

Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener & Ivo Züchner

Inhalt

| | |
|---|----|
| Einleitung..... | 2 |
| Fragestellung der Expertise | 2 |
| Aufbau..... | 2 |
| I. Theoretische Grundlagen..... | 3 |
| I.1 Mitbestimmung, Partizipation, Demokratiebildung: Begriffsklärungen | 3 |
| I.2 Partizipation in pädagogischen Organisationen: konzeptionelle Überlegungen | 4 |
| Schule: Möglichkeiten der Demokratiepädagogik..... | 4 |
| Ganztagschule: Möglichkeiten und Grenzen der Demokratiebildung in Ganztags-Arrangements..... | 6 |
| I.3 Grundsätzliche Probleme von Mitbestimmung in pädagogischen Institutionen | 8 |
| Institutionelle Eigenarten | 8 |
| Moralische Fähigkeiten | 8 |
| Ebenen von Partizipation | 9 |
| I.4 Grade von Partizipation | 9 |
| II. Forschungsstand | 12 |
| II.1 Partizipation in Schulen | 12 |
| II.2 Partizipation in Ganztagschulen..... | 16 |
| III. Ergebnisse zur Partizipation in Ganztagschulen..... | 17 |
| III.1 Mitbestimmung/Partizipation in Ganztagsgrundschulen | 17 |
| Ausgewählte Ergebnisse der PKGG-Studie..... | 18 |
| Zwischenfazit anhand der PKGG-Studie..... | 22 |
| III.2 Mitbestimmung/Partizipation in Ganztagschulen der Sekundarstufe I..... | 23 |
| Partizipationsmöglichkeiten in Ganztagsangeboten und im Unterricht aus Sicht der Kinder und Jugendlichen | 23 |
| Beteiligungsmöglichkeiten aus Sicht des pädagogischen Personals | 25 |
| Zwischenfazit anhand der StEG | 27 |
| IV. Konzeptionelle Überlegungen und Empfehlungen für Schülerpartizipation in Ganztagsarrangements..... | 28 |
| Konzept der Kommunalen Kinder- und Jugendbildung..... | 29 |
| Allgemeine Qualitätsstandards für Partizipationsverfahren | 29 |
| Empfehlungen..... | 30 |
| Literatur..... | 34 |
| Autorenverzeichnis | 39 |

Einleitung

Mit dem Ausbau der Ganztagschulen war und ist bis heute eine ganze Reihe von Hoffnungen und Zielen verbunden: Neben einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf waren die bildungspolitischen Ziele u. a. eine bessere individuelle Förderung aller Schüler/innen sowie die Unterstützung derjenigen Kinder und Jugendlichen, die besondere Förderung benötigen. Gleichzeitig wurde früh in der Debatte nach PISA auch die Chance diskutiert, mit der Ganztagschule einem erweiterten Bildungsbegriff gerecht zu werden, der Bildung nicht nur als schulischen Unterricht versteht, sondern auch die Möglichkeiten erweiterter Lern- und Erfahrungsräume in außerunterrichtlichen Feldern öffnet. Insbesondere durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern ist in diesem Sinne in den Ganztagschulen ein breites Angebot von Sportangeboten sowie von Angeboten der kulturellen und politischen Bildung entstanden. Mit diesen erweiterten Lern- und Erfahrungsräumen geht auch ein anderes Verständnis der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen einher. Anknüpfend an die Praxis außerschulischer Angebote der offenen und der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendkulturarbeit etc. spielt das Thema *Partizipation* in der Gestaltung von Angeboten jenseits des Unterrichts – zumindest konzeptionell – eine wichtige Rolle. Angebote in Ganztagschulen jenseits des Unterrichts folgen grundsätzlich keiner vorgegebenen curricularen Logik, sie sind in ihrer Ausgestaltung freier als der Unterricht. Analog wird auch in der Schulforschung Partizipation als eine Grunddimension guten Unterrichts bzw. zentraler Faktor für Bildungsprozesse verstanden.

Fragestellung der Expertise

Entsprechend ist die Leitfrage dieser Expertise, wie sich Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Ganztagschule äußert, ob die Ganztagsform andere und neue Varianten der Partizipation von Kinder und Jugendlichen in die Schule einbringt, als es bislang in einer unterrichtszentrierten Schule gab und in der eine Mitgestaltung von Ganztagsangeboten durch Kinder und Jugendliche möglich wird. Anders herum könnte gefragt werden, ob ein erweiterter Lebensalltag in der Schule sowie die verstärkte Aufnahme außerunterrichtlicher Angebote in die Schule zu einer Strukturveränderung von entsprechenden Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche führt, in dem Sinne, dass diese sich stärker an einer unterrichtsbezogenen Logik ausrichten und damit weniger partizipativ sind.

Aufbau

In der Expertise erfolgt zunächst eine theoretische Vergewisserung über Begrifflichkeiten und eine Bilanzierung des bisherigen Diskussionsstandes (Teil I: Theoretische Grundlagen). Im Teil II werden bisherige einschlägige empirische Erkenntnisse über Mitbestimmung in pädagogischen Organisationen – mit Fokus auf die Schule und die Ganztagschule – zusammengetragen. Im Teil III werden Ergebnisse aus der Dissertations-Studie „Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen“ (PKGG) sowie anhand der bundesweiten „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) präsentiert, an denen die Verfasser/innen der vorliegenden Expertise in unterschiedlicher Weise beteiligt waren und die einen vertieften Einblick zur Partizipation in der Ganztagschule geben können. Teil IV enthält Überlegungen zu jugendpolitischen Empfehlungen, die zum Teil auf den zuvor referierten empirischen Erkenntnissen basieren, zum Teil aber auch aus der langjährigen Praxis- und Konzepterfahrung der Kinder- und Jugendarbeit entstammen.

I. Theoretische Grundlagen

In diesem ersten Teil werden zunächst die Begriffe benannt, mit denen in der Debatte und der Forschung über Partizipation in pädagogischen Einrichtungen argumentiert wird. Sodann werden die vielfältigen konzeptionellen Überlegungen in Bezug auf pädagogische Einrichtungen (Kindergärten, Erziehungshilfen, Jugendarbeit, Schulen und Ganztags-Arrangements) zusammenfassend dargestellt. Anschließend werden einige Grundsatzprobleme im Spannungsfeld zwischen Demokratie und Pädagogik erörtert. Im theoretischen Teil finden sich abschließend Operationalisierungen von Graden der Partizipation, die als Beobachtungsfolie für die empirischen Ergebnisse (Teil II) dienen.

I.1 Mitbestimmung, Partizipation, Demokratiebildung: Begriffsklärungen

Seit Mitte der 1990er Jahre ist eine verstärkte Thematisierung von Partizipation bzw. Demokratiebildung in der wissenschaftlichen und konzeptionellen Debatte über diverse pädagogische Institutionen zu verzeichnen. Dabei wird häufig der Begriff Partizipation als Beteiligung, Mitbestimmung oder Teilhabe verstanden, teilweise wird er auch mit Demokratie synonym verwendet. Im Folgenden soll jedoch präziser von Partizipation dann gesprochen werden, wenn Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene, pädagogische Fachkräfte oder Organisationen begrenzte Möglichkeiten der Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung eingeräumt werden (vgl. BJK 2009, S. 3). Partizipation ist so gesehen ein begrenzter – allerdings unabdingbarer – Teilaspekt von Demokratie (vgl. Bettmer 2008, S. 214f.).

Von Demokratie als „Herrschaftsform“ (vgl. Himmelmann 2004) wird gesprochen, wenn Mitbestimmung als Recht kodifiziert und durch Öffentlichkeit sowie über direkte und repräsentative Entscheidungsgremien gewährleistet ist. Die Verbindung zwischen Partizipation und Demokratie manifestiert sich in den beiden anderen Dimensionen, die Himmelmann im Anschluss an John Dewey ausdifferenziert hat:

- Demokratie als Gesellschaftsform: Pluralismus, nicht-staatliche Konfliktregelung, freie und vielfältige Öffentlichkeit, zivilgesellschaftliches Engagement;
- Demokratie als Lebensform: Anerkennung, Gewaltverzicht, Fairness, Kooperation, Solidarität, Selbstverwirklichung.

Die verbindende theoretische Einsicht lautet, dass mit jeder demokratischen Herrschaftsform anschlussfähige Gesellschafts- und Lebensformen korrespondieren müssen, weil sie ihre eigenen Voraussetzungen nicht selbst erschaffen kann (vgl. Habermas 2004). Stattdessen basiert Demokratie auf einem so genannten „vorpolitischen Konsens“ (ebd.), in den staatlich nur begrenzt gestaltbare (evtl. religiös und/oder kulturell moderierte) Gruppenzugehörigkeiten und -solidaritäten einfließen. Das bringt die immerwährende Aufgabe mit sich, Zusammenhänge zwischen den o. g. drei Dimensionen immer wieder neu und mühsam herstellen zu müssen. Insofern ist die demokratische Herrschaftsform konstitutiv auf Partizipation der (ggf. zukünftigen) Wahlberechtigten in den demokratischen Lebens- und Gesellschaftsformen angewiesen – und Partizipation nicht selbstverständlich erwartbar, sondern wird durch konkretes Tun eingeübt und erhalten (vgl. Prein/Sass/Züchner 2009).

Derecik/Kaufmann/Neuber (2013, S. 51f.) unterteilen Partizipation in Anlehnung an Blandow/Ginzel/Hansbauer (1999) und Eickel (2006) in politische Partizipation (im Sinne von Entscheidungsmächtigkeit und Selbstbestimmung) und soziale Partizipation (im Sinne eines Verhältnisses von Personen in Entscheidungsprozessen). Diese Differenzierung lenkt den Blick darauf, dass Partizipation nicht nur auf formale Entscheidungsrechte zielt, sondern ein

Aushandlungsprozess ist, in dem die Beteiligten sehr unterschiedlich zueinander stehen können (was wiederum auf die *Entscheidungsmacht* verweist). Dies rückt auch den interaktionistischen Aspekt von Partizipation stärker in den Vordergrund. Darauf aufbauend entwickelt Eickel (2006, S. 11f.) ein dreidimensionales Modell von Partizipation in a) Mitsprache und Aushandlung, b) Mitgestaltung und Engagement sowie c) Mitbestimmung und Mitentscheidung (vgl. auch Derecik/Kaufmann/Neuber 2013, S. 55).

So wird im Folgenden der Begriff der Partizipation als Dachbegriff für unterschiedliche Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten verwendet und im Bedarfsfall dann durch konkrete Ausformung präzisiert. Die nachfolgenden *Analysen* beziehen sich auf diese Dimensionen, mit Blick auf das weiter unten skizzierte Stufenmodell stehen dabei die Formen im Fokus, die auf den mittleren Stufen angesiedelt sind („sporadische“ Beteiligung, Teilhabe), über die Informierung der betroffenen Kinder und Jugendlichen, bis hin zur indirekten (Mitwirkung) und direkten Einflussnahme (Mitbestimmung)¹ (vgl. Fatke/Schneider 2006, S. 12), gerade da es um die Frage von Partizipation in pädagogischen Organisationen geht, die von Erwachsenen organisiert und verantwortet werden und über öffentliche Förderung und staatliche Gesetzgebung formal reguliert sind.

I.2 Partizipation in pädagogischen Organisationen: konzeptionelle Überlegungen

Wenn es um konzeptionelle Ideen zur Gestaltung von Partizipation für Kinder und Jugendliche geht, sind neben den vielfältigen Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe vor allem zwei Sorten pädagogischer Organisationen relevant: die Schulen und – aus gegebenem Anlass – die zunehmenden Arrangements ganztägiger Bildung (zumeist in Kooperation aus Jugendhilfe und Schule).

Schule: Möglichkeiten der Demokratiepädagogik

Die Schule gilt nicht nur aufgrund des Umfang an Zeit, die sie im Leben von Kindern und Jugendlichen einnimmt, und der Heterogenität ihrer Schülerschaft, sondern auch aufgrund ihres umfassenden Bildungsverständnisses, welches sich nicht nur auf die Vermittlung von Kulturtechniken, sondern auch auf die Entwicklung der Persönlichkeit richtet, als besonders wichtig für das partizipative Lernen und Leben. An Schulen können Kinder die Möglichkeit erhalten, individualisiert und selbsttätig zu lernen sowie soziale Kompetenzen zu entwickeln. Allerdings sind diese Möglichkeiten stark von den jeweiligen pädagogischen Konzepten einzelner Schulen abhängig.

Partizipation hat in der Schule eine lange Tradition und zudem in der Schulqualitätsforschung in den letzten 20 Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. Holtappels 2004). Dennoch kann schwer bestritten werden, dass Partizipation in der Schule – gemessen an

¹ Fatke/Schneider (2006) betonen den Unterschied von Mitwirkung und Mitbestimmung in dem Sinne, dass im Rahmen der Partizipationsstufe Mitwirkung noch keine unmittelbare Entscheidungskompetenz vorhanden ist, im Rahmen der Mitbestimmung eine faktische Beteiligung der Kinder und Jugendlichen durch gemeinsam getragene, demokratische Entscheidungen erfolgt. Ihre Definition von Partizipation ist dann entsprechend: „Kinder- und Jugendpartizipation ist das aktive und nachhaltige Mitwirken und Mitbestimmen von Kindern und Jugendlichen an Planungen und Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, sowie an deren Verwirklichungen“ (ebd., S. 12).

dem weiter unten skizzierten Stufenmodell – selten die Stufen erreicht, die in der Jugendarbeit möglich sind. Dabei lassen sich in Schulen zwei Formen der Partizipation unterscheiden.

a) Partizipation als Mitbestimmung im Unterricht bzw. im Klassenverband

Partizipationsformen finden sich zunächst auf Klassenebene und im Unterricht. Auch die an deutschen Schulen vielfach eingesetzten didaktischen Ansätze des offenen Unterrichts und der Freiarbeit sowie das kooperative oder das Projekt-Lernen werden häufig explizit mit dem Bildungsziel des Demokratielernens in Verbindung gebracht. Zusammengefasst dienen all diese Konzeptelemente den Lernzielen Verständigung und Verantwortung. Schüler/innen und Lehrkräfte sollen – in Tradition von John Deweys Gedanken einer „embryonic community“ – in einem verkleinerten, überschaubaren und geschützten Rahmen die Erfahrung des Bürgerhandelns machen können. Gleichzeitig wird den partizipativen Unterrichtsformen zunehmend eine wichtige Rolle als Methode eines besseren (und selbstständigeren) Lernens zugeschrieben. Auch die Selbstbestimmungstheorie weist auf die hohe Bedeutung von Beteiligung und Autonomieerleben für Lernprozesse hin (vgl. Deci/Ryan 1993). Auch die Unterrichts- und Schulforschung hat in den letzten Jahren immer wieder betont, dass Partizipation ein sehr einflussreicher Faktor für Lern- und Bildungsprozesse und somit auch ein Qualitätsmerkmal im Unterricht ist (vgl. Oser/Dick/Patry 1992). Dabei wird Partizipation in der Unterrichtsgestaltung oft seitens der Lehrkräfte als nur begrenzt möglich eingeschätzt, da Inhalte curricular vorgegeben sind. Dass auch hier Spielräume für verstärkte Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen bestehen, betonen Grundmann/Kramer (2001).

b) Partizipation als Mitbestimmung auf schulstruktureller Ebene

Gerade ab der Sekundarstufe gibt es in den Schulen Mitwirkungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, die ihnen über die Schulgesetze der Länder zugesichert sind und die ihnen Selbstorganisation in Schülervertretungen als auch Mitbestimmung in Schulgremien wie z. B. Schulkonferenzen einräumen (vgl. Palentin/Hurrelmann 2003). Auch die Funktion von Klassensprecher/innen als Interessenvertretern oder Gremien wie der „Klassenrat“ sind Formen, in denen Kinder und Jugendliche ihre Interessen und Wünsche formulieren und vertreten sowie Entscheidungen mitbeeinflussen oder sogar selbstständig fällen können.

In der Praxis wird allerdings oft ausgeblendet, dass die institutionellen Bedingungen der Schule in vielen Aspekten die Mitbestimmung von Schüler/innen einschränken (vgl. Bettmer 2008). Denn schulische Mitbestimmungsformen stoßen immer auf systemische Grenzen: In den Auseinandersetzungen darüber, was als gleiches Recht aller Beteiligten und vor allem, was als besondere Leistung anerkannt werden soll, können viele schulische Partizipationsverfahren nicht ergebnisoffen verlaufen. Die notwendige Durchsetzung von Vorgaben führt deshalb oftmals dazu, Partizipation lediglich als Lernfeld zu verstehen und damit auf eine pädagogische Dimension zu verkürzen; hingegen bleibt die politische Dimension des staatsschulischen Systems weitgehend ausgeschlossen (vgl. Bettmer 2008, S. 214ff.).

Dennoch: Die Schule hat unbestreitbar demokratieförderliche Funktionen (vgl. Edelstein/Fauser 2001): Sie inkludiert unterschiedslos alle 6- bis 16-Jährigen, und zwar in einer – trotz aller Selektivität – immer noch vergleichsweise ausgeprägten sozialen und kulturellen Heterogenität. Die Pflichtschule ist „unverzichtbar in ihrer Funktion, eine Grundbildung für alle zu sichern: Teilnahme am politischen Prozeß setzt Literalität, setzt Fähigkeit zur Informationsbeschaffung, setzt elementare Urteilskraft voraus“ (Tillmann 2003, S. 315). Die Schule vermittelt politische Kenntnisse und – wenn die genannten Formen praktiziert werden –

auch Fähigkeiten. Gleichzeitig eröffnet die Schule vielfältige Möglichkeiten des Peer Learning für die demographische Minderheit der Heranwachsenden. Schließlich gewährleistet die Schule formalisierte Integrationsmöglichkeiten (Zeugnisse und Abschlüsse), die aber gleichzeitig – im Lichte der Demokratiebildung – einen gewichtigen Nachteil in sich tragen, nämlich die Verlängerung der strategischen Handlungsorientierungen vom Arbeitsmarkt bis hinein in die Klassenräume.

Vor diesem Hintergrund ist nun zu betrachten, inwiefern die konzeptionellen Überlegungen aus Jugendhilfe und Schule in der aktuellen Ganztagschulentwicklung in demokratieunterstützender Weise verbunden werden.

Ganztagschule: Möglichkeiten und Grenzen der Demokratiebildung in Ganztags-Arrangements

Mit dem „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) von 2003 begann der starke Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland. Nach Angaben der KMK waren im Jahr 2011 etwas mehr als die Hälfte aller Schulen in Deutschland Ganztagschulen und auch der Anteil der Ganztagschüler/innen unter allen Schüler/innen wird von der KMK mit mittlerweile fast einem Drittel angegeben (vgl. Ständiges Sekretariat der KMK 2013). Die Organisations- und Gestaltungsformen der Ganztagschulen sind dabei vielfältig, ein kleinster gemeinsamer Nenner in den verschiedenen Modellen liegt darin, dass der ‚Ganztag‘ an den Schulen Unterricht, Mittagessen und Angebotszeiten bzw. Betreuungszeiten umfasst. Die meisten dieser Ganztags-Arrangements werden durch multiprofessionelle Teams gewährleistet, die neben den Lehrkräften vor allem aus Erzieher/innen und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bestehen.

Obwohl Demokratiebildung zu den gewünschten Nebeneffekten von Ganztagschulen gehört, ist in der diesbezüglichen wissenschaftlichen Debatte häufig mit dem Stichwort Partizipation u. ä. argumentiert worden: sowohl in inhaltlich-methodischer Hinsicht als auch in sozialstruktureller Hinsicht. Auch in Programmen zur Ganztagschulentwicklung wird zuweilen eine Verbindung zum Demokratielernen gezogen.

Welche besondere Chance die Ganztagschule (im Vergleich zur Halbtagschule) bietet, wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren (vgl. z. B. Hartnuß/Maykus 2006; Holtappels 2004; Sliwka 2008; Wunder 2006; Wagener 2012) diskutiert. Dabei sind drei zentrale Argumente für (theoretisch) mehr Partizipationsmöglichkeiten in der Ganztagschule hervorzuheben: das ausgedehnte Zeitbudget, welches mehr Zeit für Partizipation eröffnen könnte, die zusätzlichen (partizipativen) Handlungsfelder des außerunterrichtlichen Bereichs, die in die Schule integriert werden, sowie die Professionsvielfalt der an einer Ganztagschule tätigen Erwachsenen (vgl. Wagener 2013, S. 72f.).

Diese sich theoretisch bietenden Chancen können aber durchaus auch skeptisch betrachtet werden. Beispielsweise ist ‚mehr Zeit‘ allein nicht ausreichend. Vielmehr ist die Entwicklung einer Schul- und Lernkultur notwendig, in der die Schüler/innen ernsthaft, dauerhaft und selbstverständlich an ihrem Leben und Lernen in der (Ganztags-)Schule partizipieren können. Diese zu schaffen, stellt eine große Herausforderung für alle in der Schule tätigen Personen dar und kann nur schrittweise bewältigt werden. Einzelmaßnahmen, wie die Institutionalisie-

rung eines Klassenrates, können dabei wichtige Schritte sein. Als alleiniges Merkmal von Schülerpartizipation laufen sie jedoch Gefahr, nur geringe Tragkraft zu entwickeln oder lediglich eine Alibifunktion zu erfüllen. Wichtig ist zudem, sowohl formelle als auch informelle Beteiligungschancen zu eröffnen, denn „ein Großteil der Beteiligung (oder eben Nicht-Beteiligung) der Schülerschaft [findet] fernab schulischer Gremien statt und [hängt] nur mittelbar von rechtlichen Rahmenbedingungen ab. Noch nie hat es eine Verordnung oder ein Gesetz gegeben, das Lehrkräften untersagt hätte, Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen, Verantwortung mit ihnen zu teilen und diesen zu Selbstwirksamkeitserfahrungen zu verhelfen“ (Freitag 2007, S. 104; vgl. auch Wagener 2013, S. 74).

Auch die häufig praktizierte Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe sowie die damit einhergehende Professionsvielfalt und das damit verbundene professionsübergreifende Reflexionspotenzial sind mit der Gefahr von Konflikten verbunden, die oftmals das pädagogische Selbstverständnis der Personen betreffen. Pädagoginnen und Pädagogen, die keine Lehramtsausbildung abgeschlossen haben, sind für Lehrkräfte oftmals ‚Schulfremde‘ und sie können von deren Blick auf Schule irritiert sein, da Halbtagschullehrer eine Professionsvielfalt in ihrer Schule nicht gewohnt sind. Lehrpersonen laufen dabei Gefahr, sich sowohl bei Halb- als auch bei Ganztagschulen als allein Zuständige zu verstehen, da Ganztagschule juristisch eine schulische Angelegenheit ist (vgl. Wunder 2006, S. 15).

Vergleicht man die Möglichkeiten von Halb- und Ganztagschulen hinsichtlich der Partizipation von Schülern, kann bilanziert werden, dass die Ganztagschule mehr Freiheiten und Partizipationsgelegenheiten bieten kann, sofern diese tatsächlich ermöglicht werden. Durch das Zusammensein der Schüler/innen und Pädagoginnen und Pädagogen über den Unterricht hinaus kann zudem der unterrichtliche Bereich positiv beeinflusst werden, da die Personen sich auch in anderen Settings wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten interagieren. Jedoch sollten die Möglichkeiten des demokratischen Lernens in der Ganztagschule nicht überschätzt werden, haben doch die jeweiligen pädagogischen Beweggründe (Einrichtung von Ganztagschulen, Förderung der schulischen Partizipation) zunächst wenig miteinander zu tun (vgl. Wagener 2013, S. 78).

Die Ganztagschule besteht nicht nur aus Unterrichtspflicht und daher wird zumeist versucht, ein attraktives außerunterrichtliches Konzept anzubieten, um auch eine entsprechende Teilnahme zu erfahren – vor allem in der offenen Organisationsform, bei der die Teilnahme freiwillig ist. In Ganztagschulen bietet sich die Chance, Formen der Partizipation in formalen und non-formalen Bildungs-Settings zu unterschiedlichen Tageszeiten zu erproben und umzusetzen, beispielsweise bei der Wahl von Klassen- oder Gruppensprechern, der Wahl von AGs oder in der Mitgestaltung außerunterrichtlicher Projekte und Ganztagsangebote.

I.3 Grundsätzliche Probleme von Mitbestimmung in pädagogischen Institutionen

Bildung lässt sich unter den Rahmenbedingungen der Moderne als Zielkonzept für die Entwicklung von Identität in einer demokratischen Gesellschaft auffassen (vgl. Thiersch 2004, S. 241). Moderne Bildung ist – so gesehen – immer politische Bildung im Sinne einer demokratischen Praxis, die allen Akteuren die Partizipation an den gesellschaftlichen Vorgängen ermöglicht. Gleichzeitig hat demokratische Bildung nur dann Wirksamkeitschancen, „wenn die Individuen sie als Teil ihres Glücks verstehen“ (Brumlik 2002, S. 56). Deshalb ist die Frage konsequent, über welche Fähigkeiten Beteiligte verfügen müssen, um an demokratischen Verfahren teilnehmen zu können, ebenso aber auch die Frage, welche Standards Institutionen erfüllen müssen, wenn sie demokratisch genannt werden wollen, schließlich die Frage, wie demokratisches Subjekt und Struktur aufeinander verweisen.

Empirische Studien (s. u.) zeigen, dass verschiedene pädagogische Institutionen höchst unterschiedliche Grade und Formen von Mitbestimmung für Kinder und Jugendliche ermöglichen. Warum dies so ist, kann in theoretischer Hinsicht geklärt werden:

Institutionelle Eigenarten

Zunächst ist zu konstatieren, dass jegliche Mitbestimmung in pädagogischen Institutionen zwei grundlegende Probleme mit sich bringt (vgl. Bettmer 2008): Zum einen stellt sich die Frage, inwieweit Partizipation innerhalb von Institutionen durch externe Vorgaben begrenzt wird (Verhältnis zwischen Institution und Umwelt). Zum anderen ist entscheidend, inwieweit die Beziehungen innerhalb von Institutionen als Anerkennungsverhältnisse konstituiert werden können, zumal hier von vornherein eine Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen berücksichtigt werden muss, die sich durch partizipative Strukturen nicht vollständig aufheben lässt (Balance zwischen Anerkennung und Asymmetrie).

Moralische Fähigkeiten

Partizipation als Ausübung von Beteiligungsrechten setzt die Fähigkeit voraus, von eigenen Interessen abstrahieren zu können, um gemeinsame Regeln zu erzeugen und zu akzeptieren. Die grundlegenden Erkenntnisse zur Entwicklung dieser Fähigkeiten im Kindes- und Jugendalter werden insbesondere mit Bezug auf die Arbeiten von Kohlberg formuliert. Eine feste Zuordnung der Kohlbergschen Entwicklungsstadien zu Altersstufen lässt sich zwar nicht durchhalten, aber nachfolgende Studien haben gezeigt (vgl. Bettmer 2008, S. 216), dass eine autonome Moral im Sinne einer Selbstverpflichtung auf gemeinsam erzeugte Regeln bereits im Alter von acht bis zehn Jahren eintreten kann, also im Grundschulalter. Man kann davon ausgehen, dass ein Teil der Kinder mit etwa zwölf Jahren einen moralischen Entwicklungsstand erreicht hat, der auch von den meisten Erwachsenen nicht überschritten wird.

Die Erkenntnisse zur Moralentwicklung zeigen also, dass die personalen Voraussetzungen für Partizipation auch bei Kindern in weitgehendem Maße und schon relativ früh vorhanden sein können. Vorbehalte gegen eine Einbeziehung von Heranwachsenden in partizipatorische Anerkennungsverhältnisse verlieren damit ihre Grundlage. Vielmehr wird im Vollzug der Demokratie implizit (und evtl. kontrafaktisch) unterstellt, dass sich die Teilnehmer/innen ihre Kompetenzen für demokratisches Handeln aneignen, d. h. man lernt Demokratie vorrangig performativ durch ihre aktive Praxis.

Ebenen von Partizipation

Bettmer unterscheidet in Anlehnung an Knauer/Brand (1998) drei Ebenen der Partizipation in pädagogischen Einrichtungen (vornehmlich in der Schule sowie der Kinder- und Jugendhilfe): die Partizipation auf Ebene der individuellen Beziehungen, auf Ebene der Strukturen in pädagogischen Einrichtungen sowie auf Ebene von Politik und Verwaltung. Mit Partizipation, gleich auf welcher dieser Ebenen sie stattfindet, sind jedoch laut Bettmer zwei Problemfelder verbunden, die die Partizipation verhindern oder einschränken können: Zum einen können Partizipationsverfahren durch äußere Vorgaben begrenzt werden und zum anderen können individuelle Beziehungen, beispielsweise zwischen Schüler/innen und Lehrkräften, von Machtasymmetrien geprägt sein, die ein „zwangloses Anerkennungsverhältnis“ behindern und die nicht gänzlich durch partizipative Strukturen aufgehoben werden können (vgl. Bettmer 2008, S. 217; Wagener 2013, S. 70f.).

Besonders das zweite von Bettmer benannte Problemfeld (Machtasymmetrien) erscheint unabhängig von der Schulform als zentral für die Ermöglichung oder Verhinderung von Partizipationsprozessen, da das Verhältnis von Schüler/innen und Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule nicht auf Gleichberechtigung beruht. Dem erstgenannten Problemfeld (Begrenzung durch äußere Vorgaben) kommt, je nach Verständnis der äußeren Vorgaben, mehr oder weniger Bedeutung in Partizipationsprozessen in der Ganztagschule zu. Denn in der Grundschule bestehen kaum oder gar keine gesetzlichen Vorgaben, die die Partizipation von Schüler/innen fordern, und erst recht keine, die diese blockieren, weshalb eine Behinderung der Partizipation durch äußere, formale Vorgaben wie Gesetze eher als gering eingestuft werden kann. Versteht man allerdings die von Bettmer benannten „äußeren Vorgaben“ weniger als gesetzliche Vorgaben, sondern mehr als die tradierten Schulstrukturen, so können auch diese partizipationshinderlich wirken. Denn die Gestaltung von Ganztagschulen folgt – wie Schulen generell – eingeschränkt demokratischen Regeln. Dies zeigt sich beispielsweise an Curricula, an der Stundenplangestaltung, der Notenvergabe und – bezogen auf das ganztägige Lernen – daran, dass Erwachsene pädagogische Vorstellungen über die Ausgestaltung des ganzen Tages entwickeln und oftmals ohne die Kinder über deren Teilnahme an diesem Angebot entscheiden. In dem Moment, wo die Teilnahme verpflichtend ist, ist die Ganztagschule für Kinder und Jugendliche etwas anderes als ein zunächst einmal frei gestaltbarer Nachmittag, auch wenn diese in ihrer Freizeit in der Regel nachmittags häufig über die Einbindung in organisierte Aktivitäten und Vereine auch feste Terminverpflichtungen eingehen. Entsprechend schränkt die Ganztagschule Heranwachsenden potentiell in ihren Wahlmöglichkeiten der Freizeitgestaltung als auch in ihrer Selbstständigkeit ein. (vgl. Wagener 2013, S. 70f.)

I.4 Grade von Partizipation

Um sich den unterschiedlichen Facetten des Gemeintenen systematisch zu nähern, haben verschiedene Autoren ‚Partizipationsleitern‘ oder ‚Stufen der Partizipation‘ entwickelt, anhand derer Ausprägungen von Partizipation aufgezeigt werden (vgl. z. B. Hart 1992; Schröder 1995; auch Oser/Biedermann 2006).

Die am häufigsten verwendete Typologie dieser Art im deutschsprachigen Raum stammt von Schröder (1995), der sich für sein eigenes Modell an Hart (1992) und Gernert (1993) orientiert. Hart wiederum diente als Vorlage für sein eigenes Modell das von Arnstein (1969), er adaptierte es jedoch für Kinder. Im Folgenden wird das Modell von Hart (1992, 1997), wel-

ches als ursprüngliche Darstellung dieser Typologie gilt, dargestellt und auf das Modell von Schröder (1995) im Vergleich zum Modell von Hart näher eingegangen (vgl. auch Wagener 2013, S. 17f.).² Dabei wird bewusst auf die Verwendung des durchaus missverständlichen Begriffs der ‚Leiter‘ verzichtet. Er suggeriert, dass es erstrebenswert ist, die Leiter von unten nach oben zu erklimmen. Die Autoren verstehen die Stufen eher als *Grade* der Partizipation, die weder nacheinander noch alle zum Erreichen eines Ziels bzw. zum Erreichen einer ‚besten‘ und erstrebenswertesten Form (die als solche nicht benannt werden kann) der Partizipation durchlaufen werden müssen.

Tab. 1: Stufenleitermodell der Partizipation nach Hart (1992, 1997)

| | Stufenleitermodell nach Hart | Einordnung in Beteiligungsgrade <i>Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen</i> |
|----------------|--|--|
| Stufe 8 | Kinderinitiative, geteilte Entscheidung mit Erwachsenen | Grade der Partizipation <i>Erwachsene eröffnen den Kindern Beteiligungsmöglichkeiten</i> |
| Stufe 7 | von Kindern initiiert und durchgeführt | |
| Stufe 6 | Erwachseneninitiative, geteilte Entscheidung mit Kindern | |
| Stufe 5 | konsultiert, informiert | |
| Stufe 4 | zugewiesen, informiert | |
| Stufe 3 | Alibiteilnahme | Nicht-Partizipation <i>Instrumentalisierung der Kinder durch Erwachsene</i> |
| Stufe 2 | Dekoration | |
| Stufe 1 | Manipulation | |

Quelle: Wagener 2013, S. 17

Hart nutzt das Stufenleitermodell „als Instrument, um aufzuzeigen, was Partizipation in der Praxis sein kann bzw. nicht ist“ (Fatke 2007, S. 26). Er zeigt acht Partizipationsstufen auf, von denen drei dem Bereich der Nicht-Partizipation zugeordnet sind und die weiteren fünf Grade von Partizipation repräsentieren. Hart behandelt dabei „die Partizipationsthematik aus dem Blickwinkel der Berechtigung (*entitlement*) und der Befähigung (*empowerment*). Pflichten spielen in seinem Konzept nur eine untergeordnete Rolle. Der freiwillige Einsatz von Kindern ist für ihn wichtige Ressource für die Realisierung einer menschenwürdigen globalen Gesellschaftsordnung“ (Quesel/Oser 2006, S. 4). Die ersten drei Stufen bezeichnet Hart als „Missbrauch“, weshalb sie dem Bereich der Nicht-Partizipation zugeordnet bzw. als Fehlformen bezeichnet werden können. Er sieht es als wichtig an, Aktivitäten auf den drei untersten Stufen zu vermeiden. Alle anderen Stufen des Modells bezeichnen seiner Ansicht nach bedeutsame Formen der Partizipation. Die mittleren Stufen repräsentieren von den Erwachsenen initiierte Partizipation, die höheren Stufen von den Kindern initiierte Formen. Hart betont, dass Erwachsenen mit dem Stufenmodell Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Kindergruppen beispielsweise in verschiedenen Projektphasen deren Partizipationslevel mitbestimmen können: “The figure is rather meant for adult facilitators to establish the conditions that enable groups of children to work at whatever levels they choose. A child may elect to work at different levels on different projects or during different phases of the same project. Also, some children may not be initiators but are excellent collaborators” (Hart 1997, S. 41; Wagener 2013, S. 18).

Schröder unterscheidet neun Stufen der Kinder- und Jugendpartizipation. Die beiden Modelle differieren in ihren Ausprägungen nur geringfügig. Jedoch nimmt Hart lediglich eine Zwei-

² Für eine bessere Vergleichbarkeit wird dabei das englischsprachige Modell von Hart mit der deutschen Übersetzung, zit. n. Fatke (2007), dargestellt.

teilung (Nicht-Partizipation und Partizipation) vor, Schröder dagegen eine Dreiteilung: Er benennt neben den von Hart benannten Partizipationsformen noch den Bereich der Autonomie, dem er seine beiden oberen Stufen (Selbstbestimmung und Selbstverwaltung) zuordnet (vgl. Wagener 2013, S. 18).

Schröder selbst nimmt an, dass sich verschiedene Praxisformen von Kinder- und Jugendpartizipation in die dargestellten Stufen einordnen lassen. ‚Gute‘ Beteiligungsformen sind seiner Meinung nach dadurch gekennzeichnet, „dass Kinder und Jugendliche freiwillig, unter Begleitung von Erwachsenen, an einem gemeinsam formulierten und transparenten Ziel mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozessen arbeiten“ (Schröder 1995, S. 17). Demnach sind Partizipationsformen auf den Stufen eins bis drei (wie auch bei Hart) und acht bis neun für die (schulische) Partizipation von Kindern und Jugendlichen nicht sinnvoll, zentral dagegen sind die Stufen vier bis sieben. Hart benennt, wie im Folgenden aufgezeigt wird, für die Grade der Partizipation verschiedene Praxisbeispiele, die auch Schröder zum Teil aufgreift (vgl. Hart 1997, S. 40ff.; Schröder 1995, S. 16f.; Quesel/Oser 2006, S. 3ff.):

„Manipulation von Kindern durch Erwachsene liegt demnach vor, wenn Kinder bei Aktionen wie Demonstrationen im politischen Kontext (z. B. als Plakatträger) einbezogen werden, ohne dass sie verstehen, worum es geht. Ähnlich beurteilt er Formen der so genannten Dekoration: Kinder werden beispielsweise bei Festen einbezogen, ohne dass ihre Beteiligung einen Bezug zum inhaltlichen Kern der Veranstaltung hat. [...] Ein Unterschied zur Manipulation besteht insofern, als das bei solchen Darbietungen nicht der Anschein erweckt wird, dass Kinder zum behandelten Thema Stellung beziehen, da die Aktion nicht in den inhaltlichen Rahmen der Veranstaltung eingebettet ist, sondern lediglich als Begleitprogramm deklariert wird. [...] Kinder werden bei Aktionen, die diesem Grad der Partizipation zugeordnet werden, zwar angehört (z. B. in einer Bürgermeistersprechstunde für Kinder), jedoch haben ihre Äußerungen keine konkreten Handlungsfolgen oder Konsequenzen, sondern dienen bestenfalls als Bekundung des guten Willens und Wohlwollens des Anhörenden, der jedoch keinerlei Handlungsbindung folgt“ (Wagener 2013, S. 19).

Bei den Formen der (echten) Partizipation sind nach Hart fünf Typen zu unterscheiden. Bei Formen der Partizipation, die dem Typ ‚zugewiesen, informiert‘ zuzuschreiben sind, können die Kinder im eingeschränkten Rahmen (z. B. eines Projekts) sporadisches Engagement zeigen. Sie nehmen freiwillig Aufträge wahr, deren Zweck ihnen einsichtig ist. In einer weiteren Form der Partizipation (‚konsultiert, informiert‘) werden die Kinder z. B. in Projekten systematisch informiert und von Erwachsenen konsultiert. In Partizipationsformen der sechsten Stufe sind Kinder an Entscheidungsprozessen beteiligt, die von den Erwachsenen initiiert werden. Auf der nächsten Stufe initiieren Kinder selbst beispielsweise ein Projekt und treffen die erforderlichen Entscheidungen gemeinsam mit den Erwachsenen. Auf der achten Stufe hingegen wird nur noch von der geteilten Meinung mit den Erwachsenen gesprochen, was so verstanden werden kann, dass die Kinderinitiative von den Erwachsenen toleriert wird, jedoch keine gemeinsamen Abstimmungsprozesse stattfinden. Harts Stufenleiter der Partizipation endet, wie oben dargestellt, mit der achten Stufe, Schröder benennt als neunte Stufe noch den Bereich der Selbstbestimmung von Kindern (vgl. Wagener 2013, S. 19).

Die dargestellten Stufen der Partizipation machen deutlich, wie unterschiedlich Partizipation verstanden und gelebt werden kann. Sie suggerieren jedoch eine Klarheit und Trennschärfe, die empirisch überprüft werden müsste. Die Stufen der Nicht-Partizipation zeigen gleichzei-

tig auch Gefahren auf, wie missverständlich mit dem Partizipationsbegriff umgegangen werden kann. Es sei zudem darauf hingewiesen, dass eine Partizipationsform – wie z. B. Projekte – nicht einer Stufe zugeordnet werden kann, sondern sich, je nach Ausprägung der Partizipationsmöglichkeiten innerhalb dieser Partizipationsform, in verschiedene Grade der Partizipation einordnen lässt und dass die Übergänge zwischen den Stufen fließend sein können (vgl. Wagener 2013, S. 19). Daher kann eine Partizipationsleiter zwar die Chance eröffnen, die Partizipationsniveaus und deren jeweils besonderen Möglichkeiten (als auch Hindernisse, die in den niedrigen und hohen Stufen der Partizipation zu finden sind) herauszustellen, jedoch keine Klassifizierung an sich vornehmen. So erscheinen zur Einordnung von Partizipationsformen neben Stufenmodelle auch *inhaltliche* Unterscheidungen sinnvoll.³

II. Forschungsstand

Nach den begrifflichen Festlegungen und den konzeptionellen Überlegungen interessiert nun die Frage, was wir aus der empirischen Bildungsforschung über die Formen und Themen von Mitbestimmung in den angesprochenen pädagogischen Institutionen wissen: Auf die größte Datenbasis dazu stützt sich die Studie „mitWirkung“ von Fatke/Schneider (2005), sie liefert einen guten Überblick über das Maß und die Formen von Mitbestimmung/Partizipation/Beteiligung in drei pädagogischen Institutionen: der Familie, der Schule und – leider mit den zuvor genannten schlecht vergleichbar – in der Kommune. Ergänzend zu einigen Ergebnissen aus dieser Studie werden empirische Erkenntnisse aus anderen Untersuchungen vorgestellt, insbesondere über Partizipation in der Kinder- und Jugendarbeit.

Selbstverständlich beeinflussen noch weitere als die hier genannten Institutionen die Bildung demokratischer Subjekte: bereits früh im Lebenslauf die Medien, meist mit Besuch des Kindergartens einsetzend die Peers, im Jugendalter die Berufsausbildung (bzw. so genannte Übergangsmaßnahmen) und/oder das Studium, insgesamt der Sozialraum/die Kommune. Etwaige Untersuchungen dazu können aber an dieser Stelle nicht aufgeführt werden. Lediglich ist über die hier zusammengefassten Studien zu konstatieren, dass sie ein differenziertes Bild über die Einschätzungen von jungen Menschen über Formen und Grade ihrer Mitbestimmung vermitteln. Was allerdings bisher selten vorkommt, sind Analysen zu Wirkungen verschiedener Beteiligungsformen sowie zu Bedingungsfaktoren von Partizipation und zu Wechselbezügen zwischen Mitbestimmungserfahrungen aus verschiedenen Lebensbereichen.

II.1 Partizipation in Schulen

Über die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schule gibt es seit den 1970er Jahren in Deutschland einige größere Untersuchungen, die die Verbreitung, die Umsetzung und die Akzeptanz von Partizipationsformen sowie deren Auswirkungen auf das Schulklima, hauptsächlich im Sekundarbereich, erforscht haben (vgl. Bacher/Winkelhofer/Teubner 2007, S. 274).⁴

³ Auf eine andere, *inhaltliche* Differenzierung von Partizipationsformen (vgl. Eickel 2006) wurde schon verwiesen.

⁴ Hervorzuheben ist zudem die Studie von Mauthe/Pfeiffer (1996). Eine Zusammenfassung über den Forschungsstand zur Partizipation in der Sekundarschule von den 1970er Jahren bis um das Jahr 2000 findet sich in Palentien/Hurrelmann (2003).

Grundlegend hierfür waren Studien u. a. von Lewin in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die auf die Wirkmechanismen partizipativen Erfahrens und Lernens zielten (vgl. Lewin 1943, 1951). Lewin zeigte unter anderem auf, dass demokratische Gruppenprozesse prosoziales Verhalten von Kindern eher fördern, autoritäre oder strukturlose dieses eher behindern. Zudem konnte er nachweisen, dass Personen, die innerhalb einer Gruppe mitentscheiden konnten, eher zu Verhaltensänderungen bereit waren als solche, die dieses nicht konnten (vgl. Biedermann/Oser 2006, S. 96).

Ende der 1990er Jahre untersuchte eine Forschergruppe des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Universität Dortmund das Bild der Schule und dabei auch die Schülerpartizipation im Schulalltag der Sekundarstufe I (vgl. Holtappels 2004).⁵ Der Studie zufolge nahm die Schülermitverantwortung nach Meinung über der Hälfte der befragten Lehrkräfte eine wichtige Rolle in der Schule ein. Von den befragten Schülerinnen und Schülern meinten dies sogar zwei Drittel. Diese empfundene Wichtigkeit fand jedoch in der Umsetzung nach Ansicht der Schüler/innen nur bedingt Beachtung. 52% der Schüler/innen waren der Meinung, dass sie kaum Einfluss auf entscheidende Dinge haben.⁶ Die Mehrzahl der Lehrkräfte glaubte dies hingegen nicht. Von ihnen waren nur 29% der Meinung, dass Schüler/innen kaum Einfluss auf entscheidende Dinge haben (vgl. Holtappels 2004, S. 265f.).

Als aktuelle Großstudien zur Partizipation von Kindern bzw. Jugendlichen in Kommune, Familie und Schule lassen sich insbesondere die konzeptionell sehr ähnlichen Studien „mitWirkung!“ (vgl. Fatke/Schneider 2005) und ‚Kinder ohne Einfluss?‘ (vgl. Schneider/Stange/Roth 2009) sowie das DJI-Kinderpanel (vgl. Alt u. a. 2005, 2007) herausheben.

Die Studie „mitWirkung!“⁷ im Auftrag der Bertelsmann Stiftung (vgl. Fatke/Schneider 2005, 2006) ist nicht nur aufgrund ihrer Stichprobe die größte Studie der letzten Jahre, sondern durch die Einbeziehung der unterschiedlichen Ebenen Familie, Schule und Kommune die umfassendste Studie, die bisher zur Kinder- und Jugendpartizipation durchgeführt wurde. Die Analyse stellt Zusammenhänge zwischen den Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Elternhaus, der Schule und der Kommune her. Dabei war die Gesamtuntersuchung von der Annahme getragen, „dass die Familie als erste Sozialisationsinstanz das spätere Mitwirkungsverhalten junger Menschen auch außerhalb des häuslichen Bereichs grundlegend prägt“ (Fatke/Schneider 2007, S. 61). Die Forscher kamen abschließend zu dem Ergebnis, dass es um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (noch) nicht gut bestellt und diese in der Schule deutlich geringer ausgeprägt ist als in den Familien (vgl. Fatke/Schneider 2005, S. 44; Fatke/Schneider 2007, S. 83). Grundsätzlich stellten die Forscher fest, dass zu Hause und in der Schule die Kinder und Jugendli-

⁵ Befragt wurden im Jahr 1999 2.222 Schüler/innen und 984 Lehrkräfte der Sekundarstufe I.

⁶ Die Antwortmöglichkeiten „stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“ wurden zusammengefasst.

⁷ Die Studie „mitWirkung!“ ist Teil der gleichnamigen Initiative der Bertelsmann Stiftung (2004-2008), die es sich zum Ziel gesetzt hatte, junge Menschen aktiv und informiert in die Gestaltung des demokratischen Gemeinwesens einzubringen. Aufbauend auf den Erkenntnissen der Studie entwickelte die Bertelsmann Stiftung Maßnahmen und Strukturen für die Förderung und Umsetzung des Beteiligungsgedankens in zwei Modellkommunen. Eine Vielfalt an Partizipationsansätzen wurde anhand verschiedener Methoden und Instrumente unter unterschiedlichen Bedingungen erprobt und für den Praxisgebrauch weiterentwickelt (vgl. Fatke/Schneider 2005, S. 8).

chen dort mitentscheiden und mitgestalten können, wo die Interessen der Erwachsenen nicht unmittelbar betroffen sind (vgl. Wagener 2013, S. 81).

Die Studie „Kinder ohne Einfluss?“ des Zweiten Deutschen Fernsehens (ZDF) aus dem Jahr 2009 knüpft an die Studie „mitWirkung!“ an und bestätigt insgesamt deren Trendaussagen: Kinder – hier im Alter von acht bis zwölf Jahren – wollen und können im Elternhaus in erheblichem Maße partizipieren, die Chancen dazu verringern sich jedoch in der Schule und sind im Gemeinwesen am geringsten. Im Gegensatz zu den Partizipationschancen ist die Bereitschaft dazu bei den Befragten in allen drei Bereichen deutlich höher und liegt über dem Angebot der Institutionen. Werden Kinder beteiligt, sind sie mit ihrer Lebenssituation zufriedener, zuweilen sogar glücklicher (vgl. Schneider/Stange/Roth 2009, S. 5; auch Wagener 2013, S. 82).

Das DJI-Kinderpanel (Erhebungszeitraum in drei Wellen in den Jahren 2002–2005) setzte sich in der zweiten (2004) und dritten (2005) Welle mit der Partizipation von Kindern im Rahmen der Forschungen zur Lebenslage und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder auseinander. Vor dem Hintergrund der verstärkten fachpolitischen Debatte um die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) interessierte die Forscher/innen des DJI-Kinderpanels das Vorhandensein und das Ausmaß von Partizipationsmöglichkeiten der Kinder in der Schule und der Familie sowie die Faktoren, von welchen diese abhängen (vgl. Bacher/Winkelhofer/Teubner 2007, S. 272). Quellenberg (2010) reanalysiert anhand der Daten aus dem DJI-Kinderpanel (zweite und dritte Welle) vor allem die Übereinstimmung zwischen schulischer und familialer Partizipation, auch unter Berücksichtigung des Vergleichs zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I. Er untersucht unter anderem, welche persönlichen Merkmale und Umweltkontexte die Wahrnehmung und Beurteilung von Partizipationsmöglichkeiten bestimmen und welche Konsequenzen die Veränderung der Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung von Partizipationsoptionen hat. Zusammenfassend kommt Quellenberg zu dem Ergebnis, „dass die Kinder sowohl in der Familie, als auch in der Schule deutliche Möglichkeiten zur Partizipation wahrnehmen. Dabei zeigen sich in den Familien leichte Unterschiede nach Milieu und Einkommen. Wenn es ernst wird, setzt sich aber der Großteil der Eltern durch, und das unabhängig von Milieu oder Einkommen. Schulische Partizipation wird vor allem durch Persönlichkeitsmerkmale befördert, so spielt die sozialkognitive Aufgeschlossenheit eine maßgebliche Rolle. Und letztendlich haben die Zeit und der damit einhergehende Reifungsprozess [der Kinder] eine ganz wesentliche Bedeutung“ (Quellenberg 2010, S. 145).

Ergänzend wurde anhand dieser Daten festgestellt, dass die einzelnen Schulen einen starken Einfluss auf die Partizipation von Schüler/innen haben und ein enger Zusammenhang zwischen der Partizipation und den Lehrer- bzw. Schülerpersönlichkeiten besteht (vgl. Bacher/Winkelhofer/Teubner 2007, S. 291ff.). Die Partizipation im Schulalltag nimmt mit dem Alter der Kinder zu, wobei sie insgesamt als ausbaufähig bezeichnet werden kann. Besonders innerhalb des Unterrichts erfahren Schüler/innen wenige Partizipationsmöglichkeiten. 84% der Kinder geben an, dass sie „selten“ oder „nie“ bestimmen können, was in der Schulstunde gemacht wird (vgl. Weber/Winkelhofer/Bacher 2008, S. 340f.). Die Partizipationsmöglichkeiten nehmen durch den Wechsel auf eine weiterführende Schule zu, negative Auswirkungen sind bei großen Klassen erkennbar (vgl. Quellenberg 2010, S. 150f.).

Die vorliegenden Untersuchungen zur Partizipation in der Schule weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche ihre Mitspracherechte in Schulen als eher begrenzt ansehen (vgl. BJK 2009). Insbesondere bei auf den Unterricht bezogenen Themen scheint die Mitwirkung und Mitbestimmung enge Grenzen gesetzt. So geben mit Blick auf die Schule nur 15% der 14.400 von Fatke/Schneider (2005) befragten Kinder und Jugendlichen an, in der Schule „viel“ oder „sehr viel“ mitzubestimmen. Aufschlussreich ist hier vor allem die Gegenüberstellung von Lehrer- und Schülersicht auf verschiedene Mitbestimmungsthemen: Bei der Sitzordnung sagen 99% der ca. 1.000 ebenfalls befragten Lehrkräfte bzw. Schulleiter/innen, dass die Schüler/innen mitbestimmen dürfen; 77% der Schüler/innen sehen das auch so. Bei der Gestaltung des Klassenzimmers fällt der Unterschied ähnlich aus: 98% zu 73%. In Bezug auf den Unterricht liegen die unterschiedlichen Wahrnehmungen wie folgt auseinander: In Bezug auf die Form des Unterrichts dürfen die Schüler/innen nach der Ansicht von 86% der Lehrkräfte mitbestimmen; hingegen stimmen 54% der Schüler/innen dieser Frage zu. Bei den Unterrichtsthemen dürfen 90% der Schüler/innen aus Sicht der Lehrer/innen mitbestimmen; 51% aus Sicht der Schüler/innen. In Bezug auf Regeln lauten die Zahlen 98% zu 51%, bei Terminen von Klassenarbeiten 91% zu 49%. Die größten Unterschiede ergeben sich bezüglich der Benotung: 89% zu 36%, und bei Hausaufgaben: 77% zu 24%.

Auch die „World Vision Studie“ (WVS) beschäftigt sich mit schulischen Mitwirkungsmöglichkeiten (vgl. World Vision Deutschland 2007, 2010). In der Studie von 2007 wurden 1.592 Kinder im Alter von acht bis elf Jahren zu ihrer Lebenssituation mündlich befragt, wobei auch die schulischen Mitwirkungsmöglichkeiten erfasst wurden. Diese Fragen wurden 2010 nicht wieder aufgenommen, da die Forscherinnen und Forscher keine deutlichen Veränderungen vermuteten. Die erste World Vision Studie stellt dabei fest, dass „Grundschul Kinder über vergleichsweise wenig Mitwirkungsmöglichkeiten verfügen. Über Projektthemen oder auch Schulausflugsziele darf die Mehrheit nie mitbestimmen, und auch bei der Gestaltung von Schulfesten trifft dies auf fast jedes zweite Grundschulkind zu. Ein Drittel bleibt sogar bei der Gestaltung des Klassenzimmers außen vor. Kinder ab der 5. Klasse berichten über etwas mehr Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule.“ (Schneekloth/Pupeter 2010, S. 203; vgl. auch Wagener 2013, S. 108).

Insgesamt bestätigt sich in den verschiedenen empirischen Studien, dass Schüler/innen bei der Schulgestaltung und bei schulischen Aktivitäten deutlich stärker beteiligt werden als bei der Gestaltung von Unterricht oder der Leistungsbewertung (vgl. Böhm-Kasper 2006, S. 361; auch Bosenius/Wedekind 2004; Bacher/Winkelhofer/Teubner 2007). Speck (2006) bilanziert den Forschungsstand mit der Feststellung, dass Partizipation in Schulen zunimmt, aber noch keine „Partizipationskultur“ an Schulen entstanden ist (vgl. auch Derecik/Kaufmann/Neuber 2013, S. 20).

II.2 Partizipation in Ganztagschulen

Bisher wurde nur wenig erforscht, inwiefern die aufgezeigten Ziele der Partizipation von Kindern und Jugendlichen speziell in der Ganztagschule verfolgt werden. Ebenso besteht Erkenntnisbedarf darüber, ob die Möglichkeiten, die Partizipation zu fördern, in der Praxis wahrgenommen werden und unter welchen Bedingungen Partizipation stattfindet und behindert werden kann. Die bisher durchgeführten empirischen Studien setzen sich nicht umfangreich mit der Partizipation in (Ganztags-)Schulen auseinander, sondern richten ihren Fokus auf einen der beiden Themenbereiche, Partizipation oder Ganztagschule. Das jeweils andere Thema wird am Rande, mit wenigen speziellen Fragen, behandelt. Ebenso erfolgte bisher kein Vergleich zwischen den Meinungen und Einschätzungen der Schüler/innen und der pädagogisch tätigen Erwachsenen an (Ganztags-) Grundschulen (vgl. Wagener 2013).⁸

Mittlerweile liegen speziell zur Partizipation von Schülern in Ganztagschulen einige ausgewählte Forschungsergebnisse vor. Die Daten der Studie „Offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (OGS)“ zeigen, dass die Partizipationsmöglichkeiten in den einzelnen Feldern des Ganztags nur unzureichend ausgebaut sind. Nur 30% der Kinder geben an, inhaltlich mitzubestimmen, wie einzelne Angebote gestaltet werden. Insgesamt wünschen sich allerdings 82% der befragten Kinder, dass sie öfter nach ihrer Meinung gefragt werden (vgl. zusammenfassend Sauerwein/Züchner, i. V.; Beher/Hermens/Nordt 2009).

In der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) wurden Schülerinnen und Schüler, dazu befragt, wie sie im Unterricht, in den außerunterrichtlichen Angeboten und bei schulischen Angelegenheiten (Klassenraum- und Schulhofgestaltung, Ausflugszielen, Schulfesten) mitbestimmen können. Zusammenfassend kommen Arnoldt/Steiner (2010) zu dem Ergebnis, dass ein Drittel der befragten Grundschüler/innen Partizipationsmöglichkeiten wahrnimmt. Zudem konnten sie anhand ihrer Daten in ähnlicher Weise wie in der PKGG-Studie (zu den PKGG-Ergebnissen vgl. auch Teil III.1) einen Vergleich zwischen Halb- und Ganztagschülerinnen und -schülern ziehen. Die Ganztagschüler/innen schätzten dabei ihre Partizipationsmöglichkeiten höher ein als die Halbtagschüler/innen (zu den StEG-Ergebnissen für die Sekundarstufe I vgl. Teil III.2).

Die Partizipation von Kindern in der Ganztagschule wurde auch in der Studie „Mitbestimmen“ (vgl. Bosenius/Wedekind 2004) gesondert untersucht. Das Ziel dieser Schülerstudie des Deutschen Kinderhilfswerk e. V. und des Fernsehsenders Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern⁹ war es, „Auskunft darüber zu erhalten, wie und in welcher Ausprägung Schüler/innen der Klassenstufe vier in ihrer Schule in die Gestaltung schulischer Lern- und Lebensprozesse einbezogen werden und welche möglichen Zusammenhänge es zwischen der Unterrichtsgestaltung, der Lernatmosphäre in der Schule, der Schulfreude und der ermöglichten Partizipation gibt“ (Bosenius/Wedekind 2004, S. 287). Es wurden vielfältige Möglichkeiten von 1.759 Viertklässlern, sich in der Schule aktiv zu beteiligen, mitzubestimmen und einbezogen zu werden, erfasst. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kinder vor allem bei Interaktionsprozessen innerhalb der Klasse und bei der Ausgestaltung

⁸ Dies ist lediglich für den Sekundarbereich bei der Studie „mitWirkung!“ erfolgt. Andere Studien hingegen haben die Meinungen der Eltern erhoben.

⁹ Die Studie beansprucht keine bundesweite Repräsentativität.

des Klassenzimmers beteiligt werden. Kaum werden sie bei der Gestaltung des Unterrichts oder der Leistungsbewertung beteiligt (vgl. ebd., S. 300ff; Wagener 2013).

Derecik/Kaufmann/Neuber (2013) untersuchten anhand von videogestützten Analysen von Sportangeboten Partizipationsmöglichkeiten in der offenen Ganztagschule in NRW. Dabei identifizierten sie Rahmenbedingungen, die Partizipation an Ganztagschulen beeinflussen. Auf Ebene der Schulen wirken sich die Verankerung im Schulprogramm, die Einrichtung von Kinder- und Jugendparlamenten aber auch die Verbindlichkeit der Teilnahme positiv auf „Partizipationsinteraktionen“ aus. Klare Regeln und transparente Rechte an Schulen wirken ebenfalls partizipationsförderlich (vgl. ebd., S. 218). Als bedeutsam erweist sich zudem die Personalebene, da auch die mit Partizipation beabsichtigten Ziele und die Kompetenzen der Übungsleiterinnen und Übungsleiter Partizipation fördern oder hemmen können (vgl. ebd., S. 151). Auch Derecik/Kaufmann/Neuber bilanzieren, dass sich eine Partizipationskultur nicht „per se“ über mehr Zeit in der Schule ergibt (vgl. ebd., S. 218).

Zusammenfassend betrachtet zeigen die bisherigen empirischen Befunde zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Ganztagschulen durchaus eine Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten gerade im außerunterrichtlichen Bereich, stellen jedoch fest, dass die vielfältigen theoretischen Partizipationsmöglichkeiten an einer Ganztagschule praktisch nicht umfassend umgesetzt werden (vgl. Wagener 2013, S. 93).

Zusammenhänge zur unterrichtlichen Mitbestimmung sowie der Vergleich von unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Partizipation der Schüler/innen werden erst in jüngster Zeit erforscht. Hier betrat gerade die im folgenden Teil III.1 vorgestellte PKGG-Studie ‚empirisches Neuland‘.

III. Ergebnisse zur Partizipation in Ganztagschulen

Neben den dargestellten Analysen liegen zum Thema Partizipation in den deutschen Ganztagschulen empirische Ergebnisse aus zwei Studien vor, an denen die Autor/innen der vorliegenden Expertise beteiligt waren und die im Folgenden referiert werden: Die erste Studie bezog sich zwar auf Grundschulen, ist aber durch ihre explorative und intensive Fallstudienform auch aussagekräftig für Partizipation in Ganztagschulen der Sekundarstufe I. Der zweite Abschnitt referiert Ergebnisse zu Partizipation in Ganztagschulen der Sekundarstufe I aus der bundesweiten „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“.

III.1 Mitbestimmung/Partizipation in Ganztagsgrundschulen

Ziel der „Studie zur Partizipation an (Ganztags-)grundschulen“ (PKGG) war es, die meist aus praktischen Erfahrungen oder der Theorie hergeleiteten Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen der Partizipation von Kindern in der (Ganztags-)Grundschule zu überprüfen. Ein besonderes Anliegen dabei war, die Partizipation von Kindern aus der Perspektive verschiedener Akteure an (Ganztags-)Grundschulen zu betrachten, um das Forschungsfeld multiperspektivisch zu erschließen und die Meinungen der Akteure miteinander vergleichen zu können. Hierzu wurden Erhebungen an Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz im Schuljahr 2008/2009 durchgeführt. Das Sample umfasst Schüler/innen und pädagogisch tätige Erwachsene aus insgesamt zehn Schulen mit unterschiedlichen ganz-

tägigen Organisationsformen: fünf offene Ganztagschulen, eine Schule mit pädagogischer Mittagsbetreuung und AG-Angebot sowie vier teilgebundene Ganztagsgrundschulen, von denen zwei Schulen ausschließlich Ganz- und Halbtagsklassen und zwei Schulen neben den Halbtagsklassen sowohl Ganztagsklassen als auch Ganztagsgruppen haben. Dies ermöglicht einen Vergleich zwischen Halb- und Ganztags-Settings innerhalb von offenen oder teilgebundenen Ganztagschulen, nicht jedoch den Vergleich von reinen Halb- und Ganztagschulen (vgl. ausführlich Wagener 2013).

Es wurden insgesamt 19 leitfadenorientierte Interviews mit Schulleitern/innen bzw. Mitarbeitern/innen und Koordinatoren/innen des Ganztags sowie 183 Kreisgespräche mit Erst- und Zweitklässlern in Kleingruppen geführt. Zudem wurden die 1.213 Erst- und Zweitklässler im Rahmen der Kreisgespräche schriftlich mit einem Fragebogen befragt. 1.309 Dritt- und Viertklässlern wurden im Klassenverband schriftlich mittels eines Fragebogens befragt – hier gab es für Ganztagschüler/innen ergänzende Fragen. Ferner konnten 116 pädagogisch tätige Erwachsene unterschiedlicher Professionen schriftlich befragt werden.

Es wurde ein methodischer Zugang gewählt, der qualitative und quantitative Forschungsmethoden verknüpft. Zudem sollten Mitglieder aus zahlreichen Akteursgruppen, – Schüler/innen, Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal – befragt werden. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Studie wurden Fragen zur Intensität und Verbindlichkeit der Einflussnahme, der zeitlichen Organisation der Partizipation, der Reichweite der Partizipation (Personen und Themen betreffend) sowie zu Formen der Einflussnahme (z. B. Klassensprecher, Klassenrat) gestellt. Dabei wurden sowohl Fragen zur empfundenen Wichtigkeit der Partizipation der Schüler/innen als auch zu deren Umsetzung gestellt, um diese miteinander vergleichen zu können. Von den 183 Gruppengesprächen wurden im Rahmen der PKGG-Studie insgesamt 44 Gespräche von drei ausgewählten Schulen analysiert. Die Auswahl der Schulen erfolgte mit dem Ziel, die Vielfalt der Schulen des Samples möglichst kontrastiv abzubilden (Kriterium der Divergenz statt Repräsentativität).

Ausgewählte Ergebnisse der PKGG-Studie

Die Schulen des Samples sind laut den befragten Erwachsenen in der Entwicklung von Partizipationsangeboten für die Schüler/innen tendenziell recht gut ausgebaut, was jedoch aufgrund der Positivauswahl der Stichprobe nicht weiter überrascht. Die Erwachsenen haben ein breites und vielfältiges Verständnis von Schülerpartizipation und verstehen diese im Schulalltag vor allem als Mitbestimmung bei Angelegenheiten des Klassen- und Schullebens oder in Schülergremien, weniger im Unterricht oder in gemeinsamen Gremien von Schülern und Erwachsenen. Trotz dieses globalen Verständnisses von Schülerpartizipation ist die Einstellung der Erwachsenen ihr gegenüber unterschiedlich und gleichzeitig von erheblicher Bedeutung. Ein Großteil der befragten Erwachsenen (ca. 72%) hält sich bei der Partizipation von Kindern an Grundsätze demokratischer Regeln, wie etwa das gleiche Stimmrecht für alle zu ermöglichen oder Mehrheitsbeschlüsse zu akzeptieren, auch wenn diese für den Erwachsenen selbst unangenehm sein können. In der Befragung werden jedoch auch Ängste der Erwachsenen bei Partizipationsprozessen deutlich. So befürchtet beispielsweise immerhin ein Viertel der Befragten einen Autoritätsverlust gegenüber den Kindern. Insgesamt wird deutlich, dass die Einstellung der Erwachsenen demokratischen Grundsätzen entspricht, jedoch zahlreiche Ausnahmen in Einzelmeinungen bestehen und vor allem in solchen Situatio-

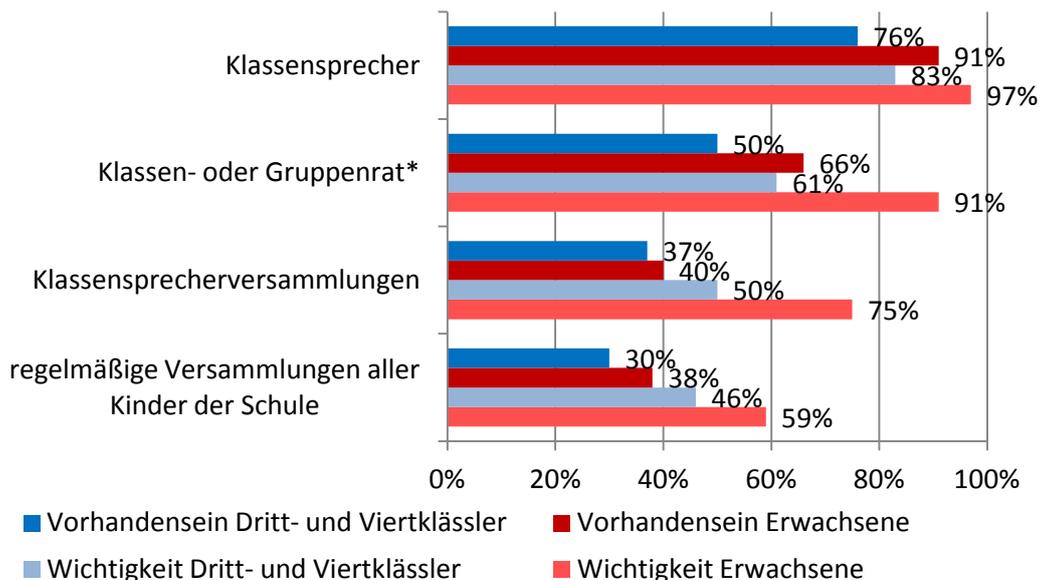
nen, innerhalb derer der Pädagogen/innen in seinem Kompetenzbereich und seinem Handeln direkt betroffen ist, Einschränkungen bei der Partizipation der Kinder vollzogen werden.

Die von den meisten Befragten angegebenen Gründe und Motive, Kinder in der (Ganztags-) Grundschule zu beteiligen, sind, persönliche Kompetenzen fördern und die Schulfreude oder -attraktivität steigern zu wollen (über 80%). Beides sind zugleich die Bereiche, in denen die größten Wirkungen der Kinderpartizipation wahrgenommen werden. Insgesamt wird deutlich, dass nicht nur wenige ausgewählte Gründe und Motive für die Partizipation der Kinder ursächlich sind, sondern dass diese sehr vielfältig sind und auch umgesetzt werden, was in den aufgezeigten Wirkungen sichtbar wird.

Grundsätzlich sind alle abgefragten Partizipationsmöglichkeiten dem Großteil der befragten Kinder und Erwachsenen wichtig, wenngleich Differenzierungen zwischen den Befragten- gruppen und den Partizipationsformen vorgenommen werden müssen.

Gremien wie der Klassenrat, die Versammlungen aller Schüler/innen oder die Versammlungen von Klassensprecherinnen und Klassensprechern sowie die Klassensprecher/innen selbst, sind den Befragten größtenteils wichtig. Zu betonen ist jedoch, dass die Formen, die auf die Partizipation im Klassenverband abzielen (Klassenrat und Klassensprecher), mehr Befragten bekannt sind, von mehr Kindern, sowohl aus deren als auch aus Sicht der Erwachsenen, „(sehr) häufig“ wahrgenommen werden können, und auch mehr Befragten „(sehr) wichtig“ sind als formale Partizipationsmöglichkeiten auf Schulebene. Differenziert man hier die Antworten der Befragtengruppen, fällt auf, dass zunehmend Erst- und Zweitklässler bis zu den Erwachsenen von den abgefragten Partizipationsmöglichkeiten wissen, die Beteiligung als häufig einschätzen und diese auch wichtig finden. Abbildung 1 veranschaulicht diese Ergebnisse:

Abb. 1: Vergleich von Häufigkeit und empfundener Wichtigkeit formell-repräsentativer Partizipationsformen (n=1.198 (Drittklässler/innen) bzw. n=92 (Erwachsene))



Nur zustimmende Antworten „ja“ bzw. „(sehr) häufig“ und „(sehr) wichtig“ dargestellt.

* Die Kinder wurden nur nach einem Klassenrat befragt, die Erwachsenen, je nach Profession, nach einem Klassen- oder Gruppenrat.

Quelle: Wagener 2013, S. 177

Die Übernahme eines Amtes in der Grundschule ist aufgrund der kurzen Schulzeit von vier Jahren und der über das Jahr hinweg selten stattfindenden Wahlen von Vertretern/innen nur wenigen Schülerinnen und Schülern vorbehalten, weshalb die wenigsten Grundschüler/innen bereits ein Amt übernommen haben.

Die Häufigkeit der unterrichtlichen Partizipation wird von Kindern und Erwachsenen auffallend unterschiedlich eingeschätzt. Grundsätzlich glauben mehr Erwachsene als Kinder, dass diese „(sehr) häufig“ bei unterrichtlichen Belangen partizipieren können. Dabei schätzen mehr Personen aller Befragten Gruppen, trotz der Differenzen im Niveau, die Partizipation der Kinder bei inhalts- und zeitbezogenen Aspekten häufiger als bei zeitlich-organisatorischen Belangen ein. Am wenigsten Mitspracherechte haben die Kinder beim Umfang und Inhalt der Hausaufgaben (Antwortmöglichkeit „nie“ Erwachsene 32 bzw. 20%, Dritt- und Viertklässler 40 bzw. 41%) und bei der Leistungsüberprüfung und -bewertung (32% der Erwachsenen und 58% der Dritt- und Viertklässler antworten mit „nie“).

Bei Angelegenheiten, die das Schul- und Klassenleben betreffen, sprechen die meisten Erwachsenen den Kindern nach eigenen Angaben „(sehr) häufig“ Partizipationsmöglichkeiten zu, was deutlich weniger Kinder so sehen (mehr als 20 Prozentpunkte Differenz zu den Erwachsenen bei der Antwortmöglichkeit „nie“).

Weniger große Differenzen sind zwischen den Einschätzungen der Kinder und der Erwachsenen bezüglich der empfundenen Wichtigkeit der unterrichtlichen Partizipation festzustellen. Vor allem wird die Partizipation bei sozialen Interaktionen und im Klassenleben als wichtig empfunden. Partizipationsmöglichkeiten, die das Kerngeschäft des Unterrichts, die Wissensvermittlung, betreffen, empfinden hingegen weniger Befragte als wichtig, vor allem die Kinder scheinen darauf weniger Wert zu legen als auf die Partizipation bei sozialen Interaktionen zu legen. Im Gegensatz zu den anderen Fragen fällt bei den Items zur unterrichtlichen Mitbestimmung wie der Entscheidung, wann welche Aufgabe erledigt wird oder wann welches Fach gelernt wird, auf, dass sowohl aus Sicht der Erwachsenen als auch aus der von Schüler/innen Partizipationsmöglichkeiten vorhanden sind und diese als wichtig empfunden werden. Tab. 2 veranschaulicht die beschriebenen Ergebnisse.

Tab. 2: Vergleich der Antworten aller drei Befragtengruppen bei vier ausgewählten Items zur Partizipation im unterrichtlichen Bereich sowie bei sozialen Interaktionen

| Item | wichtig | | | nicht wichtig | | |
|--|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------|
| | Erst- und Zweitklässler (n=1197) | Dritt- und Viertklässler (n=1198) | Erwachsene (n=92) | Erst- und Zweitklässler (n=1197) | Dritt- und Viertklässler (n=1198) | Erwachsene (n=92) |
| Empfundene Wichtigkeit der Partizipation bei der Fachauswahl | 43% | 54% | 60% | 57% | 46% | 40% |
| Empfundene Wichtigkeit Probleme gemeinsam zu besprechen | 95% | 81% | 99% | 5% | 19% | 1% |
| Empfundene Wichtigkeit Regeln gemeinsam zu beschließen | 91% | 87% | 99% | 9% | 13% | 1% |
| Empfundene Wichtigkeit Themen für den Unterricht vorzuschlagen zu können | 65% | 72% | 96% | 35% | 28% | 4% |

Quelle: Wagener 2013; eigene Zusammenstellung

In explorativen Faktorenanalysen zeigt sich, dass die Partizipation von Kindern offenbar differenziert in verschiedenen voneinander recht unabhängigen Bereichen erfolgt. Vor allem bei den Faktorenanalysen mit den Daten der Dritt- und Viertklässler wird sowohl bezüglich der Umsetzung als auch bezüglich der empfundenen Wichtigkeit zwischen der Partizipation im Unterricht, bei sozialen Interaktionen und dem Schul- und Klassenleben bzw. in Gremien differenziert. Die Antworten der Erwachsenen ergeben hingegen keine vergleichbar deutlichen Faktorladungen in den aufgezeigten drei Bereichen, aber auch hier kristallisieren sich verschiedene Faktoren zur unterrichtlichen Partizipation und zu jener im Klassenleben sowie bei sozialen Interaktionen heraus. Die unterrichtliche Partizipation scheint damit grundsätzlich losgelöst von den Möglichkeiten der Beteiligung im Schul- und Klassenleben und bei sozialen Interaktionen zu sein. Bei der Auswertung von einzelnen Korrelationen zwischen den Items aus der Befragung der Erwachsenen fällt zudem auf, dass das Ermöglichen von Partizipation eng mit der Einstellung der Befragten verbunden ist. Items zum Vorhandensein und der Häufigkeit der Partizipation korrelieren mit Items zum Verständnis von Partizipation.

Befragt zur Wichtigkeit und zur Umsetzung ihrer Partizipationsmöglichkeiten im unterrichtlichen Bereich unterscheiden sich die Antworten der Halb- und Ganztagskinder kaum voneinander. Lediglich bei wenigen Items (15 von 53) sind signifikante Differenzen erkennbar und selbst diese liegen oftmals unter neun Prozentpunkten und alle unter 13 Prozentpunkten (mit Ausnahme der Fragen zum Gefallen an der Schule – hier sind Unterschiede von bis zu 20 Prozentpunkten vorhanden). Auch die Differenzen zwischen den Antworten der Ganz- und Halbtagskindern der StEG waren ähnlich gering (ein bis 16 Prozentpunkte), mit leichter Tendenz zu mehr Partizipationsmöglichkeiten seitens der Ganztagskinder (vgl. Arnoldt/Stecker 2008, S. 9).

Die ganztägige Organisationsform scheint für die Partizipation der Kinder keine entscheidende Rolle zu spielen. Bei den Antworten der Ganztagskinder der PKGG-Studie, differenziert nach Kindern aus Ganztagsgruppen oder -klassen (als Indiz für ein offenes bzw. teilgebunde-

nes Setting), sind auch nur bei wenigen Items (23 von 53) signifikante Differenzen feststellbar, die ähnlich gering wie beim Vergleich von Halb- und Ganztagskindern ausfallen (bis maximal 16 Prozentpunkte) (vgl. Wagener 2013, S. 295).

„Trotz der zu betonenden geringen Differenzen, können tendenziell folgende Unterscheidungen getroffen werden:

- Versammlungen, an denen alle Kinder teilnehmen, sind eher in Ganztags-Settings und gewählte Vertreter eher in Halbtags-Settings vorhanden.
- Die unterrichtliche Partizipation nehmen etwas mehr Ganz- als Halbtagskinder häufig wahr und empfinden diese als wichtig.
- Die Hausaufgaben können häufiger Kinder aus Ganztagsklassen mitbestimmen als Kinder aus Ganztagsgruppen.
- Kinder aus Ganztagsgruppen legen eher Wert auf die Partizipation bei sozialen Interaktionen, Kinder aus Ganztagsklassen eher innerhalb des Unterrichts.
- Mit der Schule sind eher Halb- als Ganztagskinder und eher Kinder aus Ganztagsgruppen als aus Ganztagsklassen zufrieden und finden mehr Gefallen an ihr.

Die Partizipation im außerunterrichtlichen Bereich finden alle Erwachsenen und die meisten Kinder „(sehr) wichtig“. Im Gegensatz dazu wird deutlich, dass gerade hier die Partizipationsmöglichkeiten aus Sicht der Kinder eher gering, aus Sicht der Erwachsenen hingegen recht hoch sind.

Die Ergebnisse machen insgesamt deutlich, dass die Kinder an Ganztagschulen vielfältige Möglichkeiten zur Partizipation erhalten, diese jedoch nicht in allen Bereichen gleichermaßen möglich und wichtig ist. Bei der Fokussierung auf die Partizipation der Ganztagskinder im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich kann herausgestellt werden, dass die Strukturveränderung an sich offenbar als Maßnahme nicht ausreicht, mehr Partizipation zu ermöglichen, und in Ganztags-Settings nicht per se mehr Partizipationsmöglichkeiten bestehen“ (Wagener 2013, S. 238f.).

Zwischenfazit anhand der PKGG-Studie

Versucht man die zentralen Aussagen der PKGG-Studie noch einmal sehr komprimiert zu bündeln, lassen sich fünf Thesen für die Partizipation in den Grundschulen formulieren:

- (1) „Pädagoginnen und Pädagogen sind Wegbereiter, ‚Bremser‘ und Vorbilder in schulischen Partizipationsprozessen.
- (2) Grundschüler/innen wollen und können in der Schule partizipieren.
- (3) Die Wahrnehmung schulischer Partizipationsprozesse unterscheidet sich zwischen Kindern und Erwachsenen.
- (4) Die Partizipation von Schülern in der Grundschule ist keine Frage der ganztägigen Organisation der Schule.
- (5) Partizipation als Thema in die Schulkonzeptarbeit zu integrieren, ist für ihr Gelingen notwendig.“ (Wagener 2013, S. 278)

III.2 Mitbestimmung/Partizipation in Ganztagschulen der Sekundarstufe I

In diesem Teil erfolgt eine weitere empirische Spurensuche nach Mitbestimmung und Engagement in Ganztagschulen. Die bundesweite „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) untersucht das Thema Partizipation als einen Teilbereich; so wurden Schulleitungen, Lehrkräften und dem weiterem pädagogisch tätigem Personal sowie den Schüler/innen Fragen zur möglichen Mitwirkung in Ganztagschulen gestellt (vgl. z. B. Arnoldt/Steiner 2010). Den Analysen liegen die Daten der ersten Phase der StEG-Studie zugrunde (vgl. Holtappels u. a. 2008; Fischer u. a. 2011). StEG wurde als Konsortiumsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund sowie der Universität Gießen vom BMBF und dem Europäischen Sozialfond gefördert, um den Ausbau der Ganztagschulen aus dem IZBB wissenschaftlich zu begleiten. Hauptbestandteil von StEG in der ersten Phase war eine Längsschnittstudie in 14 Bundesländern, bestehend aus standardisierten Befragungen in drei Erhebungswellen im Abstand von jeweils zwei Jahren. Dabei wurden in den Jahren 2005, 2007 und 2009 Daten an 371 Ganztagschulen (99 Schulen der Primar- und 272 Schulen der Sekundarstufe I) erhoben. In StEG wurden Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres am Ganztage beteiligtes pädagogisches Personal, Kooperationspartner der Schulen sowie Schüler/innen ausgewählter Schulklassen und deren Eltern befragt (vgl. ausführlich Holtappels u. a. 2008; Fischer u. a. 2011).

In der Ausgangserhebung im Jahr 2005 beantworteten fast 65.000 Personen aus 371 Schulen die standardisierten Fragebögen. An der letzten Erhebung im Jahr 2009 nahmen rund 54.500 Personen aus 328 Schulen teil. Im Einzelnen gingen für die erste Erhebungswelle im Jahr 2005 Antworten von rund 30.500 Schüler/innen der Jahrgangsstufen 3, 5, 7 und 9, von etwa 22.000 Eltern, von knapp 9.000 Lehrkräften, von 1.750 Personen des pädagogischen Personals und von fast 700 außerschulischen Kooperationspartnern ein (Verbände, Organisationen etc.). Für die folgenden Analysen wurde vor allem auf den *Schülerdatensatz*, aber auch auf Angaben der *Schulleitungen*, *der Lehrkräfte* und *des pädagogischen Personals* zurückgegriffen.

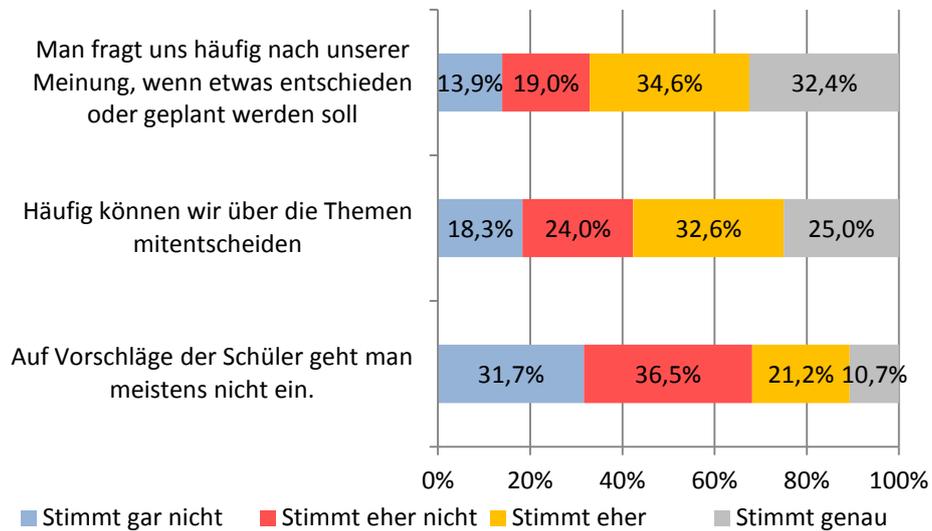
Darüber hinaus fand in 2012 – in der zweiten Phase von StEG – eine von der ersten Befragung unabhängige, bundesweite Schulleitungsbefragung statt (vgl. StEG-Konsortium 2012), bei der die Leitungen von über 1.400 Schulen zu ihrer Ganztagsituation befragt wurden.

Partizipationsmöglichkeiten in Ganztagsangeboten und im Unterricht aus Sicht der Kinder und Jugendlichen

In allen Erhebungswellen wurden die Kinder und Jugendlichen danach gefragt, „wie (...) in den Angeboten gearbeitet und gelernt“ wird, worauf sie mit einer vierstufigen Skala antworten konnten (1 ‚stimmt gar nicht‘ – 4 ‚stimmt genau‘). Zur Frage der Partizipation von Schüler/innen wurden die drei Items („Man fragt uns häufig nach unser Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll“; „Häufig können wir über Themen mitentscheiden“, „Auf Vorschläge der Schüler geht man meistens ein“) erfragt. Dabei ging es eher um eine generelle Einschätzung; die Frage wurde nicht für jedes Ganztagsangebot einzeln gestellt (Dabei ist davon auszugehen, dass die Angebote zwischen Sport, Förderangeboten, kultureller Bildung oder Hausaufgabenhilfe in ihren Partizipationsmöglichkeiten sehr variieren). Ins-

gesamt ging es um Partizipationsmöglichkeiten, die eher auf mittlerem Niveau (den oben skizzierten Stufen 5 und 6) angesiedelt sind. Im Ergebnis sieht sich eine große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen im Ganztagsangebot grundsätzlich zumindest etwas beteiligt (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Partizipation in Ganztagsangeboten aus Schülersicht (nur Ganztagschüler/innen)



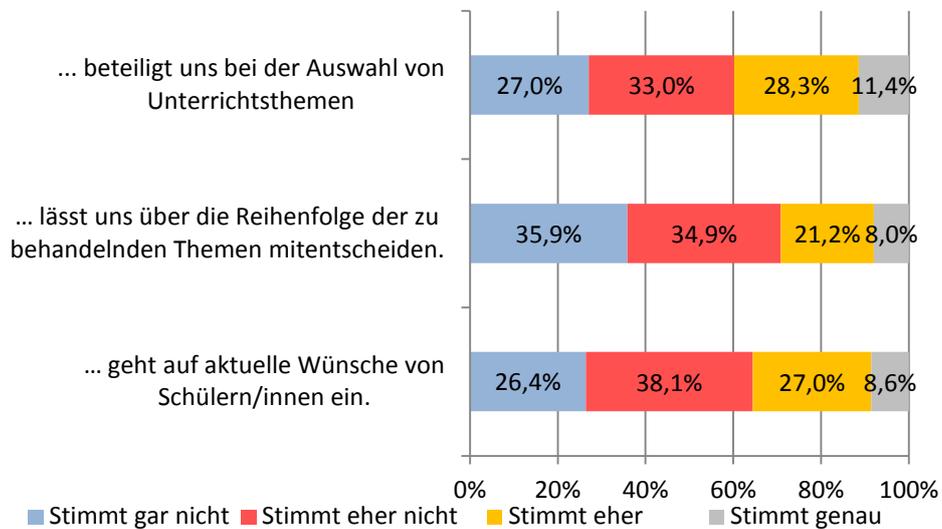
Quelle: StEG 2005, Schülerbefragung Sek I (Querschnitt), nur Ganztagschüler/innen (n= 8.840)

Insgesamt sieht sich eine Mehrheit der Schüler/innen durchaus an Entscheidungen beteiligt, allerdings findet sich auch etwa ein Drittel, dass sie diese (als niedrigschwellig einzustufen- den) Möglichkeiten der Mitbestimmung eher nicht haben. Kontrolliert man die Daten auf einflussreiche Variablen, so fällt auf, das mit steigendem Alter die Schüler/innen ihre Beteiligungsmöglichkeiten eher noch eingeschränkter sehen; zwischen den verschiedenen Schul- formen ergeben sich hingegen keine bedeutsamen Unterschiede in der Bewertung. Über die Zeit – im Vergleich der Bewertungen in den Jahren 2005, 2007 und 2009 – erweisen sich die Einschätzungen zu den Beteiligungsmöglichkeiten aus Schülersicht als sehr konstant.

Um diese Schülerbewertung in Relation zur Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht zu setzen, lassen sich die Antworten betrachten, die dieselbe Personengruppe auf Fragen zur Beteiligung im Unterricht ihrer Schule gegeben haben. Der Frageimpuls war hier „Wie erlebst du den Unterricht und deine Lehrerin/deinen Lehrer in diesem Fach?“ (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Partizipation im Unterricht an Ganztagschulen der Sekundarstufe

Unsere Lehrerin/Unser Lehrer...



Quelle: StEG 2005, Schülerbefragung Sek I (Querschnitt), nur Ganztagschüler/innen (n=13.493)

Sichtbar werden deutliche Unterschiede zu den Beteiligungsmöglichkeiten in den Ganztagsangeboten. Mitgestaltungs- oder Mitentscheidungsmöglichkeiten im Unterricht sieht nur eine Minderheit der Schüler/innen, in der Mehrheit sehen sich Kinder und Jugendliche an Entscheidungen zum Unterrichtsgeschehen nicht beteiligt. Dies findet sich in allen Altersstufen der Sekundarstufe I – wiederum sehen die älteren Schüler/innen die geringsten Beteiligungsmöglichkeiten – sowie auch in allen Schulformen, allerdings geben die Schüler/innen in Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie den Integrierten Gesamtschulen und den Hauptschulen noch häufiger Beteiligungsmöglichkeiten an als in Gymnasien oder Realschulen.

Festzuhalten ist damit zum einen, dass Beteiligungsmöglichkeiten in den Ganztagsangeboten aus Sicht der Schüler/innen ausgeprägter sind als im Unterricht. Hinzu kommt der oben schon berichtete Befund aus der StEG, dass die Ganztagschüler/innen die Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht etwas höher einschätzen als die Halbtagschülerinnen derselben Schulen. In einer positiven Lesart ließe sich dies dahingehend interpretieren, dass mit vermehrten Beteiligungsmöglichkeiten in den Ganztagsangeboten die Bewertung bzw. vielleicht sogar die Inanspruchnahme von Beteiligungsmöglichkeiten durch die Schüler/innen auch im Unterricht erhöht.

Beteiligungsmöglichkeiten aus Sicht des pädagogischen Personals

Um auch die Sichtweise der Verantwortlichen für die Ganztagsangebote einzubeziehen, wurde das Personal, das die Ganztagsangebote an den Ganztagschulen durchführt, gefragt, inwieweit sie die Schüler/innen an der Gestaltung der Aktivitäten/Angebote beteiligen. Dabei wurde aus den Items „Ich beteilige die Kinder und Jugendlichen bei der Auswahl von Themen meiner Ganztagsangebote“ und „Ich gehe auf aktuelle Wünsche der Kinder und Jugendlichen ein“ (bei einer Antwortskala von 1 'trifft gar nicht zu' – 4 'trifft voll zu') eine

Skala gebildet. Mit dieser kann anhand des Mittelwertevergleichs beobachtet werden, dass die Beteiligungsmöglichkeiten nach Angaben des Personals je nach inhaltlicher Ausrichtung der Aktivität/des Angebots variieren (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Partizipationsorientierung des Personals der Ganztagsangebote

| Person macht GT-Angebote im Bereich | n | Mittelwert | Standardabweichung |
|---|------------|-------------------|---------------------------|
| Förderangebote | 37 | 2,76 | ,80 |
| Unterrichtsnahе GTA | 75 | 3,03 | ,69 |
| Sportangebote | 74 | 3,90 | ,56 |
| Angebote Musik/Kunst/Kultur | 77 | 3,26 | ,65 |
| Angebote Handwerk /Technik | 168 | 3,24 | ,70 |
| Soziales Lernen/Gemeinschaftsaufgaben/interkulturelles Lernen | 177 | 3,22 | ,64 |
| Insgesamt | 608 | 3,16 | ,67 |

Quelle: StEG 2009, Befragung des pädagogischen Personals, Skala von 1 'trifft gar nicht zu' bis 4 'trifft voll zu'

Sichtbar wird, dass – nach Angaben des pädagogischen Personals – die eher unterrichtsnahen Angebote (mathematisch bzw. naturwissenschaftliche Angebote) oder Förderangebote deutlich weniger Partizipationsmöglichkeiten bereithalten als Sportangebote, Angebote zum sozialen Lernen oder auch handwerklich/technische Angebote. Interessant ist nun, dass die Befragten mit einschlägiger pädagogischer Qualifikation (Erzieher/in, Sozialpädagog/e/in) eine signifikant höhere Beteiligungsorientierung angaben, als das Personal ohne berufliche pädagogische Qualifikation – und dies auch, wenn man die verschiedenen Angebotsformen berücksichtigt.¹⁰

Mit anderen Worten: Beteiligung an Ganztagsangeboten hängt zum einen von der Art des Angebots ab: Unterrichtsorientierte Angebote scheinen weniger Partizipationsmöglichkeiten zu bieten als andere eher auf Freizeit bzw. andere Bildungsfelder zielende Angebote. Zum anderen spielt für die Ausgestaltung der Partizipationsmöglichkeiten die pädagogische Qualifikation des Personals eine Rolle.

Setzt man nun die Angaben des Personals der Ganztagschulen mit dem der Schülerinnen und Schüler ins Verhältnis (vgl. Sauerwein/Züchner, i. V.), ist auffällig, dass sich die Einschätzungen – wie auch in der PKGG-Studie – wenig entsprechen.

Ebenfalls betrachtet wurde, inwieweit Partizipation im Schulprogramm als Ziel der Schule formuliert wurde. Etwa 40 Prozent der Schulleitungen der befragten Ganztagschulen der Sekundarstufe I gaben an, dass Partizipation im Schulprogramm weitgehend oder umfassend verankert ist. Allerdings scheint sich das Schulprogramm nicht auf die Wahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler niederzuschlagen: Mehrebenenanalysen ergaben keinen Einfluss der Angaben zur Partizipation im Schulprogramm auf die Wahrnehmung von Unterricht oder Ganztagsangeboten durch die Kinder und Jugendlichen in der Sekundarstufe I. Der auf Schulebene entfallende Varianzanteil der oben angegebenen Skalen zur Partizipation beläuft

¹⁰ Ausnahmen waren die Themenfelder Sport und Kunst/Musik, hier fanden sich zwischen den einschlägig pädagogisch Qualifizierten und nicht einschlägig Qualifizierten keine signifikanten Unterschiede.

sich insgesamt auf knapp 5 Prozent, insgesamt scheinen die (empfundene) Partizipationsmöglichkeiten nur bedingt von der jeweiligen Einzelschule abzuhängen.¹¹

Zwischenfazit anhand der StEG

Auch die Ergebnisse der StEG zu den Schulen der Sekundarstufe I können stark pointiert zusammengefasst werden:

- (1) Partizipation scheint laut den Angaben der Schülerinnen und Schüler der StEG in Ganztagsangeboten stärker möglich als im Unterricht. Dabei sind die Unterschiede zwischen den Schulen relativ gering. Ganztags Schülerinnen und -schüler nehmen aber auch den jeweiligen Unterricht als partizipatorischer wahr, als die Halbtags Schüler/innen in ihren Schulen.
- (2) Partizipationsmöglichkeiten in den Ganztagsangeboten hängen ab von der Art der Angebote: Eher unterrichtsnahe Angebote sind zumeist weniger partizipativ ausgelegt als Angebote im Bereiche Sport, Kultur oder soziales Lernen.
- (3) Die Wahrnehmung, wie intensiv Möglichkeiten zur Partizipation bestehen, unterscheidet sich zwischen den pädagogisch handelnden Personen und den Kindern und Jugendlichen deutlich.
- (4) Eine pädagogische Qualifikation der Verantwortlichen für Ganztagsangebote beeinflusst maßgeblich die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen.
- (5) Offen bleibt, ob Ganztagsangebote – so sie in der Tradition außerschulischer Angebote stehen und nun als Ganztagsangebote an den Schulen erbracht werden – an ‚Partizipationsgehalt‘ verlieren.

Vergleicht man die Ergebnisse der Ganztagsgrundschule anhand der PKGG-Studie mit den Ergebnissen aus der Sekundarstufe von StEG, so wird zunächst in beiden Studien die große Bedeutung der pädagogischen Fachkräfte für Partizipationsmöglichkeiten deutlich: Partizipation braucht Gelegenheiten und pädagogische Rahmung, sie ist dabei auch abhängig von entsprechender Qualifikation des Personals.

Als wesentlicher Unterschied der beiden hier dargestellten Studien zeigte sich ein differentes Erleben der Mitbestimmungsmöglichkeiten durch die Schülerinnen und Schüler: So findet sich in der PKGG-Studie in den Grundschulen keine unterschiedliche Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten zwischen Ganztags- und Halbtags schulkindern, in der Sekundarstufe I zeigen sich laut der StEG hingegen deutliche Unterschiede in den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die sich sogar auf die Partizipationsmöglichkeiten im (gemeinsamen) Unterricht erstreckt. Hier kommt möglicherweise der oben beschriebene Alterseffekt zum Tragen, dass mit höherem Alter die Partizipationsmöglichkeiten und -erwartungen grundsätzlich zunehmen. Anknüpfend an die Befunde, dass tatsächliche Beteiligung zum „Erlernen“ von Beteiligung und wiederholter Beteiligung führt, kann man dies auch dahin interpretieren, dass erlebte und praktizierte Partizipation in den Ganztagsangeboten bei den Kindern und Jugendlichen auch Rückwirkungen auf deren Beteiligung an unterrichtlichen Prozessen hat.

¹¹ Die StEG-Schulleitungsbefragung 2012 zeigt zudem, dass etwa jede zweite Schulleitung der Sekundarstufe I angibt, regelmäßig oder mit gewissen Abständen Ganztagsangebote im Bereich des „Service Learning“ zu haben, also Ganztagsangebote, in denen sich die Schülerinnen und Schüler in gemeinnützigen Einrichtungen engagieren und somit an Belangen des Gemeinwesens partizipieren können.

IV. Konzeptionelle Überlegungen und Empfehlungen für Schülerpartizipation in Ganztags-Arrangements

Insgesamt wird deutlich, dass Pädagoginnen und Pädagogen in Schulen eine Schlüsselfunktion innehaben, wenn es darum geht, Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. Die Umsetzung der Partizipationsmöglichkeiten wird in der Praxis von den Beteiligten sehr different und in der Regel von den Erwachsenen positiver als von den Schülerinnen und Schülern selbst wahrgenommen. Dass Kinder und Jugendliche partizipieren wollen und dies in manchen Bereichen – vornehmlich in solchen, in denen sie die pädagogische Autorität der Pädagoginnen und Pädagogen nicht direkt berühren – bereits können, jedoch ihr Recht darauf in der Regel nicht aktiv einfordern, wurde in den oben genannten Studien deutlich. Etwas unklar blieb und bleibt bislang, ob der schulischen Organisationsform in Halb- oder Ganztagschule eine bedeutsame Rolle zukommt. Offensichtlich sind außerunterrichtliche Angebote per se partizipativer ausgerichtet als Unterricht – das gilt eben auch an den Ganztagschulen. Gleichzeitig berichten Kinder und Jugendliche aber auch von mehr Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht, wenn sie die Schule ganztägig besuchen. Inwieweit dies nun an den besonderen Möglichkeiten oder an einer bei den Kinder und Jugendlichen insgesamt veränderten Schulwahrnehmung liegt, lässt sich nicht eindeutig feststellen. Dass die Ergebnisse hier noch etwas diffus sind, könnte darin begründet sein, dass die sich konzeptionell bietenden zusätzlichen Chancen an einer Ganztagschule in der Praxis noch immer eher selten als solche wahrgenommen oder genutzt werden. Im Gegensatz dazu erscheint vor allem die Einstellung der Erwachsenen hierfür – neben zahlreichen individuellen Merkmalen der Einzelschulen – als besonders bedeutsam (vgl. auch Wagener 2013, S. 308f.).

In der täglichen Praxis von Ganztagschulen ist es offenbar zudem wichtig, dass die Ziele für die Partizipation der Schülerinnen und Schüler von allen Akteur/innen gemeinsam formuliert werden. Die gemeinsame schulische Konzeptarbeit kann sich hier positiv auf die Partizipation der Schülerinnen und Schüler auswirken. Die darin formulierten Ziele sollten schrittweise und nachhaltig verfolgt werden. Dabei ist innerhalb des Partizipationsprozesses die Schaffung klarer Strukturen – besonders bezogen auf die Einzelperson sowie die Klasse und die Schule – von Bedeutung. Für die Einzelperson muss klar sein, welche Rolle sie (im Partizipationsprozess) einnimmt und welche Aufgaben damit verbunden sind. Innerhalb der Klasse sollten Partizipationsmöglichkeiten (sei es im Unterricht, im Schul- und Klassenleben oder im außerunterrichtlichen Bereich) geschaffen und transparent ausgestaltet werden. Dabei kann es sinnvoll sein, Verbindungen zwischen der Partizipation der Schülerinnen und Schüler auf Klassen- bzw. auf Schulebene zu schaffen. Für die Implementierung der Schülerpartizipation im Schulkonzept kann die Verbindung mit dem außerunterrichtlichen Ganztagskonzept von Vorteil sein, um die sich bietenden Chancen einer Ganztagschule umfassend nutzen zu können (vgl. auch Wagener 2013, S. 312f.).

Die genannten Folgerungen für die Praxis der Partizipation von Schüler/innen in der Ganztagsgrundschule zeigen den vielfältigen Entwicklungsbedarf in beiden Bereichen auf und machen zudem den hohen Stellenwert – sowohl für die Schulpraxis als auch die Ganztagschul- und Partizipationsforschung – deutlich. Denn – um es mit den Worten der befragten Kinder im Rahmen der PKGG-Studie auszudrücken – es wäre besser, Schüler/innen (mehr) in der Schule mitentscheiden zu lassen, weil sie „viele gute Ideen haben“, „sich dann wohler fühlen“ und „ein Recht darauf haben“ (Wagener 2013, S. 314).

An dieser Stelle wechseln wir den Modus der Expertise: Die folgenden Abschnitte enthalten einige perspektivische Überlegungen zur Qualität von Partizipation auf Basis der o. g. empirischen Befunde und vorhandener Konzepte.

Konzept der Kommunalen Kinder- und Jugendbildung

Das Konzept der Kommunalen Kinder- und Jugendbildung („Ganztagsbildung“; vgl. Coelen 2008) basiert auf einer kooperativen Arbeitsteilung zwischen Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen, dem zwei Intentionen zu Grunde liegen: Zum einen sollen die beteiligten Institutionen ihre Strukturprinzipien behalten, zum anderen sollen sie gemeinsam etwas drittes Neues erzeugen. Unter dem Anspruch, dieses Neue als Demokratiebildung zu gestalten, stellt sich die Frage, welche Aufgaben und Prinzipien der kooperierenden Institutionen in dem gemeinsamen Arrangements aufgehoben werden müssten: Unter welchen Bedingungen wirkt der Mix aus Unterricht und Betreuung in besonderem Maße demokratiebildend auf die Subjekte?

Das Konzept der Ganztagsbildung sieht vor, dass Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Teilbereichen aufgrund ihrer formalen Organisationsprinzipien eine signifikante Rolle in ganztägigen Bildungs-Arrangements spielen sollte, denn durch ihre Strukturprinzipien füllt sie die systematisch unüberbrückbaren Demokratie-Lücken der Schule (vgl. Coelen 2010). Umgekehrt besteht in der unterrichtlichen Vermittlung von Allgemeinbildung eine Struktur für die unabdingbare Qualifizierung demokratischer Bürger/innen (vgl. Oelkers 2000, S. 11). Demokratietheoretische Gründe würden – bei allen Schwierigkeiten die diesen innewohnen – hier für eine vereinsrechtliche Trägerschaft für das gemeinsame Arrangement sprechen: Die neue Organisationsstruktur könnte dann im Rahmen von so genannten Lokalen Bildungslandschaften am Übergang zwischen institutionsinterner und -externer Partizipation eine Mitsprache von Kindern und Jugendlichen zur Ausgestaltung kommunaler Bildung ermöglichen.

Allgemeine Qualitätsstandards für Partizipationsverfahren

Beginnt man nun eine Diskussion über Qualitätsstandards für die Gestaltung von Partizipationsverfahren, lassen sich diese zunächst allgemein theoretisch auf fünf zentrale Bedingungen zurückführen, unter denen generell gemeinsam geteilte Entscheidungen zustande kommen können (vgl. Habermas 1992, S. 383):

- Inklusion aller Betroffenen
- gleich verteilte und wirksame Chancen der Teilnahme
- gleiches Stimmrecht bei Entscheidungen
- gleiches Recht zur Wahl der Beratungsthemen
- Setting, in dem alle Beteiligten im Lichte hinreichender Informationen und guter Gründe ein artikuliertes Verständnis der regelungsbedürftigen Materien und der strittigen Interessen ausbilden können.

Partizipation basiert somit auf den Voraussetzungen einer deliberativen Politik: einer demokratische Verfahrensform des Abwägens, Beratens und Aushandelns. In dieser allgemeinen Bestimmung ist Partizipation nicht von vornherein auf bestimmte Anwendungsbereiche begrenzt; grundsätzlich könnten alle relevanten Fragen im Wege analoger Verfahren entschieden werden.

Gleichzeitig bedeutet – wie am Stufenmodell oder auch anhand der Unterscheidung von Eickel dargestellt – Partizipation nicht in jedem Fall gleiches Recht für alle. Partizipation ist trotz der genannten Bedingungen als Prozess in unterschiedlichen Stufen und Ebenen zu sehen. In einem über verschiedene Rechtsformen geregelten System der Ganztagschule setzt sich eine Partizipationskultur aus „Mitsprache und Aushandlung“, „Mitgestaltung und Engagement“ sowie „Mitbestimmung und Mitentscheidung“ (Eickel 2006) zusammen.

In der pädagogischen Praxis sowie der dazugehörigen Forschung ist die Frage zu diskutieren, wie sich eine Partizipationsstruktur und -kultur, die sowohl unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Settings einbezieht, verankern lässt, zeigt doch die empirische Bestandaufnahme, dass von solchen an den meisten Ganztagschulen noch nicht ausgegangen werden kann.

Die Expertise abschließend lassen sich aus den referierten Befunden Empfehlungen formulieren, die an die Empfehlungen zur Partizipation in pädagogischen Einrichtungen des Bundesjugendkuratoriums (vgl. BJK 2009) anschließen. Angeknüpft wird darüber hinaus an die Empfehlungen des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindergerechtes Deutschland“ (vgl. BMFSFJ 2010) sowie an die daran anknüpfenden „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ (vgl. BMFSFJ 2013).

Empfehlungen

Partizipation als Organisationsziel und -prinzip: Um Partizipation zu einem strukturellen Element in pädagogischen Einrichtungen zu entwickeln, muss diese als Bestandteil der gesamten Organisationsgestaltung betrachtet werden, wie bereits das Bundesjugendkuratorium betont (vgl. BJK 2009, S. 25ff.). Dabei geht es sowohl um die Entwicklung einer partizipativen Organisationskultur als auch um die Etablierung von strukturell verankerten und miteinander verbundenen bzw. aufeinander aufbauenden Partizipationsverfahren und -gremien.

Partizipationskultur im Miteinander: Als ein wesentliches Element einer partizipationsorientierten Organisationsentwicklung in pädagogischen Einrichtungen hat sich die Herausbildung einer partizipationsorientierten Grundhaltung erwiesen. Neben formalen Partizipationsgremien und formal geregelten institutionellen Beteiligungsprozessen ist für die eingeräumten Partizipationschancen gleichermaßen das Erziehungs- bzw. Bildungskonzept einer Einrichtung maßgeblich. So wird die *Kultur* einer Einrichtung durch ihr Leitbild, ihr pädagogisches Konzept sowie durch die bei an der Schule tätigen Erwachsenen vorherrschenden Haltungen, Normen und Werte getragen. Deren Herausbildung kann durch externe Unterstützungsmöglichkeiten wie Fortbildungen und Hospitationen gefördert werden. Das Programm „Demokratie lernen & leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) kann hier als positives Beispiel hervorgehoben werden.

Bedenken von Erwachsenen, Entscheidungsgewalt abzugeben, können durch positive Erlebnisse und Erfahrungen abgebaut werden; dies kann Pädagoginnen und Pädagogen für die Entwicklung einer Partizipationskultur sensibel machen, die in Verbindung mit Partizipationsstrukturen Teil des Schulkonzepts wird und von der Schulleitung, den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal als auch von den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern getragen und gelebt wird. Gerade die Bedeutung der Aufnahme von Partizipati-

on in das Schulkonzept wird auch in den empirischen Studien als bedeutsam identifiziert (vgl. Derecik/Kaufmann/Neuber 2013; Wagener 2013).

Dabei wird der Umgang mit Kindern und Jugendlichen in hohem Maße durch biografisch erworbene Bilder hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Position geprägt. Junge Menschen sollten deshalb von Beginn an als Subjekte mit prinzipieller Handlungsbefähigung sowie eigenständigen Sichtweisen und Bedürfnissen anerkannt werden. Auf dieser Grundlage kann Bildung als aktive Auseinandersetzung mit sich und der Welt sowie als Prozess des Selbstlernens, der selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit der Umwelt verstanden werden. „Bildung setzt daher Partizipation voraus, ebenso wie Partizipation Bildung befördert“ (BJK 2009, S. 28). Auf der Grundlage eines solchen subjektorientierten Bildungsverständnisses sollten Pädagoginnen und Pädagogen Kindern und Jugendlichen mit Respekt begegnen, ihnen gegenüber eine Grundhaltung der Anerkennung und Wertschätzung entwickeln und die von ihnen geäußerten Interessen und Bedürfnisse in ihrer pädagogischen Arbeit berücksichtigen. Für die Ganztagschulpraxis meint dies nicht das systemisch unmögliche „gleiche Rechte für alle in allen Bereichen“, sondern ein Austarieren der Ebenen „Mitsprache und Aushandlung“, „Mitgestaltung und Engagement“ sowie „Mitbestimmung und Mitentscheidung“, so dass demokratische Kommunikations- und Aushandlungsformen zur Basis des sozialen Umgangs miteinander werden (vgl. auch BMFSFJ 2013, S. 25f.; BMFSFJ 2010, S. 98).

Etablierung formalisierter Regeln der Partizipation: Das Bundesjugendkuratorium betont zudem die Wichtigkeit einer formalen Struktur der Einrichtung, bei der *Partizipation wesentlicher Bestandteil der Aufbau-, Aufgaben- und Ablauforganisation* ist und die für eine entsprechende Organisationskultur notwendigen Einstellungen, Normen und Haltungen stützt. Deren Ausgestaltung kann in den jeweiligen Einrichtungen unterschiedlich sein, bedeutsam ist aber, dass transparent ist und transparent geklärt wird, bei welchen Themenbereichen Kinder und Jugendliche mitbestimmen können und bei welchen nicht (vgl. BJK 2009, S. 27). Die Bedeutung sowohl formaler Regeln und Rechte sowie der Transparenz unterstreichen auch die Befunde von Derecik/Kaufmann/Neuber (2013). Nur wenn Partizipation auf diese Weise strukturell verankert ist, können Kinder und Jugendliche ihre Mitentscheidungsrechte unabhängig von der Befindlichkeit und dem Wohlwollen der Erwachsenen wahrnehmen. So wäre denkbar, schon in den Entscheidungen über die Ausgestaltung des Ganztagsbetriebs Kindern und Jugendlichen strukturell verbindliche Mitwirkungsrechte einzuräumen.

Vielfältige Partizipationsmöglichkeiten schaffen: Beteiligungsmöglichkeiten reichen – wie oben gezeigt – von einfachen Formen des Mitredens bis hin zu formalen Beteiligungsrechten. Entsprechend besteht die Aufgabe einer partizipationsorientierten Ganztagschule auch darin, auf allen Ebenen Beteiligungsmöglichkeiten zu schaffen bzw. anzubieten: Neben den Schulmitwirkungsrechten für Erwachsene und Schüler/innen ab der Sekundarstufe I betrifft dies ganz unterschiedliche Formen der Artikulation der Interessen der Kinder und Jugendlichen (vgl. BMFSFJ 2010, S. 67), partizipationsorientierte Projekte und Aktionen im Alltag der Ganztagschulen, der Rhythmisierung des Schultages sowie die Möglichkeit zum selbst organisierten Lernen und der selbständigen Auswahl von Themen für Kinder und Jugendliche. Der Schritt von universellen Hausaufgaben für alle zu selbstverantworteten Lernzeiten ist ein Beispiel einer möglichen Neuorientierung von Ganztagschulen, die bisher jedoch noch ein Nischendasein führt. Zu einer beteiligungsorientierten Schulkultur gehört dann auch, vielfältige Möglichkeiten der Anerkennung zu entwickeln und Beteiligung der Schülerinnen und Schüler zu würdigen (vgl. BMFSFJ 2013, S. 23). Die oben vorgestellten Ergebnisse legen dazu

nahe, dass eine solche grundlegende Partizipationsorientierung in den Ganztagschulen derzeit noch keine Selbstverständlichkeit ist.

Erst auf der Grundlage einer partizipationsorientierten Organisationskultur und einer partizipationsorientierten pädagogischen Haltung der Mitarbeiter/innen können formalisierte Beteiligungsgremien (wie Delegierte aus einer Klasse, Schülersprecher, Klassensprecherversammlungen etc.) echte Partizipationschancen eröffnen. Versucht man dieses für die Ganztagschulen zu konkretisieren, dann geht es zunächst darum, die im Schulrecht enthaltenen Partizipationsmöglichkeiten transparent zu machen und für die Grundschule zu ergänzen sowie den Spielraum, den diese für die Ausgestaltung der jeweiligen ganztägigen Arrangements bereithalten, zu erschließen und mit Kindern und Jugendlichen zu nutzen – im Sinne der Festlegungen im Schulprogramm, in Schulsatzungen und Schulregeln. Dabei geht es mit Blick auf die Organisationskultur nicht nur darum, Partizipation im außerunterrichtlichen Bereich zu ermöglichen, sondern in allen Teilbereichen der Ganztagschulen Verantwortungsübernahme und aktive Beteiligungsmöglichkeiten zu erschließen (vgl. auch BMFSFJ 2013, S. 20 ff.), etwas, was nach den referierten Studien bislang eher selten stattfindet. Und in Anbetracht rechtlicher und curricularer Vorgaben für Schulen besteht bei einer solchen Orientierung die Chance, dass Schulleitung, Lehrkräfte und Schüler/innen gemeinsam verhandeln, wie sich Leistungsanforderungen, Lehrpläne, Lernstandserhebungen und eine partizipative Gestaltung des Schulgeschehens miteinander vereinbaren lassen (vgl. BMFSFJ 2010, S. 98). Dies schließt die gemeinsame Gestaltung und Organisation der Lernprozesse im Unterricht von Lehrkräften und Schüler/innen mit ein (vgl. BMFSFJ 2013, S. 20).

Partizipation als Grundlage von Bildung und Bildungsziel: Um junge Menschen in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen, ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte die Perspektive der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen und in die Gestaltung von Bildungsarrangements mit einbeziehen (vgl. BMFSFJ 2010, S. 67), gleichzeitig fördert Partizipation soziale und personale Fähigkeiten (vgl. BMFSFJ 2013, S. 22). Partizipation ist dabei sowohl eine wichtige Form zur Ermöglichung von Bildungsprozessen als auch ein Bildungsziel – im Sinne eines zentralen Aspektes der Demokratiepädagogik (vgl. BMFSFJ 2013, S. 26). Dies bedeutet auch, Kinder und Jugendliche zur Wahrnehmung ihrer Gestaltungsmöglichkeiten zu ermuntern und zu befähigen. Gerade Kinder und Jugendliche aus ressourcenärmeren Familien nutzen Partizipationsmöglichkeiten weniger als Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem höheren kulturellen Kapital. Hier besteht die Herausforderung, alle Kinder und Jugendliche in einen Partizipationsprozess einzubeziehen (vgl. BMFSFJ 2010, S. 98). Dazu bedarf es der Entwicklung von ziel- und altersgruppengerechten und -angemessenen Beteiligungsformen für den gesamten Ganztagschulbetrieb (vgl. BMFSFJ 2010, S. 67).

Rollenverhältnis der Beteiligten: Im Rahmen von partizipationsbezogenen Organisationsentwicklungsprozessen müssen pädagogische Mitarbeiter/innen zwar Macht mit den Kindern und Jugendlichen teilen und ihre eigene Rolle immer wieder hinterfragen (vgl. BMFSFJ 2013, S. 26), sie werden deshalb aber noch lange nicht ohnmächtig. Machtunterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen und professionellen Pädagoginnen und Pädagogen (Erwachsenen) sind nicht nur unvermeidbar, sondern auch erforderlich. Dies bedeutet als Aufgabe aber auch, dass die professionellen Pädagoginnen und Pädagogen ihre Machtmittel und ihren Wissens- und Erfahrungsvorsprung konsequent im Interesse von Kindern und Jugendlichen einsetzen. Dabei wohnt dieser – für Pädagoginnen und Pädagogen voraussetzungsvollen und teilweise anstrengenden – Aufgabe die Chance inne, Bildungsprozesse und das Verhältnis

zwischen Pädagoginnen und Schüler/innen positiv zu beeinflussen und Kinder und Jugendliche sehr viel stärker zu eigenständigen Akteuren in Schulleben und Unterricht zu machen. Auf die besondere Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen weisen die Befunde der referierten Studien (vgl. Derecik/Kaufmann/Neuber 2013, PKGG, StEG) einhellig hin. Dort wo Ganztagschule als gemeinsam gestaltet und verantwortet wahrgenommen wird, besteht die Chance, dass sie von Kindern und Jugendlichen als ihr Lern- und Lebensraum angenommen wird. Das bedeutet für die Ganztagschulgestaltung aber auch, dass die Mitarbeiter/innen der verschiedenen Personalgruppen (auch der Kooperationspartner) eine entsprechende Orientierung einnehmen bzw. erarbeiten sollten. Hier scheint es für eine qualitative Ganztagsgestaltung bedeutsam, gezielt Personalauswahl und Personalentwicklung „für den ganzen Tag“ zu betreiben. Dies steht durchaus auch in Verbindung mit den für das pädagogische Personal zu Verfügung stehenden Ressourcen: eine breite Partizipationskultur in Ganztagschulen entsteht mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht, wenn immer die günstigste Personallösung bevorzugt wird oder werden muss.

Entscheidungsmacht der Ganztagschule: Partizipation von Kindern und Jugendlichen kann nur in solchen pädagogischen Einrichtungen gestärkt werden, die selbst über Entscheidungsbefugnisse verfügen und insofern sowohl der Einrichtungsleitung als auch den pädagogischen Mitarbeiter/innen Partizipationschancen ermöglichen. Hier sind die Bedingungen in den Bundesländern sehr verschieden und bedürfen vielerorts einer Verbesserung. Schulen sind dabei keine autonomen Gebilde, sondern selbst wiederum in Entscheidungshierarchien eingebunden (Schulaufsicht der Kultusministerien der Länder etc.). Geprüft werden sollte, welchen Entscheidungsspielraum die einzelnen Ganztagschulen mit Blick auf Finanzen, Personaleinsatz und Organisation von Entscheidungsprozessen in der Schule haben und wie sie diesen ausschöpfen. Und natürlich spielt hier auch die Verfügung der jeweiligen Schule über ein bestimmtes Finanzniveau eine wichtige Rolle.

Öffnung zum Gemeinwesen: Als ein wesentliches Element einer partizipationsorientierten Organisationsentwicklung erweist sich die Öffnung der jeweiligen Einrichtung gegenüber dem Gemeinwesen. Wenn diese Öffnung der Einrichtung nicht nur die Kooperationschancen der Hauptamtlichen (Erzieher/innen, Lehrkräfte etc.) erweitert, sondern auch die jeweiligen Adressat/innen einbezieht, dann entstehen weitergehende, wertvolle Partizipationserfahrungen. In gemeinwesenorientierten Projekten mit Ernstcharakter sind Kinder und Jugendliche aufgefordert, sich an realen Problemlösungen im Stadtteil zu beteiligen. Kinder und Jugendliche müssen ihre eigenen Anliegen und Bedürfnisse artikulieren, überschneidende Interessenlagen in Auseinandersetzungsprozessen herausfinden und gemeinsame Kooperationsprojekte verabreden. Die Öffnung gegenüber dem Gemeinwesen erweitert thematisch, räumlich und methodisch das Spektrum der Partizipation und überwindet die Isolation der einzelnen pädagogischen Einrichtungen. Insbesondere Schulen mit ganztägigen Angeboten bieten mehr Raum und Zeit für solche Kooperationsprojekte und reale Partizipationserfahrungen (vgl. BMFSFJ 2013, S. 23), deren Potenzial derzeit möglicherweise noch unterschätzt wird. Gerade die Kinder- und Jugendhilfe – als möglicher Partner – hat hier eine lange Tradition (vgl. BMFSFJ 2010, S. 52f.). Auch die Kommunen können dabei aktiv eine Plattform schaffen, um Politik, Verwaltung, Vereine, Verbände und Initiativen sowie Schulen zu vernetzen (vgl. BMFSFJ 2013, S. 31).

Die Ganztagschule eröffnet, so lässt sich abschließend ihr *Potenzial* bilanzieren, durch die Notwendigkeit einer konzeptionellen Selbstvergewisserung, durch zusätzliche und potentiell offenere Zeitkontingente, durch das Zusammenspiel von unterschiedlichen Bildungskonzepten, durch das Zusammenwirken verschiedener Professionen und Personen und dem Einbezug von Kooperationspartnern – die gerade aus dem außerschulischen Bereich eine starke Partizipationsorientierung in die Schule tragen können – neue Möglichkeiten von Beteiligung und Partizipation in der Schule (vgl. auch BMFSFJ 2010, S. 53; BMFSFJ 2013, S. 22). Die benannten Empfehlungen werden als Eckpunkte einer anstehenden Weiterentwicklung der Qualität von Ganztagschulen vorgeschlagen. Die vorgängige empirische Bestandsaufnahme zeigt, dass hier durchaus noch Entwicklungsbedarf festgestellt werden kann.

Literatur

- Alt, C. (Hrsg.) (2005): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Kinderpanel, Band 2. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alt, C. (Hrsg.) (2007): Kinderleben – Start in die Grundschule. Ergebnisse aus der zweiten Welle. Kinderpanel, Band 3. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnoldt, B./Stecher, L. (2008): Noch entwicklungsfähig: Schülermitbestimmung in Ganztagsgrundschulen. In: Ganztagschule machen. Verändertes Leben und Lernen in der Schule, 2. Jg., Heft 4, S. 8-9.
- Arnoldt, B./Steiner, C. (2010): Partizipation an Ganztagschulen. In: Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 155-177.
- Arnstein, S. R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Institute of Planners, Vol. 35, No. 4, S. 216-224.
- Bacher, J./Winkelhofer, U./Teubner, M. (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271-298.
- Behr, K./Hermens, C./Nordt, G. (2009): Die Ganztagschule aus Sicht der Kinder. Ausgewählte Ergebnisse der Kinderbefragungen zur offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. In: Schüpbach, M./Herzog, W. (Hrsg.): Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen. Bern: Haupt, S. 111-130.
- Bettmer, F. (2008): Partizipation. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213-221.
- Biedermann, H./Oser, F. (2006): Partizipation und Identität. Junge Menschen zwischen Gefügigkeit und Mitverantwortung. In: Quesel, C./Oser, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur: Rüegger, S. 95-136.
- BJK – Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf (Zugriff am 19.08.2013).
- Blandow, J./Ginzel, U./Hansbauer, P. (1999): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heim-erziehung. Eine Diskussionsgrundlage. Münster: Votum.

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Abschlussbericht des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010“. URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kindergerechtes-deutschland-abschlussbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kindergerechtes-deutschland-brosch_C3_BCRequalit_C3_A4tsstandards,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf.
- Böhm-Kasper, O. (2006): Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1. Jg., Heft 3, S. 353-368.
- Bosenius, J./Wedekind, H. (2004): „Mitbestimmen“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe. München: kopaed, S. 287-309.
- Brumlik, M. (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin: Europäische Verlagsanstalt.
- Coelen, Th. (2008): Kommunale Kinder- und Jugendbildung. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 732-740.
- Coelen, Th. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., Heft 1, S. 37-52.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Heft 2, S. 223-238.
- Derecik, A./Kaufmann, N./Neuber, N. (2013): Partizipation in der offenen Ganztagschule, Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Delmas, N./Scheer, A. (2005): Bildungspotentiale der Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 53. Jg., Heft 3, S. 105-110.
- Deth, J. W. van/Abendschön, S./Rathke, J./Vollmar, M. (Hrsg.): Kinder in der Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1916/1966): Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Free Press.
- Edelstein, W. (2009): Partizipation und Demokratie lernen in der Ganztagschule. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule – 2009 – Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 80-93.
- Edelstein, W. /Fauser, P. (2001): Gutachten zum Programm „Demokratie lernen & leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Eickel, A. (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. Berlin: BLK.
- Fatke, R. (2007): Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 19-38.

- Fatke, R./Schneider, H. (2005): Kinder und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fatke, R./Schneider, H. (2006): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fatke, R./Schneider, H. (2007): Die Beteiligung junger Menschen in Familie, Schule und am Wohnort. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 59-84.
- Fausser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (2006): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Opladen: Barbara Budrich.
- Fischer, N./Holtappels, H. G. /Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa.
- Freitag, M. (2007): Demokratische Prozesse im ‚Volk der Schülerinnen und Schüler‘. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 103-113.
- Gernert, W. (1993): Partizipation in der Jugendhilfeplanung. Münster: Landesjugendamt.
- Grundmann, G./Kramer, R.-T. (2001): Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske & Budrich, S. 59-92.
- Habermas, J. (2004): Vorpolitische moralische Grundlagen eines freiheitlichen Staates. In: zur Debatte (Themen der Katholische Akademie in Bayern), Heft 1, S. 1-12.
- Hafener, B. (2005): Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In: Hafener, B./Jansen, M./Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen: Barbara Budrich, S. 11-41.
- Hansen, R./Knauer, R./Friedrich, B. (2005): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Kiel: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie.
- Hart, R. (1992): Children`s Participation: From Tokenism to Citizenship. Florence: Unicef.
- Hart, R. (1997): Children`s Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. New York: Unicef.
- Hartnuß, B./Maykus, S. (2006): Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements. In: Edelstein, W./Fausser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin, S. 1-66. URL:http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Hartnu__Maykus.pdf (Zugriff am 30.01.2012).
- Himmelman, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben« Berlin.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG). 2. Aufl., Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2004): Beteiligung von Kindern in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe. München: kopaed, S. 259-274.

- Knauer, R./Brand, P. (1998): Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Lewin, K. (1943): Forces behind food Habits and Methods of Change. In: The problem of Changing Food Habits. Report of the Committee on Food Habits. Washington, D.C. National Academy of Sciences, p. 35-65.
- Lewin, K. (1951): Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers. New York: Harper Bros.
- Mauthe, A./Pfeiffer, H. (1996): Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung – Bd. 9. Weinheim: Juventa, S. 221-259.
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg: Lambertus.
- Oelkers, J. (2000): Schulentwicklung, Demokratie und Bildung. Vortrag auf dem 31. Bildungspolitischen Forum „Bildung in der Wissensgesellschaft“ des Bundes Freiheit der Wissenschaft am 20.10.00. In: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Schulentwicklung%20-%20Bildung%20-%20Demokratie.pdf> (Zugriff am 19.08.13).
- Oser, F./Biedermann H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Oser, F./Quesel C. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, S. 17-37.
- Oser, F./Dick, A./Patry, J.-L. (Eds.) (1992): Effective and responsible teaching. The new synthesis. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palentien, C./Hurrelmann, K. (2003) (Hrsg.): Schüler-Demokratie – Mitbestimmung in der Schule. München: Luchterhand.
- Pluto, L. (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. Wiesbaden: Deutsches Jugendinstitut.
- Prein, G./Sass, E./Züchner, I. (2009): Lernen im freiwilligen Engagement und gesellschaftliche Partizipation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., Heft 3, S. 529-547.
- Quellenberg, H. (2010): Partizipation von Kindern in Familie und Schule – Eine Reanalyse des DJI-Kinderpanels. In: Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 137-154.
- Richter, H./Riekmann, W./Jung, M. (2007): Demokratische Bildung in der Jugendverbandsarbeit. Zur Integration unterrepräsentierter Gruppen in der Jugendfeuerwehr Hamburg. In: deutsche jugend, 55. Jg., Heft 1, S. 30-37.
- Riekmann, W. (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauerwein, M./Züchner, I. (in Vorbereitung): Partizipation in Ganztagschulen. Manuskript zur Einreichung.
- Schneekloth, U./Pupeter, M. (2010): Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schneider, H./Stange, W./Roth, R. (2009): Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009. URL: http://www.ma-nachsitzen.de/Diagr_files/Partizipationsstudie%20ZDF.pdf (Zugriff am 01.09.2013).
- Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Weinheim/München: Beltz.
- Sliwka, A. (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.

- Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ständiges Sekretariat der KMK (2013): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform 2007-2011. Berlin: KMK.
- Storck, R. (2006): Partizipation will gelernt sein. Partizipation als Bildungsziel in den Erziehungshilfen. In: Dialog Erziehungshilfe, Heft 2-3, S. 20-26.
- Sturzenhecker, B. (2008): Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 704-713.
- Thiersch, H. (2004): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237-252.
- Tillmann, K.-J. (2003): Aufgaben und Chancen öffentlicher Bildung. In: Mangold, M./Oelkers, J. (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: Haupt, S. 305-324.
- Torney-Purta, J./Barber, C. (2005): Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. In: SOWI-Online. Journal of Social Science Education, Vol. 4, No. 3, p. 13-29.
- Wagener, A. L. (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Weber, C./Winkelhofer, U./Bacher, J. (2008): Partizipation von Kindern in Grund- und Sekundarschule In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Individuelle Entwicklung in sozialen Kontexten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 317-344.
- WVS – World Vision Deutschland e.V. (2007) (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- WVS – World Vision Deutschland e.V. (2010): Zusammenfassung. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 16-34.
- Wunder, D. (2006): Ganztagschule und demokratisches Lernen. In: Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin. URL: <http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Wunder.pdf> (Zugriff am 01.09.2013).

Autorenverzeichnis

Thomas Coelen ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen, hat sich über lange Jahre mit Fragen von Ganztagsbildung beschäftigt und leitet zurzeit (zusammen mit Bernd Dollinger) das DFG-Projekt „‘Bildungsbenachteiligung‘ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“.

Kontakt:

Universität Siegen

Fakultät Bildung-Architektur-Künste

Department Erziehungswissenschaft-Psychologie

Siegener Zentrum für sozialwissenschaftliche Erziehungs- und Bildungsforschung (SiZe)

Adolf-Reichwein-Str. 2

57068 Siegen

Tel.: 0271/740-4389 (-3340)

Mail: thomas.coelen@uni-siegen.de

Anna Lena Wagener ist Grundschullehrerin. Sie beschäftigte sich im Rahmen ihrer Dissertation intensiv mit der Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen aus Sicht verschiedener Akteure.

Kontakt:

Mail: a-l.wagener@web.de

Ivo Züchner ist Professor für außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg. Er war langjähriger wissenschaftlicher Mitarbeiter der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), zunächst am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München und später am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt.

Kontakt:

Philipps-Universität Marburg

Fachbereich 21 Erziehungswissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft

Wilhelm-Röpke-Straße 6B

35032 Marburg

Tel.: 06421/28-22301 (-25170)

Mail: zuechner@staff.uni-marburg.de