

Anna Lena Wagener/Thomas Coelen/Hans Brügelmann

(unter Mitarbeit von Janina Stötzel und Johanna Dreisbach)

**Schlussbericht zur empirischen Expertise
„Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“**

Siegen, im August 2009

deutsche kinder- und jugendstiftung



Inhaltsverzeichnis

Der Bericht ist nach dem Muster (Anlage 3.2 zum Vertrag) gegliedert.

Vorwort	3
I Auftrag und Projektablauf	4
1 Vertragliche Aufgaben/ Ziele des Projekts	4
2 Voraussetzungen	5
3 Ablauf	6
3.1 Quantitative Befragungen	7
3.1.1 Fragebögen für Dritt- und Viertklässler	7
3.1.2 Erwachsenenfragebögen	9
3.2 Qualitative Befragungen	10
3.2.1 Interviews mit der Schulleitung und dem WPTP	10
3.2.2 Gruppengespräche mit Erst- und Zweitklässlern	11
4 Forschungsstand	12
4.1 Theoretische Fundierungen	12
4.2 Empirische Forschungen	13
5 Zusammenarbeit mit anderen Stellen	14
II Nachweis der geleisteten Arbeit	16
1 Gegenüberstellung von vereinbarten Aufgaben und erstellten Produkten	16
2 Zahlenmäßiger Nachweis	17
3 Darstellung der Angemessenheit der Arbeit und der eigenen zusätzlichen Leistungen ...	17
4 Verwertbarkeit der Ergebnisse	17
5 Ergebnisse anderer Forscher während der Projektzeit	18
6 (Geplante) Veröffentlichungen	18
III Erfolgskontrollbericht	20
1 Beitrag zum Programm	20
2 Ergebnisse	20
2.1 Die Schulen des Samples	20
2.1.1 Schulsteckbrief I „Bunte Schule“	22
2.1.2 Schulsteckbrief II „Schule der offenen Türen“	24
2.1.3 Schulsteckbrief III „Aufbruchschule“	26
2.2 Quantitative Ergebnisse	29
2.2.1 Dateninterpretation der Fragebögen von Dritt- und Viertklässlern.....	29
2.2.2 Dateninterpretation der Fragebögen von Lehrern und WPTP.....	46
2.2.3 Fazit zur quantitativen Befragung	63

2.3 Qualitative Ergebnisse	68
2.3.1 Zusammenfassung ausgewählter Gruppengespräche mit Erst- und Zweitklässlern.....	68
2.4 Zusammenfassung der qualitativen und quantitativen Forschungsergebnisse	73
3 Ausblick auf die Verwertung nach Projektende	74
4 Arbeiten, die zu keiner Lösung geführt haben	74
5 Präsentationen	74
6 Einhaltung der Ausgaben- und Zeitplanung	75
IV Kurzfassung	76
V Literaturverzeichnis	79

Vorwort

Die Studie „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“ (PagGs) ist die bundesweit erste empirische Studie über Mitbestimmung von Kindern und Pädagogen in Ganztagsgrundschulen.

Sie liefert damit etwas, was auf dem Ganztagschulkongress 2008 mit dem Jahresthema „Partizipation“ noch fehlte: Denn dort konnten zwar vielfältige Praxisbeispiele und Konzepte vorgestellt werden, jedoch fehlte eine empirische Basis, um das Maß und die spezifischen Formen von Mitbestimmung in Ganztagschulen einschätzen zu können.

Diese Lücke nahm das „PagGs-Team“ zum Anlass, um der DKJS eine entsprechende Studie über die Partizipationsstrukturen und -kulturen an ganztägigen Grundschulen mit Blick auf alle an der Schulentwicklung Beteiligten, vorzuschlagen. Nach über einem Jahr Forschungspraxis (6/09-8/09) liegt das Ergebnis nun vor. Ein wichtiges Teilziel der Ganztagschulentwicklung (neben den beiden Hauptzielen des IZBB und seiner Begleitprogramme, Lernleistungen zu steigern und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu vereinfachen), nämlich die Förderung demokratischer Bildung, steht somit auf einer gesicherten Datenbasis.

*Anna Lena Wagener, Prof. Dr. Thomas Coelen, Prof. Dr. Hans Brügelmann,
Janina Stötzel, Johanna Dreisbach (Universität Siegen)*

Siegen, im August 2009

I Auftrag und Projektablauf

Im ersten Abschnitt des vorliegenden Berichts geht es um die vereinbarten Aufgaben sowie die Ziele und Voraussetzungen des Projekts, seinen zeitlichen und methodischen Ablauf, einen Überblick über den Forschungsstand und um die Zusammenarbeit mit anderen Stellen während der Bearbeitungszeit.

1 Vertragliche Aufgaben/ Ziele des Projekts

Das Forschungsprojekt PagGs hat zum Ziel, Möglichkeiten (und auch Grenzen) von Partizipation in unterschiedlichen Ganztagsmodellen aufzuzeigen und vertieft zu erforschen. Insbesondere sollen Bedingungen gelingender Partizipation und Faktoren erforscht werden, die ihre Umsetzung erschweren. Aus den Ergebnissen sollen sich Empfehlungen ableiten lassen, die relevant sind für die Praxisentwicklung ganztägiger Einrichtungen sowie für kommunal-, landes- und bundespolitische Impulsprogramme.

Die empirische Expertise für die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) sollte ein breites Spektrum von Organisationsformen ganztägiger Bildung in offener und gebundener bzw. additiver und rhythmisierter Form untersuchen, weshalb nordrhein-westfälische, rheinland-pfälzische und hessische Ganztagsgrundschulen einbezogen wurden.

Die Studie ist vergleichend angelegt: Hierbei wird zwischen den verschiedenen Organisationsformen der Ganztagsgrundschulen differenziert. Einzelschulvergleiche oder Ländervergleiche sind nicht Gegenstand der Expertise. Hintergrund ist die Annahme, dass sich rhythmisierte und additive bzw. offene und gebundene Ganztagschulen hinsichtlich ihrer Partizipationsstrukturen und -kulturen deutlich unterscheiden. Deren besondere Potenziale und jeweilige Schwierigkeiten sollen dokumentiert werden.

Die Erhebungen sollten an insgesamt 10-12 Schulen durchgeführt werden. Dabei umfasst das Sample jeweils 5-6 rhythmisierte bzw. additiv strukturierte Ganztageseinheiten (d. h. einzelne Klassen, Jahrgangszüge oder ggf. ganze Schulen).

Das Projekt arbeitet sowohl mit hypothesen-prüfenden als auch mit rekonstruktiven Forschungsmethoden. Eingesetzt werden sollten explorative Interviews mit Schulleitern, standardisierte Fragebögen an Schüler, Lehrer, Schulleiter, weiteres pädagogisch tätiges Personal (WPTP) und Ganztagskoordinatoren sowie thematisch fokussierte Leitfadeninterviews mit Schülern und Ganztagskoordinatoren.

2 Voraussetzungen

Die Studie wurde von der DKJS in Auftrag gegeben und mit 30.000 Euro im Zeitraum 08/08-07/09 gefördert. Projektleiter waren Prof. Dr. Thomas Coelen und Prof. Dr. Hans Brügelmann. Für die Durchführung des Projekts war Anna Lena Wagener verantwortlich. Zudem konnten, zum Teil durch zusätzliche universitäre Mittel, zwei studentische Hilfskräfte (SHK): Janina Stötzel (gesamte Projektlaufzeit) und Johanna Dreisbach (ab 01/09), eingestellt werden. Die Universität Siegen stellte die erforderlichen Büroräume und -materialien zu Verfügung.

3 Ablauf

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über zeitlichen Verlauf der Studie „PagGs“. Auf die methodische Vorgehensweise wird im Anschluss eingegangen.

01/08	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch mit der DKJS: Vorstellung der Forschungs idee.
02/08 – 04/08	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Projektskizze • Vertragsverhandlungen zwischen Universität Siegen und DKJS
04/08	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitungen der empirischen Erhebungen <ul style="list-style-type: none"> ○ Sichtung von Fachliteratur, Recherche zum aktuellen Forschungsstand sowie zu vergleichbaren Studien. ○ Vereinzelt Kontaktaufnahmen mit Autoren ähnlicher Studien ○ Erste Recherchen nach geeigneten Schulen. ○ Erstellung der Kinderfragebögen für Dritt- und Viertklässler sowie der Interviewleitfäden für SL und WPTP
Ab 05/08	<ul style="list-style-type: none"> • Vertragsabschluss zwischen der Universität Siegen und der DKJS • Akquise der Schulen für das Forschungsprojekt (bis 11/08). Schulen werden angeschrieben und telefonisch kontaktiert (s. u.). • Kontaktpflege zu den Schulen • Zu- und Absagen der Schulen (in zwei Ausnahmen bis 11/08)¹
07/08 – 09/08	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung des Pretests der Fragebögen für Dritt- und Viertklässler • Erstellung von Codierungsmasken für die Fragebögen des Pretests • Codierung der Fragebögen von Dritt- und Viertklässlern aus dem Pretest • Modifizierung des Fragebogens
09/08	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung des Projekts und erster Eindrücke aus dem Pretest der Kinderfragebögen für die Klassen drei und vier beim Ganztagschulkongress in Berlin • Entwicklung der Erwachsenenfragebögen (bis 11/09)
10/08 – 11/08	<ul style="list-style-type: none"> • Erste Erhebungswelle: Befragung der dritten und vierten Klassen und Interviews mit den Schulleitern an acht Schulen
11/08 – 02/09	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Kinderfragebögen für Erst- und Zweitklässler • Versand der Erwachsenenfragebögen an die Schulen des Samples, mit der Bitte um Rücksendung bis zum 15.02.09. • Durchführung des Pretests der Fragebögen für Erst- und Zweitklässler • Befragung der dritten und vierten Klassen und Interviews mit den Schulleitern an zwei Schulen
03/09 – 04/09	<ul style="list-style-type: none"> • Zweite Erhebungswelle: Befragung der ersten und zweiten Klassen und Interviews mit WPTP • Erste Auswertungen der Interviews, Fragebögen und Gruppengespräche
04/09 – 08/09	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung von Codierungsmasken und Auswertungsanweisungen für die Fragebögen der Erst- und Zweitklässler • Inhaltliche Aufbereitung des erhobenen Materials durch Codierung und Transkription der Daten • Datenberechnung und -auswertung • Verfassen des Abschlussberichts

¹ Es gab zum Teil lange Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse bezüglich der Teilnahme am Projekt, da diese Entscheidungen oft in Schulkonferenzen fielen. Vereinzelt kam es zu Problemen mit der Zustellung von Briefen. Vereinzelt sagten Schulen zu und schließlich wieder ab.

Die Auswahl der Schulen erfolgte nach folgenden Kriterien:

- Ganztagschule (nach Definition der KMK)
- (in Ansätzen) vorhandene demokratische Strukturen oder Kulturen
- Standort innerhalb der drei Bundesländern des Samples und nicht weiter als ~ 250 km von Siegen entfernt

Durch Literatur- und Internetrecherchen sowie durch Kooperation mit den Serviceagenturen der drei in der Studie berücksichtigten Bundesländer konnten nach einem langwierigen Prozess zehn Schulen gefunden werden, die bereit waren, am Forschungsprojekt PagGs teilzunehmen.

3.1 Quantitative Befragungen

Die Inhalte der Fragebögen sowie die methodische Vorgehensweise der Befragung wurden in Teamsitzungen sowie Doktoranden- und Forschungskolloquien diskutiert. Die die Entwicklung der Erhebungsinstrumente fand in Methodenkonferenzen statt.

3.1.1 Fragebögen für Dritt- und Viertklässler

Entwicklung

Die Fragen an die Dritt- und Viertklässler wurden hauptsächlich aus den eigenen Forschungsfragen heraus entwickelt. Zusätzlich wurden, u. a. aus Gründen der Vergleichbarkeit, Fragen in Anlehnung an die Fragebögen anderer projektnaher Studien, wie z. B. „mitWirkung²“, „Mitpestimmen“³ und „Kinderpanel“⁴ sowie dem Demokratieprojekt „Findet Demo“⁵ weitere Fragen und Fragestellungen in dem Fragebogen aufgenommen. Die Autoren der Studien stellten uns teilweise ihre Erhebungsinstrumente zur Verfügung, andere Fragen konnten in Projektveröffentlichungen eingesehen werden.

Es wurde auf eine möglichst kindgerechte Formulierung der Fragen geachtet. Neben wenigen offenen Fragen sind die Fragen weitestgehend geschlossen gestellt, und die Kinder können bei der Beantwortung der Fragen aus vorgegebenen Antwort-Items wählen. Tiersymbole leiteten die Kinder durch den Fragebogen und wirkten, wie auch ein Mandala am Ende des Fragebogens, welche die Kinder als 'Dankeschön' für ihre gute Mitarbeit ausmalen durften, motivierend.

² Fatke/Schneider (2005)

³ Bosenius/Wedekind (2004)

⁴ Bacher/Winkelhofer/Teubner (2007)

⁵ Zu der im Rahmen des Demokratieprojekts durchgeführten Studie unter der Leitung von Prof. E. Schäfer (FH Jena) gibt es bisher nur interne Arbeitspapiere und unveröffentlichte Fragebögen, die uns freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurden. Zum Projekt allgemein: <http://www.diskurs.org/findetdemo/> (Zugriff am 30.08.2009)

Der Fragebogen ist relativ umfangreich, erhebt aber nicht den Anspruch an die Kinder, dass er vollständig ausgefüllt werden muss. Die Relevanz der Fragen für das Forschungsprojekt bestimmte deren Reihenfolge im Fragebogen, damit für die wichtigsten Fragen eine möglichst hohe Anzahl von Antworten erhoben werden konnte

Zu Beginn werden allgemeine Fragen zur Person gestellt, bevor näher auf das Vorhandensein demokratischer Strukturen und Kulturen an der Schule und die Einschätzung ihrer Wichtigkeit eingegangen wird. Die Kinder werden beispielsweise gefragt, ob sie schon einmal das Amt eines Klassensprechers übernommen haben oder ob es ein Schülerparlament an ihrer Schule gibt. Weiterhin werden Mitbestimmungsmöglichkeiten zu verschiedenen Bereichen im Unterricht erfragt, wobei die Kinder gebeten werden, deren Häufigkeiten anzugeben. Im Kontrast dazu wird nach Möglichkeiten der Mitbestimmung in der Familie gefragt, die jedoch im Rahmen der bisherigen Auswertungen nicht berücksichtigt wurden.

Es gibt unterschiedliche Fragebögen für Ganztags- und Halbtagskinder. Die Bögen für Ganztagskinder enthalten zusätzliche Fragen zum außerunterrichtlichen Bereich, bei denen neben (indirekten) Fragen zur Organisationsform ebenfalls die Möglichkeiten und die Wichtigkeit der Beteiligung erfragt werden.

Im letzten Teil des Fragebogens werden die Kinder anhand von größtenteils offenen Fragen u. a. nach ihren Wünschen zur eigenen Beteiligung an der Schule und Zuhause und ihrer Verbundenheit mit der Schule befragt sowie um einen Vergleich der Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule und Zuhause gebeten.

Bevor der Fragebogen in der Haupterhebung eingesetzt wurde, haben wir ihn von Wissenschaftlern, Lehrern und Referendaren) begutachten lassen sowie einen Pretest mit einzelnen Kindern und auch in den vierten Klassen dreier Schulen durchgeführt. Insgesamt nahmen 104 Schüler an diesem Pretest teil. Das Feedback aller befragten Experten und Kinder wurde bei der Modifizierung des Fragebogens für die Haupterhebung berücksichtigt.

Durchführung

Bei den Befragungen der dritten und vierten Klassen wurde jede Klasse einem Projektmitarbeiter zugeteilt. Pro Klasse war eine Schulstunde à 45 Minuten für die Befragung eingeplant. Zunächst wurden die Kinder mündlich gefragt, ob sie wissen, was ‚Mitbestimmung‘ heißt. Sie sollten überlegen, wobei sie Zuhause und in der Schule mitbestimmen dürfen und Beispiele dafür nennen. Wenn die Kinder Verständnisprobleme hatten, erläuterten die Projektmitarbeiter anhand von Beispielen die Thematik. Nach der thematischen Klärung wurde ein Plakat in Sichtweite aller Kinder angebracht, an dem zusammen mit den Schülern exemplarisch Fragen aus dem Fragebogen beantwortet wurden und anhand dessen die unterschiedlichen Frage- und

Antworttypen vorgestellt wurden. Im Anschluss wurde den Kindern erklärt, worauf beim Beantworten der Fragen zu achten und wie vorzugehen sei. Sie sollten beispielsweise die Fragebögen alleine und ruhig ausfüllen, und es wurde betont, dass es weder falsche Antworten noch Noten für die Beantwortung gibt. Außerdem wurde die Anonymität der Befragung versichert. Nach dem Beantworten von Rückfragen wurden die jeweiligen Fragebögen an Ganztags- und Halbtagskinder ausgeteilt. Während der Bearbeitungszeit stand ein Mitarbeiter den Kindern für Fragen zur Verfügung.

Kinder die frühzeitig fertig waren, wurden gebeten, die Fragen noch einmal durchzugehen. Im Anschluss daran hatten sie die Möglichkeit, auf der letzten Seite des Fragebogens ein Mandala auszumalen oder sich anderweitig zu beschäftigen. Sofern noch Zeit verblieb, wurde von der Klasse ein Feedback eingeholt. Zu jeder Klasse verfassten die Projektmitarbeiter eine inhaltliche und methodische Reflexion in Form eines Gedächtnisprotokolls.

Auswertung

In einer Auswertungsanleitung wurde jeder Frage und jedem Antwort-Item ein Zahlencode zugeteilt. Von Hand wurden die Antworten der Kinder in Ziffernform in eine Excel-Tabelle übertragen. Die schulspezifischen Tabellen wurden zu einer Gesamttabelle zusammengefügt und in das Statistikprogramm SPSS transformiert. In SPSS erfolgte schließlich die Auswertung nach Häufigkeiten und die Berechnung einzelne Korrelationen in Form von Kreuztabellen.

3.1.2 Erwachsenenfragebögen

Entwicklung

Die Entwicklung der Fragebögen für die Lehrer und das WPTP erfolgt ähnlich wie die Entwicklung der Fragebögen für Dritt- und Viertklässler. Die Fragen entstanden hauptsächlich aus den eigenen Forschungsfragen heraus und orientieren sich stark an den Fragen aus dem Bogen für Dritt- und Viertklässler. Zusätzlich wurde auch hier aus Gründen der Vergleichbarkeit Fragen in Anlehnung an Erhebungsinstrumente ähnlicher Studien weitere Fragen und Fragestellungen in dem Fragebogen aufgenommen.

Durchführung

Ein Umschlag mit den Fragebögen für alle Mitarbeiter der jeweiligen Schule wurde postalisch an die Schulen verschickt. In einem Telefonat wurden die Fragebögen angekündigt und die benötigte Anzahl erfragt. In einem beiliegenden Anschreiben wurden die Schulleiter gebeten, die Fragebögen unter allen Mitarbeitern zu verteilen, sie wieder entgegenzunehmen und bis zu einem festgelegten Termin zurückzusenden. Ein frankierter Rückumschlag liegt der Sendung

bei. Um die Anonymität der Teilnehmer zu gewährleisten, lag jedem Fragebogen ein einzelner Umschlag bei.

Auswertung

Das Vorgehen bei der Auswertung der Erwachsenenfragebögen entspricht dem der Auswertung der Fragebögen für die Klassen drei und vier.

3.2 Qualitative Befragungen

Die qualitativen Erhebungsinstrumente (Interviewleitfäden) sowie die Interviewmethodik wurden ebenso wie die Fragebögen in Teamsitzungen, Methodenkonferenzen sowie Doktoranden- und Forschungskolloquien entwickelt und diskutiert

3.2.1 Interviews mit der Schulleitung und dem WPTP

Entwicklung

An jeder der zehn Schulen wurde jeweils ein leitfadengestütztes Interview mit der Schulleitung und einem pädagogischen Mitarbeiter geführt. Die Fragen in den Interviewleitfäden beinhalten allgemeine Fragen zu Schulstruktur und orientieren sich an den Forschungsfragen des Projekts. Die beiden Interviewleitfäden unterscheiden sich nur bei den professionsspezifischen Fragen. Da die Interviews zumeist am gleichen Tag mit Schülerbefragungen stattfanden, wurde teilweise zusätzlich spontan auf schulspezifische Besonderheiten eingegangen, die während der Befragung der Kinder auffielen.

Durchführung

Sofern die Gesprächspartner ihr Einverständnis erklärten, wurden die Gespräche digital aufgezeichnet. Die Interviews wurden meistens mit zwei bis drei Projektmitarbeitern gemeinsam durchgeführt.⁶ Die Gesprächsleitung übernahmen ein oder Projektmitarbeiter, die anderen anwesenden Mitarbeiter protokollierten das Gespräch und stellten ergänzende Fragen. Die Interviews dauerten ca. 40- 60 Minuten.

Den Schulleitern wurde im Anschluss an die Interviews ein Bogen ausgehändigt, mit der Bitte dort die Rahmendaten der Schule eintragen zu lassen und der Projektkoordinatorin zurückzusenden.

Auswertung

Die Interviews wurden inhaltsorientiert transkribiert. Die Transkripte dienten u. a. als Grundlage zur Erstellung von Schulsteckbriefen.

⁶ Aus organisatorischen Gründen mussten zwei Interviews telefonisch durchgeführt werden.

3.2.2 Gruppengespräche mit Erst- und Zweitklässlern

Durchführung

Die Befragung der Erst- und Zweitklässler fand in Kleingruppen statt, die je nach Klassengröße aus fünf bis maximal zehn Kindern bestanden. In der Regel übernahmen zwei Projektmitarbeiter gemeinsam die Befragung einer Klasse. Die Befragungen wurden, sofern es die räumliche Situation der Schulen zuließ, in einzelnen Räumen durchgeführt; bei Platzproblemen wurden aber auch zwei Kindergruppen gemeinsam in einem Raum befragt. Die Befragung der Kinder erfolgte anhand einer kombinierten Methode aus Fragebogenerhebung⁷ und Gruppengesprächdiskussion.

Zu Beginn wurde mit den Kindern besprochen, was ein Fragebogen ist und worum es darin geht. Die Kinder sollten Beispiele für Mitbestimmungsmöglichkeiten Zuhause und in der Schule finden, um sich so dem Begriff der Mitbestimmung inhaltlich nähern zu können. Die Gespräche innerhalb der Kleingruppe wurden mit Einverständnis der Gruppe aufgezeichnet. Die Kinder füllten unter Anleitung den Fragebogen aus. Im Anschluss wurden den Kindern offene Fragen gestellt und es bestand für die Kinder die Möglichkeit, miteinander zu diskutieren oder über ihre Antworten ins Gespräch zu kommen. Der Interviewer notierte sich Besonderheiten bezüglich der Rahmenbedingungen der Befragung sowie Stichworte zu den Antworten der Kinder, die mit den digitalen Aufzeichnungen verglichen wurden.

Auswertung

Zu jeder Befragengruppe wurden eine inhaltliche Zusammenfassung sowie eine methodische Reflexion in Form eines Gedächtnisprotokolls erstellt.

⁷ Die Fragebogenbefragung der Erst- und Zweitklässler ist nicht Gegenstand des Auftrags seitens der DKJS wurde aber zusätzlich vorgenommen, um weiter Daten für ein darauf aufbauendes Dissertationsvorhabens zu gewinnen.

4 Forschungsstand

Trotz der bildungspolitischen Aktualität und einer breiten theoretischen Fundierung wird über schulische Partizipationsmöglichkeiten in den großen Lernleistungsstudien wie PISA und IGLU kaum gesprochen.

4.1 Theoretische Fundierungen

Dabei hatte bereits Anfang des 20. Jahrhunderts der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey in „Democracy and Education“ (1916) deutlich gemacht, wie Erziehung und Demokratie miteinander verbunden sein müssen, wenn eine Gesellschaft nicht lediglich ihren Fortbestand, sondern einen Wandel zum Besseren erstreben will. Nach Deweys Auffassung sollte Demokratie stets im alltäglichen Zusammenleben der Menschen verankert und gelebt werden. Demokratische Erfahrungen sollten intensiv und von Kindern so früh wie möglich in der Familie, in der Schule und in der Gemeinde gemacht werden. Dewey erörtert in seinem Buch die Möglichkeiten, demokratische Methoden im Unterricht einzuführen und Demokratie in der sozialen Organisation der Schule zu verankern. Die in diesem Zusammenhang wohl am meisten zitierte Aussage von Dewey ist:

„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“.⁸

Der Politologe Gerhard Himmelmann systematisiert diese Grundauffassung von Demokratie in Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform⁹. Demokratie-Lernen müsse deshalb nicht nur auf den Staat, die ‚hohe Politik‘ und die dort zu lösenden Probleme ausgerichtet sein (*Herrschaftsform*), sondern auch gesellschaftliches Lernen umfassen (*Gesellschaftsform*), damit Kinder und Jugendlichen erkennen lernen, in welche Gesellschaft sie hineinwachsen. Diese Elemente sollten in konkrete Inhalte und Themen des Unterrichts umgewandelt oder an entsprechenden Beispielen oder Projekten deutlich gemacht werden. Darüber hinaus sollte die alltagsspezifische Demokratie als *Lebensform*, d. h. als besondere Ausprägung der Kultur und des sozialen Zusammenlebens erfahrbar werden. Hier geht es nicht nur um politische Verhaltenseinstellungen, sondern auch um die individual- und sozialmoralischen Grundlagen der politischen Ordnung, um das Sammeln von konkreten Erfahrungen mit lebensnahen Demokratieformen – bis hinein in zwischenmenschliche Verhaltensweisen, Aktivitäten von Grup-

⁸ Zit. n. Himmelmann 2004, S. 10; im Original: „(...) a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1966, S. 87).

⁹ Himmelmann 2004, S. 7-10.

pen und Interaktionen in Familien, Schulen, Jugendeinrichtungen und Stadtteilen (*face to face*-Ebene):

„Demokratie als Lebensform kann insofern als Rückgrat, als Urform, als Keim- oder Vorform, als Unterfütterung oder sogar als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass die Demokratie in ihrer Ganzheit wirklich gelebt werden und dauerhaft stabil bleiben kann.“¹⁰

4.2 Empirische Forschungen

Neben den theoretischen Fundierungen ist die Partizipation von Heranwachsenden in schulischer und außerschulischer Bildung bisher wenig empirisch erforscht, insbesondere Studien mit Kindern im Grundschulalter werden selten durchgeführt.¹¹ Auch in der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG),¹² die erste bundesweit repräsentative Längsschnittstudie zu Ganztagschulen in Deutschland, wird das Thema nur am Rande behandelt. Auf die Elternbeteiligung in der Ganztagschule wird näher eingegangen: Eltern von Ganztagschülern engagieren sich in klassischen Beteiligungsformen (z. B. Elternpflegschaft, Fördervereine) in höherem Maße als Eltern von Halbtagschülern. In der ersten Erhebungswelle der StEG (2005) blieb jedoch offen, wie sich Eltern über die o. g. Möglichkeiten hinaus aktiv am schulischen Alltagsgeschehen beteiligen, z. B. an der Gestaltung des Ganztagsangebots. Daneben gibt es drei weitere relevante Studien:

- die Schülerstudie „Mitbestimmen“¹³ zur Partizipation von Viertklässlern
- das „Kinderpanel“¹⁴ des Deutschen Jugendinstituts, welches in der zweiten Erhebungswelle 2004 die Lebenslage und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder erfasst und in diesem Zusammenhang auch zur „Partizipation von Kindern in der Grundschule“ geforscht hat
- die Studie „mitWirkung“¹⁵ über die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune.

Übereinstimmend kommen sie zu dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche bei Entscheidungen zur Gestaltung von Interaktionsprozessen (z. B. Sitzordnung, Regeln, Ausflugsziele), welche die Lehrer nicht direkt betreffen, in höherem Maße mitbestimmen können, als bei Entscheidungen, die die Lehrer direkt betreffen (wie etwa Unterrichtsinhalte oder Leistungsbe-

¹⁰ Ebd., S. 9

¹¹ Siehe Sliwka (2008) bzw. Sturzenhecker (2008).

¹² Holtappels u. a. (2007)

¹³ Bosenius/Wedekind (2004)

¹⁴ Bacher/Winkelhofer/Teubner (2007)

¹⁵ Fatke/Schneider (2005)

wertung). In „mitWirkung“ wurden in diesem Zusammenhang die Antworten der Schüler mit denen der Lehrer verglichen: Dabei fällt auf, dass Lehrer – im Gegensatz zum Empfinden ihrer Schülern – durchweg angeben, die Schüler in hohem Maße bei Entscheidungen im Unterricht einzubeziehen. Bei der Mitbestimmungsmöglichkeit zur Leistungsbewertung (36 % vs. 89 %) und der Festlegung der Hausaufgabe (24 % vs. 77 %) ergeben sich die höchsten Diskrepanzen. Bezüglich der Mitbestimmungsformen nennt die Mehrzahl der Kinder in „Mitbestimmen“ den Klassensprecher, jedes dritte Kind kennt einen Klassenrat. Diese und andere parlamentarischen Formen (wie Schülerkonferenzen u. Ä.), werden in der Studie „mit Wirkung“ von den Schulleitern als wichtigste Form der Schülerpartizipation bezeichnet.

Auf die Partizipation in der Ganztagschule wurde in „Mitbestimmen“ und im „Kinderpanel“ ein besonderes Augenmerk gelegt: Die Autoren der erstgenannten Studie sehen in der Ganztagschule eine besondere Chance für die Partizipation von Kindern, da sie ihrer Ansicht nach die Möglichkeit gibt, sich stärker mit der Schule zu identifizieren und durch ein reizvolles außerunterrichtliches Angebot die Schulfreude der Kinder erhöht, so dass sie sich auch stärker in der Schule engagieren und mitbestimmen. Die Forscher des „Kinderpanels“ vermuten einen Zusammenhang zwischen dem Wechsel von Lern- und Erholungsphasen, in denen ihrer Ansicht nach stärker auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden kann, und der Partizipation von Kindern. Allerdings konnte diese Hypothese nur teilweise überprüft und im Rahmen der Auswertungen nicht bestätigt werden. Die Studie PagGs knüpft an den beschriebenen Forschungsstand an und erweitert ihn.

5 Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Wie bereits in 1.3 erwähnt, haben wir bei der Erstellung der Erhebungsinstrumente mit ähnlichen Forschungsprojekten kooperiert.

Gleich zu Beginn von PagGs im September 2008 haben wir das Projekt-Design und erste Eindrücke aus den Erhebungen auf dem Ganztagschulkongress in Berlin im Rahmen eines gemeinsamen Workshops („Wie anfangen? – der Klassenrat und andere Formen der Partizipation in der (Ganztags)Schule“) mit Sonja Student (Serviceagentur Rheinland-Pfalz) vorgestellt.

Eine ausführlichere Fassung dieser Präsentation wurde dann im November 2008 als Beitrag zu einer Ringvorlesung der Serviceagentur-„ganztägig lernen“ Sachsen an der TU Dresden für Studierende und Praktiker vorgestellt (Leitung: Hans Gängler).

Studierende und Lehrende der FH Hildesheim waren im Mai 2009 das Publikum, als wir unsere Erhebungsinstrumente im Rahmen der Ringvorlesung „Forschung in der Sozialen Arbeit“ präsentiert haben (Organisation: Franz Bettmer)

Als das Bundesjugendkuratorium (BJK) im Juni 2009 seine Stellungnahme über Partizipation von Kindern und Jugendlichen veröffentlichte, haben wir PagGs per Mail vorgestellt (Frau Rother) und den vorliegenden Schlussbericht für September 2009 angekündigt (vorbehaltlich der Freigabe durch die DKJS).

Im bundesweiten Netzwerk zur Ganztagschulforschung an der Technischen Universität Dortmund (Organisation: Heinz-Günther Holtappels) haben wir im Juli 2009 erste Auswertungen der Fragebögen für Dritt- und Viertklässler einem äußerst sachkundigen Publikum vorgestellt.

Erkenntnisse aus PagGs sind fortlaufend in die gleichzeitig verlaufende formative Evaluation des DKJS-Programms „Lebenswelt Schule“ eingeflossen (Projektleitung: Peter Bleckmann).¹⁶

¹⁶ Die Projektleitung der Evaluation hat ebenfalls Thomas Coelen, hier im Rahmen des Kommunalpädagogischen Instituts, Hamburg (kp_i).

II Nachweis der geleisteten Arbeit

In diesem zweiten Abschnitt geht es zunächst um eine Gegenüberstellung von Aufgaben und Produkten, um einen zahlenmäßigen Verwendungsnachweis und um eine Darstellung der Angemessenheit der Arbeit sowie der eigenen zusätzlichen Leistungen. Sodann geht es um eine Einschätzung zur Verwertbarkeit der Ergebnisse, auch im Lichte der Ergebnisse anderer Forscher während der Projektzeit, sowie um geplante Veröffentlichungen.

1 Gegenüberstellung von vereinbarten Aufgaben und erstellten Produkten

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, welche Arbeitsprozesse mit der Auftragslage verbunden waren und welche Produkte draus entstanden sind.

Auftrag	Arbeitsprozesse und Produkte
Erhebungen an 10-12 Schulen mit verschiedene Organisationsform	Erhebungen an 10 Schulen mit verschiedenen Organisationsformen
Erhebungen in 3 Bundesländern	Erhebungen in 3 Bundesländern
explorative Interviews mit Schulleitern	10 Interviews 3 inhaltsorientierte Transkripte 3 Schulsteckbriefe
standardisierte Fragebögen an Schüler, Lehrer, Schulleiter, weiteres pädagogisch tätiges Personal und Ganztagskoordinatoren	Rücklauf von: 1.309 Fragebögen von Dritt- und Viertklässlern 116 Fragebögen von Lehrern und dem WPTP Alle Fragebögen codiert, ausgewählte Fragen nach Häufigkeiten ausgerechnet
thematisch fokussierte Leitfadeninterviews mit Schülern und Ganztagskoordinatoren	9 Interviews mit Ganztagskoordinatoren (oder Personen, die eine tragende Aufgabe im Ganztage haben), ein Interview wurde gemeinsam mit der Schulleitung geführt.
Erforschung von Bedingungen gelingender Partizipation und Faktoren, die ihre Umsetzung erschweren	9 inhaltsorientierte Transkripte 3 Schulsteckbriefe integrierte Datenauswertung.
Vorstellung von Zwischenergebnissen auf dem Ganztagschulkongress im September 2008	Vorstellung von Zwischenergebnissen auf dem Ganztagschulkongress im September 2008

Über die vertraglich vereinbarten Leistungen hinaus wurden zahlreiche weite Arbeitsschritte beschritten und Ergebnisse erstellt (siehe 2.3).

2 Zahlenmäßiger Nachweis

Der rechnerische Verwendungsnachweis wird durch die Abteilung „Forschungsförderung“ der Universität Siegen erstellt und nach der letzten Buchung umgehend an die DKJS zugestellt.¹⁷

3 Darstellung der Angemessenheit der Arbeit und der eigenen zusätzlichen Leistungen

Die geleisteten Arbeiten gingen weit über den Finanzierungsrahmen des Auftrags hinaus: So stellte die Universität Siegen die erforderlichen Büroräume, -arbeitsplätze und -materialien zu Verfügung. Zudem wurde durch universitäre Mittel zwei studentische Hilfskräfte: Janina Stötzel (zwei zusätzliche Monate à 10 Stunden aus den Budgets der Projektleiter) und Johanna Dreisbach (zwölf Monate à 48 Stunden aus Studiengebühren) eingestellt. Drei weitere Hilfskräfte: Lea Klapdor, Daniela Seifert und Christine Demmer, konnten punktuell aus anderen Projekten hinzugezogen werden bzw. engagierten sich ehrenamtlich in PagGs. Die Projektdurchführende, Anna Lena Wagener, investierte weit über das Maß der Beauftragung Zeit, Energie und Ideen in die Expertise – nicht zuletzt, um darauf eine Dissertation aufzubauen, die für 2011 zu erwarten ist.

4 Verwertbarkeit der Ergebnisse

PagGs zeigt Möglichkeiten und Grenzen von Mitbestimmung in unterschiedlichen Ganztagsmodellen auf. Insbesondere die Bedingungen für gelingende Partizipation bzw. Faktoren, die Mitbestimmung erschweren, lassen sich verdichtet zusammenstellen (siehe dazu Teil III). Aus den Ergebnissen sind Empfehlungen ableitbar, die relevant sind für die Praxisentwicklung ganztägiger Einrichtungen sowie für kommunal-, landes- und bundespolitische Impulsprogramme.

Eine unmittelbare Verwendung könnte in der Rückspiegelung der zusammengefassten Ergebnisse an die beteiligten Schulen bestehen (vorbehaltlich der Freigabe durch die DKJS). Falls gewünscht, wären auch vertiefte einzelschulische Analysen möglich.¹⁸ Auch Vergleiche zwischen Ganztags-Organisationsformen oder Bundesländern wären prinzipiell erstellbar.

¹⁷ Für sofortige Auskünfte steht Herr Ahlers (Tel.: 0271/740-4850) zur Verfügung.

¹⁸ Hierzu müssten gesonderte Vereinbarungen getroffen werden.

Schließlich ließen sich die Ergebnisse unter dem Leitthema „Qualität“ für den Ganztagschulkongress im November 2009 in Berlin sowie für eine entsprechende Veröffentlichung aufbereiten.

Nicht zuletzt sind die Daten und Ergebnisse ein äußerst ertragreicher Fundus für wissenschaftliche Abschlussarbeiten (Master-Thesis, Dissertationen etc.).

5 Ergebnisse anderer Forscher während der Projektzeit

Die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) hat im September 2008 die Ergebnisse ihrer zweiten Erhebungswelle aus 2007 vorgestellt, worin auch Fragen zum Thema Partizipation enthalten waren. Arnold/Stecker stellten anhand der Daten von 2005 fest, dass „Kinder, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, in einigen Bereichen eher die Möglichkeit zur Mitbestimmung sehen, als Kinder, die die Angebote nicht besuchen.“¹⁹

Das Bundesjugendkuratorium (BJK) hat im Juni 2009 eine sehr detaillierte und fundierte Stellungnahme über Anspruch und Wirklichkeit in Bezug auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen publiziert,²⁰ in der neben Begriffsdefinitionen und einem Überblick über institutionelle Konzepte von Mitbestimmung auch Gelingensbedingungen und politische Empfehlungen formuliert sind. Auch hier wird darauf hingewiesen, dass insbesondere die Schule noch zahlreiche unentdeckte Demokratiepotenziale birgt.

PagGs erweitert das Spektrum der beiden genannten Veröffentlichungen, weil die vorliegende empirische Expertise die erste repräsentative Erhebung unter Ganztagsgrundschulern unter dem Fokus ‚Partizipation‘ in Deutschland ist (zum Forschungsstand siehe I 4).

6 (Geplante) Veröffentlichungen

Ein Beitrag für das „Jahrbuch Ganztagschule 2010“ mit Daten aus PagGs befindet sich z. Zt. im Druck und wird im November 2009 erscheinen. Wahrscheinlich wird auch im darauf folgenden Jahrbuch ein weiterer Artikel publiziert.

In der technischen Endredaktion beim Verlag befindet sich z. Zt. ein Artikel für das Sonderheft der renommierten „Zeitschrift für Pädagogik“, in dem PagGs neben vielen anderen Studien und Theorien in den größeren Kontext von Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen gestellt wird. Das Sonderheft der ZfPäd erscheint anlässlich des Kongresses der Deut-

¹⁹ Arnold/Stecker (2008), S. 9

²⁰ Siehe www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/BJK_Pressemitteilung_Partizipation_30062009.pdf
Zugriff am 30.08.2009

schen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Mainz im März 2010 mit dem Titel „Demokratie und Bildung“.

Ein weiterer Text wird 2010 in dem Sammelband „Capabilities in Bildungslandschaften“ (hrsg. v. Hans-Uwe Otto und Petra Bollweg) veröffentlicht.

Für 2011 ist Anna Lena Wageners Dissertation geplant, die sich auf PagGs stützt.

III Erfolgskontrollbericht

Im Folgenden geht es vor allem um die Ergebnisse der PagGs-Studie und um einen Ausblick auf Verwertungen und Präsentationen, schließlich noch um einige Angaben zur Einhaltung der Projektplanung.

1 Beitrag zum Programm

„Partizipation“ lautete 2008 das Jahresthema des Begleitprogramms zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), *„Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“* Auf dem zugehörigen Kongress im September des Jahres konnten zwar zahlreiche und vielfältige Praxisbeispiele und Konzepte vorgestellt und diskutiert werden, jedoch fehlte eine empirische Basis, um das Maß und die spezifischen Formen von Mitbestimmung in Ganztagschulen einschätzen zu können. Das nahmen wir bereits Ende des Jahres 2007 zum Anlass, um zunächst dem BMBF, dann der DKJS eine entsprechende Studie vorzuschlagen. Nach einigen Vorgesprächen und nun über einem Jahr Forschungspraxis (6/09-8/09) können wir das vorliegende Ergebnis vorzeigen. Ein wichtiges Teilziel innerhalb der Qualitätssicherung von Ganztagschulen, nämlich die Förderung demokratischer Bildung, steht somit auf einer gesicherten Datenbasis.

2 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse unserer Studie vorgestellt. Zunächst wird ein Überblick über die Schulen des Samples gegeben, von denen drei mit einem Schulsteckbrief näher vorgestellt werden. Im Anschluss werden die Ergebnisse der quantitativen (Dateninterpretation der Fragebögen für Dritt- und Viertklässler sowie die Dateninterpretation der Fragebögen für Lehrer und das WPTP) und qualitativen (Gruppengespräche mit Erst- und Zweitklässler) Erhebung vorgestellt und abschließend zusammengefasst.

2.1 Die Schulen des Samples

Im Rahmen von PagGs wurden an zehn Ganztagsgrundschulen in drei Bundesländern Befragungen durchgeführt.²¹ Die Organisationsformen der Schulen sind breit gefächert: Eine Schule bietet eine pädagogische Mittagsbetreuung²² an, fünf Schulen sind so genannte Offene

²¹ Aus wissenschaftlichen Gründen können die befragten Schulen weder Städten noch Bundesländern zugeordnet werden; Schulnamen und Personen werden im Folgenden pseudonymisiert.

²² Nach KMK-Definition kann diese Schule nicht als „Ganztagschule“ bezeichnet werden. Da die Schule jedoch neben der pädagogischen Mittagsbetreuung ein umfangreiches AG-Programm anbietet und eng mit Einrichtun-

Ganztagsschulen und vier Schulen sind teilgebunden organisiert. Zwei der teilgebundenen Schulen haben ausschließlich Ganztagsklassen; die anderen beiden teilgebundenen Schulen haben sowohl Ganztagsklassen als auch Ganztagsgruppen.

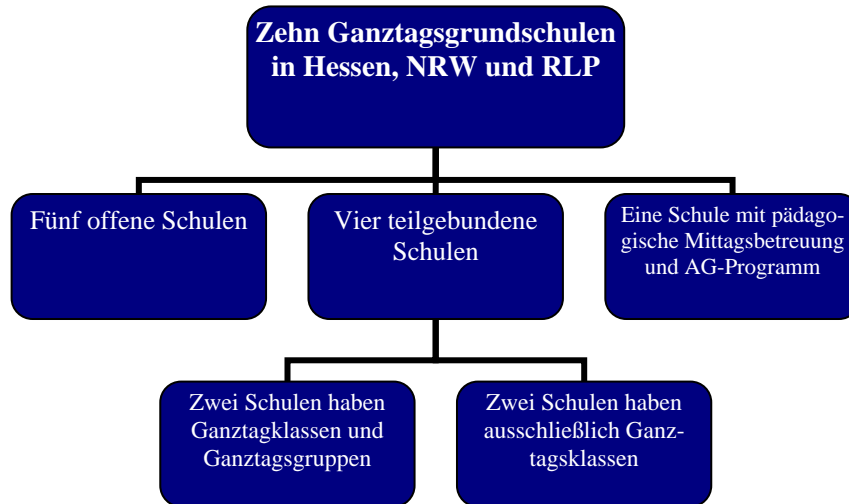


Abb. 1 Schulen des Samples für die Studie „PagGs“ (Wagener/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen)

Da das Projektdesign den Vergleich von Mitbestimmungsmöglichkeiten in Schulen mit unterschiedlichen Organisationsformen vorsieht, werden in der folgenden Auswertung weder Einzelschul- noch Bundesländervergleiche gezogen. Die oben dargestellten Schulen lassen sich in die drei Kategorien „Gebundene“ bzw. „Teilgebundene Ganztagschulen“ und „Offener Ganztags“ einordnen. Um exemplarisch einen Einblick in die Spezifik einzelner Schulen zu erhalten, werden im Folgenden je Kategorie eine Schule in einem Schulsteckbrief vorgestellt. Neben der Darstellung der Bandbreite von Organisationsformen ist es uns dabei auch ein Anliegen, alle weiteren Kriterien aufzuzeigen, die uns für die Auswertung der Daten wichtig erscheinen. Diese sind neben der Organisationsform:

- der Schulstandort,
- die Ganztagschultradition,
- die Ganztagssträgerschaft sowie
- Strukturen und Kulturen der Mitbestimmung.

Wir denken, dass unsere exemplarische Schulauswahl die Bandbreite des Samples umfassend darstellt und durch die drei Schulsteckbriefe eine thematische Sättigung deutlich wird, so dass durch die Darstellung weiterer Schulen – bis auf wenige schulspezifische Besonderheiten – keine wesentlich neuen Aspekte erscheinen würden.

gen der Jugendhilfe kooperiert, wird die Schule im Weiteren nicht von den anderen Schulen des Samples abgegrenzt.

2.1.1 Schulsteckbrief I „Bunte Schule“

Die „Bunte Schule“ ist eine teilgebundene, drei- bis vierzügige, integrativ arbeitende Ganztagschule, die in einem Stadtteil einer Mittelstadt gelegen ist, welcher von der Schulleitung als sozialer Brennpunkt beschrieben wird. Die Nationalitätenvielfalt der Schüler (60 verschiedenen Staatsangehörigkeiten) ist ein Charakteristikum der Schule. Für Schüler mit Sprachschwierigkeiten sind eine Vorklasse sowie einige Vorlaufkurse in Deutsch eingerichtet. Die Schule sieht in der Heterogenität ihrer Schülerschaft eine Herausforderung, der sie mit einem differenzierten Bildungsangebot gerecht werden will, und betrachtet sie als Chance, das soziale Lernen zu fördern. Die Schule arbeitet mit vielen Kooperationspartnern im direkten Umfeld zusammen.

Die „Bunte Schule“ wurde bereits als Ganztagsgrundschule gegründet und besteht seit den 1970er Jahren in ihrer heutigen Form. Pro Klassenstufe gibt es neben den Halbtagsklassen zwei bis drei gebundene Ganztagsklassen. Bis zu 22 Kinder werden in einer Klasse unterrichtet.

Unterrichtsstruktur

Für die Schüler der Halbtagsklassen beginnt der Unterricht um 8:00 Uhr und endet um 12:30 Uhr. Für Kinder, die das Ganztagsangebot in Anspruch nehmen, beginnt der Unterricht in der Regel um 8:55 Uhr. Für sie findet von 13:30 bis 15:00 Uhr der letzte Unterrichtsblock statt. Bei Bedarf können die Kinder berufstätiger Eltern vor dem Unterricht ab 8:10 Uhr in einer Frühbetreuung und nach dem Unterricht bis 16:00 Uhr bei einem Spätangebot in der Schule verweilen. Freitags endet der Unterricht auch für die Schüler der Ganztagsklassen am Mittag. Kinder berufstätiger Eltern können dann bis max. 14:00 Uhr in der Schule betreut werden.

Der Unterricht findet in 90-minütigen Einheiten statt. Es wird Wert darauf gelegt, dass der Schultag im Dreiklang von Bewegung, Anspannung und Entspannung gestaltet wird. Die Methode des Team-Teaching ist in den Klassen mit integrativ beschulten Kindern üblich; dort ist neben dem Klassenlehrer ein Sonderpädagoge tätig.

Organisation und Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs

Die Ganztagschüler haben nach dem vormittäglichen Unterricht täglich eine Stunde Pause, in der sie Mittagessen und im Anschluss daran aus verschiedenen, täglich wechselnden freien Angeboten wählen können. Diese freien Angebote bieten Möglichkeiten zum Ausruhen oder zur kreativen und sportlichen Beschäftigungen (z. B. Spielen auf dem Schulhof) und werden

überwiegend von Lehrkräften betreut. Die frei wählbaren Angebote müssen von den Kindern aus Gründen der Aufsichtspflicht wahrgenommen werden.

Der ‚Ganztag‘ wird hauptsächlich von den Lehrern und einer Sozialpädagogin gestaltet, Honorarkräfte werden am Nachmittag außerhalb von AG-Angeboten an einem Wochentag nur vereinzelt eingesetzt, etwa für die Aufsicht in einem Ruheraum.

Nach den freien Angeboten haben die Kinder an drei Tagen wieder Unterricht, an einem Tag werden AGs angeboten, freitags endet die Schule bereits am Mittag. Der Tag ist aufgrund des ausschließlich durch Unterricht geprägten Vormittags eher als additiv strukturiert zu bezeichnen, wenngleich auch am Nachmittag vereinzelt Unterricht stattfindet.

Das Schulgebäude ist auf den erweiterten Raumbedarf einer Ganztagschule zugeschnitten. Es gibt in unmittelbarer Nähe zu den Klassenräumen zusätzliche Lernräume sowie verschiedene Fachräume und eine große Schulbücherei.

Partizipation

Nach Einschätzung der Schulleitung geht die Beteiligung der Schüler eher von einzelnen Lehrerpersönlichkeiten aus und wird eher atmosphärisch gelebt, als dass sie in festen Strukturen organisiert ist. Neben offenen Unterrichtsformen, in denen die Kinder selbstbestimmend handeln können, gibt es jedoch in einigen Klassen einen Klassenrat, der in Zukunft flächendeckend eingeführt werden soll. Daneben gibt es ein Streitschlichter-System: Die Kinder haben täglich nach der ersten Pause, die Möglichkeit sowohl in ihrer Klasse als auch Klassenübergreifend selbstständig Konflikte anzusprechen und mithilfe einer Lehrkraft Lösungswege zu erarbeiten.

Als Beispiel für ein Partizipationsprojekt der Schule ist die Entstehung des Schullogos zu benennen. Dieses wurde gemeinsam von Schülervetretern, Lehrern und außerschulischen Partnern in einem demokratischen Prozess entwickelt.

Das Personal wird in den schulüblichen Gremien, Konferenzen und Sitzungen beteiligt, jedoch finden viele Absprachen und Entscheidungsprozesse nach Ansicht der Schulleitung vor allem in unorganisierten, persönlichen Gesprächen statt.

Neben der Beteiligung des Personals legt die Schulleitung großen Wert auf die Einbeziehung von Eltern in das Schulleben und in Entscheidungsprozesse. Beispielsweise wurde im vergangenen Jahr eine Ferienbetreuung eingerichtet, da ein solcher Bedarf von Seiten der Eltern deutlich gemacht wurde.

2.1.2 Schulsteckbrief II „Schule der offenen Türen“

Die „Schule der offenen Türen“ befindet sich am Rande einer ländlich gelegenen Kleinstadt. Sie ist die einzige Grundschule des Ortes und wird von rund 300 Schülern besucht, von denen etwa ein Drittel in den Ganzttag geht, der teilgebunden organisiert ist. Die Klassenstufen sind drei- bis vierzünftig. Die Schule bietet durch zahlreiche Fach- und Nebenräume gute Bedingungen für das ganztägige Lernen.

Unterrichtsstruktur

Der Unterrichtsvormittag ist in vier Einheiten gegliedert: Die ersten beiden Einheiten dauern 75 Minuten, die dritte und vierte Einheit je 50 Minuten. Den Kindern soll durch diese Zeitstruktur ein besserer Arbeits- und Lernrhythmus ermöglicht werden, als es beim klassischen 45-Minutenrhythmus der Fall ist.

Die Schulleitung legt großen Wert auf abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden, betont aber, dass diese stark von einzelnen Lehrerpersönlichkeiten abhängig sei und der Unterricht daher individuell gestaltet werde. Vereinzelt werden offene Unterrichtsformen angewandt, auch Team-Teaching und Unterrichtsvorbereitung im Team wird phasenweise praktiziert.

Organisation und Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs

Die Organisation des so genannten ‚Ganztags‘ liegt in schulischer Hand. Die Schule kann nach einem durch das Bundesland festgelegten Schlüssel, Gelder (die pro angemeldetem Ganztagskind zugeteilt werden) autonom verwalten. Die Schule kann selbst darüber entscheiden, ob sie von diesem Geld Lehrer oder pädagogische Fachkräfte im Ganzttag einsetzen möchte.

Der ‚Ganzttag‘ ist teilgebunden organisiert. Zurzeit gibt es zwei Ganztagsklassen in den ersten beiden Jahrgängen, deren Tag rhythmisiert gestaltet ist. Die Schule ist bestrebt, jährlich eine neue Ganztagsklasse zu bilden.

Schüler, die in Halbtagsklassen beschult werden und nachmittags in Ganztagsgruppen zusammen kommen, haben zusätzlich zu den Unterrichtsblöcken am Vormittag die Blöcke Mittagessen, Spiel- und Ruhezeit, Hausaufgabenzeit und Projektzeit. Nach Einschätzung der Schule kann diese Zeit von den Kindern mehr nach ihren jeweiligen Interessen und Neigungen gestaltet werden als der Unterricht am Vormittag.

Die Hausaufgabengruppen am Nachmittag sind jahgangsgebunden und werden gemeinsam von Lehrern und dem WPTP betreut. Die Kinder haben Hausaufgabenbücher und -hefte, welche dem Informationsaustausch der verschiedenen Lehrer dienen.

Kinder der gebundenen Klassen bekommen keine Hausaufgaben, sondern haben stattdessen nachmittags eine Schulstunde (45 Minuten) Unterricht.

Die Schule kooperiert sehr intensiv mit ortsansässigen Einrichtungen und Vereinen sowie externen Partnern, die für spezielle Bildungsangebote an die Schule kommen. Ihre z. T. unterschiedliche Sichtweise auf das Kind wird sehr geschätzt und als Bereicherung angesehen.

Die Schule bemüht sich, Inhalte aus dem Lehrplan in außerunterrichtliche Angebote zu integrieren; ihr ist wichtig, dass die Kinder durch die Öffnung der Schule das Lernen als komplexen und umfassenden Prozess wahrnehmen und es nicht auf die schulische Wissensvermittlung beschränkt erleben.

Partizipation

Partizipation wird als ein wichtiges Thema der Schulentwicklung angesehen. Sie wird vor allem bei einzelnen Aktionen und in Alltagsinteraktionen umgesetzt und nicht, wie in anderen Schulen üblich, innerhalb demokratischer Strukturen (wie z. B. einem Klassenrat). Nach Einschätzung der in der Schule tätigen Personen sind die partizipativen Merkmale der Schule daher nur schwer zu benennen, es herrsche vielmehr eine „Atmosphäre der Beteiligung“²³. Demokratische Strukturen wie etwa ein Klassenrat sind noch nicht etabliert, aber durchaus erwünscht. In vielen Klassen gibt Klassensprecher. Üblicherweise übernehmen jeweils ein Junge und ein Mädchen dieses Amt gemeinsam.

Es gibt zahlreiche Beispiele für die Beteiligung der Kinder bei einzelnen Aktionen und Projekten, die beispielsweise die Schulentwicklung und -Gestaltung oder auch den 'Ganztag' betreffen. Die Kinder und ihre Eltern wurden beispielsweise bei der Namensfindung der Schule beteiligt, indem sie recherchiert haben, wie andere Schulen ihren Namen bekommen haben und konnten daraufhin selbst Vorschläge einbringen. Über den Schulnamen wurde letztendlich in einer demokratischen Abstimmung entschieden. Darüber hinaus können die Kinder beispielsweise regelmäßig online über das Mittagessen an einem bestimmten Wochentag abstimmen und sind auch bei der Erstellung des Essensplans beteiligt.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird ebenfalls wertgeschätzt. Vor der Einführung des Ganztagsangebots gab es beispielsweise eine Befragung von Eltern und Schülern, um deren Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf den ‚Ganztag‘ zu erfahren. Die Bereitschaft der Eltern, sich beispielsweise im Förderverein zu engagieren, wird als hoch beschrieben.

²³ Aussage eines Interviewpartners

2.1.3 Schulsteckbrief III „Aufbruchschule“

Die Gemeinschaftsgrundschule „Aufbruchschule“ liegt in einem Stadtteil einer größeren Stadt und ist aufgrund eines Schulverbunds auf zwei Standorte aufgeteilt, von dem einer konfessionell geführt wird. Aufgrund der Tatsache, dass die Erhebungen nur an dem größeren Schulstandort stattfanden, wird im Folgenden auch nur dieser dargestellt. Zu Beginn der Erhebung im Sommer 2008 besuchten insgesamt rund 210 Kinder den Schulstandort, von denen knapp 80 das Offene Ganztagsangebot nutzten. Die Klassenstufen sind zweizügig, die Klassen umfassen bis zu 30 Schüler.

Unterrichtsstruktur

Der Unterricht ist in 45-Minuten-Einheiten gegliedert. Es gibt neben dem Offenen Ganztag auch noch das Angebot der Frühbetreuung, für das z. T. das gleiche Personal eingesetzt wird. Nach Angaben der Schulleitung ist das Schulprofil von einer starken musischen und sportlichen Ausrichtung geprägt.

In der Schule wird Wert auf einen engen kollegialen Austausch gelegt. Unterrichtsinhalte werden in beiden Klassen einer Jahrgangsstufe gemeinsam vorbereitet und im gleichen Zeitraum behandelt. Auch offenes Unterrichten ist nach Einschätzung der Schulleitung an der Schule üblich und wird insbesondere von jungen Lehrern praktiziert. Die Schulleitung selbst findet eine Mischform aus lehrerzentriertem und geöffnetem Unterricht effizient.

Organisation und Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs

Das aktuelle Ganztagsangebot der Schule hat sich über viele Jahre hinweg entwickelt und findet ihren Ursprung im Jahr 1996. Anfangs gab es in einem Klassenraum ein Angebot für bis zu zehn Kinder, die vor und nach dem Unterricht bis maximal 13:00 Uhr betreut wurden. Das Angebot wurde vom Förderverein der Schule getragen. Mit der Verlängerung der Betreuungszeit bis 14:00 Uhr und später bis 16:00 Uhr ging das Angebot mit einem schulischen Mittagessen einher. Der Offene Ganztag begann im Schuljahr 2005/2006 und wird von einem dafür gegründeten Verein getragen, der auch der Träger des Offenen Ganztagsangebots einer weiteren Grundschule ist. Aus finanziellen Gründen kann das WPTP an der beschriebenen Schule nur über Honorarverträge beschäftigt werden.

Der Ganztag ist klar strukturiert und folgt einem festen zeitlichen Ablauf, um den Kindern nach Meinung des Ganztagskoordinators die nötige Orientierung zu geben.

Neben den Mitarbeitern des Ganztags sind zunehmend Lehrer am Nachmittag tätig. Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt bei der Hausaufgabenbetreuung, die gemeinsam mit dem

WPTP erfolgt. Diese Zusammenarbeit ermöglicht nach Ansicht der Ganztagsleitung einen guten Austausch zwischen Lehrern und WPTP sowie eine gezielte Förderung der Schüler. Die gemeinsame Hausaufgabenbetreuung wirkt sich nach Ansicht der beteiligten Erwachsenen positiv auf die Verzahnung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereiche aus. Um die Kommunikation weiter zu verbessern, besitzt jedes Kind ein Mitteilungsheft für die Hausaufgaben, in dem die Lehrer, das WPTP und die Eltern schriftlich miteinander kommunizieren.

Das WPTP hat alle zwei Wochen eine Teambesprechung. Zweimal im Jahr treffen sich alle Hausaufgabenbetreuer (Lehrer und WPTP) zu einer gemeinsamen Besprechung.

AGs werden am Nachmittag sowie vereinzelt am Vormittag vom WPTP, externen Partnern oder Lehrern angeboten.

Eine Besonderheit des ganztägigen Angebots der Schule ist die Kooperation mit der städtischen Jugendhilfe. 25 der im Offenen Ganztage angemeldeten Kinder besuchen den ortsansässigen Jugendtreff, der vor allem Kindern mit sozialen Problemen anspricht. Die Leitung des Jugendtreffs, die Schulleitung sowie die Ganztagsleitung haben regelmäßige Teamgespräche.

Partizipation

Die Schule hat am BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ teilgenommen, in dessen Rahmen sie sich hauptsächlich mit der Einführung von Klassenräten beschäftigt haben. Aufgrund personeller Fluktuation ließen sich viele Ideen und Erfahrungen aus dem BLK-Programm jedoch nicht im Schulalltag verfestigen.

Um Kinder über methodische Formen ans demokratische Lernen heranzuführen und ihnen Regeln in der Schule näher zu bringen, wurden von der Schule unterschiedliche didaktische Modelle entwickelt: Im ersten Schuljahr wird ein besonderes Augenmerk auf die Schulordnung und auf Regeln des Zusammenlebens gelegt. Im zweiten Schuljahr gibt es dann etwa alle zehn Tage einen Stuhlkreis, in dem verschiedene demokratische Entscheidungsprozesse initiiert werden. In den Klassenräumen der ersten und zweiten Klassen fallen zudem Plakate mit Regeln und ein Belohnungssystem für gutes Schülerverhalten auf. Im dritten Schuljahr werden Vorformen des Klassenrates erprobt, was nach Aussage der Schulleiterin bis auf wenige Schwierigkeiten gut funktioniert. Im vierten Schuljahr wurde der Klassenrat schließlich angesetzt und findet je nach Bedarf der Kinder in unregelmäßigen Zeitabständen, jedoch noch nicht in allen Klassen, statt.

Im außerunterrichtlichen Bereich können die Kinder Vorschläge für das Essen einbringen und ihr Essen letztendlich aus zwei angebotenen Gerichten auswählen. Zu bestimmten Zeiten haben sie die Möglichkeit, aus verschiedenen Beschäftigungsangeboten zu wählen.

Manche Mitarbeiter des WPTP wurden als Streitschlichter ausgebildet und kommen ihren Aufgaben bei Bedarf nach.

Die Beteiligung des WPTPs in der Schule und bei Entscheidungen hat sich nach Einschätzung der Schul- und Ganztagsleitung nach anfänglichen Schwierigkeiten verbessert, wird aber vor allem vom WPTP noch als verbesserungswürdig angesehen. Das WPTP fühlt sich nicht immer in das Schulleben integriert.

Die Schulleitung erwähnt Schwierigkeiten, die Eltern in das Schulleben einzubinden und beschreibt die Elternbeteiligung als sehr gering. Beispielsweise habe die Schule gemeinsam mit Eltern Erziehungsziele vereinbart und auf dieser Grundlage eine Schulordnung entworfen, woran sich nur wenige Eltern beteiligten.

2.2 Quantitative Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Fragebogenbefragungen von Dritt- und Viertklässlern sowie von Lehrern und dem WPTP dargestellt.

2.2.1 Dateninterpretation der Fragebögen von Dritt- und Viertklässlern

Die Dateninterpretation der Fragebögen von Dritt- und Viertklässlern erfolgt nach einer achtgliedrigen Struktur:

Zur Stichprobe

Im Rahmen unserer Untersuchungen (vgl. Die Schulen des Samples, S.20) haben wir 1.309 Dritt- und Viertklässler im Alter von 7-12 Jahren (Altersdurchschnitt 8,9 Jahre) befragt. Das Geschlechterverhältnis ist recht ausgewogen, ebenso wie die Anzahl der Befragten je Bundesland.

Die Fragen wurden in die Kategorien

1. Demokratische Strukturen auf Klassen- und Schulebene
2. Beteiligung am Klassen- und Schulleben
3. Mitbestimmung im Unterricht
4. Organisation des außerunterrichtlichen Bereichs
5. Hausaufgaben
6. Lehrer- und Betreuerhandeln
7. Strukturen der Mitbestimmung im außerunterrichtlichen Bereich
8. Mitbestimmung bei Projekten und Angeboten/AGs

eingeteilt und richten sich in der folgenden Darstellung nicht nach der Reihenfolge im Fragebogen, sondern nach Auswertungsebenen. Ein Vergleich mit den Antworten der Erwachsenen erfolgt bei der Dateninterpretation des Erwachsenenfragebogens ab S.46.

Demokratische Strukturen auf Klassen- und Schulebene

In diesem Fragenkomplex wurde nach dem Vorhandensein von demokratischen Strukturen und der Übernahme von Ämtern (Klassensprecher, Streitschlichter und Schülerlotse) gefragt.

Das Amt des *Klassensprechers* haben 22 % der befragten Kinder schon mal inne gehabt bzw. waren zum Zeitpunkt der Befragung aktiv als Klassensprecher tätig. Dass das Amt des Klassensprechers bekannt und weit verbreitet ist, wird bei der Frage nach dem Vorhandensein eines Klassensprechers an der Schule deutlich: 76 % bejahen diese Frage, lediglich 19 % der Kinder geben an, dass es keine Klassensprecher gebe. Es wird deutlich, dass die Klassenspre-

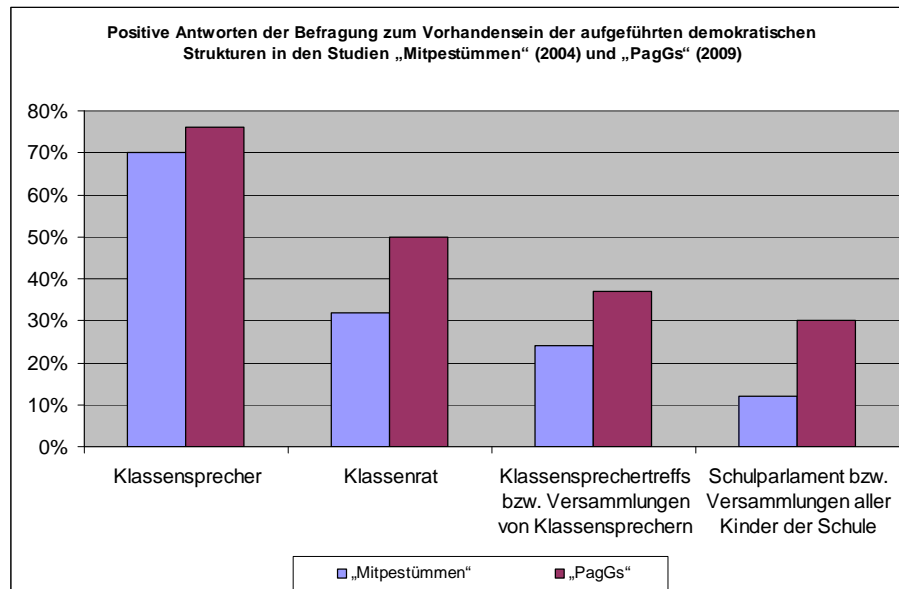
cher nicht nur innerhalb der Klassen Aufgaben übernehmen und Verpflichtungen nachkommen. Etwa halb so viele Kinder wie die, die die Frage nach dem Vorhandensein des Klassensprechers bejaht haben (76 %), geben an, dass es an ihrer Schule auch *Versammlungen der Klassensprecher* aller Klassen gebe (37 %).

Nach dem Klassensprecher ist der *Klassenrat* die am weitesten verbreitete demokratische Struktur an den Schulen des Samples. Die Hälfte der befragten Kinder gibt an, dass es an der Schule einen Klassenrat gebe, 24 % verneinen die Frage, ein Viertel weiß nicht, ob es einen Klassenrat an der Schule gibt.

Versammlungen auf Schulebene, an der alle Kinder der Schule teilnehmen, sind – verglichen mit den Klassenräten - eher selten vorhanden. Knapp 30 % der Kinder geben an, dass es eine solche Versammlung an ihrer Schule gebe, 39 % verneinen die Frage, 31 % wissen es nicht. Deutlich negativer fallen die Angaben bei der Frage aus, mit der die Kinder nach der Häufigkeit ihrer Teilnahme an einer solchen Veranstaltung befragt wurden. Hier geben nur 14 % der Kinder an, (sehr) häufig an einer Versammlung aller Kinder der Schule teilzunehmen und rund 73 % der befragten Kinder geben an, nie an solch einer Versammlung teilzunehmen.

Zieht man die Ergebnisse aus den qualitativen Befragungen (vgl. hierzu auch Dateninterpretation Fragebogen von Lehrern und WPTP, S.46) unserer Studie hinzu, ergibt sich eine Diskrepanz in den Aussagen. Im Gegensatz zu den Kindern gibt keiner der befragten Erwachsenen an, dass es eine solche Versammlung an ihrer Schule gibt. Wir vermuten, dass die Diskrepanz aufgrund der ggf. irreführenden Fragestellung entstanden ist. Sie lautete: „Gibt es bei dir in der Schule eine regelmäßige Versammlung aller Kinder der Schule (z. B. Schülerparlament/Schülerrat)?“ bzw. „Wie häufig machst du bei einer Versammlung aller Kinder der Schule (z. B. Schülerparlament/Schülerrat) mit?“ An manchen Schulen des Samples waren die Begriffe mit anderen Bedeutungen belegt (z. B. Versammlung der Klassensprecher), weshalb die Kinder vermutlich aufgrund der beispielhaften Nennungen von Schülerparlament und Schülerrat die Frage beantwortet haben und nicht von der vorangehenden Fragestellung nach Versammlungen aller Kinder der Schule ausgegangen sind. Weiter muss auch erwähnt werden, dass es an manchen Schulen klassenübergreifende Versammlungen gibt, die aber mehr den Charakter einer Feier oder einer Präsentation von Ergebnissen haben, als den einer demokratischen Verhandlung. Es ist ebenso möglich, dass manche Kinder diese Versammlungen bei der Beantwortung der Frage gemeint haben.

In der Studie „Mitpestimmen“²⁴ wurden 1.759 Viertklässler (vgl. Forschungsstand, S.12) auch zum Vorhandensein von demokratischen Strukturen befragt: „Gibt es an deiner Schule oder in deiner Klasse folgende Möglichkeiten mitzubestimmen?“. Die Forscher kommen zu ähnlichen Ergebnissen wie wir, wenn auch insgesamt mit geringeren Prozentzahlen als bei unserer Studie:



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagner/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Die Klassensprecher sind an allen Schulen der beiden Studien²⁵ ähnlich weit verbreitet (>70 %). Während bei „Mitpestimmen“ rund ein Drittel der Kinder angeben, dass es an ihrer Schule einen Klassenrat gibt, tun dies es bei „PagGs“ die Hälfte der Befragten. Das Vorhandensein von Versammlungen der Klassensprecher bejahen bei „Mitpestimmen“ knapp ein Viertel der Kinder, bei PagGs über ein Drittel der Kinder. Die deutlichste Abweichung ergibt sich bei der Frage nach einem Schulparlament (12 % bei „Mitpestimmen“) bzw. der Versammlung aller Kinder der Schule (30 % bei „PagGs“). Insgesamt ist eine solche parlamentarische Struktur an allen befragten Grundschulen selten vorhanden.

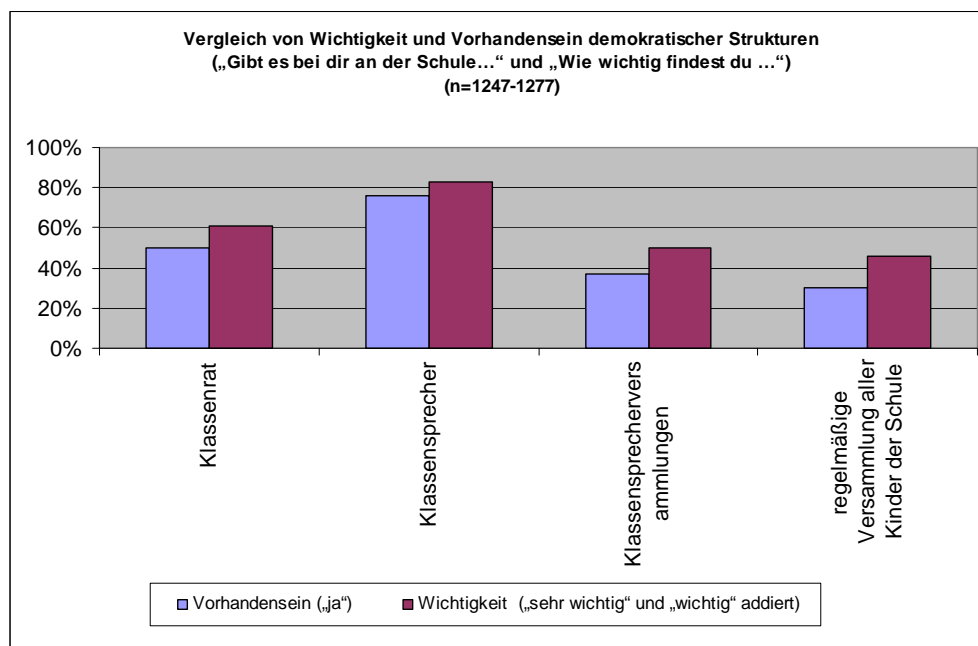
Als *Streitschlichter* haben 13 % der Kinder agiert, bei diesen Antworten ist jedoch nicht erkennbar, ob sie dies im Rahmen eines Streitschlichterprogramms getan haben oder „schon mal einen Streit geschlichtet haben“, wie manche Kinder während der Befragungen häufig äußerten. Auffällig hoch ist mit 30 % die Anzahl der Kinder, die nicht wissen, ob sie das Amt schon mal übernommen haben (obwohl der Begriff in der Einführung besprochen wurde). 56 % verneinen die Frage.

²⁴ Bosenius/Wedekind 2004, S. 298

²⁵ Bei der Studie „Mitpestimmen“ wurden 1.759 Viertklässler, bei der Studie „PagGs“ 1.309 Dritt- und Viertklässler befragt.

13 % der Kinder geben an, schon einmal als *Schülerlotse* aktiv gewesen zu sein, 65 der Kinder verneinen die Frage nach dem Schülerlotsen, 21 % kreuzen „weiß ich nicht“ an (obwohl auch dieser Begriff in der Einführung besprochen wurde).

Die Kinder wurden in unserer Studie nicht nur nach dem *Vorhandensein* der demokratischen Strukturen auf Klassen- und Schulebene befragt, sondern auch danach, wie *wichtig* sie diese finden.²⁶ Hier wird deutlich, dass die Kinder die Wichtigkeit aller Items stets höher angeben als ihr Vorhandensein. Der Klassensprecher erzielt auch hier, gefolgt vom Klassenrat, die höchsten Ergebnisse:



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagner/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Beteiligung am Klassen- und Schulleben

Hinsichtlich der *Beteiligung am Klassen- und Schulleben* haben wir die Kinder nach folgenden Mitgestaltungsmöglichkeiten gefragt:

- bei Projekttagen oder -wochen
- zu ihrer Mithilfe bei Festen
- zu ihren Mitsprachemöglichkeiten bei der Sitzordnung oder
- zu ihrem Einfluss auf Ziele von Ausflügen oder Klassenfahrten

Kinder empfinden ihre Beteiligungsmöglichkeiten in diesem Bereich allgemein als sehr gering (unter einem Drittel der Kinder geben „sehr häufig“ oder „häufig“ an). Besonders selten

²⁶ Hier wurde von den Interviewern die Anweisung gegeben, dass, sofern die Struktur nicht an den Schulen vorhanden ist, die Kinder sich vorstellen sollten, wie wichtig sie sie fänden.

können Kinder das Ziel von Klassenfahrten oder Ausflügen (71 % „nie“, 15 % „selten“) oder die Sitzordnung (46 % „nie“, 26 % „selten“) mitbestimmen.

Etwas andere Ergebnisse kommen bei der Frage heraus „Wie häufig darfst du im Unterricht mitbestimmen, neben wem du sitzt?“. Bei der Wahl ihres (direkten) Sitznachbarn wird den Kindern offenbar ein größeres Mitbestimmungsrecht eingeräumt als bei der Sitzordnung für die ganze Klasse. Hier geben rund die Hälfte der Kinder an, in dieser Angelegenheit sehr häufig oder häufig mitbestimmen zu können. Nur 16 % der Kinder dürfen hier nie mitbestimmen. Nimmt man die Ergebnisse der qualitativen Befragungen hinzu, wird hinsichtlich der Frage nach der Sitzordnung deutlich, dass die Kinder ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten oft als widersprüchlich beschreiben: Mal können sie in regelmäßigen Abständen die Sitzordnung mitbestimmen, manchmal bestimmen die Lehrer dies äußerst rigoros, besonders bei von ihnen als störend empfundenem Verhalten der Kinder.

Hinsichtlich der Gestaltung des Klassenzimmers schätzen die Kinder ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten sehr unterschiedlich ein: 40 % der Kinder geben an, sehr häufig oder häufig mitbestimmen zu können, welche Bilder oder Plakate im Klassenzimmer hängen, 32 % der Kinder dürfen dies jedoch nie mitbestimmen, 28 % selten.

Mitbestimmung im Unterricht

Befragt zu *inhaltsbezogenen Mitbestimmung* („Wie häufig darfst du im Unterricht mitbestimmen, mit welchem Thema/welchen Aufgaben du dich beschäftigst?“ und „Wie häufig darfst du im Unterricht mitbestimmen, wann du an welchen Aufgaben, z. B. in Mathematik, arbeitest?“) sind die Antworten der Kinder recht gleichmäßig auf die vier Antwortmöglichkeiten verteilt („sehr häufig“, „häufig“, „selten“ und „nie“), bei der ersten Frage überwiegt jedoch das „selten“ (37 %) gegenüber dem „sehr häufig“ (11 %). Befragt zu ihren *zeitlich-organisatorischen Mitbestimmungsmöglichkeiten* („Wie häufig darfst du im Unterricht mitbestimmen, wann du welches Fach lernst?“, „Wie häufig darfst du im Unterricht mitbestimmen, wo du lernst, zum Beispiel im Klassenraum, auf dem Flur, in einem anderen Raum?“) schätzen die Kinder diese eher gering ein (rund 62 % bzw. 69 % kreuzen „nie“ oder „selten“ an).

Den Umfang und Inhalt ihrer Hausaufgaben können über ein Drittel der Kinder (sehr) häufig mitbestimmen, 40 % jedoch nie. Als deutlich seltener geben die Kinder ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Festlegung des Zeitpunkts einer Klassenarbeit an (46 % „nie“,

26 % „selten“) oder der Leistungsbewertung (58 % können nie, 15 % selten ihre Note mitbestimmen).

Ähnlich wie bei der Befragung der Kinder nach demokratischen Strukturen auf Klassen- und Schulebene wurde auch hinsichtlich der Mitbestimmung im Unterricht nicht nur nach der Häufigkeit, sondern auch nach der Wichtigkeit gefragt. Hier sind die Ergebnisse ähnlich: Die Kinder finden ihre Mitbestimmung in den Bereichen wichtiger, als sie diese tatsächlich erleben. Hinsichtlich der Aufgabenwahl innerhalb eines Faches geben 49 % von ihnen an, (sehr) häufig mitbestimmen zu können, 60 % finden es (sehr) wichtig. Ähnlich weichen auch die Prozentwerte bei der Frage nach der Fächerwahl voneinander ab. Hier geben 38 % der Kinder an (sehr) häufig mitzubestimmen, wann sie welches Fach lernen, 54 % finden es wichtig, dabei mitzubestimmen.

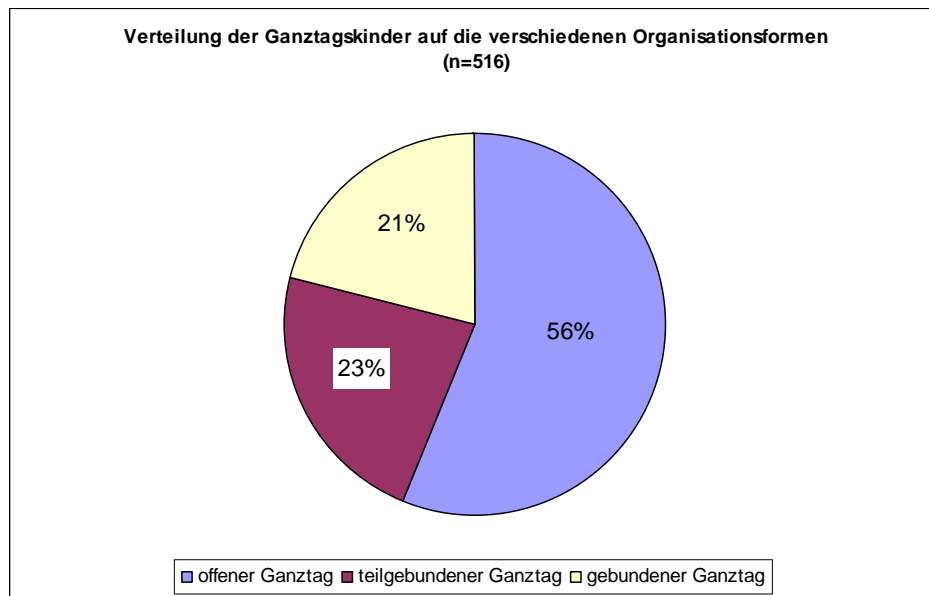
Für uns zunächst überraschend ist aber, dass ca. 40-50 % der Kinder ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Aufgaben- und Fächerwahl als nicht wichtig beschreiben. Wichtiger finden sie, dass sie Themen für den Unterricht vorschlagen können (72 %), ihre Meinung im Unterricht sagen dürfen (85 %), Regeln für das Zusammenleben gemeinsam beschlossen werden (87 %), in der Klasse Probleme besprochen und Lösungen vorgeschlagen werden (92 %). Hier besteht eine hohe Diskrepanz in der Beurteilung der Wichtigkeit von Mitbestimmung auf der organisatorischen Ebene einerseits und der inhaltlichen sowie sozialen Ebene andererseits.

Organisation des außerunterrichtlichen Bereichs

Die Dritt- und Vierklässler, die zu Beginn der Befragung per Handzeichen angegeben haben, das ganztägige Angebot ihrer Schule zu nutzen, haben einen anderen Fragebogen als die Kinder bekommen, die am Mittag die Schule verlassen. Dieser enthält zusätzlich vier Fragenbereiche zur Organisation und den Mitbestimmungsmöglichkeiten im außerunterrichtlichen Bereich.

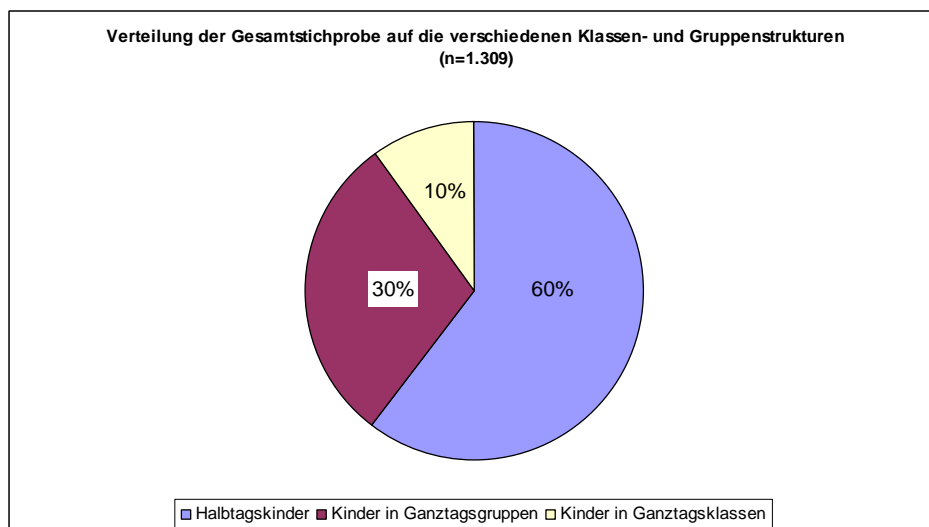
Die Grafik gibt einen Überblick darüber, wie sich die Gesamtstichprobe von 516 Ganztagskindern auf die Organisationsformen verteilt:²⁷

²⁷ Im Gesamt-Sample ist keine vollständig gebundene Ganztagschule vertreten, jedoch sind zwei der Schulen, betrachtet man ausschließlich die Organisation des Ganztags, als gebunden zu bezeichnen und werden daher als solche aufgeführt.



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagener/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Da es in den teilgebundenen Schulen auch vereinzelt Ganztagsklassen gibt und diese den Tag oftmals in einer anderen Form gestalten, als dies in Halbtagsklassen und Ganztagsgruppen möglich ist, werden im Folgenden manche Fragen auch hinsichtlich dieser Struktur betrachtet (hier wieder mit der Gesamtstichprobe von 1.309 Kindern dargestellt):

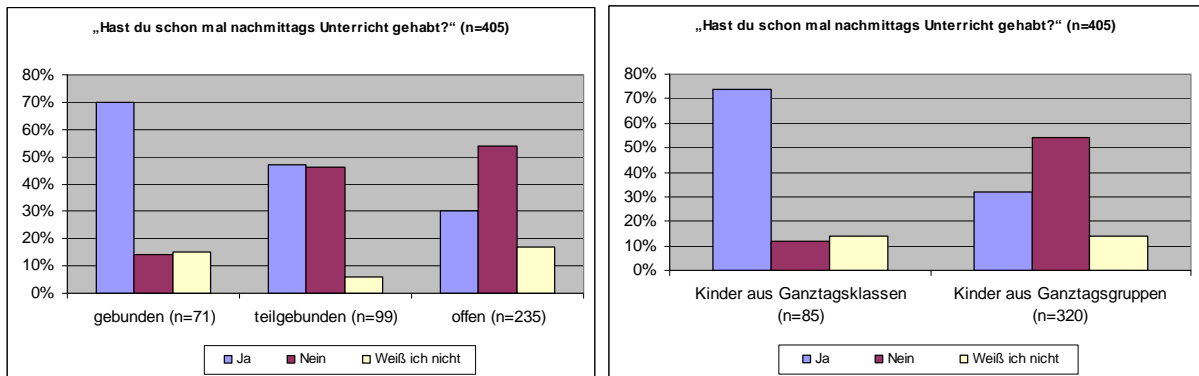


Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagener/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Die Kinder haben wir bezüglich der Organisation des Ganztags zu der Rhythmisierung des Tages befragt:

Bei der Frage „Hast du schon mal nachmittags Unterricht gehabt?“ verteilen sich die positiven und negativen Antworten in der Gesamtstichprobe aller Ganztagskinder recht gleichmäßig (41 % vs. 45 %). Beim Blick auf die Organisationsformen wird deutlich, dass vor allem die

Kinder an den (teil-)gebundenen Schulen und dort vor allem aus den Ganztagsklassen schon einmal nachmittags Unterricht gehabt haben :



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagener/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

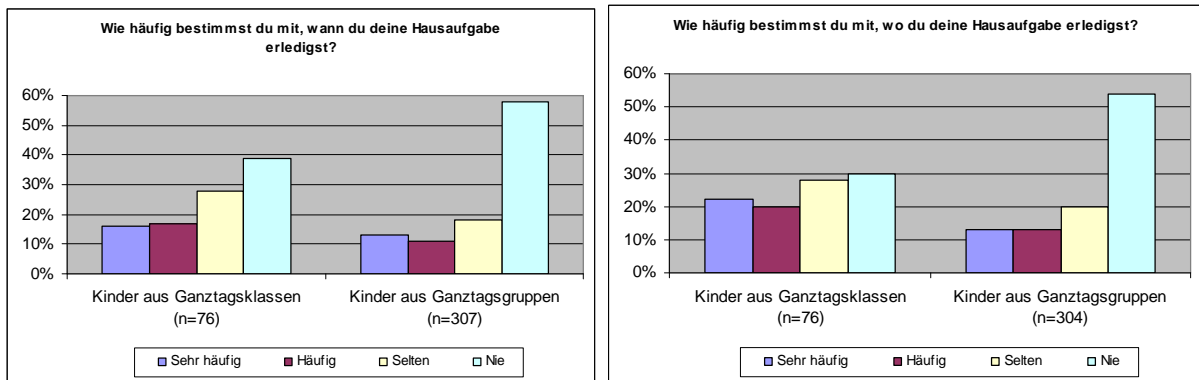
43 % der Kinder geben an, schon einmal mit ihrem Betreuer etwas im Unterricht gemacht zu haben. Durch die sehr freie Fragestellung bleibt offen, welche Form, Häufigkeit und Intensität dies hat. Beim Vergleich der Antworten von Kindern aus Ganztagsklassen und Ganztagsgruppen fällt auf, dass Kinder aus Ganztagsgruppen häufiger verneinen, mit ihrem Betreuer etwas zusammen im Unterricht gemacht zu haben als Kinder aus Ganztagsklassen. Bezüglich der Zustimmung ist die Diskrepanz nicht so hoch (42 % Ganztagsgruppe, 49 % Ganztagsklasse). Hingegen wissen rund 34 % der Schüler aus den Ganztagsklassen und 22 % der Ganztagsgruppenschüler diese Frage nicht zu beantworten, was für eine erhöhte Unsicherheit hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Lehrern und Betreuern spricht, vor allem bei den Kindern der Ganztagsklassen.

Die Kinder lernen seltener mit ihrem Lehrer am Nachmittag als mit ihrem Betreuer am Vormittag: Bei der Frage, wie häufig die Kinder mit ihrem Lehrer gemeinsam am Nachmittag lernen, geben rund 59 % der Kinder an, dies nie zu tun. Auffällig hoch sind auch hier die Unterschiede bei den Antworten der Kinder aus Ganztagsklassen und -gruppen. Bei den Antwort-Items „sehr häufig“, „häufig“ und „selten“ liegt der Anteil der Antworten bei den Kindern aus den Ganztagsklassen jeweils um ca. 10 % höher, verglichen mit den Antworten der Ganztagsgruppenkinder. Bei dem Antwort-Item „nie“ werden die größten Unterschiede erkennbar: 64 % der Kinder aus Ganztagsgruppen geben an, noch nie mit ihrem Lehrer am Nachmittag gelernt zu haben, und nur 40 % der Kinder aus Ganztagsklassen verneinen die Frage. Da auch bei dieser Frage keine Rückschlüsse auf die Art, die Intensität und die Häufigkeit des gemeinsamen Lernens gezogen werden können, können lediglich Zusammenhänge hinsichtlich des Einsatzes von Lehrerstunden im Ganztage und der Rhythmisierung des Tages vermutet werden:

Die Anzahl der Ganztagskinder einer Schule ist für die Anzahl der so genannten „abgeordneten Lehrerstunden“ im außerunterrichtlichen Bereich entscheidend. Oftmals werden die Lehrerstunden, so das Ergebnis unserer qualitativen Befragung, für die Hausaufgabenbetreuung, verschiedene Angebote oder AGs, Schwimmunterricht oder spezielle Förderung eingesetzt. In den Ganztagsklassen des Samples war oftmals der Klassenlehrer sowohl am Vor- als auch am Nachmittag in der Klasse tätig, konnte also den Tag rhythmisiert gestalten. Oftmals gab es auch statt Hausaufgaben eine weitere Stunde Unterricht oder z. B. eine Lernzeit, um Wochenpläne weiter zu bearbeiten. Die Antworten der Kinder stützen den Eindruck, dass der Tag in den Ganztagsklassen in höherem Maße rhythmisiert gestaltet ist. Zu beachten ist allerdings die Tatsache, dass fast die Hälfte der Schüler aus Ganztagsklassen angeben, noch nie mit ihrem Lehrer gemeinsam am Nachmittag gelernt zu haben, und daher zu vermuten ist, dass auch in den Ganztagsklassen die additive Tagesgestaltung verbreitet ist. Streng genommen enthalten diese Fragen zwar keine Aussage zur Rhythmisierung, sondern zum Personaleinsatz, da aber der Personaleinsatz höchste Bedeutung für die Lernformen hat, kann man dies auch als starkes Indiz für den Grad der Rhythmisierung betrachten.

Hausaufgaben

Die Hausaufgaben und deren Betreuung sind in vielen Ganztagschulen ein wichtiges und viel diskutiertes Thema. Sie nehmen oftmals organisatorisch und zeitlich einen festen Platz in der Tagesstruktur ein, nicht zuletzt aufgrund der eingeschränkten Lehrerstunden im Ganztage, die häufig für die Betreuung der Hausaufgaben eingesetzt werden. Wir haben daher die Kinder zu ihrer zeitlichen und örtlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten bei den Hausaufgaben befragt. Es wird deutlich, dass die Kinder in beiden Teilbereichen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten gering einschätzen (rund die Hälfte kreuzen „nie“ und etwa 20 % „selten“ an), leicht erhöht schätzen sie diese bei der Wahl des Lernortes ein. Insgesamt erachten Kinder aus Ganztagsklassen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten etwas höher als Kinder aus Ganztagsgruppen und auch hier wird die raumbezogene Mitbestimmung höher als die zeitliche Mitbestimmung empfunden:



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagener/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Die Hausaufgabenpraxis ist an den Schulen sehr unterschiedlich, wie bei unseren qualitativen Befragungen deutlich wurde. Oftmals bekommen Kinder in Ganztagsklassen keine Hausaufgaben erteilt, sondern arbeiten stattdessen z. B. an ihrem Wochenplan oder haben auch am Nachmittag Unterricht.

Lehrer und Betreuer handeln²⁸

Den Kindern wurden je drei Fragen zu ihrem Lehrer und ihrem Betreuer (nur den Kindern, die das Ganztagsangebot wahrnehmen) gestellt. Ein Fragenkomplex betraf die Rhythmisierung, bei den anderen Fragen wollten wir von den Kindern wissen, wie sie ihren Lehrer bzw. Betreuer hinsichtlich der Einbeziehung in Entscheidungen und der Bereitschaft zur Auseinandersetzung bei Meinungsverschiedenheiten einschätzen und ob die Kinder die Zusammenarbeit zwischen den beiden Professionen beobachten können:

Nach Ansicht der Kinder sind sowohl ihre Lehrer als auch ihre Betreuer in gleichem Maße dazu bereit, mit ihnen zu diskutieren, wenn ihnen etwas nicht gefällt (52 % bzw. 50 % Zustimmung), wobei die Betreuer einer Ganztagsklasse nach Ansicht der Kinder tendenziell eher dazu bereit sind, mit ihnen zu diskutieren („ja“=54 %, „nein“=10 %), als die Betreuer in Ganztagsgruppen („ja“=49 % und „nein“=21 %). Dies könnte zum einen an dem ‚Mehr an Zeit‘ für solche Gespräche liegen, zum anderen kann vermutet werden, dass viele Kinder aus den Ganztagsklassen ihren Lehrer als Betreuer bei dieser Frage vor Augen gehabt haben, da dieser an einigen Schulen sowohl am Vor- als auch am Nachmittag der feste Ansprechpartner ist und kein Betreuer fest in der Klasse arbeitet.

Bei der Frage „Mein Lehrer bzw. Betreuer fragt uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll“ beantworten rund 56 % der Kinder bei der Frage

²⁸ Aufgrund der Vielfältigkeit der Berufsgruppen an Ganztagschulen wurden die Personen des WPTPs im Kinderfragebogen zusammenfassend mit „Betreuer“ bezeichnet, um Probleme hinsichtlich der Begrifflichkeiten zu minimieren.

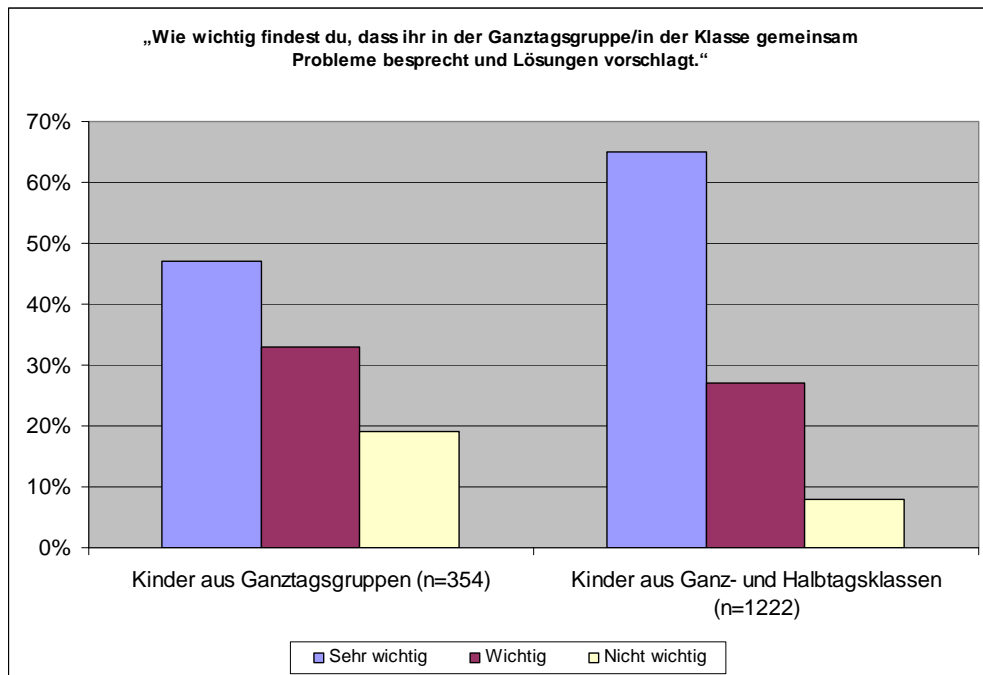
nach dem Lehrer positiv, hingegen meinen 46 %, dass ihr Betreuer sie nach ihrer Meinung fragt. Die leichten Abweichungen ergeben sich möglicherweise dadurch, dass im Unterricht mehr geplant und entschieden werden muss als im außerunterrichtlichen Bereich.

Bei der Frage nach der Zusammenarbeit von Lehrern und Betreuern weichen die Antworten der Kinder deutlicher voneinander ab. 28 % der Kinder geben an, dass ihr Betreuer häufig mit Lehrern zusammen arbeitet, hingegen geben rund 17 % der Kinder an, dass ihr Lehrer häufig mit Betreuern aus dem Ganzttag zusammenarbeitet. Rund die Hälfte der Kinder beantworten die Fragen mit „weiß ich nicht“.

Auch hier ergeben sich unterschiedliche Einschätzungen der Kinder aus Ganztagsklassen und aus Ganztagsgruppen. Demnach arbeiten die Lehrer und Betreuer in Ganztagsklassen häufiger zusammen („ja“=38 %), als in Ganztagsgruppen („ja“=26 %). Die qualitative Untersuchung hat diesen Eindruck weitgehend bestätigt: Lehrer und Betreuer in Ganztagsklassen agieren häufig einige Stunden oder mehr gemeinsam im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich oder leiten z. T. sogar gemeinsam die Klasse. Die Kinder sehen die Erwachsenen also täglich miteinander arbeiten.

Die Kinder wurden auch hier gebeten, die Wichtigkeit ihrer Mitbestimmung anzugeben. Diese wird von ihnen ähnlich bewertet wie im unterrichtlichen Bereich:

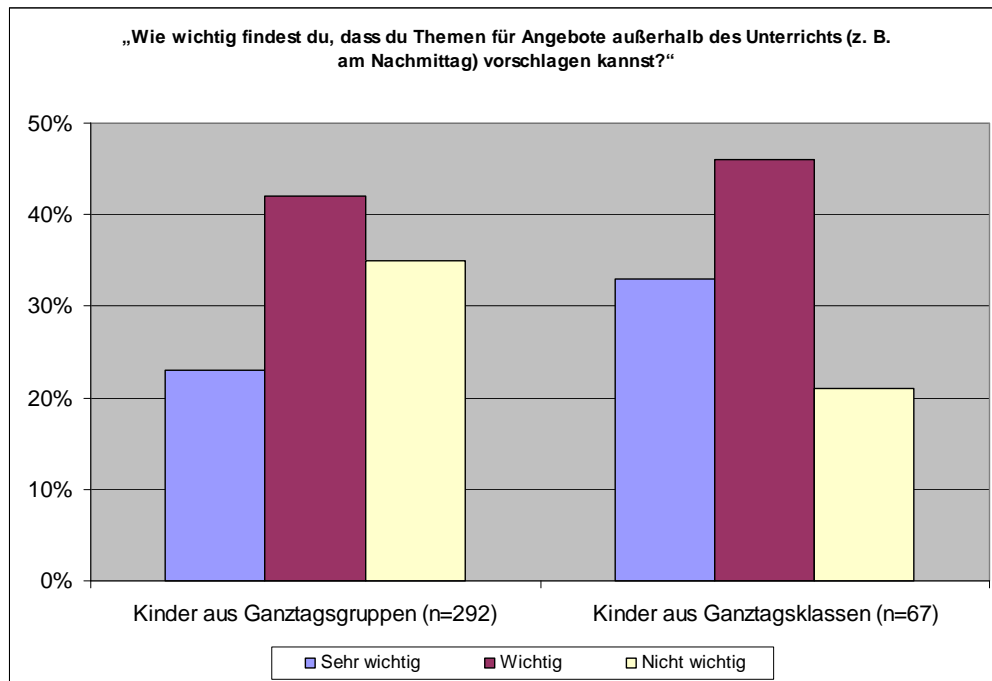
Bei den Fragen zur Meinungsäußerung und dem Beschließen von Regeln gibt es bei den Antworten der Kinder im Bezug zum außerunterrichtlichen Bereich keine größeren Abweichungen innerhalb der Antwortkategorien „(sehr) wichtig“ (die Werte liegen bei den einzelnen Fragen eng beieinander, insgesamt zwischen ~ 70-80 %) und „nicht wichtig“ (insgesamt ~ 15-30 %). Im unterrichtlichen Bereich sind die Antworten bei „sehr wichtig“ leicht erhöht. Auffällig ist jedoch die unterschiedliche Bewertung der Kinder bei der Frage nach dem Vorschlagen von Themen und der Frage: „Wie wichtig findest du, dass ihr in der Ganztagsgruppe/in der Klasse gemeinsam Probleme bespricht und Lösungen vorschlagt?“:



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagener/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Offenbar finden es die Kinder wichtiger, in der Klasse Probleme zu besprechen als im außerunterrichtlichen Bereich. Möglicherweise führte aber auch die Formulierung der Frage zu der aufgezeigten Diskrepanz, da die Kinder, die nicht in feste Ganztagsgruppen gehen, die Frage evtl. nicht verstanden haben könnten. Um dieser Vermutung nachzugehen, haben wir die Antworten der Kinder aus Ganztagsklassen und -gruppen getrennt ausgewertet. Es konnten jedoch lediglich Abweichungen um wenige Prozentpunkte festgestellt werden, weshalb die Annahme nicht bestätigt werden konnte. Eine andere Ursache für die Diskrepanz könnte sein, dass im Unterricht mehr Probleme auftreten, die die Kinder besprechen und lösen möchten. Diese Probleme könnten, bedingt durch die vermehrte Stillarbeit und die Leistungsanforderungen im unterrichtlichen Bereich, den größeren Zeitrahmen, den der Unterricht im Tagesverlauf einnimmt, oder auch durch die höhere Anzahl der Kinder entstehen, die sich beispielsweise in den Pausen vertragen müssen.

Bei der Frage „Wie wichtig findest du, dass du Themen für Angebote außerhalb des Unterrichts (z. B. am Nachmittag) vorschlagen kannst?“ sind die Antworten der Kinder wie folgt verteilt:

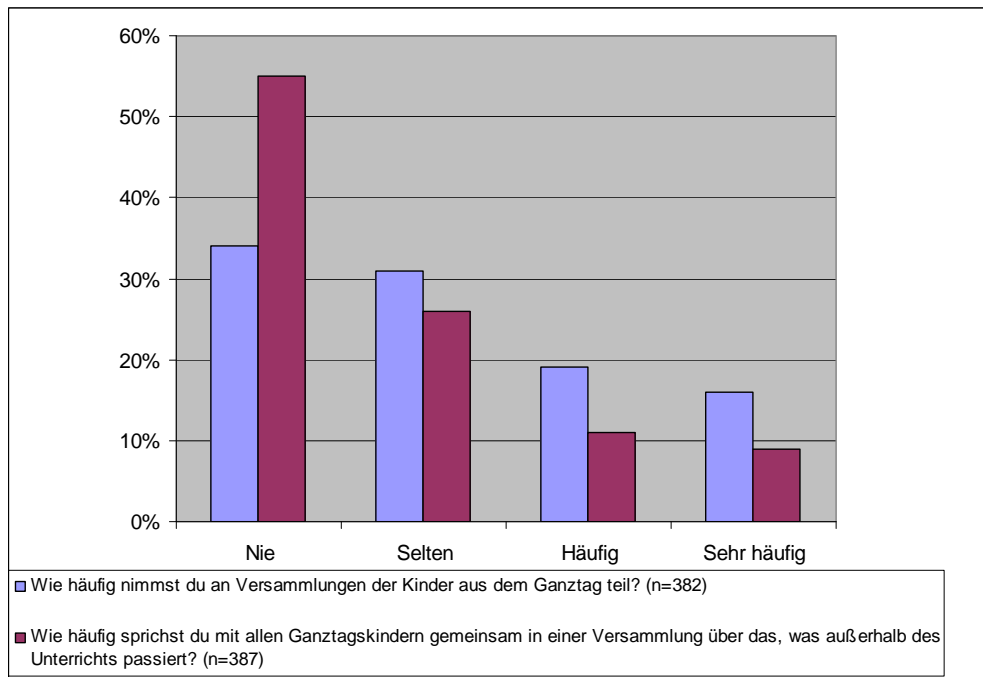


Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagener/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Kinder aus Ganztagsklassen empfinden es weitaus wichtiger, dass sie Themen vorschlagen können als Kinder aus Ganztagsgruppen. Diese geben zu 35 % an, dass sie ihre Mitbestimmung in diesem Bereich „nicht wichtig“ finden, was auf den ersten Blick überrascht, da gerade diese Kinder oftmals ein breites Angebot von Angeboten und Projekten wahrnehmen. Wir vermuten, dass rund ein Drittel der Kinder aus Ganztagsgruppen mit den angebotenen Themen und Projekten zufrieden ist und daher der Wunsch nach Mitbestimmung in den Hintergrund tritt.

Strukturen der Mitbestimmung im außerunterrichtlichen Bereich

Im Fragenkomplex zum unterrichtlichen Teil wurden mehrere Fragen zur strukturellen Mitbestimmung gestellt vgl. Fragebögen für Dritt- und Viertklässler, S.7). Den Kindern ebenso differenzierte Fragen zum außerunterrichtlichen Bereich zu stellen, erschien uns aufgrund der Komplexität der dortigen organisatorischen Strukturen nicht sinnvoll. Daher haben wir lediglich zwei ähnliche Fragen zu Versammlungen der Ganztagskinder gestellt und dabei bewusst offen gehalten, ob es sich dabei um Vollversammlungen oder Versammlungen von einem Teil der Kinder handelt. Den Kindern wurden die Fragen: „Wie häufig nimmst du an Versammlungen der Kinder aus dem Ganztage teil?“ und „Wie häufig sprichst du mit allen Ganztagskindern gemeinsam in einer Versammlung über das, was außerhalb des Unterrichts passiert?“.



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagener/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Trotz der ähnlichen Fragenstruktur weichen die Antworten der Kinder teilweise deutlich voneinander ab. Es könnte möglich sein, dass die Frage nach der Teilnahme inhaltlich offener gehalten ist und die zweite Frage mehr auf die parlamentarische Struktur einer solchen Versammlung hinweist („miteinander sprechen“). Dies könnte dazu geführt haben, dass Kinder, die beispielsweise Feste oder Aufführungen mit der ersten Frage assoziiert haben, dies bei der zweiten Frage nicht mehr getan haben. Die Vermutung kann durch die qualitativen Ergebnisse ansatzweise gestützt werden: Es gibt nur an einer Schule einen Rat am Nachmittag mit gewählten Vertretern der Ganztagskinder (ähnlich einer Versammlung von Klassensprechern), an anderen Schulen gibt es Teil-Versammlungen, um z. B. Ergebnisse des Unterrichts zu präsentieren, jedoch nicht um über das zu sprechen, was außerhalb des Unterrichts passiert (vgl. Dateninterpretation der Fragebögen von Dritt- und Viertklässlern ab S.29). Erstaunlich ist jedoch, dass die Kinder der Schule mit dem Rat am Nachmittag die Frage ebenso unterschiedlich, wie die Kinder anderer Schulen beantworten. Dies könnte daran liegen, dass der Rat zum Zeitpunkt der Erhebung zur unregelmäßig stattfand und erst zu einem späteren Zeitpunkt, als die Befragung der Dritt- und Viertklässler bereits abgeschlossen war, regelmäßiger tagte. Bei der Frage „Wie häufig sprichst du mit allen Ganztagskindern gemeinsam in einer Versammlung über das, was außerhalb des Unterrichts passiert?“ ist zudem der Vergleich der Antworten von Kindern aus Ganztagsklassen und -gruppen interessant:

Kinder aus Ganztagsklassen geben an, häufiger, (wenn auch insgesamt nicht häufig) an solchen Versammlungen teilzunehmen. Neben den bereits oben beschriebenen Schwierigkeiten kann zudem vermutet werden, dass die Kinder ihren Blick eher auf die Klassenebene und nicht auf die Schulebene gerichtet haben und daher den Klassenrat in ihre Überlegungen mit einbezogen haben.

Mitbestimmung bei Projekten und Angeboten/AGs

Ähnlich wie bei der Frage zur Mitgestaltung von unterrichtlichen Projekten haben wir die Ganztagskinder dazu befragt, ob sie schon mal einen Projekttag oder eine Projektwoche außerhalb des Unterrichts, z. B. am Nachmittag mitorganisiert haben. Knapp die Hälfte der Befragten verneint die Frage, 36 % wissen es nicht. Lediglich 16 % der Kinder geben an, schon mal an der Organisation solcher Projekte im Ganztage beteiligt gewesen zu sein. Dieses Ergebnis ist in etwa vergleichbar mit dem Grad der Mitbestimmung bei unterrichtlichen Projekten, bei denen 40 % der Kinder angeben, diese noch nie mitgestaltet zu haben.

Befragt dazu, ob sie schon mal einen Vorschlag für eine neue AG gemacht oder selbst eine AG geleitet haben, geben deutlich mehr als die Hälfte (59 % und 83 %) der Kinder an, dies noch nie gemacht zu haben, wobei einen Vorschlag für eine AG schon mal 26 % der Kinder gemacht haben; eine AG geleitet haben jedoch nur 6 %. Es erscheint fraglich, ob Schüler schon mal (über einen längeren Zeitraum hinweg) eine AG geleitet haben. Die Erkenntnisse aus den qualitativen Daten widersprechen in dieser Hinsicht denen aus der quantitativen Befragung. Bei den qualitativen Befragungen kam zudem heraus, dass die Kinder vor allem bei der AG-Wahl (aus einem bestehenden Angebot) wählen können, die Angebote jedoch nicht, wie oben deutlich wird, beeinflussen können. Oftmals gibt es hinsichtlich der AG-Zuteilung seitens der Schulen bestimmte Regeln, beispielsweise dass jedes Kind mindestens eine Sport-AG in der Woche belegen muss. Die Zuteilung erfolgt oftmals ohne Beteiligung der Kinder. Bei zu hoher Nachfrage werden an manchen Schulen die Teilnehmer ausgelost oder von den Erwachsenen bestimmt. An anderen Schulen müssen die Kinder zuvor eine Rangliste mit Belegungswünschen erstellen und die Erwachsenen versuchen anhand dieser Wünsche die Teilnehmer der AGs möglichst gerecht zu verteilen.

Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass die Befragung der Dritt- und Viertklässler deutlich gemacht hat, dass Kinder in der Grundschule beteiligt werden, dass sie dies können und auch wollen. Insgesamt dürfen sie in manchen Bereichen des Klassenlebens mitsprechen und ge-

meinsam in demokratischen Prozessen Regeln bestimmen, die z. B. das Zusammenleben in der Schule betreffen. Andere Bereiche, wie vor allem der Unterricht, sind vielerorts sehr stark von den Lehrern bestimmt, und dort werden die Kinder nur geringfügig beteiligt. Hier empfinden die Kinder oftmals geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten. Besonders im Unterricht, der einen großen Teil des Tages einnimmt, wäre mehr Mitbestimmung der Kinder möglich und produktiv, wie positive Beispiele aus dem Sample zeigen.

Betrachtet man die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder genauer, so fällt auf, dass bisher wenige Kinder Ämter übernommen haben, was jedoch bei dieser repräsentativen Form von Demokratie und die wenigen Jahre, die die Kinder bisher in der Grundschule verbracht haben, nicht weiter überrascht. Zu ähnlichen, jedoch leicht höheren Ergebnissen kam auch die Studie „Mitbestimmen“, die die Frage nach der Übernahme von Ämtern bzw. Verantwortungen jedoch weit offener gestellt hatte als wir in PagGs. Bei „Mitbestimmen“ gaben rund 31 % der befragten Viertklässler an, schon mal für eine besondere Verantwortung in der eigenen Klasse oder Schule gewählt worden zu sein. In unserer PagGs-Untersuchung werden Streitschlichter und Schülerlotsen von den Dritt- und Viertklässlern (vgl. Dateninterpretation der Fragebögen von Lehrern und WPTP, S.51) am seltensten genannt, und nur wenige Kinder geben an, diese Aufgaben schon mal übernommen zu haben. Weit verbreitet ist hingegen das Amt des Klassensprechers (76 %), welches 22 % der befragten Kinder schon mal übernommen haben.

Eine direkte demokratische Beteiligung (in festen Strukturen) ist auf Klassenebene weit verbreitet (Klassenrat), auf Schulebene jedoch – sowohl im unterrichtlichen als auch im außerunterrichtlichen Bereich – nur selten vorhanden. Insgesamt finden alle demokratischen Strukturen große Zustimmung bei den Kindern.

Die Mitbestimmung im Schul- und Klassenleben wird von den Kindern selbst als sehr gering eingeschätzt. Auch bei Projekten und Angeboten im außerunterrichtlichen Bereich empfinden die Kinder ihre Partizipationsmöglichkeiten eingeschränkt.

Die Wichtigkeit ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten empfinden die Kinder im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich (außer bei der Frage nach dem Besprechen und Lösen von Problemen) recht ähnlich. Ihnen ist die Mitbestimmung bei inhaltsbezogenen Fragen sowie bei Angelegenheiten des sozialen Miteinanders weitaus wichtiger als auf organisatorischer Ebene, bei denen sie die Wichtigkeit ihrer Mitbestimmung insgesamt als recht gering beurteilen. Kinder finden es offenbar wichtiger, in der Klasse Probleme zu besprechen als in anderen Sozialformen im außerunterrichtlichen Bereich.

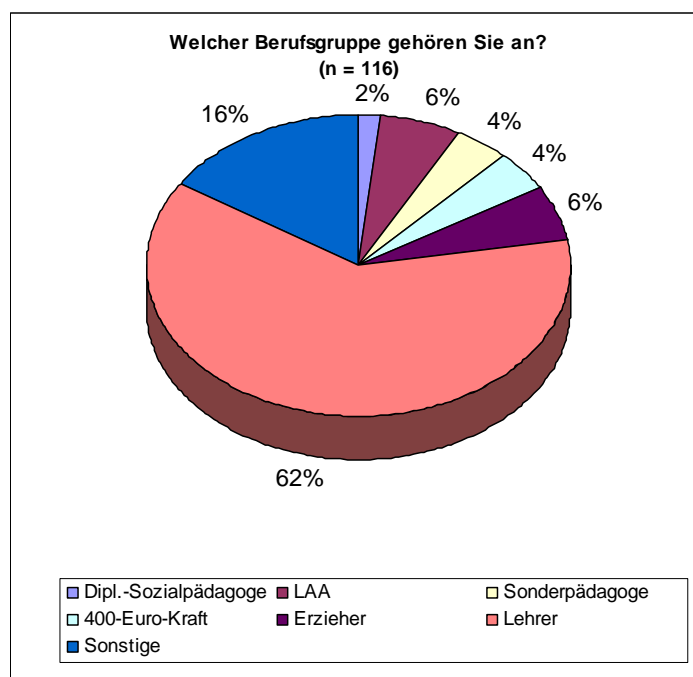
Die Dritt- und Viertklässler schätzen die Bereitschaft ihrer Lehrer und Betreuer, sich mit ihnen bei Meinungsverschiedenheiten auseinanderzusetzen und sie bei Entscheidungen einzubeziehen, recht ähnlich ein. Tendenziell fühlen sie sich aber stärker von den Lehrern als von dem Betreuer beteiligt. Die Zusammenarbeit von Lehrern und Betreuern können viele Kinder nicht beschreiben (rund die Hälfte beantwortet die entsprechende Frage mit „weiß ich nicht“), oder sie schätzen die Häufigkeit der Zusammenarbeit als eher selten ein. Lehrer und Betreuer in Ganztagsklassen arbeiten laut der Kinder häufiger zusammen als in Ganztagsgruppen, was aufgrund der vermutlich stärker rhythmisierten Tagesgestaltung und eines größeren Kooperationsbedarfs in Ganztagsklassen naheliegt. Dies wird auch durch die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung gestützt, wonach Lehrer und Betreuer in Ganztagsklassen häufig einige Stunden gemeinsam innerhalb und außerhalb des Unterrichts tätig sind oder sogar gemeinsam die Klassenleitung innehaben.

2.2.2 Dateninterpretation der Fragebögen von Lehrern und WPTP

Die Darstellung der Dateninterpretation der Fragebögen für Lehrern und WPTP erfolgt in einer ähnlichen Struktur wie die weiter oben dargestellte Interpretation der Fragebögen für Dritt- und Viertklässlern.

Zur Stichprobe

Von 398 verteilten Fragebögen kamen trotz einiger Bemühungen um eine hohe Rücklaufquote nur etwas mehr als ein Viertel (116) ausgefüllt zurück. Durchschnittlich beantworteten 11,6 Personen pro Schule den Fragebogen, wobei die Abweichungen vom Mittelwert recht hoch sind (zwischen 6 und 19 Bögen pro Schule). Die meisten Fragebögen wurden von Lehrern beantwortet (62 %), gefolgt von Lehramtsanwärtern (LAA) und Erziehern (je 6 %). Immerhin 16 % der Antwortenden (zusammengefasst als „Sonstige“) gehören weder zu den genannten Berufsgruppen, noch sind sie Sonder- oder Sozialpädagogen oder 400-€Kräfte (vermutlich handelt es sich um Praktikanten und Honorarkräfte).



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagener/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Gut ein Drittel der Befragten ist seit 5-15 Jahren im derzeit ausgeübten Beruf tätig, 24 % haben über 30jährige Berufserfahrung und 22 % weniger als 5 Jahre. 41 % der Befragten Personen haben eine volle Stelle inne, 19 % eine dreiviertel Stelle, 13 % eine halbe Stelle, 12 % sind stundenweise in der Schule beschäftigt, andere Beschäftigungsverhältnisse kommen nur vereinzelt vor. Die folgende Dateninterpretation ist in neun Abschnitte unterteilt:

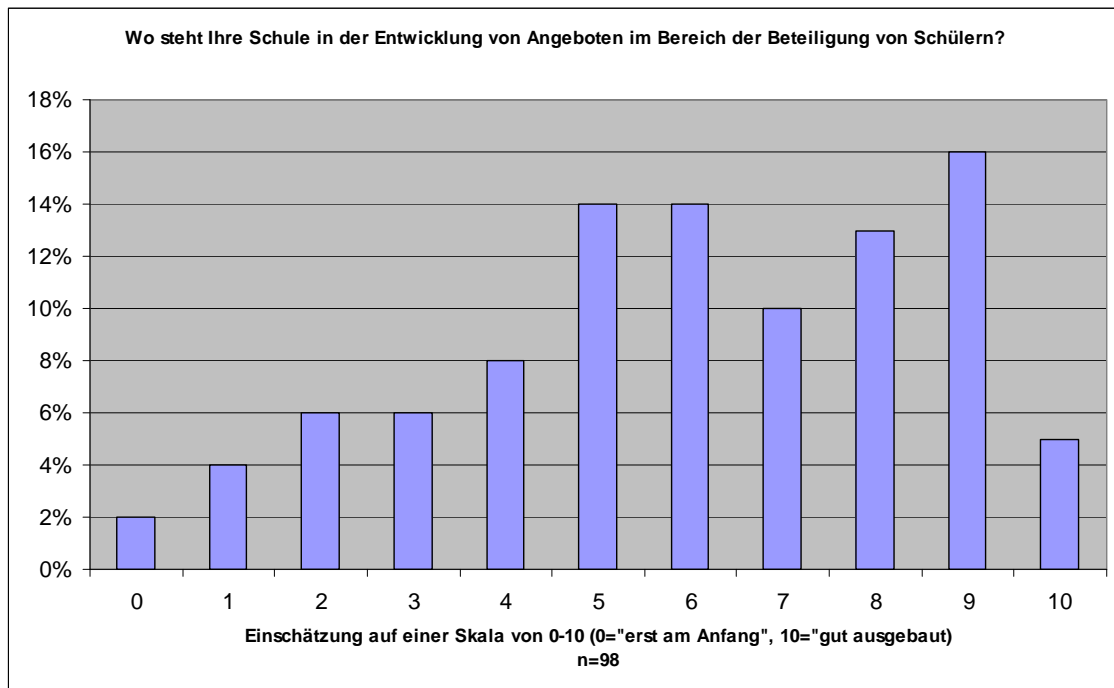
1. Praxis der Entscheidungsfindung
2. Verständnis von Partizipation
3. Demokratische Strukturen auf Klassen- und Schulebene
4. Beteiligung am Klassen- und Schulleben
5. Mitbestimmung im Unterricht
6. Mitbestimmung im außerunterrichtlichen Bereich
7. Persönliche Einstellung, Erfahrungen und Motive zur Schülerbeteiligung
8. Gremien der Schule
9. Fazit

Praxis der Entscheidungsfindung

Die Erwachsenen wurden dazu befragt, inwiefern *Entscheidungen* in der Schule transparent sind und ob sie an Entscheidungen zur Schulentwicklung beteiligt werden. Insgesamt sind die Befragten mit der Transparenz und den Beteiligungsmöglichkeiten bei Entscheidungen zufrieden (> 76 % Zustimmung). Sie glauben, dass Schüler über schulinterne Entscheidungen in gleichem Maße wie sie informiert werden und die Prozesse ebenso transparent auch für Schüler erscheinen. Hingegen schätzen sie die realen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler geringer als ihre eigenen Möglichkeiten ein. Die These: „Es gibt die Möglichkeit für Schüler, bei schulinternen Entscheidungen mitzubestimmen.“ finden nur 11 % vollständig zutreffend, 43 % beurteilen sie „größtenteils zutreffend“, 37 % „wenig zutreffend“, 10 % „gar nicht zutreffend“. Auffallend ist, dass die Mitbestimmung der Schüler auch den Erwachsenen wichtiger ist, als sie diese als umgesetzt empfinden.²⁹

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Einschätzung der Beteiligten, wo ihre Schule in der *Entwicklung von Angeboten zur Beteiligung von Schülern* steht. Auf einer Skala von 0 („erst am Anfang“) bis 10 („gut ausgebaut“) liegen die meisten Antworten im mittleren und oberen Bereich, wie die unten dargestellte Grafik veranschaulicht:

²⁹ Auf die Frage „Mir ist die Mitbestimmung der Schüler wichtig.“ fielen die Antworten wie folgt aus: 13 % „trifft wenig zu“, 54 % „trifft größtenteils zu“, 32 % „trifft vollständig zu“.

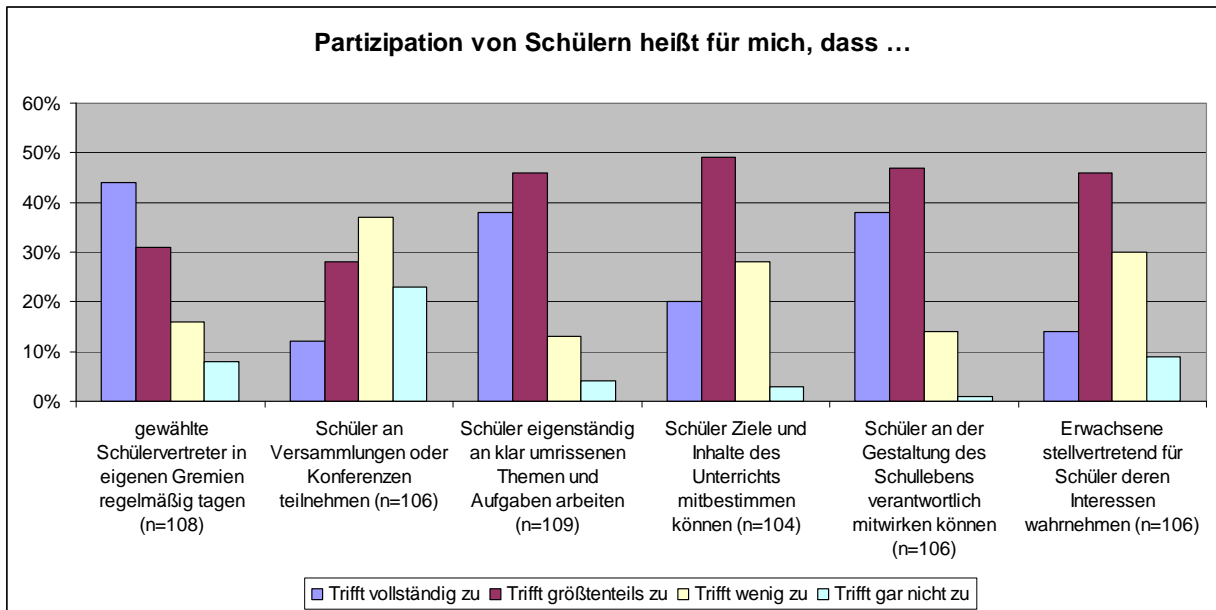


Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagner/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Die Beteiligung der Eltern, vor allem bei der aktiven Gestaltung des Schullebens, wird von den in der Schule tätigen Erwachsenen sehr unterschiedlich eingeschätzt: 6 % sind der Meinung, dass Eltern sich gar nicht aktiv an der Gestaltung des Schullebens beteiligen. 30 % meinen, dass die Aussage, dass Eltern aktiv das Schulleben mitgestalten „ein wenig“ zutrifft, 47 % sehen dies „größtenteils“ so, 17 % sind der Meinung, dass diese Aussage vollständig zutreffend ist.

Verständnis von Partizipation

Partizipation von Schülern wird oft sehr unterschiedlich verstanden und in verschiedenen Formen in der Schule umgesetzt. Daher haben wir die an der Schule tätigen Erwachsenen dazu befragt, was sie unter Partizipation von Schülern verstehen. All unsere vorgegebenen Thesen fanden breite Zustimmung (das Antwort-Item „trifft gar nicht zu“ wurde kaum angekreuzt), was ein breites und vielfältiges Verständnis von Schülerpartizipation bei den Befragten vermuten lässt. Betrachtet man die einzelnen Antworten detaillierter, wird deutlich, dass die befragten Personen die Partizipation von Kindern eher innerhalb schülereigener Gremien und der eigenständigen Arbeit an klar umrissenen Themen und Aufgaben sowie in der verantwortlichen Mitwirkung bei der Gestaltung des Schullebens ansiedeln. Weniger wird Schülerpartizipation in dem Sinne verstanden, dass Schüler an Versammlungen und Konferenzen teilnehmen, Ziele und Inhalte des Unterrichts mitbestimmen können oder auch dass Erwachsene stellvertretend deren Interessen wahrnehmen.



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagener/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Neben ihrem Verständnis von Schülerbeteiligung wurden die Erwachsenen auch dazu befragt, wie ihre *eigene Haltung* gegenüber der Beteiligung von Kindern ist und wie sie die *Wirksamkeit* der Beteiligung und den *Einfluss der Schüler* einschätzen. Die Erwachsenen meinen, dass Schüler in der Schule nur eingeschränkt Einfluss auf entscheidende Dinge haben (45 % „stimmt teilweise“, 31 % „stimmt kaum“) und selbst nehmen die Befragten Vorschläge der Schüler (z. B. zum Unterricht nur teilweise: 50 %, bzw. vollständig an: 35 %).

Sehr heterogen sind die Meinungen zu der Aussage: „Wenn sich die Schüler für etwas einsetzen, dann können sie in der Schule selbst vieles ändern.“ 15 % der Befragten finden, dass die Aussage „kaum stimmt“, 40 % kreuzen „teilweise“ an und 38 % finden die Aussage „zutreffend“. Die höchste Zustimmung mit 56 % der Antworten bei „stimmt“ und 40 % bei „stimmt teilweise“ erhält die Aussage: „Wenn Schüler Regeln oder Verbote kritisieren, werden sie ernst genommen“. Es wird deutlich, dass die Befragten nicht immer von dem Erfolg der Schülerbeteiligung überzeugt sind und diese auch nicht in allen Bereichen des Unterrichts, Schul- und Klassenlebens in gleichem Maße sinnvoll finden. Der Unterricht scheint ein von Entscheidungen der Lehrer dominierter Bereich zu sein; bei Angelegenheiten, die das Zusammenleben in der Schule betreffen, wird den Schülern mehr Mitspracherecht eingeräumt.

Demokratische Strukturen auf Klassen- und Schulebene

Bezüglich des *Vorhandenseins und der Wichtigkeit demokratischer Strukturen* auf Klassen- und Schulebene wurden den Erwachsenen ähnliche Fragen wie den Dritt- und Viertklässler gestellt (vgl. auch Erwachsenenfragebögen, S.9). Dabei können die Antworten der Erwachsenen, anders als bei der Auswertung der Fragebögen der Dritt- und Viertklässler, nicht nach Organisationsform differenziert werden, da die Erwachsenen, anders als die Kinder, nicht eindeutig einer Organisationsform oder Klassenstruktur (Ganztag- oder Halbtagsklasse) zugeordnet werden können. Die Antworten werden daher immer auf die gesamte Schule bezogen.

Klassensprecher gibt es an allen Schulen des Samples und sind, wie schon bei der Kinderbefragung deutlich wurde, die am häufigsten anzutreffende demokratische Struktur: 91 % der Erwachsenen und 76 % der Dritt- und Viertklässler sagen, dass es einen Klassensprecher an der Schule gibt. Weit verbreitet sind, laut den befragten Erwachsenen, auch Klassen- oder Gruppenräte (66 % bejahen die Frage nach der Existenz an der eigenen Schule). Da die Frage jedoch nicht differenziert nach einem Klassen- oder Gruppenrat gestellt wurde, kann unsere Vermutung, dass die 30 % positiven Antworten der Dritt- und Viertklässler bei der Frage nach einer Versammlung der Kinder im Ganztag nicht der Tatsache entspricht und einer missverständlichen Formulierung geschuldet ist an dieser Stelle nicht quantitativ gestützt werden.³⁰

Im Vergleich zu der hohen Verbreitung der Klassensprecher ist die darüber anzusiedelnde Instanz: eine Versammlung aller Klassensprecher der Schule, weniger verbreitet (40 % der Erwachsenen bejahen die Frage nach der Existenz eines solchen Gremiums an ihrer Schule).

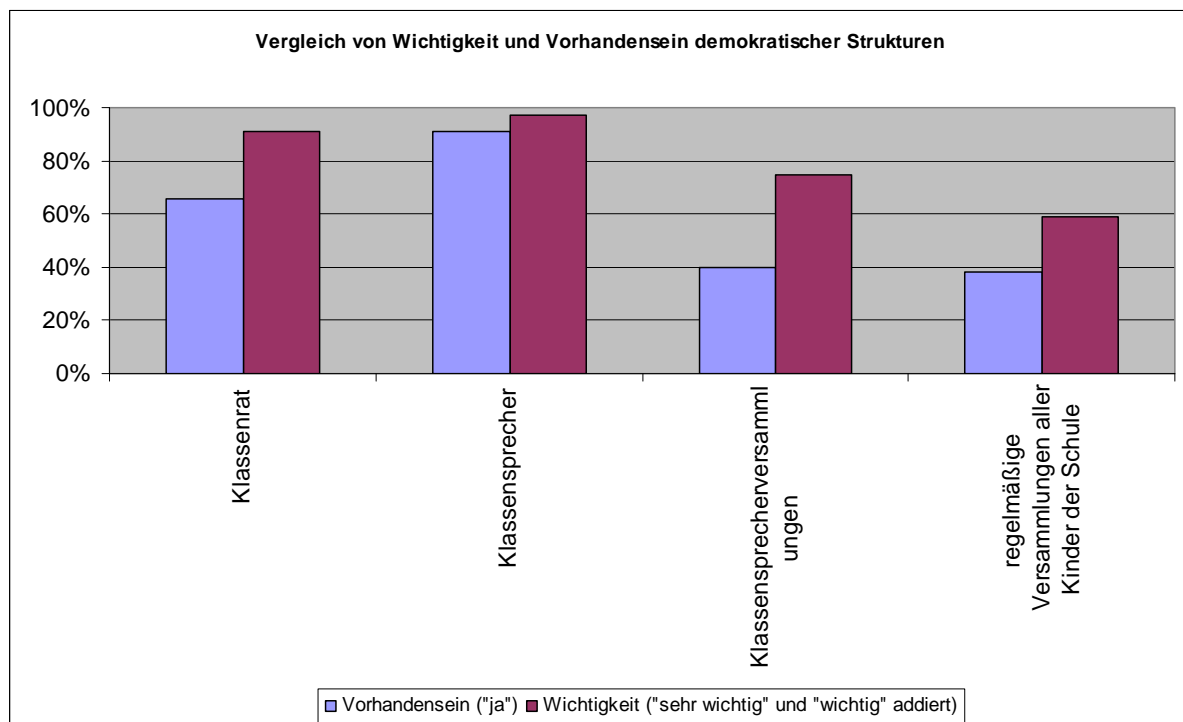
Regelmäßige Versammlungen aller Kinder der Schule gibt es laut den qualitativen Erhebungen nicht. Dies geben auch 62 % der Erwachsenen im Fragebogen an, umgekehrt haben demnach rund 38 % der Erwachsenen die Frage positiv beantwortet. Hier ergibt sich ein ähnlich verwirrendes Bild wie bei der Fragebogenauswertung in Bezug auf die Dritt- und Viertklässler (30 % „ja“, vgl. S.31). Die quantitativen Ergebnisse aus beiden Befragungen widersprechen den Ergebnissen der qualitativen Befragungen, wonach es lediglich Versammlungen von gewählten Vertretern auf Schulebene oder Feierlichkeiten mit einem Großteil der Schulkinder gibt. Ein Teil der ggf. fehlerhaften Antworten ist vermutlich, ähnlich wie bereits beim Kinderfragebogen vermutet wurde, der Formulierung der Frage zuzuschreiben.

³⁰ Grund für diese wenig differenzierte und im Nachhinein als ungünstig zu bewertende Fragestellung war der Wunsch, Lehrer und WPTP mit einer Frage gleichermaßen anzusprechen.

Streitschlichter gibt es nicht an jeder Schule, vermutlich an sieben der befragten zehn Schulen, bei denen die Antworten der Erwachsenen recht eindeutig erscheinen. Aufgrund der abweichenden Antworten (an zwei der drei Schulen, wo kein Streitschlichterprogramm vermutet wird, beantworten je ein oder zwei Personen die Frage mit „ja“), kann dies jedoch nicht mit Sicherheit verneint werden. Zudem wird in der Frage nicht deutlich, ob Kinder oder Erwachsene die Aufgabe des Streitschlichters übernehmen. Aus den qualitativen Befragungen wissen wir, dass dies neben den Kindern (die wir mit unserer Frage meinten) auch beispielsweise das WPTP als 'offizielle Streitschlichter' agieren. Betrachtet man alle Antworten addiert, ergibt sich ein anderes, eher noch geteiltes Bild, wonach 51 % der Befragten angeben, dass ihre jeweilige Schule ein Streitschlichter(programm) hat und 50 % die Frage verneinen.³¹

Kaum bzw. gar nicht sind *Schülerlotsen* an den Schulen vorhanden (96 % negative Antworten).³²

Parallel zur Frage nach dem *Vorhandensein* der oben dargestellten demokratischen Strukturen wurden die Erwachsenen, genau wie die Dritt- und Viertklässler, dazu befragt, *wie wichtig* sie diese finden:

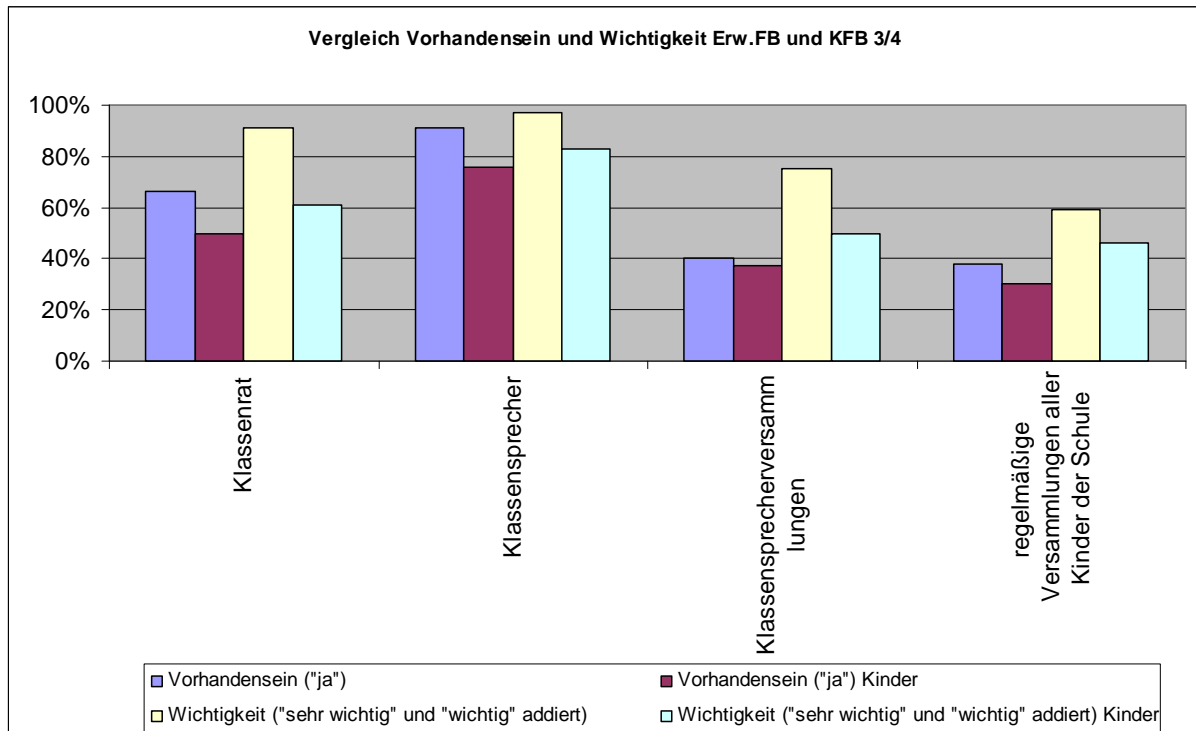


Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagner/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

³¹ Aufgrund der geringen Stichprobe sind Rechenfehler möglich.

³² Die abweichenden 4 % verteilen sich auf drei Schulen, so dass hier von fehlerhaften Antworten ausgegangen werden kann.

Auffallend hoch ist hier die generelle Zustimmung der Erwachsenen, die alle vier benannten demokratischen Strukturen (Klassensprecher, Klassenrat, Versammlung der Klassensprecher, Versammlung aller Kinder der Schule) wichtig finden (> 59 %). Hier ist die Tendenz der Aussagen nahezu identisch mit denen der Schüler: Die Wichtigkeit wird immer höher als das Vorhandensein angegeben:



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagner/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Auch bei den Erwachsenen besteht also eine deutliche Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit und dem Vorhandensein demokratischer Strukturen, obwohl es den Erwachsenen im Vergleich zu den Kindern leichter möglich sein dürfte, diese im Schul- und Klassenleben zu verankern.

Beteiligung am Klassen- und Schulleben

Hinsichtlich der *Beteiligung am Klassen- und Schulleben* haben wir die Erwachsenen ebenso wie die Dritt- und Viertklässler nach den Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler in folgenden Bereichen befragt:

- Projekttag oder -wochen
- Feste
- Sitzordnung
- Ziele von Ausflügen oder Klassenfahrten
- Klassenzimmer

Die Erwachsenen geben an, Kinder (sehr) häufig bei Festen (74 %) und bei der Sitzordnung (80 %) bzw. neben wem sie sitzen möchten (87 %) und bei der Gestaltung der Klassenzimmer (74 %) zu beteiligen. Dies verblüfft im Vergleich mit den Antworten der Dritt- und Viertklässer, die dies wesentlich geringer einschätzen: nur 40 % der Schüler geben an, bei der Gestaltung des Klassenzimmers beteiligt zu werden, 38 % meinen bei der Sitzordnung (sehr) häufig mitbestimmen zu können und rund die Hälfte der Kinder gibt an, (sehr) häufig ihren Sitznachbarn auswählen zu können. Eben solche hohen Abweichungen zwischen den Antworten von Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen im Vergleich ergab auch die Studie „mit-Wirkung“³³, bei der die Erwachsenen auch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen höher angaben, als diese sie empfanden.

Sehr unterschiedlich fallen die Antworten der Erwachsenen bezüglich Fragen nach einer Beteiligung von Kindern bei Projekttagen oder -wochen [44 % „(sehr) häufig“] und bei der Zielauswahl von Ausflügen oder Klassenfahrten [47 % „(sehr) häufig“] aus, was auf große Unterschiede zwischen den Schulen bei der Praxis der Kinderbeteiligung hinweist. Zudem sind auch hier wieder große Unterschiede im Vergleich zu den Antworten der Schüler erkennbar, von denen z. B. 71 % behaupten, „noch nie“ und 15 % „selten“ das Ziel von Ausflügen oder Klassenfahrten mitbestimmt zu haben.

Insgesamt antworten die Dritt- und Viertklässler bei den Fragen zur Beteiligung am Klassen- und Schulleben weit weniger positiv als ihre Lehrer und Betreuer: Weniger als ein Drittel der Kinder beantwortet die oben dargestellten Fragen mit „(sehr) häufig“, die Antwortquoten der Erwachsenen liegen in Bezug auf diese Items immer über 45 %, häufig deutlich höher.

Mitbestimmung im Unterricht³⁴

Befragt zu *inhalts- bzw. zeitbezogener Mitbestimmung* der Kinder im Unterricht geben weit über die Hälfte der befragten Lehrer an, dass die Kinder bei der Gestaltung von Themen (63 % bzw. 74 %) sowie bei der Aufgabenwahl (sehr) häufig mitbestimmen können. Hingegen waren die Antworten der Kinder in diesem Fragenkomplex recht gleichgewichtet auf die vier Antwortmöglichkeiten „sehr häufig“, „häufig“, „selten“ und „nie“ verteilt.

Die Erwachsenen wurden auch zu *zeitlich-organisatorischer Beteiligung* der Kinder befragt: In diesem Bereich werden den Kindern etwas weniger Möglichkeiten zur Mitbestimmung geboten. Demnach dürfen Kinder „nie“ (11 %) bzw. „selten“ (54 %) mitbestimmen, wann sie welches Fach lernen, was in etwa den Angaben der Dritt- und Viertklässler entspricht. Häufi-

³³ Fatke/Schneider (2005)

³⁴ Diesen Fragenkomplex hat nur das „unterrichtende Personal“ beantwortet. Daher ist das gesamt-n der Stichprobe 99.

ger dürfen sich die Schüler laut den Lehrern aussuchen, wo sie lernen [58 % „(sehr) häufig“], was die Kinder jedoch anders empfinden: 69 % der Dritt- und Viertklässler geben an, dies „nie“ bzw. „selten“ mitbestimmen zu können.

Noch seltener dürfen Kinder nach Einschätzung der Erwachsenen den Inhalt (17 % „nie“, 64 % „selten“) und Umfang (13 % „nie“, 55 % „selten“) der Hausaufgaben mitbestimmen oder darüber mitreden, welche Note sie bekommen (32 % „nie“, 50 % „selten“). Am wenigsten Mitbestimmungsmöglichkeiten werden den Kindern bei Terminen für Klassenarbeiten (48 % „nie“, 43 % „selten“) eingeräumt.

Genau wie die Dritt- und Viertklässler wurden auch die Lehrer zusätzlich zur Häufigkeit der Kindermitbestimmung im Unterricht dazu befragt, wie wichtig sie diese finden: Sehr unterschiedlich sind die Ansichten der Lehrer bei der Frage, ob sie es wichtig finden, dass die Schüler entscheiden dürfen, wann sie welches Fach lernen. 32 % der Befragten finden dies „nicht wichtig“, 40 % hingegen „wichtig“. Anders ist die Einstellung der Erwachsenen zur Beteiligung von Kindern bei der Aufgabenwahl [70 % „(sehr) wichtig“] und bei der Themenwahl für den Unterricht (31 % „sehr wichtig“, 64 % „wichtig“). Als „sehr wichtig“ erachten die Lehrer eine Schülerbeteiligung hinsichtlich des Besprechens von Problemen in der Klasse dem Vorschlagen von Lösungen (83 % „sehr wichtig“, 16 % „wichtig“) und in Bezug auf Regeln für das Zusammenleben in der Klasse (90 % „sehr wichtig“, 9 % „wichtig“).

Auch hier fällt auf, dass die Lehrer die Wichtigkeit der Schülerbeteiligung höher als deren Umsetzung betrachten, obwohl hier die Werte jedoch oftmals nicht so weit wie bei den Kindern auseinander liegen: 40-50 % der Kinder schätzen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Aufgaben- und Fächerwahl als „nicht wichtig“ ein. Auch die Lehrer haben bei diesen beiden Fragen die Mitbestimmung der Kinder im Vergleich zu den anderen Fragen am wenigsten wichtig beschrieben. Die Beteiligung der Schüler bei der Fächerwahl finden rund 32 % der Lehrer „nicht wichtig“, bei der Aufgabenwahl sind sie anderer Meinung: Hierbei finden es lediglich 19 % der Lehrer „nicht wichtig“, die Kinder zu beteiligen. Hingegen meinen 70 % der Lehrer, dass die Beteiligung der Schüler bei der Wahl der Aufgaben „(sehr) wichtig“ ist – im Gegensatz zu den Kindern, die es diesbezüglich nicht so wichtig finden, beteiligt zu werden.

Die Erwachsenen wurden darum gebeten, ein besonders gelungenes Beispiel von Kinderbeteiligung an der Schule zu nennen. Unter anderem wurden genannt: Streitschlichterprogramme in den Pausen, die Ausarbeitung und das Aushandeln eines Schulvertrags zwischen Lehrern

und Schülern, ein Konfliktbewältigungssystem (vgl. Schulsteckbrief I „Bunte Schule“, S.22), Klassenrat- und Klassensprecherräte, Beteiligung der Kinder bei der Einschulung und der Schulhofgestaltung, klasseninterne Konfliktregelungen mit eigener Konsequenzbestimmung, Patenschaften, Mitbestimmung beim Essensangebot und bei AGs sowie bei Projekten am Nachmittag.

Mitbestimmung im außerunterrichtlichen Bereich³⁵

Bezüglich der *Mitbestimmung und Beteiligung der Schüler bei Projekten oder Arbeitsgemeinschaften* schätzen die Befragten die Beteiligung der Kinder recht hoch ein: 54 % der Befragten geben an, dass Schüler Projekttag oder -wochen außerhalb des Unterrichts mitorganisieren können, jedoch haben nur 16 % der Dritt- und Viertklässler angegeben, dies auch schon einmal getan zu haben. 75 % des außerunterrichtlich tätigen Personals geben an, dass Kinder einen Vorschlag für eine neue AG machen können, 59 % der Dritt- und Vierklässler haben jedoch diese Möglichkeit noch nicht genutzt und geben an, noch nie einen Vorschlag für eine AG gemacht zu haben. Offen bleibt dabei, inwiefern den Kindern für die beschriebene Art von Beteiligung Raum gegeben wird (beispielsweise ob es einen zeitlichen Rahmen oder Ansprechpartner gibt, um Vorschläge für neue AGs zu machen), oder ob die Erwachsenen nur generell dazu bereit wären, dass Kinder neue AGs vorschlagen können, unabhängig von der tatsächlichen Umsetzung und einer für die Kinder spürbaren Möglichkeit der Mitbestimmung. Daher müssten die Umstände, wie offensichtlich diese Möglichkeit für die Kinder ist, genauer untersucht werden, um die Diskrepanz von Angebot und Nachfrage deuten zu können. Besonders dringlich erscheint dies vor dem Hintergrund, dass Kinder bei den qualitativen Befragungen angaben, in diesem außerunterrichtlichen Bereich gerne mehr mitbestimmen zu wollen, es jedoch offensichtlich an der Unterstützung der Erwachsenen bei der Umsetzung mangelt.

Die Frage, ob sie selbst schon mal eine AG geleitet haben, wird von nur 6 % der Kinder bejaht, obwohl 31 % der außerunterrichtlich tätigen Personen sagen, dass Schüler selbst Angebote machen können. Wie die Beschreibung „Angebote machen“ jedoch verstanden wurde, muss offen bleiben. Denkbar ist, dass dies beispielsweise im Rahmen eines offenen Angebots während der freien Zeit oder den Pausen möglich ist oder im festen Rahmen einer AG (ggf. als ein zeitlich begrenztes Angebot in der AG selbst). Auffallend ist die hohe Anzahl der Erwachsenen, die die Fragen nach der Mitbestimmung der Schüler bei Projekten oder Arbeits-

³⁵ Diesen Fragenkomplex hat nur das außerunterrichtlich tätige Personal beantwortet, das n dieser Teilstichprobe ist 62. Die Gesamtzahl aller befragten Erwachsenen ist 116 und des unterrichtenden Personals 99. So wird deutlich, dass 37 Personen sowohl unterrichten als auch außerunterrichtlich tätig sind.

gemeinschaften nicht beantworten können und „weiß nicht“ angekreuzt haben (> 22 %). Möglich ist auch, dass es nie Projekttag oder -wochen außerhalb des Unterrichts gibt und die Befragten deshalb die Frage in der o. g. Weise beantwortet haben, da sie die Verneinung als indirekte Zustimmung zur generellen Existenz von z. B. Projekttagen angesehen haben.

In Bezug auf *Rhythmisierung und Personaleinsatz* über den gesamten Schultag hinweg fallen die Antworten der Befragten z. T. unterschiedlich aus. Im Bereich der *zeitlich-inhaltlichen Organisation* des Schultages werden den Schülern nur wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt: 16 % der befragten Erwachsenen geben an, dass die Schüler beeinflussen können, ob sie nachmittags Unterricht haben. Andere Fragen zielten mehr darauf ab, Hinweise zur *Organisation und Strukturierung des Ganztags* zu bekommen und weniger auf Informationen zu Mitbestimmungsmöglichkeiten. Über die Hälfte (55 %) der Erwachsenen gibt an, dass die Schüler im Unterricht etwas zusammen mit den Ganztagsbetreuern machen können. 44 % geben an, dass die Schüler „(sehr) häufig“ am Nachmittag gemeinsam mit ihrem Lehrer lernen. Insgesamt muss jedoch beachtet werden, dass an einem Großteil der Schulen der Begriff „Betreuer“ nicht von dem des Lehrers abgegrenzt wird, da die Lehrer gleichermaßen am Vor- und Nachmittag in der Schule anwesend sind und auch andere Aufgaben als das reine Unterrichten haben (z. B. Betreuung der Kinder beim Mittagessen). Aufgrund dieser problematischen Begrifflichkeit und der differenten Aussagen bei den qualitativen Befragungen können keine eindeutigen Aussagen zur Gestaltung und Rhythmisierung des Ganztags getroffen werden, auch nicht innerhalb der einzelnen Organisationsformen. Vielmehr wird deutlich, dass es an jeder Schule (und dort oft innerhalb unterschiedlicher Klassen) höchst verschiedene Formen des Personaleinsatzes und der Rhythmisierung des Schulalltags gibt (vgl. Schulen des Samples, S.20).

Ob es an den Schulen *Versammlungen der Kinder aus dem Ganztag* gibt, ist unsere Formulierung weder aus Schüler- noch aus Erwachsenensicht eindeutig festzustellen, da nicht explizit nach der Existenz einer solchen Versammlung gefragt wurde. Im Erwachsenenbogen lautete die Frage: „Wie häufig können die Schüler an Versammlungen der Kinder aus dem Ganztag teilnehmen?“. Über die Hälfte (der allerdings hier nur 39 Rückläufer) beantwortet die Frage mit „nie“ (54 %), 21 % geben „selten“ an. Die Schüler beantworteten die Frage ähnlich: 34 % antworteten „nie“ und 31 % „selten“. Demnach müsste es an manchen Schulen eine solche Versammlung geben, da immerhin wenige Personen die Frage mit „(sehr) häufig“ beantwortet haben. Aus den qualitativen Befragungen wissen wir jedoch, dass es lediglich an einer Schule

eine solche Versammlung gibt, die positiven Antworten verteilen sich jedoch auf fast alle Schulen. Aufgrund der breiten Streuung der Antworten liegt die fehlerhafte Beantwortung seitens einiger Befragter nahe, kann aber nicht mit Sicherheit behauptet werden. Da bei der zuvor beschriebenen Frage offen gelassen wird, ob es sich bei der Versammlung der Kinder aus dem Ganzttag um eine Abgeordneten- oder Vollversammlung handelt, wird in einer anderen Frage nach Versammlungen aller Ganztagskinder gefragt: „Wie häufig können die Schüler mit allen Ganztagskindern gemeinsam in einer Versammlung über das sprechen, was außerhalb des Unterrichts passiert?“. Auch hier ergibt sich ein ähnlich diffuses Bild. Laut der qualitativen Befragungen existiert lediglich an einer Schule eine Abgeordnetenversammlung speziell für den ‚Ganzttag‘, d. h., dass es an keiner der Schulen eine Versammlung aller Halbtags- und Ganztagschüler gibt. Dennoch geben 51 % der Erwachsenen an, dass Kinder nie die Möglichkeit zur Teilnahme an einer solchen Versammlung haben, 39 % geben „selten“ an. Die Dritt- und Viertklässlern beantworten die Frage nach Teilnahme an einer Versammlung mit allen Ganztagskindern, um über das zu sprechen, was außerhalb des Unterrichts passiert, ähnlich wie die Erwachsenen (vgl. Dateninterpretation der Fragebögen von Dritt- und Viertklässlern, S.41).

Auch in diesem Fragenkomplex soll der Vergleich zwischen Vorhandensein und Wichtigkeit von Schülermitbestimmung gezogen werden: Das außerunterrichtlich tätige Personal findet es „(sehr) wichtig“, dass Schüler entscheiden dürfen, womit sie sich außerhalb des Unterrichts in der Schule beschäftigen (54 % „sehr wichtig“ und 44 % „wichtig“), uneingeschränkt „(sehr) wichtig“ finden sie auch, dass in der Ganztagsgruppe Probleme besprochen und Lösungen von den Schülern vorgeschlagen werden können, dass Erwachsene und Schüler gemeinsam Regeln für das Zusammenleben beschließen und dass Schüler Themen für Angebote außerhalb des Unterricht vorschlagen können.

Bei den Rahmenbedingungen für die *Hausaufgaben* (örtlich und zeitlich) lassen die meisten befragten Erwachsenen (> 91 %) die Kinder nie oder selten mitbestimmen. Auch die Kinder schätzen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in diesem Bereich gering ein (> 70 % kreuzen „selten“ oder „nie“ an). Die Tendenz, die bei der Auswertung der Antworten von Dritt- und Viertklässlern auf eine leicht höhere Mitbestimmung bei der ortsbezogenen im Vergleich zur zeitbezogenen Mitbestimmung in Bezug auf Hausaufgaben schließen lässt (vgl. Dateninterpretation der Fragebögen von Dritt- und Viertklässlern, S.37), zeigt sich auch bei den Antworten der Erwachsenen, jedoch in geringerer Ausprägung.

Die *Zuständigkeiten bei der Hausaufgabenbetreuung*³⁶ sind an den Schulen sehr unterschiedlich geregelt: etwa 62 %³⁷ der Befragten geben an, dass für die Hausaufgabenbetreuung die Lehrer und das WPTP gleichermaßen zuständig sind, die anderen empfinden ein Ungleichgewicht bei der Zuständigkeitsverteilung. Das *Verhältnis und die Kooperation* der Personen unterschiedlicher Berufs-/Beschäftigtengruppen wird generell als gut beschrieben: Die Mitarbeiter des ‚Ganztags‘ werden weitgehend von den Lehrern als gleichwertige Kollegen betrachtet (89 % Zustimmung), auch gegenseitige Kritik wird ernst genommen (96 % Zustimmung).

Persönliche Einstellungen, Erfahrungen und Motive zur Schülerbeteiligung

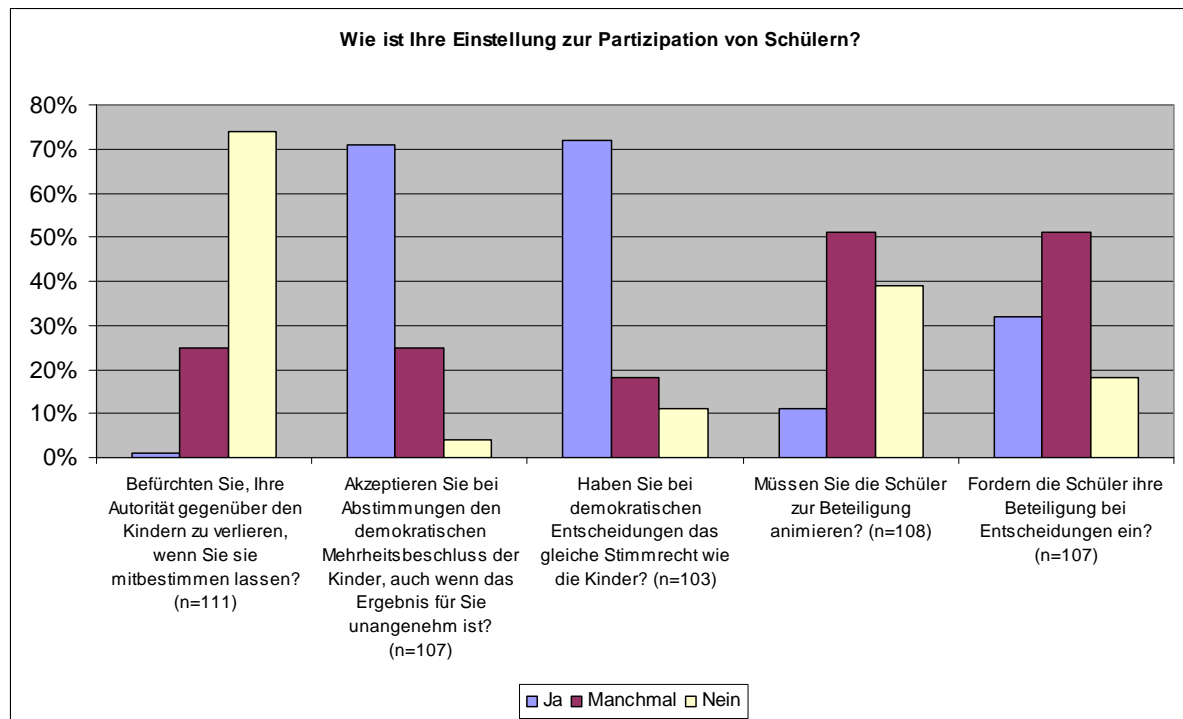
Alle befragten Erwachsenen wurden anhand feststehender Aussagen bezüglich ihrer Bereitschaft, mit den Schülern zu diskutieren (98 % Zustimmung), die Schüler bei Planungen und Entscheidungen nach ihrer Meinung zu fragen (88 % Zustimmung) und nach der Häufigkeit der mit Personen anderer Berufsgruppen zusammenzuarbeiten (76 % Zustimmung) befragt. Auffällig ist, dass die Zusammenarbeit zwischen den Pädagogengruppen zwar weit verbreitet ist, jedoch in quantitativer und qualitativer Hinsicht ausbaufähig erscheint.

In einem weiteren Fragenkomplex wurden die Erwachsenen zu ihrer Einstellung gegenüber der Beteiligung von Kindern und ihren Erfahrungen auf diesem Gebiet befragt. Folgende Fragen wurden gestellt:

- „Befürchten Sie, Ihre Autorität gegenüber den Kindern zu verlieren, wenn Sie sie mitbestimmen lassen?“
- „Akzeptieren Sie bei Abstimmungen den demokratischen Mehrheitsbeschluss der Kinder, auch wenn das Ergebnis für Sie unangenehm ist?“
- „Haben Sie bei demokratischen Entscheidungen das gleiche Stimmrecht wie die Kinder?“
- „Müssen Sie die Schüler zur Beteiligung animieren?“
- „Fordern die Schüler ihre Beteiligung bei Entscheidungen ein?“

³⁶ Hier wurden wieder Personen aller Berufsgruppen befragt.

³⁷ Die Antwort-Items „trifft vollständig zu“ und „trifft größtenteils zu“ sind hier und im Folgenden addiert.



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagner/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Manche Erwachsene befürchten den eigenen Autoritätsverlust, wenn sie Schüler mitbestimmen lassen (25 % „manchmal“), insgesamt scheint die Angst davor jedoch nicht sehr ausgeprägt zu sein. Daher akzeptiert der Großteil (71 %) den Mehrheitsbeschluss der Kinder, auch wenn er für sie unangenehm ist, rund 25 % tun dies jedoch nur manchmal und 4 % gar nicht. Ähnlich zeigt sich das demokratische Selbstverständnis der Erwachsenen bezüglich des eigenen Stimmrechts bei Entscheidungen: Ein Großteil (72 %) gibt ab, das gleiche Stimmrecht wie die Kinder zu haben, 11 % haben dies nach eigener Einschätzung nicht, 18 % nur manchmal.

Die Erwachsenen haben unterschiedliche Erfahrungen gemacht, inwiefern die Schüler bereit sind, sich aktiv und aus eigenem Antrieb zu beteiligen: Die Hälfte der Befragten gibt an, die Schüler manchmal zur Beteiligung animieren zu müssen bzw. dass Schüler ihre Beteiligung bei Entscheidungen manchmal einfordern.

Die *Gründe und Motive*, Schüler am Klassen- und Schulleben, im Unterricht und außerunterrichtlichen Bereich zu beteiligen sind sehr vielfältig: Ein Großteil der Befragten beteiligt Kinder an schulischen Angelegenheiten, damit die Attraktivität der Schule gesteigert wird, weniger um Planungsfehler zu vermeiden. Recht heterogen sind die Einstellungen der Befragten hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen der Beteiligung von Schülern und Politik: Gut

die Hälfte (52 %) ³⁸ beteiligt die Kinder an schulischen Angelegenheiten, um das Interesse von Kindern an Politik zu wecken, rund 67 % möchten, dass Kinder durch die Beteiligung politische Handlungskompetenzen erwerben. Hohe Zustimmung erhalten hingegen alle nachfolgend aufgelisteten Gründe und Motive, die hauptsächlich Aspekte der Persönlichkeitsstärkung von Kindern beinhalten:

- 99 % der befragten Erwachsenen beteiligen Kinder, damit diese Eigenverantwortung erlernen
- 98 %, damit das Selbstbewusstsein von Kindern gestärkt wird
- 96 %, damit Kinder Konfliktlösungsstrategien erwerben
- 96 %, damit die Kommunikation von Kindern untereinander verbessert wird
- 95 %, um ein stärkeres Engagement der Schüler in der Schule zu ermöglichen
- 92 %, damit die Rechte von Kindern verwirklicht werden
- 91 %, um die Schulfreude des Kindes zu steigern
- 90 %, damit Kinder und Jugendliche planerische Kompetenzen erwerben.

Es überrascht, dass alle Gründe und Motive ähnlich hohe Zustimmung erhalten; lediglich den politisch orientierten Gründen (s. o.), die in der (Fach-)Öffentlichkeit häufig als Argumente für eine stärkere Beteiligung von Kindern (u. a. in der Schule) benannt werden, stimmen vergleichsweise wenige der Befragten zu am wenigsten zutreffend.

Die *Probleme*, die die Befragten bei der Beteiligung von Kindern in der Schule sehen ³⁹, sind vielfältig: Häufig wird angegeben, dass die Kinder an einer Grundschule noch zu jung seien, Verständnisprobleme hätten und überfordert seien; Gesprächsrunden liefen oftmals chaotisch ab, in denen sich oft nur wenige Schüler sich als ‚Wortführer‘ herauskristalisieren. Die Wünsche und Ideen der Kinder sind aus Sicht der Erwachsenen manchmal schlichtweg nicht zu verwirklichen oder werden von diesen nach eigener Aussage nicht ernst genommen. Als „sehr wichtig“ wird von vielen Befragten angesehen, dass die Kinder in ihrer Tätigkeit (beispielsweise beim selbstständigen Planen und Organisieren) und beim gleichzeitigen Umgang mit vielen unterschiedlichen Meinungen und Bedürfnissen von Erwachsenen unterstützt werden.

Die Beteiligung der Schüler sollte nach Ansicht der Befragten zudem innerhalb des Kollegiums geregelt werden, und von jeder Schule sollte ein gemeinsamer Kurs verfolgt werden, da

³⁸ Hier und im Folgenden sind jeweils die Antwort-Items „trifft vollständig zu“ und „trifft größtenteils zu“ adiiert.

³⁹ Die Frage wurde im Fragebogen offen gestellt.

die Voraussetzungen der Kinder und Erwachsenen sehr unterschiedlich seien und keine gemeinsame demokratische Basis bestehe, auf die man aufbauen könne. So solle beispielsweise ein Schülerrat (Klassensprecherrat) nur dann eingeführt werden, wenn auch jede Klasse einen Klassensprecher habe; sei dies nicht der Fall, könne die demokratische Weiterentwicklung einer Schule nur schwer vorangetrieben werden.

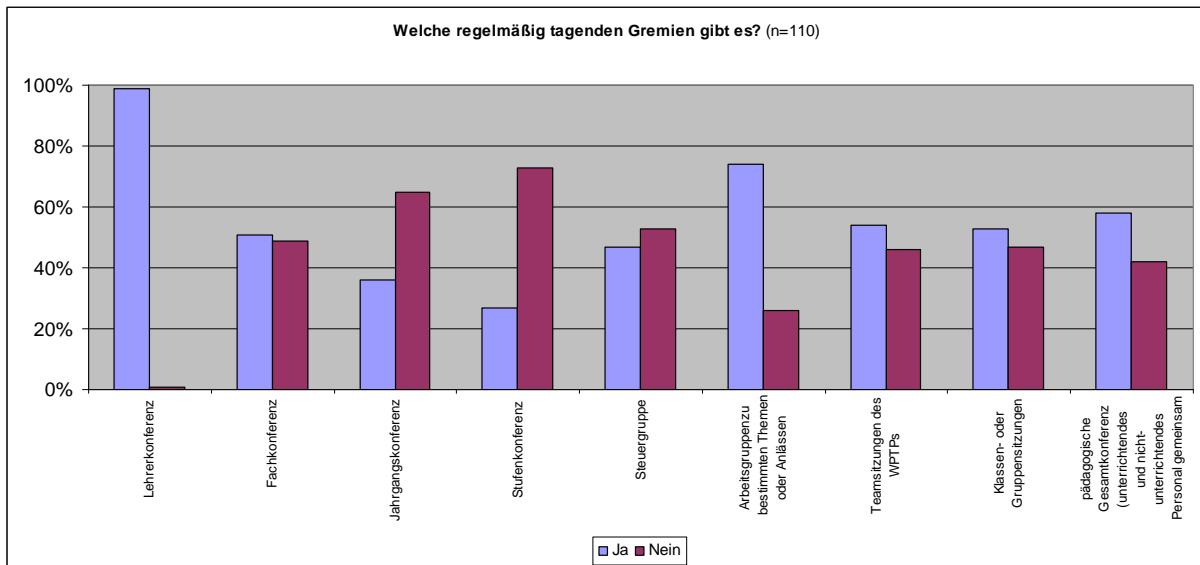
Grenzen der Partizipation sehen die Befragten, wenn Kinder an Entscheidungen beteiligt werden, die sie in ihrem Umfang nicht überblicken oder deren Konsequenz und Verantwortung von Erwachsenen getragen werden müssen. Oftmals sind es aber auch organisatorische und zeitliche Probleme, die als Argument gegen die Schülerbeteiligung aufgeführt oder zumindest als Faktoren benannt werden, die sie erschweren. Daher wird es als sinnvoll beschrieben, den Nutzen und Nachteil (z. B. langwieriger Gespräche) gegeneinander aufzuwiegen.

Problematisch und selbstkritisch sehen die Erwachsenen oftmals auch ihre eigene Position, beispielsweise bezüglich der Frage, wann im Klassenrat eingegriffen werden sollte oder, wie den Kindern deutlich zu machen wäre, dass ihre Mitbestimmung auf manche Bereiche begrenzt sei und sie nicht in alle Entscheidungen eingebunden werden könnten, da sie nach Meinung der Pädagogen damit überfordert wären (z. B. mit der Leistungsbeurteilung). Außerdem befürchten die Lehrkräfte, die Lehrplanvorgaben nicht zu erfüllen und den Unterrichtsstoff nicht zu schaffen. Andere halten es für wichtig, ein begrenztes Maß der Beteiligung zu finden, da sie den eigenen Autoritätsverlust befürchten.

Ihre eigenen Mitbestimmungsmöglichkeiten bezogen auf Personalangelegenheiten, Entscheidungen der Schulleitung, die Schulentwicklung und die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des Schullebens beurteilen die Befragten unterschiedlich: Bei Personalangelegenheiten fühlen sie sich eher „mittelmäßig“ (37 %) bis „schlecht“ (26 %) beteiligt, „mittelmäßig“ (38 %) bis „(sehr) gut“ (50 %) hingegen bei Entscheidungen der Schulleitung und „(sehr) gut“ (61 %) bis „mittelmäßig“ (22 %) hinsichtlich der Schulentwicklung. Als „(sehr) gut“ (81 %) beschreiben die Befragten ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten bezogen auf die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des Schullebens.

Gremien der Schule

Das am weitesten verbreitete Gremium, an dem Erwachsene teilhaben, ist bei den befragten Schulen die Lehrerkonferenz. Andere Gremien wie Fachkonferenzen oder Stufenkonferenzen sind nur teilweise verbreitet, wie die folgende Grafik veranschaulicht:



Quelle: Schlussbericht „PagGs“ (Wagener/Coelen/Brügelmann, Universität Siegen, 2009)

Bemerkenswert ist, dass es offenbar wenige Jahrgangskonferenzen gibt und dass jeweils über 40 % der Befragten angeben, keine Teamsitzungen des WPTPs bzw. Gesamtkonferenzen zu haben.

Fazit der Erwachsenenbefragung

Insgesamt wird deutlich, dass die Streubreite der Antworten an den einzelnen Schulen sehr groß ist, auch bei Angelegenheiten, die die ganze Schule betreffen und demnach (fast) jedem bekannt sein müssten (beispielsweise ob es Schülerlotsen gibt). Manche Kollegen werden nicht über das gesamte Schul- und Klassenleben informiert sein. Flüchtigkeitsfehler, Verständnisprobleme und teilweise unpräzise Fragestellungen (z. B. so, dass sich manche der Befragten auf die Klassenebene, andere auf die Schulebene gestützt haben) können ebenso ursächlich sein.

Sehr allgemein gehaltene Fragen (wie z. B. „Wie wichtig finden Sie, dass die Schüler entscheiden dürfen, womit sie sich außerhalb des Unterrichts in der Schule beschäftigen?“) erhielten oftmals hohe bis fast ausschließliche Zustimmung bezüglich der Wichtigkeit. Offen bleibt an vielen Stellen, wie diese grundsätzlichen Einstellungen in die Praxis umgesetzt werden. Dies wäre sicherlich ein interessanter Ansatz für ein vertiefendes (qualitatives) Forschungsvorhaben.

2.2.3 Fazit zur quantitativen Befragung

Demokratische Strukturen und Kulturen erhalten immer mehr Einzug in die Grundschule⁴⁰. Durch unsere quantitativen Befragungen wurde deutlich, dass vor allem die Beteiligung der Schüler ein Anspruch von Erwachsenen und Kinder an die Schule ist, dem im Alltag jedoch auch (institutionelle) Grenzen in der Umsetzung entgegengesetzt sind. Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse aus der quantitativen Befragung von Dritt- und Viertklässlern sowie von Erwachsenen⁴¹ im Rahmen der Studie PagGs festhalten:

Demokratische Strukturen der Schülerbeteiligung sind eher auf Klassen-, als auf Schulebene verbreitet. In den Schulen des Samples sind Klassensprecher am häufigsten institutionalisiert. Bei deren Wahl kommen die meisten Kinder vermutlich erstmals mit Formen der demokratischen Entscheidungsfindung sowie mit weitgehend strukturierten Einigungs- und Aushandlungsprozessen mit Gleichaltrigen in Berührung. Ebenso kann dies beim Klassenrat geschehen, der an den Schulen des Samples ebenfalls recht weit verbreitet ist (> 60 % der befragten Dritt- und Viertklässler und der Erwachsenen bejahten die Frage zur Existenz eines Klassenrats an ihrer jeweiligen Schule). Existierende demokratische Strukturen in den Klassen werden jedoch nicht auf höhere Schulebenen übertragen: Die Klassensprecher kommen vermutlich eher klasseninternen Aufgaben nach. Gespräche mit allen Klassensprechern der Schule, beispielsweise in Klassensprecherversammlungen, existieren an den Schulen des Samples deutlich seltener als Klassensprecher vorhanden sind. Ebenso finden demokratische Versammlungen auf Schulebene (z. B. Schülervollversammlungen) im Gegensatz zur Klassenebene (z. B. Klassenrat) kaum statt. Auffällig ist, dass sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen die Wichtigkeit der Beteiligung von Kindern immer höher angeben, als sie deren Umsetzung im Alltag wahrnehmen. Hier überrascht vor allem die Sicht Erwachsenen, da es ihnen, im Gegensatz zu den Kindern, leichter möglich sein dürfte, die Diskrepanz zu verringern und demokratische Strukturen und Kulturen auf Klassen- oder Schulebene aufzubauen und mit Leben zu füllen.

Hinsichtlich der Beteiligung der Kinder im *Klassen- und Schulleben* sind große Unterschiede im Empfinden von Kindern und Erwachsenen erkennbar. Dies betrifft vor allem die Sitzordnung und die Gestaltung der Klassenzimmer, bei denen die Schüler im Gegensatz zu den Erwachsenen geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten erkennen. Es gibt jedoch beim Vergleich

⁴⁰ Im Vergleich zu der Studie „Mitbestimmen“ (2004) haben wir (2009) eine größere Verbreitung demokratischer Strukturen und Kulturen feststellen können.

⁴¹ Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden Lehrer und das WPTP im Folgenden meistens als „Erwachsene“ bezeichnet.

der einzelnen Schulen oder auch innerhalb einer Schule sehr unterschiedliche Einschätzungen der Erwachsenen darüber, inwiefern Kinder beteiligt werden. Vor allem das Maß der Kinderbeteiligung bei Projekten oder der Zielauswahl von Ausflügen oder Klassenfahrten scheint an den Schulen unterschiedlich gehandhabt zu werden. Insgesamt antworten die Dritt- und Viertklässler bei den Fragen zur Beteiligung am Klassen- und Schulleben weit seltener positiv als die Lehrer und das WPTP: Weniger als ein Drittel der Kinder beantwortet die Fragen dazu mit „(sehr) häufig“. Die Antwort-Items „häufig“ oder „sehr häufig“ kreuzen die Erwachsenen bei fast identischer Fragestellung in diesem Bereich zahlreicher an (zu über 45 %, oftmals deutlich mehr).

Ihre inhalts- und zeitbezogenen Mitbestimmungsmöglichkeiten im *Unterricht* schätzen die Dritt- und Viertklässler insgesamt sehr unterschiedlich ein, manche hoch, andere sehr gering. Diese unterschiedlichen Einschätzung werden vor allem bei der Wahl der Fächer (auf die tägliche Lernorganisation bezogen) und bei der Wahl des Lernortes deutlich. Die Erwachsenen schätzen die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler zur zeitlich-organisatorischen Unterrichtsgestaltung ähnlich wie diese selbst ein. Abweichende Einschätzungen von Erwachsenen und Schülern gibt es vor allem bei den Fragen zur Themen- und Aufgabenwahl im Unterricht, bei der sich die Schüler weit weniger beteiligt fühlen, als es die Erwachsenen angeben. Bei den *Hausaufgaben* (Inhalte, Umfang, Orte und Zeiten während der Hausaufgabenbetreuung), der *Leistungsbewertung* und dem Zeitpunkt von *Klassenarbeiten* können die Kinder sowohl nach eigenem Empfinden als auch nach Einschätzung der Erwachsenen nie oder nur selten mitbestimmen.

Das *Verhältnis und die Kooperation von Lehrern und dem WPTP* wird von den Erwachsenen selbst als gut bezeichnet; die Dritt- und Viertklässler hingegen können kaum Aussagen zur Häufigkeit und Intensität der Kooperation treffen. Lehrer und Betreuer aus Ganztagsklassen arbeiten laut der Kinder häufiger zusammen als in Ganztagsgruppen, was an dem vermutlich stärker rhythmisierten Tagesablauf und dem höheren Kooperationsbedarf von Pädagogen in Ganztagsklassen liegt. Diese Vermutung wird auch durch die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung gestützt, wonach Lehrer und Betreuer in Ganztagsklassen häufig einige Stunden gemeinsam innerhalb und außerhalb des Unterrichts tätig sind oder sogar gemeinsam die Klassenleitung innehaben.

Im *außerunterrichtlichen Bereich*, vor allem bei Projekten und Angeboten, empfinden Kinder ihre Beteiligungsmöglichkeiten als gering. Im Gegensatz dazu geben die befragten Erwachsenen die Möglichkeit der Mitbestimmung und Beteiligung der Schüler in diesem Bereich als recht hoch ein. Insgesamt glauben die Erwachsenen, dass sich die Kinder bei Angelegenheiten des ‚Ganztags‘ häufiger beteiligen können, als Kinder diese Möglichkeiten wahrnehmen. Hier existiert eine Diskrepanz bezüglich der von den Erwachsenen angegebenen Beteiligungsmöglichkeiten und der Nutzung dieser Angebote durch die Kinder, z. B. eine neue AG vorzuschlagen. Offen bleibt, inwiefern den Kindern für ihre Beteiligung Gelegenheit gegeben wird. Beispielsweise ist unklar, ob es einen zeitlichen Rahmen oder feste Ansprechpartner für die Kinder gibt, um Vorschläge für neue AGs zu äußern oder ob die Erwachsenen nur generell dazu bereit wären, dass Kinder neue AGs vorschlagen können, unabhängig von der tatsächlichen Umsetzung und einer für die Kinder spürbaren Möglichkeit der Mitbestimmung. Daher müssten die Durchschaubarkeit dieser Angebote für die Kinder genauer untersucht werden, um die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage deuten zu können. Besonders dringlich erscheint dies vor dem Hintergrund, dass Kinder bei den qualitativen Befragungen angaben, in diesem Bereich gerne mehr mitbestimmen zu wollen, es jedoch offensichtlich an der Unterstützung der Erwachsenen bei der Umsetzung mangelt.

Die Wichtigkeit ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten empfinden die Kinder im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich recht ähnlich. Ihnen ist die Mitbestimmung bei inhaltlichen Fragen sowie bei Angelegenheiten des sozialen Miteinanders weitaus wichtiger als die Mitbestimmung auf organisatorischer Ebene, bei der sie die Wichtigkeit insgesamt eher gering beurteilen. Kinder finden es zudem offenbar wichtiger, in der Klasse Probleme zu besprechen als im außerunterrichtlichen Bereich.

Als *besonders gelungene Beispiele von Kinderbeteiligung* in der Schule benennen Erwachsene viele der oben dargestellten demokratischen Strukturen, wie z. B. den Klassenrat- und Klassensprecherräte. Ebenfalls werden Rituale und feste Strukturen der Schülerbeteiligung wie Streitschlichterprogramme in den Pausen, Konfliktbewältigungssysteme (z. T. mit eigener Konsequenzbestimmung), Patenschaften, Mitbestimmung beim Essensangebot, bei AGs und bei Projekten am Nachmittag aufgeführt. Einzelbeispiele wie die Ausarbeitung und das Aushandeln eines Schulvertrags zwischen Lehrern und Schülern, Beteiligung der Kinder bei der Einschulung und der Schulhofgestaltung zeugen von einer mancherorts weit entwickelten demokratischen Schulkultur.

Die *Motive* Erwachsener, Kinder in der Schule zu beteiligen, sind vielfältig und zeugen von einem umfassenden Demokratieverständnis der Befragten. Es sind jedoch nicht immer demokratische Ziele ursächlich für die Beteiligung der Kinder, sondern manchmal auch rein pragmatische Gründe entscheidend, wie die Vermeidung von Planungsfehlern als Argument für die Schülerbeteiligung. Hauptsächlich sind es Aspekte zur Stärkung der Persönlichkeit des Kindes, die Erwachsene dazu bewegen, Kinder in der Schule zu beteiligen. Weniger zutreffend erscheinen den befragten Erwachsenen politisch orientierte Gründe, die in Fachkreisen häufig als Argumente für eine stärkere Beteiligung der Kinder (in der Schule) benannt werden.

Die *Probleme*, die die Befragten bei der Beteiligung von Kindern in der Schule sehen, sind vielfältig. Ein häufig angeführtes Argument ist, dass die Kinder an einer Grundschule noch zu jung seien, um an Entscheidungen beteiligt zu werden, da sie nach Meinung der Befragten oftmals Verständnisprobleme hätten und mit komplexen Zusammenhängen überfordert seien. Als sehr wichtig wird von den befragten Erwachsenen angesehen, dass die Kinder in demokratischen Prozessen (z. B. in einem Klassenrat) von Erwachsenen unterstützt werden, um beispielsweise mit vielen unterschiedlichen Meinungen und Bedürfnissen umgehen zu können oder um Abstimmungsprozesse zu initiieren. Die Art und Weise der Schülerbeteiligung sollte nach Ansicht der Befragten zudem innerhalb des Kollegiums geregelt werden und von der gesamten Schule gemeinsam getragen werden, da oftmals die Voraussetzungen der Kinder und Erwachsenen sehr unterschiedlich seien und keine gemeinsame demokratische Basis bestehe, auf die man Partizipationsstrukturen) aufbauen könne.

Grenzen bei der Schülerbeteiligung sehen die befragten Erwachsenen, wenn Kinder an Entscheidungen beteiligt würden, deren Kontext und Umfang sie nicht erschließen könnten und deren Konsequenz und Verantwortung von Erwachsenen getragen werden müssten. Oftmals sind es aber auch organisatorische und zeitliche Probleme, die als Argument gegen eine Schülerbeteiligung aufgeführt werden.

Als problematisch sehen die Erwachsenen oftmals auch ihre eigene Rolle während demokratischer Aushandlungsprozesse, beispielsweise wenn die Leitung des Klassenrats bei den Kindern liege und in kritischen Momenten über ein Eingreifen entschieden werden müsse und damit ggf. der Gesprächsverlauf und die Entscheidungen der Schüler beeinflusst würden. Schwierig empfinden die Erwachsenen auch, Kindern ihre Mitbestimmungsgrenzen aufzuzeigen, die die Pädagogen ziehen (z. B. in der Annahme einer Überforderung der Kinder). Die

Leistungsbeurteilung wird oftmals als ein Beispiel angeführt, bei dem Kinder nach Meinung der Pädagogen aufgrund mangelnder Kompetenzen und mangelnden Wissens nicht mitbestimmen könnten. Manche Lehrkräfte befürchten durch die Beteiligung der Kinder, die Lehrplanvorgaben nicht zu erfüllen und den Unterrichtsstoff nicht rechtzeitig bewältigen zu können. Schwer auszuhalten ist für viele Erwachsenen auch der Umstand, wenn Entscheidungen aufgrund von Schülerbeteiligung verlangsamt werden.

Da nur wenige Lehrer und Personen des WPTPs durch die Beteiligung der Schüler befürchten, die eigene Autorität zu verlieren, akzeptiert der Großteil den Mehrheitsbeschluss der Kinder, auch wenn er von den eigenen Vorstellungen abweicht. Ähnlich verhält sich das demokratische Selbstverständnis der Erwachsenen bezüglich des eigenen Stimmrechts bei Entscheidungen, denn ein ebenfalls großer Teil der Befragten gibt an, in solchen Fällen das gleiche Stimmrecht wie die Kinder zu haben.

Die Einschätzung der Erwachsenen differiert stark hinsichtlich der Frage, inwiefern *sie selbst in der Schule beteiligt werden*. Insgesamt sind die Befragten mit der Transparenz und den Beteiligungsmöglichkeiten bei Entscheidungen zufrieden. Bei Personalangelegenheiten fühlen sie sich eher mittelmäßig bis schlecht beteiligt, mittelmäßig bis (sehr) gut hingegen bei Entscheidungen der Schulleitung sowie in Bezug auf die Schulentwicklung, und als (sehr) gut beschreiben die Befragten ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten bezogen auf die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des Schullebens.

Lehrerkonferenzen sind an den Schulen des Samples das am weitesten verbreitete Gremium, an dem Erwachsene teilhaben. Andere Gremien wie Fachkonferenzen oder Stufenkonferenzen sind nur teilweise verbreitet.

2.3 Qualitative Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Gruppengespräche mit Erst- und Zweitklässlern zusammengefasst.

2.3.1 Zusammenfassung ausgewählter Gruppengespräche mit Erst- und Zweitklässlern

Im Rahmen der Studie PagGs und in der darüber hinausgehenden Forschungsarbeit (vgl. Ausblick auf die Verwertung nach Projektende, S.74) wurden insgesamt 175 Gruppengespräche mit Erst- und Zweitklässlern geführt (vgl. Gruppengespräche mit Erst- und Zweitklässlern, S.11). Von diesen wurden für die folgende Auswertung neun Gespräche ausgewählt (je drei Gespräche aus den im Kapitel „2.1 Die Schulen des Samples“ vorgestellten Schulen (ab S.20) und inhaltlich zusammengefasst. Bei der Auswahl wurde berücksichtigt, dass Gespräche mit Erst- und Zweitklässlern aus Halb- und Ganztagsklassen von unterschiedlichen Interviewern verwendet wurden, um eine größtmögliche Bandbreite der Ergebnisse zu gewährleisten.

Die Kinder wurden recht allgemein zu ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule befragt. Um den Kindern Vergleiche und Abwägungen zu erleichtern oder um generell den Begriff „mitbestimmen“ zu erklären, wurden häufig auch Mitbestimmungsmöglichkeiten zu Hause angesprochen. Die anschließende inhaltliche Zusammenfassung richtet sich nach folgenden Leitfragen bzw. -linien:

1. Was können die Kinder in der Schule mitbestimmen?
2. Was würden die Kinder in der Schule gerne mitbestimmen?
3. Vergleich von Mitbestimmungsmöglichkeiten im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich.

Was können die Kinder in der Schule mitbestimmen?

Viele Kinder sehen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten fast ausschließlich im Freizeitbereich, wie etwa den Pausen oder im Sportunterricht (z. B. bei der Wahl von Spielen oder Mannschaften). Geburtstage der Kinder bieten in ihren Augen auch Mitbestimmungsmöglichkeiten, da die Geburtstagskinder an diesem Tag viele Wünsche äußern könnten, beispielsweise welches Spiel gespielt werde.

Strukturen

Es gibt in keiner Klasse (bis auf Ausnahmen an zwei Schulen) bereits im ersten oder zweiten Schuljahr *Klassensprecher*. Die Kinder wissen oftmals nicht, was ein Klassensprecher ist.

Manche Kinder wissen aber, dass sie in einer höheren Klasse einen Klassensprecher wählen können.

Die Vorstellungen der Kinder darüber, was ein Klassensprecher ist und welche Aufgaben er hat, sind oftmals diffus: Manche Kinder meinen, dass bei Streitereien die Eltern zum Klassensprecher gehen könnten, andere glauben, die Klassensprecher seien gewählte Eltern (vermutlich Verwechslung mit der Elternpflugschaft). Oftmals wird dem Klassensprecher die Funktion eines Streitschlichters zugesprochen: „Und dann kommt der Klassensprecher und hält die (*streitenden Kinder*) auseinander“, er ist „wie ein Richter.“ Die Kinder schätzen die Klassensprecher: „Wenn es keinen Klassensprecher geben würde, wäre das ganz schlimm, dann würde der Streit nie aufhören.“⁴²

Nach Ansicht der Kinder sorgt der Klassensprecher neben dem Frieden unter den Kindern auch für Ruhe, teilt die Klassendienste ein und überprüft, ob sie erfüllt werden. Manche Kinder sehen den Klassensprecher auch als „Helfer des Lehrers“, da er auch Hilfs- und Zuarbeiten für den Klassenlehrer erledigen müsse, z. B. wenn die Lehrerin noch nicht im Raum ist, das „Leisezeichen“ zu machen.

Das Amt des Klassensprechers übernehmen oftmals zwei Kinder (ein Mädchen und ein Junge) gemeinsam. Die Wahlen erfolgen nach den demokratischen Abstimmungsregeln, manchmal anonym mit Zetteln, manchmal auch offen, bei Wahl durch Handzeichen. Unklar ist, ob jedes Kind Klassensprecher werden kann, oder ob die Lehrer nur bestimmte Kinder vorschlagen.

Klassenräte gibt es vereinzelt bereits in den ersten oder zweiten Klassen, bei Schulen, die jahrgangsübergreifend arbeiten, deutlich häufiger als in jahrgangshomogenen Klassen. Auffällig ist auch, dass in jahrgangsübergreifenden Klassen den jungen Kindern bereits mehr zugetraut wird als in jahrgangshomogenen Klassen. An Schulen, wo es noch keinen Klassenrat gibt, werden oftmals Kreisgespräche mit der ganzen Klasse nach Bedarf geführt, beispielsweise um Probleme zu besprechen oder um vom Wochenende zu erzählen. Diese Gesprächskreise können als Vorform des Klassenrats bezeichnet werden, denn hier wird offenbar eine ausgeprägte Gesprächskultur entwickelt, jedoch oftmals ohne feste Aufgaben, die von Kindern übernommen werden (beispielsweise Präsident, Zeitwächter oder Beobachter im Klassenrat zu sein) und ohne Momente der demokratischen Entscheidungsfindung bei Abstimmungsprozessen und ohne zeitliche Kontinuität.

Klassen, die einen Klassenrat praktizieren, nutzen ihn oftmals dazu, Probleme zu besprechen und Lösungen zu finden sowie um gemeinsame Regeln zu beschließen.

⁴² Zitate von Erst- und Zweitklässlern

Es gibt neben den oben benannten, häufig vorkommenden Strukturen auch schulspezifische demokratische Strukturen: Beispielsweise wurde an einer Schule, bei der Konflikte der Schüler untereinander in hohem Maße die Pausen und den Tag bestimm(t)en, ein klassenübergreifendes Konfliktlösungssystem (vgl. Schulsteckbrief III „Aufbruchschule“, S.26) entwickelt. Dies ermöglicht es den Kindern, in einem festen Rahmen (immer nach der großen Pause) mit der Unterstützung der Lehrer, Konflikte zu lösen und Frieden untereinander herzustellen.

Unterricht

Häufig benennen die Kinder als Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht, die eigenständige Arbeitseinteilung bei der Bearbeitung des Wochenplans oder dass sie sich ihren Partner bei Phasen der Partnerarbeit aussuchen dürfen.⁴³ Häufiger als die Inhalte können die Kinder die Organisation des Lernens mitgestalten, z. B. die Reihenfolge der Aufgaben im Wochenplan oder von Arbeitsblättern. Auffällig ist, dass die Kinder besonders im Unterricht den Grad der Mitbestimmung sehr unterschiedlich empfinden und interpretieren. Beispielsweise erzählt ein Schüler, dass er bei der Wochenplanarbeit mitbestimmen könne, da Arbeitsblätter und Umfang der Arbeitszeit frei wählbar seien. Ein anderes Kind empfindet dies jedoch anders und meint, beim Wochenplan „nicht richtig“ mitbestimmen zu können: „Nein, da müssen wir doch alles machen, da dürfen wir nicht richtig mitbestimmen!“ An diesem Beispiel wird ein grundlegendes Problem bei der Interpretation der Kinderantworten deutlich: Die einen Kinder benennen bestimmte Mitbestimmungsmöglichkeiten, welche von anderen als sehr eingeschränkt und vom Lehrer dominiert empfunden werden.

Die Kinder können sich oftmals nur als Belohnung für schnelles Arbeiten eigenständig im Unterricht beschäftigen, während ihre Klassenkameraden noch die gestellten Aufgaben erledigen.

Generell berichten die Kinder von vielen Mitbestimmungsmöglichkeiten im ästhetisch-sportlichen Bereich, wo Kinder offenbar häufiger als in anderen Unterrichtsfächern beteiligt werden.

Bei den *Hausaufgaben*⁴⁴ können die Kinder kaum mitbestimmen, manchmal können sie darüber entscheiden, ob sie eine Zusatzaufgabe bearbeiten.

Die Leistungsbewertung können die Erst- und Zweitklässler ähnlich wie die Dritt- und

⁴³ Zwar werden an den Schulen des Samples auch noch weitere Formen des Offenen Unterrichts praktiziert und manche Kinder benennen die Freiarbeit als Zeit, in der sie selbst über ihr Lernen bestimmen können, jedoch wird dies nicht von Kindern der ausgewählten drei Schulen benannt und soll daher an dieser Stelle nicht vertiefend behandelt werden.

⁴⁴ Vor allem in den Ganztagsklassen werden häufig keine Hausaufgaben erteilt, stattdessen wird zusätzlicher Unterricht erteilt.

Viertklässler kaum beeinflussen. Eine zweite Klasse berichtet allerdings auch in diesem Bereich von der Möglichkeit der Beteiligung: „Ja, dann darf man selbst sagen, was man für die Vorstellung (*eines Buches*) für eine Note gerne möchte und fürs Lesen. Und dann sagt noch die Klasse ihre Meinung und dann sagt erst der Herr..., was er davon hält. Und dann zählt er die Noten zusammen und dann ist das eine Note und dann gibt er die.“

Klassenleben

In vielen Klassen können die Kinder die Sitzordnung mitbestimmen. Jedoch ist die Häufigkeit der Mitbestimmung unterschiedlich: mal zum Schulanfang nach den Sommerferien, mal in regelmäßigen Abständen innerhalb des Schuljahres.

Was würden die Kinder gerne mitbestimmen?

Die Kinder äußerten vielfältige Wünsche bezüglich der Mitbestimmung an der Schule. Manchmal entwickelten sie dabei fantasievolle Ideen, die wenig realitätsnah sind und daher an dieser Stelle nicht erwähnt werden.

Strukturen

Manche Kinder wünschen sich bereits in den ersten beiden Schuljahren einen Klassensprecher. Andere erhoffen sich mehr Mitbestimmung bei der Festlegung von Regeln, z. B. ob in der Schule gerannt werden darf oder ob Hausschuhe in der Klasse/Schule getragen werden müssen.

Unterricht und Lerninhalte

Ein Hauptaugenmerk innerhalb der Kinderwünsche liegt auf der Möglichkeit, die Fächer (inhaltlich und zeitliche Struktur, Stundenumfang) und Themen des Unterrichts zu wählen, die Aufgabenstellungen und die Bearbeitungsreihenfolge von Aufgaben mitzubestimmen sowie bei den Hausaufgaben (Umfang und Bearbeitung) mehr beteiligt zu werden. Vereinzelt wird auch der Wunsch geäußert, die Inhalte von Klassenarbeiten mitzubestimmen.

Klassenleben

Viele Kinder würden gern, sofern sie dies noch nicht können (s. o.), die Sitzordnung mitbestimmen.

Rahmenbedingungen

Häufig geäußerte Wünsche der Kinder hinsichtlich der schulorganisatorischen Struktur sind:

- Zeitpunkt und Länge von Pausen
- Zeitpunkt der Ferien
- Länge des Schultages
- Umfang einzelner Fächer („jeden Tag Sport“)

Ausstattung und Aussehen der Schule

Kinder äußern oftmals das Bedürfnis, die Schule zu verschönern, beispielsweise die Wände farblich zu verändern und die Toilettenanlagen zu verbessern.

Vergleich der Mitbestimmungsmöglichkeiten im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich⁴⁵

Die Erst- und Zweitklässler beschreiben wenige Unterschiede zwischen ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten im unterrichtlichen und im außerunterrichtlichen Bereich:

Die meisten Kinder können ihren Interessen entsprechend aus einem bestehenden AG-Angebot wählen. Beschäftigungsangebote von Seiten der Lehrer gibt es vereinzelt auch während der Spielzeiten und Pausen. Kinder äußern oftmals, dass sie in der freien Zeit am Nachmittag die Spiele, den Spielpartner oder -gruppe wählen dürfen. Zunächst überraschte es uns, dass Kinder häufig der Meinung sind, wenig im außerunterrichtlichen Bereich mitbestimmen zu können bzw. nur die oben dargestellten Möglichkeiten benannten, denn wir vermuteten zunächst, dass die Kinder vor allem im außerunterrichtlichen Bereich vielfältige Möglichkeiten zur Beteiligung erleben würden. Jedoch bleibt den Kindern durch die oftmals zeitlich enge Struktur des Tages (Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung bzw. zusätzlicher Unterricht), die die Kinder nicht beeinflussen können, wenig freie Zeit, in der sie dann selbstbestimmt handeln können.

Oftmals fällt es den Kindern schwer, den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich, inhaltlich, zeitlich und personell hinsichtlich der gegebenen Mitbestimmungsmöglichkeiten zu vergleichen. Oftmals können sie nicht zwischen Lehrern und Betreuern unterscheiden, da die „Betreuer auch Lehrer sind“ und für die Kinder kaum eine spürbare Trennung von Halb- oder Ganztags bzw. unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich existiert, vor allem wenn sie von den gleichen Personen (besonders in Ganztagsklassen) umgeben werden. Daher können die Kinder auch nicht immer einschätzen, in welchem Bereich sie mehr mitbestimmen können. Manche entscheiden sich für den außerunterrichtlichen Bereich, da sie dort mehr spielen dürfen, andere Kinder sind der Meinung, mehr im Unterricht mitbestimmen zu können (vgl. auch Dateninterpretation der Fragebögen von Dritt- und Viertklässlern ab S.29).

⁴⁵ Hierzu wurden ausschließlich die Ganztagskinder befragt.

2.4 Zusammenfassung der qualitativen und quantitativen Forschungsergebnisse

Die Kombination von qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden hat sich als gute Forschungsstrategie erwiesen. Die Ergebnisse ergänzen sich gegenseitig und machen es möglich, sie insgesamt besser zu verstehen und in einen größeren Kontext zu setzen.

Bei den qualitativen Befragungen wurden Details, aber auch Unstimmigkeiten durch die unabhängige Befragung mehrerer Personen unterschiedlicher Profession besonders deutlich und machten es erst möglich, als Außenstehende die Schule umfangreich kennen zu lernen und ein Schulporträt zu erstellen. Beobachtungen hätten die Ergebnisse hinterfragen und verdeutlichen können, was jedoch im Rahmen der Beauftragung nicht vorgesehen war.

Unser Eindruck aus den Kinderinterviews ist, dass vor allem die Erst- und Zweiklässler ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im außerunterrichtlichen Bereich verglichen mit dem Unterricht nur leicht erhöht betrachten, da sie dort mehr Freizeit haben und im Spiel mehr Entscheidungen eigenständig oder gemeinschaftlich mit anderen Kindern treffen können. An Schulen, in denen der Tag rhythmisiert gestaltet wird oder in denen die Lehrer auch für das ganztägige Betreuungsangebot zuständig sind, konnten die Erst- und Zweiklässler kaum Unterschiede zwischen der Mitbestimmung in den beiden Bereichen benennen, was die Annahme stützt, dass die Partizipationsmöglichkeiten – wenngleich stark durch einzelne Pädagogen beeinflusst – vom organisatorischen Rahmen abhängig sind.

Bei den quantitativen Befragungen wurde deutlich, dass demokratische Strukturen der Schülerbeteiligung eher auf Klassen-, als auf Schulebene verbreitet sind und existierende demokratische Strukturen in den Klassen nicht immer konsequent auf höhere Schulebenen übertragen werden (Bsp. Klassensprecherversammlung). Zudem sind im Empfinden von Kindern bzw. Erwachsenen große Unterschiede hinsichtlich der Mitbestimmung im Klassen- und Schulleben erkennbar (z. B. in Bezug auf die Sitzordnung und die Gestaltung des Klassenzimmers). Auffällig ist, dass sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen die Wichtigkeit von Mitbestimmung immer höher angeben, als sie deren Umsetzung im Alltag wahrnehmen.

3 Ausblick auf die Verwertung nach Projektende

Nach Projektende (am 31.08.09) wird ein Artikel in einem Sonderheft der renommierten „Zeitschrift für Pädagogik“ (ZfPäd 1/2010) erscheinen, in dem PagGs neben vielen anderen Studien und Theorien in den größeren Kontext von Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen gestellt wird.⁴⁶ Das Sonderheft der ZfPäd erscheint anlässlich des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Mainz im März 2010 mit dem Titel „Demokratie und Bildung“. Auch dort wird PagGs im Rahmen der AG „Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen“ zur Diskussion gestellt.

Die Dissertation von Anna Lena Wagener wird voraussichtlich im Jahr 2011 fertig gestellt sein und ihr Hauptaugenmerk auf die Partizipation von Kindern legen.

Neben der wissenschaftlichen Verwendung wird PagGs auch in pädagogische Konzepte einfließen: Der Qualitätszirkel zu Ganztagschulen in Siegen (möglicherweise auch in Köln) wird durch Projektmitarbeiter moderiert und gestaltet, die bemüht sind, die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern in der pädagogischen Praxis zu erhöhen.

4 Arbeiten, die zu keiner Lösung geführt haben

Zu diesem Punkt der vorgeschriebenen Berichtsgliederung gibt es in Bezug auf PagGs nichts zu nennen.

5 Präsentationen

Gleich zu Beginn von PagGs im September 2008 haben wir das Projekt-Design und erste Eindrücke aus den Erhebungen auf dem Ganztagschulkongress in Berlin im Rahmen eines gemeinsamen Workshops („Wie anfangen? – der Klassenrat und andere Formen der Partizipation in der (Ganztags)Schule“) mit Sonja Student (Serviceagentur Rheinland-Pfalz) vorgestellt. Eine ausführlichere Fassung dieser Präsentation wurde dann im November 2008 als Beitrag zu einer Ringvorlesung der Serviceagentur-„ganztäglich lernen“ Sachsen an der TU Dresden für Studierende und Praktiker vorgestellt.

Als das Bundesjugendkuratorium (BJK) im Juni 2009 seine Stellungnahme über Partizipation von Kindern und Jugendlichen veröffentlichte, haben wir PagGs per E-Mail bekannt gemacht und den vorliegenden Schlussbericht für September 2009 angekündigt (vorbehaltlich der Freigabe durch die DKJS).

⁴⁶ Das Peer Review ist abgeschlossen, der Artikel befindet sich beim Verlag in der technischen Endbearbeitung.

Studierende und Lehrende der FH Hildesheim waren im Mai 2009 das Publikum, als wir unsere Erhebungsinstrumente im Rahmen der Ringvorlesung „Forschung in der Sozialen Arbeit“ präsentiert haben. Im bundesweiten Netzwerk zur Ganztagschulforschung an der Uni Dortmund haben wir im Juli 2009 erste Auswertungen der Fragebögen für Dritt- und Viertklässler einem äußerst sachkundigen Publikum vorgestellt. Auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Mainz im März 2010 wird PagGs im Rahmen der AG „Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen“ der *scientific community* präsentiert.

Schließlich hoffen wir, unsere Ergebnisse unter dem Jahresthema „Qualität“ für den Ganztagschul-Kongress im November 2009 in Berlin aufbereiten zu können.⁴⁷

6 Einhaltung der Ausgaben- und Zeitplanung

Vorbehaltlich des endgültigen Verwendungsnachweises (siehe II 2) lässt sich feststellen, dass die Ausgabenplanung weitgehend eingehalten werden konnte, wenngleich die Universität Siegen für die sächliche und personelle Durchführung von PagGs in höherem Maße Mittel ergänzen musste, als ursprünglich vorgesehen (Büro, Material, studentische Hilfskräfte, siehe I 2 und II 3). Über eine Aufbereitung der Ergebnisse, z. B. unter dem diesjährigen Leitthema von „ganztäglich lernen“ oder andere Handreichungen, treffen wir gerne gesonderte Vereinbarungen.

Trotz einer kurzen Verzögerung vor der Vertragsunterzeichnung und erheblichen Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Schulen, die sich an der Studie beteiligen sollten (zum Ablauf siehe I 3), konnte die Zeitplanung bis auf eine kleine Verzögerung am Schluss eingehalten werden: Die Erstellung des vorliegenden Abschlussbericht nahm wegen der Fülle des Datenmaterials einen Monat länger in Anspruch als geplant.

⁴⁷ Hierzu müsste noch eine gesonderte Vereinbarung mit der DKJS getroffen werden.

IV Kurzfassung

Das Forschungsprojekt „Partizipation an ganztägigen Grundschulen“ (PagGs) zeigt Möglichkeiten und Grenzen von Mitbestimmung in unterschiedlichen Ganztagsmodellen auf. Es wurden Bedingungen gelingender Partizipation erforscht sowie Faktoren, die ihre Umsetzung erschweren. Aus den Ergebnissen lassen sich Empfehlungen ableiten, die sowohl für die Praxisentwicklung ganztägiger Einrichtungen relevant sind, als auch für kommunal-, landes- und bundespolitische Impulsprogramme.

Die empirische Expertise wurde von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) im Zeitraum August 2008 bis Juli 2009 gefördert. Projektleiter waren Prof. Dr. Thomas Coelen und Prof. Dr. Hans Brügelmann; für die Durchführung des Projekts war Anna Lena Wagener verantwortlich, zwei studentische Hilfskräfte komplettierten das „PagGs-Team“ der Universität Siegen.

Es konnte ein breites Spektrum von Organisationsformen ganztägiger Bildung in offener und gebundener bzw. additiver und rhythmisierter Form untersucht werden, indem nordrhein-westfälische, rheinland-pfälzische und hessische Ganztagsgrundschulen einbezogen wurden. Das Sample umfasst insgesamt zehn Schulen mit unterschiedlichen ganztägigen Organisationsformen (pädagogische Mittagsbetreuung⁴⁸, Offener Ganzttag, teilgebundener und gebundener Ganzttag). Einzelschulvergleiche oder Ländervergleiche sind nicht Gegenstand der Expertise, vielmehr ging es um die Überprüfung der Annahme, dass sich rhythmisierte und additive bzw. offene und gebundene Ganzttagsschulen hinsichtlich ihrer Partizipationsstrukturen und -kulturen deutlich unterscheiden.

Das Forschungsprojekt arbeitete sowohl mit hypothesen-prüfenden als auch mit rekonstruktiven Forschungsmethoden:

- 19 leitfadenorientierte Interviews mit Schulleitern und Ganztagskoordinatoren
- 1.309 standardisierte Fragebögen von Dritt- und Viertklässlern sowie 116 Fragebögen von Lehrern, Schulleitern und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal (WPTP)
- 175⁴⁹ Gruppengespräche mit Erst- und Zweitklässlern.

⁴⁸ Nach KMK-Definition können Schulen dieser Organisationsform nicht als „Ganztagschulen“ bezeichnet werden. Da die Schule im Sample jedoch neben der pädagogischen Mittagsbetreuung ein umfangreiches AG-Programm anbietet und eng mit Einrichtungen der Jugendhilfe kooperiert, wird die Schule im Weiteren nicht von den anderen Schulen des Samples abgegrenzt.

⁴⁹ Von diesen wurden für die empirische Expertise neun Gespräche ausgewählt, die anderen Daten sind im Rahmen der darüber hinausgehenden Forschungsarbeit für die Dissertation von Anna Lena Wagener erhoben worden.

Ergebnisse

Durch die quantitativen Befragungen (Fragebögen) wurde deutlich, dass die Beteiligung der Schüler ein Anspruch von sowohl den Kindern selbst als auch vielen Erwachsenen ist, dem im Schulalltag jedoch einige institutionelle Grenzen in der Umsetzung gesetzt sind. Auffällig ist, dass sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen die Wichtigkeit der Beteiligung von Kindern immer höher angeben, als sie deren Umsetzung im Alltag wahrnehmen. Zudem sind im Empfinden von Kindern bzw. Erwachsenen große Unterschiede hinsichtlich der Mitbestimmung im Klassen- und Schulleben erkennbar (z. B. in Bezug auf die Sitzordnung und die Gestaltung des Klassenzimmers). Insgesamt antworten die Dritt- und Viertklässler auf Fragen zur Beteiligung am Klassen- und Schulleben weitaus seltener positiv als die Lehrer und das WPTP. Auch im außerunterrichtlichen Bereich (vor allem bei Projekten und Angeboten) empfinden Kinder ihre Beteiligungsmöglichkeiten als ziemlich gering; im Gegensatz dazu geben die befragten Erwachsenen die Möglichkeit der Mitbestimmung von Schülern in diesem Bereich als recht hoch an.

Kinder empfinden ihre Mitbestimmung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich ähnlich wichtig. Insgesamt ist ihnen die Beteiligung bei inhaltlichen Fragen sowie bei Angelegenheiten des sozialen Miteinanders bedeutsamer als die Mitbestimmung auf organisatorischer Ebene.

Die Motive Erwachsener, Kinder in der Schule zu beteiligen, sind vielfältig und zeugen von einem umfassenden Demokratieverständnis der Befragten. Es sind jedoch nicht immer demokratische Ziele ursächlich für die Beteiligung der Kinder, sondern manchmal auch rein pragmatische Gründe. Hauptsächlich sind es Aspekte zur Stärkung der Kinderpersönlichkeiten, die Erwachsene dazu bewegen, Schüler an Entscheidungen zu beteiligen; Aspekte vorpolitischer Bildung spielen eine untergeordnete Rolle.

Die Probleme, die die Befragten bei der Beteiligung von Kindern in der Schule sehen, sind vielfältig: Ein häufig angeführtes Argument ist, dass die Kinder an einer Grundschule noch zu jung seien, um mitentscheiden zu können. Grenzen bei der Schülerbeteiligung sehen die befragten Erwachsenen, wenn Kinder an Entscheidungen beteiligt würden, deren Kontext und Umfang sie nicht erschließen könnten und deren Konsequenz und Verantwortung von Erwachsenen getragen werden müssten.

Hinsichtlich der Frage, inwiefern sie selbst in der Schule beteiligt werden, differiert die Einschätzung der Erwachsenen stark. Insgesamt sind die Befragten mit der Transparenz und den Beteiligungsmöglichkeiten bei Entscheidungen aber zufrieden. Befragt zu regelmäßigen Teambesprechungen wurde deutlich, dass Lehrerkonferenzen an den Schulen des Samples das

am weitesten verbreitete Gremium sind, an dem Erwachsene teilhaben. Andere Gremien wie Fachkonferenzen, Stufenkonferenzen oder Teambesprechungen des WPTPs sind nur teilweise anzutreffen.

Durch die qualitativen Befragungen (Interviews) wurde deutlich, dass viele Kinder ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten fast ausschließlich im Freizeitbereich sehen (etwa in den Pausen) oder im Sportunterricht, z. B. bei der Wahl von Spielen oder Mannschaften). Es gibt in keiner Klasse (bis auf Ausnahmen an zwei Schulen) bereits im ersten oder zweiten Schuljahr Klassensprecher. Klassenräte existieren vereinzelt bereits in den ersten beiden Schuljahren – bei Schulen, die jahrgangsübergreifend arbeiten, deutlich häufiger als in altershomogenen Lerngruppen.

Häufig benennen die Kinder als unterrichtliche Mitbestimmungsmöglichkeit das eigenständige Einteilen bei der Bearbeitung des Wochenplans oder das Aussuchen von Mitschülern bei Phasen der Partnerarbeit. Häufiger als die Inhalte können die Kinder also die Organisation des Lernens mitgestalten. Ein Hauptaugenmerk innerhalb der Kinderwünsche liegt auf der Möglichkeit, die Fächer (Inhalte, Zeiten, Umfänge) und Themen des Unterrichts zu wählen, die Aufgabenstellungen und Bearbeitungsreihenfolgen mitzubestimmen sowie bei den Hausaufgaben (Umfang, Bearbeitung) mehr beteiligt zu werden. Vereinzelt wird auch der Wunsch geäußert, die Inhalte von Klassenarbeiten mitzubestimmen.

Oftmals fällt es den Kindern schwer, den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich, inhaltlich, zeitlich und personell hinsichtlich der gegebenen Mitbestimmungsmöglichkeiten zu vergleichen. Vor allem die Erst- und Zweitklässler scheinen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im außerunterrichtlichen Bereich verglichen mit dem Unterricht nur leicht erhöht wahrzunehmen, da sie dort mehr Freizeit haben und im Spiel mehr Entscheidungen eigenständig oder gemeinschaftlich mit anderen Kindern treffen können. An Schulen, in denen der Schultag rhythmisiert gestaltet wird oder in denen die Lehrer auch für das ganztägige Betreuungsangebot zuständig sind, konnten die Erst- und Zweitklässler kaum Unterschiede zwischen der Mitbestimmung in beiden Bereichen benennen, was die Annahme stützt, dass die Partizipationsmöglichkeiten – wenngleich stark durch einzelne Pädagogen beeinflusst – vom organisatorischen Rahmen abhängig sind.

V Literaturverzeichnis

- Backhaus, Axel/Knorre, Simone (Hrsg.) (2008): *Demokratische Grundschule - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen*. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Universität: Siegen.
- Arnold, Bettina/Stecher, Ludwig (2008): „*Noch entwicklungsfähig: Schülermitbestimmung in Ganztagsgrundschulen*.“ In: *Ganztagschule machen. Verändertes Leben und Lernen in der Schule* (2. Jg.), Heft 4, S. 8-9.
- Bacher, Johann/Winkelhofer, Ulrike/ Teubner, Markus: *Partizipation von Kindern in der Grundschule*. In: Alt, Christian (Hrsg.) (2007): *Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle*. Wiesbaden: VS.
- Bosenius, Jürgen/Wedekind, Hartmut (2004): „*Mitbestimmen*“. *Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern*. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2004): *Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe*. München: kopaed.
- Coelen, Thomas/Wagener, Anna Lena (2009): *Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung*: In: Appel/Rother (Hg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2010* (i. D.).
- Coelen, Thomas (2010): *Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen*. In: *ZfPäd 1/2010* (i. D.).
- Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS,
- Dewey, John (1916/1966): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Free Press: New York.
- Fatke, Rainhard/Schneider, Helmut (2005): *Kinder und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Himmelmann, Gerhard (2005): *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Himmelmann, Gerhard (2004): *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* In: *Beiträge zur Demokratiepädagogik*. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ (hrsg. v. Wolfgang Edelstein und Peter Fauser). Berlin (als Download unter <http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelmann.pdf>; Zugriff am 16.04.09).
- Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/ Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim und München: Juventa.
- Sliwka, Anne (2008): *Demokratiepädagogik in der Schule*. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS, S. 694-703.
- Sturzenhecker, Benedikt (2008): *Demokratiebildung in der Jugendarbeit*. In: Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS, S. 704-713.