

„Es muss was gescheh'n - aber es darf nix passier'n.“ Partizipation zwischen politischen und pädagogischen Arrangements

Vortrag im Rahmen des Fachtags „Kulturelle Bildung in der Schule: Tür auf für mehr Partizipation!“

von **Werner Lindner**

Erscheinungsjahr: 2015

Stichwörter:

Anerkennung | Bildung | Freiheit | Ganztagschule | Governance | Kulturpädagogik | Lernen | Partizipation | Reformpädagogik | Schulkultur | Selbstverantwortung | Selbstwirksamkeit | Vermittlung

Der Vortragstitel pointiert die Spannungszonen und Ambivalenzen, die sich eröffnen, wenn aktuell über das Thema Partizipation diskutiert wird: Partizipation hat in heutigen Zeiten zweifellos Konjunktur – was neben allfälliger pädagogischer Begeisterung zugleich zu gehörigem Misstrauen und Unbehagen Anlass geben sollte. Davon kündigt nicht zuletzt auch eine weitere Fachtagung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, die im November diesen Jahres stattfindet unter dem Titel: „ILLUSION PARTIZIPATION – ZUKUNFT PARTIZIPATION“. Wenn zugleich und auf der einen Seite ein „Zeitalter der Partizipation“ (Harles/Lange 2015) ausgerufen wird, dann tun die Herausgeber sicherlich gut daran, dies mit einem Fragezeichen zu versehen. Denn die Kehrseite dieser Konjunktur sind massive Legitimationsverluste des politischen Systems, deutlich in grassierender Wahl- und Politikmüdigkeit bis hin zur Politikverachtung, die nun augenscheinlich durch Partizipation irgendwie wieder kompensiert werden sollen. Warum sonst etwa sollte sich die Bundeskanzlerin in diesen Wochen und Monaten in einen sog. „Bürgerdialog“ begeben? In diesem Zusammenhang ist es allerdings, siehe den Titel dieses Beitrags, durchaus aufschlussreich, dass echte Bürgerbegehren auf Bundesebene durch eben diese CDU sorgfältig verhindert wurden; und auch in anderer Hinsicht sind Zweifel berechtigt, wo auf der Vorderbühne Demokratie gespielt und auf der Hinterbühne das Handelsabkommen TTIP unter strengster Geheimhaltung umgesetzt wird (vgl. Roßmann 2015). „Partizipation kann als Möglichkeit gefasst werden, sich als gleichberechtigtes Subjekt an öffentlichen Diskursen und Entscheidungen zu beteiligen und dabei eigene Interessen wirksam einzubringen. Partizipation kann als ein für alle Lebensbereiche relevantes Gestaltungsprinzip verstanden werden. Dies schließt genuin politische Partizipation im Sinne einer Beteiligung an Willensbildungsprozessen, Verfahren und Entscheidungen der verfassten Politik ebenso ein wie lebensweltliche Partizipation, d.h. die Beteiligung an Entscheidungen der lebensweltlichen

Erfahrungszusammenhänge, nicht zuletzt in Schulen sowie in Institutionen der außerschulischen Pädagogik und Sozialarbeit.“ (Scherr/Sachs 2015)

Wer Partizipationsaktivitäten vorschnell die heilende Kraft eines pädagogischen und politischen Zaubertranks zuspricht, wird schnell blind für manche Nebenwirkungen, die dabei leicht außer Acht geraten und von denen nachfolgend nur eine Auswahl angedeutet werden kann:

Etliche aktuellen Vorstellungen zur Partizipation lassen sich bestens mit einer Regierungsform vereinbaren, die heute unter dem Stichwort „Governance“ bekannt ist und die sich dadurch auszeichnet, dass Konzepte, die vormals einer eher deliberativen und herrschafts-moderierenden Denkart zuzuordnen waren sich nunmehr in neue Herrschafts- und Regierungstechniken gewandelt haben (vgl. Demirovic/Walk 2011): Die Regierung stellt überall ihre „Mitmachfallen“ (Wagner 2013; Wilk/Sahler 2014) in Formaten von „invited participation“ auf, die sie dazu nutzt, Bürger unter dem Vorwand von Mitbestimmung in das hinein zu regulieren, was sie ohnehin vorhat und auf diese Weise Zustimmung und Legitimität zu erzeugen: Bürger und zivilgesellschaftliche Akteure werden, zumeist von staatlichen oder wissenschaftlichen Institutionen, eingeladen (invited), sich im Rahmen organisierter Verfahren an der Bewertung bestimmter Vorhaben zu beteiligen. Demgegenüber wären nunmehr auch Formen der „uninvited participation“ zu erproben (vgl. Wehling 2012) sowie die Verbindung von „invited“ und „invented participation“ z. B. Jugendlicher auszuloten. Der (ideelle) Umschlagspunkt ist erreicht, wenn die überreichten Einladungen zur zahlreichen Mitwirkung in Überforderung und Partizipationsmüdigkeit umschlagen („Müssen wir nun etwa schon wieder mitbestimmen?“), und sich unversehens in eine Blanko-Vollmacht für weitere Regierungs- und Entscheidungstätigkeiten verkehren.

Zudem unterliegt Partizipation in der Postdemokratie (Crouch 2009) einerseits den Tendenzen von ‚Slacktivism‘, ‚Clicktivism‘ oder ‚feel good activism‘ (Baringhorst u.a. 2009) und andererseits der Mutation in eine florierende Mediations-, Moderations- und Partizipationsindustrie, bei der es allenfalls noch von trauriger Ironie ist, dass Partizipationsprojekte auch in der Kultur- und Jugendarbeit von der Bertelsmann-Stiftung finanziert werden – einem neoliberalen Akteur, der ohne jegliche demokratische Legitimation seinen durchaus prekären Einfluss entfaltet (Schuler 2010).

Schließlich sei darauf hingewiesen, dass Partizipation in falschen Formaten Ungleichheit und Benachteiligung sogar noch verstärkt, sich also in ihr genaues Gegenteil verkehrt. Denn die Gelegenheiten zur Mitwirkung werden eher von den artikulationsstarken Milieus ergriffen, während Partizipationsabstinenz als ein ausgewiesenes Merkmal ohnehin schon sozial benachteiligter Bevölkerungskreise gilt (Schäfer 2010).

Setzt man diesen Befund ins Verhältnis zu den seit Jahren anhaltenden Erkenntnissen über die ausgeprägte soziale Selektivität gerade des deutschen Schulsystems wie auch der kulturellen Bildung selbst (vgl. Rat für kulturelle Bildung 2015), so erhält man einen weiteren Hinweis auf erhebliche Handlungsaufforderungen in Politik und Pädagogik, bei denen es weniger darum geht, Partizipationsprojekte durchzuführen, als vielmehr darum, Partizipationsbefähigungen erst einmal grundlegend zu entwickeln.

Partizipation im Kontext von Schule

In der Schule unterliegt Partizipation besonderen *schulpädagogischen* Vorzeichen. Hier gehört Partizipation zu den zentralen Elementen schulpädagogischer Sinnstiftung und in den letzten Jahren hat das Leitbild des sich selbst motivierenden und eigenständig zum Lernen anleitenden Schülers auf breiter Ebene an Bedeutung gewonnen, welches wiederum mit entsprechenden pädagogischen Praktiken der Subjektbildung einhergeht (Drieschner 2007; Rabenstein 2007). Hier wird Partizipation nicht nur erwartet, sondern als „Aktivierung“ geradezu verordnet als Voraussetzung für schulischen Lernerfolg. Zu konstatieren ist im System Schule ein Zuwachs offen organisierter Lernformen, eine Umstellung der Lernkonzepte auf selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen sowie eine damit zusammenhängende „De-Funktionalisierung der Lehrkräfte und des Lehrens“ (Niggli 2000:25). Mit der *Betonung der Selbstregulierung* oder, erzieherisch betrachtet, der Eigenverantwortung der Lernenden, vertraut man vermehrt auf lehrerunabhängige Lerninstruktion und Lernmotivation – die allesamt eine aktiv-partizipationsorientierte Grundhaltung der Schüler voraussetzen. Diese Befürwortung individualisierten, selbstgesteuerten bzw. selbstregulierten Lernens hat sich im Zuge der PISA-Studien und insbesondere in den nunmehr verstärkt eingerichteten Ganztagschulen als prägendes Prinzip verankert (vgl. Stecher u.a. 2009).

Das Problem dabei ist nur, dass diese Grundhaltung nicht bei allen SchülerInnen fraglos vorausgesetzt werden kann und – gemäß dem bekannten Matthäus-Prinzip – genau die SchülerInnen vernachlässigt, welche eine Förderung am nötigsten hätten. Denn Partizipation setzt implizit Partizipationsbereitschaft und Partizipationskompetenz voraus. Sofern hier nicht genau hingesehen wird, führen naive und unreflektierte Partizipationsformate zu neuartigen Kombinationen von neoliberalen und reformpädagogischen Praktiken, die nicht leicht voneinander zu unterscheiden sind (Bellmann/Waldow 2007).

Partizipation im Kontext von Schule unterliegt der Last großer Hoffnungen, die nicht zuletzt durch eine blühende Reformsemantik gerade im Kontext von Ganztagschulen befördert wird. Denn im Zuge ihres Ausbaues ab dem Jahr 2004 wurden Ganztagschulen in einer regelrechten Erwartungsinflation alle möglichen Verheißungen aufgeladen. Erwartet wurde nicht weniger als die Versöhnung von Schule und Leben in einer lebensweltorientierten Schule. Der Blick in die Literatur zur Ganztagschule offenbart, wie sehr diese Schulform als Prototyp schulischer Erneuerung schlechthin bewertet wird. In z. T. empathischen Hoffungsformeln ist die Rede von einer „neuen Schulkultur“, einem neuen „Schulklima“, „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“, der „Entschulung der Schule“, „Ent-Unterrichtlichung des Unterrichts“, einer „neuen Kultur des Aufwachsens“ oder von der „Schule als Oase des Lernens“. In der Verpflichtung auf die Idee eines nunmehr „freundlichen Lern- und Lebensraumes, der die vielfältigsten Bedürfnisse des ‚ganzen‘ Menschen berücksichtigt“ (Peschel 2006:62), wandelt sich Unterricht zu Lernkultur, soll das Schulklima sich am Wohlbefinden der Schüler (d.h. am reformpädagogischen Ziel einer „Pädagogik vom Kinde aus“) orientieren und soll sich die Erweiterung von Lernmöglichkeiten durch das multiprofessionelle Zusammenspiel verschiedener pädagogischer Professionen unter zusätzlicher Einbeziehung von freiwilligen und ehrenamtlichen Helfern einstellen.

Eine derartige Erwartungsinflation produziert notorische Enttäuschungen, allzumal in Sachen Partizipation, sofern verkannt wird, dass Schule nach wie vor eine strukturkonservative Veranstaltung ist, eine hierarchisch durchformte staatliche Pflicht- und Zwangsveranstaltung, die sich in ausgewiesenen Macht-

und Herrschaftszonen abspielt (Grabau/Rieger-Ladich 2014), welche durch Partizipation nicht einfach zur Disposition gestellt werden können. Die Geschichte reformpädagogischer Enttäuschungen ist lang und wird bereits im Jahr 1905 von Ellen Key formuliert:

„Wer vor die Aufgabe gestellt würde, mit einem Federmesser einen Urwald zu fällen, müsste vermutlich dieselbe Ohnmacht der Verzweiflung empfinden, die den Reformeifer vor dem bestehenden Schulsystem ergreift – diesem undurchdringlichen Dickicht von Torheit, Vorurteilen und Missgriffen, wo jeder Punkt sich zum Angriff eignet, aber jeder Angriff mit den zu Gebote stehenden Mitteln fruchtlos bleibt“ (Key 1905:221).
Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf die Einschätzung von Oelkers zu den Reformschulen um 1900: „Das angeblich so demokratische Aushandeln in den Schulgemeinden wurde von den Schulleitern dominiert, die ihre Interessen durchsetzen und dabei wechselnde Koalitionen eingingen“ (Oelkers 2013:55).

Es sei dahin gestellt, ob wir heute schon so sehr viel weiter sind, denn eine Expertise zur Partizipation an Schulen (Coelen/Wagner/Züchner 2013) belegt, dass Partizipation dort eher auf irrelevanten Nebenschauplätzen in der Funktion einer „Spielwiese“ erfolgt – die zentralen Kernfunktionen der Schule (z. B. Curricula, Unterricht, Notengebung) werden hingegen nicht oder kaum tangiert. (ebd. 16ff.) Aber selbst diese wenigen Möglichkeiten werden durch aktuelle Befunde noch konterkariert: „Eine Partizipationskultur scheint aus Sicht der Schüler/-innen allerdings eher wenig vorhanden zu sein. Das gilt sowohl mit Blick auf ihre Beteiligungsmöglichkeiten als auch hinsichtlich der Rolle der leitenden Personen in den AGs/Kursen. Bezogen auf das Angebotspektrum und die inhaltliche Ausrichtung der Angebote fühlen sich Schüler/-innen zudem wenig einbezogen“ (Börner u.a. 2014:48).

Und auch erst in diesem Kontext könnte klar werden, warum nicht zuletzt die Fragen um Finanzen und Ressourcen regelmäßig das Ende aller Partizipation markieren. Auch wenn derartige Befunde zunächst ernüchtern, wäre es auf der anderen Seite überzogen, Partizipation in Schulen lediglich als sozialromantisches Missverständnis abzutun – allerdings wären dabei die schulischen Aufgaben, Funktionen und Strukturen sehr realistisch in Rechnung zu stellen (s.u.).

Partizipation und Schulkultur

Probate Zugänge zur Partizipation in Schulen können nach Helsper (2001; 2008) am besten über die Schulkultur erschlossen werden. Schulkultur kann definiert werden als konkretes „Feld von spezifisch ausgeprägten, exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalen und tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestalten, Haltungen und Lebensformen“ (Kramer 2015:29). Die Schulkultur jeder einzelnen Schule umfasst die Tiefenstrukturen, aber wichtiger noch ihre symbolischen Ordnungen, auch ihre bisweilen idealisierenden Selbstrepräsentationen, und kann über drei Ebenen erschlossen werden:

1. über die Ebene des Imaginären (ideale Selbstbilder und Schulmythen),
2. über die Ebene des Symbolischen (Kommunikationen in institutionalisierten Aushandlungs- und Entscheidungsrounden) und
3. über die Ebene des Realen (informelle Austauscharenen innerhalb und außerhalb der Schule).

Diese drei Ebenen sind nicht kohärent, sondern stehen bisweilen in Widersprüchen zueinander; so kann sich in der Schule durchaus auch eine „paradoxe Negation von Partizipation bei gleichzeitiger Partizipationsaufforderung“ dort zeigen, „wo die offizielle Proklamation und Hochschätzung von Beteiligung

(...) von den Strukturproblemen, Widersprüchen und Antinomien besonders deutlich eingeholt wird und es zu einer *scheinhaften Simulationspartizipation* kommt - wie im Titel dieses Beitrags angerissen - , in der die Schüler *auf Partizipation verpflichtet* werden und genau diese Partizipationsverpflichtung als Realisierung ihrer Autonomie stellvertretend gedeutet wird“ (Helsper 2001:46; Hervorhebungen WL). Anschauliche Rekonstruktionen derartiger in Schule existierender „inkonsistenter partizipativer Anspruchskulturen“ in Form von „simulierter Autonomie“, „verordneter Autonomie“ oder auch „kontrollförmiger Autonomie“ finden sich auch in Helsper/Lingkost 2008.

Das Konzept Schulkultur ist eng mit der Dimension der Anerkennung verbunden, mit Fragen von Achtung und Missachtung und damit, ob Schule Bedingungen bereit stellt für die Anerkennungs- und Artikulationsformen von SchülerInnen - oder auch nicht.

Deutlich wird auch hier: Der Partizipationsdiskurs ist notorisch markiert durch die Differenz zwischen Wunsch und Wirklichkeit; das Reden über Partizipation ist geprägt von einem normativen Überschuss und Anrufungen des Wünschenswerten. Wenn diese Partizipationsrhetorik auf Ganztagschulen trifft, die ihrerseits von hochfliegender reformpädagogischer Pathos durchzogen sind, so kann das eine gefährliche Mischung geben, bei der man leicht die Bodenhaftung verliert und umso härter in der Realität aufschlägt. Spätestens hier werden die Unterschiede zwischen schulpädagogischen und kulturpädagogischen Ansätzen deutlich, die nicht einfach nivelliert werden können - und im Übrigen die alte Kant'sche Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ re-aktualisieren.

Partizipation im Kontext der Kulturellen Bildung

Weil Schule und Kulturelle Bildung ungleiche Bildungsziele haben, ist auch das Partizipationsverständnis verschieden. Bildung geht nicht einfach in dem auf, was Schulen vermitteln, deswegen muss zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ unterschieden werden. Schulen sind institutionelle Großsysteme, deren Bildung nach einem Curriculum auf Qualifikation und Kompetenzerwerb abzielt; Kulturelle Bildung hingegen intendiert die „Selbstformung“ junger Menschen (vgl. Oelkers 2014). Während Schule vornehmlich im Modus der „Vermittlung“ agiert, erfolgt Kulturelle Bildung im Modus der „Aneignung“. Aber auch Schule kann auf eine (minimale) Mitwirkung der Adressaten nicht verzichten, denn ein Unterricht, in dem SchülerInnen den Lernstoff lediglich teilnahmslos über sich ergehen lassen und diesen allenfalls lethargisch reproduzieren, wurde bereits von dem Pädagogen Christian Gotthilf Salzmann abschätzig als „Unterricht von Papageien“ bezeichnet.

Wenn also kulturpädagogisch motivierte Partizipationsziele mehr und anderes sein sollen, als die untaugliche und im Übrigen von SchülerInnen leicht zu durchschauende Simulation vorgeblicher Komfortzonen in einem nach wie vor kaum antastbaren staatlichen Machtraum, sozusagen als „Klimaanlage“, die das reibungslose Funktionieren von Schule in ihrem herkömmlichen Sinn gewährleistet; wenn Kulturpädagogik also nicht blindlings in die „Mitmachfalle“ laufen will, dann wären m. E. ein paar pädagogisch sperrige, ja durchaus unangenehme Aspekte zu beleuchten.

Partizipation in der Kulturpädagogik kommt an Fragen von Macht und Herrschaft nicht vorbei

Die ineinander verlaufenden Zonen von Demokratie und Selbstermächtigung auf der einen Seite und Dekoration oder gar Manipulation auf der anderen Seite dürften in der (Kultur)Pädagogik durchaus bekannt sein; zumindest sind sie seit je durchaus fester Bestandteil aller möglichen Partizipationskonzepte, -spiralen, -leitern etc. Es fragt sich nur, warum dieses Wissen bislang nicht zu nachweislichen Konsequenzen geführt hat. Eine – eher unangenehme – Erklärung dafür könnte darin liegen, dass auch die Kulturpädagogik wenig Probleme damit hat, sich durchaus fügsam in die marktkonforme Demokratie einzupassen und damit buchstäblich zu „arrangieren“, wie aktuelle Befunde von B. Sturzenhecker (2014) und M. Fuchs (2014) deutlich nahelegen. Wenn M. Fuchs in seinem Aufsatz ausdrücklich für „eine Rückkehr bzw. Verstärkung des kritischen Elements in der Erziehungswissenschaft, eine Rückkehr des historischen Bewusstseins und eine Rückkehr des politischen Denkens in der Kulturpädagogik“ (ebd.) plädiert, so kann diesem Plädoyer auch in Sachen Partizipation gern entsprochen werden. Allerdings: sofern Kulturpädagogik sich Fragen der Partizipation widmet, wird es ab irgendeinem Punkt unweigerlich politisch. Pädagogische und politische Aspekte der Partizipation sind nicht umstandslos gegeneinander auszuwechseln oder gar zu ersetzen, aber sie sind miteinander verbunden. Partizipation in und außerhalb von Schule ist ständige Grenzbearbeitung. Und wenn KulturpädagogInnen Partizipation betreiben, geht dies nicht, ohne die Machtfrage zu stellen (in einer historischen Tradition, die durchaus ihre Vorläufer hat). Damit wird nicht suggeriert, dass diese Machtfrage leicht und gleichsam nebenher zu *beantworten* wäre. Problematisch wird es nur dort, wo die Kulturpädagogik diese Frage nicht einmal mehr *stellt*. Denn erst wenn dies geschieht, wird der Blick gelenkt auf Machtkonstellationen, die Partizipation blockieren und verhindern. Erst dann wird z. B. evident, warum eine ‚Neue und Eigenständige Jugendpolitik‘ schlichtweg nicht ohne Partizipation Jugendlicher zu denken ist, Schulpolitik hingegen mit ihren vielfachen Schulsystemveränderungen seit PISA, ihren Schulentwicklungsplanungen um G8 und G9, Ferienzeit- und Lehrplanungen, Schulfahrten, Schulordnungen und Curricula bestens auskommt, ohne dazu jemals irgendeinen Jugendlichen befragt zu haben.

Auch wenn man Partizipation mit Aspekten der Bildung kurzschließt, kommt man an Fragen von Herrschaft und Macht kaum vorbei – sofern man sich etwa auf Heinz-Joachim Heydorn bezieht, der in Bildung das genaue Gegenteil von Herrschaft sieht (Heydorn 1970), oder Michel Foucault heranzieht, der Bildung als „Herrschaft über sich selbst“ (Foucault 1982/2013:127) definiert und betont, dass sich diese auf die Kunst bezieht „nicht dermaßen regiert zu werden“ bzw. die „Kunst, nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992:12).

Der Unterschied zwischen Politik und dem Politischen wird auch in Fragen der Partizipation deutlich: Politik ist die Erstarrung in Institutionen, aber das Politische beschreibt Unruhe, Bewegung und Konflikt (Bedorf/Röttgers 2010). Wenn Politik der Normalfall ist, dann ist das Politische die Unterbrechung des Normalfalles; denn hier werden die erstarrten Konstellationen in Bewegung gesetzt, aufgemischt: MIXED UP.

Partizipation als Aneignung

Partizipation, die Bildung buchstäblich freisetzt, ist in der Mikrologie (kultur)pädagogischen Handelns eingelassen; sie gehört sozusagen unausweichlich zur DNA der Pädagogik spätestens dort, wo man von

„Selbst“-Bildung spricht. In einer solchen Konstellation aber wird Partizipation zutreffender als „Aneignung“ verstanden. Und diese besondere Mischung aus Bildung, Subjektorientierung und Aneignung wird in der pädagogischen Handlungsform des „Arrangierens“ deutlich (Lindner 2014).

Eine differenzierende Verdeutlichung der miteinander verflochtenen Begriffe „Lernen“, „Bildung“ und „Aneignung“ kann anhand nachfolgender Bestimmungen erfolgen:

LERNEN ist jede überdauernde Modifikation von Einstellungen und Handlungsmustern. Auch Tiere können lernen, sind deswegen aber noch nicht gebildet. Denn BILDUNG beinhaltet neben anderen Kriterien vor allem die Dimension der Reflexivität (ich bin mir meines eigenen Lernens bewusst: Stichwort Selbstwirksamkeit), der ethischen Begründbarkeit sowie der gesellschaftlich-kulturellen Dimension. ANEIGNUNG hingegen ist eine spezielle Form des Lernens, die insbesondere den Aspekt der Tätigkeit betont und darüber hinaus das Wechselspiel von Individuum und Umwelt einbezieht: das Individuum nimmt Teile seiner Umwelt auf und formt diese und sich selbst nach seinen Bedürfnissen um. Der Aneignungsbegriff beinhaltet rechtsphilosophische (Kant, Hegel) wie pädagogische (Herbart, Schleiermacher) Dimensionen, aber auch gesellschaftshistorische: „Der Mensch eignet sich sein allseitiges Wesen auf eine allseitige Art an, also als ein totaler Mensch. Jedes seiner menschlichen Verhältnisse zur Welt, Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen, Denken, Anschauen, Empfinden, Wollen, Tätigsein, Lieben, kurz: alle Organe seiner Individualität, wie die Organe, welche unmittelbar in ihrer Form gemeinschaftliche Organe sind, sind in ihrem gegenständlichen Verhalten oder ihrem Verhalten zum Gegenstand die Aneignung desselben“ (Marx 1985:540f).

Die Frage lautet mithin, wie partizipative Arrangements so konzipiert werden können, dass sie ihren kulturpädagogischen-politischen Ansprüchen auch entsprechen können. Gemäß der Forderung von Fuchs nach historischer Rückbesinnung wäre anzusetzen bei Johann Amos Comenius: der grundlegende Gedanke des Arrangierens – die Gewichtsverlagerung weg von den Aktivitäten der PädagogInnen hin zu denen der Adressaten – ist in seinem Ursprung bereits in der Großen Didaktik im Jahre 1657 angesprochen. Comenius ging es darum, eine „Anweisung zu suchen und zu finden, *wie die Lehrenden weniger lehren, die Lernenden aber mehr lernen*; die Schulen weniger Lärm, Widerwillen und vergebliche Arbeit, aber mehr Muße, Vergnügen und tüchtigen Fortschritt zeigen“ (Comenius 1657/1993:9; Hervorhebungen WL).

Partizipation als Arrangieren

Im Arrangieren werden insofern Grundfragen der Didaktik aufgeworfen, als dass auch hier die klassischen Probleme, Herausforderungen und Verlegenheiten pädagogischen Handelns in den Blick geraten. Von jeher haben sich pädagogische Überlegungen (vornehmlich der Schule) an der Ordnung, der Kontrolle und der Optimierung des Lernens abgearbeitet. Und die hier entscheidende Frage war immer: Wie kriegen wir es hin, wie können wir garantieren, dass die SchülerInnen genau das lernen, was sie sollen? Wie holen wir die SchülerInnen ab, um sie dorthin zu bringen, wo wir sie haben wollen?

Die didaktische Pointe des Arrangierens aber liegt in einer intentional „hergestellten“ Lernsituation, die sich vorrangig durch die *Abwesenheit dezidierter Lerninstruktionen* auszeichnet. Arrangieren ist minimal-invasiv, denn jede Überdosis Didaktik verhindert Partizipation, Aneignung und eigenständiges Lernen. Weil die Möglichkeiten der direkten Steuerung des Lernens konstitutionell eher gering sind bzw. dem pädagogischen Anspruch nach sein sollen, erweist gerade die Konzeption des Arrangierens eine besondere Nähe zu

offenem, lernerprobendem und experimentellem Handeln. Hier wird die prinzipielle Nichtprogrammierbarkeit des Lernens (Stichwort: Technologiedefizit) nicht etwa als unliebsame Fehlerquelle zu vermeiden oder zu minieren gesucht, sondern bewusst in Rechnung gestellt, und es wird ihr im Lernprozess eine *ausschlaggebende produktive Funktion* eingeräumt. Wo erkannt wird, dass Vermittlungslogik und Aneignungslogik nicht identisch sind, wären folglich die Aktivitäten der Vermittlung abzubauen zugunsten der Aneignung. Nichts anderes geschieht im Modus des Arrangierens, wo die Eigenaktivität des lernenden Subjekts „*einer Unterstützung (bedarf), die aber noch nicht festlegen darf*, sondern nur auf einen neuen Raum verweist, in welchem Bildungsprozesse möglich werden“ (Winkler 1988:82; Hervorhebung WL).

Hier wird der Unterschied zwischen der *Vermittlungsdidaktik der Schule* und der *Aneignungsdidaktik der Kulturpädagogik* deutlich - und für Partizipation und Selbstwirksamkeitserfahrungen fruchtbar gemacht. Aber auch Aneignung als die eigenaktive Auseinandersetzung mit einer bildenden Herausforderung ist kein Automatismus. Die tätige Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt existiert dabei sowohl in gelingenden wie misslingenden Formen. In letzteren wird eine Weiterentwicklung gestoppt, der Aneignungsgegenstand bleibt äußerlich, fremd und unbegriffen; es existiert keine Anschlussfähigkeit an die vorhandenen Bewältigungsvermögen oder Ressourcen. Wo die Aneignung von ungünstigen Umständen, durch Armut, Unterordnung und Erfahrungen von Missachtungen blockiert wird, werden Entfremdung und Ent-Eignung erfahren. So ist Aneignung prinzipiell situiert im Spannungsfeld von *Handlungserweiterung* (im Falle geglückter Aneignung) und *Handlungseinschränkung* (im Falle misslungener Aneignung) und zwischen einem positiven Pol (Glückserwartung, Anstrengungsbereitschaft) und einem negativen Pol (Angst, Versagen, Scheiternserfahrung) zu verorten. Und erst in Anbetracht der didaktisch neu ausformulierten Konzeption des Arrangierens ist es nun besser möglich, partizipative Erfolgs- und Bildungserlebnisse auch für solche Jugendlichen zu ermöglichen, die davon bislang eher ausgeschlossen waren.

Es ist hinreichend bekannt, dass gerade in Sachen Partizipation die Erfahrung des Scheiterns die wirksamsten Entmutigungseffekte produziert. Selbstverständlich ist auch nach einem Scheitern weiteres Lernen möglich, allerdings sollte dieses Lernen nicht darin bestehen, wiederholt vor immer dieselbe Mauer zu laufen. Für den hier in Rede stehenden Kontext Schule bedeutet dies, dass auch Partizipation von PädagogInnen klug „arrangiert“ werden muss. Dazu gehört nicht zuletzt, die Funktion von Schule mitsamt all ihren „unliebsamen“ Rahmungen (Schulpflicht, Lehrplan, Hierarchie und Machtraum) zu verdeutlichen und die Grenzen schulischer Partizipation klar zu markieren.

Hinzu gehört aber auch und vielmehr, dass die Kulturpädagogik ihre Stärken dort ausspielt, wo es (1) um die Verzahnung und wechselseitige Bereicherung unterschiedlicher Lernformen geht. Hier müssten die wissens- und curriculum-basierten Lerninhalte der Schule von den Akteuren der Kulturpädagogik durch subjekt-, lebenswelt-, bildungs- und aneignungsbezogene Lernformen bestärkt, konkretisiert, bereichert und bisweilen auch kontrastiert werden. Spätestens dann aber wäre erfahrbar zu machen und zu veranschaulichen, dass trotz vieler Anrufungen einer lebensweltlichen Schule, „Schule“ und „Lebenswelt“ eben durchaus und nicht zufällig *verschiedenen* Mustern folgen. Aber selbst diese Differenzenerfahrungen können durchaus wiederum in Bildungseffekte münden. Kulturpädagogische Konkretisierungen können (2) erfolgen, indem Lern-Arrangements aus der „Unterrichts“-Schule hinaus in den umgebenden Sozialraum transformiert werden (der im optimalen Fall den Ansprüchen einer Bildungslandschaft genügt). Hier kann die notorische Lebensweltferne der schulisch-curricularen Lerninhalte durch Realerfahrungen unter

Echtzeitbedingungen kontrastiert werden; hier kann die Vermittlungslogik der Schule durch die Aneignungslogik der Kulturpädagogik ergänzt, variiert und transformiert werden.

Eine nächste Dimension kulturpädagogischer Partizipationspraxis bezieht sich (3) auf die bereits erwähnte Dimension der Schulkultur (vgl. Helsper 2001, 2008; Böhme u.a. 2015). Schulkultur ist nichts statisch Gegebenes, sondern umkämpft; sie wird tagtäglich hergestellt von allen Personen, die in Schule agieren. Damit ist jeder schulische Akteur – Lehrer, Schüler, aber auch das sogenannte „außerschulische Personal“ – mit seinen eigenen Haltungen, Praktiken, Deutungen und Idealen auf die jeweilige symbolische Ordnung verwiesen und findet hier Anerkennung und Bestätigung oder Zurückweisung und Ächtung (Kramer u.a. 2015:213). Der schulische Raum – von Schule zu Schule verschieden – gewährt jeweils spezifische Möglichkeiten für die Ausgestaltung von Anerkennungsbeziehungen, Partizipation und Selbstverantwortung, der Ermöglichung wie auch der Begrenzung von Bildungsprozessen. Und genau hier sind bedeutsame Ansatzpunkte auszumachen, welche die Kulturpädagogik nutzen könnte – was voraussetzt, dass sie hinreichend Sensibilität und Möglichkeitsbewusstsein für die Bedeutung von Schulkultur entwickelt: wertschätzende *und* kritische Anerkennung der Schule, der LehrerInnen aber vor allem der SchülerInnen. Dabei ist insbesondere die Kommunikation der professionellen PädagogInnen strukturbildend für aller weiteren Partizipationsoptionen „Wenn es bei den Entscheidungen zwischen den *professionellen* Akteuren bereits zu grundlegenden Ausschlüssen kommt bzw. strategisch Machtkalküle dominieren, die die kommunikative Reziprozität brechen, dann bedeutet diese institutionelle moralische Struktur, dass (auch) *Heranwachsenden* Partizipation eher verweigert wird“ (Helsper 2001:41; Hervorhebungen durch den Verfasser. Dazu ist es für KulturpädagogInnen zunächst erforderlich, die jeweilige Schulkultur zu beobachten, zu erschließen, buchstäblich „lesen“ zu können und daraus weitergehende Aktivitäten zu entfalten, die – wiederum von Schule zu Schule verschieden – die Dimensionen Partizipation, Anerkennung und Aneignung konkretisieren.

Mit Blick gerade auf das Spezifikum Kultureller Bildung ist schließlich zu markieren: die ästhetische, und damit auch die kulturelle und die kulturpädagogische Einstellung lässt sich als ein Habitus verstehen, der notorisch darauf gerichtet ist, festgefahrene theoretische wie praktische Bindungen stets von neuem zu lockern. Aus diesen Gründen ist die *ästhetische* Freiheit exzeptionell und konstitutiv für das Vermögen der Selbstbestimmung (Seel 2014:248ff.). Damit schließt sich der Kreis von Pädagogik, der Politik und dem Politischen, welcher über Partizipation und Bildung angezielt werden kann. Angefragt wäre mithin mehr als ein genügsames Mitwirken an und in Schule. Denn neu verstanden, befragt Kulturpädagogik die Institution Schule; sie befragt diejenigen, die dieses System täglich reproduzieren. Sie befragt die Schulkultur und stellt diese Fragen auch an die Akteure der Kulturellen Bildung selbst, nämlich danach, was sie sein wollen: Teil des Problems – oder Teil der Lösung?

Am (ideellen) Ende der Partizipation werden PädagogInnen nicht mehr gebraucht. Denn dann machen sich die jungen Menschen selbstständig. Dies löst bei PädagogInnen regelmäßig Verlust- bzw. Kontrollängste aus, weil sie dann nichts mehr in der Hand haben, womit sie noch steuern, eingreifen und lenken können. Genau das – daran sei zuletzt erinnert – aber ist der ganze tiefere Sinne aller Pädagogik: dass sie am Ende überflüssig wird, ja werden muss, weil die jungen Leute andernfalls nicht selbstständig werden und von ihren Freiheiten keinen Gebrauch machen können. Ob sie von ihren Freiheiten dann einen angemessenen oder unangemessenen Gebrauch machen, können PädagogInnen nicht mehr steuern. Dazu hatten sie vorher genug Gelegenheit. Das Motto aller Pädagogik lautet daher: „Prepare to loose control!“ Es wären in Kulturpädagogik und Schule also aktive Vorbereitungen zu treffen, um die Kontrolle zu verlieren – dazu ist

Verwendete Literatur

- Baringhorst, Sigrd/Kneip, Veronika/Niesyto, Johanna (Hrsg.) (2009):** Political Campaigning on the web. Bielefeld: Transcript.
- Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.) (2010):** Das Politische und die Politik. Berlin.
- Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2007):** Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung, 60. Jg., H. 4., 481-503.
- Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/ Kramer, Ralf-Torsten (Hrsg.) (2015):** Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS.
- Börner, Nicole u.a. (2014):** Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Herausgegeben vom Institut für Soziale Arbeit e. V. Dortmund.
- Coelen, Thomas/Wagner, Anna Lena/Züchner, Ivo (2013):** Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen. Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik. Berlin.
- Comenius, Johann Amos (1657/1993):** Große Didaktik. Übersetzt und Herausgegeben von Andreas Flitner. 8., überarbeitete Auflage. Stuttgart.
- Crouch, Colin (2009):** Postdemokratie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Demirovic, Ales/ Walk, Heike (Hrsg.) (2011):** Demokratie und Governance. Kritische Perspektiven auf neue Formen politischer Herrschaft. Münster.
- Drieschner, Elmar (2007):** Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Foucault, Michel (1982/2013):** Die Hermeneutik des Subjekts. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992):** Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Fuchs, Max (2014):** Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage: <http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-neoliberale-formun...> (letzter Zugriff am 31.08.2015).
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014):** Schule als Macht- und Disziplinierungsraum. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität, 63-79. Wiesbaden: Springer VS.
- Harles, Lothar/ Lange, Dirk (Hrsg.) (2015):** Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Helsper, Werner (2001):** Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen, 162-188. Opladen.
- Helsper, Werner (2008):** Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H.1., 63-80.
- Helsper, Werner/ Lingkost, Angelika (2008):** Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie der Anerkennung. In: Henkenborg, Peter u.a. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung, 132-156. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970):** Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/ Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Key, Ellen (1905):** Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015):** Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten 2015: Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs, 23-47. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2015):** Schulkultur, Schülerbiografie und Bildungshabitus – Zum Stellenwert der Theorie der Schulkultur für die Analyse von Schulkarrieren und schulischen Übergängen. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten 2015: Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs, 211-236. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindner, Werner (2014):** Arrangieren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marx, Karl (1844/ 1981):** Philosophisch-ökonomische Manuskripte. In: Marx-Engel-Werke, 1. Ergänzungsband. Berlin.
- Niggli, Alois (2000):** Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen. Aarau: Sauerländer.
- Rabenstein, Kerstin (2007):** Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht, 39-60. Wiesbaden: VS.
- Rat für kulturelle Bildung (2015):** Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Allensbach-Studie. In: <http://www.rat-kulturelle-bildung.de/index.php?id=59> (letzter Zugriff 03.03.17).

- Oelkers, Jürgen (2013):** Rhetorik und Praxis: Ambivalenzen der deutschen Reformpädagogik. In: Strobel-Eisele, Gabriele/Roth, Gabriele (Hrsg.) (2013): Grenzen beim Erziehen, 50-66. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oelkers, Jürgen (2014):** Wie und wozu „Bildung“? Vortrag vom 6. März 2014. In: <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelk...> (letzter Zugriff am 8.10.2015).
- Peschel, Falko (2006):** Qualitätsmerkmale für Ganztagsangebote im Primarbereich. In: Knauer, Sabine/Durdel, Anja (Hrsg.) (2000): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten, 58-63. Weinheim und Basel: Beltz.
- Roßmann, R. (2015):** Abgeordnete müssen leider draußen bleiben. In: www.sueddeutsche.de/politik/ttip-draussen-bleiben-1.2685240 (letzter Zugriff am 10.10.2015).
- Schäfer, Armin (2010):** Die Folgen sozialer Ungleichheit für die Demokratie in Westeuropa. In: Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft, 4. Jg., 131-156. Springer VS.
- Scherr, Albert/Sachs, Lena (2015):** Partizipation: Beteiligung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren. Pädagogische Hochschule Freiburg, Freiburg.
- Schuler, Thomas (2010):** Bertelsmannrepublik Deutschland: Eine Stiftung macht Politik. Frankfurt/Main: Campus.
- Seel, Martin (2014):** Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Stecher, Ludwig/Allemann-Ghionda, Cristina/ Helsper, Werner/ Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2009):** Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sturzenhecker, Benedikt (2014):** „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ – Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive: <http://www.kubi-online.de/artikel/kultur-macht-stark-buendnisse-bildung...> (letzter Zugriff am 04.02.2015).
- Wagner, Thomas (2013):** Die Mitmachfalle. Bürgerbeteiligung als Herrschaftsinstrument. Köln: Papy Rossa.
- Wehling, Peter (2012):** From invited to uninvited participation (and back)? Rethinking civil society engagement in technology assessment and development. In: Poiesis & Praxis, 9. Jg., H.1-2, 43-60.
- Wilk, Michael/Sahler, Bernd (Hrsg.) (2014):** Strategische Einbindung. Von Mediationen, Schlichtungen, runden Tischen... und wie Protestbewegungen manipuliert werden. Beiträge wider die Beteiligung. Edition AV. Lich.
- Winkler, Michael (1988):** Eine Theorie der Sozialpädagogik. Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart: Klett-Cotta.

Anmerkungen

Eröffnungsvortrag von Prof. Dr. Lindner anlässlich des bundesweiten Fachtags „Kulturelle Bildung in der Schule: Tür auf für mehr Partizipation!“ mit anschließender Preisverleihung der sieben MIXED UP Preise 2015 am Montag, den 26. Oktober 2015 im Düsseldorfer zakk. Der Fachtag fand in Kooperation der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung mit der Arbeitsstelle "Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW" statt.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Werner Lindner (2015): „Es muss was gescheh'n – aber es darf nix passier'n.“ Partizipation zwischen politischen und pädagogischen Arrangements . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/muss-was-geschehn-darf-nix-passiern-partizipation-zwischen-politischen-paedagogischen> (letzter Zugriff am 15.01.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>