

Schülerpartizipation als Thema der Sekundarstufenausbildung

*Eine Analyse von fünf Leitbildern zu Bedingungen und Umsetzbarkeit
mit Lehramtsstudierenden*

Manuela Gamsjäger¹

Zusammenfassung

Überzeugungen von Lehrpersonen sind entscheidend für die Vermittlung demokratischer Kompetenzen und inwieweit Partizipation in Form von schüleraktivierendem Unterricht ermöglicht wird. Dadurch stellt sich die Frage, wie Hochschulen Lehramtsstudierenden entsprechende Kompetenzen vermitteln und auf diese Aufgabe vorbereiten können. Studierende bewerten aufgrund unterschiedlicher persönlicher (Vor)Erfahrungen und Vorwissen die Umsetzbarkeit sehr unterschiedlich. Daher ist es notwendig im Rahmen der Ausbildung von Lehrern/Lehrerinnen an die Vorstellungen und Überzeugungen der Studierenden anzuknüpfen und mit wissenschaftlichen Partizipationskonzepten in Beziehung zu setzen. Der Beitrag identifiziert auf Basis von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I insgesamt fünf Leitbilder von Studierenden über Bedingungen und Umsetzbarkeit von Partizipation im Unterricht. Die Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit eines differenzierenden Lehrangebots, um die Vorstellungen der Studierenden mit wissenschaftlichen Theorien, empirischen Befunden und unterschiedlichen Partizipationsmethoden für den Unterricht verknüpfen zu können.

Student participation as topic in secondary education

*An analysis of models for conditions and feasibility with students of
teacher training*

Abstract (optional)

The teachers' attitudes are decisive for the extent to which the educational mandate of imparting democratic competences or student participation is made possible in the form of lessons that activate pupils' participation. This raises the question to which extent higher education institutions can teach appropriate competences and prepare students. Since students evaluate the implementability due to different previous knowledge and heterogeneous convictions differently, it seems necessary to tie in with the ideas and convictions of the students and to bring them into line with scientific participation concepts within the framework of teacher education. Based on group discussions with teacher students in the article five guiding concepts on the conditions and feasibility of participation in teaching are identified. The article thus refers to the necessity of a differentiated range of courses in order to be able to link these different ideas with scientific theories, empirical findings and different participation methods for teaching.

Schlüsselwörter:

Lehramtsausbildung
Leitbilder
Lehren und Lernen
Partizipation
Demokratiebildung

Keywords:

Teacher education
Guiding concepts
Teaching and learning
Participation
Democracy education

¹ Pädagogische Hochschule OÖ, Huemerstraße 3-5, 4020 Linz.
Korrespondierende Autorin. E-Mail: manuela.gamsjaeger@ph-ooe.at

1 Einleitung

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Partizipation und Demokratisierung“ an der Pädagogischen Hochschule OÖ zeigte sich, dass Studierende aufgrund persönlicher (Vor)Erfahrungen und Vorwissen die Inhalte der Lehrveranstaltung hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit in der Praxis sehr unterschiedlich bewerteten. Da die „intensive Auseinandersetzung mit den Wissens- und Handlungsstrukturen anderer Personen“ das eigene Handeln eher optimieren als „rezeptartige Anleitungen“ (Haag & Mischo, 2003, S. 44), wurden die Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung angeleitet, eine Selbsteinschätzung und eine Gruppendiskussion zum Thema Partizipation von Schülern/Schülerinnen durchzuführen. Für eine bessere Anpassung der Inhalte und der didaktischen Planung der Lehrveranstaltung an die unterschiedlichen Vorstellungen der Studierenden wurden zwei Gruppendiskussionen aufgezeichnet und in Hinblick auf implizite typische Leitbilder¹ analysiert und in weiteren Lehrveranstaltungen als Einstieg zur Selbstreflexion bzw. zum Aufbrechen der Wissensstrukturen der Studierenden genutzt. Die Orientierung der Inhalte der Lehrveranstaltung an den Leitbildern sollte den Studierenden eine reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen und Vorstellungen und denen der anderen Studierenden ermöglichen und die Überführung in theoriebasierte Vorstellungen unterstützen (Wahl, 2013). Der vorliegende Beitrag stellt die gefundenen Leitbilder vor, um die Bedeutung eines professionellen Verständnisses von Partizipation bei Lehramtsstudierenden hervorzuheben und den Einsatz von Leitbildern in der Lehrplanung zu diskutieren.

2 Partizipation und Demokratisierung als Bildungsziel

Im Kontext Schule ist die generelle Vorstellung vorzufinden, dass partizipative, demokratische Grundhaltungen vor allem erlernt werden können, indem Schüler/innen Demokratie in der Schule praktisch erleben (z.B. Baacke & Brücher, 1982). Problematisch sind dabei die unterschiedlichen Definitionen und Begriffe für Partizipation (z.B. Mitwirkung, Mitbestimmung, Beteiligung) für ähnliche Einbindungsformen und -intensitäten, die sich auf unterschiedliche Motivationen, Theorien und Argumentationen für Partizipation von Kindern und Jugendlichen stützen (z.B. Abs & Huppert, 2012; Betz, Gaiser & Pluto, 2010; Eikel & Diemer, 2006).

Aufgrund der Unschärfe des Begriffes, der historischen Erweiterungen und dessen normativer Aufladung ist Partizipation ein schwer fassbares Thema (Betz et al., 2010), das sich dennoch in der demokratietheoretischen Forderung des praktischen Erlebens von Partizipation und Demokratie in der Schule in unterschiedlichen Gesetzen und somit als Bildungsauftrag manifestiert. Neben den allgemeinen Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention, Kinder und Jugendliche in allen sie betreffenden Angelegenheiten mitentscheiden zu lassen, wird für Österreich u.a. im Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) 2005 in §14 (5a), und gekürzt im §2 des Schulorganisationsgesetzes (SchOG), Demokratie als Erziehungsziel formuliert. Durch ein partnerschaftliches Zusammenwirken von Schülern/Schülerinnen, Eltern und Lehrpersonen sollen Schüler/innen u.a. dazu gebildet werden, „am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“ (B-VG, §14, Abs. 5a).

Darüber hinaus legt das Unterrichtsprinzip Politische Bildung (Bundesgesetzblatt II Nr. 185/2012, §14), welches implizit als Unterrichtsprinzip für alle Schultypen und -stufen gilt, fest, dass in Allgemeinbildenden höheren Schulen und in Berufsbildenden Schulen Politische Bildung in Verbindung mit Wirtschaftskunde, Rechtskunde oder Geschichte und Sozialkunde als Unterrichtsfach geführt werden muss. Dabei werden die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, die Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten in Faktoren gesellschaftspolitischer Entscheidungsfindung sowie die Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln in den Vordergrund gestellt (BMUKK, 2014, S. 1). Konkrete Formen für Mitbestimmung werden im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (SchUG, insbesondere §57a bis §59b) festgelegt. Schüler/innen haben das Recht, sich an der Gestaltung des Unterrichts und der Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen. Außerdem haben sie das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen. Diese Rechte dürfen Schüler/innen direkt ausüben. Für die oben formulierte demokratietheoretische Forderung wird für österreichische Schulen gesetzlich festgehalten, dass Schülern/Schülerinnen nicht nur demokratisches Wissen sowie demokratische Werte vermittelt werden sollen, sie sollen darüber hinaus auch zu engagierten Mitbürgern/Mitbürgerinnen erzogen werden. Diese Bereitschaft zur demokratischen Beteiligung an der Gesellschaft wird in der Vorstellung der demokratietheoretischen Forderung v.a. durch eine aktive Teilhabe an Schule und Unterricht entwickelt.

3 Partizipation im Unterricht – empirische Ergebnisse

Bisherige empirische Ergebnisse zu Partizipation von Schülern/Schülerinnen in der Schule zeigen, dass der Anspruch auf mehr Partizipation im Kontext Schule aus Sicht der Akteure/Akteurinnen widersprüchlich eingelöst wird (u.a. Grundmann & Kramer, 2001; Grundmann, Kötters & Krüger, 2003; Palentien & Hurrelmann, 2003). Obwohl es Kindern und Jugendlichen wichtig ist, durch ihr Engagement das Gefühl zu erhalten, einen wichtigen Beitrag zu leisten und etwas verändern und bewirken zu können (Reinders, 2005, zit. i. Eikel, 2007, S. 10), beteiligen Lehrende Schüler/innen v.a. über „informelle“ Prozesse, z.B. durch verschiedene didaktische Methoden (z.B. Projektunterricht) oder durch gesetzlich nicht festgelegte Gremien (z.B. Schülerparlament; Gamsjäger, Langer & Altrichter, 2013). Allerdings werden diese Partizipationsmöglichkeiten selten auch für tatsächliche Entscheidungsfindungen und somit auch weniger für tatsächliche Veränderungen eingesetzt. Dies liegt u.a. daran, dass Lehrer/innen zwar meist einen Zuwachs an Gestaltungsmöglichkeiten begrüßen, die Verlagerung von Entscheidungsbefugnissen hin zu Schülern/Schülerinnen und Eltern zugleich aber eher skeptisch begegnen (Betz et al., 2010; Kanders, 2000). Da aufgrund der gesetzlichen Lage endgültige Entscheidungen sowohl bei informellen als auch bei formellen Partizipationsmöglichkeiten letztlich bei den Lehrpersonen und/oder der Schulleitung liegen (Gamsjäger et al., 2013; Wetzelhütter, Paseka & Bacher, 2013), gibt es für Schüler/innen insgesamt nur wenige Partizipationsmöglichkeiten, die auch eine selbstbestimmte Einflussnahme ermöglichen (V. Reinhardt, 2009). Brisant ist dabei, dass Lehrpersonen die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/innen stets höher einschätzen als Schüler/innen (Fatke & Schneider, 2005; Grundmann et al., 2003; Kurth-Buchholz, 2011), weshalb hier von unterschiedlichen Wahrnehmungen auszugehen ist.

Einfluss auf die Ermöglichung von Partizipation haben auf Seiten der Lehrenden v.a. subjektive Theorien und Überzeugungen, pädagogische Orientierungen sowie biographische Aspekte (z.B. Stadler-Altman & Gördel, 2015; Lingkost & Meister, 2001). So geben etwa Lehrpersonen mit einem reformierten Unterrichtsstil bzw. Lehrer/innen geisteswissenschaftlicher Fächer Schülern/Schülerinnen gezielter die Möglichkeit ihren Unterricht zu beeinflussen (Krüger, 2001, S. 34). Zudem fördern Lehrpersonen, die von der Notwendigkeit demokratischer Strukturen in der Institution Schule überzeugt sind, eher Mitbestimmung als Lehrende, die ihre Hauptaufgabe in der Vermittlung von Fachwissen sehen (Kurth-Buchholz, 2011, S. 240). Letztere argumentieren, dass Mitbestimmungsangebote v.a. zu Chaos führen, viel Zeit in Anspruch nehmen und der Vermittlung des Fachwissens entgegenstehen würden. Erstere hingegen sehen durch Mitbestimmungsangebote v.a. in der Erreichung von Lernzielen eine Chance, da sich Lernende stärker mit den Inhalten identifizieren würden. Insgesamt gehen in der Studie von Kurth-Buchholz (2011) aber viele Lehrende davon aus, dass Schüler/innen nicht mitbestimmen wollen und leiten daraus unterschiedliche Handlungen ab. Lehrende, die eine Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen im Unterricht eher ablehnen, wenden die festgestellte geringe Bereitschaft der Schüler/innen als Legitimation dafür an, keine Mitbestimmung zu ermöglichen. Mitbestimmung befürwortende Lehrende interpretieren das mangelnde Engagement hingegen als Resignation der Schüler/innen aufgrund vorheriger negativer Erfahrungen, der sie mit schülermotivierendem Unterricht begegnen möchten. Insofern, und dies wird auch aus Schülersicht bestätigt, wirkt sich die Kompetenz der Lehrenden „Mitbestimmung strukturiert, zeitökonomisch und ergebnisorientiert anzuleiten“ (Kurth-Buchholz, 2011, S. 242) entscheidend auf ihre Bereitschaft aus, Schülern/Schülerinnen Mitbestimmung zu ermöglichen. Damit werden einerseits Qualitätskriterien für gelingende partizipative Unterrichtsmethoden deutlich und andererseits die Bedeutung der Vermittlung dieser Kompetenz als Aufgabe von Lehrerbildung.

4 Methodisches Design

Auf Basis der Annahme, dass durch Reflexion der eigenen und fremden Erfahrungen und Vorstellungen das eigene Wissen besser reflektiert und mit theoretischem Wissen verknüpft werden kann (Haag & Mischo, 2003), fokussiert das vorliegende Forschungsvorhaben die subjektiven Vorstellungen der Studierenden in der Lehrveranstaltung „Partizipation und Demokratisierung“. Dies geschieht vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags der Vermittlung von Demokratiekompetenzen sowie im Hinblick auf die Inhalte der Lehrveranstaltung. Inwieweit die subjektiven Vorstellungen der Studierenden für die Lehrplanung nutzbar gemacht werden können, wird durch folgende Forschungsfragen untersucht:

1. Welche subjektiven Vorstellungen und Überzeugungen haben Studierende zu Beginn der Lehrveranstaltung „Partizipation und Demokratisierung“ über die Umsetzung des Bildungsauftrags Partizipation von Schülern/Schülerinnen?
2. Inwieweit können diese subjektiven Vorstellungen und Überzeugungen in Leitbilder überführt und für die Planung der Lehrveranstaltung nutzbar gemacht werden?

4.1 Partizipation und Demokratisierung als Auftrag der Lehrerbildung

An der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich wurde in der Ausbildung der Sekundarstufe I die Lehrveranstaltung „Partizipation und Demokratisierung“ mit 1,25 ECTS-AP angeboten. Diese Lehrveranstaltung verfolgte zwei Hauptziele: Zum einen sollten die Studierenden Möglichkeiten der Partizipation von Schülern/Schülerinnen und Eltern in der Schule kennen lernen, zum anderen sollten sie persönliche Vorstellungen von der Rolle als Lehrer/in in einer partizipativen Lehr- und Lernkultur formulieren, erproben und evaluieren. Neben Vortrag und seminaristischer Arbeit wurden von den Studierenden im Selbststudium eine selbstständige Auseinandersetzung mit einem selbstgewählten Inhalt und die Erstellung eines Produkts nach Vereinbarung gefordert. Damit waren gute Voraussetzungen dafür geschaffen, an das eigene Vorwissen anzuknüpfen und auch innerhalb der Lehrveranstaltung partizipative Lehr- und Lernmöglichkeiten zu ermöglichen. Um den Lernweg vom Wissen zum Handeln zu gestalten, sollten handlungsleitende subjektive Theorien der Studierenden durch verschiedene „Formen des Bewusstmachens, des Problematisierens und der Konfrontation bearbeitbar“ (Wahl, 2013, S. 43) gemacht werden. Zu Beginn der Lehrveranstaltung wurde dafür bspw. ein Selbsttest (Tab. 1) durchgeführt. Die Studierenden sollten einschätzen, ob sie bei verschiedenen Inhalten die Schüler/innen nicht mitreden oder mitentscheiden lassen oder sie zwar anhören, aber nicht mitentscheiden lassen würden. Eine weitere Antwortmöglichkeit war, dass die Schüler/innen mitentscheiden und mitwirken dürften. Im Anschluss an die Befragung sollten sich die Studierenden auf einer am Boden markierten Skala von 1 (keine Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen) bis 10 (umfassende Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen) einfinden. Auf Basis dieser Aufstellung wurden für die Gruppendiskussionen anschließend heterogene Gruppen mit unterschiedlicher Selbsteinschätzung gebildet.

Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern (SuS)	Meine Meinung: Hier sollen SuS nicht mitreden oder mitentscheiden	Meine Meinung: Hier sollen SuS angehört werden, aber nicht mitentscheiden	Meine Meinung: Hier sollen SuS mitentscheiden und mitwirken können
Einrichtung des Klassenzimmers: Wie werden Tische platziert, was kommt an die Wand...?			
Gestaltung des Stundenplans für das Schuljahr?			
Wochenplanung in einzelnen Fächern: Was wird nächste Woche behandelt?			
Regeln der Zusammenarbeit in der Klasse, im Schulhaus, in der Pause, in gemeinsamen Räumen?			
Hausaufgaben: Welche Aufgaben müssen bis wann gelöst werden?			
Reiseziele für Schulausflüge?			
Wahl von Lehrpersonen?			
...			

Tabelle 1: Auszug aus Selbsteinschätzung, eigene Darstellung in Anlehnung an Kinderlobby Schweiz (vollständige Tabelle siehe Anhang).

Für die Gruppendiskussion wurden Studierende, die sich freiwillig gemeldet hatten, vorab als Moderatoren/Moderatorinnen geschult. Ihnen wurden verschiedene Impulsfragen und provokative Aussagen zur Gesprächsmoderation zur Verfügung gestellt. Ziel der Gruppendiskussion war die Bewusstmachung von

Bereichen, in denen die Studierenden bereits über Wissen und Handlungskompetenz verfügen und ein Erkennen von Bereichen, in denen die Handlungskompetenz noch gesteigert werden kann (Wahl, 2013, S. 97). Um die subjektiven Vorstellungen und pädagogische Orientierungen von Studierenden für spätere Lehrveranstaltungen und eine stärker fallbezogene pädagogisch-didaktische Vermittlung (Haag & Mischo, 2003, S. 45) der Inhalte besser nutzbar zu machen, wurden zwei Gruppendiskussionen mit Studierenden hinsichtlich übergreifender Leitbilder analysiert. Einerseits sollte innerhalb von Vorträgen auf die unterschiedlichen Leitbilder Bezug genommen, andererseits Arbeitsaufträge gezielter vergeben werden. Ziel war dabei die Anschlussfähigkeit des eigenen Leitbilds an das vermittelte Expertenwissen. Um in dieser Vermittlungsphase kein „träges Wissen“ zu erzeugen, wurden „Phasen der subjektiven Aneignung“ (Wahl, 2013, S. 33) eingeplant, indem neben verschiedenen partizipativen Methoden (z.B. Kugellager) auch Feedbackmethoden und partizipative Methoden (z.B. das systemische Konsensprinzip; Österreichische Gesellschaft für Umwelt und Technik, 2019) durchgeführt wurden, um die Beurteilungsform und die Beurteilungskriterien gemeinsam mit den Studierenden festzulegen und partizipative Methoden zu erproben. Parallel zur Lehrveranstaltung sollten die Studierenden sich im Selbststudium mit einer selbstgewählten Partizipationsmethode in der Praxis auseinandersetzen.

4.2 Datensampling und Datenerhebung

Studierende aus zwei parallel stattfindenden Lehrveranstaltungen wurden im Wintersemester 2014/15 zu Beginn der Lehrveranstaltung dazu angeleitet, Gruppendiskussionen zu führen. Dadurch sollten eigene und fremde Wissensbestände aufgerufen und unterschiedliche Positionen der Kollegen/Kolleginnen sichtbar gemacht und ein Einstieg in das Thema gefunden werden. Als Vorbereitung wurden freiwillig teilnehmende Studierende in die Moderation von Gruppendiskussion, in den Leitfaden, die Gesprächsimpulse und in einige provokante empirische Aussagen eingeführt, um einer zu hohen Konformität in der Diskussion entgegenzuwirken. In jeder Lehrveranstaltung wurde eine Gruppendiskussion aufgezeichnet, die Gruppe wurde zufällig ausgewählt. Da es sich um eine didaktische Methode zur Durchführung der Lehrveranstaltung handelte, wurde die Teilnahme an der Aufzeichnung freigestellt. In einer Lehrveranstaltung haben zwei Studierende aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Aufzeichnung die Gruppe gewechselt. Insgesamt konnten eine Diskussion mit neun Studierenden (Sekundarstufe I, Berufsbegleitender Lehrgang, Hauptfach Deutsch; sieben Frauen, zwei Männer, Dauer: 51 min) und eine Diskussion mit drei Studentinnen (Sekundarstufe I; Regelstudium, Hauptfach Deutsch, Dauer: 39 min) aufgezeichnet und vollständig mit Glättung der Umgangssprache transkribiert werden. Die Festlegung relevanter Einflussfaktoren (ein wesentliches Merkmal für Stichprobenpläne) wie Alter und Vorbildung sollten als a priori Definition sicherstellen, dass Träger/innen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen im qualitativen Sampling vertreten sind. Letztlich führte die Freiwilligkeit der Teilnahme zu einer selektiven Auswahl der Teilnehmer/innen bzw. konnten die Gruppendiskussionen nur nach Regelstudium bzw. berufsbegleitendes Studium und nicht nach Unterrichtsfach oder Geschlecht variiert werden. Ersteres Merkmal erwies sich als relevant, da z.B. in der berufsbegleitenden Gruppe nicht aber in der Gruppe mit Studierenden im Regelstudium das Thema der Rahmenbedingungen intensiv diskutiert wurde, während die Regelstudierenden stärker über eigene Erfahrungen in der Schulzeit sprachen. Für das Geschlecht zeigen sich keine vergleichbaren Hinweise.

4.3 Datenanalyse

Auf Basis einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an Schreier (2014) und Kuckartz (2016) wurden durch einen Vergleich bzw. eine Kontrastierung von Aussagen Differenzierungen und Zusammenhänge subsumptiv nach Sinnzusammenhang hinsichtlich folgender deduktiv an das Material herangetragenen Kategorien analysiert und induktiv ergänzt: Begriffsverständnis (persönliche Definition, Stellenwert und Ziele von Partizipation), pädagogische Orientierung (Welche (moralischen) Pflichten nehmen Sie als zukünftige Lehrpersonen wahr?) und erwartete Handlungsmuster (antizipierte Umsetzung in der eigenen Lehrtätigkeit). Darauf aufbauend wurden Leitbilder in Anlehnung an die Typenbildung von (Kelle & Kluge, 2010) gebildet, um typische Haltungen, Meinungen und Einstellungen, aber auch Handlungsorientierungen zu rekonstruieren und damit soziale Strukturen aufzudecken und für die Lehrveranstaltung fruchtbar zu machen (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011, S. 23). Dafür wurden in einem zweiten Kodierdurchgang durch achsiales Kodieren (Kelle & Kluge, 2010, 63 f.) die subjektiven Vorstellungen und antizipierten Handlungen der Studierenden entscheidungstheoretisch untersucht und in Phänomene und kausale Bedingungen für diese Phänomene, in

Eigenschaften des Handlungskontexts, intervenierende Bedingungen sowie Handlungs- und Interaktionsstrategien und Konsequenzen geordnet.

Codebaum	Kodierungen n=178
1. Antizipierte Intensität der Partizipation (PA)	
1.1. Mitbestimmung und Mitentscheidung	10
1.2. Mitentscheiden innerhalb bestimmter Grenzen	9
1.3. Mitsprache und Aushandlung	8
1.4. Mitgestaltung und Engagement	0
1.5. Keine Partizipation	0
2. Antizipierte Handlungsstrategien – Formen von PA	
2.1. Diffuse Umsetzungsvision	3
2.2. Meinungsbildung durch Teilhabe	3
2.3. Partizipation in Randbereichen von Schule/Klasse/Unterricht	4
2.4. Partizipation in Kernbereichen von Unterricht	
2.4.1. Soziales Lernen und Klassenregeln	4
2.4.2. Unterrichtsinhalte und -methoden	9
3. Kausale Bedingungen	
3.1. Interpersonelle Faktoren	15
3.2. Intrapersonelle Faktoren	9
3.3. Institutionelle Strukturen	24
4. Intervenierende Bedingungen	
4.1. Individuelle Merkmale	
4.1.1. Eigene Erfahrungen	19
4.1.2. Professionswissen/kognitive Merkmale	5
4.2. Strukturelle Merkmale von Schule	6
5. Konsequenzen	
5.1. Konsequenzen von erfolgreicher PA	
5.1.1. Wirksamkeit und Erfolgserleben	2
5.1.2. Förderung des sozialen Miteinanders	10
5.1.3. Gestaltung eines interessanten/lernförderlicher Unterricht	9
5.2. Konsequenzen von veränderter/Scheinpartizipation	
5.2.1. Doing Student	4
5.2.2. Keine Veränderung führt zu Resignation bei Lehrenden und Schüler/innen	3
6. Ziele von PA	
6.1. Partizipation als Mittel zur demokratischen Bildung	19
6.2. Echte Beteiligung führt zu demokratischen Werten	3

Tabelle 2: Codebaum nach Phase III, Dimensionalisierung nach achsialen Kodieren.

Die weitere Dimensionalisierung anhand des Datenmaterials erfolgte durch einen dritten Durchgang bzw. einer synoptischen Analyse der Daten, welche sequentiell thematisch vergleichend und fallübergreifend durchgeführt wurde. Durch die Bildung von Subkategorien und Dimensionen konnten die für eine Kategorie theoretisch relevanten Merkmale und Dimensionen identifiziert (Dimensionalisierung) und das empirische Spektrum erschlossen bzw. die Kategorien konkretisiert und angereichert werden (Tab. 2). Ziel war die deutliche Unterscheidung der Fälle und gute Beschreibung von Heterogenität und Varianz im Datenmaterial. Die Bildung des Merkmalraums (Tab. 3) erfolgte durch eine Kreuztabellierung von Kategorien/Merkmalen. Als wichtige Vergleichsdimension erwies sich die „Antizipierte Intensität der Partizipation“, d.h. welche Vorstellungen die Studierenden hinsichtlich der Reichweite von Partizipation hatten und welche Intensität von Partizipation sie zulassen würden. Drei Intensitäten konnten herausgearbeitet werden: i) Mitbestimmung und Mitentscheidung, ii) Mitbestimmung innerhalb bestimmter Grenzen und iii) Mitsprache und Aushandlung.

Als zweite Vergleichsdimension erwies sich „Kausale Bedingungen von Schule“ als relevant. Schulstrukturen und schulische Beziehungen wurden als entweder Partizipation hemmend oder fördernd wahrgenommen.

Damit konnte ein Merkmalsraum mit sechs Feldern gebildet und acht Teilnehmer/innen aufgrund der Aussagedichte für beide Dimensionen eingeordnet werden, zwei (Jasmin und Marina) lediglich für die Dimension Intensität und zwei Personen konnten aufgrund geringfügiger Redebeiträge nicht in den Merkmalsraum aufgenommen werden.

Kausale Bedingungen von Schule	Intensität		
	Mitbestimmung und Mitentscheidung	Mitbestimmung innerhalb bestimmter Grenzen	Mitsprache und Aushandlung
Faktoren werden als Hindernis/Einschränkung wahrgenommen	Günther (28/223) Johanna (47/203) Tamara (27/64)	Sonja (129/129) Matthias (79/121)	Martina (14/198) Jasmin (152) Marina (56)
Faktoren werden als Sicherheit gebenden Rahmen wahrgenommen	Sabine (255/222)	Karin (40/257)	

Tabelle 3: Merkmalsraum für Typenbildung und zugeordnete Fälle.

Kriterium für die Zuordnung war die interne Homogenität bei gleichzeitiger externer Heterogenität (Kelle & Kluge, 2010, S. 83 f.). Da im vorliegenden Sampling einige Fälle keine ausreichenden Passagen aufweisen und die Fälle eines Feldes immer noch zu heterogen waren, um den „einen“ Typus heraus zu filtern, wurden auf Basis von Kelle und Kluge (2010, S. 105) das Vorgehen von Kuckartz (1988, S. 224, zit. i. Kelle & Kluge, 2010, S. 105) gewählt und ein idealtypisches Konstrukt, d.h. ein Modellfall, aus mehreren prototypischen Fällen gebildet, weshalb für die Erstellung der Typen letztlich nicht Individuen, sondern Grundelemente wie Ereignisse, Situationen oder Handlungen zugeordnet wurden. Die Leitbilder wurden im Sinne einer kommunikativen Validierung (Steinke, S. 320) Studierenden einer anschließenden Lehrveranstaltung (Sekundarstufe I, berufsbegleitend im Hauptfach Deutsch, n=28, WS 2017/18) anstelle des Selbsttests vorgelegt. Die Studierenden sollten sich einem Leitbild zuordnen. Vier Studierende konnten sich zwar entlang des Einflusses der Schulstrukturen zuordnen, waren aber unsicher, ob sie Mitbestimmung innerhalb bestimmter Grenzen oder Mitsprache und Aushandlung ermöglichen würden. Sie führten dies auf ihr geringes Vorwissen über partizipative Methoden bzw. Unwissen über etwaige Vor- und Nachteile einer Umsetzung zurück. Da nicht die Ausprägungen der Kategorie „Intensität“ Schwierigkeiten bereitete, sondern fehlendes Wissen bzgl. Möglichkeiten und Konsequenzen, wurden aufgrund der Anmerkungen der Studierenden keine inhaltlichen Änderungen der Leitbilder vorgenommen.

4.4 Einschränkungen und Limitationen

Zum einen zeigen die herausgearbeiteten Leitbilder, dass diese v.a. durch eigene Erfahrungen in Schule und Beruf geprägt wurden, nicht jedoch über das Geschlecht, wenngleich dies auch auf eine Unterrepräsentation von Regelstudierenden bzw. Studentinnen zurückführbar ist. Die Aussagekraft der Ergebnisse dieser Studie ist damit vor allem in Hinblick auf Geschlecht und Fach sowie die Gruppe der berufstätigen Studierenden limitiert. Zum anderen ergeben sich durch eine individuumbezogene Analyse am Material von Gruppendiskussionen weitere Einschränkungen, da nicht die sozialen Interaktionsprozesse und Prozesse der Bedeutungsaushandlung im Fokus der Analyse liegen. Diese beeinflussen aber die Aussagen durch den Gesprächsdiskurs, wenn einzelne Personen weniger Redebeiträge haben als andere bzw. vereinzelt nicht von allen Personen ausreichend Beiträge vorliegen, um valide Zuordnungen zur Merkmalsmatrix zu ermöglichen. Zudem wurde für die Bildung von Leitbildern die Form eines idealtypischen Konstrukts gewählt, für die keine eindeutige Zuordnung von Fällen zu den Leitbildern nötig ist. Dadurch könnte sich eine Person theoretisch auch mehreren Leitbildern zugehörig fühlen, weshalb die Leitbilder zur weiteren Prüfung auch Studierenden anderer Fächer, Studierenden im Regelstudium sowie männlichen Studierenden vorgelegt werden sollten.

5 Vorstellungen und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden

5.1 Antizipierte Intensität der Partizipationsangebote

Die Studierenden äußerten überwiegend konkrete Vorstellungen darüber, inwieweit sie später Partizipation ermöglichen möchten und in welcher *Intensität*. Dabei lassen sich für antizipierte Partizipationsangebote folgende drei Intensitäten unterscheiden: Mitbestimmung und Mitentscheidung, Mitentscheidung innerhalb bestimmter Grenzen sowie Mitsprache und Aushandlung.

Manche Studierende können sich eine weitreichende Mitbestimmung und Mitentscheidung bei Entscheidungsprozessen, auch bei Kernthemen von Unterricht wie etwa der Leistungsbeurteilung vorstellen. Studierende betonen, dass dabei wichtig ist, dass Schüler/innen die Konsequenzen ihrer Entscheidungen erfahren. *„Ich persönlich kann es einfach sagen, Partizipation heißt Entscheidungen werden mit-getroffen und mit-gestaltet.“ (Johanna, 47, GD2)²*

Manche Studierende möchten zwar das Mitentscheiden fördern, weil ihnen ein Einbringen von Meinungen nicht weitreichend genug erscheint. Allerdings formulieren sie dafür klare Regeln und Grenzen, für deren Einhaltung sie als Erwachsene verantwortlich sind.

„Ja also ich kann mich der Sabine anschließen, bei mir ist auch ein ganz ein wesentlicher Punkt, dass man den Kindern vermittelt, dass sie mitentscheiden können, also da wo es halt geht, es geht sicher nur bedingt.“ (Karin, 40, GD2)

Manche können sich hingegen nur Mitsprache und Aushandlung als Partizipationsintensität vorstellen und würden lediglich ein Mitspracherecht einräumen. Die Schüler/innen sollen dadurch lernen sich einzubringen und für die eigene Meinung einzustehen. *„Ich glaub jetzt gar nicht, dass man unbedingt schon über einen Entscheidungsprozess reden muss. Ja also das Teilhaben, Teilnehmen, Mitsprache, ich täte, ich mein, Entscheidungsprozess ist natürlich auch ein wichtiger Teil, aber ich glaub, dass das eigentlich schon da anfängt, so wie die Sabine in der ganz ersten Runde gesagt hat, also das sie sich dann in ihrer Lebensrealität vielleicht besser zurechtfinden, wenn sie es irgendwann einmal gelernt haben, für was einzustehen, die Meinung zu äußern.“ (Jasmin, 152, GD2)*

Auffallend ist, dass der Bereich Mitgestaltung und Engagement zwar in anderen Kontexten vorkommt, aber nicht als angestrebte Partizipationsform angesprochen wird bzw. niemand sich dafür ausspricht, keine Partizipation zuzulassen.

5.2 Antizipierte Partizipationsangebote

Die Studierenden befinden sich am Ende ihrer Ausbildung und haben daher schon Einblicke in Möglichkeiten und Grenzen für das eigene Tun und diskutierten über mögliche konkrete Partizipationsangebote. Obwohl manchmal nur sehr diffuse Umsetzungsvisionen formuliert wurden, zeigen sich insgesamt drei antizipierte Handlungsfelder mit unterschiedlicher Reichweite.

Einesteils werden Partizipationsstrategien wie Diskussionen und einfache Abstimmungen antizipiert, welche v.a. der Meinungsbildung dienen. *„Na, dass man dann mit den Kindern, je nach dem was für eine Themenstellung, dass ich die mit den Kindern auf Augenhöhe, auch diskutiere, dass ich ihre Meinungen ernsthaft wahrnehme und ehrlich mit ihnen umgehe und sie dem Alter entsprechend in Prozesse einbinde, auch wenn das ganz einfache Sachen sind.“ (Sabine, 192, GD2)*

Andernteils wird Partizipation in Randbereiche von Schule, Klasse und Unterricht und folglich „ungefährlichen“ Bereichen von Schule vorgesehen, wie z.B. die Gestaltung von Räumen, das Auswählen aus vorgegebenen Inhalten oder die Abstimmung über Ausflugsziele. *„Also wir als Lehrer können den Unterricht zu einem gewissen Teil vordefiniert haben, aber bei manchen die Kinder abstimmen lassen, über zum Beispiel, Jahresplanung, welche Themen kommen rein, welche Themen wollt ihr nicht machen, und so.“ (Günther, 78, GD2)*

Drittens werden konkrete Vorstellungen von Partizipation im Bereich des sozialen Lernens oder den Unterricht an sich formuliert. *„Soziales Lernen, das würde ich auch gern als Schwerpunkt bei mir auf jeden Fall festlegen, ahm. Das habe ich auch schon in der Praxis erlebt und, wenn man da am Anfang Zeit investiert bei solchen Sachen, glaub ich, ahm das nachhaltig total etwas bringt.“ (Marianne, 125, GD1)*

5.3 Kausale und intervenierende Bedingungen sowie Konsequenzen von Partizipation

In der Wahrnehmung der Studierenden kann Partizipation einerseits nur funktionieren, wenn der Zugang, Schülern/Schülerinnen gleichberechtigt zu begegnen, von Beginn an gewählt wird. Darüber hinaus müssen Themen aus unterschiedlichen Perspektiven gemeinsam mit den Schülern/Schülerinnen diskutiert werden, bevor eine Entscheidung getroffen werden kann. Nur so können Schüler/innen sich darüber klar sein, welche Auswirkungen ihre Entscheidungen haben werden, nur so ist es ihnen möglich eine informierte Entscheidung treffen zu können. *„Ich glaube, man sollte vorher, egal um welches Thema es geht, das Thema an sich mal von allen Seiten beleuchten aber auch zu verstehen geben, dass die Entscheidung, die getroffen wird, möglicherweise wirklich eine Auswirkung hat.“* (Karin, 114, GD2) Erfolgreiche Partizipation erfordert für die Studierenden daher auch eine Zusammenarbeit aller Schulakteure/-akteurinnen, wobei Eltern maßgebliches Vorbild sind und dadurch auch negative Erfahrungen abschwächen und andere Partizipationserfahrungsräume anbieten können. Dabei sehen sie die Unterstützung durch alle Akteure/Akteurinnen als notwendige kausale Bedingung für das Gelingen von Partizipation.

Manche Teilnehmer/innen der Gruppendiskussion betonen, dass Partizipation auf Augenhöhe stattfinden muss. Die Haltung gegenüber Schülern/Schülerinnen solle durch ein Interesse am Kind geprägt sein und die Beziehungsarbeit stehe im Vordergrund. *„Ich glaub, dass das eine intensive Beziehungsarbeit ist, und ich kann, glaub ich, wenn eine Beziehung zu Schüler so, nur dann entstehen kann, wenn ich dann, wenn ich sie wahrnehme als Mensch und nicht als Kinder, nicht als Schüler, sondern sie mit ihrem ganzen Rucksack, den sie haben, und ihnen, ihre Interessen und trotzdem ihre Sachen, die sie beschäftigt, abhole und ein wirkliches, ehrliches Interesse zeigt, und nicht ein vorgeheucheltes und dann glaub ich, bringen dir die Schüler auch total viel Verständnis entgegen, aber ja.“* (Tamara, 66, GD1)

Einige wenige thematisieren partizipationsfreundliche Strukturen an den Schulen als einen Rahmen, der Sicherheit geben kann. *„Und das find ich eigentlich einen spannenden Gedanken, dass ein Rahmen auch eine Grenze gibt und auch eine Sicherheit, also eine Sicherheit in dem Sinne, dass ich weiß, das ist mein freier Raum und in dem kann ich mich bewegen, ja? Und nicht irgendwie komplett ohne Struktur herumrennen.“* (Sabine, 222, GD2) Innerhalb der Klasse hat nach Ansicht der Studierenden zwar v.a. die Lehrperson Einfluss auf die Umsetzung der Partizipation. Diese können aber resignieren, wenn sie selbst keine partizipationsfördernden Strukturen vorfinden. Die Schulleitung nimmt in der Wahrnehmung der Studierenden daher eine zentrale Rolle ein bzw. können fehlende Ressourcen und Erwachsene innerhalb der Schule Partizipation aus Sicht einiger Diskussionsteilnehmer/innen entweder hemmen oder fördern.

In den Aussagen zeigt sich eine unterschiedliche Wahrnehmung der Strukturen an den Schulen. Einerseits werden diese als Grenzen definiert, die Sicherheit geben für Partizipationsangebote, andererseits als Grenzen die das Umsetzen von Partizipation einschränken. Entsprechend wurde bei den verhindernden schulischen Merkmalen die Hierarchie in der Schule angeführt. Sie führe einesteils dazu, dass viele Entscheidungen nicht zur Wahl gestellt werden könnten (sowohl auf Ebene der Schüler/innen, als auch auf Lehrer- bzw. Schulleiterebene), andernteils würde sie Schülern/Schülerinnen keine Möglichkeit bieten, aus der eigenen Position heraus etwas zu ändern, da Lehrpersonen aufgrund ihrer Position Partizipation letztlich verhindern können.

Auffallend war darüber hinaus, dass negative Erfahrungen überwiegend aus der eigenen Zeit als Schüler/in berichtet und als motivationsfördernd für die Bereitschaft zu späteren Umsetzung genannt werden, während positive Erfahrungen ausschließlich als Erfahrung der Praxisstunden stammen. *„Ich kann das ja jetzt nur so sagen, wie ich es in der Schule miterlebe, dass es eben bei manchen Lehrerinnen und Lehrern Mitspracherecht gibt, dass die Schülerinnen und Schüler mitbestimmen dürfen, was Hausübung angeht, wie der Unterricht gestaltet wird, [...]. Und bei manchen Lehrern, ah da gibt es eine Vorgabe, da haben sie sich daran zu halten. Punkt.“* (Sonja, 22, GD2)

5.4 Ziele und Wirkungen von Partizipation

Die genannten Ziele von Partizipation unterscheiden sich je nachdem, ob demokratische Bildung als Wissensvermittlung verstanden wird oder ob durch Beteiligung demokratische Werte vermittelt werden sollen. Bei ersterem ist das Ziel von Partizipation die Vermittlung von demokratischen Inhalten oder das Erleben von demokratischen Prozessen wie z.B. Abstimmungen. *„Und man hat ein gewisses pädagogisches Ziel natürlich,*

dass sie auch Demokratie lernen oder sie wenigstens das Gefühl haben, gewisse Macht zu haben, und ja, das geht Hand in Hand, glaub ich.“ (Günther, 134, GD2)

Bei letzterem steht die Vermittlung einer demokratischen Haltung im Mittelpunkt. „Ich glaub, wenn sie lernen oder wenn sie die Erfahrung machen in der Schule, dass man tolerant sein kann gegenüber, also den Mitschülern tolerant sein kann und dann sind sie auch im späteren Leben in der Gesellschaft toleranter und haben nicht so viele Vorurteile oder einfach auch, dass man Vorurteile aufräumt [...]“ (Tamara, 92, GD1) Damit wird auf der einen Seite die Wissensvermittlung und auf der anderen die soziale Erziehungsfunktion betont. Eine politische Erziehung wurde jedoch kaum thematisiert (S. Reinhardt, 2009).

Als Wirkungen von gelungener Partizipation werden das Erleben von Wirksamkeit und die Förderung des sozialen Miteinanders formuliert. „[...] also den Benefit würd ich aus der Beziehungsarbeit haben, und ah das ist ganz klar für mich, und auch, dass einfach die Möglichkeit die Atmosphäre in der Klasse, dass im Klassenverband besser ist, dass die Klassengemeinschaft, dass die Schüler davon profitieren können, von einer Gemeinschaft, das wär mein Profit, und das reicht mir eh schon, weil ich glaub, nur in einer, man kann nur lernen, wenn die Atmosphäre für einen passt, also und wenn die Schüler sich wohlfühlen“ (Tamara, 38, GD2) Eine weitere Konsequenz von Partizipation ist die Gestaltung eines motivierenden Unterrichtsklimas. „Ich glaub auch, dass die Motivation dann der jeweiligen Schüler viel mehr gegeben ist, wenn ich mitreden darf, und wenn die Akzeptanz dann mehr da ist, wenn man vielleicht etwas macht, was mir nicht so taugt, das glaub ich auch.“ (Bettina, 95, GD2) Interessanterweise wird verhinderte oder Scheinpartizipation nur als Konsequenz im Kontext der eigenen Schulerfahrung erwähnt, nicht aber als mögliche Konsequenz eigener antizipierter Partizipationsstrategien.

6 Leitbilder zu Schülerpartizipation bei Lehramtsstudierenden

Der vorangestellte Überblick der gefundenen Vorstellungen zeigt eine große Bandbreite an Vorstellungen und Überzeugungen. Um diese zu systematisieren, wurden von den vorgestellten Faktoren die „Antizipierte Intensität von Partizipationsangeboten“ und „Kausale Bedingungen der Schule“ für die Bildung der Matrix ausgewählt und nachfolgende fünf Leitbilder (Tab. 4) gebildet. Diese dienen der weiteren Planung der Lehrveranstaltung „Partizipation und Demokratisierung“ und wurden für die Identifizierung und Reflexion der eigenen Haltung im Rahmen der Lehrveranstaltung eingesetzt.

Kausale Bedingungen der Schule	Antizipierte Intensität von Partizipationsangeboten		
	Mitbestimmung und Mitentscheidung	Mitbestimmung innerhalb bestimmter Grenzen	Mitsprache und Aushandlung
Schulische Faktoren als Hindernis/Einschränkung	<i>Verhinderte/r Partizipationsbefürworter/in</i> Partizipation im Sinne von Mitbestimmung und Mitentscheidung wird prinzipiell als wichtig erachtet, aber Bedingungen in der Schule werden argumentativ für die fehlende antizipierte Umsetzung angeführt bzw. wird eine Umsetzung gegen Widerstände als schwierig angesehen.	<i>Freundliche/r Partizipationsverweigerer/-verweigerin</i> Geringfügige Partizipation wird zwar als möglich erachtet, schulische Faktoren werden aber als Argument geführt, keine weitreichendere Partizipation zu ermöglichen.	<i>Pseudo-Partizipationsfreund/in</i> Partizipation wird als Lippenbekenntnis grundsätzlich positiv bewertet, angegebene diffuse Umsetzungsideen formulieren jedoch (aus Unwissenheit) Scheinpartizipation in Form von „Meinung einbringen“. Die Schüler/innen werden als hilfsbedürftig angesehen. Schulische Faktoren werden kaum diskutiert.
Schulische Faktoren als Sicherheit gebender Rahmen	<i>Wertevermittelnde/r Partizipationsbefürworter/in</i> Weitreichende Partizipation wird befürwortet und deren Umsetzung durch konkrete	<i>Inhaltsvermittelnde/r Partizipationsbefürworter/in</i> Partizipation wird prinzipiell befürwortet und positiv gesehen. Allerdings	

	Ideen erläutert. Die Schule und ihre Akteure/ Akteurinnen werden dabei als schützender Rahmen gesehen, innerhalb dessen die entsprechenden demokratischen Werte vermittelt werden können.	weniger als Vermittlung demokratischer Werte, sondern vielmehr als Bildungsauftrag. Schüler/innen werden als Lernende konzipiert, denen Partizipation Schritt für Schritt beigebracht werden muss.	
--	---	--	--

Tabelle 4: Merkmalsraum aus antizipierten Partizipationsformen und kausalen Bedingungen von Schule.

Pseudo-Partizipationsfreund/in

Der/die Pseudo-Partizipationsfreund/in zeichnet sich dadurch aus, dass Partizipation grundsätzlich positiv bewertet wird, es aber bei diesem Lippenbekenntnis bleibt. Die antizipierten Umsetzungsideen bleiben diffus in der Formulierung und betreffen aus der eigenen Unwissenheit über das Thema eher Formen von Scheinpartizipation wie z.B. die Schüler/innen dürfen ihre Meinung einbringen. Die Vermittlung von demokratischem Wissen steht im Vordergrund. Schüler/innen, denen keine größere Verantwortung zugetraut werden kann, werden als hilfsbedürftig angesehen. Schulische Faktoren werden kaum diskutiert und überwiegend aus der Perspektive der eigenen Schulerfahrung heraus argumentiert.

Für die Vermittlung von Inhalten im Rahmen der Lehrveranstaltung ergeben sich vielfältige Herausforderungen. Neben Basiskenntnissen über Formen von Partizipation müssen auch Kenntnisse über Rechte auf Beteiligung, aber vor allem Folgen von Scheinpartizipation angesprochen werden, um spätere negative Erfahrungen zu vermeiden, wenn die „scheinbare“ Partizipation nicht zu den gewünschten Ergebnissen führt. Die Auseinandersetzung mit Partizipationsmethoden sollte sich auf zeitlich und thematisch eingegrenzte Formen konzentrieren, die ergebnisorientiert innerhalb des Unterrichts eingesetzt werden können und die schulischen Strukturen nicht herausfordern. Dadurch kann das Vertrauen der Studierenden in die Partizipationskompetenz der Schüler/innen gestärkt werden (z.B. projektorientiert arbeitende Arbeitsgruppen; Eikel, 2006, 2007). Für Studierende, die sich diesem Leitbild zuordnen, ist die Vermittlung von Basiskenntnissen und eines Bewusstseins der Bedeutung von Partizipation durch Informationen und gelungenen Fallbeispielen vorrangiges Ziel.

Freundliche/r Partizipationsverweigerer/-verweigerin

Der/die freundliche Partizipationsverweigerer/-verweigerin kann sich zwar vorstellen, Partizipation zu ermöglichen, allerdings nur in Randbereichen wie z.B. der Gestaltung des Klassenzimmers oder des Schulgeländes. Partizipation dient eher einer „spielerischen Vermittlung“ von demokratischem Wissen als einer echten Beteiligung. Da überwiegend mit schulischen Faktoren gegen eine spätere Umsetzung argumentiert wird, tritt hier das Bild vom Kind in den Hintergrund. Es scheint vielmehr darum zu gehen, unnötige Konflikte zu vermeiden.

Die Auseinandersetzung mit schulischen Bedingungen und rechtlichen Vorgaben (z.B. Kinderrechte, aber auch entsprechende Vorgaben durch das SchOG bzw. SchUG) erscheint daher in der Lehrveranstaltung sinnvoll. Darüber hinaus ist das Kennenlernen von Strategien für den Umgang mit Widerstand bzw. die Bedeutung einer guten Vorbereitung von Partizipation wichtig. Um sich auch weitreichendere Partizipation vorstellen zu können, sollte für den/die freundliche/n Partizipationsverweigerer/-verweigerin aber vor allem die Bedeutung der Partizipation in Hinblick auf die Vermittlung von demokratischen Werten hervorgehoben werden, aber auch gezeigt werden, welche Vorteile sich in einem partizipativen Klima für Lehrpersonen ergeben (z.B. besseres Klassenklima, motivierte und am Lehrstoff interessierte Schüler/innen).

Inhaltsvermittelnde/r Partizipationsbefürworter/in

Der/die inhaltsvermittelnde Partizipationsbefürworter/in sieht Partizipation prinzipiell positiv. Die Schüler/innen werden aber nicht als Partner/innen in einem Diskurs verstanden, sondern als Lernende, denen Partizipation Schritt für Schritt beigebracht werden muss. Damit wird auch die antizipierte eingeschränkte Bereitschaft argumentiert, Partizipation nur in Randbereichen zu ermöglichen. Die schulischen Faktoren werden dabei als Rahmen betrachtet, der den lernenden Kindern und ihnen Schutz bietet. Der/die inhaltsvermittelnde Partizipationsbefürworter/in sieht seine/ihre Aufgabe überwiegend in der Vermittlung demokratischer Bildung und spricht kaum über demokratische Werte. Diese „top-down“ Sichtweise auf

Schüler/innen drückt sich auch darin aus, dass eher von „Kindern“ und nicht von Schülern/Schülerinnen gesprochen wird.

Für die Lehrveranstaltung ist es wichtig, diesen Studierenden Vertrauen in die Fähigkeiten der Schüler/innen zur Partizipation zu vermitteln, indem sie sich im Selbststudium mit Methoden bzw. gelungenen Fallbeispielen auseinandersetzen, die nicht nur die aktive Mitgestaltung und das Engagement der Schüler/innen fördern, sondern auch deren Mitbestimmungskompetenz. Der Fokus sollte dabei auf wertevermittelnden Ansätzen liegen, welche partnerschaftliche Beziehungen und Verantwortungsübergabe (Speck, 2010, S. 64) stärken, wie z.B. eine stärkere Einbindung der Klassensprecher/innen und Fokussierung von zentralen Unterrichtsbereichen (z.B. Auswahl von Unterrichtsthemen oder Festlegen von Regeln im Unterricht). Diese sollten sie selbst, aber auch die Schüler/innen nicht überfordern bzw. kurzfristige Erfolgserlebnisse bieten, um dieses Vertrauen zu stärken.

Verhinderte/r Partizipationsbefürworter/in

Partizipation im Sinne von Mitbestimmung und Mitentscheidung wird von dem/der verhinderten Partizipationsbefürworter/in prinzipiell als wichtig erachtet und weitreichendere Formen von Partizipation werden antizipiert. Allerdings werden die wahrgenommenen Bedingungen in der Schule argumentativ für eine spätere fehlende Umsetzung angeführt oder zumindest wird eine Umsetzung gegen Widerstände als schwierig angesehen. Im Gegensatz zum/zur freundlichen Partizipationsverweigerer/-verweigerin werden diese aber nicht als absolutes Hindernis aufgefasst. Die Sichtweise, dass Schülern/Schülerinnen auf Augenhöhe begegnet werden muss und das selbstgestellte Ziel der Vermittlung von demokratischen Werten geben Impulse für die antizipierte spätere Umsetzung.

In der Lehrveranstaltung sollten diese Studierenden daher Gelegenheit haben, über die Vorbereitung von Partizipation zu reflektieren und Argumente für Partizipation als Werkzeug erhalten, um gegen die vermuteten Widerstände antreten zu können. Die Auseinandersetzung mit Methoden sollte gelungene Fallbeispiele schulübergreifender oder außerschulischer Partizipation wie z.B. Service Learning beinhalten und Studierende sollten Prozesse und Gelingensbedingungen fokussieren.

Wertevermittelnde/r Partizipationsbefürworter/in

Der/die wertevermittelnde Partizipationsbefürworter/in antizipiert weitreichende Partizipation und argumentiert dies auch mit dem Ziel, Schülern/Schülerinnen demokratische Werte vermitteln zu wollen. Es gibt dazu konkrete Umsetzungsideen, welche die Schüler/innen auch als gleichwertige Partner/innen im Prozess auffassen. Die Schule und ihre Akteure/Akteurinnen werden als schützender Rahmen gesehen, welche diese Umsetzung unterstützen.

Um in der Lehrveranstaltung neues Wissen generieren zu können wird es für diese Studierenden wichtig sein, neue, innovative Beispiele aus der Praxis kennen zu lernen, welche die Pros und Contras aufzeigen, um das eigene Wissen zu erweitern. Sie sollten sich aber auch mit Fallbeispielen auseinandersetzen, in denen schulische Strukturen als Hindernis thematisiert werden.

7 Zusammenfassung

Subjektive Theorien von Lehrenden sowie ihre Demokratiefähigkeit nehmen Einfluss darauf, inwieweit sie Schülern/Schülerinnen Mitbestimmung im Unterricht ermöglichen (z.B. Kurth-Buchholz, 2011, S. 240). Dadurch stellt sich die Frage, inwieweit Hochschulen Lehramtsstudierenden entsprechende Kompetenzen vermitteln und sie auf diese Aufgabe vorbereiten können. Wie Haag und Mischo (2003) zeigen, ist ein sinnvoller Weg die direkte Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien, um Wissensstrukturen aufzubrechen und Inhalte handlungsbezogen umsetzen zu können. Der Beitrag analysiert dazu auf Basis von Gruppendiskussionen fünf Leitbilder von Lehramtsstudierenden. Die Entscheidung, wie die Leitbilder herausgearbeitet werden sollen, fiel aufgrund der eingeschränkten Datenbasis und der auch in sich teilweise heterogenen Typen auf die Bildung eines Modelltyps (Kuckartz, 2007, zit. i. Kelle & Kluge, 2010, S. 106). Da der Typus vor allem das Gemeinsame beschreiben und sich dabei möglichst heterogen von den anderen Typen abgrenzen soll, wurde ein Konstrukt gebildet. Die kommunikative Validierung bestätigte die fünf Leitbilder auch in einer weiteren Gruppe Studierender.

Als relevante Dimension für die Erstellung der Leitbilder erwies sich einerseits die antizipierte Intensität des Partizipationsangebots. Während es Studierende gab, die kaum konkrete Umsetzungsideen hatten, war für andere Studierende Partizipation nur innerhalb bestimmter Grenzen vorstellbar, während wiederum manche

auch weitreichendere Mitbestimmung befürworteten. Andererseits nehmen die Bedingungen von Schule einen zentralen Stellenwert ein. Dabei wird v.a. die Zusammenarbeit schulischer Akteure/Akteurinnen bis hin zur fehlenden Unterstützung durch die Schulleitung thematisiert. Erfolgreiche Partizipation erfordert aus Sicht der Studierenden vor allem eine Zusammenarbeit aller Schulakteure/-akteurinnen. Somit werden partizipationsfreundliche Strukturen an den Schulen als kausale Bedingung für Partizipation erachtet, wobei die Schulleitung als bestimmende Einflussgröße wahrgenommen wird. Diese kausalen Bedingungen von Schule werden entweder als Partizipation hemmend oder fördernd wahrgenommen. Zudem zeigt sich, dass eine Partizipation ablehnende Haltung nicht offen formuliert wird, sondern sich eher über schwierige schulische Bedingungen ausdrückt. Weiters erwies sich für die Bildung der Leitbilder als relevant, wie die Studierenden die Schüler/innen wahrnahmen. Während einige Studierende die Schüler/innen als gleichwertige Akteure/Akteurinnen wahrnehmen, konzipierten andere diese als Kinder, die Partizipation erst lernen müssen. Insofern unterscheiden sich die gefundenen Leitbilder auch danach, ob die Studierenden Partizipation als Entwicklungsaufgabe und somit als Lernauftrag für die Kinder ansehen – hier steht eher die demokratische Bildung im Vordergrund, und häufig wird Partizipation niedrigschwellig mit Mitreden oder Informieren gleichgesetzt. Wird Partizipation als Möglichkeit zur Vermittlung demokratischer Werte betrachtet, wird Partizipation hingegen weitreichender als Mitbestimmung verstanden.

Aus diesen teilweise heterogenen Vorstellungen und Handlungskonzeptionen wurden fünf Leitbilder herausgearbeitet, die sich danach unterscheiden, welche Intensität von Partizipation vorstellbar ist (von Mitsprache bis Mitbestimmung), welches Ziel mit der Ermöglichung verbunden wird (Vermittlung von Wissen oder Werten) und ob schulische Bedingungen dabei Sicherheit geben oder als Hindernis wahrgenommen werden. Die Leitbilder verweisen zugleich auf unterschiedliche Bedürfnisse und Vorwissen bei den Studierenden hinsichtlich theoretischer Inhalte und Partizipationsmethoden und ermöglichen es, Inputs anzupassen und Arbeitsaufträge differenziert zu vergeben. Die Vorstellung von Praxisbeispielen und Unterrichtsmethoden folgte ebenfalls den gefundenen Leitbildern, indem mittels Fallbeispielen unterschiedliche Intensitäten und Wirkungen von Partizipation im Unterricht vorgestellt und mithilfe der Leitbilder diskutiert wurden. Bedeutend erwiesen sich die Leitbilder aber auch für den Einstieg in die Reflexion der eigenen Haltung (nicht nur) zu Beginn der Lehrveranstaltung aus Sicht der Studierenden. Der Einsatz der Leitbilder sollte den Studierenden Orientierung geben und sie dazu ermutigen, sich mit Methoden auseinanderzusetzen, die unmittelbar an ihre Vorstellungen anschließen und diese zwar herausfordern, dabei aber nicht überfordern. Bspw. sollten sich Studierende, die sich dem Leitbild freundliche/r Partizipationsverweigerer/-verweigerin zuordneten, zu Beginn mit „einfacheren“ Partizipationsangeboten im Unterricht, wie z.B. Umsetzungsmöglichkeiten von Mitbestimmung über Unterrichtsinhalte oder allgemeine Lern- und Arbeitsformen, auseinandersetzen. Diese betreffen für Schüler/innen zentrale Themen und können mit wenig Aufwand umgesetzt werden und damit das Vertrauen in die Mitbestimmungsfähigkeiten der Schüler/innen stärken. Dadurch sollte vermieden werden, dass Studierende die Umsetzung von Schülerpartizipation bzw. den Bildungsauftrag der Vermittlung demokratischer Bildung als unrealistischen Anspruch wahrnehmen.

Die Ergebnisse verweisen insgesamt auf die Bedeutung der Vorstellungen und Überzeugungen für das Lernen der Studierenden im Kontext des schwer fassbaren Themas „Partizipation und Demokratisierung“. Ob tatsächlich ein besserer Anschluss an das vorgestellte Expertenwissen möglich war, kann durch die Studie allerdings nicht beantwortet werden. Zudem ist aufgrund der eingeschränkten Stichprobe eine Generalisierung bzw. Übertragung auf Studierende anderer Fächer nicht möglich. Während über die abgegebenen Produkte und Berichte der Studierenden aus der Erprobung in der Praxis zwar ein Wissenszuwachs und eine Veränderung der „handlungssteuernden Strukturen“ (Wahl, 2013, S. 97) vermutet werden kann, bleibt offen, ob die subjektiven Theorien der Studierenden sich durch die Lehrveranstaltung auch nachhaltig veränderten bzw. ob die Anschlussfähigkeit im Vergleich zu anderen Studierenden tatsächlich besser ist. Dies wäre Aufgabe weiterer Forschung, die bislang nicht durchgeführt werden konnte. Da sich das neue Curriculum der Sekundarstufenausbildung noch im Ausbau befindet, wurden die Inhalte der Lehrveranstaltung bislang noch nicht angeboten. Die vorliegenden Ergebnisse bieten allerdings erste Hinweise darauf, dass angesichts der erneuten Aktualität des Themas und des Bildungsauftrags weitere Forschung über die Vorstellungen von Lehramtsstudierenden zu Schülerpartizipation und Demokratie in der Schule und wie diese ihr späteres professionelles Handeln beeinflussen von großer Bedeutung wäre.

Literatur

- Abs, H. J. & Huppert, A. (2012). Wie entstehen positive Erwartungen an ein Schulentwicklungsprogramm? Zielklarheit und Lehrerpartizipation als Bedingungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 12, 16-24.
- Baacke, D. & Brücher, B. (1982). Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation (U-&-S-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Betz, T., Gaiser, W. & Pluto, L. (2010). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (Wochenschau Pocket, S. 11-31). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Eikel, A. (2006). Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. Berlin: BLK-Programm "Demokratie lernen & leben".
- Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. In A. Eikel & G. d. Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen* (Wochenschau Politik, S. 7-41). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Eikel, A. & Diemer, T. (2006). Demokratiebaustein: Schüler/-innenvertretung. Berlin: BLK.
- Fatke, R. & Schneider, H. (2005). Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann.
- Gamsjäger, M., Langer, R. & Altrichter, H. (2013). Schulentwicklung durch Partizipation von SchülervertreterInnen? In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 149-156). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_12.
- Giesel, K. D., de Haan, G. & Diemer, T. (2007). Demokratie in der Schule. Fallstudien zur demokratiebezogenen Schulentwicklung als Innovationsprozess. Frankfurt: Lang.
- Grundmann, G., Kötters, C. & Krüger, H.-H. (2003). Partizipationsmöglichkeiten an den Schulen in Sachsen-Anhalt. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule* (S. 171-191). München: Luchterhand.
- Grundmann, G. & Kramer, R.-T. (2001). Partizipation als schulische Dimension — Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 59-92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haag, L. & Mischo, C. (2003). Besser unterrichten durch die Auseinandersetzung mit fremden Subjektiven Theorien? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(1), 37-48. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.35.1.37>.
- Kanders, M. (2000). Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern II. Dortmund: IFS.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15, 2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Krüger, Heinz-Hermann (2001). Wandel von Schulqualität und Partizipationsformen – Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt. In J., Böhme & R. T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 27-36). Opladen, Leske + Budrich.
- Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden, 3. überarb. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurth-Buchholz, E. (2011). Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern. Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann.
- Lingkost, A. & Meister, G. (2001). Partizipation und pädagogische Professionalität – Pädagogische Deutungsmuster von Lehrern und die Bedeutsamkeit der Biographie. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 123-152). Wiesbaden: VS.
- Österreichische Gesellschaft für Umwelt und Technik (2019, 03. Jänner). Partizipation & nachhaltige Entwicklung in Europa. Systemisches Konsensieren. Verfügbar unter <https://www.partizipation.at/systemisches-konsensieren.html>.
- Palentien, C. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2003). Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München: Luchterhand.

- Reinhardt, S. (2009). Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 860-871. Zugriff am 05.10.2017.
- Reinhardt, V. (2009). Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung* (Reihe Politik und Bildung, Bd. 52, S. 127-150). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2011). Typologien. *Report*, 34, 23-35. Zugriff am 03.01.2019.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15(1) / *Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>.
- Speck, K. (2010). Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In W. Schubarth, K. Speck & Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven* (S. 61-90). Wiesbaden: VS.
- Stadler-Altman, U. & Gördel, B. (2015). Schule bildet. Organisations- und Schulentwicklung zu demokratischen Aspekten von Schulkultur und Unterrichtstheorien von Lehrkräften. In H. Pätzold, N. Hoffmann & C. Schraper (Hrsg.), *Organisation bildet. Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten* (S. 178-203). Weinheim: Beltz Juventa.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Wahl, D. (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wetzelhütter, D., Paseka, A. & Bacher, J. (2013). Partizipation in der Organisation Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (Organisation und Pädagogik, Bd. 13, S. 157-166). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_13.

Anhang

Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern (SuS)	Meine Meinung: Hier sollen SuS nicht mitreden oder mitentscheiden	Meine Meinung: Hier sollen SuS angehört werden, aber nicht mitentscheiden	Meine Meinung: Hier sollen SuS mitentscheiden und mitwirken können
Einrichtung des Klassenzimmers: Wie werden Tische platziert, was kommt an die Wand...?			
Gestaltung des Stundenplans für das Schuljahr?			
Wochenplanung in einzelnen Fächern: Was wird nächste Woche behandelt?			
Vierteljahresplanung (bspw. in Sachkunde zu einem Thema – z.B. Mensch und Umwelt)?			
Hausaufgaben: Welche Aufgaben müssen bis wann gelöst werden?			
Reiseziele für Schulausflüge?			
Mitplanung einer Klassenfahrt?			
Beurteilung der eigenen Schulleistung?			
Regeln der Zusammenarbeit in der Klasse, im Schulhaus, in der Pause, in gemeinsamen Räumen?			
Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern (Feedback)?			
Projektwochen und Spezialtage mitplanen und vorbereiten?			
Schulanlässe und Schulfeste: Themen wählen und Aktivitäten vorbereiten?			
Pausenkiosk: Entscheidung über Sortiment und Preisgestaltung; Einkauf und Verkauf organisieren?			
Wahl von Lehrpersonen?			

Wahl der Mitglieder der Schulbehörde?			
Jahresfeedback an Schulleiterinnen/Schulleiter?			
Mitsprache bei der Schulhauserweiterung, dem Umbau, der Planung einer neuen Turnhalle...?			
Entscheid, ob Schule an einem Schulversuch teilnehmen soll?			
Planung und Gestaltung des neuen Pausenplatzes?			
Mitplanung der Schulhausumgebung, Verkehrssicherheit ums Schulhaus, Sicherung der Schulwege?			

(In Anlehnung an Kinderlobby Schweiz, Stichwort Kinderpolitik, Beteiligung von Kindern im Schulbereich, 2004; eigene Darstellung)

¹ Der Begriff Leitbild wurde in Anlehnung an Giesel, de Haan und Diemer (2007, S. 193) für „grundlegende zukunftsbezogene Orientierungsmuster, die als komplexe, sozial geteilte und verinnerlichte Vorstellungen das Denken und Handeln in bestimmten Handlungsfeldern leiten“ gewählt und meint damit „mental verankerte und das Denken und Handeln prägende Orientierungsmuster, nicht explizite Leitbilder, die manifest, in aller Regel schriftlich vorliegen“ (ebd.).

² Die Namen wurden geändert, die Ziffer bezieht sich auf den Absatz im MaxQDA Projekt, GD2 auf die Gruppendiskussion. GD1 ist dabei die Gruppendiskussion der Regelstudierenden, GD2 die der berufsbegleitend Studierenden.