren, da die Gefahr einer doppelten Verweigerung ihres Rechts besteht, weil es Erwachsenen in diesen Fällen oftmals noch schwerer fällt, die Kompetenz von Kindern anzuerkennen. Zentral für die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendpartizipation ist damit die Frage, welches Menschenbild die handelnden Erwachsenen haben. Das Bild, das Pädagoginnen und Pädagogen vom Kind haben, ihre subjektiven Theorien darüber, was man Kindern zutrauen kann und wozu sie fähig sind, leiten ihre Handlungen und den Umgang, den sie mit ihren SchülerInnen pflegen – mehr als erlerntes Wissen oder eingeübte Verhaltensweisen. Damit bekommt die Frage, ab wann Kinder mitbestimmen können oder welche Fähigkeiten sie für Teilhabe mitbringen müssen, unterschiedliche Antworten.

Die Frage, die im Zentrum der Überlegungen zu einem Ab-wann stehen sollte, ist, wie Beteiligungsformen für Kinder aussehen müssen, damit alle Kinder eine reelle Chance auf Partizipation haben. Dieser Gedankenansatz öffnet die Debatte und sieht eine Bringschuld bei Erwachsenen. Dabei geht es nicht nur darum, Informationen zu einem Thema so aufzubereiten, dass Kinder dazu einen Zugang bekommen, sondern auch darum, wie Lundy (2007) betont, Kindern eine Stimme zu geben, es ihnen zu ermöglichen, ihre Sicht auf die Dinge auszudrücken. Dabei werden Kinder und Jugendliche je nach ihren Fähigkeiten unterschiedliche Hilfestellungen brauchen, wie beispielsweise alternative Formen zu rein verbalen Methoden. Helsper und Lingkost

(2013: 134) sprechen in diesem Zusammenhang von „pädagogischen Flankierungen, die […] auf die Ermöglichung gleichberechtigter Teilhabe an Bildungsprozessen für alle zielen". Diese müssten fallorientiert sein, „da sie die individuelle Bildungsgeschichte und subjektive Ausgangslage der Partizipationsmöglichkeiten und der kognitiven, symbolischen und moralischen Entwicklung beachten" (ebd.). Damit wird betont, dass es eben nicht ausreicht, wenn „formal die gleichen Möglichkeiten für kommunikative Partizipation an Bildungsprozessen" gegeben sind, sondern es „der materialen, subjekt- und gruppenzentrierten pädagogischen Haltungen [bedarf], um die formalen Rechte zur Entfaltung zu bringen" (ebd.: 135). Je nachdem, wie die Kompetenzen der Kinder entfaltet sind, brauchen sie unterschiedliche Unterstützungen, einerseits dabei, sich eine Meinung bilden zu können, im Sinne der Aufbereitung grundlegender Informationen, und andererseits auch dabei, diese Meinung auszudrücken. Diese Unterstützungen müssen flexibel einsetzbar und grundsätzlich an einer gleichberechtigten Nutzbarkeit für alle Kinder orientiert sein. Dabei sollten die Methoden so gewählt werden, dass sie „Zugangsmöglichkeiten eröffnen und nicht durch Einseitigkeit (z. B. ausschließlich über Sprache und Schrift) zur Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen beitragen" (BMFSFJ 2015). Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass die eingesetzten Methoden „vielfältig [sind], […] unterschiedliche Sinne an[sprechen] und […] dazu [dienen], Kinder und Jugendliche zum aktiven Handeln anzuregen und zu befähigen" (ebd.).

8 Das Wo – Partizipationsfelder in der Schule

Im Kontext Schule gibt es neben der grundsätzlichen Bedingung der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Felder, die eine Partizipation der SchülerInnen ermöglichen können. Zentral erscheint der Bereich des Unterrichts, wobei die Mitbestimmung der SchülerInnen sowohl Inhalte und Methoden als auch Prüfungsmodalitäten betreffen kann. Darüber hinaus können organisatorische Entscheidungen (Wandertage, Schularbeitentermine etc.) oder Maßnahmen zur Gestaltung des Klassen- und Schulllebens (Klassenregeln, räumliche Gestaltung, Schulordnung) in den Mitentscheidungsbereich der Kinder und Jugendlichen gelegt werden (vgl. Wetzelhütter et al. 2013: 158). Lundy (2007: 31) unterteilt in ähnlicher Weise drei verschiedene Ebenen, die einen bedeutenden Einfluss auf jedes Kind im Klassenzimmer haben und betont, dass deshalb sichergestellt werden muss, dass Kinder auf jeder dieser Ebenen einbezogen werden. Sie kategorisiert in „(i) when decisions are being made which impact on individual pupils; (ii) when school and classroom policies are being developed; and (iii) when government policy/legislation on education is determined".

Grundlegend kann dabei auf allen diesen Ebenen zwischen formeller und informeller Partizipation unterschieden werden (vgl. Wetzelhütter et al. 2013: 157f.). Partizipation auf der formellen Ebene ist fest verankert, kontinuierlich, mit formalen Strukturen, mit Elementen einer indirekten Demokratie und auf rechtlicher Grundlage. So sieht das Schulunterrichtsgesetz in Österreich beispielsweise Klassen- und SchulsprecherInnen oder Richtlinien für ein Schulforum oder einen Schulgemeinschaftsausschuss vor. Diese Art der Partizipation und ihr spezifischer Umfang ist etwas unterschiedlich je nach Schultyp und Land geregelt (vgl. auch Reitz 2015: 10f.). Die informelle Form der Partizipation zeichnet sich weniger durch rechtliche Absicherung aus als vielmehr durch ihr punktuelles und alltägliches In-Erscheinung-Treten. Sie ist häufig anlassbezogen und der genaue Ablauf ist nicht von vornherein festgelegt (vgl. Wetzelhütter et al. 2013: 157f.). Dazu zählen beispielsweise individuelle Besprechungen mit Lehrpersonen oder projektbezogene Formen, wie schulfachbezogene Projekte, Schulprojekte, Schulfeste o. Ä. Kinder und Jugendliche können sich von der Planung bis zur Realisierung einbringen und mitbestimmen.

Wetzelhütter et al. (2013: 163) fassen erste Ergebnisse ihrer Studie in Bezug auf die Nutzung von Partizipationsmöglichkeiten durch Schülerinnen und Schüler wie folgt zusammen:

> „Schülerinnen und Schüler nutzen (1) primär informelle Strukturen um zu partizipieren und wenden sich (2) eher an Personen als sich in den Gremien zu engagieren. (3) Partizipation findet eher in Randbereichen von Schule statt, d. h. Unterricht mit seinen Methoden, Inhalten und Formen ist nur selten Gegenstand von Partizipation. SchülerInnen dürfen eher bei außerunterrichtlichen Aktivitäten (Schulprojekte, Schulfeste) mitbestimmen bzw. wenn es um organisatorische Fragen geht (Festlegung von Klassenarbeitsterminen)."

Auch Rieker et. al. (2016: 16) legen dar, dass die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen häufig dort erfolgt, wo Erwachsene wenig berührt werden. Sobald es sich um für Erwachsene wichtige Bereiche handelt, zeigt sich weniger Partizipation. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „die Kinder und Jugendlichen von den Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule (die allerdings auch nicht sehr reichlich bemessen sind) relativ wenig Gebrauch machen" (Bertelsmann-Stiftung 2005: 22), wobei formelle Formen (Schülervertretung o. Ä.) zwar von der Schulleitung präferiert werden, jedoch aus Sicht der SchülerInnen weniger Bedeutung haben. Diese bevorzugen projektartige Formen der Partizipation, die ihr persönliches Engagement fordern, wie beispielsweise Hilfe für Menschen in Not.

9 Resümee

Partizipation in der Schule ist gekennzeichnet durch „drei elementare Beteiligungsstufen mit ihrer implizierten Machtverteilung“ (BMFSFJ 2015: 7), nämlich Mitsprache und Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung, wobei darüber hinaus die Ergänzung um Teilhabe aller und Solidaritätsfähigkeit im Hinblick auf die UN-Behindertenrechtskonvention zentral ist. Dabei ist Partizipation in der Schule durch diverse Antinomien, wie das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie oder zwischen Organisation und Interaktion, aber auch durch das hierarchische Machtverhältnis, in dem sich SchülerInnen und LehrerInnen befinden, die Symmetrie-Macht-Antinomie, gekennzeichnet (vgl. Helsper & Lingkost 2013). So geht es nicht um die einseitige Betrachtung und Verherrlichung von Partizipation, sondern mit Reichenbach (2008) darum, auch die Rahmenbedingungen mitzudenken und kritisch zu reflektieren. Zur kritischen Reflexion der Qualität partizipativer Prozesse erscheinen die vier Komponenten nach Lundy (2007), Raum, Stimme, Zuhörerschaft und Einfluss, hilfreich, um Barrieren und Hindernisse zu berücksichtigen und nicht in einer Scheinpartizipation zu enden. Darin enthalten ist die zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, durch pädagogische Hilfestellungen, wie beispielsweise das Schaffen von Raum und Zeit, das Zurverfügungstellen von Strukturierungs- und Entscheidungshilfen oder geeigneter Informationsaufbereitung, wirkliche Partizipation zu ermöglichen. Da jedoch Partizipation auch „mit der Last der Verantwortung verbunden sein könnte“, müssen in Partizipationsprozessen auch „Möglichkeiten der Nicht-Beteiligung erhalten bleiben“ (Rieker et al. 2016: 198).

Abschließend zeigt sich, dass das schulische Feld für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bieten kann, *Bildung über Partizipation* (das Wissen und Verständnis um die eigenen Rechte und Beteiligungsformate), *Bildung durch Partizipation* (bspw. Persönlichkeitsbildung, Lernmotivation und Selbstwirksamkeitserfahrungen) sowie *Bildung für Partizipation* (bspw. Solidaritätsfähigkeit und Demokratielernen) zu erlangen (in Anlehnung an Bildung über, durch und für Menschenrechte, Reitz 2015: 8). So könnte das Ziel darin bestehen, „Partizipation als Möglichkeit zu eröffnen, zu fördern und sensibel zu begleiten, gleichzeitig aber darauf zu achten, Partizipation mit anderen Belangen des Aufwachsens und des Zusammenlebens jeweils angemessen auszubalancieren" (Rieker et al. 2016: 198). So gilt es, die Chancen von Partizipation zu erkennen und dabei die darin enthaltenen Ambivalenzen mitzudenken.

Literatur

ABGB 2013 – Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch, id.F.v. BGBl. I Nr. 15/2013, § 138 Kindeswohl, https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen& Dokumentnummer=NOR40146725 (Abfrage: 05.09.2017).

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh.

Biesta, G.J.J. (2010): Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Boulder, Co: Paradigm Publishers.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Berlin. https://www.bmfsfj.de/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere%20qualitaetsstandards-data.pdf (Abfrage: 08.06.2019).

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (2), S. 223–238.

Derecik, A.; Kaufmann, N.; Neuber, N. (2013): Partizipation in der offenen Ganztagsschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden: Springer (Bildung und Sport, 3).

Eikel, A. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, A. (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Politik), S. 7–39.

Gerhartz-Reiter, S. (2017): Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wie Bildungskarrieren gelingen. Wiesbaden: VS Verlag.

Gerhartz-Reiter, S.; Reisenauer, C. (2018): Partizipatorische pädagogische Diagnostik. In: Journal für Psychologie 26 (2), S. 114-132. www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/issue/view/70 (Abfrage: 14.01.2019).

Hart, R. A. (1992): Children's participation: From tokenism to citizenship. UNICEF Innocent Essays, 4. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (Abfrage: 13.05.2019).

Himmelmann, G. (2013): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen. In: Hafeneger, B.; Henkenborg, P. und Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag, S. 63–79.

Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In: Cloer, E.; Klika, D. und Kunert, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim: Juventa, S. 142–177.

Helsper, W.; Böhme, J.; Kramer, R.-T.; Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Wiesbaden: VS Verlag (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 13).

Helsper, W.; Lingkost, A. (2013): Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktion im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In: Hafeneger, B; Henkenborg, P. und Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag, S. 132–155.

Lundy, L. (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. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/01411920701 657033 (Abfrage: 12.05.2019).