

Die Grundgedanken von Demokratie sind nicht auf staatliches oder politisches Handeln beschränkt, sondern fungieren darüber hinaus als Leitgedanken in anderen Handlungsfeldern wie z. B. der Ganztagsschule. Heranwachsende sollten in der Schule zentrale Merkmale des demokratischen Zusammenlebens, wie Mitbestimmung, Mitsprache und Mitgestaltung, erfahren, um eine demokratische Gesellschaft aufbauen bzw. stabilisieren zu können (vgl. Portmann und Student 2005, S. 5-6; Diedrich 2008). Dabei ist es undenkbar, Demokratiekompetenz ohne Partizipation zu entwickeln, denn eine Demokratie kann es nicht ohne Partizipation geben (vgl. Moldenhauer 2015, S. 5). Partizipation und Demokratie gehören unweigerlich zusammen, da Bereitschaft und Engagement, konkrete Lebensverhältnisse gemeinsam mit anderen zu gestalten einen wichtigen Teil von Demokratie ausmachen. Partizipation ist ein Schlüssel zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft und zur Bildung des Individuums (vgl. Hansen, Knauer und Sturzenhecker 2011, S. 11; Hartnuß und Maykus 2006, S. 6; Klafki 2007).

Um das abstrakte Konstrukt der demokratischen Schulkultur besser verstehen zu können, ist es hilfreich *Schule als pädagogische Organisation* zu begreifen, wie es sich in der Schulentwicklungsforschung und der Schultheorie mittlerweile weitestgehend durchgesetzt hat. Fend (1987, S. 55) bezeichnet die Schule in diesem Zusammenhang konkret als „pädagogische Handlungseinheit“, ohne damit die Bedeutung des Kontextes (z. B. Schulform und -klasse) zu missachten. Die Ziele einer solchen Organisation sind nicht immer deutlich, sondern können sogar in sich widersprüchlich sein. Die wesentliche Arbeit geschieht auf der Ebene der direkten Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern, wobei die Aktivität der Lehrkräfte keiner formalistischen Ordnung unterworfen werden kann und die Schüler aufgrund ihrer Schulpflicht die Organisation Schule nicht freiwillig besuchen. Dabei verfügen die Schüler über einen Sonderstatus, da es sich um Heranwachsende handelt und die Lehrkräfte gleichzeitig ein hohes Maß an Selbstständigkeit aufweisen. Zudem

handelt es sich bei der Organisation Schule um ein dezentrales System, da die Hauptaufgaben in Klassen (Kleingruppen) erledigt werden. Ein weiteres Merkmal ist, dass großes öffentliches Interesse auf den Organisationszweck der Schule gerichtet ist (vgl. Terhart 1986, S. 214-215).

Unter dem Begriff Schulkultur wird in der aktuelleren schulpädagogischen Diskussion die Ebene der Schule als Ganzes und die wechselseitige Wirkung zwischen der Schule und ihren Akteuren zusammengefasst. Holtappels (1995, S. 9-10) definiert *Kultur als Gesamtheit einer sozialen Organisation*, welche sich historisch über einen langen Zeitraum entwickelt hat und ständigen Änderungen unterworfen ist. Unter Schulkultur versteht er konkret „die inhaltliche Ausrichtung, Qualität und Organisation der pädagogischen Ressourcen der Schule“ (Holtappels 1995, S. 11). Helsper, Böhme, Busse, Hagedorn, Hommel, Kramer, Lingkost und Schaarenberg (1997, S. 585) spannen einen breiten Rahmen und legen vier zentrale Dimensionen der Schulkultur fest: Die *inhaltlich-unterrichtliche Dimension*, das *Leistungsethos*, die *dominanten pädagogischen Orientierungen* und die *institutionalisierten Kommunikations-, Partizipations- und Entscheidungsstrukturen*. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die Anwendung des Kulturkonzepts auf die Organisation Schule auch kritisch hinterfragt wird. Insbesondere die Zurückdrängung der Individuen zum Vorteil des kollektiven Ganzen wird kritisiert (vgl. Schönig 2000, S. 39). Das Konstrukt Schulkultur ist also auf *Inhalte und Methoden*, vor allem jedoch auf *Kommunikation und Aktivitäten* und somit auf das *Handeln* der schulischen Akteure sowie die kulturtheoretisch geprägte Bestimmung dieses Handelns bezogen (vgl. Helsper 2008, S. 63-65). So entstehen Möglichkeiten für Bildungs- und Erziehungsprozesse, welche die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der schulischen Akteure aktivieren und formen.

Als eine bedeutende Facette von Schulkultur kann Demokratie gelten (vgl. Beutel und Fauser 2009, S. 5). Der Begriff Demokratie leitet sich vom griechischen *démos* (Volk) und *kratía* (Macht) ab und wurde ursprünglich als *Staats- oder Herrschaftsform* verstanden (vgl. Avenarius 2002, S. 17). Dieses Verständnis ist politisch geprägt und umfasst das repräsentative System der politischen Institutionen, Regeln und rechtlichen Regulative, welche einen Staat als demokratisches System auszeichnen (vgl. Sturzbecher und Waltz 2003, S. 14). Himmelmann (2007) hat in Anlehnung an Dewey (1993) Demokratie inzwischen weiter gefasst und differenziert zwischen drei übergeordneten Prinzipien: Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform.

Demokratie als Herrschaftsform umfasst nicht nur die Teilhabe an Entscheidungsstrukturen und -prozessen in der Politik, sondern auch in der Schule (vgl. Sturzbecher und Waltz 2003, S. 14; Himmelmann 2007, S. 1). Somit wird ein politisches Verständnis von Demokratie sowohl bei der Gestaltung des gesellschaft-

lich-politischen Raums als auch in Institutionen wie der Schule eingesetzt. In einem sozialen Verständnis umfasst *Demokratie als Gesellschaftsform* das Zusammenleben in einer Zivilgesellschaft, in der Pluralismus sowie soziale Differenzen Raum haben und Konflikte friedlich geregelt werden (vgl. Himmelfmann 2007, S. 1). Mit *Demokratie als Lebensform* wird die Bedeutung einer „gelebten“ Demokratie im Alltag hervorgehoben, z. B. durch Solidarität und Selbstorganisation. Die aktive Gestaltung der Umwelt, z. B. der Ganztagschule, sollte dabei nicht nur von den persönlichen Interessen der Individuen geleitet sein, sondern sich ebenso am Gemeinwohl orientieren (vgl. Bettmer 2009b, S. 147).

Zusammenfassend verweist Demokratie über die politische Komponente (z. B. Beteiligung an Wahlen) hinaus auch auf die soziale Komponente des gesellschaftlichen Zusammenlebens (z. B. friedliches Lösen von Konflikten) und auf die Notwendigkeit des aktiven Handelns von Menschen in alltäglichen Zusammenhängen (z. B. Gestaltung des Schullebens). Gerade in Bezug auf die letzte Komponente des Demokratiebegriffs betont Himmelfmann (2007, S. 2; vgl. auch Eikel 2007, S. 14-15; Schnurr 2011, S. 1072; Kap. 3), dass Demokratie gelebt werden muss, um gelernt werden zu können. Demokratie als Lebensform kann demnach als besonders wichtige Aufgabe von Schule begriffen werden. Umgekehrt muss Demokratie auch gelernt werden, um gelebt werden zu können. Beide Prozesse bedingen sich gegenseitig.



Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können!
Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können!

Die Wirkungsmöglichkeiten der Schule zum Erreichen der drei Demokratieformen sieht Fend (1977, S. 98) vor allem in Partizipationsprozessen als Form der Ausgestaltung alltäglicher schulischer Interaktionsbeziehungen. Henkenborg (2005, S. 299-301) verweist in diesem Kontext darauf, dass Demokratie-Lernen in Form eines *Unterrichtsfaches*, eines *Unterrichtsprinzips* und eines *Schulprinzips* bestehen kann. Dieses Verständnis bezieht alle Unterrichtsfächer, Ganztagsangebote und die Schulkultur im Allgemeinen ein, sodass Demokratie-Lernen und damit Partizipation als gesamtschulische Aufgabe gesehen werden kann (vgl. Edelstein 2009, S. 11). Dies setzt eine Offenheit gegenüber Partizipation voraus, die z. B. im Schulprogramm verankert ist und auf der institutionellen und interaktionalen Ebene in allen Bereichen des Schullebens umgesetzt wird (vgl. Himmelfmann 2007, S. 123).

Groeben (2000, S. 110) begreift die Schule dementsprechend als Lebens- und Erfahrungsraum, in der eine Grundlage für Erziehung zu Verantwortung und

Demokratie geschaffen werden soll. Das Leben in der Schule darf demzufolge nicht als Beiwerk zum Unterricht verstanden werden, indem z. B. Pausen als Orte des Lebens und der Unterricht als Ort des Lernens aufgefasst wird. Vielmehr sollten Leben und Lernen alle Schulbereiche betreffen und ineinander übergreifen. Dies kann nur erfolgen, wenn die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum verstanden wird, der die Gesellschaft im Kleinen nachbildet („Schulpolis“) und somit für Schüler konkret erfahrbar werden lässt (vgl. Hafener 2005, S. 34; von Hentig 2003, S. 190-191). Demnach muss im Rahmen von Partizipation immer darauf geachtet werden, dass sie sich nicht nur auf außerunterrichtliche Entscheidungen beschränkt und sich somit zu einer „Beschäftigung mit Nebensächlichem“ entwickelt (Fend 1977, S. 100; vgl. auch Eikel 2006, S. 30). Von einer umfassenden demokratischen Schulkultur kann nur gesprochen werden, wenn Partizipation auch im Unterricht ermöglicht und gefördert wird.

Eikel (2006, S. 29-30) formuliert vier zentrale Prinzipien einer demokratisch-partizipativen Schulkultur. Ein erstes wichtiges Merkmal dieser sind *Transparenz und Kommunikation*. Ausreichende Informationen, weitreichende Transparenz durch die Verbreitung von Informationen und die Vernetzung verschiedener Kommunikationsformen der Schule sind dabei von besonderer Bedeutung. Daneben gelten *Selbstbestimmung und Unterstützung* als grundlegende Prinzipien von Partizipation. Entscheidungsfreiheiten, Möglichkeiten aktiver Mitbestimmung, -sprache und -gestaltung bei relevanten Fragen, die das gesamte Schulleben betreffen, aber auch Unterstützung in der Wahrnehmung und Umsetzung dieser eingeräumten Möglichkeiten, stellen wichtige Aspekte einer Förderung von Partizipation im Sinne einer demokratischen Schulkultur dar. Das dritte Prinzip umfasst *Zugehörigkeit, Anerkennung und soziale Inklusion* und beinhaltet insbesondere die Wertschätzung von Vielfalt und Diversität. Dabei wird es als Aufgabe der Schule verstanden, ihren Akteuren Gemeinsinn und soziale Einbindung zu ermöglichen. Letztlich wird dem Faktor *Wirksamkeit und Erfolgserleben* besondere Bedeutung beigemessen. Durch mehr Vertrauen in die Fähigkeiten der Lernenden, die Bereitstellung vielfältiger Möglichkeiten der aktiven Verantwortungsübernahme und Anerkennung sozialer Leistungen der Lernenden werden Erfolgserleben und Wirksamkeit unmittelbar spürbar.

Partizipationsförderung in Ganztagschulen
Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise
Derecik, A.; Goutin, M.-C.; Michel, J.
2018, XI, 287 S. 9 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-17071-4