

# Schülervertretung

„Was Mitbestimmung so für mich bedeutet... keine Ahnung, aber in der SV mach ich's wohl einfach" – Partizipationsverständnisse und Rollenreflexion in der SV-Arbeit

*Ilka Maria Hameister*

## Zusammenfassung

Der Artikel stellt Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schülervertreter\*Innen vor, die zu ihrem subjektiven Partizipationsverständnis befragt wurden. Der Beitrag zeigt die Komplexität des Rollenrepertoires auf, das die Befragten mit ihrer Tätigkeit verbinden und entwickelt daraufhin Impulse für die Fort- und Weiterbildung von Schülervertreter\*Innen.

## 1. Partizipation als reflexionswürdiges Konzept

Das Zitat aus dem Titel stammt aus einem Interview mit einer Schülersprecherin eines Thüringer Gymnasiums und markiert eine Haltung, die beim ersten Lesen durch ihre zupackende Pragmatik zu überzeugen scheint, auf dem zweiten Blick jedoch einige Fragen aufwirft. Hatte die Interviewte zuvor noch von ihren verschiedenen Funktionen in der Schülervertretung erzählt, die sie seit der fünften Klasse ausfüllt (Schüler\*Innenrat, Klassensprecherin, stellvertretende Schülersprecherin) und einen Einblick in die verschiedenen Facetten ihrer Partizipationserfahrungen gegeben, wirkte sie fast überrumpelt von der Frage, was sie unter Mitbestimmung verstehe. Ein Indiz dafür, dass eine bewusste Reflexion zu diesem zentralen Charakteristikum der Schülervertretungstätigkeit in ihrer bisherigen Erfahrungswelt kaum stattgefunden hat.

In der Politikdidaktik und Demokratiepädagogik sieht das Bild freilich anders aus. Im Zusammenhang mit formaler Schülerpartizipation wurden in empirischen wie



**Ilke Maria Hameister**  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Professur für Didaktik der Politik  
Friedrich-Schiller-Universität Jena

theoretischen Arbeiten die besonderen Ambiguitäten (vgl. Bauer 2013: 382-383), Ambivalenzen (Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006) und Antinomien (vgl. Helsper/Lingkost 2004) von Schülerpartizipation herausgearbeitet und die vorgefundenen Verhältnisse in eindrücklichen Formulierungen wie „Sandkastendemokratie“ (Kersting 2008: 30), „Pseudopartizipation“ (Reichenbach 2006: 54) oder „Mythos der Mündigkeit“ (Eis et al. 2015: 150ff.) zusammengefasst und problematisiert. Gegenübergestellt werden diesen Echtheitsprüfungen von Partizipationsrealitäten normative Modelle und Qualitätsstandards, die Partizipation in Bezug auf ihre Intensität, Form und Modi beschreiben und bewerten lassen (vgl. Schröder 1995; Oser/Biedermann 2006; Abs 2006; BMFSFJ 2010; DeGeDe 2012). So hilfreich diese Kategorisierungsangebote für die Bestandsaufnahme der Partizipationssituation in der eigenen Institution und aufklärerisch wertvoll die mahnenden Hinweise über verbreitete Inszenierungsfallen im Kontext von Schule sind, so leicht geraten dabei die Verständnisse der in der Situation befindlichen Akteure aus dem Blick.

Deren subjektive Deutungen sind nicht zuletzt deswegen interessant, da es sich beim Bedeutungsphänomen „Partizipation“ um ein Konzept handelt, das der Logik einer sogenannten „funktionsspezifischen Codierung“ (Wetzel 2014: 15) folgt. Es erfährt demnach seine Bedeutungszuschreibung erst in dem Moment, in dem es einer Zielstellung zugeordnet wird. Die Literatur zu Zielen, Erwartungen und Anforderungen gremienbasierter Schülerpartizipation (im Folgenden SV für Schülervertretung) bildet die Diversität dieser zugeordneten Funktionsspezifika auf eindrucksvolle Weise ab: In den unterschiedlichen beteiligten Disziplinperspektiven (vgl. Baacke/Brücher 1982) finden sich normativ- und kompetenzorientierte, effizienz-, sozialisations- und kognitionslogische bis hin zu organisationskulturellen Begründungsfiguren wieder, deren Gemengelage zuweilen auch in Spannung zueinander steht (vgl. Oser/Ulrich/Biedermann 2000: 13).

Für aktive Schülervertreter\*Innen ergibt sich jedoch kein eindeutiger, vorgegebener Orientierungshorizont, nach dem sie ihre eigene Partizipationstätigkeit auslegen und ausrichten. Dies provoziert die Frage, (i) wie die Partizipationsverständnisse von Schülervertreter\*Innen zusammengesetzt sind und (ii) welche Folgerungen sich daraus für die pädagogische Begleitung der SV-Arbeit ergeben. Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wird eine Interviewstudie mit Thüringer Schülervertreter\*Innen vorgestellt, aus der anhand der subjektiven Erklärungen, Beschreibungen und Begründungen von Partizipationsverhalten vier wiederkehrende Auslegungsfiguren herausgearbeitet werden. Diese bilden den Ausgangspunkt, um im zweiten Teil Anregungen vorzustellen, mit denen Schülervertretungen selbstorganisiert oder unterstützt durch ihre pädagogischen Berater ihre eigenen Mitbestimmungsbilder und -erwartungen reflektieren lernen.

## 2. Partizipationsverständnis von Thüringer Schülervertreter\*Innen

Reinhardt und Tillmann konnten empirisch nachweisen, dass nicht die Schulform, sondern die Einzelschule die Partizipationssituation für Schülervertretungen beein-

flussen (vgl. 2002: 67). Entsprechend wurde bei der Auswahl der Teilnehmenden für die Interviewstudie auf ein breites Portfolio in Bezug auf Schulformen und -profile geachtet, sodass sich sowohl staatliche wie private Schulen, Gymnasien, Regel- und Gemeinschaftsschulen in dem Sample finden lassen. Als Interviewpartner\*Innen wurden Schülersprecher\*Innen und deren Stellvertreter\*Innen gewählt, um ein Mindestmaß an reellen Mitbestimmungserfahrungen voraussetzen zu können. Am Ende konnte auf zwölf eingewilligte Interviewauswertungen mit Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 14 und 19 Jahren zurückgegriffen werden, die mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2016) ausgewertet wurden. Fallübergreifend ließen sich bei den Schülervertreter\*Innen vier Bezugshorizonte erkennen, nach denen sie ihre Tätigkeit ausdeuten. Diese vier Muster werden im Folgenden überblicksartig vorgestellt.

## 2.1 Orientierungsmuster von Partizipation

Das erste Auslegungsmuster von Partizipation im Zusammenhang mit der Arbeit in der Schülervertretung lässt sich unter dem Titel „*Prosoziale Orientierung*“ zusammenfassen: Die Schülerinnen und Schüler vermerken hier, dass sich ihre Tätigkeit aus einer Zugehörigkeit und einem wachsenden Verantwortungsgefühl für eine Gemeinschaft motiviert. Als Aufgaben der Schülervertretung werden aus dieser prosozialen Orientierung heraus vor allem das Motivieren der Mitschüler\*Innen für die Zusammenarbeit an einem gelebten Miteinander betont, aber auch die Verfügbarkeit als Ansprechpartner und Auffangperson für individuelle Sorgen und Nöte der Mitschüler hervorgehoben. Partizipation dient nach dieser Lesart primär der Mediation zwischen unterschiedlichen Akteuren, der Förderung und Stabilisierung sozialer Beziehungen und Kohäsion, aber auch dem Schutz der Schülerschaft vor gesteigerten Interessen und Erwartungen anderer Schulakteure.

Die „*Bildungszentrierte Orientierung*“ hingegen legt Partizipation stärker als kognitiven, persönlichkeitsstärkenden Prozess aus und sieht die SV als dafür geeignetes Instrument an. Entsprechend finden sich hier Äußerungen, in denen die Interviewten beschreiben, dass sie die Möglichkeit sich selbst zu verwirklichen und weiterentwickeln zu können reizt und dass sie diese Erfahrungen mit anderen teilen möchten. Das Amt der Schülervertretung wird als vorbildwirkend beschrieben – eine Anspruchshaltung, die man selbst zunächst lernen muss auszufüllen, die aber auch anderen Schüler\*Innen als Inspiration dienen soll. Gleichzeitig werden auch aufklärerische und bildende Aufgaben unterstrichen, indem Partizipation als eine durch die SV auszubildende Fähigkeit der Schülerschaft formuliert wird.

Die „*Organisationale Partizipationsorientierung*“ weist einen dritten Bezugshorizont auf: Hierunter sind Aussagen gefasst, nach denen Partizipation durch Schülervertretungen als strukturgebendes und -bildendes Element interpretiert wird. Ähnlich wie in der „*Prosozialen Orientierung*“ finden sich Verantwortungsbekundungen in den Äußerungen zur Partizipationsbegründung. Diese Verantwortung wird allerdings nicht auf Menschen oder Gruppen, sondern auf die Schule als funktionales System ge-

münzt. Die Beteiligung der Schülerschaft und die eigene Einbindung in das System wird dabei als Beitrag zu dessen struktureller Verbesserung gekennzeichnet. Diese Orientierung tritt auch in den Aufgabenbeschreibungen der SV-Tätigkeit auf, indem primär auf das Organisieren von Gremiensitzungen und Veranstaltungen sowie die Veranlassung und Begleitung struktureller Schulentwicklungsmaßnahmen eingegangen wird. Die Mitbestimmungsleistung der SV wird hier als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und zum Aufbau und Stabilisieren von Ordnung in der Schule verstanden.

Die vierte Auslegung von SV-Partizipation erfolgt aus einer „*Politischen Orientierung*“ heraus: Hier wird der Schritt zur Partizipation mit einem explizit normativen demokratischen Anspruch an sich selbst und an Schule begründet. Entsprechend wird der Interessenvertretungselement in der Interpretation der Aufgaben der SV eine hohe Rolle zugesprochen, das Aufrechterhalten von Selbstverwaltung wird in den Aussagen betont und die Informationsvermittlung im „Mehrebenensystem“ (Landesschülervertretung, Schulkonferenz, Schülerrat, Klassenkonferenz) bzw. zwischen den Funktionsträgern (Schulleitung, Elternvertretung, Schülervertretung, Schulsozialarbeiter, außerschulische Träger) hervorgehoben. Die Mitbestimmungsarbeit der SV dient nach dieser Auslegung klassisch politikwissenschaftlichen Verbandsaufgaben, sprich der Aggregation, der Artikulation und der Integration von Interessen der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer anschließenden Mobilisierung. Außerdem wird angeführt, dass die Teilhabe der Schülerschaft eine Kontrollfunktion gegenüber der Lehrerschaft und Schulleitung bietet und die Stimmkraft der Schülerinnen und Schüler zu einer zusätzlichen Legitimation von Beschlüssen führen.

## 2.2 Das Rollenrepertoire der Schülervertreter\*Innen

Was aus diesem Ergebnis deutlich wird, ist, dass die befragten Schülervertreter\*Innen über ein sehr komplexes und differenziertes Konglomerat an Partizipationsbildern in Zusammenhang mit ihrer Schülervertretungstätigkeit verfügen und die eingangs beschriebenen heterogenen Zielansprüche, die von außen an Schülerpartizipation gestellt werden, auch bei den Handlungsakteuren verankert zu sein scheinen. Die Interviewten scheinen in ihrer unterschiedlichen Interpretation von Partizipationsansprüchen aus Beziehungs-, Lern-, Organisations- und Machtsegmenten ihr subjektives Rollenbild als Schülervertreter\*In multivalent zu konstruieren und auszudeuten.

Eine untergeordnete Bedeutung scheint bei den interviewten Schülervertreter\*Innen die Abgrenzung von scheinpartizipatorischen Strukturen zu haben. Stattdessen lässt sich wenig überraschend feststellen, dass diese bei einigen der Befragten verinnerlicht sind, wenn Äußerungen zu Entscheidungsstrukturen formuliert werden wie: „natürlich muss es irgendwo ne Leitung geben, das ist klar, die Dinge auch mal entscheidet und sagt so ist es und nicht anders. Weil ansonsten könne wir Schüler uns Jahrzehnte totreden.“ Wurde in dieser Interviewpassage zuvor die Bedeutung der Beteiligung von Schülermeinungen in den Diskussionen als Charakteristikum einer demokratischen Schulpolitik hervorgehoben, scheint die Einbindung in die Entscheidungsprozesse nach Ansicht des Interviewten nicht in den Kompetenzbereich der Schüler(-vertretung) zu fallen. Stattdessen wird hier auf die direkte Macht einer (Er-

wachsenen)-leitung gesetzt. Gleichzeitig tauchen in anderen Interviews klare Beschreibungen und Problematisierungen von Instrumentalisierungsversuchen der SV-Arbeit durch Erwachsene auf. So beschreibt eine Schülervertreterin eine Situation, in der von der Schulleitung ein umstrittener Beschluss der Schulkonferenz mittels eines Informationsbriefs veröffentlicht wurde, in dem – ohne Wissen der schülerseitigen Schulkonferenzdelegierten – die Schülervertretung als alleinige Verfasserin angeführt wurde und somit ein klassisches „Scapegoating“ (Sündenbockmechanismus) von Seiten der Erwachsenenvertretungen betrieben wurde. Aber auch Machtdemonstrationen durch Lehrkräfte gegenüber den Schülerdelegierten werden illustriert und als solche aufgedeckt: „das hab ich ganz oft einfach schon erlebt, dass man die Schüler einfach so ein bisschen ruhig stellen möchte. [...] und dass halt dann die Lehrererfahrung oft über der Schülererfahrung steht“.

Damit illustrieren diese Interviewergebnisse, welch anspruchsvolles und mehrdeutiges Rollenrepertoire Schülervertreter\*Innen innerhalb des Systems Schule einnehmen und wie wichtig es ist, sich sicher in diesen bewegen zu können, um mit bewussten oder unbewussten Beeinflussungen von außen produktiv umgehen zu können. Für die pädagogische Praxis drängt sich die Frage nach einem angemessenen Umgang mit diesem Befund auf.

### 3. Rückschlüsse für die Fort- und Weiterbildung in der SV-Arbeit

Aus der Lehreraus- und -fortbildung sind uns Begrifflichkeiten der Professionsforschung wie „Professionelles Selbst“ (van den Berg 2002) oder „Professional Vision“ (Goodwin 1994) vertraut, die darauf hinweisen, dass die Reflexion und Konzeption der eigenen wertrationalen Rollenvorstellung sowohl für die erfolgreiche Übernahme des zu erfüllenden Verantwortungsbereiches als auch für die Zufriedenheit der in Verantwortung stehenden Person notwendig sind. Zwei dafür zentrale Fragestellungen sind auch im Kontext der SV-Arbeit relevant: Wie muss ich als Schülervertreter sein und was bedeutet das für mein Aufgabenprofil und wie will ich als Schülervertreter sein und wie richte ich mein Aufgabenprofil danach aus?“. Richtet sich die erste Frage auf Aspekte der institutionell und aufgabengerechten Rollenübernahme („role taking“), fokussiert die zweite Frage rollengestalterische Facetten („role making“). Es handelt sich um folgenreiche Grundfragen, wie sich in den in den Interviews beschriebenen inneren wie äußeren Konflikten zeigt. Dort werden

- Mandats- und Repräsentationsunsicherheiten beschrieben:  
„und dann zerbreche ich mir den Kopf. Stimme ich jetzt dafür ab, was für die Schüler am besten ist oder für alle, die daran beteiligt sind. Das ist übel“,
- Unstimmigkeiten im Politisierungsgrad der Tätigkeit artikuliert:  
„die Anderen [Schülervertreter] wollen zum Teil krawallbünstig unbedingt Forderungen pushen, aber wir müssen doch eine gute Atmosphäre mit den Lehrern aufbauen. Davon haben alle viel mehr“
- Unklarheiten über Verfügungsgewalten problematisiert:  
„ich frag mich manchmal schon, ob ich was entscheiden darf, wo ich weiß, dazu haben die Anderen (Mitschüler) null Meinung, null Ahnung, weswegen die mich nie hinterfragen werden“ und

- Fehlende Abgrenzung der Schülervertretungsrolle von der Schülerrolle und von Sympathiebeziehungen durch die Lehrkräfte kritisiert:  
„auch wenn man weiß, der [Schülervertreter] ist in ner Klasse, die mag ich überhaupt nicht, dass man dann als Lehrer komplett unabhängig jetzt von der Einzelperson, der Schüler als Schüler oder dann in der Sitzung eben der Schüler als Vertreter angegangen werden muss“.

In der pädagogischen Begleitung von Schülervertreter\*Innen scheint also neben der Unterstützung auf sachlogischer (z.B. Aufklärung über rechtliche und Verwaltungsrichtlinien) oder Vermittlungsebene (z.B. Begleitung von Schulkonferenzsitzungen, Unterstützung bei Terminanfragen) auch die Moderation von reflektierenden, ordnenden und gestaltenden Rollenbearbeitungsprozessen relevant zu sein.

### 3.1 Arbeit an den Rollenbildern von Schülervertreter\*Innen

Im Folgenden werden drei mögliche Herangehensweisen beschrieben, die sich in Intensität und Form der Auseinandersetzung mit dem bestehenden Rollenbild von Schülervertreter\*innen unterscheiden. Die Verfasstheit der Schülervertretungsarbeit ist schließlich stark abhängig von den situativen und strukturellen Bedingungen der Einzelschule; entsprechend begrenzt ist der Erfolg von rezeptartigen Maßnahmenpaketen. Die folgenden Skizzen sollen entsprechend vielmehr als Anregungen verstanden werden, auf die Bedürfnisse und Bereitschaft der schulspezifischen Ausgangssituation angewendet und angepasst zu werden.

#### 3.1.1 Rollen artikulieren und reflektieren

Eine hilfreiche Ressource bilden hierfür ursprünglich aus der Biographiearbeit stammende Methoden, die in modifizierter Form auch in der außerschulischen Jugendgruppenarbeit (Praxisanwendung z.B. in Zeitner 2018: 4) verwendet werden. Ein Tool, um in einer Gruppe über verschiedene Rollenverständnisse ins Gespräch zu kommen und zeitgleich darzustellen, dass ihre Ausprägungen dynamisch und kontextgeprägt sind, liegt in der Zeitstrahl-Methode. Hier tragen die Teilnehmenden zunächst Ereignisse ein, die sie als „Meilensteine“ ihrer bisherigen Schülervertretungstätigkeit auffassen würden (z.B. der Wahlkampf, der Wahlerfolg, die ersten Gremiensitzung der Schülervertreter\*Innen, die erste Schülersprechstunde, die erste Gremiensitzung mit anderen Interessenvertreter\*Innen, der erste Konflikt, der erste Erfolg etc.). Anschließend haben sie die Aufgabe aufzuschreiben, wie sie an drei Meilenstein-Stationen ihre Aufgabe(n) verstanden und ausgefüllt haben. Anschließend kann in einem gemeinsamen Gespräch gesammelt werden, wie sich diese Vorstellungen im Laufe der Zeit individuell verändert haben und dass aktuell unterschiedliche, aber gleichberechtigte Vorstellungen in der Schülervertretungsgruppe vorherrschen. Eine Alternative zu dieser eher defensiv angelegten Technik kann die explizite Fokussierung auf sogenannte „troublesome situations“ (Dewey 1955: 14) sein. Hier werden die Schülervertreter\*Innen explizit nach irritierenden Momenten gefragt, in denen sie in ihrer Rolle als Schülervertreter\*In unsicher waren. Nach einem gemeinsamen Sammeln und Clustern dieser Momente wird besprochen, auf welche Weise diese Ereignisse irritie-

rend gewirkt haben. Die Artikulation und Reflexion von Verunsicherungen decken implizite Vorstellungen von subjektiv angemessenen Verhaltens- und Rollenvorstellungen auf, die sich anschließend diskutieren lassen (vgl. Heppekausen 2013: 113).

### 3.1.2 Rollen ordnen und entlasten

Dieses Vorgehen ist angelehnt an Hildy Martys Praxisleitfaden der Schülerpartizipation (2013 Kap. 6). In einem gemeinsamen Dialogprozess mit der Schülerschaft oder im Rahmen einer Strategiesitzung der Schülervertretung wird ausgehandelt, welche Zuständigkeiten genuin in das Aufgabenfeld der Schülervertretung fallen und welche durch andere Schülerposten oder das pädagogische Personal übernommen werden sollen. Durch diesen Prozess kann idealerweise nicht nur nach innen das Tätigkeitsprofil der Schülervertretung geschärft werden, sondern im Zuge der Vernetzung mit anderen Akteuren der Erfahrungsaustausch und die Außenwahrnehmung aller Beteiligten gestärkt werden. Ähnlich wie in anderen Organisationen bestehen schließlich auch in der Schule häufig viele unausgeschöpfte, da unerkannte, Synergieeffekte zwischen unterschiedlichen Instanzen.

So ist vorstellbar, dass Konfliktlots\*innen, BuddY-Programme, Vertrauenslehrer\*innen, Sozialarbeiter\*innen und Schulpsycholog\*innen insbesondere Rollenverantwortlichkeiten, die Schülervertreter\*innen aufgrund einer stark ausgeprägten prosozialen Partizipationsorientierung annehmen, auffangen. Außerdem kann darüber nachgedacht werden, inwiefern Arbeitsgemeinschaften (AG) eingebunden werden können: So berichtet eine Schülervertreterin von einer Marketing AG, die ihre Arbeit bei der Organisation, Öffentlichkeitsarbeit und Moderation von Schulfesten und -versammlungen unterstützt und somit ein Aufgabenfeld abgenommen hat, das in der „Organisationalen Orientierung“ zur Sprache kam. Es kann auch diskutiert werden, in welchem Rahmen eine „bildungszentrierte“ Partizipationsauslegung der Schülervertreter\*Innentätigkeit, die sich auf die Aufklärung und Weiterbildung der Mitschüler\*Innen konzentriert, in Zusammenarbeit mit Service-Learning-Projekten an der Schule, mit Verantwortlichen für Schulprogramme (z.B. „Schule ohne Rassismus“) oder mit außerschulischen Projektpartnern entlastet werden kann. Für Informationsvermittlungen kann außerdem die Schülerzeitung oder das Schülerradio /-podcast mit einer der SV-Arbeit gewidmeten Rubrik eingebunden werden.

Eine große Herausforderung im Schulalltag liegt bei diesem Ansatz sicherlich darin, dass der Erfolg und Misserfolg eines solchen Netzwerkaufbaus von den daran beteiligten Personen geprägt ist und die Posten regelmäßig neu aufgestellt werden. Um langfristig tragende Säulen entstehen zu lassen, ist daher sicherzustellen, dass solche Zuständigkeitsprofile und -beziehungen nach einer Probephase durch die Implementation in das Schulprogramm oder ein ergänzendes Partizipationsprogramm aufgenommen werden.

### 3.1.3 Rollen bearbeiten

Eine Vielfalt an unterschiedlichen Ausdeutungen, wie sie auch aus der Studie deutlich wurde, ist nicht grundsätzlich problematisch und daher zwangsläufig interventionsbedürftig. Es kann allerdings hilfreich sein, einen aktiven Bearbeitungsprozess einzubetten, wenn Rollenkonfusionen und -konflikte in der Gruppe oder gegenüber der Gruppe der Schülervertreter auftreten oder wenn der Eindruck besteht, dass die demokratische Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern aus den Augen verloren wird. So berichtet eine Interviewte von Vorgängern, die das Amt „nur für den Lebenslauf [wollten]. Dann haben die ein, zwei Projekte mit gutem Namen aber ohne irgendwelche Absprachen [gemacht] und dann ging es in den Ruhestand für den Rest der Amtszeit“. Hilfreich für solche Situationen kann es sein, anhand von konkreten, fiktiven Situationen die verschiedenen Erwartungen der involvierten Akteure zu ermitteln, sich zu fragen, welche Akteursgruppen und Erwartungen evtl. fehlen, dominieren, unterrepräsentiert sind und wie das auf die Entwicklung und den Ausgang der Situation einwirkt. Anschließend kann man sich darüber austauschen, wie in Zukunft das eigene Handeln in einer solchen Situation aussehen könnte. Hierfür kann auch auf szenisches Spielen und z.B. auf Bearbeitungsmethoden wie das „Forumstheater“ zurückgegriffen werden (vgl. Wilckens 2011).

### 3.2 Reflexionsangebote für weitere Statusgruppen

Die vorgeschlagenen Ansätze deuten bereits an, dass die Stärkung und Stabilisierung der professionellen Rollenbilder der Schülervertreter\*Innen für sich genommen noch keine ausreichende Strategie darstellen kann, um Konflikte, wie sie zu Beginn des dritten Kapitels aufgezählt wurden, verantwortungsgerecht bearbeiten zu können. Schließlich steht die Akteursgruppe der Schülervertreter\*Innen nicht in der alleinigen Verantwortung, einen reflektierten Umgang mit Mitbestimmung in der Schule zu etablieren. Auch die übrigen involvierten Statusgruppen in der Interessensvertretung an Schulen sollten angeregt werden, sich grundlegend mit eigenen Rollenvorstellungen sowie mit Erwartungen gegenüber anderen auseinanderzusetzen, um gemeinsam an den Voraussetzungen für konstruktive Zusammenarbeit und produktive Auseinandersetzungen zu arbeiten. Das Zitat im Titel macht schließlich deutlich, dass eine Erfahrung von Partizipation nicht automatisch mit einem bewussten Verständnis über die subjektiven Ansprüche und Erwartungen einhergeht. Entsprechend bedarf es vermutlich auch für Schulleitung und Lehrkräfte sowie für die Elternvertretung Reflexionsimpulse, will man den Partizipationsprozess auf Augenhöhe realisieren. Hilfreiche Hinweise für eine „erwachsenenseitige“ Bearbeitung finden sich in dem Modell für Schülerpartizipationsentwicklung von Liening-Konietzko (2017: 436). Neben den Entwicklungsaufgaben Kooperation, Anerkennung und Vermittlung findet hier explizit auch die „Rollenfindung“ Erwähnung. Über die Hinweise zu einer notwendigen Balance zwischen Führung und Maß sowie zu einer positiven Grundhaltung und Aufgeschlossenheit gegenüber Schüler\*Innenpartizipation hinaus, wird auch auf das Erfordernis hingewiesen, „die Partizipation der Schülerinnen und Schüler mit der eigenen

Rolle als Lehrerin oder Lehrer in Einklang“ zu bringen (ebd.: 437). An dieser Stelle würde ich einen Schritt weitergehen und hinzufügen, dass die Lehrkräfte, Schulleitung und Elternvertretungen dafür zu sensibilisieren sind, wann ihre jeweiligen Rollen aufgrund von systemimmanenten Machtasymmetrien statt im Einklang in Spannung zu den Partizipationsansprüchen der Schüler(-vertreter\*Innen) stehen.

#### 4. Schlussbemerkung

Die Interviewstudie konnte aufzeigen, dass Schülervertreter über unterschiedlich orientierte, koexistierende Partizipationsvorstellungen verfügen. Das mache deutlich, mit welch komplexen Rollenbildern sie ihrer eigenen Tätigkeit begegnen. Für die Fort- und Weiterbildung von Schülervertreter\*Innen scheint es demnach relevant, neben der juristischen Aufklärung über die Rechte und Pflichten von Schülervertretungen und den methodisch-technischen Hilfestellungen zur Selbstverwaltung in Tagesworkshops oder Projektwochen auch die Metareflexion von selbst- und fremdreferenziellen Rollenerwartungen in das Programm zu integrieren. Dafür bedarf es natürlich zeitlicher, personeller, räumlicher und ggf. auch finanzieller Ressourcen, die für die Schülervertretungsarbeit im Schulalltag noch zu selten vorausgesetzt werden können. Hoffnung für eine strukturelle und bildungspolitisch abgesicherte Verankerung solcher Freiräume macht beispielsweise das Bremer Schulverwaltungsgesetz, in dem der Anspruch auf die Bereitstellung und Inanspruchnahme von Qualifizierungsangeboten für Mitglieder der Schülervertretung (§47) und Delegierte der Schulkonferenz (§33) verbrieft ist.

#### Literatur

- Abs, Hermann J. (2006): Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen. In: Schubarth, Wilfried / Speck, Karsten/Berg, Heinz v. (Hrsg.), Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 177-188.
- Baacke, Dieter / Brücher, Bodo (1982): Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Bauer, Angela (2013): „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ – Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur. Halle: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- BMFSFJ (2010): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Online: <https://www.bmfsfj.de/fblob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf>.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (Hrsg.) (2016): Hommage an die Demokratiepädagogik. Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren DeGeDe. Berlin 2016. Online unter [https://degede.de/wpcontent/uploads/legacy/Aktivitaeten/10\\_jahre\\_veroeffentlichung/degede\\_Festschrift\\_10jahre.pdf](https://degede.de/wpcontent/uploads/legacy/Aktivitaeten/10_jahre_veroeffentlichung/degede_Festschrift_10jahre.pdf).
- Dewey, John (1938/1955). Experience and Education. New York: Kappa Delta Pi.
- Eis, Andreas / Rößler, Sven / David Salomon / Wohnig, Alexander (2015): Mythos Mündigkeit? (Pseudo) Partizipation und (liberale) Demokratie in der Politischen Bildung. In: Harles, Lothar / Lange, Dirk (Hrsg.), Zeitalter der Partizipation. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 150-157.

- Goodwin, Charles (1994): Professional Vision. In: *American Anthropologist*, 96 (3), 606-633.
- Helsper, Werner / Lingkost, Angelika (2004): Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In: Helsper, Werner/Kamp, Martin/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.), *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer, 198-230.
- Helsper, Werner/Böhm-Kasper, Oliver/Sandring, Sabine (2006): Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Fritzsche, Sylke/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine/Böhm-Kasper, Oliver/Pfaff, Nicole (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: Springer, 319-339.
- Heppekausen, Jutta (2013): Beobachtung, Selbstbeobachtung und Reflexion in der Lernbegleitung. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten*, Wiesbaden: Springer, 109-126.
- Kersting, Norbert (2008): Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation. Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Liening-Konietzko, Antje (2017): Schülerpartizipation ermöglichen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Gemeinschaftsschulen. Opladen: Barbara Budrich.
- Marty, Hildy (2013): Mitwirken – Partizipation in der Schule. Praxisleitfaden.  
[https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen\\_broschueren/partizipation-schule.html](https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/partizipation-schule.html)
- Oser, Fritz/Ullrich, Manuela/Biedermann, Horst (2000): Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts “Education à la Citoyenneté Démocratique (ECD)” des Europarats zuhanden des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW). Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2006): Partizipation und Identität. Junge Menschen zwischen Gefügigkeit und Mitverantwortung. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger Verlag, 95-137.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger Verlag, 39-61.
- Reinhardt, Sibylle / Tillmann, Frank (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsform und Wertorientierung. In: Krüger, Heinz/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicole/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank: *Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-74.
- Schröder, Richard (1995): *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- van den Berg, Rudolf (2002): Teacher’s Meanings Regarding Educational Practice. In: *Review of Educational Research*, 72 (4), 577-625.
- Wetzel, Ralf (2014): Mythos Partizipation. Ein Blick auf Hintergründe einer ambivalenten Begriffskarriere und ihrer Auswirkungen in Organisationen. In: Kranz, Olaf/Steger, Thomas (Hrsg.), *Between instrumentality and insignificance – Employee Participation in the Context of Organizations in Central and Eastern Europe*. München/Mering: Hampp Verlag, 15-53.
- Wilckens, Friderike (2011). Forumtheater. Online:  
<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60265/forumtheater>.
- Zeitner, Julia (2018). Rollenreflexion für die Jugendfeuerwehr. Online;  
<https://www.im.nrw/zwischenberichte-feuerwehrensache>.