



Wiebke Fiedler-Ebke

„Gegenwind von allen Seiten“ oder „wirklich ernst genommen“

Rekonstruktionen von Argumentationsmustern
zur Schülervvertretung in der gymnasialen Oberstufe

Fiedler-Ebke

**„Gegenwind von allen Seiten“ oder
„wirklich ernst genommen“**

Oberstufe gestalten

herausgegeben von

Herbert Altrichter, Stefan Hahn, Martin Heinrich
und Ludwig Huber (†)

Wiebke Fiedler-Ebke

„Gegenwind von allen Seiten“ oder „wirklich ernst genommen“

Rekonstruktionen von Argumentationsmustern zur
Schülervertretung in der gymnasialen Oberstufe

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Für Manfred Fiedler, der mir die Liebe zur Demokratie vorgelebt hat.

Dissertation, Universität Bielefeld 2018. Angenommen unter dem Titel „Gegenwind von allen Seiten‘ oder ‚wirklich ernst genommen‘ – Rekonstruktionen von Argumentationsmustern zur Schülervertretung in der gymnasialen Oberstufe“.

1. Gutachter: Prof. Dr. Martin Heinrich.

2. Gutachter: Prof. Dr. Andreas Zick.

Tag der Disputation: 10.07.2018.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2020.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Christiane Hartmann, Neustadt.

Foto Umschlagseite 1: © Wiebke Fiedler-Ebke.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2367-8

Kurzzusammenfassung

Eine demokratische Gesellschaft muss, nicht nur angesichts der in Deutschland seit vielen Jahren zu beobachtenden demokratiebezogenen Auflösungserscheinungen (vgl. Zick & Küpper 2016), Sorge dafür tragen, dass die nachwachsenden Generationen mit den Kompetenzen ausgestattet werden, die eine demokratische Staats-, Gesellschafts- und Lebensform braucht (vgl. Weyers 2015, S. 21; Edelstein 2010, S. 65). Die Schule hat aus demokratiepädagogischer Perspektive den Auftrag, echte Erfahrungen von Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Fauser 2007, S. 33). Doch ihre Aufgabe, Unmündige zu mündigen Bürgern zu erziehen, steht einem Verständnis von Demokratie entgegen, das auf Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung fußt (vgl. Weyers 2015, S. 23) und da auch durch die Pflicht, die Schule zu besuchen und die Abhängigkeit der eigenen Zukunft von den Bewertungen der Lehrkräfte, ein heteronomes Verhältnis entsteht, wird die Ermöglichung von Autonomie zu einer strukturellen Herausforderung für jede einzelne Schule.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Erfahrungen mit Schüler*innenpartizipation an zwei gymnasialen Oberstufen untersucht. Unter Einbezug mehrerer theoretischer Anknüpfungen konnte die große Spannweite dieser Erfahrungen und deren möglichen Folgen für die erfolgreiche Umsetzung des Auftrags, Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform erfahrbar zu machen, sichtbar gemacht werden. Die starke normative Besetzung des Themas erforderte ein fallfokussierendes, rekonstruktives Vorgehen, das auf eine Sinnenebene abzielt, welche die jeweilige Praxis, auch jenseits pädagogischer Programmatik, sichtbar machen kann. Nach objektiv-hermeneutischen Prinzipien (vgl. Oevermann 2001) wurden Sequenzen aus Interviews mit Schülersprecher*innen und Vertrauenslehrkräften rekonstruiert. Die hier vorgefundenen Argumentationen zeigen ein jeweils spezifisches Bild, das sich zwischen den Schulen stark unterscheidet und innerhalb der Schule, auch über die Statusgruppen hinweg, auf je spezifische Argumentationsmuster hinweist, „[...] deren strukturelle Verankertheit oder wiederholte Reproduktion in der sozialen Praxis dann nur noch schwer als ‚rein zufällig‘ plausibilisierbar ist“ (Heinrich 2015, S. 783). Die Analyse dieser Muster fokussiert die Schule als Fall und in der Rekontextualisierung zwischen den Interviews zeigt sich die Praxis der Partizipation an den jeweiligen Schulen über die individuelle Perspektive der einzelnen Person hinaus.

Die analysierten Argumentationsmuster wurden mit Theorien und Studien über Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulen verknüpft:

- Das demokratiepädagogische Modell einer Hierarchisierung der Intensität von Partizipation (Oser & Biedermann 2006).
- Die Schulen als Mikrogemeinschaft (Flanagan & Stout 2012).
- Die pädagogischen Perspektive auf Anerkennung im Sinne von Prozessen von ‚Anerkennung als‘ (Balzer 2014) und die dadurch veränderte Perspektive auf die Professionalisierung von Lehrkräften (Ricken 2015).
- Die Sinnmuster der Partizipation die im Rahmen der Forschung zur Schulkultur herausgearbeitet wurden (Helsper et al. 2006).

Nach der abschließenden Gegenüberstellung der Schulen unter Bezugnahme auf die genannten Theorien und Studien, werden Bedarfe für Entwicklung und Unterstützung der Schulen, die Professionalisierung der Lehrkräfte und für weitere Forschung aufgezeigt, die für die Erfüllung des Auftrags einer erfahrungsbasierten Demokratievermittlung in der Schule notwendig erscheinen.

Abstract

Not only in light of signs of dissolution of democracy that have been observed in Germany for many years (cf. Zick and Küpper 2016), a democratic society must ensure that the next generations are equipped with the competences that a democratic form of state, society and life needs (cf. Weyers 2015, p. 21; Edelstein 2010, p. 65). From the perspective of democracy education ('Demokratiepädagogik'), school has the mission of enabling real experiences of participation (cf. Fauser 2007, p. 33). But their task of educating minors to become mature citizens stands in the way of an meaning of democracy based on equality and equal rights (cf. Weyers 2015, p. 23), and there too the obligation to attend school and the dependence of one's own future on the evaluations of teachers creates a heteronomous relationship, enabling autonomy becomes a structural challenge for each individual school.

This paper examines the experiences with student participation in two upper secondary schools. Including several theoretical connections, it was possible to make visible the wide range of these experiences and their possible consequences for the successful implementation of the mandate to make democracy a form of society and life that can be experienced. The strong normative occupation of the topic required a case-focusing, reconstructive approach that aims at a level of sense that can make the respective practice visible, even beyond pedagogical programmatic. According to objective-hermeneutic principles (cf. Oevermann 2001), sequences from interviews with student representatives ('Schülervertreter*innen') and trust teachers ('Vertrauenslehrkräfte') were reconstructed. The arguments found here show a specific picture that differs strongly between schools and within schools it points, even across status groups, to specific 'patterns of argumentation' ('Argumentationsmuster') whose structural anchoring or repeated reproduction in social practice is then difficult to plausibilise as 'purely coincidental' (cf. Heinrich 2015, p. 783). The analysis of these patterns focuses on the school as a case and in the recontextualization between the interviews the practice of participation in the respective schools shows itself beyond the individual perspective of the individual person.

The analysed patterns were linked with theories and studies on the participation of pupils in schools:

- The model of a hierarchization of the intensity of participation (Oser and Biedermann 2006).
- Schools as a micro-community (Flanagan and Stout 2012).
- The pedagogical perspective on recognition in the sense of processes of 'recognition as' (Balzer 2014) and the changed perspective on the professionalisation of teachers (Ricken 2015).
- The sense patterns of participation that have been developed in the context of research on school culture (Helsper et al. 2006).

After the concluding comparison of the schools with reference to the mentioned theories and studies, needs for the development and support of the schools, the professionalization of the teaching staff and for further research are pointed out, which appear necessary for the fulfilment of the mission of an experience-based democracy mediation in the school.

Inhalt

Vorwort	9
Danksagung	11
1 Die Ausgangslage, das Problem und die forschungsmethodische Perspektive darauf	13
1.1 Die Struktur dieser Arbeit und ihre methodologischen Ursprünge	14
1.1.1 Paradigmatische Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie: Die Wirklichkeit als Ausgangspunkt	16
1.1.2 Fragen aus den Daten und das Ziel der Arbeit: Die Theorie vom Fall	17
2 Theoretische Grundlegungen	19
2.1 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – der theoretische Ausgangspunkt des Projekts	19
2.2 Demokratiepädagogik	20
2.2.1 Grundlagen und Begriffe	20
2.2.1.1 Historisches	20
2.2.1.2 Demokratie und Partizipation	21
2.2.2 Erziehung zur Demokratie?	22
2.2.2.1 Die grundlegende Nicht-Passung von Schule und Demokratie	24
2.2.3 Betrachtungsweisen von schulischer Bearbeitung der Widersprüchlichkeit von „Erziehung zur Demokratie“	24
2.2.3.1 Hierarchie der Intensität von Partizipation	25
2.2.3.2 Mikrogemeinschaft – Schule als Erfahrungsraum von sozialem Vertrauen	29
2.2.3.3 Schulkultur – die Symbolische Ordnung von Schulen	30
2.2.4 Partizipationsstrukturen erkennen: der Interviewleitfaden	31
3 Die Wirklichkeit jenseits normativer Überformung – Zum Verhältnis von GTM, Objektiver Hermeneutik und Argumentationsmusteranalyse in dieser Arbeit	35
3.1 Prinzipien der Objektiven Hermeneutik – methodologischer Ausgangspunkt der Argumentationsmusteranalyse	35
3.2 Argumentationsmusteranalyse – Argumente als Ausdruck der geteilten Wirklichkeit der Praxis	40
3.3 Prinzipien der rekonstruktiven Textinterpretation	42
3.4 Methodologische und methodische Konsequenzen – Reichweite und Gültigkeit durch Vergleich und Beispielhaftigkeit	47

4 Das Vorgehen: Protokoll – Rekonstruktion – Argumentationsmuster	49
4.1 Vorgehen	49
4.1.1 Protokoll	49
4.1.2 Rekonstruktion	51
4.1.3 Argumentationsmusteranalyse	52
4.2 Darstellung der Ergebnisse	53
4.2.1 Schule A	53
4.2.1.1 Schüler Jan	53
4.2.1.2 Lehrerin Frau Ring	64
4.2.1.3 Gegenwind von allen Seiten – Argumentationsmuster der Schule A	76
4.2.2 Schule B	82
4.2.2.1 Schülerin Sophie	82
4.2.2.2 Lehrer Herr Meier	87
4.2.2.3 Wirklich ernst genommen – Argumentationsmuster der Schule B	96
5 Vergleich und theoretische Anbindung	103
5.1 Vergleich der Argumentationsmuster	104
5.2 Theoretische Implikationen – vier Sichtweisen	105
5.2.1 Intensität der Partizipation	106
5.2.2 Schule als Mikrogemeinschaft	109
5.2.3 Anerkennung in der Schule – neu gedacht und professionstheoretisch gewendet	111
5.2.3.1 Anerkennung in der pädagogischen Praxis neu bestimmt	113
5.2.3.2 Pädagogische Professionalität – die Reziprozität von Anerkennungsverhältnissen in der Schule als Perspektive	115
5.2.4 Schulkultur – Blick auf die Schule als Organisation	117
5.2.4.1 Schulkultur und Partizipation	118
5.2.4.2 Partizipationsbezogene Sinnmuster der untersuchten Schulen	120
6 Schlussfolgerung und konstruktiver Ausblick	123
Literatur	129
7 Anhang	133

Vorwort

In jeder Gesellschaft wird ‚die Schule‘ als Instrument eingesetzt, um die gültigen Herrschaftsverhältnisse durch Erziehung nachwachsender Generationen zu stützen. Das war leider im nationalsozialistischen Deutschland schon so, in der sozialistischen DDR auch und in der heutigen demokratischen Bundesrepublik ebenso. Denn die Aufgabe der Schule, demokratietragende Einstellungen und Kompetenzen an Schülerinnen und Schüler zu vermitteln ist eine komplexe – kommt es doch nicht nur auf Loyalität gegenüber den Regierenden und Akzeptanz der politischen Strukturen und Verfahren an. Da eine Demokratie auch versuchen sollte, fehlerfreundliche, öffentliche Lernprozesse einer Gesellschaft zu organisieren, muss Schule eben auch Kompetenzen für Urteil und Teilhabe vermitteln. Wie die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik in ihrem Magdeburger Manifest (DeGeDe o.J.) verdeutlicht, beruht der demokratische Weg politisch und pädagogisch „auf dem entschiedenen und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (Inklusion und Partizipation), eine abwägende, gerechtigkeitsorientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (Deliberation), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (Effizienz), Öffentlichkeit herzustellen (Transparenz) und eine kritische Prüfung und Revision von Handeln und Institutionen mit Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (Legitimität).“¹

Wie kann man erwarten, dass Bürgerinnen und Bürger sich wirklich an Prozessen der Willensbildung beteiligen und an sachlichen Auseinandersetzungen teilhaben, wenn sie dies nicht irgendwo gelernt haben? Angesichts gesellschaftlicher Krisensymptome wie ein wachsender Rechtsextremismus, ein rücksichtsloser, ausufernder, teils nationalistischer Populismus, gewaltsame Ausdrücke von Antisemitismus und anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, muss der Schule erst recht die Aufgabe zugewiesen werden, Kinder und Jugendliche unter allen Umständen dabei zu unterstützen, belastbare demokratische Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten herauszubilden. Wenn sie es hier nicht lernen, lernen sie es vielleicht nirgends. Umso mehr verfängt die Argumentation von Demokratiepädagoginnen und -pädagogen, das eine Demokratisierung nachwachsender Generationen insbesondere dann gelingen kann, wenn Kinder und Jugendliche auch in ihren Schulen in demokratischen Verhältnissen aufwachsen und respektvollen Umgang als selbstverständlich erfahren, Demokratie also auch als Gesellschafts- und Lebensform erleben.

Die Präambeln von Schulgesetzen und Bildungsplänen, aber auch die rechtlichen Regelungen zu den Aufgaben und Möglichkeiten der Schülervertretung zeugen davon, dass den Schülerinnen und Schülern von der Bildungsadministration Teilhabechancen in ihrer Schule gesichert werden sollen, gleichwohl diese – zumal in der gymnasialen Oberstufe – durch Stundentafeln, Belegverpflichtungen und die Orientierung an zentralen Abschlussprüfungen auch jene ‚Sachzwänge‘ erzeugt, mit denen schulische Akteure einen weitgehenden Verzicht auf demokratische Lerngelegenheiten begründen können. Inwieweit Schülerinnen und Schüler tatsächlich Demokratie durch Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung erfahren können, bleibt daher zu weiten Teilen den spezifischen Regelungen und Angeboten, der Kultur in ihrer Schule überlassen.

Wiebke Fiedler-Ebke widmet sich dankenswerterweise dem oftmals spannungsreichen Verhältnis von Schulkultur und formalen Strukturen der Schüler*innenvertretung. Der von ihr

1 URL: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2018/08/magdeburger-manifest-neu.pdf> [Stand: 10.12.2019]

gewählte rekonstruktive und vergleichende Zugang zur konkreten Wahrnehmung der SV-Arbeit durch Vertreterinnen und Vertreter der Schülerschaft und SV-Lehrende zeigt wie unter einem Brennglas, wie sehr die Erfahrungsqualität in Gremien der Schüler*innenmitbestimmung von den unterstützenden Verhältnissen seitens der Pädagoginnen und Pädagogen abhängen, wie sehr nur wenige Personen in zentraler Rolle die Beteiligungskultur in einer Schule prägen können. Insbesondere der Fall ‚Jan‘ in Schule A hat mich über die Lektüre dieser Arbeit hinaus beschäftigt, lässt er doch erahnen, was Pädagoginnen und Pädagogen anrichten können, wenn sie den legitimen und gut begründeten Standpunkten eines Schülers schlichtweg die Anerkennung verweigern. Jans Standhaftigkeit in der Sache und seine Resilienz gegenüber der schulischen Zurückweisung seiner Interessen beeindruckt. Mich hätte es nicht gewundert, wenn er sein Engagement frustriert eingestellt und der so oft und so viel beklagte Politikverdrossenheit anheimgefallen wäre. Tatsächlich legt er aber jene robuste demokratische Grundüberzeugung an den Tag, der es auch für eine demokratische Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse bedarf. Hier hat es die Schule zum Glück nicht geschafft, erfolgreich gegen ihr eigenes (offizielles) Ziel zu erziehen.

Ich rechne es Wiebke Fiedler-Ebke als großen Verdienst an, mit ihrer vorliegenden Dissertation bei der Betrachtung dieses wichtigen Themas nicht nur der Wissenschaftlichkeit ihrer Analysen genüge zu leisten, sondern mit der anschaulichen Darstellung ihrer Befunde ganz unmittelbar zum Nachdenken darüber anregt, welche Effekte die Anerkennungsverhältnisse auf schulische Mitbestimmung und welche (ungewollten) Nebeneffekte sie individuell im politischen Sozialisationsprozess haben können. Die Rekonstruktion der Argumentationsmuster erleichtert es den Leserinnen und Lesern dabei, die unterschiedliche Perspektiven von Schülerinnen und Schülern sowie Pädagoginnen und Pädagogen auf die gleichen strukturellen Probleme der schulischen Mitbestimmung zu erkennen und die Handlungslogiken zu verstehen, innerhalb derer sowohl SV-Mitglieder als auch Schulleitungen oder SV-Lehrende agieren. Die Hoffnung bleibt, dass eine mit dieser Arbeit angeleitete Reflexion dieser Handlungslogiken und Argumentationsmuster zu einer deutlicheren demokratiepädagogischen Akzentuierung der Verhältnisse in Schulen führt.

Stefan Hahn

Danksagung

Auch wenn ich nach wie vor die Einschätzung eines geschätzten ehemaligen Kollegen nicht teile, meine Doktorarbeit müsse so etwas wie mein drittes Kind sein, muss ich doch zugeben, dass diese Arbeit sprichwörtlich wie ein Kind ein ganzes Dorf gebraucht hat², um zu wachsen. In den fast zehn Jahren der Entstehung dieser Arbeit haben viele Menschen daran mitgewirkt und ich möchte einigen von ihnen hier besonders danken.

Zuallererst möchte ich den Personen danken, die bereit waren, mir von ihren Erfahrungen zu berichten und mir einen Blick in ihre ‚Lebenspraxis‘ zu gewähren, ebenso wie den Verantwortlichen an den Schulen, die das erst ermöglicht haben.

Dann gilt mein Dank Prof. Dr. Martin Heinrich. Mit ihm ist nicht nur ein anderer „methodischer Wind“ in die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg und zu mir geweht, er ist für mich auch ein Vorbild für pädagogischen Takt zwischen wertschätzender Fürsorge und Respekt für die Autonomie des Subjekts. Ich danke ihm für das Gefühl, dass ich es schaffen sollte. Und vieles mehr.

Darüber hinaus danke ich Prof. Dr. Josef Keuffer, der mir überhaupt erst die Möglichkeit eröffnet hat, an eine Promotion zu denken und Prof. Dr. Andreas Zick, der als Berater bei der methodischen Neuausrichtung der Arbeit mehr ermöglicht hat, als ich erwarten konnte. Das „Dorf“ ist vor allem die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Ich danke den ehemaligen und derzeitigen Kolleginnen und Kollegen für unterschiedlichste Inspiration und Anteilnahme. Und besonders Gabriele Klewin, Monika Palowski, Johanna Otto, Dominik Pauli und Laura Düllmann für ihre Unterstützung in vielerlei Hinsicht.

Einen „Vorort“ dieses Dorfes bilden die Doktorandenkolloquien, in denen ich über die Jahre vielfältige Unterstützung, Interesse und wertvolle Hilfe erfahren habe. In diesem Kontext vielen Dank an Johanna Gold, Ramona Lau und Sebastian Udo Kuhnen.

Ein besonderer Dank innerhalb der ‚Dorfgemeinschaft‘ gilt Anika Lübeck. Ohne sie wäre die Arbeit definitiv nicht da, wo sie jetzt ist. Ihre methodische und methodologische Expertise, ihre begeisterte Initiative bei der Rekonstruktion und auch ihre selbstlose Hilfe bei der „Korrektur auf den letzten Drücker“ möchte ich besonders würdigen.

Ein „Marktplatz“ meines Dorfes ist das „Forschungs- und Entwicklungsprojekt Rekonstruktive Bildungsforschung“. Kolleginnen und Kollegen des Oberstufen-Kollegs haben mit mir den Großteil der Rekonstruktionen durchgeführt und darum danke ich Maria Matteo Ferrer, Ingrid Rath-Arnold und Georg Rox für ihre Bereitschaft, oft bis in die Abendstunden mit mir an dem Material zu arbeiten.

Auch in meinem „erweiterten Dorf“ haben weitere Personen mich intensiv unterstützt. Miriam Schäfer und Sylvia Lakämper danke ich für ihren Einsatz bei der Korrektur und dieser Dank gilt auch meinen Eltern Manfred und Erika Fiedler. Darüber hinaus ihnen und vor allem Daniel Ebke einen herzlichen Dank dafür, dass sie mir den Rücken freigehalten und mich mal beruhigt, mal motiviert haben.

2 „Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind großzuziehen.“ (Sprichwort aus Nigeria)

Ganz besonders möchte ich Johanna Lojewski danken, die mich fachlich, inhaltlich und auch sprachlich, aber vor allem moralisch und emotional nach Kräften unterstützt hat und mich besonders in den letzten Monaten in vielerlei Hinsicht begleitet und umsorgt hat. Diese Arbeit hätte ich ohne sie nicht fertiggestellt. Danke!

Am Schluss, aber nicht zuletzt, ganz lieben Dank an Johann und Grete. Für ihr Verständnis, ihre Geduld und die vielfältige Unterstützung im Projekt: Mama schreibt die Diss ...

Bielefeld im Mai 2018

1 Die Ausgangslage, das Problem und die forschungsmethodische Perspektive darauf

Die vorliegende Arbeit fokussiert die Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler mit Partizipation in Schulen machen, in diesem Fall in der gymnasialen Oberstufe. Dabei geht es ganz konkret um die institutionalisierte Rolle der Schülersprecherin oder des Schülersprechers. In der Herangehensweise wie auch in der Perspektive wird hierbei ein induktives Vorgehen realisiert.

Partizipation an Schulen stellt einen seit den 1990er Jahren in seiner Bedeutung für den Bildungsauftrag von Schule in der Demokratie relevanter werdenden Bereich der Pädagogik dar (vgl. Kapitel 2.2.1.1). Ministerielle Regelungen, die in den Schulgesetzen aller Bundesländer verankert sind (vgl. Eikel und Diemer 2006, S. 2), sollen den Schülerinnen und Schülern jeder Altersklasse und aller Schulformen unter anderem einen festgelegten Anteil am wichtigsten, entscheidungsgebenden Gremium der Schulen sichern. Diese demokratische Vertretungskultur soll eine Grundlage für demokratische und demokratiebildende Prozesse schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler sich erproben können und demokratische Grundprinzipien erlernen und einüben sollen (vgl. Kapitel 2.2.2). Zudem soll damit ein Bildungsauftrag im Sinne einer Vermittlung demokratierelevanter Kompetenzen erfüllt werden, der beispielsweise im „SV-Erlass“ des Kultusministeriums des Landes Nordrheinwestfalen formuliert ist:

„1.2

Der Wirkungsbereich der SV ergibt sich aus dem Auftrag der Schule. Zu diesem gehört neben der Vermittlung von Fachwissen auch, Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem kritischem Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten im politischen und gesellschaftlichen Leben zu befähigen. Seine Verwirklichung erfordert bei Anerkennung unterschiedlicher Interessen partnerschaftliches Zusammenwirken sowie die Bereitschaft, durch offene und faire Diskussion und sachliche Argumentation in Konfliktfällen nach gemeinsamen Lösungsmöglichkeiten zu suchen“ (Kultusministerium NRW 1979, S. 1).

In Zeiten zunehmender Spaltung der Gesellschaft und lautstarker Positionierung einer Minderheit gegen demokratische Grundwerte wie Vielfältigkeit und Gleichwertigkeit (vgl. Zick und Küpper 2016, S. 15) stellt sich die Frage, ob und wie Schulen dazu beitragen können, diese Prozesse aufzuhalten oder umzukehren und inwieweit die getroffenen Maßnahmen Wirkung zeigen oder warum es so schwierig ist, demokratiepädagogische Prozesse in den schulischen Alltag zu integrieren (vgl. Kapitel 2.2.2.1).

In dieser Arbeit wird dafür ein Weg eingeschlagen, der die Erfahrungswelt in der Schule in den Fokus stellt. In der induktiven Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten und Materialien wurde deutlich, dass in der konkreten Wahrnehmung der jeweiligen Lebenspraxis von Angehörigen verschiedener Statusgruppen innerhalb der Schule differente Strukturen und Muster sichtbar werden können. In ihrer jeweiligen Spezifik geben sie sowohl Hinweise auf die zugrunde liegenden Strukturprobleme als auch einen tieferen Einblick in von außen kaum wahrnehmbare und damit schwer messbare Mechanismen und Prozesse. Die Vorgehensweise in diesem Forschungsvorhaben ist dementsprechend konsequent induktiv. Ziel ist es, den Blick auf das Material nicht schon von vorgängigen Theorien allzu stark zu präfi-

gurieren, sondern strikt gegenstandsorientiert eine Theoriebildung zu betreiben. Um die in den Materialien sichtbar werdenden Brüche und Differenzen zu fokussieren, wurde mit der Methode der Objektiven Hermeneutik das Besondere der jeweiligen Schule auf der Folie des darin ebenfalls sichtbar werdenden Allgemeinen der konkreten Praxis in der Schule rekonstruiert. Die in Argumentationsmustern kontrastierten Fälle verweisen somit sowohl auf die jeweiligen Strukturen der Schule, auf die konkreten Erfahrungen mit Schülerpartizipation und ihre eventuellen Nebeneffekte als auch auf die Frage nach Bedingungen einer wirksamen Erziehung zur Demokratie.

Dem explizit materialfokussierten Blick der Arbeit entsprechend, findet sich auch in der Darstellung der Arbeit zunächst eine Reflexion über das methodische Vorgehen und dessen paradigmatische Prämissen.

Im zweiten Kapitel werden, im Sinne einer Transparenz des theoretischen Vorwissens, demokratiepädagogische Grundlagen und Problemstellungen ausgearbeitet, auf deren Basis der Leitfaden für die analysierten Interviews entwickelt wurde.

Die Prinzipien der Objektiven Hermeneutik werden als methodologische Basis der Argumentationsmusteranalyse deren Darstellung vorangestellt. Das dritte Kapitel schließt ab mit der Explikation des rekonstruktiven Vorgehens.

Im Anschluss (Kapitel 4) folgt die Darstellung des Vorgehens bei der Erhebung, Rekonstruktion und Auswertung der Daten sowie eine Zusammenfassung der Rekonstruktionen der einzelnen Fälle als Basis der anschließend herausgearbeiteten und explizierten Argumentationsmuster.

Der Vergleich der gefundenen Muster, auch in Anbindung an verschiedene theoretische Sichtweisen auf das Phänomen der Partizipation von Schülerinnen und Schülern, erfolgt im fünften Kapitel.

Den Abschluss der Arbeit bilden die Schlussfolgerungen und ein praxis- wie forschungsbezogener Ausblick.

1.1 Die Struktur dieser Arbeit und ihre methodologischen Ursprünge

Im Jahr 2008 wurde die erste Idee des Forschungsprozesses dieser Qualifikationsarbeit entwickelt. In einer längsschnittlichen Fragebogenerhebung sollten zu zwei Messzeitpunkten einige Elemente des Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Kapitel 2.1) bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe an vier Schulen erhoben werden. Ziel war es, Entwicklungen in den Einstellungen zu gesellschaftlichen Gruppen in einem Zeitraum von zwei Jahren zu messen und zugleich Aspekte von Partizipation, Kommunikation und Umgangsformen in der Schule zu erheben. Daraus sollte sichtbar werden, ob und inwiefern diese Parameter sich auf die Entwicklung von Einstellungen auswirken (können). Ergänzend wurden zu beiden Messzeitpunkten an jeder Schule drei Interviews geführt, jeweils mit einer Schülersprecherin¹ oder einem Schülersprecher, einer Vertrauens-, Verbindungs- oder

¹ Die Begriffe Schülersprecherin oder Schülersprecher und Schülersprecherin oder Schülersprecher sowie Schülerpartizipation stellen zwar eine genderbezogene Ungleichbehandlung der weiblichen Personen die auch vertreten werden dar, werden in dieser Arbeit jedoch zur Wahrung der Lesbarkeit nicht (doppelt) gegendert und meinen die Vertretung bzw. Partizipation von Schülerinnen und Schülern gleichermaßen.

SV-Lehrkraft² und einem Schulleitungsmitglied³. Die Interviews sollten dazu beitragen, die kontextuelle Einbettung der Erfahrungen und Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler, die im Fragebogen gemessen wurden, zu präzisieren. Dies erschien besonders im Hinblick darauf sinnvoll, dass ein Teil der Schulen erst mit dem 11. bzw. 10. Jahrgang⁴ beginnt und dementsprechend anzunehmen ist, dass schulische Strukturen nicht sofort von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden⁵.

Nachdem die Erhebungen und Interviews in den Jahren 2010 und 2012 stattgefunden hatten und die Interviews alle abgeschlossen waren, fand ein genauerer Einblick in das Datenmaterial statt. Während die Interviews Hinweise auf deutliche Unterschiede in der konkreten Praxis zeigten, stellte sich bei einer ersten Übersicht über die Fragebogendaten heraus, dass die Stichprobe im Längsschnitt in zwei der vier Schulen sehr gering ausgefallen war, sodass die ursprüngliche Vorgehensweise nur stark modifiziert hätte umgesetzt werden können. So lag die Entscheidung nah, die Interviews in den Fokus der Auswertung zu stellen.

Mit dieser Entscheidung ging eine forschungsmethodische und -paradigmatische Neuausrichtung des Projekts einher. Der ursprünglich quantitativ und längsschnittlich angelegte Ansatz wurde in Richtung einer fallfokussierenden, qualitativen und induktiven Vorgehensweise modifiziert, um den bereits auf den ersten Blick sichtbar werdenden Diskrepanzen im Material auf den Grund gehen zu können.

Damit liegt dieser Arbeit ein induktiver Forschungsprozess zugrunde, der in seiner Vorgehensweise und den dadurch bedingten Ablaufschritten von der Struktur klassischer, falsifikationsbezogener Forschungsprozesse abweicht. Er lehnt sich damit an die paradigmatische Tradition der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) an, indem die Daten als Wirklichkeit fokussiert und nicht einer theoretischen Ausrichtung geschuldet ausgewählt werden. Folgende Prinzipien der GTM stellen das grundlegende Forschungsverständnis dieser Arbeit dar: (i) induktive Perspektive auf die Wirklichkeit, (ii) Reduktion und Reflexion von Vorwissen sowie (iii) Praxisrelevanz der gewonnenen Erkenntnisse. Sie werden im folgenden Kapitel herausgearbeitet.

Die Argumentationsmusteranalyse wurde schließlich als Auswertungsmethode gewählt, weil sie mit dem Fokus des objektiv-hermeneutischen Vorgehens auf die implizite Ebene und damit auf die grundlegenden Strukturen dem Material am angemessensten ist und zugleich ermöglicht, personenübergreifende, institutionsbezogene Muster sichtbar zu machen (Heinrich 2007, S. 228f.). Es wird

„[...] im Datenmaterial nach wiederkehrenden Argumenten bzw. Argumentationsfiguren Ausschau gehalten, deren strukturelle Verankertheit oder wiederholte Reproduktion in der sozialen Praxis dann nur noch schwer als „rein zufällig“ plausibilisierbar ist. Angesichts der Unwahrscheinlichkeit solcher Kontingenz kann dann – zumindest ex negativo – begründet vermutet werden, dass diese Reproduktionen sozialer Praxis im Text durch strukturell bedingte Argumentationsmuster evoziert

2 Im Folgenden SV-Lehrerin bzw. -Lehrer genannt

3 An Schule B fanden keine Interviews mit dem Schulleiter statt, da dieser aus Termingründen nicht für Gespräche zur Verfügung stand.

4 In den Jahren 2010 – 2013 gab es einen sogenannten „Doppeljahrgang“ in der gymnasialen Oberstufe in NRW. Durch die Schulreform zu G8 waren im Schuljahr 2010/2011 sowohl die 10. Klassen als auch die 11. Klassen an Gymnasien in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe. Aus diesem Grund wurden an den untersuchten Gymnasien beide Jahrgänge erhoben.

5 In der Schule B ist die Sekundarstufe II räumlich und zum Großteil auch organisatorisch von der Sekundarstufe I getrennt. In der Sekundarstufe II sind die Schülerinnen und Schüler dann mit den etwas anders gestalteten Strukturen zunächst unter Umständen nicht so vertraut.

werden, d.h. bspw. innerpädagogische oder organisational verankerte Strukturen eine Wiederkehr dieser Argumente bedingen“ (Heinrich 2015, S. 783).

Im Folgenden werden die paradigmatischen Aspekte der GTM ausgeführt, die dieser Arbeit zu Grunde liegen.

1.1.1 Paradigmatische Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie: Die Wirklichkeit als Ausgangspunkt

Die Herangehensweise der GTM, wie auch die der Objektiven Hermeneutik, macht eine paradigmatisch andere Betrachtung der Wirklichkeit möglich. Seit der Zeit der Entstehung und Entwicklung der genannten Forschungsmethoden ist ihre Sicht auf die Realität als eine Abgrenzung gegen und Alternative zu der nach wie vor vorherrschenden Fokussierung auf quantitative, „hypothetiko-deduktive“ Methoden zu verstehen (vgl. Mey und Mruck 2011, S. 11; Oevermann 2002, S. 1). Mit der grundlegenden Forschungsausrichtung der GTM, in den Daten neue Theorien zu entdecken und nicht nur vorhandene Theorien zu überprüfen (vgl. Mey und Mruck 2011, S. 15), wird eine veränderte, uneingeschränkte Betrachtung der Wirklichkeit möglich. Verbreitung und Relevanz qualitativer Methoden, insbesondere der GTM, die explizit auf Theorieentdeckung aus den Daten heraus fokussiert, verweisen auf den vorhandenen Bedarf für diese Herangehensweisen:

„Mittlerweile wird aber zunehmend erkannt, dass in Zeiten gesellschaftlichen Wandels und von Globalisierung quantitative Verfahren nicht reichen, weil sie per Definition nur erfassen, was an prüfbarem theoretischen Vorwissen und daraus abgeleiteten Hypothesen bereits existiert“ (ebd., S. 11).

Die von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss in den 1960er Jahren entwickelte GTM versteht sich als wissenschaftliches Vorgehen, das eine „regelgeleitete, kontrollierte und prüfbare ‚Entdeckung‘ von Theorie aus Daten/Empirie“ (ebd.) möglich macht und zum Ziel hat. Dafür setzt sie auf ein Wechselspiel zwischen den analysierten Daten und der sogenannten „theoretischen Sensibilität“ der Forschenden (vgl. ebd., S. 15). Je nach Ausrichtung der Methode⁶ beinhaltet diese Sensibilität nur die schon vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen der Forscherin oder des Forschers, oder darüber hinaus auch deren Anregung und Erweiterung durch entsprechende Literaturrezeption (vgl. ebd., S. 31). Das Vorwissen darf aber nicht dazu führen, dass die entwickelte Theorie dahingehend forciert wird, dass sie dem Vorwissen möglichst entspricht. Das angemessene Maß an Vorwissen für die Qualität der entwickelten Theorie wurde von Glaser und Strauss kontrovers diskutiert und stellt immer noch ein wichtiges Thema in der mit GTM befassten Forschungsgemeinschaft dar (vgl. ebd., S. 31f.). Die Ursache der Bedeutsamkeit dieses Aspekts liegt darin, dass ein wichtiges Qualitätskriterium einer solchen Theorie darin liegt, dass sie möglichst gut zu den Daten passen soll und nicht umgekehrt die Daten der schon vorher aufgestellten Hypothese angepasst werden (vgl. ebd., S. 15). Ein rein induktives Vorgehen ist in den allermeisten Fällen nicht möglich, weil Vorwissen immer vorhanden ist. Daher muss die Bedeutung des Vorwissens für den Forschungsprozess reflektiert und kontrolliert werden, um zu verhindern, „dass die Gewinnung neuer Einsichten aus dem empirischen Material dadurch eingeschränkt wird“ (Strübing 2008, S. 58).

⁶ Zur methodologischen Kontroverse zwischen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss vgl. Mey und Mruck 2011; Strübing 2008.

Das Forschungsprinzip der GTM orientiert sich explizit und nah an den Akteuren und der Alltagspraxis, in der sie agieren (vgl. Mey und Mruck 2011, S. 14). Dementsprechend beziehen sich die Qualitätskriterien für die entwickelte Theorie auch explizit auf das Handlungsfeld, dem die analysierten Daten entstammen: Sie soll möglichst passend sein („fit“), Bedeutung für die Praxis haben („relevance“) und ihre Funktion bei der Erfassung und Klärung des Kerns der Handlungen im Untersuchungsfeld erfüllen („workability“) (vgl. ebd., S. 30). Praxistauglichkeit als Kriterium der Qualität der Erkenntnisse bedeutet dann, ganz im Sinne des Pragmatismus, dass sie dazu beitragen müssen, Routinen im praktischen Handeln zu modifizieren, sodass sie verbessert wieder aufgenommen werden können (vgl. Strübing 2008, S. 86).

Die hier dargestellten Prinzipien (i) induktive Perspektive auf die Wirklichkeit, (ii) Reduktion und Reflexion von Vorwissen sowie (iii) Praxisrelevanz der gewonnenen Erkenntnisse prägen die in dieser Arbeit gestellten Fragen und bestimmen die Entscheidungen für das Vorgehen, das im Folgenden vorgestellt werden soll.

1.1.2 Fragen aus den Daten und das Ziel der Arbeit: Die Theorie vom Fall

Nachdem die Interviews in den Forschungsfokus genommen worden waren, wurden in einem ersten Zugriff Verläufe erstellt, die einen Überblick über die Inhalte des Interviews geben (vgl. Oevermann 2000, S. 98). Dabei wurde schnell deutlich, dass sich die Antworten der Befragten, auch über die Schulen hinweg, in manchen Fragebereichen kaum unterschieden, wohingegen sie in anderen sehr stark kontrastierten. Dieses Phänomen warf die ersten Fragen auf, die auch die Auswahl der Methode bedingten:

- Warum unterscheiden sich die Darstellungen zwischen den Schulen hinsichtlich der Einflussmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und der Wahrnehmung von Engagement in der Schülersvertretung durch die anderen Beteiligten?
- Ist dieser Unterschied zwischen den Schulen inhaltlich prägnanter als zwischen den befragten Statusgruppen (Schülerinnen und Schüler vs. Lehrkräfte)?
- Welche Muster und Strukturen lösen diese Unterschiede aus?
- Welche Auswirkungen auf die Wirksamkeit demokratischer Lernprozesse in der Schule haben sie?

Um diese aus der Betrachtung der Wirklichkeit aufgeworfenen Fragen direkt am Material bearbeiten zu können, wurde eine Methode gewählt, mit der Strukturen und Verarbeitungsweisen sichtbar werden können. Die Methode der Objektiven Hermeneutik fokussiert die hinter den Äußerungen und Handlungen der Individuen liegenden strukturellen Bedingungen und Prozesse und kann sie daher zu Tage fördern. Um den Vergleich verschiedener Institutionen zu ermöglichen, wird zudem nicht nur auf der individuellen Verarbeitungsebene verblieben, sondern jene institutionell unterschiedlichen Argumentationsmuster werden herausgearbeitet, die auf die jeweilig unterschiedlichen Strukturen und Prozesse verweisen (vgl. Kapitel 3.2).

Angesichts der in den Daten erkennbar werdenden Kontraste ist das Ziel dieser Arbeit also, einen expliziten und konkreten Blick auf die Lebenspraxis der Individuen in den jeweiligen Institutionen einzunehmen und darüber die Hindernisse und Schwierigkeiten in den Routinen sichtbar zu machen, damit sie – ganz im Sinne der oben genannten Praxisrelevanz – bearbeitet werden können. Eine übergreifende Theorie soll dabei nicht entstehen, da dies auch nicht das methodologische Ziel der Objektiven Hermeneutik ist. Vielmehr soll anhand der

Fallstrukturhypothese, beziehungsweise in dieser Arbeit anhand der Argumentationsmuster, als eine „Theorie vom Fall“ (Dietrich 2013, S. 168) die Lebenspraxis nachvollzogen werden können und das gewonnene Verständnis der konkreten Praxis auf schon vorhandene theoretische Konzepte bezogen und mit ihnen abgeglichen werden.

Es erfolgt nun die Darstellung des theoretischen Ausgangspunktes des Forschungsvorhabens und eine Darstellung des für die Entwicklung des verwendeten Interviewleitfadens relevanten theoretischen Vorwissens der Forscherin.

2 Theoretische Grundlegungen

2.1 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – der theoretische Ausgangspunkt des Projekts

Mit der ursprünglichen Anlage des Projekts sollte die Entwicklung von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der gymnasialen Oberstufe untersucht werden. Wie oben dargestellt, sah das Untersuchungsdesign eine längsschnittlich angelegte Fragebogenerhebung vor, in der jeweils ein Jahrgang zu Beginn und zwei Jahre später am Ende seiner Oberstufenlaufbahn untersucht werden sollte. An vier Schulen in Nordrhein-Westfalen wurde dazu jeweils der gesamte Jahrgang in der Eingangsphase der Oberstufe (10. bzw. 11. Jahrgang im Jahr 2010) und erneut in Q2 (12. bzw. 13. Jahrgang im Jahr 2012) erhoben. Der Fragebogen enthielt teilweise modifizierte Items eines Fragebogens, der in den Jahren 2002 bis 2012 vom Institut für interdisziplinäre Gewaltforschung (IKG) an der Universität Bielefeld unter Leitung von Prof. Dr. Wilhelm Heitmeyer und unter Mitarbeit des aktuellen Leiters des IKG, Prof. Dr. Andreas Zick, verwendet wurde. Die großangelegte GMF-Längsschnittstudie untersuchte eine repräsentative Stichprobe von Bundesbürgern zu verschiedenen Formen und Ausprägungen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (zur Übersicht vgl. Heitmeyer 2011) und zeigte damit die „Deutschen Zustände“, wie auch der Titel der dazugehörigen Publikation lautete, auf.

Daran anknüpfend war die ursprüngliche These dieses Projekts, dass Jugendliche in der Lebens- und Entwicklungsphase, in der sie sich im letzten Abschnitt ihrer Schulausbildung befinden, besonders offen für schulische Einflüsse hinsichtlich der Meinungsbildung sind und Veränderungen in den Einstellungen dementsprechend auf die Kultur der jeweiligen Schule und die dort erfahrenen Formen von Partizipation und Teilhabe bezogen werden können. Um diese beiden Aspekte zu erheben, wurden nicht nur entsprechende Items in den Fragebogen aufgenommen, sondern auch Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen geführt, in denen die konstanten, aber für den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin möglicherweise wenig sichtbaren Rahmenbedingungen der Partizipation erfragt wurden.

Diese Annahme fußte auf einem Verständnis von Demokratiepädagogik, das Erfahrungen von Mitgestaltungsmöglichkeiten und institutioneller Partizipation als Grundlage der Entwicklung einer demokratischen Haltung ansah. Auf ihrer Basis wurde der Leitfaden für die analysierten Interviews entwickelt. Dies wird im folgenden Kapitel (2.2) vorgestellt.

In der Aufarbeitung der Grundlagen und Erfahrungen mit der Erziehung zur Demokratie werden aber auch die Grenzen und Probleme dieses Aufgabenbereichs von schulischer Pädagogik sichtbar. Diese werden in Unterkapitel 2.2.2 herausgearbeitet.

Die Forschung zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wurde in den letzten Jahren weitergeführt und in der Dynamik neuer gesellschaftlicher Herausforderungen kamen neue politische Tendenzen und demokratiebezogene Problemlagen zum Tragen, die zum Zeitpunkt der Erhebungen für diese Arbeit nicht antizipierbar waren. Diese verweisen auf einen ungebrochenen, weiter wachsenden Bedarf an demokratischen Kompetenzen und zivilgesellschaftlichem Engagement. So stellen zum Beispiel die wachsende Ablehnung eines kleinen Teils der Bevölkerung Deutschlands von fremden und insbesondere muslimischen Einflüs-

sen, eine immer stärkere Spaltung der gesellschaftlichen Mitte und die Auseinandersetzung mit massiv undemokratischen Haltungen und Verhaltensweisen von Rechtspopulisten, die inzwischen im Bundestag sitzen, ein deutliches Risiko und eine Herausforderung für die demokratische Staats- und Gesellschaftsform dar (vgl. Zick 2016, 203f.; Hahn et al. 2015, S. 8). Und auch wenn „die Mehrheit entgegen einiger Bekundungen nach wie vor und explizit demokratische Grundwerte vertritt“ (Zick und Küpper 2016, S. 15), ist besonders die Frage der Vermittlung der Gleichwertigkeit von Gruppen und Personen in der Bevölkerung auch eine weiterhin relevante Aufgabe, nicht nur für das deutsche Bildungssystem (vgl. Zick 2016, S. 216; Beutel et al. 2012, S. 36).

2.2 Demokratiepädagogik

In diesem Kapitel werden die begrifflichen und theoretischen Grundlagen der Demokratiepädagogik ausgeführt, die als Basis für die Entwicklung des Leitfadens für die Interviewsdienste, die in dieser Arbeit ausgewertet werden.

2.2.1 Grundlagen und Begriffe

2.2.1.1 Historisches

Demokratiepädagogik oder auch Erziehung zur Demokratie stellt eine erziehungswissenschaftliche Ausrichtung dar, die in Auseinandersetzung mit und in Abgrenzung zur politischen Bildung entwickelt wurde. Letztere sieht ihre Aufgabe traditionell eher darin, Politik fachwissenschaftlich aufzubereiten, das heißt, Inhalte und Konzepte für den Unterricht sowie die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu entwickeln (vgl. Beutel et al. 2012, S. 24). Das primäre Ziel war es, Wissen über politische Strukturen, Prozesse und Konzepte zu vermitteln, um so zur politischen Urteilsbildung zu befähigen (vgl. Reinhardt 2007, S. 142).

In den 1990er und 2000er Jahren traten in Deutschland zunehmend gesellschaftliche Krisensymptome zu Tage, die deutlich machten, dass Wissen über Demokratie und ihre Funktion nicht zwangsläufig bedeutet, demokratische Grundwerte auch wertzuschätzen und umsetzen zu können (vgl. Edelstein 2012, S. 39). Die Demokratiepädagogik suchte daher neue Wege, demokratiebezogene Kompetenzen zu vermitteln. Damit reagierten

„[...] die Fachdebatten auf weitreichende gesellschaftliche Veränderungen, zu denen der gesamte Umkreis wachsender Gewaltbereitschaft, der Fremdenfeindlichkeit, des Rechtsextremismus und Antisemitismus ebenso gehören, wie die vielfältigen Folgen und Erscheinungsformen der Globalisierung mit ihren tiefgreifenden Auswirkungen auf Politik und Demokratie“ (Beutel und Fauser 2007, S. 7).

Sie zielte dabei auf „die Klärung, Organisation und Verbesserung [...] [der] Praxis mit Hilfe professioneller Arbeit und Expertise. ‚Demokratiepädagogik‘ ist so gesehen also ein Integrations- und Sammelbegriff für alle Bemühungen, Demokratie-Lernen zu fördern“ (Fauser 2007, S. 33). Dabei wurde ein kompetenzbasiertes Lernverständnis angelegt, das auf Erfahrungslernen fokussiert (vgl. Beutel et al. 2012, S. 24) und insbesondere das Handeln und die Bildung von Vorstellungen betont. Demokratische Handlungskompetenz beinhaltet demnach problemlösungsorientiertes und anwendungsbereites Wissen, kritische Urteilsfähigkeit und eine prodemokratische Einstellung (vgl. Fauser 2007, S. 33).

Während die politische Bildung lange Zeit Demokratie als Herrschafts- und Regierungsform aufgefasst und dementsprechend „Institutionenkunde“ (Himmelmann 2005, S. 25) betrieben hat, wird Demokratie in der Demokratiepädagogik umfassender auch noch als Gesellschafts- und Lebensformform verstanden und sie hat zum Ziel, Konzepte zu entwickeln, die abseits von der ‚großen‘ Politik und ihren abstrakten Prozessen demokratische Grundwerte wie Gleichheit, Autonomie und Solidarität an Kinder und Jugendliche vermitteln, sie so an eine entsprechende Haltung heranführen und die Bereitschaft wecken, an der Gestaltung gesellschaftlicher Prozesse mitzuwirken (vgl. Edelstein 2010, S. 69). „Das Empowerment Heranwachsender wird nach dieser Vorstellung also nicht dem politischen Fachunterricht überantwortet, sondern als Aufgabe der ganzen Schule betrachtet.“ (Hahn et al. 2015, S. 9)

Vertreterinnen und Vertreter der Demokratiepädagogik setzten sich auch mit den Vorstellungen und Konzepten auseinander, die – insbesondere von Reformpädagogen – zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten entwickelt und erprobt wurden (überblicksartig vgl. Weyers 2015).

Dewey's Idee einer „Demokratie als Lebensform“ (vgl. ebd., 24f.; DeGeDe 2005, S. 1), die sich damit insbesondere auf das konkrete, praktische und alltägliche Zusammenleben der Menschen in einer Gemeinschaft bezieht, eröffnete die Möglichkeit der Schule als pädagogisch gestaltetem Erfahrungsraum (vgl. Beutel et al. 2012, S. 21), der aber auch als Wissensvermittler relevant bleibt, da reine Erfahrung ebenso nicht ausreichend ist wie reine Wissensvermittlung im Sinne politischer Bildung (vgl. Buhl et al. 2013, 209f.).

Diese neue Strömung führte zu einer zeitweise geradezu scharfen Auseinandersetzung zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der Politischen Bildung und der neuen Demokratiepädagogik (vgl. Beutel et al. 2012, 22f.; Fauser 2007; Himmelmann 2007; Sander 2007).

2.2.1.2 Demokratie und Partizipation

Die Begriffe Demokratie und Partizipation sind zentral für die Konzepte der Demokratiepädagogik. Folgt man der Idee, dass demokratiebezogene Kompetenzen notwendig sind, um an demokratischen Prozessen teilhaben zu können, sind Partizipationsfähigkeit und idealerweise auch entsprechende Erfahrungen wichtige Voraussetzungen dafür (vgl. Veith 2013, S. 180; Beutel et al. 2012, S. 35).

In dieser Arbeit wird eine klare definitorische Trennung zwischen den Begriffen Demokratie und Partizipation vorgenommen, auch wenn sie im Kontext mit Schule häufig fast schon synonym verwendet werden (vgl. Moldenhauer 2015, S. 5). Denn einerseits ist es faktisch nicht möglich, in einer Schule echte demokratische Verhältnisse herzustellen (vgl. Kapitel 2.2.2) und zum anderen muss Partizipation nicht immer politisch gehaltvoll (vgl. Reinhardt 2013, S. 59) oder per se demokratisch sein. Anna Klein und Michael Müller (2016) werfen in ihrer Auswertung der Daten der Mitte-Studie¹ der Friedrich-Ebert-Stiftung die Frage auf, ob „zivilgesellschaftliche Partizipation immer demokratieförderlich beziehungsweise Ausdruck einer demokratisch gesinnten Zivilgesellschaft ist“ (ebd., S. 185). So geht beispielsweise eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme an Protestveranstaltungen gegen Zuwanderung mit einem Misstrauen gegenüber der Demokratie sowie mit Gewaltbereitschaft beziehungsweise -billigung einher (vgl. ebd., S. 194). Eine verhältnismäßig kleine Gruppe gewaltbereiter Personen

¹ Die „Mitte-Studie“ der Friedrich-Ebert-Stiftung hat 2006 bis 2012 unter anderem rechtsextreme Einstellungen in Kooperation mit der Universität Leipzig erhoben (vgl. Krause und Faulbaum 2016, S. 23). Seit 2014 ist sie mit der GMF-Studie des IKG verbunden und führt die Studie mit dem Fragebogen der Langzeitstudie zu GMF in zweijährigem Rhythmus weiter (vgl. Zick und Küpper 2016, S. 19).

mit antidemokratischen Einstellungen nutzt also klassische Partizipationsformen der Demokratie, ohne die ihr inhärenten Haltungen und Werte zu teilen (vgl. Zick und Küpper 2016, S. 17).

Demokratie wird in dieser Arbeit als eine „Herrschaftsform, die politische Gleichheit und Autonomie voraussetzt“ (Weyers 2015, S. 23), verstanden. Sie soll, wie die Wortherkunft² verdeutlicht, eine Herrschaft des Volkes sein, in der die Mitglieder einer Gruppe oder eines Volkes Entscheidungen gemeinsam aushandeln und in der prinzipiell jede und jeder Einfluss auf die Entscheidungen nehmen kann. Damit hat sie eine wichtige Funktion bei der Verwirklichung von Menschenrechten (vgl. DeGeDe 2005, S. 1).

In pädagogischen und insbesondere institutionellen Kontexten reicht es jedoch nicht aus, sie als Regierungsform mit Verfassungsanspruch zu verstehen, sondern sie stellt einen praktisch wirksamen Maßstab für Gemeinschaften, Verbände und auch Institutionen wie die Schule und deren Entwicklung und Gestaltung dar, weil sie als Gemeinschaftsform in diesen realisiert, also praktiziert und gelebt werden muss (vgl. ebd.). Das bedeutet, sie wird als Basis und Ausrichtung der sozialen Praxis zur Lebensform. Die Grundlage demokratischen Verhaltens stellen dabei „die auf gegenseitige Anerkennung beruhende Achtung und Solidarität zwischen Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Religion und gesellschaftlichem Status“ dar (ebd.). Im schulischen Kontext sind die demokratischen Grundwerte Autonomie und Gleichheit allerdings nicht selbstverständlich für jede Person vorhanden und voraussetzbar, sondern sie müssen pädagogisch ermöglicht werden; „Demokratie ist hier pädagogisch zu gestalten“ (Weyers 2015, S. 24).

Partizipation³ wird verstanden als die Mitwirkung und Einflussnahme bei Prozessen und Entscheidungen. Sie ist, ähnlich wie Sozialisation, Bestandteil eines Prozesses, in dem ein Individuum sich als Teil mit einem Ganzen in Beziehung setzt. Partizipation fokussiert dabei besonders das individuelle Erleben des Subjektes, während Sozialisation eine eher gesellschaftsbezogene Perspektive auf diese Prozesse einnimmt (vgl. Moldenhauer 2015, S. 4).

In der pädagogischen Arbeit in Schulen kann Partizipation nach Edelstein (2010) dreifach wirksam werden. Indem über sie (i) Erfahrungen von Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme in der Institution ermöglicht werden, wird aus der institutionellen Mitgliedschaft (ii) „die *Mitwirkung in einer Solidargemeinschaft*“ (ebd., S. 68). Dadurch wird (iii) eine dauerhafte Prägung derjenigen, die diese Erfahrungen machen, in Bezug auf ihr Handeln, ihre Orientierungen und ihren Habitus ermöglicht (vgl. ebd., S. 69).

2.2.2 Erziehung zur Demokratie?

Ausgangspunkt der Notwendigkeit einer Erziehung zur Demokratie ist das Verständnis, dass demokratische Verhältnisse darauf angewiesen sind, dass die nachwachsenden Generationen mit Ressourcen und Kompetenzen ausgestattet werden, die den sozio-moralischen und demokratischen Bedarfen einer Demokratie angemessen sind (vgl. Weyers 2015, S. 21; Edelstein 2010, S. 65). Hierbei kommt der Schule eine wichtige Rolle zu (vgl. Edelstein 2010, S. 66; DeGeDe 2005, S. 1). So wird ihr in Deutschland „der Auftrag einer Erziehung zur Demokratie und zur Achtung der Menschenrechte zugewiesen“ (Weyers 2015, S. 21), was sich in den Verfassungen und Schulgesetzen der Bundesländer zeigt.

2 Demokratie (von altgriechisch *δημοκρατία*, deutsch Herrschaft des Staatsvolkes⁴; von *δῆμος* *dēmos* „Staatsvolk“ und altgriechisch *κρατός* *kratós* „Gewalt“, „Macht“, „Herrschaft“)

3 Partizipation (lat., Substantiv *participatio* aus lat., Substantiv *pars*: Teil und Verb *capere*: fangen, ergreifen, sich aneignen, nehmen).